

COMISIÓN CIENTÍFICA

D. Antoni J. Colom Cañellas
Catedrático de la Universidad de las Islas Baleares
D. José M. Esteve
Catedrático de la Universidad de Málaga
D. Rogelio Medina Rubio
Catedrático de la Universidad Nacional de Educación a Distancia
D. José Vicente Peña Calvo
Profesor de la Universidad de Oviedo
D. Jaume Sarramona
Catedrático de la Universidad Autónoma de Barcelona
D. José Manuel Touriñán
Catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela
D. Gonzalo Vázquez
Catedrático de la Universidad Complutense de Madrid

CONSEJO DE REDACCIÓN

PRESIDENTE: D. TEÓFILO RODRÍGUEZ NEIRA, DIRECTOR DEL I.C.E.

VOCALES: D. LUIS ÁLVAREZ PÉREZ
D. JESÚS HERNÁNDEZ GARCÍA
D. MIGUEL A. LUENGO GARCÍA
D. JUAN J. ORDÓÑEZ ÁLVAREZ
D. JUAN D. REIBELO MARTÍN
D. ENRIQUE SOLER VÁZQUEZ

DIRECTOR: D. MIGUEL A. CADRECHA CAPARRÓS

SECRETARIA DE REDACCIÓN: D^a M. MERCEDES GARCÍA CUESTA

**ADMINISTRACIÓN Y
SUSCRIPCIONES:** D. AGUSTÍN MARTÍNEZ PASTOR
D^a PILAR PAZOS TABOADA

PORTADA: D. JAVIER ZURBANO

EDITA: INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD DE OVIEDO.
C/ QUINTANA, 30-1^o 33009 OVIEDO

IMPRIME: GRÁFICAS BARAZA. OVIEDO

DEPÓSITO LEGAL: 0/157/1973

ISSN: 0210-2773

JUNIO 1999, N° 73

INDICE

Págs.

- 1 **ESTUDIOS**
Incluye artículos sobre las diversas temáticas de las Ciencias y de las Técnicas de la Educación referentes a todos los niveles educativos.
- 3 LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO EDUCACIÓN BÁSICA EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN PERMANENTE.
Gonzalo Vázquez Gómez
- 21 ATENCIÓN Y ACTIVACIÓN.
Paloma González-Castro, Luis Álvarez Pérez, José Carlos Núñez Pérez, Julio Antonio González-Pienda, Cristina Rocés Montero y Sol González-Pumariega
- 39 ENSEÑANZA PÚBLICA - ENSEÑANZA PRIVADA. NUEVAS PERSPECTIVAS DEL DEBATE.
José Manuel Touriñán López
- 49 HABILIDADES SOCIOAFECTIVAS Y DESARROLLO PERSONAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.
Máximo Padrón Hernández
- 67 LA PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN: UNA DISCIPLINA APLICADA
Luis Álvarez Pérez, Julio Antonio González-Pienda, José Carlos Núñez Pérez y Paloma González-Castro
- 77 EL PAPEL DEL EJEMPLO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES.
Beatriz Sierra y Arizmendiarieta
- 93 LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LAS UNIVERSIDADES.
Rosa María González Tirados

Págs.

- 103 **EXPERIENCIAS Y REALIZACIONES**
Programaciones y ensayos de carácter práctico y, en general, todo trabajo que refleje la aplicación de técnicas de investigación a los diversos campos de la temática educativa.
- 105 EL PROFESOR Y LA DIRECCIÓN DE LA ACTIVIDAD COGNOSCITIVA DE LOS ALUMNOS.
Maritza Cáceres Mesa, Rubén García Cruz y Blanca Núñez Gómez
- 117 LOS PROFESORES PRINCIPIANTES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA UNIVERSIDAD.
Santiago Romero Granados, Pedro Tomás Gómez Pfriz, Águeda Latorre Romero y Aurora Llopis Garrido
- 133 TÓPICOS DE LA XENOFOBIA EN LA CULTURA GERMANA: TÁCITO Y EL NACIONALISMO ALEMÁN. (UNA CONTRIBUCIÓN DESDE LA ASIGNATURA DE LENGUA LATINA EN EL AÑO EUROPEO CONTRA EL RACISMO).
Santiago Recio Muñiz
- 159 LA OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA DEL AULA DE INGLÉS COMO INSTRUMENTO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO.
Antonio R. Roldán Tapia
- 173 CONTROL DE CALIDAD EN LA CALIFICACIÓN DE LA PRUEBA DE INGLÉS DE SELECTIVIDAD.
Frances Watts y Amparo García Carbonell
- 191 APRENDIZAJE TEMPRANO DE LENGUAS EXTRANJERAS Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO.
Gloria López Téllez, Raquel Rodríguez González y María Teresa Rodríguez Suárez
- 205 LA CREENCIA EN LA OBJETIVIDAD DE LA EVALUACIÓN. UNA MISIÓN IMPOSIBLE.
M. Amparo Calatayud Salom

Págs.

- 223 **DOCUMENTACIÓN**
Textos normativos, bibliografías temáticas, reseñaciones de libros y referencias sobre material didáctico.
- 225 **RECENSIONES**
- 229 **OTROS LIBROS RECIBIDOS**
- 231 **INFORMACIÓN**
Noticias y datos sobre las actividades y organismos que trabajan en investigación educativa y formación del profesorado.
- 233 **CURSOS DE ACTUALIZACIÓN CIENTÍFICA Y METODOLÓGICA ORGANIZADOS POR EL ICE DE LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO EN COLABORACIÓN CON LA DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN (CONSEJERÍA DE CULTURA) DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS.**
- 235 **COLECCIÓN MONOGRÁFICA DE AULA ABIERTA.**
- 237 **NORMAS PARA PUBLICAR EN AULA ABIERTA.**

LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO EDUCACIÓN BÁSICA EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN PERMANENTE

GONZALO VÁZQUEZ GÓMEZ*

Es preciso superar el enfoque según el cual la educación universitaria es un nivel educativo que se añade a la educación secundaria. En su lugar, se propone aquí que la educación superior (como concepto más amplio que el de educación universitaria) forma parte de la educación básica que en el futuro habrán de recibir todos los ciudadanos. El trabajo se cuestiona cuáles serán los objetivos, contenidos y competencias de la educación superior en relación con la educación permanente y con la construcción de la ciudadanía.

It is necessary to overcome the vision that university education is a level added to secondary education. Instead, on propose that higher education (a broader concept than university education) is part of basic education which all citizens will receive in the future. This paper argues on higher education objectives, content matter and abilities related to permanent education and to citizenship construction.

1. Introducción

¿Qué sentido tiene hablar de la educación superior desde la perspectiva del “presente y futuro de la enseñanza escolar”?

Con alta probabilidad, si les preguntáramos a los ciudadanos de la calle (quienes nos autorizan a hablar de la educación a los que nos tenemos por especialistas de ello) qué entienden por “enseñanza escolar”, una buena parte de ellos nos darían respuestas vinculadas, sobre todo, con la educación primaria y secundaria. De tal forma se ha ido vinculando en el imaginario colectivo educación escolar a las características de obligatoriedad, estructuración y acreditación, que apenas si entendemos la Escuela de otro modo.

Si tal visión es cierta, entonces lo que vamos a traer aquí (la visión prospectiva de la educación superior y permanente) está sencillamente fuera de lugar por no pertenecer a una concepción ordinaria y dominante de la enseñanza escolar.

* GONZALO VÁZQUEZ GÓMEZ es Catedrático de *Teoría de la Educación* y Director del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

Sin embargo, cabe pensar de otra forma y asumir, si no como punto de partida, sí, al menos, como posible horizonte de llegada, que la suerte de la enseñanza escolar depende, en buena medida, de lo que entendamos por “educación permanente” y por “educación superior”. Lo que se propone aquí es, según esto, algo distinto de esa forma de razonar según la cual la educación universitaria es una modalidad de educación que se añade a la enseñanza convencional o que, a lo sumo, forma parte de la misma. Tal manera de concebir la educación resulta incompatible con un entendimiento cabal del presente y futuro de la educación. Éste requiere que comprendamos que la suerte entera de toda la educación, en todas sus modalidades y niveles, se juega en cada uno de los puntos que la constituyen.

2. La educación permanente como integrante del sistema educativo

Una de las corrientes educativas de las reformas escolares de los últimos años es la de su carácter sistémico o global. En nuestro caso, la reforma educativa de 1990, con su antecedente de 1983 (años respectivos de la LOGSE y de la LRU), manifiesta con luces y sombras un claro exponente de esta corriente sistémica.

En efecto, en la promulgación de la LOGSE (1990) se confirman dos hechos en algún modo antitéticos. Por una parte, una ley que se presenta con la vocación de ordenar o regular todo el sistema educativo (*Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*) tiene que partir del hecho de que, por voluntad política del mismo gobierno (al menos, del gobierno apoyado por el mismo partido), siete años antes le ha precedido una ley (la LRU, parcialmente orgánica) que regula la educación universitaria¹. Éste es un hecho de naturaleza política, no privativo sólo de la situación española, sobre la que no ha recaído la suficiente reflexión entre nosotros².

Por otra parte, en la LOGSE se reconoce el carácter principal (“principal”) de la educación permanente:

- la educación será permanente y así lo proclama la ley al determinar que ése será el principio básico del sistema educativo (preámbulo de la ley);

- el sistema educativo tendrá como principio básico la educación permanente (art. 2.1.).

Se reconoce, pues, el carácter fundamentante de la educación permanente como principio ordenador general del sistema educativo. Dentro

del texto articulado de la LOGSE encontramos otros puntos que nos descubren el carácter problemático de la educación permanente. Así, se define, por un lado, el alcance de la “enseñanza básica”, mientras que, por otro, se remite a un tratamiento distinto la educación de las personas adultas:

- la educación primaria y la educación secundaria obligatoria constituyen la enseñanza básica. La enseñanza básica comprenderá diez años de escolaridad, iniciándose a los seis años de edad y extendiéndose hasta los dieciséis (art. 5.1., título preliminar);

- el sistema educativo garantizará que las personas adultas puedan adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional (art. 51, título III);

- las personas adultas que quieran adquirir los conocimientos equivalentes a la educación básica contarán con una ayuda adaptada a sus condiciones y necesidades (art. 52.1, título III);

- las Administraciones competentes ampliarán la oferta pública de educación a distancia con el fin de dar una respuesta adecuada a la formación permanente de las personas adultas (art. 53.3, título III).

En síntesis, la educación permanente se presenta como un principio de la educación sobre el que se basa la educación en su orientación más sistémica, en la educación que abarca, tanto la dimensión escolar de la educación, como la educación no formal, lo mismo la enseñanza obligatoria, que toda modalidad educativa y formativa con pretensión de continuidad y universalidad. Éste es el sentido más profundo de la educación permanente entendida como educación continuada a lo largo de toda la vida.

De acuerdo con este enfoque, toda educación tiene un carácter de educación básica. Ya hemos visto cómo, de manera muy acertada, la LOGSE preserva esta expresión (“educación básica”) para referirse al conjunto de la educación primaria y secundaria. Sin embargo, al hacerlo de este modo confinamos la educación básica dentro de los límites de la educación obligatoria, cosa que quizá deba someterse a revisión.

En efecto, siempre que no queramos caer en la citada confusión, podemos entender que la educación básica abarca toda educación escolar que se da, con pretensión de universalidad, antes y después de la educación primaria y secundaria. Acoge, pues, la educación infantil, la educación primaria, la educación secundaria, la educación superior (concebida como educación post-secundaria) y la educación básica de adultos. De esta forma, la educación básica precedida de la educación familiar y seguida de la educación y la formación continuas de los adultos (tanto en situaciones de

educación formal, como no formal) configura todo el sistema y el proceso de la educación.

La vigencia de la educación permanente, como principio fundamental que afecta al bienestar individual y social, se apoya en una serie de fenómenos que actúan a modo de condiciones previas. En el Informe de la OCDE³ sobre la educación permanente se identifican los siguientes supuestos básicos: la sociedad y economía que aprenden, la velocidad del cambio vinculado al crecimiento acelerado de la información y del conocimiento, la redistribución del aprendizaje a lo largo de todo el ciclo vital, las políticas activas en pro del desarrollo del capital humano, el desarrollo de políticas innovadoras para el logro de una mayor cohesión social.

Lo que más importa de estos fenómenos y de estas políticas es que no actúan de forma aislada, sino que convergen, dando lugar a un conjunto de estrategias que vinculan la educación con la formación, las estructuras formales con las no formales, que reconocen que no hay un solo tiempo o una sola oportunidad para aprender y que tratan de identificar y superar todos los tipos de obstáculos que se oponen a la educación permanente: obstáculos relacionados con las creencias y prácticas de los individuos candidatos a la educación permanente, con los profesores, con los sectores educativos y formativos discretos (esto es, con escasa interrelación), con los empresarios, con los políticos y con la comunidad social en su conjunto.

En suma, sólo el principio de la educación permanente hace posible hablar de la educación como sistema que abarca el conjunto de estímulos culturales para formar al hombre a lo largo de toda la vida.

3. La educación superior como componente de la educación básica y permanente

3.1. Falta de distinción entre la educación universitaria y la educación superior

El presupuesto del que se parte aquí tiene un carácter de convicción personal. Aunque comienza a ser compartido, todavía pueda producir una cierta perplejidad (¿la educación superior parte de la educación básica?), razón por la cual lo vamos a convertir en hipótesis de trabajo. Pasemos a verificarla.

Para dar respuesta a esta cuestión es menester partir de la distinción entre “educación universitaria” y “educación superior”. De nuevo, nos encontramos con que, a la hora de realizar un examen prospectivo de la educación, hemos de partir de creencias sólidamente ancladas en la sociedad. En la nuestra, a diferencia de otras próximas, no ha calado la distinción entre ambas expresiones. De ello se derivan no pocas consecuencias como las siguientes:

a) la coexistencia de dos “culturas” (una *A*, la universitaria, y otra *B*, la de los estudios de ciclo corto) dentro de los estudios universitarios en las formas de pensar en los órganos de gobierno de las universidades⁴;

b) la facilidad otorgada, en ciertos casos, a los titulados de ciclo corto (diplomados universitarios) para tener acceso a los estudios de segundo ciclo⁵;

c) la falta de una política y una práctica que enfoque la formación universitaria, en general, como la base de una formación continua que requerirá “volver” varias veces a la Universidad para actualizar el conocimiento⁶;

d) la resistencia institucional a favorecer el ingreso de los mayores (en nuestro caso, de los mayores de 25 años) en la Universidad⁷;

e) la propensión, en muchos de los alumnos de carreras superiores, de ciclo corto, a transitar a las de ciclo largo para, de esta forma, acumular dos acreditaciones que les abra más posibilidades en el mercado de trabajo⁸;

f) la falta de concreción práctica, y de posibilidad de inserción social, de los estudios de primer ciclo de las carreras (sobre todo en el caso de las licenciaturas)⁹.

Como se ve, la falta de una clara distinción entre la educación superior y la educación universitaria, en un sentido más restringido, lleva a una situación confusa en la que, ni los académicos, ni los alumnos, ni los empleadores pueden tomar decisiones suficientemente racionales, eficaces y rentables.

Pero, en vez de examinar la cuestión negativamente, en relación con los costes sociales y académicos, es preferible analizar el alcance y contenido que deberíamos dar a una educación superior concebida como formación básica dentro de un proceso de educación permanente. En este sentido, resulta útil hablar de “educación postsecundaria”. Aunque, por los motivos sociales apuntados, esta expresión no ha cuajado entre nosotros, no deja de tener sentido. Cuenta, además, con una amplia aceptación en el lenguaje de la educación comparada¹⁰.

La distinción entre estos dos tipos de enseñanza conduce a que “la Universidad debe ser tan sólo un aspecto, importantísimo, pero numéricamente marginal, del sinnúmero de *carreras cortas* y otras menos cortas que la sociedad emergente requiere”¹¹. Lejos de plantearse, de esta forma, una limitación de las posibilidades de desarrollo de la Universidad, se abren nuevas vías para que esta forma de educación constituya la segunda oportunidad para diversos tipos de individuos; para:

- a) los que no concluyeron en su momento los estudios secundarios;
- b) quienes los finalizaron “con éxito”, pero no ingresaron a continuación en la educación superior o universitaria;
- c) aquéllos que concluyeron una carrera corta y, después de unos años de ejercicio profesional, se insertan en una carrera de segundo ciclo;
- d) los que concluyeron una carrera de larga duración y requieren una actualización del conocimiento.

El balance, como puede advertirse, puede ser altamente positivo, toda vez que “se pone en valor la educación de adultos, la formación profesional de tercer grado, la educación a distancia, el aprendizaje de la enseñanza libre, la actualización y el reciclaje profesional en grados no universitarios pero sí de nivel postsecundario”¹². Todas estas formas de educación superior están abriendo nuevos espacios de servicio social a la Universidad como organización especializada en la generación y difusión del conocimiento en la sociedad de la información y de las competencias.

La importancia de esta función está en crecimiento. En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de UNESCO, en 1998, se ha destacado, como primera misión de la educación superior, la de educar, formar y realizar investigaciones. Esta misión se desarrolla, según este Organismo, a través de las siguientes funciones que contribuyen al desarrollo sostenible y al mejoramiento del conjunto de la sociedad¹³:

- a) formar titulados altamente cualificados;
- b) constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente;
- c) promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación y de los servicios a la comunidad;
- d) contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural;
- e) contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad en relación con la ciudadanía democrática y el fortalecimiento de enfoques humanistas,

f) contribuir al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles, en particular la capacitación del personal docente.

Nos interesa destacar aquí la segunda función que se estipula en estos términos: constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente, brindando una óptima gama de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, así como oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo, y para promover el fortalecimiento y consolidación de las capacidades endógenas en un marco de justicia, de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz.

El núcleo substantivo de esta función está formado por la facilitación de un aprendizaje permanente gracias a un enfoque organizativo flexible que haga posible una fluida entrada y salida en el subsistema de la educación superior.

Esta forma de organizar la educación superior se pone al servicio de la construcción de la ciudadanía y del desarrollo sostenible y de los bienes y de los valores democráticos para todos. La educación es la construcción del hombre para que alcance esta capacidad. Uno de los cometidos básicos de la *educación básica*, tal como aquí se presenta, es el de la generación de la competencia ciudadana. Supuesto el logro de la protociudadanía en la educación familiar, en un grado suficiente, entra la labor de la escuela para construir las bases que hagan posible su efectivo desarrollo. Esas bases no son otras que las de la capacitación para el diálogo, de un diálogo público que facilite el análisis y discusión de los problemas y conflictos que afectan “al otro”, es decir, al conjunto de los ciudadanos, incluidos los no inmediatamente próximos (la educación superior ensancha los límites de la ciudadanía; un ejemplo de ello se encuentra en la participación de los programas de intercambio y acreditación internacional del tipo *Sócrates*).

La crisis de socialización, y por lo tanto las deficiencias en la generación de la competencia ciudadana, se deben, desde luego, a fallos en los instrumentos de socialización, pero también, como ha señalado Tedesco, al debilitamiento de los ejes básicos para la construcción de las identidades personales y sociales, así como a la pérdida de ideales, a la ausencia de utopía y la menor presencia, o apariencia, de las cuestiones de sentido¹⁴. En consecuencia, la Universidad deba concebirse como un espacio en el que se genera y comunica, en situación de diálogo, el conocimiento sobre la realidad.

Para dar cumplida respuesta a la necesidad de que la educación formal consolide el proceso de formación de competencia humana y de construcción de la ciudadanía se hace necesario armonizar la dimensión técnica de la educación con una formación humanística en una línea, sugerida por autores como Meceiras (1994) y Núñez Cubero (1998), que permita lograr un vínculo dialogante entre hombre, su construcción (la tecnociencia) y el futuro del hombre mismo. Para ello, las humanidades, “no sólo ellas, pero ellas sobre todo”, han de contribuir a una construcción dialógica y ética (de la ética de la responsabilidad) de la realidad¹⁵.

De esa forma, la escuela, y la Universidad en tanto que escuela, sabrá conjurar el riesgo de que la globalización y la mundialización de la economía y de la tecnología no se conviertan en el caldo de cultivo abortivo de la construcción humana del hombre. Esto es lo que una Europa articulada como sistema de posibilidades en libertad puede aportar, a través de la educación, al conjunto de las comunidades.

3.2. La educación universitaria en el escenario de la crisis del Estado del bienestar

Cualquier examen prospectivo de la educación universitaria debe partir de la situación de crisis social, política y económica en la que nos encontramos y cuya vigencia puede presumirse durante bastante tiempo. Examinemos algunos fenómenos característicos de nuestro tiempo; todos ellos arrojan consecuencias para la suerte de los sistemas educativos y, en concreto, para el futuro de la educación superior:

- globalización e interdependencia de las economías;
- configuración de nuevos espacios regionales (Espacio Euro, Mercosur,...) que, al mismo tiempo que suprimen fronteras interiores, crean otras nuevas (respecto de otros países que quedan excluidos y que son candidatos a ingresar en ellos);
- turbulencias en los países limítrofes con los países más desarrollados (ej.: países del Mediterráneo sur);
- conflictos bélicos regionales (este de Europa, Centroáfrica, etc.);
- reclamo de nuevos derechos sociales al mismo tiempo que se exige el mantenimiento de los existentes;
- migraciones de unos espacios regionales a otros;
- desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación;

- alteración, en los países desarrollados, de las tasas hasta ahora ordinarias de crecimiento demográfico.

Estos fenómenos, que globalmente podemos identificar como sociales, general profundas consecuencias sobre los discursos y las políticas universitarias. Si hacemos un breve recuento de los discursos y del discurso utilizados en los últimos tiempos, tanto por las máximas autoridades académicas, como de las autoridades de la administración, podremos concluir que casi todo lo dicho gira en derredor de las asignaciones presupuestarias¹⁶.

Como no puede ser menos, ni unos, ni otros tienen toda la razón, ni carecen totalmente de ella. Por parte de los académicos se demandan más recursos para asegurar y mejorar la calidad, aunque quizá deberían mejorar su gestión económica y académica. La Administración, en general, no acaba de advertir la rentabilidad económica y política de los servicios universitarios, acostumbra a ignorar la naturaleza propia de los procesos académicos y, además, debe atender a otros niveles educativos previos y ser sensible a los sacrificios que todo equilibrio presupuestario impone sobre la diversidad de políticas sociales. Unos y otros, además, no han aprendido los límites de la autonomías de la otra parte.

Dentro de este panorama, se plantea la cuestión de la posibilidad de sostener el reto del Estado del bienestar en relación con la prestación de servicios educativos y específicamente propios de la educación superior¹⁷. En primer lugar, si examinamos la evolución de la universidad española durante el último cuarto de siglo, tendríamos que calificarla como universidad afectada de “masificación” dado que se ha producido una “incorporación progresiva de miles de estudiantes a un sistema que no estaba preparado para ello”¹⁸. Algunos datos nos pueden ayudar a caracterizar la universidad española en perspectiva:

- número de universidades: más de 60 (en 1983: 36);
- número de alumnos: superior al millón y medio (curso 1984-85: 780.000);
- tasa de escolarización en estudios de educación superior: segundo país de Europa (sólo precedido por Finlandia); aproximadamente, uno de cada tres jóvenes siguen estudios en la Universidad¹⁹;
- sólo un 30% de los universitarios cursa estudios de ciclo corto (diplomatura, ingeniería técnica o arquitectura técnica);
- progresivo incremento de la participación femenina en la Universidad (por encima de la distribución de la población de mujeres/varones);

- alta dependencia de los fondos públicos para financiar las universidades públicas (las matrículas cubren en 1/6 y 1/5 de los costes siendo muy bajas las aportaciones por la vía de la financiación de investigación, contratos, etc.);

- prolongación de la escolaridad media (años de estancia en la Universidad) por encima de la duración esperada en función del número de años (tensión entre el enfoque de cursos y el de créditos/curso).

Muchos de estos datos permiten sostener la hipótesis de la masificación. Así, el hecho de que el 70% de los alumnos cursen carreras de ciclo largo contribuye a una estancia más prolongada en los estudios. Por otra parte, el enfoque de los planes de estudio conforme al sistema de créditos está encareciendo extraordinariamente la formación de cada titulado²⁰.

Estos datos nos autorizan a hablar de masificación, cuando menos en la mayor parte de las aulas y bibliotecas de los centros universitarios públicos. Sin embargo, la proyección de futuro es apreciablemente distinta. La siguiente tabla nos permite comparar las estadísticas de población entre 1991 y 2010 para los distintos segmentos de edad y de niveles escolares²¹:

POBLACIÓN ESPAÑOLA, CLASIFICADA SEGÚN LAS EDADES ESCOLARES, 1991 y 2010				
EDADES	1991	2010	2010-1991	%VARIACIÓN
0-5 (Infantil)	2.447.473	2.413.719	-33.754	-1,4
6-11 (Primaria)	3.155.026	2.406.954	-748.072	-23,7
12-15 (ESO)	2.604.862	1.548.992	-1.055.870	-40,5
16-17 (Bach./F.P.)	1.333.949	764.958	-570.991	-42,7
18-24 (Univ.)	4.566.293	2.834.987	-1.731.306	-37,9

Como se puede advertir, el decremento en las tasas de población bruta en los distintos niveles de la escolaridad se está haciendo muy acentuado y va a acentuarse más. Ahora bien, en el caso específico de la población universitaria, la cuestión se hace doblemente aguda por dos razones. En primer lugar, porque el 1% de variación negativa es muy alta, tan sólo superada por las disminuciones relativas producidas en la secundaria obligatoria y no obligatoria. Ahora bien, es preciso observar, en segundo término, que, así como resulta previsible que se produzca una ligera reposición de población en la educación infantil y primaria en un plazo relativamente corto como consecuencia de la inmigración²², el efecto

de esta fuente de incremento sobre la población universitaria es, a medio plazo, prácticamente nulo.

Sin embargo, algo hace pensar que, también en este caso, y aún con tasas muy bajas, se podrá cumplir aquello de que “lo vacío llama a lo lleno”. En efecto, cabe pensar que, aunque los modos de pensar sobre la Universidad en España son escasamente avanzados, se producirá un cierto quiebro en las políticas sociales y de las universidades de forma que éstas, al fin, harán frente a los nuevos demandantes de servicios universitarios. Entre éstos se pueden avanzar los siguientes:

a) aumento de alumnos adultos en programas de formación permanente²³;

b) nuevos alumnos que se matriculan en enseñanzas ordinarias a través de la educación a distancia²⁴;

c) alumnos que se matriculan y cursan sus estudios bajo la modalidad de “tiempo parcial”²⁵;

d) trabajadores adultos, ocupados o desocupados, que acuden a la Universidad, casi siempre por segunda vez o sucesiva, en busca de una actualización de conocimientos²⁶;

e) jubilados (incluso, menores de 65 años) que ocupan parte de su tiempo libre en la asistencia a cursos y programas regulares y extraordinarios.

Existen, pues, tendencias que nos permiten proyectar una imagen más esperanzada que vendrá a mitigar la fuerte pérdida de contingentes de alumnos universitarios, aunque sus verdaderos efectos sólo se apreciarán en el medio-largo plazo.

En consecuencia, todo hace pensar que, una vez más, la institución universitaria habrá de convivir con la experiencia y la idea de crisis. Unas veces por crisis de valores, otras por la contestación estudiantil, otras por las presiones políticas (que dan lugar a “cuestiones universitarias”), otras como efecto de los conflictos bélicos, otras por falta de recursos financieros y ahora por la crisis demográfica, la historia más que centenaria de la universidad contemporánea seguirá ligada a la situación crítica, más ahora dentro de la crisis del Estado del bienestar que se encuentra abocado a la necesidad de aportar más recursos a la educación sin dejar de prestárselos a las pensiones, a los gastos sanitarios y a la dotación de infraestructuras (además de a la ayuda de países en vías de desarrollo).

3.3. ¿Qué competencias debe cubrir la educación superior en tanto que educación básica?

Verificada la situación de crisis universitaria, podemos volver a la hipótesis inicial de este tercer apartado. ¿Cuál sería el papel de los estudios universitarios en tanto que estudios básicos? Ya se ha señalado antes que esta hipótesis me parece demasiado avanzada. Sin embargo, las bases doctrinales y la experiencia internacional están sentadas hace ya algunos años. Aunque el decenio transcurrido desde la presentación original de esta tesis, la mayor parte de la información incluida en el siguiente cuadro continúa vigente²⁷:

CUADRO DE EXIGENCIAS EDUCATIVAS DERIVADAS DE ALGUNOS FENÓMENOS SOCIALES SIGNIFICATIVOS ORIGINADOS EN LA SOCIEDAD EMERGENTE			
Fenómenos sociales	Paradigmas subyacentes	Riesgos implicados	Exigencias para la educación
A. Crecimiento de la información	Sociedad de la información	Saturación informativa (→ no información)	Accesibilidad/disponibilidad de la información de conocimiento
B. Concentración de la información	Información = Poder	Oligopolios informativos	Participación-generación/Consumo de información
C. Sociedad interconectada	Aldea universal Red de información	Información no significativa	Facilitar el acceso material y formal a la información
D. Innovación tecnológica	Innovación constante	Analfabetismo científico	Educación tecnológica
E. Tecnificación de los procesos de acción-decisión	<i>Homo technologicus</i>	Disociación técnica-cultura	Equilibrio entre formación humanista-tecnológica
F. Calidad <i>versus</i> igualdad	Darwinismo social	Mortalidad provocada Educación de masas	Desarrollo universal de la competencia/ excelencia
G. Desaparición del empleo	Trabajo ≠ Empleo	Desempleo estructural	Formación para el trabajo autónomo, Autoformación
H. Unificación europea	Unión europea Espacio social europeo	Cambio de /amenaza a/ nueva identidad cultural	Educación multicultural Educación-formación eficaz

Los diez años transcurridos desde esta propuesta han cambiado muy poco el escenario del problema. Muchos de los riesgos se han visto

cumplidos y todavía se ha hecho poco por prevenirlos y corregirlos. Incluso ciertas propuestas que se hacían entonces, y que se recogen en la tabla anterior, se presentan todavía hoy como innovadoras, probablemente como consecuencia de su perfil utópico²⁸.

Los objetivos de una educación superior básica, entendida como formación post-secundaria se deducen de las citadas exigencias para la educación. Tales objetivos no siempre se pueden traducir en áreas curriculares concretas; en su lugar, resultaría más eficaz entenderlos como ejes de organización de los planes y programas de la educación universitaria inicial. Con todas las precauciones, podríamos identificar las siguientes áreas como constitutivas de una formación general básica para una formación permanente:

- a) formación tecnológica general;
- b) formación en tecnología de la información y de las comunicaciones;
- c) formación multicultural (lenguas extranjeras, formación cultural para la comprensión del hecho cultural diferencial...);
- d) formación jurídico-empresarial;
- e) formación económica;
- f) formación psicopedagógica para la comprensión de los problemas motivacionales, de aprendizaje, ... humanos.

Una formación con esta orientación se apoyaría en el siguiente supuesto básico²⁹: la tecnología radical que el hombre debe dominar es la tecnología del aprender a pensar, que exige utilizar los principios y algoritmos de la lógica, la ciencia y la tecnología como medios de la racionalidad tecnológica, fundamentada (...) en una sólida formación cultural de base.

Este cuadro de supuestos, exigencias, objetivos y áreas de formación básica apunta, en última instancia, a un programa educativo capaz de lograr la competencia personal en el hombre, una competencia que se apoya en esos *cuatro pilares* básicos de la educación y de todo proceso de educación permanente: aprender a saber, aprender a saber hacer, aprender a convivir y aprender a vivir³⁰.

4. Necesario equilibrio entre la formación general y la formación especializada

Uno de los problemas no resueltos todavía y que demanda una solución armónica con vistas a asegurar un proceso de educación

permanente que incluya la educación superior es el de la relación entre la formación general y la formación especializada.

Hemos experimentado los dos riesgos extremos: “el del materialismo didáctico, que postula el valor educativo de los contenidos informativos, y el del formalismo que cree asegurar la capacidad de aprender y de pensar a partir del mero dominio de un conjunto de estrategias de aprendizaje, cognitivas y metacognitivas”³¹. Los enfoques usuales para responder a este problema son los siguientes:

a) la formación general organizada en derredor de unos ejes formativos fundamentales;

b) la formación general configurada como conjuntos de conocimientos escasamente vinculados con competencias requeridas en el mundo social, cultural y laboral;

c) la formación específica articulada en torno a unos ejes formativos básicos;

d) una formación específica acumulativa que aporta una gran cantidad de conocimientos o de habilidades muy específicos.

De estos cuatro enfoques, parece más adecuado el primero, es decir, ése que, al mismo tiempo que aporta una formación básica bien estructurada alrededor de unos cuerpos de conocimientos fundamentales, se vincula con las competencias demandadas por el mundo social y laboral.

La evolución actual de la Universidad apunta a que, progresivamente, se dará más importancia a la formación de la competencia personal, tanto en la dimensión ciudadana, como en la de carácter profesional. A partir de las tendencias actuales se puede anticipar las líneas de proyección futura para la formación, desarrollo y acreditación de las competencias de los alumnos universitarios:

a) formación de las competencias básicas (dominio de la multivalencia y de la polivalencia, formación en valores “tradicionales” como la responsabilidad, la perseverancia y la cooperación, además del dominio del lenguaje y desarrollo de la creatividad) a cargo de la Universidad;

b) formación específica aportada por las organizaciones productivas;

c) acreditación: progresivamente a cargo de organizaciones especializadas en evaluación del conocimiento;

d) financiación: a expensas de las empresas, administraciones, fundaciones y una mayor aportación a cargo de los propios interesados

(compensada por mayores recursos dedicados a becas y préstamos educativos);

e) formación contextual y ambiental y formación continuada en valores: a cargo de las escuelas de negocios, de las mismas empresas productivas o de servicios y de organizaciones no gubernamentales;

f) actualización del conocimiento: de forma más o menos sistemática, mediante la autoformación; de manera sistemática, de nuevo en la Universidad.

En definitiva, se trata de lograr una sinergia y una convergencia entre las distintas agencias y corporaciones que contribuyen a la formación permanente de los universitarios. Dentro de este proceso, en el que reconocemos seis funciones, la formación universitaria propiamente dicha, tal como la entendemos ahora, ocuparía los momentos extremos, de iniciación y de reapertura del proceso. Todo ello contribuirá a hacer de la Universidad “un lugar en el que se aprende y una fuente de saber”³².

Dentro de las corrientes educativas actuales, en las que se advierte el crecimiento de la desregulación de la enseñanza universitaria, todo parece indicar que los ejes fundamentales de la educación superior serán consistentes en los próximos años con una reducción o condensación de lo específicamente universitario hacia la formación personal, cultural, en los valores y a la iniciación en los contenidos y métodos didácticos propios de amplios campos del saber. Al mismo tiempo, la institución universitaria deberá aprender a utilizar todas las fuentes de información existentes en el mundo actual traduciéndolos en conocimiento y educación para sus alumnos.

Por último, debe señalarse la necesaria contribución de la Universidad a la mejora de la calidad de la educación de los niveles educativos previos (sobre todo de la educación superior, tanto obligatoria, como no obligatoria y en todas sus modalidades), con lo que se cumplirá con la última función relativa a la primera misión de la educación superior, según el Informe de UNESCO de 1998: “contribuir al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles, en particular mediante la capacitación del personal docente”.

De esta forma, los estudios universitarios podrán integrarse eficazmente dentro del sistema educativo general concebido como conjunto de estímulos para un proceso de educación permanente. Así, pues, en consecuencia, cabe avizorar que, en los próximos años, la educación superior pasará a formar parte de la educación básica de los ciudadanos; y

que la extensión de este nivel educativo contribuirá a un desarrollo cultural y económico sostenible para toda la sociedad.

Notas

1. La disociación entre “sistema educativo” y “(sub)sistema educativo universitario” se proyecta en diversos frentes; por ejemplo en el de la calidad de la educación y su medida. Ver: J.M. Cobo (1998). Una aproximación a la calidad de la Universidad desde sus contextos sistémicos. *Addenda* a la cuarta ponencia. XVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: *La educación universitaria: nuevos retos educativos y tecnológicos*. Málaga, 16-18 de noviembre de 1998.
2. ¿Resultaría exagerado decir que estas leyes de 1983 y 1990 habrán de ser las últimas que, refiriéndose al mismo sistema educativo, hayan sido elaboradas y promulgadas por separado? Claro que, para ello, sería necesario superar el enfoque de “las dos culturas” dentro del mismo Ministerio (donde habitualmente existen dos Secretarías de Estado o dos Subsecretarías, una de “educación” y otra de “educación universitaria”), por no hablar de otra diferencia cultural, dentro de las Administraciones Públicas y entre éstas y el sistema productivo, entre “educación” y “formación”.
3. OCDE (1997). La implantación de la educación permanente para todos: visión general y directrices de política educativa. Informe de la OCDE. *Revista de Educación*, 312, 307-330 (aquí 308-311).
4. Puede parecer paradójico que se constate la existencia de dos culturas (en el extremo, una “superior” y otra “inferior”) a partir de la falta de distinción entre educación superior y educación universitaria, pero ese resultado no deja de ser la consecuencia natural de la supuesta indiscriminación entre las dos orientaciones de la Universidad, una más profesional y otra más académica.
5. Se dice que “en ciertos casos” porque no es, en absoluto, la misma situación para el caso de las Ciencias de la Salud que para las Ciencias Humanas y Sociales. Así, al lado de algunos tránsitos excesivamente fáciles (como en los casos de la Pedagogía, de la Psicopedagogía, y no digamos de la Antropología Cultural con alrededor de cerca de quince posibilidades de acceso distintas), hay otros más difíciles (Ciencias Estadísticas, Ingeniería Informática,...). Y otras sencillamente imposibles (desde Enfermería a Medicina). Las situaciones científicas, profesionales y las tradiciones académicas son muy distintas en cada caso. Por eso no se propugna aquí una determinada norma igual para todos los casos; lo único que se hace es señalar el problema. Puestos en el límite de tener que decidir, y por coherencia con el conjunto de este trabajo, se postularía una clara distinción entre el enfoque a dar a los estudios superiores de ciclo corto y a los estudios de primer ciclo que conducen naturalmente a los de segundo ciclo.
6. Estar una sola vez en la Universidad no es suficiente; también ha de propiciarse la vuelta por segunda y ulteriores veces a la educación superior o universitaria.
7. La resistencia se advierte a falta de una política coherente y positiva por parte del Ministerio de Educación y Cultura, del Consejo de Universidades en su ámbito de competencia y de la mayor parte de las Universidades españolas; así mismo, dentro ya de las Facultades, se carece ordinariamente de un enfoque tutorial adecuado para estos alumnos. Si lleváramos las cosas a un cierto límite de exigencia, habría que pedir que las pruebas de

acceso tuvieran en cuenta, no sólo lo que los candidatos conocen, sino cómo lo conocen, cómo piensan (ya que sabemos que la cognición de los adultos es distinta de la juvenil y de la de los jóvenes-adultos).

8. Tales son los casos, por ejemplo, del “Maestro (Educación Especial)” y “Psicopedagogo”, “Educador Social” y “Pedagogo (Orientación en Pedagogía Social)”, etc.

9. ¿Para qué “sirve” un estudiante que haya cursado tres años de Matemáticas, Filosofía, Física, Medicina, Arquitectura o Pedagogía? En ciertos casos, el sector de los servicios recupera algunos de estos estudiantes para trabajar en los campos informático, comercial o de servicios de ayuda a la comunidad. De hecho, ésta es la vía principal por la que la sociedad absorbe positivamente lo que, de otra forma, calificaríamos de fracaso de la Universidad.

10. Así, se habla de “*postsecondary education*”, “*post-compulsory education*”, “*further education*”, etc., además de “*higher education*”.

11. R. Díez Hochleitner (1989). La educación postsecundaria ante la sociedad del conocimiento y de las comunicaciones. Documento de trabajo básico, p. 16, en Fundación Santillana *La educación postsecundaria ante la sociedad del conocimiento y de las comunicaciones*. Madrid: Editor.

12. *Ibid, ibid.*, pág. 17.

13. UNESCO (1998). *Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. ED-98/CONF.202/3. Prov. Rev. 3, pág. 4.

14. J.C. Tedesco (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya, pág. 50.

15. M. Maceiras (1994). *Identidad y responsabilidad. Discurso correspondiente a la solemne apertura del curso académico 1994-95 por el Ilmo. Sr. D. Manuel Maceiras Faiján*. Madrid, Universidad Complutense, punto 2.2., págs. 58-62; L. Núñez Cubero (1998). *La ruptura educativa. De la mundialización a la localización en la acción educativa. Lección Inaugural en la Solemne Apertura del Curso Académico 1998-99 en la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, págs. 44-57.

16. “Necesitamos más recursos”; “los Rectores se han aprendido el discurso de la queja”, son expresiones, si no literales, que recogen los significados dominantes de unos y otros.

17. Por su actualidad, y porque el propio autor de este trabajo es coautor de un estudio específico sobre el tema, acudiremos en las próximas páginas a tomar algunas informaciones de: R. Puyol, F. Cabrillo, A. Olivera, A. Abellán, P. Roses y G. Vázquez (1998). *El reto de la sostenibilidad del Estado del bienestar en educación y universidad*, págs. 87-18; en E. Fernández-Miranda (Dir.). *Espacio Euro: sostenibilidad del Estado del bienestar en España*. Madrid: Price Waterhouse. Teniendo en cuenta que el capítulo III (El reto...) citado está firmado conjuntamente por los seis autores, se citará, en adelante por Puyol et al. A. Sáez de Miera (1998). *La fábrica del saber. 25 años de relaciones universidad-empresa*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa, pág. 125 vincula la competencia entre las universidades y la necesidad de conseguir vías externas de financiación con la crisis económica y financiera del Estado del Bienestar.

18. Puyol y otros, pág. 103.

19. Existirá, al considerar el retraso, sin abandono, académico, mayor tasa de alumnos cursando estudios superiores.
20. Todavía no existen datos suficientes que permitan avalar la hipótesis de que, en general, es sensible, estadísticamente superior el número de años/alumno para la misma titulación, pero sí resulta demostrable que su formación es claramente más cara. Al exigir una dedicación más alta a los profesores, y pese a que los nuevos planes se aprueban casi siempre condicionados a una tasa de incremento 0, lo cierto es que demandan más horas/profesor/crédito/alumno.
21. Puyol et al., pág. 115. Los autores han manejado datos del INE para los censos y proyecciones de población en España.
22. En cualquier caso, muy corta ya que España (datos del *Financial Times*, octubre 1998) es el penúltimo país de la O.C.D.E. en inmigración en términos relativos a su población.
23. El caso de la demanda de programas de esta naturaleza que ofrece la U.N.E.D. es muy significativo al respecto.
24. Al caso de la U.N.E.D. ha de añadirse el de la *Universitat Oberta de Catalunya* y otras que probablemente conoceremos pronto.
25. Esta experiencia, probada en la Universidad de Barcelona, traerá probablemente beneficios importantes de tipo académico, económico y de población universitaria.
26. Una buena prueba se encuentra en los programas de postgrado suscritos al amparo de Universidades y Colegios Profesionales.
27. Ver: G. Vázquez (1989). La educación postsecundaria, págs. 181-187 en la obra citada en la nota 11, aquí, pág. 184.
28. La última prueba de ello puede verse en la conferencia de R. Díez Hochleitner, Presidente del Club de Roma, en la Conferencia de Ministros de Educación celebrada el día ocho de octubre de 1998 en París, en cuya intervención se destacaba la necesidad de una educación tecnológica en los estudiantes de la educación superior.
29. G. Vázquez (1989). La educación postsecundaria..., pág. 186.
30. Se modifica el orden de los dos últimos *pilares* porque, a nuestro juicio, el último y más importante ha de ser siempre el de aprender a vivir; por otra parte, el aprendizaje temprano de una convivencia positiva es una condición necesaria, y diríase que casi suficiente, para lograr una calidad de vida. Ver: UNESCO (1996). *Informe de la La educación encierra un tesoro (Informe Delors)*. Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO.
31. R. Puyol et al. *op. cit.*, pág. 153.
32. UNESCO (1996). *Informe de la La educación encierra un tesoro (Informe Delors)*, págs. 150-152.

ATENCIÓN Y ACTIVACIÓN

PALOMA GONZÁLEZ-CASTRO, LUIS ÁLVAREZ PÉREZ, JOSÉ CARLOS NÚÑEZ PÉREZ, JULIO ANTONIO GONZÁLEZ-PIENDA, CRISTINA ROCES MONTERO y SOL GONZÁLEZ-PUMARIEGA*

La atención, como mecanismo de reconocimiento y control de la información, está íntimamente relacionada con los procesos de discriminación y de activación, tanto cortical como periférica. En este sentido, y después de revisar distintos modelos explicativos, optamos por una línea explicativa asociada, por un lado, con la atención selectiva y, por otro, con la atención sostenida. El artículo termina con algunas referencias de cara al entrenamiento de cada uno de estos ámbitos.

Attention, as a mechanism of information recognition and control, is intimately related to discrimination and activation processes, cortical as well as peripheral. In this sense, and after revising several explanatory models, we choose a line associated with selective and, on the other hand, with sustained attention. This paper ends with some testimonials facing the training of each of the said scopes.

La atención es un mecanismo implicado directamente en la activación y funcionamiento de los procesos y operaciones de selección, distribución y mantenimiento de la actividad psicológica (García, 1997, pág. 14). Ahora bien, para que los mecanismos atencionales se pongan en marcha, se desarrollen y estén sometidos al control del sujeto, es necesario utilizar determinados procedimientos conocidos como estrategias atencionales, las cuales son de gran importancia porque se pueden mejorar y modificar con la práctica educativa. La atención no funciona de manera autónoma, está relacionada con los procesos cognitivos y motivacionales. Este aspecto es fundamental tenerlo en cuenta, pues, como señalan diferentes investigaciones (Tudela, 1992; Roselló, 1997) la atención actúa como un mecanismo vertical que articula los distintos procesos tanto cognitivos como afectivo-motivacionales, los cuales, en su conjunto, determinan, qué estímulos van a ser analizados de manera prioritaria y cuáles no.

* PALOMA GONZÁLEZ-CASTRO es Licenciada en Psicología y Diplomada en Optometría y LUIS ÁLVAREZ PÉREZ, JOSÉ CARLOS NÚÑEZ PÉREZ, JULIO ANTONIO GONZÁLEZ-PIENDA, CRISTINA ROCES MONTERO y SOL GONZÁLEZ-PUMARIEGA son Profesores del Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo.

Ahora bien, los modelos teóricos de la atención son diversos y han sido estudiados desde diferentes ópticas, dependiendo de las corrientes imperantes en cada momento. Así, *los estudios psicológicos mentalistas*, la consideraron como una fuerza interna o fuerza consciente, la cual permitirá tener una mayor constancia sobre aquellos objetos del espacio seleccionados previamente. En este momento, ya existían otros puntos de vista, siendo el más significativo el del *carácter anticipatorio* de James(1890).

Las *corrientes conductistas* no negaron la existencia de la atención, como posteriormente señalaron algunos autores, sino que estudiaron sus manifestaciones conductuales, despegándose del carácter de introspección que les había precedido para centrarse, exclusivamente, en la conducta refleja de la respuesta de orientación.

La psicología de la forma o Gestalt, por su parte, negó la importancia de la atención, ya que consideraba que la conducta venía precedida por las características de los estímulos sensoriales y estaba condicionada principalmente por las estructuras perceptivas. La Gestalt afirmó que los estímulos tenían una serie de características estructurales que, en sí mismas, eran suficientes para predecir la respuesta perceptual del organismo, sin que hiciese falta la mediación de la atención en ningún momento.

Por último, *la psicología cognitiva* se desprendió del carácter mecanicista defendido por los conductistas y centró sus estudios en los procesos internos. Aunque existían diversas líneas de pensamiento, la más significativa va a ser la Teoría del Procesamiento de la Información que se interesó fundamentalmente por la atención y la memoria. De esta línea, surgió *el modelo de filtro*, el cual propone que la información que analiza el sujeto ha de ser seleccionada y regulada para evitar la sobrecarga de la estructura central cognitiva que procesa de forma consciente la información. Dentro de este modelo de filtro hay que destacar tres formas de selección: temprana, tardía y múltiple.

- El *Modelo de Selección temprana* (Broadbent, 1958; Treisman, 1960; Hoffman, 1986) se caracteriza porque la información es controlada a nivel sensorial, en los estadios más iniciales del procesamiento.
- El *Modelo de Selección tardía* (Duncan, 1980; Norman, 1969; Deutsch y Deutsch, 1963; LaBerge, 1975; Morton, 1969) defiende que la información es procesada totalmente hasta un nivel

semántico y, aunque todos los mensajes son recibidos, el sujeto no es capaz de retenerlos en su totalidad (Norman, 1969).

- El *Modelo de Selección múltiple* (Johnston y Heinz, 1978; Erdelyi, 1974; Keele y Neill, 1978) plantea que la selección se puede establecer temporalmente, en función de características físicas o más tardíamente, en función de características semánticas, según interese o no al sistema cognitivo. La selección se produce a lo largo de todo el continuo cognitivo, desde el “input” hasta el “output”.

Ahora bien, como estos estudios del filtro se investigaron mediante escuchas dicotómicas, que introducían cierto solapamiento entre información y ruido, se incorporó la atención visual como mecanismo de control, la cual introduce el procesamiento en paralelo. Por este motivo, las investigaciones empezaron a centrarse, a finales de los años setenta, en percepción-discriminación, aspecto éste que según Duncan (1984) va a dar lugar a dos grandes líneas de trabajo e investigación relacionadas con la atención espacial, por un lado, centrada en el campo y, por otro, con la atención focalizada, centrada en el objeto.

Las teorías basadas en el campo o atención espacial (Eriksen y Eriksen, 1974; Eriksen y Hoffman, 1972; Posner, Snyder y Davidson, 1980; Yantis, 1992); definen la atención visual como una capacidad limitada que se puede distribuir de manera selectiva a través del campo visual, recibiendo algunas zonas mayor atención que otras pero, esta atención o selección del campo visual, no se realiza por un filtro sino que la atención visual tiene un foco espacial. Las investigaciones más actuales estudian qué tipo de procesamiento realiza el foco y cuál es el proceso de focalización.

Para explicar el *procesamiento del foco atencional* se introducen dos modelos de gran importancia: el “modelo del foco de luz” (spotlight) y el “modelo de lente” (zoom).

El modelo de foco de luz (spotlight) explica que el procesamiento se produce como un foco luminoso que se desplaza y permite el análisis de la información. Este análisis se caracteriza por tener el foco un procesamiento más rápido en su interior (Posner, 1980) y un tiempo de análisis mayor cuando el estímulo aparece situado fuera del foco (LaBerge, 1983).

El modelo de lente (zoom) resuelve algunas de las dificultades del “modelo de foco” como es el que la información no sólo es analizada dentro del foco sino también en otros puntos. Por este motivo, se estableció que aunque el foco no tiene tamaño fijo, la información que queda fuera de él

no es totalmente desatendida, pues la facilitación atencional es inversamente proporcional al tamaño del foco y la atención puede actuar en otras áreas, aunque es mayor la atención cuanto mayor es la proximidad al foco.

Por otro lado, *las teorías más centradas en el objeto o atención focalizada* (Banks y Prinzmetal, 1976; Driver y Baylis, 1989; Tipper, Driver y Weaver, 1991) determinan que lo esencial para fijar o seleccionar un estímulo va a ser el objeto en sí mismo y no su situación espacial.

Paralelamente a los estudios de escucha dicotómica y de atención visual, el *paradigma experimental de doble tarea* empezó a tomar fuerza, empezando a centrarse en los años 70, no tanto en el carácter selectivo de la tarea como en sus mecanismos de división, apareciendo, en esta línea, los modelos de recursos limitados y de automaticidad.

El modelo de recursos limitados (Kahneman, 1997; Kerr, 1973; Navon y Gopher, 1979; Norman y Bobrow, 1975) se caracteriza por considerar que el sistema cognitivo consta de una capacidad limitada de recursos que se reparten simultáneamente para realizar diversas actividades. Estos recursos no se localizan en ninguna estructura y cualquier actividad que se realice, supone consumir una cantidad de recursos atencionales que aumentan cuando se realizan varias tareas a la vez, lo que puede dar lugar a que cuando no se tengan suficientes recursos para distribuirlos, se produzcan interferencias. Dentro de este grupo, hubo ligeras diferencias entre los autores; así, Kahneman fue el más rígido de todos, introduciendo un modelo de "atención y esfuerzo" en el que los sujetos poseen una cantidad de recursos indiferenciados y disponibles para poder utilizarlos en cualquier momento a través de un modelo atencional perfectamente secuenciado, pero a la vez, muy rígido, en el que inicialmente se seleccionaba la información por unas disposiciones duraderas de fijación y formación de objetos. Posteriormente, el subsistema de evaluación de demandas, evaluará la cantidad de recursos necesarios para realizar la tarea. Este subsistema distribuye la capacidad atencional dependiendo de diversos factores como la dificultad de la tarea y el nivel de arousal. Por tanto, el organismo va a establecer una cantidad necesaria de recursos para realizar la actividad. Tal modelo es de gran importancia porque une *la capacidad del sujeto y las características de la tarea*. Dentro de esta misma corriente se establecieron variaciones, como la de Norman y Bobrow (1975) los cuales establecieron que los recursos atencionales no sólo se deben a la limitación derivada de la dificultad de la tarea sino, también, a la limitación relacionada con las operaciones cognitivas implicadas o la de Navon y

Gopher (1979) que cambiaron el concepto de recursos atencionales por el modelo de recursos múltiples o de capacidades específicas.

Otros modelos desarrollados, de forma casi paralela a los anteriores, son los *modelos de automatidad*, considerados por muchos como la continuación de los modelos de recursos. Las teorías clásicas del automatismo (Schneider y Shiffrin, 1977) consideraban la existencia de dos formas de procesamiento distintas: los procesos automáticos y los procesos controlados. La diferencia fundamental entre ambos es que la atención es mínima en los primeros. Este modelo lo complicaron los propios investigadores, ya que al precisar tanto las diferencias, un mismo procesamiento podría ser automático y controlable, dependiendo del criterio considerado. Desde esta perspectiva se trata de buscar criterios que diferencien un proceso automático de uno controlado. Este proceso diferencial será la capacidad y el control (Shiffrin y Dumais, 1981). Numerosos investigadores han observado que ambos pueden operar de forma conjunta sobre una tarea y que la mayor parte de los automatismos fueron en principio procesos controlados (Sáinz, Mateo y González, 1988; Schneider, Dumais y Shiffrin, 1984). Como consecuencia de estas investigaciones, la *teoría del automatismo* empezó a alejarse de la dicotomía descrita, llegando a la conclusión de que la mayor parte de los automatismos son procesos mixtos (Kahneman y Treisman, 1984; Zbodorff y Logan, 1986) o que los procesos automáticos y controlados se encuentran dentro de un mismo continuo, por lo que son cualitativamente lo mismo (Naveh-Benjamin, 1987), de ahí, que las diferencias sean tan sólo cuestión de grado. Estos procesos son estudiados a través *del paradigma de búsqueda y el paradigma de doble tarea*. En este sentido, Schneider y Shiffrin (1977) estudiaron los procesos de automatismo a través del entrenamiento en la selección de estímulos y concluyeron que cuando el sujeto aprende la consistencia entre estímulo y respuesta, el mecanismo apenas requiere recursos atencionales en la operación de decisión de la respuesta. Fisk y Schneider (1983, 1984) generalizaron el concepto de consistencia-inconsistencia a otros componentes de la tarea.

Las teorías y modelos descritos hasta este momento, estarían dentro de la idea de la *limitación en la capacidad del mecanismo atencional* pero es Neisser, en 1976, quien rompe con esta idea y comienza a entender la atención como una habilidad asimilable a lo perceptivo.

Este autor, considera la percepción como un mecanismo activo y constructivo que se lleva acabo elaborando un esquema anticipatorio que guía por sí mismo la información, por lo que no necesita de ningún

mecanismo atencional que realice este trabajo. Por lo tanto, la atención y la selección serían lo mismo, ya que seleccionamos lo que queremos ver anticipando la información estructurada que nos interesa. La información no atendida es para Neisser información secundaria o información para la que no tenemos esquemas perceptivos. La percepción se vuelve entonces una acción cíclica, en la que los esquemas y expectativas determinan la información a procesar, a la vez que dichos esquemas y expectativas se modifican con la práctica. La atención paralela, por su parte, plantea que cada par de tareas lleva consigo una dificultad intrínseca que depende de la naturaleza de las tareas, por lo que se puede dar el caso de que las tareas utilicen el mismo esquema perceptivo con finalidades incompatibles. Este modelo está mediatizado por las características del propio sujeto (experiencia previa, expectativas, etc) y está dentro de los modelos conocidos como “top-down” cuya diferencia con los modelos anteriores es que aquellos estaban guiados por las características del objeto, dando lugar a los modelos conocidos como procesos “botton-up”. Actualmente, el marco de la atención está más relacionado con las nuevas concepciones del aprendizaje, en donde la metáfora del ordenador (Procesamiento secuencial) es sustituida por la metáfora del cerebro (Procesamiento semántico o Procesamiento en red) que incorpora el procesamiento distribuido y el procesamiento en paralelo. Dicho procesamiento, no solamente está determinado por elementos cognitivos, sino también, por elementos conativos y afectivos. Esta interacción de elementos está en continua evolución debido a la importante contribución de las neurociencias, a través del PET. En este sentido, el primer modelo conexionista de la atención elaborado en 1990 (Phaf, Van der Heijden y Hudson, 1990) con el nombre de “Slam” simula la ejecución de tareas de atención selectiva visual, así como los mecanismos de control de la atención.

La atención, como podemos observar, ha sido estudiada por las distintas escuelas a lo largo de la historia bien como mecanismo de alerta o de activación cortical, como mecanismo de selección de la información, o como capacidad limitada.

También se ha estructurado el proceso atencional con otros criterios: la *amplitud* (concentrada/dispersa), la *modalidad* (visual/auditiva) o el *control* (voluntaria/involuntaria). Desde nuestro punto de vista, el criterio más adecuado es el de la los mecanismos implicados. En este sentido, conviene destacar que, aunque muchos autores introducen la división: selectiva, dividida y sostenida; la dividida se puede eliminar

porque se entiende que la atención focalizada y la atención dividida son dos formas de estudiar los procesos selectivos de la atención (García, 1997).

La atención, por tanto, la entenderemos como una capacidad necesaria para iniciar cualquier aprendizaje, lo cual conlleva un esfuerzo condicionado por los conocimientos previos, la activación, la retroalimentación de la actividad y los procesos visuales. Por lo tanto, hay *elementos intrínsecos a la tarea y extrínsecos a la misma que la condicionan*.

Los elementos intrínsecos a la tarea dependen del efecto que la tarea produzca en la interacción con el sujeto. De esta forma, la propia actividad dispara los mecanismos de atención por la retroalimentación de la tarea o por la comparación de los estímulos nuevos con el conocimiento previo.

La *retroalimentación de la propia actividad* se produce por las demandas intrínsecas y por la ejecución de la tarea. Las *demandas intrínsecas* son las producidas por las características de la actividad, la cual ha de estar adaptada al sujeto para evitar un nivel de dificultad no adecuado que produzca el abandono o el aburrimiento. Por otra parte, la *ejecución* de la tarea es el resultado de prácticas anteriores que la hayan llevado al éxito o al fracaso, es decir, es la expectativa que el sujeto tenga ante el trabajo que va a realizar.

Otro mecanismo intrínseco que activa y mantiene la atención es la comparación del conocimiento previo con el conocimiento nuevo. Si existen discrepancias con el conocimiento establecido o el sujeto percibe amenazas se dispara la respuesta de orientación o la respuesta de defensa. La *respuesta de orientación* es una respuesta de expectativa, caracterizada por una vasodilatación cerebral y una vasoconstricción periférica. Esta respuesta de expectativa, se dispone ante estímulos nuevos, realizando un análisis mejorado del estímulo, una inhibición de otras actividades, un aumento del arousal y la orientación de la conducta futura. La *respuesta de defensa* se caracteriza por una vasodilatación generalizada y aparece cuando un estímulo es amenazante.

Los elementos intrínsecos al sujeto son elementos que junto a la motivación, inician el aprendizaje a través de los llamados procesos de sensibilización. Estos elementos son esenciales para reconocer los estímulos y para mantener la atención durante el período de tiempo que exija la tarea.

Entre los elementos intrínsecos al sujeto podemos distinguir: la activación central y periférica y los procesos visuales y perceptivos.

Activación central y periférica

La actividad cerebral, explicada por la ley de Yerkes-Dodson que establece una relación de “U” invertida entre la activación y rendimiento, da lugar a que cuando la activación es demasiado alta o demasiado baja el rendimiento disminuye. Por otro lado, cuando la activación cerebral es la indicada, el rendimiento aumenta y se produce una concentración mayor en aquellos aspectos relevantes de la tarea. La actividad cerebral se puede medir a través del control de determinadas variables psicofisiológicas. Estas medidas deben reflejar el nivel de activación que pone en marcha el sujeto cuando atiende en general y cuando atiende en particular, es decir, cuando ejecuta una tarea concreta. La medida de las variables psicofisiológicas intervinientes puede ser directa o indirecta. Las *medidas directas* son la activación cortical y la dominancia simpática. La *activación cerebral* se mide con el neurofeedback EEG y nos da un valor de la capacidad del sujeto para mantener la atención en general, es decir, mide la capacidad del sujeto para poder atender independientemente de la tarea, mientras que las medidas de *dominancia simpática* nos dan una medida de la capacidad de atención cuando el sujeto ejecuta una tarea. También se diferencian en su localización, ya que las ondas cerebrales están localizadas en el sistema nervioso central, por lo que se miden en el córtex y las de dominancia simpática pertenecen al sistema nervioso periférico y se miden en el resto del cuerpo. Esta activación simpática-parasimpática tiene canales de emisión distintos. La transmisión del estímulo nervioso se lleva a cabo con acetilcolina en los ganglios de los dos sistemas pero, la diferencia de transmisión aparece en las uniones neuroceptoras que se produce a través de la acetilcolina en el parasimpático, por lo tanto sus receptores serán colinérgicos o muscarínicos, mientras que en el simpático la transmisión se produce a través de la adrenalina y los receptores son adrenérgicos o nicotínicos. Esto nos da la oportunidad de actuar sobre cada uno de los mecanismos de forma separada y poder comprobar que sus efectos son contrarios. Así, cuando un sujeto atiende o está alerta aparece una activación de la adrenalina que produce la dominancia simpática y ello permite medirlo directamente a través de las medidas de dominancia simpática que detectan la implicación instantánea de la persona en la tarea. Las medidas concretas de la dominancia simpática más utilizadas y precisas

son: la dilatación pupilar y la conductancia de la piel. La *dilatación pupilar* es un indicador que se caracteriza por ser una medida rápida, directa y aumentar con la demanda, la implicación del sujeto y con la dificultad de la tarea. No se debe pensar que el tener pupilas dilatadas indica una mayor atención, sino que en el momento en el que se realiza una tarea aumenta la dilatación pupilar. La *conductancia de la piel* también se mide a través del GSR2, aparato de fácil manejo e interpretación rápida. Este aparato es el más preciso ya que la dominancia simpática produce una contracción de los músculos pilomotores, lo que produce una mayor conductancia de la piel que se refleja en un aumento en la medida del GSR2. Para realizar la medida debe de tomarse una línea base (un minuto) y, posteriormente, ordenarle al sujeto que realice una tarea. Ante ella, el sujeto aumentará o disminuirá su activación simpática. Esta conducta puede interpretarse de tres formas. Así, hablaríamos de una primera, muy equilibrada, en la que el sujeto se activa bien ante la tarea y terminada ésta, vuelve rápidamente a su posición de partida; una segunda, en la que el sujeto está activado permanentemente y se bloquea ante cualquier actividad que se le proponga y, por último, una tercera en la que el sujeto no se activa en ningún momento, lo cual da a entender su falta de predisposición ante la actividad. Estos perfiles se pueden explicar porque, ante una tarea nueva, el sujeto necesita de una máxima atención, pero una vez que ésta ha sido analizada necesita reducir la activación simpática, ya que, en el caso contrario, se agotaría, puesto que aumentaría la fabricación de glucógeno, la tensión arterial, la respiración, el consumo de oxígeno, la dilatación pupilar y la glucólisis. De ahí, que en el momento en que la tarea ha sido analizada conviene disminuir la activación para no generar cansancio rápido. Para ello, es necesario la compensación de los sistemas de regulación autónoma. Las *medidas indirectas* están influidas por otras variables como el tipo de respuesta que se va a poner en marcha y la tensión motora. La medida indirecta más investigada es la *tasa cardíaca*. Así, cuando el organismo se enfrenta a una alerta, la tasa cardíaca puede manifestarse en estados de máxima atención disminuyendo o aumentando. Cuando disminuye está esperando un acontecimiento que se conoce como patrón de inhibición motora. Cuando aumenta, está desarrollando la respuesta (patrón de acción) o preparando la respuesta (patrón de acción verbal). Esta activación es lo que nosotros entendemos como *atención sostenida*, es decir, la capacidad para activarse ante una tarea y, posteriormente, la capacidad para mantener esa activación.

Procesos visuales y perceptivos

Los procesos visuales y perceptivos se pueden encuadrar dentro del ámbito de la *atención selectiva*, que es la capacidad para discriminar unidades dentro de un conjunto de información y, así, poder llegar a reconocerla.

Las habilidades visuales que están implicadas en la recepción de la información, se estudian en profundidad desde la *optometría funcional* u *optometría de la conducta*, la cual evolucionó desde posturas, inicialmente *cuantitativas*, en las que lo más importante era la agudeza visual, independientemente del contexto que rodease al sujeto y sus necesidades diarias, hasta corrientes más *cualitativas*, que, en la actualidad, tienen en cuenta tanto las necesidades del sujeto como las del contexto. En este sentido, un sistema visual va a ser, por tanto, algo más que dos ojos. Un sistema visual, adaptado a las necesidades de un sujeto, debe centrarse en el estudio de la visión binocular, es decir, debe tener en cuenta una buena agudeza visual de lejos, un error refractivo compensado y una coordinación binocular normal que permita percibir una dirección visual común para ambos ojos, sensación de profundidad, buena medida espacial, la percepción de una sola imagen y la superposición de los campos visuales. Ahora bien, una alteración de la coordinación binocular puede ser de dos tipos: manifiesta o latente.

La *manifiesta* aparece cuando existe una desviación de los ejes visuales que no puede ser compensada por la capacidad de alineamiento motor y sensorial, ya sea de forma constante (estrabismo constante) o de forma intermitente (estrabismo intermitente). El estrabismo intermitente aparece ante estímulos acomodativos muy fuertes o cuando el sujeto presenta un agotamiento físico general, produciendo todo ello grandes dificultades en tareas de cerca.

La *latente* se da cuando la desviación de los ejes visuales es compensada por la capacidad motora y sensorial del sujeto, produciéndole dificultades de tipo perceptivo y dificultades en tareas de cerca. Tales trastornos se asimilan a las heteroforias.

Con el fin de conseguir una coordinación binocular adecuada las habilidades visuales se pueden dividir en habilidades para el control de la información y habilidades para el reconocimiento de la información.

Las habilidades visuales para el control de información están condicionadas por la motilidad ocular y la flexibilidad acomodativa.

La motilidad ocular es la habilidad del sujeto para conjugar los movimientos oculares independientes del movimiento del resto del cuerpo. Estos movimientos son los seguimientos, el sacádico y convergencia. Los *seguimientos* están relacionados con los movimientos motores gruesos y consisten en la independencia de los movimientos extraoculares y paralelos de los ojos. El *sacádico* es un movimiento preciso de salto de un punto a otro y, por último, la *convergencia* es la capacidad para llevar los ojos hacia la zona nasal sin perder la fusión.

La Flexibilidad Acomodativa es la capacidad de hacer cambios rápidos de enfoque, de mantener la nitidez de las imágenes cuando se mira a una distancia próxima para la lectura y de aumentar o disminuir la acomodación, en condiciones donde la demanda total de convergencia acomodativa debe ser compensada por las vergencias fusionales.

La acomodación es la modificación de la potencia de nuestro ojo necesaria para hacer los cambios rápidos y eficaces de enfoque a distintas distancias. La acomodación se produce a través de los cambios de curvatura del cristalino que aumenta su potencia (engorda) o la disminuye (adelgaza) a través de la musculatura ciliar. Cuando la musculatura ciliar se tensa, aumentamos la potencia del cristalino, por lo que en este momento se pueden enfocar objetos a distancia cercana. Cuando la musculatura ciliar se relaja, disminuye la potencia del cristalino, por lo que fijamos objetos más alejados.

Un estudio en profundidad de cada una de estas variables, desde el punto de vista de su evaluación e intervención educativa, se puede encontrar en Álvarez y González (1996).

Las habilidades visuales para el reconocimiento de la información vienen condicionadas por la fijación, la coordinación binocular y la foria.

La Fijación es la estimulación de las células retinianas situadas en la fóvea, en el momento en el que el eje visual está centrado en un punto y la retina central está controlando toda la información. La fijación ha de ser centrada en la mácula, estable y precisa.

La fijación aunque está bajo control voluntario, su regulación consciente y deliberada es bastante infrecuente. Por este motivo, se utiliza para su entrenamiento y mejora el MIT (Haz de Hardinger) que desarrolla la fijación excéntrica o inestable en niños hasta 14 años. La fijación se rige por las mismas reglas que la formación de unidades, por lo que se produce en los puntos de máxima información, contrastes de colores y brillos y contornos de los objetos. MacWorth y Morandi (1967) descubrieron que las

áreas más informativas son identificadas muy pronto y son las que cuentan con mayor número de fijaciones.

Una fijación viene a menudo determinada por la información adquirida previamente por la visión periférica (William, 1966). En ella, según Sanders (1963, 1970), se pueden diferenciar tres tipos de zonas: campo estacionario, campo ocular y campo de la cabeza.

El *campo estacionario* es el que analiza toda la información sin necesidad del movimiento de rastreo.

El *campo ocular* es el que se consigue con los movimientos oculares. En este campo, el sujeto tiene la opción de dirigir una fijación ocular sobre una observación no verificada o con un movimiento ocular verificar su hipótesis. Este movimiento depende de las instrucciones, los costes y la naturaleza de la estimulación.

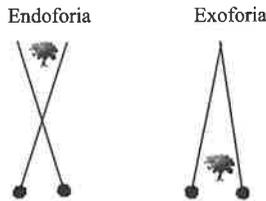
El *campo de la cabeza* es el campo visual en el que para obtener una información verificada no sólo debe mover los ojos sino también la cabeza. Para obtener la información en estos dos últimos deben de tomarse decisiones rápidamente y con poca reflexión.

Para la observación o reconocimiento, por tanto, es muy importante el campo periférico del que disponemos, del mínimo de fijación y no tanto del tiempo de cada fijación ya que suelen ser rítmicos los movimientos oculares.

El *Control Binocular*, por su parte, es la capacidad del sujeto de mantener la fusión, fijando en distancias próximas cuando sus necesidades de acomodación y convergencia son muy fuertes. En el momento de la lectura el punto de convergencia o punto de fijación es constante, sin embargo la acomodación varía significativamente de estar localizando (retina periférica salto del sacádico) a estar fijando (retina central). Sabemos que la acomodación lleva consigo una cantidad de convergencia inducida por el funcionamiento del simpático. Esta convergencia, debe de ser compensada por la capacidad binocular que además, está condicionada por la posición de los ejes visuales o foria. En este sentido, si tenemos una posición de los ejes visuales convergentes y le sumamos la convergencia acomodativa, el control binocular ha de hacer un gran esfuerzo para conseguir fusionar.

El control binocular realiza la fusión a través de las vergencias fusionales o capacidad autónoma de converger y diverger para mantener la correspondencia retiniana (estimulación de dos puntos de ambas retinas analizadas por la misma hipercolumna).

Por último, la *Foria* se ocupa de la relación existente entre los ejes visuales fusionales durante la fijación. La medida de la foria debe de realizarse en situación de descanso, libre de acomodación y convergencia. Cuando el punto de corte de los ejes visuales no coincide con el punto de fijación se denomina heteroforia que será de tipo endo o exo dependiendo del punto de corte de los ejes visuales. Así, las *endoforias* aparecen cuando el corte de los ejes visuales se produce antes del objeto que se pretende fijar y las *exoforias* cuando el punto de corte se produce detrás del punto de corte que se pretende fijar. Gráficamente será:



Los objetos que fijamos pueden estar a diferentes distancias del observador por lo que las alineaciones visuales se miden a dos distancias, claramente diferenciadas, y con necesidades visuales muy distintas que se utilizan constantemente como, por ejemplo, ver la pizarra a 5 metros y escribir en el papel. Por eso, la medida de las alineaciones visuales (foria) depende también de la distancia del punto de fijación dándonos dos valores de la foria distintos, foria de lejos y foria de cerca. En ambos casos dependiendo del punto de corte de los ejes visuales pueden ser endofórico o exofórico. En los *endofóricos* los ejes visuales se cortan antes del objeto y en los *exofóricos* los ejes visuales se cortan después del objeto.

Teniendo esto en cuenta, podemos diferenciar:

FORIA DE LEJOS Punto de fijación situado a una distancia mayor de 5 m		FORIA DE CERCA Punto de fijación situado a 40 cm	
Endoforia	Exoforia	Endoforia	Exoforia

La medida de las heteroforias son las dioptrías prismáticas que serán de tipo *endo* cuando la base del prisma se sitúa en la zona temporal y tipo *exo* cuando la base del prisma se sitúa en la zona nasal.

La alineación visual correcta de cerca es una ligera exoforia cuando la fijación está libre de acomodación y convergencia. Así, en el caso concreto de la lectura forzamos la acomodación para reconocer los estímulos cercanos y con ella se pone en marcha el mecanismo de la convergencia (lleva los ojos hacia dentro) por estar inervados ambos por el simpático. Con este mecanismo al haber una ligera exoforia en la posición fisiológica compensará la convergencia inducida por la acomodación.

Estos planteamientos de la atención engloban cada uno de los ámbitos susceptibles de entrenamiento, con el objetivo de que el sujeto mejore en esta capacidad. El entrenamiento se puede dividir en tres niveles; el primero, es el más técnico, y está relacionado con la terapia visual y los diferentes sistemas de activación cortical y periférica (Álvarez y González, 1996; Álvarez et al. (1999); el segundo, está relacionado con los programas estandarizados, en la línea de Yuste (1997) o Arándiga (1998) y, por último, habría un tercer nivel, que nos parece el más eficaz, relacionado con los bancos de actividades para el desarrollo de cada área de la atención, en este sentido, el libro de Álvarez et al. (1999) aborda este tipo de intervención en profundidad.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez, L. y González, P. (1996). Dificultades en la adquisición del proceso lector. *Psicothema*, 8 (3), 573-586.
- Álvarez, L., González-Pienda, J.A., Núñez, J.C. y Soler, E. (1999). *La adaptación como medida de intervención Psicoeducativa*. Madrid: Pirámide.
- Banks, W. y Prinzmental, W. (1976). Configurational effects in visual information processing. *Perception and Psychophysics*, 19, 361-367.
- Broadbent, D.E. (1958). *Perception and Communication*. Londres: Pergamon Press. (Trad. Cast.,1983: *Percepción y Comunicación*. Madrid: Debate.).
- Deutsch, J.A. y Deutsch, D. (1963). Attention: some theoretical considerations. *Psychological Review*, 70 (1), 80-90.
- Driver, J. y Baylis, G.C. (1989). Movement and visual attention: The spotlight metaphor breaks down. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 15, 448-456.
- Duncan, J. (1980). The locus of interference in the perception of simultaneous stimuli. *Psychological Review*, 87, 272-300.
- Duncan, J. (1984). Selective attention and the organization of visual information. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113, 501-517.
- Erdelyi, M.H. (1974). A new look at the new look: perceptual defense and vigilance. *Psychological Review*, 81, 1-25.

- Eriksen, B.A. y Eriksen, C.W. (1974). Effects of noise letters upon the identification of a target letter in a nonsearch task. *Perception and Psychophysics*, 16, 143-149.
- Eriksen, C.W. y Hoffman, J.E. (1972). Temporal and spatial characteristics of selective encoding from visual displays. *Perception and Psychophysics*, 12, 201-204.
- Fisk, A.D. y Schneider, W. (1983). Category and word search: Generalizing search principles to complex processing. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 10 (2), 181-197.
- Fisk, A.D. y Schneider, W. (1984). Consistent attending versus consistent responding in visual search: Task versus component consistency in automatic processing development. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 22 (4), 330-332.
- García, J. (1997). *Psicología de la atención*. Madrid: Síntesis.
- Hoffman, J.E. (1986). Spatial attention in vision. Evidence for early selection. *Psychological Research*, 48, 221-229.
- James, W. (1890). *The Principles of psychology*. New York: Dover.
- Johnston, W.A. y Heinz, S.P. (1978). Flexibility and capacity demands of attention. *Journal of Experimental Psychology: General*, 107 (4), 420-435.
- Kahneman, D. (1973). *Attention and Effort*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Kahneman, D. (1997). *Atención y esfuerzo*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Kahneman, D. y Treisman, A. (1984). Changing views of attention and automaticity. En R. Parasuraman y D.r. Davies (Eds.). *Varieties of Attention* (pp. 29-61). New York: Academic Press.
- Keele, S.W. y Neill, W.T. (1978). Mechanisms of attention. En E.C. Carterette y M.P. Freedman (Eds.). *Handbook of Perception*. Vol. IX (pp. 3-46). New York: Academic Press.
- Kerr, B. (1973). Processing demands during mental operations. *Memory and Cognition*, 1 (4), 401-412.
- LaBerge, D. (1975). Acquisition of automatic processing in perceptual and associative learning. En P.M.A. Rabbit y S. Dornic (Eds.). *Attention and Performance*, V. New York: Academic Press.
- LaBerge, D. (1983). Spatial extent of attention to letters and words. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 9, 371-379.
- Macworth, N.H. y Morandi, A.J. (1967). The gaze selects informative details within pictures. *Perception and Psychophysics*, 2, 547-552.
- Morton, J. (1969). Categories of interference: verbal mediation and conflict in card sorting. *British Journal of Psychology*, 60, 329-346.
- Naveh-Benjamin, M. (1987). Coding of spatial location information: An automatic process? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 12, 378-386.

- Navon, D. y Gopher, D. (1979). On the economy of the human processing system. *Psychological Review*, 86 (3), 214-255.
- Neisser, U. (1976). *Cognition and reality*. San Francisco: Freeman.
- Norman, D.A. (1969). *Memory and attention: An introduction to human information processing*. New York: Wiley.
- Norman, D.A. y Bobrow, D.G. (1975). On data limited and resource limited processes. *Cognitive Psychology*, 7, 44-64.
- Phaf, R.H., Van der Heijden, A.H.C. y Hudson, P.T. (1990). SLAM:A connectionist model for attention in visual selection tasks. *Cognitive Psychology*, 22, 273-341.
- Posner, M.I. (1980). Orienting of attention. The 7th Sir F.C. Bartlett Lecture. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 32, 3-25.
- Posner, M.I. y Snyder, C.R. (1975). Attention and cognitive control. En R. Solso (Ed.). *Information processing and cognition. The Loyola Symposium* (pp. 55-85). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Posner, M.I., Snyder, C.R.R. y Davidson, B.J. (1980). Attention and detection of signals. *Journal of Experimental Psychology: General*, 109, 160-174.
- Roselló, J. (1997). *Psicología de la atención*. Madrid. Pirámide.
- Sáinz, C., Mateo, P.M. y González, J.A. (1988). Atención dividida. En J.L. Vega (Ed.). *Desarrollo de la atención y trastorno por déficit de atención*, II (págs. 17-52). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Sanders, A.F. (1963). The selective process in the functional visual field. *Monograph from Institute for Perception*. National Defense Research Organization two Soesterberg. Holanda.
- Sanders, A.F. (1970). Some aspects of the selective process in the functional visual field. *Ergonomics*, 13, 101-117.
- Schneider, W. y Shiffrin, R.M. (1977). Controlled and automatic human information processing: I. Detection, search and attention. *Psychological Review*, 84 (1), 1-66.
- Schneider, W., Dumais, S.T. y Shiffrin, R.M. (1984). Automatic and control processing and attention. En R. Parasuraman y D.R. Davies (Eds.). *Varieties of Attention* (pp. 1-27). New York: Academic Press.
- Shiffrin, R.M. y Dumais, S.T. (1981). The development of automatism. En J.R. Anderson (Ed.). *Cognitive skills and their acquisition* (pp. 111-140). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Shiffrin, R.M., Dumais, S.T. y Schneider, W. (1981). Characteristics of automatism. En J. Long y A. Baddeley (Eds.). *Attention and Performance IX* (pp. 223-238). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tipper, S.P., Driver, J. y Weaver, B. (1991). Object-centred inhibition of return of visual attention. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 43A, 289-298.
- Treisman, A.M. (1960). Contextual cues in selective listening. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 12, 242-248.

- Tudela, P. (1992). Atención. En J.L. Fernández-Trespalacios y P. Tudela (Coord.). *Atención y percepción*. Vol. 3 (págs. 119-163). En J. Mayor y J.L. Pinillos (Eds.). *Tratado de Psicología General*. Madrid: Alhambra.
- William, L.G. (1966). The effect of target specification on objects fixated during visual search *Perception and psychophysics*, 1, 315-318.
- Yantis, S. (1992). Multielement Visual Tracking: Attention and Perceptual Organization. *Cognitive Psychology*, 24, 295-340.
- Zbodroff, N.J. y Logan, C.D. (1986). On the autonomy of mental processes: A case study of arithmetic. *Journal of Experimental Psychology: General*, 115, 118-130.

ENSEÑANZA PÚBLICA - ENSEÑANZA PRIVADA. NUEVAS PERSPECTIVAS DEL DEBATE

JOSÉ MANUEL TOURÑÁN LÓPEZ*

En este artículo se realiza un análisis comparativo de algunos parámetros (porcentaje de alumnos escolarizados, estructuras de costes, etc.) entre la enseñanza pública y privada. Se sacan algunas conclusiones.

This paper deals with a comparative analysis of some parameters (percentage of schooled pupils, expense structures, etc.) between public and private teaching, to draw some conclusions.

Un marco académico de encrucijada para la alternativa “Enseñanza Pública-Privada”

El tema central de este trabajo es el análisis de nuevas perspectivas en torno al debate de la alternativa “enseñanza pública-enseñanza privada” y ello constituye un acto de elección por mi parte, pues esta alternativa apunta a ámbitos de reflexión más amplios que el que permite establecer la alternativa “escuela pública-escuela privada”.

Para los profesionales de la educación, y cada vez más para la sociedad en general, educación y escolaridad son conceptos diferentes y si bien es verdad que la escuela juega un papel indiscutible en la sociedad actual, también es verdad que la educación se nutre de procesos educativos no formales e informales que van mucho más allá de la escuela, y de la práctica de los profesionales en el aula. Me estoy refiriendo con esto a la idea general de educación permanente, al sentido propio y profundo de la sociedad de la información, a las redes internacionales de comunicación, a la fuerza de las organizaciones de voluntariado, a la actuación de los padres y a las academias que imparten formación para profesiones y ocupaciones para las que el Sistema no dispone de un modo adecuado de tratamiento.

* JOSÉ MANUEL TOURÑÁN LÓPEZ es Catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.

A finales de la década de los setenta, tuvimos en España un fuerte debate intelectual acerca de la necesidad de las escuelas. La desescolarización, la reescolarización, la escuela a debate y el lema “aprender a ser”, configuraron una literatura pedagógica que modificó los planteamientos más generales de lo público y lo privado en relación a la educación y a la escuela. (Tourriñán, 1980).

El comienzo de la década de los ochenta, planteó en España la cuestión de la libertad de enseñanza en sus formas de debate más ideológico, al mismo tiempo que se asumía el problema como una cuestión de gobierno con ordenamiento legal específico de desarrollo (Tourriñán, 1984).

La década de los noventa vio desarrollar con fuerza en el mundo de la educación el marco de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación y la descentralización administrativa de la enseñanza, orientándose la problemática de lo público y lo privado, no tanto como una cuestión ideológica, y mucho más como una cuestión de atención administrativa de los gobiernos a las necesidades sociales (una de ellas, es la educación) y de profesionalismo de los trabajadores de la enseñanza (Tourriñán, 1995 y 1996).

Llevamos más de 30 años aceptando dogmáticamente que la educación institucionalizada explica la mayor parte del desarrollo económico. La consecuencia directa de este supuesto es que se debería dejar que la educación se desarrollará más rápidamente que otras áreas del sector público que constituyen también necesidades sociales.

Otra consecuencia directa de este supuesto es que el aumento de la escolaridad obligatoria es la garantía para que cada una adquiera tanta educación formal como pueda asimilar, aunque esto suponga temporalmente un alejamiento más prolongado de la vida activa fuera de los muros de la escuela.

La escolarización, sea pública o privada, es la forma típica de organización de la educación en la sociedad actual y el medio más estandarizado de socialización. Tanto es así que incluso se ha llegado a suponer con gran predicamento que el tiempo dedicado a explicar una materia determinada está en proporción directa con lo que el alumno logra aprender. Así las cosas, según ese supuesto, un incremento del 50% de escolaridad de jornada completa, debería producir un aumento -salvo raras excepciones- del 50% de conocimientos adquiridos. Por esta vía de razonamiento, la conclusión es que, a fin de mejorar los niveles, es

necesario aumentar el número de años de escolaridad o el número de horas dedicadas semanalmente a una asignatura, o bien ambas cosas a la vez.

Los estudios del transfer para el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos; la cada vez más experimentada jornada continua; los cada vez más evidentes límites a la capacidad de cada uno de motivar a los alumnos para cada tema y la limitación de cada alumno para interesarse por cualquier tema son claros ejemplos que sirven de contrapunto en esta cuestión al culto de la escolaridad como solución total (Tourriñán, 1996a).

El fenómeno de la escolaridad, sea pública o privada, lleva implícita una línea de tendencia que suscita, cuando menos, preocupación general desde la perspectiva del capital humano (Tourriñán, 1997):

- Los porcentajes de crecimiento de la asistencia escolar son explosivos en países desarrollados y subdesarrollados.

- El desarrollo acelerado del saber tiene connotaciones negativas para la cualificación profesional.

- El sistema escolar en su conjunto juega, entre otros, el papel de una oficina de selección y empleo.

- Cada vez es mayor el grado de insatisfacción, frustración y descontento de los alumnos de escuelas secundarias y superiores en relación con sus expectativas de cualificación para la vida activa .

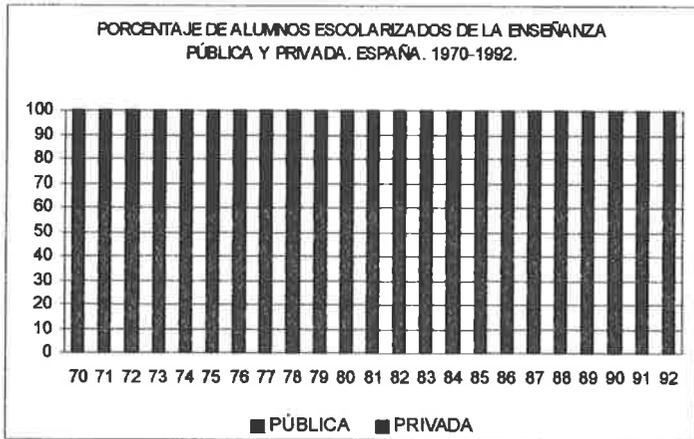
Una cuestión fundamental en el debate actual de lo público y lo privado es relativizar el problema, subsumiéndolo en sus anclajes reales, que siempre van más allá de los recortes que cada uno puede permitirse como licencia intelectual a la hora de construir la disertación.

La pregunta permanente, que sigue en pie en el debate, es la siguiente: ¿Cómo explicar la continuidad de los problemas, a pesar de tantos cambios institucionales en los planes educativos, en los agentes de la política educativa y en el contexto político, económico y cultural de esa política?

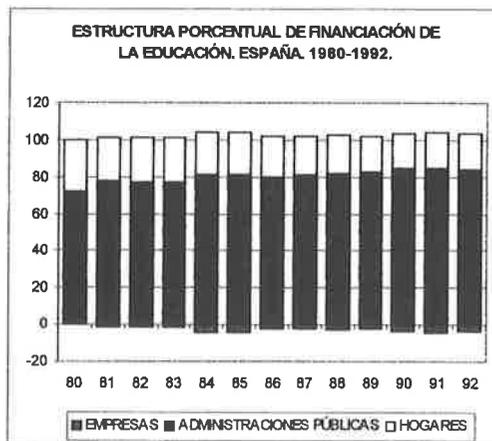
La pervivencia del problema apunta a que, por debajo de los debates ideológicos interesados entre lo público y lo privado, hay una consolidación, razonada y razonable democráticamente, de posiciones más profundas y arraigadas que afectan al derecho a la enseñanza de calidad, a la subsidiariedad, al rendimiento efectivo de la institución escolar y a la inversión en capital humano. que justifican tanto la diversidad, como la tendencia permanente de orientación desde los datos económicos del debate

en el marco nacional de las Autonomías, como vamos a ver en los cuadros y tablas que reproducimos a continuación.

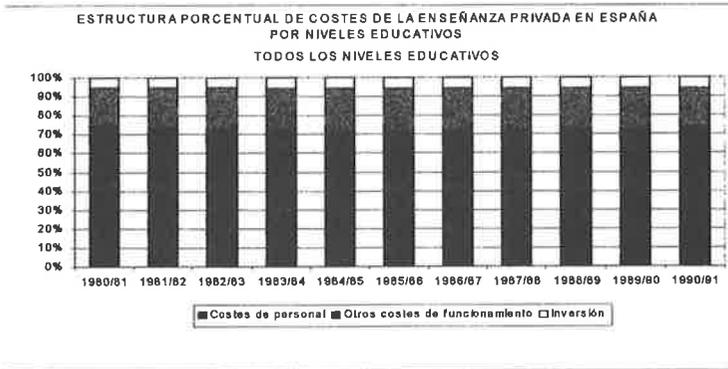
En primer lugar, conviene decir que, en términos globales en España, el porcentaje de escolarización de enseñanza pública y privada es del 70% y 30% respectivamente, con una franja de oscilación temporal de un 10% ,dejando al margen de estas cifras a la Universidad, cuya escolarización pública en España supera el 95% (Varios,1997):



En segundo lugar, no debemos olvidar que el porcentaje de financiación que corresponde en educación en España a las administraciones públicas, es del 80%, siendo el 20% restante absorbido prácticamente por los hogares (Varios,1997):



En tercer lugar, cabe afirmar que, en la enseñanza privada en España, es un hecho que el costo de la financiación se reparte entre un 55% a favor del estado y un 45% a favor de los hogares. Así las cosas, se entiende que los fondos privados realmente invertidos en enseñanza privada (el 45% del 20% del total) suponen el 10% aproximadamente del total del gasto de la educación (Varios,1997):



Con estos datos contrastados, tiene sentido afirmar que *la enseñanza es, en términos de financiación en España, prácticamente toda pública y ello no supone una situación realmente extraña en el marco de los países de la OCDE*, como ha puesto de manifiesto el Consejo Escolar del Estado, al afirmar con datos de año 1993 que el gasto privado en educación en España es el 0,8% del PIB, mientras que el público es del 4,5%. Esta cifra nos sitúa por debajo de la media de los países de la OCDE para los que se estiman unos porcentajes del 1,1%, y del 5%, respectivamente, según los datos del Consejo Escolar para ese mismo año. (Consejo Escolar del Estado, 1997).

Incluso aceptando la declaración oficial del Ministerio de Educación y Cultura a los medios de comunicación que reconoce la inversión en 1997 de una cifra de gasto público en educación de un 5,6% del PIB, tiene sentido reproducir a continuación la tabla del Consejo Escolar (Consejo Escolar del Estado 1997):

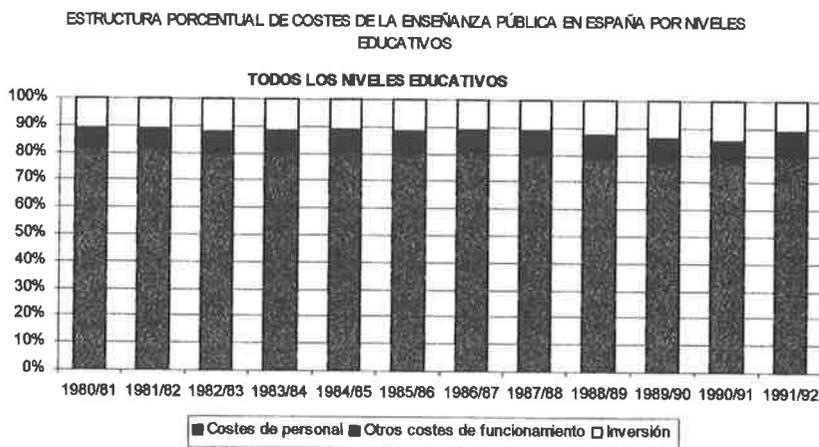
**GASTO EDUCATIVO DE TODOS LOS NIVELES EDUCATIVOS EXPRESADO
EN PORCENTAJE DEL PIB SEGÚN EL ORIGEN DE LOS FONDOS (1993)**

	Gasto público	Gasto privado	Total
NORTEAMÉRICA			
Canadá	6.7	0.7	7.3
México	4.1	----	----
USA	5.2	1.6	6.8
ÁREA DEL PACÍFICO			
Australia	5.1	0.8	6.0
Japón	3.7	1.2	4.9
Nueva Zelanda	6.4	----	----
UNIÓN EUROPEA			
Alemania	4.5	1.4	5.9
Austria	5.3	0.1	5.4
Bélgica	5.6	----	----
Dinamarca	6.7	0.5	7.2
España	4.5	0.8	5.3
Finlandia	7.3	0.03	7.3
Francia	5.6	0.5	6.1
Grecia	3.4	----	----
Holanda	4.9	0.1	5.0
Irlanda	5.3	0.5	5.8
Italia	5.1	0.03	5.1
Luxemburgo	----	----	----
Portugal	5.3	0.1	5.4
Reino Unido	5.0	----	----
Suecia	6.7	0.1	6.9
OTROS PAÍSES			
Rep. Checa	5.0	----	----
Hungría	5.9	0.7	6.6
Islandia	4.6	0.6	5.3
Noruega	7.6	----	----
Suiza	5.7	----	----
Turquía	3.3	----	----
Total OCDE	5.0	1.1	6.1

Si a esto le añadimos que el costo por alumno en pesetas constantes es un 44% más caro en el puesto escolar público, y tenemos en cuenta que en la última macroencuesta realizada en el INCE en 1997 para el Ministerio de Educación y Cultura (*El País*, 5-III-98; *Escuela Española*, 5-III-98) los resultados de los alumnos en la enseñanza privada son mejores hasta los catorce años, tiene sentido afirmar que, por debajo de los debates ideológicos interesados entre lo público y lo privado, hay una consolidación de posiciones más profundas y arraigadas que afectan al derecho a la enseñanza de calidad, a la subsidiariedad, al rendimiento efectivo de la institución escolar y a la inversión en capital humano (Varios, 1997):

COSTES DE LA EDUCACIÓN POR ALUMNO EN PESETAS CONSTANTES*										
(Pesetas de 1986)	1981/82	1982/83	1983/84	1984/85	1985/86	1986/87	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91
ENSEÑANZA PRIVADA										
Costes de personal	66.398	65.465	63.952	63.233	63.395	68.207	74.090	79.392	85.453	91.209
Otros costes de funcionamiento	19.102	18.491	18.761	19.193	19.970	21.124	22.636	23.772	25.161	26.427
Inversión	4.362	4.132	3.992	4.025	4.247	4.402	4.699	4.870	5.175	5.505
Costes totales	89.862	88.108	86.660	86.451	87.612	93.733	101.425	108.034	115.789	123.141
ENSEÑANZA PÚBLICA										
Costes de personal	101.363	88.490	88.663	107.357	108.704	113.790	119.856	128.436	135.183	148.149
Otros costes de funcionamiento	6.285	6.831	7.076	7.617	7.552	8.528	9.094	10.829	11.259	11.898
Inversión	13.780	13.275	13.567	13.785	13.627	13.319	13.420	16.246	17.428	18.518
Costes totales	121.428	108.596	110.006	128.760	129.884	135.638	142.961	165.511	163.993	178.585
* Incluye todos los niveles educativos salvo la universidad. Fuente: Elaboración propia.										

Cualquiera que se introduzca en estos datos con ánimo de avanzar posiciones, tiene que llegar a la conclusión de que ese mayor gasto en costos de personal en enseñanza pública, que supone un 80% del costo total de la misma, nos obliga a pensar seriamente en la necesidad de responder al reto de mejorar la gestión de calidad en los centros, porque gastar más y obtener un peor resultado educativo no es imputable en modo alguno a la ausencia de profesionalidad en el profesor de enseñanza pública, sino a la necesidad de integrar dentro de una visión global de la gestión las personas, los recursos, los procesos en general, los resultados y sus relaciones mutuas, tal como se desprende de la lectura del preámbulo de la Resolución de 27 de Mayo de 1998 de la Dirección General de Centros Educativos del M.E.C. que implanta con carácter experimental el *Modelo Europeo de Gestión de Calidad* en los centros docentes (Varios, 1997):



Referencias Bibliográficas

- Barceló, M. (1991). *Derechos y deberes constitucionales en el Estado autonómico*. Madrid: Cívitas.
- Botkin, J.W. y otros (1979). *Aprender, horizonte sin límites. Informe al Club de Roma*. Madrid: Santillana.
- Centro de Investigación y Documentación Educativa (1996). *El sistema educativo español 1996*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura / C.I.D.E.
- Consejo Escolar del Estado (1997). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo, Curso 1995-1996*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Dewey, J. (1971). *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Eurydice (1993). *La enseñanza preescolar y primaria en la Unión Europea*. Bruselas.
- Eurydice (1994). *La lucha contra el fracaso escolar. Un desafío para la construcción europea*. Bruselas.
- Faure, E. y otros (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza/Unesco.
- Gimeno, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gusdorf, G. (1973). *¿Para qué los profesores?* Madrid: Edicusa.
- Husén, T. (1979). *The school in question*. New York: Oxford University Press.
- Husén, T. (1978). *La sociedad educativa*. Madrid: Anaya.
- Husén, T. (1978a). *Para una igualdad de oportunidades*. Madrid: ICCE.
- Husén, T. (1988). *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Ibañez Martín, J.A. (1969). El sentido crítico, objetivo de la educación contemporánea. *Revista de Filosofía*, 108-111.

- Ibañez Martín, J.A. (1974). La manipulación y el hombre contemporáneo. *Revista de Estudios Políticos*, 195-196.
- Ibañez Martín, J.A. (1979). *Hacia una formación humanística. Objetivos de la educación en la sociedad científico-técnica*. Barcelona: Herder, 2ª ed.
- Luhmann, N.(1983). *Fin y racionalidad de los sistemas*. Madrid: Editora Nacional.
- Medina, R. (1988). Estructura y naturaleza de la participación educativa. *Revista Española de Pedagogía*, XLVI, 181.
- Medina, R. (1995). Autonomía y heteronomía en la política educativa actual universitaria. En la obra conjunta *Política y Educación*. V Congreso Interuniversitario de teoría de la educación. Barcelona.
- Morin, L. (1975). *Los charlatanes de la nueva pedagogía*. Barcelona: Herder.
- Pérez-Díaz, V. (1995). La educación en España: reflexiones retrospectivas. *ASP Paper*. 10A.
- Reboul, O. (1972). *¿Transformar la sociedad? ¿Transformar la educación?* Madrid: Narcea.
- Richmond, W.K.(1975) *Educación y escolaridad*. Barcelona: Herder.
- Sarramona, J. (1995). Participación democrática en la educación. En la obra conjunta *Política y Educación*. V Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación. Barcelona.
- Touriñán, J.M. (1979). *El sentido de la libertad en la educación*. Madrid: Editorial Magisterio Español.
- Touriñán, J.M. (1980). La escuela y su futuro. *Arbor*, 415.
- Touriñán, J.M. (1983). El educador y su responsabilidad ante la legislación en la sociedad pluralista. *Bordón*, 35, 249.
- Touriñán, J.M. (1986). *Presupuestos pedagógicos de la libertad de enseñanza*. En Sociedad Española de Pedagogía. VIII Congreso Nacional de Pedagogía. Vol. II. Santiago de Compostela: Secretaría de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Touriñán, J.M. (1987). *El Estatuto del profesorado. Función pedagógica y alternativas de formación*. Madrid: Escuela Española.
- Touriñán, J.M. (1987a). *Teoría de la Educación. La Educación como objeto de conocimiento*. Madrid: Anaya.
- Touriñán, J.M. (1988). Formación del profesorado, consideraciones de base para una modificación de la propuesta del M.E.C. *Bordón*, 40, 3.
- Touriñán, J.M. (1989). Las finalidades de la Educación. Análisis teórico. En J.M. Esteve (Ed.). *Objetivos y contenidos de la educación para los años noventa*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Touriñán, J.M. (1990). La profesionalización como principio del Sistema Educativo y la Función pedagógica. *Revista de Ciencias de la Educación*, 141.
- Touriñán, J.M. (1991). Conocimiento de la educación y función pedagógica: el sentido de la competencia profesional. *Revista Teoría de la Educación*, 3.

- Touriñán, J.M. (1991a) Formación técnico-profesional y mercado de trabajo.(151-170). En L. Núñez Cubero (Ed.) *Educación y trabajo*. Sevilla: Preu-Spinola.
- Touriñán, J.M. (1995). Il descentramento educativo. Là esperienza della Galicia. Rivista di Studi politici. (VIII:2-4). Ampliado en *Revista Española de Pedagogía* (LIII:202). Diciembre, 1995. págs. 397-436.
- Touriñán, J.M. (1995a). *Exigencias de la profesionalización como principio del sistema educativo*. Consejo Escolar de Galicia. Marzo.
- Touriñán, J.M. (1996). La liberté d'enseignement, démocratisation et autonomie scolaire. Penser l'éducation. (2). Ampliado en *Revista Bordón* (XLVIII:3) (1996) págs.273-299.
- Touriñán, J.M. (1996a). Análisis conceptual de los procesos educativos formales, no formales e informales. *Revista de Teoría de la Educación*, 8.
- Touriñán, J.M. (1997). *La consolidación de la calidad en el sistema universitario y de la comunidad científica. Propuestas de análisis*. Santiago: Grafinova.
- Touriñán, J.M. (1997a). Racionalidad de la intervención pedagógica: explicación y comprensión. *Revista de Educación*, 314.
- Touriñán, J.M. (1998). Fines, valores, sistemas educativos y redes. Problemas de planificación desde la perspectiva de la sociedad de la información. *Aula Abierta*, 72, 97-132.
- Touriñán, J.M. (1998a). Globalización, desarrollo y política regional. Conferencia Científica de la VIII Cumbre Iberoamericana: *Ciencia global e intereses locales*. Oporto. ICCTI-CYTED
- Touriñán, J.M. y Rodríguez, A.(1993).La significación del conocimiento de la educación. *Revista de Educación*, 302.
- Touriñán, J.M. (1993a). Conocimiento de la educación, decisiones pedagógicas y decisiones de política educativa. *Revista de Teoría de la Educación*, 5, 33-58.
- UNESCO (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo a la Educación Superior*. París: Unesco.
- Varios (1997). *Las cuentas de la educación en España*. Madrid: Fundación Argenteria / Visor Distribuciones.

HABILIDADES SOCIOAFECTIVAS Y DESARROLLO PERSONAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

MÁXIMO PADRÓN HERNÁNDEZ*

Este trabajo pretende conocer las demandas del profesorado de la enseñanza no universitaria respecto a las habilidades socioafectivas necesarias para el ejercicio de su actividad docente. Por otra parte, ofrece un marco de reflexión y propuestas en torno a la formación, tanto inicial como permanente. Este trabajo fue realizado con una muestra de 435 profesores de Canarias (España). Demandan que la formación docente les habilite para su tarea como educadores y no sólo como transmisores de conocimientos.

The objective of this paper (work) is to discover the demands of non-university teachers concerning the socio-affective skills needed for their teaching activity. On the other hand, it offers some points of reflection and proposals regarding their initial as well as permanent training. This paper was based on the information received from a sample of 435 teachers in The Canary Islands (Spain). They ask that their teacher training makes them proficient not only as givers of information, but as educators as well.

Introducción

Conocer los indicadores de la insatisfacción profesional del profesorado y las demandas de los docentes de la enseñanza no universitaria, nos ofrece un marco de reflexión con el fin de descubrir líneas de acción y propuestas que, desde la perspectiva socioafectiva, debemos considerar en los planes de formación, tanto inicial como permanente.

La insatisfacción del profesorado

La motivación de la conducta de las personas tiene que ver, no tanto con la reducción de la necesidad (Hull, 1950) o de la incertidumbre (Kagan, 1972), sino más bien, con el compromiso en aquellas actividades que le permitan demostrar su competencia y autorrecompensa (White, 1959).

* MÁXIMO PADRÓN HERNÁNDEZ es Profesor del Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología de la Universidad de La Laguna.

En el caso del profesorado, no podemos circunscribirnos para explicar su satisfacción profesional, a un modelo fundamentado en un aumento o disminución de las características y condiciones de trabajo, como puede ser el salario o el tamaño de las escuelas. Es muy importante tener en cuenta las expectativas del profesorado y saber que su motivación es bastante más compleja (Delgado L. y Barrio S., 1991). Las personas se mueven por motivos de un nivel superior o "personales" como son los que le comprometen en su autorrealización, ya que la dimensión verdaderamente humana del trabajo "se refiere básicamente al desarrollo psicológico del individuo (autorrealización)" (Tolrá, 1976; 1977).

Delgado L. y Barrio S. (1991), evaluando la satisfacción del profesorado, dicen que la Administración Educativa sigue el criterio de concebir al profesorado como un medio de producción por el que se le paga un salario. Sin embargo "la investigación disponible deja muy claro que el incentivo económico, junto con las relaciones humanas y las condiciones de trabajo, seguridad, comunicación, estatus,...etc., pertenecen a un grupo de factores condicionantes o de sostén, cuya carencia produce insatisfacción, pero cuya disponibilidad o consecución no produce, necesariamente, satisfacción sino no insatisfacción..."

La autorrealización personal y profesional del profesorado, básica en su satisfacción laboral, es también explicada por el modelo cognitivo de Vroom (1964) o "teoría motivacional de la expectancia". Según este modelo, el profesor "elige su conducta en función, no del *drive* o reducción de la necesidad, como entendía el asociacionismo, sino de la evaluación que hace de las posibilidades subjetivas e importancia de los logros y niveles que puede alcanzar; es decir, que la toma de decisiones está íntimamente relacionada, no con incentivos externos, sino con acontecimientos psicológicos que acompañan a la conducta".

Satisfacción y Motivación

El modelo motivacional de Hernández P. y García L. (1991) nos ayuda a entender cómo se explica la satisfacción profesional de los enseñantes, ya que, aunque no es lo mismo satisfacción en el trabajo que motivación en el trabajo, sí están estrechamente relacionadas. En este modelo, la clave motivacional está, desde la fase de necesidad hasta la fase de acción en la *implicación*, es decir, en convertir al "yo" en el centro del proceso.

Tanto las necesidades, como la acción y las metas están moduladas en el ser humano por la dimensión cognitiva, superando así la concepción puramente conductista. Desde esta perspectiva, la motivación será "el impulso, consciente o inconsciente, que brota de una necesidad y determina las acciones de los organismos en busca de incentivos o metas. Su consecución reduce el impulso y satisface las necesidades. Con ello se procura placer y evita dolor. Las necesidades, la acción y la consecución de las metas se encuentran ponderadas por la dimensión cognoscitiva".

Si bien es cierto que existen necesidades, impulsos, acciones y refuerzos, todo ello está modulado por las interpretaciones cognitivas que, antes, durante y después de la acción, realizan los individuos.

En este sentido, la satisfacción o insatisfacción profesional del profesorado está también modulada, cognitivamente, a través de sus propias expectativas, su capacidad de autocontrol, su nivel de egoimplicación y la interpretación y evaluación que realicen de sus metas.

La profesión de profesor

Loscertales (1993) en una aproximación psicosocial a la profesión de profesor, destaca los numerosos trabajos referidos al estudio de las interacciones personales en la Educación (Backman y Secord, 1971; Hargreaves, 1977; Rogers, 1982; Sangrador, 1985; Loscertales, 1987; Ovejero, 1988; Juidias y Loscertales, 1993).

El profesor al desempeñar el rol docente está inmerso en una red de interacciones sociales que de una manera o de otra ejercen influencias y presión sobre él. Es verdad que son influencias derivadas de su rol profesional, pero que, según los individuos, también afectan a su yo privado, al núcleo de su personalidad.

En primer lugar, todo profesor tiene sus propias teorías educativas, su forma de entender la vida y el proceso educativo, sus propias creencias, que son las que van a determinar, de alguna manera, su actuación y relación profesionales. Por tanto, todas estas concepciones, sean de tipo científico, ético, político, socio-religiosas, etc., van a pesar "normativamente" sobre el profesorado.

Por otra parte, el profesor recibe la influencia directa y normativa de la jerarquía administrativa (Administración Educativa) y su actuación docente está igualmente condicionada por lo que piensan de la misma la jerarquía científica. Todas estas influencias van a estar configurando las

concepciones que su yo profesional ha interiorizado, pasando a formar parte de su universo de creencias y normativas.

Los compañeros, también con sus propias teorías, creencias y normativas, van a estar presentes en la vida cotidiana del profesor y por tanto van a ejercer sobre él una influencia y presión considerables.

El grupo de clase (aula), heterogéneo en características de personalidad, en niveles de aprendizaje, en habilidades intelectivas y en hábitos comportamentales, y todo el conjunto de la interacción profesor-alumno, influye, de igual forma, en la persona del docente. Grupo ante el que el profesor tiene, necesariamente, que tomar decisiones, "exponerse" y comportarse.

Todo este conjunto profesional está inserto e influenciado por todo el sistema social del que forma parte, y de forma concreta con los padres del alumnado. De ello se deriva un conjunto de interacciones, expectativas, controles e incluso sanciones que van a pesar sobre la conducta docente.

La identidad profesional conlleva moverse en este conglomerado de relaciones y asumir que "el enseñante es también una persona", con su propio mundo interior (Abraham, 1987) y que el ejercicio profesional confiere al profesor determinadas dimensiones a la vivencia del "sí mismo" (Tajfel, 1972; 1981). Esta difícil conjunción es lo que se conoce como identidad (Zavalloni, 1973).

Por todo ello, el profesorado para su ejercicio profesional requiere no sólo un conjunto de habilidades y destrezas de comunicación, sino además la posesión de abundantes recursos (tanto metodológicos como estrategias de solución de problemas) y capacidades socio-afectivas. Aspectos éstos que deben estar integrados en su formación inicial y permanente (Amiel 1984; Abraham A., 1986; Esteve, 1987) y en la educación de la personalidad del profesorado (Hernández, P. y Santana, 1988).

Ejercer como profesor hoy

La problemática y el sentido que tiene la función docente no podríamos valorarlas con exactitud, si no la situamos en el contexto y en el proceso de cambio social y educativo que acontece en los últimos años (Esteve y Carrasco, 1992). Como señalan estos autores, ya *no existe un consenso social sobre la educación*, como existió veinte años atrás. Incluso estamos ante una revisión profunda del concepto mismo de educación,

aspecto que se impone ante los cambios que se operan y el interculturalismo en la formación actual (García Carrasco, 1991).

Además, *el cambio social operado aumenta las contradicciones en el ejercicio de la docencia*. Al no existir un consenso, es necesario buscar nuevos modelos para hacer frente a las nuevas dificultades. Esta realidad aumenta los enfrentamientos en los claustros, las críticas entre el profesorado e incluso la pasividad o abandonos en otros, por no saber cómo adaptarse a esta variedad de situaciones.

También *han cambiado las expectativas de la sociedad respecto al sistema educativo*. El alumnado se encuentran con frecuencia sin motivación para estudiar; los títulos académicos ya no garantizan ni un estatus ni una situación económica y las instituciones escolares pierden el sentido que tenían. Por otra parte, y como consecuencia de cuanto hemos descrito, *se produce una modificación del apoyo de la sociedad al sistema educativo*, abandonándose la idea de que la educación es promesa de un futuro mejor. Es más, con frecuencia, desde los padres hasta muchos políticos, llegan a la simplista conclusión de que el profesorado es el responsable del sistema educativo y, por tanto, de su fracaso. Consecuentemente, *desciende la valoración social del profesor*. Paralela a la desvalorización social se da una desconsideración salarial.

Sin embargo, en medio de todo, *aumentan las exigencias sobre el profesorado*. A pesar de los cambios, tanto sociales como del propio sistema educativo, es lamentable comprobar la *inadecuación de la formación inicial del profesorado*.

Se produce igualmente una *inhibición educativa de otros agentes de socialización*. Como consecuencia del cambio social operado, se pasa a la escuela toda la responsabilidad de la educación.

La *escasez de recursos materiales y deficientes condiciones de trabajo* es otro factor en este análisis que hacen los mencionados autores y que, por otra parte, confirman numerosos trabajos de investigación, como favorecedor del malestar docente.

Por otra parte, también se ha operado un *cambio en las relaciones profesor-alumno*. Los problemas de disciplina aparecen como uno de los más importantes con los que se encuentra el profesorado en las aulas, ya que la violencia en las instituciones escolares va aumentando cada día.

Metodología

Objetivos:

Este trabajo pretende:

- 1) Conocer las demandas del profesorado en torno a las habilidades socioafectivas en las relaciones de su actividad docente.
- 2) Ofrecer un marco de reflexión y propuestas en torno al desarrollo personal y a la formación inicial del profesorado, desde la perspectiva socioafectiva.

Muestra:

La muestra la forman 435 profesores/as de la enseñanza no universitaria de Tenerife (Canarias), de los que 250 ejercen en la enseñanza primaria y 185 en la enseñanza secundaria.

Instrumentos utilizados:

El instrumento utilizado para la recogida de datos fue el Cuestionario de Satisfacción Profesional Docente (CSPD, fiabilidad . 89, Padrón M. y Hernández P.), que recoge, entre otras dimensiones, las referidas a las relaciones con el alumnado, con los padres, con la administración educativa, y al nivel de satisfacción respecto a la formación inicial recibida.

Diseño:

Teniendo en cuenta las características de este trabajo hemos utilizado un diseño de tipo correlacional descriptivo.

Resultados

1) Resultados descriptivos de las dimensiones analizadas:

Como puede observarse (tabla nº 1), la mayor insatisfacción del profesorado es con la formación inicial recibida y con las dimensiones referidas a las relaciones con la administración educativa, con los padres, compañeros de trabajo, y en la organización y funcionamiento de los centros.

Nivel de insatisfacción profesional docente, por dimensiones

DIMENSIONES	Muy satisfechos	Nivel medio	Muy insatisfechos
INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNO	304 70,0%	110 25,3 %	20 4,6 %
RELACIÓN CON LOS COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS DE TRABAJO	240 55,7%	160 37,1 %	31 7,2%
RELACIONES CON LOS PADRES DE LOS ALUMNOS	96 22,6%	222 52,2%	107 25,2%
ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LOS CENTROS	196 45,4%	170 39,4%	66 15,3%
RELACIONES CON LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA	37 8,8%	198 46,9 %	187 44,3 %
TAREA PROFESIONAL	284 65,6%	129 29,8%	20 4,6%
ESTILO PROFESIONAL	256 59,3%	157 36,3%	19 4,4%
FORMACIÓN Y PREPARACIÓN PROFESIONAL	79 18,3%	147 34,1%	205 47,6 %
SATISFACCIÓN GENERAL COMO PROFESIONAL	331 76,3%	91 21,0%	12 2,8%

Tabla n° 1

2) Resultados descriptivos por ítems:

Parece ser que la mayor insatisfacción del profesorado está en no saber establecer un adecuado equilibrio entre cordialidad y distancia en las relaciones con el alumnado (8,6%), la ansiedad y tensión por las exigencias

y relaciones con el alumnado (6,1%) y por tener dificultades en el tratamiento de la disciplina en el aula (6%).

Respecto a las relaciones con los compañeros/as de trabajo, la mayor insatisfacción del profesorado está en echar en falta un proyecto de trabajo compartido (27%) y relaciones personales cálidas y comunicativas (15%). Por otra parte, el profesorado se manifiesta insatisfecho porque la organización de los centros no favorece este tipo de relaciones (10,4%).

El profesorado se muestra insatisfecho en las relaciones con los padres del alumnado, fundamentalmente porque éstos se desentienden y no apoyan la labor docente (42%), despreocupándose de lo que hace el profesorado (39,3%) y porque no participan en la labor por corregir las actitudes negativas de sus hijos (25%).

Respecto a la organización y funcionamiento de los centros la insatisfacción se da fundamentalmente por la carencia de un proyecto de trabajo común y participativo (27,4%) y por la falta de colaboración y participación en la dirección de los centros y con los órganos colegiados de gobierno (21,1%). Al mismo tiempo, el profesorado muestra su insatisfacción por la dinámica, poco práctica y operativa, que se lleva en las reuniones de trabajo (21,2%) y en la organización y funcionamiento general de los centros (15%).

Es muy alto el porcentaje de profesores/as que se muestran muy insatisfechos en sus relaciones con la administración educativa. Esta insatisfacción es debida fundamentalmente al tipo de relaciones, meramente burocráticas, que establece la inspección técnica (67,3%) y a que ésta no ofrece una información y ayuda relevante (59,5%). Por otra parte, la administración no facilita recursos y medios de apoyo a la enseñanza (63,1%) y no da respuesta a las necesidades reales de los docentes (62,2%), no facilitando su promoción profesional (57,2%). También se muestran muy insatisfechos con la información y apoyo que reciben de los servicios de orientación psicopedagógicos (45,7%).

Respecto a su tarea profesional, la mayor insatisfacción está referida a la carencia de habilidades para llevar a cabo un tratamiento adecuado de la disciplina en clase (13,4%), provocándoles ansiedad las conductas disruptivas del alumnado.

En cuanto a su estilo docente, el profesorado se manifiesta insatisfecho fundamentalmente por tener que estar siempre dando órdenes (19,3%), no propiciar el trabajo en grupo (16%) y la participación del alumnado en los propios contenidos que se imparten (13,4%). Al mismo tiempo, muestran su insatisfacción por limitarse a la transmisión de

conocimientos y no atender al desarrollo personal y a que los alumnos/as sean maduros y felices (11,3%).

Como puede verse (tabla n° 2), es muy alto el porcentaje de sujetos muy insatisfechos con la formación inicial recibida. Los ítems en los que se da un mayor porcentaje de sujetos muy insatisfechos hacen referencia a que la formación recibida fue más bien teórica y no enfocada al desarrollo humano y técnico (70,3%); una formación que tuvo en cuenta sólo los aspectos intelectivos y no el desarrollo personal y creativo (65,7%); formación y preparación que no les ayudó a definir su propio modelo y proyecto educativo (65,1%); falta de formación y preparación psicopedagógica (58,5%); formación centrada en la reproducción de conocimientos y no en la aplicación productiva de los contenidos (57%). En los demás aspectos, como se puede observar, aparecen porcentajes de profesores muy insatisfechos, superiores al 50%.

Es con respecto a la formación y preparación científica recibida, donde se da mayor porcentaje de sujetos muy satisfechos.

Nivel de insatisfacción con la formación y preparación profesional

FORMACIÓN Y PREPARACIÓN PROFESIONAL	Muy satisfechos	Nivel medio	Muy insatisfechos
En su formación inicial tuvieron en cuenta, contenidos intelectivos y desarrollo personal y creativo, frente a sólo aspectos intelectivos	46	102	283
	10,7%	23,7%	65,7%
Formación más humana y técnica frente a una formación más teórica.	28	99	301
	6,5%	23,1%	70,3%
La formación inicial ayudó, frente a la que no ayudó, a definir su propio modelo y proyecto educativo	43	106	278
	10,1%	24,8%	65,1%
La formación recibida estuvo conectada a las necesidades de la enseñanza, frente a la que estuvo desvinculada	39	141	248
	9,1%	32,9%	57,9%
Nivel de satisfacción respecto a la formación y preparación científica recibida	102	165	164
	23,7%	38,3%	38,1%

Nivel de satisfacción respecto a la formación y preparación psicopedagógica recibida	54	123	250
	12,6%	28,8%	58,5%
Preparación centrada más en la aplicación productiva de los contenidos que en asimilar conocimientos teóricos	55	128	243
	12,9%	30,0%	57,0%
Nivel de satisfacción respecto a una preparación centrada en ofrecer recursos y posibilidades para aprender a pensar y descubrir el conocimiento	49	142	239
	11,4%	33,0%	55,6%

Tabla n° 2

Por otra parte, más del treinta por ciento del profesorado (31,8%) se manifiesta muy insatisfecho por el bajo reconocimiento social que le ofrece su profesión, y un 18,2% por el alto nivel de ansiedad y tensión que les produce su tarea docente.

3) Diferencias entre el profesorado de los diferentes niveles educativos:

En la tabla n° 3, aparecen las diferencias encontradas, respecto a su nivel de satisfacción, entre el profesorado que ejerce en los diferentes niveles educativos de la enseñanza no universitaria.

Como se puede comprobar son los profesores de Formación profesional los que se manifiestan más insatisfecho en las siguientes dimensiones: en sus relaciones con el alumnado, en sus relaciones con los padres, en sus relaciones con la administración educativa, en su tarea docente y en su estilo profesional.

Como se puede ver, también el profesorado de BUP y de FP se manifiestan más insatisfechos en sus relaciones con sus compañeros y respecto a la organización y funcionamiento de sus centros de trabajo, que el profesorado de la enseñanza primaria.

Insatisfacción del profesorado, según niveles de enseñanza (dimensiones)

DIMENS.	X(1) EGB	X(2) BUP	X(3) FP	CONT ½	CONT 1/3	CONT 2/3	F PROB	F RATIO
ELECC	17.31	17.64	21.71		***	***	***	10.96
INTERAC	20.81	19.94	24.49		**	***	***	8.48
RELCOMP	18.62	22.29	23.35	**	**		***	10.25
RELPAD	28.64	30.15	36.46		***	***	***	22.99
ORGANIZ	21.40	25.60	26.04	**	**		***	9.84
RELEMPR	43.76	45.39	49.87		***	*	***	10.81
TAREA	20.87	19.41	23.61		*	***	***	7.14
ESTILO	31.97	32.91	36.29		**	*	**	6.82
PREPROF	46.90	47.80	46.68					.255
INSATIS. G.	24.21	24.43	26.79					2.98

Tabla n° 3

Queremos llamar la atención sobre las diferencias encontradas en los ítems específicos que miden aspectos más concretos dentro de cada una de las dimensiones.

En el ítem 79, que se refiere al nivel de insatisfacción por ser y ejercer como profesores, es el profesorado de F.P. el más insatisfecho, en comparación con los que ejercen en primaria.

En el ítem 80, referido al nivel de insatisfacción por no sentirse personalmente realizados a través de la profesión, es el profesorado de F.P. el más insatisfecho, en comparación con el resto del profesorado.

Respecto al nivel de ansiedad o tensión que sienten al tener que responder a la variedad de demandas que exige su profesión (ítem 82), se dan también diferencias significativas. El contraste se da entre los profesores de primaria y secundaria respecto al profesorado de F.P., siendo éste el más insatisfecho.

En el ítem 86, que recoge el nivel en que sienten que su profesión les ofrece posibilidades de ser creativos y de disfrutar con su trabajo, es el profesorado de F.P. el que manifiesta un mayor nivel de insatisfacción, en contraste con el resto del profesorado.

En el ítem 83, referido al nivel satisfacción por el reconocimiento social que les ofrece su profesión de enseñantes, parece ser que son los profesores de primaria los que manifiestan, en mayor medida, que el reconocimiento social que les ofrece su profesión es bajo.

Respecto al ítem 84, es el profesorado que ejerce en secundaria (BUP), con respecto al que ejerce en primaria, el que se siente más insatisfecho porque con su profesión ejercen escasa influencia en la transformación de las personas y de la sociedad.

Discusión y Conclusiones

Es evidente que hay malestar e insatisfacción en el profesorado. Este malestar se concreta, por una parte, en el conjunto de relaciones que establecen en su tarea docente: con el alumnado, con los padres, con los compañeros/as de trabajo, en la organización y funcionamiento de los centros y con la administración educativa, que como señalábamos (Loscertales, 1993), configuran la mayoría de las influencias y presiones sobre los docentes. Por otra parte, demandan un tipo de formación inicial que responda a sus necesidades y cubra los déficit o indicadores de su insatisfacción.

Parece ser que el profesorado se siente insatisfecho respecto a sus habilidades y destrezas en la comunicación con su alumnado, especialmente en la conducción del grupo de clase y en el tratamiento de la disciplina. Habilidades y destrezas que echan de menos, igualmente, en sus relaciones con los compañeros/as de trabajo, para establecer relaciones de respeto, participación, y tolerancia. Esto repercute en la misma organización y funcionamiento de los centros, además de echar en falta habilidades organizativas, de planificación, de participación y de comunicación en el ámbito de su actividad docente. Aspecto éste que hacen extensivo a sus relaciones con los padres del alumnado para entusiasmarles e implicarles en la tarea educativa y formativa de sus hijos.

Por otro lado, gran parte de la insatisfacción del profesorado es explicada por la falta de un proyecto de trabajo compartido y participativo, que surja de la implicación de los docentes y que se coordine a través de

una buena organización y funcionamiento de los centros. En este sentido piden: a la administración educativa, más medios y recursos de apoyo a la enseñanza; a los servicios de inspección técnica y de orientación psicopedagógicos, mayor y efectivo apoyo e información relevante (no meramente burocrática); y a los órganos de gobierno y de dirección de los centros, que propicien y potencien el desarrollo personal y la promoción profesional del profesorado y la participación de la comunidad educativa.

Respecto a su tarea docente, el profesorado muestra su preocupación e insatisfacción, porque la mayor parte del tiempo y de sus objetivos tienden más a la reproducción de contenidos intelectivos y reproductivos que al desarrollo personal del alumnado, con objetivos socioafectivos que persigan la maduración y la felicidad del alumnado (enseñar a vivir). En este sentido, su propia tarea docente no les ayuda a su propio desarrollo y realización personal. Porque, como ya indicábamos, la satisfacción docente está relacionada no sólo con incentivos externos, sino que también está modulada, cognitivamente, por las expectativas, capacidad de autocontrol, egoimplicación y por la interpretación y evaluación que realizan de sus metas.

Una de las dimensiones de mayor insatisfacción es la referida a la formación y preparación inicial recibida. El profesorado manifiesta su malestar por el carácter eminentemente teórico de la formación recibida, incidiendo sólo en objetivos de tipo intelectual, sin ayudarles a definir su propio modelo y proyecto educativo. Los docentes se quejan, especialmente, por la deficiente formación recibida en aspectos psicopedagógicos y lamentan el que esté centrada casi exclusivamente en la asimilación de conocimientos y desvinculada de las necesidades reales de la enseñanza.

Creemos en la formación inicial como el mejor marco preventivo, no sólo para la salud mental del profesor, sino también para su propia satisfacción laboral. Por ello se aboga por la inclusión en esta formación de objetivos de ámbito personal (Amiel, 1984; A. Abraham, 1986; Esteve, 1987), y en la educación de la personalidad de los profesores (Hernández, P, y Santana, 1988).

Otros estudios confirman también estas necesidades en la formación de los profesores, abogando porque sea una formación práctica y de entrenamiento, para afrontar los problemas propios de la profesión (Truch, S., 1980). Precisamente son los indicadores de insatisfacción señalados por el profesorado los que constituyen las lagunas o déficit que los

investigadores vienen subrayando en la formación inicial (González Granda, 1986; García A., 1987; Marcelo, 1991; Imbernón, 1994; Padrón M. y otros, 1996; Padrón M., 1997)). Esta inadecuación de la formación inicial del profesorado es también señalada por la Comisión de Expertos de la UNESCO, solicitando una intervención urgente de la comunidad internacional para que la formación del profesorado no sea concebida sólo desde la perspectiva del aprender a conocer y hacer sino desde la perspectiva del aprender a ser (Delors, J. 1987).

Formación que incida en la adecuación de los contenidos a la realidad y a las necesidades de la enseñanza, haciendo hincapié en sustituir los enfoques "normativos" por enfoques "descriptivos" en la preparación profesional del profesor (Esteve, 1987), y que tanto la formación inicial como permanente se lleve a cabo desde un planteamiento constructivista, aspectos igualmente señalados por la propia LOGSE.

Un modelo de formación que ayude al profesorado y a los futuros docentes en la consecución de los objetivos socio-afectivos, integrados en el currículum de la enseñanza. En este sentido, es necesario hacer las siguientes consideraciones:

1.- Que el profesorado no podrá llevar a cabo esta tarea si no se le forma y prepara en esta línea.

2.- Que estos objetivos tienden a conseguir el desarrollo global de cada persona: mente, cuerpo, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad, pensamiento autónomo y crítico y determinar por sí mismos qué deben hacer en las circunstancias de su vida. (Delors, J. 1987).

3.- Que el profesorado debe comenzar por el conocimiento de sí mismo y por su propia maduración y desarrollo personal para, después, abrirse y educar a los demás, sin perder de vista que tanto él como sus alumnos deben ponerse juntos en el camino del "aprender a ser", y "aprender a vivir juntos".

4.- Educación socio-afectiva que implica la educación de la personalidad de los alumnos y del profesor (Hernández y Santana, 1988) y en actitudes y valores básicos (Hernández, P. 1997) consensuados desde la comunidad educativa (Lucini, F. 1994), tendiendo hacia objetivos comunes, que partan de las demandas de la sociedad en que vivimos.

5.- Es necesario entrenar al profesorado y enseñar a los futuros docentes en todo un conjunto de habilidades relacionales (demandadas por el profesorado de nuestro estudio):

a) habilidades sociales y de comunicación interpersonal;

b) habilidades para participar y hacer participar y para la dinámica y conducción de los grupos;

c) técnicas para el tratamiento de la disciplina y para el autocontrol y relajación, tanto personal como grupal;

d) técnicas para promover un buen clima, tanto en el aula como en el contexto del centro y en las relaciones con los compañeros/as de trabajo;

e) técnicas que ayuden al profesorado a impartir la enseñanza desde una perspectiva constructivista, que favorezca la implicación y participación del alumnado en los contenidos instruccionales, desde la óptica del aprender a aprender.

6.- Modelo que forme al profesorado y a los futuros docentes en habilidades y en técnicas de organización de los centros, capacitando principalmente a los órganos directivos, para propiciar la participación de toda la comunidad educativa.

En este sentido, y partiendo de las demandas e insatisfacción del profesorado, es urgente que se ayude a los docentes y a los futuros profesores a definir su propio modelo educativo y a configurar un proyecto de centro común y participativo.

7.- Ante el malestar existente entre el profesorado en sus relaciones con los padres y las familias del alumnado, urge plantearse, desde la misma formación inicial, una cultura participativa, educadora y de encuentro con los padres y madres del alumnado, que les lleve a asumir su corresponsabilidad en la tarea educativa.

Es necesario, teniendo en cuenta los datos de nuestro trabajo, concentrar esfuerzos en torno a la enseñanza de formación profesional, ya que son los docentes que ejercen en este nivel los más insatisfechos. Abogamos porque el profesorado se forme desde la perspectiva del aprender a hacer para enriquecer su formación intelectual, sin disociarla del aprender a conocer, con el desarrollo de aptitudes, habilidades e inteligencia práctica. Desde este punto de vista conviene abrir la Universidad, en la formación del profesorado, a otros profesionales para enriquecernos con sus conocimientos y experiencias. En este nivel, al igual que para todos los docentes, es necesario formarlos desde la reflexión y el contraste, de su propia acción y los resultados de la investigación psicoeducativa.

Por último, los planes de formación del profesorado deben incluir objetivos tendentes a:

- Favorecer una cultura participativa, de apertura y de diálogo con toda la comunidad educativa (padres, administración, profesorado, personal de administración y servicios y contexto social).

- Apoyar a los enseñantes con unos servicios de orientación y ayuda psicopedagógicos, que ofrezcan información y formación relevantes, vinculados a las necesidades reales de los docentes e integrados en la vida de los centros.

- Transformar la inspección técnica, fiscalizadora y burocratizada, por una inspección que controle y forme constructivamente.

- Seleccionar y formar a los directores/as de los Centros, desde la perspectiva que venimos señalando en este trabajo.

- Estimular y potenciar proyectos de formación que partan de las necesidades de los docentes y abrir los centros de formación del profesorado a otros profesionales, que entren con sus conocimientos y experiencias.

- Integrar al profesorado y a los Centros en las nuevas tecnologías, fomentando la formación y reciclaje adecuados y la introducción de medios y recursos de innovación educativas.

Compartimos el sentir del Consejo de Redacción de la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (n° 30, p. 10), respecto a la formación docente: "...la capacitación técnica debe quedar asociada a la función más elemental de cualquier educador: la de ser un facilitador y un mediador del desarrollo humano (y no un mero transmisor de técnicas o conocimientos), la de ayudar a que los seres humanos se conviertan en "personas". En personas libres, democráticas, responsables, críticas, tolerantes, maduras y felices, capaces de vivir y de comunicarse, de compartir, de ser y de disfrutar de la vida en todas sus dimensiones..."

Referencias Bibliográficas

- Abraham, A. (1986). *El enseñante también es una persona*. Barcelona: Gedisa (orig.1984).
- Abraham, A. (1987). *El mundo interior del docente*. Barcelona: Gedisa (orig. 1972a).
- Amiel, R. (1984). Psicopatología del malestar de los enseñantes. En J.M. Esteve, *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- Delgado, L. y Saenz, B. (1991). Evaluación de la satisfacción del profesorado universitario. *Actas del I Congreso Internacional sobre la calidad de la enseñanza universitaria*. Cádiz: I.C.E..
- Delors, J. (1987). *La educación*. Santillana, Ediciones UNESCO.
- Esteve, J.M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.

- Esteve, J.M. y García Carrasco, J. (1992). *Estado actual de la investigación sobre la personalidad del docente. Representaciones sociales sobre la función docente y sugerencias de planificación estructural*. Ponencia presentada en el VII Congreso Internacional A.I.R.P.E.. Salamanca.
- García, A. (1987). *Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo del vídeo*. Marfil.
- García Carrasco, J. (1991). Educación y europeísmo. II Congreso Nacional de teoría de la educación, *Bordón*, 44 .
- González Granda, J.F. (1986). Problemas percibidos por los profesores de E.G.B. en sus primeros años de docencia. *Aula Abierta*, 46.
- Hernández P. y Santana, L. (1988). *Educación de la personalidad: Papel del profesor*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Hernández, P. y García, L. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio*. Madrid: Pirámide.
- Hull, C.L. (1952). *A behavior system*. Yale: Univ. Press. New Have Connecticut.
- Imbernon, F. (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. *Biblioteca de aula*, 4. Barcelona: Graó.
- Kagan, J. (1972). Motives and development. *Journal of Personality and Social Psychology*, V. 22, 51-56.
- Loscertales, F. (1993). La profesión de profesor. Una aproximación psicosocial. En Loscertales, F. y Marin, M.: *Dimensiones psicosociales de la educación y de la comunicación*. Sevilla: Eudema.
- Marcelo, C. (1991). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE.
- Maslow, A.H. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). New York. Harper. (1st ed. publ., 1954.).
- Padrón, M. y Hernández, P. (1994). Cuestionario de Satisfacción Profesional Docente. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna.
- Padrón, M. y otros (1996). Evaluación del entrenamiento en habilidades docentes y otros contenidos psicoeducativos en un modelo de formación inicial. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, 278.
- Tajfel, H. (1972). La categorisation sociale. En Moscovici, S. (Ed.). *Introduction a la Psychologie Sociale*, vol. I. París: Larousse.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and Social Categories: studies in social psychology*. Cambridge University Press. (Trad. castellana en Herder, 1984).
- Tolra, J. (1976). La motivación en el trabajo. *DYNA* 9, 335-347.
- Tolra, J. (1977). *Convergencia de las más conocidas experiencias sobre el estudio de la motivación humana en el trabajo*. ICSA. Madrid. (Documento policopiado).
- Truch, S. (1980). *Teacher Burnout and What to do About it*. Academic Therapy Publications, 20 Commercial Boulevard, Novato.

- Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review*, vol. 66, 297-333.
- Zavalloni, M (1973). Social identity: perspectives and prospects. *Social Science Information*, 12, 65-91.

LA PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN: UNA DISCIPLINA APLICADA

LUIS ÁLVAREZ PÉREZ, JULIO ANTONIO GONZÁLEZ-PIENDA, JOSÉ CARLOS NÚÑEZ PÉREZ y PALOMA GONZÁLEZ-CASTRO*

La Psicología de la Educación se perfila en la actualidad como un elemento clave para fundamentar científicamente la educación, en su sentido más amplio. De esta forma, se superan viejos reduccionismos psicológicos al identificar el aprendizaje con la construcción de conocimientos, lo que implica activar, orientar y adaptar los procesos intrapersonales y situacionales a los sujetos que aprenden desarrollando en ellos nuevas habilidades y ampliando su campo de experiencias.

Psychology of Education is nowadays a key to lay a scientific base of education in a broad sense, so that old psychological confinements are overcome identifying apprenticeship and knowledge construction, that is to say, to awaken, to set right and to fit intrapersonal and situated processes to learners, developing new abilities and enlarging their experimental field.

El marco actual en el que se suele mover la Psicología de la Educación, hay que situarlo dentro de un *modelo cognitivo-constructivista* que supera aquellas viejas concepciones del aprendizaje entendidas, bien como adquisición de respuestas, por su carácter mecanicista, o bien como adquisición de conocimientos, por su carácter estático (Pozo, 1996). Tal modelo se caracteriza por tener en cuenta tanto al sujeto que aprende como el contexto donde dicho sujeto desarrolla su aprendizaje.

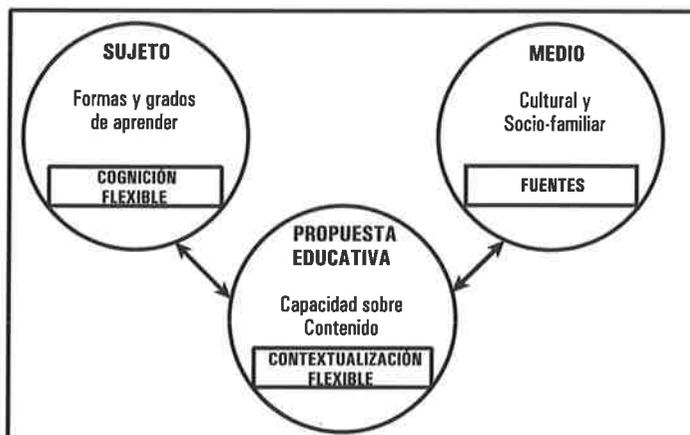
Las características del *sujeto que aprende* se acercan a una concepción del procesamiento cercana a las modernas corrientes conexionistas, que sustituyen la metáfora del ordenador por la metáfora del cerebro. Ésta, es decir, la metáfora del cerebro, incorpora una nueva noción de computación más dinámica, en la línea del Procesamiento Distribuido y del Procesamiento en Paralelo, que trata de integrar aspectos tanto cognitivos, conativos como afectivos y tiende a complementarse con la importante contribución de las neurociencias, las cuales ayudan a clarificar el funcionamiento de algunos de estos procesos (De Vega, 1998).

* LUIS ÁLVAREZ PÉREZ, JULIO ANTONIO GONZÁLEZ-PIENDA y JOSÉ CARLOS NÚÑEZ PÉREZ son Profesores del Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo. PALOMA GONZÁLEZ CASTRO es Licenciada en Psicología.

Por otro lado, este modelo ha de ser muy sensible al *contexto real de aprendizaje*, puesto que el conocimiento se alcanza a través de la acción activa y constructiva del sujeto sobre la realidad. Dicha acción, cuando se produce en el ámbito escolar, ha de concretarse a través de propuestas educativas flexibles que se puedan adaptar al estilo de aprendizaje de los alumnos, con el fin de que puedan desarrollar mejor su competencia.

Gráficamente, el modelo lo representan Álvarez et al. (1999) de la forma siguiente:

MODELO CONSTRUCTIVISTA - INTERACCIONISTA



Estamos, por tanto, ante un tipo de *constructivismo interaccionista* que se asienta sobre dos supuestos básicos: la Cognición Flexible y la Contextualización Flexible.

La *Cognición Flexible*, inspirada en la Teoría de la Flexibilidad Cognitiva de Spiro et al. (1988), entiende que los alumnos al presentar diversos grados y formas de aprender necesitan interaccionar sobre **contextos flexibles** y abordables desde su propia cognición, para así poder desarrollar mejor sus habilidades. Esta posición es defendida, fundamentalmente, por autores de la talla de Collins, Brown y Newman (1989) que, en la línea del "Aprendizaje de Oficios", pretenden diseñar sistemas de instrucción que transmitan no sólo contenidos sino también las habilidades necesarias para abordarlos.

En este sentido, la aproximación conceptual a la Psicología de la Educación va a sufrir un cambio muy importante pasando de una concepción de la disciplina como mero campo de aplicación del conocimiento psicológico, es decir, como una Psicología Aplicada a la Educación (Coll, 1998), a una concepción de la Psicología de la Educación como una **disciplina puente entre la Psicología y la Educación**, la cual va a centrar su estudio en el análisis de los comportamientos y procesos psicológicos que se generan en los alumnos al participar en actividades educativas.

Una primera aproximación a esta concepción de la Psicología de la Educación la formulan Hunt y Sullivan (1974) en su obra “*Between Psychology and Education*” en la que critican abiertamente el reduccionismo de las concepciones que defiende la “Psicología Aplicada a la Educación”. Para ello, adoptan el paradigma «Behavior (B) - Person (P) - Environment (E)», formulado originalmente por Kurt Lewin, como herramienta epistemológica de la Psicología de la Educación. Dicho paradigma, cuando se traslada a las relaciones entre el conocimiento psicológico y la teoría y la práctica educativas, se convierte en «Between (B) - Psychology (P) - Education (E)» y cuando de lo que se trata es de delimitar el objeto de estudio de la PE, adopta la formulación «Learning (B) - Student (P) - Educational Approach (E)». A partir de Hunt y Sullivan (1974), esta concepción fue ganando inmediatamente posiciones al ser defendida, entre otros, por autores de la talla de Glasser (1976).

En este sentido, la relación entre la Psicología y la Psicología de la Educación pasa a establecerse en función de la **hipótesis de interdependencia-interacción** (Coll, 1989) mediante la cual se pretenden superar posturas extremas (Hipótesis de extrapolación e Hipótesis de independencia) con el fin de hacer compatibles las aportaciones psicológicas al ámbito educativo, lo que realza el **carácter aplicado** de la disciplina.

Este carácter aplicado es aceptado, hoy en día, por la mayoría de los psicólogos de la educación y se interpreta dentro de lo que Coll (1983) denomina **Modalidad 2** que, como ya se ha indicado, consiste en elaborar e incrementar el conocimiento específico de la Psicología de la Educación a partir del **Análisis de las Situaciones Educativas**. Dicho conocimiento no puede reducirse exclusivamente al cuerpo de conocimientos psicológicos, como sucede en la **Modalidad 1**, sino que surge de la consideración tanto de los conocimientos psicológicos como de las características del ámbito de aplicación. Por este motivo, son necesarios **procedimientos de ajuste** que

mejoren permanentemente la interacción entre la *teoría* y la *práctica* educativa.

Estos tres componentes que definen el carácter aplicado de la Psicología de la Educación (Teorías-Procedimientos de ajuste-Prácticas educativas) se identifican con las tres dimensiones fundamentales de la disciplina: *Teórica* (Elaboración de modelos), *Tecnológica* (Investigación psicoeducativa) y *Práctica* (Intervención psicoeducativa).

Frecuentemente, algunas caracterizaciones o definiciones de la Psicología de la Educación tienden a primar unas dimensiones sobre las otras, contribuyendo así a difundir la falsa idea de que su finalidad es exclusivamente la investigación o la elaboración de teorías o simplemente la resolución de problemas prácticos. Esto no es así, desde una perspectiva de la Psicología de la Educación como “disciplina puente de naturaleza aplicada”, las tres dimensiones contribuyen por igual a delimitar sus objetivos, contenidos y actividades científico-profesionales. La clave está en hacer interrelacionar las tres dimensiones y darles coherencia para, de esta forma, incrementar su capacidad para transformar y mejorar la práctica educativa. En este sentido, la *dimensión teórica* pretende superar las viejas teorías estructuralistas (García Madruga, 1991) para dar paso a una elaboración de modelos más prescriptivos y asumibles por la Psicología de la Educación como es el caso, por ejemplo, en Psicología del Desarrollo de los modelos Contextuales (Serra y Viguer, 1992) o en Psicología del Aprendizaje de los modelos adaptativos (Álvarez et al., 1999).

Los *modelos contextuales* contemplan al individuo como un todo organizado pero, a la vez, cambiante por la interacción entre la información genética y el contacto con los estímulos del medio. Estos modelos se enmarcan dentro de la *Orientación del Ciclo Vital* (Serra, Pérez y Viguer, 1994) que plantea un desarrollo flexible (multidimensional, multidireccional y discontinuo) y modificable a través del aprendizaje. En este sentido, Serra y Viguer (1992) proponen un interesante programa para niños de 0-3 años, con el fin de optimizar su desarrollo.

Por otro lado, los *modelos adaptativos* se enmarcan dentro de un contexto de Atención a la Diversidad y plantean la necesidad de un desarrollo equilibrado de los ámbitos cognitivo, afectivo y metacognitivo. En este sentido, es interesante hacer mención a un estudio, realizado por el Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo bajo la dirección del Profesor González-Pienda con 2.800 alumnos de 6-18 años, cuyo objetivo era identificar las variables que más condicionaban el rendimiento académico, llegándose a la conclusión de que no sólo sirve la inteligencia

para superar los estudios, sino que además hay que saber ponerla en práctica y desarrollar al mismo tiempo otras habilidades como la motivación, el esfuerzo y el autocontrol.

En este sentido, los modelos adaptativos van a ser más exigentes que otros modelos y van a tener influencias notables en el campo de la investigación e intervención psicoeducativas.

Así, la *investigación psicoeducativa*, además de centrarse en procesos estratégicos, también aborda otros ámbitos de gran interés (Pintrich, 1994) como es el caso de las nuevas tecnologías aplicadas a la *evaluación adaptativa*. En este caso, los modelos de Teoría de Respuesta a los Ítems, o modelos TRI (Muñiz, 1997), son de gran interés porque son capaces de expresar en la misma medida puntuaciones obtenidas por medio de pruebas distintas. Esta novedosa idea da lugar a una gran revolución tecnológica, los Test Adaptativos Informatizados (TAI) que, valiéndose de grandes bancos de ítems, aplican a cada persona la prueba que mejor se adapta a sus características, lo que plantea un conjunto de problemas técnicos que se intentan superar a través de *nuevas formas de estimar la fiabilidad o nuevos métodos para evaluar el sesgo de los instrumentos de medida*.

Entre las nuevas formas de estimar la fiabilidad, estaría la “Función de Información” que permite calcular la precisión de las pruebas para los distintos niveles de la variable medida, en vez de ofrecer un valor global como hacía el Coeficiente de Fiabilidad clásico.

Por otro lado, entre los nuevos métodos para evaluar el sesgo de los instrumentos de medida habría que señalar el “Funcionamiento Diferencial de los Ítems” que permite evaluar los sesgos de los instrumentos utilizados.

A esta forma de evaluación cuantitativa, hay que añadir lo que se ha dado en llamar “Evaluación Auténtica” que defiende un mayor realismo al acercar la evaluación lo más posible a la *situación real* que se pretende medir. Dicha evaluación presenta dos formas: *evaluación de rendimientos y portafolio*. La evaluación de rendimientos o “performance assessment” no utiliza “Pruebas Estandarizadas”, evalúa a través de **ejecuciones concretas**. El portafolio, por su parte, contiene el conjunto de trabajos que el alumno considera oportunos para demostrar su preparación en un campo concreto.

A estas novedades en el ámbito de la evaluación, no es ajena la *intervención psicoeducativa*, la cual ha ido desplazando una forma de actuar muy *centrada en el alumno y su déficit* hacia modelos más adaptativos y sensibles al contexto educativo en el que tiene lugar el propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Dichos modelos, en la línea del *Enfoque*

Educacional-Constructivo, abogan por una intervención más contextual que médico-asistencial (Monereo y Solé, 1996), lo cual ha recibido un gran impulso en nuestro país a través de las “redes públicas de atención psicoeducativa” (SOEV, 1977; EEMM, 1982; EOEPS, 1990) que pasaron de un modelo clínico a un modelo constructivista que fue adoptando un carácter “funcional” respecto a las necesidades de implantación de la Reforma Educativa, llevando la intervención psicoeducativa al núcleo docente didáctico-curricular, lo que ha generado curiosas consecuencias, no ajenas a diversas críticas como, por ejemplo, la propuesta de titulación de psicopedagogía, la homologación del campo de actuación de psicólogos y pedagogos. La priorización absoluta de lo curricular en la intervención.

Ahora bien, la intervención psicoeducativa, propia del Psicólogo de la Educación, abarca un marco más amplio que la del Psicólogo Escolar, la cual está más centrada en dificultades y necesidades más concretas. Por este motivo, el Psicólogo de la Educación precisa una formación más amplia (Coll, 1996a, 1996b) puesto que sus funciones son complejas, al estar relacionadas no sólo con aspectos psicológicos (capacidades, habilidades, estrategias y estilo de aprendizaje) sino también educativos (formales y no formales).

Desde esta aproximación conceptual a la Psicología de la Educación y a su carácter aplicado, podemos llegar a definirla, en función de su objeto de estudio, como una “*disciplina que se ocupa de los procesos de cambio comportamental que se producen en las personas como consecuencia de su participación en actividades educativas*” (Coll et al., 1998).

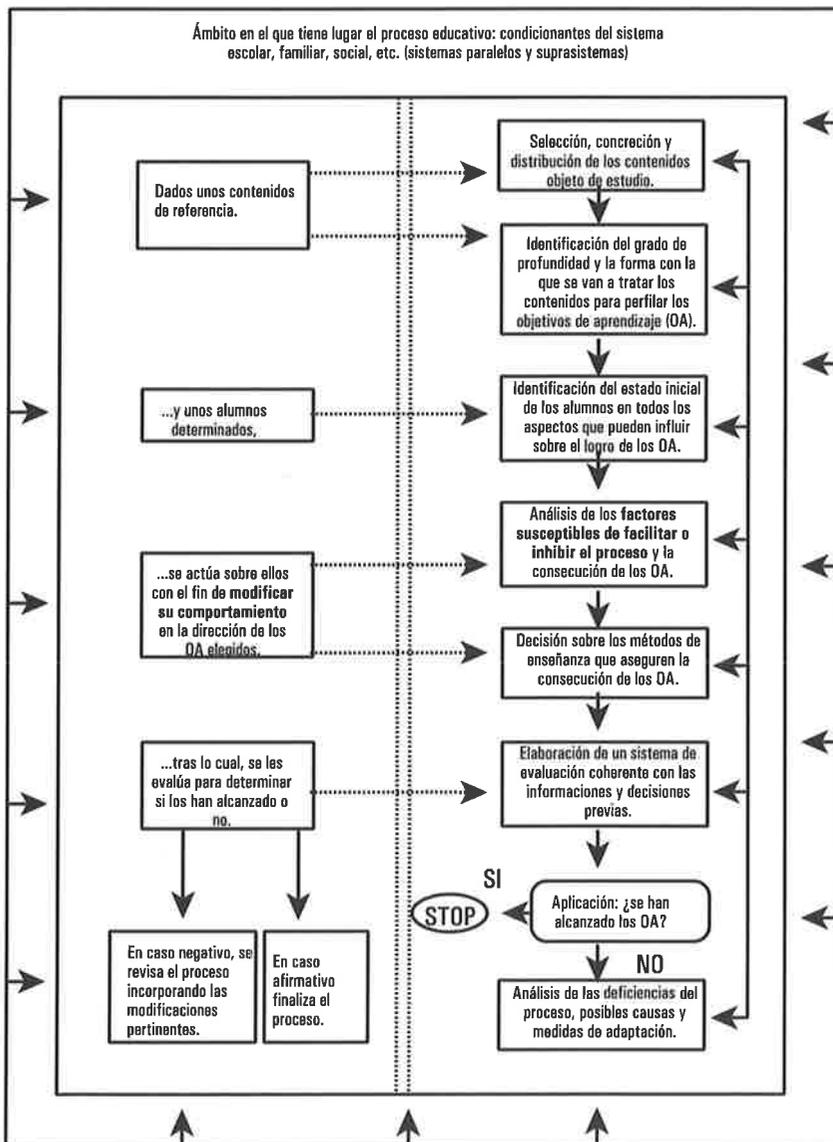
De ahí, que el objeto de estudio de la Psicología de la Educación haga referencia a los cambios de comportamiento (primer nivel), modificables (segundo nivel) en situaciones educativas (tercer nivel) que Hernández (1991, pág. 45) representa de la forma siguiente:

Primer nivel	CONDUCTA	Respuesta en función del estímulo y del organismo (<i>Psicología General</i>)
Segundo nivel	CONDUCTA CAMBIABLE	Tipo y grado de cambio del comportamiento determinado por factores estímulares y orgánicos (<i>Psicología Evolutiva, Psicología del Aprendizaje</i>)
Tercer nivel	CONDUCTA EDUCABLE	Cambios comportamentales en situaciones educativas y en función de los OA. (<i>Psicología de la Educación</i>)

En este contexto, el Psicólogo de la Educación (COP, 1998, pág. 83) tiene como objetivo de su trabajo la reflexión e intervención sobre el comportamiento humano, en situaciones educativas, mediante el desarrollo de las capacidades de las personas, grupos e instituciones. De ahí que su actividad profesional se desarrolle en el marco de los sistemas sociales dedicados a la educación en todos sus niveles y modalidades (sistemas reglados y no reglados, formales e informales) y durante todo el *Ciclo Vital* de la persona. Interviene en todos los procesos psicológicos que afectan al aprendizaje, responsabilizándose de las implicaciones educativas de su intervención, coordinándose (si fuese necesario) con otros profesionales. Por este motivo, el campo de actuación de la Psicología de la Educación va a ser más vasto y complejo que el de la **Psicología de la Instrucción**, ya que ésta centra exclusivamente su interés en los cambios comportamentales que se producen en situaciones escolares de enseñanza-aprendizaje. De ahí, que la Psicología de la Instrucción sea más bien una parcela de la Psicología de la Educación, por lo que nunca se debe confundir con ella (Coll et al., 1998).

En este sentido, los contenidos de la Psicología de la Educación han de concretarse a partir del “*Análisis Sistémico de las Situaciones de enseñanza-aprendizaje*” (Coll, 1989, pág. 205), con el fin de no limitarse a situaciones o actividades educativas exclusivas del ámbito escolar.

Este análisis tiene como referente la “*Teoría General de Sistemas*” de Bertalanffy (1976) que se ajusta perfectamente a la concepción psicoeducativa defendida hasta este momento. Coll (1989) con este modelo mejora modelos anteriores, al diferenciar claramente el proceso de enseñanza-aprendizaje del de su análisis y planificación. Gráficamente, dicho modelo, adaptado de Coll (1989) se representa a continuación:



Como se puede comprobar, podemos identificar dos grandes ámbitos de los que habrá de ocuparse la Psicología de la Educación; por un

lado, los relativos a los *procesos de cambio comportamental* que se producen en las personas como resultado de su participación en situaciones educativas; por otro, los *factores que facilitan o inhiben dichos procesos*.

De ahí que sea necesario abordar dos grandes grupos de contenidos: los **intrapersonales** y los **situacionales**. Entre los primeros, podemos mencionar los relacionados con el *ámbito cognitivo, conativo y afectivo* y, entre los segundos, los relacionados con el *contexto de enseñanza-aprendizaje* con todos sus componentes (alumno como constructor, profesor como mediador y ambiente como modulador).

Referencias Bibliográficas

- Álvarez, L., González-Pienda, J.A., Núñez, J.C. y Soler, E. (1999). *Intervención Psicoeducativa. Estrategias para elaborar Adaptaciones de Acceso*. Madrid: Pirámide.
- Beltrán, J., García-Alcañiz, E., Moraleda, M., Calleja, F.G. y Santiuste, V. (1987). *Psicología de la Educación*. Madrid: Eudema.
- Bertalanffy, L.V. (1976). *Teoría General de los Sistemas*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Coll, C. (1983). Psicología de la educación: ciencia, tecnología y actividad técnico-práctica. *Estudios de Psicología*, 14/15, 168-193.
- Coll, C. (1989). *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*. Barcelona: Barcanova.
- Coll, C. (1996a). Psicopedagogía: confluencia disciplinar y espacio profesional, págs. 33-52. En C. Monereo e I. Solé. *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructiva*. Madrid: Alianza Psicología.
- Coll, C. (1996b). Constructivismo y educación escolar: Ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*, 69, 153-178.
- Coll, C., Miras, M., Onrubia, J. y Solé, I. (1998). *Psicología de la Educación*. Barcelona: Edhasa.
- Collins, A., Brown, J.S. & Newman, S.E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the Crafts to Reading, Writing and Mathematics. En L. Resnick. *Kowing, thinking and instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Corno, L. & Mandinach, E.B. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, 18, 88-108.
- De Vega, M. (1998). La Psicología Cognitiva: Ensayo sobre un paradigma en transformación. *Anuario de Psicología*, 29, 2, 21-44.
- García Madruga, J.A. (1991). *Desarrollo y Conocimiento*. Madrid: Siglo XXI.
- Genovard, C., Gotzens, C. y Montane, J. (1981). *Psicología de la Educación. Una nueva perspectiva interdisciplinaria*, 3ª ed. Barcelona: CEAC.

- Glaser, R. (1976). Cognitive psychology and instructional design, pp. 303-315. En D. Klahr (Ed.). *Cognition and Instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Glover, J.A. & Brunning, R.M. (1990). *Educational Psychology*. Glenview, UK: Foresman Little Brow.
- Hernández, P. (1991). *Psicología de la Educación. Corrientes actuales y Teorías aplicadas*. México: Trillas.
- Hunt, D.E. & Sullivan, E.V. (1974). *Between Psychology and Education*. Hillsdale, NJ: The Dryden Press.
- Mayor, J. (Ed.) (1985). *Psicología de la Educación*. Madrid: Anaya.
- McCombs, B.L. (1988). Motivational skills training: Combining metacognitive, cognitive and affective learning strategies. En C.E. Weinstein, E.T. Goetz & P.A. Alexander (Eds.). *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation*. New York: Academic Press.
- Monereo, C. y Solé, I. (1996). El modelo de asesoramiento educacional-constructivo: dimensiones críticas, págs. 15-32. En C. Monereo e I. Solé (Coords.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Psicología.
- Muñiz, J. (1997). *Introducción a la Teoría de Respuesta a los Ítems*. Madrid: Pirámide.
- Pintrich, P.R. (1994). Continuities and discontinuities: Future directions for research in educational psychology. *Educational Psychologist*, 29, 137-148.
- Pozo, J.I. (1996). *Aprendices y Maestros*. Madrid: Alianza.
- Serra, E. y Viguier, P. (1992). *Educación infantil. Un ambiente optimizador para niños de 0-3 años*. Valencia: Nau Llibres.
- Serra, A., Pérez, J. y Viguier, P. (1994). *Perspectiva del Ciclo Vital*, págs. 109-124. En V. Bermejo (Ed.). *Desarrollo Cognitivo*. Madrid: Síntesis.
- Spiro, R.J., Coulson, R.L., Feltovich, P.J. & Anderson, D.K. (1988). Cognitive Flexibility Theory: Advance Knowledge Adquisition in Ill-Structured Domains, pp. 375-383. *Tenth Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Watkins, D. (1984). Students' perceptions of factors influencing tertiary learning. *Higher Education Research and Development*, 3, 33-50.

EL PAPEL DEL EJEMPLO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES

BEATRIZ SIERRA Y ARIZMENDIARRIETA*

Ante la preocupación por una educación de calidad, se plantea la necesidad de desarrollar y fomentar en los profesores las cualidades fundamentales de lo humano que tendrán que transmitir a los alumnos como fundamento de su educación. Para responder al interrogante sobre cómo abordar esos aspectos de la formación se tratará sobre la coherencia y unidad entre profesión docente y vida, manifestada en el buen ejemplo. La comprensión profunda de las virtualidades de éste y un permanente interés por ponerlo en práctica constituirán para el profesor una fuente de motivación. Planteando el ejemplo como canal de comunicación bidireccional entre profesor y alumno, se verá cómo puede originar una reacción en cadena por su repercusión en la formación del profesor y en la innovación curricular.

Facing the natural worry for a quality education, it is also seen the need of developing and improving in teachers the basic human qualities they will have to transmit the students as a basis for their education. In order to see how to cope with these aspects of formation, we will deal with the coherence and unity between the teaching aspect and life, seen in a good example. A deep understanding of its virtualities and permanent interest to put it into practice will grow into a source of motivation for the teacher. Considering the example as a bidirectional way of communication between teacher and pupil, it will be seen how it can produce a reaction since it has an influx on the teacher's formation and also in the curricular innovation.

Humanidad y formación de profesores

La preocupación creciente que el tema de la formación de profesores adquiere en el ámbito pedagógico revierte, en última instancia, en la preocupación por una educación de calidad que esté a la altura de los tiempos. Buena parte de los estudios sobre el tema se centran en la necesidad de actualización y capacitación del profesorado para la integración de las nuevas tecnologías en las aulas. Ciertamente, es interesante atender, en la formación del profesorado, a la utilización y manejo de todos los avances tecnológicos que puedan contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pero está claro que la educación no consiste en aprender a utilizar todas las posibilidades de Internet o estar a la última en los más avanzados sistemas multimedia, aunque sea importante tenerlo en cuenta en el diseño de un currículum que quiera responder a las demandas sociales.

* BEATRIZ SIERRA Y ARIZMENDIARRIETA es Profesora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

La educación –siempre, pero ahora más que nunca– tiene por tarea dar sentido y encauzar todo el caudal de conocimientos y de nuevas técnicas para que no se vuelvan locas (y con ellas a sus conocedores y usuarios) con la única y obsesiva finalidad de su prosecución y progreso. Por eso, lo decisivo, a las puertas del siglo XXI, es no perder el carácter de lo humano. Según recuerda Savater, “nacemos humanos pero eso no basta: tenemos también que llegar a serlo” (Savater, 1997, 21). Llegar a ser verdaderamente humano: ésa es la primera tarea que todos tenemos por delante y para lograrlo, en mayor o menor medida, se requiere la educación. Pero lo importante no es tanto, en opinión de Savater, el conjunto de conocimientos que aprendemos, sino que los aprendemos de otros hombres. Es el carácter comunitario de la vida humana, el roce con los semejantes lo que nos hace humanos. “Antes que nada, la educación es la revelación de los demás, de la condición humana como un concierto de complicidades irremediables” (Savater, 1997, 35). Se puede decir que los demás son imprescindibles en una doble dimensión: tanto para aprender *de* ellos, en los primeros estadios de la vida, como para vivir aprendiendo *con* ellos, configurando un mundo cada vez mejor.

El papel de la educación como promotora de humanidad lo resalta Lewis cuando diferencia entre la auténtica educación, que él llama “propagación: hombres que transmiten humanidad a otros hombres” (Lewis, 1990, 26), y a lo que se refiere como “propaganda”. Lewis explica que la propagación sería como el cuidado de los pájaros adultos para enseñar a volar a los jóvenes, mientras que asemeja la *propaganda* al trato del avicultor a los polluelos. La propaganda sería una especie de enseñanza superficial, realizada desde fuera, que no llega al núcleo de la persona porque está centrada en inculcar una serie de destrezas o conocimientos sin encender primero el motor de lo humano para que genere fuerza y dé sentido a la propia actividad. Pero prender y preservar la chispa de lo humano hasta que adquiera un dinamismo propio únicamente se puede lograr si el que educa es semejante al educando, en el sentido de que éste pueda verse reflejado en aquel, y, además, admirado por él. Sólo así el que educa podrá ser, por un lado, capaz de adecuarse a las necesidades y problemas del educando y, por otro, susceptible de ser imitado. Aunque dicha imitación, como veremos, no ha de ser simplemente mecánica si quiere ser educativa.

Según explica Castanedo, Maslow (1979), frente a la formación profesional tradicional centrada exclusivamente en la enseñanza de unas técnicas y conocimientos por parte de un experto, aboga por una Educación

Humanista que promueva la creación de “un sistema de valores y un estilo personal de vida” poniendo el “énfasis en el crecimiento y la maduración, en el cambio y en la mejoría de la condición humana” (Castanedo Secadas, 1994, 91). Gusdorf, que prefiere la correspondencia maestro-discípulo en lugar de profesor-alumno, afirma también tajantemente que “todo maestro, sea cual sea su especialidad, es antes que nada un maestro de humanidad” (Gusdorf, 1969, 52).

Una educación que haga a los educandos capaces de llevar a la plenitud su condición humana implica no sólo responder a las demandas sociales del momento, que no son suficientes por la precariedad de su contingencia, sino cimentar unas bases fuertes sobre las cuales cada uno de ellos pueda dar sentido y construir su propia vida con la seguridad que otorga el ejercicio de una libertad arraigada en el valor y dignidad de la persona humana. “Si la escuela no ofrece esas referencias axiológicas, a partir de las cuales quepa fundar críticamente un proyecto existencial sólido, podemos decir que el sistema educativo habrá fracasado en ese grupo de edad (se refiere a las etapas primeras de la infancia y la juventud)” (Barrio Maestre, 1994, 61).

La educación en valores ha sido desde hace unos años un tema frecuentemente tratado en foros nacionales e internacionales. César Coll, en el Modelo de Diseño Curricular que propone, clasifica “los contenidos de la enseñanza obligatoria en tres categorías: hechos, conceptos y principios; procedimientos; valores, normas y actitudes” (Coll, 1988, 139). De esta forma, cada área curricular habrá de tener en cuenta cada una de estas categorías a la hora de definir sus objetivos. La LOGSE recoge este modelo y López Franco y García Corona en su estudio señalan que es tarea urgente para los profesores prepararse para una intervención pedagógica en el campo de los valores, normas y actitudes. Afirman, además, que “toda la institución educativa tendrá que definir estrategias concretas y buscar espacios en el horario escolar donde, prioritariamente desde la acción tutorial, se ponga en práctica todo aquello que pueda favorecer la educación en valores que la LOGSE posibilita” (López Franco y García Corona, 1994, 131).

Con la inclusión de la “educación en valores” en los contenidos curriculares surge un nuevo campo de preparación en la formación de profesores. En el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, se resalta “la importancia del papel que cumple el personal docente como agente de cambio” (Delors, 1996, 161) y se hace hincapié en la responsabilidad de los

docentes respecto a los “valores morales adquiridos en la infancia y durante toda la vida” (Delors, 1996, 162). Se propone también una nueva relación con el alumno, de manera que el docente sea su “acompañante” guiándole y ayudándole a organizar todos los conocimientos, “pero manteniéndose muy firme en cuanto a los valores fundamentales que deben regir toda la vida” (Delors, 1996, 164). Dichos valores fundamentales no han de depender de los intereses de un tiempo o de la moda. Ya hace varios años Kerschensteiner escribía, refiriéndose a las necesidades de la formación del maestro, que “si el educador quiere formar al alumno haciéndole portador de valores, deben ser éstos de tal categoría que puedan ser eficaces por encima de todo espacio, tiempo e individualidad” (Kerschensteiner, 1928, 119).

En el Informe citado, y abordando también el tema de la formación de profesores, se afirma que “una de las misiones esenciales de la formación de los docentes, tanto inicial como continua, es desarrollar en ellos las cualidades éticas, intelectuales y afectivas que la sociedad espera que posean para que después puedan cultivar las mismas cualidades en sus alumnos” (Delors, 1996, 172). Efectivamente, con estas palabras se da en el clavo sobre la necesidad de desarrollar y fomentar en los profesores las cualidades fundamentales de lo humano, ya que son los responsables (junto con los padres) de transmitírselas a sus alumnos.

Antes de pensar en estrategias de intervención en el ámbito de los valores y preocuparse por los aspectos organizativos (horarios, lugares...), es preciso preguntarse si los profesores están cualificados para transmitir humanidad. Hacerse esta pregunta no es, en modo alguno, dudar de la valía humana de los profesores. La misma pregunta podría hacerse sobre los padres y educadores en general y sobre todos los que habitamos este mundo porque todos, de un modo u otro, influimos en nuestro entorno y contagiamos más o menos humanidad a los que nos rodean. Pero, si estamos hablando de la formación de profesores la pregunta básica es: ¿necesitan los profesores formarse en “humanidad”? ¿necesitan –como afirma el Informe para la UNESCO– desarrollar “las cualidades éticas, intelectuales y afectivas” para ser capaces de educar a sus alumnos en hechos, conceptos y principios, en procedimientos; y también en valores, normas y actitudes? La respuesta es clara. Sabemos que nunca acabamos de ser plenamente humanos, nunca alcanzamos un nivel de perfección acabada, porque ser humano es una tarea que no acaba mientras vivamos. Siempre se puede ser más íntegramente humano, y serlo más no consiste en serlo más tiempo, sino en serlo más intensamente. Por tanto, los profesores (como

cualquier) necesitan formarse en esas “cualidades éticas, intelectuales y afectivas” que les hagan mejores y más aptos para ser *propagadores*, como diría Lewis, de humanidad.

Una vez sentada la necesidad de formación del profesorado en esas dimensiones que contribuirán a configurar el sentido y sustentar la vida futura del educando, nos podemos preguntar cómo formar esas cualidades. Pero la respuesta a esa pregunta no podrá ser similar a la que responde al interrogante por la formación del profesorado en aspectos concretos de la materia objeto de su docencia o en procedimientos para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para todas estas cuestiones existen materias que cursar en la formación inicial del profesorado y cursos de perfeccionamiento del profesorado que cubren las necesidades de su formación continua. Sin embargo, para la formación en los “valores fundamentales que deben regir toda la vida” del educando el único curso de perfeccionamiento posible es la coherencia de la propia vida con los principios y valores que la dignifican y le dan sentido.

Bandura se fija en la importancia de esa coherencia, de forma indirecta, cuando afirma que “las instrucciones de los padres a los hijos sobre cómo tienen que portarse influyen quizá mucho menos en su conducta social que los medios de comunicación audiovisual de masas, a menos que los padres exhiban, como modelos, una conducta en consonancia con las instrucciones que dan” (Bandura y Walters, 1974, 59). La influencia del modelo radica más en lo que alguien hace, en lo que puede ser observado, que simplemente en lo que dice, en la transmisión verbal. Bandura basa sus investigaciones en la relevancia que tiene en todas las culturas el aprendizaje por observación. Realiza sus estudios sobre el papel de la imitación y el modelado como procesos fundamentales de aprendizaje social. Aunque su enfoque es estrictamente psicológico y sus investigaciones se refieren únicamente a la modificación de conducta –y en estas páginas interesa más una educación de actitudes– su mención es ineludible al tratar el tema aquí propuesto.

El ejemplo ha sido siempre muy valorado por quienes se han tomado en serio la educación. Como muestra, Rousseau, cuya influencia ha sido decisiva en la pedagogía contemporánea, otorga al ejemplo una radical importancia como base de la credibilidad necesaria que ha de tener el educador. Respecto a esta cuestión afirma que “allí donde la lección no esté sostenida por la autoridad y el precepto por el ejemplo, la instrucción resulta infructuosa y la misma virtud pierde su crédito cuando está en boca de quien no la practica” (Rousseau, 1964, 261). El objetivo de estas páginas es

mostrar que el ejemplo, además de tener una gran eficacia educativa (como siempre se ha dicho), es un buen impulso y acicate para la formación del profesor.

A menudo se ha hablado de la falta de motivación del profesorado para ejercer una enseñanza de calidad en un sistema educativo no suficientemente remunerado y con escaso prestigio social. “¿Quién puede ser un buen maestro o profesor –se preguntan también en el Informe al que se ha hecho referencia– (...) y cómo preservar su motivación y la calidad de su enseñanza? (Delors, 1996, 162). La solución que aquí se propone es la comprensión profunda de las virtualidades del ejemplo y un permanente interés por ponerlo en práctica, pues es el que impulsa al educando a las cimas más altas de la humanidad y es también, como quedará apuntado, fuente de innovación en la práctica educativa.

Imitación y ejemplo

El Diccionario de la Real Academia Española define la expresión “dar ejemplo” como “excitar con las propias obras la imitación de los demás” (DRAE, 1992). Por otro lado, al hablar en páginas anteriores de la imitación que puede suscitarse en la relación educador-educando, se decía que dicha imitación no debía ser mecánica si quería ser educativa. Será necesario, por tanto, saber en qué consiste esa imitación y ver las diferencias e implicaciones que tiene la imitación como pura repetición irreflexiva de acciones y el deseo de imitación como modificación, desarrollo y encuentro de la verdadera personalidad.

Ortega y Gasset en su obra *España invertebrada* habla de la ejemplaridad como causa de la grandeza y cultura de los pueblos. Son, en su opinión, los hombres modélicos y ejemplares los que arrancan a los demás el deseo de exigencia y donación de lo mejor de sí mismos. Ortega distingue entre imitación y asimilación reservando este último término para la ejemplaridad como un modo de ser que suscita un cambio personal. “Cuando imitamos a otra persona –dice Ortega–, nos damos cuenta de que no somos como ella, sino que estamos fingiendo serlo. El fenómeno al que yo me refiero es muy distinto de este mimetismo. Al hallar otro hombre que es mejor, o que hace algo mejor que nosotros, si gozamos de una sensibilidad normal, desearíamos llegar a ser de verdad, y no ficticiamente, como él es, y hacer las cosas como él las hace. En la imitación actuamos, por decirlo así, fuera de nuestra auténtica personalidad, nos creamos una

máscara exterior. Por el contrario, en la *asimilación* al hombre ejemplar que ante nosotros pasa, toda nuestra persona se polariza y orienta hacia su modo de ser, nos disponemos a reformar verídicamente nuestra *esencia*, según la pauta admirada. En suma, percibimos como tal la ejemplaridad de aquel hombre y sentimos docilidad ante su ejemplo”¹ (Ortega y Gasset, 1947, 104).

Se podría decir que la imitación es, para Ortega, una repetición de acciones, gestos o palabras a modo de una reproducción del modelo. Supone un deseo de parecerse a alguien falsificando en cierta manera su modo de ser. Pero, como él afirma, se trata de una “máscara exterior”, de una careta que se adopta a voluntad, pero que no tiene nada que ver con uno mismo, que no afecta a la propia interioridad. Tiene así cierta semejanza con la educación como propaganda de Lewis, en la que se trata de responder a unos clichés determinados que nada tienen que ver con el desarrollo íntimo y personal de cada individuo, sino que consiste más bien en una serie de destrezas o normas que se adquieren o repiten sin calar de manera profunda en su significado, ni entender su sentido para la propia vida.

En la asimilación derivada del ejemplo se produce, sin embargo, una transformación de “nuestra esencia, según la pauta admirada”. No se trata ya de reproducir ciertas maneras, modo de vestir o conducta de una persona, que es lo que ocurre con el fenómeno de la creación de ídolos. La imitación que produce este fenómeno supone una anulación de la propia personalidad para convertirse en una réplica del ídolo, al que se atribuye una superioridad a la que el idólatra sucumbe, dejándose absorber por la fuerza de una ilusión que rodea a ese ser considerado especial. Por el contrario, al contacto con una persona cuyas cualidades resultan ejemplares, en cuanto que hacen patente la excelencia de lo humano, el deseo que produce no es ya de ser esa persona, sino de ser como esa persona, pero sin dejar de ser uno mismo. El ser humano ejemplar es un referente que sirve de orientación y ayuda para descubrir lo mejor de uno mismo. Su ejemplo sirve para darse cuenta de que las cosas se pueden hacer de un modo mejor y de que ser persona significa mucho más de lo que hasta el momento uno pensaba. Supone, así, para el que se deja inundar por su desbordante humanidad, una apertura de horizontes que puede transformar radicalmente el enfoque de una vida. De la misma manera que el sentido de la imitación para Ortega se puede comparar con la educación como propaganda de Lewis, se puede también establecer una relación entre la educación como propagación del mismo autor y la asimilación del ejemplo de Ortega.

Se hablaba al comienzo de este apartado de la diferencia entre dos tipos de imitación: una de ellas como repetición irreflexiva de determinadas acciones y otra cuyo objetivo es despertar lo mejor de uno mismo. Ortega considera imitación únicamente a la primera diferenciándola de la asimilación del ejemplo que impulsa desde dentro una mejora personal. Aunque se puede estar de acuerdo totalmente con esta distinción, es preciso señalar que, en el proceso educativo, no siempre una irreflexividad inicial en la imitación de ciertas características de una persona lleva consigo la creación de una “máscara exterior” incompatible con una modificación interior. En la infancia, el ejemplo no surte, la mayor parte de las veces, un efecto de cambio consciente y voluntario, sino que suele producir un seguimiento espontáneo fruto de la adhesión a la persona admirada. A este respecto, García Hoz explica que hay momentos en que la inteligencia y la voluntad no están suficientemente desarrollados y es entonces cuando la imitación viene a suplir de manera instintiva hasta que llega el momento de que intervengan las potencias superiores. Hasta dicho momento, la imitación no es un “proceso directamente educativo”, sino que “sólo mediatamente es educativa” (García Hoz, 1944, 44-45).

Teniendo en cuenta lo que se acaba de decir, una imitación que no consista únicamente en una réplica inerte de un modelo puede servir, con el tiempo, como medio para una intervención eficaz en la maduración y desarrollo personal. También Gusdorf advierte de la diferencia. “La imitación del modelo –afirma– no produce más que una acción pasiva, un esfuerzo de conformidad. La provocación del ejemplo impone, por el contrario, una puesta en juego de las energías íntimas” (Gusdorf, 1969, 239). Así, hacerse a uno mismo copia de un original requiere únicamente un esfuerzo de reproducción sin ápice de innovación. Mientras que el ejemplo impele, en mayor o menor medida –dependiendo de las disposiciones personales–, a una renovación íntima adaptando lo sustancial del ejemplo a las circunstancias particulares. El ejemplo promueve una actividad interior que se apropia del fondo sin copiar la forma, pues ésta habrá de surgir de la personalidad del educando.

La generación de un estilo propio a partir del ejemplo recibido se podría explicar (al menos en parte) mediante lo que Bandura, en su teoría del aprendizaje –refiriéndose sólo a conductas–, denomina modelado abstracto y modelado creativo (Cfr. Bandura, 1984, 58-68), teniendo en cuenta que ambos habrían de estar concatenados. El modelado abstracto consiste en la abstracción, por parte del observador, de atributos comunes de diversas respuestas del modelo elaborando una regla o principio que le

permita responder ante una situación nueva, en la que no ha podido observar la conducta del modelo, de manera similar a éste. El modelado creativo consiste, en síntesis, en la combinación de respuestas pertenecientes a modelos diferentes dando lugar “a la emergencia de pautas de conducta innovadoras” (Bandura, 1984, 66).

Exigencia del maestro

Se ha visto hasta el momento cómo es la capacidad transformadora del ejemplo, pero, aunque se ha hecho alusión a su repercusión en el proceso educativo, lo dicho hasta ahora podría aplicarse en cualquier contexto en el que exista una relación entre personas. Lo que en estas páginas interesa tratar es la exigencia que supone para el profesor y para su formación la preocupación por el ejemplo. Pero, puesto que dicha exigencia sólo tiene sentido en el marco de su relación con el alumno, tendremos que deducirla de su influjo mutuo.

García Hoz afirma que el maestro, que es quien “consagra su vida a la tarea educativa” (García Hoz, 1944, 13), no puede separar su vida profesional de su vida personal porque ser maestro es un modo de vida, supone una preocupación constante por quienes se tiene la responsabilidad de formar. De ahí que diga que “simplemente con su mero vivir actúa sobre sus discípulos” (García Hoz, 1944, 54). El auténtico maestro, también para Jiménez Abad, “enseña lo que vive y vive lo que enseña” (Jiménez Abad, 1997, 106) siendo tan importante, en su opinión, tanto su saber como su actitud. Pero adecuar la propia vida a las enseñanzas impartidas en un espacio concreto a una hora determinada es algo a lo que no se puede obligar a nadie porque es algo que depende de la libertad personal y del valor concedido a la propia tarea educativa. Por eso lo urgente, al intentar llevar a la práctica lo prescrito por la LOGSE respecto a los valores, normas y actitudes, es pensar –como reclaman (según vimos) López Franco y García Corona– en “definir estrategias concretas y buscar espacios en el horario escolar”. Sin embargo, que sea urgente, porque es lo único que se puede hacer en cuanto a procedimientos se refiere, no quiere decir, ni mucho menos, que sea lo más eficaz o lo más importante. Es urgente porque es el único modo de poner en práctica la enseñanza de dicha categoría de contenidos –que se exigen– sin intervenir en la vida personal de los profesores. Pero, desde luego, no es lo más eficaz si la enseñanza de esos valores se transmite como un contenido más de enseñanza, por muy buenas

que sean las estrategias que se utilicen. Los valores, las normas, las actitudes pueden así aprenderse, pero sólo se adquieren –que es lo importante– si se ven hechas vida y no sólo cuando “toca” clase con un determinado profesor, sino también cuando se ve a éste por la calle el fin de semana. Por tanto, la mejor estrategia en esta cuestión es la coherencia entre la vida de cada uno y los principios y valores que la sustentan.

Hay que tener en cuenta, no obstante, que la coherencia no lo es todo o, al menos, no es definitorio de que el ejemplo que se dé realmente eduque. Una persona puede mantener un comportamiento perfectamente coherente con una actitud escéptica ante la vida (que es profundamente antieducativa) o con unos valores que contradicen la dignidad de la vida humana (y de ambos casos tenemos cientos de muestras en nuestra sociedad). En tal caso, la influencia sobre los que le rodean no sería menor que en el caso contrario. Todos sabemos que el ejemplo puede ser bueno o malo, pero, por supuesto, hay que decir con Gusdorf que “el maestro es aquel que da ejemplo, pero buen ejemplo” (Gusdorf, 1969, 240). ¿Y qué puede ser considerado buen ejemplo? Pues todo lo que permita al educando –según se ha mencionado al comienzo de estas páginas– realizar cada vez más plenamente su propia humanidad, con el referente de unos valores vividos y no sólo aprendidos, pero siempre con el estilo y el carácter de su propia personalidad. No se trata de crear “clubs de fans”, sino de promover en los alumnos inquietud y motor propio para buscar siempre, desde su peculiaridad, la verdad y el bien en consonancia con su dignidad de ser humanos, potenciando una transformación interior y no una réplica del maestro.

Recordemos que el ejemplo no pretende la imitación, en el sentido que le da Ortega, sino el descubrimiento, por parte del educando, de unas posibilidades humanas que hasta entonces no se había planteado explorar. El ejemplo sirve simplemente para abrir los ojos a quien se deja arrastrar por él y remitirle a un mundo que él tendrá que descubrir. Se trata de abrirle caminos y guiarle por ellos, pero será él quien habrá de recorrerlos. Por consiguiente, se podría atribuir al ejemplo las dos funciones que Postic (1978, 175-183) define como características del profesor en el acto pedagógico y que recoge Carrera Gonzalo en su estudio. Por un lado, lo que llama función “monitorial”, que consiste básicamente en “la función de guía o dirección del aprendizaje por parte del profesor” (Carrera Gonzalo, 1980, 47) y, por otro lado, la función de “despertar” o de “estímulo”, “constituida por el despertar de la motivación, despertar de la observación, despertar del razonamiento, despertar de la iniciativa personal del alumno y despertar de

la vida del grupo” (Carrera Gonzalo, 1980, 48). Se trata, por tanto, de despertar los talentos dormidos del alumno. A todos estos “despertares” habría que añadir el despertar a la vocación de ser humano, a una permanente posibilidad de perfeccionamiento que cuanto más constante sea más oportunidades nuevas abrirá. En definitiva, el ejemplo suscita al educando el despertar de su propio “yo”, el dar lo mejor de sí mismo. “Por mediación de una revelación exterior –dice Gusdorf– me dirijo a una conciencia mayor de mi ser propio” (Gusdorf, 1969, 91).

El buen ejemplo del profesor ha de estar presente, por tanto, en su comportamiento dentro y fuera del aula y ha de nutrirse de un interés constante por su formación intelectual y humana. Dicha formación ha de abarcar, de igual forma que lo que ha de transmitir, las tres categorías de contenidos ya mencionadas. Ha de preocuparse, por tanto, por saber más y saber enseñarlo con éxito y por ser mejor, que es lo que da sentido y fundamenta lo anterior. De su formación en estos ámbitos y de su buen ejemplo deriva su autoridad, y es dicha autoridad la que provoca una adhesión, un seguimiento que potencia el desarrollo y formación del alumno. Su autoridad, para que sea eficaz, ha de confundirse con su ejemplaridad provocando esa docilidad a la que Ortega se refiere cuando dice “percibimos como tal la ejemplaridad de aquel hombre y sentimos docilidad ante su ejemplo” (Ortega y Gasset, 1947, 104). Esta docilidad no es otra cosa que la confianza, el dejarse llevar de la mano de quien sabe más y es mejor. Sin embargo, hay que advertir que ese “dejarse llevar de la mano” no implica la pasividad características del proceso de imitación externa, en cuanto repetición de modelos sin una repercusión interior. Se trata, más bien, de una confianza basada en la certeza del propio perfeccionamiento al seguir los pasos, en la propia senda, de aquel que es ejemplar.

El ejemplo: canal de comunicación y motor de formación e innovación

Siempre que se trata sobre el acto didáctico como proceso de comunicación se suele hablar de dos modelos respecto a la dirección de la comunicación (cfr. p. ej. Carrera Gonzalo, 1980, 65 y Gimeno Sacristán, 1989, 188-190). Uno de esos modelos es unidireccional, de modo que el emisor del mensaje siempre es el profesor quedando el alumno como mero receptor de los contenidos transmitidos. El otro es bidireccional, produciéndose un intercambio de papeles, mediante una acción de feed-

back, en el que profesor y alumno se suceden alternativamente como emisor y receptor.

Vista la repercusión que tiene el ejemplo en quien se deja impulsar por él, parecería que la relación que establece entre dos personas es unidireccional, de modo que se beneficia quien sigue el ejemplo y no quien es ejemplar. Sin embargo, el ejemplo –el bueno y el malo, aunque aquí nos interesa el primero– tiene también una repercusión enorme en esta última. Mediante el ejemplo se establece una comunicación que provoca una determinada respuesta, de modo que el buen ejemplo que debe dar el profesor actúa como canal o medio en la comunicación con el alumno, produciéndose ese feed-back o retroalimentación característicos de la bidireccionalidad. Esta comunicación bidireccional que se produce a través del buen ejemplo del maestro no sólo tiene como consecuencia la transformación en el alumno, sino también la mejora y perfeccionamiento de aquél y de su práctica docente.

Se podría decir que el ejemplo facilita un diálogo íntimo e implícito entre educadores y educandos para el perfeccionamiento de ambos. Se trata de un diálogo íntimo porque en el ejemplo se manifiesta la propia interioridad, el modo de entender la realidad y de responder a ella. Y es implícito porque no necesita de grandes discursos; en una mirada, gesto o actitud se hace patente toda una visión del ser humano y de su participación en el mundo. Además, como se ha dicho, se trata de una comunicación bidireccional que concluye en el perfeccionamiento de ambas partes. Veremos cómo.

Tomando de nuevo las palabras de Jiménez Abad respecto al auténtico maestro, que “enseña lo que vive y vive lo que enseña” (Jiménez Abad, 1997, 106), pueden aplicarse de una manera muy gráfica a la bidireccionalidad comunicativa aludida. Anteriormente nos sirvieron como clara expresión de la unidad de vida y enseñanza, de vida personal y vida profesional que ha de caracterizar al maestro. Ahora se trata de ver cómo esa unidad se hace más perfecta en la comunicación educativa que canaliza el ejemplo. En primer lugar, la enseñanza de lo vivido constituye el inicio de la comunicación en un proceso educativa mediado por el ejemplo. La respuesta que provoca en el receptor es un cambio o un intento de progreso en la dirección que el ejemplo invita. En segundo lugar, al enseñar lo vivido ocurren dos cosas simultáneamente. Por un lado, se afianza con mayor fuerza lo vivido, los principios y actitudes vitales, de la misma manera que en un proceso de comunicación verbal uno comprende mejor aquello que expresa después de haberlo hecho. Por consiguiente, esa afirmación y

comprensión del sentido de la propia vida refuerza nuevamente la vivencia de lo enseñado. Por otro lado, al enseñar lo vivido y observar que se producen respuestas positivas (aunque sólo sea por parte de un alumno) se origina en el profesor una mayor coherencia con su propia enseñanza que le permite enseñar de nuevo lo que vive con más fuerza y creatividad. De esta forma, se crea un proceso de feed-back o retroalimentación en la forma de comunicación mediada por el ejemplo que consigue un progresivo perfeccionamiento de educadores y educandos.

Tal como se ha explicado la expresión anterior, podría atribuirse de manera más apropiada a la enseñanza de valores o actitudes². En páginas atrás se ha hecho referencia a tres categorías de contenidos que César Coll propone que debe atenderse en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es preciso señalar –separándonos ya del sentido que le da Jiménez a su expresión– que cuando aquí se habla de “enseñar lo que se vive” y “vivir lo que se enseña” no sólo se está haciendo alusión a la categoría de “valores, normas y actitudes”, sino también a la de “hechos, conceptos y principios” y a la de “procedimientos”. El buen ejemplo ha de manifestarse en toda la actividad docente, cualquiera que sean los contenidos de la enseñanza y cualquiera que sea el modelo curricular que se siga. Y la actividad docente se nutre irremediamente de la formación profesional y también –como se ha dicho– de la humana, siendo ambas un deber y, sobre todo, un derecho de todo el que tenga en sus manos la responsabilidad de colaborar –junto con sus padres– en la importante tarea de educar a un ser humano.

Efectivamente, cuando se trata de enseñar y cultivar actitudes o valores es indispensable el buen ejemplo y el profesor es un punto de mira constante tanto en el aula como fuera de ella. Pero el aprendizaje de las otras dos categorías de contenidos, si se sigue el modelo de Coll, también requieren el ejemplo como vía de comunicación. Así, respecto a éstas, la expresión “enseñar lo que se vive y vivir lo que se enseña” implica dos cosas. En primer lugar, enseñar una materia realmente aprehendida, dominada e integrada con el resto de conocimientos. Aunque no en todas las etapas de la vida del profesor pueda ser así, al menos el dominio o la maestría en lo que se ha de enseñar ha de ser una aspiración constante de esta forma, la enseñanza estará soportada por una vida orientada a ella, estará vivificada por la preparación y el estudio. En segundo lugar, una enseñanza así concebida transmite a los alumnos algo más que unos conocimientos; transmite su sentido y el entusiasmo de quien los comprende –o intenta hacerlo– de manera cada vez más profunda en un progresivo acercamiento a la verdad. Al mostrar con el ejemplo la personal

vivencia de lo enseñado, es mucho más fácil asegurar el aprendizaje o, al menos, el deseo de aprender. Y, suscitar ese deseo alienta al profesor nuevamente para perseverar en su ejemplo.

La bidireccionalidad, característica de este tipo de comunicación –un diálogo íntimo e implícito– que facilita el ejemplo, consiste, de forma esquemática, en una relación mutua entre profesor y alumno de manera que el ejemplo de uno promueve en el otro una respuesta que requiere la continuidad del primero. Esta bidireccionalidad facilita, a su vez, un feedback semejante en la relación del ejemplo con la formación de profesores. Se decía al comienzo de estas páginas que se pretendía mostrar cómo el ejemplo era el mejor impulso y acicate para la formación del profesor. Esto resulta claro en el contexto de la relación comunicativa que acabamos de ver. La respuesta de imitación (sea actual o potencialmente reflexiva) del alumno que promueve el ejemplo del profesor estimula a éste hacia una mayor formación que redundará en un mejor y más continuado ejemplo. No sólo ser ejemplar, sino buscar serlo, permite no caer en la rutina, en el conformismo o la mediocridad, y sentir el peso de la responsabilidad que contribuirá a la propia formación.

La retroalimentación que se produce en la comunicación y que tiene su eco en el deseo de mayor formación es inseparable también en la necesidad de innovación como generadora de transformación de los procesos curriculares y de mejoras educativas. Medina expone la necesidad de “interrelación entre la formación y la innovación”, constituyéndose una “bidireccionalidad recíproca de estas dos actividades, imprescindibles al docente que desea mejorar la educación” (Medina, 1995, 147). De nuevo, la bidireccionalidad. Medina explica que una innovación, que sea capaz de producir cambios realmente valiosos, no es posible sin formación previa y, al mismo tiempo, ésta carece de sentido y de proyección si no se orienta a la innovación.

Este no es el momento de profundizar en las características de la innovación, sin embargo, parece interesante señalar la continuidad –al modo de una reacción en cadena– que se establece entre el ejemplo como vía de comunicación, su incidencia en la formación del profesorado y la innovación que dicha formación fomenta. Así, a modo de conclusión, puede decirse que la calidad de la enseñanza pasa, en primer lugar, por la calidad del enseñante. y esta calidad se forja y se hace patente, al mismo tiempo, en el buen ejemplo.

Referencias Bibliográficas

- Bandura, A. y Walters, R.H. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Universidad.
- Bandura, A. (1984). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Barrio Maestre, J.M. (1994). Valores y escuela pública. El reto fundamental de una educación para la democracia; *Revista Complutense de Educación*, 5, 1, 45-65.
- Carreña Gonzalo, M.J. (1980). *El profesor y la tarea docente*. Valencia: ICE, Universidad.
- Castanedo Secadas, C. (1994). La importancia de los valores educativos en la formación del profesorado; *Revista Complutense de Educación*, 5, 1, 89-108.
- Coll, C. (1988). *Psicología y Currículum*. Barcelona: Laia.
- Delors, J. (1996). Informe a la UNESCO: *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- García Hoz, V. (1944). *Sobre el maestro y la educación*. Madrid: CSIC.
- Gimeno Sacristán, J. (1989). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.
- Gusdorf, G. (1969). *¿Para qué los profesores?* Madrid: Edicusa.
- Jiménez Abad, A. (1997). Valores y maestros; *Cuadernos de Pensamiento*, 11, 101-109.
- Kerschensteiner, G. (1928). *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*. Barcelona: Labor.
- Lewis, C.S. (1990). *La abolición del hombre*. Madrid: Encuentro.
- López Franco, E. y García Corona, D. (1994). Aproximación al tema de los valores en la LOGSE. *Revista Complutense de Educación*, 5, 1, 121-133.
- Maslow, A.H. (1979). Humanistic Psychology; *Journal of Humanistic Psychology*, 19, 3, 13-26.
- Medina Rivilla, A. (1995). Formación del profesorado e innovación curricular; *Bordón*, 47, 2, 143-160.
- Ortega y Gasset, J. (1947). España invertebrada; en *Obras Completas III*. Madrid: Revista de Occidente.
- Postic, M. (1978). *Observación y formación de profesores*. Madrid: Morata.
- Rousseau, J.J. (1964). Discours sur l'Économie politique (vol. III); en *Œuvres Complètes*, 5 vol., publicadas por Bernar Gagnebin y Marcel Raymond. Paris: Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

Notas

1. La cursiva es mía.

2. La separación que en este artículo se realiza entre el ejemplo en valores, normas y actitudes y el ejemplo en las otras dos categorías de contenidos propuestas por Coll se debe, más bien, a un método expositivo y a la gran repercusión que el modelo de este autor ha tenido. Sin embargo, en la práctica de la actividad educativa no se puede separar, como en los modelos teóricos, unos contenidos de otros, pues se encuentran entremezclados. Por tanto, en la práctica la influencia educativa del ejemplo del profesor no puede ser tampoco dividida entre el ejemplo al enseñar valores y, pongamos por caso, el ejemplo al enseñar literatura. No sólo con el ejemplo de su vida y de su actitud como profesor enseña valores, sino, desde luego, también al enseñar literatura o cualquier otra materia los enseña. Otra cuestión interesante, en la que aquí no podremos entrar, es los diferentes tipos de valores que puede haber, su jerarquía en educación y el criterio para el establecimiento de dicha jerarquía.

LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LAS UNIVERSIDADES

ROSA MARÍA GONZÁLEZ TIRADOS*

La verdadera dificultad de la innovación y del cambio en la enseñanza universitaria se encuentra en el cambio de actitudes del profesorado frente a las nuevas tecnologías. Cambio de actitud que debe llevar a nuevos modos de pensar y actuar, que permitan resolver los problemas que plantea la transmisión del conocimiento.

The true difficulty of innovation and change in higher education is found in change of teacher attitudes faced to new technologies. This attitude change should drive to new thinking and acting ways, which allow to solve problems raised by knowledge transfer.

Introducción

Sin lugar a dudas nos está tocando vivir una época en la que los hechos se suceden unos a otros de forma acelerada y a veces vertiginosa, estos hechos podemos denominarlos “procesos de cambios” y requieren una alerta especial en las Universidades ya que éstas deben ser siempre “líderes en los cambios” y, sobre todo, deben ser pioneras en el progreso científico, tecnológico, social y humano. Una de las misiones fundamentales de la Universidad es promover ese progreso y cambio, la Universidad debe estar abierta al futuro y dispuesta a cultivar la interdisciplinaridad de saberes; debe también saber presentar los avances y logros obtenidos en cualquiera de las materias con suficiente rigor científico y tecnológico, y debe dar a conocer las ideas y estudios innovadores llevados a cabo en las diversas materias de las que sus profesores pueden obtener datos.

El término que mayor impacto produce en la mejora de la calidad de las enseñanzas en las Universidades puede residir en la palabra “innovación”, término “clave” utilizado, en ocasiones, para expresar una mejora o renovación de las condiciones metodológicas, en otras, significa la presentación de resultados obtenidos a partir de una práctica, de un

* ROSA MARÍA GONZÁLEZ TIRADOS es Catedrática de Universidad y Directora del ICE de la Universidad Politécnica de Madrid.

descubrimiento o invención bien en los laboratorios, bien en las aulas u otros lugares destinados a la obtención de datos.

Cuando se analiza un poco el sistema universitario y observamos cómo se llevan a cabo los cambios de planes de estudio o cómo es su implantación y desarrollo o el porqué toma auge el tema de la calidad de enseñanza, entra un poco el desconcierto, sobre todo, si pienso en los alumnos, verdaderos “clientes” junto con la sociedad, de esos procesos de cambio y nos podemos preguntar ¿qué es innovación? ¿realmente existe cambio hacia la mejora de esa calidad que reclamamos? ¿se hace innovación y cambio en las aulas? ¿se realiza innovación y formación de los profesores para que utilicen diversas metodologías en sus enseñanzas?. Vamos a tratar de dar respuesta a estas cuestiones.

¿Qué es Innovación Educativa?

Al intentar buscar respuestas a esta cuestión casi resulta obligado acudir al Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española en el que en su primera acepción dice: “Innovar es mudar o alterar las cosas introduciendo novedades”.

Después de esta definición al pensar en la innovación en la universidad viene a mi mente una cita de Francisco Michavila que haciendo alusión a Giner de los Ríos éste decía ya en 1902 *“La Universidad es un lugar común en el que hay que renovar los métodos, haciéndolos activos, personales, tendiendo a favorecer la evolución formal del espíritu y hacer que éste busque y halle por sí mismo los materiales que han de construir su pensamiento y que sólo de esta suerte hace suyos; si no, quedan extraños a él y estériles para su educación”*. Después de casi un siglo parecen vigentes estas frases y se sigue pensando y hablando de ellas, nos invitan cuando menos a la reflexión.

En este contexto universitario, el término innovación es también sinónimo de producción, producir más y mejor, de asimilación e introyección de lo aprendido de explotación con éxito de alguna novedad que nos permita posteriormente, encontrar soluciones a problemas recientes basados o no en necesidades.

Desde mi punto de vista, como Directora de un Centro Universitario de Formación de Profesorado e Investigación Educativa, innovación en educación es también un proceso de mejora tanto en la metodología que debe utilizar el profesorado, como en los contenidos que se imparten, pero si profundizamos en lo que debe ser la innovación en la

Universidad, ésta afecta también a la preparación real de los alumnos para el ejercicio de las futuras actividades profesionales, innovar contenidos y métodos en función del avance científico y tecnológico para que los alumnos aprendan de forma más ajustada con la demanda social.

El llamado libro blanco de Jacques Delors decía, entre otras cosas, “que nuestras sociedades plantean a los sistemas de educación y de formación, **exigencias acuciantes**” sobre todo si se quiere contribuir con ellas al crecimiento, la competitividad, el restablecimiento de un nivel de empleo aceptable para nuestros jóvenes, etc. Las mejoras en educación deben ir ligadas a una formación más práctica para los alumnos, más coordinada entre profesores y materias evitando solapes y lagunas, y también mayor coordinación el mercado de trabajo, no debemos estar alejados de la empresa. Además la permanencia de los alumnos en la Universidad, para algunas carreras, debería ser menos larga o con mayor ajuste entre la duración real de la carrera y la que se prevé en los planes de estudio. Debemos aspirar a lograr una disminución del fracaso académico y a limar los efectos negativos que puede tener la actual masificación en la universidad.

Pero todo ello no se logra si no existe también un cambio profundo en el profesorado, cambio de mentalidad de alumnos y profesores, cambio en lo que actualmente *se llama adquisición de una nueva cultura*. Cambio en las formas de docencia, cambios en la forma de trabajar en el aula, disminuir el individualismo y trabajar los profesores con mayor cooperación unos con otros y en equipo.

La Innovación Metodológica como base en la Formación del Profesorado

Es frecuente encontrar en el prensa diaria artículos alusivos a la universidad, al profesorado o al sistema, pero las referencias suelen ser poco halagüeñas. Por otro lado, en la sociedad y en las universidades crece la preocupación, en relación con el rendimiento académico de sus instituciones y el interés por la evaluación de la calidad de las enseñanzas. El rendimiento se contempla desde dos puntos de vista: uno *cualitativo*, caracterizado por el nivel de formación de los graduados, la adecuación de la enseñanza a las exigencias sociales y por el desarrollo científico y tecnológico y otro *cuantitativo*, referido a la relación entre el número de estudiantes que logran graduarse, frente a los que inician sus estudios, y a la duración real media de la carrera en relación con la nominal establecida, etc.

Personalmente he realizado varios estudios de investigación sobre las causas de fracaso en la Universidad Politécnica, R.M. González Tirados (1989), un seguimiento longitudinal sobre el rendimiento de los alumnos a una cohorte completa, R.M. González Tirados (1994a), análisis sobre la duración de las carreras, etc. Los resultados son poco satisfactorios, las causas pueden ser múltiples, y en todos ellos se detecta un parámetro común “el rendimiento de los alumnos tiene un alto nivel de correlación con el nivel de conocimientos previo a la entrada en la Universidad”. La duración de las carreras es más larga de lo que sería deseable tanto en las Ingenierías Técnicas Superiores como en las Ingenierías de ciclo corto. Además, el rendimiento académico está íntimamente relacionado con la calidad de la enseñanza que se imparte en los Centros, con las metodologías didácticas que utilizan los profesores, con la evaluación y los sistemas de control que el profesorado aplica en cada situación, etc.

En otro estudio realizado sobre Factores de Proceso y otros Factores que condicionan la calidad de la enseñanza, R.M. González Tirados (1994b), al analizar la percepción que tienen tanto alumnos como profesores respecto a la influencia de los factores didácticos en la calidad de las enseñanzas, más del 50% de los encuestados opinan que la influencia es negativa. Entre otros factores se destacan:

- El sistema de verificación y evaluación del aprendizaje.
- La metodología didáctica que utilizan los profesores.
- Falta de motivación en profesores y alumnos.
- La distribución de alumnos en función de instalaciones, equipos y métodos de trabajo.
- La utilización por parte de los alumnos de los medios de laboratorios, etc.

A pesar de estos hechos, suficientemente contrastados, la metodología de la enseñanza permanece relativamente invariable en muchas instituciones universitarias, en las que se aprecia, en cambio, una evolución extraordinaria en otros aspectos de la vida académica y en los que a veces los profesores siguen, en las puertas del 2000, utilizando sólo la pizarra y la tiza, y no es que ésta deba relegarse, sino que es conveniente utilizar otros métodos *más actuales* con ayuda de tecnologías punta.

También la lección magistral cumple una función muy loable e importante que no debemos ni olvidar ni sustituir pero con ella los alumnos sólo adquieren algunos conocimientos que van oyendo o, si pueden, los que recogen cuando toman anotaciones, pero difícilmente desarrollarán otras capacidades.

De todo ello se desprende la idea de que *se hace necesaria una formación y actualización del profesorado universitario* en dos vías, por un lado *la formación científica y técnica* en la materia de la que son responsables, que se debe *impartir en los Departamentos*, y por otro lado está *la formación para la docencia* o dicho de otro modo *profesionalizar la docencia* desde el punto de vista didáctico, metodológico, psicológico, saber motivar a los alumnos, etc. Y también en el tecnológico con el fin de aprender el manejo de técnicas y herramientas útiles para la docencia. Estas deben abordarse en los Institutos de Ciencias de la Educación de las Universidades.

Algunas ideas para la Renovación Metodológica de las Enseñanzas Universitarias

Teniendo en cuenta lo expresado anteriormente, se considera necesaria una renovación metodológica de las enseñanzas universitarias, especialmente en aquellas disciplinas que forman parte de los primeros años de las carreras, en las que coinciden circunstancias agravantes tales como: elevado número de alumnos, grupos y profesores que imparten cada asignatura, las nuevas denominaciones de asignaturas: troncales, optativas, libre elección, etc.

Esta renovación debería basarse en algunas orientaciones generales:

- Tener en cuenta la definición de objetivos específicos de la enseñanza y las estrategias para conseguirlos, *qué pretendemos y cómo lo vamos a lograr*.

- Adecuar la metodología de la enseñanza a los objetivos previstos y hacerla diversificada. En ocasiones lección magistral, en otros trabajos en grupos correctamente diseñados, búsqueda de información, solución de problemas, planteamientos conjuntos, exposiciones de los alumnos, y un largo, etc.

- Disminuir el tiempo dedicado por el profesor a la transmisión de contenidos. Perfeccionar las técnicas expositivas y aumentar la eficacia en la transmisión con soportes informáticos, medios impresos y otros elementos al alcance hoy de los Centros.

- Ampliar las fuentes de información para los alumnos y producción de material didáctico mediante el cual se oriente el trabajo personal de los alumnos.

- Ampliar el uso de medios tecnológicos modernos como apoyo y complemento de la actividad didáctica del profesor.

- Aumentar el tiempo dedicado a discusión de conceptos y problemas, al trabajo individual y en grupo con los estudiantes.
- Establecer procedimientos para el autoaprendizaje de los alumnos; detectar las dificultades en el progreso de los alumnos y establecer medidas correctoras.
- Tener en cuenta las diversas técnicas de evaluación para que el alumno perciba coherencia entre objetivos, métodos didácticos y evaluación de los aprendizajes que se produzcan en las distintas modalidades de clases.
- Prestar atención real a la orientación personal de los alumnos de forma que método didáctico y actividad tutorial formen parte de una misma estrategia.

Lo que proponemos, para resumir, es que la enseñanza responda a un conjunto de principios fundamentales tales como: planificación y programación, actividad, individualización, participación, verificación continuada del aprendizaje, uso de medios tecnológicos modernos, orientación, solución de problemas, establecimiento de estrategias para cada situación. Con todo ello lograr un aprendizaje más controlado por parte de los profesores y una participación mejor orientada y más activa y participativa para los alumnos.

El papel de las Tecnologías en la Innovación Educativa Universitaria

Hablar y predecir el futuro tecnológico es muy arriesgado, sin embargo si pensamos en la evolución que en este campo ha habido, sólo en los diez últimos años, estamos obligados como profesores a pensar no sólo en la formación del profesorado sino en cómo *deberá ser* la formación del alumnado y los requerimientos para el profesorado universitario en el siglo XXI, posteriormente debemos pensar en el impacto que estas tecnologías harán en nuestras metodologías de cara a las universidades, de hecho se habla de *universidades virtuales*. Este avance está ligado a la irrupción masiva de la tecnología en nuestras vidas, dentro y fuera de las aulas, y la creciente utilización de las redes telemáticas que facilitan un mejor intercambio de información y mayor cooperación para el trabajo.

Desde mi punto de vista además de formarse el profesorado en las líneas que he comentado anteriormente, se hace preciso y casi imprescindible que el profesorado se inicie en las nuevas tecnologías, las llamadas “hipermedios”, tecnologías de la información y de la comunicación que tienen naturaleza multimedia con el fin de ir también

cambiando su propia metodología, su forma de enseñar y de llegar a los alumnos.

El profesorado, como primera medida, deberá conocer los beneficios o la ayuda que le pueden proporcionar los hipermedios. Por un lado está la enseñanza **de** los hipermedios y por otro la enseñanza **con** los hipermedios. Esta ayuda facilitará su labor en:

- La *formación presencial* de los alumnos.
- Se verá como un sistema de *formación autosuficiente*.
- Será un sistema de *formación continua*.

A pesar de la irrupción de las tecnologías y del extraordinario peso específico que están obteniendo en la didáctica moderna, no resulta conveniente en ningún caso suprimir la figura del profesor. Algunos de los trabajos desarrollados en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Politécnica de Madrid han puesto de manifiesto que las tecnologías pueden sustituir sólo en algunas funciones al profesor, fundamentalmente, aquellas que están relacionadas con la transmisión repetitiva de contenidos, instrucciones sobre cómo desarrollar una práctica, en los temas de carácter cognitivo de información general en las que se pretende que el alumno tenga una panorámica general del contenido que sirva de base para la comprensión de otros contenidos más específicos, en ocasiones también puede sustituir aun profesor especialista en la materia y en temas muy concretos que necesitan una explicación metódica y puntual.

No obstante, en todos estos casos hemos detectado que el rendimiento final está muy condicionado por la estrategia didáctica que utilice el profesor que emplea cada tipo de medio.

Dentro de estos medios tenemos:

1. ***Los sistemas de presentación*** son programas de ordenador que permiten elaborar y presentar pantallas que contienen información tales como **powerpoint** y **presentation** de **Corel** entre otros. Permiten la posibilidad de incluir en una presentación los elementos que intervienen en un lenguaje multimedia, texto escrito, imágenes fijas, etc.

2. ***Sistemas de formación autosuficiente***

El vídeo como medio educativo es un recurso y un instrumento, es útil en el análisis didáctico de la actuación del profesor.

Los tutoriales multimedia se adaptan al estilo de aprendizaje de los alumnos y evalúan los conocimientos que éste va adquiriendo a través del medio.

3. *Sistemas de información continua.* Las tecnologías telemáticas nos permiten llegar en forma continua y en tiempo real a cada uno de los alumnos que participan en un mismo programa de formación.

Videokonferencia Nos permite establecer conexión bidireccional punto a punto o multipunto entre alumnos dispersos sin que estos tengan que desplazarse. En este planteamiento intervendrán, además del parlante: Propuestas de trabajo al grupo distante, puestas en común, interacciones e interpelaciones, discusión de documentos de trabajo, técnicas con aportación de ideas, ejercicios, imágenes explicativas, tutoriales en red, etc.

Páginas de apuntes distribuidos. Son páginas Web en las que se publican los apuntes de las asignaturas a las que pueden acceder los alumnos obteniéndose ciertas ventajas como: actualidad de los textos y mayor tiempo al poder hacerlos por capítulos o según la conveniencia del profesor, flexibilidad en los plazos de entrega y disponibilidad de los alumnos que pueden ir a la clase presencial con los documentos leídos, ejercicios hechos, dudas, etc.

Correo electrónico que permite la comunicación continua entre profesores y alumnos y entre éstos mismos.

Hojas Web con todo tipo de noticias y servicios para los alumnos por parte de los profesores, departamentos o institutos que imparten la formación.

Foros de discusión o News donde los participantes en cada curso académico pueden intervenir aportando sus opiniones y puntos de vista sobre diversas propuestas.

Chats, o conversaciones compartidas a través de textos escritos en tiempo real donde se pueden establecer debates, discusiones o intercambio de opinión entre todos los interesados en el tema que se debate.

BBS, o tableros de anuncios donde se intercambian todo tipo de información, ya sea académica o extra-académica.

La formación del profesorado en estos aspectos es crucial, proporcionar al profesorado un buen número de conocimientos sobre el uso de este tipo de herramientas puede ser al igual que otro tipo de formación psicopedagógica un deber en las políticas universitarias y quizá una obligación para instituciones como la que dirijo, ahora bien ello no nos asegura que todos los profesores seamos capaces de utilizar estas tecnologías de la información en los procesos de enseñanza-aprendizaje, dependerá de la predisposición del profesorado para el cambio, ya que, aunque todos estemos convencidos de la importancia de la tecnología y sus posibilidades didácticas para la enseñanza universitaria, sin embargo existe,

también, cierta resistencia ya que exige el conocimiento y manejo de tecnologías para la enseñanza, poseer ciertas habilidades y un proceso de formación y reciclaje continuado. Las reformas pueden ser más lentas si no se prepara al profesorado.

La formación del profesorado con tecnologías de la información y la comunicación se debe contemplar como *un proceso* en el que todas las técnicas aparecen integradas, tanto en apoyo a la formación presencial, que es insustituible como en la creación de un espacio o aula virtual en la que el alumno recibe contenidos, puede estudiar, puede ejercitar habilidades, puede ser evaluado, atendido por un tutor humano o virtual y puede estar continuamente informado y en contacto con sus profesores y con el grupo de clase. Es el verdadero cambio de cultura.

Conclusiones

Para finalizar quisiera plantear algunos interrogantes que conduzcan a la reflexión y al debate ¿es conveniente revisar las funciones del profesorado? ¿las tecnologías sustituirán la labor presencial tan importante de un profesor? ¿nos planteamos de verdad en las universidades cómo serán nuestras carreras, lo que necesita saber y saber hacer el alumno y para ello adaptamos diferentes metodologías e instrumentos a los contenidos? ¿con la aparición de la tecnología se humanizará más sociedad o por el contrario se deshumanizará incluso la importante labor de enseñar? ¿qué debe hacer la Universidad al respecto?.

Creo que la verdadera dificultad en la *innovación* y el *cambio* no está en la abundancia de conocer y dominar todas las técnicas y las más avanzadas, sino en cambiar nuestros hábitos, nuestras costumbres, la forma de reproducir los conocimientos en las aulas, cambiarlas por nuevos modos de pensar, de actuar, de resolver problemas que permitan, a su vez, el uso de tecnologías y herramientas distintas. En definitiva es una forma de cambiar las actitudes y de asimilar, de verdad, una *nueva cultura* de la docencia universitaria.

Referencias Bibliográficas

Bravo Ramos, J.L. (1997). *Los sistemas multimedia*. Madrid: ICE Universidad Politécnica de Madrid (paper).

- Cebrian, M. (1998). *El proyecto Grimm y la formación inicial de enseñantes en nuevas tecnologías de la información y la comunicación*. Málaga: Ed. ICE Universidad de Málaga.
- González Tirados, R.M. (1989). *Análisis de las causas de fracaso escolar en la Universidad Politécnica de Madrid*. Madrid: Ed. CIDE.
- González Tirados, R.M. (1994a). *Rendimiento Académico en la Universidad Politécnica de Madrid: Estudio longitudinal en Primer Ciclo*. Madrid: Ed. ICE Universidad Politécnica de Madrid (2 tomos).
- González Tirados, R.M. (1994b). *Análisis de los factores de proceso y otros factores de influencia que condicionan la calidad de las enseñanzas universitarias y el rendimiento (estudio piloto)*. Madrid: Ed. ICE Universidad Politécnica de Madrid.
- González Tirados, R.M. (1997). *Rendimiento Académico en la Universidad Politécnica de Madrid: Estudio longitudinal en Segundo Ciclo*. Madrid: Ed. ICE Universidad Politécnica de Madrid.
- Gisbert Cervera, M. (1998). *El docente y los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Memoria Congresos. Edutec. ICE. UMA.
- II Jornadas Nacionales de Innovación en las Enseñanzas de Ingeniería* (1997). Jornadas dirigidas por R.M. González Tirados. Publicado en el ICE de la Universidad Politécnica de Madrid.

EL PROFESOR Y LA DIRECCIÓN DE LA ACTIVIDAD COGNOSCITIVA DE LOS ALUMNOS

MARITZA CÁCERES MESA, RUBÉN GARCÍA CRUZ y BLANCA NÚÑEZ GÓMEZ*

Este trabajo aborda algunos factores que a juicio de los autores deben ser considerados por los profesores para organizar la actividad cognoscitiva de los alumnos. Se valora cómo la práctica pedagógica reflexiva favorece el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco del crecimiento personal de sus participantes, y en nuestro caso nos referimos a alumnos y profesores implicados. Se fundamenta la importancia del trabajo independiente como estrategia didáctica que favorece el desarrollo de la actividad cognoscitiva de los alumnos.

The following work touches upon different factors which in the authors view should be taken into account by the teachers in their preparation of cognitive activities for the students. The practice of reflexive pedagogy is evaluated with respect to how it is favourable in the development of the teaching-learning process within the framework of personal development of it's participants. The participants referred to here are the teachers and the students involved. Giving importance to independent work is considered fundamental as a didactic strategy favouring the development of students' cognitive activity.

Desarrollo

Para garantizar una adecuada dirección de la actividad cognoscitiva de los estudiantes, se hace necesario de un profesorado responsable, motivado, reflexivo y conocedor del proceso educativo en general y de las características psicopedagógicas de su grupo en particular, lo que se puede materializar en la presente investigación a través de la organización, planificación, orientación, ejecución y control del trabajo independiente de los alumnos con carácter diferenciado.

El profesor de Biología debe identificarse por el conocimiento integral de algunas categorías (concepción curricular, los estudiantes, el entorno escolar, fundamentos de su práctica pedagógica, dominio del contenido de la ciencia, etc) que en su conjunto posibilitan una adecuada organización y estructuración de la actividad cognoscitiva del escolar a

* MARITZA CÁCERES MESA y RUBÉN GARCÍA CRUZ son Lic. Universidad de Cienfuegos (Cuba) y BLANCA NÚÑEZ GÓMEZ es Profesora del Instituto de Educación Secundaria de Turón (Asturias).

través de las posibilidades que ofrecen los contenidos biológicos en el currículum.

A través de la organización de la actividad cognoscitiva de los alumnos se reclama del profesor una perspectiva investigadora que le permita crear situaciones de aprendizaje e intervenir adecuadamente en ellas. Para lograr tal objetivo se hace necesario enfrentar a los alumnos a la reflexión teórica que provoque confrontaciones que permitan la recuperación de la realidad que se estudia, donde los alumnos tiene libertad para expresar sus ideas y defender sus puntos de vistas, los que se discuten en el seno del grupo escolar y se reflexiona sobre nuevas formas de trabajo y evaluación.

Es importante destacar el peso de la *reflexión sistemática de la práctica pedagógica en la planificación de actividades de trabajo independiente con carácter diferenciado*, lo cual condiciona reales posibilidades de transformación de la realidad de sus aulas y con ello fija los límites de acción del docente.

Este tipo de estrategia favorece la formación sistemática del profesorado, pues supone un análisis reflexivo de los contenidos curriculares, valorando cómo el conocimiento puede ser seleccionado, organizado y transmitido, apoyándose en las actividades de trabajo independiente con carácter diferenciado. Toda esta estrategia de actuación pedagógica supone un *desarrollo ascendente de la autonomía del profesor en el currículum*, transformando cualitativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. En tal sentido resulta oportuno hacer referencia a algunas reflexiones de Porlán (1990:11) con relación a la formación de los profesores de Ciencias: *“En este sentido se propone un modelo didáctico complejo e investigativo, donde los alumnos construyan socialmente el conocimiento escolar y los profesores, en equipo, el conocimiento profesional”*.

Este planteamiento justifica la estrategia metodológica adoptada para el desarrollo del presente trabajo, donde el colectivo de profesores a través de las reuniones metodológicas, reflexionan, analizan y fundamentan los contenidos seleccionados para el desarrollo de actividades independientes con carácter diferenciado. Por su parte los alumnos sobre la base de una adecuada orientación pedagógica, profundizan, investigan y construyen el conocimiento de la ciencia.

La organización cognoscitiva de los alumnos a través de un proceso de investigación-acción, favorece el desarrollo de la práctica profesional, entendida como conocimiento teórico y desarrollo personal, cabe considerar

que la unión dialéctica teoría-práctica, conocimiento-acción, encaminada a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y al crecimiento profesional, hay que entenderla como “práctica reflexiva” (Schön, 1983:56).

Está muy claro que para garantizar un adecuado desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, el trabajo en equipos de profesores, constituye quizás, el aspecto más importante, ya que el proceso de planificación de la actividad cognoscitiva a través de trabajos independientes debe inscribirse siempre en un contexto en el que se produzca una participación “activa” y “colaborativa” (Carr y Kemmis, 1988:164). En tal sentido el profesorado debe valorar:

- Explicitar el marco teórico que fundamente y justifique las actividades de trabajo independiente propuestas.

- Diseñar dichas actividades con un carácter diferenciado que promueva el trabajo cooperativo, generando una dinámica de aprendizaje grupal, que permita la adquisición de conocimientos compartidos sobre la base de la interacción de los miembros del grupo.

- Consideración flexible, móvil, amplia y equilibrada de los elementos del currículum (objetivos, contenidos, métodos, medios, actividades de trabajo independiente, evaluación o control, etc.), para afrontar la complejidad del aula y su relación con la ciencia y la tecnología.

- Cómo se desarrolla la práctica pedagógica y si esta proporciona un cambio adecuado para el desarrollo de la autonomía del alumno y del profesor.

Pedro Cañal y Rafael Porlán (1987:492) han realizado un análisis donde caracterizan el desarrollo de actividades de los alumnos de ciencias en el desarrollo curricular, las que hemos analizado y valorado reflexivamente buscando una adecuación de las mismas para el desarrollo del presente trabajo. Nos referimos en concreto a los siguientes aspectos:

1. El profesor debe adecuar el ambiente de la clase como un medio esencial para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. A través de las actividades de trabajo independiente, promover en los alumnos la formulación de problemas concretos de las ciencias biológicas, como un estímulo personal para la acción investigadora de los alumnos, provocando en ellos curiosidad y deseos de indagar.

3. Valorar las informaciones previas de los alumnos (creencias, representaciones, pre-conceptos, etc.) para garantizar una adecuada dirección cognoscitiva a través de las actividades de trabajo independiente con carácter diferenciado.

4. Realizar actividades específicas de aplicación de los nuevos constructos elaborados por los alumnos a situaciones y contextos diferentes a los investigados, promoviendo la maduración y generalización de los aprendizajes.

5. Desarrollar actividades prácticas de laboratorio que demuestren la vinculación de los resultados de las investigaciones biológicas en el desarrollo social.

Para el desarrollo de esta estrategia el profesor no puede limitarse al modelo de transmisión-asimilación de conocimientos, pues la organización y desarrollo del trabajo independiente con carácter diferenciado debe apoyarse en actividades cuidadosamente diseñadas, con un claro hilo conductor. Por lo que el profesor se plantea nuevas exigencias despojándose de la improvisación, fortaleciendo el desarrollo de su trabajo y promoviendo el aprendizaje de los alumnos.

De forma general, analizando reflexivamente el proceso de enseñanza-aprendizaje del currículum de Biología en la Escuela Media Cubana, podemos afirmar que en él se da una interacción entre la estructura psicológica del que aprende y la estructura didáctica que dispone el que enseña, todo ello mediatizado por la estructura sociocultural del medio en el que se desenvuelve dicho proceso. Es necesario pues disponer de un modelo de enseñanza que medie entre la teoría y nuestra experiencia, un esquema interpretativo que contemple estos elementos en el ámbito del currículum y favorezca la dirección cognoscitiva de los alumnos a través del trabajo independiente.

Por lo que hemos considerado un modelo integrador o sistémico valorando la teoría vygotskiana y su adecuación a la enseñanza de las ciencias y muy concretamente a la enseñanza de las ciencias biológicas, por lo que podemos distinguir cuatro subsistemas:

a) **Subsistema Psicológico.** La teoría psicológica del aprendizaje nos dice que es el aprendizaje y cómo aprenden los seres humanos; ofrece en buena medida la explicación del proceso de enseñanza-aprendizaje y reconoce como la actividad es el principio operatorio más importante de la práctica operativa. Esta concepción de aprendizaje pone en el centro de atención al sujeto activo, consciente, orientado hacia un objetivo; en interacción con otros sujetos. Se considera dos niveles evolutivos que favorecen las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes: El de sus capacidades reales y el de sus posibilidades para aprender con la ayuda de los demás; la diferencia de estos dos niveles es considerada por Vygotski

(1985:7), “Zona de Desarrollo Próximo”, la cual ayuda a presentar una nueva fórmula para la teoría y la práctica pedagógica.

b) **Subsistema Didáctico.** La teoría didáctica debe orientar, favorecer, promover y facilitar el aprendizaje de los alumnos sobre la base de un análisis reflexivo de los contenidos curriculares, valorando elementos básicos como: objetivos, contenidos medios, relación con la ciencia y la tecnología, organización y planificación de actividades independientes con carácter diferenciado, la evaluación o control, etc. Todo lo anterior debe transformar cualitativamente el aprendizaje de sus implicados: alumnos y profesores. Se debe garantizar el desarrollo del proceso de asimilación de los conocimientos garantizando tres componentes básicos de toda actividad: Orientación, ejecución y control. Esta concepción cambia la tradicional relación de autoridad y distancia existente entre ambos participantes del proceso, pues la función fundamental del profesor es de orientador y guía del estudiante, con el fin de potenciar sus posibilidades, convertir en realidad las posibilidades de su zona de desarrollo próximo.

Por todo lo anterior el profesor debe dejar su papel tradicional de mero transmisor de conocimientos y asumir nuevos roles entre los que destacamos:

- *El profesor como motivador*, alentando a los alumnos para que se hagan preguntas buscando el porqué de las cosas y promoviendo la responsabilidad de su propio aprendizaje.

- *El profesor como guía*, a partir del nivel que se encuentren los alumnos e intentando con su actividad que estos logren una integración de conceptos e ideas para el desarrollo favorable de su aprendizaje. Ello se consigue mejor desarrollando las actividades de trabajo independiente con carácter diferenciado en pequeños grupos de trabajo cooperativo, por lo cual ha de ser capaz de estructurar la clase de forma que se garantice la máxima discusión y participación.

- *El profesor como innovador-investigador*, que a partir de la reflexión de su propia práctica en el aula, valorando el nivel cognitivo de los alumnos, es capaz de organizar la dirección cognoscitiva de los mismos a través de diferentes actividades de trabajo independiente, favoreciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- *El profesor como miembro de un colectivo*, que no sólo está al día de las aportaciones de otros campos de la propia ciencia y de la investigación didáctica, sino que participa colectivamente en la comprensión y mejora de su propia práctica.

c) **Subsistema Sociocultural.** El proceso de enseñanza-aprendizaje viene a su vez condicionado por el contexto sociocultural del medio en el que se desarrolla el mismo (Vygotski, 1985:76, Bruner, 1988:103). Posee una enorme significación práctica por su trascendencia en el desarrollo pleno del hombre, implica la reestructuración completa del proceso de enseñanza sobre la base del desarrollo social y humano. El carácter irrepetible de cada individuo y las particularidades del status sociohistórico, por sus condiciones sociales de vida, por la especificidad del sistema de relaciones de su micromedio en cuyo interior se forma su personalidad.

d) **Subsistema filosófico:** La Filosofía de las Ciencias nos informa acerca de la naturaleza de las ciencias y sus métodos, además acerca de la estructura y epistemología de las diferentes disciplinas científicas. El modelo tradicional de enseñanza de la Biología parte de una concepción fuertemente inductivista y empírica (el conocimiento se obtendría de la realidad sólo habría que observarla, medirla y experimentarla). Esta visión, según la moderna Filosofía de las Ciencias es errónea, pues faltan aspectos claves de la metodología científica como el planteamiento previo del problema, la emisión de hipótesis o el diseño experimental. Además no existe observación pura, pues toda observación se hace en el marco de una teoría. En el currículum de Biología en la Escuela Media Cubana, no se trata de absolutizar la vía deductiva, sino de incorporarla en mayor medida, combinándola adecuadamente con la vía inductiva. Se debe prestar mayor atención a las relaciones Ciencia-Técnica-Sociedad, dada la creciente influencia de la tecnología en nuestra vida diaria, así como preparar a nuestros alumnos en la toma de decisiones como futuros ciudadanos.

De forma general podemos concluir este apartado resaltando el papel del docente como un enseñante digno de confianza, compañero de aprendizaje y planificador del currículum y muy concretamente de las actividades de trabajo independiente que desarrollarán los estudiantes bajo su orientación y control lo cual favorecerá el desarrollo de la independencia cognoscitiva y su preparación para la vida. El éxito de este modelo de estrategia didáctica depende, entre otras cosas, de las siguientes reflexiones:

- Considerar a los estudiantes como personas responsables y dignas de confianza, cuyo sentido de la responsabilidad les permitirá convertirse en sujetos activos e independientes de su aprendizaje, capaces de generar y perseguir una búsqueda de un conocimiento profundo y reflexivo sobre la realidad que les rodea.

- El papel del profesor cambia cuando los estudiantes son considerados sujetos activos del proceso de enseñanza-aprendizaje. El

profesor deja de ser el que lo sabe todo y por tanto trasmite los conocimientos de una forma acabada para convertirse en orientador y facilitador del aprendizaje de los estudiantes en el camino hacia la comprensión de los conocimientos.

- Esto no significa que el papel del profesor se devalúe, se haga menos importante; al contrario, de hecho aumenta el nivel de responsabilidad, pues no sólo debe actuar como *facilitador* (ayudando a los estudiantes a encontrar información, sugiriendo directrices alternativas, proponiendo experiencias o materiales bibliográficos que los estudiantes no posean), sino que debe actuar como enriquecedor de los conocimientos, lo cual supone una actualización científica de forma sistemática.

- El control evaluativo de la actividad revela el valor dialéctico del proceso de enseñanza-aprendizaje, como elemento que refleja sistemáticamente cómo marcha el mismo y permite tomar nuevas estrategias de actuación que favorezcan la adquisición de los conocimientos.

- Es de gran importancia conceder a los estudiantes a través del desarrollo de estas actividades, tiempo suficiente para reflexionar sobre aquello que han aprendido, lo cual se ve favorecido sobre el análisis del criterio colectivo de los miembros del equipo de trabajo.

Para concluir debemos destacar que es de gran importancia generar un ambiente de control activo del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual favorece la planificación de actividades de trabajo independiente con carácter diferenciado y ayuda a los estudiantes a convertirse en sujetos activos de dicho proceso, será un aspecto de gran relevancia y reconocimiento tanto para los estudiantes como para sus profesores.

Finalmente podemos señalar que el proceso de desarrollo de cada unidad didáctica ocurre bajo el signo de influencias diversas, cuya evolución podemos fundamentarla valorando las contradicciones existentes entre las actividades de trabajo independiente que durante el proceso de enseñanza se plantean a los alumnos y el nivel de conocimientos de los mismos, todo ello condicionado por la planificación y orientación del profesor.

Podemos señalar que a través del desarrollo de esta estrategia los alumnos llegan a adquirir conocimientos, aptitudes y hábitos conscientes y sólidos si entre los eslabones fundamentales del proceso de la enseñanza, tanto en los límites de una unidad didáctica como en la escala de una asignatura en su conjunto, existe cierta influencia recíproca. Al mismo tiempo, la asimilación de conocimientos y el desarrollo de las energías cognoscitivas de los alumnos se logran cuando existe una justa correlación

de los actos ejecutivos e independientes, imitativos y creadores de los alumnos. A medida que estos avanzan de los grados inferiores a los superiores, aumenta el peso específico de su labor autónoma, cuyo contenido se hace cada vez más complejo.

El éxito de la enseñanza a través de la realización de actividades de trabajo independiente lo determina, en resumidas cuentas, el estímulo de la labor cognoscitiva y práctica de los estudiantes y su adiestramiento para razonar por su cuenta, para actuar y para trabajar, por consiguiente la labor del maestro debe estar dirigida en esta dirección.

Finalmente, expresaremos a modo de resumen en el siguiente gráfico, algunos aspectos de gran importancia en el contexto curricular, con la intención de promover la reflexión del profesorado, ante la organización de actividades de trabajo independiente en las diferentes unidades didácticas del currículum:



Referencias Bibliográficas

- AA. VV. (1997). Orientaciones y pautas para el agrupamiento de alumnos. *Revista Aula*, 61, 57-59.
- Álvarez, A. (1987). Aproximación al enfoque integrador para el análisis de la actividad escolar. *Investigación en la Escuela*, 1, 13-17.
- Álvarez, C. (1988). *Fundamentos Teóricos de la dirección del proceso docente-educativo en la Educación Superior Cubana*. La Habana: Ministerio de Educación Superior.
- Álvarez, C. (1992). *La Escuela en la Vida*. Colección Educación y Desarrollo. Ciudad de La Habana. Pueblo y Educación.
- Ausubel, D.P. (1977). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.
- Avendaño, R. (1987). ¿Por qué el trabajo independiente desde la escuela primaria?, págs. 80-96. En Colectivo de Autores. *Temas de Psicología Pedagógica para maestros I*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Avendaño, R. y Minujin, A. (1989). Ideas fundamentales e independencia cognoscitiva, págs. 78-92. En Colectivo de Autores. *Temas de Psicología Pedagógica para maestros II*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Avendaño, R., Minujin, A., Fernández, N. (1988). Habilidades para el trabajo independiente. En *Jornada Científica del ICCP I*. Ciudad de La Habana: MINED-ICCP.
- Bruner, J.S., (1966). *Towards a Theory of Instruction*. New York: Norton.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo Cognitivo y Educación*. Madrid: Morata.
- Buss Allan, R. y Poley, W. (1979). *Diferencias Individuales. Rasgos y Factores*. México: El Manual Moderno.
- Cañal, P. (1988). Un marco curricular en el modelo sistémico alternativo, págs. 137-156. En Porlán, R. y otros. *Constructivismo y Enseñanza de las Ciencias*. Sevilla: Diada.
- Cañal, P. y Porlán, R. (1987). Investigando la realidad próxima: un modelo didáctico alternativo, págs. 486-495. En Álvarez, A. (1987). *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*. Madrid: MEC.
- Colectivo de Autores. MINED. (1986). *Enseñar a los alumnos a trabajar independientemente: tarea de los educadores*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Davidov, V.V. (1982). Las bases teórico metodológicas de la investigación psicológica de la actividad docente, págs. 10-28. En Lompscher, J., Markova, A.K., Davidov, V.V. (1987). *Formación de la actividad docente de los escolares*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Davidov, V.V. (1988). *La Enseñanza Escolar y el Desarrollo psíquico*. Moscú: Progreso.

- Gil Pérez, D. (1983). Tres paradigmas básicos en la Enseñanza de las Ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 26-33.
- Gil Pérez, D. (1985). El futuro de la Enseñanza de las Ciencias. *Revista de Educación*, 278, 27-38.
- Gil Pérez, D. (1986). La Metodología científica y la enseñanza de las ciencias. Unas relaciones controvertidas. *Enseñanza de las Ciencias*, 4 (2), 111-121.
- Gil Pérez, D. (1990). ¡Por una autoformación permanente efectiva!, págs. 59-74. En Gil Pérez, D. *Formación de Formadores en Didáctica de las Ciencias*. Valencia: Nau Llibres.
- Gil Pérez, D. (1991). *La enseñanza de las ciencias en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Gil Pérez, D. (1993). Contribución de la Historia y de la Filosofía de las Ciencias al desarrollo de un modelo de enseñanza-aprendizaje como investigación. *Enseñanza de las Ciencias*, 11(2), 197-212.
- Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (4ª ed.). Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1989). Profesionalidad docente, currículum y renovación pedagógica. *Investigación en la escuela*, 7, 7-21.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1989). *La Enseñanza: su teoría y su práctica* (3ª ed.). Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1994). Para saber más. *Cuadernos de Pedagogía*, 225, 30-33.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- Giordan, A. (1982). *La enseñanza de las ciencias*. Madrid: Closas-Orcoyen.
- Giordan, A. (1987). Los conceptos de Biología adquiridos en el proceso de aprendizaje. *Enseñanza de las Ciencias*, 5 (2), 105-110.
- Lara Díaz, L. (1995). *Sistema de tareas didácticas para la dirección del trabajo independiente en la metodología de la enseñanza de la Física*. Tesis Doctoral. Universidad de Cienfuegos.
- Labarrere Sarduy, A. (1994). *Pensamiento: análisis y autorregulación en la actividad cognoscitiva de los alumnos*. México: Angeles Editores.
- Pidkasisti, P.I. (1972). *La actividad independiente de los alumnos*. Moscú: Editorial Pedagógica.
- Pidkasisti, P.I. (1986). *La actividad cognoscitiva independiente de los alumnos en la enseñanza*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Pidkasisti, P.I. y Korotiev, V. (1980). Fundamentos teóricos de la impartición de los conocimientos y de la enseñanza de los métodos empleados en la actividad cognoscitiva. *Educación Superior Contemporánea*, 10, 21-34.

- Rojas Arce, C. (1978). El trabajo independiente de los alumnos, su esencia y clasificación. *Varona*, 1(1), 64-73.
- Rojas Arce, C. (1982). Bases para un sistema de trabajo independiente de los alumnos. *Educación*, 12(44), 64-76.
- Talizina, N.F. (1987). *La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares*. La Habana. CEPES. Universidad de La Habana.
- Talizina, N.F. (1988). *Psicología de la enseñanza*. Moscú: Progreso.
- Vygotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotski, L.S. (1982). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Vygotski, L.S. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y aprendizaje*, 27-28, 105-116.
- Vygotski, L.S. (1985). *Interacción entre enseñanza y desarrollo*. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación.
- Vygotski, L.S. (1991). *Obras Escogidas*. Madrid: Aprendizaje Visor/M.E.C.
- Yesipov, V.P. (1981). *El trabajo independiente de los alumnos en las clases*. Moscú: Utshpedguis.
- Zabalza, M.A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (1991). *Diseño y desarrollo curricular para profesores de enseñanza básica*. Madrid: Narcea.

LOS PROFESORES PRINCIPIANTES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA UNIVERSIDAD

SANTIAGO ROMERO GRANADOS, PEDRO TOMÁS GÓMEZ PÍRIZ, ÁGUEDA LATORRE ROMERO y AURORA LLOPIS GARRIDO*

Los profesores principiantes de Educación Física en la Universidad. Este estudio pretende incidir en la formación del profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación, en la especialidad de Educación Física, con la intención de mejorar su tarea docente. Los sujetos de la investigación son tres profesores principiantes cuyo tiempo de docencia oscila entre algunos meses y los tres años. Se utilizan cuestionarios, análisis de videos, seminarios y observaciones directas. Las conclusiones a las que se llegan son, la necesidad de reforzar proyectos de innovación de este tipo en la formación del profesorado; y, potenciar una actitud crítico-reflexiva en la actividad docente. Además, los resultados muestran la no relación de las consideraciones de los estudiantes con el tiempo de docencia en las condiciones que se establecieron.

Novice Professors of Physical Education in the University. This study will attempt to emphasize the formation of professors of the Faculty of Educational Sciences in the specialty of Physical Education, with the intention of improving the teaching institution and staff. The subjects of the investigation are three the novice proffesors, with different levels of teaching experience; between some months and three years. The research used questionnaires, video analysis, seminars, and direct observation. The study concludes with the need to reinforce the innovation of projects of this type and promote an attitude of self-reflection and analysis in the formation of professors. The results show that there is no difference in the time of study and the ability of the professor.

1. Introducción

Uno de los grandes problemas con los que se está encontrando la Universidad española ante el aumento del número de estudiantes es la incorporación del profesorado principiante, la investigación de este profesorado ha tenido un gran desarrollo en el campo de la primaria y la secundaria pero no así en el campo universitario.

* SANTIAGO ROMERO GRANADOS es Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación y Catedrático del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal; PEDRO TOMÁS GÓMEZ PÍRIZ, ÁGUEDA LATORRE ROMERO y AURORA LLOPIS GARRIDO, son Profesores A. del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidad de Sevilla.

Howwey señala que "la tarea fundamental del profesor principiante durante sus primeros años de docencia debe ser el aprendizaje, dirigido a enfocar su pensamiento y sus comportamientos hacia las demandas de la enseñanza, es decir, aprender el lenguaje de la práctica".

Marcelo realiza en la Universidad de Sevilla un programa de "Mentores" cuya finalidad principal consiste en la tutorización de los profesores principiantes por profesores expertos y es donde se ubica esta aplicación concreta al campo de la Educación Física.

La realidad es que todo profesorado que ingresa en la Universidad, se encuentra con que, tiene que impartir 8 horas de clase que comprende normalmente dos o tres materias, 6 horas de tutorías, al menos 1/3 de la jornada, es decir 13 horas a tareas de investigación y el resto del horario hasta cuarenta horas al departamento y otras actividades.

Es decir se encuentran con unas funciones docentes, de gestión y de investigación para las que normalmente no han sido preparados, que desconocen y que en nuestro caso, el de la Educación Física, fuera de contexto y de niveles educativos.

No sería justo decir que la Educación Física goza de una gran experiencia universitaria, ésta se inicia con la Ley de Reforma Universitaria del 25 de Agosto de 1983 en las Escuelas Universitarias de Magisterio con los primeros Titulares de Escuelas Universitarias de Didáctica de la Expresión Corporal y Educación Físico-Deportiva en el año 1986. Posteriormente, como paso decisivo, se crea del Instituto Nacional de Educación Física de Granada el 30 de julio de 1982, cuyo primer director nombrado el 18 de Septiembre de 1982 fue D. Miguel Ángel Delgado Nogueras que contó tan sólo con el Real Decreto de creación del Centro y muchas dificultades para ponerlo en marcha.

El 29 de Noviembre de 1982 sale una orden del Ministerio de Educación y Ciencia estableciendo la adscripción provisional del Instituto Nacional de Educación Física de Granada a la Universidad de dicha ciudad lo que significó el comienzo de una integración nada fácil del profesorado y enseñanza hasta terminar en lo que hoy se conoce como la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

Como consecuencia de todo este proceso de integración de la Educación Física en la Universidad, la tipología del profesorado universitario de Educación Física es distinta del resto de las materias. Basándonos en los tipos de profesores universitarios presentados por Boice, realizamos la siguiente adaptación:

1° Profesores principiantes inexpertos. Aquellos que han terminado la licenciatura recientemente. Dentro de estos nos encontramos con los que han terminado sus estudios en Facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, y con los que han terminado en los Institutos Nacionales de Educación Física. Los primeros han tenido unas vivencias universitarias, los segundos vienen de unos contextos completamente diferentes en organización, docencia y funcionamiento.

2° Profesores principiantes pluriprofesionales. Es decir aquellos que valen para todo; dominan la docencia, la gestión, la investigación, el alto rendimiento y todo cuanto se les presente, no llegando a especializarse en ningún campo en concreto.

3° Profesores principiantes retornados. Aquellos que abandonaron la docencia por otros campos profesionales y de nuevo se incorporan a ella.

4° Profesores principiantes experimentados. En este tipo se distinguen entre aquellos que pertenecen a la docencia pero bien han cambiado de distrito universitario, de Facultad, de materia o de nivel.

5° Profesores principiantes rendimiento. Aquellos que lo único que les gusta es el alto rendimiento, la competición en su más alto nivel, siendo la docencia solo un seguro de vida que no conocen y en la que nunca se implican.

6° Profesores comisionados. Profesores que, aunque tienen experiencia, en todos los trabajos están de paso, siendo su permanencia muy corta y transitoria, y al servicio de la institución correspondiente.

Si deseamos que la Educación Física progrese dentro de la Universidad, deberemos abandonar males endémicos de nuestra profesión que han sido consecuencia de la historia y de lo mal considerada que ha estado la docencia, pues ha pasado el tiempo en el que se podía compartir la docencia universitaria con otras actividades.

El confusionismo del profesor principiante de Educación Física en la Universidad es tremendo, ya que se le exige una docencia para la que no ha sido preparado, una gestión que desconoce, y una investigación a la que no tiene ni acceso.

En estos momentos el profesorado de Educación Física debe encontrarse preparado para desarrollar las funciones universitarias, lo que deberá tenerse presente en su formación inicial. Siguiendo a Benedito y otros las funciones deben ser las siguientes:

- el estudio y la investigación.
- la docencia, su organización y el perfeccionamiento de ambas.
- la comunicación de sus investigaciones.

- la innovación y la comunicación de las innovaciones pedagógicas.
- la asesoría a los alumnos.
- la evaluación de los alumnos.
- la selección de otros profesores.
- la evaluación de las investigaciones.
- la gestión y administración burocrática.
- las relaciones con el exterior, mundo del trabajo, de la cultura.
- la promoción de relaciones interdepartamentales e interuniversitarias.
- creación de estructuras de coordinación y colaboración entre los profesores.

Este trabajo que se presenta ha sido el resultado de la innovación en la que han participado profesores de distinta experiencia, con el objetivo de aprender “todos de todos” y encuadrado dentro del programa de mentores llevado a cabo por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

En el se pretendió incidir en la formación del profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación (Escuelas universitarias de magisterio) en la especialidad de Educación Física, de forma que le facilitase el desempeño de su tarea docente. Esta experiencia se apoya en la formación de profesores principiantes en colaboración con un profesor experto, pertenecientes a la misma área de conocimiento y departamento. Se han formado tres niveles de profesores principiantes: tres años, un año y medio y tres meses de experiencia docente. Y como profesor mentor o tutor, que conformaría un cuarto nivel docente, aquél con amplia experiencia profesional.

Se utilizaron cuestionarios, análisis de vídeo, seminarios, y observaciones directas de las clases impartidas. Los objetivos pretendidos fueron:

- Desarrollar una actitud reflexiva sobre la práctica docente en el profesor principiante de Educación Física.
- Ampliar el repertorio de destrezas y habilidades docentes.
- Potenciar la integración entre profesores de distintas experiencias.
- Fomentar la colaboración, diálogo e intercambio de experiencias entre profesores del departamento.

2. Metodología

2.1. *Procedimiento*

Esta experiencia se realizó durante el curso 95/96 en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal perteneciente a la Universidad de Sevilla. Los profesores involucrados imparten clases en la Facultad de Ciencias de la Educación, en la especialidad de Educación Física de la Diplomatura de Magisterio.

Durante este año académico (Diciembre 1995-Junio 1996) se realizaron periódicamente:

- seminarios entre el profesor experto (mentor/tutor) y los profesores principiantes, en los que se dotaba de feedback en cuanto a sus reflexiones,
- observaciones presenciales del profesor mentor en las clases teóricas y clases prácticas impartidas por los profesores principiantes (una observación cada mes por cada profesor),
- grabaciones y análisis de vídeo de dichas clases (una observación/análisis posterior por cada profesor principiante),
- análisis de la opinión de los estudiantes de la actuación docente de cada profesor, y,
- autoevaluación de los profesores.

2.2. *Sujetos*

Los profesores que han participado en este trabajo han sido clasificados en cuatro categorías definidas de la siguiente forma:

- Profesor de experiencia 0: aquél cuya docencia universitaria no supera los seis meses.
- Profesor de experiencia 1: aquél cuya docencia universitaria no supera los dos años.
- Profesor de experiencia 2: aquél cuya docencia universitaria no supera los cuatro años.
- Profesor experto: profesor reconocido por su amplia experiencia docente universitaria.

Los estudiantes pertenecieron al 2º curso de la especialidad de Educación Física, perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Fueron un total de 270 estudiantes a los que los tres profesores impartieron docencia durante el curso 95/96.

2. 3. Cuestionario

Existen diversos modelos de cuestionario de evaluación del profesor, entre ellos realizamos una adaptación al ámbito específico de la Educación Física. Adaptación de la reciente revisión sobre la evaluación del profesor por los estudiantes (A.D.E.: Análisis Docente por los Estudiantes) realizada por el Grupo de Investigación Didáctica de la Universidad de Sevilla que sintetiza las dimensiones que con mayor frecuencia se han utilizado en los cuestionarios de evaluación del profesor.

2. 3.1. Definición de dimensiones. Establecimiento de categorías e ítems

- *Dimensión comunicación:*

Las categorías aquí incluidas hacen referencia a ítems que reflejan "conductas" en relación a la asertividad del profesor, buscando una mejora de la comunicación profesor-estudiante. Nos centramos en la habilidad oral del profesor en cuanto a formulación de preguntas, respuestas y conclusiones.

Ítems: del 1 al 7.

<p>DIMENSIÓN 1. Comunicación.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. La expresión oral y corporal del profesor. 2. La habilidad del profesor en formular tareas/preguntas fáciles de responder. 3. La habilidad del profesor en formular tareas/preguntas que suscitan el pensamiento crítico. 4. La destreza del profesor en responder a las preguntas con claridad y concisión. 5. La habilidad del profesor en concluir/sintetizar un tema antes de comenzar otro nuevo. 6. La habilidad del profesor en presentar conclusiones al final de la clase. 7. El profesor repite durante las clases las ideas esenciales.
---	---

- *Dimensión adaptación del profesor al nivel de la clase:*

Las categorías aquí incluidas mantienen una relación con actuaciones flexibles ofreciendo distintas opciones de trabajo y adecuaciones a determinadas situaciones.

Ítems: del 8 al 10.

<p>DIMENSIÓN 2. <i>Adaptación del profesor al nivel de la clase.</i></p>	<p>8. El profesor es flexible ofreciendo opciones de trabajo a cada estudiante. 9. La habilidad del profesor para dar un "giro adecuado" cuando los alumnos aparezcan aburridos. 10. La disponibilidad (tutorías o no tutorías) del profesor para consultas y asesoramiento.</p>
---	--

- *Dimensión participación de los estudiantes:*

Estas categorías presentan actuaciones del profesor que incitan al estudiante a intervenir activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje: situaciones de animación, despertar interés, motivación... ..

Ítems: del 11 al 17.

<p>DIMENSIÓN 3. <i>Participación de los estudiantes.</i></p>	<p>11. La eficacia global del profesor como director de una discusión. 12. La habilidad del profesor para conseguir que los alumnos participen en las discusiones de la clase. 13. La destreza del profesor en promover las discusiones entre alumnos en vez de entre profesor-estudiantes. 14. El profesor consigue que los alumnos se interesen por la asignatura. 15. El profesor estimula a los alumnos a intervenir y participar en clase. 16. El profesor consigue y mantiene un clima que anima activamente al aprendizaje. 17. La habilidad del profesor para despertar un interés activo por el contenido del curso.</p>
---	---

- *Dimensión recursos didácticos:*

Las categorías implicadas establecen aquellas estrategias que el profesor utiliza en el desarrollo de sus clases en cuanto a metodología, uso de materiales y actividades presentadas.

Ítems: del 18 al 25.

DIMENSIÓN 4. Recursos didácticos	18. La habilidad del profesor en seleccionar materiales y actividades que me induzcan a razonar. 19. La habilidad del profesor en seleccionar materiales y actividades que no sean difíciles. 20. La bibliografía propuesta es accesible. 21. El profesor ofrece una variedad de materiales y actividades. 22. La habilidad del profesor para usar diversas técnicas docentes. 23. La habilidad del profesor para utilizar metodología didácticas variadas y participativas. 24. La habilidad del profesor para apoyarse en materiales didácticos diferentes en sus explicaciones (vídeo, diapositivas...). 25. El profesor demuestra creatividad en el uso de técnicas docentes.
---	--

- *Dimensión perspectiva profesional:*

Las categorías aquí relacionadas hacen referencia a la relación existente con la práctica profesional, enfocándolo desde distintos puntos de vista, relacionándolo con otras disciplinas académicas, y, haciendo que el alumno adopte una visión crítica.

Ítems: del 26 al 29.

DIMENSIÓN 5. Perspectiva profesional.	26. La destreza del profesor para relacionar la asignatura con otras disciplinas académicas y con situaciones del mundo laboral. 27. El deseo del profesor para enfocar desde variados puntos de vistas. 28. La habilidad del profesor para obtener de sus alumnos que adopten puntos de vista críticos sobre la temática surgida a lo largo del curso. 29. El enfoque de la materia está orientado a la práctica profesional.
--	---

- *Dimensión decisiones docentes.* Planificación de la enseñanza.

Estas categorías se centran en los procedimientos de evaluación, valorando la actuación del estudiante y la habilidad del profesor en dicho proceso.

Ítems: del 30 al 39.

<p>DIMENSIÓN 6. <i>Decisiones Docentes.</i> <i>Planificación de la enseñanza.</i></p>	<p>30. La explicación que el profesor da acerca de los objetivos de curso. 31. La explicación por parte del profesor de los objetivos de cada sesión de clase y de cada actividad de aprendizaje. 32. La habilidad del profesor para despertar el interés cuando empieza una actividad instructiva. 33. La descripción por parte del profesor del trabajo que espera que realice cada estudiante. 34. La destreza del profesor para mantener una relación clara entre los contenidos y objetivos del curso. 35. La habilidad del profesor para aclarar las relaciones existentes entre los distintos temas abordados en el curso. 36. La habilidad del profesor en hacer distinguir los temas genéricos de los específicos. 37. El profesor se adapta a la preparación base de los alumnos. 38. La destreza del profesor en introducir gradualmente nuevos temas de forma que se le pueda entender y seguir. 39. La habilidad del profesor para elaborar con claridad los puntos difíciles del programa.</p>
--	--

- *Dimensión dominio profesional* de la materia.

Las categorías aquí incluidas hacen referencia a la actualización del profesor en relación a su materia.

Ítem: 40.

<p>DIMENSIÓN 7. <i>Dominio profesional de la materia.</i></p>	<p>40. El profesor domina la materia que enseña y parece estar al día de los últimos progresos.</p>
--	---

- *Dimensión evaluación.*

Las categorías a las que nos referimos se centran en los procedimientos de evaluación, valorando la actuación del estudiante y la habilidad del profesor en dicho proceso.

Ítems: del 41 al 44.

<i>DIMENSIÓN 8. Evaluación. Decisiones postactivas.</i>	41. El profesor explica los diferentes procedimientos de evaluación que va a utilizar para valorar mi actuación como estudiante. 42. La habilidad del profesor en adecuar los procedimientos de evaluación con los objetivos de curso. 43. La actuación del profesor en informarme periódicamente de mi progreso. 44. Los ejercicios prácticos que el profesor propone son muy adecuados.
--	--

Las respuestas debían responderse según los siguientes criterios. La respuesta 5 corresponde a aquellas situaciones donde el estudiante no cree que sea significativa de responder por diversos motivos (no contabilizada en el análisis cuantitativo posterior). Fue necesario establecer el quinto criterio por si en algún caso el ítem propuesto no estuviera relacionado con la Educación Física o no tuvieran cabida dentro del contexto en el que nos encontrábamos. Cada uno de los ítems tienen estas cinco posibles respuestas que indican si el contenido de la proposición presupone diferentes grados de mejora:

- (1) No necesita mejoras (Actuación muy buena, excelente).
- (2) Necesita alguna mejora (Actuación buena, en general).
- (3) Necesita mejorar (Actuación mediana).
- (4) Necesita mejoras de consideración (Actuación pobre, en general).
- (5) Esta destreza o conducta no es necesaria en esta materia.

3. Resultados y Análisis

Para el análisis de los resultados, desde el punto de vista cuantitativo, se utilizó el paquete estadístico SPSS para Windows versión 6.0.1, concretamente la prueba de U de Mann-Whitney presentó idoneidad para este tipo de estudios con medidas no paramétricas.

A lo largo de todo el estudio se puede comprobar que todos los profesores están valorados por los estudiantes, tanto en el global como en cada una de las dimensiones establecidas, entre el valor 2 y 3 dentro de los niveles que se habían propuesto.

Los resultados y su análisis los dividimos en tres grandes grupos:

A. Lo que opinan los estudiantes de los profesores en el global de los ítems cuestionados, con una media para cada profesor de (Gráfico 1):

Experiencia 0: 2.03

Experiencia 1: 2.54

Experiencia 2: 2.06

En base a los datos obtenidos en dicho cuestionario, al profesor de experiencia 1 los estudiantes le han valorado con una puntuación más alta (peor consideración) que a los otros dos, siempre dentro de los valores 2 y 3 (actuación buena y mediana). Sin embargo entre los profesores de experiencia 0 y 2 (ver tabla 1) nunca hubo diferencias significativas, por lo que son valorados con similares características.

Con respecto a la opinión del profesor experto; estuvo encaminada principalmente a puntualizar conductas observadas como habituales en los distintos profesores principiantes. El profesor 0 y 1 reproducen prácticamente todavía el modelo de estudiante de Facultad, sin embargo el profesor 2 comienza a ser más autónomo y original en sus planteamientos, no obstante y como síntesis general en este apartado los tres explican con unos niveles muy elevados, no interaccionando con el programa del resto de las materias de la especialidad y de los distintos departamentos debiendo encaminar su currícula más hacia el mundo de la primaria. Por lo tanto, serían los ítems relacionados con este criterio los más susceptibles de modificarse en los tres profesores.

B. La opinión de los estudiantes y las observaciones del profesor experto a cada uno de los participantes en el proyecto y dentro de las dimensiones establecidas anteriormente, han sido las siguientes:

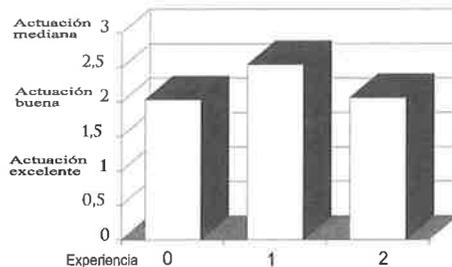


Gráfico 1.- Valores de lo que opinan los estudiantes de los profesores en el total de las dimensiones. Son significativas las diferencias entre profesores de experiencia 0 y 1 (a favor del profesor de exp. 0 de medida más cercana a 2=actuación buena) y también entre profesores de exp. 1 y 2 (a favor de 2).

En cuanto a la *dimensión de comunicación* y en relación a los datos obtenidos por los estudiantes, existen diferencias significativas entre profesor de exp. 1 y el de exp. 2 (ver tabla 1 y gráfico 2). Las observaciones del profesor experto en cuanto a esta dimensión encuentran poca diferencia entre el profesor de exp. 0 y 1, es decir, entre los docentes de meses y de un año, ambos suelen estar muy estáticos (posiblemente debido a la estructura de embudo del aula), dependientes de las transparencias que le sirven de guía permanente para la explicación, con una expresión oral siempre en el mismo tono reforzando en pocas ocasiones el tema que están explicando con ejemplos prácticos que son insuficientes y poco fáciles para el alumno/a. El profesor de experiencia 1 sí presenta a los alumnos algunas preguntas, aunque los alumnos rehuyen contestarlas.

Tabla 1. Valores de p (utilizando la U de Mann-Whitney para medidas no paramétricas) entre profesor de experiencia 1 y los otros dos (exp. 0 y 2) en las dimensiones en las cuales existe significatividad¹.

DIMENSIONES \ PROFESOR	Exp. 0	Exp. 2
Comunicación		0.0474
Participación	0.0088	0.043
Recursos	0.0023	0.0073
Decisiones docentes	0.0005	0.0002

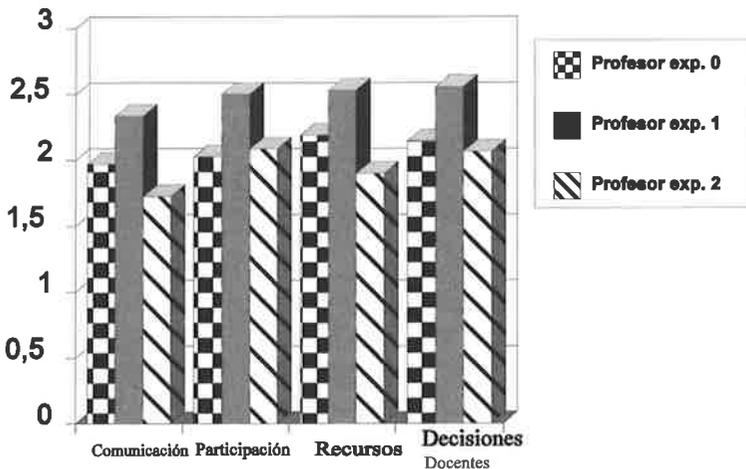
¹ Nótese como hubo diferencias significativas, a favor de los profesores de exp. 0 y 2, frente al de exp. 1, con medidas menos/mejor valoradas.

El profesor de experiencia 2, por el contrario, y siempre desde el punto de vista del mentor, tiene mayor movimiento en las explicaciones, depende menos de las transparencias y aunque sigue dando mucha información para lo que es una clase, está más estructurado el conocimiento, pero le sigue faltando el destacar los puntos principales y conclusiones.

En la *dimensión de adaptación* no se encuentran diferencias significativas en los datos de los estudiantes para ninguno de los tres profesores. Para el profesor experto los tres profesores presentan características similares destacando partir desde un nivel elevado con respecto a la clase. Sin embargo, en lo que respecta a las tutorías y horas de

consulta del estudiante no hay diferencias aunque parece ser que los alumnos consultan más al profesor de experiencia 2.

En cuanto a la *dimensión de participación de los estudiantes durante las clases* (ver gráfico 2 y tabla 1 para el análisis estadístico), hay que destacar que debido al excesivo número de alumnos/as es prácticamente imposible mantener una clase fluida de preguntas y respuestas, pues cualquier pregunta es motivo para que se descontrola la clase y se genere un murmullo, que nada tiene que ver con la materia que se está explicando, de todas formas el profesor de experiencia 1 manifiesta una predisposición más factible a las preguntas y a la participación en general en la clase. A pesar de dichas dificultades se observa un intento permanente en los tres profesores por conseguir la máxima participación de los/as estudiantes.



DIMENSIONES

Gráfico 2.- Muestra aquellas dimensiones en donde sí hubo diferencias significativas, siempre entre profesor de experiencia 1 y los otros dos (0 y 2), a favor de 0 y 2 que son valorados de mejor/menor manera por los estudiantes.

En la *dimensión de recursos didácticos* (en donde hubo diferencias entre profesor de exp. 1 con respecto a los otros dos), prácticamente los tres profesores han utilizado los mismos, no obstante la experiencia del profesor 2 se manifiesta, dando más seguridad en la selección de los mismos, son más adecuados para el nivel teórico que son presentados y los plantea con un poco más de originalidad.

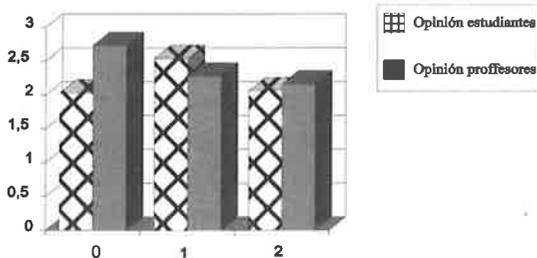
En la *dimensión de perspectivas profesionales*, aún no habiendo diferencias según los datos obtenidos, es donde se nota la menor experiencia de los tres profesionales, pues todos relacionan poco con la realidad del mundo laboral, otras materias del plan, ni con las de la especialidad de Educación Física y es necesaria una continuo adaptación del tema para el campo de la primaria.

Con respecto a la *dimensión decisión docente* (mismas diferencias que en las anteriores) podemos decir que los tres se marcan muchos objetivos a conseguir en una sola sesión, aunque muy bien estructurados y apoyados en recursos, es decir, se les ve el deseo de querer enseñar mucho y muy rápido, lo que dificulta el proceso.

C. Análisis entre lo que opinan los estudiantes de los profesores y la autoevaluación del profesor principiante.

Lo datos de lo que opinan los profesores de ellos mismos, en base a los mismos items cuestionados, son los que figuran en el gráfico 3 (Experiencia 0: 2.73. Experiencia 1: 2.28. Experiencia 2: 2.16), a su vez, se encuentra en el mismo la comparación con los datos de los estudiantes.

Los datos obtenidos en la autoevaluación de los profesores principiantes estuvieron comprendidos entre los valores 2 y 3, al igual que ocurrió en los datos de los estudiantes. Como se refleja en el gráfico 3, hubo diferencias sólo en los profesores de experiencia 0 y 1 en relación a lo que opinan los estudiantes. El profesor de exp. 0 se valora más negativamente en relación a lo que opinan los estudiantes. En el caso del profesor de exp. 1 ocurre lo contrario, éste valora mejor su actuación que los alumnos.



Experiencia

Gráfico 3.- Opinión de estudiantes frente a la de los profesores en cuanto al total de las dimensiones cuestionadas. Las diferencias entre ambas opiniones son significativas en profesor de exp. 0 ($p=0.0001$) y exp. 1 ($p=0.003$) aunque con interpretación inversa.

4. Conclusiones

Son, desde todos los puntos de vista, consideraciones importantes a tener en cuenta en todo proceso de enseñanza-aprendizaje. La inquietud manifestada por el equipo docente hace posible, con experiencias de este tipo:

- Reforzar los proyectos de innovación, sobre todo los referidos al intercambio de experiencias entre profesionales del mismo ámbito.

- Dar opciones a los profesores principiantes para el conocimiento y participación en la gestión e investigación no sólo en su propia actuación académica sino también en su extrapolación a las exigencias universitarias.

- Facilitar las posibilidades de trabajo de los profesores principiantes para que puedan llevar a cabo una enseñanza reflexiva crítica.

- Con esta serie de trabajos se incita al mantenimiento de reuniones, reflexión sobre prácticas, formación permanente docente universitaria etc..., tan útiles en el desarrollo profesional del profesor de Educación Física.

Fundamentándonos en tal experiencia nos atrevemos a determinar algunas consideraciones específicas para el profesor universitario con poca experiencia docente con el único fin de mejorar nuestra calidad de enseñanza para con los estudiantes de la especialidad:

- Se propone reuniones con todos los profesores que imparten clase en el mismo curso estableciendo guías paralelas, interdisciplinarias, que presenten una misma idea con puntos de vistas diferentes y bajo el mismo criterio.

- Realizar prácticas de sus asignaturas en colegios de primaria, aprovechando el período de prácticas de los estudiantes de la especialidad es posible algún convenio con el mismo centro. Es posiblemente la única forma de observar la viabilidad de los contenidos que se presentan al futuro maestro especialista en Educación Física.

- La habilidad de los profesores sujetos del análisis que se presenta de repetir, concluir, sintetizar es insuficiente. Tal característica debe presidir la claridad y el orden de las ideas en cuestión.

- El profesor principiante se ve incitado a comenzar las clases prácticas cuanto antes. El alumno solicita continuamente más momentos prácticos llegando incluso a no considerar como fundamento la teoría en las distintas asignaturas.

5. Referencias Bibliográficas

- Benedito, V. (1992). La formación del profesor universitario. *Revista de Enseñanza universitaria. Monográfico*. Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación (ICE.).
- Boice, R. (1990). Mentoring New Faculty: A program for implementation. *Journal Staff Programa and organizational developement*, 8 (3), 143-160.
- Colás, M.P. y Buendía, L. (1992). *La investigación educativa*. Sevilla: Ed. Alfar.
- Howwey, K (1988). Mentor-teachers as inquiring professionals, theory into practice. *Mentoring teacher*, 27 (3), 210-213.
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Mingorance, P.; Mayor, C. y Marcelo, C. (1993). El primer año en la Universidad: Análisis de problemas de profesores principiantes. *Revista de enseñanza Universitaria*, 5. Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación (ICE.).
- Sánchez Moreno, M. (1995). *Formación de profesores en estrategias de supervisión*. Grupo de investigación I.D.E.A.. Universidad de Sevilla. Sin editar.
- VV.AA. (1996). *Como hacer un proyecto docente*. Instituto Ciencias Educación. Perteneciente al proyecto de Formación Inicial del Profesorado Universitario. Sin editar.

TÓPICOS DE LA XENOFOBIA EN LA CULTURA GERMANA: TÁCITO Y EL NACIONALISMO ALEMÁN. (UNA CONTRIBUCIÓN DESDE LA ASIGNATURA DE LENGUA LATINA EN EL AÑO EUROPEO CONTRA EL RACISMO)*

SANTIAGO RECIO MUÑIZ**

Con una exposición científico-didáctica, se pretende demostrar la influencia de la obra de Tácito, fundamentalmente de su *Germania*, en el pensamiento nacionalista alemán, especialmente en los *Discursos a la nación alemana* de Fichte. Se hace un pormenorizado repaso de los tópicos taciteos sobre los germanos, que fueron reutilizados por los ideólogos alemanes del XIX y XX para justificar y explicar el mito del germanismo, vulgarmente conocido como la superioridad de la raza aria.

Tacitus and German Nationalism. The author shows by means of a scientific and didactic exposition Tacitus influence, mainly his *Germania*, on German nationalism, with special emphasis on Fichte's *Addresses to the Germany Nation*. A detailed review of Tacitus topics used by the 19th and 20th century German ideologists to justify and explain the myth of Germanism, most commonly known as the superiority of the Arian race, is made.

Ante los pueblos extranjeros se muestra (sc. Tácito) como un puro romano: cree en el destino imperial de Roma, llamada a ejercer la ley del más fuerte... Su sentimiento de superioridad se acentúa especialmente al tratar de los griegos y de los reyes orientales. Los primeros le parecen gentes sin profundidad moral... Frente a los déspotas orientales siente Tácito el característico menosprecio del viejo romano ante lo que considera inmoral y decadente. Esta relativa xenofobia no impide a Tácito sentir ocasional curiosidad, y aún simpatía, por el bárbaro vencido...

[J.L. Moralejo, apud Tácito, 1979: 19-20]

* Una versión abreviada de este artículo fue leída en las *VI Jornadas de Filología Clásica* de la Universidad de Oviedo, en el mes de abril de 1997.

** SANTIAGO RECIO MUÑIZ es Catedrático de Latín del I.E.S. "Alfonso II" de Oviedo.

1. Consideraciones generales, unidades de estudio y metodología de trabajo

1.1. En el marco del proyecto Sócrates, un equipo de profesores del I.E.S. “Alfonso II” ha venido trabajando a lo largo ya de tres años en torno al tema de la Educación para la paz y, más concretamente, sobre aspectos relacionados con la intolerancia, la discriminación y el racismo. Como miembro de este grupo, quise contribuir a una reflexión sobre el racismo desde la asignatura de Lengua Latina con la redacción del presente trabajo que, a diferencia de otro anterior desarrollado dentro del mismo proyecto, ha contado con una participación muy limitada de alumnos.

1.2. En todo caso, me ha preocupado su aplicación práctica docente. Por este motivo, he incluido en el estudio apartados de *selección de textos* o unos *cuestionarios*, con los que se desea subrayar la viabilidad didáctica de esta propuesta. He puesto el máximo empeño en destacar que el carácter innovador o la presencia de la transversalidad y de la interdisciplinariedad en este estudio, no debían en forma alguna estar reñidos con su experimentación educativa. Y, por otro lado, he afrontado este compromiso como un desafío que hiciera bueno ese cúmulo de esperanzas formativas que todos ponemos en los estudios humanísticos, en general, y en los clásicos, en particular. Se pretendía, en fin, explorar y *tocar esa utilidad*, esa vertiente práctica y, por antonomasia, educativa que siempre hemos atribuido (con razón) a nuestras materias, pero que frecuentemente ha quedado relegada en el aula detrás de otros objetivos excesivamente enfatizados. Al redactar estas consideraciones que explicitan la filosofía de esta aportación, nos reconocemos deudores de las orientaciones generales y metodológicas expresadas hace años por el eminente latinista D. Sebastián Mariner, cuando afirmaba: “ordenado el Latín de la Enseñanza Media a la penetración de una cultura-raíz, el profesor se verá obligado a actuar más como filólogo que como lingüista estricto” (1962: 28).

1.3. El siguiente cuadro sinóptico pretende recoger estas reflexiones que definen la naturaleza de nuestra iniciativa:

<p>Rasgos que caracterizan el presente trabajo en relación con las materias de <i>Cultura Clásica y Latín</i>, y como instrumento, desde esas asignaturas, al servicio de la educación íntegra y formativa del <i>alumno</i></p>	<p>a) Se define por su <i>transversalidad</i>: es una aproximación singular desde la Cultura clásica al tema de la Educación para la Paz.</p> <p>b) La <i>interdisciplinariedad</i> está presente en él de manera sustancial. Tres son las áreas interrelacionadas: Lenguas clásicas, Historia y Filosofía.</p> <p>c) Contribuye directamente a la consecución de, al menos, uno de los <i>objetivos</i> o capacidades que los alumnos deberán adquirir en la ESO, el objetivo d): "<i>Comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación entre las personas</i>".</p> <p>d) Con este estudio se pretende poner el acento en el carácter <i>filológico</i> en que debe fundamentarse la tarea docente de los profesores de lenguas clásicas.</p> <p>e) El aspecto metodológico de la <i>pervivencia</i> del mundo clásico, es el hilo conductor de nuestras consideraciones.</p>
--	---

1.4. El estudio que aquí presentamos está estructurado en las siguientes unidades o apartados: I) Una selección o antología de textos en relación con los tópicos de la xenofobia en la cultura germana, y que pertenecen a las siguientes obras: *Germania* de Tácito (1981); *Discursos a la nación alemana* de J. Gottlieb Fichte (1977); *Mi Lucha* de A. Hitler (1991). II) Un comentario para la interpretación de los textos de Tácito y de Fichte seleccionados en el apartado anterior, y algunos otros más de estos escritores que versan sobre esos mismos tópicos. Este comentario pretende facilitar el análisis comparado de los textos así como mostrar con cierto detalle la influencia del pensamiento tacíteo en la citada obra de Fichte. III) Una selección de los capítulos de la *Germania* que poseen referencias a tópicos utilizados en el pensamiento nacionalista alemán. IV) Unos cuestionarios, que tienen la función de encauzar el análisis crítico de los textos y la exposición en la clase. Estos cuestionarios se refieren concretamente a los pasajes seleccionados de la obra de Fichte.

1.5. En cuanto al método seguido en este estudio, hemos procurado observar los pasos de toda investigación científica: búsqueda y recogida de información a partir de unas hipótesis de trabajo, procedimientos de análisis de la misma, y elaboración de conclusiones. En su vertiente práctica, nos ha parecido acertado realizar con los alumnos las siguientes actividades:

ACTIVIDAD 1. Lectura del libro *Si esto es un hombre*, de Primo Levi (1995). Objetivo: Conocimiento y reflexión de las consecuencias de la ideología nazi de la sangre y del suelo en Europa durante la II Guerra mundial.

ACTIVIDAD 2. Lectura de la monografía *Hitler y los alemanes* de Ronald Gray (1991). Objetivo: Conocimiento y análisis de la II Guerra mundial: las tesis nazistas de la superioridad racial germana.

ACTIVIDAD 3. Lectura de la *Germania* de Tácito (1981). Objetivo: Clasificación de los tópicos sobre los germanos: Tópicos de la pureza racial, de la belicosidad, de la pureza de costumbres y del Führer. (Vid. *infra* Unidades I y III).

ACTIVIDAD 4. Lectura del libro *Discursos a la nación alemana* de J. Gottlieb Fichte (1977). Objetivo: Análisis comparativo y conclusiones sobre la influencia de la citada obra de Tácito en la creación de la ideología germana: uso y abuso de la *Germania* de Tácito en la obra de Fichte. (Vid. Unidades I, II y IV).

ACTIVIDAD 5. Lectura del libro *Mi Lucha* de A. Hitler (1991). Objetivo: Conocimiento y crítica de la tesis de la superioridad racial y de la ideología germana en el Programa ideológico del III Reich. La influencia de la filosofía nacionalista alemana del siglo XIX en la autobiografía de Hitler. (Vid. Unidad I).

ACTIVIDAD 6. Exposición de la información y conclusiones alcanzadas en forma de murales, acompañados de fotografías, noticias de prensa, comics, etc.

2. Desarrollo de las actividades

2.1. Las primeras unidades del ensayo de Hans M. Enzensberger sobre la migración humana (1992: 9-24) invitan a profundizar en los significados de los conceptos de autoctonía y extranjerismo.

2.2. A este propósito, una forma de abordar el tópico de las cualidades que rodean a los nacionales y de los defectos que acompañan a los extranjeros, se puede llevar a cabo comentando de qué forma (lingüística, en primer lugar) se practicaba la xenofobia en el mundo romano (y griego). El capítulo octavo de la citada obra de Enzensberger (1992: 20-22) abre esa lista de descalificaciones, en parte conocida por los alumnos, con la que una sociedad designa a los *otros*. La cita que encabeza este artículo recordará lo que al respecto pensaban los romanos de los demás pueblos. Estas referencias se pueden completar con la consulta de P. Grimal (1993: 11-13); de los *Entretiens* de la Fondation Hardt (1961) y de la reciente obra de F. Javier Gómez Espelosín et alii (1995: 109-139).

2.3. Como cualquier estudio que pretende ser metodológicamente válido, se impone, en primer lugar, la formulación de una hipótesis de trabajo. El alumno ha podido ya plantearse alguna: como la de la relación de la xenofobia con la creación y utilización del mito de la autoctonía; o con el de la inferioridad de lo extranjero. El siguiente paso consistirá en descubrir la gestación y funcionamiento peculiar de este mito en la cultura germana, ideología que se conoce con la expresión de la *superioridad de la raza aria*. Para facilitar esta búsqueda, recordaremos la pregunta que, tras una reflexión similar a la que ellos se han hecho, se formuló el pensador bávaro Hans M. Enzensberger: “La xenofobia, ¿un problema específicamente alemán?” Y añade: “Eso no sería demasiado monstruoso; sería demasiado bello para ser verdad. La solución sería sencillísima. Bastaría con aislar a la República Federal de Alemania, y el resto del mundo respiraría tranquilo. Sería demasiado simple señalar determinados países vecinos que se enfrentan a la inmigración con medios bastante más rigurosos que los alemanes y cuyas cuotas de acogida son mucho más bajas que las nuestras. Pero tales comparaciones no conducen a ninguna parte. Está claro que la xenofobia es un fenómeno universal. Tampoco la irracionalidad de la discusión sobre este tema es específicamente alemana; este tema parece vedado a la razón dondequiera que nos topemos con él. ¿Dónde reside por lo tanto este rasgo particular de los alemanes? ¿Por qué se da en Alemania una polarización tan extrema?” (1992: 58. La cursiva es nuestra).

2.4. En este momento del estudio, resulta conveniente que el alumno conozca de primera mano la magnitud del fenómeno xenófobo alemán. Nunca se expresó tan cruelmente como durante el período del III Reich, bajo la dictadura de Hitler. Me parece que son fiel testimonio de aquel régimen las memorias del judío italiano Primo Levi (1995). Se trata de un texto que debe ser comentado seleccionando algunas de sus experiencias, así como analizando comportamientos y actitudes de los verdugos y de sus víctimas; y descubriendo las manifestaciones y el alcance del concepto de xenofobia en aquel momento, además de su relación –con ayuda de la prensa o de las experiencias personales– con sucesos contemporáneos.

2.5. En la siguiente tarea, deseamos averiguar el porqué de esta monstruosidad histórica, para comprobar la validez de aquella hipótesis inicial: que el mito de la autoctonía (o nacionalismo) es causa inmediata de los sentimientos xenófobos en cualquier sociedad. Buscamos argumentos acudiendo a la historia, y se anotan las consideraciones con las que ésta trata

de explicar la existencia de los campos de concentración y de exterminio en la Alemania nazi. Para esta búsqueda el alumno dispone de una monografía titulada *Hitler y los alemanes* (R. Gray, 1991), perteneciente a una colección didáctica. En este texto son frecuentes las referencias a ese mito mediante citas tales como: “el orgullo nacional de Alemania” (R. Gray: 1991: 20-21); “todo lo que hay de grande, de profundo y de permanente en las instituciones europeas es alemán” (1991: 8-9); por otro lado, *los recuerdos germánicos* son asociados a manifestaciones nacionalistas (1991: 12). Son, asimismo, numerosas las consideraciones que vinculan la propagación del mito ario con la ejecución de actos xenófobos (1991: 16-19, 27, 29).

2.6. Con todo, aún no hemos llegado a conocer las raíces que originaron este mito racial en Alemania; la respuesta a esta cuestión lo será también a los interrogantes que Enzensberger planteaba. En esta línea, el citado libro de R. Gray ofrece algunas sugerencias. Se citan las tesis nacionalistas de Adam Müller y de pensadores del siglo XIX (J. Gobineau, Dühring, Fichte...).

2.7. La orientación del profesor es, en este punto, decisiva. Propone al alumno que compruebe la veracidad de una hipótesis romana en el origen del nacionalismo germánico. Los pasos siguientes están recogidos en las actividades 3, 4 y 5 (vid. supra § 1.5). Las Unidades III y IV que acompañan este artículo facilitarán la realización de las actividades 3 y 4. La Unidad I puede utilizarse para reducir parcial o totalmente la consulta de las fuentes. La Unidad II contiene los argumentos que pretenden explicar la presencia de la obra de Tácito en la construcción de la ideología germana de Fichte.

3. Unidades de trabajo

3.1. UNIDAD I: Antología de textos agrupados por tópicos xenófobos.

3.1.1. *Tópico I): La pureza racial germana*

“Estoy casi convencido de que los germanos son indígenas y que de ningún modo están mezclados con otros pueblos, bien como resultado de emigraciones...” (Tácito, 1981: 2, 1). “Los pueblos de Germania... han logrado mantener una raza peculiar, pura y semejante sólo a si misma al no estar degenerados por matrimonios con ninguna de las otras naciones”

(Tácito, 1981: 4, 1). (Los tencteros enviaron legados a los germanos agripinenses, quienes se expresaron así): “Volved a adoptar las costumbres y modo de vida patrios, rompiendo las seducciones por medio de las cuales los romanos logran tener contra los sometidos más fuerza que con las armas. Como un pueblo puro, íntegro y olvidado de la servidumbre, viviréis en pie de igualdad...” (Tácito, 1990: IV 64.3).

“Si nuestra raza, la de los germanos antiguos, desaparece con vosotros, alemanes de hoy, nuestro honor se transforma en ultraje” (Fichte, 1977: 342). “Hablo a alemanes por antonomasia acerca de alemanes por antonomasia... pues es simplemente el rasgo esencial común de la germanidad lo que podrá librarnos de la ruina de nuestra nación en la confluencia con el extranjero...” (Fichte, 1977: 67-8). “Los alemanes que se quedaron en su tierra materna, en Germania, son el pueblo originario, la estirpe primigenia y originariamente única y destinada, por ello, para la formación de una nueva especie humana que la Providencia y el plan divino para el mundo os conjuran a que salvéis” (Fichte, 1977: 123-4; 344). “Sois vosotros, alemanes, de entre todos los pueblos, en los que de una manera más decisiva radica el germen del perfeccionamiento humano y a quienes se les ha encomendado llevar adelante el desarrollo del mismo” (Fichte, 1977: 345). (El hombre alemán fundamenta su existencia en) “la esperanza de la permanencia eterna del pueblo, de la patria a partir de la cual él mismo se ha desarrollado... y por la que lucha hasta la última gota de su sangre, para, a su vez, transmitir íntegramente a sus descendientes la propiedad querida...” (Fichte, 1977: 208-9).

“El objetivo por el cual tenemos que luchar es el de asegurar la existencia y el incremento de nuestra raza y de nuestro pueblo; el sustento de sus hijos y la conservación de la pureza de su sangre; la libertad y la independencia de la patria, para que nuestro pueblo pueda llegar a cumplir la misión que el supremo creador le tiene reservada” (Hitler, 1991: 125). “La razón de ser de los hombres... es la de conservar su raza” (Hitler, 1991: 70). “Un estado es la organización de una comunidad de seres moral y físicamente homogéneos, con el objeto de mejorar las condiciones de conservación de su raza...” (Hitler, 1991: 94).

3.1.2. *Tópico II): Lo extranjero, causa de males: una lengua, una nación*

La renuncia a practicar la lengua familiar es un delito de lesa patria: (Toda Germania siguiendo a Civil) “ejerció el pillaje, aunque con mayor encono contra los ubios, porque siendo un pueblo de estirpe germánica

habían renunciado a su patria y se llamaban «agripinenses», con un nombre romano” (Tácito, 1990: IV 28, 1).

Hay un perfecto contraste entre los alemanes y los demás pueblos de origen germánico: los primeros han conservado su lengua, la germánica, algo propio; los otros, han aceptado algo extraño, las lenguas neolatinas. Éstos, por motivos lingüísticos, profanaron su ética antigua. Su contaminación les convierte en inferiores respecto al pueblo germánico, el alemán actual (Fichte, 1977: 123, 126, *passim*...). “Quienes hablan la misma lengua están unidos entre sí por una serie de lazos invisibles. Un pueblo así no puede querer admitir en su seno a otro pueblo de distinto origen y de distinta lengua” (Fichte, 1977: 301).

“El veneno de las razas extrañas carcomía el organismo de nuestra nacionalidad” (Hitler, 1991: 28). “En Alemania sólo muy pocos sabían de la eterna lucha por el idioma, por la escuela y por el carácter alemanes en Austria. Como en toda lucha (en todas partes y en todos los tiempos), también en la pugna por el idioma en la antigua Austria había tres sectores: los beligerantes, los indiferentes y los traidores. Claro está que ya entonces yo no me contaba entre los indiferentes y pronto debí convertirme en un fanático nacionalista alemán” (Hitler, 1991: 27).

3.1.3. *Tópico III): La belicosidad de los germanos: el sacrificio por la patria*

“Los germanos, hombre nacidos para las armas” (Tácito, 1990: IV 64, 1). “Arman al joven guerrero con el escudo y la framea: ésta es para ellos su toga” (Tácito, 1981: 13, 1). “Les parece de apocados y cobardes adquirir con sudor lo que puede lograrse con sangre” (Tácito, 1981: 14, 4). (La belicosidad al servicio de la libertad, del amor a su patria): “Sobre la sangre y los despojos descubren su frente y sólo entonces creen haber pagado el precio de su nacimiento y ser dignos de su patria y de sus padres” (Tácito, 1981: 31, 2). “Cuelgan de los árboles a los traidores y desertores” (Tácito, 1981: 12, 1).

(Sólo el alemán es un pueblo que tiene amor a la patria, amor nacional) “que está por encima de la paz interna, de la propiedad, de la libertad personal, de la vida y del bienestar de todos”. Un pueblo así, confiado en la fuerza del ánimo, “arriesga todo, incluso... la vida; nunca cede y triunfa sobre el enemigo” (Fichte, 1977: 217).

(La renovación social se consigue resucitando el orgullo nacional, para lo cual se deben sentar nuevas bases educativas en el país: una

educación basada en la exaltación de la patria, de su grandeza): "...porque sólo aquél que haya aprendido en el hogar y en la escuela a apreciar la grandeza cultural... y ante todo la grandeza política de su propia patria, podrá sentir... el íntimo orgullo de ser súbdito de esa nación" (Hitler, 1991: 39). "En el momento en que los pueblos de este planeta luchan por su existencia... quedan reducidas a la nada las consideraciones humanitarias... Las armas más crueles eran humanas si su empleo determinaba la pronta consecución de la victoria" (Hitler, 1991: 106). "Lo que el pueblo alemán le debe al ejército se resume en una sola palabra: TODO... El ejército educó al pueblo hacia el ideal y hacia la devoción por la patria y por su grandeza" (Hitler, 1991: 154).

3.1.4. Tópico IV): *El Führer en la ideología germana*

"Eligen a los jefes por su valor" (Tácito, 1981: 7, 1). "Hay una gran rivalidad entre los gregarios por conseguir el primer lugar ante el jefe, y los jefes pugnan por obtener el séquito más numerosos y esforzado" (Tácito, 1981: 13, 3). "En el campo de batalla es vergonzoso para el jefe verse superado en valor, y vergonzoso para la comitiva no igualar el valor de su jefe. Pero lo infame y deshonoroso para toda la vida es haberse retirado de la batalla sobreviviendo al propio jefe" (Tácito, 1981: 14, 1). "Esperan más del jefe que del ejército. Invisten como jefes a gente escogida... a quienes saben escuchar" (Tácito, 1981: 30.2).

"Un pueblo que es capaz, aunque sólo sea en sus más altos dirigentes, de tener presente... (el amor a la patria), triunfa siempre" (Fichte, 1977: 227).

"En oposición a ese parlamentarismo democrático, está la genuina democracia germánica de la libre elección del Führer, dispuesto a responder de sus decisiones con su propia vida y hacienda" (Hitler, 1991: 68). "Si el Führer vacila no puede ya esperar le pertenezca en igual medida que antes la fe de sus adeptos" (Hitler, 1991: 55). "Despertar la pasión (de la palabra hablada) es sólo atributo del Führer" (Hitler, 1991: 75).

3.1.5. Tópico V): *La pureza de las costumbres germanas: "un modelo para los europeos"*

"Su constitución física... es la misma para todos: ojos fieros y azules; cabellos rubios, cuerpos grandes y capaces..." (Tácito, 1981: 4.2). "Desconocen el ejercicio del préstamo y la usura" (Tácito, 1981: 26.1).

“Sobrios, formales, ...no los mueve el lucro” (Tácito, 1981: 24.3). “Gente nada astuta y sin doblez (poseen) mente franca y sin rodeos... Su alimentación es sencilla, sin complicaciones ni refinamientos” (Tácito, 1981: 22, 4). “La posesión (de la plata y del oro) y uso no les afecta como a otros” (Tácito, 1981: 5, 4). “Su atavío es sencillo, ...porque la falta de relaciones comerciales no les da otra posibilidad” (Tácito, 1981: 17, 2). “El matrimonio es muy respetado. ...son los únicos bárbaros que se contentan con una sola mujer” (Tácito, 1981: 18). “Nadie ríe allí los vicios y al corromper o ser corrompido no se le llama «vivir con los tiempos»” (Tácito, 1981: 19, 3). “El deseo sexual es tardío...” (Tácito, 1981: 20, 3). “Limitar el número de hijo ...se considera un oprobio y más fuerza tienen allí las buenas costumbres que en otros lugares las buenas leyes” (Tácito, 1981: 19, 5).

Las cualidades de los antiguos germanos son la “verdadera tendencia y el verdadero destino” del pueblo alemán, pero “una sociedad seductora y el atractivo de la vanidad ha arrastrado a (Alemania) por unos derroteros que no son los suyos” (Fichte, 1977: 17). “El alemán nunca precisó del comercio ni del refinamiento en sus costumbres” (Fichte, 1977: 307). La práctica actual del colonialismo es producto de “las doctrinas engañosas sobre el mercado internacional que son adecuadas para los extranjeros y forman parte de las armas con que nos han combatido siempre” (Fichte, 1977: 308).

(En la I Guerra Mundial) “¿no se ridiculizaba la moral y las costumbres (germanas), tachándolas de anticuadas, hasta lograr que nuestro pueblo, se «modernizara» también?” (Hitler, 1991: 141). (Paralelamente a la infección moral) “la sífilis comenzó a propagarse en gran escala, ...por todo el país” (Hitler, 1991: 143). Soluciones “ante la decadencia de origen extranjero: El matrimonio no puede ser considerado como un fin en sí mismo, ...debe servir ...a la multiplicación y conservación de la especie y de la raza” (Hitler, 1991: 145). La educación física evitará el ocio (cines, calles) de los jóvenes y debe dedicarse a “fortalecer su joven organismo para que, cuando ingrese en la lucha por la existencia, la realidad de la vida no lo encuentre desprevenido” (Hitler, 1991: 146).

3.2. UNIDAD II: Comentario de los tópicos de la xenofobia germana presentes en los *Discursos a la nación alemana* de Fichte y en relación con su fuente, la *Germania* de Tácito

3.2.1. Tácito y el nacionalismo alemán: de Rodolfo de Fulda a los humanistas alemanes de los siglos XVI y XVII

- El análisis del nacionalismo alemán en los *Discursos a la nación alemana* de J. Gottlieb Fichte (1977) es un interesante campo de estudio de la vigencia de la xenofobia en la Historia contemporánea.

- Por otro lado, la vinculación de esta ideología política con el pensamiento romano y, en particular, con la monografía histórica la *Germania* de Tácito, ha sido puesta de manifiesto por estudiosos alemanes de la filología y de la filosofía, entre los que podemos citar a L. Krapf con su *Germanenmythos und Reichsideologie* (1979), a Manfred Fuhrmann y su *Einige Dokumente zur Rezeption der taciteischen Germania* (1978), y a K. von See (1970).

- Ahora bien, fue la lectura del artículo *Die Germania - ein Politikum, oder: Zur Geschichte des Missbrauchs einer antiken Schrift* de Reinhold Koller, publicado en la colección didáctica para la enseñanza secundaria *Auxilia*, y en el número dedicado al ilustre virgilianista y tacitista W. Suerbaum (1989: 79-100), la que me sugirió el tema objeto de este estudio.

- El artículo de Koller esboza, en apretada síntesis, la influencia de la *Germania* en escritores y pensadores germanos, desde la antigüedad tardía a nuestros días. En unas consideraciones preliminares destaca la intencionalidad política de la referida obra de Tácito, pues con ella quiere éste colocar un espejo delante de los ojos de sus conciudadanos, de manera que tras el relato sobre los germanos hay una referencia permanente, *contrastiva* según Koller, a la sociedad romana. Concluye este estudioso señalando que este método comparativo o exposición antitética de *germanos versus romanos* aumentó el especial interés que la *Germania* despertaba en el pensamiento alemán, como lo demuestra la utilización de los clichés comparativos manejados por Tácito en los textos político-ideológicos sobre el pueblo alemán. Citaremos sumariamente algunos de estos textos siguiendo la exposición cronológica de Koller.

- En la *Translatio s. Alexandri*, que contiene una historia religiosa del pueblo sajón, Rodolfo de Fulda, alumno de Rabano Mauro, ofrece una introducción en la que defiende la pureza racial (*ein unvermischtes Volk*, Koller, 1989: 80) de los sajones, para lo cual se sirve de clichés traducidos de lo que al respecto atribuye Tácito a los germanos en el capítulo cuarto de la *Germania*. Luego se refiere a los capítulos noveno y undécimo de esa obra, para demostrar que los sajones, como todos los pueblos germanos

antiguos, vivían *verae religioni contrarii*. En este caso, Rodolfo utiliza *pro domo sua* las citas elogiosas de Tácito para poner de relieve, mediante la aludida técnica de la *antítesis*, el carácter reprochable del pasado frente a un presente recientemente cristianizado y, por ello, digno de elogio.

- Las huellas de la *Germania* reaparecen unos seiscientos años después en la obra *De ritu, situ, moribus et condicione Germaniae*, de Eneas Silvio Piccolomini, luego Papa con el nombre de Pío II. En contestación a un canciller de Maguncia quien se quejaba de que la curia romana, con su excesiva política de impuestos, había empobrecido a Alemania, antes poderosa, Eneas redacta la citada obra construyéndola sobre la idea de la oposición pasado/presente. El método del humanista italiano consiste en retomar de la *Germania* sólo aquellas notas acerca de los germanos que son negativas o que pueden ser reorientadas en tal dirección, lo cual le permite destacar a su vez el grado de civilización a que los alemanes habían llegado desde la antigüedad. Con este enfoque, la culpa de la iglesia en la decadencia de Alemania se trueca en servicio a su florecimiento, como explícitamente subraya Eneas en su escrito de respuesta: *Hoc beneficium vobis apostolica sedes contulit: ex infidelibus christianos fecit, ex barbaris Latinos, ex vitiosis honestos, ex perditis salvatos*.

- Discípulo de Piccolomini fue Giovanantonio Campano quien, como aquél, utilizó referencias de la *Germania* en sus escritos políticos. En efecto, con motivo del peligro turco, Federico III había reunido en Ratisbona el Reichstag y allí acudió Campano en calidad de delegado papal para pronunciar un discurso cuyo contenido se puede deducir del título con el que luego se imprimió: *Oratio in conventu Ratisbonensi dicta ad exhortandos principes Germanorum contra Turcos*. La segunda parte de su alocución la dedicó a explicar el esencial papel de los alemanes en la creación y mantenimiento del imperio, para lo cual puso sus ojos en un aspecto de la descripción de Tácito que tendría gran éxito en los escritores venideros: los germanos están destinados por naturaleza a guerrear (vid. Tácito, 1981: 14.2: "...para esta raza la tranquilidad es enojosa y destacan con mayor facilidad entre peligros..."; 14.4: "...les parece de apocados y cobardes adquirir con sudor lo que puede lograrse con sangre"; 15.1: "...cuando no guerrear, se dedican algo a la caza..."; Tácito, 1990: IV 64.1: [sc. los germanos] "hombres nacidos para las armas"). Y como la naturaleza no cambia, sigue diciendo Campano, los príncipes alemanes debían comportarse conforme a su esencia. Al igual que su maestro, Campano argumenta agrupando citas dispersas en el original y, en este caso, poniendo

el acento en la agresividad de las mujeres y niños germanos, en aras de lo cual es frecuente una libre interpretación de las palabras de Tácito. Donde éste afirma que “las mujeres germanas repasan y examinan las heridas de sus esposos sin atemorizarse y llevan a los combatientes alimentos y ánimos” (Tácito, 1981: 7.4), en el humanista italiano las encontramos guerreando: *sumptis aliquando pro patria armis*. Ahora bien, resulta muy importante subrayar que con este elogio de la capacidad guerrera de los germanos, Campano inaugura una línea en el uso de la *Germania* que, con gran éxito, no se abandonará ya por los escritores que abundaron en la ideología germana. Nos referimos a la idea de la *continuidad de la naturaleza germana* en los alemanes de cualquier época.

- Recogiendo este testigo, los humanistas alemanes Jakob Wimpfeling, Conrad Celtis y Ulrich von Hutten buscaron en la *Germania* no lo que diferenciaba el pasado del presente, sino lo que los unía o debía unirlos, es decir, los valores morales resumidos en la palabra virtud, algo que, precisamente, no habían heredado de Roma los germanos. De esta manera, los alemanes del siglo XVI se defendieron de los reproches de bárbaros que les lanzaban los humanistas italianos, desarrollando a la par una ideología germana que trataba de demostrar la superioridad moral de los alemanes respecto de los demás pueblos europeos. Koller destaca la figura de Heinrich Bebel con su *De laudibus et philosophia Germanorum veterum*, considerándolo el más sobresaliente exponente de esta ofuscada visión del pueblo germano, al cual atribuía entre otras virtudes y siguiendo a Tácito, belicosidad, autoctonía y pureza racial (*Kriegstüchtigkeit, Ureinwohnerschaft, Rassenreinheit*, en palabras de Koller, 1989: 85).

- Con todo, fue la capacidad de actualización o versatilidad de la ideología germana basada en los conocidos clichés taciteos de la sobriedad, honradez y sentimiento (*Bedürfnislosigkeit, Biederkeit, Gefühl*, vid. Koller, 1989: 87), y considerados cualidades peculiares, autóctonas de los Germanos y en antítesis respecto de los romanos, lo que determinó la influencia de estos humanistas alemanes en los pensadores nacionalistas del siglo XIX, entre los que sobresale Johann Gottlieb Fichte (Koller, 1989: 86).

3.2.2. La influencia de la *Germania* en los *Discursos a la nación alemana* de Fichte

- De políticamente determinante para las épocas posteriores (especialmente durante el período del tercer Reich, dominado por la

ideología nacionalsocialista), fue el retrato de los germanos (*Germanenbild*) que Fichte creó en sus *Discursos a la nación alemana (Reden an die deutsche Nation)*, a partir de clichés sacados de Tácito. A reconocer y analizar esta vinculación dedicaremos la segunda parte de este comentario.

- En el discurso IV titulado *Diferencia fundamental entre los alemanes y demás pueblos de origen germánico*, Fichte insiste en dos tópicos: el de la pureza racial y el de la antítesis germanos/romanos que hemos aludido en otros momentos de esta exposición. Ambos clichés están en la *Germania*, aunque aquí no siempre se presentan interrelacionados ni con el sistematismo que Fichte les dedica. En cambio, puede ser relativamente sintomático que éste comience su alocución sobre los alemanes (las tres primeras versan sobre la educación en general y la necesidad de formar una nueva especie humana, siendo el cuarto el discurso que se dirige a los alemanes por ser el pueblo más propicio, a causa de sus rasgos originarios, para esta reeducación) con el cliché racial, preocupación inicial que comparte con el autor de *Germania*: “estoy casi convencido de que los germanos son indígenas y que de ningún modo están mezclados con otros pueblos, bien como resultado de emigraciones...” (Tácito, 1981: 2.1); “los pueblos de Germania ...han logrado mantener una raza peculiar, pura y semejante sólo a si misma” (Tácito, 1981: 4.1). Dice Fichte: “La diferencia inmediata y primera de todas... radica en que los primeros (sc. los alemanes) se quedaron en sus lugares de asentamiento primitivos y los segundos (los germanos desplazados) emigraron a otros lugares” (1977: 125). Con todo, Fichte no toma en consideración (1977: 125-6) el cliché de Tácito de la pureza racial fundamentada en una “mayor pureza de linaje o de sangre” (vid. Tácito, 1981: 4.1 “al no estar degenerados por matrimonios con ninguna de las otras naciones”), ni tampoco comparte el determinismo racial en función del suelo o el clima, presente en el autor latino (vid. Tácito, 1981: 4.3 “sí están acostumbrados al frío y al hambre por el tipo de clima y de territorio en los que se desenvuelven”; 1981: 29,3 “salvo que son [sc. los matiacos] más temperamentales por el suelo y clima de su país”). Entiende, por el contrario, que es la diferencia lingüística (Fichte, 1977: 125-126) la responsable de la oposición entre unos y otros germanos, reviviendo bajo esta nueva forma la antigua antítesis: (sc. la lengua es la causa de que) “en la patria primitiva se conservase, de acuerdo con las antiguas costumbres germánicas, una federación de estados, ...mientras que en los países extranjeros la constitución fue convirtiéndose en monárquica, más bien al estilo romano” (1977: 125); “los pueblos germanos que aceptaron la lengua romana profanaron su ética antigua mediante símbolos

inadecuados y extraños” (1977: 135); “el alemán habla una lengua viva, ...mientras que los otros pueblos germánicos hablan una lengua... muerta, ...las lenguas neolatinas” (1977: 138). Pretende, pues, Fichte explicar, mediante un argumento lingüístico, la inferioridad de los pueblos neolatinos respecto del alemán originario en el que la orgullosa ausencia de contaminación lingüística se vincula con la pureza ética y una sólida unidad nacional.

- En el discurso V *Consecuencias de la diferencia establecida*, Fichte sitúa en la antigüedad romana el origen de esta oposición: “los romanos transmitieron luego esa denominación (sc. bárbaros) a otros y encontraron en los germanos la misma fiel ingenuidad que en un principio mostraron ellos ante los griegos. Los germanos creían que solamente podían liberarse de su barbarie convirtiéndose en romanos. Los inmigrados a antiguas tierras romanas se hicieron romanos hasta donde les fue posible” (1977: 151). Esta referencia (“fiel ingenuidad”) positiva y modélica del mundo germano ha de provenir de la *Germania* en donde esa cualidad se comenta a lo largo de varios episodios (vid. Tácito, 1981: 22.4 “Gente nada astuta y sin doblez, abre todavía más los secretos de su corazón por el ambiente relajado que proporciona el lugar; la mente de todos permanece franca y sin velos...”; 1981: 24.3 “sobrios y formales...” (sc. el vencido en los juegos de azar) “afronta una esclavitud voluntaria; tal es su obstinación en este lamentable asunto. Pero ellos lo consideran fidelidad a sus compromisos”. En numerosos párrafos (1977: 151-153) sus argumentaciones son valedoras de la ideología germana recreada por sus predecesores: por un lado, habla de la continuidad de la naturaleza germana “la naturalidad por parte alemana, la arbitrariedad y el amaneramiento por parte del extranjero son las diferencias fundamentales; ante la elegancia del extranjero romanizado debemos convencernos de que debe ser algo hermoso... pues a nosotros por naturaleza no nos lo parece” (1977: 152); por otro, entona la exculpación de barbarie en el pueblo alemán atribuyéndole, por contrario, superioridad moral “todos nuestros males son de origen extranjero; ...que solamente pueden arrastrar tras si la corrupción” (1977: 153). En resumen, con un planteamiento similar al de Tácito, Fichte opone la salud moral de los germanos-alemanes a la de los pueblos germanos romanizados o neolatinos, trasladando a éstos las críticas que el historiador latino dirige a los propios romanos. Quizás detrás de las acusaciones de extranjerismo dirigidas a determinados germanos, el filósofo alemán sigue también las huellas de Tácito: “ellos, ingenuos, llamaban civilización a lo que constituía un factor de su esclavitud” (vid. *Agricola* en 1981: 21.2); “a

los pueblos transrenanos les resultaba odiosa aquella ciudad (sc. Colonia Agripina) por su opulencia y prosperidad” (1990: IV 63.2); (sc. los tencteros enviaron legados a los agripinenses, quienes se expresaron así): “Volved a adoptar las costumbres y modo de vida patrios, rompiendo las seducciones por medio de las cuales los romanos logran tener contra los sometidos más fuerza que con las armas. Como un pueblo puro, íntegro y olvidado de la servidumbre, viviréis en pie de igualdad...” (1990: IV 64.3).

- En *La exposición de los rasgos característicos alemanes en la Historia* (discurso VI), Fichte enumera las cualidades que los germanos supieron conservar al evitar principalmente la aculturación lingüística, insistiendo otra vez en el tópico de la continuidad de la naturaleza germana, a la que califica de “su verdadera tendencia y su verdadero destino” (1977: 177). Al enumerar aquellas cualidades: “la lealtad, sinceridad, honradez, sencillez, ...gentes que por aquella época vivían diseminadas” (1977: 174-5), Fichte reivindica las señaladas por Tácito: “el principal deber de fidelidad consiste en defender a aquél (a su jefe)” (1981: 14.1); “se tiene como impiedad el negar albergue a cualquier ser humano” (1981: 21.2); “la posesión y uso (de los metales preciosos) no les afecta como a otros” (1981: 5.1); “nadie ríe allí los vicios, y al corromper o ser corrompido no se le llama vivir con los tiempos” (1981: 19.3); “cada madre cría a su hijo a sus pechos y no lo deja en manos de esclavas o nodrizas” (1981: 20.1); “su alimentación es sencilla; ...se quitan el hambre sin complicaciones ni refinamientos” (1981: 23.1); “dispersos y separados, viven donde les haya complacido una fuente, un campo o una arboleda” (1981: 16.1). Luego Fichte vuelve a arremeter contra el prejuicio de barbarie atribuido al pueblo alemán (1977: 175). Para ello, ejemplifica con el esplendor alcanzado en las ciudades alemanas medievales y argumenta que éste fue fruto de la conservación de aquellas cualidades nacionales y originarias. Resulta, pues, fácil colegir que, detrás de la descripción del espíritu alemán medieval, se están rememorando las virtudes de las germanos, virtudes que, por otra parte, guardan notorias afinidades con las añoradas costumbres severas que los propios romanos practicaban en la república primitiva (vid. Salustio, *Catilina* 9, 1-3; 10, 3-6 y Fichte, 1977: 175-6). En fin, la versatilidad de la ideología germana queda suficientemente acreditada en este texto en el que, el autor de los *Discursos* utiliza las referencias tomadas de la *Germania* con la intención política de presentar a sus conciudadanos aquello que “les debía unir a sus antepasados, pues –se lamenta– una sociedad seductora y el atractivo de la vanidad ha arrastrado a la sociedad que se está formando por unos derroteros que no son los suyos...” (1977: 177).

- El discurso VIII titulado *Qué es un pueblo en el sentido superior de la palabra y qué es el amor a la patria*, viene a recoger básicamente el tópico de la belicosidad muy frecuente en la *Germania* (1981: 3, 6, 13...; vid. infra Unidad III). Fichte no se refiere explícitamente al contenido sanguinario o cruel del tópico (vid. Tácito, 1981: 6.6 “el haber abandonado el escudo es la principal vergüenza... muchos supervivientes de las guerras pusieron fin a su infamia ahorcándose”; 1981: 12.1 “cuelgan de los árboles a los traidores y desertores; a los cobardes, malos guerreros... los sumergen en el fango de pantanos”), y prefiere concentrarse en su significado trascendental que también Tácito destaca: “sobre la sangre y los despojos descubren su frente y sólo entonces creen haber pagado el precio de su nacimiento y ser dignos de su patria y de sus padres” (1981: 31.2); “casi doscientos años ¡tanto va tardando Germania en ser sometida!.. (ningún pueblo) nos ha suministrado tantas lecciones. Sin duda la libertad de los germanos nos cuesta más cara que el despotismo de Arsaces” (1981: 37.2-3); (vid. idem 37,7-8). En efecto, utilizando de nuevo la idea de la antítesis, el filósofo nacionalista subraya que la belicosidad de los antiguos germanos al servicio de la libertad de su patria constituye un ejemplo para sus contemporáneos: “con esta creencia nuestros antepasados comunes más antiguos, el pueblo originario de la nueva formación cultural, los alemanes llamados germanos por los romanos, se enfrentaron valientemente al dominio imperioso del mundo romano. A ellos les debemos nosotros, herederos directos de su tierra, de su lengua y de sus ideales, el que aún seamos alemanes, el que la corriente de la vida originaria y autónoma siga sosteniéndonos; a ellos les debemos todo lo que hemos sido como nación desde entonces; a ellos, en el caso de que no se termine todo esto con nosotros ni se agote en nuestras venas la última gota de sangre que de ellos llevamos, deberemos agradecer lo que aún hemos de ser” (1977: 215-6).

- Por otro lado, son numerosos los párrafos (1977: 215) que evocan los textos de otra obra de Tácito, los *Anales* (1979); concretamente, el capítulo cincuenta y nueve del libro primero a propósito del conocimiento que los germanos tenían de las ventajas de la civilización romana, de sus varas, hachas y toga (1979: I 59.4) así como de su clemencia (I 58). La cita que Fichte reproduce de la figura de Arminio en relación con su aprendizaje en las filas romanas, creemos que procede de *Ann.* II 3. Esta impresión se ve corroborada por una segunda cita que pertenece con toda certeza a *Ann.* II 15, 3, a propósito de la misma campaña militar contra los germanos y siendo asimismo su protagonista el famoso Arminio. Las palabras de Fichte son éstas: «¿Por qué lucharon a lo largo de generaciones en guerras

sangrientas y continuamente renovadas con la misma violencia? Un escritor romano lo expresa por boca de sus caudillos: “¿Les queda alguna otra cosa que no sea mantener la libertad o morir antes de convertirse en esclavos?”» (1977: 215).

Con todas estas evocaciones Fichte trata de exhortar a Alemania a una renovación basada en la confianza de poseer una idiosincrasia o peculiar nacionalidad. En este aspecto, comprobamos que, para el filósofo nacionalista, ocupa un papel destacado el retrato tacíteo del pueblo germano antiguo, pues éste ha hecho de los alemanes un pueblo originario, no contaminado con lo extranjero, y en él se han manifestado valores atemporales de las costumbres y ética germanas como, por ejemplo, el amor por la patria y el sacrificio por su libertad.

- A lo largo del penúltimo discurso, el XIII, encontramos numerosas referencias a los clichés tacíteos sobre los germanos, que el filósofo utiliza como fundamentación de sus argumentos sobre la situación política de la Alemania contemporánea del autor. Las primeras consideraciones se abren con la tesis de “una lengua, una nación” pues “quienes hablan la misma lengua están unidos entre sí por una serie de lazos invisibles. ...Un pueblo así no puede querer admitir en su seno a otro pueblo de distinto origen y de distinta lengua” (1977: 301). Este argumento viene a retomar el expresado al final del discurso anterior: “un pueblo que ha dejado de gobernarse a sí mismo tiene también que renunciar a su lengua y confundirse con el vencedor a fin de que surja la unidad...” (1977: 292). Parece, en principio, que difícilmente descansan estas ideas en las referencias de Tácito sobre los germanos, pues éste, en la caracterización general de aquel pueblo, descuida la cuestión lingüística, y presta atención preeminente a su origen y costumbres (1981: 27.3). Comienza Tácito, como es sabido, con una descripción geográfica de la Germania, y a ello parece aludir Fichte en tono crítico pues considera que no fue la geografía sino la lengua y la idiosincrasia lo que sirvió de unión de la nación alemana “asentada en el centro de Europa, como un muro divisorio de stirpes no emparentadas” (1977: 302). En todo caso, sí se pueden hallar en Tácito referencias dispersas a la lengua como elemento nacional diferenciador: “las marsingos y buros recuerdan a los suevos por su lengua y costumbres; la lengua gala de los cotinos y la panónica de los osos demuestra que no son germanos; también el que estén sometidos a tributos” (1981: 43.1). “Ni siquiera los ubios que prefieren que se les llama agripinenses, ...se avergüenzan de su origen” (1981: 28.5). También en *Historias* recurre Tácito a la lengua como criterio de adscripción nacional: “Ese pueblo (los canninefates) habita una

parte de la isla, y por origen, lengua y valor es semejante a los batavos” (1990: IV, 15.1); en otro pasaje, cuenta cómo la renuncia a practicarla llegó a ser entendida por los pueblos de la misma estirpe como un delito de lesa patria, con un proceder que nos recuerda el defendido por Fichte: (Toda Germania siguiendo a Civil) “ejerció el pillaje, aunque con mayor encono contra los ubios, porque siendo un pueblo de estirpe germánica habían renunciado a su patria y se llamaban “agripinenses”, con un nombre romano” (1990: IV 28.1).

- Más adelante, el filósofo nacionalista critica el colonialismo europeo practicado indirectamente también por Alemania. Por un lado, el autor precisa que el alemán nunca necesitó del comercio ni del refinamiento en sus costumbres (1977: 307). Por otro, arremete contra el colonialismo alemán contemporáneo que está minando el país y defiende una postura: la autarquía comercial (1977: 308). Esta situación es producto, según Fichte, “de las doctrinas engañosas sobre el mercado internacional que son adecuadas para los extranjeros y forman parte de las armas con que nos han combatido siempre” (1977: 308). Resulta plausible descubrir detrás de estas ideas referencias explícitas de algunos de los clichés utilizados por Tácito en la *Germania* como los de la austeridad, severidad de costumbres y rechazo del comercio, el préstamo y la usura (vid. infra Unidad III), clichés que, al haber sido mencionados por Fichte en discursos precedentes, se esconden lógicamente, por guardar una misma sintonía, detrás de estas referencias a la Alemania actual. Al establecer estas relaciones, consideramos que no estamos cayendo en atrevidas presuposiciones. Es el propio Fichte quien dirige el discurrir de sus argumentos hacia la referencia tópica clásica, al afirmar que el alemán ha luchado por conservar su idiosincrasia en su vida pasada (1977: 313), con lo que se viene a criticar ese abandono de las costumbres germanas por cuyo motivo Alemania ha practicado el colonialismo. Su argumentación, recreada en las citas del germanismo de Tácito, se reconoce final e inevitablemente deudora del autor latino cuando declara: “Pero ¿por qué sigo yo hablando de algo que con gran precisión ha sido manifestado hace más de dos mil años, por ejemplo, en los libros de *Historia* (sic) de Tácito? Aquella idea de los romanos sobre la situación de los bárbaros que ellos combatían, fundada en algo que podría disculparse y que consistía en que los romanos consideraban rebelión criminal y sublevación contra las leyes divinas y humanas el que se les opusiera resistencia y en que sus armas no podían traer a los pueblos más que bendición, y sus cadenas únicamente honor, esta

idea también es la que hoy día se tiene de nosotros y que con gran ingenuidad se nos ha supuesto y exigido...” (1977: 315).

Por otro lado, podría relacionarse este pasaje tacíteo glosado por Fichte, con el discurso de Cerial ante los tréviros y lingones: “Nosotros, aunque tantas veces hostigados, en virtud del derecho de victoria sólo os hemos impuesto los medios de conservar la paz ...En efecto, si los romanos fueran arrojados de aquí –lo que los dioses no permitan–, ¿qué otra cosa quedará que guerras entre todos los pueblos?...” (1990: IV 74). También en *Historias* se reitera la idea del apoyo divino a la causa romana: “que los dioses estaban en contra de los bátavos cuando se sitiaba a las legiones...” (1990: V.25). Como estamos comprobando, Fichte utiliza el cliché tacíteo de la confrontación entre romanos y germanos en una versión diferente, lo cual se explica porque en este caso su cita no procede de la *Germania* sino de las *Historias*. Ahora bien, es el propio autor quien descalifica la visión negativa que Tácito ofrece de los germanos en esta segunda obra, al añadir que “entiendo que se pueda creer de verdad de esta manera cuando se es vanidoso y falto de inteligencia y que se pueda admitir con sinceridad que el contrario piensa lo mismo, ...como así pensaban realmente los romanos” (1977: 315). Esta descalificación la hace extensiva Fichte a los pueblos extranjeros que en su época se adhieren a estas ideas, con lo que el cliché de la antítesis romanos/germanos viene a conseguir un mismo fin: despertar entre sus conciudadanos una respuesta germana frente al extranjerismo y, concretamente, ante la invasión napoleónica que padece su país (1977: 312, 318-320).

Por último, el diagnóstico de Fichte sobre los males del pueblo alemán que son, en parte también, consecuencia del colaboracionismo con las tropas invasoras francesas (1977: 317-318), parece evocar las quejas que los líderes germanos dirigieron a sus compatriotas que habían extendido sus manos a Roma (Vid. Tácito, 1990: IV 14, 32, 64).

3.2.3. Conclusiones

El discurso XIV y último se titula *Conclusión final*, y al hilo de ésta iremos también recapitulando nuestras reflexiones. En gran parte del mismo la referencia a la Antigüedad es constante. Su argumentación se abre con una declaración majestuosa: “A estos discursos se unen vuestros antepasados y ellos os conjuran”. El protagonismo directo de aquellos “predecesores que con sus cuerpos se opusieron al avasallador dominio de los romanos y que en mi voz se mezclan desde el oscuro pasado” (1977:

341-2), refuerza las correspondencias que Fichte ha tendido, a lo largo de la obra, entre sus discursos y las fuentes tacíteas sobre los germanos. También consigue tal efecto el hecho de que el filósofo nacionalista describa a su Germania contemporánea como depositaria de la regeneración de la Humanidad atacada por una corrupción general (1977: 345), pues este punto de vista viene a coincidir con el que defendía Tácito al hablar de los germanos. Ciertamente, el texto siguiente es bien explícito al respecto y, al hablar del “pueblo entonces culto por quien fue descrito”, resultan indudables las referencias de Fichte a Roma y al texto de la *Germania*. Dice así: “El mundo antiguo con su esplendor y grandeza, así como con sus defectos, se ha hundido por causa de la propia indignidad y del poder de vuestros padres (los germanos). Si es verdad lo que se ha expuesto en estos discursos, entonces sois vosotros, de entre todos los pueblos nuevos, en los que de una manera más decisiva radica el germen del perfeccionamiento humano y a quienes se les ha encomendado llevar adelante el desarrollo del mismo. Si se hunde vuestra esencialidad se hundirán también con vosotros todas las esperanzas de todo el género humano de salvarse del abismo de su mal. No esperéis y no os consoléis con la idea ...basada en la repetición de casos ya ocurridos, según la cual, después de la caída de la educación antigua, por segunda vez surgirá una nueva cultura sobre las ruinas de la primera y en un pueblo medio bárbaro. En tiempos antiguos existía un pueblo así, que reunía todos los requisitos para este destino y era bien conocido del pueblo entonces culto por quien fue descrito; éste, si hubiera podido plantearse la posibilidad de su caída, podría haber descubierto en ese pueblo el medio de la restauración. También nosotros conocemos bien los pueblos de la tierra...” y ninguno podría ser depositario de esas nuevas esperanzas, si no es el mismo pueblo alemán (1977: 345).

Y añade Fichte en el mismo discurso: “El que se empeore a medida que avanza la edad es únicamente culpa de nuestra época y ocurrirá necesariamente donde la sociedad esté muy corrompida. No es ésta la que nos corrompe, puesto que ésta nos crea en estado de inocencia: es la sociedad. El que se entrega ahora a su influencia tiene que hacerse cada vez peor... Valdría la pena investigar en este sentido la historia de otra época verdaderamente corrompida y ver si, por ejemplo, bajo el gobierno de los emperadores romanos lo que una vez fue malo no se fue volviendo peor al avanzar la edad” (1977: 336-7).

A la vista de estos textos y de lo dicho durante esta larga ya exposición, se podría esperar la adhesión de Fichte a la valoración que de la *Germania* ofrece el profesor Moralejo: “En la *Germania* de Tácito

encontramos además... consideraciones ideológicas dignas de la mayor atención. En efecto, el empaque y orgullo del viejo romano que en esencia es Tácito no ahogan cierta comezón autocrítica que lo lleva a plantearse precozmente el contraste entre un imperio tan poderoso como cansado, en cierto modo ya decadente, y unos pueblos primitivos y pujantes que, por así decirlo, reclaman ya un lugar al sol. Tácito sospecha que en la inocencia e integridad moral de esas gentes está la raíz de su brío, con lo que viene a prefigurar el tópico romántico del buen salvaje, llamado a contemplar la ruina de una sociedad viciosa y senil” (Moralejo, apud Tácito, 1990: 12).

Pero, ciertamente, las ideas de Fichte fueron en este terreno mucho más lejos y, quizás a su pesar, sirvieron para echar las raíces del nacionalismo más destructivo. En efecto, al depositar sus esperanzas de salvación de la Alemania contemporánea y de renovación del mundo en la pervivencia de los viejos tópicos que la *Germania* le brindaba, se constituyó en precedente señero de las ideologías xenóforas posteriores.

3.3. UNIDAD III: Selección de los capítulos de la *Germania* que incluyen referencias a tópicos utilizados en el pensamiento nacionalista alemán.

a) Tópico de la pureza racial: *Germania* 2, 4, 18, 19, 20, 22, 24, 28, 33, 39, 42, 43, 46.

b) Tópico de belicosidad: *Germania* 3, 6, 13, 14, 15, 18, 24, 29, 30, 31, 32, 35, 37, 38, 40, 43.

c) Tópico del desprecio de las riquezas, de la pureza y austeridad en la vida y en las costumbres: *Germania* 5, 12, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 23, 25, 26, 27, 40, 46.

d) Tópico del “Führer”: *Germania* 7, 11, 13, 14, 30.

3.4. UNIDAD IV: Cuestionario para orientar el comentario de los siguientes pasajes seleccionados de los *Discursos a la nación alemana*.

Por limitaciones de espacio, mencionaremos únicamente los pasajes que nos han parecido más interesantes e indicaremos, a título de ejemplo, algunas de las cuestiones a que pueden someterse: Discurso IV: *Diferencia fundamental entre los alemanes y demás pueblos de origen germánico*

(Fichte, 1977: 123, 125-6, 135, 138, 139-140). ¿Por qué entiende Fichte que los alemanes asentados en sus regiones primitivas son más puros racialmente que los que se desplazaron en la época de las invasiones de la antigüedad tardía? ¿Por qué considera negativa la mezcla cultural y la adquisición de la lengua romana por los germanos desplazados? En relación con esto, ¿con qué intención elogia Fichte a los germanos antiguos que no se sometieron a Roma y no renunciaron a su lengua? ¿Qué consecuencias xenófobas crees que se derivan de la aplicación de esta clase de ideas que rechazan la influencia lingüística y cultural entre los pueblos? Enumera los rasgos positivos que Fichte adscribe al pueblo alemán puro. Fíjate, por otro lado, en las calificaciones negativas que se otorgan a los pueblos que presentan aculturaciones. El filósofo alemán vincula la orgullosa ausencia de contaminación lingüística del alemán puro con su pureza ética y su unidad nacional. Compara los rasgos del carácter alemán destacados por Tácito con los que encomia Fichte: analiza las coincidencias. A lo largo del discurso, son frecuentes las referencias negativas a la romanidad, en un papel antagonista respecto de la cultura germana. ¿Adopta Tácito el mismo punto de vista?

Discurso V: *Consecuencias de la diferencias establecida* (1977: 151-3). La tesis de que el extranjerismo es la fuente de los males de los alemanes, ¿en qué sentido está presente en el libro de Tácito, en el que elogia al germano frente al romano? ¿Qué opina Tácito de los germanos romanizados? (Vid. también Tácito, *Agricola* 21,2; *Historias* IV 14, 32; 63, 2 y 64, 3). Observa si son caracterizados con los rasgos que, por su parte, Fichte atribuye a los germanos desplazados.

Discurso VI: *Exposición de los rasgos característicos alemanes en la Historia* (1977: 174-6). Señala las cualidades que Fichte atribuye a los alemanes originarios y comprueba si se corresponden con las que les adjudica Tácito. ¿Qué importancia atribuye Fichte a la Alemania antigua y medieval a la hora de señalar el destino de su nación?

Discurso VIII: *Qué es un pueblo en el sentido superior de la palabra y qué es el amor a la patria* (1977: 208-211, 213, 215-6). Las páginas 215-216 están escritas al dictado de los autores clásicos y destacan el amor a la libertad de los antiguos germanos. ¿Qué rasgos les atribuye Fichte? ¿Cuáles se encontraban ya en la *Germania* o en las *Historias* IV, 63-64 de Tácito?

Discurso XIII (1977: 302, 307, 308, 312-13, 317-18). Fichte argumenta de nuevo haciendo referencia a la nación alemana antigua (1977: 302). Busca las correspondencias entre este texto y el de Tácito. Más adelante (1977: 307), se critica el colonialismo europeo practicado

indirectamente por Alemania. Por un lado, el autor precisa que el alemán nunca necesitó del comercio ni del refinamiento en sus costumbres. ¿Qué textos de la *Germania* le sirven de referencia? Por otro lado, arremete contra el colonialismo alemán contemporáneo y defiende una postura: ¿cuál? Fichte afirma que las doctrinas engañosas sobre el mercado internacional son adecuadas para los extranjeros y forman parte de las armas con que nos han combatido siempre. ¿Qué textos de Tácito le dan pie para trasladar esta afirmación a la Antigüedad? (Vid. también *Historias*, loc.cit. y *Agrícola*, 14, 20-1). Dado que Tácito compara más o menos explícitamente a romanos y germanos en la *Germania*, ¿se asemeja esta comparación con la que Fichte establece entre los alemanes y los invasores franceses (1977: 312)? ¿Qué fuente clásica respalda la afirmación de Fichte (1977: 313) de que el alemán ha luchado por conservar su idiosincrasia ya desde la Antigüedad? Más adelante (1977: 315) el filósofo cita expresamente a Tácito, a propósito de las guerras entre romanos y germanos; con esta alusión, ¿qué actitud nacionalista desea despertar entre sus conciudadanos ante la invasión napoleónica?

Discurso XIV: *Conclusión final* (1977: 334, 336, 337, 341, 345, 368-371) ¿Qué cualidades se atribuyen a los alemanes en este Discurso? ¿De qué manera está presente en él el mito del “buen salvaje”? ¿Qué defectos atribuye Fichte a los extranjeros? ¿Son similares a los que Tácito adjudica a los romanos? ¿Temían los germanos, como los alemanes de Fichte, la penetración de ese tipo de males exógenos? (Vid. ítem *Historias IV*, 63). ¿Qué pide Fichte a los jóvenes y ancianos? Su defensa de la nación frente a la corrupción humana general, ¿en qué aspectos recuerda el discurso de Tácito sobre la severidad germana de las costumbres? En este discurso la referencia a la Antigüedad es constante. ¿Se considera a los antiguos germanos, creadores de la raza alemana y del carácter alemán? ¿Quién lo ha creado como algo inextinguible? ¿Cuál es la meta última del espíritu alemán? Fichte describe a su *Germania* contemporánea como depositaria de la regeneración de la Humanidad (1977: 345). ¿Coincide de alguna manera con el punto de vista con que Tácito contemplaba a los germanos? Interpreta la frase de Fichte: “En tiempos antiguos existía un pueblo así, que reunía todos los requisitos para este destino y era bien conocido del pueblo entonces culto por quien fue descrito”. ¿Quiénes son estos pueblos? ¿En qué texto se recogió esa descripción?

Referencias Bibliográficas

- Enzensberger, H.M. (1992). *La gran migración*. Barcelona: Anagrama.
- Fichte, J.G. (1977). *Discursos a la nación alemana*. Madrid: Editora Nacional.
- Fondation Hardt (1961). *Grecs et Barbares*. Vandoeuvres, Ginebra: Entretiens VIII.
- Fuhrmann, M. (1978). *Einige Dokumente zur Rezeption der taciteischen Germania*, Der altsprachliche Unterricht, XXI, Hefte 1. Stuttgart: Klett-Verlag.
- Gómez Espelosín, F. (1995). *La imagen de España en la antigüedad clásica*. Madrid: Gredos.
- Grimal, P. (1993). *La vida en la Roma antigua*. Barcelona: Paidós.
- Gray, R. (1991). *Hitler y los alemanes*, apud *Historia del mundo para jóvenes*. Madrid: Akal.
- Hitler, A. (1991). *Mi Lucha*. Barcelona: CEDADE-Librería Europa.
- Koller, R. (1989). *Die Germania - ein Politikum, oder: Zur Geschichte des Missbrauchs einer antiken Schrift*, apud Tacitus in der Schule I: Vorschläge zur Lektüre der Germania. Auxilia, Band 20, 79-100. Bamberg: C.C. Buchners Verlag.
- Krapf, L. (1979). *Germanenmythos und Reichsidelologie*. Tübingen.
- Levi, P. (1995). *Si esto es un hombre*. Barcelona: Muchnik Editores S.A.
- Mariner, S. (1962). *Didáctica del Latín*.
- See, K. von (1970). *Deutsche Germanen-Ideologie*. Frankfurt a M., 14.
- Tácito, G.C. (1979). *Anales I-VI*. [Introducción, traducción y notas de J.L. Moralejo]. Madrid: BCG.
- Tácito, G.C. (1981). *Agrícola, Germania, Diálogo sobre los oradores* [Introducción, traducción y notas de J.M. Requejo]. Madrid: Biblioteca Clásica Gredos.
- Tácito G.C. (1990). *Historias*. [Introducción, traducción y notas de J.L. Moralejo]. Madrid: Akal.

LA OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA DEL AULA DE INGLÉS COMO INSTRUMENTO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

ANTONIO R. ROLDÁN TAPIA *

Este artículo pretende ser la continuación de un trabajo iniciado el curso anterior (Roldán, 1998) con el objetivo de investigar el proceso de formación inicial del profesorado de inglés. En él se defiende la observación sistemática como instrumento de formación. En primer lugar se hace una definición de este modelo de investigación, describiendo todos sus componentes. En segundo lugar, se revisa el estado de la cuestión prestando más importancia al diseño de las investigaciones que a los resultados obtenidos, y en tercer lugar se propone la adopción de la observación sistemática para la formación de acuerdo con los datos recogidos en dos estudios.

This paper tries to go a step beyond in the research process which was initiated last year (Roldán, 1998), with the objective of investigating the initial training of English teachers in Spain. In this article, systematic observation is posed as a tool for initial training. Firstly, its definition is provided as well as a description of its elements. Secondly, the state of the art is revised, paying more attention to the research design than to the results, and, thirdly, the adoption of systematic observation is suggested and backed up by the results obtained from two field studies.

1. Introducción

Revisando la bibliografía existente, se puede observar que desde hace muchos años (Long, 1980)¹ y hasta hoy día (Wallace, 1998), la observación de clase, tanto para la investigación como para la formación del profesorado, ha sido una constante en el mundo anglosajón y, por ende, en aquellos casos en los que el inglés se enseña como una segunda lengua, en vez de como una lengua extranjera. En nuestro contexto educativo, su uso, además de escaso, se resume prácticamente a la investigación, siendo en muchos casos, el método de trabajo en algunas Tesis Doctorales (Molina, 1989, Roldán, 1977, por ejemplo).

* ANTONIO R. ROLDÁN TAPIA es Profesor del IES Alhaken II de Córdoba y Profesor de Didáctica Específica y Tutor de Prácticas del CAP de la Universidad de Córdoba.

El objetivo de este artículo es, como cabe esperar, la defensa de este instrumento de investigación como herramienta para la formación en los contextos y usos en los que aún es deficitario, como es el caso de los futuros profesores de inglés. Para ello, y en primer lugar, definiremos el concepto de observación sistemática y analizaremos en detalle sus componentes; en segundo lugar, revisaremos algunos casos concretos de su uso, la mayoría fuera de nuestro país y alguno, escaso, en el nuestro; y, en tercer lugar, defenderemos la necesidad de su uso para la formación del profesorado con datos empíricos recabados en nuestro contexto de enseñanza.

2. El concepto de observación sistemática

Podemos aceptar como válida una definición lo suficientemente amplia del concepto, no exclusiva de la investigación de aula de lengua, como la de Croll (1995, pág. 7)²: La observación sistemática en el aula es un método de investigación que utiliza procedimientos de observación muy estructurados aplicados por observadores formados en la materia con objeto de recoger datos sobre modelos de comportamiento e interacción de clase.

2.1. Componentes del concepto

En el diseño de una observación de este tipo, entran en juego una serie de factores que son los que pasamos a explicar y discutir a continuación.

El propio *Documento de Observación* que, dependiendo de las necesidades y objetivos de la propia observación, podrá ser uno ya existente o uno diseñado para esa observación en particular³.

Todo documento de observación contendrá unas *Dimensiones* o *Categorías*⁴ a observar. El número de ellas dependerá del grado de inferencia a aplicar en esas categorías: con un bajo grado de inferencia el número de categorías a observar puede alcanzar un número muy alto, mientras que, a la inversa, la aplicación de una alta inferencia en el proceso de codificación supondrá un menor número de categorías⁵.

La selección de categorías a incluir en un documento de observación cualquiera, habitualmente es el resultado de una investigación etnográfica, que permita conocer el material y los sujetos de estudio.

A ello hay que sumarle la elección de una *Unidad Articuladora de Codificación*; unidad que ha variado con el paso del tiempo. Así, por

ejemplo, elegir una unidad de tiempo⁶ para la observación tuvo su origen, a final de los años sesenta, en su uso para clases que no eran de idiomas tal y como lo recogen Long (1980), Hopkins (1985), Mitchell (1985), Chaudron (1988) y Nunan (1989). Esta unidad de tiempo fue posteriormente, a comienzos de los ochenta, muy discutida por su carácter arbitrario pues no recogía ninguna unidad más natural como podría ser el turno de habla (*speech turn*), originado en los estudios de análisis del discurso (*discourse analysis*). A pesar de sus críticas, Mitchell (1985), Chaudron (1988) y Nunan (1989) continúan defendiendo su uso en aquellos estudios de procesos de clase (*classroom process*), en detrimento de aquellos de habla de clase (*classroom talk*), por ejemplo. Postic (1978)⁷ y Long (1980), por su parte, afirman que las unidades arbitrarias de observación –por ejemplo, tiempo– son más apropiadas para una codificación en tiempo real que las analíticas, por ejemplo, turno de habla que requieren un mayor proceso de abstracción, que a veces únicamente se consigue a través de la grabación en vídeo o en audio.

La década de los noventa, por el contrario –como veremos más adelante– se ha caracterizado por la elección de la actividad para segmentar (Rees, 1993, por ejemplo) las sesiones de clase que van a ser objeto de observación.

El *Observador* en un trabajo de observación es una pieza fundamental, imprescindible, que puede condicionar en buena medida los resultados de la investigación (Evertson & Green, 1986). Pensemos que el observador es una persona, con un conocimiento, actitudes y valores y personalidad definida, que ha de emplear un documento de observación que necesita conocer y saber utilizar, en profundidad.

Por ello, el entrenamiento de los observadores es una tarea fundamental y prioritaria. Su entrenamiento se debe llevar a cabo siguiendo las pautas de la literatura al respecto (Sheal, 1989 y Williams, 1989): una fase pre-observación, otra de observación propiamente dicha y otra de post-observación. Se comienza con varias sesiones de pre-observación en las que se discute y se prepara su intervención. A esto siguen varias sesiones de observación cuyas codificaciones no se utilizan por el lógico motivo de eludir codificaciones de no absoluta fiabilidad. Después de otras sesiones post-observación, y una vez entrenados, se debe hacer la prueba de fiabilidad entre observadores; *interater reliability* según Seliger & Shohamy (1989, p. 185) o *inter-observer agreement* en la terminología utilizada por Evertson & Green (1986, p. 167) y Allwright & Bailey (1991: p. 46). Los coeficientes de fiabilidad (Brown 1988, p. 88 y Seliger &

Shohamy, 1989, p. 187) se presentan en un margen entre 0,00 y 1,00, entendiéndose que una cifra entre 0,70 y 0,80 ya asegura un grado de fiabilidad aceptable.

3. Modelos y experiencias de observación

La historia de la observación de aulas de segundas lenguas comienza al final de la década de los años cincuenta⁸, en los que la idea subyacente en la investigación del aula es el descubrimiento de cuál es el método correcto. Los resultados que se obtuvieron en las investigaciones de la época no fueron concluyentes, abandonándose esta idea en la década siguiente. En los años sesenta, se desciende un peldaño en el nivel de concreción y en vez de investigar el mejor método, se investigan las mejores técnicas, sin llegar tampoco a conclusiones determinantes. A partir de entonces, las investigaciones de aula se encaminan a la observación descriptiva de los procesos de clase, momento en el que se empiezan a diseñar los documentos de investigación más sobresalientes.

Long (1980, pp. 4-5)⁹ resume 22 trabajos de observación llevados a cabo entre 1966 y 1978. Más de la mitad de estos trabajos utilizaron categorías de baja inferencia, variando el número de categorías entre 7 y 73. Más de la mitad admitían codificación múltiple, si bien muy pocas se codificaron en tiempo real de observación. Justo la mitad de ellas utilizaron una unidad de tiempo arbitraria para la codificación, mientras que la otra mitad utilizó una unidad analítica de observación. El objetivo de estas observaciones se repartió entre la investigación de procesos de interacción y la formación del profesorado.

Mitchell & Johnstone (1986), en su estudio realizado con alumnos escoceses de Francés como lengua extranjera, titulado *Skills and Strategies of Modern Language Teaching*, introdujeron un elemento nuevo en las investigaciones de clase; en vez del análisis de la interacción, acuñaron la unidad denominada segmento, posteriormente utilizado por Rees (1993), por ejemplo, y que se entiende como una unidad más natural para la descripción de la vida del aula y que toma la actividad como eje articulador de la observación.

Molina Moreno (1989) llevó a cabo la elaboración de distintos perfiles interactivos en aulas de 6° de EGB en colegios de Málaga capital. Diseñó su propio documento de observación, que contenía 48 categorías

observables para los alumnos y 44 para los profesores, utilizable en tiempo real y con posibilidad de codificación múltiple.

Spada (1990a y 1990b) y Spada & Lister (1997) describen el *Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme* (COLT), que consiste en dos partes bien diferenciadas: la primera, que se codifica en tiempo real y sirve para describir los procesos de clase; y, la segunda, que analiza la interacción verbal entre profesores y alumnos y que se realiza a partir de las grabaciones hechas.

Gebhard & Ueda-Motonaga (1992) utilizan el *Foci for Observing Communications Used in Settings* (FOCUS), diseñado en los años setenta por Fanselow¹⁰, y que permite codificar un amplio espectro de acontecimientos de la comunicación en el aula: el origen y el destinatario, el propósito de la comunicación, los mecanismos/medios utilizados para transmitir el mensaje, el modo en que éstos son empleados y las áreas de contenido que son transmitidas.

Belleli (1993) describe el uso de un documento de observación denominado *Curriculum item repertory grid* (CIR), empleado para analizar las distintas percepciones que profesores en activo tienen de su propio estilo de enseñanza y de los materiales curriculares que emplean. El documento contiene 15 categorías no codificables en tiempo real, con una fiabilidad entre observadores, en su aplicación, del 70%.

Rees (1993) presenta el *Rees Observation Template* (ROT), diseñado por él mismo, para llevar a cabo una observación sistemática de clase. Para ello, acuña una unidad de observación denominada segmento, cuya duración mínima es de 30 segundos. El ROT permite una codificación múltiple, incidiendo en el contenido del discurso, la actividad que desarrollan profesor y alumno, y la organización de clase. Contiene 39 categorías.

De la Serna (1995) se ocupa de presentar diez modelos de documentos de observación, adaptados y traducidos de los que utiliza el Departamento de ESOL¹¹ del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, y que la autora ha empleado para observar aulas de BUP y COU de un instituto madrileño. Los diez modelos son heterogéneos entre sí, con una mezcla de documentos que incluyen listas de categorías a observar mientras que otros son mucho más visuales, ofreciendo un plano de aula sobre el que hay que ir anotando/coloreando los hechos observables.

Valcárcel & Verdú (1995) presentan una investigación desarrollada en los cursos 1987-88 y 1988-89, en la región de Murcia, con nueve profesores que en aquel entonces enseñaban 6º, 7º y 8º de EGB. Diseñaron

un documento de observación para sus propias necesidades, si bien su punto de partida está en el COLT. Coincide con Mitchell & Johnstone (1986), Spada (1990a, 1990b) y con Rees (1993) en utilizar la actividad como elemento de análisis. Su esquema de observación, visualmente muy semejante al COLT, incluye 11 categorías o dimensiones generales, divididas a su vez en una serie de subdimensiones. Los objetivos del estudio se concretan en estas dos preguntas que sirvieron como punto de partida (p. 15): “1) ¿Qué diferencias se dan en las prácticas de aula de un grupo de profesores que han seguido un mismo curso de formación específica? Y 2) ¿Afectan estas diferencias a los niveles de adquisición de la lengua extranjera por parte de los alumnos?”.

Roldán (1997) presenta la descripción sistemática de un hecho del aula, a través de un proceso de observación; describiéndose el tipo de interacción, las destrezas utilizadas en el trabajo en grupo, así como el tipo de materiales, *input* y lenguas –L1 y L2– utilizadas en la realización de proyectos.

Los observadores participantes en la investigación utilizaron un registro de observación, de baja inferencia, con 42 categorías observables y un período de tiempo de aplicación igual al minuto. Se observan los 40 minutos centrales de clase, evitando los cinco primeros y últimos de cada sesión. En cada unidad de tiempo observada, se aplica la codificación múltiple; es decir, la posibilidad de anotar varias categorías si es que éstas están ocurriendo a la misma vez.

El registro de observación es del tipo que se ha llamado *tally sheet* (Evertson & Green, 1986; Nunan, 1989c, 1990a y 1990b; Gebhard, 1992) o *checklist* (Sheal, 1989; Day 1990) y que no es otra cosa sino una extensa lista de categorías –*a closed system of categories* (Evertson & Green, 1986, p. 169)– junto a las que se van anotando el número de ocasiones en las que se observa una determinada de éstas. Un ejemplo¹² sería el siguiente:

Categorías	Marcas de ocurrencia	Total
(15) Lectura en L1	///// ///// //	12

Las ventajas del uso de este tipo de documentos (Evertson & Green, 1986; Nunan, 1989, Day, 1990 y Sheal, 1989) se resumen en: a) el aumento de la objetividad de la observación, b) comodidad para el observador, c)

claridad por su presentación, d) simples, pero no por ello poco útiles, en su construcción, uso y revisión y, e) fácil disponibilidad de los datos para su posterior análisis.

Las críticas se centran, por su parte, en el hecho de a) no recoger el elemento humano del aprendizaje, b) no recoger –por ejemplo– las secuencias o la extensión de la interacción en clase y la posibilidad de c) que se pueda convertir en un corsé para el propio observador.

Antes de su utilización con el diseño definitivo, fue validado (Seliger & Shohamy, 1989, pp. 188-189), en un estudio piloto, en una primera observación, tras la cual, de mutuo acuerdo con los observadores, que también hicieron sus puntualizaciones, se decidieron unas pequeñas reformas con respecto al diseño original. De las cuarenta y cinco categorías del registro inicial, suprimimos alguna, refundimos otras y añadimos también alguna, quedando de forma definitiva en 42 de ellas. Hay que añadir que esta misma primera observación de validación sirvió también como entrenamiento para los observadores.

4. Observación y formación del profesorado

Hasta aquí, hemos hecho una sucinta revisión de las observaciones de aula desarrolladas en su práctica mayoría como trabajos de investigación en Lingüística Aplicada. A partir de ahora, el objetivo de este artículo se centra en la defensa de la observación sistemática del aula como instrumento de formación del profesorado y no tanto como instrumento del investigador-académico, que también lo es.

Esta propuesta arranca de un hecho tan habitual que es frecuentemente ignorado, como es la fase de observación que todos los profesores en su formación inicial experimentan: tanto los estudiantes de Magisterio en su Prácticum como los licenciados en la realización de las Prácticas del CAP (Curso de Adaptación Pedagógica).

La defensa de esta propuesta no nace de la mera intuición sino que pretendemos respaldarla con la información obtenida en dos pequeñas, y a la vez distintas, recogidas empíricas de datos.

Todos somos conscientes de que la observación del aula genera ansiedad: tanto en el profesor como en los alumnos, y probablemente también en los propios observadores. El primer estudio va a demostrar cómo la figura del observador, a pesar de ser un extraño en el aula, no es una figura que genera una incomodidad extrema entre los alumnos. El

segundo estudio pretende averiguar, de primera mano, preguntando a los profesores en prácticas, qué tipo de observación han realizado durante la denominada fase de observación.

4.1. Estudio nº 1

En un cuestionario contestado por alumnos sobre la realización de proyectos (Roldán, 1997, págs. 252-263), había un pregunta¹³ en la que éstos eran cuestionados por la incomodidad que les había causado la presencia de observadores en clase. Los valores posibles de la respuesta eran 1, 2, 3, 4 y 5, siendo 1 el valor más bajo y 5 el más alto. No se podía contestar con dos valores a la vez, ni con el cero, ni con valores decimales.

Los alumnos encuestados fueron 82 estudiantes de 2º -BUP, de tres clases distintas, de un instituto de Córdoba capital, divididos en 18 grupos de trabajo. Los valores medios de cada grupo de trabajo son los siguientes:

G1	3,33	G7	2,80	G13	3,33
G2	2	G8	3,20	G14	3,25
G3	2,40	G9	3	G15	4,50
G4	4,25	G10	4,20	G16	2,33
G5	2,66	G11	3,40	G17	1,60
G6	1,75	G12	4,20	G18	2,40
Media = 3,03		Mediana = 3,10			

Con respecto a los datos obtenidos, lo más destacable es la semejanza de resultado entre la media y la mediana, en torno al valor 3. Por supuesto, hubo algún grupo muy incomodo por los observadores, el G15, con 4,50; mientras que otros grupos casi los ignoraron o al menos no percibieron tal incomodidad, como el G17 con 1,60 o el G6 con 1,75.

Habría que señalar dos cosas más: la primera es que ese valor medio de 3,03 se sitúa en una posición intermedia en la escala de valores posibles y lógicamente implica un cierto grado de incomodidad; la segunda es que, en la vida diaria del instituto, no es nada habitual que haya personas ajenas a la clase dentro del aula y mucho menos observando lo que se hace dentro de ella. Por lo tanto, se puede entender que ese valor de 3,03 es relativo y que podría moverse a la baja si la presencia de los observadores en la aulas fuese un hecho mucho más común.

4.2. Estudio n° 2

Es un estudio realizado (Roldán, 1999) sobre el prácticum de los futuros profesores de inglés, con 23 sujetos participantes, alumnos del CAP organizado por la Universidad de Córdoba, cuyas características son las siguientes: 6 hombres y 17 mujeres, 22 titulados en Filología Inglesa y 1 titulada en Traducción e Interpretación, con una media de 23 años. Estos han hecho su prácticum con 7 profesores-tutores distintos, incluido el autor de este artículo.

Estos sujetos contestaron a un cuestionario similar al utilizado por Richards & Crookes (1988) en su estudio del prácticum en los centros de formación norteamericanos. En algunas preguntas eran interrogados por cuáles deberían ser las actividades propias de un prácticum y en cuáles habían empleado en realidad más tiempo. Por supuesto que la observación aparecía de distintas formas y con distintas valoraciones. Por ello, una de las últimas preguntas del cuestionario abundaba en este aspecto y debían contestar si el tipo de observación llevado a cabo entraba dentro de alguno de estos parámetros:

- observación del profesor-tutor, de forma libre;
- observación del profesor-tutor, de forma guiada, con un registro de observación;
- observación de vídeos, de forma libre;
- observación de vídeos , de forma guiada, con un registro de observación;
- observación de otros compañeros, de forma libre;
- observación de otros compañeros, de forma guiada, con un registro de observación.

Los resultados de sus respuestas son los siguientes:

OBSERVACIÓN	SI	NO
TUTOR, FORMA LIBRE	22 (96%)	1 (4%)
TUTOR, FORMA GUIADA	5 (22%)	18 (78%)
VIDEOS, FORMA LIBRE	2 (9%)	21 (91%)
VIDEOS FORMA GUIADA	0 (0%)	23 (100%)
COMPAÑEROS, FORMA LIBRE	18 (78%)	5 (22%)
COMPAÑEROS, FORMA GUIADA	4 (1%)	19 (83%)

El análisis de las respuestas muestra de una forma muy clara varios hechos demasiado habituales en nuestro contexto de enseñanza y formación: a) la fase de observación en las prácticas existe, pero de una forma que roza la anarquía; b) el escasísimo uso hecho de vídeos como recurso en las actividades de formación frente a la observación del componente humano, tanto del profesor-tutor como de los compañeros: este hecho contrasta sobremedida con la situación que se da en Norteamérica, donde la observación de vídeos antecede en frecuencia a la observación de compañeros (Richards & Crookes, 1988, p. 14); y c) la constatación numérica de una expresión verbal habitual de tutor a tutorado: “siéntate al final de la clase y mira como se desarrolla la sesión”, que refleja la poca atención prestada al propio hecho de la observación.

5. Conclusión

En primer lugar, resulta evidente por la revisión hecha del estado de la cuestión que las observaciones de aulas de segundas lenguas es un hecho habitual fuera y, cada vez más, dentro de nuestro país. Y además es manifiesto que la mayoría de ocasiones se ha utilizado como un instrumento de investigación, ignorando su capacidad como instrumento de formación, que es la que aquí se propugna.

En segundo lugar, tenemos que admitir que todo elemento humano, y también mecánico, por supuesto, ajeno al aula produce cierta ansiedad o incomodidad a los componentes habituales de la misma. Esto no quiere decir que no sea un hecho que no tenga que producirse, aunque es cierto que se produce con poca frecuencia. Desde luego, pocos mecanismos existen para conocer la realidad del aula, si no es a través de la observación de la misma.

En tercer lugar, la validez de los datos recogidos en ambos estudios puede considerarse más que aceptable, en tanto en cuanto los sujetos que los han generado son una muestra bastante fiable de la población a la que representan: de una parte, 82 estudiantes de un instituto de capital de provincia, de extracción social media/media-baja, con un nivel de éxito/fracaso escolar similar a los de su entorno; de otra, 23 licenciados universitarios, procedentes de tres universidades diferentes, aunque con mayoría de Córdoba, participantes en un curso como el CAP, regulado a través de una normativa propia en el Boletín Oficial del Estado.

En cuarto y último lugar, estamos convencidos de que la fase de observación de todos los períodos de prácticas necesita una orientación, mucho más guiada de lo que de momento es. En realidad, el profesor en prácticas que es invitado a observar una clase sin más, por una parte, sólo está percibiendo impresiones aisladas de los hechos pedagógicos de los que está siendo testigo, y, además, por otra parte, está desperdiciando una oportunidad excelente para aprender a investigar. La realidad nos demuestra cuán pocos son los profesores en activo que son capaces de desarrollar un papel investigador, no sólo porque ello suponga un trabajo y un tiempo extra, sino porque carecen de las más mínimas destrezas para llevar a cabo una investigación de aula.

Por tanto, como punto final, queremos insistir en la necesidad de que parte de la formación inicial de nuestro profesorado de inglés se dedique al mismo tiempo de entrenamiento y aprendizaje que se propone para los observadores de una investigación cualquiera.

6. Referencias Bibliográficas

- Allwright, D. & Bailey, K.M. (1991). *Focus on the language classroom. An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Belleli, L. (1993). *How we teach and why: the implementation of an action research model for in-service training*. En Edge & Richards (Eds.).
- Brophy, J. & Good, T.L. (1986). *Teacher behavior and student achievement*. En Wittrock (Ed.).
- Brown, J.D. (1988). *Understanding research in second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms. Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Croll, P. (1995). *La observación sistemática en el aula*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Day, R. (1990). *Teacher observation in second language teacher education*. En Richards & Nunan (Eds.).
- De la Serna Pozas, M.P. (1995). El uso de instrumentos de observación en la formación del profesorado de lenguas extranjeras. En *Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Valladolid: AESLA.
- Edge, J. & Richards, K. (Eds.) (1993). *Teachers develop teachers research. Papers on classroom research and teacher development*. Oxford: Heinemann.
- Evertson, C. & Green, J.L. (1986). *Observation as inquiry and method*. En Wittrock (Ed.).

- Gebhard, J.G. (1992). Awareness of teaching: approaches, benefits, tasks. *English Teaching Forum*, 30 (4), 2-7.
- Gebhard, J.G. & Ueda-Motonaga, A. (1992). The power of observation: make a wish, make a dream, imagine all the possibilities! En Nunan (Ed.). *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hopkins, D. (1985). *A teacher's guide to classroom research*. Milton Keynes: Open University Press.
- Long, M.H. (1980). Inside the black box: methodological issues in classroom research on language learning. *Language Learning*, 30 (1), 1-42.
- Malamah-Thomas, A. (1987). *Classroom interaction*. Oxford: Oxford University Press.
- Mitchell, R. (1985). State of the art article: process research in second language classrooms. *Language Teaching*, 18, 330-352.
- Mitchell, R. & Johnstone, R. (1986). The routinization of communicative methodology. *ELT Documents*, 124, 12-143.
- Molina Moreno, M.I. (1989). *Perfiles interactivos en la enseñanza y aprendizaje del inglés en la EGB en colegios públicos de Málaga*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Nunan, D. (1989). *Understanding language classrooms. A guide for teacher-initiated action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1990a). *Action research in the language classroom*. En Richards & Nunan (Eds.).
- Nunan, D. (1990b). The teacher as researcher. *ELT Documents*, 133, 16-32.
- Postic, M. (1978). *Observación y formación de los profesores*. Madrid: Ediciones Morata.
- Rees, A. (1993). *Segmenting classroom activities for research purposes*. En Edge & Richards (Eds.).
- Richards, J.C. & Crookes, G. (1988). The practicum in TESOL. *TESOL Quarterly* 22 (1), 9-27.
- Richards, J.C. & Nunan, D. (Eds.)(1990). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roldán Tapia, A.R. (1997). *La integración de un "process syllabus" en un curso de secundaria: input, interacción, destrezas, L1 y L2 en la realización de "project work"*. Granada: S.P.U.
- Roldán Tapia, A.R. (1998). La formación inicial del profesorado de inglés en Secundaria. *Aula Abierta*, 71, 233-243.
- Roldán Tapia, A.R. (1999). *Informe sobre el prácticum de los profesores de inglés*. (Documento sin publicar).
- Seliger, H.W. & Shohamy, E. (1989). *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Sheal, P. (1989). Classroom observation: training the observers. *ELT Journal* 43 (2), 92-103.

- Spada, N. (1990a). A look at the research process in classroom observation: a case study. *ELT Documents*, 133, 81-93.
- Spada, N. (1990b). *Observing classroom behaviours and learning outcomes in different second language programs*. En Richards & Nunan (Eds.).
- Spada, N. & Lister, R. (1997). Macroscopic and microscopic views of 12 classrooms. *TESOL Quarterly*, 31 (4), 787-795.
- Valcárcel Pérez, M.S. & Verdú Jordá, M. (1995). *Observación y evaluación de la enseñanza comunicativa de lenguas modernas*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa / MEC.
- Wallace, M.J. (1998). *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, M. (1989). A developmental view of classroom observations. *ELT Journal* 43 (2), 85-91.
- Wittrock, M.C. (Ed.) (1986). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan Publishing Company.

7. Notas

1. Esos muchos años no se refieren a 1980 sino a algunos de los trabajos de investigación de la década de los sesenta que Long revisa en su artículo.
2. La edición original de este libro es de 1986, publicada por The Falmer Press, y titulada en inglés *Systematic Classroom Observation*.
3. Véase, más adelante, el apartado 3, donde se describe una buena muestra de los documentos de observación.
4. Postic (1978), Long (1980), Evertson & Green (1986), Chaudron (1988) y Numan (1989) distinguen entre categoría (*category*) y signo (*sign*). En su terminología, categoría es aquella que se codifica en el documento de observación siempre que ese hecho observable ocurre, independientemente del espacio de tiempo transcurrido. Signo es ese hecho que se recoge únicamente en cada una de las unidades de tiempo observable.
5. Sobre el número de categorías, véase por ejemplo el artículo mencionado anteriormente de Long (1980), y también, Brophy & Good (1986), Evertson & Green (1986) o Malamah-Thomas (1987), donde se informa de varios documentos: el FIAC (Flander's Interaction Analysis Categories), con 10 categorías; el Bower's Categories of Verbal Behaviour in Language Classroom, con 7 categorías o el BIAS (Brown's Interaction Analysis System), también con 7 categorías; el FOCUS (Foci for Observing Communications Used in Settings), con 84 categorías o el TALOS (Target Language Observation Scheme), con 63 categorías de baja inferencia y otras más de alta.
6. El FIAC propone una unidad de tiempo de aplicación muy breve: tres segundos. En otros casos se han observado unidades de tiempo bastante superiores: cada 2 minutos, por ejemplo (Day, 1990, p. 51). Véase, al respecto, sobre unidades de tiempo, en general, Evertson & Green (1986, pp. 170-171) y Malamah-Thomas (1987).
7. El texto que hemos utilizado es una traducción del original francés, publicado en 1977, por Presses Universitaires de France, con el título de *Observation et formation des enseignants*.

8. Un buen resumen de la historia de las observaciones de aula se ofrece en Valcárcel y Verdú (1995, págs. 31 y ss.). Las observaciones del aula en general, sin ser específicamente de lenguas extranjeras, van mucho más atrás en el tiempo, incluso llegan a la década de los treinta: véase a este respecto Postic (1978, págs. 68 y ss.).
9. Chaudron (1988) vuelve a revisar los mismos 22 trabajos de observación, añadiendo tres más, posteriores a la fecha de 1980.
10. Véase el siguiente artículo, que no hemos podido consultar de primera mano: Fanselow, F.J. (1977). Beyond Rashomon: conceptualizing and observing the teaching act. *TESOL Quarterly* 11/1, 17-41.
11. Es un acrónimo utilizado ampliamente en la Lingüística Aplicada anglosajona y hace referencia a *English for Speakers of Other Languages* (Inglés para hablantes de otras lenguas).
12. Modelo de *tally sheet* adaptado de Nunan (1989, p. 78).
13. La pregunta era la número quince del cuestionario y decía literalmente lo siguiente: “¿Os ha incomodado la presencia de los observadores en clase?”.

CONTROL DE CALIDAD EN LA CALIFICACIÓN DE LA PRUEBA DE INGLÉS DE SELECTIVIDAD

FRANCES WATTS y AMPARO GARCÍA CARBONELL*

El objetivo de este estudio es examinar uno de los aspectos menos controlables de la Selectividad, la precisión de los criterios de corrección y la mediación de los jueces entre los criterios y la muestra a corregir. Expone dos experimentos realizados que basan su desarrollo en el examen de inglés de la convocatoria de junio de 1995 de las Pruebas de Aptitud para el Acceso a la Universidad en la provincia de Valencia. El estudio examina el problema de la concordancia entre jueces y propone la utilización de unos criterios de corrección detallados y uniformes, que bautiza como método global-definido. Asimismo propone recomendaciones de procedimiento para las pruebas de idioma extranjero de la Selectividad con el fin de aumentar la fiabilidad.

The objective of this study is to examine one of the less controllable aspects of the Selectividad, the precision of the rating criteria and the mediation of the raters between the criteria and the sample to be corrected. This paper discusses two experiments carried out using the English language test from the June, 1995 sitting of the Spanish university access examination battery administered in the province of Valencia. The study examines the problem of rater agreement and proposes the use of detailed, uniform scoring criteria of the type termed focused holistic. It also makes recommendations for scoring procedure for the foreign language tests of the Selectividad with the purpose of increasing reliability.

Introducción

En España, el acceso a la universidad y la elección de estudios superiores dependen de la culminación con éxito de la enseñanza secundaria y de la calificación obtenida en las Pruebas de Aptitud para el Acceso a la Universidad, la comúnmente llamada Selectividad. La Selectividad consta de una serie de pruebas, de las cuales la del idioma extranjero es obligatoria, siendo el inglés hoy día el idioma más elegido, seguido a una distancia considerable del francés, y aún más del alemán. La prueba de Inglés como Lengua Extranjera juega un papel ponderativo importante en la batería española de exámenes que selecciona a los estudiantes aptos para los estudios universitarios.

* FRANCES WATTS y AMPARO GARCÍA CARBONELL son Profesoras Titulares de Escuela Universitaria. Departamento de Idiomas. Universidad Politécnica de Valencia.

Las pruebas de Selectividad casi siempre se definen como una prueba abierta. El alto grado de subjetividad e imprecisión que eso comporta centra las críticas más frecuentes. La fiabilidad de las calificaciones en la evaluación de lenguas, como en muchas otras materias, viene condicionada por distintas fuentes de variación. El resultado de un examen debería reflejar lo que sabe el examinando; sin embargo, las mediciones lingüísticas, según Bachman (1990), son una interacción compleja entre los aspectos controlables y menos controlables del contexto evaluador, y las características del examinando. Los aspectos controlables son el marco y los atributos de la prueba, tales como el tipo de examen, la respuesta esperada, y los parámetros y criterios de evaluación. Aspectos menos controlables son la suficiencia de la muestra de la lengua, la precisión de la escala con la que hay que juzgarla y la mediación de los jueces entre la escala y la muestra. Las características del examinando son su experiencia en el idioma, su cultura y madurez, entre otros.

Diferentes estudios llevados a cabo han demostrado que las calificaciones de jueces competentes e independientes pueden variar (Cuxart y otros, 1997; Wood, 1993; Huot, 1990; Marín Ibañez, 1980). Lo que es importante para un juez lo es menos para otro. Por ejemplo, al evaluar un ejercicio de redacción, un juez puede hacer hincapié en la corrección gramatical, mientras que otro puede considerar más el contenido o la organización del mismo. Incluso si todos los jueces considerasen el mismo componente, podrían interpretarlo de manera distinta.

Muchos errores en la calificación son atribuibles a la variable juez. Según Wolf (1990) y R. Neira y otros (1995) se han identificado tendencias en los errores tales como la gravitación hacia el punto medio de una escala, evitando los extremos; a otorgar puntuaciones similares a características que el evaluador considera similares, pero que no lo son; y al efecto "halo" o tendencia a permitir que la impresión general del ejercicio influya en la evaluación de lo específico. Un juez puede dejarse influir por sus prioridades en la evaluación en perjuicio de los criterios prefijados. Asimismo, la idiosincrasia y las creencias ideológicas pueden afectar a la neutralidad de la calificación.

Otros factores intrajuez son la fatiga, la prisa y el estado de ánimo, que también producen desviaciones en las calificaciones. Incluso la sensibilidad a los errores puede menguar durante el período evaluador. Un error que se estima importante en el primer examen, puede parecerlo menos después de encontrarlo repetidas veces en exámenes siguientes. La inconstancia del juez es muy difícil de identificar y de compensar.

Respecto a los aspectos del entorno que influyen en la calificación, podemos mencionar la hora del día, las distracciones en la sala donde se califica y el orden de presentación de los ejercicios. Los aspectos influyentes que surgen de los propios ejercicios son la organización, el desarrollo, la calidad argumental, la longitud, la ortografía y la caligrafía. La velocidad con la que los jueces se ven obligados a evaluar y su actitud personal ante la presión a ceñirse a unos criterios también influyen. De exámenes de los que derivan consecuencias significativas para los examinandos, igualmente puede provenir una presión adicional sobre los jueces.

Estos problemas de tipo operativo, cuya magnitud e importancia pueden soslayarse en modo alguno, se complican cuando se unen a las preocupaciones teóricas por el "constructo" o concepto objeto de evaluación. En la evaluación de los idiomas se evalúa la competencia en la lengua junto con la habilidad en la comunicación escrita y la adecuación del contenido.

En las tres últimas décadas la discusión sobre lo que significa competencia en una lengua ha sido especialmente rica, desde que Hymes formulara en 1972 su modelo de competencia lingüística, favoreciendo la extensión del movimiento comunicativo en la enseñanza de los idiomas. Hablar de competencia, en opinión de Milanovic y Saville (1996), ha ayudado a centrar la atención de la evaluación en la actuación del examinando. En un examen basado en la actuación, al examinando se le requiere producir una muestra escrita o hablada de la lengua. Aunque la evaluación tradicional ha utilizado este método, el enfoque comunicativo ha introducido consideraciones de autenticidad y de contexto en el que se produce la actuación, con el fin de reproducir las situaciones en las que la comunicación tiene lugar en la vida real.

Bachman y Palmer (1996) recogen los pasos de la discusión en su modelo de habilidad comunicativa en la lengua (*Communicative Language Ability*), en el que se definen una serie de competencias que, todas juntas, componen la citada habilidad. Es decir, se puede desglosar la habilidad comunicativa en la lengua en dos: mecanismos "psicofisiológicos" y estrategias metacognitivas. Estas incluyen una competencia estratégica y una competencia lingüística. La competencia lingüística a su vez se desglosa en una competencia para la organización (gramatical y textual) y otra pragmática (funcional y sociolingüística). Los conocimientos temáticos y el contexto de la situación completan, en una descripción muy escueta, lo

que para estos autores es la habilidad comunicativa en la lengua y lo que debe ser el objeto de evaluación en una lengua.

El significado de la habilidad en la comunicación escrita fue examinado con minuciosidad por los autores del estudio internacional de redacción (*International Study of Written Composition*) llevado a cabo en los años 80 con escolares de 14 países y 11 lenguas diferentes. El aspecto de la habilidad o competencia en la escritura, su definición, fue considerado el factor decisivo en la elección de las tareas, así como del método y criterios de evaluación. Según Purves et al. (1988), esta competencia consiste en dos características discretas. Por un lado, la competencia para producir o codificar un texto, que se refiere tanto a la competencia motora para formar letras como a la lingüística para producir un texto con la gramática, ortografía y puntuación adecuadas. Y por otro, tenemos la competencia para la estructuración del discurso, que aglutina dos competencias, una cognitiva y otra social. La cognitiva es la capacidad de manejo y de organización de un tema; la competencia social se asocia a las funciones del discurso y a su contextualización.

Observamos que las definiciones del constructo en el caso del examen de Inglés de Selectividad se solapan. Es decir, las definiciones de la habilidad comunicativa en una lengua y de la habilidad para la escritura o la redacción en una lengua, junto con la adecuación del contenido de la respuesta, son factores a tener en cuenta en la elección del método y criterios de corrección.

La influencia del juez en las calificaciones de Selectividad

La investigación sobre la Selectividad, desde su implantación en el curso 1974-75, se ha interesado por diversos factores que inciden en la fiabilidad, investigación que ha propulsado sucesivos cambios y mejoras en las pruebas (Escudero, 1997). Si nos atenemos a la taxonomía de Bachman descrita en el apartado anterior, podríamos decir que la mayor parte de los trabajos han estudiado los factores más controlables del contexto examinador y las características de los examinandos. Por ejemplo, en la presente década se ha realizado un estudio de comparación entre las calificaciones de la enseñanza secundaria y de la Selectividad, así como una exploración de las diferencias entre grupos de alumnos utilizando variables tales como el distrito escolar, el tribunal examinador, tipo de escuela secundaria, opción, sexo y media de B.U.P./C.O.U. (Muñoz-Repiso, 1991). Sans Martí (1991) examinó el efecto del tribunal examinador y tanda,

hallando que las diferencias, especialmente en las asignaturas de humanidades, constituían una fuente de error importante. Bueno et al. (1990) también examinaron el papel del tribunal examinador, pudiendo señalar a unos tribunales como "duros" y a otros como "blandos", aunque todos mostraron una coherencia suficiente en la calificación.

Por lo que respecta al acuerdo entre correctores, aspecto cuyo estudio requiere una doble corrección, Niedo y otros (1984) realizaron un experimento utilizando criterios especialmente diseñados. Al aplicar criterios de puntuación por acierto (ver definición en Tipos de criterios) en un examen de Biología, el grupo de investigadores comparó sus puntuaciones con las dadas por los correctores oficiales. Los resultados fueron aceptables en tres de los cuatro tribunales, con correlaciones entre 0,784 y 0,996, mientras que la comparación con el cuarto tribunal dio correlaciones entre 0,199 y 0,48. Las razones de una actuación tan anómala, según los investigadores, fueron la no utilización de los criterios oficiales previamente acordados, que los correctores oficiales no eran especialistas en la asignatura y que la corrección en algunos casos había sido descuidada.

Un experimento a gran escala para estudiar la fiabilidad de las calificaciones en Selectividad fue llevado a cabo en 1992 con el establecimiento de un tribunal paralelo en Teruel (Escudero y Bueno, 1994). El citado estudio halló a través de la calificación doble que las distintas pruebas juegan un papel compensatorio en la estabilidad de los resultados globales, aunque las discrepancias observadas podrían haber afectado la calificación final de ciertos individuos, quienes habrían aprobado con un conjunto de jueces y no con otro. Aunque las discrepancias no eran estadísticamente significativas y se consideraron casi inevitables en pruebas abiertas como la Selectividad, las conclusiones señalaron la necesidad de diseñar criterios de corrección más precisos y de mejorar los sistemas de coordinación entre los tribunales examinadores y sectores especializados en evaluación.

Cuxart y otros (1997) ofrecen sus exploraciones sobre un sistema para controlar la calidad de la calificación en Selectividad. Exámenes de Matemáticas y de Filosofía de la convocatoria de junio de 1995 en Cataluña fueron objeto de una doble corrección. Los resultados demostraron el valor de la calificación por duplicado, a la vez que se puso de manifiesto claras diferencias en la concordancia entre los jueces de las dos materias. Hubo un mayor acuerdo entre los evaluadores de los ejercicios de Matemáticas que entre los de Filosofía. Sus conclusiones resaltan la baja calidad de la

corrección en las dos materias, lo cual podría afectar las notas cerca del límite del aprobado.

Cuxart (1998), en su estudio sobre la calidad de la corrección, añade que las razones para esa baja calidad podrían deberse a los exámenes en sí (formato abierto, distintos niveles de dificultad y de discriminación de las preguntas, etc.) y al sistema de corrección. Su impresión es que los correctores no son “suficientemente expertos”, por lo que aboga por una mejor comunicación entre coordinadores y correctores, la preparación de pautas de corrección claras y la formación de los correctores.

Cuxart y Longford (1998) estudian la posibilidad de ajustar las calificaciones para reducir el impacto de la severidad e inconstancia de los jueces, así como de estandarizar las puntuaciones en la Selectividad. Su artículo ofrece bastantes sugerencias para mejorar las pruebas de acceso a la universidad, cuya puesta en práctica requeriría una investigación previa y una adaptación cuidadosa a circunstancias específicas. Los autores destacan la naturaleza dinámica de la Selectividad, por lo que son cautelosos a la hora de generalizar sus conclusiones estadísticas.

Quedan por investigar, como se ha visto, las medidas a tomar en una materia específica. El presente estudio tiene como objetivo examinar cómo mejorar la fiabilidad en la calificación de la prueba de Inglés como Lengua Extranjera. El hecho de que la prueba de idioma sea obligatoria y que el Inglés sea el idioma más estudiado pone en evidencia su papel ponderativo en el conjunto de las pruebas.

Tipos de criterios

Las escalas o criterios de corrección se hacen para lograr valoraciones sistemáticas pero a menudo fallan en su propósito. En apariencia, pueden tener intervalos equivalentes y en la práctica, asemejarse a una escalera con peldaños de distinta altura. Al interpretar la escala, los jueces pueden diferir; por ejemplo, en una escala de 1 a 10, lo que es 9 para un juez, puede ser 5 para otro. En los casos dudosos, algunos jueces serán sistemáticamente más severos que otros a la hora de elegir entre una puntuación u otra.

La elección del método y de los criterios de corrección debería hacerse teniendo en cuenta el propósito y contexto de la situación evaluadora. Si las pruebas se utilizan para medir el progreso del alumno, para determinar la salida de un curso o admisión a una institución, para hacer diagnosis o tomar decisiones sobre la ubicación de alumnos, para

determinar la competencia o llevar a cabo una investigación, todos ellos son objetivos que deben ser definidos junto con todos los elementos que componen el contexto evaluador.

Son muchos los autores que han escrito acerca de la evaluación tanto de lenguas como en general, pero no hay acuerdo entre ellos sobre la definición de los distintos tipos de criterios. La mayoría reconocen dos tipos o métodos de corrección, el global u "holístico" y el analítico. Nuestro estudio plantea cinco tipos de criterio: el global, el analítico, el global-definido, el descuento por error y la puntuación por acierto.

En la puntuación por acierto, el evaluador empieza desde cero y otorga puntos por la presencia de rasgos o contenidos preestablecidos. En el descuento por error, el evaluador resta puntos de un total por los errores hasta llegar a un mínimo de cero. En pruebas de idioma, la puntuación por acierto se puede utilizar, por ejemplo, en la evaluación de la destreza de la expresión oral. El descuento por error, que se utiliza cuando es primordial la precisión, es apropiado en la evaluación de traducciones.

El tipo global u holístico suele implicar un juicio rápido del conjunto de la prueba por parte del evaluador. Está especialmente indicado cuando los correctores tienen mucha experiencia y cuentan con una procedencia común en su formación, cuando existe cierta prisa en la ejecución de la calificación y/o cuando sólo es necesario ordenar las pruebas según el nivel de calidad. El tipo analítico requiere la puntuación de una tarea por distintos aspectos, puntuaciones que se suman para llegar a una calificación final. Este tipo obliga a los evaluadores a considerar aspectos que de otro modo serían ignorados, admite evaluadores de procedencia heterogénea y de menos experiencia y tiende a producir una calificación más fiable por contar con varias puntuaciones. El inconveniente principal es que presupone que los evaluadores podrían discriminar eficazmente entre los distintos aspectos y que el proceso de evaluación es más lento que el global.

Por último, el tipo de criterio que hemos convenido en llamar global-definido, como adaptación del término inglés *focused holistic*, es un híbrido de los tipos global y analítico. Los criterios presentan los perfiles de los varios niveles de corrección atendiendo a ciertos rasgos definidos. Las muestras que son objeto de evaluación se juzgan por su adecuación a dichos perfiles. Este tipo de criterios combina las ventajas de la rapidez del método global y la obligación de considerar diversos aspectos del método analítico, que en principio favorece a los jueces menos experimentados. El uso de este tipo de criterio parece apropiado en los exámenes a gran escala, como lo

demuestra el hecho de que se utilicen en la evaluación de la producción escrita en los renombrados exámenes de Inglés como Lengua Extranjera de la University of Cambridge Local Examinations Syndicate (el *Proficiency* y el *First Certificate*); del Educational Testing Service (el Test of Written English del TOEFL); y del Instituto de Lengua Inglesa de la Universidad de Michigan (también llamado *Proficiency*).

Materiales y Método

Los criterios globales que se emplean actualmente en la calificación de la prueba de inglés de la Selectividad en la provincia de Valencia (ver apéndice) explican que hay que evaluar esencialmente la capacidad de comprensión del alumno y valorar positivamente a los alumnos que demuestren variedad de vocabulario y corrección gramatical, así como una complejidad sintáctica y riqueza de estilo por encima de la media. A pesar de que se especifica el valor numérico de cada pregunta, no se facilitan descriptores de cada característica ni cómo evaluar positivamente los rasgos de vocabulario y gramática ni cuántos puntos hay que otorgar a las respuestas con diverso grado de corrección.

El presente estudio propone acotar los actuales criterios globales con la adición de descriptores de los diversos niveles de corrección y el consiguiente desglose de la puntuación que se otorga a cada respuesta, aplicando criterios global-definidos. El siguiente esquema muestra el desglose según los tipos de pregunta que componen la actual prueba de inglés. Se observa que para las preguntas de vocabulario y de gramática no se admiten niveles de corrección, es decir, la respuesta es correcta o incorrecta. En cambio, en las preguntas abiertas de respuesta corta que corresponden a la comprensión lectora, opinión y tema -representando el 70% de la puntuación total- sí se tiene en cuenta el grado de corrección.

<i>Tipo de pregunta</i>	<i>N° de pregunta</i>	<i>Valor Parcial</i>	<i>Valor Total</i>
Comprensión lectora	1 y 2	1	2 puntos
		0'5	
		0	
Tema y Opinión	3 y 12	2'5	5 puntos
		2	
		1'5	
		1	
		0'5	
Vocabulario	4-7	0'25	1 punto
		0	
Gramática	8-11	0'5	2 puntos

Tabla 1 - Desglose de la puntuación

Los criterios propuestos distinguen cuatro características que diferentes estudios de investigación han identificado como inherentes a la buena escritura: el contenido; la organización y la conexión; la gramática y el vocabulario y la ortografía y la puntuación. Los criterios de corrección propuestos son los siguientes:

**CRITERIOS DE CORRECCIÓN
PARA LA PRUEBA DE INGLÉS DE SELECTIVIDAD**

Sección A, n° 1 y n° 2 1 pto. Comprensión 1 punto cada pregunta		Respuesta correcta, sin errores gramaticales mayores. *
	0'5	Respuesta correcta, entendible pero el dominio morfológico y/o sintáctico no es constante.
	0	Respuesta incorrecta o inexistente, o con una falta total de claridad o de dominio morfológico y/o sintáctico, o indescifrable
Sección A, n° 3 Opinión 2'5 puntos en total	2'5	Opinión plenamente desarrollada. Organización y conexión apropiadas. Utilización de una amplia gama de estructuras sintácticas Control morfológico correcto. Vocabulario apropiado. Ortografía y puntuación sin errores. Longitud adecuada.
	2	Opinión bien desarrollada. Estructura organizativa lógica. Conexión con pocos problemas. Sintaxis simple y compleja. Morfología casi siempre correcta. Vocabulario adecuado. Errores de ortografía y puntuación no distraen.
	1'5	Opinión desarrollada, aunque incompleta, falta de claridad o sin enfoque. Organización parcialmente adecuada. Conexión no siempre conseguida o ausente. Sintaxis simple y compleja pero con errores, o sintaxis sin errores pero restringida y simple. Dominio morfológico inconstante. Vocabulario a veces inapropiado. Errores de ortografía y puntuación que distraen a veces. Longitud excesiva o insuficiente.
	1	Opinión de desarrollo limitado, incompleto o confuso. Organización poco controlada. Conexión insuficiente o nula. Estructuras sintácticas simples pero con muchos errores, o sintaxis compleja que no refleja dominio. Dominio morfológico extremadamente limitado. Vocabulario poco variado y simple, de significado aproximado, a menudo inapropiado. Errores de ortografía y puntuación que a menudo distraen.

	0'5	Opinión sin desarrollar. Organización inexistente Conexión inexistente. Dominio morfosintáctico extremadamente limitado. Vocabulario poco variado y repetitivo. Errores de ortografía y puntuación que causan interferencias serias.
	0	Respuesta no es una opinión, es totalmente incoherente, indiscifrable, o inexistente.
Sección B Vocabulario, nº 4 - nº 7, 0'25 punto cada una	0'25	Respuestas con la misma morfología. p.e. broken down, fallen to pieces = <u>crumbled</u> ; (se acepta <u>have crumbled</u> pero no <u>to crumble</u> , <u>crumbling</u> , etc.).
Sección C Gramática nº 8 - nº 11, 0'5 punto cada una	0'5	Respuestas con el mismo significado y gramaticalmente correctas. Se aceptan todas las alternativas.
Sección D Expresión 2'5 puntos en total	2'5	Tema del texto desarrollado con riqueza y eficacia. Organización y conexión apropiadas. Utilización de una amplia gama de estructuras sintácticas Control morfológico correcto. Vocabulario apropiado. Ortografía y puntuación sin errores. Longitud adecuada.
	2	Tema bien desarrollado. Estructura organizativa lógica. Conexión con pocos problemas. Sintaxis simple y compleja. Morfología casi siempre correcta. Vocabulario adecuado. Errores de ortografía y puntuación no distraen.
	1'5	Tema desarrollado, aunque incompleto, falto de claridad o sin enfoque. Organización parcialmente adecuada. Conexión no siempre conseguida o ausente. Sintaxis simple y compleja pero con errores, o sintaxis sin errores pero restringida y simple. Dominio morfológico inconstante. Vocabulario a veces inapropiado. Errores de ortografía y puntuación que a veces distraen. Longitud excesiva o insuficiente.
	1	Tema de desarrollo limitado, incompleto o confuso. Organización poco controlada. Conexión insuficiente o nula. Estructuras sintácticas simples pero con muchos errores o sintaxis compleja que no refleja dominio. Dominio morfológico extremadamente limitado. Vocabulario poco variado y simple, de significado aproximado, a menudo inapropiado. Errores de ortografía y puntuación que a menudo distraen.

0'5	Tema sin desarrollar. Organización inexistente. Conexión inexistente. Dominio morfosintáctico extremadamente limitado. Vocabulario poco variado y repetitivo. Errores de ortografía y puntuación que causan interferencias serias.
0	Respuesta sin relación con el tema, es totalmente incoherente o indescifrable, o inexistente.

* Ejemplos de errores gramaticales mayores:

It appears the question very clear. (Sujeto doble)
Is better to work for others. (Falta sujeto)
This people..., another things... (Falta de concordancia en el número – en algunos casos este error es menor.)
Importants papers (Adjetivos en plural)
The boy speaked to the girl (Forma o tiempo verbal incorrecto)

Errores gramaticales menores:

He come every day (No ha puesto -s en 3ª persona singular.)
The abortion is illegal (Artículo definido ante sustantivo incontable utilizado en general; si la falta de dominio en el uso de los artículos es total, este error es mayor.)
Better that (confunde el comparativo *than*).

La frecuencia de errores menores los puede convertir en errores mayores.

El experimento para comprobar la consistencia de los nuevos criterios se llevó a cabo con dos grupos de cuatro jueces, un grupo empleó los nuevos criterios y el otro, los tradicionales. Los ocho jueces, sin experiencia previa en la calificación de pruebas de Selectividad, corrigieron las mismas 100 pruebas. Se escogieron aleatoriamente exámenes ya calificados en la convocatoria de Selectividad de junio de 1995, y posteriormente se pasaron a limpio para erradicar todo signo de la corrección anterior. Se contó con la ayuda de alumnos de la Universidad Politécnica de Valencia, quienes hicieron las 100 copias a mano en el mismo papel-formato que se emplea normalmente en la Selectividad. A continuación se hicieron fotocopias de las 100 pruebas para cada uno de los ocho jueces. Después de recoger las puntuaciones dadas por cada juez a cada respuesta, los datos fueron sometidos a análisis estadístico. Se hallaron las notas medias y los rangos, se hicieron diferentes análisis de variancia de medidas repetidas, se obtuvieron coeficientes de fiabilidad, con los valores

de t asociados, y por último, se hallaron las z de comparación entre los distintos criterios.

Resultados

Los resultados que presenta la figura 1 muestran que los nuevos criterios son más consistentes que los tradicionales; demuestran una mayor concordancia entre jueces, y una mejor diferenciación en las calificaciones. Según los valores z, con los nuevos criterios hubo una significativa mayor fiabilidad en las calificaciones totales; al igual que la hubo en seis de las doce preguntas de la ejercico. Asimismo, en tres de las otras seis preguntas hubo una tendencia muy marcada a favor de la calificación con los nuevos criterios. Sólo dos preguntas presentaron una tendencia favorable leve a los criterios tradicionales y una única pregunta mostró significativamente mayor fiabilidad en los criterios tradicionales.

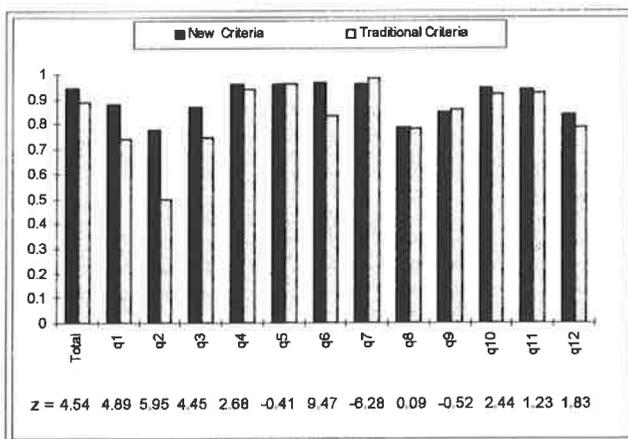


Figura 1 - Resultados obtenidos con criterios tradicionales y nuevos

Los análisis de variancia de medidas repetidas arrojaron además información valiosísima sobre las fuentes de variación en las calificaciones analizadas. En casi todas las preguntas se observó una mayor variancia en las calificaciones obtenidas con los nuevos criterios y una menor variancia entre los jueces que los utilizaron. Esta observación indica que los nuevos

critérios actúan sobre los jueces restringiendo su variabilidad y sobre las calificaciones diversificándolas. Es decir, con los nuevos criterios los jueces consiguen una mayor finura o precisión en la medición, que se complementa con una mayor diversidad de los resultados, teniendo como efecto una mejor situación de los sujetos. Todo ello tiene una enorme trascendencia en un contexto como el de la Selectividad, donde las décimas en la calificación tienen consecuencias decisivas.

Para comprobar si los nuevos criterios mantienen su consistencia en el tiempo, se hizo una prueba con dos jueces con experiencia en la calificación de pruebas de Selectividad. Los dos emplearon los nuevos criterios para corregir las mismas 20 pruebas, utilizando fotocopias limpias conseguidas del modo descrito en el experimento anterior. La corrección se repitió del mismo modo cuatro meses más tarde.

Las calificaciones que los jueces experimentados obtuvieron con los nuevos criterios mostraron una alta consistencia. Hubo, sin embargo, una pregunta en la que discreparon, debido a una aplicación diferente de los criterios nuevos. En la primera ocasión los jueces se ajustaron estrictamente a los nuevos criterios, mientras que en la segunda hubo un retorno a los criterios tradicionales en dicha pregunta. Esto se interpreta como indicador de la necesidad permanente de que los jueces estén coordinados. El resultado del ejercicio demuestra la consistencia de los nuevos criterios en el tiempo, tal y como se observa en la figura 2.

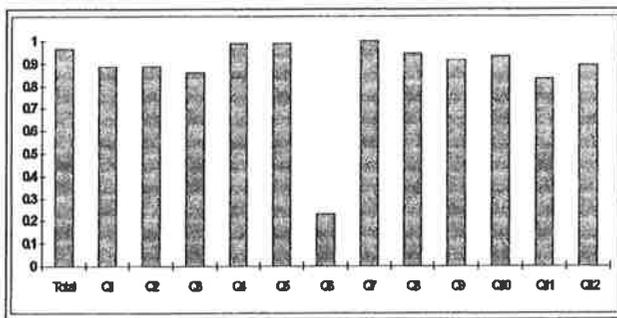


Figura 2 - Consistencia de los nuevos criterios en el tiempo

En conclusión, este estudio demuestra que con el método global-definido se consigue una muy significativa mayor concordancia entre

jueces, y también una mayor precisión en las calificaciones. Se verifica que la aplicación de los criterios de modo diferente provoca un descenso agudo en la fiabilidad, por lo que también se constata el valor de la coordinación entre los jueces.

Conclusión

Sería ingenuo intentar compensar todas las deficiencias atribuibles a los jueces. Pero creemos poder aspirar a erradicar los desequilibrios más notables potenciando una mayor atención al método y al procedimiento de evaluación de las pruebas de Selectividad. Nuestra propuesta está concebida teniendo como referencia la prueba de Inglés, pero quizás sea de interés en la evaluación de otras materias. Contiene tanto sugerencias para mejorar las pautas de corrección como para reforzar la formación de los jueces.

DISEÑO DE LOS CRITERIOS DE CORRECCIÓN. Se recomienda la adopción de criterios con descriptores de los diversos niveles o grados de corrección de respuesta. Este tipo de criterio combina las virtudes de dos clases de criterios: la rapidez de los criterios globales o de impresión que utilizan los jueces muy experimentados y la obligación a considerar aspectos específicos que conllevan los criterios analíticos, que tanto beneficia a los jueces con menos experiencia y entrenamiento. Dichos criterios serían ajustados a la prueba de Selectividad y consensuados entre el coordinador especialista, correctores con experiencia en la calificación de Selectividad, y expertos en evaluación; los criterios se publicarían antes de la convocatoria.

FIJACIÓN DE LA NORMA. Se recomienda la selección de ejercicios representativos de los niveles de corrección descritos en los criterios para que sirvan de modelo en la coordinación entre jueces.

COORDINACIÓN DE JUECES. Se recomienda llevar a cabo sesiones en las que los jueces tengan la oportunidad de calificar los ejercicios modelo y puedan resolver dudas y discrepancias. Estas sesiones supondrían un foro de discusión, con el objetivo final de aplicar los criterios de la forma más uniforme posible.

REUNIÓN DE COORDINACIÓN. La reunión preceptiva de coordinación que tiene lugar al terminar las pruebas de Selectividad seguiría con el propósito de comentar las incidencias de la prueba, a la vez que serviría para resolver posibles dudas puntuales sobre la aplicación de los criterios.

COMPROBACIÓN DE FIABILIDAD. Se recomiendan dos maneras de comprobar la fiabilidad de las calificaciones. Una, que todos los jueces califiquen un determinado número de ejercicios de la misma convocatoria, seleccionados y fotocopiados antes de comenzar la calificación general. Posteriormente, los ejercicios se analizarían estadísticamente para comprobar la fiabilidad. El otro modo sería la calificación aleatoria doble por parte de especialistas, seguido del correspondiente análisis estadístico de fiabilidad. Esta comprobación permitiría un seguimiento de la calidad de la calificación.

Esta propuesta está en la misma línea que la recomendación n° 8 del Informe de la Ponencia de estudio sobre la Selectividad que encargó el Senado y publicó en su Boletín Oficial el 23 de septiembre de 1997. Los puntos 1- 4 de nuestra propuesta desarrollan el apartado b de dicha recomendación con respecto a los criterios de puntuación. Nuestro punto 5 es una alternativa al sistema de doble corrección recomendado por el Informe, sistema considerado por muchos como inviable.

En la prueba de Selectividad, de tanta repercusión para el alumno y por ende para el sistema educativo, la importancia de cada uno de los elementos que intervienen en el proceso de evaluación no debe subestimarse. Controlar la calidad de la calificación es posible. Confiamos que este estudio invite a considerar los Criterios Global-definido como un camino metodológico que aumenta significativamente la fiabilidad al conseguir calificaciones substancialmente más discriminatorias y una mayor concordancia entre jueces.

Referencias Bibliográficas

- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. & A. Palmer. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bueno García, C., Eñcudero Escorza, T. y Palacín Gil, E. (1990). *Los resultados de la Selectividad: un modelo de análisis*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.
- Cuxart i Jordi, A. (1998). *Models estadístics en avaluació educativa: les proves de accés a la universitat*. Resumen de tesis doctoral presentada en la Universitat Politècnica de Catalunya, Barcelona.

- Cuxart i Jardí, A. y Longford, N. (1998). Monitoring the University Admission Process in Spain. *Higher Education in Europe*, Vol. XXIII, No. 3, 385-396.
- Cuxart i Jardí, A., Martí Recober, M. y Ferrer Julià, F. (1997). Algunos factores que inciden en el rendimiento y la evaluación en los alumnos de las pruebas de aptitud de Acceso a la Universidad (PAAU). *Revista de Educación*, 314, 63-88.
- Escudero Escorza, T. (1997). Investigación sobre el procedimiento de selección de universitarios en España: Revisión comentada. *Revista de Educación*, 314, 7-27.
- Escudero Escorza, T. y Bueno García, C. (1994). Examen de Selectividad: el estudio del tribunal paralelo. *Revista de Educación*, 304, 281-298.
- Huot, B. (1990). The Literature of Direct Writing Assessment: Major Concerns and Prevailing Trends. *Review of Educational Research*, 60(2), 237-263.
- Marín Ibañez, R. (1980). Pruebas objetivas y de ensayo. Zaragoza: Edelvives.
- Milanovic, M. y Saville, N. (1996). (eds.) *Performance Testing, Cognition and Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Muñoz-Repiso, M. (1991). Las calificaciones en las Pruebas de Acceso a la Universidad: diferencias de resultados según centro, opción y sexo; en Latiesa et al., (eds.) *La investigación educativa sobre la Universidad*. Madrid: Centro de Publicaciones, Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE, 113-133.
- Nieda, J., Díaz, M.V., García Barquero, P., Ortega, P., Bonilla, I. y Aguirre, I. (1984). La fiabilidad de las calificaciones en preguntas abiertas de Biología; en Aguirre, I. (ed.) *La Selectividad a debate*, Madrid: Universidad Autónoma, 268-276.
- Purves, A. C., T. P. Gorman y S. Takala. (1988). The Development of the Scoring Scheme and Scales; en Gorman, T. P., Purves, A. C. y Degenhart, R. E. (eds.) *The IEA Study of Written Composition I: The International Writing Tasks and Scoring Scales*. Oxford: Pergamon Press. 41-58.
- Rodríguez Neira, T., L. Álvarez Pérez, M. Cadrecha Caparrós, J. Hernández García, M. Luengo García, J. Ordoñez Álvarez & E. Soler Vázquez. (1995). *Evaluación de aprendizajes*. Oviedo: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.
- Sans Martí, A. (1991). Fiabilidad y consistencia del proceso de Selectividad. Un gigante con los pies de barro; en Latiesa et al. (eds.). *La investigación educativa sobre la Universidad*, Madrid: Centro de Publicaciones, Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE, 219-227.
- Wolf, R. M. (1990). Rating Scales; en Keeves, J. P., (ed.) *Educational research, methodology, and measurement: an international handbook*, second edition. Oxford: Pergamon Press, 496-497.
- Wood, R. (1993). *Assessment and Testing*. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge.

Apéndice - Criterios Tradicionales

CRITERIOS DE CORRECCIÓN PARA LA PRUEBA DE SELECTIVIDAD 1994-95. INGLÉS

Los criterios de corrección y calificación de la prueba de selectividad, inglés, para el curso 1994-95, elaborados y contrastados teniendo en cuenta el nivel general de conocimientos de los alumnos de C.O.U. y las características del examen, son los siguientes:

Hay que subrayar que se trata de un examen esencialmente de comprensión y que, por lo tanto, un aspecto importante de la prueba es comprobar que el estudiante ha entendido el texto. El objetivo fundamental de las preguntas 1 y 2, y el del resumen de las ideas fundamentales del texto, es el de valorar la capacidad de comprensión del estudiante.

Al valorar la capacidad de expresión, tanto en las preguntas anteriormente mencionadas como en el resto de la prueba, el especialista corrector de la prueba favorecerá a los alumnos que demuestren una riqueza léxica, corrección gramatical, complejidad sintáctica y variedad estilística superior a la media.

La puntuación de los distintos apartados sigue siendo la misma que en años anteriores:

Las preguntas 1 y 2 tienen el valor de 1 punto cada una. Se valorará en estas preguntas la capacidad de comprensión del texto.

La pregunta 3 se puntúa con 2'5 puntos. En esta pregunta el alumno tiene que expresar su opinión y valoraremos positivamente la claridad de expresión, el uso de estructuras complejas y la variedad de vocabulario.

Las cuatro expresiones de vocabulario tienen el valor de 0'25 cada una. En esta sección el estudiante sólo tiene que indicar que identifica correctamente el vocabulario.

La sección de estructuras gramaticales, cuatro apartados, puntúan 0'5 cada uno y, en este apartado, se valora exclusivamente la corrección gramatical. Si hay varias posibilidades se considerará válida cualquier alternativa.

El resumen del texto se puntúa con 2'5 puntos. Es importante en este apartado valorar la capacidad de síntesis del alumno y la indicación de que ha comprendido el texto en su totalidad. La expresión en sus propias palabras y en su propio estilo es fundamental.

APRENDIZAJE TEMPRANO DE LENGUAS EXTRANJERAS Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO

GLORIA LÓPEZ TÉLLEZ, RAQUEL RODRÍGUEZ GONZÁLEZ y MARÍA TERESA RODRÍGUEZ SUÁREZ*

El presente artículo recoge la fundamentación teórica, la metodología llevada a cabo en el aula y las conclusiones del proyecto de investigación sobre aprendizaje de Lenguas Extranjeras (inglés) y desarrollo del pensamiento en edades tempranas, llevado a cabo por un grupo de investigación subvencionado por la Universidad de Oviedo (DF-4) y puesto en práctica en aulas asturianas durante el curso 1994-95.

Foreign Language Acquisition at Early Stages and Thought Development. The following article includes the rationale, classroom methodology and the findings from the research Project on Early Foreign Language Learning and Thought Development in very young children, granted by the University of Oviedo (DF-94-207-4) and carried out by a team of teachers from this university during the school year 1994-95 in Asturian Schools.

1. Planteamiento de la Investigación

Este trabajo surge como resultado de la preocupación sentida por el equipo investigador en torno al aprendizaje de lenguas extranjeras en edades tempranas y a las repercusiones que a nivel cognitivo dicho aprendizaje provoca. La posible incorporación de una lengua extranjera en los currícula de Educación Infantil aparece, además, como un elemento adicional que justifica la necesidad de ahondar en investigaciones relacionadas con este tema.

Como primer paso en la fundamentación del trabajo, los componentes del equipo nos propusimos definir el concepto de lengua del cual partimos por considerarlo uno de los elementos más importantes para la sustentación del proyecto. Entendemos dicho concepto como cauce de representación del pensamiento, así como instrumento para la comunicación e interacción social. De estos planteamientos se desprende que conocer una

* GLORIA LÓPEZ TÉLLEZ y RAQUEL RODRÍGUEZ GONZÁLEZ son Profesoras de las Escuela de Magisterio de la Universidad de Oviedo y MARÍA TERESA RODRÍGUEZ SUÁREZ es Asesora del CEP de Oviedo.

lengua supone no sólo acceder a un código lingüístico, sino también conocer las experiencias, creencias, tradiciones, valores, etc., que configuran la cultura de ese pueblo. De ahí que al enseñar la lengua han de tratarse, no únicamente contenidos de índole gramatical, sino también de tipo discursivo, estratégico, socio-lingüístico y socio-cultural, a fin de que el aprendiz pueda llegar a ser capaz de interactuar en la realidad cultural de la lengua objeto de estudio.

La segunda premisa de trabajo versó sobre el aspecto psicolingüístico, dado que la forma de adquisición de una lengua extranjera a edades tempranas ha de condicionar su enseñanza. El diseño de instrucción tuvo siempre presente los planteamientos teóricos acordados, proponiendo formulaciones que iban permitiendo la gradual apropiación de la lengua.

Compartimos la idea, manifestada por Genesee (1994), según la cual la lengua se aprende en contextos socialmente interactivos, de ahí que los niños construyen sus sistemas lingüísticos a partir del habla que oyen a los adultos. Un aspecto importante es el hecho que los niños no sólo descubren reglas, sino que las recrean y aprenden a utilizarlas en situaciones determinadas.

Todas las consideraciones hasta aquí expuestas nos llevaron a prestar una atención especial a la importancia del input que rodea al niño, el cual ha de hacérselo comprensible y lo más variado y rico posible para activar y desarrollar sus propios mecanismos de comunicación. De ahí la importancia del papel del maestro como facilitador del desarrollo de la lengua y de las estrategias de aprendizaje, llevando al niño de la mano hacia la zona de desarrollo potencial.

Un aspecto destacado en la adquisición de una segunda lengua hace referencia a la importancia que juega la comprensión como primer paso para la adquisición de la lengua, (Winitz, 1981, Krashen, 1983, Asher, 1988), por consiguiente, en los primeros niveles, nos planteamos como objetivo principal "...el afianzamiento de la comprensión y del uso oral de las estructuras más básicas.." (Titone, 1975, pág. 36) en situaciones familiares que faciliten al niño la comprensión, dado que esta destreza constituye un requisito indispensable en el proceso de adquisición de una lengua.

Las reflexiones anteriores sobre el concepto de lengua y su aprendizaje, así como la función curricular de la L. E. en edades tempranas, nos condujeron a proponer un enfoque de enseñanza basado en actividades y tareas que vehiculizan no únicamente contenidos lingüísticos, sino también otros propios de la etapa de Educación Infantil. En la realización

de estas actividades cobra especial importancia el lugar acotado para llevarlas a cabo, o lo que nosotros denominaremos "territorio compartido"; también, los materiales y apoyo didáctico –en especial la mascota elegida– revisten un especial interés. Maestra y alumnos cobran un rol específico del cual hablaremos más adelante. En lo que a tareas se refiere, éstas han de cumplir las siguientes características:

- a) que sean significativas para el niño a nivel comunicativo y afectivo,
- b) que en su realización provoquen y conlleven interacción lingüística.
- c) que su realización contribuya a otros aprendizajes formativos, vehiculizando contenidos de orden actitudinal, procedimental y conceptual que contempla el Decreto de Mínimos de la etapa educativa.

En suma, en el planteamiento de esta investigación está presente la necesidad de dar una respuesta, validada empíricamente, en una situación educativa real, a los muchos interrogantes que todavía se plantean sobre aprendizajes tempranos de lenguas extranjeras, sobre su funcionalidad y los posibles beneficios cognitivos que conllevan y sobre las actitudes que pueden fomentar. Por otra parte, supone la posibilidad de comprobar la bondad de un diseño de instrucción, evolutivamente adecuado, cuyas intenciones educativas son las de facilitar este tipo de aprendizajes y el desarrollo de capacidades cognitivas.

2. Objetivos de la Investigación

Partiendo del Currículo Oficial de Educación Infantil, y de la programación del centro y de las propias orientaciones de las maestras, el grupo de investigación propuso llevar a la práctica los siguientes objetivos:

1. Demostrar que los niños, a una edad temprana, son capaces de aprender con facilidad una lengua extranjera en una situación de instrucción formal
2. Comprobar, mediante observación sistemática, si las pautas de aprendizaje que les proporcionamos a través de un diseño de instrucción, sirven para fomentar el desarrollo de capacidades cognitivas.
3. Comprobar, al mismo tiempo, si el aprendizaje temprano de una lengua extranjera, constituye un instrumento psicológico válido para mejorar la inteligencia.

4. Fomentar actitudes favorables hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras y sus culturas respectivas.

5. Desarrollar valores de respeto, comprensión y tolerancia hacia otros pueblos y culturas en función de una sociedad multicultural.

6. Validar, empíricamente, un diseño de instrucción para el aprendizaje temprano de lenguas extranjeras orientado a la formación inicial y permanente del profesorado.

3. Metodología, Hipótesis y Plan de Trabajo

3.1. Breve descripción general

Se trata de un diseño longitudinal descriptivo-explicativo de comparación de grupos (experimental y de control), de intervención psicoeducativa temprana, consistente en aplicar, en situaciones educativas reales, un diseño de instrucción-aprendizaje para la validación de las hipótesis de trabajo que, a continuación, expondremos.

3.2. Variables

Independiente o experimental: Diseño de instrucción de lengua extranjera.

Dependiente: Nivel de aprendizaje. Desarrollo de aptitudes verbales. Mejora de inteligencia. Desarrollo de capacidades cognitivas.

3.3. Hipótesis

3.3.1. El aprendizaje de lenguas extranjeras es posible a edades tempranas si partimos de un diseño de instrucción formal, evolutivamente adecuado; lo que significa que consideramos tanto las posibilidades reales como potenciales de los sujetos a quienes va dirigidos.

3.3.2. Partiendo de otras evidencias empíricas sobre aprendizajes tempranos, consideramos que la introducción de una lengua extranjera en el currículum de la educación infantil va a significar el poder contar con un nuevo instrumento psicopedagógico para promover el desarrollo intelectual de los niños/as.

3.3.3. A través de estos tipos de aprendizajes tempranos, es posible una intervención psicoeducativa para guiar y promover (a través de la

ejecución de tareas diseñadas “ad hoc”) el desarrollo de habilidades cognitivas básicas para un procesamiento eficaz de la información.

3.3.4. El aprendizaje de lenguas extranjeras se nos presta como un instrumento excelente para desarrollar actividades y valores de comprensión y respeto hacia otros pueblos y culturas.

3.4. Muestra

El presente proyecto se desarrolló en tres aulas de Educación Infantil distribuidas en un centro escolar asturiano. Las aulas pilotadas fueron las siguientes:

- Un aula de niños/as de 3 años, con 18 alumnos
- Un aula de niños/as 4 años, con 24 alumnos.
- Un aula de niños/as de 5 años, con 24 alumnos.

Todas estas aulas pertenecen al C.P. de Educación Infantil "Peñacareses" situado de Pola de Siero, villa semi-urbana, de unos 11.000 habitantes, distante unos 15 Kms de Oviedo, donde vive un número bastante elevado de familias jóvenes de nivel socio-económico medio y en su mayoría empleados. Sólo una parte de los padres se dedica a la agricultura y al pequeño comercio.

Los grupos de control pertenecen al mismo Colegio.

Las profesoras que llevaron a cabo la experiencia son especialistas en Educación Infantil y sus conocimientos del idioma inglés podrían calificarse de medio. En el momento que se realizó la investigación (curso 1994-95) no existía especialidad de lengua extranjera incorporadas al nivel de Educación Infantil; no obstante, su conocimiento del mundo infantil y su experiencia didáctica facilitaron el desarrollo de la experiencia y, junto con el asesoramiento lingüístico y los materiales de inglés, redujeron, en parte, el inconveniente de la carencia lingüística.

4. Plan de Trabajo

4.1. Sistema de Trabajo

El equipo de investigación constituyó un seminario permanente con las maestras que iban a llevar a cabo la experiencia. Nos reuníamos en sesiones quincenales de 2 horas de duración, durante las cuales se evaluaba

la quincena anterior y se planificaba la acción de aula a desarrollar en las dos semanas siguientes, en función de la evaluación obtenida.

En estas sesiones, se discutía la viabilidad de los contenidos a impartir y de las actividades didácticas así como la adecuación del material. Se contrastaban opiniones tanto de las maestras entre sí como con las investigadoras, teniendo frecuentemente que reelaborar propuestas después de las aportaciones efectuadas por las maestras como resultado de su experiencia. Tras un consenso, el grupo de investigación reelaboraba la unidad y proporcionaba los materiales didácticos para su puesta en aula.

Periódicamente se grabaron en video sesiones de clase para su observación y posterior comentario con las maestras.

Cabe añadir que estas sesiones servían como apoyo al aprendizaje de la lengua inglesa a las maestras no especialistas.

4.2. Enfoque Didáctico

Partiendo del hecho de que el niño aprende una lengua extranjera en contextos similares a los de la lengua materna, se diseñaron unidades didácticas sobre temas próximos a su mundo experiencial teniendo presente el currículo formativo de cada curso y siguiendo una metodología centrada en la realización de tareas o Tasks (Atienza et al., 1994; Candlin, 1988; Estaire & Zanón, 1990; Nunan, 1990; Ribé & Vidal, 1993; Rodríguez Suárez, 1992).

Concebimos la Unidad Didáctica como:

a) Representativa de procesos de comunicación de la vida real del niño.

b) Identificable como unidad de actividad de aula.

c) Dirigida, intencionalmente, hacia la adquisición de actitudes, procedimientos y conceptos relativos a los contenidos de Lengua Inglesa que se pretende impartir y aquellos otros que demanda el Currículo de Educación Infantil.

d) Diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo.

e) Compartida por profesoras y alumnos en lo que a labor conjunta se refiere y a criterios de aprendizaje se entiende.

f) Llevada a cabo en el aula mediante estrategias afectivas y comunicativas y en procesos de interacción y repetición contextualizada para provocar el aprendizaje de la lengua inglesa.

Asumido el hecho de que cada lengua va pareja a su propio cultura, decidimos delimitar espacios culturales en el aula creando el espacio que

denominamos *Teddy's corner*. En este rincón tendría lugar diariamente la actividad en L2. Es de señalar que el rincón no solamente estaba delimitado en una esquina del aula, sino también ambientado por los materiales que gradualmente iban entrando en acción a medida que se desarrollaba el proceso didáctico.

En consecuencia, hemos procurado desde un punto de vista teórico y práctico, desarrollar un espacio y un contexto de clase donde iban creándose situaciones reales de comunicación que se resolvían en lengua inglesa. De esta manera, la lengua, lejos de ser un objeto de estudio en sí misma, se convirtió en un instrumento de socialización al servicio del grupo.

El programa elaborado a lo largo del curso ha sido realizado siguiendo una dinámica procesual. Elaboramos 8 unidades didácticas cuyos contenidos iban girando en movimiento espiral y cuyo epicentro comenzó siendo la presentación del oso "*Teddy*" y de los componentes del grupo. En todo momento, tal y como se indicó anteriormente, se tuvieron en cuenta los ámbitos de Experiencia marcados en el currículo, de tal manera que los contenidos presentados en lengua inglesa eran una réplica o complemento de lo visto en lengua materna. A partir de aquí, se trabajaron los siguientes temas:

- Introducing Teddy Bear
- Showing Teddy's body
- Celebrating Christmas time
- Introducing Teddy's family and showing his house
- Dressing up Teddy
- Introducing Teddy's friends
- Celebrating Teddy's birthday party
- Listening to a Tale: "Goldilocks and the three bears".

El cuento "*Ricitos de oro*" constituyó la Tarea Final del curso, donde se incluyeron la mayor parte de los contenidos vistos a lo largo del año, y que en ella se hallan secuenciados siguiendo una trama en espiral. Esta última unidad nos ha servido, al mismo tiempo, de instrumento de evaluación final.

5. Análisis y Discusión de Resultados

Dada la naturaleza de nuestra investigación, como ya hemos apuntado, para la recogida de datos hemos utilizado dos fuentes e

instrumentos distintos: unos obtenidos a través de la observación de conductas de aprendizaje, otros mediante las puntuaciones de los tests estandarizados utilizados.

La metodología, por tanto, fue doble: se utilizaron procedimientos basados en la observación y evaluación de conocimientos lingüísticos (comprensión y producción) y procedimientos experimentales para así poder ejercer un mayor control sobre las variables en estudio. Asimismo hemos utilizado otras técnicas de recogida de datos que nos aportan una evaluación inicial, tanto de los grupos experimentales como de control: el test de Raven, de inteligencia general y las Escalas McCarthy, de aptitudes para niños (TEA, 1988); las Escalas Verbal y de Memoria, por considerar que podrían ser las más orientativas respecto a las capacidades cognitivas que se pretenden desarrollar.

Comenzaremos por los resultados obtenidos en el aula; a continuación, los obtenidos a través de las pruebas de inteligencia y aptitudes.

5.1. Análisis de los resultados obtenidos en el aprendizaje de L2

Los instrumentos utilizados a tal efecto fueron los siguientes:

- a) Diario de sesiones de clase por parte de cada maestra, en el que se reflejaban la marcha de la actividad y las incidencias más notables.
- b) Grabaciones en video de una sesión de clase de cada una de las unidades trabajadas.
- c) Los conocimientos adquiridos por los alumnos también se evaluaron al final mediante la cumplimentación de una plantilla que recoge los niveles de comprensión y producción oral de los niños.

5.2 Evaluación de los conocimientos lingüísticos

El grado de comprensión y producción de la lengua fue muy satisfactorio. Se mantuvo desde un principio un mayor nivel de comprensión que de producción, proceso totalmente normal y que encajaba dentro de nuestras expectativas, dándose principalmente una producción repetitiva como resultado de las interacciones lúdicas: rimas, canciones, juegos, etc. Cabe destacar, no obstante, cómo una mayoría de niños, al final del curso, realizaban pequeñas producciones libres, totalmente pertinentes dentro del contexto en el que se encontraban. También fue posible el

mantenimiento de interacciones cortas con los niños sobre los temas tratados.

El grado de entusiasmo y afectividad que originó la incorporación de "*Teddy*" en la clase fue determinante para la buena marcha del proyecto. Se despertó en los niños un enorme deseo por aprender el nuevo código de comunicación, principalmente en el grupo de 5 años, que constantemente preguntaba a la maestra por el nombre de múltiples cosas y animales en inglés. Aquí cabe destacar cómo los niños generalizan palabras en español, por ejemplo, ante el desconocimiento de cómo se dice "mapache" en inglés, los niños dicen "mapach" en un intento por buscar una palabra adecuada al nuevo código.

Se produjeron fases de "interlengua", normales en los primeros estadios de aprendizaje, y que, de haber podido seguir con la experiencia con los mismos niños, podría haberse determinado su evolución posterior.

Debido a esta experiencia, los niños se han sentido más capaces y esto ha aumentado su autoestima. Un dato a resaltar era el orgullo con que los niños indicaban a la maestra que ellos sabían algo que los mayores -hermanos o padres- ignoraban.

5.3. Análisis de resultados obtenidos mediante las pruebas de inteligencia y aptitud.

TEST DE RAVEN

A partir de las puntuaciones del test de Raven obtenidas por los Grupos Experimentales y de Control, se observó el crecimiento que experimentaron los Grupos Experimentales de 3 y 4 años frente a los de Control. Crecimientos expresados en %.

En el nivel de tres años (1° de Preescolar):

Grupo Experimental → 53,45%

Grupo de Control → 30,77%

En el nivel de cuatro años (2° de Preescolar):

Grupo Experimental → 71,48%

Grupo de Control → 37,34%

A la vista de los mismos, es significativo observar, que en 1° de Preescolar (3 años), en las Tablas adjuntas, la puntuación inicial es casi idéntica en ambos grupos, mientras que en el grupo de 4 años, las

diferencias iniciales, al llevar ya un año escolarizados, son mayores; las del grupo de Control superan al Experimental. No obstante, el porcentaje de crecimiento es mayor en el Experimental. (Véase Anexo).

¿Hasta qué punto el aprendizaje de una lengua extranjera puede ser instrumento de desarrollo intelectual?

Al tratarse de un solo curso de aplicación de la variable experimental (L2), es prematuro afirmar que el L2 es la responsable de ese incremento, por tratarse de una capacidad intelectual general. Lo que es obvio es que la favorece, inicialmente, y parece que más a partir de los cuatro años; lo que tendríamos que determinar es si este progreso es constante, lo que significa que la investigación debería extenderse a lo largo de los tres años de la educación infantil.

El hecho de que este incremento esté presente, tanto en el nivel de tres años como en el de cuatro, nos hace suponer que es un indicio bastante fiable, sobre su bondad respecto al incremento de la inteligencia general, aunque como ya apuntamos, sería conveniente volver a confirmar esta hipótesis.

TEST DE OPUESTOS

Consiste este test en contestar frases con el opuesto de un adjetivo. Ejemplo:

Un elefante es grande y un ratón es _____

Aunque algunos niños aún no son capaces de conocer el significado de opuesto, sí lo son de comprender la tarea cuando el examinador les presenta el ejemplo.

También, en este test, los resultados han sido más favorables a los grupos de control. Queda nuevamente reflejado que el aprendizaje de otra lengua enriquece significativamente el potencial cognitivo, como señalábamos en nuestras hipótesis, pues, al mejorar la memoria operativa de los niños y niñas, hace posible la adquisición del pensamiento deductivo y divergente como consecuencia de la habilidad operatoria que los niños están consiguiendo al enfrentarse con un contenido específico de aprendizaje, de carácter lingüístico, dominio específico que incide en una capacidad lingüística más general. Los niños de los grupos de control tienen un avance más lento al no estar dentro de su currículum un dominio de conocimiento (L2) que tiene más beneficios cognitivos importantes, como es el aprendizaje de una segunda lengua.

TEST DE FLUENCIA VERBAL

Este test de Fluidez verbal consiste en enumerar, durante 20 segundos, los nombres posibles dentro de una categoría. Mide básicamente la aptitud verbal, siendo un excelente predictor del rendimiento escolar en tanto que incluye la utilización de palabras asociadas a categorías de objetos o actividades.

Este tipo de prueba puede demostrar que el aprendizaje de otras lenguas es siempre beneficioso para la capacidad lingüística general. Es por ello que los grupos experimentales han obtenido mejores puntuaciones:

En el nivel de tres años:

Grupo Experimental → 74,80%

Grupo de Control → 51,40%

En el nivel de cuatro años:

Grupo Experimental → 54,23%

Grupo de Control → 39,83%

A la vista de estos resultados (ver Tablas Anexo) podemos estimar que el aprendizaje de una lengua extranjera mejora el desarrollo de las restantes formas de comunicación verbal.

TEST DE MEMORIA

VERBAL

Esta prueba consta de dos subtests: El primero (I) se basa en la repetición de palabras y frases. El segundo (II) consiste en explicar el contenido de un cuento leído por la examinadora.

Sustest I: Palabras y frases

En el nivel de tres años:

Grupo Experimental → 96,17%

Grupo de Control → 58,05%

En el grupo de cuatro años:

Grupo Experimental → 72,02%

Grupo de Control → 34,80%

Estos resultados sirven de indicadores para comprobar que el aprendizaje de una lengua extranjera beneficia la capacidad cognitiva de estos niños; puesto que ambos grupos pertenecen al mismo Colegio, no existen tampoco diferencias visibles respecto al comportamiento de los maestros. Las diferencias se deducen que se deben a la variables experimental: Aprendizaje de una lengua extranjera. (Véase tablas Anexo)

Sustest II: Explicar el contenido de un cuento

Los resultados que podemos observar en las Tablas y Gráficos correspondientes, vuelven a indicar el mayor crecimiento de los Grupos Experimentales frente a los de Control.

En el nivel de tres años:

Grupo Experimental → 111,76%

Grupo de Control → 68,09%

En el nivel de cuatro años:

Grupo Experimental → 61,11%

Grupo de Control → 41,30%

El resultado es que han mejorado su capacidad para comprender el mensaje oral, recordarlo y analizarlo. En términos generales, podemos considerar que los resultados de estos subtests son indicadores importantes de que ha mejorado su amplitud de memoria, lo que puede deberse a procesos madurativos, pero, lo que es evidente, es que en el Grupo Experimental, estos se han acelerado. (Véase Anexo).

5. Conclusiones

En función de los resultados obtenidos en la evaluación formativa y sumativa arriba mencionada, se apuntan una serie de conclusiones que mencionamos más abajo. Se espera que dichas conclusiones avalen la viabilidad de seguir pilotando el proyecto en un futuro, a fin de extraer datos más concluyentes y generalizables.

Estos son las conclusiones que el equipo investigador ha podido extraer:

1° La experiencia ha demostrado que los niños de 3, 4, y 5 años son capaces de aprender la lengua inglesa si se les proporciona un marco pedagógico-afectivo adecuado en la escuela.

2° La observación de los grupos ha mostrado que los niños de tres años son más lentos en el aprendizaje al comienzo. Este dato se mantiene a lo largo del curso en relación con la expresión, pero no con la comprensión, destreza que se manifiesta con parecida intensidad que los restantes grupos de (4 y 5 años) en relación con temas como "la familia" o "acciones", al final del curso. Sin embargo, la diferencia sigue existiendo en lo relativo a la comprensión de los colores

3° Los grupos estudiados desarrollaron un alto grado de afectividad, interés, curiosidad y actitud positiva hacia la lengua extranjera, gracias a la mediación de Teddy. El hecho de no haber podido extender la experiencia con el mismo grupo durante más tiempo imposibilita evaluar el grado de desarrollo de comprensión multicultural del grupo.

4° El diseño de instrucción llevado a cabo demostró ser eficaz para el aprendizaje temprano de lenguas extranjeras, y el desarrollo del syllabus procesual mantuvo a las profesoras que llevaron a cabo la experiencia en una dinámica constante de formación permanente y de interés en la buena marcha del proyecto.

5° Las investigadoras han observado que experiencias de este tipo han de llevarse a cabo con profesorado que domine la lengua extranjera. De lo contrario, nos encontraremos que las necesidades de comunicación de los niños no pueden ser cubiertas en cada momento y esta circunstancia crea desasosiego e inseguridad en los profesores y desencanto en los niños.

6°. Por último, y a modo de resumen, lo que es evidente es que los niños/as no sólo son capaces de tener éxito en este tipo de dominio de conocimientos sino que se sienten muy interesados en adquirirlo, lo que nos hace pensar que se están desperdiciando posibilidades reales para aprender una lengua extranjera, cuestión que sigue siendo una variable más de la falta de igualdad de oportunidades provocadas por el propio sistema educativo.

6. Referencias Bibliográficas

- Artigal, J.M. y otros.(1984). *Com fer descobrir una nova llengua*. Vic: EUMO.
 Artigal, J.M. (1990). Uso/adquisición de una lengua extranjera en el marco escolar entre los tres y los seis años. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8.

- Asher, J.J. (1988). *Learning another language through actions: the complete teacher's guidebook*. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions, Inc.
- Brumfit (Eds.) (1991). *Teaching English to Children*. Collins ELT.
- Canale & Swain (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to second Language and Testing. *Applied Linguistics 1-1*, 1-47.
- Candlin, C. (1978). *Towards task-based language learning*, traducido en "Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7 y 8.
- Carr, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Diada Editora, SL.
- Carr, W. y S. Kemmis (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cummins, Jim and M. Swain.(1986). *Bilingualism in Education*. Longman.
- Fantini, A. E. (1982). *La Adquisición del Lenguaje en un niño bilingüe*. Barcelona: Herder
- Genesee, Fred.(1994). *Educating Second Language Children*. C.U.P.
- Kemmis, S.(1988). *El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Ediciones Morata, S.A.
- Kemmis, S. y McTaggart R. (1988). *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Barcelona. Laertes. Ministerio de Educación y Ciencia. Diseño Curricular Base. Educación Infantil.
- McLaughlin, B. (1984). Second Language Acquisition, in *Childhood: Volume 1. Preeschool Children*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Numan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ribé, R y Vidal, N. (1993). *Project Work. Step by Step*. London: Heinemann.
- Rodríguez Suárez, M.T. (1992). Lenguas extranjeras y enseñanza comunicativa: de la reflexión teórica al diseño de unidades didácticas basadas en tareas. *Aula Abierta*, 59. ICE. Universidad de Oviedo.
- Scott, W.A. and L.H. Ytreberg.(1990). *Teaching English to Children*. Longman.
- Stern, H.H. (1984). *Fundamental Concepts of Language* O.U.P.
- Titone, R. (1975). *Bilingües a los tres años*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz.
- Vale, D. and A. Feunteun. (1995). *Teaching Children English*. C.U.P.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Widdowson, H.G. (1979). *Explorations in Applied Linguistics 1*. O.U.P.
- Widdowson, H.G. (1983). *Teaching Language as Communication*. O.U.P.
- Widdowson, H.G. (1984). *Explorations in Applied Linguistics 2*. O.U.P.
- Winitz, H. (Ed.) (1981). *The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction*. Newbury House Publishers, Inc Productions, Inc.

LA CREENCIA EN LA OBJETIVIDAD DE LA EVALUACIÓN. UNA ILUSIÓN IMPOSIBLE

M. AMPARO CALATAYUD SALOM*

En este artículo vamos a comentar en líneas generales y según los resultados que hemos obtenido en un trabajo de investigación que hemos realizado, con una muestra de 450 docentes de Educación Primaria de la Comunidad Valenciana, las creencias y prácticas evaluativas del profesor/a en relación con la objetividad de la evaluación. La objetividad es una ilusión imposible de llevar a término a la hora de evaluar a los alumnos. La evaluación como práctica compleja que es, posee una fuerte carga moral en la que no cabe una explicación de la evaluación como cuestión exclusivamente técnica. La evaluación, es por tanto, una actividad ligada a las creencias personales del docente.

In this article we present the results obtained into research with 450 teachers what work in the primary school. Research what pretends to know the beliefs and practices primary's teachers about objective assessment of learning. Assessment as complexe practice what it's, owns an fort moral loading. Assessment isn't an tecnies question. Assessment is an activity union of letters in writing teacher's beliefs.

La obsesión por la objetividad de la evaluación

Si nos remontamos en el tiempo, podemos considerar que el influjo de la objetividad en el campo de la evaluación de los alumnos tuvo su procedencia tanto desde el campo psicométrico como del campo empresarial. Al igual que los empresarios medían cuantitativamente y objetivamente los resultados de su producción, el docente pretendió medir el progreso del alumno cuantificando lo aprendido. Con lo cual, se vio abocado a utilizar para evaluar el rendimiento académico del discente métodos experimentales (objetivos) y cuantitativos (Casanova, 1995; Broadfoot, 1994; Moss, 1992; Miller y Seraphine, 1992).

Estas aportaciones influyeron en el docente para que adoptara la tradición de evaluar el rendimiento del alumno de forma numérica, puesto que ello le proporcionaba una mayor objetividad, que en sí venía mediatizada por tres aproximaciones explícitas: producto terminal

* M. AMPAROCALATAYUD SALOM es Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Sección Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia.

observable, medible y numerable. Como afirma Álvarez Méndez (1987, p. 62) «la objetividad, entendida como imparcialidad, se nos ofrece como uno de los grandes y atractivos valores de la evaluación según objetivos conductuales. Se evalúa (se mide) según criterios “objetivos” establecidos que pretenden corregir cualquier interpretación subjetiva o evitar prejuicios supuestos».

Tal y como afirma Heredia (1997) los docentes buscaron la objetividad en la medición de los resultados educativos con el objeto de intentar eliminar la subjetividad en las calificaciones y las diferencias evaluativas que suelen darse a la hora de calificar al alumno. Por ello, la objetividad se ciñe a cuantificar el conocimiento del alumno, de manera que permita la comparación de los resultados de los alumnos y con ello su selección y jerarquización.

Profundizando un poco más en la “cierta” obsesión por la objetividad a la hora de evaluar los resultados de los alumnos destacan dos ideas que implícitamente condicionan el afán por ser objetivos. Nos estamos refiriendo a estos dos supuestos: la equiparación entre objetividad y neutralidad ideológica y la equiparación de la objetividad como sinónimo de justicia.

1. La equiparación entre objetividad y neutralidad ideológica

Según Torres (1991, p. 14) «el mito más importante en que se asienta la planificación y el funcionamiento del sistema educativo en los países capitalistas es el de la neutralidad y objetividad del sistema educativo y, por consiguiente, de la escolarización. Todo un grupo de ceremonias estarán encaminadas a intentar tal demostración, entre ellas: la creencia en un proceso objetivo de evaluación».

La equiparación entre objetividad y neutralidad ideológica, viene determinada la mayoría de las veces por la siguiente cuestión: ¿es verdaderamente cierto que al utilizar métodos objetivos para evaluar el aprendizaje del alumno se diluye la neutralidad ideológica del docente?. Esta es sin lugar a dudas una de las más usuales encrucijadas en la que suelen caer algunos docentes embaucados por el «sueño de la objetividad». Concretamente Freire (1990, 1985) desde su planteamiento de la naturaleza política de la educación es un claro exponente de la apreciación y entramado político que no sólo presenta la educación, sino también, la evaluación que jamás es y podrá ser considerada como neutral. Como

apunta este autor: «debido a que la educación es asunto de política, jamás es neutral. Cuando tratamos de ser neutrales, como Pilatos, damos apoyo a la ideología dominante. Al no ser neutral, la educación tiene que ser o liberadora o domesticadora. (Sin embargo, también reconozco que probablemente nunca la experimentamos puramente como una cosa o la otra, sino más bien como una mezcla de ambas). Así, es preciso que admitamos que somos políticos» (Freire, 1985, p. 17).

Ahondando algo más en estos supuestos, no hay que dejar de lado que el planteamiento de la evaluación bajo parámetros de «supuesta neutralidad» encuentra su punto de “arranque”, tras la asunción de la idea marco de considerar «la institución escolar como una institución neutra al igual que lo es el profesorado, los objetivos, los contenidos, la metodología, la organización, etc. y por supuesto los instrumentos de evaluación». Tal y como afirma Torres (1991, p. 15) «no existe en estas perspectivas, una preocupación por los principios normativos que gobiernan la selección, la organización y la distribución de los objetivos y de los contenidos, ni por los aspectos metodológicos y sus dimensiones ocultas. En resumen, podemos decir que se desconsidera el modo en que los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación se relacionan con el poder económico, político y cultural».

2. La equiparación de la objetividad como sinónimo de justicia

Existe la creencia errónea por tratar de buscar la objetividad de la evaluación dado que es el único medio que contribuye a una mayor justicia y a la comparación con el mismo baremo igualista para todos los alumnos, es decir evaluar a los discentes con las mismas pruebas y mismos criterios. Creencia de objetividad nacida desde planteamientos puramente positivistas. Esta “supuesta” objetividad viene determinada mayoritariamente por el uso predominante de procedimientos e instrumentos considerados como “verdaderamente” objetivos.

Explicitadas en líneas generales, la idea de que la evaluación no es una actividad técnica y neutral, sino que está ligada a factores bien de índole ideológico y sociológico, entre otros, pasamos a comentar cuáles son las implicaciones educativas que el uso de pruebas calificadas como “supuestamente objetivas” presentan.

Las implicaciones o repercusiones educativas que supone evaluar con instrumentos de “supuesta objetividad” los aprendizajes de los alumnos

Las pruebas objetivas son uno de los instrumentos más empleados en la evaluación de los aprendizajes porque entre otros supuestos, “solventan” los graves problemas que afectan a los exámenes en cuestiones de objetividad, fiabilidad y validez, tipificación, etc. (Zabalza, 1978; Fernández Huerta y Fernández Pérez, 1983; Lafourcade, 1983). Así como también, presentan una serie de características comunes, entre ellas: la brevedad de la respuesta, una única solución correcta, la objetividad en la corrección, etc. Tal y como ya hemos dicho en sobradas ocasiones, la incidencia de la psicometría y de las técnicas de elaboración de test psicológicos influyeron de forma determinante en el campo epistemológico evaluativo, enmarcándolo en principios de medición y cuantificación. El afán por la objetividad y sus implicaciones en la práctica evaluativa, tuvo una repercusión importante que consistió en la proliferación de las pruebas objetivas, prácticamente con una dimensionalidad eminentemente normativa. Como afirma Giroux (1993, p. 118) «esta exigencia de objetividad vinculaba la evaluación educativa al desarrollo de técnicas de medición y estadísticas en el seno de la psicología y la educación; simplificando se puede describir como un desarrollo de métodos cuantitativos para medir resultados educativos».

Bajo la denominación de test o prueba objetiva se recogen una serie de pruebas de la más diversa índole como son los test de aptitudes mentales: inteligencia, memoria, atención, los tests de personalidad, los tests de intereses vocacionales, los tests de instrucción, los tests de habilidades, etc. Tests que se configuran a partir de una serie de preguntas o tareas que una vez respondidas o realizadas permiten ser puntuadas y a su vez establecer categorías en base a las diferencias individuales, la mayoría de las veces según criterios y condiciones estadísticas rigurosas. Cuando hablamos “literalmente” de test nos estamos refiriendo, tal y como afirma Madaus (1988, p. 25) «a un instrumento psicométrico de medida, aunque en educación puede ser entendido como la selección de cuestiones o situaciones (ítems) de un dominio de contenido o de un universo de interés». Para Airasian (1994, p. 5) «un test es un formal y sistemático procedimiento de papel y lápiz que se usa para obtener información sobre la conducta de los alumnos». Según Cronbach (1972), citado por Félix Angulo (1994, p. 291) «un test es una técnica sistemática que compara la conducta de dos o más personas. Esta definición más orientada a la

psicometría psicológica, también es válida igualmente para educación, porque existe una marcada tendencia a comparar los resultados del alumnado, ya sea para identificar el índice de dificultad de la prueba o, más socialmente, para clasificarlos jerárquicamente». Así como para Gronlund y Linn (1985, p. 5) «el test es un instrumento sistemático para medir, por ejemplo una determinada conducta. (Responde a la pregunta: ¿qué rendimiento individual ha alcanzado el alumno, en comparación con otros o en comparación con un dominio, tarea...?).». La prueba objetiva, como tal, presenta una serie de características que le son propias. Siguiendo a Rodríguez Diéguez (1985, p. 305) la prueba objetiva es un tipo de examen escrito cuyas características principales son: a) la presencia de un alto número de preguntas, cuestiones o ítems. Lógicamente, supone una relativa brevedad en su enunciado y sobre todo, en su respuesta; b) la determinación de las respuestas aceptables y, por exclusión, de las rechazables. Esta determinación debe ser unívoca y exacta, eliminando toda fuente de incertidumbre o error al calificarlas; c) la predeterminación de la valoración de los resultados de la prueba, que pueden convertirse así de inmediato en resultados cuantitativos. Del mismo modo, para Arnal y Col (1987) las condiciones básicas que deben de asumir las pruebas objetivas se resumen concretamente en que los elementos o ítems estén formulados con claridad, en tener previstas cuáles son las respuestas aceptables y las que no pueden aceptarse y la de establecer una puntuación para las respuestas aceptables, lo que asegurará la objetividad del juicio.

Indudablemente esta obsesión por la objetividad desencadenó que las pruebas objetivas tuvieran un contenido educativo determinado y caracterizado por manifestaciones superficiales, desentendiéndose como describe González Soler (1982) del mundo de las intenciones, de las emociones, de las creencias, etc. todos ellos ingredientes esenciales de la personalidad humana y conduciendo la práctica de la evaluación hacia la llamada “superficialidad evaluativa”. Se pensaba que la reducción del objeto de evaluación a los aspectos más fácilmente objetivables y cuantificables, como son los conocimientos, etc., dilucidaría una verdadera objetividad en la evaluación de los alumnos, traduciéndose en una tipología de evaluación que hemos denominado como evaluación reproductiva. Concretamente con el término de *evaluación reproductiva* hemos querido referirnos a dos acepciones. La primera de estas acepciones se refiere al contenido de las pruebas. Concretamente con ello queremos hacer alusión a la evaluación que se limita al recuerdo de la información dada por los docentes, acomodados al método pedagógico tradicional dominante.

Normalmente, el contenido de las pruebas tratan de reflejar y de repetir lo que el libro de texto o la explicación del profesor ha planteado como conocimiento válido y científico.

Básicamente los conocimientos quedan reducidos a una selección no problemática de las tradiciones predominantes en la cultura occidental. La escuela dentro de esta dinámica ofrece conocimientos estáticos, descontextualizados, individualistas (no individualizados). Raramente ofrece una educación crítica-reflexiva, donde el docente sea un verdadero estimulador del conocimiento y no un transmisor grabador de palabras. Planteamiento que como es lógico también incide en la práctica de una evaluación que hemos caracterizado como reproductiva. Como afirma Giroux (1993, p. 123) «en vez de considerar a la cultura como un terreno de conocimientos y prácticas que se hallen en competencia, los conservadores enmarcan a la “cultura” dentro del eje de la certidumbre histórica y la representan como un almacén de bienes que se guardan como tesoros, que se han constituido en canon y que allí están listos para “traspasárselos” a los estudiantes que los merezcan. No debe sorprendernos, pues, que la enseñanza en este caso se reduzca a menudo al proceso de transmitir un cierto cuerpo de conocimientos sagrados, quedando el aprendizaje del estudiante limitado escuetamente a “dominar” lo “básico” y las normas apropiadas de comportamiento».

Además, esta tipología evaluativa se caracteriza por no evaluar el pensamiento divergente del alumno por lo que no se tienen en cuenta la originalidad, el juicio crítico, etc. Dado que el objeto de la evaluación consiste en puntuar según el nivel alcanzado en el aprendizaje, más o menos memorístico de lo que dice el libro de texto, de sus contenidos conceptuales siendo por ello una evaluación básicamente memorística y mecánica.

La segunda implicación se centra en la tipología de instrumentos utilizados por el docente para evaluar el aprendizaje de los alumnos. Se trata de la repetición del mismo sistema de evaluación que generalmente gira alrededor de pruebas concretas de evaluación, pruebas objetivas, controles o exámenes, etc., con el mismo número de preguntas, mismas partes, etc. Evaluación que hemos calificado como la *sustentación de la evaluación en una instrumentalización técnica o en bases psicométricas*. Con esta denominación nos estamos refiriendo a una evaluación de los alumnos realizada básicamente por la aplicación de una serie de instrumentos técnicos o en bases psicométricas más o menos rigurosas (de objetividad, fiabilidad, validez...). Técnicas que son utilizadas no desde un sentido

educativo sino desde el ámbito de ser buenos instrumentos para comprobar lo aprendido por el alumno, con cierto rigor de objetividad.

Generalmente es a través de pruebas basadas en preguntas de verdadero o falso, de llenar espacios, de emparejamiento, de selección de la mejor respuesta, etc. cuando el docente dispone de “información” para evaluar al alumno. En ellas, el discente no elabora respuestas casi nunca, sino que se identifica con las soluciones propuestas. Su principal tarea consiste en discriminar las opciones verdaderas, correctas, de las que no lo son, tratándose de actividades de evaluación puramente de memoria, de rutina, etc. Además, estas técnicas no ofrecen información de cómo se está produciendo el proceso de aprendizaje del alumnado, pero sí que proporcionan datos de qué es lo que ha asimilado, es decir, se evalúan resultados, no procesos o desarrollos (Fernández Pérez, 1994; Álvarez Méndez, 1993; Perrenoud, 1991, 1990; Cardinet, 1984). Concretamente es el autor Stiggins (1987) quien de forma más determinante compara las características de las pruebas objetivas bajo una serie de parámetros referentes a la finalidad de estas pruebas, las respuestas que implican, las ventajas y la influencia de estas pruebas en el aprendizaje. La finalidad de estas pruebas reside en la evaluación de los conocimientos de los alumnos con el máximo grado de eficiencia y fiabilidad, las respuestas de los alumnos consisten en seleccionar las contestaciones válidas, la ventaja atribuida a estas pruebas radica en la eficiencia y por último la influencia en el aprendizaje reside básicamente en la sobrevaloración del recuerdo, de la memoria, etc. Particularmente, las pruebas objetivas presentan una serie de “ventajas” que de forma bastante clara son descritas por Fernández y Sarramona (1981, p. 343) y que suponen la consideración positiva del “uso y abuso” de dichas pruebas: a) permiten una rápida corrección y calificación; b) los resultados son comparativos puesto que los alumnos son juzgados por los mismos criterios; c) los resultados son completamente independientes del estado de ánimo y subjetividad del docente al corregir y, d) eliminan multitud de factores ajenos al contenido mismo de las pruebas como pueden ser la presentación, la caligrafía, la limpieza, el estilo, etc.

Indiscutiblemente, la sustentación de la evaluación en bases psicométricas condiciona directamente una tipología evaluativa enmarcada en posicionamientos puramente memorísticos, es decir una evaluación calificada como *evaluación memorística*. Es importante destacar que, por desgracia, los alumnos están excesivamente acostumbrados a una evaluación reproductiva, por lo que es normal que también sean evaluados

a través de pruebas dirigidas esencialmente a constatar lo aprendido desde un enfoque básicamente de aprendizaje memorístico, lo que suele generar en los alumnos una orientación pasiva que dificulta la comprensión, la orientación hacia aprendizajes relacionados con experiencias, con hechos u objetos, así como la implicación efectiva para relacionar los nuevos conocimientos con aprendizajes anteriores (Coll, 1992; Campanario y Campanario, 1988).

Continuando con las argumentaciones relativas a la objetividad, consideramos que es importante detenerse en las manifestaciones que hacen alusión a la constitución de las pruebas objetivas como instrumentos “justos”, dado que se trata de pruebas que se aplican a todos los alumnos por igual. Concepción que está fuertemente enraizada en los constructos de igualitarismo, utilitarismo, meritocracia de la sociedad que viene eminentemente fundamentada por los postulados que anteriormente hemos descrito referentes a las concepciones psicométricas de la medida de la inteligencia, positivismo, conductismo, instrumentalismo, etc. Según González Soler (1982, p. 236) «si todos los hombres son iguales al nacer y si la ocupación de los distintos escalones de la jerarquía social se hace en razón del mérito, nada más justo que colocar a todos bajo las mismas condiciones para que lo demuestren, y usar los mismos instrumentos para medirlo y valorarlo».

Estos posicionamientos nos llevaron a constatar la existencia de una tipología evaluativa que hemos calificado como evaluación discriminatoria. Desde nuestro punto de vista particular, hablamos de evaluación discriminatoria siempre y cuando se parta de la concepción de que todos los alumnos comienzan con las mismas situaciones iniciales (tanto sociales, familiares, personales...) a la hora de adquirir los aprendizajes educativos. Planteamiento que se cae por su peso, dado que cada alumno cuando ingresa en la escuela ya posee un bagaje cultural, social, familiar determinado.

Desde este planteamiento parece ilógico que el docente tenga que aplicar al final los mismos baremos a todos los alumnos. Partir de esta presunción supone agravar aún más ciertas desigualdades entre los discentes. Tal y como afirma Perrenoud (1990) las desigualdades de capital cultural originan indudablemente desigualdades de aprendizaje escolar. Siguiendo este mismo enfoque Bourdieu (1966, p. 336) presenta que: «en efecto, para que sean favorecidos los más favorecidos y desfavorecidos los más desfavorecidos, hace falta y es suficiente que la escuela deje de lado, en el contenido de la enseñanza transmitida, en los métodos y técnicas de

transmisión y en los criterios de juicio, las desigualdades culturales entre los niños de las distintas clases sociales; dicho de otro modo, tratando a todos los alumnos por diferentes que sean, como iguales en derechos y deberes, el sistema escolar se dirige, de hecho, a ratificar las desigualdades iniciales respecto a la cultura... La igualdad formal que rige la práctica pedagógica sirve, de hecho, de máscara y de justificación para la indiferencia respecto a las desigualdades reales ante la enseñanza y ante la cultura enseñanza o, más exactamente, exigida».

Es por ello, que parece lógico que si los discentes no parten de las mismas condiciones, difícilmente podrán llegar todos a la misma meta exigida. Meta exigida que viene determinada por la homogeneidad de los criterios, de las pruebas de evaluación (pruebas objetivas, etc.) que se aplican a todos los alumnos por igual.

Por tanto y en orden a estos planteamientos hay que matizar que un sistema de evaluación, que utilice como único medio el uso de pruebas objetivas, para todos los alumnos por igual no es más justo por aplicar los mismos patrones a todos ellos, sino por aplicar criterios e instrumentos variados, diferenciados, etc., en función de las diferentes circunstancias: económicas, sociales, educativas, culturales, etc. (González Soler, 1982; Moreno Olmedilla, 1992).

La prevalencia de la creencia en la objetividad de la evaluación entre el profesorado de Educación Primaria

En un trabajo de investigación que realizamos para evaluar las creencias y las prácticas evaluativas del profesorado de Educación Primaria, pudimos conocer lo que los docentes opinan sobre si la evaluación es una actividad bien desligada o ligada de las creencias personales. Para profundizar en la creencia absoluta en la objetividad de la evaluación se contó con una muestra de 450 docentes de la Comunidad Valenciana. El instrumento metodológico que utilizamos para poder acceder a las opiniones de los docentes fue el cuestionario. Con el cuestionario se pretendía conocer y valorar la cultura evaluativa del profesor/a de primaria. El cuestionario en cuestión, estaba compuesto por un total de 52 preguntas. Concretamente, las preguntas dirigidas a conocer las creencias y las prácticas evaluativas en relación con la objetividad de la evaluación, fueron redactadas en los siguientes términos:

a) Creo que la evaluación debería ser una actividad desligada de las creencias personales del docente.

b) La evaluación que realizamos los docentes a los alumnos suele estar influenciada por nuestras creencias y valores personales.

c) Creo que es posible ser objetivo a la hora de evaluar a mis alumnos en el área de Lengua.

d) Creo que es posible ser objetivo a la hora de evaluar a mis alumnos en el área de Matemáticas.

Los resultados que pudimos extraer, en líneas generales, fue que los profesores de educación primaria opinan mayoritariamente (68,9%), que la evaluación debería ser una actividad desligada de las creencias personales del profesor. Aspecto que resulta ser imposible, dado que la subjetividad es un factor que impregna totalmente las actuaciones humanas, con lo cual, la evaluación como tal, no puede escaparse de estas influencias, puesto que es una actividad que como práctica compleja que es posee una fuerte carga moral. En términos semblantes lo expresan algunos profesores participantes en la discusión de grupo que realizamos con 6 docentes de educación primaria: «La evaluación de un alumno es distinta según el profesional de la educación que la realice. Influye el nivel de autoestima del propio profesor, sus conocimientos de la materia, su bagaje cultural y sus expectativas hacia el alumno». «No es tan fácil evaluar a un alumno. Hay que tener en cuenta muchos aspectos y muchas veces cuesta ser una persona objetiva». «Todos somos susceptibles de ser subjetivos, de tener ideas propias y la única solución que yo encuentro son los diálogos entre todos los interesados».

Según los resultados que hemos obtenido en esta investigación, el profesorado que cree que la evaluación debería ser una actividad desligada de las creencias personales del docente, también opina que a la hora de calificar al alumno no se debería de tener en cuenta su origen social. Concretamente, los datos obtenidos se pueden observar en la tabla 1.

Tabla -1-

Ítem: Creo que la evaluación debería ser una actividad desligada de las creencias personales del docente.		
	Frecuencias	Porcentajes
muy de acuerdo	98	21,8
de acuerdo	212	47,1
no tiene opinión	38	8,4
en desacuerdo	75	16,7
muy en desacuerdo	16	3,6
no contestan	11	2,4
Total	450	100
Totales		Porcentajes
Total de acuerdo		68,9%
Total en desacuerdo		20,3%

La creencia en la objetividad, también se refleja a la hora de realizar la evaluación de los alumnos, tal y como lo demuestran los resultados de la investigación (ver tabla 2). Los docentes afirman, que la evaluación que realizan no suele estar influenciada por las creencias y valores personales (60,7%) que como profesores/as poseen. Atribuyéndole de este modo, un carácter eminentemente neutral, desligado de factores de índole ideológico y sociológico, entre otros. Factores, que tal como hemos explicitado anteriormente, están presentes en el mismo acto de evaluación, dado que la evaluación constituye de por sí una emisión de valoraciones y juicios evaluativos. Así, lo expresa claramente una profesora que participó en el grupo de discusión: «El PA o NM es muy subjetivo porque cada maestro tiene una manera de valorar y considerar cuáles son los aspectos importantes, así como también posee unas creencias ideológicas determinadas que suelen influir queramos o no reconocerlo en la evaluación».

Tabla -2-

Ítem: La evaluación que realizamos los docentes a los alumnos suele estar influenciada por nuestras creencias y valores personales.		
	Frecuencias	Porcentajes
siempre	11	2,4
casi siempre	55	12,2
a menudo	108	24
casi nunca	130	28,9
nunca	143	31,8
no contestan	3	0,7
Total	450	100
Totales		Porcentajes
Total afirmativo		38,6%
Total negativo		60,7%

Ahondando algo más en esta premisa, hay que matizar que si toda elección de métodos, fines, contenidos, sobre los que vale la pena enseñar contienen una opción ética, las decisiones sobre qué y cómo debe ser evaluado también. Concretamente, para el autor Hadji (1990) las cuestiones básicas como: ¿para qué evaluar?, ¿para quién evaluar?, ¿qué utilidad?, etc., pertenecen a los espacios de «uso social» y de «las intenciones». Estas preguntas son las que determinan más el sentido de la evaluación que las puras cuestiones técnicas referidas a: ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuándo evaluar?, etc.

Cuestiones que son denominadas por este autor como «espacio de los problemas técnicos», propio de la objetividad positivista de la evaluación.

A través de estas matizaciones, queremos llamar la atención sobre un aspecto básico relacionado con la idea de que *la subjetividad en la evaluación no puede eliminarse*. Por lo que hay que ir a una subjetividad compartida en constante revisión, donde se pongan encima de la mesa los significados pedagógicos de los criterios ideales y en la que la evaluación sea considerada como sumamente relativa (Gimeno, 1992). En general, y como así lo pudimos observar, tras los comentarios y valoraciones del profesorado, existe una preocupación por el tema de la objetividad de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, tal y como lo expresan las reflexiones de los siguientes participantes: «Nos gustaría o sería nuestra aspiración el tener ya hechos unos programas de evaluación o valoración para aplicarlos a los alumnos y así poder evaluarlos objetivamente (lo que sucedía con la Ley del 70, programas renovados de 1981...). En cambio, ahora con la LOGSE esto “se carga a nuestras espaldas”». «Al maestro le gustaría ser objetivo y no subjetivo por eso nos gustaría tener unos programas de evaluación o valoración ya establecidos». «A lo largo de mi andadura he probado con diferentes formas de registro de la evaluación y sistemas de evaluar más objetivos y todavía no he encontrado ninguno que me satisfaga plenamente, debido a que en una evaluación influyen tantas variables que ningún formulario puede recogerlas todas. Aún así, sigo buscando». «Pienso que los criterios más importantes a tener en cuenta para que la evaluación sea más fiable son: objetividad, precisión, que sean fácilmente medibles...».

Generalmente, aquellos docentes que afirman que la evaluación que realizan a sus alumnos, casi nunca suele estar influenciada por las creencias y valores personales, también suelen realizar los informes de evaluación para las familias registrando el PA o NM de los objetivos alcanzados y alguna pequeña observación general. Hemos observado que son los docentes de más de 26 años, seguido por los profesores de entre 16 y 25 años de experiencia, los que afirman que la evaluación que ellos realizan casi nunca suele estar influenciada por sus creencias y valores personales.

En relación con la objetividad en el área de Lengua y Matemáticas, los resultados que pudimos extraer, en líneas generales, fue que mayoritariamente, el profesorado de educación primaria cree que es posible ser objetivo a la hora de evaluar a los alumnos, tanto en el área de lengua como de matemáticas. El objetivismo evaluativo se manifiesta más elevado en el área de matemáticas (82,9%) por las connotaciones propias de esta

asignatura, disminuyendo algo más en el área de lengua, que por sus contenidos más de tipo descriptivo e interpretativo, etc. puede ser que haya motivado, entre el profesorado, una disminución en el porcentaje (74,9%), si lo comparamos con la otra área curricular. Generalmente, aquellos docentes que creen que se puede ser objetivo a la hora de evaluar a los alumnos en el área de lengua, también suelen creer que las notas deben de utilizarse en clase para controlar la disciplina del aula, así como, que a través de las calificaciones que dan los docentes se puede conocer lo que el alumno ha aprendido. Asimismo, se cree que todos los objetivos importantes de la educación se pueden evaluar con cierta seguridad, así como, que las notas que se suelen poner a los alumnos reflejan con bastante fiabilidad lo que el alumno sabe y ha aprendido. En relación con el área de matemáticas, aquellos docentes que afirman que se puede ser objetivo a la hora de evaluar a los alumnos en esta área, también suelen creer que a la hora de calificar al alumno no se debería de tener en cuenta su origen social. Además, se trata de un profesorado que cree que la evaluación continua consiste en realizar controles con bastante frecuencia. Al igual que ocurría en el área de lengua, los docentes que creen que se puede ser objetivo a la hora de evaluar a sus alumnos en el área de matemáticas, también suelen creer que a través de las calificaciones numéricas que dan los docentes se puede conocer lo que el alumno ha aprendido. Del mismo modo, existe la creencia de que todos los objetivos importantes de la educación se pueden evaluar con cierta seguridad y de que las notas que pone el docente reflejan con bastante fiabilidad lo que el alumno sabe y ha aprendido. Los resultados obtenidos se pueden observar claramente en las tablas 3 y 4, respectivamente.

Tabla -3-

Ítem: Creo que es posible ser objetivo a la hora de evaluar a mis alumnos en el área de Lengua.		
	Frecuencias	Porcentajes
muy de acuerdo	39	8,7
de acuerdo	298	66,2
no tiene opinión	23	5,1
en desacuerdo	83	18,4
muy en desacuerdo	4	0,9
no contestan	3	0,7
Total	450	100
Totales		Porcentajes
Total de acuerdo		74,9%
Total en desacuerdo		19,3%

Tabla -4-

Ítem: Creo que es posible ser objetivo a la hora de evaluar a mis alumnos en el área de matemáticas.		
	Frecuencias	Porcentajes
muy de acuerdo	66	14,7
de acuerdo	307	68,2
no tiene opinión	17	3,8
en desacuerdo	49	10,9
muy en desacuerdo	4	0,9
no contestan	7	1,6
Total	450	100
Totales		Porcentajes
Total de acuerdo		82,9%
Total en desacuerdo		11,8%

Conclusiones

El profesorado participante en esta investigación, manifiesta una rotunda creencia en la objetividad a la hora de evaluar a sus alumnos. Concretamente, opina que la evaluación debería ser una actividad desligada de las creencias personales del docente (68,9%), e incluso llega a manifestar que la evaluación que normalmente realiza a sus alumnos no suele estar influenciada por sus valores y creencias personales (60,7%). Esta creencia en la objetividad de la evaluación continúa manifestándose, al afirmar que se puede ser objetivo tanto en el área de matemáticas (82,9%) como en el área de lengua (74,9%) a la hora de evaluar a los alumnos.

En general, y desde el ámbito educativo existe la creencia de concederle a la tecnología de las pruebas objetivas una «cierta objetividad» a la hora de evaluar los rendimientos de los alumnos. Consideración que como hemos argumentado no es totalmente cierta, y que bajo nuestro punto de vista incide en la desvirtuación de lo que realmente significa el vocablo de evaluación. Hablar de desvirtuación de la evaluación implica necesariamente atender a tres premisas: a) a la simplificación de la evaluación exclusivamente al ámbito de los productos, de los resultados; b) la ineficacia de los datos obtenidos para lo que realmente deben de servir que es para orientar educativamente el proceso de enseñanza y aprendizaje y c) el dejar al alumno fuera del propio proceso evaluador. El alumno como objeto exclusivo para ser evaluado y no como persona que debe de

participar en su propio proceso de evaluación. Como hemos visto, esta «cierta objetividad» en la calificación de las pruebas objetivas no presupone la objetividad evaluativa absoluta, pues la selección de los ítems o preguntas del examen, desvelan ya una mayor o menor subjetividad.

Y ya como última reflexión, es importante destacar, tras los resultados obtenidos en esta investigación, que los docentes debemos de considerar la evaluación como un juicio que implícitamente lleva adosado en sí mismo un cierto grado de subjetividad a la hora de obtener información sobre cómo transcurre el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno. Si a esto le añadimos que la calificación en las áreas curriculares, muchas veces, vienen influenciadas en función de lo disciplinado que el docente perciba al discente, del comportamiento en el aula, etc., es lógico que podamos atribuirle a la evaluación el matiz de subjetividad dado que depende de las percepciones humanas. Está comprobado que la subjetividad es un factor que impregna totalmente las actuaciones humanas. Subjetividad que va a influir en el momento de emitir valoraciones y juicios evaluativos. Tendencia que suele ir unida a la naturaleza ética y moral que presenta la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Si tal como hemos dicho, toda elección de métodos, fines, contenidos, sobre lo que vale la pena enseñar contienen una opción ética; las decisiones sobre “qué” y “cómo” debe ser evaluado no se escapan de estas influencias. Por tanto, la evaluación como práctica compleja que es, posee una fuerte carga moral en la que no cabe una explicación de la evaluación como cuestión exclusivamente técnica. Por tanto, hay que admitir, que la objetividad en la evaluación resulta ser una ilusión imposible de conseguir a la hora de valorar el aprendizaje de los alumnos.

Referencias Bibliográficas

- Airasian, P.W. (1994). *Classroom assessment*. New York: McGraw-Hill.
- Álvarez Méndez, J.M. (1993). El alumnado: la evaluación como actividad crítica de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 219, 28-32.
- Álvarez Méndez, J.M. (1987). *Didáctica, Currículum y Evaluación: Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Madrid: Alamex.
- Arnal, J. y Arnal, N. (1987). *Estudio de los resultados cuantitativos de una evaluación*. Barcelona: PPU.
- Bourdieu, P. (1966). L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. *Revue Française de sociologie*, 3, 325-347.

- Broadfoot, P. (1994). *Educational Assessment: The Myth of Measurement*. Inaugural Lecture. University of Bristol.
- Calatayud, A. (1996). La evaluación del profesorado en Educación Primaria: sus protagonistas. *Guix*, Junio, 29-34.
- Calatayud, E. y Palanca, O. (1994). *La evaluación en Educación Primaria*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Campanario, J.M. y Campanario E. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cardinet, J. (1984). *Pour apécier le travail des élèves*. Neuchatel: IRDP.
- Casanova, M.A. (1995). Manual de Evaluación Educativa. Madrid: Muralla.
- Coll, C., Pozo, J.I., Sarabia, B. Valls, E. (1992). Los contenidos en la reforma. Madrid: Santillana-Aula XXI.
- Cronbach, L. (1972). Fundamentos de la Exploración Psicológica. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Félix Angulo, J. (1994). ¿A qué llamamos evaluación? Las distintas acepciones del término evaluación o por qué no todos los conceptos significan lo mismo, pp. 283-297. En Blanco, N. y Félix Angulo, J. (Eds.). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.
- Fernández, A. y Sarramona, J. (1981). *La educación: constantes y problemática actual*. Barcelona: CEAC.
- Fernández Huerta, J. y Fernández Pérez, M. (1983). *Didáctica*. Madrid: UNED.
- Fernández Pérez, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid: Siglo XXI.
- Fernández Pérez, M. (1988). *Evaluación y cambio educativa: El fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Gimeno, J. y Pérez, A.I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1993). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós-MEC.
- González Soler, A. (1982). La evaluación y el ciclo medio. *Bordón*, 242 y 243, 221-243.
- Gronlund, N. y Linn, R. (1985-1990). *Measurement and Evaluation in Teaching*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Hadji, C. (1990). L'apprentissage assite para l'évaluation. Mythe ou realite. *Cahiers Pédagogiques*, 281, febrero. Universidad de Lyon.
- Heredia Manrique, A. (1997). El conocimiento práctico de la evaluación de los docentes de Bachillerato. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Valencia.
- Lafourcade, P.D. (1983). Evaluación de los aprendizajes. Madrid: Cincel.
- Madaus, G.F. (1988). The influence of testing on the curriculum, pp. 83-121. En Tanner, L. (Ed.). *Critical Issues in Curriculum. Eighty-seventh Year Book of the National Society for the Study of Education*. Part I. Chicago: University of Chicago Press.

- Miller, D. y Seraphine, A. (1992). *Teaching to test with alternative assessment*. Paper presented at the NCME. Conference. April. San Francisco.
- Moreno Olmedilla, J.M. (1992). *Los exámenes: un estudio comparativo. Graduación secundaria y acceso a la universidad en seis países occidentales*. Madrid: Paideia.
- Moss, P.A. (1992). Shifting conceptions of validity in educational measurement: Implications for performance assessment. *Review of Educational Research*, 62 (3), 229-258.
- Perrenoud, P.H. (1991). Towards a pragmatic approach to formative evaluation. En Weston, P. (Ed.). *Assessment of Pupils Achievement: Motivation and School Success*. Swets and Zeitlinger.
- Perrenoud, P.H. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Paideia-Morata.
- Rodríguez Diéguez, J.L. (1985). *Didáctica General*. Madrid: Cincel.
- Stiggins, R.J. (1987). Design and development of performance assessments. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 6 (3), 33-42.
- Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Zabalza, M.A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

RECENSIONES

García Aretio, L. (Coord.); Castillo Arredondo, S.; Eugenio Díaz, F.; Murga Menoyo, M.A. y Yuste Llandres, M. (1998). *Aprender a distancia... Estudiar en la UNED*, Ed. Universidad Nacional de Educación a Distancia / Madrid. Libro editado en rústica, de tamaño 24 x 17 cm y de 258 págs.

Se trata, como su título indica, de un libro de técnicas de estudio y dirigido especialmente a los alumnos que quieren «aprender a distancia». Como sus mismos autores señalan: «este libro está dirigido tanto a aquellos alumnos a los que se les hace muy «cuesta arriba» *aprender a distancia estudiando en la UNED* y tiene la tentación de *abandonar*, como a aquellos otros *muy motivados* y dispuestos a terminar la carrera pese a todas las dificultades serias a las que han de enfrentarse».

Después de una breve presentación realizada por Lorenzo García Aretio, este mismo profesor, en un primer capítulo, ofrece las razones por las que se ofrece esta obra, contextualizando el concepto de aprendizaje en el panorama del mundo adulto y en las situaciones de un alumno que «estudia a distancia» (págs.13-27) y este acción en una institución concreta : Capítulo II. *Estudiar en la Universidad. Aprender en la UNED* (págs.31-43).

A partir de esta exposición Santiago Castillo Arredondo ofrece cuatro capítulos (III-VII) para ofrecernos una perspectiva sobre el comportamiento del alumno de la UNED ante el estudio (Capítulo III; págs.45-64), ofreciendo, al tiempo, la lectura correcta y comprensiva como técnica de estudio: «La lectura eficaz. Comprensión del texto impreso» (Capítulo IV; págs.67-82), para aplicarla, luego, a

como se debe usar con «el material didáctico impreso de la UNED. Un método racional para su estudio» (Capítulo V; págs.87-107); así como «procedimientos para el estudio activo y eficaz. Técnicas de análisis y de síntesis» (Capítulo VI; págs.113-137), entre los que expone de forma sencilla técnicas como: subrayado, resumen, esquema, mapa conceptual, cuadro sinóptico, fichas de contenido, recensión y vocabulario, donde el análisis y la síntesis, unas veces a aparecen separados (subrayado, vocabulario, resumen, esquema) y otras juntos (mapa conceptual, cuadro sinóptico, fichas de contenido, recensión). A continuación, el citado autor termina con una orientación de cómo los alumnos deberían realizar la «elaboración y presentación de trabajos. La biblioteca» (Capítulo VII; págs. 141-160), en la que ofrece la organización de una biblioteca con la clasificación decimal universal (C.D.U.), que puede tener un gran interés funcional y personal para el alumno.

El capítulo VIII: «¿Cómo estudiar las diferentes materias?» (págs.163-189), cuyos autores son M^a Ángeles Murga Menoyo (*Humanidades*), Francisco Eugenio Díaz (*Ciencias Jurídicas y Sociales*) y Manuel Yuste Llandres (*Ciencias y Tecnología*), intenta encuadrar las técnicas de estudio anteriormente expuestas a los «ámbitos del saber» citado

a continuación de cada uno de los autores señalados.

Finalmente, la obra termina con otros tres capítulos (IX-XI) de Lorenzo García Aretio, que dedica a los «apoyos al aprendizaje en la UNED» (Capítulo IX; págs.193-214), en los que la tutoría (presencial, postal y telefónica), de los servicios de biblioteca y mediateca (radio, audiocasete, videocasete,...), de las reuniones presenciales con los profesores en la sede de la UNED, etc. y, también, a «¿cómo enfrentarse con éxito a los exámenes presenciales?» (Capítulo X; págs.217-239), para concluir con *Once*

Consejos o «consejos finales propiciadores del éxito académico» (Capítulo XI; págs.243-256) y una breve bibliografía «recomendada» de 23 libros sobre técnicas de estudio.

La obra, pues, se sitúa en la abundante bibliografía sobre técnicas de estudio. La novedad que aporta es el dirigirla a los propios alumnos de la UNED y encuadrarles sobre su propio quehacer y en sus prácticas habituales de estudio. Este es, a nuestro juicio, un gran interés.

M.A. Cadrecha Caparrós

Rafael Lazcano (Coord.); Miguel Ángel Orcasitas, José Anoz, Tomás Marcos, Santiago M. Insunza, José Antonio Galindo, Arminda De La Red, Isabel Gómez Acebo, Marciano Vidal y M^a Ángeles Navarro. *Dios, Nuestro Padre* Ed. Revista Agustiniana / Madrid. Libro editado en rústica, de tamaño 22 x 14,5 cm y de 251 págs.

El libro se trata de las Actas de las II JORNADAS AGUSTINIANAS, celebradas en Madrid los días 13 y 14 de marzo de 1999. La publicación se encuadra en la Colección «Centro Teológico San Agustín». Las Jornadas, el título del libro así como las ponencias presentadas se enmarcan en la preparación para el Jubileo del año 2000, siendo el 1999, tercer y último año preparatorio para el citado Jubileo, dedicado a la función de «ampliar los horizontes del creyente según la visión misma de Cristo: la visión del Padre celestial, por quien fue enviado y a quien retornará» (JUAN PABLO II, *Tertio millenio adveniente*, n. 49)

El libro, después de una doble presentación realizadas por Rafael

Lazcano (págs.11-14) y por Miguel Ángel Orcasitas, Prior General de la Orden de San Agustín, (págs.17-21), ofrece ocho ponencias de distintos autores sobre diversos aspectos teológicos en los que se resalta la presencia de Dios como Padre; así: José Anoz se ocupa de *El Padre en la predicación agustiniana* (págs. 25-57), ofreciendo un abundante material documental en las 294 notas a pie de página, que presenta. Tomás Marcos nos presenta *El Dios del reino, contexto de Dios Padre* (págs.61-75), exposición en la que trae a nuestro recuerdo las figuras de autores clásicos ya en la Teología, como G. Bornkamm, R. Schnackenburg, J. Jeremiaso, G.von Rad, P. Hoffmann, J. Alonso Díaz, G. Lohfink, etc. Santiago

Insunza reflexiona sobre *La Buena Noticia de Dios Padre en la Pastoral* (págs.79-101) para terminar con un «Pregón-Postdata para el año del Padre». José Antonio Galindo Rodrigo expone su ponencia *Dios, Padre misericordioso en la Teología actual* (págs.105-125) para establecer, a pesar del sufrimiento y del dolor, con el salmista: «Pues tú eres, Señor, bueno, indulgente, rico en misericordia para todos aquellos que te invocan» (Sal. 85,3). Arminda de la Red establece en la petición del apóstol Felipe su discurso teológico, a la luz del evangelio: *Muéstranos al Padre* (págs.129-145). Isabel Gómez Acebo presenta en su ponencia los *Rasgos bíblicos de Dios Padre* (págs.149-168), donde destaca la respuesta de Jesús, el Cristo: «El que me ha visto a mi, ha visto al Padre» (jn. 14,9), que la autora formula como «el revelador coincide con el revelado». Marciano Vidal ofrece su discurso teológico sobre *El rostro de Dios*

Padre y la Moral Cristiana (171-199), en el que afirma que «la fe en Dios y el comportamiento moral son dos magnitudes indisolublemente unidas en la vida del creyente» y ofrece pistas para concluir la influencia de Dios Padre en la vida del creyente: mirada limpia, empatía compasiva y sencillez de vida. M^a Ángeles Navarro nos ofrece su meditación sobre la frase paulina: *Glorificad al Dios y Padre de Nuestro Señor Jesucristo* (cf. Rm 15,6) (págs.203-251); meditación que se dirige a la Liturgia y Eucaristía cristianas.

El libro se ajusta a lo que propone al lector. Sus ponencias están documentadas y ofrecidas con claridad y clarividencia por parte de sus distintos autores. Libro útil para el Profesorado de Religión y Moral cristianas y, por supuesto, a todos los interesados en el tema. Prepara la reflexión teológica al advenimiento del III. Milenio, desde la perspectiva cristiana, como se pretende.

M.A. Cadrecha Caparrós

Rodríguez Neira, T. (1999). *La cultura contra la escuela.* Barcelona: Ariel, 218 páginas.

De vez en cuando, surge en el campo educativo algún libro que nos vuelve a reconciliar plenamente con la lectura en este ámbito, que nos proporciona, a la vez que el placer de leer, el de adentrarnos en la reflexión aguda, cuando no irónica, siempre seria, crítica y fundamentada, sobre ese poliedro o ese caleidoscopio que es la educación, la escuela. Tal es esta obra de Rodríguez Neira. El autor, con un profundo sentido histórico y etiológico (nada ocurre porque sí), y a la vez que con un gran conocimiento, con una original

capacidad de análisis de nuestra realidad educativa, no busca describir el panorama que se puede divisar fácilmente desde cualquier ángulo y desde cualquier atalaya, sino, sin perder de vista ni olvidar nunca que la educación no es una isla sociocultural, sobre todo descubrir un entresijo de relaciones y valorar múltiples perspectivas de la escuela y de la educación que, en último término, abocan a una crisis, en cualquiera de sus acepciones, de una y de otra. Ambas sujetas a sus propias contradicciones de

siempre y, más que en otros tiempos, a las propias contradicciones del momento. A punto de hollar el nuevo milenio, conseguido en nuestro país el ideal ilustrado de la educación universal, gratuita y obligatoria, la educación y la escuela se enfrentan no sólo a nuevos retos, quizás también a su redefinición, al replanteamiento de su identidad y a la reconsideración de su valor dentro del mundo y de la sociedad en la que se insertan, llenos también, a la vez que de ilusión y de expectativas, de incertidumbres y de dudas; como la propia educación y la propia escuela, situadas en la encrucijada de un conflicto cultural con esa sociedad y con ese mundo.

Cuando las nuevas tecnologías, al tiempo que abren caminos esperanzadores para la educación, paradójicamente amenazan, asimismo, con sobrepasar y engullir a la propia escuela; cuando, paradójicamente también, junto a la creciente uniformidad cultural de una sociedad cada vez más global, ocurren y se manifiestan, incluso mediante el enfrentamiento y el conflicto, espacios culturales más restringidos; cuando la escuela como resorte para la emancipación social parece a menudo no ser compatible con la escuela que ha de procurar la apropiación del saber, del conocimiento y de la ciencia que la humanidad ha construido con tiempo y con esfuerzo, y a los que no puede renunciar; cuando el propio conocimiento del hombre es hoy tan ingente que requiere forzosamente la selección y la especialización; cuando el profesor, más veces de las que quisiera, se siente desorientado y busca con afán la transacción que haga posible conciliar su identidad de intelectual con su estatus de trabajador; cuando, en un mundo y en una

escuela en los que se ensalzan como valores esenciales la convivencia, la tolerancia, la paz y la democracia, la escuela se convierte, por desgracia y cada vez más a menudo, en un espacio de violencia verbal y física, a veces gratuita, como ocurre también en la propia sociedad; cuando es necesario conjugar la justa igualdad en todos los sentidos con la diversidad real de los alumnos y de sus distintas necesidades escolares y socioculturales; cuando la educación y la escuela no son con frecuencia sino el centro de intereses de toda índole como si fueran una fortaleza que conquistar; cuando se ve necesario que la educación y la escuela procuren cumplir a la vez finalidades de carácter cognitivo, volitivo, tecnológico y social, muchas veces en dialéctica tensión, etc.; cuando, en último término, el hombre es un ser necesariamente cultural y no puede renunciar a ello, la escuela y los sistemas educativos han de ser capaces de saber responder de forma adecuada, pues «el pulso de la educación se toma directamente de la cultura y el de la cultura en la educación». Ocurre, sin embargo, que, en la vorágine y en el vertiginoso cambio de nuestro tiempo, los conflictos de la cultura y los de la propia escuela hacen que a menudo los latidos no sean acordes.

De ahí que Rodríguez Neira, con un lenguaje ameno y a veces cuajado de expresivas imágenes, reflexione sabiamente y con tiento a lo largo de los seis capítulos de esta obra sobre una cultura y una escuela que, si quieren permanecer y cobrar auténtico y renovado sentido y valor, han necesariamente de encontrarse.

Jesús Hernández García

OTROS LIBROS RECIBIDOS

- Lorenzo García Aretio (Coord.) (1998). *Aprender a distancia... Estudiar en la UNED*. Ed. UNED / Madrid. 258 págs.
- Lorenzo García Aretio (Coord.) (1998). *El material impreso en la enseñanza a distancia. Actas y Congresos*. Ed. UNED / Madrid 357 págs.
- Lorenzo García Aretio y Ricardo Marín Ibáñez (Coord.) (1998). *Aprendizaje abierto y a distancia* [Traducción del inglés por Enrique Marín Viadel. Título original: *Open and Distance learning. Prospects and Policy Considerations*] Ed. UNED / Madrid. 159 págs.
- Germán Santamaría Herranz (1998). *Compilación legislativa básica: LODE, LOGSE, LOPEG*, en la Colección «PAUTAS» del I.C.E., nº 6. Ed. Universidad de Alcalá / Madrid. 230 págs.
- Irene Vallejo González (1999). *Fray Diego González (1732-1794) Trayectoria vital y literaria*. Ed. Revista Agustiniiana / Madrid. 93 págs.
- Javier Clemente Hernández (1999). *El legado oculto de Pedro Malón de Chaide*. Ed. Revista Agustiniiana / Madrid. 242 págs.
- Pablo Luna (1998). *San Juan de Sahagún. Ángel de paz*. Ed. Revista Agustiniiana / Madrid. 93 págs.
- Rafael Lazcano (Coord.) (1999). *Dios, Nuestro Padre. II Jornadas Agustiniianas (Madrid, 13-14 de marzo de 1999)* Ed. Revista Agustiniiana / Madrid 251 págs.
- J. Vázquez, F. Broncano, G. Serrano, J.F. Morales, M. De Miguel, G.J. Mellenbergh, P.M. Kroonenberg (1990). *Metodoloxía da investigación científica*. Ed. Universidade de Santiago de Compostela / Santiago de Compostela. 126 págs.
- Xosé Calviño Pueyo (1999). *Análise dunha experiencia innovadora en Educación Secundaria*. Ed. Universidade de Santiago de Compostela / Santiago de Compostela. 169 págs.
- José Antonio Caride Gómez (Dir.) (1990). *A educación en Galicia. Informe Cero. Problemas e perspectivas*. Ed. Universidade de Santiago de Compostela / Santiago de Compostela. 598 págs.

Cursos de actualización científica y metodológica organizados por el ICE de la Universidad de Oviedo en colaboración con la Dirección Regional de Educación (Consejería de Cultura) del Principado de Asturias

1. ASESORAMIENTO Y ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.
2. UN PROYECTO DE CENTRO PARA ATENDER LA DIVERSIDAD.
3. MATEMÁTICAS. ESTADÍSTICA Y PROBABILIDAD EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
4. LENGUA Y LITERATURA CASTELLANA. PRAGMÁTICA DE LA SINTAXIS

Con una duración de dos créditos, del 5 de marzo al 17 de abril de 1999, se celebró en Oviedo el curso *Asesoramiento y Orientación Vocacional en Ed. Secundaria*, dirigido por Luis Álvarez Pérez. Las clases fueron impartidas por F. Rivas (Catedrático de Psicología de la Educación de la U. de Valencia) y M^a L. López (Orientadora de Ed. Secundaria). El objetivo era analizar la problemática del asesoramiento vocacional a través de los sistemas SAAV, aplicar los sistemas SAAV (formato lápiz y papel: SAV-R y soporte informático: SAVI-2000) para dar respuesta técnica a las necesidades de desarrollo vocacional y toma de decisiones de los estudiantes y analizar fórmulas de implantación de los sistemas SAAV en los centros educativos de Ed. Secundaria. Dichos objetivos se desarrollaron a través de los siguientes contenidos: Fundamentación teórica del asesoramiento vocacional: Enfoque Conductual/Cognitivo. Fundamentación tecnológica del asesoramiento vocacional: Sistema de Autoayuda y Asesoramiento. SAV-R y SAVI-2000. Desarrollo Vocacional: Características, instrumentación e indicadores para el asesoramiento. Cognición vocacional: Características, instrumentación e indicadores para el asesoramiento. Motivaciones Vocacionales: Características, instrumentación e indicadores para el asesoramiento. Capacidades Básicas para el Estudio Desarrollo Vocacional: Características, instrumentación e indicadores para el asesoramiento. Cultura y Conocimientos: Características, instrumentación e indicadores para el asesoramiento. Toma de Decisiones Vocacionales: Modelo de toma de Decisiones. Estudio y análisis de casos. Propuestas para la incorporación de los sistemas SAAV en los centros. Asistieron 40 cursillistas que valoraron muy positivamente el curso y el material entregado.

Con una duración de dos créditos, del 3 al 17 de mayo de 1999, se celebró en Oviedo el curso *Un Proyecto de Centro para atender la Diversidad*, dirigido por Teófilo R. Neira (Director del ICE de la U., De Oviedo). Las clases fueron impartidas por: L. Álvarez y J.C. Núñez (Profesores T. de Psicología de la

Educación en la U. de Oviedo) y E. Soler (Profesor del ICE). El objetivo era analizar la problemática desde el Proyecto Educativo hasta las Programaciones de Aula y las Adaptaciones, con los contenidos siguientes: El Ciclo de Instrucción. Origen y causas de la Diversidad. Evolución de las respuestas educativas a la Diversidad. El Proyecto Educativo: Fuentes y Elementos. Proyecto Curricular. Programación de Aula. Adaptaciones de Acceso y Curriculares. Diversificación curricular. Capacidades, habilidades y estrategias cognitivas. Estrategias metacognitivas, afectivas y sociales. Asistieron al curso 43 cursillistas que valoraron muy positivamente el curso y el material entregado.

Con una duración de dos créditos, del 4 al 27 de mayo de 1999, se celebró en Oviedo el curso *Matemáticas. Estadística y Probabilidad en el Currículo de Educación Secundaria*, dirigido por Miguel Ángel Luengo García. Las clases fueron impartidas por Pedro Gil (Catedrático de la Universidad de Oviedo). El objetivo era estudiar temas de Estadística y Probabilidad de los currículos de Ed. Secundaria y se desarrollaron los siguientes contenidos: Estadística. Probabilidad. Asistieron 18 cursillistas que valoraron muy positivamente el curso y el material entregado.

Con una duración de dos créditos, del 19 al 27 de 1999, se celebró en Oviedo el curso *Lengua y Literatura castellana. Pragmática de la Sintaxis*, dirigido por Jesús Hernández García. Las clases fueron impartidas por Salvador Gutiérrez Ordóñez (Catedrático de la Universidad de León). El objetivo era analizar el discurso desde la perspectiva de la Pragmática de la Sintaxis, a través de los contenidos siguientes: Fundamentos de la Pragmática en la descripción sintáctica. (I) Significado/sentido. Denotación. Actos de habla. Polifonía. Fundamentos de la Pragmática en la descripción sintáctica. (II) Implicaturas. Teoría de la relevancia. Argumentación. Las funciones sintácticas formales. Las funciones semánticas. Funciones informativas. (I) Tema/remata. Foco. Funciones informativas. (II) Tópico/comentario. Niveles funcionales. (I) Argumentos. Aditamentos. Circunstancias. Niveles funcionales. (II) Modalidad lingüística. Modalidad pragmática. Verbo enunciativo. Sobre la oración subordinada: Enunciado pragmático y subordinación. Oración compuesta y supuestos pragmáticos. (I) Yuxtapuestas. Coordinadas copulativas. Adversativas y concesivas. Oración compuesta y supuestos pragmáticos. (II) Causales. Condicionales. Comparativas. Asistieron 55 cursillistas que valoraron muy positivamente el curso y el material entregado.

Colección monográfica de *AULA ABIERTA*

1. **Situación y prospectiva de la Educación Básica en Asturias.**
Mario de Miguel Díaz
2. **Ciencias de la Educación y Enseñanza de la Historia.**
Julio Rodríguez Frutos
3. **Psicología Social y Educación.**
Anastasio Ovejero Bernal
4. **La Educación Especial en Asturias.**
Mario de Miguel Díaz, Miguel A. Cadrecha Caparrós y Samuel Fernández Fernández
ISBN: 84-88828-01-2
5. **Las Escuelas Universitarias de Magisterio: Análisis y alternativa.**
Fernando Albueme López, Gerardo García Álvarez y Martín Rodríguez Rojo
6. **El Ciclo Superior en la E.G.B.**
Servicio de Orientación Escolar y Vocacional de la Dirección Provincial del M.E.C.
7. **Experiencia sobre la enseñanza del vocabulario.**
Mariano Blázquez Fabián y colaboradores
8. **Educación permanente de Adultos. Análisis de una Experiencia.**
Nieves Tejón Hevia y Rafael Cuartas Río
9. **Oferta-Demanda de Empleo para Universitarios en Asturias durante 1985.**
Investigaciones ICE
10. **Estudio de la situación ecológica del río Narcea.**
Mª Paz Fernández Moro, Luis Jesús Maña Vega y Jesús Mª Mollado Cea
11. **El acceso universitario para mayores de 25 años en el distrito de Oviedo (1970-1984).**
Investigaciones ICE
12. **Una aproximación a la didáctica de la literatura en la E.G.B.**
Mª Rosa Cabo Martínez
13. **El lenguaje oral en la escuela.**
Carmen Ruiz Arias
14. **La Gramática Funcional. Introducción y Metodología.**
Emilio Alarcos Llorach, José Antonio Martínez, Josefina Martínez Álvarez, Francisco Serrano Castilla, Celso Martínez Fernández y Emilio Martínez Mata
15. **Situación Pedagógica en la Universidad de Oviedo.**
(A.A.VV.)
16. **La Imagen de la Universidad entre la población asturiana.**
(A.A.VV.)
17. **Experiencias educativas en el Centro Piloto "Baudilio Arce". Cursos 1977-78 al 1986-87.**
(A.A.VV.)
18. **Oferta-Demanda de empleo para universitarios en Asturias durante 1986.**
Baldomero Blasco Sánchez, José Miguel Arias Blanco, Mª Paz Arias Blanco.
19. **La Literatura y su enseñanza.**
Gonzalo Torrente Ballester, José Mª Martínez Cachero, Francisco Rico, José Miguel Caso González y Emilio Alarcos Llorach

20. **Didáctica del Lenguaje. Experiencias Educativas en el Centro Piloto "Baudilio Arce". Cursos 1977-78 al 1986-87.**
(AA.VV.)
21. **Encuentros Literarios en el Bachillerato con la poesía de Garcilaso de la Vega.**
Jesús Hernández García
ISBN: 84-88828-00-4 Depósito Legal: AS-3735-92
22. **Instrumentos de Evaluación de aprendizajes.**
Teófilo R. Neira, Fernando Albueme, Luis Álvarez Pérez, Miguel A. Cadrecha, Jesús Hernández, Miguel A. Luengo, Juan J. Ordóñez, Enrique Soler
ISBN: 84-600-8595-3 Depósito Legal: AS-2174-93
23. **Banco de Pruebas. Tomo -1-. Física.**
Armando García-Mendoza Ortega y Enrique Soler Vázquez
ISBN: 84-88828-03-9 Depósito Legal: AS/1476-94
- Banco de Pruebas. Tomo -2-. Química.**
Miguel Ángel Pereda Rodríguez y Enrique Soler Vázquez
ISBN: 84-88828-04-7 Depósito Legal: AS/1476-94
- Banco de Pruebas. Tomo -3-. Filosofía.**
Juan José Ordóñez Álvarez
ISBN: 84-88828-07-1 Depósito Legal: AS-751-95
- Banco de Pruebas. Tomo -4-. Matemáticas.**
Cándido Teresa Heredia y Miguel Ángel Luengo García
ISBN: 84-88828-13-6 Depósito Legal: AS/206-96
24. **Modelos de Enseñanza. Principios Básicos I.**
Teófilo R. Neira
ISBN: 84-88828-10-1 Depósito Legal: AS-3557-94
25. **Evaluación de Aprendizajes.**
Teófilo R. Neira, Luis Álvarez Pérez, Miguel A. Cadrecha Caparrós, Jesús Hernández García, Miguel A. Luengo García, Juan J. Ordóñez Álvarez y Enrique Soler Vázquez
ISBN: 84-88828-11-X Depósito Legal: AS-652-95
26. **Proyecto Educativo, Proyecto Curricular y Programación de Aula. Orientaciones y documentos para una nueva concepción del Aprendizaje.**
Luis Álvarez Pérez, Enrique Soler Vázquez y Jesús Hernández García
ISBN: 84-88828-08-X Depósito Legal: AS-1550-95
27. **La Diversidad en la Práctica Educativa. Modelos de Acción Tutorial, Orientación y Diversificación.**
Luis Álvarez Pérez y Enrique Soler Vázquez
ISBN: 84-88828-14-4 Depósito Legal: AS-1544-96
28. **Modelos de Enseñanza. Principios Básicos II.**
Teófilo R. Neira
ISBN: 84-88828-15-2 Depósito Legal: AS-1545-96
29. **Nuevas Tecnologías. Nueva Civilización. Nuevas Prácticas Educativas y Escolares.**
Teófilo R. Neira, José Vicente Peña Calvo y Luis Álvarez Pérez
ISBN: 84-88828-16-0 Depósito Legal: AS-2598-97