

---

---

# AULA ABIERTA

REVISTA DEL  
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DE LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO

## 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<sup>a</sup>. RAQUEL RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, DIRECTORA DEL I.C.E.

**VOCALES:** D<sup>a</sup>. ANA MARÍA ALONSO GUTIÉRREZ  
D. LUIS ÁLVAREZ PÉREZ  
D. ELISEO DIEZ ITZA  
D. JESÚS HERNÁNDEZ GARCÍA  
D. MIGUEL A. LUENGO GARCÍA  
D. ENRIQUE SOLER VÁZQUEZ  
D. JUAN J. ORDÓÑEZ ÁLVAREZ

**DIRECCIÓN:** D. MIGUEL A. CADRECHA CAPARRÓS

**SECRETARIA DE REDACCIÓN:** D<sup>a</sup> M. MERCEDES GARCÍA CUESTA

**ADMINISTRACIÓN Y SUSCRIPCIONES:** D. AGUSTÍN MARTÍNEZ PASTOR  
D<sup>a</sup> PILAR PAZOS TABOADA

**EDITA:** INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA  
UNIVERSIDAD DE OVIEDO.  
C/ QUINTANA, 30-1º 33008 OVIEDO

**IMPRIME:** GRÁFICAS BARAZA. OVIEDO

**DEPÓSITO LEGAL:** 0/157/1973

**ISSN:** 0210-2773

## DICIEMBRE de 2000, N° 76

### 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        **IMPORTANCIA DE LAS DIFERENTES DIMENSIONES DEL AUTOCONCEPTO EN LA ACCIÓN TUTORIAL.**  
Luis Lozano González, Julio Antonio González-Pienda, José Carlos Núñez Pérez y Luis Manuel Lozano Fernández
- 15       **LA FORMACIÓN DEL PROFESOR DE ALUMNOS BIEN DOTADOS.**  
Ana María Peña del Agua
- 29       **COMUNICACIÓN Y MEDIOS TECNOLÓGICOS EN CONTEXTOS ESCOLARES.**  
Ramón Pérez Pérez
- 61       **CREACIÓN DE CAPACIDADES Y AUTONOMÍA. EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO (PERSONAL Y SOCIAL) EN LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL.**  
Amalio Calvo Díaz
- 77       **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.*
- 79       **EL MAESTRO COMO DIRECTOR MUSICAL.**  
Rafael Prieto Alberola

<b>Págs.</b>	
95	ENTRE FINES Y METAS. REVISIÓN DE ALGUNAS CUESTIONES CURRICULARES. Beatriz Sierra y Arizmendiarieta
105	EDUCACIÓN Y DESARROLLO MORAL: INFLUENCIA DE LA VARIABLE GÉNERO EN EL RAZONAMIENTO MORAL DE LOS ADOLESCENTES. María del Carmen Puertas García-Sandoval y Raquel Fernández Rodríguez
125	APORTACIONES PSICOPEDAGÓGICAS A LA ENSEÑANZA COMPENSATORIA. Beatriz Martínez Gómez-Rodulfo
145	LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA: EL PAPEL DE INTERNET. José Tamargo Echevarría
151	LA PERCEPCIÓN DEL PRÁCTICUM DE INGLÉS DESDE LA PERSPECTIVA DEL APRENDIZ. Antonio R. Roldán Tapia
167	GUÍA PARA REALIZAR PROGRAMACIONES DE MODO SISTEMÁTICO. José Miguel Montequi Martín y Enrique Soler Vázquez
185	COMPETENCIA LÉXICA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNOS DE SEGUNDO DE BACHILLERATO. Covadonga Álvarez Castrillo y Eliseo Díez-Itza
197	DOS ALIADOS CONTRA EL SIDA: LA EDUCACIÓN Y LA PREVENCIÓN. UNA EXPERIENCIA FORMATIVA Y DIFERENTE DE TRABAJAR EL SIDA CON ADOLESCENTES. M. Amparo Calatayud Salom y Empar Aranda García
213	<b>DOCUMENTACIÓN</b> <i>Textos normativos, bibliografías temáticas, reseñaciones de libros y referencias sobre material didáctico.</i>
215	<b>RECENSIONES</b>
216	RELACIÓN DE BIBLIOTECAS PÚBLICAS QUE RECIBEN LA REVISTA <i>AULA ABIERTA</i>



**Págs.**

- 219 **INFORMACIÓN**  
*Noticias y datos sobre las actividades y organismos que trabajan en investigación educativa y formación del profesorado.*
- 221 **COLECCIÓN MONOGRÁFICA DE AULA ABIERTA DE LOS ÚLTIMOS DIEZ AÑOS**
- 223 **NORMAS PARA PUBLICAR EN AULA ABIERTA.**

---

---

# ESTUDIOS

---

---

# IMPORTANCIA DE LAS DIFERENTES DIMENSIONES DEL AUTOCONCEPTO EN LA ACCIÓN TUTORIAL

LUIS LOZANO GONZÁLEZ, JULIO ANTONIO GONZÁLEZ-PIENDA, JOSÉ CARLOS NÚÑEZ PÉREZ y LUIS MANUEL LOZANO FERNÁNDEZ\*

Dado que el autoconcepto es una síntesis valorativa de la información referente a las diferentes dimensiones relativas a uno mismo, se estudia si conviene trabajar con la "dimensión general" del autoconcepto o con una combinación de las diferentes dimensiones. Se aplicó el SDQ-II a una muestra de 555 estudiantes (1º de ESO a 1º de Bachillerato) y se obtuvo el rendimiento académico en lengua, matemáticas e idioma. Se ha obtenido evidencia de cuatro grupos de estudiantes con perfiles significativamente diferentes respecto a sus puntuaciones en las dimensiones del autoconcepto consideradas (académica, relación con iguales y padres, apariencia y habilidad física, estabilidad emocional y honestidad) y se comprobó que la puntuación general del autoconcepto no es la estimación más idónea para predecir el rendimiento académico. Más aún, ni siquiera la dimensión académica del mismo. Los datos indican que a) los alumnos con mayor autoconcepto general no son los que mayor nota obtienen, ni los de menor autoconcepto general tienen las peores notas; b) tampoco esto se cumple si se tiene en cuenta el autoconcepto académico; c) sin embargo, la utilización de los perfiles puede ser de mucha utilidad para explicar el resultado de los alumnos.

*Why is it necessary to use the information about the dimensions of the self-concept in the plans of tutorial action? Since the self-concept is a synthesis, valued and integrated, of the information referring to the different dimensions related to oneself, it is studied whether it would be convenient to work with the "general dimension" of the self-concept or with a combination of its different dimensions. The SDQ-II was applied to a sample of 555 students (1º of Secondary education to 1º of High School) and their academic results in language, mathematics and a foreign language were obtained. Evidence has been obtained of four groups of students with significantly different profiles regarding its punctuations in the dimensions of self-concept taken into account (academic, relationship with equals and parents, physical appearance, ability, emotional stability and honesty) and it was proved that the general punctuation of the self-concept is not the most suitable means to predict the academy results. Moreover, not even its academic dimensions (is so). The data indicate that: a) the students with a better general self-concept are not those who obtain better marks; b) this isn't either true taking into account the academic self-concept; c) however, the use of the profiles can be very useful to explain the students' results.*

Cuando una persona se enfrenta a una tarea tan compleja como es aprender un material que alguien le está presentando, tiene que procesar los contenidos informativos que le permita encontrar su sentido y así construir su propio significado (Beltrán, 1993). Ahora bien, para que un alumno

---

\* LUIS LOZANO GONZÁLEZ, JULIO ANTONIO GONZÁLEZ-PIENDA y JOSÉ CARLOS NÚÑEZ PÉREZ son Profesores del Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo y LUIS MANUEL LOZANO FERNÁNDEZ es Licenciado en Psicología.

aprenda, o lo que es lo mismo, construya su propio significado, ha de poner en funcionamiento una serie de habilidades y estrategias cognitivas que median entre las intenciones y actividades del que enseña y los resultados que alcanza el que aprende. Éste ha de poseer las capacidades intelectuales apropiadas a la complejidad de la tarea a realizar, además de un cúmulo de conocimientos previos que el que enseña ha de conocer para favorecer un aprendizaje significativo. No obstante, supuestos en el aprendizaje estos prerequisites, no son suficientes para que el resultado final de su aprendizaje sea exitoso, pues existen otras variables que son imprescindibles contemplar con la debida amplitud: variables conativas como el estilo cognitivo y el de aprendizaje y variables afectivas como la personalidad o la motivación académica (García, 1995; Pintrich, 1995; González-Pienda, 1996).

Nadie duda que la relación entre inteligencia y rendimiento escolar es muy estrecha, dado que para resolver un problema de cualquier tipo han de ponerse en funcionamiento un buen número de habilidades cognitivas. Por esto, clásicamente se han utilizado con gran profusión pruebas de capacidad intelectual o de aptitudes escolares para predecir el rendimiento académico final del alumnado. Sin embargo, como señala González-Pienda (1996), los datos disponibles sobre la capacidad intelectual permiten admitir que ésta no explica más del 33% de la varianza del rendimiento. Esto obliga a pensar e investigar la importancia de otras variables. Actualmente unas de las que más importancia están adquiriendo son las variables de personalidad y su relación con el rendimiento académico. En este campo es el autoconcepto quien se erige en la variable central en el desarrollo del niño y en el ámbito de su personalidad.

Una persona cuando se considera autocompetente confía en sus capacidades, teniendo unas altas expectativas de autoeficacia en las tareas que se le proponen, que a su vez son valoradas positivamente, haciéndose responsable de sus propios objetivos de aprendizaje. Este tipo de persona es capaz de poner en funcionamiento estrategias cognitivas y metacognitivas adecuadas, además de ser persistente y regulador de su propio esfuerzo dirigiéndolo hacia el objetivo final, favoreciendo la consecución de un rendimiento académico positivo.

Como dicen González-Pienda, Núñez, González-Pumariega y García (1997) se entiende por autoconcepto la imagen que uno tiene de sí mismo y que se encuentra determinada por la acumulación integradora de la información tanto externa como interna, juzgada y valorada mediante la interacción de sistemas de estilos (o forma específica que tiene el individuo

de razonar sobre la información) y valores (o la selección de los aspectos significativos de dicha información con grandes dosis de afectividad). Ahora bien, como el autoconcepto no es un constructo monolítico y uniforme, sino que, entre otras características, está formado por diversas dimensiones específicas que varían a lo largo de la vida en función de su edad, sexo, ámbito socio-cultural, etc., en este trabajo nos hemos planteado los siguientes objetivos:

– Analizar y valorar la “dimensión general” del autoconcepto y su papel en el rendimiento académico, pues tal y como señalan los datos aportados por diferentes autores (Marsh y Yeung, 1997; Skaalvik y Hagtvet, 1990; Helmke y van Aken, 1995; Núñez y González-Pienda, 1994; Lozano, L., González-Pienda, J.A., Núñez, J.C. y Lozano, L.M., 2000), evidencian una relación entre autoconcepto y rendimiento académico.

– Analizar y valorar si la “dimensión académica” del autoconcepto predice adecuadamente el rendimiento académico, ya que Marsh y Yeung (1997) enfatizan la relevancia y utilidad del autoconcepto académico, no solo como variable producto, sino como variable mediadora de, por ejemplo, el rendimiento académico.

– Analizar y valorar si hay que considerar la combinación de las diferentes dimensiones (el perfil individual de la persona) para predecir de una manera más ajustada el rendimiento académico.

## Muestra

La muestra está integrada por 555 alumnos. Las edades van desde los 13 a los 20 años, con una media de 15'51 y una desviación típica de 1'48. Por género el 46'7% son varones y el 53'3% mujeres. El 84'2% están escolarizados en Educación Secundaria Obligatoria y el resto (15'8%) en el Bachillerato, en un centro del Principado de Asturias. Las distribuciones por edades, cursos y sexo se pueden observar en la Tabla 1.

		FRECUENCIA	PORCENTAJE
AÑOS	13	70	12'6
	14	77	13'9
	15	108	19'5
	16	145	26'1
	17	118	21'3
	18	30	5'4
	19	6	1'1
	20	1	0'2
	Total	556	100'0

CURSO	1º ESO	85	15'3
	2º ESO	116	20'8
	3º ESO	123	22'2
	4º ESO	143	25'8
	1º Bachill	88	15'8
GÉNERO	VARÓN	288	46'7
	MUJER	286	53'3

TABLA 1: Número de alumnos por edad, curso y género.

## Instrumentos

Se aplicó la escala SDQ-II (Marsh, 1991). Las dimensiones de primer orden en el alumnado español adolescente (Núñez y González-Pienda, 1994; González-Pienda, Núñez, González-Pumariega y García, 1997) son: *Dimensión General, Matemática, Resto de asignaturas, Verbal, Apariencia Física, Capacidad Física, Relación con Iguales de Sexo Opuesto/ Mismo Sexo/ General, Relación con los Padres, Honestidad y Estabilidad Emocional*. Las dimensiones de segundo orden son: *Autoconcepto Académico, Social y Personal*.

El rendimiento académico se ha obtenido a partir de las notas que los alumnos recibieron al finalizar el curso escolar. Para evaluar el desarrollo cognitivo se ha utilizado la versión existente en T.E.A. del P.M.A. de Thurstone (1975).

## Procedimiento y Análisis Estadísticos

Las pruebas las han completado los alumnos en dos sesiones dentro del horario de tutoría a lo largo de los meses de enero y febrero, y como parte de la acción tutorial que se tenía programada con ellos.

Se ha utilizado el análisis de conglomerados con el que se ha obtenido evidencia de cuatro tipos de alumnos con perfiles de autoconcepto significativamente diferentes: Alto, Medio-alto, Medio-bajo y Bajo. A continuación se ha estudiado el tipo de notas que cada grupo recibió al finalizar el curso, realizándose los correspondientes ANOVA para comprobar si existían, entre los cuatro grupos, diferencias significativas en las dimensiones del autoconcepto que pudiesen explicar un rendimiento académico desigual.

Finalmente se realizó una análisis de regresión lineal que permitiese aventurar el peso de cada variable estudiada en la predicción del futuro rendimiento escolar.

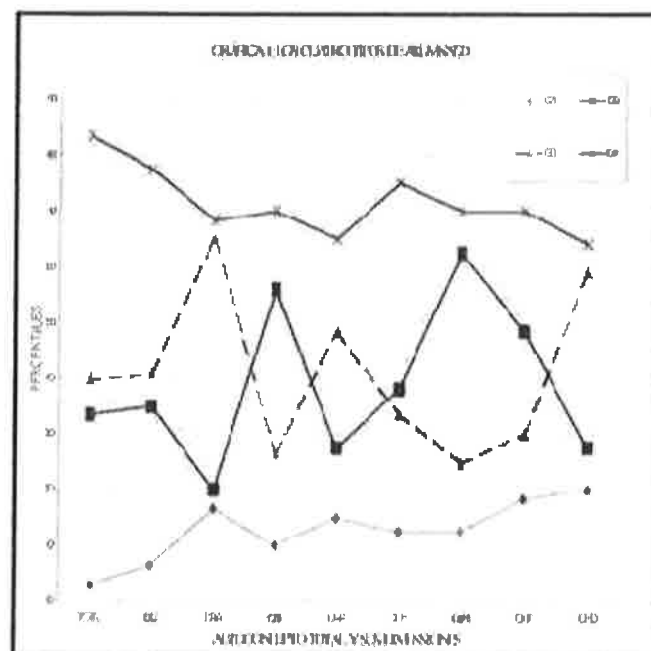
## Resultados y Discusión

Con el análisis de conglomerados se han obtenido cuatro grupos significativamente diferentes cuyos centros, en puntuaciones directas, aparecen en la Tabla 2, pudiendo observar también la media y desviación típica del total de la muestra.

DIMENSIONES	MEDIA N=555	D.TÍPICA N=555	CONGLOMERADOS			
			1 N=62	2 N=149	3 N=147	4 N=197
GENERAL (DG)	68'15	10'80	50	65	67	77
RESTO DE ASIGNATURAS (DRA)	56'48	14'33	42	44	63	85
RELACIÓN CON IGUALES: GENERAL (DRI)	88'83	13'55	71	82	82	97
RELACIÓN CON PADRES (DRP)	48'01	10'13	37	43	50	54
ESTABILIDAD EMOCIONAL (DEE)	63'10	13'45	48	60	58	74
APTITUD FÍSICA (DAF)	38'65	11'03	28	44	33	48
HABILIDAD FÍSICA (DHF)	46'20	10'17	37	47	42	62
HONESTIDAD (DHO)	46'34	8'21	40	42	49	50

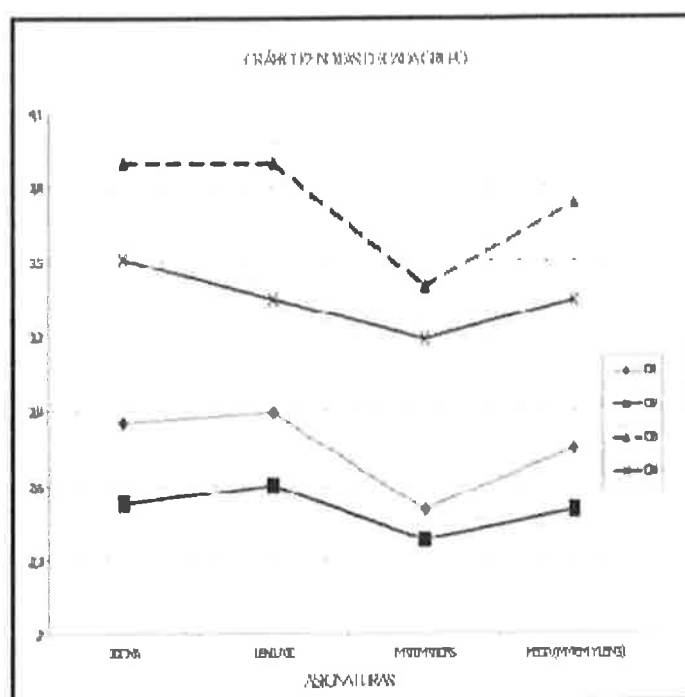
TABLA 2: Media y desviación típica de cada dimensión y los centros de los conglomerados finales.

El grupo 1 lo denominaremos Autoconcepto Bajo, el 2 Autoconcepto Medio-Bajo, el 3 será Medio-Alto y el grupo 4 Autoconcepto Alto. La representación gráfica de las distintas dimensiones del autoconcepto de cada grupo, teniendo en cuenta sus percentiles correspondientes puede observarse en la Gráfica 1.



Observando esta gráfica, conjuntamente con los datos obtenidos del análisis ANOVA (comparaciones múltiples de Scheffé), expuestos en la Tabla 3, se puede ir concluyendo las diferencias existentes más importantes. Así, los cuatro grupos tienen un autoconcepto general (DG) significativamente diferente. Además, los grupos con autoconcepto bajo y medio-bajo alcanzan, sin tener diferencias significativas entre ellos, un autoconcepto académico (DRA) significativamente menor al de los grupos medio-alto y Alto, que tampoco tienen diferencias entre ellos.

Si el nivel de autoconcepto académico (DRA) y el general (DG) fueran determinantes del rendimiento académico, cuanto más altos fuesen los niveles de estas dimensiones más altas deberían ser las notas. Sin embargo, en la Gráfica 2 se observa que no es así.



A pesar de tener el mismo autoconcepto académico se comprueba que los alumnos que poseen un mayor autoconcepto general (Grupo 4) no obtienen las mejores notas. Igualmente, los que peor autoconcepto general obtienen (Grupo 1) tampoco obtienen las peores calificaciones. Se observa en el Gráfico 2 que los grupos de autoconcepto Medio-Alto y Bajo superan académicamente a los grupos Alto y Medio-Bajo, respectivamente, con diferencias significativas tanto en las notas de Lengua ( $F=36'122$ ,  $p=.000$ ), Matemáticas ( $F=29'316$ ,  $p=.000$ ) e Idioma ( $F=35'976$ ,  $p=.000$ ). Por tanto, la primera idea a concluir es que el autoconcepto general y el académico han de mediatizarse con otras dimensiones para predecir adecuadamente el rendimiento académico.



TABLA 3: Comparaciones múltiples

Tabla 3

Variable dependiente: CONDICIONES	TIPO DE GRUPO	LA TIPOSE GRUPO	Diferencia de medias (D)	Error Límite	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Cansancio	BAJO	MEÑO BAJO	-14,37*	1,36	,000	-17,20	-11,54
		MEÑO ALTO	-14,37*	1,46	,000	-17,43	-11,34
		ALTO	-14,37*	1,42	,000	-17,73	-11,01
	MEDIO BAJO	BAJO	14,37*	1,36	,000	11,64	17,10
		MEÑO ALTO	-3,27	,82	,143	-4,31	1,12 42
		ALTO	-12,27*	,76	,006	-14,23	-10,32
	MEDIO ALTO	BAJO	18,37*	1,38	,000	15,64	21,10
		MEÑO BAJO	2,37	,82	,143	1,12 42	4,53
		ALTO	-8,37*	,76	,000	-10,32	-6,42
	ALTO	BAJO	26,37*	1,82	,000	24,01	28,73
		MEÑO BAJO	16,37*	,76	,000	14,12	18,62
		MEÑO ALTO	8,37*	,76	,000	7,10	11,64
Resistencia subjetiva	BAJO	MEÑO BAJO	-4,8	1,53	,000	-5,70	-3,90
		MEÑO ALTO	-21,21*	1,52	,000	-24,57	-17,85
		ALTO	-24,37*	1,46	,000	-27,11	-21,63
	MEDIO BAJO	BAJO	4,8	1,52	,000	3,20	6,40
		MEÑO ALTO	-18,26*	1,17	,000	-22,63	-13,89
		ALTO	-21,17*	1,80	,000	-24,62	-17,72
	MEDIO ALTO	BAJO	20,27*	1,51	,000	18,46	22,07
		MEÑO BAJO	13,55*	1,17	,000	12,59	14,50
		ALTO	-2,3	1,80	,220	-4,37	1,76
	ALTO	BAJO	21,57*	1,40	,000	19,97	23,17
		MEÑO BAJO	21,57*	1,09	,000	19,81	24,32
		MEÑO ALTO	2,3	1,80	,220	-1,79	6,17
Relación con huesos largos	BAJO	MEÑO BAJO	-26,87*	1,80	,000	-28,26	-25,48
		MEÑO ALTO	-19,37*	1,54	,000	-19,17	-19,56
		ALTO	-26,17*	1,53	,000	-28,00	-24,34
	MEDIO BAJO	BAJO	26,87*	1,80	,000	24,46	29,28
		MEÑO ALTO	9,27*	1,22	,000	5,77	12,92
		ALTO	-6,87*	1,11	,000	-8,06	-5,67
	MEDIO ALTO	BAJO	11,37*	1,30	,000	7,25	15,47
		MEÑO BAJO	-8,21*	1,22	,000	-12,92	-3,57
		ALTO	-14,67*	1,14	,000	-17,22	-12,12
	ALTO	BAJO	26,37*	1,53	,000	24,24	28,50
		MEÑO BAJO	5,91*	1,14	,000	2,97	8,85
		MEÑO ALTO	14,67*	1,16	,000	11,48	17,87
Relación con palma	BAJO	MEÑO BAJO	-5,71*	1,21	,000	-6,17	-5,25
		MEÑO ALTO	-12,87*	1,21	,000	-16,67	-9,07
		ALTO	-12,87*	1,19	,000	-16,66	-9,08
	MEDIO BAJO	BAJO	5,71*	1,20	,000	2,25	9,17
		MEÑO ALTO	7,87*	,96	,000	-9,15	-1,63
		ALTO	-11,87*	,89	,000	-14,56	-9,18
	MEDIO ALTO	BAJO	12,76*	1,21	,000	8,39	17,13
		MEÑO BAJO	7,87*	,86	,000	4,41	11,33
		ALTO	-4,87*	,89	,000	-7,02	-2,72
	ALTO	BAJO	12,87*	1,11	,000	11,89	13,85
		MEÑO BAJO	18,97*	,81	,000	17,19	20,75
		MEÑO ALTO	4,87*	,89	,000	2,88	6,86
Agilidad física	BAJO	MEÑO BAJO	-17,40*	1,30	,000	-19,06	-15,74
		MEÑO ALTO	-6,91*	1,21	,000	-10,53	-3,28
		ALTO	-19,85*	1,37	,000	-22,33	-17,37
	MEDIO BAJO	BAJO	17,40*	1,20	,000	15,80	19,00
		MEÑO ALTO	10,91*	,84	,000	7,70	14,12
		ALTO	2,20	,81	,092	-4,66	10,26
	MEDIO ALTO	BAJO	6,91*	1,21	,000	4,33	11,49
		MEÑO BAJO	-10,91*	,84	,000	-13,20	-8,62
		ALTO	-22,92*	,81	,000	-25,51	-20,33
	ALTO	BAJO	10,60*	1,21	,000	8,11	13,09
		MEÑO BAJO	2,20	,81	,092	-1,10	4,94
		MEÑO ALTO	12,60*	,81	,000	10,24	15,51
Habilidad física	BAJO	MEÑO BAJO	-10,75*	1,35	,000	-12,66	-8,83
		MEÑO ALTO	-5,42*	1,35	,001	-7,21	-3,64
		ALTO	-14,75*	1,31	,000	-16,36	-13,14
	MEDIO BAJO	BAJO	10,75*	1,36	,000	8,69	12,81
		MEÑO ALTO	4,25*	1,14	,000	1,51	6,99
		ALTO	-4,87*	,89	,000	-7,09	-2,65
	MEDIO ALTO	BAJO	5,42*	,89	,001	1,64	9,20
		MEÑO BAJO	-4,64*	,84	,000	-7,25	-2,04
		ALTO	-8,25*	,81	,000	-10,84	-5,66
	ALTO	BAJO	7,75*	1,31	,000	5,88	9,62
		MEÑO BAJO	4,17*	,81	,000	1,76	6,58
		MEÑO ALTO	9,25*	,81	,000	6,53	12,97

\* La diferencia entre las medias es significativa al nivel 0,05

Si comparamos los resultados en las dimensiones Relación con Iguales (RI), Aptitud (AF) y Habilidad Física (HF), que forman el Componente Social del autoconcepto, del grupo 1 con los del 2 y los del 3 con los del 4, se puede ver que alcanzan puntuaciones significativamente diferentes en estas dimensiones (Ver la Tabla 3). Así, el grupo con autoconcepto Medio-alto logra puntuaciones más bajas que el de autoconcepto Alto, lo que permite pensar que las puntuaciones bajas en el Componente Social potencian el rendimiento académico al favorecer una forma de actuar hacia el interior de sí mismo, hacia la concentración en objetivos internos, de estudio, posiblemente más individuales. Es posible que estos alumnos únicamente puedan mantener el equilibrio global de su autoconcepto destacando en otras áreas, por ejemplo en el ámbito académico.

Complementariamente el grupo de autoconcepto Alto no necesita destacar especialmente en los estudios para mantener el nivel de su autoconcepto, pues su Componente Social es alto, lo que unido a que también aprueba, le permite mantener un autoconcepto global equilibrado. Este grupo tenderá a tener conductas más hacia afuera, de relación con los compañeros, participación en deportes de grupo donde demostrar sus habilidades físicas, etc, lo que también podría repercutir en los niveles académicos alcanzados.

Una argumentación de este tipo se podría hacer también con las relaciones entre los grupos de autoconcepto Bajo y Medio-bajo. Este grupo tiene un Componente Social más alto no solo comparándolo con el grupo de Autoconcepto Bajo, sino con el de Autoconcepto Medio-alto, lo que les lleva a obtener los peores rendimientos académicos.

¿Estas diferencias en el logro escolar podrían estar causadas por niveles diferentes en las capacidades cognitivas de los diferentes grupos? Fijándonos en las diferencias cognitivas existentes entre los grupos Bajo y Medio-bajo (ver la Tabla 4) se comprueba que no hay diferencias en ninguno de los factores que el PMA evalúa.

TABLA 4: Comparaciones múltiples

Scheffé

Variable dependiente	(I) TIPO DE GRUPO	(J) TIPO DE GRUPO	Diferencia de medias (I-J)	Error Múltiplo	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
FACTOR V	BAJO	MEDIO BAJO	-,45	1,23	,987	-3,51	3,60
		MEDIO ALTO	-3,58*	1,21	,027	-7,08	-,28
		ALTO	-1,26	1,17	,718	-4,84	1,30
	MEDIO BAJO	BAJO	,45	1,23	,987	-3,00	3,51
		MEDIO ALTO	-3,23*	,94	,008	-6,85	-,60
		ALTO	-,80	,88	,788	-3,37	1,57
	MEDIO ALTO	BAJO	3,89*	1,21	,027	,28	7,08
		MEDIO BAJO	3,23*	,84	,008	,00	6,86
		ALTO	2,39	,85	,080	-5,28E-02	4,71
	ALTO	BAJO	1,36	1,17	,718	-1,93	4,54
		MEDIO BAJO	,90	,88	,788	-1,67	3,37
		MEDIO ALTO	-2,33	,85	,080	-4,71	6,28E-02
FACTOR E	BAJO	MEDIO BAJO	2,83	2,21	,838	-4,16	8,23
		MEDIO ALTO	-,22	2,17	,900	-6,51	5,87
		ALTO	1,34	2,10	,951	-4,65	7,12
	ALTO	BAJO	-1,34	2,10	,951	-7,12	4,65
		MEDIO BAJO	,00	1,98	,968	-3,84	5,23
		MEDIO ALTO	-1,38	1,53	,828	-5,74	2,83
FACTOR B	BAJO	MEDIO BAJO	2,22	1,08	,248	-,04	5,27
		MEDIO ALTO	-1,79	1,07	,425	-4,00	1,51
		ALTO	1,36	1,08	,653	-1,55	4,26
	MEDIO BAJO	BAJO	-2,22	1,08	,248	-5,27	,64
		MEDIO ALTO	-4,01*	,89	,000	-6,33	-1,69
		ALTO	-,86	,78	,747	-3,05	1,32
	MEDIO ALTO	BAJO	1,79	1,07	,425	-1,21	4,80
		MEDIO BAJO	4,01*	,89	,000	1,69	6,33
		ALTO	3,15*	,75	,001	1,04	5,26
	ALTO	BAJO	-1,36	1,03	,833	-4,26	1,55
		MEDIO BAJO	,86	,78	,747	-1,32	3,05
		MEDIO ALTO	-3,15*	,75	,001	-5,26	-1,04
FACTOR N	BAJO	MEDIO BAJO	-1,83	1,23	,721	-4,83	2,14
		MEDIO ALTO	-4,58	1,21	,209	-6,08	-,48
		ALTO	-1,78	1,17	,905	-5,08	1,48
	ALTO	BAJO	1,78	1,17	,905	-1,48	5,08
		MEDIO BAJO	,28	,88	,982	-2,11	2,44
		MEDIO ALTO	-,78	,85	,833	-3,18	1,59
FACTOR F	BAJO	MEDIO BAJO	,58	1,87	,994	-4,70	6,77
		MEDIO ALTO	-1,85	1,88	,786	-6,99	3,19
		ALTO	1,04	1,77	,982	-3,98	6,60
	ALTO	BAJO	-1,04	1,77	,982	-6,00	3,58
		MEDIO BAJO	-,51	1,84	,988	-4,26	3,24
		MEDIO ALTO	-2,89	1,28	,171	-6,51	-,72

\* La diferencia entre las medias es significativa al nivel .05.

Entre los Grupos Medio-Alto y Alto la única diferencia significativa se da en el razonamiento, no así en el resto de factores.

También se comprobó, de todas las variables estudiadas en este trabajo, cuáles son las que más fuerza podrían tener en la predicción del

futuro rendimiento académico. Para ello se ha utilizado la regresión lineal, obteniendo los resultados expuestos en la Tabla 5.

TABLA 5: Coeficientes\*

VARIABLES	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
B (Constante)	.202	,282		,718	,474
Dimensión Resto de asignaturas	4,898E-02	,003	,586	18,38	,000
Factor Verbal	2,945E-02	,006	,290	5,980	,000
Fluidez Verbal	1,659E-02	,003	,168	5,468	,000
Dimensión Relación con iguales	-1,03E-02	,003	-,125	-3,985	,000
Factor Razonamiento	2,074E-02	,006	,128	3,741	,000
Dimensión Habilidad física	-8,02E-03	,004	-,073	-2,287	,023

\* Variable dependiente: Media de Lengua, Matemáticas e Idioma

La dimensión Resto de asignaturas (DRA) es la que más fuerza tiene en la predicción del rendimiento académico. Por esto, es predecible que el que tenga esta dimensión más alta será el que obtenga las mejores notas. Los Grupos 3 y 4 tienen un autoconcepto académico significativamente más alto que el 1 y 2 y coherentemente con lo esperado, sacan mejores notas. Sin embargo, no se detectan diferencias significativas entre las puntuaciones de los Grupos 3 y 4, ni entre los Grupos 1 y 2. Teniendo en cuenta que tampoco hay diferencias significativas en el Factor Verbal ni en la Fluidez Verbal entre los cuatro grupos se han de buscar otras variables que expliquen los resultados académicos finales. Coherentemente con las argumentaciones anteriores los grupos que poseen un mayor nivel en las dimensiones de Habilidad física (DHF) y de Relación con iguales (DRI), integrantes del Componente Social del autoconcepto, están siendo perjudicados en su logro académico (coeficiente de Beta negativo).

Con relación al factor razonamiento se observa que su peso es pequeño y, en todo caso, sólo podría afectar positivamente al Grupo 3 frente al 4, al tener un nivel significativamente superior. No ocurre así entre el 1 y 2, donde las diferencias no son significativas.

## Conclusiones

De todos los análisis y resultados expuestos, podemos concluir que al enfrentarse a una evaluación psicopedagógica, incluso clínica, o ante una

intervención directa con alumnos, no es adecuado considerar únicamente el nivel de autoconcepto general del alumnado o el de autoconcepto académico. El profesional que planifique tareas que tengan como objetivo mejorar los niveles escolares ha de ser consciente de que dos grupos de alumnos con igual autoconcepto académico no obtendrá un rendimiento académico superior aquel que posea un autoconcepto general más alto. El logro académico va a depender de los niveles alcanzados en otras dimensiones, integrantes del autoconcepto global, como es el nivel en el Componente Social. Aquellos alumnos que su autoconcepto global dependa de alcanzar una puntuación alta en las dimensiones integrantes del Componente Social, van a verse perjudicados en su rendimiento escolar, pues han de mostrar un tipo de conductas con "predisposición hacia afuera": relacionarse con sus compañeros o amigos, mantener su nivel de habilidad física para demostrarla ante los demás, actividades deportivas de grupo, etc., lo que puede restar posibilidades a las conductas más orientadas hacia el estudio, la concentración, etc. Este alumnado mantendrá su autoconcepto global al abrigo de cualquier peligro para su integridad. Sin embargo, el alumnado que posea un autoconcepto pobre en el Componente Social tenderá más a mantener una orientación interna, de estudio individual, de concentración, que le permitirá mantener sus niveles globales de autoconcepto al sacar mejores notas y compensar así otras áreas de su personalidad.

En definitiva, hay que considerar que el autoconcepto es una síntesis valorativa de la información referente a las diferentes dimensiones relativas a uno mismo, por lo que es necesario tener en cuenta todas las dimensiones de una persona (su perfil) para abarcar una mejor comprensión global de la misma y de sus resultados académicos.

## Referencias Bibliográficas

- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid, Síntesis.
- García, T. (1995). The role of motivational strategies in self-regulated learning. En P.R. Pintrich (ed.) *Understanding self-regulated learning* (pp. 29-42). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- González-Pienda, J.A. (1996). El estudiante: variables personales. En Beltrán, J. y Genovard, C. (ed.). *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid. Síntesis.

- González-Pienda, J.A., Nuñez J.C. y Valle, A. (1992). Influencia de los procesos de comparación interna/externa sobre la formación del autoconcepto y su relación con el rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45, 73-82.
- González-Pienda, J.A., Nuñez J.C., González-Pumariega, S., García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9, (2), 271-289.
- Helmke, A. y van Aken, M.A.G. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 87, 624-637.
- Lozano, L., González-Pienda, J.A., Núñez, J.C. y Lozano, L.M. (2000). ¿Hace más el que quiere que el que puede? Capacidad percibida, capacidad real y rendimiento académico. En E. Marchena y C. Alcalde (Coord.). *La perspectiva de la educación en el siglo que empieza. Vol. II. Actas del IX Congreso INFAD 2000 Infancia y Adolescencia*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Marsh, H.W. (1991). *The Self Description Questionnaire (SDQ) II. A Theoretical and empirical basis for measurement of multiple dimensions of adolescents self-concept: An interim test manual and a research monograph*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Marsh, H. W. y Ycung, A.S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89, 41-54.
- Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: SPU
- Pintrich, P. (1995). *Understanding self-regulated learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Skaalvik, E.M. y Hagtvet, K.A. (1990). Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 292-307.
- Thurstone, L.L. (1975). *PMA. Aptitudes Mentales Primarias*. Madrid: TEA Ediciones.

# LA FORMACIÓN DEL PROFESOR DE ALUMNOS BIEN DOTADOS

ANA MARÍA PEÑA DEL AGUA\*

Entre otras exigencias presentes y futuras de la Enseñanza se encuentra la respuesta educativa que debe darse a los estudiantes con altas capacidades intelectuales escolarizados en los distintos niveles de nuestro Sistema Educativo. Con este artículo queremos señalar como necesidad urgente, no sólo la sensibilización de los profesionales hacia una realidad presente en las aulas, sino también la conveniencia de una Formación Inicial y Permanente para poder afrontar con éxito las necesidades educativas que presentan los estudiantes superdotados. En él también destacamos las competencias y características propias de los profesores y profesoras que educan a este colectivo.

Apart from other actual and future requirements in teaching/education, we find the educational response that must be given to students with higher intellectual abilities, enrolled in the different educational centres. In this article we intend to point out both the professionals' awareness of a present reality in the classrooms and the convenience of a primary and constant formation as an urgent need, in order to face the educational necessities in gifted students successfully. We also give an account of the competences and features related to the teachers dealing with this group.

## Introducción

No cabe duda de que en la actualidad la atención educativa a alumnos superdotados es un reto que se presenta a los educadores dentro de sus propias aulas. La necesidad existente de dar respuestas adecuadas a estos estudiantes que se encuentran en los centros escolares hace que nuevamente el profesor desempeñe un papel relevante en lo que se refiere a la sobredotación intelectual. Por ello, cabe preguntarse: ¿cómo es la realidad de estos profesionales y cómo es actualmente la formación de los profesores para educar a este tipo de alumnos? La falta de información, y todavía más la de formación a este respecto, es un problema que se evidencia constantemente. Estos profesionales necesitan de una orientación adecuada y realista que les capacite para afrontar estas necesidades educativas especiales.

La escasa preparación que, en general, tienen en nuestro país los docentes sobre este tema puede ser debida, por una parte, a las

---

\*ANA MARÍA PEÑA DEL AGUA es Profesora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

circunstancias que hasta el momento envolvían la atención de las necesidades educativas de los niños y niñas superdotados. Antes de la promulgación del Real Decreto 696/1995, el Sistema Educativo no se había preocupado de la excepcionalidad en su doble dirección, y solamente eran considerados excepcionales los alumnos con algún tipo de dificultades, por lo que la atención educativa diferenciada estaba centrada en estos estudiantes.

Por otra parte, también ha influido la corta trayectoria que ha tenido el reconocimiento de los superdotados por parte de la Administración Educativa Española. El tema de la superdotación en el ámbito escolar cobra relevancia a partir del Real Decreto del 28 de abril de 1995 sobre la Ordenación de la Educación Especial de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, las Órdenes del 14 de febrero de 1996 sobre Evaluación Psicopedagógica y, las Resoluciones del 29 de abril de 1996 a cerca de los procedimientos para orientar la respuesta a las condiciones personales de sobredotación.

Ambas razones podrían explicar que no se haya planteado con fuerza la necesidad de formar al profesorado, para que dirija la atención hacia los alumnos con necesidades educativas especiales con alta capacidad intelectual (Acereda, 1998).

Si consultamos la literatura especializada existente sobre formación del profesorado, nos damos cuenta de que son los países que más en profundidad consideran la superdotación los que manifiestan mayor preocupación e insistencia por la formación de un profesorado más especializado. No debemos olvidar que en educación los problemas no se solucionan por sí mismos; en la práctica docente deben estar implicadas personas competentes que faciliten la solución de dichos problemas. En esta misma literatura también se plantea que las mayores dificultades, en relación al tema que nos ocupa, provienen de una inadecuada preparación de los profesores y de la insuficiencia de los propios materiales que se utilizan.

En algunos países se ha planteado la superdotación desde niveles muy tempranos, como es el caso del Reino Unido, donde las autoridades educativas tienen gran interés por el tema de la superdotación. Existen además asociaciones de padres que procuran la orientación de los profesionales de la educación. También la *National Association of Curriculum Enrichment and Extension* (1988) elabora materiales de enriquecimiento para profesores y alumnos (Cadenas, 1995).



En este momento, por limitaciones de espacio, no vamos a referirnos a todos los países que imparten formación a sus docentes sobre este tema y/o atención a las necesidades educativas de los alumnos superdotados. Sí queremos, sin embargo, hacer una breve alusión a algunos de los países que realizan una labor importante en superdotación, como es el caso de Canadá y Estados Unidos.

En Canadá, donde el interés y el compromiso por la educación de los superdotados es muy elevado, se organizan, de forma simultánea y coordinada, cursos de nivel avanzado para estos estudiantes, así como cursos universitarios dirigidos a la formación de educadores especializados. Existen además asociaciones de padres y de especialistas, con mucha fuerza a nivel gubernamental, que tratan de conseguir apoyo para proporcionar la atención adecuada y necesaria para estos alumnos.

En cuanto a EEUU, puede decirse que tiene una larga historia respecto al estudio e investigación de la superdotación, pero es en la década de los años 70 cuando se comienza a considerar con mayor empuje la formación de sus profesionales. Esta formación se imparte tanto en Escuelas de Profesorado como en un número amplio de Universidades, donde se aplican programas con criterios muy diferentes encaminados a conseguir distintos objetivos, como sensibilización sobre el tema, detección e identificación, formación, etc.

Debemos destacar también que son muchos los países que, movidos por distintos intereses y utilizando diferentes estrategias, en la actualidad están comprometidos con la investigación y la atención directa a estos estudiantes, procurando además la preparación de los docentes en formación y en ejercicio.

Desde este planteamiento general se pretende señalar como necesidad urgente, no sólo la sensibilización de los profesionales de la educación hacia una realidad presente en las aulas, sino también la conveniencia de una formación tanto inicial como permanente para poder afrontar con éxito el reto que presenta la educación de los alumnos superdotados. Son muchos los autores que consideran de especial relevancia la formación de los profesores, por ser ellos:

- los profesionales que más directamente están en contacto con estos niños y niñas excepcionales;
- los responsables de la aplicación de adaptaciones curriculares y de las medidas educativas especiales;
- los mediadores entre: alumnos y familias, administración educativa, equipos directivos y de orientación.

Puede afirmarse que el grado de implicación que tiene un docente en el proceso educativo de un escolar es muy superior al de cualquier otro estamento. También, que los profesores son responsables de todos los alumnos, incluyendo a los sobredotados intelectualmente o con altas capacidades.

De lo expuesto anteriormente se desprende que todo educador tiene que estar preparado para una enseñanza individualizada dentro del aula ordinaria, así como para la detección de tales escolares, y que también debe conocer distintas estrategias de intervención.

### **El reconocimiento del superdotado en la escuela**

La escuela, en donde tantos alumnos y profesores se reúnen diariamente, debería ser una institución educativa donde los cambios se realizaran con la rapidez que lo hace la sociedad de la que forma parte. También debería proporcionar recursos valiosos para ser útil: en primer lugar, a la propia persona, logrando el desarrollo de sus peculiaridades reales y potenciales; en un segundo lugar, como una consecuencia de lo primero, a la sociedad. Esto supone partir de una concepción amplia y flexible y asumir la diversidad en educación para todos, proporcionando la atención educativa que conlleva el reconocimiento de los superdotados. Así pues, la escuela ha de dar oportunidades a todos sus componentes, sin olvidar que los superdotados son una nueva "energía" para un cambio cualitativo dentro del sistema escolar. Por ello, consideramos la integración escolar como el ofrecimiento de una posibilidad única, en cuanto a la educación en la diversidad. De acuerdo con Pérez (1998) creemos que el marco escolar es un elemento importante en el desarrollo de las capacidades superiores.

Feldhusen (1995 y 1996) manifiesta al respecto que el principal objetivo que la escuela debe ofrecer a los alumnos excepcionales es el de ayudarles a descubrir su talento específico para proporcionales conocimientos suficientemente avanzados en el área de su propio talento y para conseguir que se comprometan personalmente en el desarrollo del mismo. Esto requiere, por parte de sus profesores, que sean capaces de ofrecer un currículo diferenciador de un nivel superior para poder responder a las necesidades específicas de cada alumno superdotado.

Otros trabajos que también nos ayudan a situar el tema que nos ocupa son los de Howell y otros (1997). Estos autores, al considerar las

tendencias actuales y futuras en el campo del desarrollo y la aplicación de la atención educativa en la escuela apropiada para superdotados, destacan numerosos cambios que están produciéndose en la actualidad, como son, entre otros, los siguientes:

- *El cuestionamiento en profundidad del concepto de "capacidades superiores"*. Lo que pretenden con este cuestionamiento es evitar la confusión que podría ocasionar el término superdotación, si se supone que estos alumnos saldrían adelante por sí solos y que no necesitarían ningún tipo de ayuda.

- *El planteamiento de que sean los profesores del aula ordinaria quienes proporcionen casi toda la ayuda educativa a estos alumnos*. Este planteamiento implica una visión distinta a la que existía en el pasado. Tenemos referencia de países, como es el caso de EEUU, donde se han implantado con éxito modelos educativos de atención a superdotados en el aula ordinaria.

- *La necesidad urgente de identificar y atender a sujetos de diversos grupos culturales*. Hay suficientes datos en estudios realizados en los que se ve con claridad que existen sujetos con grandes potencialidades que, por pertenecer a entornos poco favorecidos, no son identificados y mucho menos atendidos.

Por otro lado es importante señalar, en relación con la idea de la diversidad considerada anteriormente, que existen tantos tipos de diversidad como alumnos con necesidades educativas especiales. En el *I Congreso Internacional sobre el Niño Superdotado y Talentoso* celebrado en Madrid en julio de 1997, Erika Landau afirmó que un niño, y en especial un niño superdotado, lleva en sí múltiples potencialidades, por tanto los profesionales de la educación deberían saber encontrar lo que estos niños tienen de excepcional. Esto conlleva la idea de conocer estrategias y procedimiento para la detección, desde momentos tempranos, de los niños con altas capacidades en determinados niveles de edad, en uno o varios ámbitos específicos de sus capacidades potenciales, así como también el conocimiento acerca de la concreción de las medidas curriculares oportunas para proporcionar a estos alumnos un desarrollo pleno y equilibrado (Pérez y Domínguez, 1997).

No obstante, en la práctica estamos muy lejos aún de lo que supone atender adecuadamente a estos estudiantes. Son más bien escasos los centros educativos que, en nuestro país, están desarrollando las estrategias y los programas de aprendizaje necesarios. Los profesionales de la educación deberían entender que tales alumnos tienen verdaderas

necesidades educativas y que si las propuestas que se les ofrecen no son apropiadas, pueden producirse bajos rendimientos o el no deseado fracaso escolar; ello supondría, sin duda alguna, el fracaso de los propios educadores (Peña del Agua, 1998).

El problema existe y está presente en los centros, ya no se puede seguir ignorando a este colectivo. Es necesario realizar un esfuerzo conjunto que implique, por una parte, a las autoridades administrativas y, por otra, a los propios profesores, que son quienes deben dar el mayor apoyo a estos alumnos, ya sea de forma directa o indirecta.

En primer lugar, la Administración Educativa debería proporcionar al profesor la formación necesaria sobre la naturaleza y necesidades de los estudiantes académicamente aventajados y proporcionar los materiales necesarios para el adecuado progreso de los mismos. Así pues, Feldhusen (1993) plantea al respecto que los niños que están preparados para recibir una instrucción mayor y a un ritmo más rápido pueden ser atendidos por sus profesores, siempre que estos dispongan de los conocimientos adecuados y tengan acceso a materiales apropiados para ayudar a los alumnos que lo necesiten, comprobando sus progresos mediante la realización de alguna forma de control.

En segundo lugar, son los profesores quienes deben hacer el esfuerzo para que se haga realidad la atención a la diversidad en el aula. Es preciso destacar en este momento que la atención a los superdotado implica una profunda renovación metodológica. Esta renovación sólo puede darse a través de profundos cambio en el educador y en la metodología que utiliza. Como Monterder (1998) explica muy acertadamente, toda respuesta educativa dada en el aula a alumnos superdotados conlleva el cambio por parte de los docentes, y el verdadero cambio no es el que se desprende de la normativa establecida legalmente sino el que realizan los buenos maestros en las aulas.

En esta misma línea Mönks, basándose en su experiencia docente, manifestaba en el *Congreso Internacional: Respuestas Educativas para Alumnos Superdotados y Talentosos* (Zaragoza, julio de 1998) que la legislación por sí misma no soluciona el problema, destacando la necesidad de la formación de los docentes en ejercicio y abogando por un planteamiento de formación inicial para los profesores desde las Instituciones que se ocupan de la formación de los profesionales de la educación.

### **Algunas situaciones que pueden darse en los superdotados en el contexto escolar**

Freeman (1998) a través de estudios realizados en contextos escolares, llega a evidenciar situaciones que se dan o pueden darse en los centros escolares si los docentes no tienen en cuenta las capacidades intelectuales de los niños y niñas aventajados. Así pues, un niño con una mente rápida y curiosa puede aburrirse en un aula en la que no se atiende la diversidad. Como consecuencia, el aburrimiento puede producir desmotivación e incluso llevar a estos escolares al desencanto de los aprendizajes que normalmente se realizan en el aula. Según la misma autora, el mayor problema que suelen tener los niños que encuentran el aprendizaje demasiado sencillo es que no adquieren un hábito de estudio, ya que utilizan los contenidos que recuerdan de clases anteriores sin esfuerzo alguno por su parte.

Otra situación que según la Dra. Freeman puede darse en el aula es que para evitar el aburrimiento que les produce a los alumnos superdotados, que asimilan la información desde la primera vez que la oyen, las repeticiones que hace el profesor sobre los mismos contenidos, desarrollen habilidades de desconexión mental, conectándose de nuevo cuando el docente enseña conocimientos que ellos consideran de interés. Pero hasta que esto suceda de forma automática, estos escolares puede perder determinadas partes de las lecciones, de modo que los profesores, no percatándose del problema, subestimen las extraordinarias habilidades de tales estudiantes.

Lo expuesto anteriormente puede desembocar en algo tan confuso como comprensible: el niño que aparenta ser en principio muy brillante, desorienta debido a que no está aprendiendo casi nada, por lo que sus logros no son los esperados. Los profesores de estos alumnos esperan que sobresalgan en las áreas del currículo educativo y creen que su rendimiento debe ser alto y continuo. Estas expectativas pueden influir de manera negativa en los profesionales de la educación, de forma que podrían pasar por alto la superdotación de estos estudiantes.

## **Formación, competencias y características de los profesores de estudiantes con superdotación**

### *Formación*

El cambio profundo que ha ido experimentando el Sistema Educativo, así como la necesidad acuciante de una formación para que los profesores y profesoras de este mismo sistema afronten con éxito el tema de la sobredotación intelectual, hacen suponer que la actividad profesional que debe llevarse a cabo con alumnos de altas capacidades requiere, no solamente la cualificación de los docentes, sino que además ésta sea considerada como un proceso de formación permanente, para poder conjugar una preparación teórica y, a la vez, práctica. Con ello se pretende que los docentes en ejercicio respondan con eficacia a las necesidades educativas de este colectivo y que la metodología que los profesionales de la educación apliquen en el aula se contemple desde una perspectiva flexible, abierta y transformadora, que permita la integración real y la satisfacción académica de todos los integrantes de la clase.

Por otra parte, está generalmente reconocido el carácter incompleto de la preparación que se da durante la formación inicial. Resulta difícil que puedan adquirirse en tiempo limitado todos los conocimientos, destrezas y habilidades que necesita el docente para poder afrontar su trabajo como educador. Los nuevos roles que debe desempeñar debido a los cambios sociales, políticos y económicos de la sociedad, y por tanto de los sistemas educativos, exigen una constante puesta al día y una necesidad continua de formación (Ferrerres y otros, 1999). Por ello se considera la formación permanente como una de las condiciones más importantes para lograr la mejora de cualquier sistema educativo, así como para hacer frente, entre otros problemas, al de la superdotación.

En nuestro país, la formación inicial y permanente de los profesionales de la educación, en lo que se refiere a la atención al superdotado, es muy preocupante ya que no se está abordando en la medida deseada desde las Instituciones responsables de dicha formación. Por lo mismo, debe subrayarse como necesidad y demanda urgente que debería ser atendida lo antes posible.

En cuanto a la Formación Inicial, los Planes de Estudio vigentes en España no contemplan la superdotación como asignatura. En términos generales, y salvo excepciones, lo que se concede al tema es un apartado dentro de uno de los capítulos del programa de la Educación Especial. Por

lo tanto, no se aborda con la extensión y el rigor que debería ser tratada en las titulaciones implicadas directamente en la formación del profesorado.

En los Cursos de Adaptación Pedagógica (CAP) que reciben los futuros profesionales de la Educación Secundaria y Bachillerato, y en los que se trata de formar a los participantes en competencias curriculares para una adecuada atención a los adolescentes y jóvenes, la temática de la superdotación tampoco suele trabajarse en el desarrollo de sus programas.

También son poco frecuentes los cursos y seminarios de Formación Permanente que se ofrecen a los profesionales de la educación, para que sepan dar respuesta al problema de la superdotación.

Al mismo tiempo, la Formación Postgrado y/o Investigación Universitaria (cursos de doctorado, proyectos de investigación, tesis doctorales, etc.) están en una fase sumamente incipiente en nuestro país.

### *Competencias*

No se considera competencia del profesor el diagnóstico diferenciador de los alumnos superdotados. Esto ha quedado de manifiesto en la normativa legal dada por el MEC a través de la Orden del 14 de febrero de 1996 (BOE 23 de febrero de 1996). Esta orden establece que las competencias de la evaluación psicopedagógica, dentro del sistema educativo, es de los equipos de orientación educativa y psicopedagógicos (EOEPs) y de los departamentos de orientación de los centros docentes. El responsable último de la evaluación debe ser un especialista de Psicología y/o Pedagogía.

Pero sí se considera conveniente, y por lo tanto es una competencia directa o indirecta, que el profesor posea una serie de conocimientos generales sobre las características de los superdotados, para conseguir una pronta detección que permita, en un primer momento, el diagnóstico de esos niños y niñas por expertos y, posteriormente, que puedan recibir la atención educativa adecuada a sus necesidades y según sus capacidades reales o potenciales. Para que se pueda llevar a cabo cualquier tipo de educación con estudiantes superdotados es necesario que el profesor conozca en qué medida difieren las necesidades educativas de estos alumnos respecto de otros que no lo son.

Wallance (1983; en Freeman, 1985), al referirse a estas diferencias, sostiene que *"cualquiera que sea su talento, aquellos que son excepcionalmente capaces de aprender lo harán con mayor rapidez, profundidad y extensión que otros niños"*. La Dra. Freeman a este respecto

afirma que esto es motivo suficiente para ocasionar muchos problemas a los profesionales de la enseñanza. Por eso la formación del profesorado no debe posponerse por más tiempo. Los profesores necesitan información sobre posibles estrategias concretas para llevar a cabo el proceso educativo de los superdotados (programas de enriquecimiento, adaptaciones del currículum, flexibilidad en los agrupamientos, actividades dentro y fuera del aula, programas de aceleración, etc.). Deben estar preparados para afrontar los muchos problemas derivados de las diferencias reales de sus estudiantes.

### *Características*

En general se parte de la idea de que todo profesor debe tener diferentes tipos de capacidades, independientemente de las características de sus estudiantes, ya sean o no superdotados. No obstante, se presupone que los que educan a superdotados deben poseer ciertas cualidades especiales. Diversos estudios (Clark, 1992; Piirto, 1994; en Howell y otros, 1997) plantean las cualidades o características que deberían tener los profesores que enseñan a superdotados. Entre sus conclusiones podemos destacar:

- estar dispuesto a aceptar preguntas, respuestas y proyectos extraños y diferentes;
- ser sistemático y riguroso;
- tener diversos intereses y ser intelectualmente curiosos;
- buena preparación en técnicas y contenidos educativos;
- ser flexible y abierto a las nuevas ideas;
- tolerante ante la ambigüedad;
- estar dispuesto a educar a estudiantes superdotados;
- aceptar que estos alumnos pueden saber más sobre ciertos temas;
- tener intereses literarios, culturales e intelectuales.

Es importante destacar que el profesor de estudiantes bien dotados no necesita ser superdotado, pero sí ha de conocer sus características, tener una actitud positiva y comprometerse en ayudarles en su proceso educación.

### **La importancia del profesor en la aplicación de programas y en la elaboración de adaptaciones curriculares**

Los profesores sensibilizados son conscientes de que las clases ordinarias no suelen cubrir las necesidades de los alumnos con necesidades



educativas especiales asociadas a sobredotación intelectual; de aquí la necesidad de aplicar programas educativos que lleven a buen fin la orientación curricular de estos niños. El objetivo general de estos programas debe ser el de desarrollar al máximo las capacidades de los estudiantes. Por lo general, se acepta que el éxito de un programa depende en gran medida del profesor, por eso es necesario incidir de nuevo en la formación de los profesionales en este campo.

También la mayoría de los especialistas y profesionales que trabajan con superdotados están de acuerdo en considerar que el principal aspecto del desarrollo curricular consiste en armonizar las necesidades específicas del alumno con intervenciones curriculares diferentes desde el punto de vista cualitativo. Kaplan (1988) argumenta que para que un currículo sea diferenciador debe tener en cuenta una serie de elementos generales:

1. Responder a las necesidades de los alumnos superdotados como sujetos pertenecientes a este colectivo y como perteneciente a la población general.
2. Incluir e integrar aspectos del currículo ordinario.
3. Proporcionar oportunidades para mostrar las características que le llevaron a ser identificado como tal.
4. No separar a estos estudiantes del grupo de compañeros de su clase.

Piirto (1994) aporta ideas interesantes sobre el currículo y la educación que debe darse a los superdotados. Este autor recomienda que el currículo se haga basándose en las propias características académicas del superdotado. Estas características incluyen capacidades para aprender con mayor velocidad, pensamiento productivo y crítico, y también capacidad para aumentar con rapidez sus conocimientos. Aboga por unas exigencias curriculares académicamente rigurosas, proporcionando una mayor profundidad y extensión a los contenidos curriculares. Sugiere la interdisciplinariedad para que los alumnos puedan acceder a metodologías de diversas disciplinas.

Una de las principales técnicas reconocidas a nivel general para adaptar y elaborar los currículos de los estudiantes superdotados en el aula ordinaria es la que se conoce como *el currículo condensado o comprimido*. La condensación de los contenidos se considera, en términos generales, eficaz por expertos en el tema, para asegurar que los estudiantes aprendan los contenidos curriculares ordinarios y, una vez superados, pasen a otros conocimientos superiores, dando satisfacción a sus necesidades educativas.

El éxito de la condensación curricular exige que los profesores conozcan las capacidades de sus alumnos y los propios contenidos curriculares.

De la misma manera Howell y otros (1997) plantean lo siguiente: *“todo indica que los profesionales de las aulas ordinarias necesitan emprender actividades de capacitación profesional para saber realizar una buena condensación del currículo”*. También subrayan que para facilitar el trabajo de condensación de contenidos curriculares debemos:

1. Evaluar los contenidos de las áreas elegidas.
2. Determinar los contenidos que van a ser eliminados de cada área.
3. Sustituirlos por otros más apropiados.

Respecto a los contenidos curriculares, es importante señalar que los profesores deben evitar el proporcionar a sus alumnos repeticiones innecesarias y prácticas de contenidos aprendidos para evitar la falta de interés que pueda llevarlos a bajos rendimientos. (Clark, 1992).

### **A modo de conclusión**

Una rápida revisión de la situación actual de la Formación Inicial y Permanente del profesorado, en nuestro país, sobre la atención del superdotado en el aula nos obliga a destacar algunos aspectos:

1. Son insuficientes las medidas establecidas por la Administración Educativa Española ante el problema de la superdotación, ya que se observan grandes carencias en la formación de los docentes de los distintos niveles del Sistema Educativo. Por ello, es conveniente que amplíe los esfuerzos, reconociendo el derecho que tiene todo estudiante a una educación de calidad, y cubriendo las necesidades de formación que actualmente tienen los educadores ante este nuevo reto.

2. Existe distancia entre la preparación que el profesor ha recibido en las Instituciones que forman profesionales para la educación y la realidad docente en la que se encuentra ejerciendo, sobremanera en materia de superdotación. Es primordial que tales Instituciones (Escuelas Universitarias de Magisterio y Facultades de Ciencias de la Educación, Psicología y Psicopedagogía) incorporen en sus Planes de Estudio asignaturas que proporcionen orientación y preparación para prestar atención a las necesidades educativas de los alumnos superdotados, así como el conocimiento y dominio de las estrategias de intervención que se requieren. De acuerdo con Alonso y Benito (1996) la clave de la mejora

educativa depende de la calidad de los profesionales, los programas y los currículos escolares.

3. En nuestro país, la falta de expertos sobre esta temática entre los profesionales de la Educación, hace que el problema resulte de difícil solución en un futuro inmediato, lo cual evidencia la necesidad de fomentar el interés de los profesionales de la educación por el tema de la identificación, evaluación y atención de estos alumnos excepcionales.

4. De acuerdo con el estudio realizado por Feldhusen y Hansen (1988), los profesores sin preparación para la atención de los estudiantes superdotados suelen mostrar desinterés e incluso no aceptar a estos alumnos. Por el contrario, los profesores con formación y con experiencia adecuada, muestran mucho interés por trabajar con superdotados.

La revisión del tema que nos ocupa evidencia un avance significativo en el interés y preocupación de los profesionales de la educación por la atención a los superdotados, en comparación con lo que ocurría hace solamente una década. La abundante literatura aparecida, el compromiso de los implicados, el empeño de las asociaciones de padres y profesionales, los congresos y jornadas, los cursos y seminarios organizados, han conseguido sensibilizar a muchas personas. No obstante, debemos incidir en el largo camino que aún falta por recorrer en el tema de la superdotación para que se haga realidad en la práctica educativa diaria de todos los Centros Escolares.

### Referencias Bibliográficas

- Acercada, A. (1998). *La Superdotación*. Madrid: Síntesis.
- Alonso, J.A. y Benito, Y. (1996). *Superdotados: adaptación escolar y social en Secundaria*. Madrid: Narcea.
- Cadenas, C. (1995). Alumnos con altas capacidades. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 239, 56-60.
- Clark, B. (1992). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and At school* (4 th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Feldhusen, H.J. (1993). Individualized teaching of the gifted in regular Classrooms. West Lafayette. In: *Star Teaching Materials*.
- Feldhusen, J.F. y Hansen, J. (1988). Teacher of the Gifted: Preparation and Supervision. *Gifted Education International*, 5 (2), 84-89.
- Feldhusen, J.F. (1995). Talent development as the alternative in high school Programs. *Understanding our Gifted*, 7 (4), 1, 11-14.

- Feldhusen, J.F. (1996). Talent as an alternative conception of giftedness, *Education International*, 11 (3), 4-7.
- Ferreres, V. e Imbernón, F. (Editores)(1999). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis.
- Freeman, J. (Direc.) (1985). *Los niños superdotados: Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana.
- Freeman, J. (1998). *Educating the Very Able. Current International Research*. London: The Stationery Office.
- Howell, R. y otros (1997). Los alumnos superdotados. En William, L. Heward: *Niños excepcionales: Una introducción a la educación especial*. Madrid: Prentice Hall.
- Kaplan, S. (1988). Maintaining a gifted program, *Roeper Review*, 11 (1), 35-37.
- Monterder, F. (1998). Los alumnos/as superdotados. En Álvarez, M.: *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Peña del Agua, A.(1998). La superdotación en el contexto de las NEE.Comunicación En Actas: *XV Jornadas Nacionales de Educación Especial y Diversidad*. Vol. II. Universidad de Oviedo.
- Pérez, L. y Domínguez, P. (1997). Intervención curricular en alumnos con altas capacidades En Martín, C.: *Superdotados. Problemática e Intervención*. Universidad de Valladolid.
- Pérez, L. y otros (1998). *El desarrollo de los más capaces: guía para educadores*. Madrid: MEC.
- Piirto, J. (1994). *Talented children and adults: Their development and education*. Englewood Cliffs. NJ: Merrill/Prentice Hall.

# COMUNICACIÓN Y MEDIOS TECNOLÓGICOS EN CONTEXTOS ESCOLARES

RAMÓN PÉREZ PÉREZ\*

En este artículo se pretende realizar un análisis de los procesos comunicativos que deben tener lugar en la escuela, teniendo en cuenta que la comunicación es un elemento sustantivo en la propia acción escolar. Sin embargo, la comunicación no es exclusiva del espacio escolar, pues toda la vida social se basa en procesos de comunicación. Una comunicación que hoy adquiere dimensiones extraordinarias por las condiciones que generan las nuevas tecnologías al servicio de la misma. El uso de estas nuevas tecnologías condiciona tanto a los procesos sociales en general como a los procesos escolares y educativos. El problema que pretendemos abordar aquí es el relativo a cómo compatibilizar las exigencias del contexto socio-cultural mediático de las sociedades actuales con un proceso educativo integral, cuya intervención pedagógico-didáctica se desarrolle con la adecuada incorporación de las tecnologías de la comunicación en la escuela.

This article tries to approach an analysis of communicative processes that must take place in school, noticing that communication is a substantive part in scholar action. Communication is not exclusive to school though, as all social life is based on communication processes. Nowadays communication reaches such extraordinary size thanks to conditions generated by new technologies. The use of these news technologies conditions both social and scholar and educative processes. The problem we try to talk about in this article is the one related to how to make the needs of the mediatic socio-cultural context in current societies compatible with an integral educative process and how to develop its pedagogical-didactical intervention with the incorporation of communication technologies at school.

## Introducción

Cuando nos referimos a la escuela, generalmente, lo hacemos pensando en un espacio institucional específico, cuya tarea está, aparentemente, bien definida en tanto que responsable de la educación, pero esta responsabilidad educativa puede ser entendida de modos muy diversos, tanto por la sociedad en general como por los propios agentes educativos en particular.

Es decir, el consenso alcanzado sobre la justificación de la escuela como agente educativo al servicio de la sociedad no va aparejado sobre el modo operativo con que ha de ejercerse la propia acción educadora, acción ésta que, basada en la enseñanza como tarea especializada, va destinada a

---

\* RAMÓN PÉREZ PÉREZ es Profesor del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

promover el aprendizaje... ¿qué aprendizaje?, ¿cómo?, ¿para qué?, etc. El problema, a nuestro juicio, reside en que la escuela tradicionalmente ha asumido en exclusividad unas tareas bastante definidas en un mundo con limitada capacidad para generalizar unos procesos de los que, a su vez, dependía el desarrollo de la propia sociedad. Así, las instituciones educativas se convirtieron en depositarias no sólo del conocimiento y de la legitimación de éste, sino también de la determinación de los procesos de su transmisión, en todo aquello que conlleva la codificación, decodificación, interpretación y uso del mismo, acabando así por ser las administradoras en exclusiva de unas responsabilidades que en otro tiempo había asumido la propia sociedad en general o la familia en particular.

Algunos se preguntarán a qué viene este tipo de reflexión cuando se va a hablar de “la comunicación o de tecnologías de comunicación en la escuela”; pues bien, justificaremos esta reflexión inicial, señalando en nuestro descargo que todo proceso educativo es esencialmente un proceso comunicativo; sin receptor no hay emisor, sin emisor-receptor no hay comunicación posible, el mensaje sólo es posible cuando hay interlocutores, aunque esta interlocución, en ocasiones, sea únicamente unidireccional.

Sin embargo, cuando hablamos hoy de comunicación no es posible hacerlo solo con referencia al ámbito escolar, por más que éste sea un espacio de preocupación prioritaria en tanto que su acción se sustenta precisamente en la comunicación. No olvidemos que estamos en una sociedad que se sumerge aceleradamente en una contexto de comunicación generalizada, de comunicación total, y nuestra pregunta ahora es ¿qué ha de hacer la escuela, institución de la comunicación por excelencia, en un contexto de comunicación total?. ¿Debe la escuela adoptar los parámetros de la comunicación extraescolar?, ¿cómo ha de ser una comunicación en un contexto, ya de por sí, de comunicación?, ¿ha de tomar la escuela una actitud crítica respecto a la comunicación extraescolar?, ¿en qué medida la comunicación escolar se ve afectada por esa hipercomunicación?, ¿cómo afectan las tecnologías esos procesos de comunicación extra e intra escolar?...

Al referirnos a la comunicación no podemos circunscribirnos sólo al ámbito educativo, aunque es en éste en el que el educador debe desenvolverse de un modo adecuado, ya que esta tarea no será posible si realmente no se es capaz de comprender qué ocurre fuera, cómo ocurre y por qué ocurre. La generalización de la televisión como ventana de mensajes, y la de los demás medios de comunicación ha sido posible no sólo gracias al desarrollo de una tecnología, sino y sobre todo por los modos en que esa tecnología interviene en los propios procesos comunicativos, en

los que, dimensiones sociológicas, psicológicas, culturales, económicas, políticas, etc. se entremezclan conformando un entramado al que no debe ser ajeno la escuela y que, consecuentemente, ésta no puede ignorar.

Por eso cuando hablamos de comunicación, de "la comunicación" habremos de hacerlo desde una doble perspectiva, aquella que nos remite al análisis del estado o contexto en el que vamos a actuar en o desde la escuela, y aquella otra que retoma el sentido originario de la propia acción educativa que se sustenta en el acto de comunicar, que ahora adquiere una mayor envergadura, no sólo por lo que ha supuesto la complejidad de tales procesos en la actualidad, sino y sobre todo por las circunstancias "ambientales" y "tecnológicas" con las que ha de contar esta acción comunicativa.

Así, las preguntas a las que deberíamos intentar dar respuesta desde estas reflexiones consideramos que son dos. Una aquella que se sitúa en el plano de los nuevos contextos de aprendizaje definidos como la "sociedad de la comunicación" y que podría concretarse en algo así como ¿cuál es la singularidad de la sociedad actual, en contraposición con aquella otra no tan lejana, que exige de la escuela una reconceptualización de su papel? La otra cuestión la situaríamos más en el núcleo de actividades de la propia escuela en tanto que debe dar respuestas adecuadas a su propia finalidad, y que genéricamente podríamos situar en la idea de una educación integral en la que las tecnologías están presentes, no sólo con contenido sino también como medio de ese proceso, y cuyo interrogante podríamos sintetizar como ¿qué papel han de desempeñar las nuevas tecnologías en los procesos educativos que tienen lugar en el contexto escolar, teniendo presente que el contexto extraescolar ya las tienen incorporadas en su desenvolvimiento cotidiano?

En este sentido, y desde una perspectiva general, centrándonos en una visión del papel nuclear de la acción escolar se nos ocurre que el mejor aserto que podríamos utilizar es el de "hacer uso de la inteligencia". Ante todo, la escuela tiene que ser promotora, por excelencia, del desenvolvimiento intelectual, y que implica tanto a profesores como a alumnos, los primeros para hacer un uso adecuado de los medios en su tarea instructivo-pedagógico-educativa, mientras que los segundos como meta de su propio aprendizaje.

El aprendizaje se basa en tres reglas psicológicas fundamentales, *recibir-construir, almacenar y recuperar-aplicar*, sin cuyo funcionamiento adecuado no parece que se pueda hablar de tal aprendizaje, por más que sepamos que el proceso no es tan simple como pudiera parecer, puesto que significatividad, integrabilidad, relevancia, pertinencia, oportunidad,

transcribibilidad, etc. son, entre otras, cualidades que deben acompañar a este tipo de conocimientos, en aras de la trascendencia que éstos deben reportar en la promoción de la autonomía personal de todo individuo que se halle inmerso en un proceso educativo, al menos del que acontece en el contexto escolar.

Por esta razón, vamos a intentar desarrollar en este trabajo algunas reflexiones que vengan a indagar sobre las posibles respuestas a los interrogantes que hemos ido esbozando, teniendo en cuenta que caben muchas posiciones sobre las mismas, aunque es seguro que la comunicación mediática responde a lógicas estudiadas y aplicadas por publicistas y comunicadores de los grandes cárteles de medios de comunicación de masas.

Ordenaremos este análisis en tres apartados, uno relativo a la importancia del contexto socio-cultural mediático de las sociedades actuales, otro más centrado en la importancia que adquiere la incorporación de las tecnologías de la comunicación en la escuela, y finalmente, concluiremos con alguna reflexión sobre la dimensión pedagógico-didáctica relativa al uso escolar de estos medios.

## **1. La comunicación en la sociedad actual y papel de la escuela**

En primer lugar habremos de situarnos en los contextos ordinarios de socialización, entendiendo que todo ser humano se desarrolla, socio-culturalmente hablando, a través de situaciones de inmersión que generan en los individuos procesos de imitación y adaptación a las condiciones que se generan en su entorno. Precisamente una de las características del ser humano, a diferencia del resto de los animales, es que en su paquete biológico no se incluyen todas las pautas de comportamiento, de ahí que cualquiera que sea su situación o condición se verá obligado a adquirir aquellas que le son necesarias para su pervivencia, por tanto, en principio, ninguna le será extraña, pues en definitiva, inicialmente, muchas le son ajenas. Es esto lo que precisamente puede sorprender a miembros adultos de una determinada cultura cuando ve en niños de otra cultura desenvolverse con total autonomía en destrezas o habilidades que para ellos resultan difíciles cuando no imposibles, como por ejemplo, la dificultad que una persona de cultura urbana puede tener para diferenciar especies o familias de árboles, cantos o características de pájaros, mientras que para un niño que haya vivido en el campo, esto le resulta totalmente familiar o habitual.



De este modo, desarrollar aprendizajes de la lengua, modelos de relación, tipos de expresión, desarrollo de habilidades o destrezas de interacción con el entorno, etc., suponen todo un proceso de autonomía en el individuo que por una parte le facilitan adquirir la necesaria seguridad y por otra, le invitan a desechar otras formas o modelos de comportamiento que, contando incluso con la posibilidad de que pudieran ser más adecuados que los que están en uso, son rechazados o escasamente integrados el repertorio de comportamientos habituales, dificultando así una plena actualización.

Esto explica, en cierto sentido, porque es tan difícil incorporar nuevos hábitos o destrezas en la vida cotidiana de las personas que, aún en el conocimiento de que sus habituales comportamientos no son los más adecuados, tienen serias dificultades para cambiarlos. Dificultades que se incrementan en la medida en que los individuos dispongan de un escaso abanico de recursos socio-culturales e intelectuales, que repercute no sólo en su adaptación e integración en el medio socio-cultural, sino también en otras adaptaciones más específicas como son los cambios laborales, económicos, etc.

De ahí que todos los criterios que, ya desde los años sesenta y setenta, se han ido definiendo con relación a la actualización y redefinición de los sistemas educativos, tanto para los países desarrollados como para los pendientes de desarrollo, incluyan el de la educación permanente, no solo como una respuesta a esta necesidad actualizadora que todo ser humano habrá de experimentar a lo largo de su vida, y a la que habrá de dar respuesta también el sistema escolar, sino, y sobre todo, para que entre las habilidades y repertorios objeto de la educación figure éste de la formación permanente como prioridad, interés y habilidad de los propios individuos. Que cada sujeto sienta la necesidad de su actualización permanente.

### 1.1. Labor de la escuela, labor de la sociedad

Tal como apuntábamos más arriba la escuela ha surgido como institución al servicio de la sociedad para asumir aquellas funciones que ésta por sí misma no era capaz de desarrollar, sobre todo en aquellos aspectos que resultaban más requeridos por el nuevo orden socio-económico que imperó con el desarrollo de los países aparejado a la industrialización. Reservándose la propia sociedad en general y la familia en particular, así como otras instituciones, un papel relevante en la educación ética y moral de los individuos, en un contexto en el que los cambios acontecían con gran

lentitud y en el que las tradiciones y las estructuras socio-familiares seguían imponiéndose en los modelos vigentes a transmitir.

Sin embargo, los cambios operados en la sociedad en la actualidad y las demandas acumuladas sobre la escuela han sido de tal magnitud que cualquier correlato entre una situación y la otra es pura ficción. Los cambios más ostensibles que cabe considerar a la hora de reconceptualizar la escuela y su papel educativo, podríamos definirlos con relación a los siguientes aspectos:

a) Cambios en la estructura socio-geográfica definida en el tipo de poblamiento, pasando de una sociedad eminentemente rural a una sociedad genéricamente urbana.

b) De una escolaridad básica y minoritaria se ha pasado a una escolaridad amplia y generalizada, lo que no sólo se traduce en una gran contingente de alumnado, sino que ello conlleva serios y nuevos problemas de socialización, atención a la diversidad (escuela uniformadora por naturaleza) y de madurez, pues, contrariamente a lo que debería ser su finalidad más cuidada, la escuela infantiliza.

c) A la escuela se le asignan continuamente nuevas tareas, recargándola así de nuevas responsabilidades y ámbitos de influencia educativa, cuya situación genera serias dificultades para la atención de aquellas, toda vez que se mantiene una estructura de funcionamiento que apenas ha cambiado respecto de otros tiempos en que tales responsabilidades eran mucho más reducidas.

d) Los nuevos contextos que se generan en la sociedad de servicios establecen unas condiciones que dificultan, cuando no impiden, que las relaciones entre escuela y medio sociocultural sean fluidas y de colaboración, estableciéndose así nuevas fronteras entre sociedad y escuela que dificultan ese papel educativo integral e integrador.

e) Los nuevos sistemas de comunicación de masas vienen aún a complejizar más, si cabe, este panorama, pues no solo introducen grandes dosis de información, sino que esta conlleva exigencias de selección, decodificación, acceso e interpretación que añaden nuevas dificultades en la creación de condiciones para la igualdad y para la superación de barreras de marginación.

f) Impotencia y frustración de numerosos docentes ante el cúmulo de exigencias y falta de expectativas, justificando su labor como una limitada influencia instructiva y descargado así cualquier tipo de responsabilidad educativa.

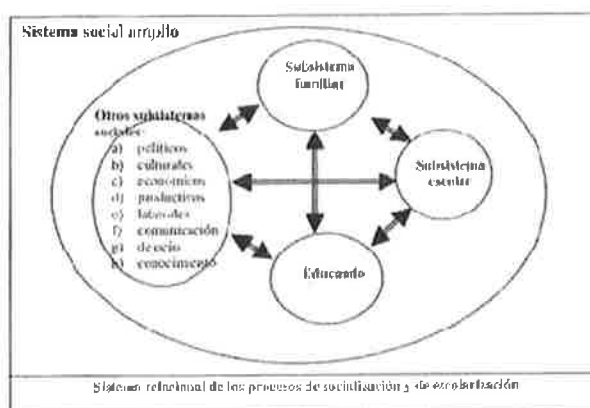
g) La importancia que los procesos mediadores tienen en los resultados finales de cualquier intervención. El currículo, finalmente, no

sólo tiene la influencia que el profesor quiere promover, sino que todos los procesos que han intervenido en el ordenamiento de la escuela, sus contenidos y los criterios metodológicos y de evaluación están influidos por el conjunto de subsistemas que interactúan en el seno de la sociedad, donde se cuecen influencias no queridas o indeseables –currículum oculto– e incluso se dan ausencias injustificables –currículum ausente–.

En este sentido, podríamos señalar que todos los individuos, adultos y jóvenes, profesorado y alumnado, se hallan sometidos a los procesos de interacción que se generan en los contextos socioculturales en los que se desenvuelven, los que a su vez van recibiendo una influencia decisiva por el conjunto de conocimientos disponibles que son utilizados en los modos de acción, operando así lo posible dentro de lo deseable (Pérez Pérez, 1993).

Por ello no se justifica que la escuela, como institución educadora que es, se centre sólo y exclusivamente en una parcela de los conocimientos que una cultura atesora, por más que éstos sean los institucionalizados o los más fácilmente institucionalizables, toda vez que esto limitaría enormemente las capacidades de los individuos, corriendo el grave riesgo ya no sólo de generar desadaptados sociales, sino también privándoles de oportunidades de arraigo laboral y cultural.

En un mundo globalizado como el nuestro, en que la transversalidad de los distintos subsistemas se ha generalizado, no será posible considerar una acción educativa exclusiva desde la escuela, sin el peligro de ser una educación marginal, toda vez que los alumnos sólo viven una pequeña parcela de su vida en la escuela, y ni siquiera esa parcela es de su exclusiva gestión por lo que habrá de ser compartida con otros ámbitos de influencia, tales como la familia, otras instituciones sociales, y demás espacios socioculturales en los que cada sujeto interactúa. Piénsese, por ejemplo, que la vida escolar de un alumno de la enseñanza obligatoria apenas supone unas 900 horas de escolaridad por año (180 días por 5 horas/día), frente a las 8.760 horas que tiene un año, de las que restadas las horas de sueño (unas 3.500), restan 4.300 horas de interacción en otros subsistemas, de los cuales, los medios de comunicación de masas –televisión principalmente– se lleva unas 1.500 horas según las estadísticas más optimistas y casi 2.500 en el caso más pesimista. Por tanto, deberemos reconceptualizar el papel de la escuela desde la complejidad que ofrece este marco de interactividad, tal y como, esquemáticamente, se representa en el gráfico siguiente:



Si analizamos el gráfico anterior a la luz de los datos que acabamos de comentar podemos afirmar sin grave riesgo de equivocarnos que entre todos los subsistemas que se relacionan más arriba, después del familiar, el subsistema de comunicación es posiblemente el que más influencia ejerce en la educación de los individuos, incluso en contraposición a la influencia que pudiera ejercer la escuela o la propia familia, en parte por el papel que estos medios vienen ejerciendo de formadores de opinión, en gran medida por el influjo social que ejercen y la trascendencia económico-social y políticas que estos sistemas ejercen en el seno de la sociedad, pero además, por la presencia cotidiana, intensiva y extensiva que tienen en buena parte de los individuos, especialmente en los jóvenes por el tiempo que dedican a permanecer delante del televisor, por ejemplo. Todo ello sin contar con la masificación y producción de otros formatos que inundan todos los espacios vitales de los individuos, principalmente a través de publicaciones tradicionales, formatos multimedia, Internet, y otros productos culturales de la más variada índole (teatro, cine, espectáculos diversos, etc.).

Es precisamente en esta variedad y en esta abundancia donde radica precisamente uno de los mayores retos de la escuela, toda vez que la producción en un solo formato o de un solo medio generan más información de la que cualquier persona sería capaz de ver y mucho menos asimilar en toda su vida, cuanto más si se tuviera en cuenta todo lo que actualmente es producido por las distintas agencias o fábricas de productos culturales.

Aunque de una forma simple, e incluso superficial el problema pudiera identificarse como un problema de cantidad, incluso de calidad, es decir de qué modo se puede seleccionar la información que interesa dentro de un universo tan lleno de contenidos culturales, al mismo tiempo que se puede plantear también la alternativa de ¿qué seleccionar? Atendiendo al criterio de utilidad/calidad, lo cierto es que éstos no son los únicos problemas, también habremos de atender los aspectos que suponen una

creciente uniformidad cultural, que a la postre viene a ser lo mismo que hablar de una hegemónica dominancia de determinados tipos de representaciones sociales. Es decir que, al mismo tiempo que estas nuevas formas de comunicación facilitan el acceso a ese universo de contenidos y formas culturales, no dejan de entrañar ciertos riesgos que habrán de ser considerados por su trascendencia, o al menos tenidos en cuenta.

De todos modos, no cabe duda que desde una perspectiva educativa, este nuevo contexto se ofrece de lo más interesante, pues por una parte el horizonte que se abre es inmenso en número de posibilidades, en otro sentido, la escuela puede servirse de ese potencial informativo para incorporarlo como contenido formativo.

Si revisamos algunas de las demandas más actuales de las que se le hacen a la escuela, veremos como se ha ido introduciendo poco a poco un nuevo interés por las tecnologías de la comunicación, que no sólo afecta a los niveles universitarios por su orientación más profesionalizadora, sino que también incluye a los niveles más básicos de la educación obligatoria. Las fuentes de esta demanda las situaríamos nosotros en cuatro ámbitos bien diferenciados, por más que incluso pueden darse de un modo más o menos integrado en el desenvolvimiento cotidiano de la sociedad (Tedesco, 1995). Las definiríamos del siguiente modo:

a) *Un interés laboral*, en la medida en que se incorpore a los espacios laborales de nuevas tecnologías, los sujetos deberán estar alfabetizados en tales medios.

b) *Un interés político*, en tanto que las nuevas tecnologías están en el referente de la innovación y el cambio social, percibiéndose como elementos clave en la nueva economía y los sistemas laborales. El cambio, la innovación, la superación de las dificultades subyacentes son un buen reclamo político para el acceso al poder y al mantenimiento en el mismo.

c) *Un interés económico*, no sólo descubierto por las corporaciones bancarias, sino por todo el entramado económico donde se mezclan factores de eficiencia y de rentabilidad.

d) *Un interés cultural-económico*, promovido por las propias industrias culturales, pues si los ciudadanos no están alfabetizados en estos medios no podrán hacer uso de ellos, lo que redundaría en un fracaso de la propia industria, cuya supervivencia se asegura con fieles usuarios o consumidores culturales de estos nuevos formatos. Es, por tanto, necesario incentivar este consumo y para ello se necesitan masas motivadas, que sólo se conseguirán si efectivamente están formadas para leer y comprender los mensajes de los nuevos medios.

Frente a este tipo de intereses también cabría hablar de justificaciones o necesidades de una educación o culturización en estas tecnologías, por cuanto es preciso atender adecuadamente una serie de efectos que estos medios producen en los individuos o en los contextos en que se desenvuelven, afectándoles directa o indirectamente. Nos centraremos principalmente en cuatro tipos de efectos más inmediatos:

a) *Alteraciones en los procesos y en las estructuras del conocimiento.* Cada medio exige la acomodación a sus posibilidades estructurantes del contenido anulando así cualquier equivalencia entre formatos, lo que provocará efectos tanto en el proceso como en la estructura del conocimiento objetivo del aprendizaje. Así no tendrá la misma estructura un contenido que se presente en formato de texto –libro, por ejemplo– que en formato de vídeo, o en formato de una página Web.

b) *Alteraciones en el repertorio de habilidades o destrezas de los individuos,* con consecuencias en sus estructuras psicológicas, incluidos los procesos de comprender y de memorizar. La acción y la operatoria requerida en los procesos de manejo, codificación y decodificación de la información acaban alterando ésta y los modos de comprender y el modo en que se almacena o utiliza la información. No es lo mismo conocer a través de un libro o de un texto manuscrito, que hacerlo a través de un documento multimedia, o un documental de vídeo, por ejemplo.

c) *Alteraciones en los valores motivacionales de los inputs,* provocando que las escalas de interés e incluso de los valores se vean afectadas, modificando consecuentemente el orden de las prioridades o el valor asignado a los hechos.

d) *Alteraciones de la naturaleza socio-comunitaria,* afectando principalmente a las redes que intervienen en los procesos de generación del pensamiento, al tipo de representaciones sociales que se forman y a los mecanismos que intervienen en estos procesos. En definitiva, al sistema que soporta los pensamientos, su producción, su desarrollo y su difusión o mantenimiento.

Pero esto no es todo, pues no cabe duda que los medios de comunicación tratan de capitalizar formas y representaciones sociales que responden a lógicas imperantes, no sólo fruto de modelos sociales, sino y sobre todo de estructuras de poder, bien sean representadas por los poderes políticos, ideologías dominantes y otras lógicas de comportamiento como pueden ser las relativas al consumo, relaciones sociales, etc. Este dominio cultural no sólo responde a intereses estratégicos de los Gobiernos, sino, y sobre todo, a las grandes corporaciones económicas, a veces ajenas a los espacios y a las sociedades en las que se dejan ejercer su influencia, a pesar,

en numerosas ocasiones, de la voluntad de los propios gobiernos, toda vez que las fronteras de la comunicación se han difuminado.

Y aunque son muchos los aspectos que aquí cabría analizar, vamos a centrarnos en algunos de los más significativos, por cuanto tienen una incidencia mucho más directa en el ámbito de la escuela, al menos como un referente que ésta no debe desconsiderar. Son los siguientes:

a) El predominio, en alza, de las grandes industrias culturales que sobrepasan el ámbito de las fronteras geográficas, imponiendo su particular visión del mundo. Se desvanece así el sueño de la "independencia" y de la "libertad" plena de individuos y de pueblos, en tanto que se imponen puntos de vista y formas de comprender la realidad que condicionarán nuestras acciones.

b) Se promueven valores que en ocasiones entran en conflicto con aquellos otros que forman parte de la esencia misma de la propuesta educativa o ya eran patrimonio de la comunidad. Por una parte se predica la solidaridad, la colaboración y el equilibrio medioambiental, y los medios, por otra, presentan realidades altamente competitivas, en conflicto y derrochadoras.

c) Se incentiva el uso de determinadas lenguas, especialmente el inglés, por ejemplo, si nos referimos a Internet, lo que puede suponer en la práctica un elemento de desigualdad para disponer de la información, sobre todo cuando no todos tienen las mismas posibilidades de acceso al dominio de esas lenguas, introduciéndose así un factor más de desigualdad.

d) Hay condicionantes económicos. Las tecnologías de la comunicación son caras, no sólo en lo que supone la alfabetización en las mismas, sino en la disposición de los recursos y acceso a ellas, lo que puede suponer también otro factor más de marginación, sobre todo para aquellos que no tengan la oportunidad o se les niegue la ocasión de disposición de las mismas o que, por condicionantes económicos, nunca puedan disfrutar de ellas.

e) Fragmentación de la información. Los medios presentan fragmentos de las realidades que a falta de otra información o ante la imposibilidad de completarla por los propios usuarios, éstos se quedan sólo con imágenes incompletas o distorsionadas de lo que realmente se les pretende mostrar, las percepciones así conformadas no sólo reflejan aspectos parciales de la realidad, sino incluso muy alejadas de los elementos esenciales de esa realidad, sobre todo cuando se trata de mostrar realidades complejas como pueden ser las de orden humano o social. La yuxtaposición de imágenes, retazos informativos o la sucesión de contenidos sin ninguna

relación entre sí son una buena expresión de esta cultura mosaico que imponen estos nuevos medios.

f) Manipulación de la información. Como efecto de esa fragmentación informativa los medios se prestan fácilmente a la manipulación, pues una misma imagen, por ejemplo, puede ser utilizada de muy distintos modos, según la intencionalidad de quien lo hace, y ello sin contar con la capacidad distorsionadora de las propias imágenes que permiten las nuevas tecnologías.

g) Aislamiento versus relación humana. Los medios de comunicación en general y las tecnologías de la comunicación en particular han supuesto un avance considerable en la tarea comunicativa entre las personas, rompiendo así con dos grandes mitos de la comunicación, el tiempo y las distancias. Sin embargo, no es menos cierto que la generalización de estos medios puede condicionar otros tipos de relación interpersonales. La imagen del televisor familiar que reúne, impidiendo que se hablen entre sí, a todos los miembros de la familia, o aquella otra que muestra la lucha (hasta la agresión entre familiares) por disponer del mando, o aquella otra en la que hay tantos televisores como espacios de la casa para que cada uno pueda así disponer de una televisión a la carta sin interferencias de los demás. Ejemplos, todos ellos, de esa incitación de los medios a la incomunicación, sin contar con otros aislamientos generados precisamente por la atención a los medios.

h) Las dificultades para decodificar la información contenida en los medios. La información que disponen los medios va dirigida al gran público; jóvenes, adultos, más alfabetizados y menos alfabetizados, bajo supuestos de ciertas capacidades o habilidades para decodificar e interpretar esa información, sin embargo este supuesto escasamente se cumple pues no todos están en las mismas condiciones de interpretar y dar sentido a la información, incluso entre personas de similares o superiores niveles de escolarización.

i) La facilidad con la que los medios basados en la imagen pueden manipular los mensajes, especialmente en la medida en que estos medios pueden construir y diseñar imágenes a la carta -"realidad virtual"- lo que exige un nuevo tipo de alfabetismo a los usuarios de estos medios. no sólo para comprender los mensajes elaborados, sino para decodificarlos y asignarles el sentido adecuado.

En general se podría decir que esta proliferación de medios de comunicación, la rapidez con la que son capaces de hacer disponible la información, la accesibilidad y su versatilidad, etc., todo ello transmite la idea de que el conocimiento de las realidades está en la información, cuando



en realidad, ésta sólo es la punta del "iceberg" siendo necesario todo un complejo proceso de interpretación, contraste y reflexión para elevar esa información a la categoría de conocimiento. Algo parecido le está ocurriendo a la escuela en este contexto multimediado y multiinformado.

La escuela necesita un reacomodo que tenga en cuenta todas estas nuevas circunstancias en las que se desarrolla la vida socio-cultural-económico-laboral y familiar, y al igual que ya había encontrado el sentido de su función cuando nace como institución necesaria al servicio de la sociedad, reencuentro de su propio espacio en una sociedad muy diferente a aquella que la generó como institución insustituible en la formación cultural de la sociedad.

## 2. Medios tecnológicos de comunicación y escuela

Si bien en este apartado trataremos de referirnos a aquellos aspectos más concretos que tienen por objeto la introducción de los medios tecnológicos en la escuela, veamos brevemente cuáles son algunas de las cualidades o características más sobresalientes que acumulan estos medios, y que de un modo más general ya hemos dejado ligeramente esbozados más arriba.

En primer lugar señalar que si bien la terminología utilizada al efecto no siempre es coincidente, por razones de cultura, historia o sociedad lo cierto es que se ha generado un cierto consenso acerca del alcance del término "*medios de comunicación*", entendidos como aquellos que en cualquiera de las modalidades que se utilizare sirve para informar, entretener o disfrutar (sentido originario del ocio), a los que hoy habremos de añadir todos aquellos otros que, basados en el desarrollo de la informática y la telemática, incluyen entre las finalidades anteriores las del trabajo. Así las redes (Internet, por ejemplo), el correo electrónico, y otras modalidades de telecomunicación, sirven además de al entretenimiento o al ocio, a la información o al desarrollo de numerosas tareas laborales, al servicio de numerosas necesidades socio-laborales o económicas, como por ejemplo la medicina, la banca, la justicia o a la educación.

Tradicionalmente en los medios de comunicación, una de sus característica más destacables, principalmente en los denominados de primera generación –prensa, radio y televisión– es la unidireccionalidad, entendida esta como la ausencia de interactividad recíproca entre emisor y receptor, por lo que el emisor se convertía así en el único fabricante de la noticia –información– sin que el usuario tuviera ocasión de recurrir el punto

de vista dado. Esta situación ha provocado al menos dos efectos considerables, el primero relativo al propio concepto de medio de comunicación "de masas" y como manejar estos medios, considerando que "las masas" son anónimas, sin capacidad de análisis crítico, y por supuesto sin capacidad de dar respuesta, dejando así vía libre a una descarada influencia ideológica, política, económica, etc.

El segundo efecto está más en lo relacionado con la noticia, con el contenido informativo, con la selección de qué ha de ser información o noticia y qué no, responsabilidad de unos pocos, los fabricantes de noticias, dando así ocasión a que unas minorías ejerzan una influencia masiva -de masas- en aspectos tan decisivos como qué tipo de conocimientos son relevantes o no, cómo se estructura el conocimiento sobre las realidades, etc. haciendo así que se impongan "puntos de vista" exclusivos de las realidades.

Sin embargo, con la aparición de las tecnologías de segunda generación, aquellas que facilitan la interactividad, así como la generalización de medios y formatos, y la mayor disponibilidad de los usuarios para el acceso a distintos medios, el abaratamiento de los equipamientos y la disminución de costes en los procesos de tratamiento de la información, ha propiciado que se haya generalizado una mayor competencia en el mercado de los productos mediáticos, desde la pugna entre numerosos canales de televisión o de radio, con ofertas muy diversas en sus parrillas, hasta la generalización de formatos alternativos como el documento multimedia, las redes telemáticas, la TV-digital, etc.

Pero, en general, se diría que los medios de comunicación de masas siguen presentando la información bajo formatos bastante estandarizados, estando en la base de su oferta programática el entretenimiento o la diversión. Es decir los medios procuran captar su audiencia no por la relevancia de sus contenidos informativos, sino y sobre todo por que el usuario o espectador "se lo pase bien" mientras esté conectado a ese canal, lo que explicaría en parte por qué la calidad de los programas televisivos, por ejemplo, no han mejorado con el incremento de la competencia en el sector, habiendo pasado en los últimos años de la disposición de media docena a canales a varias decenas de ellos cuando de la conexión por cable o vía satélite se trata.

Otro de los problemas que acumulan los medios de comunicación de masas en general, y la televisión en particular, y que ya afecta también de un modo masivo a Internet, es su dependencia de la publicidad. Por otra parte, la mayor presencia de contenidos televisivos sigue estando acaparada

por dos grandes manifestaciones culturales de los medios: los *deportes* –fútbol principalmente- y el *cine* –americano, por supuesto-.

Por tanto, y desde un punto de vista que nos permita alumbrar qué papel ha de ejercer la escuela en este contexto, diríamos que se hace necesario un pequeños análisis de aquellas funciones sociales que cumplen los medios de comunicación, bien entendido que tales funciones no tienen por qué ser legítimas, pero son las que están ejerciendo o así parece desprenderse de análisis, estudios e investigaciones que numerosos preocupados por el tema ya han puesto en evidencia (Kagelman y Wenninger, 1986); Lazarsfeld y Merton, 1977; Mattelart, 1976; Bustamante, 2000, de Pablos, 2000, etc.). Entre esas funciones más destacables señalamos:

- Estructuración de los aspectos culturales de la vida cotidiana, incluso de ésta misma. Así los formatos de prensa, televisión, Internet, etc. siguen pautas que definen modos bastante determinados de ver las cosas.

- Promover liderazgos o consolidar status de poder (político, económico, cultural, etc.). Los medios son fabricantes de “ídolos”, “estrellas”... toda vez que pueden centrar la atención en personas o grupos y dentro de éstos sobre aspectos concretos que los hagan “merecedores” ante las “masas”. En este sentido tenemos buenos precedentes en España sobre como se han fabricado líderes políticos, personajes de la cultura, y otro tipo de “estrellas”. Recordemos sino que ha pasado con “gran hermano”.

- Generar pautas sociales. Así por repetición de hechos, acontecimientos o formas de estar se van inculcando en los receptores estilos, formas de pensamiento y de costumbres que de otro modo serían impensables en determinados ámbitos culturales. ¿Cómo, sino, se han ido introduciendo en Europa y otras regiones del planeta, pautas y comportamientos propios de la cultura americana, a través de los films y otro tipo de contenidos informativos? Se producen así regulaciones del comportamiento humano que de otro modo serían difíciles de imaginar o conseguir.

- Promover estados de opinión o difuminar alternativas sobre el modo de conducir las problemáticas o realidades sociales. Los medios de comunicación pueden generar un estado de opinión generalizado sobre determinados problemas o conflictos sociales con la simple reincidencia en su tratamiento desde coordenadas o parámetros seleccionados, ocultando otros puntos de vistas u otros elementos de análisis. De igual modo, se pueden minimizar o difuminar otras formas de pensamiento o estado de opinión, bien sea no dándoles audiencia en los medios o sesgando la

información sobre los mismos. Una buena prueba de ellos es el modo en que los medios de comunicación han tratado los grandes conflictos bélicos de los últimos 10 años, tanto de Oriente como de la Europa balcánica, por ejemplo.

- Sustituir la información por la intervención en las realidades. Este es un fenómeno bastante común de los efectos de los medios de comunicación: generar la impresión de que los problemas sociales se solucionan por sí mismos, por el simple hecho de que sean noticia u objeto de información y sobre los que se proponen soluciones, que nunca se aplican, ya fuera por parte los responsables políticos o por especialistas en la materia, volviendo a relegarlos al olvido después de un período de actualidad.

- Generalizando estilos de motivación personal, es decir, haciendo que numerosas personas o colectivos sociales "se eduquen" en determinados estilos de sentimientos o estados de ánimo, en los valores y en las actitudes, conformando así la "educación sentimental" –de los sentimientos– de los ciudadanos, grupos sociales o sociedades enteras.

Es por ello que muchos autores dan cuenta de las grandes dificultades, cuando no riesgos reales, que plantean las nuevas tecnologías de la comunicación, entre los que no están exentos la marginación y exclusión, ensanchando así el campo de las desigualdades, separando cada vez más a individuos, sectores sociales e incluso sociedades enteras o países. En algunos casos estas dificultades parecen tan difíciles de superar que poca o nula confianza se deja en las posibilidades de que el mercado, por sí mismo, sea capaz de depurar las bondades de estos sistemas, maximizando sus potencialidades y minimizando los efectos perniciosos, reclamando así unas políticas activas en un proceso de alianza social en la coordinación de esfuerzos públicos y privados con una clara primacía del Estado sobre el mercado (Bustamante, 2000). En este sentido cuatro ámbitos parece necesario tener en cuenta:

- Regulación de la Redes, impidiendo monopolios y oligopolios, en la búsqueda de un servicio universal, con facilidad de acceso no sólo técnico, sino también económico

- Apoyo a los contenidos, potenciando con medidas socio-culturales y económicas aquellos contenidos de interés nacional, regional y local, que no comprometan su viabilidad financiera a medio y largo plazo.

- Formación en las Nuevas Tecnologías de la Comunicación tanto a los creadores como intermediarios y usuarios de los contenidos culturales que se tratan y difunden a través de estos medios.

- La protección a los Ciudadanos (consumidores) con reglas éticas que protejan su intimidad, la calidad de su información, el espacio público y su derecho a la elección.

Como se ha visto, los medios tecnológicos al servicio de la comunicación están presentes en la sociedad, y esa presencia se ha establecido de un modo muy concreto, en el que no todos juegan con las mismas cartas, por lo que hay lógicamente quienes tienen la oportunidad, y la aprovechan, de influir, controlar y hasta de manipular a los demás. Y dado que esos medios se han convertido en un elemento público, disponible, al menos en teoría, para todos los ciudadanos; desde una perspectiva educativa en consonancia con los valores que toda educación debe propugnar, parece necesario que esa naturaleza pública de los medios se haga plena, en el sentido y las consecuencias que ello conlleva, que todos los ciudadanos puedan hacer uso libre y en el respecto a su dignidad de tales medios sin condicionantes que les pongan en situaciones de desigualdad.

Y dado que uno de los condicionantes para que esto sea posible es la accesibilidad en sus limitaciones técnicas, económicas y formativas, la escuela como institución al servicio de la eliminación de barreras al acceso de la educación, al menos con relación a los condicionantes más básicos (finalidades de la escolaridad básica-obligatoria) deberá promover la superación de aquellas limitaciones, que nosotros concretaríamos en las siguientes iniciativas:

- Alfabetización y formación de los ciudadanos para el uso provechoso de los medios de comunicación en general y de las nuevas tecnologías en particular.

- Accesibilidad a estos medios, al menos en las etapas de la formación escolarizada. Es evidente que muchos ciudadanos tienen serias dificultades para acceder a determinados medios. Pues bien, en este sentido, la escuela debe superar esta barrera poniendo al servicio de los sujetos en formación este acceso, al menos mientras que dure su formación básica.

- Generalización del uso de las nuevas tecnologías en la escuela. Si la sociedad en general utiliza de forma común y generalizada las nuevas tecnologías y los formatos que éstas generan, la escuela no puede ni debe quedarse anclada en modelos de intervención, tecnologías o formatos que se hallen fuera de circulación, que no sólo inciden o afectan factores de interés y motivación del alumnado, sino que contradice los modos de hacer, comunicarse y relacionarse generalizados ya fuera de la escuela. Si la escuela debe contribuir a los mejores procesos de socialización y culturización en su sentido más pleno, debe hacerlo contando con los

medios y las herramientas que realmente marcan el ritmo de la vida cotidiana, los que son habituales en el contexto amplio del desarrollo social.

Sin embargo, esto que es una evidencia en el plano del razonamiento no queda tan claro a la hora de promoverlo, menos aún a la hora de desarrollarlo. Si bien es cierto que hay una sensibilidad generalizada acerca de que esto sea así, donde fuerzas sociales diversas, iniciativas políticas, propuestas de la administración educativa, ensayos pedagógicos y hasta didácticos acerca de su conveniencia, necesidad y posibilidades, lo cierto es que aún estamos lejos de que la escuela asuma de una vez por todas esta responsabilidad, menos aún que se perciba a corto o medio plazo una sintonía entre ambos mundos, el de la comunicación y el de la escuela, que a la postre se traduce en un cierto divorcio entre sociedad y escuela.

Hemos aprendido que una de las estrategias de "enseñanza", porque así lo requiere el proceso de aprendizaje es la "repetición" (que no sólo tiene un interés memorístico, sino también de sugerencia, de significación, hasta de motivación e interés); pues bien, las escuelas se han pasado decenios repitiendo consignas, esloganes, informaciones, contenidos, actividades..., en muchas ocasiones sin el anhelado éxito. Sin embargo, con qué sutileza se utiliza esa repetición sugerente..., hasta inquietante y expectante... que en numerosas ocasiones nos ofrece la publicidad con mensajes incompletos que el propio espectador puede completar a su gusto, y cuya solución se le ofrece semanas más tarde.

¿Por qué la escuela no puede utilizar de un modo pedagógico y didáctico estos medios con las potencialidades que sobradamente ya han demostrado poseer cuando de publicidad se trata?

### **3. Condiciones y características del uso pedagógico-didáctico de las nuevas tecnologías de la comunicación en el aula**

En este contexto de presencia de los medios y nuevas tecnologías en el ámbito de las sociedades actuales, y por ende en el ámbito educativo puede ser aprovechada para el logro de dos grandes finalidades: educar con los medios, de suerte que éstos se convierten en una herramienta al servicio de la educación, y educar en los medios, haciendo que estos sean objeto de conocimiento por parte de los ciudadanos.

Esta formación en los medios debería proporcionar un conocimiento bastante exhaustivo de los mismos por parte del alumnado en la doble dimensión de ser críticos y reflexivos ante los medios, por una parte y utilizar creativa y expresivamente los medios, por otra.

Desgraciadamente la simple presencia de las Nuevas Tecnologías en el aula no asegura éxito ni calidad de la enseñanza basada en los mismos, si no se acompaña de criterios acerca de su utilidad, adquiriendo aquí un relevante papel el propio profesor y la relación que éste pudiera establecer con el alumno o la comunidad educativa.

Desde esta perspectiva, las funciones asignadas a las Nuevas Tecnologías y a los Medios con relación al hecho educativo, y desde una dimensión pedagógico-didáctica, podrían concretarse en las siguientes (Pérez Pérez, 1999, 2000):

- *Extender el marco de las experiencias los alumnos, pero también de los propios profesores y del resto de la comunidad educativa*, pues las nuevas tecnologías y especialmente los medios audiovisuales se ofrecen como instrumentos mediadores que acercan a los alumnos experiencias y realidades que de otro modo tendrían dificultades de acceso a ellas, posibilitando así superar las limitaciones del uso de la palabra, cuando es complementada con la imagen, incorporación de experiencias, informaciones o realidades lejanas, tanto en el tiempo como en lo geográfico, etc.

- *Agentes de motivación para el alumno*. La realidad que se le ofrece, al alumno, extraescolarmente considerada, es abundante y diversa y viene marcada en buena medida por la influencia de los medios de comunicación, televisión, cine o el vídeo, y cada vez más por documentos multimedia e Internet. La utilización de estos medios para presentar realidades cercanas es un elemento motivador que además ejerce, de hecho, un efecto mágico de los medios, efecto que también hay que resolver.

- *Provocar aprendizajes vicarios*, por cuanto estos medios pueden presentar modelos de comportamientos en los que actitudes, valores y actuaciones que se presentan como deseables pueden ser imitadas por los propios alumnos en su desenvolvimiento cotidiano o de situaciones similares a las que se representan. Si bien habrá de reconocerse el alcance limitado de este tipo de aprendizajes, sobre todo cuando no son reforzados con análisis y reflexiones metacognitivas sobre tales supuestos y los valores que éstos comportan, no es menos cierto que la realidad cotidiana, en cuanto a la influencia de los medios de comunicación nos demuestra que esta influencia sí que se da.

- *Ser fuente de aprendizajes creativos e innovadores*, que resultan del juego o ensayo con las posibilidades que ofrece el manejo de lenguajes interactivamente utilizados, que permiten combinaciones y ensayos ilimitados al servicio de la imaginación y creatividad del sujeto, propiciando así nuevos aprendizajes sobre la base del descubrimiento de las

posibilidades de los lenguajes y la capacidad de los propios alumnos para su manejo e integración. La manipulación de la imagen y la creación de imágenes virtuales son algunas de estas posibilidades ciertamente ilimitadas.

- *Posibilitar el autoconocimiento del alumno y el de su entorno, con un uso que implique el desarrollo de trabajos que utilizan los Medios y de las Nuevas Tecnologías, dando ocasión a que el alumnado se vea comprometido con el estudio y análisis de sus posibilidades, bien sean sus propias capacidades o habilidades para realizar las tareas, como aquellas otras ofrecidas por las realidades en / con las que operan, dándose ocasión para conocer mejor todas los problemas y características que presenta su entorno.*

- *Facilitar el desarrollo de actitudes y valores relativos a la solidaridad y promover el trabajo colaborativo o en equipo. En este sentido, la simple utilización de las Nuevas Tecnologías facilita de por sí el trabajo colaborativo toda vez que numerosas realizaciones requieren del concurso de más de una persona. La presentación de problemas o aspectos a estudiar o investigar de interés para la comunidad y los grupos facilita establecer foros de debate o de análisis y de investigaciones en los se requiere un trabajo en equipo.*

- *Las NNTT también se pueden presentar como un referente del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, un elemento que forma parte de las acciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, en cualquiera de sus manifestaciones, pero más concretamente cuando son consideradas como contenido, como medio (en su carácter de mediadoras) o como herramienta (tareas de gestión), es decir:*

- **Las tecnologías como objeto de estudio**, en su doble dimensión (conocimiento del medio — uso del medio) se presentan como un contenido curricular más y sus dimensiones básicas son las que hacen referencia al conocimiento de las mismas, especialmente, el hardware, y al desarrollo de destrezas, habilidades o capacidades para operar con ellas, por ejemplo manejar el vídeo, realizar ediciones o trabajar con un procesador de texto.
- **Las tecnologías como mediadores didácticos**, también en su doble acepción (a través de / con) son otra alternativa que tiene su referente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo cuando el componente tecnológico se utiliza como elemento mediador en los procesos comunicativos, que no sólo alcanza a instituirse como canal o vía vehiculizadora de la información,



sino que el mismo recurso se convierte en elemento “comunicador”, aportando sus propios códigos, valores, etc.

- **Las tecnologías como instrumentos al servicio de aplicaciones concretas** (gestión de recursos, herramienta al servicio de la investigación, etc.), son otras de las múltiples aplicaciones de las nuevas tecnologías en el contexto de la acción educativa y relacionada con los procesos de enseñanza–aprendizaje, ya fuera porque afectan a éstos en sí mismos, en alguna fase de su desarrollo, o porque se derivan consecuencias que condicionan, definen o transforman esos procesos (por ejemplo: procesadores de texto, hojas de cálculos, bases de datos, animadores de imágenes, telecomunicación, etc.).

### 3.1. Aspectos didácticos de las Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación

Cuando nos referimos a los aspectos o dimensiones didácticas de las nuevas tecnologías estamos haciéndonos eco de aquellos aspectos que desde la didáctica cabe considerar con relación a las Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación en tanto que facilitadoras del proceso instruccional-educativo. Lo didáctico, en cualquiera de sus manifestaciones tiene siempre la connotación de facilitación, por lo que, si hablamos de incorporar las Nuevas Tecnologías desde esta consideración de la dimensión didáctica, vendrá justificada en tanto que las Nuevas Tecnologías facilitan la acción de la enseñanza en su fase inicial o procesual, o, de otro modo, intervienen directa o indirectamente en el propio proceso de aprendizaje, bien fuera por la mejora de la acción didáctica –enseñanza– o por la adecuación más pertinente al proceso de aprehensión cognitiva del discente.

En este sentido, y atendiendo a esas dos influencias que pudieran darse con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, se podría hablar de las distintas funciones y finalidades que las Nuevas Tecnologías pueden ejercer, y deberían desarrollar en el citado proceso.

Teniendo en cuenta que las Tecnologías de la Comunicación, por su propia naturaleza, condicionan los procesos informativos, comunicativos y de aprendizaje, tales consecuencias deberían ser estudiadas de modo exhaustivo para el uso racional de los medios en las situaciones didácticas, ya que una acción de esta naturaleza no carece de valor, valor educativo, valor pedagógico, valor didáctico. Valores todos ellos que deberán ser compatibilizados por cuanto una acción excelente, desde una perspectiva

didáctica, pudiera tener consecuencias no deseables que, en cualquier caso, deberán ser controladas. Para este análisis, dividiremos estas funcionalidades en dos categorías, una de carácter primario, por su influencia de primer orden, y otra de carácter secundario, por cuanto su carácter didáctico queda en un segundo orden.

### *Funciones didácticas de las Nuevas Tecnologías de carácter primario*

Estas funciones se asignan a los medios tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un modo directo, como referente inmediato de la intervención educativa, capaces de modificar ésta según el uso realizado de las tecnologías, siendo posible que concurren alguna o varias de estas aplicaciones de un modo integrado. Se tendrá en cuenta que la simple utilización de los recursos tecnológicos no cualifica necesariamente la intervención educativa, y buena parte de las inconsistencias o vicios que presenta un discurso magistral, directivo o autoritario del profesorado puede ser perfectamente desplazado por otro discurso de similares características cuando se incorporan tecnologías sin la necesaria adaptación al contexto, alumnado y finalidades que se pretenden. Rescatando algunas de las características de las Tecnologías que ya hemos analizado más arriba podríamos sintetizar sus finalidades desde un punto de vista didáctico en:

- *Motivadora*, incorporan un plus de directividad en la atención del alumno, ya fuera por la naturaleza del propio medio o por el modo en que ese medio dispone la información. Sin embargo no habrá de considerarse adecuado todo aquel medio que atraiga simplemente la atención del alumnado, pues todos sabemos de la fascinación que puede encerrar un programa televisivo, que a su vez carezca de cualquier valor educativo.

- *Informativa*, función que los medios de comunicación ejercen en su propia naturaleza, pues son, originariamente, medios de "comunicación", posibilitando trasvases de información. De todos modos no toda la información que fluye por los medios, a pesar de la facilidad con la que esto ocurre tiene valor educativo. Así, la Televisión e Internet, son dos importantísimos canales de información de ámbito mundial, sin embargo, está comprobado que sólo un porcentaje muy pequeño de la información que contienen o transmiten diariamente es, realmente, útil a la humanidad.

- *Ser guía metodológica de la enseñanza y/o del aprendizaje*, cuya función se define cuando las Nuevas Tecnologías organizan el conjunto de estrategias que orientan o definen el proceso de enseñanza y del aprendizaje, aún cuando realmente se establezca desde la una o el otro. Así,

las actividades del aula, el tipo de relación entre alumnos, o la de éstos con el profesor, cobran otras dimensiones cuando se introducen las tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje que es difícil de superar desde una perspectiva estrictamente curricular. El control curricular ejercido sobre la dimensión metodológica para la salvaguarda de los fines queda seriamente condicionada por el propio medio que se utilice, quedando así las estrategias didácticas y de aprendizaje mediatizadas por el recurso utilizado.

- *Cauce de expresión del propio alumno*, función o finalidad básica que se le atribuyan a las Nuevas Tecnologías en tanto que la capacidad expresiva del alumnado es una de las finalidades básicas de todo proceso educativo. Dos orientaciones distintas pueden ser consideradas en esta capacidad u orientación de la expresión discente: cuando el alumno maneja distintas vías de expresión, sometándose así a los distintos códigos de la comunicación, oral, escrita, visual, integrada, etc., y, aquella otra en la que la expresividad singular de un alumno halla un cauce más adecuado a través de un determinado medio.

### ***Funciones didácticas de las Nuevas Tecnologías de carácter secundario***

Aunque es difícil separar unas funciones de otras, por cuanto en cierto sentido se derivan de la propia naturaleza que definen a las Nuevas Tecnologías y su aplicación o aplicabilidad en el ámbito educativo, nos referiremos a las funciones de carácter secundario, como aquellas que desde un punto de vista didáctico no son buscadas en primer lugar, pero que habrán de ser consideradas, pues, en caso contrario, se pudiera estar promoviendo un uso inadecuado de los medios. En este sentido no es infrecuente que en atribución de alguna de las finalidades o funcionalidades antes analizadas, el uso de un determinado medio en las situaciones concretas pudiera entrar en contradicción. Así, tratando de buscar un efecto motivador en el uso de una tecnología, pudiera contradecirse el sentido de estructuración de la información o deformar aspectos relativos a los intereses o valores puestos en juego.

Por tanto, estas funciones-finalidades secundarias, pueden facilitar una visión global-integradora de las Nuevas Tecnologías o de los medios de comunicación de un modo más efectivo, que aún cuando no busquen directamente una finalidad didáctica concreta mejoran los procesos en su conjunto percibiéndose así una mejora o cambio global. En un esfuerzo de síntesis, podríamos determinar como funcionalidades de segundo orden, pero igualmente presentes, en las Nuevas Tecnologías las siguientes:

- *Innovadora* que se da cuando la incorporación de las Nuevas Tecnologías tiene un marcado carácter de mejora por cuanto introduce novedades o cambios que se orientan a la optimización de los procesos educativos con consecuencias cualitativas o cuantitativas en el aprendizaje. Las Nuevas Tecnologías pueden ser un buen argumento de innovación si se tienen en cuenta sus propias características y se aprovecha ese potencial de cambio que llevan implícito, teniendo en cuenta que las características que les definen habrán de ser consideradas en su globalidad.

- *Estructuradora/reestructuradora de la realidad*, los medios, especialmente las denominadas Nuevas Tecnologías tienen una forma singular de estructurar el conocimiento que se genera de las realidades, en este sentido diremos que tienen una funcionalidad estructuradora o reestructuradora de la realidad en la medida en que ya se cuenta con estructuras previas.

- *Estructuradora cognitiva*. Por las mismas razones señaladas anteriormente los medios tienen una influencia decisiva en los procesos cognitivos, ya fuera por el modo que tienen de presentar la información, de codificar esa información y/o por las exigencias con relación al modo en que se transmite esa información, por tanto cuando tratan la información es necesario que los potenciales usuarios del medio acomoden sus funciones cognitivas a las exigencias del medio, alterándose así otras funciones o estructuras cognitivas habituales o que serían distintas de no mediar estos artilugios tecnológicos.

- *Definidora de un sistema relacional alternativo*. Los procesos comunicativos que se establecen entre las personas en una situación didáctica o educativa pueden verse alterados cuando se introducen estos medios de comunicación como pueden ser los tecnológicos.

- *Integradora de la acción educativa*. Es ésta una oportunidad que ofrecen las nuevas tecnologías de la comunicación cuando son utilizadas de modo integrado en los procesos de la acción educativa, teniendo en cuenta que esa integración habrá de darse necesariamente en los propios planteamientos curriculares, como consecuencia inmediata de la consideración de todos los demás aspectos que se han señalado anteriormente. Así, por ejemplo la creación, por parte del alumnado, de un documento multimedia establece la oportunidad de poner de manifiesto, pero también de desarrollar: habilidades, capacidades, destrezas, y conocimientos adquiridos o a adquirir en una etapa determinada. Estas situaciones integradoras requieren una adecuada planificación y seguimiento por parte del profesorado.

### 3.2. Síntesis valorativa con relación a la utilización de las Nuevas Tecnologías

Más arriba ya hemos dejado constancia de buena parte de aquellas funciones que las tecnologías ejercen y que de algún modo pueden ser utilizadas sabiamente al objeto de aprovechar todo su potencial de un modo positivo, si bien, tal y como se advertía, la no consideración de su naturaleza o funciones no deja de seguir teniendo sus propios efectos, con independencia de que éstos sean deseables o indeseables.

Por ello, y aunque sea reiteramos en algunas de las consideraciones anteriores, nos permitimos reconsiderar algunos aspectos esenciales sobre el uso de estas tecnologías, especialmente cuando pretendamos integrarlas de modo efectivo en la escuela y en el currículum. A este efecto proponemos unos principios de su utilización y unos criterios de integración, que si bien redundan sobre la naturaleza que ya hemos analizado de los mismos medios tienen connotaciones específicas, ampliando así el ámbito de reflexión sobre la capacidad y oportunidad de utilizar e integrar las Nuevas Tecnologías en las situaciones didácticas y educativas.

#### a) Principios básicos que inspiran el uso de los procesos educativos

- *Insuficiencia y parcialidad del medio.* El potencial comunicativo que despliegan algunos medios tiende a sobrevalorar esa capacidad comunicativa, así como todos los demás aspectos que deben acompañar una acción de esta naturaleza. Sin embargo, desde una perspectiva didáctica, y con más razón, pedagógica o educativa, estos aspectos son merecedores de una relevante consideración toda vez que ningún medio es capaz de sustituir la realidad, ni tan siquiera dar una visión de su complejidad, con escasa o nula posibilidad de interacción con las mismas, salvo en algunos aspectos más o menos superficiales.

- *El medio no es indiferente a los fines y objetivos educativos.* No reiteraremos aquí reflexiones que ya se han presentado más arriba, sólo hacemos hincapié en la necesidad que tenemos los educadores de orientar nuestro esfuerzo hacia unos fines o metas educativas, que se pueden hallar altamente condicionadas por el medio que elijamos, cuyo uso nunca deberá establecerse al margen de tales fines u objetivos.

- *El medio se adecuará al estilo de aprendizaje.* En alusión a la capacidad estructuradora de la realidad y de la dimensión cognitiva que

presentan los medios, especialmente los enmarcados en el ámbito de las denominadas Nuevas Tecnologías, el alumno se verá afectado por el uso o no uso de determinados medios. Así, cada sujeto, cada estilo cognitivo, o cada tipo de capacidad, desplegados por un determinado individuo se acomoda de un mejor modo a la utilización de un medio. El medio no es indiferente a los estilos de aprendizaje de los alumnos. Esta circunstancia permite proponer que se deberán elegir aquellos medios que mejor aprovechan los potenciales cognitivos de nuestro alumnado y, al mismo tiempo, que se deberán diversificar los medios en la medida en que se pretenda diversificar los estilos cognitivos del alumnado, o atender a alumnado diverso en su estilo cognitivo o de aprendizaje.

- *El medio debe ser acorde con el estilo de enseñanza.* Situación similar a la que ocurre con el alumno en su proceso de aprendizaje se da con relación al uso de un determinado medio por el profesor a la hora de utilizar las Nuevas Tecnologías. Un estilo adecuado de enseñanza puede verse perturbado si un profesor incorpora al mismo una Tecnología que no domina, pero también al contrario, un estilo de enseñanza inadecuado puede ser mejorado si se le incorporan aquellos medios que mejor pudiera utilizar el profesor.

Este razonamiento pudiera llevarnos a justificar que el profesorado no utilice las Nuevas Tecnologías porque no encajen en su estilo de enseñanza, sin embargo el razonamiento se vuelve falso toda vez que, por definición, su capacidad profesional exige que deberá formarse de acuerdo con las exigencias o necesidades de la enseñanza, por tanto esa condición no puede ser utilizada como coartada. Tampoco deberíamos caer en el juicio contrario, entendiendo que un profesor que utiliza habitual o frecuentemente las Nuevas tecnologías desarrolla un adecuado estilo de enseñanza. No hay correspondencia directa necesariamente entre el uso de nuevas Tecnologías y un buen estilo de enseñanza, aunque el uso adecuado de ésta pueda favorecer determinados estilos. Será, en todo caso, cada profesor el responsable de descubrir esas potencialidades suyas y formarse o desarrollar aquellas menos elaboradas.

- *El medio debe estar contextualizado.* Evidentemente no se puede hablar de un uso adecuado de las tecnologías si éstas no se hallan contextualizadas, contextualización que atenderá:

- Al entorno físico y sus condiciones, todos aquellos aspectos relativos a la organización del centro educativo, el ámbito geográfico, económico y cultural, haciendo posible el máximo de coherencia en el desarrollo de los procesos de aprendizaje y educativos.

- **Al alumnado**, estilo de aprendizaje y cognitivo, así como otras connotaciones de naturaleza social y cultural, sobre todo en lo que se refiere a los aspectos sociales, familiares, etc. Trabajo en grupo, oportunidades de uso de determinados medios, etc., son aspectos que deberán ser suficientemente considerados.
- **Al profesorado**, además de lo señalado más arriba, considerar aquello que tiene que ver con el trabajo en equipo, las relaciones entre profesores, en los procesos de enseñanza, planificación del currículum, colaboración en general, etc.

### **b) Integración e implementación de las Nuevas Tecnologías**

Acorde con las reflexiones anteriores y la bibliografía generada sobre el tema en los últimos años, consideramos necesario tener en cuenta algunos criterios básicos a la hora de utilizar e integrar los medios en las dimensiones curriculares, especialmente al planificar y diseñar las actividades específicas del proceso de enseñanza-aprendizaje, destacando las siguientes proposiciones (Pérez Pérez, 1999; 2000):

- *Diferenciar entre información e instrucción.* Los medios en general, y sobre todo las Nuevas Tecnologías de la Comunicación, son unos potentes medios de información, que no sólo suministran abundante y rápida información, sino que además suministran información de todo tipo. Los procesos instructivos, y consecuentemente los educativos, requieren profundos procesos de reflexión e integración de conocimientos que sólo se puede realizar con base a criterios rigurosos de selección y tratamiento de la información. La reflexión guía aquí podría ser aquella que nos mantiene en alerta sobre la idea de que el medio que más información proporciona no tiene porque ser, necesariamente, el que mejor forma.

- *Determinar el método de transmisión distinguiendo entre lo que es ayuda y es medio.* Las Nuevas tecnologías pueden ser buena ayuda importante para profundizar en la dimensión didáctica, por ello se hace más necesario, si cabe distinguir cuando esa tecnología se utiliza realmente como un medio o simplemente como una ayuda.

- *Especificar y clarificar las características de la Unidad de Instrucción, atendiendo a objetivos y contenidos.* Se pretende con ello profundizar en la clarificación de los fines que se persiguen y de qué modo los elementos integrantes del proceso instructivo se corresponden y sirven a tales fines.

- *Dar coherencia e integrar el proceso de enseñanza-aprendizaje.*

Ya nos hemos extendido anteriormente sobre estos aspectos, se trata simplemente de que cualquier iniciativa en el proceso de enseñanza, mida sus consecuencias con relación al proceso de aprendizaje, entendiendo que éste es y deberá ser una extensión inmediata, coherente y completa de aquel.

- *Considerar y tener en cuenta los procesos simbólicos que representa.* Toda acción educativa se traduce a un proceso simbólico representativo del nuevo conocimiento adquirido, pero, por otra parte, los medios, por sí mismos, contribuyen a generar símbolos y procesos simbólicos que se basan en las características que los definen, de ahí que sea importante tenerlos muy en cuenta.

- *Valorar la calidad del proceso mediador (realidad/imagen, p.e.).* Los medios, se presentan como “mediadores” entre la realidad y la percepción-simbolismo creado en el destinatario final. En ese proceso “mediador” hay una pérdida de cualidades de la realidad, o dicho de otro modo, hay una representación de esa realidad que ignora o transforma muchas de las cualidades originarias de esa realidad, cuestión que es necesario considerar precisamente como una limitación de la acción “conocer la realidad”.

- *Seleccionar medios de acuerdo con categorías taxonómicas predefinidas.* Teniendo en cuenta los aspectos señalados anteriormente, se hace necesario que el profesorado realice una clasificación de uso de las tecnologías a tendiendo a su naturaleza, capacidad mediadora, posibilidades didácticas, etc., para de ese modo realizar de la mejor forma la selección del medio más adecuado según en qué situación didáctica vaya a ser empleado, qué fines se persigan y qué proceso de enseñanza-aprendizaje se pretende llevar a cabo.

- *Evaluar todo el proceso.* En coherencia con lo anterior, el acción evaluadora habrá de ser integral, y estará presente en todo el proceso, de suerte que haya una posibilidad real de realizar un seguimiento y valoración adecuada de todo el proceso hasta el punto de llegar a determinar la idoneidad del medio y la acertada implementación del mismo.

### **c) *Proceso de selección e implicaciones del diseño y uso de las Nuevas Tecnologías***

La selección de los medios es una actividad compleja que requiere diseñar estrategias que atiendan a múltiples aspectos de los medios. Evidentemente, esta tarea se hace menos compleja cuando el profesorado ya ha adquirido experiencia, conocimiento y un dominio exhaustivo de los



medios, no obstante la investigación habida sobre los mismos es insuficiente y ello requiere un estado de alerta constante por parte del profesorado. En este sentido se consideran prioritarios, entre otros, los siguientes criterios:

- *Adecuación del medio al tipo de aprendizaje* que se pretende, la disponibilidad de medios, la posibilidad de diseño de software por el propio profesorado y al grado de flexibilidad del software específico al uso singular de cada profesor, etc.

- *Grado de complejidad en relación con las capacidades / desarrollo del alumno.* Aquí es importante mantener una adecuación del medio, tanto en su propia "complejidad" como "uso", con relación al desarrollo evolutivo, las capacidades, las experiencias previas y el aprendizaje consolidado por el alumno.

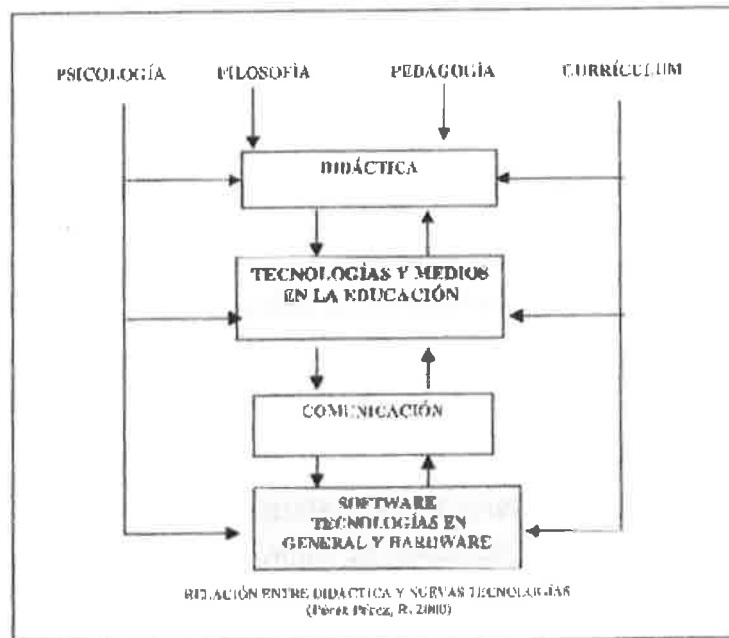
- *Costo del medio con relación a todos los aspectos que implica el uso del medio.* Este costo, que bien pudiera ser evaluado en términos económicos, se refiere también al "esfuerzo" medido en tiempo, materiales, energía personal (profesorado y alumnado) invertidos, en la relación con el resultado/s obtenido/s, teniendo en cuenta la multidimensionalidad del éxito en el aprendizaje, que no sólo se traduce en términos de producto, sino que median otras cualidades en términos de capacidades, habilidades, valores, relaciones, etc. En determinado tipo de aprendizajes la utilización de medios no es justificable por el esfuerzo requerido con relación a lo obtenido.

- *Cualidades técnicas del medio en su uso o en la tecnología que emplea.* Son éstos aspectos que también deberán ser evaluados en una tarea selectiva de los medios, que no sólo tienen consecuencias pragmáticas con relación a su uso, sino sobre la versatilidad mediadora.

Para concluir recordamos algunas de las implicaciones que las investigaciones y la literatura ya han señalado como más relevantes con relación a los procesos de diseño y utilización de las Nuevas Tecnologías, y que por otra parte son coincidentes con cualquier planteamiento que se haga sobre el diseño, desarrollo y evaluación del currículum.

- a) *Análisis de necesidades, metas y prioridades.*
- b) *Análisis de todos los recursos.*
- c) *Agrupamiento del alumnado.*
- d) *Diseño y secuenciación del currículum.*
- e) *Diseño de la organización de los grupos/de cada grupo.*
- f) *Definición de objetivos y análisis de los mismos.*
- g) *Evaluación inicial del alumnado.*

- h) Organización de las Unidades de Enseñanza.
- i) Diseño de cada Unidad de Enseñanza.
- j) Diseño y desarrollo de los materiales.
- k) Evaluaciones formativa y sumativa.



Diríamos que la integración didáctica de los medios y Nuevas Tecnologías en los procesos educativos requiere un proceso de revisión de los marcos teóricos y prácticos en los que se configura la acción instructiva en un doble recorrido, y en ambos sentidos, que va, uno, desde la Psicología del aprendizaje hasta el currículum y, otro, desde la acción didáctica misma hasta las propias tecnologías (hardware y software), sin olvidar que los problemas educativos tienen una dimensión teórica que se enraza en la propia filosofía y pedagogía sin olvidar la teoría y práctica de la comunicación (véase gráfico adjunto).

### Referencias Bibliográficas

- Bartolomé, A. (1999). *Nuevas Tecnologías en el aula. Guía de supervivencia*. Barcelona: Graó-ICE de la UAB.
- Bustamante, E. (2000). Las industrias culturales y comunicativas en las nuevas redes: paralelos y consecuencias en la educación, págs. 17-26. En R. Pérez et al.: *Redes, Multimedia y diseños virtuales*. Oviedo: Ramón Pérez. (Ed.).

- Cabero, J. y otros (2000). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Síntesis.
- De Pablos Pons, J. (2000). Educación y entretenimiento. La globalización de los valores, págs. 27-35. En R. Pérez et al.: *Redes, Multimedia y diseños virtuales*. Oviedo: Ramón Pérez (Ed.).
- García García, F. (2000). La narrativa hipertexto aplicada a la educación: la creación compartida entre el autor y el lector, entre el profesor y el alumno, págs. 36-54. En R. Pérez et al.: *Redes, Multimedia y diseños virtuales*. Oviedo: Ramón Pérez (Ed.).
- Kagelman, J. y Wenninger, G. (1986). *Psicología de los medios de comunicación*. Barcelona: Herder.
- Lazarsfeld y Merton (1977). *La comunicación de masas*. B. Aires: Editora de América Latina.
- Matelart, A. (1976). *La comunicación masiva en el proceso de liberación*. Madrid: Siglo XXI.
- Neira Rodríguez, T. (1999). *La cultura contra la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Pérez Pérez, R. (1993). *Participación social en lo educativo. Una perspectiva integradora*. Madrid: UNED (tesis doctoral, inédito).
- Pérez Pérez R. (1999). Aspectos organizativos y didácticos de las Nuevas Tecnologías en la Educación Infantil y Primaria. *I Congreso Nacional de Educación Infantil y Primaria* (abril) Zamora.
- Pérez Pérez R. et al. (2000). *Redes, Multimedia y diseños virtuales*. Oviedo: Ramón Pérez (Ed.).
- Ríos Ariza, J. M. y Cebrián de la Serna, M. (2000). *Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la educación*. Málaga: Aljibe Ed.
- Tedesco, J. C. (1995). *Un nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y Ciudadanía en la Sociedad Moderna*. Madrid: Anaya.
- Terceiro, J. B. (1996). *Sociedad digital. Del homo sapiens al homo digitalis*, Madrid: Alianza Editorial.

# CREACIÓN DE CAPACIDADES Y AUTONOMÍA. EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO (PERSONAL Y SOCIAL) EN LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL

AMALIO CALVO DÍAZ\*

Se presenta una visión general de la educación para el desarrollo en el campo de la cooperación internacional. Desde unos objetivos concretos se apunta a la necesidad de trabajar -construir o mejor reconstruir- nuevas capacidades y una autonomía social y personal que respete la cultura endógena y las peculiaridades de la sociedad global. ¿Qué podemos hacer para favorecer el desarrollo sostenible? Se apunta hacia la modificación de actitudes y la forma de percibir la realidad desde el entorno personal y social. Crear capacidades y autonomía en la persona para ayudar a modificar su forma de ver, percibir, sentir y actuar en el mundo.

A global view of education for development in the field of International Cooperation. From a base objectives we see the need to work, -build or re-build - new abilities and social self autonomy. Also staff that respects the culture and little differences of the a global society. What can we do help a sustained development? The goals are to modify person's attitudes and the way it understands the reality from his social and personal enviroment. Create abilities and self autonomy in the person to help it modidy its way to see, understand, feel and act in the world.

*"Nadie libera a nadie ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en común" (P. Freire, Pedagogía del Oprimido).*

*Cómo podemos cambiar el presente, si vivimos y pensamos con esquemas de pasado.*

La educación para el Desarrollo con historia larga en el ámbito de intervención cooperativa ha evolucionado en el campo educativo pasando desde posiciones imprecisas a principio del siglo XX con matiz humanista, pacifista y religioso hasta la denuncia imperialista de los años 60-70. El Informe de la UNESCO de 1974 recogía la necesidad de sensibilizar a la población sobre los problemas de las relaciones internacionales y de las desigualdades globales; partía de una confianza ingenua en que difundir

---

\* AMALIO CALVO DÍAZ es Profesor del IES "Aramo" de Oviedo y Profesor A. de Psicología de la Universidad de Oviedo.

información y explicar los problemas movería la conciencia mundial a modificar sus actitudes y conductas.

El Informe Brandt, Norte-Sur (1980) subrayaba el tratamiento global de los problemas mundiales y señalaba que los problemas del Tercer Mundo tienen que ver con la vida del Primer Mundo. Hoy se habla de educación global.

En la actualidad ha cobrado relevancia la educación para el desarrollo y la intervención en los planes de desarrollo en las distintas comunidades y países más allá de criterios económicos o políticos, para centrarse en las necesidades de los individuos y de los grupos. Los ciudadanos están pidiendo a sus gobiernos la condonación de la deuda externa que se multiplica cada día con los intereses. Las campañas de ONGs y otras instituciones no dejan de insistir en los problemas del Subdesarrollo.

La psicología y la educación amplían su ámbito nuevo para intervenir diseñando acciones y planes psicosociales, estudiando las situaciones concretas sin olvidar aspectos antropológicos y culturales o de medio ambiente para poder optimizar los recursos psicológicos, educativos y sociales de los planes de intervención, de los sistemas educativos formales, pero en especial de las Organizaciones no gubernamentales y de otros organismos que están interviniendo en tareas de Cooperación al desarrollo.

La pobreza como situación social es también psicológica y debe ser recogida por los planes educativos no sólo en el llamado tercer mundo o Norte-Sur sino en nuestro sistema educativo europeo.

El psicólogo añade a los recursos materiales y económicos la atención a los individuos y grupos afectados en la intervención individual, de grupos y comunitaria desde situaciones de emergencia hasta los programas de intervención permanente.

Trabajar y ayudar a construir capacidades en pueblos, grupos y personas es un objetivo de la LOGSE. No sería otro el de toda la actividad de Cooperación internacional y de la Educación para el desarrollo.

### **Buscando un objetivo**

Ayudar a las personas a estar informadas sobre cuestiones de desarrollo propio y ajeno y formar individuos competentes y responsables, descosos de intervenir individual y colectivamente en los campos del desarrollo: calidad de vida, felicidad y medio ambiente, es buen objetivo.

La Psicología califica a la persona normal cuando ésta es capaz de manejar sus propios asuntos y ayudar a otros; es cuando es capaz de tomar decisiones y controlar su propia vida, mejorándola y transformándola. Sin embargo el problema es que la idea de capacitación, de desarrollo no es exportable. Pero cada día se habla más de la importancia que está adquiriendo la educación como capital humano.

Al hablar de capacidades (aptitud para hacer, conocer y sentir) hablamos de participación constructiva para los agentes de cambio de la sociedad civil. Se trata de educar hombres y mujeres capacitándolos para resolver problemas desde distintas metodologías, o familiarizarlos con las técnicas de resolución de problemas de desarrollo como, por ejemplo, a) *Identificar, evaluar y poner en marcha acciones y soluciones.* b) *Insistir en que se den cuenta de su situación y estado frente al desarrollo propio y de los demás.* c) *A veces habrá que recurrir a especialistas y expertos en problemas de desarrollo local, regional, nacional o global.*

Deberemos insistir en las principales técnicas para resolver problemas como:

- Mejorar la capacidad de observar, recoger y analizar datos, establecer hipótesis, deducir y prever o escuchar.
- Conocer las técnicas de resolución de problemas con el fin de formar individuos capacitados en técnicas de resolución de problemas actuales y evitar que surjan nuevos.

Las capacidades vienen siendo un objetivo en la educación y cuando se trata del campo de la cooperación y desarrollo es prioritario, si partimos del supuesto de que el hombre es un procesador activo de información. El hombre está modificando permanentemente sus estructuras internas que permiten una construcción nueva de la realidad. Cuando hablamos de cooperación no podemos perder de vista que el otro es un elemento esencial, por eso debemos hablar de construcción o co-constructivismo al ser obra de varios y ser tarea esencialmente social.

Se ha hablado de una pedagogía activa basada en el sujeto que aprende y en la capacidad de descubrir o dar a luz sus propios conocimientos, desde Sócrates que se ofrecía como compañero de viaje que ayuda y alumbra, hasta Rousseau, Dewey, Piaget y Vygostky; ello implica una confianza básica en la capacidad y en la construcción subjetiva, por lo que se habla de modelos operativos sociales.

Quizá debamos exponer algunas nociones sobre las capacidades en general, desde la psicología: son la capacidad como aptitud o habilidad cognitiva, para operar en la esfera cognitivo-intelectual. Aunque también

hay una capacidad para manejar los sentimientos y las actitudes que no es sólo cognitiva.

La aptitud básica más estable, casi heredada, nos permite apreciar hasta donde se puede esperar algo de un sujeto al actuar o al recibir la interacción de otro: Es la capacidad de respuesta, que se plasma en la capacidad para interpretar mensajes verbales y en la capacidad para interpretar mensajes figurativos (i.e. recoger unas llaves al vuelo para que no caigan). Existe también la capacidad de memoria: recordar grandes cantidades de información (escalas, textos, números).

Capacidad de razonar o someter la información disponible a tratamiento intelectual para llegar a una determinada solución; capacidad de observar cómo se amoldan las personas a sus distintas condiciones perceptivas, o cómo actúa de hecho la persona en la vida diaria.

Cuando hablamos de capacidades estamos refiriéndonos a proporcionar a las personas redes no peces, según el decir clásico; es decir metas para que las personas obtengan mayor rendimiento de sus capacidades.

¿Qué hacer cuando advertimos que una determinada persona no puede resolver bien un tipo de trabajo o actividad?

- Analizamos cómo procede ante la tarea.
- Pedimos que nos cuente cómo hace para resolverlo.

Por supuesto estamos hablando de esquemas operativos y procedimentales con los que opera el sujeto y actúa en su propio medio. Aquí es preciso no olvidarnos del papel de los afectos (seguridad, confianza, autoestima) o la llamada inteligencia emocional.

El objetivo es recoger los motivos cognitivos, afectivos y los valores que se mueven en la cultura.

Debemos relacionar las capacidades con la construcción de la paz y desarrollo socioeconómico, que no es más que una forma de relacionarse con la vida. O mejor son una actitud ante la vida, que no es sólo calidad material; ahí el papel de la psicología para mejorar la calidad de vida, (hoy que se habla incluso de índice de felicidad).

Estas capacidades se han de poner al servicio del Tercer Mundo con necesidades por satisfacer, pero en primer lugar del propio cooperante u voluntario o del educador.

Vamos a detenernos ante la situación del Tercer Mundo como análisis de la realidad de la que siempre hay que partir.

El crecimiento económico no logró impedir la pobreza creando empleo. Parece incluso crecer más la marginación, la exclusión en amplios

sectores de la población, el éxodo rural y el deterioro del medio ambiente. De ahí que nos preguntemos:

¿Qué podemos hacer para favorecer el desarrollo sostenible? Lo ideal es modificar las actitudes y mayormente su forma de percibir la realidad, el entorno personal y social. Crear capacidades y autonomía en la persona: que modifique o cambie su forma de ver, percibir, sentir y actuar en el mundo y que no siga aferrado a lo que le den, informen y reciba de otros.

Ayudarlos a modificar los esquemas perceptivos, sensitivos y de actuación, que han estado funcionando hasta ahora en el cooperante y en el receptor de la cooperación.

Urge fortalecer o crear las capacidades endógenas de cada país, persona, grupo etc., al educar y formar, sobre todo a la mujer, fortaleciendo su capacidad de decisión por la incidencia en la demografía, población etc. y abrir la educación superior a la formación permanente, transmisión y socialización de conocimientos más técnicos y más científicos.

Es preciso fomentar el desarrollo como expresión de la identidad de cada sociedad y cultura.

El desarrollo ha de tener un rostro humano que conduzca a la calidad de vida –felicidad– educación, salud y respeto a los derechos humanos, base de la paz y solidaridad

Algunas de las cosas que la psicología puede ofrecer para potenciar las capacidades individuales y colectivas de las personas y de los pueblos, si partimos del hecho científico de que la psicología nos ayuda a observar, describir y medir comportamientos individuales y colectivos, serían ofrecer ayuda para:

- *Mejorar el uso de los recursos humanos.*
- *Crear una motivación de logro.*
- *Potenciar la educación como factor de desarrollo (optimizar).*
- *Estudiar y analizar los marcos de la pobreza y sus procesos, sobre todo los mentales.*
- *Valorar los tramos de la salud integral en la conducta individual y grupal.*
- *Aplicar los hallazgos del aprendizaje temprano para evitar riesgos y problemas.*
- *Tratar los procesos de envejecimiento como en el primer mundo.*



Veamos algunos:

*Mejorar el uso de los recursos humanos*

En el Tercer Mundo se trabaja mucho y se produce poco. Parece que se mueven con una motivación de subsistencia y de apatía secular. ¿Cómo modificar esto?

Hay que diferenciar bien los aspectos situacionales y personales de las personas y de los pueblos para iniciar una vía que comprenda el desarrollo. Recuérdese la situación del estudiante que no progresa porque atribuye su fracaso a otros, a la materia, a la suerte y no a su esfuerzo, a su estudio etc. Algo parecido puede estar ocurriendo en las atribuciones de estos pueblos y de sus gentes.

En los últimos años se debate hasta el intento de mejorar técnicamente el mismo concepto de desarrollo humano; ¿debe la gente participar en las decisiones? ¿atañen a su vida diaria? ¿son sostenibles los procesos de desarrollo? ¿qué papel tiene el género en todo ello? Hoy se discute de potenciación, cooperación, equidad, sustentabilidad, incluso de seguridad.

Tenemos un problema, que los ambientalistas vienen planteando con distintos matices, que incide en la economía de mercado desde un ambientalismo radical y reformista hasta una ecología social basado en principios anarquistas como interpreta Murray Bookchin (1990) en su obra, el ecosocialismo libertario, descentralizado y comunalista, rama desgajada del socialismo y opuesta al Estado o la ecología profunda que busca el cambio de actitudes y de valores hacia la naturaleza, unidos a la consideración de los límites del crecimiento de la población y economía.

Potenciar la capacidad de las personas para que puedan intervenir en las decisiones que se refieren a la vida diaria con opciones reales. Se trata de aumentar la capacidad de las personas y de los pueblos para ser agentes activos de su propio desarrollo, lo otro es paternalismo y dominación. Todos tenían la capacidad de viajar, pero muchos de nuestros mayores tuvieron que esperar al INSERSO.

En los Informes del PNUD se ha introducido un nuevo índice IPC (Índice de Pobreza de Capacidad), que reúne tres indicadores que reflejan el porcentaje de población con deficiencias de su capacidad en varios aspectos básicos del desarrollo humano:

Tener una vida saludable, con buena alimentación, que se mide por el porcentaje de niños menores de cinco años con peso insuficiente.

Tener capacidad de procrear en condiciones de seguridad y saludables, que se mide por el porcentaje de partos que no reciben atención por personal capacitado.

Estar alfabetizado y poseer conocimientos, que se mide sesgadamente por el porcentaje de mujeres de 15 o más años de edad que son analfabetas; se trata de mujeres que están en condiciones de comprender, leer y escribir una oración simple sobre la vida diaria. La tasa de analfabetismo femenino es una variable que refleja la situación general de pobreza de un país, ya que la educación de la mujer es de efecto multiplicador con respecto al bienestar de la familia y el nivel general de desarrollo humano de su sociedad.

El índice de pobreza de capacidad (IPC) difiere del IDH (índice de Desarrollo Humano) porque nos habla de la falta de capacidad de la gente en lugar de reflejar los promedios estadísticos del desarrollo de un país. Por eso algunos países mejoran sus niveles medios pero no reducen sus desigualdades.

*Potenciar otra motivación en su vida individual y grupal, más allá de la creencia en un destino marcado y otras explicaciones*

Los países en desarrollo no suelen poseer motivación o predomina sólo una motivación de afiliación y de poder (McClelland) como sentirse integrante de un grupo económico, social, étnico o político etc.; se sienten miembros del clan o grupo de los perdedores seculares, se aposentan en la marginación –sobre todo mental y sentimental–, creyendo que son los gobernantes y otras fuerzas las que mueven los recursos y resortes y ellos ¿qué van a hacer? Es la postura percibida en los países desarrollados: son apáticos, no trabajan!!! Y ellos han aprendido esta postura percibida y la realizan.

La riqueza de las ONGs cuando intervienen es que poseen un alto índice de motivación, sea que se apoyen en una ideología o en una creencia –valores– están transmitiendo un fuerte empuje a la sociedad que concretan muy tangiblemente al sentir esos valores y vivirlos al menos en una expectativa más o menos lejana o utópica, pero que mueve a querer hacer algo y plasmarlo en proyectos y programas, y el beneficio psicológico mayor es para los que trabajan en la ONG.

Esta clara orientación a la acción inmediata está configurando ese componente práctico (desarrollo personal creciente) que permite al

cooperante querer adaptarse constantemente a los problemas que se viven en comunidades muy inestables y a veces con graves riesgos que minimizan desde esta motivación.

Quizá la desmotivación mayor del Tercer Mundo sea que se ubique en la situación de esperar de fuera la solución, porque ellos se creen incapaces de iniciativas, de energía, de medios materiales etc.

### *Papel de la educación y formar formadores, tarea de educar*

En El FORO Mundial de la Educación, (Dakar, Senegal, abril 2000), que participaron representantes de 183 gobiernos, se ha aprobado un plan tendente a garantizar la financiación de la educación básica en los países pobres. Los Estados afectados deberán presentar planes estratégicos consensuados por Gobierno y agentes sociales antes de 2002, de forma que pueda llegarse a la plena escolarización mundial en 2015. El Foro declara como zonas prioritarias África y el sur de Asia.

En las conclusiones se considera a la educación no sólo como instrucción, sino como llave del desarrollo y palanca fundamental para quebrar el círculo vicioso entre pobreza e ignorancia que perpetúa el atraso. Se partía de la constatación de que, pese a los avances en escolarización –sobre todo en Latinoamérica y en Asia occidental– producidos desde la anterior cumbre, hace diez años, aún hay en el mundo 880 millones de analfabetos, y 125 millones de niños que no saben qué es una escuela, además de otros 150 millones de menores –en sus dos terceras partes, niñas– que tienen que dejar prematuramente de estudiar por presiones económicas, familiares o culturales. La preocupación por la especial discriminación de las niñas ha sido uno de los ejes de las jornadas

Las ONG representadas no han conseguido que se aprobase su propuesta de que todos los países asuman el compromiso de destinar a la educación básica el 6% del PIB. Las ONG consideran "incomprensible que apenas unos pocos presidentes de Gobierno y ministros de Desarrollo hayan acudido a Dakar a defender los intereses de niños y niñas de todo el mundo". España envió una delegación de rango secundario, pero pidió organizar el próximo Foro en 2015.

La ausencia o debilidad de políticas educativas en los países más empobrecidos desemboca hoy en un laberinto infernal, donde se dan cita el Sida, el desastre de la salud materno-infantil, el trabajo de los menores, la imposibilidad para muchas familias de pagar los gastos escolares, el

desistimiento y el fracaso de los alumnos y el lamentable nivel de muchos enseñantes, entre otros problemas. Si a ello se añade el lastre de la deuda externa, es razonable pensar que no basta con sentir compasión: hay que poner manos a la obra.

El Foro de Dakar financiará la educación a los países pobres que elaboren planes antes de 2002. La resolución final de la cumbre considera zonas prioritarias África y el sur de Asia.

Hay más de 900 millones de analfabetos adultos en el mundo, 130 millones de niños no escolarizados y 100 millones de niños que abandonan prematuramente la escuela. Pero hay muchos más millones de analfabetos de las nuevas tecnologías que no saben manejar.

La educación tradicional es muy repetitiva y verbal, muy desconectada de las necesidades del contexto, es muy teórica y poco científica y técnica.

¿Cómo puede la educación desempeñar un papel dinámico y constructivo para formar a los protagonistas del siglo XXI? La tarea de las ONGs, sobre todo aquellas de desarrollo, será formar o crear proyectos de formación de formadores para que ellos empiecen a mover y a modificar su propia realidad con ayuda de fuera. Desde los primeros años de la vida escolar se deberán ir construyendo actitudes y procedimientos cooperativos de cara a tareas colectivas con valores más solidarios.

¿Son los sistemas educativos actuales un factor clave para el desarrollo económico, científico, cultural e integral? ¿Puede hoy la educación formar ciudadanos que desde sus culturas respectivas logren abrirse a otras sin perder la suya y fomentar el progreso de su sociedad?

Aprender a conocer, aprender a actuar y aprender a vivir juntos y a relacionarse con las cosas y las personas forma parte de aprender a ser: es la gran tarea de los sistemas educativos que han de enfrentarse al cambio dentro de la inseguridad de los tiempos. Los valores de apertura a los otros y de entendimiento mutuo son como reto, pese a la diversidad, que trata de educar a un ser humano con múltiples dimensiones.

Hay que considerar los factores afectivos y sociales y ajustar la educación al presente desde la escuela elemental y secundaria.

La tarea, pues, de la educación es colaborar en el cambio y modificación de actitudes para mejorar la autoeducación, creando una cultura de autoestima colectiva e individual. Se trata de un proceso continuo que puede ser reforzado desde fuera sin adoctrinamiento y con respeto exquisito a las personas y a sus culturas.

### *Estudio de la pobreza*

Hay 1.300 millones de pobres en los países en desarrollo; casi dos mil millones se hallan en el umbral de la pobreza, ya que las políticas económicas de los 30 años últimos no han sido capaces de mejorar la suerte de estos desheredados, que las ayudas humanitarias –huelen a rancia caridad– no logran modificar. Ello nos lleva a reexaminar el concepto de pobreza:

En función de la capacidad-incapacidad de consumo: ingresos en los hogares, que, según los economistas neoclásicos, la humanidad se divide entre los que consumen (trabajo-salario-productividad) y los que no consumen.

Otras definiciones: los desposeídos de recursos.

Hay que recuperar tres formas de emancipación social:

Liberarse de la pobreza PSICOLÓGICA manifestada en la desvalorización de la propia imagen personal o grupal.

Liberarse de la pobreza SOCIAL o incapacidad de acceder a los medios que garanticen el éxito social.

Liberarse de la pobreza política: incapacidad de modificar el curso de la vida y de la participación en las decisiones que les atañen y afectan a su porvenir colectivo.

Esta emancipación social se basa en un espacio de vida protegido, en el uso del tiempo libre, en la organización social, en las redes de intercambio, en un mínimo de conocimiento y teoría en la información que circule para todos en los medios de producción y formación y que todos tengan igual acceso a las oportunidades de desarrollo ahora y en el futuro. KANT hablaba de "tratar a la humanidad como un fin, no como un medio". Y debemos pensar que en las sociedades pobres lo que está en peligro no es la calidad de vida sino la vida misma.

Son los empobrecidos y oprimidos en situación de dependencia y dominación.

¿Para los Indo-Afro-Latino-Americanos hay salida? ¿hay esperanza? ¿qué se puede hacer hoy?

Son seres humanos periféricos, no PERSONAS. ¿cómo transformar esto?

Es un submundo en el que se mueve el nuevo sujeto del desarrollo -subdesarrollo-contradesarrollo en culturas y religiones populares, con negros, menores de edad en favelas y villas miseria etc. No participan en las decisiones que les atañen –no manejan sus asuntos– son como materia

inerte para usufructo y explotación sin límite. No serán pueblos y gentes normales hasta que no sean capaces de manejar sus propios asuntos interviniendo en las decisiones.

Ya no es el proletariado masificado, son las nuevas tecnologías las que dejan al margen a estos nuevos sujetos sociales con sus movimientos de mujeres que protagonizan y viven más de cerca los problemas de infraestructura, vivienda, alimentación, salud y educación. Los desechables de Colombia y otros menores abandonados, o los movimientos afros en América Latina que adquieren conciencia y valoran su identidad social y se empiezan a pensar como sujetos, no como un sector marginado. O los movimientos indígenas que crean un Parlamento Indígena en América Latina apoyando el poder indígena que quiere legislar en su propio ámbito y sopesar el valor de una sociedad pluricultural, plurinacional y plurilingüística. Así inicia una lucha por su autonomía apoyando los movimientos sociales y participando en la ciudadanía real y efectiva no como convidados de piedra. Es un verdadero poder popular frente al poder establecido, que se organiza en lucha, porque practica la resistencia mostrando su identidad frente al proyecto burgués, conquistando y avanzado al menos en los barrios, luchando por los derechos humanos y la solidaridad, además trabajando por devolver la voz al pueblo, por el respeto de su libertad, por fortalecer la identidad popular frente al autodesprecio de los oprimidos.

La alienación les hacía introyectar los valores dominantes y el autodesprecio de lo suyo; ahora empiezan a fortalecer su identidad cultural, sus tradiciones históricas, su folklore como algo entrañable.

EL Tercer Mundo es pobre en su mayoría. Incluso pierde sus valores mentales con sus personas más valiosas que emigran.

Su posición de hacer poco por salir del sistema es la mayor pobreza que les obstaculiza salir de la situación de subdesarrollo. No poseen, a veces, recursos mentales para poner en marcha programas de mejora, que no quiere decir que sean menos inteligentes.

La importancia del aprendizaje es clave para salir de la pobreza atribuida al mal gobierno, a Dios, a la tierra, a la suerte, a los ricos. Es un fenómeno similar al del estudiante que fracasa pero es inteligente; poseen recursos mal utilizados, y lo más grave: "han aprendido a ser pobres" y se han acomodado tristemente.

Por tanto la tarea es ayudarles a desaprender la pobreza, a creer en su valía, en su capacidad grupal e individual, a construir y a trabajar desde actitudes cooperativas.

Habrá que insistir en un nuevo modo de relacionarse entre ellos, consigo mismos, con la naturaleza, con los problemas y con la forma de ver los problemas. Casi siempre la solución está en cambiar nuestras percepciones de la realidad, no en cambiar los otros factores que no está en nuestra mano.

Quizá una capacidad urgente que se deba enseñar y aprender frente a los problemas del desarrollo es saber que frente a cualquier situación problemática nacen tres opciones:

- *Que cambie el sujeto.*
- *Que el sujeto cambie la interpretación o percepción que da a las cosas.*
- *Que el sujeto cambie la realidad.*

Habrá que tener la suficiente madurez y habilidad para optar por la solución más realista en cada lugar y en cada tiempo.

### *Tratamiento de la salud y los tramos de la conducta*

La salud no es algo aislado, es una parte de este proceso de desarrollo que consiste en el bienestar psíquico y social. Es un valor construido. Por ello hay que ayudarles a modificar los comportamientos hacia la salud y hacia la enfermedad (abuso de alcohol, tabaco, droga, poco ejercicio físico, los hábitos del comer, la higiene etc.). Habría mucho que insistir en este punto no sólo desde el punto de vista del mundo desarrollado.

### *Aprendizaje temprano*

Se trata de proteger al hombre antes que las fronteras. Que ningún recién nacido esté condenado a una vida breve o miserable porque ha nacido en una clase incorrecta, o en un país o con un sexo incorrecto (!). Hay que posibilitar que todos los seres humanos aumenten su capacidad de forma plena y le den uso en todos los terrenos desde la edad más temprana. Habrá que invertir en la gente para aumentar su productividad.

Ya desde muy pronto la sensibilidad y las actitudes se generan y construyen y no hay que eximir al Tercer Mundo de su responsabilidad, de su propia intolerancia racial, o cultural o de sexo.

El nacimiento, el maltrato y la muerte de muchos niños a pesar del avance de la medicina es un hecho. La gente de América del Sur vive 20 años menos en medio de una población aún muy joven.

Si nos apoyamos en las experiencias tempranas podremos ayudar a cambiar la pirámide de población. Hay un gran potencial.

## Conclusión

Se da siempre un proceso de aprendizaje y ejecución a través de las experiencias-interacciones con el entorno donde se producen respuestas nuevas o se modifican las existentes.

¿Qué habrá que hacer-enseñar para desarrollar las capacidades de unos y de otros (sujeto-objeto)? ¿Cuáles son los procesos cognitivos mentales que subyacen a todo cambio? ¿Cómo puede influir la enseñanza-aprendizaje-educación y otros factores en el desarrollo de las capacidades con cierta eficacia?

La psicología cognitiva viene analizando desde distintos enfoques teorías para entender las representaciones y los procesos mentales, como esquemas, redes proposicionales, mapas cognitivos, reestructuración de esquemas etc. en el aprendizaje de niños y de adultos.

Aprendemos habilidades relacionadas con el trabajo y la información (leer, escribir), nuevas destrezas al cambiar de trabajo, al jubilarse o con el ocio; son los esquemas de adaptación (asimilación-acomodación) de Piaget que pueden valer para todos porque al parecer son universales.

Debemos centrarnos en dos objetivos: sensibilizar y solidarizarse o lo que es igual, ayudar a construir o provocar actitudes solidarias desde un punto de vista global. Si queremos sensibilizar para provocar respuestas "gubernamentales" en situaciones dramáticas o respuestas no gubernamentales -cívicas- con fondos de ayuda, trabajamos con imágenes más o menos dramáticas caritativo-asistenciales hacia pueblos carentes de todo. No parece ser este buen objetivo, ya que parece que suponemos que ellos no son capaces de enfrentarse a los problemas o de superar las adversas condiciones naturales. Ello supone que pensamos en un destino fatal al vivir en espacios diferentes, carentes de cultura... por eso pensamos que no son capaces de desarrollarse. El concepto de cooperación supone siempre al menos dos partes activas que se interrelacionan con un objetivo común.



Con esta sensibilización estamos usando el viejo esquema o disposición de ánimo (sentimentalismo o humanismo sensiblero ante el mísero). Esquema viejo ya usado hacia el "pobre" de aquí, visto como un mero recipiente vacío, para descargar nuestro peso de culpabilidad.

No parece querer relacionarse esto con el modelo de nuestras sociedades ni mucho menos ver la responsabilidad secular, histórica y estructural de nuestra sociedad. Si hablamos de solidarizarse nos colocamos en el plano del subdesarrollo como algo complejo y estructural que genera actitud y conciencia crítica.

Desde la teoría de la dependencia no se trata de una situación de atraso que la técnica puede resolver, es más bien una situación estructural que va del centro hasta la periferia.

Así, la nueva noción de solidaridad postula la interdependencia como modelo, donde el desarrollo=solidaridad que surge de la información sobre los problemas del Sur, que sensibiliza a la sociedad haciendo analizar y concienciar sobre el problema o sobre cómo actuar en emergencias.

Es importante interpretar con datos, imágenes, textos etc. de la realidad generadora de una actitud como reto que enredará las vidas de todos.

Esta actitud nos cuestiona el modelo de desarrollo ¿A quién está sirviendo el modelo de desarrollo de nuestras mentes y nuestra actitud? ¿A ellos o a nosotros? Si el desarrollo global nos afecta a todos, se olvida la interdependencia (todos formamos un sistema de vasos comunicantes y cuando alguien se lleva más es porque alguien se está llevando menos). La población (millones de personas que pueden pensar, decir, decidir y optar por la responsabilidad) suele ser considerada como mero factor económico y estadístico.

O no se tiene en cuenta su capacidad como personas (dimensión individual o colectiva) y se llega a aceptar modelos de vida determinados por intereses individuales, particulares, coyunturales que no tienen en cuenta el desarrollo de la colectividad o se planifica y diseñan planes concentrando millones en una ciudad (con esas aberraciones urbanísticas, el tráfico, los parques, los ruidos, la agresividad etc.)

Una última reflexión sobre la valoración ética de las intervenciones (INTERFERENCIAS DE LOS AGENTES DE CAMBIO).

Para terminar, deberíamos referirnos a la ética de las intervenciones en el campo del desarrollo individual y grupal.

Hay unas normas culturales centrales y otras periféricas muy importantes para la interpretación que realizamos desde otras culturas. Por

ejemplo, la ablación del clítoris es difícil de entender desde Occidente. Es fácil ver las diferentes reacciones de los grupos, sobre todo, cuando se realiza en inmigrantes.

Esto nos obliga a distinguir las implicaciones prácticas que conlleva toda intervención en otras culturas y puede ayudarnos a clarificar quiénes son o están al fin "preparados" para intervenir (¿los grupos feministas africanos que luchan contra la circuncisión femenina?!). Desde estos grupos sería mejor que se iniciasen las pautas de cambio más que desde fuera.

Subyace a la discusión un número de preguntas:

¿Por quién, para quién, qué clase, cómo y por qué se hacen las intervenciones o se siente la iniciativa de capacitar en la línea de desarrollo?

Son cuestiones más bien éticas ya que tratan de la conducta de unos y de otros o de lo que deben o no deben hacer éstos o nosotros.

Es la ética de la intervención en general, ética de algunas disciplinas —médicos, economistas etc.— y la ética del personal que trabaja en los programas y proyectos lo que es preciso plantearse previamente a toda intervención. ¿Hasta qué punto es lícita la capacitación para un cambio? o ¿por qué las intervenciones del desarrollo?

A veces la ayuda es un obstáculo sobre el que hay que llamar la atención.

En algunas formas de llevar a cabo la ayuda al desarrollo se puede ver la figura de Fausto el desarrollador como en el nacimiento de la modernidad aparecía la figura paralela de Fausto como representante de la transformación al modernismo. El "Fausto desarrollador" de hoy de los programas posee muchas similitudes ya que a veces, los resultados son los que importan, como a Fausto. Es Mefisto quien secretamente aclara el camino como agente a veces brutal de Fausto.

Parece un estilo muy característico moderno del mal: indirecto, impersonal, mediatizado a través de complejas organizaciones y papeles institucionales. Pretende conducir hacia una modernización endémica, creando un medio homogéneo y un espacio totalmente modernizado en el que se vea y se palpe la desaparición del viejo mundo.

¿Tendrán hoy los "desarrolladores" —cooperadores y voluntarios— ese matiz ambiguo y potencialmente destructivo de la temprana modernidad disfrazada de inmejorables intenciones?

Cambiaron sus viejas metas y vocaciones alterando la imagen de la duda por lo mejor. Estamos haciendo lo mejor, dirán, lo mejor ¿para quién?

¿No luchan ayudados por la burocracia contra las necesidades del pobre? ¿No hacen serios intentos por colocar sus proyectos en necesidades

básicas escuchando lo que necesitan los pueblos? ¿tenemos en cuenta la reciprocidad?

Habrá que recordar ciertos imperativos éticos: la cultura es un todo que recoge todos los aspectos y nosotros a veces queremos solucionar una parte, vista desde nuestro eurocentrismo; a veces es una carrera contra el tiempo según nuestra concepción.

### Referencias Bibliográficas

- Informe sobre Desarrollo Humano 1999* (1999). PNUD, Mundi Prensa.
- Browning G. et. al. (2000). *Understanding contemporary Society: Theories of the Present*. London: Sage Publications.
- Mikkelsen, B. (1995). *Methods for Development. Work and Research*. London: Sage Publications.
- Monreal, P. (1996). *Antropología y pobreza urbana*. Madrid: La Catarata.
- Ortega, M.L. (1994). *Las ONGD y la crisis del desarrollo*. Madrid: IEPALA.

---

**EXPERIENCIAS  
Y  
REALIZACIONES**

---

# EL MAESTRO COMO DIRECTOR MUSICAL

RAFAEL PRIETO ALBEROLA\*

En este trabajo se establece la importancia del maestro en su faceta de director musical y se recogen unas sugerencias básicas que pueden serle útiles para la realización de esta labor.

This article establishes the importance of the teacher as conductor and makes some basic suggestions which could be useful for the fulfilment of this task.

## 1. Introducción

Todos conocemos la encomiable labor que los maestros de música realizan en la educación obligatoria para conseguir que sus alumnos, que no tienen por qué ser músicos profesionales en el futuro y, por lo tanto, no están motivados para ello, realicen actividades musicales. Algunos, más que otros, hemos conocido los tremendos esfuerzos que esta labor conlleva, pues no sólo consiste en motivar y conseguir que los alumnos aprendan y se comporten adecuadamente en una actividad musical, sino que, además, en muchos casos hay que luchar con la falta de medios, instrumentos, equipos de música, de sonido etc. pero, sobre todo y lo que es más grave, con la falta de cooperación de algunas instituciones y con la incompreensión de algunos padres.

A pesar de todo, la afición y la entrega del maestro de música supera todas estas dificultades y, con gran esfuerzo, consigue poner en marcha una labor docente que, en ocasiones, "se ve obligado a justificar" con el "festival fin de curso" para "contentar" a todos los implicados en la educación de los niños.

En ese momento de la "puesta en escena" o "concierto" de los alumnos, el maestro, además de intentar motivar a los alumnos "interpretes", trata de que los demás alumnos, padres y representantes de las instituciones, acudan. Su objetivo es hacer música y hacerla de la mejor manera posible. Si consigue que los alumnos "interpretes" asistan, se preocupará por conseguir que todos los materiales necesarios estén

---

\* RAFAEL PRIETO ALBEROLA es Profesor Titular de E.U. de la Universidad de Alicante.

disponibles. A veces, tendrá que improvisar y salir del paso ante imprevistos de última hora, se preocupará de que los alumnos, arriba y abajo del escenario, adopten un comportamiento adecuado, que no se pongan nerviosos y que cometan los menores fallos posibles. Si todo va bien, acabará exhausto, pero satisfecho por la labor conseguida.

Pero, algunos de estos maestros se preguntarán si además de solventar todos estos problemas, ¿estoy yo en condiciones de DIRIGIR musicalmente este concierto? Existen estudios (Guifford, 1993; Byo, 1994 y Durrant, 1994) que ponen de manifiesto la inseguridad de muchos maestros de música al acabar sus estudios universitarios en varias facetas, pero, especialmente en la de dirigir. En la mayoría de los casos realizarán esta labor de forma autodidacta, pero, seguro que a muchos de ellos, les gustaría conocer los “secretos” básicos de la labor del director musical. Aquí viene el problema: ¿a dónde ir?, ¿a quién pedir ayuda? Cualquiera que se interese en estos temas, descubrirá enseguida la falta de atención que se presta a estos estudios en las universidades. Durrant (1994), comentando la situación en Inglaterra, dice que “a pesar de que los colegios buscan maestros que puedan dirigir, no se presta suficiente atención a estos estudios en las universidades inglesas”. Aunque el mismo autor reconoce que en USA dedican más horas a la preparación del maestro como director, Scott (1998) se queja de que *sólo* se dedique “un par de cursos” en las universidades norteamericanas a este fin. Leman (1992), catedrático de dirección musical en la Universidad de Cincinnati, está convencido de que la preparación del maestro como director musical es “vital”.

En nuestro país solamente se conocen tres formas de aprender estos “secretos”: matriculándose en un conservatorio con un proyecto a largo plazo, buscando un profesor particular o asistiendo a cursillos. De las tres, esta última opción es la más usual, ya que es la más económica en cuanto a tiempo y dinero. El profesor particular, además de ser caro, resulta, en la mayoría de los casos, inaccesible por falta de tiempo o porque vive en un lugar alejado. La alternativa del Conservatorio significa, como hemos dicho, un proyecto a largo plazo, ya que al aspirante a director se le exigen muchos cursos: solfeo, armonía, contrapunto, composición, instrumento, además de muchas otras asignaturas para poder permitirle matricularse en el primer curso de dirección de orquesta. Estamos hablando de largos años de estudios, para los cuales no siempre se dispone de los medios suficientes de afición, tiempo y dinero y, todo esto, en el caso de que algún conservatorio no muy alejado geográficamente, disponga de un profesor de esta disciplina.

Conocemos estas inquietudes y valoramos los grandes esfuerzos que los maestros realizan para formarse en este campo de forma

autodidacta. Existe poca bibliografía y la que está disponible es de origen estadounidense (Durrant, 1994). Este es el motivo de este trabajo. No pretendemos que nadie crea que con estas breves indicaciones uno se convierta, de la noche a la mañana, en un director de orquesta o coros, pero, sí deseáramos que estas sugerencias que aportamos ayudaran a los maestros a comprender que con un esfuerzo planificado, con la ayuda de un profesor e, incluso, de forma autodidacta, pudieran conseguir un nivel aceptable para dirigir una agrupación escolar. No es nuestra intención infravalorar los estudios del conservatorio; al contrario, pensamos que son muy útiles, pues cuanto más conozca la música, mejor maestro será en esta disciplina, pero, nuestro objetivo, simplemente es ayudarles a que no se descorazonen ante un mundo nuevo que aparece ante ellos y para el cual no disponen de preparación.

## 2. El director musical

### 2.1. *La preparación del director musical*

No cabe duda de que la formación del director musical es muy compleja, que, además, hay aspectos de esta profesión que se pueden aprender y otros que son innatos y, por tanto, imposibles de enseñar. Chesterman (1970) entrevistó a grandes directores como Otto Klemperer, quien aseguraba que “en principio no se puede aprender ni enseñar a dirigir. Yo te puedo explicar en pocos minutos cómo mover el brazo en un compás cuaternario y en uno ternario, pero eso es todo lo que te puedo decir”. George Solti calificaba a la dirección como “un tema realmente místico”. Eugene Ormandi afirmaba que “el director nace, no se hace”. Nosotros estamos más de acuerdo con la opinión de Ricardo Muti, cuando establece que la dirección “es una combinación de muchas cosas misteriosas con algunas que son explicables”. Algunos autores también inciden en las bases psicológicas de la preparación del director, entre las que tienen especial interés las teorías estéticas de Langer, Reimer y Meyer (Durrant, 1994).

Una forma de enfocar este tema para llegar a unas conclusiones en forma de objetivos a conseguir por el aspirante a director, sería ponernos en el lugar de los que van a evaluar su labor: los músicos de la agrupación y el público, que sólo evaluará las características relativas al concierto, sin olvidarnos de la propia autoevaluación del director.

1. ¿El director ha seleccionado la música adecuadamente de acuerdo a las características de los músicos del grupo y a las futuras y previsibles audiencias?

2. ¿El director conoce profundamente la partitura y tiene un criterio claro y justificado de lo que quiere?

3. ¿El director posee las técnicas musicales necesarias para transmitir lo que quiere a los músicos?

4. ¿El director posee las técnicas verbales (sólo en el ensayo) y psicológicas para transmitir y convencer a los músicos de lo que quiere conseguir?

5. ¿El director planifica el ensayo y pone los medios para que sea motivante y productivo?

6. ¿La actitud y el gesto del director son los adecuados a la música que se interpreta en el concierto?

Si analizamos cada uno de estos ítems veremos que es imprescindible que el director seleccione la música de forma adecuada al nivel y a los gustos de los músicos del grupo. Cooksey (1992) defiende la necesidad de programar no sólo la música que le gusta al director sino también aquella que sirva para mejorar el nivel musical y estético de los alumnos. Si la música es de un nivel técnico superior al de los músicos, los músicos se acomplejarán y se sentirán incapaces de que la obra suene adecuadamente. Si, por el contrario, es demasiado fácil para ellos, se aburrirán. Si es de un nivel técnico adecuado, pero pertenece a una estética con la que la mayoría de los músicos no se sienten a gusto, tampoco funcionará bien. Es decir, en cualquiera de los tres casos, el músico perderá motivación y el resultado no será bueno, sin olvidarnos de los problemas que puede acarrear el "cambio de voz" de los niños a la hora de seleccionar repertorio con tesituras adecuadas.

Otro aspecto a considerar a la hora de confeccionar un programa es el público al que va dirigido y la ocasión. Habrá que tener en cuenta si el público es culto y, por lo tanto, conoce las obras fundamentales de la música y conviene ofrecerle un repertorio que no esté demasiado oído para que les interese. Si, por el contrario, no les gusta demasiado la música y no están habituados a escucharla, puede ser adecuado seleccionar obras de poca complejidad. Influyen aspectos como la edad, la cultura y, por supuesto, el lugar y el motivo del concierto. No es lo mismo interpretar música al aire libre que en un espacio cerrado, en una iglesia o en un auditorio, en un salón reducido o en un gran teatro. También es necesario considerar el motivo del concierto: si el público va exclusivamente a escuchar el concierto o éste forma parte de una celebración extramusical, si el público está inmerso en



un ambiente festivo, lúdico o, por el contrario, estamos hablando de un recital en el Conservatorio ante alumnos y profesores de música. Esto no quiere decir que no haya que manifestar el mismo respeto por cualquiera de este tipo de actos, pero está claro que debemos seleccionar un repertorio adecuado a cada circunstancia.

El punto 2 se analizará en los párrafos en los que comentaremos el estudio de la partitura. Acerca del punto 3, podemos decir que la preparación técnica de un director es muy compleja y podríamos resumirla así:

1. La educación del oído es muy útil para poder aprender las obras, sabiendo, con la simple lectura, cómo deben sonar, también para evaluar y, en su caso, corregir los fallos que se produzcan en el ensayo. La habilidad de detectar errores es “una de las cualidades mejor valoradas” a la hora de dirigir, sobre todo “si se trata de grupos de aficionados” (Kahn, 1973; Tabbel, 1980). Se entiende como implícito un profundo conocimiento del lenguaje musical para poder leer midiendo y entonando perfectamente el texto escrito. Jones (1990) estima que “la formación auditiva, tal como se imparte en las universidades americanas, es inadecuada”. Para desarrollar esta habilidad, Grove (1996) aconseja que se estudie la partitura al mismo tiempo que se escucha una buena grabación de ella. Es imprescindible, en opinión de Ulrich (1993), que el director esté “en condiciones de cantar cualquier línea musical en cualquier momento del ensayo”.

2. Conocimiento de las formas musicales, la armonía, el contrapunto, la fuga y la composición para poder analizar, comprender y evaluar los resultados de una música escrita o interpretada.

3. Conocimiento de la voz y de los diferentes instrumentos de la orquesta: sus posibilidades técnicas y expresivas, sus limitaciones y dificultades.

4. Gran sentido del ritmo y del movimiento rítmico corporal.

5. Dotes psicológicas de líder motivador.

6. Amplia cultura general y, específicamente, de historia de la música, con ideas claras sobre las características de la interpretación de los diferentes estilos.

## *2.2. El estudio de la partitura*

El objetivo fundamental de este estudio es conseguir una representación mental lo más auténtica posible del resultado sonoro futuro. Esta es una condición imprescindible para dirigir cualquier música. No es

recomendable necesitar escuchar previamente una versión grabada de la obra antes de dedicarse a su estudio. Existen, al menos, dos razones para manifestar lo anterior. 1) No es bueno acostumbrarse a depender de una audición previa para poder entender una obra. ¿Qué pasaría si fuese una obra inédita? Además, aunque esté grabada, no siempre vamos a disponer de la grabación. 2) Es la mejor forma, si no la única, de desarrollar el oído interno, tan valioso para cualquier músico y, en especial, para el director. En referencia a la absoluta necesidad del estudio previo de la partitura, Kaplan (1985) establece la obligación "de conocerla tan a fondo que se convierta en parte de ti" y Aaron Copland (1963), afirmaba que "nadie tiene derecho a ponerse delante de una orquesta o coro, a menos que tenga un claro concepto de lo que quiere transmitir".

La metodología que recomendamos comienza por un análisis tan concienzudo como sea posible del material escrito. Este análisis puede estructurarse así:

1. Tonalidad principal y modulaciones, si las hay.

2. Análisis armónico básico: acordes que rigen en cada momento.

En este primer estudio de la armonía sólo queremos conseguir un esquema de la armonía sin pormenorizar, es decir, conocer en cada momento en qué acorde o región armónica estamos, al mismo tiempo que detectamos la modulación y las cadencias fundamentales. Más adelante, entraremos en analizar la armonía detalladamente y acorde por acorde.

3. A continuación se establecen, claramente diferenciados, los temas, fragmentos, frases, semifrases, períodos y motivos que contenga la música escrita. En este momento anotamos aquellos/as que consideramos más característicos y/o más relevantes.

4. En este momento estamos en condiciones de intentar memorizar las líneas melódicas y rítmicas más relevantes. Es decir, iremos cantando, sin solución de continuidad, los diferentes temas más relevantes que configuran la obra, estén en la voz que estén, con lo cual tendremos una reproducción de lo que sería esta obra "a una sola voz".

5. Memorizamos la línea del bajo y volvemos a cantar la línea melódica o melódico-rítmica a resaltar. (Añadiendo cada una en lo que podríamos llamar línea más relevante).

6. Posteriormente, cantamos cada una de las voces, mientras que, simultáneamente, escuchamos interiormente la línea del bajo. Después, hacemos lo mismo con las demás voces entre ellas.

Se trata, como afirma Ulrich (1993), de "escuchar internamente la partitura". Otros autores, como Brunner (1996) y Battisti y Garofalo, especifican, con el fin de aprender correctamente la partitura, la importancia

de los aspectos de “sonoridad, balance, dicción, tempo, entonación melódica, ritmo, entradas, cortes, ligaduras, orquestación, textura, dinámica, articulación, conjunción y términos expresivos” (Battisti y Garofalo, 1990), o “el contexto histórico y el estilo” (Demorest, 1996), ya que “el conocimiento histórico da a la interpretación autenticidad y convicción” (Decker y Kirk, 1988).

Todo este análisis y su consecuente reflexión, nos llevan a adoptar unos criterios de interpretación claramente fundamentados, sobre los que basaremos nuestra actividad como directores musicales de una obra. Antiguamente, los autores no escribían en la partitura tantas indicaciones como modernamente se ha venido haciendo. Este factor junto a otros, como por ejemplo la falta de claridad en un manuscrito o el olvido o la negligencia del compositor, transcriptor o arreglista, puede exigirnos que tengamos claro no sólo las notas, sino también los matices, las articulaciones y todos los detalles expresivos fundamentales para la música. Este trabajo previo nos ayudará a conseguir este fin. Mientras que esto no esté claro, no debemos ponernos delante de una agrupación con la intención de dirigirla.

### 2.3. *El estudio gestual*

El sonido de la música debe ser lo más nítido posible. Ningún sonido o ruido que no esté en la partitura debe ser oído; por lo tanto, el director debe permanecer en silencio, sin hablar, cantar o llevar la pulsación con el pie. El director debe servirse de su expresividad corporal para transmitir las indicaciones necesarias que permitan conseguir una interpretación adecuada. Si realmente siente en lo más profundo de su ser la música que está interpretando, no será difícil que sus ojos, su rostro y todo su cuerpo expresen lo que él siente en su interior. Es muy conveniente memorizar la partitura y mirar a los músicos, aunque aquélla se tenga en el atril como referencia breve para casos muy concretos. Hay directores que afirman, exagerando un poco, que se podría dirigir sin apenas utilizar los brazos ni las manos. Byo (1994), afirma que “es conveniente no preocuparse sólo de las manos y dar mayor importancia a la expresión corporal. El contacto visual refuerza los movimientos de los brazos, convirtiéndolos de inexpressivos en expresivos”. Sin embargo, hay aspectos de la interpretación en los que es imprescindible el correcto uso de las manos.

Otro defecto a evitar, es utilizar las manos en forma paralela todo el tiempo. Es innecesario repetir la misma indicación con ambas manos en forma de "espejo", ya que al músico le es suficiente con una y, además, el utilizar las dos puede cansar, confundir y conducir al error y al hastío.

Por lo tanto, haremos bien en meditar sobre la utilización de cada mano. La derecha (en el caso de los zurdos, puede servir la izquierda igualmente), sirve para dar la "entrada", llamada también "golpe al aire". Con este gesto, el director indica el tempo, el matiz y la articulación. Es decir, de la velocidad con que marque el golpe al aire, dependerá el tempo con el que la orquesta ejecute la obra. Si el movimiento de dar la "entrada" es amplio, el resultado será que la orquesta utilizará un matiz "forte" o "fortísimo" y si el movimiento es reducido, el resultado será que el grupo musical responderá en matiz "piano" o "pianísimo". El hecho de que los movimientos de la mano sean angulares o redondeados, conseguirá que la agrupación produzca un sonido más "staccato" o más "legato", respectivamente.

La otra mano (en nuestro caso la izquierda), servirá para dar entradas a las diferentes voces cuando intervienen en diferentes momentos. También la utilizaremos para realzar un crescendo o diminuendo. Es la adecuada para enfatizar alguna voz, diferenciar los planos sonoros, insistir en el matiz y marcar los acentos principales. Por último, servirá para todas las necesidades musicales que no se hayan citado, como por ejemplo, cortar un calderón, etc.

Todo lo dicho tiene que estar implícito en los movimientos de la mano del director y, especialmente, en el primero, que es con el que vamos a dar toda esta información al músico. Es decir, el director tiene que marcar anticipadamente todo lo importante que va a ocurrir en el resultado sonoro. Marcar anticipadamente no significa acelerar la pulsación, sino utilizar los tiempos o partes inmediatamente anteriores al sonido para mostrar toda la información que el músico necesita, además de su partitura, para interpretar la música adecuadamente. En la música anacrúsica, a veces, existen dudas sobre cuándo hay que dar el "golpe al aire". La opinión más generalizada, sin ser la única, es que hay que marcar un tiempo o parte antes de que suene la música. Si la música empieza en una figura de tiempo, la señal la daremos en el tiempo anterior; si comienza en una figura de igual o menor duración que la mitad de un tiempo, puede ser suficiente con marcar ese tiempo completo, siempre que la música no vaya muy rápida. Si éste es el caso o si la música empieza en una fracción de tiempo mayor que la mitad, conviene siempre marcar el tiempo anterior. Hay que analizar cada caso, como por ejemplo, cuando interesa subdividir por ser el movimiento muy

lento o, al contrario, agrupar más de una pulsación en un movimiento de brazo, como por ejemplo los compases llevados "a 1". En cualquier caso, para decidimos debemos tener claros dos criterios: 1) No hacer más de lo necesario o imprescindible. 2) Dar la información necesaria o imprescindible para que el grupo tenga seguridad y sepa con claridad qué es lo que debe hacer.

Nos parece necesario decir que no basta con conocer estos principios básicos de la dirección, ni basta con saber en cada caso lo que hay que hacer, sino que, además, es imprescindible practicar, a ser posible, delante de un espejo (Green, 1981), para asegurarnos de que lo que hacemos da la imagen necesaria para conseguir los objetivos que deseamos. Algunos autores, como Arnold (1995) y Leppla (1989), sugieren la utilización del video para la autoevaluación del director.

Existe una controversia entre quienes, como Bernstein y Marvin, defienden la necesidad de "exagerar los movimientos en el ensayo y en el concierto" y los que, como Bouct (1963), en oposición a los anteriores, critican la exageración y defienden la "economía de movimientos. El público no paga para ver un ballet o un espectáculo de marionetas. A veces pienso que el director insulta a sus músicos no sólo en el ensayo sino en el concierto recordando lo obvio". Green (1981), dice que "el director guía al auditorio a escuchar lo que él quiere". Marvin (1988) defiende que "los gestos del director muestran la estructura de la obra". Nosotros estamos de acuerdo con la opinión de los que, como Whitten (1988), establecen que "la técnica no debe confundir a los músicos ni al oyente. Dirigir no es un fin en sí mismo, ni tampoco un show".

#### *2.4. El ensayo y la labor pedagógica del director musical*

Lo primero a tener en cuenta es que estamos trabajando con personas, es decir, son muy importantes los aspectos psicológicos de esa relación que se establece entre el director y los músicos y entre éstos mismos. Siendo tan fundamental, es una pena que no se estudie como parte del programa de estudios de un director musical. La interrelación entre los individuos es tan compleja, especialmente a este nivel artístico en la que los sentimientos salen a veces a flor de piel, que si no se consigue un buen clima de trabajo, se puede ir al traste cualquier proyecto musical.

Conceptos como el respeto, el liderazgo, la motivación etc. son armas que el director debe potenciar en sí mismo para poder conseguir los objetivos. El director es la imagen modelo representativo de la orquesta. La

puntualidad, la actitud respetuosa y rigurosa ante la música y los músicos harán que la orquesta se caracterice por éstas u otras virtudes o defectos. En síntesis, el director debe autoanalizarse para comprobar si su actitud es la idónea.

Hay músicos que opinan que al director, donde mejor se le puede valorar es en el ensayo. Es donde realmente se pueden observar todas las características que definen el perfil del director musical. Según Marvin (1988), "no hay ningún otro aspecto más importante que la habilidad de saber ensayar". De forma parecida, otros autores como Decker y Kirk (1988), afirman que "lo que hace efectivo el ensayo es la capacidad de evaluar lo que se oye en relación a lo que se quiere oír". En el concierto hay muchos factores que intervienen y que no son responsabilidad exclusiva del director, como la acústica del local o la actitud de la orquesta en esa ocasión, a veces debida a factores extramusicales. Si se utilizan micrófonos, la actuación de los técnicos de sonido se convierte en decisiva para el resultado del concierto (Bamide, 1994).

Estamos de acuerdo con Ulrich (1993) cuando afirma que "el resultado del concierto es lo que se ha sudado en el ensayo", entendiendo lo de "sudar" no solo en el hecho de trabajar duro, sino, además de trabajar bien. Brunner (1996), al igual que Durrant (1994) y Ulrich (1993), piensa que la efectividad del ensayo consiste en "la planificación adecuada, el establecimiento de objetivos para cada ensayo y el diseño de las estrategias para conseguirlos, la evaluación de los resultados y las conclusiones y la toma de decisiones y su puesta en práctica el próximo ensayo". Parece que la necesidad de una buena planificación está fuera de toda discusión. Demorest (1996) asegura que "si no se planifica bien el ensayo, todas las otras técnicas directivas son inútiles".

Como se ha venido diciendo, el director, además de ser artista en el sentido de genio innato y científico, en cuanto a estar en posesión de los múltiples y variados conocimientos necesarios para dirigir, debe ser un pedagogo y ahí es donde su labor se asemeja a la del maestro de música. De hecho, se ha instaurado en las diferentes culturas y desde los principios de la historia de la dirección, la palabra Maestro referida al director musical.

Su labor pedagógica se desarrolla en el ensayo donde, como se ha dicho, es necesaria una evaluación inicial para conocer el nivel de sus músicos y seleccionar un repertorio adecuado a sus características. Como pedagogo, tratará de "enseñar" o mostrar su versión o su idea de la música que se va a interpretar y lo hará de forma secuenciada, sometiendo su trabajo a una evaluación continua, en donde, partiendo del respeto debido a la partitura y a los integrantes del grupo musical, corregirá todos aquellos

defectos o resultados musicales inadecuados a los objetivos que se ha propuesto y que, a ser posible, deben ser consensuados por todo o la mayoría del grupo, sin dejar de tener claro que el responsable último ante los músicos y el público es él, por lo tanto, su opinión es la que, en caso de desacuerdo, debe prevalecer. Dicho en lenguaje exclusivamente pedagógico, el director deberá:

1. Ser responsable del diseño curricular, incluyendo los objetivos y los contenidos: *la partitura seleccionada*, la metodología y la evaluación: *el ensayo*.

2. Conocer los contenidos que enseña: *la partitura seleccionada*.

3. Ampliar y actualizar sus conocimientos sobre la disciplina que enseña: *la música*.

4. Desarrollar sus conocimientos y habilidades pedagógicas para transmitir y convencer de la adecuación de objetivos y contenidos: técnicas pedagógicas del director en el ensayo.

5. Secuenciar el aprendizaje y utilizar una metodología motivante: *el ensayo gratificante*.

6. La actitud personal y el respeto a la disciplina y a los alumnos, en el caso del director, los músicos que integran el grupo musical.

7. Parece, a estas alturas, suficientemente demostrada la importancia fundamental del ensayo. Para finalizar y completar este apartado, nos parece oportuno recordar a Pfautsch (1973) quien, en forma similar a Dearnley (1970), afirmaba que "el éxito del ensayo depende del papel que el director asuma, su autoconcepto, su actitud, su relación personal y su capacidad de planificar". Wis (1998), en relación al ensayo, advierte que "lo que el director hace o dice después de la primera lectura en el ensayo, determina el resto del ensayo y, como consecuencia de ello, el concierto. Cada repetición que se haga hay que justificarla con un nuevo objetivo a conseguir". A este respecto, vienen bien las ideas de Ulrich (1993) y Sandene (1994), quienes defendían la necesidad de "economizar el tiempo de ensayo. Si hay un alumno o grupo de ellos que no dominan su parte, lo cual es imprescindible para poder mirar al director, hacerlos trabajar en privado para no aburrir a los demás" (Sandene 1994:107). Dos últimos consejos fundamentales en relación al ensayo nos los ofrecen Marvin (1988) y Decker y Kirk (1988), cuando nos recuerdan la necesidad de que "el ensayo debe posibilitar la misma experiencia estética que el concierto" y Ulrich (1993), al llamar nuestra atención sobre el peligro de la falta de concentración y objetivos en el ensayo; para evitarlo, debemos preguntarnos: "¿estamos escuchando o simplemente marcando el compás durante el ensayo?".

### 3. El Maestro en su faceta de director musical

Una vez vistas las similitudes entre las dos labores profesionales, podemos basar nuestra reflexión en dos premisas:

1. Es necesario que se prepare al maestro de música de forma integral y, como consecuencia de esto, cuidar su preparación como director musical, pues aunque sea a nivel elemental, no es adecuado que los niños tengan un mal ejemplo de lo que es un director musical, ni que las actuaciones de grupos escolares no reciban, dentro de su nivel, un total respeto por parte de todos. En primer lugar, el maestro no debe dirigir creyendo que su labor es ponerse delante de los niños a intentar mover la mano, llevando el compás y convirtiendo el ensayo en una repetición constante de "lo mismo hasta que salga bien", sin saber por qué sale mal y sin saber poner los medios adecuados para remediarlo. En ese respeto, estamos involucrados, especialmente, los que preparamos a los maestros para su trabajo.

2. Sin ser contradictorio con lo anterior, nos parece adecuado pensar que el respeto a la preparación del maestro de primaria como director, no exige todos los conocimientos ni las enseñanzas que se le piden a un director de orquesta sinfónica profesional. Aunque sea muy deseable que el maestro posea unos conocimientos de música tan amplios como sea posible, para dirigir una agrupación musical en primaria, en donde se respete el trabajo que debe realizar el maestro en su faceta de director musical, debe conocer sólo unas bases elementales, pero imprescindibles:

a) Educación auditiva para poder evaluar y corregir los fallos que se puedan producir o elegir un acorde o una nota cuando sea necesario. Conocimientos del lenguaje musical, hasta el nivel de poder leer una partitura escolar entonando y midiendo perfectamente a primera vista.

b) Conocimiento de la armonía elemental a nivel analítico y la práctica de armonizar melodías escolares con acordes de I, IV y V grado.

c) Conocimiento de la técnica y práctica de los instrumentos escolares: voz, flauta dulce, instrumentos de percusión escolar y del teclado o la guitarra, a nivel de acompañamiento elemental con acordes de I, IV y V grado.

d) Gran sentido del ritmo y del movimiento corporal expresivo. Conocimiento y práctica de la técnica básica de la dirección musical.

e) Dotes pedagógicas motivadoras incluyendo, el facilitar un ambiente positivo y relajado para evitar la inhibición y la ansiedad que produce el concierto, no tanto en los niños, pero sí en los alumnos más



adultos. Ely (1991), para solucionar estos problemas, sugiere técnicas de relajación y de feed-back positivo.

f) Capacidad creativa para componer o improvisar una línea melódica o un acompañamiento elemental.

Como síntesis de este apartado, citaremos a Gumm (1991) quien identificó 8 dimensiones del estilo de enseñanza musical válidas también para identificar a un buen director/maestro: "independencia del alumno, autoridad del profesor, ambiente positivo, interpretación musical estética, motivación no verbal, dinámica de grupos, aprovechamiento del tiempo, aprendizaje de conceptos musicales" (Gumm, 1991: 76), ya que, como afirma Wis (1998), "uno de los aspectos más importantes del trabajo es el equilibrio entre preparar (a corto plazo) para el concierto y (a largo plazo) a los alumnos como músicos completos (Wis 1998).

Para preparar todos estos temas, recomendamos la bibliografía que se presenta al final de este trabajo.

#### 4. Conclusiones

Si observamos estas 6 características y las comparamos con las del director profesional, veremos que coinciden, incluso, en la numeración que hemos elegido, con las oportunas adecuaciones a los distintos niveles y también que la sexta es distinta, ya que al director profesional se le exige un conocimiento profundo de los estilos musicales y al maestro, como profesionalmente solo se va a dedicar al estilo que podríamos llamar "música escolar", no. Sin embargo, al director profesional no se le exige la capacidad creativa e improvisadora del maestro de música, ya que éste se encontrará en momentos en que la dinámica del aula, le exija dar respuesta con creatividad escrita o improvisada a los problemas que puedan surgir. Por ejemplo, la necesaria "atención a la diversidad", que en el aula de música se produce constantemente con alumnos más y menos dotados. También encontraremos obras escolares que requieren, por la plantilla de que dispongamos en el aula, alguna o algunas voces añadidas o, por el contrario, alguna reducción y consecuente adaptación de la partitura original.

Nuestra experiencia de varios años en la formación de maestros especialistas en educación musical y como profesor superior de dirección de orquesta y coros, nos permiten afirmar que estos objetivos elementales, que constituyen las características que debe poseer un maestro en su faceta de director musical, se pueden conseguir en pocos años, dependiendo de un

diseño curricular y metodología adecuados y también de las aptitudes naturales y el trabajo constante del alumno. Insistimos en que cuanto más preparación tenga el maestro en éste y otros campos, mucho mejor. No recomendamos que el maestro se enfrente al reto de dirigir sin poseer esta preparación previa. No estamos de acuerdo con los que piensan que el objetivo del "festival de fin de curso" es sólo complacer a los padres. Creemos que se le debe un gran respeto desde todos los ámbitos implicados: el maestro, la institución, los padres y los alumnos. Tampoco creemos que sea imprescindible seguir los largos años de estudios profesionales de la carrera de dirección de orquesta en un conservatorio para dirigir un grupo escolar y esto por varias razones:

1. El maestro necesita mucho tiempo para su preparación como tal y ésto le impide dedicarse a un estudio tan profundo de la música como se exige para conseguir un título superior de dirección de orquesta o coros.

2. Los conservatorios, en el caso de que dispongan de profesor de dirección, exigen, como requisito de acceso a los estudios especializados de dirección, el haber superado antes muchos otros cursos, que significan largos años de estudios musicales previos, en los que se dedican a asignaturas importantísimas para un director profesional, pero no imprescindibles para un maestro de música en primaria.

## 5. Bibliografía

### 5.1. Sugerencias de lectura (Obras de estudio):

- Blanquer, A. (1989) *Formas musicales*. Valencia: Piles.
- Boada, O. (1998). *Iniciación al teclado*. Barcelona: Dinsic.
- Bossu, H. y Chalaguier, C. (1986). *La expresión corporal. Método y práctica*. (Trad. F. García Prieto). Barcelona: Martínez Roca.
- Del Mar, N. (1997). *A conductor's miscellany*. Clarendon Press.
- Del Mar, N. (1997). *Conducting Berlioz*. Clarendon Press.
- Gallo, J.A., Graetzer, G., Nardi, H., y Russo, A. (1979). *El director de coro. Manual para la dirección de coros vocacionales*. Buenos Aires: Ricordi.
- Guallar, J. (1997). *Introducción a la armonía*. Barcelona: Dinsic.
- Gunther, S. (1996). *The Complete conductor*. USA: OUP.
- Fish, A. y Lloyd, N. (1974). *Fundamentals of sight singing and ear training*. New York: Dodd, Mead & Company.
- Kenneth, H. P. (1997). *Basic techniques of conducting*. USA: OUP.
- Kühn, C. (1988). *La formación del oído*. Barcelona: Labor.

- Piston, W. (1980). *Orquestación*. (Traducción de Ramón Barce) Madrid: Real Musical.
- Price, G. (1994) *Mejora tu canto*. (Trad. De Joan Bofill), Barcelona: Dinsic.
- Pérez Gutiérrez, M. (1980). *El universo de la música*. Madrid: Sociedad general española de librería.
- Swanwick, K. (1979). *A basis for music education*. Nfer-Nelson: Windsor.
- Swarowsky, H. (1979). *Dirección de orquesta. Defensa de la obra*. (Trad. De Miguel Ángel Gómez Martínez). Madrid: Real Musical.

### 5.2. Referencias:

- Arnold, J.A. (1995). Effects of Competency-Based Methods of Instruction and Self-observation in Ensemble Directors' use of Sequential patterns. *MEJ*.
- Barnicle, S.P. (1994). Acoustics, performance and your concert hall. *Music Educators Journal*.
- Battisti, F. y Garofalo, R. (1990). Guide to Score Study for the Wind Band Conductor. *Journal of Research in Music Education*. Vol. 86.
- Brunner, D. L. (1996). Carefully crafting the choral rehearsal. *Music Educators Journal*. Vol. 83.
- Byo, J.L. (1994). Improving Conducting with video scripts. *Music Educators Journal*. Vol. 85.
- Crowe, D.R. (1996). Effects of Score Study Style on Beginning Conductor's Error-Detection Abilities. *JRME*. Vol 44.
- Demorest, S. M. (1996). Structuring a musical choral rehearsal. *Music Educators Journal*. Vol. 82.
- Durrant, C. (1994). Towards a Model of Effective Communication: A case for Structural Teaching of Conducting. *Journal of Research in Music Education*. Vol. 46.
- Ely, M.C. (1991). Stop Performance Anxiety. *Music Educators Journal*. Vol. 83.
- Guifford, E. (1993). Lack of confidence on new teachers. *British Journal of Music Education*. Fall 1993.
- Leppla, D. A. (1989). The Acquisition of Basic Conducting Skills by Beginning Conductors: A Comparison of the Effects of Guided and unguided videotaped modelling. *MEJ*.
- Sandene, B. (1994). Awakening Students to the Art of Conducting. *Teaching Music*. Vol. 34.
- Scott, D. E. (1992). An investigation of the Effects of visual diagnostic skills development on the acquisition of Basic Conducting Skills. *Teaching Music*. Vol. 32.
- Ulrich, J. (1993). Conductor's Guide to Successful Rehearsals. *Music Educators Journal*. Vol 87.
- Wis, R. M. (1998). Invite, instruct, inspire. *Teaching Music*. Vol. 5.

## ENTRE FINES Y METAS. REVISIÓN DE ALGUNAS CUESTIONES CURRICULARES

BEATRIZ SIERRA Y ARIZMENDIARRIETA\*

En este artículo se realiza una reflexión crítica acerca de algunos aspectos de tres enfoques curriculares partiendo de la distinción *praxis/poiesis* y *telos/peras*.

In this article a critical review has been realized dealing with some aspects of three curricular approaches from the *praxis/poiesis* and *telos/peras* distinction.

### Introducción

La educación de unos años a esta parte, en los que se ha hecho patente de forma más clara una crisis de valores, ha derivado en lo que podríamos llamar un 'crecimiento por observación', o mejor por 'adaptación al medio'. Se ha hecho palpable un darwinismo social, por el que acaban 'sobreviviendo' mejor no necesariamente aquellos que están mejor educados, sino los que saben adaptarse mejor a las circunstancias del momento, sean éstas éticamente aceptables o no. Si siempre es buena una pluralidad social, no lo son tanto algunos efectos que han traído consigo erróneas interpretaciones de lo que aquella significa. Por mencionar sólo dos —en las que no me voy a detener ahora—, la verdad ha derivado en opinión y la libertad de elección se ha quedado simplemente en libertad de opción. De esta forma no es posible intentar conciliar puntos de vista distantes con objeto de alcanzar una verdad común, sino únicamente se puede aspirar a cohabitar, con el menor número de roces posible, con opiniones y opciones a las que se quiere otorgar el mismo valor. La consecuencia educativa que ello tiene es clara. Por un lado, al niño se le dan teorías la mayor parte de las veces contrarias en lo que a valores se refiere porque, como he dicho, todo se ha diluido en opinión elevando ésta al rango de única verdad disponible. Por otro lado, se le bombardea constantemente con prácticas diversas que tienen a gala dejar a un lado los valores, de cara

---

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

a la supervivencia en una 'selva' donde se tacha de ingenuas posturas que abogan por la puesta en práctica de lo mismo que, en ocasiones, se transmite en las escuelas. Uno se plantea la disyuntiva: ¿educar o enseñar a sobrevivir?

¿Es realmente el currículo un agente de cambio? En estos momentos da más la sensación que es un agente adaptador. Han sido los medios, sobre todo la televisión, la que ha propiciado nuevos modelos que la escuela se está encargando de ratificar, sea colaborando u omitiendo la defensa de sus contrarios. Una de las funciones de la escuela es la socialización (Cfr. Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1993, 17-34; Marín Ibáñez, 1972), pero socialización y educación no siempre se encuentran en sintonía. Cuando los medios de comunicación —que son quienes más influencia tienen en la actualidad— elevan lo estridente a la categoría de lo admirable, creando modelos y pautas de conducta, defender valores como la fidelidad, el compromiso, el esfuerzo... y preservar la dignidad de la persona es poco menos que *educar para la inadaptación*. Así, ¿siempre puede afirmarse que hay que educar para la sociedad? Que la escuela y, por tanto, el currículo, estén al servicio de la sociedad, ¿quiere decir simplemente que cambien con ella o, quizá, en ocasiones, tengan que cambiarla?

### **Socialización y educación**

Evidentemente, la educación no puede realizarse al margen de la sociedad. Hay que socializar, pero se ha de plantear una educación que sea también capaz de colaborar en la transformación de los aspectos negativos de la sociedad. Podemos entender con Fermoso que socialización es un "proceso mediante el cual el individuo acepta consciente o inconscientemente las pautas de conducta, las costumbres o *mores*, los valores o *formas de pensar más habituales*<sup>2</sup> en la comunidad en la que vive, y por el cual aprende a convivir con los demás" (Fermoso Estébanez, 1991, 644-645). Pero sabemos que no porque algo sea habitual tiene por qué ser mejor, es decir, que lo sociológicamente normal no garantiza lo éticamente bueno. Por eso, como afirma Quintana Cabanas, la educación social debe de "socializar bien" al individuo. "Decimos socializarlo «bien» porque de socializarlo, sin más, se encarga ya la propia sociedad, que tiene una de sus actividades esenciales la de incorporar funcionalmente a los jóvenes individuos que aparecen en ella, a fin de que se conviertan en miembros adecuados del cuerpo social" (Quintana Cabanas, 1984, 87). No nos dice

qué entiende por socializar «bien», pero es suficiente para poder apreciar la diferencia. La escuela (ciñéndonos a la socialización secundaria) no puede limitarse a socializar, sino que debe, a través del currículo, plantearse cómo ir más allá.

En los planteamientos sociologistas la educación queda reducida a la socialización, como el representado por Durkheim cuando afirma: "el objetivo final de la educación sería precisamente constituir un ser social en cada uno de nosotros" (1976, 98). Si la escuela debe proponerse algo más que socializar, es porque el fin de la educación consiste en el perfeccionamiento de aquél que se está educando y la socialización no tiene por qué constituir, por sí misma, el perfeccionamiento del ser humano. Alguien puede estar perfectamente socializado en una sociedad en la que se defiendan valores contrarios a la dignidad humana, o en la que ni siquiera se entienda lo que esto quiere decir.

El problema es darle contenido a esa idea de perfeccionamiento que está inseparablemente unida a lo que hoy llamamos valores. No es posible realizar ningún planteamiento educativo sin valores. Por tanto, siempre que hablemos de educación es necesario, como explica Peters, conocer los estándares valorativos por los que se rige un determinado planteamiento, pues sólo en relación a ellos podremos hablar de seres humanos educados (Cfr. Peters, 1969, 13-21). Pero nunca ha de considerarse la educación como una meta, sino como un fin. Por eso, afirma que "ser educado no es haber llegado, es viajar con una visión diferente" (Peters, 1969, 25) porque "la visión de un hombre se ve modificada por lo que conoce" (Peters, 1969, 24). Eso es así porque la educación es una *acción* humana, es *praxis* en sentido aristotélico.

Aristóteles distingue entre producción y acción, entre *poiesis* y *praxis*. Respecto a sus fines respectivos afirma: "el fin de la producción es distinto de ella, pero el de la acción no puede serlo" (Aristóteles, 1140 b). La producción siempre pretende lograr un resultado obtenido gracias a su actividad. Dicho resultado es independiente de ella y no realiza modificación alguna en el sujeto que la realiza. Por el contrario, la acción, la *praxis*, no persigue nada diferente a ella misma y el sujeto que la realiza se ve transformado por ella. En este sentido, la educación es *praxis* y cuando decimos que el fin de la educación es el perfeccionamiento humano no estamos diciendo nada diferente de ella misma, porque educación y perfeccionamiento se identifican. Es decir, que cuando alguien está educándose está en esa misma medida, perfeccionándose. No hay un perfeccionamiento al que llegar al término del proceso mismo de la educación. Por eso, en sentido amplio, uno no acaba de educarse nunca. "Se

está considerando la educación, no como el efecto alcanzado, el resultado de una acción, sino como aquello por lo que realmente se obra, por lo que se educa y para lo que se educa" (Rodríguez Neira, 1999, 138). Y aquello por lo que se obra siempre es el fin, que en el caso de la educación no se distingue de ella misma, como impulsor de su mismo movimiento. No todos los modelos educativos contribuyen de igual forma al perfeccionamiento del educando y no a todo tipo de acción (o de *praxis*) podrá llamársele educativa porque no toda acción perfecciona al ser humano. Por eso, habrá que tener claro los valores a través de los cuales ir logrando dicho perfeccionamiento como fin educativo.

La cuestión, entonces, no es qué se considere valioso en función de las preferencias personales o intereses individuales, sino qué es valioso en función de qué concepción antropológica tengamos. Llegamos así al currículo, que en todo este proceso tiene un carácter mediador, instrumental. Y cuando digo instrumental, quiero decir facilitador, no entendiéndolo de ningún modo la educación ni el currículo como algo técnico. Esta aclaración será de vital importancia para comprender el breve análisis, que haremos a continuación, de diferentes tipos de enfoques curriculares.

### **Currículo: fin o medio**

Según lo hemos planteado, cada planteamiento curricular dependerá de una determinada posición valorativa<sup>3</sup> respecto al perfeccionamiento en el que la educación consiste. Es dicha dependencia la que explica que el currículo tenga tantas definiciones como posiciones distintas ante la consideración de lo educativo. Y, por eso, dichas definiciones nunca serán neutrales, sino morales (Contreras Domingo, 1994, 179). En cada una de las definiciones se establece un programa de acción determinado en función de la concepción educativa.

"Cuando definimos el currículum —afirma Gimeno—, estamos describiendo la concreción de las funciones de la propia escuela y la forma particular de enfocarlas en un momento histórico y social determinado, para un nivel o modalidad de educación, en un entramado institucional, etc." (Gimeno Sacristán, 1989, 16). Efectivamente el currículo ha de tener en cuenta tanto el momento histórico y social para el que se define como las condiciones materiales, políticas y estructurales del contexto en el que se va a realizar. Esto es indiscutible, pero considerar todas esas circunstancias no lo es todo. Una vez más, la socialización y las condiciones particulares en las que se realiza no pueden ser el referente único y absoluto del proceso

educativo. Porque de ser así, la cultura deja de ser un 'producto humano' para invertir el proceso y convertir al ser humano en un 'producto cultural'. El perfeccionamiento del ser humano ha de verse en relación a lo que éste es ontológicamente, adaptándolo, por supuesto, a la cultura en la que vive. Pero si la raíz de la educación es únicamente cultural, no estamos hablando de perfeccionamiento, sino de adaptación al medio. El currículo deberá concretar unos valores en unas circunstancias espacio temporales y culturales concretas, pero no reducirlos a ellas.

Dicho esto, podemos ya abordar, de forma somera, el análisis de algunos aspectos de tres enfoques curriculares que, como es sabido, tienen su fuente en Habermas. Este distingue tres tipos de intereses constitutivos del conocimiento humano: intereses técnicos, prácticos y emancipadores. No nos vamos a detener en cada uno de ellos porque lo que nos interesa es ver cómo han afectado a la teoría curricular. En el análisis que realiza Grundy (Cfr. 1994) denomina a estos tres enfoques: currículo como producto, currículo como práctica y currículo como praxis. Reciben también el nombre de enfoque empírico-analítico, enfoque interpretativo y enfoque sociocrítico (Cfr. de la Torre, 1993, 116-132). En estas páginas seguiré la denominación utilizada por Grundy, puesto que mis comentarios se referirán a su descripción acerca de ellos.

Grundy (Cfr. 1994, 40-64) afirma que el *currículo como producto* deriva de un interés técnico, en el que la máxima preocupación radica en el control y la gestión del medio. El interés técnico establece una relación entre el conocimiento y el poder. Se trata de conocer el medio para poder ordenarlo, controlarlo, y está caracterizado por lo que Aristóteles llamaba *poiesis*. Aplicado esto al ámbito educativo, afirma que en un currículo técnico se halla implícita la manipulación para llegar al "control del ambiente educativo, de manera que el producto que resulte se ajuste a los objetivos preespecificados" (1994, 53). Se trata de un control tanto del currículo como de los estudiantes. Los objetivos provienen de un *eidos* o idea preestablecida de lo que se pretende conseguir y, por eso, cuanto más concretos y específicos sean más fácil será el control. El producto será juzgado de acuerdo con el *eidos* orientador. Por eso, "hablar sobre el «diseño curricular» suele indicar un interés técnico" (Grundy, 1994, 49), ya que implica trazar un plan previo a la acción.

En primer lugar, conviene recordar que Aristóteles llama *poiesis* a la actividad humana que posee el fin fuera de ella misma, pero la *poiesis* no perfecciona (ni tampoco lo contrario) al sujeto que la realiza, no tiene carácter moral. Se trata de la actividad característica de la construcción de objetos. El fin perseguido es el objeto y por eso se dice que está fuera de la



actividad. Esta pretende propiamente metas (*peras*), y cuando no se consigue la meta la actividad queda frustrada. Si quiero construir una casa, o lo consigo o no, no hay término medio. La *praxis*, en cambio, tiene siempre un carácter moral y su fin (*telos*) se encuentra, en parte, desde el inicio. No es un producto que está al final, sino que la realización de la acción está ya influyendo, modificando al sujeto que la realiza. Por eso, efectivamente, considerar los objetivos curriculares como si fueran metas externas al propio proceso de forma que sean una especie de añadido que consigue el educando y que no modifican "su visión" del mundo, como decía Peters, es considerar el currículo como un proceso técnico y despojarle de su carácter moral. Sin embargo, no parece posible tener una interpretación de la educación estrictamente como *poiesis*; porque si la educación tiene como fin el perfeccionamiento humano, éste se va realizando en el curso de la misma acción, siempre que ésta esté orientada al bien. Dicho perfeccionamiento necesita de un *eidos*, de una idea de él que oriente el proceso, puesto que "siempre se educa a alguien para algo. La conciencia educante —la de la relación "educador-educando"— está referida a ideas o ideales" (Fullat i Genís, 1991, 709).

Tener una idea de hacia dónde dirigir el proceso educativo no tiene por qué implicar un interés técnico, ni manipulador, pues en todo proceso educativo es preciso tener un cierto plan o diseño que, por supuesto, tiene posteriormente que irse adaptando a las condiciones particulares y a los alumnos concretos. Es necesario, en este sentido distinguir entre *producto* y *resultado*. Como muy bien explica Dewey: "un fin implica una actividad ordenada, en la cual el orden consiste en la progresiva terminación de un proceso (...) el fin significa previsión anticipada de la terminación posible (...) De aquí que carezca de sentido hablar del fin de la educación —o de otra empresa— cuando las condiciones no permiten la previsión de los resultados y no estimulan a la persona a mirar hacia adelante para ver cuál ha de ser el resultado de una actividad dada" (Dewey, 1995, 93). El producto, en sentido tecnológico, exige el término del proceso y dicho proceso deja de considerarse ante la vista del producto, que es lo importante. Además, en la consideración de un producto no hay grados, no hay intensidad: o hay producto o no lo hay, y es de una determinada manera. El resultado, en cambio, tiene que ver con los estándares valorativos, de los que hablamos, necesarios para hablar de perfeccionamiento. El resultado no implica la anulación u ocultamiento del proceso como algo subordinado a aquél, sino que es, en cierto sentido, un modo de valorar la modificación sufrida por el sujeto de la acción a la luz del fin. Y, al contrario que al hablar de producto, hablar de resultado como

"previsión anticipada de la terminación posible" admite muy diversos grados e intensidad en el acercamiento progresivo al fin.

Para distinguir entre los tres tipos de currículo mencionados, Grundy parte de la distinción aristotélica entre *poiesis* y *praxis*, aunque relacionándola con el currículo en un sentido distinto al que aquí se ha hecho. Es curioso que 'desdoble' la *praxis* aristotélica para fundamentar los otros dos enfoques curriculares, atribuyendo a uno el significado y a otro el significativo. Así, el contenido propiamente de la *praxis* aristotélica lo asimila para el currículo como práctica, y reserva el término *praxis* para el enfoque curricular derivado del interés emancipador de Habermas (el currículo como *praxis*), adscribiéndole un significado más político (en sentido moderno) que ético, a diferencia del sentido original aristotélico.

Respecto al *currículo como práctica* Grundy afirma que debe justificarse "en términos de criterios morales relativos al «bien»" (1994, 110). "Se trata del interés por llevar a cabo la acción correcta (acción «práctica») en un ambiente concreto" (1994, 30). No hay, por tanto, un *eidos* orientador preestablecido, sino que han de ser los propios participantes los jueces de sus acciones. Esto implica que los sujetos tomen parte activa en el proceso y, por tanto, que el currículo "pertenece al ámbito de la interacción humana y está relacionado con la interacción entre profesor alumnos" (1994, 100). Para poder juzgar las acciones, dicha interacción se entiende como "deliberación y negociación" (1994, 99). El significado de las acciones ha de comprenderse por consenso.

Desde el momento en que Grundy critica lo que él llama un *eidos* orientador, porque —según su interpretación— tecnifica el proceso, el «bien» como finalidad del currículo como práctica es un bien sin contenido, un bien que se constituye con posterioridad al acuerdo. Se trata de la orientación de la acción hacia un bien que está por definir en cada una de las situaciones, pero no al modo del ejercicio de la prudencia aristotélica en la particularidad de la situación, sino de forma consensuada y negociadora entre los participantes del proceso. Por un lado, en este enfoque se invierte la relación clásica y, utilizando unas palabras de Rodríguez Ncira (aunque no referidas a este tema), ya no es que "la verdad produzca consenso y aceptación", sino que, en este caso, "la aceptación y el consenso produce verdad" (1999, 154). Por otro lado, según pone de manifiesto Zabalza, la pedagogía tiene una *estructura normativa* (Cfr. 1990, 115-116) y, por tanto, la Didáctica también. Dicha estructura se refiere a la tensión entre el ser y el deber ser que ha de ser constantemente articulada en cada situación. Pues bien, en este enfoque se anula dicha estructura normativa; no se tiene un modelo educativo basado en lo que *debe ser* el ser humano y cuál es su

bien, en función de lo cual se valora el perfeccionamiento, pues el *deber ser* se consideraría desde este enfoque curricular como un *eidós* preestablecido.

Pasamos, por último, al tercer enfoque curricular, el *currículo como praxis*. Antes de ver brevemente el núcleo principal de este enfoque, hay que advertir dos cosas. En primer lugar que, si bien el término *praxis* se hereda de Aristóteles, el contenido que se le va a otorgar en esta interpretación se toma de Freire. En segundo lugar, Grundy explica que este enfoque puede ser perfectamente compatible con el enfoque de currículo como práctica (aunque no ha de darse necesariamente dicha compatibilidad), pero es incompatible con el enfoque de currículo como producto.

Este enfoque comparte con el anterior la consideración del estudiante como creador activo del saber junto con el profesor en una acción de interacción. Lo característico de este enfoque, ligado a un interés emancipador, es precisamente el logro de la emancipación, la liberación de las estructuras sociales que amenazan la libertad. Para ello, la relación entre profesores y estudiantes ha de estar presidida por el diálogo, ya que Freire en su *Pedagogía del oprimido* afirma que "no hay palabra de verdad que no sea al mismo tiempo *praxis*. Así, decir una palabra de verdad es transformar el mundo" (1972, 60-61). Se podría decir que, mientras lo que Grundy llama el currículo como producto pretendía un poder de orden y control, el currículo como *praxis* aspira a un poder de transformación. Transformación que debe realizarse no ya mediante el conocimiento de la realidad, sino mediante una "palabra de verdad". Pero esas palabras de verdad para la transformación del mundo y la emancipación han de pronunciarse en un diálogo, porque el significado, igual que en el enfoque anterior, se construye socialmente. Hay que añadir que "el interés emancipador es un interés por la emancipación como realidad social, no en cuanto logro individual" (Grundy, 1994, 159).

Para no alargarnos demasiado podemos centrarnos en dos cuestiones. En primer lugar, se puede estar de acuerdo en la importancia vital del diálogo en el desarrollo curricular, pero la relación dialógica entre profesor y alumno puede ser entendida de dos formas: como una relación simétrica de construcción radical de la verdad en el seno de la misma relación, entendida como el lugar, el nido de la verdad (que es la de este último enfoque), o se puede entender como una relación complementaria en la que ambos aportan de forma activa y diferente lo necesario para el descubrimiento y progreso en la comprensión de distintas verdades, entendiendo la relación como un medio para el acceso o construcción significativa del conocimiento (Cfr. Sierra y Arizmendiarieta, 1999).

En segundo lugar, junto a la importancia del diálogo, se puede afirmar con Freire el poder transformador de la palabra, pero para no caer en la manipulación es preciso saber utilizarla, y para eso se necesita una educación cuyo punto de referencia valorativo no se construya en el propio discurso, pues de esa forma la emancipación será en realidad una ilusión. Y será una ilusión porque al negarse la emancipación como logro individual, el sujeto activo (en este caso el alumno) queda fagocitado por la colectividad. El currículo no resulta ya un instrumento para la acción educativa, que es lo importante, sino que currículo y educación se hacen una misma cosa. El negar la emancipación individual y pretender una emancipación *colectiva* de las estructuras que entorpecen la libertad —que, por supuesto, siempre están creadas por poderes diferentes a quienes las critican— impide despegarse de la misma estructura que posibilita la crítica y, al final, los agentes involucrados en la acción emancipadora se encuentran sin saberlo en las garras de una estructura (eso sí emancipadora) que les ha "vendido" una presunta autonomía, que sólo se sostiene dentro de la propia teoría crítica. Si el absoluto es la acción de interacción y la autorreflexión crítica nos quedamos en un círculo sin salida porque esa acción de interacción acaba por constituirse también en una estructura ideológica de poder.

La pregunta, entonces, es: ¿puedo emanciparme de la propia estructura ideológica emancipadora? Si bien es verdad que todo proceso de emancipación es necesario para no caer en las redes de la manipulación social, nunca puede ser considerado como un fin educativo, sino como un medio. Porque no sólo es necesario saber de qué me emancipo, sino hacia dónde me dirijo con dicha emancipación. Y ahí (lo repetimos una vez más) se encuentra nuevamente el papel de la educación y la necesidad de un currículo que tenga bien claras sus finalidades (no sus metas). De no ser así, el perfeccionamiento como intencionalidad educativa desaparece en aras de una práctica humana sin finalidad.

### Referencias Bibliográficas

- Aristóteles (1970). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- Contreras Domingo, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado* (2ª edición). Madrid: Akal.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Durkheim, E. (1976). *La educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.

- Fermoso Estébanez, P. (1991). La socialización componente del proceso educativo; en AA.VV. *Filosofía de la Educación hoy*. Madrid: Dykinson.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Penguin: Harmondsworth.
- Fullat i Genís, O. (1991). Teleología de la educación; en AA.VV. *Filosofía de la Educación hoy*. Madrid: Dykinson.
- Gervilla Castillo, E. (1991). Fundamentos filosóficos del currículo: valores y currículo; en AA.VV. *Filosofía de la Educación hoy*. Madrid: Dykinson.
- Gimeno Sacristán, J. (1989). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del curriculum* (2ª edición). Madrid: Morata.
- Marín Ibáñez, R. (1972). *Principios de la educación contemporánea*. Madrid: Rialp.
- Peters, R.S. (1969). *El concepto de educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Quintana Cabanas, J.M. (1984). *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.
- Rodríguez Neira, T. (1999). *La cultura contra la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Sierra y Arizmendiarieta, B. (1999). Educar en el diálogo, educar mediante el diálogo. Una alternativa para el siglo XXI; en Rodríguez Neira, T. (coord.). *Actas del VII Congreso Nacional de Teoría de la Educación. Cambio Educativo: presente y futuro*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Torre, S. de la (1993). *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: Dykinson.
- Zabalza Beraza, M.A. (1990). Fundamentación de la Didáctica y del conocimiento didáctico; en Medina Rivilla, A. *Didáctica-Adaptación. El curriculum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*, t. 1. Madrid: UNED.

## Notas

1. Incluyo en esta 'supervivencia' la superación de obstáculos no sólo económicos, sino, sobre todo, de orden relacional y social.
2. La cursiva es mía.
3. Estableciendo una relación entre currículo y valores, Gervilla distingue entre dos modelos curriculares: el currículo subjetivista centrado únicamente en los intereses del niño que son los que configuran los valores y, por otra parte, el currículo objetivista basado en valores universales. Mientras el primero deja la puerta abierta a las preferencias y gustos personales como el racismo, la droga..., el segundo, según este autor, no respetaría el pluralismo actual. Por eso, él propone lo que llama currículo integral (Cfr. Gervilla Castillo, 1991, 748-752).

# EDUCACIÓN Y DESARROLLO MORAL: INFLUENCIA DE LA VARIABLE GÉNERO EN EL RAZONAMIENTO MORAL DE LOS ADOLESCENTES

M<sup>º</sup> DEL CARMEN PUERTAS GARCÍA-SANDOVAL y  
RAQUEL FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ\*

En este artículo se presenta una investigación cuyo objetivo básico es conocer la influencia de la variable sexo en el razonamiento sociomoral de los adolescentes. Para ello, se analizarán en primer lugar las opciones morales que hombres y mujeres eligen a la hora de resolver una serie de dilemas que plantean problema sociomorales. En segundo lugar, se analizarán aquellas cuestiones que los adolescentes eligen como más importantes en la resolución de las historias.

This article presents a research which basic aim is to know the influence of the sex variable in the socio-moral reasoning of teenagers. Moral options, chosen by by males and females, to solve a serie of dilemas presented by socio-moral problems will be analysed in the first place. Secondly, those questions that the teenagers choose as the most important to solve stories will also be analized.

## Introducción

Una de las corrientes que en psicología ha tratado el tema de lo moral ha sido el enfoque cognitivo-evolutivo. Desde esta perspectiva la construcción del conocimiento moral supone una modificación en los esquemas de conocimiento previos y ello conlleva a una evolución en el desarrollo moral del niño.

Una de las figuras centrales dentro de la línea sociocognitiva es la del psicólogo Kohlberg. Para este autor la capacidad para razonar acerca de temas morales recorre tres niveles y seis estadios. Los dos primeros estadios se agrupan en el nivel denominado preconvencional, donde lo bueno y lo malo se interpreta en términos de las consecuencias físicas de la acción. El siguiente nivel es el convencional donde se agrupan los estadios 3 y 4. En él lo valioso es el respeto al orden social sin tener en cuenta las consecuencias inmediatas. El último nivel es el postconvencional, donde se

---

\* M<sup>º</sup> DEL CARMEN PUERTAS GARCÍA-SANDOVAL es Licenciada en Pedagogía y Maestra de Pedagogía Terapéutica en el C.F.E. "San Cristobal" de Avilés, y RAQUEL FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ es Licenciada en Psicología.

agrupan los estadios 5 y 6 y en el que se habla de unos principios universales aplicables más allá de la autoridad.

De acuerdo con la teoría que postula Kohlberg se presenta a continuación una investigación que tiene como objetivo principal conocer la influencia de la variable género en la capacidad para razonar sobre problemas sociomorales en los adolescentes.

## INFLUENCIA DEL GÉNERO EN EL RAZONAMIENTO MORAL DE LOS ADOLESCENTES

### 1. Objetivos de la investigación

El objetivo básico de la investigación es conocer la influencia del género en la capacidad para razonar sobre problemas sociomorales en los adolescentes. Este objetivo se desglosa en los siguientes:

Conocer la influencia del género en el desarrollo del razonamiento moral de los adolescentes en la resolución de los problemas sociomorales presentados en el DIT. (Cuestionario de problemas sociomorales)

Comprobar la influencia del género en las opciones morales que eligen los adolescentes en la resolución de las historias presentadas en el DIT.

### 2. Hipótesis de trabajo

En esta investigación se pretende dar respuesta a si la variable género influye en el nivel de juicio moral, es decir, en la capacidad para razonar moralmente. De acuerdo con ello se plantean las siguiente hipótesis:

#### HIPÓTESIS PRIMERA

*El género no influye en el desarrollo del razonamiento moral de los adolescentes en la resolución de los problemas sociomorales presentados en el DIT.*

#### HIPÓTESIS SEGUNDA

*El género no influye en las opciones morales que eligen los adolescentes en la resolución de las historias presentadas en el DIT.*

### **3. Variables experimentales**

Las variables objeto de estudio son las siguientes:

La variable dependiente: el razonamiento moral que se operativiza a partir de las puntuaciones obtenidas en el Cuestionario de Problemas Sociomorales.

La variable independiente: el género operativizado en dos categorías: hombre y mujer.

### **4. Descripción del instrumento de medida**

El instrumento utilizado ha sido el DIT (Defining Issues Test de J. Rest, 1979) en su versión castellana (El cuestionario de Problemas Sociomorales de Pérez-Delgado y Soler, 1994).

Este cuestionario en su forma completa consta de seis historias: "Enrique y el medicamento", "La ocupación de los estudiantes", "El preso evadido", "El dilema del doctor", "El Sr. Gómez" y "El periódico". En esta investigación se ha optado por la forma corta y las historias son las siguientes: "Enrique y el medicamento", "El preso evadido" y "El periódico".

Todas estas historias presentan problemas sociomorales y sirven para medir el nivel de razonamiento moral. (Pérez y Soler, 1994, 26).

Una vez que el sujeto ha leído la historia debe emitir un juicio sobre lo que él haría en esa situación.

A continuación el sujeto tiene que señalar la importancia que concede a doce opciones que se le presentan en relación con la resolución del dilema. Éstas se categorizan en cinco niveles: muchísima, mucha, bastante, poca o ninguna importancia.

Una vez categorizadas los sujetos han de señalar aquellas cuatro cuestiones de entre las doce que les han parecido más importantes para la resolución del dilema.

Estas cuatro respuestas dadas por cada sujeto son las que van a constituir el documento de trabajo para ver el nivel de desarrollo moral. Estas respuestas se van a adscribir a uno de los seis estadios: 2, 3, 4, 5A, 5B



y 6 a través de una tabla que muestra la correspondencia entre ítems del DIT y estadios del desarrollo moral (Anexo III).

Tres son las puntuaciones principales que se pueden obtener a través del DIT. En primer lugar la puntuación P que es la suma de los estadios 5A, 5B y 6. Esta puntuación representa la cantidad de razonamiento moral del nivel posconvencional. Una segunda puntuación que hace referencia al nivel convencional (estadios 3 y 4) y una tercera perteneciente al nivel más bajo o preconvencional (estadio 2). Hay que señalar que también se pueden obtener otras dos puntuaciones más. Una puntuación A dirigida a controlar la deseabilidad social en los sujetos y una puntuación M que nos da información sobre si el sujeto ha contestado en función del significado de las cuestiones o por la sonoridad de las frases. Es de desear que los valores de la escala M sean los más bajos posibles para la fiabilidad de los resultados.

## **5. Descripción de la muestra**

La muestra de trabajo estaba formada por 164 sujetos, varones y mujeres que durante el curso académico 1998-1999 cursaban estudios de 1º de Bachillerato y 4º curso de E.S.O. en el Instituto de Bachillerato Alfonso II de Oviedo.

A estos sujetos se les aplicó el DIT (Defining Issues Test de J. Rest, 1979) en su versión castellana (El Cuestionario de problemas sociomorales de J. Rest y su uso informatizado de Pérez-Delgado y Soler, 1995).

Los cuestionarios se pasaron dentro del horario escolar invirtiendo en ambos casos de 30 a 45 minutos.

De los 164 sujetos, se eliminaron 6 cuestionarios debido a puntuaciones altas en la escala M (comprensión de las cuestiones), que hacen que los resultados no sean fiables.

Por tanto la distribución de la muestra es la siguiente: 85 mujeres y 73 hombres.

## **6. Análisis de los resultados**

La primera hipótesis que se planteaba hacía alusión a que la variable género no influía en el desarrollo del razonamiento moral de los adolescentes en la resolución de los problemas sociomorales presentados en

el DIT. Por tanto, no se espera que haya diferencias significativas entre hombres y mujeres en la capacidad para razonar sobre temas morales.

Para validar dicha hipótesis se presentan en primer lugar las puntuaciones obtenidas para ambos sexos en cada uno de los estadios. Dichas puntuaciones recogidas en el cuadro I están expresadas en porcentajes e indican el número de veces que los sujetos recurren a ese estadio para resolver el dilema planteado.

Cuadro I. *Porcentajes de respuestas en los estadios del razonamiento moral en hombres y mujeres*

Estadio	Hombres	Mujeres
2	4.22	4.02
3	27.16	25.78
4	36.53	35.58
5 <sup>a</sup>	12.67	14.02
5B	4.34	4.12
6	9.36	10.39

De acuerdo con estos resultados podemos comprobar que, tanto hombres como mujeres, a la hora de resolver los dilemas planteados en el Cuestionario de problemas sociomorales eligen mayoritariamente opciones del nivel convencional seguidas del postconvencional y preconvencional.

Partiendo de la hipótesis planteada y con la finalidad de comprobar si el género tiene influjo en cada uno de los niveles, se presentan a continuación más detalladamente las puntuaciones de cada sexo en cada uno de los estadios así como el análisis estadístico correspondiente.

En el cuadro II se recogen los porcentajes de las respuestas en el estadio 2. Como se ve, las posibilidades de respuesta van de cero a dos veces. Podemos decir que prácticamente la mitad de hombres y mujeres no lo eligen nunca en la resolución de los dilemas morales y, la otra mitad lo elige una sola vez en los cuestionarios.

Cuadro II. *Porcentajes de respuestas que conceden hombres y mujeres al estadio 2*

Posibilidades de respuesta	Hombre	Mujer
0	49.31	56.47
1	50.68	38.82
2	0	4.71

Destacar que mientras no hay ningún hombre que lo escoge dos veces, se da la casualidad de que cuatro mujeres presentan este estadio dos veces en la resolución de las historias. Para calcular el valor del estadístico se cruzan en una tabla las variables género y número de veces que los sujetos eligen el estadio 2 para la resolución de las historias presentadas en el Cuestionario de Problemas.

En este caso el valor del estadístico (coeficiente de contingencia) es de 0,17 y la probabilidad de que se deba al azar es de 0,07. Por tanto, y a un nivel de significación de 0,05 no podemos hablar de diferencias significativas entre hombres y mujeres en el estadio 2. A la vista de estos resultados la variable género no influye en las decisiones personales de los adolescentes basadas en criterios que caracterizan al estadio 2, esto es, basados en criterios de intercambio de favores y defensa de los intereses para garantizar la satisfacción de sus necesidades.

En el cuadro III se presentan los porcentajes de respuesta del estadio 3. En este estadio las posibilidades de respuesta van desde cero hasta siete veces. Podemos comprobar como en seis ocasiones los hombres superan a las mujeres, lo que hace pensar que éstos incluyan más veces en sus razonamientos respuestas basadas en criterios de estadio 3.

Cuadro III. *Porcentajes de respuestas que conceden hombres y mujeres al estadio 3*

Posibilidades de respuesta	Hombres	Mujeres
0	2.73	2.35
1	12.32	10.58
2	10.9	20
3	36.98	24.71
4	13.6	29.41
5	16.43	10.58
6	4.1	2.35
7	2.73	0

Se organizan los datos en un tabla donde se cruzan la variable género y el número de veces que los sujetos eligen el estadio 3 para la resolución del problema. En este estadio el valor del estadístico (coeficiente de contingencia) es de 0,26 y la probabilidad de que se deba al azar es de 0,09. Por tanto, y a un nivel de significación de 0,05 no podemos hablar de diferencias significativas entre hombres y mujeres en el estadio 3.

El estadio 4 es siempre elegido, ya que, la opción cero veces como se puede observar en el cuadro IV nunca aparece. Aunque las mujeres, en la mayoría de las veces superen a los hombres, podemos hablar de un porcentaje igual de repuestas; un 36,53 % de los hombres frente a un 35,58 % de las mujeres.

Cuadro IV. *Porcentajes de respuestas que hombres y mujeres conceden al estadio 4*

Posibilidades de respuesta	Hombres	Mujeres
1	0	1.17
2	5.42	8.23
3	23.28	24.71
4	30.13	21.17
5	15	24.71
6	21.91	14.11
7	2.73	4.71
8	1.36	1.17

Se organizan los datos en un tabla donde se cruzan la variable género y el número de veces que los sujetos eligen el estadio 4 para la resolución de las historias presentadas en el Cuestionario de Problemas Sociomorales. En este estadio el valor del estadístico (coeficiente de contingencia) es de 0,19 y la probabilidad de que se deba al azar es de 0,52. Por tanto, y a un nivel de significación de 0,05 no podemos hablar de diferencias significativas entre hombres y mujeres en el estadio 4.

De acuerdo con los datos obtenidos de los estadios 3 y 4 podemos decir que la variable género no influye en las decisiones personales de los adolescentes basadas en criterios orientados al mantenimiento del orden social.

En el estadio 5 A podemos hablar de una concentración de respuestas en torno a una y dos veces. Por otra parte son más los hombres que no lo incluyen en sus respuestas y además cuando lo eligen están por debajo de los porcentajes de las mujeres. Hay que decir que es un estadio muy poco elegido, ya que aproximadamente el 12% de los hombres utiliza criterios del mismo frente a un 14% en las mujeres.

Cuadro V. Porcentajes de respuestas en hombres y mujeres en el estadio 5 A

Posibilidades de respuesta	Hombres	Mujeres
0	15.06	9.41
1	34.24	34.11
2	31.5	38.82
3	16.43	14.11
4	1.36	3.52

Se organizan los datos en un tabla donde se cruzan la variable género y el número de veces que los sujetos eligen el estadio 5 A para la resolución de las historias presentadas en el Cuestionario de Problemas Sociomorales.

En este estadio el valor del estadístico (coeficiente de contingencia) es de 0,15 y la probabilidad de que se deba al azar es de 0,59. Por tanto, y a un nivel de significación de 0,05 no podemos hablar de diferencias significativas entre hombres y mujeres en el estadio 5 A.

El estadio 5 B es muy poco elegido ya que prácticamente la mitad de hombres y mujeres no lo incluye en su razonamientos y la otra mitad sólo lo presenta una vez. Aunque no hay ninguna mujer que lo elija dos veces, existen dos hombres que en sus cuestionarios lo integran.

Cuadro VI. Porcentajes de respuestas de hombres y mujeres en el estadio 5 B

Posibilidades de respuesta	Hombres	Mujeres
0	50.68	50.58
1	46.57	49.41
2	2.73	0

Para calcular el valor del estadístico se cruzan en una tabla la variable género y número de veces que los sujetos eligen el estadio 5 B para la resolución de las historias presentadas en el Cuestionario de Problemas Sociomorales. En este caso el valor del coeficiente de contingencia es de 0,12 y la probabilidad de que se deba al azar es de 0,30. Por tanto, y a un nivel de significación de 0,05 no podemos hablar de diferencias significativas entre hombres y mujeres en el estadio 5 B.

En el estadio 6 los porcentajes de respuesta se concentran en una vez. Por otra parte, destacar que existe un salto en las mujeres dándose la circunstancia de que hay una mujer que en la resolución de sus dilemas utiliza seis veces criterios basados en este estadio.

Cuadro VII. *Porcentajes de respuestas de hombres y mujeres en el estadio 6*

<b>Posibilidades de respuesta</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>
0	15.06	14.11
1	57.53	51.76
2	27.39	32.94
6	0	1.17

Se organizan los datos en un tabla donde se cruzan la variable género y el número de veces que los sujetos eligen el estadio 6 para la resolución de las historias presentadas en el Cuestionario de Problemas Sociomorales.

En este estadio el valor del estadístico (coeficiente de contingencia) es de 0,09 y la probabilidad de que se deba al azar es de 0,67. Por tanto, y a un nivel de significación de 0,05 no podemos hablar de diferencias significativas entre hombres y mujeres en el estadio 6.

Con los resultados obtenidos de los estadios 5 A, 5 B y 6 se puede afirmar que la variable género no influye en las decisiones personales de los adolescentes basadas en criterios que superan las normas fruto de la convención social.

La segunda hipótesis que se planteaba se refería a que la variable género no influya en las opciones morales que los adolescentes elegían en la resolución de las historias presentadas en el DIT.

Para validar esta hipótesis nos centraremos en analizar las cuatro cuestiones que hombres y mujeres eligen como más importantes a la hora de resolver los dilemas en las tres historias.

En el cuadro VIII se recogen los porcentajes de las respuestas que hombres y mujeres conceden a la primera alternativa en la historia de Enrique y el medicamento.

Cuadro VIII. *Porcentajes de respuestas que hombres y mujeres conceden a la primera alternativa en la primera historia*

<b>Estadio</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>
3	38.3	30.5
4	28.7	18.8
5 A	0	8.2
6	30.2	38.8

Como se ve, en la primera historia "*Enrique y el medicamento*" las mujeres eligen como primera alternativa para resolver el dilema opciones del nivel postconvencional seguidas del convencional. En los hombres sucede a la inversa, eligen opciones convencionales seguidas de las postconvencionales. Esto hace que podamos pensar en diferencias entre ambos grupos en las opciones morales que eligen para resolver los dilemas. Para comprobar si el género influye en las opciones morales que eligen los adolescentes utilizamos el coeficiente de contingencia. Por tanto, se organizan los datos en un tabla donde se cruzan la variable género y las opciones de estadios que los sujetos eligen como primera alternativa en la primera historia. En el cálculo del coeficiente de contingencia se eliminan del análisis las respuestas que por su escasa frecuencia serían intratables estadísticamente. Nos referimos a las escalas A y M.

En esta primera alternativa el valor del estadístico (coeficiente de contingencia) es de 0,23 y la probabilidad de que se deba al azar es de 0,02. Por tanto, y a un nivel de significación de 0,05 podemos hablar de diferencias significativas entre hombres y mujeres en las opciones morales que se eligen en la primera cuestión.

En la segunda alternativa de la primera historia cuyos datos se recogen en el cuadro IX tanto hombres como mujeres eligen opciones de nivel convencional (inclinándose más por el estadio 3) seguidas de opciones de nivel postconvencional ( los hombres eligen más opciones del estadio 6 y las mujeres del 5 A).

Cuadro IX. *Porcentajes de las respuestas que hombres y mujeres conceden a la segunda alternativa en la primera historia*

Estadio	Hombres	Mujeres
3	34.4	41.1
4	27.3	22.3
5 A	13.6	20
6	23.28	16.4

En esta segunda alternativa el valor del estadístico (coeficiente de contingencia) es de 0,11 y la probabilidad de que se deba al azar es de 0,53. Por tanto, y a un nivel de significación de 0,05 no podemos hablar de diferencias significativas entre hombres y mujeres en las opciones morales que se eligen en la segunda cuestión.

En la tercera alternativa de la primera historia las respuestas están muy igualadas. Como vemos en el cuadro X tanto hombres como mujeres

eligen opciones en primer lugar del nivel convencional y en su mayoría del estadio 3.

Cuadro X. *Porcentajes de las respuestas que hombres y mujeres conceden a la tercera alternativa en la primera historia*

Estadio	Hombre	Mujeres
3	41.1	40
4	21.9	22.3
5 A	15.1	14.1
6	17.8	16.4

Organizando los datos en un tabla donde se cruzan la variable género y las opciones de estadios que los sujetos eligen como tercera alternativa en la primera historia se calcula el coeficiente de contingencia, que en esta segunda alternativa tiene un valor de 0,17 y la probabilidad de que se deba al azar es de 0,99. Por tanto, y a un nivel de significación de 0,05 no podemos hablar de diferencias significativas entre hombres y mujeres en las opciones morales que se eligen en la tercera cuestión.

Con respecto a la cuarta cuestión más importante cuyos datos se recogen en el cuadro XI, también es el estadio 3 el que más predomina tanto en hombres como en mujeres en la resolución de la historia. Por lo que respecta al nivel postconvencional, los hombres superan a las mujeres en criterios basados en el estadio 5 A y las mujeres los superan en el estadio 6.

Cuadro XI. *Porcentajes de las respuestas que hombres y mujeres conceden a la cuarta alternativa de la primera historia*

Estadio	Hombres	Mujeres
3	35.6	42.4
4	24.6	20
5 A	28.7	24.6
6	8.2	10.5

Se organizan los datos en un tabla donde se cruzan la variable género y las opciones de estadios que los sujetos eligen como cuarta alternativa en la primera historia. En el cálculo del coeficiente de contingencia eliminamos la escala A por su escasa frecuencia.

En esta cuarta cuestión el valor del estadístico (coeficiente de contingencia) es de 0,89 y la probabilidad de que se deba al azar es de 0,75. Por tanto, y a un nivel de significación de 0,05, no podemos hablar de



diferencias significativas entre hombres y mujeres en las opciones morales que se eligen en la cuarta cuestión.

A la vista de los resultados obtenidos podemos afirmar que la variable género no influye en las opciones morales que eligen los adolescentes en la primera historia en la que se produce un enfrentamiento entre el derecho a la vida y el derecho a la propiedad privada.

Seguidamente, se analizan las cuatro cuestiones más importantes de la segunda historia.

En el cuadro XII se puede observar como la primera alternativa que eligen hombres y mujeres en la historia del preso evadido corresponde a opciones del nivel convencional y, más concretamente del estadio 4.

Cuadro XII. *Porcentajes de las respuestas que hombres y mujeres conceden a la primera alternativa de la segunda historia*

Estadio	Hombres	Mujeres
3	30.1	21.1
4	42.4	45.8
5 A	15.1	21.1
6	4.1	5.8

Destacar que en el nivel postconvencional hay un ligero aumento de los porcentajes a favor de las mujeres. Realizando el análisis estadístico el valor del coeficiente de contingencia es de 0,12 y la probabilidad de que se deba al azar es de 0,49. Por tanto, y a un nivel de significación de 0,05 no podemos hablar de diferencias significativas entre hombres y mujeres en las opciones morales que se eligen en la primera alternativa.

En la segunda elección cuyos datos se recogen en el cuadro XIII las opciones también se centran en el nivel convencional, sobre todo en el estadio 4, tanto para hombres como para mujeres.

Cuadro XIII. *Porcentajes de las respuestas que hombres y mujeres conceden a la segunda alternativa de la segunda historia*

Estadio	Hombres	Mujeres
3	23.2	15.2
4	36.9	35.2
5 A	19.1	21.1
6	12.3	9.4
A	5.4	4.7
M	2.7	14.1

Hay que destacar el gran aumento para las mujeres de la escala M, lo que hace pensar que han contestado aleatoriamente y no pensando en el significado de las cuestiones.

A continuación se organizan los datos en un tabla donde se cruzan la variable género y las opciones de estadios que los sujetos eligen como segunda alternativa en la segunda historia. En el cálculo del coeficiente de contingencia se eliminan del análisis las respuestas que por su escasa frecuencia serían intratables estadísticamente. En este caso se elimina la escala A.

En esta segunda alternativa el valor del estadístico (coeficiente de contingencia) es de 0,22 y la probabilidad de que se deba al azar es de 0,61. Por tanto, y a un nivel de significación de 0,05, no podemos hablar de diferencias significativas entre hombres y mujeres en las opciones morales que se eligen en la segunda cuestión.

En la tercera alternativa es el nivel convencional en el que mayoritariamente se sitúan hombres y mujeres. Destacar que las mujeres superan en el nivel convencional a los hombres; sucediendo a la inversa en el postconvencional. En esta elección, como se ve en el gráfico XIV, tanto hombres como mujeres puntúan alto en la escala M, siendo los hombres los que superan a las mujeres. Esto hace pensar que en esta historia hay muchas cuestiones que las han contestado al azar.

Cuadro XIV. Porcentajes de las respuestas que hombres y mujeres conceden a la tercera alternativa de la segunda historia

Estadio	Hombres	Mujeres
3	21.9	36.9
4	32.8	35.2
5 A	19.1	15.2
6	9.5	8.2
A	2.7	1.1
M	13.6	8.2

Organizando los datos en un tabla donde se cruzan la variable género y las opciones de estadios que los sujetos eligen como tercera alternativa en la segunda historia se calcula el estadístico correspondiente. En el cálculo del coeficiente de contingencia se eliminan del análisis las respuestas que por su escasa frecuencia serían intratables estadísticamente. En este caso se elimina la escala A.

En esta tercera alternativa el valor del estadístico es de 0,13 y la probabilidad de que se deba al azar es de 0,56. Por tanto, y a un nivel de significación de 0,05 no podemos hablar de diferencias significativas entre hombres y mujeres en las opciones morales que se eligen en la tercera cuestión.

En la cuarta alternativa como se ve en el cuadro XV las respuestas se concentran tanto en hombres como en mujeres en el estadio 4 seguidas del estadio 5 A y del 3. La escala de mentiras es elevada en el grupo de los hombres, lo que significa aleatoriedad en las respuestas.

Cuadro XV. *Porcentajes de las respuestas que hombres y mujeres conceden a la cuarta alternativa de la segunda historia*

Estadio	Hombres	Mujeres
3	205	20
4	30.1	36.4
5 A	26.1	22.3
6	10.9	14.1
A	2.7	2.3
M	9.5	4.7

En el cálculo del coeficiente de contingencia se eliminan del análisis las respuestas que por su escasa frecuencia serían intratables estadísticamente. En este caso eliminamos la escala A.

En esta cuarta elección el valor del estadístico (coeficiente de contingencia) es de 0,12 y la probabilidad de que se deba al azar es de 0,67. Por tanto, y a un nivel de significación de 0,05 no podemos hablar de diferencias significativas entre hombres y mujeres en las opciones morales que se eligen en la cuarta alternativa.

A raíz de los resultados obtenidos en este análisis podemos afirmar que, la variable género no influye en las opciones morales que eligen los adolescentes en la segunda historia en la que se plantea un dilema entre los intereses de la sociedad y un preso que abandona su comportamiento delictivo.

A continuación se analizan las cuatro alternativas más importantes de la tercera historia.

En esta primera cuestión, como se observa en el cuadro XVI, todas las respuestas tanto en hombres como en mujeres se concentran en el estadio 4, lo que hace que la presencia de individuos en los demás estadios sea escasa e igualada.

Cuadro XVI. *Porcentajes de las respuestas que hombres y mujeres conceden a la primera alternativa de la tercera historia*

Estadio	Hombres	Mujeres
2	12.3	3.5
3	8.2	4.7
4	75.3	81.1
5 A	0	3.5
5 B	2.7	5.8
M	1.3	0.01

Organizando los datos en un tabla donde se cruzan la variable género y las opciones de estadios que los sujetos eligen como primera alternativa en la tercera historia se calcula el coeficiente de contingencia.

En esta primera alternativa el valor del estadístico es de 0,22 y la probabilidad de que se deba al azar es de 0,72. Por tanto, y a un nivel de significación de 0,05 no podemos hablar de diferencias significativas entre hombres y mujeres en las opciones morales que se eligen en esta primera alternativa.

En la segunda cuestión cuyos datos se recogen en el cuadro XVII se puede observar como las respuestas se centran en el estadio 4 mayoritariamente; seguidas del estadio 3 y 2. En el nivel postconvencional las mujeres superan a los hombres y son también las que más aleatoriamente responden.

Cuadro XVII. *Porcentajes de las respuestas que hombres y mujeres conceden a la segunda alternativa de la tercera historia*

Estadio	Hombres	Mujeres
2	13.6	23.5
3	26.1	17.6
4	46.5	34.1
5 A	5.4	4.7
5 B	4.1	14.1
M	4.1	5.8

En el cálculo del coeficiente de contingencia eliminamos la escala M y su valor es de 0,24 y la probabilidad de que se deba al azar es de 0,03. Por tanto, y a un nivel de significación de 0,05 podemos hablar de diferencias significativas entre hombres y mujeres en las opciones morales que se eligen en la segunda cuestión.

Las respuestas de la tercera alternativa, tanto en hombres como en mujeres, se concentran en el estadio 4 seguidas de criterios basados en el estadio 3 y 5B. Como se ve en el cuadro XVIII en el nivel preconvenicional y en el postconvenicional los hombres superan a las mujeres, ocurriendo a la inversa en el nivel convencional.

Cuadro XVIII. *Porcentajes de las respuestas que hombres y mujeres conceden a la tercera alternativa de la tercera historia*

Estadio	Hombres	Mujeres
2	15.1	7.1
3	23.2	24.7
4	32.8	44.7
5 A	6.8	8.2
5 B	19.1	11.7
M	2.7	3.5

En esta tercera alternativa el valor del estadístico (coeficiente de contingencia) es de 0,18 y la probabilidad de que se deba al azar es de 0,25. Por tanto, y a un nivel de significación de 0,05, no podemos hablar de diferencias significativas entre hombres y mujeres en las opciones morales que se eligen en la tercera cuestión.

De nuevo las respuestas para la cuarta alternativa se concentran en el estadio 4 seguidas del estadio 3 y 5 B. Al igual que en la cuestión anterior, como vemos en el cuadro XIX, los hombres superan en el nivel preconvenicional y postconvenicional a las mujeres, ocurriendo a la inversa en el nivel convencional.

Cuadro XIX. *Porcentajes de las respuestas que hombres y mujeres conceden a la cuarta alternativa de la tercera historia*

Estadio	Hombres	Mujeres
2	8.2	4.7
3	23.2	31.7
4	35.6	32.9
5 A	8.2	8.2
5 B	21.9	16.4
M	2.7	5.8

En esta cuarta alternativa el valor del estadístico (coeficiente de contingencia) es de 0,12 y la probabilidad de que se deba al azar es de 0,65.

Por tanto, y a un nivel de significación de 0,05, no podemos hablar de diferencias significativas entre hombres y mujeres en las opciones morales que se eligen en la cuarta cuestión.

Con los resultados de este último análisis se puede afirmar que la variable género no influye en las opciones morales que eligen los adolescentes en la tercera historia en la que se plantea un dilema entre el derecho a la libertad de opinión y su amenaza para el bien del grupo.

## 7. Conclusiones

En esta investigación se proponía como objetivo conocer el efecto de la variable género en el razonamiento sociomoral de los adolescentes. Para ello se analizaron en primer lugar las respuestas que tanto hombres como mujeres daban a los dilemas que se planteaban en el DIT (Cuestionario de Problemas Sociomorales). En segundo lugar, se analizaron las cuatro alternativas que hombres y mujeres elegían como más importantes a la hora de resolver las historias.

Con el análisis de cada uno de los estadios, es decir, la estructura del razonamiento moral, se pretendía precisar en qué grado influía la variable género en los mismos. A la luz de los resultados obtenidos no podemos hablar de diferencias significativas entre hombres y mujeres. Lo más frecuente, es que los dos grupos resuelvan los dilemas planteados en el Cuestionario de problemas sociomorales según criterios basados en el estadio 4 seguidos del estadio 3, del 5 A, 6, 5 B y 2.

Con el análisis de las cuatro cuestiones más importantes de cada una de las historias, se pretendía ver en qué medida el contenido de cada una de las historias influía en las opciones morales elegidas por hombres y mujeres. El análisis de las mismas muestra que, tanto hombres como mujeres eligen como primera cuestión más importante opciones del nivel convencional seguidas del postconvencional y del preconvencional. Podemos decir que ambos sexos concuerdan en la elección de las cuatro alternativas.

En definitiva, concluimos, que, en vista de los resultados obtenidos ambos sexos coinciden en las puntuaciones que obtienen en los estadios y en la elección y orden de los ítems en las cuatro cuestiones más importantes del DIT.

## 8. Referencias Bibliográficas

- AA.VV. (1983). *Los grandes de la psicología*. Bilbao: Mensajero.
- Bandura, A. (1977). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe. 1984.
- Bartolomé, M., Ferreiros, P., Fondevilla, J.M. y Morilla, M. (1979). *Educación y valores sobre el sentido de la acción educativa en nuestro tiempo*. Madrid: Narcea.
- Bolívar Botía, A. (1987). Desarrollo moral y educación moral: la perspectiva cognitivo-formalista. *Revista Española de Pedagogía*, 177, 395-409.
- Cembranos, C. y Bartolomé, M. (1981). *Estudios y experiencias sobre educación en valores*. Madrid: Narcea.
- Díaz-Aguado, M.J. (1990). El desarrollo moral. En García Madruga, J.A. y Lacasa, P. (Dirs). *Psicología evolutiva*. Madrid: UNED.
- Díaz-Aguado, M.J. y Medrano, C. (1994). *Educación y razonamiento moral*. Bilbao: Mensajero.
- Durkheim, E. (1925). La educación moral. En Durkheim, E.: *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme. 1976
- Eysenck, H. J. (1964). *Delincuencia y personalidad*. Madrid: Marova. 1976.
- Gilligan, C. (1982). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica. 1985.
- Gordillo, M.V. (1987). El desarrollo moral de la mujer. *Revista Española de Pedagogía*, 175, 29-43.
- Hersh, R., Reimer, J. y Paolitto, D. (1979). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea. 1984.
- Howe, L.W. y Howe, M.M. (1975). *Cómo personalizar la educación. Perspectivas de la clarificación de valores*. Madrid: Santillana, 1977.
- Kohlberg, L. (1975). El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral. En Jordan, J.A. y Santolaria, F.F.: *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona: PPU, 1987.
- Kohlberg, L. (1976). Estadios morales y moralización: el enfoque cognitivo evolutivo. *Infancia y Aprendizaje*, 18, 33-52, 1982.
- Kohlberg, L. (1984). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992.
- Kohlberg, L. y Turiel, E. (1971). Desarrollo y educación moral. En Lesser, G.S. (Comp). *La psicología en la práctica educativa*. México: Trillas, 1981.
- Kohlberg, L., Clark Power, F. y Higgins, A. (1989). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*, Barcelona: Gedisa, 1997.
- Martín García, X. (1994). Aportaciones y límites de los paradigmas cognitivo y dialógico en educación moral, (pp. 127-147). *Teoría de la Educación*.
- Ortega Ruiz, P. y Mínguez Vallejos, R. (1992). Educación moral: una propuesta alternativa. *Revista de Ciencias de la Educación*, 19, 69-77.
- Pascual Marina, A.V. (1995). *Clarificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la escuela*. Madrid: Narcea.

- Payá Sánchez, M. (1997). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Pérez Delgado, E. y García-Ros, R. (Comps.) (1991). *La psicología del desarrollo moral*. Madrid: Siglo XXI.
- Pérez-Delgado, E. y Mestre Escrivá, V. (1995). *El crecimiento moral. Programas psicoeducativos y su eficacia en el aula*. Valencia: Universitat de València.
- Pérez-Delgado, E. y Soler, M.J. (1994). *El cuestionario de problemas sociomorales (DIT) de J. Rest y su uso informatizado*. Valencia: Albatros.
- Piaget, J. (1932). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella, 1971.
- Puig Rovira, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- Puig Rovira, J.M. y Martínez Martín, M. (1989). *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes.
- Quintana Cabanas, J.M. (1995). *Pedagogía moral: el desarrollo moral integral*. Madrid: Dykinson.
- Raths, L.E., Harmin, M. y Simon, S.B. (1967). *El sentido de los valores en la enseñanza*. México: Uthea.
- Rubio Carracedo, J. (1987). Génesis de la conciencia moral. En Rubio Carracedo, J.: *El hombre y la ética*. Barcelona: Anthropos.
- Rubio Carracedo, J. (1996). Educación moral. En Rubio Carracedo, J.: *Educación moral, postmodernidad y democracia*. Madrid: Trotta.
- Skinner, B.F. (1971). *Más allá de la libertad y de la dignidad*. Barcelona: Fontanella, 1972.
- Steven, L. (1984). *Émile Durkheim: su vida y su obra*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- Turiel, E. (1983). *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid: Debate, 1984.
- Uhl, S. (1996). *Los medios de educación moral y su eficacia*. Barcelona: Herder, 1997.
- Vidal, M. (1981). *La educación moral en la escuela. Propuestas y materiales*. Navarra: Verbo Divino.



# APORTACIONES PSICOPEDAGÓGICAS A LA ENSEÑANZA COMPENSATORIA

BEATRIZ MARTÍNEZ GÓMEZ-RODULFO\*

La enseñanza compensatoria es para unos la cruz y para otros la corona del actual sistema educativo. Las peculiaridades de este tipo de enseñanza y de los grupos que se forman para impartirla son bien conocidas por todos los que trabajan en el complejo mundo educativo. Es un deber de la Administración y de todos los miembros de la comunidad educativa aportar cuanto consideren útil, para que los destinatarios de la enseñanza compensatoria puedan alcanzar, o al menos acercarse, a disfrutar del derecho a la educación en pie de igualdad con el resto de los ciudadanos, con lo que tiene esto de valor en sí mismo y de posibilidades para la formación personal y la promoción social.

Compensatory learning is considered by some the weakness and by others the strength of the current education system. The peculiarities of both this kind of learning and the groups created to provide it are well known by all those who work in the complex education field. The public Administration and every member of the education community must bring up whatever they consider useful to make the targeted population take advantage, as much as possible, of the right to education, on a equity basis with the rest of citizens, bearing in mind how important it is and how useful it will be for personal training and social inclusion.

## 1. Introducción

Nuestro intento en estos momentos no es hacer un estudio exhaustivo sobre un tema tan complejo como este, sino señalar algunos aspectos en los que conviene poner el acento en el proceso de aprendizaje de los alumnos que están comprendidos en esta situación. Muchos de ellos tienen un proceso normal, por lo que la aplicación de la normativa vigente, sin necesidad de cautelas especiales, es suficiente para asegurar su proceso de enseñanza. También es cierto, sin embargo, que por las especiales circunstancias que concurren en algunos, y esta es la razón específica de las ayudas compensatorias, están más proclives al absentismo, al fracaso escolar y a las conductas de riesgo. A estos últimos es a los que vamos a tener especialmente presente en esta aportación.

El sistema educativo español, a la vez que formula el derecho social a la igualdad de oportunidades en la enseñanza de todos los españoles,

---

\*BEATRIZ MARTÍNEZ GÓMEZ-RODULFO es Licenciada en Psicología.

prevé una estructura legal y organizativa, para que este derecho no sea solamente formal. La enseñanza compensatoria es una pieza importante en el actual sistema educativo como expresión de los valores de solidaridad y de justicia social<sup>1</sup>.

Las actuaciones educativas compensatorias se enmarcan dentro de la atención a la diversidad que formula la LOGSE: En los contenidos (art. 6.1.), en la optatividad de algunas áreas (art. 20.3.), en atención a la pluralidad de necesidades e intereses (art. 21), en diversificación curricular (art. 23) y en programación con los elementos que la integran (art. 57).

Dentro del amplio abanico nosotros en estos momentos nos vamos a centrar en el análisis de ciertos aspectos a tener en cuenta con el alumno, los elementos fundamentales de la dinámica estructural del grupo, la función específica del profesor que imparte la enseñanza compensatoria y la necesidad de ayudar a los alumnos a construir un mestizaje cultural en un universo simbólico de encuentro con "los otros".

El tipo de alumnos a los que van destinadas estas actuaciones educativas queda perfectamente definido en la más reciente legislación al respecto: "Las actuaciones de compensación educativa se desarrollarán en los centros que escolaricen alumnado con necesidades de compensación educativa, considerando como tal aquel que, por su pertenencia a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja socioeducativa, o a otros colectivos socialmente desfavorecidos, presente desfase escolar significativo, con dos o más cursos de diferencia entre el nivel de competencia curricular y el nivel en que efectivamente esté escolarizado, así como dificultades de inserción educativa y necesidades de apoyo derivadas de la incorporación tardía al sistema educativo, de escolarización irregular, y, en el caso del alumnado inmigrante y refugiado, del conocimiento de la lengua vehicular del proceso de enseñanza"<sup>2</sup>. En todos los documentos que se refieren a esta forma de escolarización se habla constantemente *de grupo y de agrupaciones* sin entrar lógicamente en la dinámica de ellos, pues no es esto propio de una normativa legal. Tales términos han de ser tratados con cautela y especial detenimiento, para que puedan conseguir el fin que con ellos se pretende, máxime si lo que se busca en algunos de estos alumnos es conseguir la *integración* respetando la peculiaridad. El simple agrupamiento académico, aunque sea en grupos pequeños no asegura por sí mismo un éxito, mayor o menor, si a la vez no se tienen muy en cuenta algunos aspectos del dinamismo psicosocial del grupo. En esta aportación vamos a fijarnos en algunos elementos que pueden ayudar a encauzar el proceso educativo en la enseñanza compensatoria.

## 2. Necesidad de contar con el entorno social

El nuevo sistema educativo ha insistido mucho en adecuar los procesos a la realidad concreta de cada alumno, centro escolar, situación geográfica, etc., pero de todos estos aspectos es justamente el *medio social* el que adquiere mayor relieve, como punto de partida del aprendizaje y término al que el alumno debe incorporarse, tras los diversos niveles de aprendizaje que haya adquirido.

El punto de partida del alumno, su situación inicial, su pertenencia grupal y los conceptos previos de los que dispone son siempre importantes y mucho más en grupos de enseñanza compensatoria, en los que la integración individual o del grupo minoritario en muchos casos suele ser un objetivo prioritario a conseguir.

De los tres elementos básicos del mensaje escolar, conceptos, procedimientos y *actitudes*, son estas las primeras que se deben atender en la compensación educativa, pues el talante y el modo de ser percibido y de situarse ante los otros determinan las posturas iniciales. Esto no quiere decir que debamos olvidarnos de las otras dos. Desde esta perspectiva la perceptiva evaluación inicial del alumno y de su medio social adquieren todo su sentido... "y se realizará por el profesor tutor, con la colaboración del profesorado de educación compensatoria y con la participación, en Educación Infantil y Primaria, del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica, y en Educación Secundaria, del Departamento de Orientación"<sup>3</sup>. El nivel académico y su desfase curricular son, sin duda, importantes para ajustarle en su lugar adecuado y recibir así las precisas adaptaciones curriculares, pero vital y pedagógicamente es más importante el conocimiento de sus actitudes básicas y su disposición respecto al centro social al que se incorpora.

El hombre en general, y el alumno en particular, se *sitúan ante el mundo* en virtud de un estado perceptivo, que ha sido definido por Allport como *un sesgo, predisposición o disponibilidad de la percepción a percibir ciertas características de un estímulo*. Los prejuicios, las tonalidades afectivas y la procedencia social del alumno adquieren ya una dimensión de primer orden desde el momento que entra en contacto con la estructura escolar. El *nido social de procedencia* lo forma sobre todo la familia, pero en algunos alumnos de compensatoria, sobre todo cuando sufren desintegración, es el contexto social del barrio, la pandilla o la etnia, que tienen muchas capas, como si de una cebolla se tratara, lo que debe tenerse prioritariamente en cuenta. Las *actuaciones de acogida*, que pueden en

otros casos ser interesantes, para la integración de alumnos a quienes hay que *compensar* resultan del todo necesarias.

Estos elementos sociales son factores determinantes para estructurar de un modo determinado los estímulos que se reciben, tanto en el aspecto cognitivo como afectivo y valorativo, que actúan como cliché de atención, eje de configuración de la realidad y fuerza atrayente-impelente para la motivación. Si esto es importante desde el punto de vista individual adquiere aún más importancia desde el plano social, pues hoy es compartido por todas las escuelas psicosociales que la realidad se construye socialmente y accedemos a los objetos de nuestro entorno previamente estructurados. "La socialización exitosa, escribe P. Berger, es el establecimiento de un alto grado de simetría, entre la realidad objetiva -institución- y la subjetiva -modelación-"<sup>4</sup>. El individuo y el medio social se hacen mutuamente, en un complejo proceso de retroalimentación. El individuo hace la sociedad y esta revierte su acción sobre él.

La mirada al medio social es también de suma importancia porque los conflictos y desajustes del mundo escolar no son sino reflejos de la vida social en la que el alumno concreto vive. Es verdad que se debe de intentar cambiar la sociedad desde la escuela, pero no es menos cierto que los intentos de los centros escolares por educar convenientemente a los alumnos se encuentran muy determinados por los procesos sociales que los diversos miembros de la comunidad educativa están soportando. En palabras de Martin Luther King: *Nosotros... no somos los creadores de las tensiones, simplemente traemos a la superficie la tensión oculta que ya está viva. La traemos al descubierto donde puede ser vista y enfrentada. Si esto es válido para todos los alumnos, lo es mucho más para las agrupaciones de compensatoria.*

### 3. El deseo de felicidad y las experiencias negativas

Ya tenemos al o a los alumnos de enseñanza compensatoria en el aula, pero los pasos primeros del ajuste no han hecho más que empezar. El objetivo global de la vida de cada hombre es la felicidad y a él ha estado siempre unida toda educación en valores morales. Es posible que tales alumnos y, a lo mejor, el mismo profesor no se haya planteado explícita y formalmente la felicidad como meta de su vida, pero sin duda operativamente es este deseo, aunque encubierto y difuminado, lo que *mueve fundamentalmente la conducta*. Al educador le toca concretar esta atmósfera difusa en objetivos concretos y cercanos a la vida de cada

alumno. La felicidad es *el bosque* y lo que puede atraer al alumno en cada caso es *el árbol concreto*, pero este adquiere su fuerza atractiva del núcleo fundamental que es el deseo de felicidad. Abrir la mente y el deseo al plano amplio de la felicidad es una aportación muy importante para formar el criterio de conducta, porque no debe olvidarse que el gran motor de la ética, no es tanto el cumplimiento del deber por sí mismo, salvo en las éticas formales, sino el sentimiento, hasta el punto de haberse reducido muchas veces los valores morales a la pura afectividad. Si la inteligencia define y la voluntad elige, es la afectividad la que mueve principalmente la conducta o al menos buena parte de ella.

A lo largo de toda la historia las formulaciones de las diversas éticas están unidas a la felicidad, aún de forma tan aparentemente contrarias como sucede en la ética kantiana, mediante el postulado de razón práctica.

Las éticas griegas, las de las grandes religiones monoteístas de occidente o las orientales, las de la Ilustración o las del pragmatismo del último siglo se interrelacionan con este objetivo fundamental de la vida del hombre. Los niños de compensatoria, como todos los demás, lo que buscan fundamentalmente es la felicidad, mediante concreciones que la hacen mucho más cercana a la vida. Va a resultar muy difícil una educación que de algún modo no tenga este principio, no por abstracto inoperante, de la búsqueda de la felicidad, cuando de lo que tratamos es de educar personas. Téngase en cuenta que lo mejor y lo peor de la convivencia puede ser la convivencia misma.

*La afectividad y el deseo influyen profundamente en la motivación*, como actitud global, y a ambas cosas los niños que sufren desintegración, marginación o asilamiento grupal van a ser mucho más sensibles, precisamente porque con frecuencia les falta. Este es un punto clave para practicar la *compensación*. Según Adela Cortina, uno de los grandes errores que derivan en el fracaso escolar reside en transmitir conocimientos y evaluar la inteligencia, sin tener en cuenta la educación de los deseos. La oferta de *planteamientos alternativos a las conductas de riesgo* es camino de avance para educar en la convivencia escolar. Este es un punto importante para hacer eficaz la compensación.

Es posible que, ante las manifestaciones de afecto, algunos de estos niños puedan tener una reacción de rechazo, generalmente por las experiencias negativas que pueden haber sufrido en situaciones anteriores, pero en definitiva se trata de un mecanismo de defensa ante engaños o situaciones pasadas de sufrimiento propio de su entorno cercano.

No se debe unir la desintegración necesariamente con las psicopatías, pero pueden tener en algunos importantes concomitancias, que se manifiestan en las conductas indeseables, mal adaptadas y organizadas de la conducta anormal, "...las que en diversos grados experimentan las personas para enfrentar eficazmente los problemas de la vida ordinaria... que infelices y cuyas reacciones son, a menudo, una fuente de preocupación o angustia para sus familias y sus relaciones"<sup>5</sup>. El informe y la psicoevaluación previstos en la legislación vigente deben intentar conocer el talante inicial del alumno respecto a la relación social en general, si tiene en su recuerdo experiencias positivas de afectividad, que pueden servir de punto de partida para potenciar su motivación, si ha sufrido falta de afecto o si tiene en su recuerdo, más o menos consciente, algún tipo de experiencia o de abuso. En tales casos el alumno debe ser debidamente atendido, máxime si se producen conductas desajustadas a la convivencia, porque entre los derechos del alumnado figura "que se tendrán en cuenta las circunstancias personales, familiares o sociales del alumno antes de resolver el procedimiento corrector. A estos efectos, se podrán solicitar los informes que se estimen necesarios sobre las aludidas circunstancias y recomendar, en su caso, a los padres o a los representantes legales del alumno o a las instancias públicas competentes la adopción de las medidas necesarias"<sup>6</sup>.

Otros factores culturales, como las costumbres, valores o creencias del grupo social de procedencia también influyen en la percepción que el alumno adquiere, al enfrentarse con la integración en la vida escolar, por lo que la concreción de los objetivos a proponerse para tales alumnos debe ser cuidada y entra dentro de la flexibilidad que para la compensación educativa señala la normativa vigente, no reduciéndose esta solamente a los contenidos.

En muchos de estos casos, si han padecido desintegración individual o grupal o carencias importantes de cualquier índole, el aprendizaje teórico, desvinculado de la necesidad vital no ha existido, lo que les lleva a considerarlo extraño e inútil. Suscitar su interés, conectando la enseñanza con los intereses reales de su vida, con su forma de vivir y de sentir, es una tarea, ardua, difícil y lenta, pero de gran eficacia para arrancar su proceso normal de aprendizaje. Partir de una ética pragmática posibilita mucho el aprendizaje de las conductas más *rentables*.

La fuerza persuasiva de un clima de ajuste y afectividad ha sido especialmente estudiada por Brunner y Goodman, pudiendo señalarse tres factores fundamentales de motivación: el grupo, las experiencias

individuales y los factores concretos de motivación del medio social de procedencia.

Al buscarse primeramente, en los casos de desintegración o desfase social, conseguir un ajuste armónico de unos individuos entre sí y de cada uno con el grupo, las actividades de tal alumno estarán determinadas en buena parte por los niveles de exigencia que el grupo les plantea, por las carencias que el individuo sufre para conseguir ciertos niveles de satisfacción y por el talante con el que sea acogido en el grupo escolar en el que debe integrarse. Según Prout nuestra personalidad social es la concreción del pensamiento de los demás. La mirada de los otros nos ayuda en la construcción de la propia personalidad.

#### 4. Las raíces de algunos conflictos escolares

Los grupos de compensación e integración son escenarios de ciertos conflictos escolares, no necesariamente porque los alumnos sean más conflictivos, sino porque estamos ante un proceso y una tarea más difícil de la habitual. Tan irracional y simplista es decir que quitando esta enseñanza se evitarían buena parte de conflictos en los centros escolares, como decir que quitándose la vida también estos desaparecen en la conducta de un hombre normal. *La vida lleva ineludiblemente unido el conflicto.*

Una de las causas de ciertos conflictos escolares es el *complejo de indefensión*. A la sensación de debilidad ante el medio, que suele acompañar a la infancia como tal, en algunos casos se añade la falta de protección y que habitualmente presta la familia. Según la tabla de necesidades de A.M. Maslow la seguridad es una necesidad de primer orden, tanto a nivel animal como humano. Esta lleva consigo la puesta en marcha del instinto de autoprotección, que pasa por ser una de las reacciones innatas de todo ser vivo.

Al incorporarse ciertos alumnos a un entorno social nuevo, como puede ser el escolar, la reacción instintiva de *estar a la defensiva* estará muy activada y es posible que esta actitud tienda a producir intentos de huida, absentismo, fracaso escolar, conductas de riesgo, enfrentamientos o peleas que, en un primer momento, no son más que manifestaciones de autodefensa y de deseo de tomarse la justicia por su mano, recurriendo tal vez a la práctica y al código vigente en su ambiente de procedencia, a las que habitualmente se ha visto obligado a recurrir.

El transferir el propio sistema de defensa a otro y confiarle la propia protección es, tal vez, el paso más decisivo en la integración del sujeto a un

grupo o institución; cuando esto ocurre se ha logrado una de las bases más firmes para la convivencia, al asumir las normas de conducta del grupo como algo propio. Para propiciar ese paso deben ponerse a su servicio los márgenes de autonomía de los centros que en tantos aspectos viene permitido, reglado y estimulado por la Lopegece y otras normativas afines, como el Real Decreto sobre la convivencia de los centros que determinan que "es necesario que el alumno perciba que las normas de convivencia no son ajenas al centro, sino que han sido elaboradas y adoptadas por el conjunto de la comunidad educativa. Por eso en la definición y aplicación del ejercicio de los derechos y deberes de los alumnos, es importante que se potencie la autonomía del centro"<sup>7</sup>. La flexibilidad de los agrupamiento debe afectar también a la dinámica peculiar de estos grupos.

Situación muy importante en algunos alumnos es el *sufrimiento de angustia* que puede llegarle por situaciones diversas. Lo propio de la angustia es un temor a algo impreciso, como atmósfera envolvente, sin poder concretarse en un objeto o situación, como ocurre con el miedo. Se tiene miedo a algo, pero se sufre angustia sin saber por qué ni ante qué. Este es el caldo de cultivo propio para las conductas agresivas y las reacciones histéricas que suelen ser manifestaciones de inseguridad. A las conductas de riesgo cabe aplicarles algo similar, salvadas las diferencias, a la delincuencia "que puede acarrear beneficios psicológicos al autor (¡aunque traiga muchos males a la sociedad!), y puede ser un medio de buscar una respuesta a la angustia y un camino corto para la libertad y la emoción, como confirmará Miller desde su teoría de la subcultura"<sup>8</sup>. Todo complejo subconsciente es una bomba de relojería para que se produzcan conflictos y desajustes sociales.

El mejor antídoto para esta situación está en la formación de *conciencia de pertenencia*, que conlleva ser aceptado y aprobado por los demás miembros del grupo. Toda persona humana es tal en su grupo, y para el alumno su entorno social inmediato durante muchas horas es el centro escolar. Dentro de este marco se relaciona, realiza sus tareas, vive el éxito y el fracaso, surgen los conflictos y recibe las pautas sociales de comportamiento. El grupo es por tanto, su *ethos*, su nido, su envoltura y su útero social.

La *pertenencia del alumno* no es ni de propiedad ni de ocupación, sino de relación personal en la que él recibe las disposiciones de otros hacia él, los valores y las actitudes, lo que constituye la llamada *percepción interpersonal*, en la que uno es a la vez sujeto y objeto. El sentirse percibido es más que una simple visión de un objeto, porque integra elementos de



relación social, de actitudes y de afectos. Nos sentimos aceptados si la interrelación entre, al menos dos, crea el "nosotros", lo que ayuda a establecer *elementos comunes* de conducta, esto es *participan* en algo que es *compartido* y que nos *conforma* y educa.

En ciertos estudios experimentales, llevados a cabo con niños, la *limpieza* aparece en las respuestas como la primera condición de aceptación y la suciedad la principal causa de rechazo inicial, lo que plantea una clara exigencia al alumno para la aceptación y a sus familias y profesores una tarea a cuidar y una exigencia a tener muy en cuenta.

Hay dos formas fundamentales de realizar la conformidad del individuo al grupo. La primera es la *sumisión* que es la aceptación, sin estar de acuerdo, que suele ser la postura inicial del alumno ante el grupo, a la espera de conocerlo mejor. Es también la actitud más seguida por sujetos inseguros, indefensos o "retorcidos" por experiencias negativas anteriores. La otra forma es la de la *aceptación* con la que el sujeto se decide a *compartir un mismo proyecto personal*. A participar se aprende, como cualquier otro tipo de aprendizaje, y en este proceso los contenidos cognitivos pueden favorecer o bloquear la interrelación personal. "Hay evidencia de que existe relación entre deficiencias para solucionar problemas cognitivos interpersonales y la delincuencia juvenil. En algunas instituciones penitenciarias, en concreto en instituciones femeninas, se ha encontrado que el 73% de las reclusas tenían estas deficiencias"<sup>9</sup>. La unidad que estructura la personalidad humana hace que cada uno de sus factores actúen en conjunción con todos los demás, de modo que cualquier deficiencia en el funcionamiento de algunos de estos influye en el funcionamiento del todo, por la condición molar de toda personalidad.

Tan importante se considera la participación activa en el grupo de enseñanza que la tercera Ley Orgánica del sistema educativo, la Lopegece, tiene como tema principal la participación, tal como queda reflejado en su título y así lo formula explícitamente: "Debe asegurarse que la participación, que ya es componente de la actividad escolar, se realice en los centros en óptima condición..." y en el Título Preliminar, art. 1.ª, continúa: "Fomentará la participación de la comunidad educativa en la organización y el gobierno de los centros docentes sostenidos con fondos públicos y en la definición del proyecto educativo"<sup>10</sup>. ¿Qué factores influyen en la incorporación psíquica de un alumno a un grupo, y a su conformación y participación social? Según Asch, son básicamente tres los elementos determinantes de estas actitudes.

El primero lo constituyen las características individuales, la nacionalidad y el sexo. Estos elementos deben ser muy tenidos en cuenta para caminar hacia una integración grupal, que es previa y condición para lograr el ajuste en el grupo y el posible éxito escolar.

En segundo lugar es también importante el tamaño del grupo, que tiene una relación inversa con la posibilidad de realizar encuentros personales. Esto ha sido muy tenido en cuenta por la legislación vigente e incluso en su aplicación a la realidad suelen existir criterios de laxa aplicación. Sin embargo, no debe olvidarse que la sola agrupación administrativa en grupos pequeños no asegura el éxito, si no va acompañada de otras medidas, pues incluso lo reducido del grupo se puede convertir a veces en un factor empobrecedor, surtiendo los efectos contrarios a los que se pretende conseguir con la compensación educativa. La posibilidad de cambiar de relaciones en el grupo, haciéndolas complejas y abiertas, posibilita una convivencia más flexible y rica y con menos riesgos de que se produzcan en la convivencia ordinaria conflictos encontrados.

Por último, es fundamental el nivel de atracción que la incorporación al grupo pueda suscitar en el sujeto. Cuando la procedencia del alumno sea de grupos marginados se suele producir una actitud bifronte. Por una parte se mira al resto del grupo con reserva y en ciertos casos patológicos con agresividad, a la vez que se siente la necesidad de oxigenar la propia vida en la relación con otros, con sus formas de comportarse, participación en los juegos, relaciones de amistad y pequeñas aventuras compartidas.

## **5. La desobediencia como fruto de la desintegración**

Ante la posible cadena de absentismo, fracaso, desobediencia y conductas de riesgos, que se producen en algunos casos entre los alumnos de compensación educativa, el profesor debe estar muy atento y debidamente formado. En jornadas sobre ese tema se ponía de manifiesto que "había profesores que no estaban preparados para educar a cierto tipo de alumnos siendo esta una de las causas de que aparecieran algunas situaciones difíciles en esta enseñanza"<sup>11</sup>. Combinar los derechos laborales de los docentes con su adecuada preparación para llevar a cabo una función muy específica, como es la educación compensatoria, es un reto que debe afrontar la Administración. Ya hace años que, entre las conclusiones sobre la enseñanza con alumnos similares a los de enseñanza compensatoria, se formulaba esta conclusión: "Es una perogrullada necesaria de recordar que

la calidad del personal es el factor individual más importante en cualquier programa. Es indispensable que el personal, que sea último responsable del programa, tenga titulación académica, experiencia y preparación específica para ese programa concreto<sup>12</sup>.

Los posibles conflictos entre alumnos o alguno de estos con los profesores debe evitarse que se produzcan en público y que cuando aparezcan posean el menor dramatismo posible. La resistencia *valiente* a la autoridad gratifica de tal modo a ciertos alumnos ante un medio grupal determinado que fija conductas que de otro modo serían inexplicables. Es la edad en la que el adolescente tiende a autoafirmarse y a potenciar su característica de *valiente e indomable frente a otros*. Los enfrentamientos en público refuerzan con frecuencia las conductas negativas de algunos alumnos que están necesitados de aceptación, estima o admiración por sus compañeros y, al no encontrar otro camino de conseguirlo, pretende de este modo constituirse en líderes del grupo con la admiración consiguiente de sus compañeros. Ante estas situaciones debe tenerse en cuenta la siguiente recomendación: "Esta probado experimentalmente la influencia del condicionamiento en la modificación de conducta y muchos programas de tratamiento están basados en este principio. Especialmente digno de mención es el dato de que, para que un condicionamiento socializante sea positivo es necesario que los premios y castigos sean más fuerte que los administrados por los agentes subculturales"<sup>13</sup>. Ni que decir tiene que estando en un sistema educativo como el que existe en España cualquiera corrección debe tener un inequívoco carácter educativo y no punitivo, de modo que se busque en primer lugar que el alumno siga el proceso formativo en el que está instalado.

Si cualquier tipo de conflicto o enfrentamiento es presentado en público se transmite al resto del alumnado unos modelos de conducta que fácilmente incitan a la imitación, dentro de las reglas que rigen el aprendizaje social, tal como han estudiado y formulado A. Bandura y R. Walter: "La imitación, juega aquí un papel importante en la adquisición de conductas. Al observar la conducta de los demás y las consecuencias de sus respuestas, el observador puede aprender respuestas nuevas o variar las características de la jerarquía de las respuestas nuevas, sin ejecutar por sí mismo ninguna respuesta nueva ni recibir refuerzo alguno". En el caso de conflicto manifiesto entre el alumno y el profesor es posible que aparezca menguada la autoridad de este, mientras que la conducta del alumno conflictivo salga reforzada y adquiera aureola de *valiente*. Los límites morales y legales que tiene el profesor hacen que pueda frecuentemente ser

considerado como el débil, por los escasos recursos inmediatos de que dispone y por el carácter educativo que deben tener sus actuaciones, con las que siempre han de buscar una finalidad educativa y nunca se debe poner en el plano de enfrentamiento entre el fuerte y el débil, "porque en la definición y exigencia de los deberes (de los alumnos) es preciso tener en cuenta que el objetivo último que debe perseguirse es alcanzar, con todos los sectores de la comunidad educativa, un marco de convivencia y autoresponsabilidad que haga prácticamente innecesaria la adopción de medidas disciplinarias. En todo caso, cuando estas resulten inevitables, las correcciones deberán tener un carácter educativo y deberán contribuir al proceso general de formación y recuperación del alumno"<sup>14</sup>. La fuerza que tenga en tal caso el prestigio de los personajes en conflicto, ante los que observan esos tipos de conductas, será determinante para su imitación. Esto exige al profesor cuidar lo más posible su imagen y prestigio ante el grupo de alumnos, para que su actitud suscite aceptación y prestigio moral entre ellos y aparezca como modelo a imitar.

## 6. La educación en valores de convivencia en enseñanza compensatoria

Pieza clave en la estructuración y funcionamiento del grupo es el profesor. Ni se trata ni tendría sentido hacer referencia al amplio elenco de cualidades que debe tener el profesor en general ni del de compensatoria en particular, solo queremos poner el acento en algunas cualidades que deben revestir a quienes tienen la misión de integrar en la convivencia, mediante la educación de actitudes y de valores.

La familia o en su caso el grupo primario son el útero social que lleva a cabo el cuidado del niño, tras salir del útero fisiológico del vientre materno. La escuela y el profesor se afianzan pronto como ejes de la educación formal, ocupando zonas que van abriendo las nuevas etapas evolutivas.

La primera actitud necesaria del profesor es tener *un amplio margen de optimismo* y confianza en la tarea que está realizando. La educación siempre es un proceso y sin confianza en conseguir los objetivos, total o parcialmente, es imposible afrontar situaciones difíciles, y la educación siempre lo es. Si esta debe ser una actitud personal del profesor, la perseverancia en seguir el plan educativo, previamente establecido, es la concreción de dicho optimismo.

La adaptación de los diversos elementos de la programación a las circunstancias concretas del alumno y del grupo no solo es posible sino una

exigencia didáctica y administrativa, de modo que la *flexibilidad* es la clara manifestación del compromiso por educar a cada persona concreta y a cada grupo, partiendo de la realidad tal cual es. La variedad de actividades, la alternancia en las formas de trabajo y la pluralidad de tipos de relaciones pueden aumentar el interés del alumno y "renuevan" el contenido fundamental del proceso educativo en el que la transversalidad de los valores de convivencia debe tener una gran importancia.

Todo esto debe estar sometido a una evaluación continua en la que el análisis de la situación, las causas y las consecuencias sean los elementos básicos de una revisión eficaz y lo más concreta posible. "La evaluación será tanto más valiosa cuanto más exactamente pueda precisar qué resultados positivos se deben al programa y cuáles a remisión espontánea del programa conductual o a factores ajenos al programa"<sup>15</sup>.

El primer paso es intentar conseguir un clima de tranquilidad y sosiego en las clases, de modo que exista la posibilidad de que afloren los valores éticos fundamentales. La tensión, el conflicto, las voces, la desconfianza y las relaciones de fuerza no ayudan en nada a una educación moral. Solamente un clima de cierta serenidad escénica puede posibilitar la reflexión ética. Esta serenidad no sólo ha de tratar de conseguirla el profesor, sino mostrarla en sus mismos comportamientos. Este es el significado primario de enseñar, poner de manifiesto, presentar y hacer algo patente. Un ingrediente de serenidad estoica es la actitud psicológicamente prioritaria del profesor, para llevar a cabo este tipo de enseñanza. Aquí cabe el adagio de *nadie da lo que no tiene*. La sola presencia del profesor debe servir de estímulo a una convivencia tranquila.

Una segunda actitud necesaria es la búsqueda constante de los valores que tienen los individuos y los diversos grupos sociales. En el proceso de integración es fundamental que los agentes sociales tomen conciencia de los propios valores que viven, para que de ser hábitos de conductas sean también debidamente concienciados y jerarquizados. Educar, en su origen etimológico, significa sacar y conducir. La simbología socrática de la comadrona, como modo de ayudar a sacar la verdad y los valores del interior de cada uno, sigue siendo válida, al menos como punto de referencia ideal. Cada grupo social tiene unos valores compartidos y vividos, pero en muchos casos, por la pura dificultad especulativa, les resulta a sus miembros difícil expresarlos por la racionalización y abstracción que el enunciado de un código exige.

No basta solo decir que los payos, los gitanos, los árabes o los africanos tienen sus valores y su código ético, sino que en el aula se han de

formular, presentar, explicar y, si fuera posible en algunas de sus partes, memorizar. En este proceso de conocimiento, formulación, mostración, incluso en paneles, reflexión y memorización el profesor tiene una función capital, como alentador y "matrona" de la verdad ética de cada uno y de los diversos componentes del grupo. Por otra parte, ese código o códigos deben regir, bajo las normas de convivencia más generales del centro, la vida y la conducta del grupo. La posible corrección de cada uno debe hacerse con su propio código y con la propia conciencia. Un método muy eficaz es el llamado de revisión de vida y el de *educación por imitación de modelos*. En la revisión de vida, que puede ser práctica habitual en la dinámica de la clase, se trata de analizar las situaciones reales que ocurren en el grupo con cuatro pasos fundamentales. Presentación del hecho o de los hechos, a ser posible por los mismos que lo ha protagonizado, búsqueda común de las causas, consecuencias reales o posibles de tales conductas, descubrimiento del valor que subyace al juicio sobre tal conducta y pautas a seguir en consonancia con el valor concreto que se ha descubierto. Es conveniente propiciar el compromiso personal del grupo y de cada uno de sus miembros ante tales valores, porque una enseñanza de la ética que no compromete es simple información y no educación.

En este proceso es didácticamente muy importante enseñar a los alumnos la conexión medio-fin que es el elemento fundamental de una ética elemental, conexión que, aunque parezca fácil a los que han ejercitado el pensamiento especulativo, no lo es tanto para los que lo han desarrollado escasamente. Salvadas las diferencias entre los alumnos de compensatoria con los que explícitamente cita el texto, debe tenerse en cuenta que "parece suficientemente comprobado que entre los menores delincuentes hay una alta tasa de deficiencias para la solución de problemas cognitivos interpersonales: en concreto, fallan en conocimiento alternativo, el de medio-fin y el de perspectiva o *role-taking*. Un tratamiento que remedie esas deficiencias ha probado su eficacia en la reeducación de la reincidencia"<sup>16</sup>. En definitiva, se trata de hacer una reflexión sencilla sobre las consecuencias de los propios actos y presentar otras formas posibles de comportamiento.

En la *educación por imitación de modelos* la estructura es en cierto modo similar. Se trata de presentar modelos de conductas para que puedan ser imitados por el alumno, aprovechando las variables sociales para la modificación de conductas.

Los cuentos infantiles, los libros de aventuras, infinidad de películas sobre vidas de héroes, científicos, inventores, artistas, "fans" y

líderes que ponen en marcha la motivación sentada sobre el éxito, la fama, y la aceptación grupal.

Las principales condiciones para favorecer el aprendizaje por imitación son: la claridad y precisión de la conducta del modelo a imitar que se presenta, el prestigio social o el éxito que se consigue con ese tipo de conducta, la tonalidad afectiva del personaje o la narración y el valor funcional de la conducta que se trata de transmitir. El éxito, la felicidad y el triunfo, en sus diversas modalidades forman el núcleo motivador para lograr la educación en valores mediante la imitación. Se trata en definitiva de presentar conductas alternativas a las que el propio sujeto realiza y transmitirle las ventajas de otras formas alternativas de comportamiento. Con frecuencia aparecen personajes antagónicos en los que la simpatía/antipatía, dominación/sumisión, sensatez/extravagancia, solidaridad/egoísmo, éxito/fracaso, juegan un papel importante.

Este proceso de enseñanza, junto con una presencia transversal de los valores de convivencia, pueden aportar un contenido importante en la educación en valores que el profesor debe llevar a cabo.

## 7. El mestizaje cultural de un universo simbólico de valores

Educar en valores es transmitir o hacer surgir del propio individuo un contenido determinado o, al menos, unos ejes básicos para su estructuración.

Durante las últimas décadas la educación ética en España se ha refugiado más en cuestiones metaéticas, que en la educación en un contenido determinado de valores. Este es un viejo problema que ya detectó el estoico Epicteto: "La primera y más importante parte de la filosofía es la práctica de los preceptos, como por ejemplo: *no mentir*. La segunda es la de las demostraciones, como por ejemplo, la de por qué no hay que mentir. La tercera es la que prueba y distingue estas demostraciones, como por ejemplo: ¿Por qué es esto una demostración? ¿qué es una demostración? ¿Qué es una consecuencia? ¿Qué es una contradicción? ¿Qué es una verdad? ¿Qué es una falsedad? Así la tercera parte es necesaria por razón de la segunda y la segunda por razón de la primera, sin embargo, hacemos lo contrario, esto es, nos fijamos principalmente en la tercera y a ella prestamos toda nuestra atención, sin preocuparnos en absoluto de lo primero. Por eso solemos mentir, aunque tengamos siempre presente la demostración de que no hay que mentir"<sup>17</sup>. La especulación sobre los principios es necesario, pero educar en valores es optar y enseñar a optar,

para conducir adecuadamente la vida. Es necesario a la vez superar el relativismo de *todo vale*, que es lo mismo a nada vale, y el *dogmatismo*, esto es la verdad, toda la verdad y nada más que la verdad y el *chovinismo*, solamente lo de mi grupo es lo que debo aceptar. *Conjugar la propia libertad personal, dentro del grupo cultural en el que se vive, con la apertura a otros es el gran reto de educar en los valores de convivencia.*

La ética tiene una dimensión personal, que arranca del modo de ser y de elegir de cada individuo concreto. Lo que existe realmente en sí es la sustancia, y cada persona es sobre todo una sustancia racional, según la definición de Boecio: *Sustancia individual de naturaleza racional*. La sustancia es el modo de ser propiamente tal; también existe, y su modo de ser es estimable, el accidente, pero es un modo de ser secundario, que se dice en relación a la sustancia. El ser español, extremeño, asturiano, catalán, blanco, negro, alto, bajo, rico o pobre es real, pero de modo secundario.

*La persona, y los valores que tiene como tal, debe ser el eje de la ética* y nada debe haber por encima de las exigencias morales de la persona como tal. Didácticamente cualquier educador debe enfrentarse con la obligación de que es a “ese individuo”, a ese alumno concreto que tiene delante, al que tiene que educar, para no perderse en lo abstracto y en nebulosa. No se puede educar primero al “gitano”, al “magrebi”, al “desintegrado” o al “pobre” que al hombre. La vieja expresión cristiana es en este sentido todo un símbolo de referencia: *no se hizo el hombre para el sábado, sino el sábado para el hombre*. Los valores de cada persona no nos cierran a los demás, sino que deben ser el fundamento de una ética abierta a los otros, que también son personas. El individualismo es un personalismo castrado.

Este valor de la persona lo recoge didácticamente el sistema educativo español, estructurado por la LOGSE, con la atención a la diversidad, optatividad y adaptaciones curriculares de todo tipo. Se trata de atender a la peculiaridad de cada individuo y del respeto a su individualidad, sin ninguna clase de discriminación. En el frontispicio de la LOGSE, en sus primeras palabras, aparece escrito: “El sistema educativo español... que regula el Derecho a la Educación, se orientará a los siguientes fines previstos en dicha ley: el pleno desarrollo de la personalidad del alumno”<sup>18</sup>. Es por tanto la persona, que siempre es un individuo, el eje primero y principal de toda la educación, tanto en contenidos, como en procedimientos y actitudes, de las que las virtudes éticas forma una parte muy importante. El individualismo propicia morales cerradas y de esclavos, el personalismo potencia la apertura a morales abiertas y de seres libres.



Ahora bien, la persona solo es, existe y se comporta en un medio social, cultural y grupal que no por no ser sustancia, sino accidente, pierde su valor y la clara peculiaridad de cada conducta. El hombre sin medio es una ficción, como la que inspiró la idea de "hombre salvaje". La peculiaridad ni se puede negar, ni se puede ser persona sin ella, pues forma el carácter, el talante y la pertenencia grupal. Sin el útero social envolvente no se puede vivir ni como individuo aislado ni como ciudadano del mundo. Aquí entra en juego el valor de los *códigos grupales* que han de ser conocidos, respetados, enseñados y vividos.

Pero una vez más nos enfrentamos entre la peculiaridad y la libertad de las éticas abiertas. Educar en la convivencia es fomentar la educación en los valores propios, sabiendo *analizar las posibilidades y límites* que nos acerca a los códigos ajenos. Se vive lo propio en medio de otros que viven también lo suyo y que merece tanto respeto como lo mío. Descubrir los valores de otros es el primer paso para abrirse a un *mestizaje cultural y ético*. Esta actitud abierta a los demás distingue un grupo social sano de un gueto empobrecedor, enfermizo y caduco.

En el proceso de la educación la LOGSE potencia todo tipo de peculiaridad, fomentando las concreciones del Diseño Curricular Base, que puedan venir de las autoridades autónomas, de cada comunidad educativa en proyecto curricular de cada centro, de comisión de la coordinación pedagógica, departamentos, programaciones, adaptaciones para grupos flexibles, etc., tanto para los aspectos de contenido, como para los objetivos, metodología, criterios de evaluación, normas de organización y valores a enseñar.

Los valores grupales, siendo ricos y muy necesarios a tener en cuenta, sufren el riesgo en algunos casos de contener aspectos negativos, desorientaciones e incluso aberraciones, por lo que una vez más hay que abrirse a la dimensión de encuentro con los otros.

El hombre es un individuo que vive en grupo y pertenece a una especie. Aquí radica el fundamento, aunque se llegue por vía de pacto, de los derechos humanos, teniendo en cuenta que lo humano, por universal afecta a todos y cada uno de los individuos de la especie, que es y solo existe realmente en los individuos concretos. La universalidad ha sido una búsqueda constante en nuestra historia, desde la igualdad de naturaleza griega, la unidad territorial y de ciudadanía del *única* del imperio romano, la fraternidad cristiana bajo un solo Dios, la defensa de los derechos naturales de los teólogos-filósofos de la escuela de Salamanca ante el descubrimiento de América, el lema de la revolución francesa de igualdad

y la formulación de los derechos humanos, pero todo esto sin individuos y sin sus peculiaridades grupales es un mito.

Esta dimensión universalista la recoge la LOGSE, partiendo de la Constitución Española, como derecho que formula, como objetivo de la ley: "La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia"<sup>19</sup>.

Como punto de referencia a los valores, lo formula así el Real Decreto de derechos y deberes de los alumnos: "La igualdad de oportunidades se promoverá mediante: a) La no discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, capacidad económica, nivel social, convicciones políticas, morales o religiosas, así como por discriminaciones físicas, sensoriales y psíquicas, o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. b) El establecimiento de medidas compensatorias que garanticen la igualdad real y efectiva de oportunidades. c) La realización de políticas educativas de integración y de educación especial"<sup>20</sup>. Esta es la plasmación escolar de los derechos humanos, que presupone los derechos de las personas y de las peculiaridades grupales.

*La referencia a la declaración de los derechos humanos, antes llamados derechos naturales, que afectan a todos, debe ser el punto de referencia para que cada persona o grupo se abra al mestizaje de un universo simbólico de valores que sirva de encuentro para una sólida convivencia e integración de diversas personas, grupos y etnias.*

Sin duda alguna, tras el ansia humana de encontrar verdades universales compartidas por todos, este elenco de valores, derechos y deberes sirve de punto de referencia para educar en la convivencia a todos los alumnos, sea cual sea su grupo de procedencia.

La función del profesor en este camino es, usando la ironía socrática, invitarles a buscar, tras cada paso, aspectos positivos y negativos de los propios códigos de conducta y los puntos de encuentro que sus formas de comportamiento y justificación tienen con los de los otros. La declaración universal de los derechos humanos, junto a la tendencia a la globalización en la comunicación, economía, técnica, comercio, etc., son exigencias a las que en modo alguno se debe dar la espalda, si se quiere educar a los alumnos para una sociedad que camina mirando al futuro. Esta apertura a otros no solo no niega la propia individualidad y peculiaridad grupal, sino que la presupone.

## 8. Referencias Bibliográficas

- Álvarez, M. (Coord.). *Organización de la vida escolar*. Comunidad de Madrid: Consejería de Educación.
- Arroyo Pomeda, J. Ahora la educación ética y cívica. *Cuadernos de Pedagogía*, 190.
- Ayuntamiento de Barcelona: *Una nova alternativa de serveis per a la Infancia*. Barcelona: Area de Serveis Socials.
- Beristain, A. Crisis del Derecho Represivo. *Cuadernos para el Diálogo*. Madrid: Educusa.
- Blanco Guijarro, V. La respuesta a la diversidad y las intenciones educativas. *Aula*, 10, 43-46.
- Bolívar Botia, A. *Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma*. Madrid: Escuela Española.
- Coll, C. *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica al currículum escolar*. Barcelona: Lara.
- Declare, G. Los equipos docentes: formación y funcionamiento. *Aula*, 15, 65-68. Dirección General de Juventud y Promoción Sociocultural. *La marginación del Menor*. Madrid.
- Fernández Ochoa et al. *La educación ética y cívica, un reto en la práctica pedagógica*. Madrid: Nacia.
- Furte, P. *La vida moral del adolescente*. Buenos Aires: Atenco.
- Garrido Genovés, V. El fracaso de la rehabilitación: un diagnóstico prematuro. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 37.
- González Jiménez, M.A. La organización del centro al servicio de la respuesta a la diversidad. *Aula*, 1, 47-51.
- Guindon, J. *Las etapas de la reeducación de los jóvenes delincuentes y de los otros*. Barcelona: Marfil.
- Kilpatrick, W. *La función social, cultural y docente de la escuela*. Buenos Aires: Losada.
- Levine, M. *Cultura, conducta y personalidad*. Madrid: Akal.
- Makarenco, A.S. *Poema Pedagógico*. Barcelona: Planeta.
- Ministerio de Educación y Ciencia. *Materiales para los programas de diversificación en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Madrid: Dirección Provincial de Educación.
- Pelechano, V. *Psicoterapia y modificación de conducta*. Universidad de Valencia.
- Piaget, J. *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontaneda.
- Raths, L. et al. *El sentido de los valores y la enseñanza*. México: Uteha.
- Reina, J.J. et al. *Proyecto Curricular. Estrategias para superar sus dificultades*. Madrid: Escuela Española.
- Rodríguez Muñiz, V. La metodología y el tratamiento de la diversidad en el Proyecto Curricular. *Aula*, 10, 52-54.

Sabate Delgado, J. *Sociología de la marginación. Un cas. de Barcelona.* Universidad de Barcelona.

Sychov, Y. *El micromedio y la personalidad.* Moscú.

Truriel, E. *El desarrollo del conocimiento social.* Madrid: Descleé.

## Notas

1. Véase: La LOGSE 1/1990 de 3 de octubre prescribe el derecho de igualdad de oportunidades y determina la necesidad de desarrollar políticas de acción compensatoria. La LOPEGCI 9/1995, de 20 de noviembre, ha definido con claridad los alumnos a los que se debe dirigir este tipo de enseñanza. El Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, regula las acciones dirigidas a llevar a cabo tal compensación. La Orden de 22 de julio de 1999 precisa más las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos.
2. Orden de 22 de julio de 1999, o.e. Cap. I, art. 2.
3. Orden, 22 de junio de 1999 (BOE 28 de julio) o.e., Cap. II, art. decimotercero, 2.
4. Berger, P. y Luckmann, T. (1979): *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires: Amorrortu, pág. 205.
5. Page, J.D. (1982): *Manual de Psicología.* Paidós, pág. 15.
6. Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo (BOE de junio), art. 43.e.
7. Real Decreto 732/1995, o.e. Prámbulo.
8. Segura Morales, M. (1985): *Tratamientos eficaces de delincuentes juveniles.* Madrid: Ministerio de Justicia. Dirección General de Protección Jurídica al Menor, pág. 152.
9. Segura Morales, M.: *Tratamientos eficaces...*, o.e., pág. 508.
10. Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros. BOE de 21 de noviembre de 1995.
11. Jornadas sobre Enseñanza Compensatoria. Oviedo, *La Voz de Asturias*, 26-X-2000.
12. Segura Morales, M.: *Tratamientos eficaces...*, o.e., pág. 516.
13. Segura Morales, M.: *Tratamientos eficaces...*, o.e., pág. 180.
14. Real Decreto 732/1995, de 2 de mayo. BOE de 2 de junio de 1995, Prámbulo.
15. Segura Morales, M.: *Tratamientos eficaces...*, o.e., pág. 511.
16. Segura Morales, M.: *Tratamientos eficaces...*, o.e., pág. 181.
17. Epicteto (1943): *Manual.* Barcelona: Ed. Montaner y Simón, págs. 123-124.
18. LOGSE: o.e., Título preliminar, art. 1.a.
19. LOGSE: Título preliminar, art. 1.b.
20. Real Decreto, 732 de 5 de mayo de 1995. (BOE, 2 de junio), art. 12.a, b, c.

# **LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA: EL PAPEL DE INTERNET**

JOSÉ TAMARGO ECHEVARRÍA\*

El entramado Internet crece vertiginosamente como suministrador de servicios. Este texto es una reflexión sobre dos aspectos de tal desarrollo: La estructura intelectual que se genera, así como su influencia en la persona. Dado el importante papel instrumental que en la Enseñanza Secundaria comienza a asumir Internet, resulta imprescindible estar alerta ante sus posibles efectos negativos en la persona adolescente: Las facetas individual y social de esta relación son analizadas en este artículo.

*The High Schools and the Information Technologies: The internet's character. The Internet network is quickly growing up as a services provider. Here two issues of this development are analysed: The intellectual environment being built and its influence on the person. Since the Internet is improving its presence as a first training tool in the high schools scenario, it is mandatory to warn its possible negative consequences for the adolescent person: The individual and social items concerning that relationship are reviewed in this paper.*

## **Introducción**

En ocasiones rozamos las estrellas y no somos conscientes de ello. Incluso podemos hacerlo de manera rutinaria y dejamos que el hábito empañe y amortigüe nuestras dotes de observación: ¿Cómo podríamos calificar la capacidad de relacionarnos a nuestro gusto con cuatrocientos millones de personas, usuarias de ordenador (cien millones de ellas europeas)? ¿Y de hacerlo mediante el acceso inmediato a dos mil millones de documentos que entre todas han elaborado?

Tal resulta el panorama actual de Internet y es, esencialmente, la consecuencia de una idea simple y revolucionaria, la creación de los hipervínculos o enlaces entre documentos y, por consiguiente, entre las personas que los han elaborado.

Es el ánimo de esta reflexión el analizar la estructura que generan tales hipervínculos: Como veremos, está llamada a representar un papel muy importante en los planos individual y social de la persona. La persona adolescente y su educación están por tanto involucradas en este contexto tecnológico y quizás sea el objetivo principal de este texto alumbrar sombras de su relación.

Nos encontramos en los estadios iniciales de una evolución radical: Intel prevé que mil trescientos millones de personas estarán conectadas sin necesidad de cableado en el año 2004. Nuestro futuro inmediato como personas se representa en el escenario Internet ¿Somos conscientes de ello?

---

\* JOSÉ TAMARGO ECHEVARRÍA es Profesor y Responsable de Nuevas Tecnologías del I.E.S. "Alfonso II" de Oviedo.

¿Qué implicaciones podemos aventurar? Las palabras de este texto pretenden estimular nuestro espíritu crítico para mantenernos alerta ante unas circunstancias en la mayoría de los casos ambiguas, pero con un enorme potencial susceptible de afectar positiva o negativamente la vida de las personas.

## **La naturaleza de Internet**

### *La página de red o de malla*

El documento de red o documento de malla, (web page), es la amalgama de los componentes básicos de información, a saber, texto, imagen y sonido. Actualmente estos documentos son de elaboración muy simple, estando la misma al alcance de prácticamente cualquier persona, pues requiere menos aptitudes que, por ejemplo, el manejo de un editor de textos.

### *El hipervínculo*

La denominación red o malla (web), procede de la incorporación a los documentos de red de un mecanismo de elaboración trivial pero que dota a la herramienta de una capacidad enigmática: Se trata del hipervínculo que no es más que un señalador o apuntador ¿Hacia dónde? o ¿Hacia qué? Ni más ni menos que hacia cualquier otro documento de red (incluido el mismo donde se coloca dicho hipervínculo).

### *Los objetos*

Los documentos de red están sometidos a la jerarquización de los hipervínculos: Esta imagen no es sin embargo estática, y ello en el sentido de manifestar tales documentos una capacidad de acción considerable.

Los lenguajes de programación pueden dotar al documento de red con una autonomía que potencia su naturaleza. En apenas cincuenta años la metamorfosis de las técnicas de programación ha sido pronunciada, desde el concepto primitivo de programa como secuencia de instrucciones jerarquizada, hasta el paradigma de nuestros días, el objeto<sup>1</sup>, que no es sino un conjunto autónomo de instrucciones. Aunque en el fondo el programar con objetos es equivalente al hacerlo en la manera jerarquizada, en la forma las técnicas son tan diferentes que se puede considerar el manejo de objetos un mecanismo original, procedente del lenguaje de programación Pascal, y que en el lenguaje de programación C ha alcanzado su punto álgido.

Sorprendentemente la técnica de manipulación de objetos encuentra en los documentos de red la plataforma idónea, y así un subconjunto de C llamado Java es la llave con la cual disponer la unión objeto-documento de red.

En esencia un objeto Java, también llamado clase Java, es código, o sea instrucciones capaces de hacer dinámico el documento de red y no meramente una especie de tablón de anuncios del que cuelga texto, imagen y sonido.

Por tanto, los objetos sitúan al documento de red un escalón por encima de lo que sería mera información: Así, incardinan al hipervínculo, o impulso nervioso, con el documento de red vivo, o parte somática de la red con la capacidad de tomar sus propias decisiones.

### *Cliente y Servidor*

En la red Internet los hipervínculos constituyen los nexos entre documentos de red que pueden estar dotados de capacidad de reacción ante estímulos: Éste es el esquema que nuestro análisis ha elaborado hasta el momento, al cual hemos de añadir un nuevo factor que complica, y en consecuencia enriquece, su naturaleza. El hipervínculo es un ente de tipo cliente, es decir requeridor de; mientras que el documento de red es o neutro, si su estructura no alberga objetos, y por tanto, a manera de almacén memorístico o, en caso contrario, a su vez requeridor de. Así el documento de red actúa ambivalentemente como cliente y servidor.

### *El ente Internet*

Si el pensamiento es el resultado del sometimiento de lo conocido, las memorias, a su contemplación bajo diferentes perspectivas posteriormente interrelacionadas, resulta lícito asimilar en esta categoría a lo que emana de la interrelación entre los documentos de red y los diferentes accesos (perspectivas) a los mismos, mediante los hipervínculos<sup>2,3,4,5,6</sup>.

En este caso existe un factor añadido cual es la memoria enriquecida por la posible presencia de objetos, así como la potenciación de la estructura que representa la correlación cliente-servidor. Al no existir parangón en los parámetros habituales de la conciencia humana, este aspecto resulta más problemático de analizar y bajo mi punto de vista es el más preocupante y el que requiere un seguimiento empírico detallado así como un esfuerzo de análisis teórico previo muy intenso a realizar diligentemente.

### **La persona**

Nuestro ordenador es la puerta a través de la cual nos adentramos en Internet. Y a veces las puertas pueden ser tan angostas que nos impiden siquiera vislumbrar la magnitud del espacio que enmarcan. Es posible que al limitarnos a la simple contemplación de los mensajes dispuestos en el monitor, no seamos conscientes de lo que representa el hecho de haber establecido conexión. Tal vez el uso del correo electrónico contribuya a

generar la sensación de que aún en el interior de la red, nuestros movimientos no difieren gran cosa de nuestras actividades desconectadas.

Sin embargo, y esta reflexión pretende resaltarlo, no es un hecho banal el de conectarse: Antes al contrario, supone el traspasar la frontera de la persona e integrarse en otro ente .

### *La estructura mental de la persona e Internet*

Solemos contemplar en la persona dos planos de referencia cuales son<sup>7, 8</sup>: 1) Su yo, 2) Su ámbito social, alrededor de los cuales se estructura el flujo de afectos y vivencias de la misma. ¿De qué forma se ve alterado este entramado por la presencia de una macroestructura como Internet? Claramente son las dos capas las involucradas.

El primer efecto es la restricción del papel del yo, con la obvia pérdida de individualidad al situarse la persona como una más entre muchos millones y abrirse así la posibilidad de desaparecer por tanto enterrada en el ente Internet.

Tal vez el hecho más espectacular sea la aparición del concepto de sociedad global o planetaria, construido por encima de las habituales barreras de las lejanías geográficas o idiomáticas. En ningún otro momento de la historia de la humanidad se ha estado tan cerca de la idea sociedad-casa común como ahora.

Las expectativas, inmensas, generadas por ambas alteraciones, no tienen a priori connotaciones éticas determinadas, lo cual es común a todos los procesos revolucionarios. Son los grupos de presión los que pueden forzar las actuaciones en función de sus intereses. En consecuencia resulta imprescindible estar alerta ante las posibilidades negativas que se vislumbran, cuales son, la disolución de la persona en la red así como la asunción de papeles éticos traspasados a la persona desde la red y anteriormente asignados a otros estamentos, como por ejemplo el conjunto de normas que la entidad mental superior que representan la madre y el padre disponen en nuestro ánimo.

### *La persona adolescente*

La persona adolescente es el campo de batalla donde el mundo instintivo de la niñez ha de ser domeñado por la capacidad reflexiva del adulto, y en esta guerra la sangre que fluye es el afecto que se ve desplazado de sus raíces infantiles y, desbocado, busca nuevos objetos de fijación que ahora deben ser construidos o descubiertos por la parte consciente de la psique<sup>9</sup>.

En este tremendo tránsito la persona ve socavados los dos pilares que garantizaban la estabilidad infantil y que satisfacían las exigencias irrenunciables de la misma, cuales son sus proyecciones social e individual.

La persona adolescente ha de dar un salto en el vacío y conseguir al final del mismo reafirmar su yo y su integración con las demás personas.



Tradicionalmente este tránsito se ha desarrollado en el marco restringido del entorno particular. Es del más alto interés en esta reflexión poner de manifiesto que estos entornos habituales han cambiado y que probablemente van a hacerlo aún mucho más profundamente.

Revisemos cómo las características anteriormente reseñadas referidas a la interrelación Internet-persona se concretan en el caso Internet-persona adolescente.

### 1) El yo adolescente

En el proceso de afirmación del yo adolescente, la disolución de las tendencias individuales en el contexto de la red Internet puede ser el germen que dificulte la futura madurez. Además, esta vía es potencialmente muy peligrosa pues puede aminorar o incluso eliminar sintomatología típica cual es el narcisismo frustrado y su consecuente la violencia, haciéndonos pensar así en una mejora de la evolución de la persona cuando lo que realmente ocurre es que los síntomas desaparecen porque se ha ido parte esencial del proceso<sup>10</sup>.

### 2) El ámbito social de la persona adolescente

No debemos pensar que el otro componente afectado por la interrelación Internet-persona, el social, se ve abonado en exclusiva al bando efectos positivos. Ya anteriormente comentábamos como este campo no tiene connotaciones éticas siendo en consecuencia susceptible de experimentar cualquier evolución. El peligro para la persona adolescente que se imbrica en Internet es el de pensar que se encuentra en un oasis, pues las barreras de comunicación no existen, eliminando por ello cualquier discurso crítico acerca de los contenidos a los que accede.

En este proceso de idealización de lo que llegue a través del soporte Internet la persona adolescente es tremendamente sensible a todos aquellos contenidos que aún gratifican afectos infantiles en retirada a reductos inconscientes, y así las referencias veladas a intensas relaciones con la madre y el padre, ahora disfrazadas de ropajes culturales o directamente de discursos nacionalistas excluyentes o el concomitante racismo, pueden encontrar un lugar donde anidar dentro de los amplios, y aún por llenar, corredores afectivos de la persona adolescente.

## Referencias Bibliográficas

- [1] Wertz, H. (1985). *Lisp: Une introduction à la programmation*. Paris: Masson.
- [2] Hartnell, T. (1985). *Inteligencia Artificial*. Madrid: Anaya.
- [3] López de Mántaras Badia, R. (1986). Técnicas de representación del razonamiento aproximado. En *Inteligencia Artificial: Sistemas expertos*. Madrid: Alianza.

- [4] Cuenca, J. (1986). Adquisición del conocimiento y aprendizaje en sistemas basados en reglas. En *Inteligencia Artificial: Sistemas expertos*. Madrid: Alianza.
- [5] Cazorla, M.A., Escolano Ruiz, Q.F., Rizo Aldeguer, R., Satorre Cuerda, R. (1998). *Laboratorio de Inteligencia Artificial*. S.P.U. de Alicante.
- [6] Constantin, J. (1996). *Los medicamentos del cerebro*. Madrid: Debate.
- [7] Freud, S. (1993). *Psicología de las masas*. Madrid: Alianza.
- [8] Jung, C.G. (1992). *Los complejos y el inconsciente*. Madrid: Alianza.
- [9] Jung, C.G. (1994). *Tipos psicológicos*. Barcelona: Edhasa.
- [10] Mardomingo Sanz, M.J., Rodríguez Ramos, P., Velasco Martín, A. (1997). *Psicofarmacología del niño y del adolescente*. Madrid: Díaz de Santos.

# LA PERCEPCIÓN DEL PRACTICUM DE INGLÉS DESDE LA PERSPECTIVA DEL APRENDIZ

ANTONIO R. ROLDÁN TAPIA\*

La formación inicial de los futuros profesores de Primaria y Secundaria dentro del sistema educativo español se caracteriza, en primer lugar, por su desigualdad. El objetivo de este trabajo va a ser la comparación de ambos modelos de formación, tomando como referencia la opinión que los propios implicados tienen de cada uno, así como la sugerencia de unos modelos de formación más homogéneos.

Initial training for the future Elementary and Secondary school teachers in Spain is sensibly different. The aim of this paper is twofold: on the one hand, a comparison of both models will be presented, taking into account their own opinions about the practicum, and, on the other hand, a set of suggestions for a more homogeneous training will be outlined.

## 1. Introducción

La organización del sistema educativo español conlleva una distinción de etapas en la enseñanza no universitaria –Infantil y Primaria, por un lado, y Secundaria y Post Obligatoria, por otro– que queda reflejada, además, en el tipo de profesorado que imparte esas enseñanzas y, como consecuencia, en sus modelos de formación inicial.

La importancia que el prácticum juega en la formación inicial en ambos casos queda fuera de duda: por una parte, en la titulación de Maestro ocupa 32 créditos del plan de estudios, con carácter troncal, y además es valorada como la tercera asignatura en importancia por los propios estudiantes de la titulación de Maestro de Lengua Extranjera (Madrid 1997: 80), con una puntuación de 3,8 sobre un máximo posible de 4 puntos.

Por otra parte, el Real Decreto de 20 de octubre, BOE 9/11/1995, por el que se regula el título Profesional de Especialización Didáctica, así como los modelos de formación desarrollados por algunas universidades de forma experimental, han generado un clima de debate y preocupación entre

---

\* ANTONIO R. ROLDÁN TAPIA es Profesor del I.E.S. "Aitaken II" de Córdoba y Profesor del CAP de la Universidad de Córdoba.

los futuros profesores de Secundaria, quienes demandan un cambio sustancial en el diseño actual del CAP (Roldán 1998: 241).

Conviene también indicar en esta introducción, antes de seguir adelante, que la terminología que vamos a emplear hace referencia a los siguientes sujetos y elementos: el *prácticum* es el período de formación inicial en su globalidad, el *aprendiz* es la persona que recibe su formación inicial a través del *prácticum* y el *tutor* se refiere a la persona que es responsable de la formación del aprendiz.

## 2. Investigación

El trabajo de investigación que se presenta a continuación tiene como objetivo describir cual es la percepción que ambos grupos de aprendices tienen de su *prácticum*, el análisis de los resultados de ambos grupos y la elaboración de unas sugerencias que puedan servir como marco de referencia en un futuro.

### 2.1 Sujetos

El total de sujetos participantes en la investigación alcanza el número de 59, divididos entre 36 estudiantes de último curso de la titulación de Maestro de la especialidad de Lengua Extranjera de la Universidad de Córdoba y 23 aspirantes a profesores de Secundaria, que realizan el CAP coordinado por la Universidad de Córdoba, y entre los cuales hay 22 licenciados en Filología Inglesa y un titulado en Traducción e Interpretación.

A pesar de que pudiera resultar una muestra de población pequeña, cuyos datos no se pudiesen extrapolar a una población mayor, la normativa que regula ambos modelos de *prácticum* (Real Decreto de 30 de agosto, BOE 11/10/1991 y la Orden de 11 de diciembre, BOJA 14/1/86, respectivamente) garantiza una homogeneidad considerable y posibilita la universalización de resultados en lo que respecta al sistema educativo español.

	PRIMARIA	SECUNDARIA
Número total de participantes	36	23
Varones	7 (19,44 %)	6 (26,08 %)
Mujeres	29 (80,56 %)	17 (73,92 %)

Edad media	21,91 años	23,08 años
Margen de edad	entre 20-25 años	entre 22-26 años
Con experiencia docente anterior	7 (19,44 %)	3 (13,04 %)

## 2.2 Contexto

En el contexto educativo español y en lo que se refiere a algunas experiencias descritas en la literatura al respecto, habría que señalar varias: en primer lugar, y por antigüedad, Najt & Arroyo (1987) detectan una serie de deficiencias en los alumnos de Filología Hispánica que hacen el CAP. Se aprecia una actitud entre los licenciados por privilegiar lo académico sobre lo pedagógico, a pesar de mostrar igualmente un desfase entre lo que es Lingüística Teórica (aprendida en la facultad) y la Lingüística Aplicada. Los autores proponen la implantación de un curso de formación, con dos módulos, que refuercen las deficiencias observadas con anterioridad, así como el uso de los Centros de Profesorado para la formación permanente del profesorado.

En el mismo sentido, Laspra (1989) observa una serie de deficiencias entre los alumnos, quienes confiesan haber recibido una formación deficiente o nula como profesores; y, aboga por un curso inicial de formación que atienda con rigor las necesidades detectadas. También, Pujol (1995) constata similares deficiencias y aboga por la inclusión de asignaturas de carácter más pedagógico dentro de los actuales planes de estudio de las diversas Filologías en la universidad española en general.

De la Serna (1995) no recoge datos aportados por los aprendices pero apunta un tema importante como es la utilización de documentos de observación en las sesiones de clase en las que participan los aprendices. Su propuesta es interesante, pues ofrece diez registros de observación distintos, si bien no ofrece datos de la aplicación de ninguno de ellos en concreto.

Roldán (1998) recoge la opinión vertida por los futuros profesores de Secundaria, señalando éstos que si bien se sienten satisfechos con su formación universitaria, echan en falta un período de prácticas más extenso, pues se dan cuenta que el CAP resulta insuficiente para la necesidad de formación inicial que tienen. Rinvolucrí (1998:67) también se hace eco de un caso parecido, recogiendo la percepción de un estudiante de Filología Inglesa de Barcelona que se queja de la carencia de formación en aquellas áreas que tienen que ver con la práctica en el aula.

Aunque no dentro del sistema educativo español, son destacables dos experiencias llevadas a cabo en nuestro entorno europeo.

La experiencia descrita por Rouve (1993) resulta muy interesante por propiciar el intercambio de aprendices, para que desarrollen parte de su prácticum en otro país comunitario, en especial en alguno de aquellos cuya lengua van a enseñar en un futuro. En el trabajo desarrollado por Gutiérrez (1995) en Inglaterra, con alumnos que hacían el PGCE (*Post Graduate Certificate of Education*), equivalente a nuestro CAP, se demuestra la importancia que tiene el conocimiento previo a la formación (*pretraining knowledge*) que cada aprendiz participante aporta al curso. Su apuesta va en la línea de un enfoque reflexivo en la formación del profesorado.

### 2.3 Documento de investigación

El documento que se ha utilizado es una adaptación y ampliación del utilizado por Richards & Crookes (1988) en su investigación sobre los programas de prácticum que se imparten en los Estados Unidos. En su investigación, su cuestionario fue enviado a 120 instituciones que ofrecían este tipo de enseñanza, obteniendo un total de 78 cuestionarios cumplimentados. Los destinatarios de los cuestionarios fueron, en su caso, los supervisores o instructores de los diferentes programas.

El cuestionario utilizado en nuestro estudio consta de tres bloques diferenciados: (a) tres cuestiones iniciales, de tipo cerrado, en el que los sujetos deben ordenar las respuestas que se les proponen; (b) una pregunta más, con varios apartados, en las que hay que responder sólo con sí o no; y (c) un tercer bloque, con cuatro preguntas abiertas para que puedan ser respondidas con el máximo de libertad posible.

Un modelo del mismo, al completo, se presenta al final como Anexo.

### 3. Resultados

Los resultados y sus comentarios se presentan a continuación, pregunta por pregunta, siguiendo el orden del cuestionario.

## OBJETIVOS DE UN PRÁCTICUM

Enumere del 1 a 11, siendo 1 el más importante, la siguiente lista de objetivos que, en su opinión debe cubrir un prácticum.	
PRIMARIA	SECUNDARIA
(11) 8,27 Aplicar la instrucción recibida en las clases teóricas.	(10) 7,17 Aplicar la instrucción recibida en las clases teóricas.
(1) 2,38 Aportar una oportunidad de experiencia real de enseñanza.	(1) 2,43 Aportar una oportunidad de experiencia real de enseñanza.
(10) 8,22 Aportar oportunidades de observar a los profesores-tutores.	(5) 6,34 Aportar oportunidades de observar a los profesores-tutores.
(4) 5,52 Aprender a manejar/gobernar al alumnado.	(3) 5,43 Aprender a manejar/gobernar al alumnado.
(3) 4,94 Aprender el funcionamiento real del sistema educativo.	(4) 6,21 Aprender el funcionamiento real del sistema educativo.
(2) 4,83 Aprender el funcionamiento real de un centro escolar.	(7) 6,43 Aprender el funcionamiento real de un centro escolar.
(9) 6,88 Conocer en profundidad diversos métodos de enseñanza.	(11) 7,26 Conocer en profundidad diversos métodos de enseñanza.
(7) 6,47 Contrastar diversas técnicas para la clase.	(6) 6,39 Contrastar diversas técnicas de clase.
(5) 5,63 Desarrollar la destreza del diseño de unidades didácticas.	(9) 6,86 Desarrollar la destreza del diseño de unidades didácticas.
(8) 6,61 Desarrollar la habilidad para crear/adaptar materiales.	(8) 6,65 Desarrollar la habilidad para crear/adaptar materiales.
(6) 6,05 Tomar conciencia de nuestro propio estilo de enseñanza.	(2) 5,21 Tomar conciencia de nuestro propio estilo de enseñanza.

## COMENTARIO

El número que aparece entre paréntesis hace referencia al lugar que ocupan, del 1 al 11, en esa enumeración tras conocer la media de todos los sujetos que respondieron el cuestionario. La cifra que le sigue, informa de la media real de puntos, otorgada a cada objetivo.

En ambos casos, tanto en primaria como en secundaria, los aprendices identifican como número 1 el mismo objetivo, que en cierto modo es el que define a grandes rasgos el concepto de prácticum. Mucho más significativo que esto, es la distancia en valoración media del que en cada uno de los casos identifican como objetivo número 2. Es también bastante significativa la distinta percepción que cada grupo tiene de su

número 2: los de primaria parecen mostrar un mayor interés en integrarse en el contexto donde van a realizar sus prácticas al elegir "aprender el funcionamiento real de un centro escolar", mientras que los de secundaria son mucho más individualistas, con menor tendencia a la integración en ese contexto, eligiendo "tomar conciencia de nuestro propio estilo de enseñanza".

Se observa por otra parte, bastante homogeneidad tanto en los objetivos números 3 y 4 en cada grupo, así como en los objetivos que cierran el orden establecido: "conocer en profundidad diversos métodos de enseñanza" y "aplicar la instrucción recibida en las clases teóricas". De este último objetivo, se puede intuir un cierto desfase entre los módulos teóricos, de Didáctica General y Específica, y los módulos prácticos en ambos modelos de prácticum.

#### ¿CUÁLES DEBEN SER LAS ACTIVIDADES PROPIAS DE UN PRÁCTICUM?

Enumere del 1 a 10, siendo 1 el más importante, la siguiente lista de actividades que, en su opinión, son propias de un prácticum.	
PRIMARIA	SECUNDARIA
(4) 4,41 Observar a profesores experimentados.	(3) 2,95 Observar a profesores experimentados.
(7) 6,50 Observar a otros compañeros.	(5) 5,69 Observar a otros compañeros.
(10) 8,16 Observar vídeos.	(10) 8,43 Observar vídeos.
(1) 2,05 Dar clase real (con supervisión).	(1) 1,52 Dar clase real (con supervisión).
(2) 2,69 Dar clase real (sin supervisión).	(2) 2,65 Dar clase real (sin supervisión).
(6) 6,33 Dar clases figuradas a otros compañeros.	(9) 7,65 Dar clases figuradas a otros compañeros.
(9) 7,80 Actividades tipo seminario.	(7) 6,95 Actividades tipo seminario.
(3) 4,27 Elaborar y adaptar materiales.	(4) 4,86 Elaborar y adaptar materiales.
(8) 7,77 Colaborar en tareas no docentes (boletines, fotocopias, etc).	(8) 7,52 Colaborar en tareas no docentes (boletines, fotocopias, etc).
(5) 5,02 Aprender a utilizar los recursos (cassette, vídeo, etc).	(6) 6,73 Aprender a utilizar los recursos (cassette, vídeo, etc).



## COMENTARIO

Hay mucha igualdad en las percepciones que presenta cada grupo con respecto a lo que serían las actividades propias de un prácticum. Son destacables, las actividades identificadas como números 1, 2, 3 y 4 -que se alternan en cada grupo respectivamente-, 8 y 10.

Resulta interesante observar la media otorgada a la actividad número 1 por el grupo de secundaria (1,52), que parece reflejar una cierta ansiedad de este colectivo por desarrollar una actividad que el plan de estudios de su titulación no contempla.

La actividad identificada como número 8 refleja claramente la realidad del prácticum español, pues el aprendiz generalmente sólo tiene opción o participa en actividades dentro del aula, ignorando o haciéndole ignorar el resto de tareas que desarrolla un profesor dentro del centro escolar. La actividad número 10 refleja la poca importancia otorgada a la observación en nuestros modelos de prácticum, como veremos más adelante.

## ¿EN CUÁLES DE ESTAS ACTIVIDADES HA EMPLEADO MÁS TIEMPO?

Enumérelas de la misma forma, siendo 1, de nuevo, el valor más alto. Cuando alguna actividad no se haya producido, no la incluya en la enumeración.	
PRIMARIA	SECUNDARIA
(1) 2,58 Observar a profesores experimentados.	(1) 1,82 Observar a profesores experimentados.
(8) -10 Observar a otros compañeros.	(3,5) -1 Observar a otros compañeros.
(10) -17 Observar vídeos.	(7,5) -5 Observar vídeos.
(2,5) -2 Dar clase real (con supervisión).	(2) 2,82 Dar clase real (con supervisión).
(5,5) -5 Dar clase real (sin supervisión).	(7,5) -5 Dar clase real (sin supervisión).
(7) -9 Dar clases figuradas a otros compañeros.	(10) -6 Dar clases figuradas a otros

## COMENTARIO

En este apartado, en la columna de la izquierda, se han utilizado los decimales en aquellos casos en los que se ha producido una igualdad en los resultados de dos actividades y en la columna de la derecha se han utilizado números negativos para indicar el número de alumnos que no han realizado alguna de las actividades.

Lo más destacable es la igualdad en ambos grupos con respecto a las actividades en las que han empleado más tiempo: "observar a profesores experimentados", "dar clase real (con supervisión)" y "elaborar y adaptar materiales".

También es significativo el escaso número de actividades comunes desarrolladas por todos los aprendices: en el grupo de Primaria se reduce a "observar a profesores" y en el de Secundaria, además de la anterior, se añade "clase real con supervisión".

Una de las diferencias más significativas se encuentra en la actividad "observar a otros compañeros", que en Secundaria ha sido mayoritaria, con la excepción de un aprendiz, mientras que en Primaria son diez de ellos los que no lo han hecho. Esto de muestra el distinto modo de asignación de aprendices a tutores: mientras que en Secundaria se intuye una tendencia de asignar varios aprendices a un único tutor, en Primaria esa asignación parece ser más individualizada. De esta forma, se pone en marcha lo que Irvine-Niakaris & Bacigal (1992) denominan como sistema de aprendizaje (*apprenticeship system*) y que proponen como modelo más efectivo para la formación inicial.

**¿HA REALIZADO ALGÚN TIPO DE OBSERVACIÓN DURANTE EL PRÁCTICUM?, ¿ÉSTA HA SIDO? (responda SÍ o NO).**

		PRIMARIA	SECUNDARIA
Del profesor tutor, de forma libre.	SÍ	30	22
Del profesor tutor, de forma libre.	No	6	1
Del profesor tutor, de forma guiada.	SÍ	16	5
Del profesor tutor, de forma guiada.	No	20	18
De vídeos, de forma libre.	SÍ	2	2
De vídeos, de forma libre.	No	34	21
De vídeos, de forma guiada.	SÍ	6	0
De vídeos, de forma guiada.	No	30	23

De compañeros, de forma libre.	Sí	23	18
De compañeros, de forma libre.	No	13	5
De compañeros, de forma guiada.	Sí	5	4
De compañeros, de forma guiada.	No	31	19

### COMENTARIO

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 poco sistematizada; (b) la repetición en el patrón de respuestas de SÍ y NO, cuando se refiere a las observaciones del tutor o de los otros aprendices; (c) 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, fundamentalmente como entrenamiento, antecede en frecuencia a la observación de compañeros (Richards & Crookes 1988:14); y (d) la mayoría de respuestas negativas en todos los apartados en los que se preguntaba por una observación guiada, con algún tipo de documento de observación.

#### ¿CUÁLES SON, EN SU OPINIÓN, LOS CRITERIOS QUE HAN DE SEGUIRSE PARA LA SELECCIÓN DE PROFESORES-TUTORES DEL PRÁCTICUM?

PRIMARIA	SECUNDARIA
Interés por la formación (13)	Tenga experiencia docente (10)
Interés por los alumnos (10)	Voluntariedad (10)
Voluntariedad (7)	Competente y responsable (10)
Ser especialista (4)	Que tenga formación (4)
No tenga interés económico o de otro tipo (4)	Que transmita confianza (3)
Abierto a posibilidades (3)	

## COMENTARIO

En este bloque de preguntas lo que se ha intentado ha sido resumir numéricamente las opiniones expresadas por los aprendices. Como se puede observar, por las cifras entre paréntesis, la mayoría de los aprendices, y en especial los de Secundaria, se han inclinado por proponer más de un criterio en cada respuesta.

Tanto en el grupo de Primaria como en el de Secundaria parece que prima casi del mismo modo el componente de carácter humano como el puramente académico en los criterios de selección de tutores, destacando en Primaria rasgos como el interés que puedan mostrar hacia los aprendices o hacia el propio período de formación. También es destacable en ambos grupos el carácter de voluntariedad que los aprendices reclaman para que sus tutores puedan ejercer como tales.

**¿CUÁLES SON LAS CARACTERÍSTICAS QUE, EN SU OPINIÓN, SON NECESARIAS PARA REALIZAR LA FUNCIÓN DE PROFESOR-TUTOR DEL PRÁCTICUM?**

PRIMARIA	SECUNDARIA
Comprender la inexperiencia del aprendiz (18)	Con vocación y voluntariedad (10)
Interés por ayudar (13)	Capacidad de transmitir (9)
Conocedor de su trabajo (7)	Responsable (8)
Sociable (3)	Innovador, dinámico e integrador (8)
Tenga experiencia (3)	Con horario accesible (5)
Abierto a posibilidades (1)	Conocedor de la materia y con experiencia (4)
	Ser un buen ejemplo (4)

## COMENTARIO

El número de características, al igual que en los criterios, muestra que la mayoría ha indicado más de una en sus respuestas.

La enumeración de las características necesarias supone casi una repetición de los criterios antes descritos, volviendo a destacar tanto el componente humano del tutor como el hecho de ser un buen profesional en el desarrollo de sus funciones.

**¿HA IMPARTIDO CLASE DURANTE EL PRÁCTICUM, ESTANDO SOLO/A EN EL AULA, SIN LA SUPERVISIÓN DEL PROFESOR-TUTOR? ¿CUÁL ES SU OPINIÓN DE ESTE HECHO? ¿POR QUÉ?**

<b>PRIMARIA</b>	<b>SECUNDARIA</b>
<b>Sí = 26 No = 9 N/c = 1</b>	<b>Sí = 5 No = 16 N/c = 2</b>
Sí, porque es muy buena experiencia (10)	Positiva, porque se asemeja a la realidad (5)
Positivo y negativo a la vez (5)	No, pero sería positivo (3)
Sí, para saber de verdad que es una clase (4)	Es útil que el profesor esté en el aula (3)
No, pero me habría gustado (4)	Mejor, sin el profesor no hay presión (2)
No es aconsejable (1)	
No, pero me dejó libertad de acción (1)	
Sí, para no estar en tensión (1)	

### COMENTARIO

El contraste en las respuestas de ambos grupos es lo más destacable, una por el número mayoritario de respuestas positivas y el otro por las negativas, reflejándose aquí cuan distintos son ambos modelos de prácticum, como también pudimos observar anteriormente cuando los aprendices fueron preguntados por las actividades en las que habían empleado más tiempo. Los comentarios que añaden hacen referencia en su mayoría a la similitud que este tipo de actuación tiene que ver con la realidad del aula.

**LA REALIZACIÓN DEL PRÁCTICUM DEBE SER OBLIGATORIA? ¿POR QUÉ?**

<b>PRIMARIA</b>	<b>SECUNDARIA</b>
<b>Sí = 35 No = 1</b>	<b>Sí = 22 N/c = 1</b>
Se descubre la realidad (22)	Se hace frente a la realidad (10)
Se adquiere práctica (7)	Se necesita más práctica (8)
Porque es la signatura más importante de la carrera (4)	En la carrera no se aprende a dar clase (3)
Debería ser más larga y reformarse la asignatura (2)	Se descubre si te gusta la profesión (2)
Es una experiencia muy provechosa (1)	

## COMENTARIO

Las respuestas afirmativas son abrumadoras, comparadas con un NO en Primaria y uno que no contesta en Secundaria. Además de enseñarles cual es la realidad de la clase, todos comentan, y en especial los de Secundaria, que la enseñanza recibida en la Universidad resulta incompleta sin unas prácticas que complementen el volumen de enseñanza teórica recibida. En este sentido, las respuestas de los aprendices no son una novedad sino son una repetición de las ya recogidas por Najt y Arroyo (1987), Laspra (1989), Pujol (1995) y Roldán (1998). De todo ello se desprende que la formación inicial necesita experimentar una reforma sustancial en los próximos años.

### 4. Conclusión

Con alguna excepción, ambos grupos son coincidentes en los objetivos que debe plantear un prácticum y en las actividades que se deben desarrollar en el mismo. Utilizando las opciones elegidas como número uno, un prácticum se podría definir como la etapa de formación que, principalmente, aporta una experiencia real de enseñanza y en la que se persigue dar clase real con la supervisión del tutor, aunque observando a éste último se emplea tanto o más tiempo que dando clase.

En otro orden de cosas, este período de prácticas parece requerir varias cosas: a) un empleo de las técnicas de observación mucho más sistematizado (Roldán 1999); b) un tipo de selección de profesores-tutores acorde con los criterios y características apuntadas por los aprendices; c) un grado de homogeneización importante en cuanto a la impartición de clases con o sin supervisión del tutor; y d) una mejora en el planteamiento y diseño de este período de prácticas porque lo que es, a todas luces, evidente es la obligatoriedad de su realización.

### 5. Bibliografía

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: Secretariado de Publicaciones de la Universidad.

- Gutiérrez Almarza, G. (1995). Uso de técnicas cualitativas para el análisis del conocimiento y la formación de los futuros profesores de lenguas extranjeras, en *Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones de la Universidad.
- Irvine-Niakaris, C. & Bacigal, S. (1992). How can the trainer promote teacher development?, *English Teaching Forum* 30/1:42-43.
- Laspra, A. (1989). La formación inicial del profesorado de inglés en la enseñanza Secundaria, en *Actas del IX Congreso de AEDEAN*. León: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Madrid, D. (1997). Los planes de estudio para la formación inicial de los maestros de inglés, en *Actas de las XII Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*. Granada: Greta.
- Najt, M. & Arroyo, C. (1987). Futuros profesores de EGB y EE.MM.: formación actual y posibles soluciones, en *Actas del IV Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Córdoba: Aesla.
- Pujol Berche, M. (1995). Reflexiones en torno a la formación universitaria de los futuros profesores de lenguas extranjeras, en *Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones de la Universidad.
- Richards, J.C. & Crookes, G. (1988). The practicum in TESOL, *TESOL Quarterly* 22/1: 9-27.
- Rinvoluceri, M. (1998). Fields that feed methodology, *ELT News and Views* 5/1: 60-71.
- Roldán Tapia, A. R. (1998). La formación inicial del profesorado de inglés en Secundaria, *Aula Abierta* 71: 233-243.
- Roldán Tapia, A. R. (1999). La observación sistemática del aula de inglés como instrumento de formación del profesorado, *Aula Abierta* 73: 159-172.
- Rouve, S. (1993). ERASMUS/LINGUA within the PGCE, *Vida Hispánica: the Spanish and Portuguese Journal of the Association for Language Learning* 7: 40-42.

### Anexo

Este es un cuestionario anónimo. Los datos que se obtengan de él son para uso exclusivamente de tipo académico. Por favor, lea detenidamente cada pregunta antes de contestar. Muchas gracias por su colaboración.

Rodce con un círculo la respuesta correcta en cada caso:

Sexo: Varón / Mujer Edad: \_\_\_\_

Experiencia Docente anterior: Sí / No

En caso afirmativo: Academia / Clases particulares / Otra (especificar)

#### OBJETIVOS DE UN PRÁCTICUM

Enumere del 1 a 11, siendo 1 el más importante, la siguiente lista de objetivos que, en su opinión debe cubrir un prácticum.

- Aplicar la instrucción recibida en las clases teóricas.
- Aportar una oportunidad de experiencia real de enseñanza.
- Aportar oportunidades de observar a los profesores-tutores.
- Aprender a manejar/gobernar al alumnado.
- Aprender el funcionamiento real del sistema educativo.
- Aprender el funcionamiento real de un centro escolar.
- Conocer en profundidad diversos métodos de enseñanza.
- Contrastar diversas técnicas para la clase.
- Desarrollar la destreza del diseño de unidades didácticas.
- Desarrollar la habilidad para crear/adaptar materiales.
- Tomar conciencia de nuestro propio estilo de enseñanza.

#### ¿CUÁLES DEBEN SER LAS ACTIVIDADES PROPIAS DE UN PRÁCTICUM?

Enumere del 1 a 10, siendo 1 el más importante, la siguiente lista de actividades que, en su opinión, son propias de un prácticum.

- Observar a profesores experimentados.
- Observar a otros compañeros.
- Observar vídeos.
- Dar clase real (con supervisión).
- Dar clase real (sin supervisión).
- Dar clases figuradas a otros compañeros.
- Actividades tipo seminario.
- Elaborar y adaptar materiales.
- Colaborar en tareas no docentes (boletines de notas, fotocopias, etc).
- Aprender a utilizar los recursos (cassette, vídeo, etc).



**¿EN CUÁLES DE ESTAS ACTIVIDADES HA EMPLEADO MÁS TIEMPO?**

Enumérelas de la misma forma, siendo 1, de nuevo, el valor más alto.  
Cuando alguna actividad no se haya producido, no la incluya en la enumeración.

- Observar a profesores experimentados.
- Observar a otros compañeros.
- Observar vídeos.
- Dar clase real (con supervisión).
- Dar clase real (sin supervisión).
- Dar clases figuradas a otros compañeros.
- Actividades tipo seminario.
- Elaborar y adaptar materiales.
- Colaborar en tareas no docentes (boletines de notas, fotocopias, etc).
- Aprender a utilizar los recursos (cassette, vídeo, etc).

SI HA REALIZADO ALGÚN TIPO DE OBSERVACIÓN, ¿ÉSTA HA SIDO? (responda SI o NO).

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

**¿CUÁLES SON, EN SU OPINIÓN, LOS CRITERIOS QUE HAN DE SEGUIRSE PARA LA SELECCIÓN DE PROFESORES-TUTORES DE PRÁCTICAS?**

**¿CUÁLES SON LAS CARACTERÍSTICAS QUE, EN SU OPINIÓN, SON NECESARIAS PARA REALIZAR LA FUNCIÓN DE PROFESOR-TUTOR DE PRÁCTICAS?**

**¿HA IMPARTIDO CLASE DURANTE EL PRÁCTICUM, ESTANDO SÓLO/A EN EL AULA, SIN LA SUPERVISIÓN DEL PROFESOR-TUTOR? ¿CUÁLES SU OPINIÓN DE ESTE HECHO? ¿POR QUÉ?**

**¿LA REALIZACIÓN DEL PRÁCTICUM DEBE SER OBLIGATORIA? ¿POR QUÉ?**

---

# GUÍA PARA REALIZAR PROGRAMACIONES DE MODO SISTEMÁTICO

JOSÉ MIGUEL MONTEQUI MARTÍN y  
ENRIQUE SOLER VÁZQUEZ\*

En este artículo se pretende dar unas pautas que puedan servir para realizar, de modo sistemático, las programaciones, con una referencia especial al Área de Física y Química.

This paper supplies several guides to perform programmes systematically with special references to Physics.

## INTRODUCCIÓN

Con la implantación de la LOGSE la estructura de la programación de las distintas materias ha cambiado de forma sustancial. Ahora en la programación, deben plantearse claramente unos objetivos que hagan referencia a los progresos del alumno en sus capacidades de comprensión, de aplicación y en su actitud frente a la materia, lo que conlleva una clasificación de los objetivos en conceptuales, procedimentales y actitudinales. Por otra parte, se pretende clasificar a su vez dichos objetivos distinguiendo entre los que se consideran como básicos e imprescindibles (mínimos) y que deben ser alcanzados por la mayoría de los alumnos y objetivos más amplios o de más nivel. Estos conceptos (objetivos, capacidades, contenidos), y algunos más que aparecen en la LOGSE (criterios de evaluación y calificación), pueden causar confusión a los profesores que se enfrentan a la tarea de la programación en este nuevo sistema. En este artículo se pretende aclarar dichos conceptos, así como dar unas pautas que puedan servir para realizar, de modo sistemático, las programaciones, con una referencia especial al Área de Física y Química.

---

\* JOSÉ MIGUEL MONTEQUI MARTÍN es Profesor de Física y Química en el I.E.S. "Universidad Laboral" de Gijón y ENRIQUE SOLER VÁZQUEZ es Profesor del ICE de la Universidad de Oviedo.

## 1. NOMENCLATURA

**A. Contenidos Científicos:** Son los diversos apartados de cada unidad temática de los que el alumno debe aprender términos científicos, conceptos, hechos, principios teorías, así como asimilar destrezas de cálculo y aplicar los conocimientos adquiridos. Se numerarán con formato de esquema numerado.

**B. Capacidades:** Son las aptitudes de aprendizaje que pretendemos que adquieran los alumnos, y que pueden ser expresados con la frase: "El alumno será capaz de..." seguida de un verbo de acción en *infinitivo* y en *mayúsculas*.

Según que la acción haga referencia a reconocimiento, comprensión, a destrezas intelectuales o manuales o a actitudes, tendremos capacidades sobre:

- *Contenidos Conceptuales (C):* Memoria y comprensión, que responden a la pregunta "saber qué".
- *Contenidos Procedimentales (P):* Procedimientos, técnicas intelectuales o manuales, que responde a la pregunta "saber cómo".
- *Contenidos Actitudinales (A):* Actitudes, sensaciones, afectos, hábitos, sentimientos de satisfacción y gusto, interés, orden, etc. que responde a la pregunta "saber para qué".

### Verbos de Capacidades (C)

Las capacidades se formularán con *verbos* de acción en *infinitivo*. El verbo empleado nos indicará muchas veces la capacidad a que se refiere.

En general, siempre que se pida «*qué es*» algo supone una (C) mientras que pedir «*cómo es*» algo supondrá una (P).

Haremos una selección de 10 verbos de tipo C, 10 de tipo P y 5 de tipo A, que pensamos abarcan prácticamente todas las capacidades posibles:

- |                               |  |
|-------------------------------|--|
| 1.(C) RECONOCER,<br>MEMORIZAR | Datos, Hechos, Términos propios del tema         |
| 2. (C) DEFINIR                | Conceptos, Magnitudes, Unidades propios del tema |
| 3. (C) ENUNCIAR               | Principios, Leyes propias del tema               |

- |                    |  |
|--------------------|--|
| 4. (C) INTERPRETAR | Símbolos, gráficas, etc  |
| 5. (C) TRADUCIR    | Información de un formato a otro: fórmulas-tablas-gráficas, poner ejemplos             |
| 6. (C) DESCRIBIR   | Procesos, Experiencias, Aparatos, Técnicas, Métodos propios de la actividad científica |
| 7. (C) EXPLICAR    | Qué es: significados de símbolos, etc.   |
| 8. (C) RELACIONAR  | Hechos, conceptos  |
| 9. (C) CLASIFICAR  | Objetos en sus grupos  |
| 10. (C) DISTINGUIR | Conceptos, hechos, personas  |
|                    |  |
| 1. (P) ENUMERAR    | Causas, modos de obtener efectos, partes de aparatos                                   |
| 2. (P) ANALIZAR    | Principios en que se basan aparatos, técnicas, causas                                  |
| 3. (P) APLICAR     | Leyes, fórmulas, principios a casos concretos  |
| 4. (P) CALCULAR    | Magnitudes con unidades adecuadas  |
| 5. (P) RESOLVER    | Problemas aplicando teorías, leyes   |
| 6. (P) EXPLICAR    | Cómo funciona algo, cómo se consigue un efecto   |
| 7. (P) VALORAR     | Emitir juicios sobre teorías, técnicas, impactos ambientales                           |
| 8. (P) REDACTAR    | Informes, resúmenes de experiencias, biografías  |
| 9. (P) SINTETIZAR  | Resumir temas, teorías, historia de evolución de conceptos                             |
| 10. (P) DISEÑAR    | Aparatos sencillos   |
| 1. (A) MOSTRAR     | Interés por temas de Ciencia o Técnica   |
| 2. (A) APRECIAR    | Utilidades de la Ciencia y la Técnica  |
| 3. (A) OBSERVAR    | Hechos, detalles, procesos naturales   |
| 4. (A) SENTIR      | Satisfacción por comprender, gusto por orden, etc.                                     |
| 5. (A) ADMIRAR     | Virtudes de científicos, genio   |

**C. Objetivos de Aprendizaje:** Consisten en la aplicación de las capacidades a los contenidos científicos de cada tema, calificando la capacidad como:

a) *Fundamental* o básica para el tema y de nivel asequible a la mayoría de los alumnos (mínima)

b) *Extra* (ampliación, no fundamental para este nivel aunque conveniente como complemento para los alumnos que puedan llegar a ella).

Representaremos con (Cm), (Pm) Objetivos del tipo a) y simplemente con (C) (P) objetivos del tipo b)

Ejemplos:

O (Cm) Definir el concepto físico de trabajo.

O (Cm) Enunciar los nombres y abreviaturas de las unidades de W y las equivalencias entre ellas.

O (Pm) Aplicar la expresión del W en casos sencillos.

**D. Actividades de Evaluación y su calificación:** Para evaluar el grado de adquisición de los objetivos, el alumno deberá realizar actividades. Las actividades siempre deben hacer referencia a uno o más de los objetivos perseguidos y además según su longitud y grado de dificultad serán calificadas desde 0'5 hasta 2'5 puntos.

Toda actividad llevará, por tanto, una clave de encabezamiento que hará referencia a:

- Objetivo(s) que pretende medir

- Capacidad a que hace referencia (C,P,A) con su nivel de dificultad (Cm,Pm)

- Puntuación asignada (entre 0'5 y 2'5)

Un formato de cabecera posible sería: «**O-3.5,3.6 (Pm) [1]**», lo que nos indicaría que la actividad pretende medir los objetivos 3.5 y 3.6, que son procedimentales y se exigen a la mayoría de los alumnos (Pm) valorando la actividad con 1 punto sobre 10.

Cada actividad llevará ahora el verbo en 2ª persona (escribe, calcula, define, etc.).

Ejemplo de Actividad

[A-4.1] «**O-4.1,4.4 (Cm) [1]**» : Define el concepto físico de trabajo e indica con qué criterio consideramos un trabajo positivo o negativo. ¿El trabajo realizado por una fuerza depende de la masa del cuerpo a que se aplica?

## 2. FASES PARA LLEVAR A CABO LA PROGRAMACIÓN DE MODO SISTEMÁTICO

Resumimos la tarea de la programación en las siguientes fases:

**Fase 1:** Dar nombre y número al tema y subdividirlo en apartados.

**Fase 2:** Realizar un guión de clase más o menos pormenorizado teniendo delante el (los) libros de texto del nivel correspondiente.

**Fase 3:** A medida que se va desarrollando el guión insertar los objetivos que vamos considerando clasificados como fundamentales (mínimos) o de ampliación.

**Fase 4:** Recopilar los objetivos a lo largo del tema que ya estarán secuenciados temporalmente (en el orden en que irán apareciendo al desarrollarlo) y numerarlos.

**Fase 5:** Teniendo a la vista los objetivos secuenciados, confeccionar una amplia lista de actividades para su evaluación y asignarles la cabecera clave.

**Fase 6:** Revisar entre varios profesores que vayan a impartir el mismo nivel para llegar a un acuerdo más o menos unánime sobre la asignación de calificaciones y el grado de consecución del objetivo.

### Ventajas

Una programación de estas características tiene las siguientes ventajas:

a) Garantiza que los alumnos serán evaluados con criterios uniformes y actividades de nivel similares, independientemente del profesor que vaya a impartir la asignatura.

b) Proporciona al profesor un instrumento guía con amplia libertad para elegir las actividades que le parezcan más adecuadas al nivel de su grupo.

c) Permite realizar fácilmente adaptaciones curriculares, al alza y a la baja. Bastará con suprimir y simplificar algunos objetivos, para los alumnos con menor capacidad, y aumentar y enriquecer objetivos, para los alumnos de mayor capacidad.

d) Facilita la aclaración de posibles reclamaciones por la adecuada correlación de las actividades exigidas con los objetivos formulados.

e) Facilita la confección de los exámenes de cada tema, pues el profesor no tiene más que escoger, de la base de actividades, conjuntos de

actividades mínimas por valor de 7 puntos (de modo que el 70% de los mínimos supone el aprobado) y extras por valor de 3.

A continuación se presenta la programación detallada del Tema 1 de FQ de 4º de la Ed. Secundaria siguiendo esta Guía.

### **3. MODELO Tema 1. FUERZAS Y DEFORMACIONES**

#### **Fase 1: Guión**

- 1.1. Concepto de fuerza.. Efectos de las fuerzas
- 1.2. Medidas de fuerzas. Unidades. Ley de Hooke
- 1.3. Composición de fuerzas. La fuerza como vector
- 1.4. Fuerzas y presiones
- 1.5. Presiones en líquidos y gases

#### **Fases 2 y 3**

#### **1.1. Concepto de fuerza.. Efectos de las fuerzas**

*1.1.1. Usos comunes del concepto "FUERZA":* Se habla de la F. en un sentido propio y metafórico (por analogía), así tenemos:

- Las F. de la Naturaleza (controlables e incontrolables) : viento, terremotos, huracanes, tormentas, etc.
- Las F. físicas de los seres vivos (controlables): F. muscular del hombre y de los animales.
- La F. de la razón, de la voluntad; las F. del Bien y del Mal (como seres superiores).
- Las F. económicas, del dinero, etc.

*1.1.2. Aprovechamiento de las FUERZAS:* Desde los tiempos más remotos el hombre ha estado en desventaja frente a otros animales en cuanto a su fuerza física (muscular) pero usando su mente ha aprovechado las Fuerzas de la Naturaleza (viento, corrientes de agua) y ha sido capaz de sacar ventaja creando *máquinas simples* con las que ha podido realizar fuerzas que excedían en mucho a su fuerza muscular (palancas de diversos tipos, poleas y polipastos, tornos, etc.).

Hasta el s. III a C. con Arquímedes, no se enuncian las leyes de la palanca, pero es tal la confianza del hombre en su poder, que puede decir la famosa frase: “*Dadme un punto de apoyo y moveré el mundo*”.

0.1.1. O (Cm) Citar máquinas simples usadas para aumentar la fuerza humana.

**1.1.3. Características y Efectos de las FUERZAS:** ¿Qué es lo común de todas estas manifestaciones de las F.? Que siempre suponen la interacción de unos cuerpos con otros. Que tienen unos efectos visibles concretos. Son capaces de:

- Cambiar el movimiento de los cuerpos: acelerarlos o frenarlos.
- Deformar los cuerpos.
- Romper los cuerpos.
- Unir los cuerpos.

0.1.2. O (Cm) Enumerar efectos producidos por las fuerzas.

¿Puede ejercer fuerza la radiación (la luz) sobre la materia? No es evidente, pero sensibles experimentos han confirmado que la radiación produce fuerzas y cambios sobre la materia (radiómetros, fotosíntesis) y, a su vez, la radiación sufre cambios en su interacción con la materia (cambios de dirección en la reflexión y refracción, absorción, etc.).

¿Puede ejercer fuerzas la radiación sobre la radiación? Parece que NO. Dos rayos de luz que se cruzan perpendicularmente se atraviesan sin ejercer ninguna interacción uno sobre otro.

## 1.2. Medidas de fuerzas. Unidades. Ley de Hooke

### 1.2.1. Algunas FUERZAS de uso cotidiano:

• F. ELÁSTICAS. Desde hace muchísimos años, el hombre descubrió que aplicando fuerza para deformar algunos objetos la fuerza quedaba como almacenada en el cuerpo y podía liberarse de golpe (invento del arco) recuperando el cuerpo su forma inicial. Hoy día denominamos a ese tipo de cuerpos y de fuerzas con el nombre de *elásticos* (muelles, gomas, lengüetas metálicas, etc.).

Para pequeñas deformaciones, siguen una ley enunciada por Robert Hooke:  $F = -k \cdot x$  donde  $x$  es una medida de la deformación,  $k$  una cte. de elasticidad que depende de cada cuerpo.



- 0.1.3. O (Cm) Ponci ejemplos de sistemas que se ajusten a la ley de Hooke.
- 0.1.4. O (Cm) Enunciar la ley de Hooke simbólicamente, explicando el significado de cada término.
- 0.1.5. O (C) Interpretar el significado del signo MENOS de la ley de Hooke.
- 0.1.6. O (P) Realizar cálculos usando la ley de Hooke.

A1. Manejo y construcción de un dinamómetro

- F. CENTRALES. Otra manera de lanzar cuerpos a gran velocidad (mayor que con la mano) consistía en hacer girar una cuerda sujeta por ambos extremos con la mano y soltar de repente uno de los extremos (*honda*). Hoy denominamos a esa fuerza producida por el movimiento circular con el nombre de *centrípetra* y *centrífuga*.

La expresión de esta fuerza es:  $F = m \cdot v^2 / R$  donde  $m$  es la masa del cuerpo que se gira,  $v$  la velocidad lineal y  $R$  el radio de giro

- F. ROZAMIENTO. También se comprueba que, cuando un cuerpo se desliza sobre un plano, por muy pulimentado que esté, el cuerpo acaba parándose. A ese tipo de fuerza le denominamos F. de ROZAMIENTO.

Para esta fuerza se comprueba experimentalmente que rige la expresión:  $F = \mu \cdot N$  donde  $N$  es la fuerza que aprieta al cuerpo perpendicularmente contra el plano (generalmente es su propio peso) y  $\mu$  se denomina coeficiente de rozamiento y depende de la naturaleza del cuerpo y del plano y del grado de pulimento de los mismos.

- F. GRAVITATORIAS. La fuerza de la que tenemos más experiencia es la de la gravedad que nos mantiene pegados al suelo. Newton determinó que la fuerza de atracción entre dos masas venía dada por:  $F = G \cdot m \cdot M / R^2 = m \cdot g$  siendo  $m$ ,  $M$  la masa de cada cuerpo,  $R$  la distancia entre centros y  $G$  la etc. de gravitación universal.

- F. de CHOQUES. Sabemos que otra manera de producir fuerzas es a través de choques (raqueta contra pelota, patada a balón, bola contra frontón...) ¿Cómo se puede medir la intensidad de éste tipo de fuerzas de tan corta duración (fuerzas impulsivas)? Según Newton una fuerza  $F$  aplicada a un cuerpo de masa  $m$  le comunica una aceleración  $a = F/m$  y un cambio de velocidad  $\Delta v = F/m \cdot \Delta t$ , de forma que una manera de medir la fuerza "promedio" durante la duración  $\Delta t$  del choque es  $F = \Delta(mv) / \Delta t = \Delta p / \Delta t$ . En los choques "elásticos" la velocidad con que rebota un cuerpo es la

misma con la que chocó, de modo que  $\Delta p = 2.m.v$  y sólo hay que hacer una estimación de la duración del choque para conocer la  $F$  media.

0.1.7. O (Cm) Citar ejemplos de fuerzas en la Naturaleza.

**1.2.2. Tipos de fuerzas:** *¿Cómo ejercen fuerzas unos cuerpos sobre otros?* Nuestra experiencia nos dice que parece que hay unas acciones que necesitan "contacto" entre los cuerpos (ej. ) mientras que otras actúan "a distancia" (gravidad, eléctricas, magnéticas).

0.1.8. O (Cm) eClasificar las fuerzas según la distancia entre los cuerpos en interacción.

En realidad es un engaño de nuestros sentidos debido a nuestra incapacidad para distinguir entre cortas distancias y distancias nulas. La Física actual establece que todas las fuerzas de la Naturaleza en último término siempre son fuerzas entre las partículas más pequeñas de la materia y distingue 4 tipos de fuerzas fundamentales:

- GRAVITATORIAS debidas a una propiedad de los cuerpos que llamamos MASA.
- ELECTROMAGNÉTICAS debidas a una propiedad de la materia que llamamos CARGA.
- ELECTRODÉBILES causantes de la desintegración Beta de los núcleos.
- NUCLEARES causantes de la cohesión de las partículas del núcleo atómico.

0.1.9. O (C) Enumerar las 4 interacciones fundamentales entre partículas.

Concepto de FUERZA: Toda interacción entre cuerpos que tiene como efectos: MODIFICAR el movimiento o DEFORMAR, ROMPER o UNIR cuerpos.

0.1.10. O (Cm) Definir concepto de fuerza.

### 1.2.3. Unidades

La unidad de  $F$  en el SI se define a partir de a ley de Newton ( $F = m.a$  que veremos más adelante).

Newton (N.) es aquella fuerza que aplicada a un cuerpo de 1 kg de masa le comunica una aceleración de 1 m/s cada s.

Dina en el CGS es aquella fuerza que aplicada a un cuerpo de 1g. le comunica una aceleración de 1 cm/s cada s.

Kilopondio (kp) es la fuerza con que la gravedad atrae a un cuerpo de 1kg de masa.

$$1 \text{ kp} = 9,8 \text{ N} \qquad 1 \text{ N} = 10^5 \text{ dinas}$$

0.1.11. O (C) Definir las unidades de fuerza en los diversos sistemas de unidades.

0.1.12. O (Cm) Enunciar los nombres y abreviaturas de las unidades de fuerza.

0.1.13. O (Cm) Enunciar las relaciones entre las unidades de fuerza.

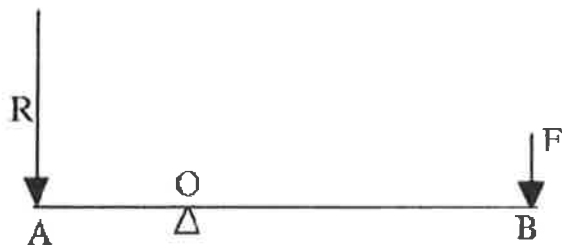
### 1.3. Composición de fuerzas. La fuerza como vector

**1.3.1. Composición de FUERZAS paralelas. Condición de equilibrio:** Un cuerpo que está en reposo permanece en reposo o equilibrio cuando:

- a) NO actúan fuerzas sobre él.
- b) La resultante (suma vectorial) de todas las fuerzas es NULA.

0.1.14. O (C) Enunciar la condición de equilibrio de un cuerpo puntual.

Cuando las fuerzas no están aplicadas en el mismo punto del cuerpo (no tratado como puntual) puede ser que aunque no se traslade le hagan girar. Para ello la resultante debe aplicarse en un punto determinado denominado centro de gravedad (para fuerzas de tipo peso).



La condición que debe cumplir el punto de aplicación de una fuerza opuesta a la resultante es que respecto a él se verifique la ley de la palanca: "Fuerza por su brazo = Resistencia por el suyo".  $F \cdot OB = R \cdot OA$

0.1.15. O (P) Enunciar la ley de la palanca.

A2. Construcción de una balanza "romana"

Cuando las fuerzas que actúan NO son paralelas se componen según la regla del paralelogramo.

A3 Visualización de la composición de fuerzas con CABRI (programa de geometría interactiva).

## 1.4. Fuerzas y presiones

**1.4.1. Concepto de presión. Fuerzas no puntuales:** Cuando un cuerpo extenso aprieta a otro cuerpo la fuerza se reparte por toda la superficie de contacto y una magnitud interesante es la fuerza que actúa sobre cada unidad de superficie; esta magnitud física se denomina **PRESIÓN**. Su definición simbólica es:  $p = F / S$  donde  $F$  es la fuerza total aplicada perpendicular a la superficie y  $S$  es el área del cuerpo donde actúa la fuerza.

### 1.4.2. Unidades de presión

Pascal (Pa.) =  $N/m^2$     Atm =  $kp/cm^2$     mmHg    milibar (mbar) = 100 Pa

0.1.16. O (Cm) Definir el concepto de presión.

0.1.17. O (Pm) Aplicar el concepto de presión.

0.1.18. O (C) Definir las unidades: atm, pascal, baria.

0.1.19. O (Cm) Enunciar los nombres de las unidades de presión y las relaciones entre ellas.

**1.4.3. Sólidos contra sólidos:** La presión se calcula dividiendo la fuerza perpendicular ejercida por el cuerpo (generalmente su peso) entre la superficie en que se apoya.

Una persona con un peso de 70 kp se apoya sobre la superficie de sus zapatos. Aunque éstos tienen una forma irregular se puede estimar su área en unos  $10 \times 30 = 300 \text{ cm}^2$ . La presión de una persona contra el suelo es pues de unos  $70/300 \text{ kp/cm}^2 = 0,23 \text{ atm}$ . (recordar que 1 pie inglés equivale a unos 30 cm 1 pie = 12 pulgadas =  $12 \times 2,54 = 30,48 \text{ cm}$ ).

A4. Una forma más precisa de determinar el área es construir una plantilla con cartón con la forma del pie y pesar dicha plantilla comparando su peso con la de otra de forma rectangular de área conocida. (más exactamente no toda la superficie del pie apoya en el suelo; apoya el tacón y una parte de la delantera que puede determinarse mojando el zapato para ver la huella en un papel).

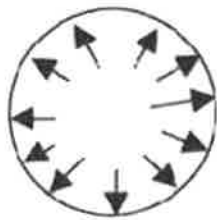
A5. Los zapatos de una persona de 80 kp tienen una superficie de unos  $250 \text{ cm}^2$  cada uno. Calcula la presión que ejerce dicha persona cuando se apoya sobre los dos pies (R:  $p = 1,6 \cdot 10^4$  pascuales) Calcula la presión contra el suelo si esa persona de 80 kp se pone unos esquíes de 2 metros de largo x 10 cm de ancho (R:  $2 \cdot 10^4$  pascuales).

A6. La punta de un alfiler tiene una superficie de  $0,05 \text{ mm}^2$  y apretamos con una fuerza de 1 kp. Calcula la presión realizada por el alfiler (R:  $2 \cdot 10^8$  pascuales)

A7. La razón de que un cuchillo corte mejor afilado es: a) que se hace más fuerza así b) que se hace más presión.

## 1.5. Presiones en líquidos y gases

**1.5.1. Fluidos contra sólidos:** Tenemos la experiencia de que el aire ejerce fuerzas contra la paredes del recipiente que lo contiene. Cuando inflamamos un globo los choques de las moléculas de gas contra la goma hacen que ésta se tense.



A8 Comprobar el efecto de reacción de un globo linchado al abrir la boquilla y explicarlo. ¿Quién propulsa al globo, el aire que sale o el que se queda dentro?

**1.5.2. El peso del aire:** La gravedad de la Tierra es responsable de que el aire de la atmósfera no se escape. Las moléculas no caen al suelo porque están dotadas de grandes velocidades aún a temperatura ambiente. Pero las fuerzas del aire sobre los objetos son debidas al movimiento de las moléculas y al choque de éstas sobre ellos que se ejercen en todas direcciones y no propiamente al peso. En un cohete muy lejos de la Tierra no hay gravedad y sin embargo el aire del interior seguirá ejerciendo presión, siendo posible inflar un globo igual que en la Tierra.

A9. Analiza la veracidad de la frase: "Como en una nave espacial fuera de la Tierra no hay gravedad entonces el aire dentro de la nave no ejerce presión".

La expresión que a veces se oye de que nos encontramos en el fondo de un océano de aire no es afortunada en el sentido de que el mecanismo por el que ejercen presión el aire y el agua es diferente. La masa de  $1\text{ m}^3$  de aire es de  $1.3\text{ kg}$ , y sin embargo no es posible detectar el peso de esos  $1.3\text{ kg}$ , encerrándolos en una caja de cartón de  $1\text{ m}^3$  y pesando la caja con el aire. Lo que determinaremos en la pesada es el peso del cartón solamente ya que el aire ejerce fuerzas tanto sobre la tapa de abajo como sobre la de arriba. Si el embalaje es impermeable y echamos  $1.3\text{ kg}$  de agua el peso de la caja más el agua sí será detectado en una pesada porque el agua está ejerciendo fuerza sólo sobre la pared de abajo.

Además la presión de un gas puede incrementarse aumentando la temperatura (comunicando más energía cinética a las moléculas mientras que la presión de un líquido es independiente de su temperatura (sólo depende de la masa del líquido)

La presión del aire es responsable de que funcionen las bombas de vacío, de que al introducir la boca de una botella en un vaso no caiga el líquido de la botella, etc.

Torricelli determinó que el peso de un tubo de  $1\text{ cm}^2$  de la atmósfera era equivalente al de un tubo de  $1\text{ cm}^2$  y  $760\text{ mm}$  de altura de Hg. Con estos datos calculó que la presión atmosférica "normal" (a  $25^\circ\text{C}$  al nivel del mar) era de  $1'033\text{ kp/cm}^2$

0.1.19. O (Cm) Enunciar el valor de la densidad del aire en c.n.

0.1.20. O (P) Describir el procedimiento de Torricelli para medir la presión atmosférica.

0.1.21. O (Cm) Enunciar el valor de la presión atmosférica "normal" en  $\text{kp/cm}^2$ .

0.1.22. O (Cm) Citar ejemplos que muestren la existencia de fuerzas ejercidas por los gases.

0.1.23. O (C) Indicar qué tipo de fuerzas son las responsables de la presión ejercida por los gases.

A10. Rellenar una lata de aceite vacía (limpiar antes con un poco de agua con detergente). Calentar el agua hasta que se empiece a evaporar (el vapor de agua arrastra el aire del interior) y luego tapar la lata y enfriarla echándola encima agua fría. Describir lo que ocurre y buscar alguna explicación.

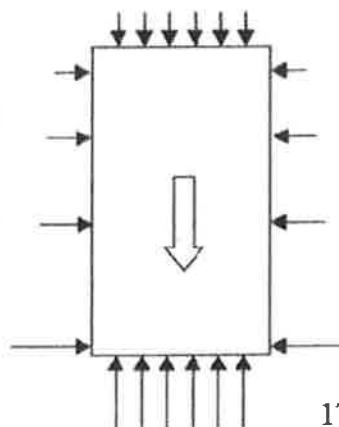
El fondo de una piscina soporta una enorme fuerza (el peso de todo el agua) pero la presión sobre el fondo no es demasiado grande porque está repartida sobre una gran superficie.

A11. Calcular la presión sobre el fondo del agua de una piscina de dimensiones  $25 \times 10 \times 2\text{ m}^3$ . R/ Peso del agua =  $500.000\text{ kp}$ ,  $S = 250.10^4\text{ cm}^2$ , presión =  $0'2\text{ atm}$  (el doble de la ejerce una persona de pic).

0.1.24. O (Pm) Calcular presiones entre sólidos debidas al peso de los cuerpos.

### 1.5.3. Ecuación fundamental de la hidrostática:

Para calcular la presión del agua en el fondo del mar no podemos emplear el método anterior. Los científicos han ideado el siguiente razonamiento: Imaginar una porción paralelepédica de agua de con área de la base  $S$  altura  $H$  y densidad del agua  $d$ . Ese agua está en



equilibrio a pesar de que el agua de alrededor está ejerciendo fuerzas sobre él, lo que quiere decir que la suma de todas las fuerzas es nula.

Las fuerzas laterales, que van aumentando de intensidad con la profundidad, se compensan dos a dos, por tanto sólo tenemos que considerar las fuerzas verticales:

Fuerzas hacia arriba: Las del fondo, con una presión  $p_2$  actuando sobre la superficie  $S$ .  $F_2 = p_2 \cdot S$

Fuerzas hacia abajo: Las de la tapa, con una presión  $p_1$  actuando sobre la superficie  $S$ .  $F_1 = p_1 \cdot S + \text{Peso del agua}$

Peso del agua =  $m \cdot g = V \cdot d \cdot g = S \cdot H \cdot d \cdot g$

Condición de equilibrio: Fuerzas arriba = Fuerzas abajo  
de donde:  $p_2 - p_1 = \Delta p = d \cdot g \cdot H$

A ésta expresión se la conoce como ecuación fundamental de la hidrostática y nos permite conocer la diferencia de presiones en un fluido entre dos zonas separadas por una altura  $H$ .

0.1.25. O (P) Deducir la ecuación fundamental de la hidrostática.

0.1.26. O (P) Realizar cálculos aplicando la EFH.

A12. Calcular el aumento de presión cuando descendemos 10m en el mar R/  $\Delta p = 1000 \text{ kg/m}^3 \cdot 10 \text{ m/s}^2 \cdot 10\text{m} = 10^5 \text{ N/m}^2 = 1 \text{ atm}$  (cada 10 m que descendemos la presión se incrementa en 1 atm; eso quiere decir que un submarino sumergido a una profundidad de 1000m está soportando una presión de 100 atm o sea 100 kp en cada  $\text{cm}^2$  - y tiene muchos  $\text{cm}^2$ -).

0.1.27. O (Cm) Enunciar el valor del aumento de presión cada vez que se descienden 10m en el mar.

A13. Suponiendo que se puede aplicar la EFH al aire de la atmósfera calcular la altura de la atmósfera sabiendo que la diferencia de presiones entre la capa superior y la inferior (al nivel del suelo) es de 1  $\text{kp/cm}^2$  y que la densidad del aire a nivel del mar es de unos  $1.3 \text{ kg/m}^3$ . A la vista del resultado comentar la validez de las hipótesis tomadas R/ suponiendo  $d$  cte en toda la altura  $H = \Delta p / (d \cdot g) = 10^5 \text{ N/m}^2 / (1.3 \times 10) = 7.7 \text{ km}$  (los aviones que vuelan a 10.000 m no tendrían aire y no podrían volar) ¡La densidad varía con la altura porque el aire es un fluido compresible a diferencia del agua! Experimentalmente se comprueba que la densidad se hace aprox. la mitad cada 5 km de altura (esto conduce a una ley exponencial de decrecimiento  $d = d_0 \cdot e^{-k \cdot h}$ ). Esa relación entre presión y altura permite construir aparatos que nos den la altura a que estamos a partir de la presión del aire a dicha altura (altímetros de los montañeros que ahora están incorporados en algunos relojes digitales).

0.1.28. O (C) Enunciar la regla empírica de la disminución de la densidad atmosférica con la altura.

A14. Construcción del Ludión (ilustra el ppio de Pascal: la presión aplicada en un punto se transmite al resto de los puntos del fluido).

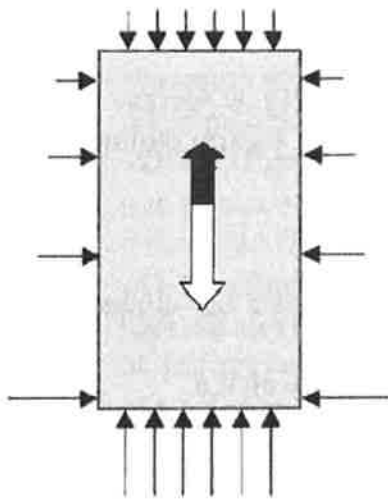
### 1.5.4. Principio de Arquímedes

A15. Se cuenta que el rey de Siracusa proporcionó una cantidad de oro puro a un joyero (digamos 1 kg) pero el astuto artesano mezcló cierta cantidad de plata con el oro de modo que el peso siguiera siendo de 1kg y el color no variara mucho con lo que el rey creyó que la corona era toda de oro. Alguien se fue de la lengua y el joyero fue acusado de estafar al rey pero no había manera de probar su delito.

El problema fue propuesto al sabio Arquímedes y al cabo de poco tiempo (después de decir la famosa exclamación ¡Eureka!) vino con la respuesta: La corona no era de oro puro e incluso acertó en la cantidad exacta de oro que el platero había escamoteado. ¿Cómo se las ingenió Arquímedes para descubrirlo?

Arquímedes enunció su descubrimiento afirmando que: *“Todo cuerpo sumergido en un fluido experimenta un EMPUJE vertical hacia arriba igual al peso del fluido desalojado”*.

0.1.29. O (Cm) Enunciar el Principio de Arquímedes.



El razonamiento de los científicos para deducir el principio de A. se basa en el NO equilibrio de las fuerzas que actúan sobre un cuerpo sumergido. Si el cuerpo encerrado en la superficie imaginaria es el fluido sabemos que está en equilibrio y que el peso del fluido iguala exactamente a la diferencia de fuerzas de presión arriba y abajo.

Si sustituimos mentalmente el agua por un cuerpo de distinta densidad a la del fluido entonces el peso del cuerpo ya no será compensado por las fuerzas de presión y el cuerpo tenderá a flotar o a irse al fondo. A la resultante de la diferencia de fuerzas de presión abajo y arriba se la denomina EMPUJE y está dirigida hacia arriba por lo que parecerá como si al introducir un cuerpo en un líquido el cuerpo tuviera menos peso. Se denomina Peso aparente a la diferencia  $\text{Peso} - \text{Empuje}$ .

Y el empuje, como hemos visto es igual al peso de fluido desalojado.

Escrito simbólicamente el peso del cuerpo es:  $\text{Peso} = V_{\text{cuerpo}} \cdot d_{\text{cuerpo}} \cdot g$  mientras que el empuje es:  $E = V_{\text{desalojado}} \cdot d_{\text{liquido}} \cdot g$



0.1.30. O (P) Realizar cálculos de densidades de sólidos y líquidos aplicando el PA.

0.1.31. O (P) Calcular empujes de líquidos usando el PA.

#### **Fase 4. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE**

- O-1.1 (Cm) Citar máquinas simples usadas para aumentar la fuerza humana.
- O-1.2 (Cm) Enumerar efectos producidos por las fuerzas.
- O-1.3 (Cm) Poner ejemplos de sistemas que se ajusten a la ley de Hooke.
- O-1.4 (C) Enunciar la ley de Hooke simbólicamente.
- O-1.5 (C) Explicar el significado del signo MENOS de la ley de Hooke.
- O-1.6 (Pm) Realizar cálculos usando la ley de Hooke.
- O-1.7 (Cm) Citar ejemplos de fuerzas en la Naturaleza.
- O-1.8 (Cm) Clasificar las fuerzas según la distancia entre los cuerpos en interacción.
- O-1.9 (C) Enumerar las 4 interacciones fundamentales entre partículas.
- O-1.10 (Cm) Definir concepto de fuerza.
- O-1.11 (Cm) Enunciar los nombres y abreviaturas de las unidades de fuerza.
- O-1.12 (C) Definir las diversas unidades de fuerza.
- O-1.13 (Cm) Enunciar las relaciones entre las unidades de fuerza.
- O-1.14 (C) Enunciar la condición de equilibrio de un cuerpo puntual.
- O-1.15 (P) Enunciar la ley de la palanca.
- O-1.16 (Cm) Definir el concepto de presión.
- O-1.17 (Pm) Aplicar el concepto de presión.
- O-1.18 (Cm) Enunciar los nombres y relaciones entre las unidades de presión.
- O-1.19 (Cm) Enunciar el valor de la densidad del aire en c.n.
- O-1.20 (P) Describir el procedimiento de Torricelli para medir la presión atmosférica.
- O-1.21 (Cm) Enunciar el valor de la presión atmosférica "normal" en  $\text{kp/cm}^2$ .
- O-1.22 (Cm) Citar ejemplos que muestren la existencia de fuerzas ejercidas por los gases.
- O-1.23 (C) Indicar qué tipo de fuerzas son las responsables de la presión ejercida por los gases.
- O-1.24 (Pm) Calcular presiones entre sólidos debidas al peso de los cuerpos.

- O-1.25 (P) Deducir la ecuación fundamental de la hidrostática.
- O-1.26 (P) Realizar cálculos aplicando la EFH.
- O-1.27 (Cm) Enunciar el valor del aumento de presión al descender 10m en el mar.
- O-1.28 (C) Enunciar la regla empírica de la disminución de la densidad atm. con la altura.
- O-1.29 (Cm) Enunciar el Principio de Arquímedes.
- O-1.30 (P) Realizar cálculos de densidades de sólidos y líquidos aplicando el PA.
- O-1.31 (P) Calcular empujes de líquidos usando el PA.

### Fase 5. ACTIVIDADES

- [A-1.1] «O-1.1 (Cm) [0'5]» Cita máquinas simples usadas para aumentar la fuerza humana.
- [A-1.2] «O-1.2 (Cm) [0'5]» Enumera efectos producidos por las fuerzas.
- [A-1.3] «O-1.3 (Cm) [0'5]» Pon ejemplos de sistemas que se ajusten a la ley de Hooke.
- [A-1.4] «O-1.4,3.5 (C) [1]» Enuncia la ley de Hooke simbólicamente e interpreta el significado de cada término. ¿Cómo se interpreta el signo menos?
- [A-1.5] «O-1.6 (Pm) [1]» A un muelle de 15 cm de longitud se le aplica una fuerza de 5 N, y se alarga hasta 20 cm. Calcula la cte. elástica del muelle (R/  $k = 1 \text{ N/cm}$ ).
- [A-1.6] «O-1.6 (Pm) [1]» Un muelle tiene de cte. elástica  $k = 2 \text{ kp/cm}$ . Calcula su alargamiento cuando lo estiramos con una fuerza de 30 N. (R/  $\Delta x = 1'5 \text{ cm}$ ).
- [A-1.7] «O-1.7 (Cm) [0'5]» Cita ejemplos de fuerzas en la Naturaleza.
- [A-1.8] «O-1.8 (Cm) [0'5]» Clasifica las fuerzas según la distancia entre los cuerpos en interacción.
- [A-1.9] «O-1.9 (C) [0'5]» Enumera las 4 interacciones fundamentales entre partículas.
- [A-1.10] «O-1.10 (Cm) [0'5]» Define el concepto de fuerza.
- [A-1.11] «O-1.11 (Cm) [0'5]» Escribe los nombres y abreviaturas de las unidades de fuerza.
- [A-1.12] «O-1.11 (Pm) [0'5]» Un cuerpo pesa 70 kp. Da el valor del peso en N (R/ 700 N.).
- [A-1.13] «O-1.16 (Cm) [0'5]» Define el concepto de presión.

- [A-1.14] «O-1.17 (Pm) [1]» ¿Qué presión ejerce un cuerpo de 30 kg apoyado en una superficie de  $15 \text{ cm}^2$  (R/.2 atm).
- [A-1.15] «O-1.18 (Pm) [0'5]» ¿A qué presión en atm corresponden 700 mmHg? (R/.0'92 atm).
- [A-1.16] «O-1.19 (Pm) [0'5]» ¿Qué masa de aire hay en un volúmen de  $10 \text{ m}^3$  (R/.13 kg).
- [A-1.17] «O-1.21 (Cm) [0'5]» ¿Cuál es el el valor de la presión atmosférica "normal" en  $\text{kp}/\text{cm}^2$  ?
- [A-1.18] «O-1.22 (Cm) [1]» Pon ejemplos que muestren la existencia de fuerzas ejercidas por los gases.
- [A-1.19] «O-1.23 (C) [1]» Explica cuál es el mecanismo responsable de la presión ejercida por los gases.
- [A-1.20] «O-1.25 (P) [2]» Deduce razonadamente la ecuación fundamental de la hidrostática.
- [A-1.21] «O-1.28 (P) [1]» ¿A qué altura la densidad del aire es 8 veces inferior a su valor al nivel del mar? (R/. A 15 km de altura).
- [A-1.22] «O-1.26 (P) [1]» Si Torricelli hubiera hecho su experiencia con agua ( $d=1 \text{ g}/\text{cm}^3$ ) en vez de con Hg ( $d=13'6 \text{ g}/\text{cm}^3$ ) ¿qué longitud de tubo mínima habría necesitado? (R/ 10'3 m.).
- [A-1.23] «O-1.30,31 (P) [1'5]» Un cuerpo colgado de un dinamómetro marca un peso de 18g. Al introducirlo en agua el peso aparente es de 15g. y al introducirlo en un líquido desconocido el dinamómetro marca 16g. Calcula: a) volumen del cuerpo b) Densidad del cuerpo c) Densidad del líquido (R/. a)  $V = 3 \text{ cm}^3$ , b)  $d_c = 6 \text{ g}/\text{cm}^3$ , c)  $d_l = 0'66 \text{ g}/\text{cm}^3$ ).

# COMPETENCIA LÉXICA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNOS DE SEGUNDO DE BACHILLERATO

COVADONGA ALVAREZ CASTRILLO y  
ELISEO DIEZ-ITZA\*

La educación actúa sobre los sujetos en gran medida a través del lenguaje. Un elemento fundamental de éste es el léxico, relacionado en numerosos estudios y en diferentes niveles educativos con el rendimiento académico. En este estudio se ha tratado de comprobar las relaciones entre la competencia léxica y el rendimiento académico en 99 estudiantes del último curso de Enseñanza Secundaria de dos modalidades de Bachillerato y de ambos sexos. Los resultados mostraron que la competencia léxica correlaciona significativamente con el rendimiento académico y que era superior en varones y en estudiantes de la modalidad de Ciencias de la Naturaleza.

Language is a basic tool in the educational processes. The Lexicon is the level of language where meaning is expressed. It has often been related to academic achievement on different educational levels. This study has explored the relationship between lexical competence and academic achievement on 99 students of both sexes in their last Secondary Education course. A group of them were studying in the Natural Sciences modality and the other group in the Social Sciences modality. Results showed a significant correlation between lexical competence and academic achievement. Higher lexical competence in the groups of boys and Natural Sciences modality was also found.

## Introducción

El enfoque tradicional de la educación centrado en unos contenidos transmitidos por el profesor a sus alumnos de un modo unidireccional ha dejado paso a la concepción de la educación como proceso de enseñanza y aprendizaje en el que se destaca la interacción establecida entre el profesor y los alumnos. En esta relación interactiva de carácter instruccional se comparte la construcción del discurso y se negocian los significados, de modo que juega un papel básico el lenguaje como principal y más eficaz medio de comunicación (Espín, 1987; Ninio y Snow, 1996; Tough, 1989). Sus implicaciones alcanzan a todos los aspectos del currículum y permiten que en el aula se reproduzcan los hábitos comunicativos y de relación del

---

\* COVADONGA ALVAREZ CASTRILLO es Orientadora del I.E.S. "Jerónimo González" de Langreo y ELISEO DIEZ-ITZA es Profesor del Departamento de Ciencias de la Educación y Subdirector del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

entorno en que se halla el centro docente (Nussbaum, 1996). El lenguaje sirve de apoyo y confiere estructura a todas las formas de aprendizaje, proporcionando un sistema de representación, de interpretación y de expresión de los significados manejados en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Tough, 1989; Espín, 1987). Se convierte también en un medio de integración en la comunidad escolar (Rondal, 1986; Espín, 1987; Lomas, 1996) por ser herramienta básica del comportamiento social y, también, del progreso posterior en las diversas facetas del desarrollo de las personas (Tough, 1989; Mendoza, López y Martos, 1996). Las divergencias en los modos de comunicación del medio escolar y el medio sociofamiliar del alumno pueden llevar a un fracaso escolar que no resulta de deficiencias cognitivas y de aprendizaje, sino de prácticas educativas apoyadas en unos niveles lingüísticos que no se corresponden con los que el estudiante realmente domina (Rondal, 1986). En este sentido, es necesario tener en cuenta que el fracaso escolar no tiene repercusiones solamente en el ámbito académico, sino que afecta al conjunto de la persona, llegando incluso a considerarse el rendimiento académico como un precursor del futuro éxito en la vida (Jimerson, Egeland y Tco, 1999; Guay, Boivin y Hodges, 1999). Una gran parte de la información manejada por los alumnos en la dinámica educativa es recibida mediante el lenguaje, bien escrito o bien oral. Esta expresión de contenidos es lo que valoran fundamentalmente los profesores en la medición del rendimiento del alumno o evaluación. Por otra parte, la adquisición de la lengua escrita potencia el desarrollo de capacidades cognitivas y metacognitivas implicadas directamente en el rendimiento académico posterior (Rodríguez y Fernández, 1997). En definitiva, desde el inicio de la escolaridad el lenguaje está indisolublemente ligado al proceso instruccional en el marco escolar y las bases teóricas de dicha relación han sido muy bien expuestas por Catherine Snow y su grupo de Harvard (1991).

En el lenguaje un componente básico es el vocabulario o léxico, término que hace referencia al sistema de palabras que componen una lengua, así como al conjunto de las palabras que un individuo puede utilizar en su comprensión y expresión (Justicia, 1995; Pastora, 1990). Este léxico efectivamente manejado puede ser denominado competencia léxica. Juega un papel fundamental en la generación del discurso oral y escrito y es utilizado en el proceso de reconocimiento de las palabras y en el mecanismo de la producción lingüística, cuando se acude a él para seleccionar las palabras pertinentes para el mensaje que se desea emitir (Cuetos, 1998). Lógicamente existe otro número indeterminado de vocablos o palabras que

el individuo no ha podido aprender y que constituyen el léxico general o léxico global, determinado incluso por las diferencias históricas, frente al léxico individual que no es más que una parte de aquel.

Las palabras aluden en un primer momento a aspectos de la experiencia concreta, ayudan a fijar la atención, a ordenar y clasificar dicha experiencia para llegar más tarde a representar nociones generales abstractas. Así, el lenguaje, y en concreto el vocabulario, juega un papel importante en el desarrollo de los conceptos (Tough, 1989; Díez-Itza, 1993). Si tenemos en cuenta que la adquisición de conceptos es el aspecto más importante para la determinación del rendimiento académico se entiende que muchos estudios hayan tratado de relacionarlo con el vocabulario (Boland, 1993; Novackova, 1988; Booth y Hall, 1994; Bernhardt, 1995; Kaplan, 1996; Cuadrado Gil, 1994 ). En otros casos se ha utilizado como vía de actuación en programas de tratamiento de las dificultades de aprendizaje y de mejora del rendimiento escolar (Muro, Pérez, Mirones, Atauri, Cisneros y Sánchez, 1988).

El objetivo de este trabajo se centra en comprobar si existe relación entre la competencia léxica de estudiantes de Segundo curso de Bachillerato LOGSE, nivel educativo que da paso a los estudios universitarios, y su rendimiento académico. También se explorarán las posibles diferencias en cuanto a la competencia léxica en función del sexo de los sujetos y modalidad de Bachillerato cursada. Así pues, se plantearon las siguientes hipótesis:

- 1.- La competencia léxica estará correlacionada positivamente con el rendimiento académico.
- 2.- La competencia léxica no presentará diferencias en función del sexo.
- 3.- La competencia léxica presentará diferencias en función de la modalidad de Bachillerato cursada.

## **Método**

*Sujetos.* Fueron estudiados 99 alumnos, 30 varones y 69 mujeres, de segundo curso de Bachillerato LOGSE del turno diurno de un Instituto de Enseñanza Secundaria y de dos modalidades de Bachillerato: 57 alumnos de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, y 42 de Humanidades y Ciencias Sociales (Tabla 1). Ningún estudiante era repetidor. La edad en el momento de realizar las pruebas era de 18 años en 87 alumnos (87,9%), 19

años en 10 (10,1%) y de 20 años en 2 alumnos (2%). La realización del test fue de carácter voluntario. Se ofrecía a cambio de su ejecución el conocimiento rápido de los resultados.

*Variables:* sexo; modalidad de Bachillerato cursada: Ciencias de la Naturaleza y de la Salud o Ciencias Sociales y Humanidades; competencia léxica y rendimiento académico.

*Instrumentación:* La competencia léxica fue medida con el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody Revisado (Dunn y Dunn, 1981) en su adaptación española. Su finalidad es medir la comprensión de un vocabulario de palabras simples en español, dichas por el examinador. Es una prueba de capacidad y no de rapidez y se considera la prueba de vocabulario más completa y difundida (Díez-Itza, 1992). En cuanto al rendimiento académico, los datos de esta variable fueron extraídos de las actas de evaluación oficiales finales del curso, donde figuraban las calificaciones de las diferentes materias, puestas por cada profesor. Se halló la nota media de Lengua Española, Historia e Inglés, únicas materias comunes a todos los alumnos.

*Análisis de datos:* Los análisis estadísticos se efectuaron con el paquete estadístico SPSS para Windows, en la versión 7.5. Se realizaron tablas de contingencia entre el sexo y la modalidad de Bachillerato. Las relaciones entre sexo-competencia léxica, sexo-rendimiento; modalidad de Bachillerato-competencia léxica y modalidad de Bachillerato-rendimiento se exploraron a través de una prueba t de Student para dos muestras independientes, después de comprobar la distribución normal con la Prueba de Kolmogorov-Smirnov. Las relaciones entre competencia léxica y rendimiento se comprobaron mediante la correlación de Pearson, después de analizar la distribución de ambas variables.

## Resultados

En el presente estudio el número de mujeres es significativamente mayor que el de varones (vid. Tabla 1). ( $\chi^2 = 15.364$ ,  $p = 0.00$ ). En cuanto a las dos modalidades de Bachillerato, hay una asociación significativa entre el sexo masculino y la modalidad de Bachillerato de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud ( $F = 0.015$ ,  $p = 0.01$ ). Las mujeres, en cambio, se distribuyen casi por igual en ambas opciones. La diferencia entre el número global de alumnos que cursan una modalidad u otra de Bachillerato no es estadísticamente significativa.

Tabla 1: Distribución de los sujetos por sexos y modalidad de Bachillerato cursada.

	Varones		Mujeres	
	n	%	n	%
C. Naturaleza	23	40.4	34	59.6
Humanidades	7	16.7	35	83.3
TOTAL	30	30.3	69	69.7

La hipótesis de que *la competencia léxica tiene relación con el rendimiento académico en estudiantes de Segundo de Bachillerato LOGSE* se confirma al hallarse coeficientes de correlación estadísticamente significativos (vid. Tabla 2). El coeficiente de correlación de Pearson entre ambas variables considerando el total de la muestra y el rendimiento global medio es estadísticamente significativo ( $r = .442$ ,  $p < .01$ ). El grado de correlación es diferente si tomamos el grupo de varones o el grupo de mujeres. Es mayor en el grupo de varones ( $r = .575$ ,  $p < .01$ ,  $n = 30$ ) que en el grupo de mujeres ( $r = .402$ ,  $p < .01$ ,  $n = 69$ ). También aparecen diferencias en la correlación de la competencia léxica con el rendimiento en áreas concretas. En los varones la mayor correlación se establece con la puntuación en el área de Historia ( $r = .590$ ,  $p < .01$ ), mientras que en las chicas se da con la puntuación en el área de Lengua ( $r = .424$ ,  $p < .01$ ). La menor correlación se establece en los varones con el área de Lengua ( $r = .427$ ,  $p < .05$ ) y en las mujeres con el Idioma ( $r = .306$ ,  $p < .05$ ). Si tenemos en cuenta la modalidad de Bachillerato cursada se observa una correlación mucho más alta entre competencia y rendimiento académico en Ciencias Sociales y Humanidades ( $r = .495$ ,  $p < .01$ ); por materias, la mayor correlación se da entre la competencia léxica y el rendimiento en Lengua en la modalidad de Ciencias Sociales y Humanidades ( $r = .523$ ,  $p < .01$ ), mientras que en la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud no se da una correlación significativa.



**Tabla 2: Coeficientes de correlación de Pearson de la competencia léxica en el grupo de varones, de mujeres, de la modalidad Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, de la modalidad Ciencias Sociales y Humanidades y en el grupo total.**

	<b>n</b>	<b>Historia</b>	<b>Idioma</b>	<b>Lengua</b>	<b>Rendimiento global</b>
Varones	30	.590**	.566**	.427*	.575**
Mujeres	69	.333**	.306*	.424**	.402**
Mod. CNS	57	.335*	.315*	.237	.318*
Mod. CSII	42	.392*	.393*	.523**	.495**
TOTAL	99	.415**	.390**	.379**	.442**

\*  $p < .05$   
 \*\*  $p < .01$   
 Mod. CNS = Modalidad Ciencias de la Naturaleza y de la Salud; Mod. CSII = Modalidad Ciencias Sociales y Humanidades.

El rendimiento académico global correlaciona, como es lógico, con el rendimiento en las distintas asignaturas y las variables de sexo y modalidad (vid. Tabla 3). La correlación más alta se da en ambas modalidades y tanto en los varones como en las mujeres con las calificaciones en Historia ( $r = .945$ ,  $p < .01$ ). La misma correlación se da para la materia de Lengua en la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud. La correlación más baja se refiere a la materia de Lengua en la modalidad de Ciencias Sociales y Humanidades ( $r = .855$ ,  $p < .01$ ).

**Tabla 3: Coeficientes de correlación de Pearson del rendimiento académico global en el grupo de varones, de mujeres, de la modalidad Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, de la modalidad Ciencias Sociales y Humanidades y en el grupo total.**

	<b>n</b>	<b>Historia</b>	<b>Idioma</b>	<b>Lengua</b>	<b>Competencia léxica</b>
Varones	30	.945**	.895**	.887**	.575**
Mujeres	69	.905**	.878**	.899**	.402**
Mod. CNS	57	.907*	.870**	.945**	.318*
Mod. CSII	42	.926*	.881**	.855**	.495**
TOTAL	99	.914**	.881**	.888**	.442**

\*  $p < .05$   
 \*\*  $p < .01$   
 Mod. CNS = Modalidad Ciencias de la Naturaleza y de la Salud; Mod. CSII = Modalidad Ciencias Sociales y Humanidades.

No se confirma en cambio la hipótesis de que *La competencia léxica no mostraría diferencias en cuanto al sexo*. Aunque en el rendimiento académico no se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre varones y mujeres, la prueba t para dos muestras independientes pone de manifiesto que los varones alcanzan una puntuación media en la prueba de vocabulario significativamente superior a las mujeres ( $t = 2.59, p < .01$ ) (vid. Tabla 4).

Tabla 4: Diferencias en competencia léxica entre sexo y modalidad.

	n	Media	t	p
Varones	30	98.76	2.59	0.01
Mujeres	69	93.37		
C. Naturaleza	57	97.33	2.85	0.05
C. Sociales	42	91.85		

La Tabla 4 ofrece asimismo resultados que permiten comprobar la última de nuestras hipótesis: *la competencia léxica muestra diferencias respecto a la modalidad de Bachillerato cursada*. La competencia léxica de los alumnos que cursan la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud es significativamente mayor que la de los que cursan la otra modalidad ( $t = 2.85, p < .05$ ). El rendimiento académico global también presenta diferencias estadísticamente significativas entre modalidades, siendo también superior en la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud ( $t = 2.31, p < .05$ ) (vid. Tabla 5).

Tabla 5: Diferencias en rendimiento académico global entre sexo y modalidad.

	n	Media	t	p
C. Naturaleza	57	6.1111	2.315	0.023
C. Sociales	42	5.1667		

## Discusión

En esta aproximación al léxico de los estudiantes de Bachillerato y su relación con el rendimiento la metodología empleada nos permite conocer diferencias y correlaciones significativas, pero no relaciones de

causalidad. Por otra parte, es necesario tener en cuenta que se ha medido vocabulario pasivo, es decir, el que se entiende pero no necesariamente se utiliza (Diez-Itza, 1992; Mendoza, López y Martos, 1996). La medida tomada estará referida a los aspectos de comprensión y no a los de producción, que si bien están estrechamente relacionados, no tienen necesariamente que ser idénticos (Diez-Itza, 1992). De hecho, comprensión y producción aparecen descritos o mencionados como mecanismos diferenciados (López Ornat, 1999; Cuetos, 1999; Sánchez, 1999, De Vega, Cuetos, Domínguez y Estévez, 1999; Nussbaum, 1996). Este vocabulario pasivo o receptivo ha resultado ser superior en los varones frente a las chicas, coincidiendo con algunos estudios anteriores, como el efectuado con escolares de 1º de EGB por Espín (1987), lo que podría indicar que las diferencias no se introducen durante la escolaridad, sino que dependen del bagaje previo de los niños (Diez-Itza, Snow y Solé, 1999); asimismo no se da una superioridad en dicho bagaje y por lo tanto en el desarrollo inicial del lenguaje de las niñas; o bien la superioridad femenina en el lenguaje durante la infancia disminuye y se reduce con el desarrollo (Justicia, 1995). Otros autores no han encontrado diferencias significativas en ninguna de las variables lingüísticas, entre ellas el léxico, como Fernández y Posada (1991) en un estudio con escolares de EGB.

Se ha obtenido una correlación positiva entre el vocabulario y el rendimiento académico global de los sujetos de este estudio en todos los grupos establecidos: varones, mujeres, modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, modalidad de Ciencias Sociales y Humanidades y grupo total. La magnitud del coeficiente de correlación varía entre los grupos. Así, es mayor en el grupo de varones, que son quienes tienen una mayor puntuación media en competencia léxica. No abundan los trabajos en los que se relaciona el vocabulario con el rendimiento académico de estudiantes de enseñanza secundaria. McNamara, Sternberg y Hardy (1991) estudiaron la relación entre el léxico y la competencia en tareas académicas hallando que sujetos con buenos vocabularios realizaban comprobaciones más rigurosas y con menores tasas de error en problemas engañosos que sujetos con vocabulario pobre. En problemas normales las tasas de error no mostraban diferencias significativas.

Respecto al rendimiento académico global, no se han obtenido diferencias entre sexos. Resultados semejantes obtuvo Martínez Otero (1997) en sujetos de 3º de BUP clasificados como buenos estudiantes. En cambio, en el grupo de bajo rendimiento sí encontró un número significativamente mayor de varones. En esta misma línea se sitúan las

conclusiones de García de León (1993), quien atribuye a los diferentes procesos de socialización el mayor rendimiento escolar de las chicas de BUP y COU en comparación con los chicos.

En relación con las modalidades de Bachillerato consideradas, es necesario recordar que la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud está vinculada a estudios universitarios con gran prestigio social y con gran demanda por parte de los estudiantes. Los alumnos orientados hacia estos estudios, que cabe suponer que tienen mayores expectativas formativas, muestran un mayor rendimiento y una mayor competencia léxica. Por la naturaleza de este estudio y de las variables tratadas, no podemos establecer si un mayor vocabulario favorece un mejor rendimiento y éste a su vez eleva la expectativas del alumno. Sí podemos constatar que en los sujetos estudiados, todo el nivel de Segundo curso de Bachillerato LOGSE de un mismo Instituto de Secundaria, un mayor vocabulario va ligado a un mejor rendimiento académico y a una opción de estudios vinculada con carreras universitarias de mayor prestigio social en estos momentos. Los varones se concentran en esta opción educativa, dirigida a estudios más valorados y tradicionalmente considerados masculinos. Las alumnas se reparten por igual en las dos opciones estudiadas. El rendimiento académico puede estar interviniendo en la decisión de optar por una modalidad u otra, ya que mientras no hay diferencias entre sexos en la competencia escolar, sí la hay entre modalidades, decantándose los mejores estudiantes por Ciencias de la Naturaleza y de la Salud.

La mayor competencia léxica de los varones del estudio puede haber favorecido su integración y mantenimiento en el medio escolar, favoreciendo el aprendizaje y el establecimiento de unas metas formativas más valiosas socialmente. Es necesario recordar que los sujetos varones del estudio en este nivel educativo constituyen únicamente una tercera parte de los sujetos estudiados, mientras que en niveles educativos inferiores la distribución de los alumnos es de un cincuenta por ciento de cada sexo. Existe un porcentaje de alumnos, especialmente varones, que ha optado por otras vías formativas o se ha incorporado directamente al mundo laboral y del cual no es posible conocer su competencia léxica. Los mecanismos de interacción entre el vocabulario y el rendimiento del alumno, la validez de los resultados en otras poblaciones equivalentes o más amplias, los factores que inciden sobre el léxico y el rendimiento y otras variables intervinientes deberán ser tenidos en cuenta en el desarrollo ulterior de esta investigación que tratará de determinar más adelante si el vocabulario y el lenguaje en

general están relacionados con el acceso a la Universidad y el éxito académico en dicho nivel de estudios.

### Referencias Bibliográficas

- Bernhardt, E. (1995). *Assessing science knowledge in a English/Spanish bilingual elementary school*. Washington, D.C.: Office of Educational Research and Improvement.
- Boland, T. (1993). The importance of being literate: reading development in Primary School and its consequences for the School Career in Secondary. *Education. European Journal of Psychology of Education*, 8(3), 289-305.
- Booth, J.R., Hall, W. S. (1994). Role of the cognitive internal state lexicon in reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 86 (3), 413-422.
- Cuetos, F. (1998). *Evaluación y Rehabilitación de las Afasias. Aproximación cognitiva*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Cuetos, F. (1999). Neuropsicología cognitiva del lenguaje. En De Vega y Cuetos (Coordinadores). *Psicolingüística del español*. pp 535- 570. Madrid: Editorial Trotta.
- De Vega, M. y Cuetos, F. (1999). Introducción: Los desafíos de la Psicolingüística. En De Vega y Cuetos (Coordinadores). *Psicolingüística del español*. pp 13-52. Madrid: Editorial Trotta.
- Diez-Itza, E. (1992). *Adquisición del lenguaje*. Oviedo: Pentalfa Ediciones.
- Diez-Itza, E. (1993). *El lenguaje: Estructuras, modelos, procesos y esquemas. Un enfoque pragmático*. Oviedo: Universidad de Oviedo. Servicio de Publicaciones.
- Diez-Itza, E., Snow, C. y Solé, M.R. (1999). *Scripts for Tom and Jerry: Spanish preschoolers relate cartoons*. VIII International Congress for the Study of Child Language, San Sebastián.
- Dunn, L.M. y Dunn, L.M. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised*. Circle Pines, M.N., U.S.A.: American Guidance Service.
- Espín, J.V. (1987). *Lectura, lenguaje y educación compensatoria. Teorías, modelos e instrumentos para la innovación curricular*. Barcelona: Oikos Tau.
- Fernández Ucha, M. y Posada Ramos, J.M. (1991). Estudio analítico del lenguaje escrito de alumnos de EGB. *Aula Abierta*, 57, 167- 200.
- García de León, M.A. (1993). *Sociología de la Educación*. Barcelona: Barcanova.
- Guay, F., Boivin, M. y Hodges, E.V.E. (1999). Predicting Change in Academic Achievement: A Model of Peer Experiences and Self- System Processes. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 105- 115.
- Jimerson, S., Egeland, B. y Teo, A. (1999). A longitudinal Study of Achievement Trajectories: Factors Associated With Change. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 116-126.

- Justicia, F. (1995). *El desarrollo del vocabulario. Diccionario de frecuencias*. Granada: Universidad de Granada.
- Kaplan, C. (1996). Predictive validity of the WPPSI-R: A four year follow-up study. *Psychology in the School*, 33 (3), 211-220
- Lomas, C. (1996). La educación lingüística y Literaria. En: Lomas, C. (coord). *La educación lingüística y Literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: ICE / HORSORI.
- López Ornat, S. (1999). La adquisición del lenguaje. Nuevas perspectivas. En: De Vega y Cuetos (Coord.). *Psicolingüística del español*. pp 469-534. Madrid: Trotta.
- Martínez-Otero, V. (1997). *Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- McNamara, T.P., Sternberg, R.J. y Hardy, J.K. (1991). Processing Verbal Relations. *Intelligence*, 15, 193-221.
- Mendoza, A.; López, A. y Martos, E. (1996) *Didáctica de la Lengua para la enseñanza Primaria y Secundaria*. Madrid: Akal.
- Muro, M.J., Pérez, L.F., Mirones, C., Atauri, J.M., Cisneros, J.M., Sánchez, H. (1988). *Tratamiento de las dificultades de aprendizaje y mejora del rendimiento escolar*. Madrid: Servicio de Renovación Pedagógica de la Comunidad Autónoma de Madrid.
- Ninio, A. y Snow, C. (1996). *Pragmatic Development*. Boulder: Westview Press.
- Novackova, J. (1988). Contribution of psychological methods used in the preschool examination to the prediction of the child's academic achievement. *Ceskoslovenska Psychologie*, 32 (2), 117-126.
- Nussbaum, L. (1996). La didáctica de la lengua: temas y líneas de investigación e innovación. En: Lomas, C. (Coord.) *La Educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria*. Barcelona: ICE / HORSORI.
- Pastora Herrero, J.F. (1990). *El vocabulario como agente de aprendizaje*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Cuadrado Gil, J.L. (1993). *Rendimiento escolar y uso lingüístico*. Tesis doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Rodríguez González, R. y Fernández Orviz, M. (1997). *Desarrollo cognitivo y aprendizaje temprano: la lengua escrita en la Educación Infantil*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Rondal, J.A. (1980). *Lenguaje y Educación*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica.
- Sánchez Casas, R.M. (1999). Una aproximación psicolingüística al estudio del léxico en el hablante bilingüe. En De Vega y Cuetos (Coord.). *Psicolingüística del español*, págs. 597-650. Madrid: Trotta.
- Snow, C. (1991). The theoretical basis for relationships between language and literacy development. *Journal of Research in Childhood Education*, 6, 5-10.
- Tough, J. (1989). *Lenguaje, conversación y educación. El uso curricular del habla en la escuela desde los siete años*. Madrid: Visor.

# **DOS ALIADOS CONTRA EL SIDA: LA EDUCACIÓN Y LA PREVENCIÓN. UNA EXPERIENCIA FORMATIVA Y DIFERENTE DE TRABAJAR EL SIDA CON ADOLESCENTES**

M. AMPARO CALATAYUD SALOM y EMPAR ARANDA GARCÍA\*

En este artículo vamos a comentar en líneas generales los resultados, reflexiones y conclusiones que hemos obtenido tras la aplicación de un Programa de Prevención Escolar del Sida con adolescentes de Educación Secundaria. Experiencia que se ha desarrollado con 491 estudiantes de la Comunidad Valenciana. Pensamos que la educación y la prevención son las dos únicas vías para solucionar parte de este problema actual y mundial. Los docentes junto con los sanitarios y la comunidad educativa han de trabajar por y para una Educación para la Calidad de Vida de nuestros alumnos y alumnas.

In this paper we present an analysis and description of the results the Sida Prevention's Programme what we have applied a one signboard of 491 students of Secondary Education in Comunidad Valenciana (Spain).

## **1. Justificación. Educar en Salud**

No resulta difícil en estos momentos ofrecer un amplio abanico de razones que avalen la decisión y trascendencia de la escuela como motor de cambio social y a su vez facilitadora de actitudes y valores positivos hacia una vida saludable. La escuela es el ámbito idóneo para desarrollar estrategias que impulsen cambios en los estilos de vida y en las conductas de nuestros jóvenes. Gavidia, Sieres y Moliner (2000), enfatizan que "la escuela no puede estar al margen de ninguno de los problemas que afectan al desarrollo de las personas y a su preparación para la vida, autónoma y responsable, en un determinado medio social y cultural. En el tema específico de la prevención de las drogas se trata de una cuestión de estilos de vida, y la escuela es un lugar privilegiado para la adquisición de

---

\* M. AMPARO CALATAYUD SALOM es Doctora en Filosofía y CC. de la Educación y Asesora de Formación, Innovación y Recursos Educativos de Xàtiva (Valencia) y EMPAR ARANDA GARCÍA es Pediatra y Responsable del Área de Promoción de Salud del Centro de Salud Pública de Xàtiva (Valencia).

conocimientos, destrezas, actitudes y valores que fomenten la salud. Asimismo, la edad de los escolares es especialmente idónea para estos aprendizajes" (pág. 21).

Hoy por hoy no hay más que escuchar los medios de comunicación, oír los comentarios de compañeros, familiares, etc e incluso abrir los periódicos para encontrarnos con noticias que relacionan a los adolescentes con temas de no salud y peligrosos estilos de vida: consumo de drogas de diseño, alcohol, tabaco, anfetaminas; Sida; trastornos de alimentación: anorexia y bulimia...

Por desgracia estamos viviendo como afirma el autor Gervilla (1993) en una sociedad de permanente crisis, en donde el pluralismo, la carencia de ideologías sólidas, la debilidad de las creencias, la inseguridad y el relativismo moral, junto con la rapidez de las investigaciones científicas y tecnológicas, son algunas de las razones que explican y justifican la permanente crisis, o mejor, la crisis de la crisis. Crisis a la que los adolescentes no son ajenos.

La adolescencia es una de las etapas más problemáticas y más difíciles en la evolución del hombre. Los cambios físicos, psíquicos, sociales que sufre el joven hacen que esté pendiente del que dirán, así como, de las presiones tanto de los amigos como de los medios de comunicación. Todas estas circunstancias junto con las connotaciones propias de una sociedad caracterizada como postmoderna, en la que los antivalores como el individualismo hedonista y narcisista, el esteticismo, el relativismo, el consumismo, la inmediatez, la liberación de toda atadura... hacen que los adolescentes adopten una conducta no saludable quedando atrapados en las "redes" de las drogas, trastornos de alimentación, violencia, conductas de riesgo de contagio del Sida...

Pensamos que en estos momentos en los que nos ha tocado vivir el tema transversal: Educación para la Salud cobra un sentido especial dentro del contexto escolar y social postmoderno (Calatayud, 2000). Los jóvenes de hoy con su mentalidad y modo de vivir no viven en una sociedad ciega ante el valor, sino en una sociedad con tantos valores en la que se hace cada vez más difícil o imposible diferenciar el valor del antivalor (Gervilla, 1993). De ahí, de la importancia de la escuela como entidad tanto para la formación en actitudes, valores como también para la educación de conductas de salud en los alumnos y alumnas.

Con respecto a uno de los problemas más graves de Salud Pública en los adolescentes como es el Sida existe sólo un arma eficaz para combatirlo: la Prevención. La información y la educación son dos medios



de prevención eficaces. En este mismo sentido el profesor Escámez (1993) argumenta que la escuela debe ayudar al joven que se encuentra en una etapa de confusión de valores a identificar y clarificar sus propios valores con el objeto de que tomen determinadas decisiones pero sin presiones. Ahondando algo más en esta misma línea el filósofo Antonio Marina argumenta que si desde la escuela no se adopta el papel formador en los temas de actitudes, valores y toma de decisiones libres, la lucha se habrá perdido, delante de una presión tan fuerte de las multinacionales, publicidad, etc que no hacen más que conducir a los adolescentes a hacer aquello que realmente interesa a una sociedad rebuscada e interesada en crear individuos que no piensen ni decidan.

Con la LOGSE y con la inclusión del Tema Transversal: la Educación para la Salud ésta se convierte en un instrumento trascendente de Promoción de Salud. Para quienes desarrollamos nuestra actividad en el campo de la Salud Pública y de la Educación, los Programas de Prevención y Promoción dirigidos a la Población Escolar y a los jóvenes, en general, tienen un gran aliciente, ya que la Prevención Primaria adquiere en esta etapa un verdadero sentido porque los jóvenes aún no han adquirido hábitos insanos de forma arraigada.

Trabajar en Promoción y Educación para la Salud en la escuela, implica desarrollar Programas dirigidos a la población escolarizada, con el objeto de formar a jóvenes que se están iniciando en todo aquello que el vivir significa; es por ello que hay que educar de la forma más veraz y objetiva posible, de los efectos que la adquisición de hábitos insanos pueden provocar en su vida tanto a nivel personal como social. Como afirman los autores Cuello y Echebarría (1997) "es preciso un esfuerzo educador para profundizar en la decodificación y en el análisis de la naturaleza relativa al Sida que transmiten los medios de comunicación, enseñando a valorar con espíritu crítico su procedencia, oportunidad y objetividad" (pág. 18).

Pensamos que en estos momentos los docentes como profesionales de la Educación junto con los especialistas de Salud Pública están llamados a colaborar conjuntamente en el fomento de una educación para la calidad de vida de nuestros alumnos/as. Fruto de esta concienciación y sobre todo de la importancia de colaborar y aunar esfuerzos en materia de Salud surgió la experiencia que a continuación vamos a comentar.

## **2. Programa de Prevención Escolar del Sida. La necesidad de Información y Formación a los adolescentes**

La necesidad de trabajar en los centros educativos temas de salud que ayuden a nuestros jóvenes a identificar Salud como un valor llevó tanto al Centro de Formación del Profesorado, Innovación y Recursos Educativos de Xàtiva (Valencia) (CEFIRE), como al Centro de Salud Pública de Xàtiva a organizar conjuntamente un *Programa Escolar de Educación Sexual y Prevención del SIDA*, dentro del Programa de Educación para la Salud en la Escuela. Programa que también contó con la colaboración del Excmo. Ayuntamiento de Xàtiva, por medio de sus concejalías de Educación, Sanidad, Bienestar Social y de Juventud, Gabinete sexológico de Xàtiva, Atención Primaria, Consell Local de Juventud, Trabajadora Social...

### **2.1. Consideraciones generales sobre el Programa de Prevención Escolar del Sida**

El Síndrome de la Inmuno Deficiencia Adquirida (SIDA) es un problema grave de Salud Pública, según las estimaciones de ONUSIDA –el Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA–, en 1998 se infectaron por el Virus de la Inmunodeficiencia Humana (VIH) más de tres millones de niños y jóvenes en todo el mundo. Durante 1998, diariamente se infectaron por el VIH más de 8.500 niños y jóvenes, lo que equivale a seis casos cada minuto. Alrededor de una tercera parte de los 33 millones de personas que vivían con el VIH en el mundo a finales de 1998 eran jóvenes entre 15 y 24 años de edad. Aproximadamente la mitad de las nuevas infecciones en ese año se produjeron en ese mismo grupo de edad (Dossier Día Mundial del Sida, 1999).

Los datos estadísticos aportados por el Director de la Unidad de Conductas Adictivas de Valencia, indican que la tasa de incidencia de Sida en España, con 9,2 casos por cada cien mil habitantes, es la más elevada de Europa, siendo la causa más frecuente de muerte en la población comprendida entre los 25 y los 34 años. Más de 55.000 personas han sido diagnosticadas hasta la fecha de Sida y se estima que más de 120.000 españoles están infectadas por VIH-1, muchos de los cuales desconocen tal hecho (Levante-Periódico Mercantil Valenciano, 12-7-2000). Tal y como podemos apreciar el Sida es la primera causa de muerte en los jóvenes de 25 a 34 años por delante de los accidentes de tráfico. La forma de contagio

del VIH/SIDA es bien conocida: mantener relaciones sexuales sin protección y por intercambio de jeringuillas.

Esta situación es una realidad sobre la que hemos de reflexionar todos. Los adolescentes están continuamente "en crisis", su cuerpo está cambiando, quieren ser aceptados por sus iguales, quieren experimentar... todo lo cual hará que tomen decisiones precipitadas, así como también, entren en contacto con relaciones y conductas de riesgo.

Con respecto a la Sexualidad, muchos autores reconocen en sus estudios, los quince años como edad de inicio de relaciones sexuales completas. La sexualidad es práctica de riesgo de contagio ya que los jóvenes reconocen utilizar poco los preservativos, según las encuestas realizadas al respecto. La causa más frecuente en los jóvenes de contagio del VIH/SIDA son las relaciones sexuales no protegidas por lo que el abordaje de este tema se hace necesario.

Dada la magnitud de estos resultados es obvio que tanto los expertos sanitarios como los asesores de formación del profesorado pensemos que este grave problema de Salud Pública y Social sólo se puede combatir de forma eficaz con la Prevención. Es por ello que decidimos diseñar el Programa de Prevención Escolar del Sida. Programa que proporcionó información y formación sobre la causa, vías de transmisión y tratamiento del VIH/SIDA, entre otros aspectos. Estamos convencidos de que la formación de actitudes, valores y conductas positivas en los jóvenes, ante el no consumo de Drogas y una sexualidad y relaciones afectivas saludables, es la forma más eficaz de prevenir el Sida y la única arma para combatir esta grave enfermedad.

## 2.2. Contexto de la experiencia: Objetivos del Programa de Prevención del Sida

Es evidente que una de las obligaciones de la escuela además de prevenir el contagio de enfermedades entre sus alumnos, dentro de una estrategia global de educación para la salud, debe ser la de facilitar la información adecuada, suficiente, veráz y objetiva para que los jóvenes que a ella asisten puedan responsabilizarse en el futuro de su propio estado de salud (Font, 1992).

La importancia de las medidas preventivas en el ámbito escolar es lo que nos llevó a planificar un Programa Escolar de Prevención del Sida, y cuyo *objetivo general* fue el siguiente:

- Facilitar tanto a los alumnos/as de Educación Secundaria como a los docentes una adecuada información y formación sobre el Sida. Educar y prevenir.

Como *objetivos específicos* pretendíamos:

1.- Indagar los conocimientos, actitudes y creencias sobre el Sida que presentan tanto los alumnos como los docentes.

2.- Aportar conocimientos sobre el Sida, así como, capacitar a los docentes y alumnos para que sepan identificar las dos vías de contagio del VIH/SIDA: el consumo de drogas por vía intravenosa y las relaciones sexuales no protegidas.

3.- Capacitar al profesorado en el aprendizaje de técnicas de trabajo de Educación para la Salud en el aula. Técnicas de valores, actitudes, habilidades sociales y toma de decisiones.

4.- Aportar al profesorado el material necesario para realizar el taller de prevención del Sida en el aula con los alumnos (cuestionario de conocimiento y actitudes previas ante el Sida, recursos metodológicos, etc).

5.- Sensibilizar a los docentes y sanitarios hacia la necesidad de un trabajo en equipo para comenzar a desarrollar los temas relacionados con la salud.

Es obvio que para alcanzar los objetivos previstos uno de los primeros pasos que tuvimos que dar fue formar un grupo multidisciplinar formado por sanitarios, psicólogos, asesores de formación, trabajadores sociales, educadores juveniles, voluntarios, que trabajan en la formación del profesorado sobre la Prevención del Sida, como paso previo a desarrollar el Programa en el aula.

### 2.3. Desarrollo de la experiencia: Sujetos y Metodología de trabajo

#### *Sujetos: Población y Muestra*

**Población:** El universo al que se dirigió el Programa es el conjunto de docentes y alumnos de Educación Secundaria de la localidad de Xàtiva (8 centros docentes que tienen aún el Primer Ciclo de ESO y 4 Institutos).

**Muestra:** Concretamente han participado un total de 35 docentes y 1324 alumnos/as de Primero, Segundo y Tercero de ESO (45,8 % chicas y 54,2 % chicos).

*Metodología de trabajo con los docentes*

Primera se realizó un Curso de Formación sobre la Prevención del Sida dirigido a docentes. Curso organizado por el Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos de Xàtiva (Valencia). (CEFIRE), en colaboración con el Excmo. Ayuntamiento e impartido por la Asesoría de Tutoría y Transversalidad de dicho CEFIRE, por el Sexólogo municipal (Gabinete Sexológico de Xàtiva), y por la Técnico de Promoción de Salud (Centro de Salud Pública de Xàtiva). Formación que fue reconocida por el CEFIRE de Xàtiva. Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia. Generalidad Valenciana como curso de formación del profesorado.

Dicho curso persiguió los siguientes objetivos:

- Hacer reflexionar a los docentes sobre la necesidad de incluir los temas transversales en la enseñanza: la educación para la salud.
- Proporcionar estrategias metodológicas y organizativas para trabajar en el aula la educación para la calidad de vida.
- Diagnosticar los conocimientos y actitudes de los docentes frente al Sida.
- Proporcionar información sobre el conocimiento, causa, tratamiento y prevención del Sida.
- Conocer y utilizar determinadas habilidades sociales y técnicas de trabajo que faciliten la adquisición de hábitos y actitudes saludables.
- Profundizar en la relación de situaciones de riesgo del Sida: Sexualidad y Drogas...

Hemos de matizar que el curso se realizó en aquellos Centros Docentes e IES que lo solicitaron. Participaron mayoritariamente los tutores de Educación Secundaria. El número total de docentes participantes fue de 35. El curso constó de un total de 30 horas (teóricas y prácticas –implementación del programa en el aula–).

La metodología desarrollada durante el curso podríamos denominarla como interactiva, es decir, se desarrollaban una o dos sesiones teóricas con los docentes y luego se pasaba a la aplicación de dichas sesiones con los alumnos. Con lo cual el intercambio de experiencias y de feed-back estaba garantizado. Además, al profesorado se le proporcionaba un guión de las sesiones del programa, con objetivos, procedimiento, metodología, etc para desarrollar las pertinentes actividades con los alumnos, así como, los materiales y recursos didácticos más interesantes e idóneos para poder conseguir dichos objetivos. Normalmente la aplicación del programa con los alumnos se desarrollaba en las sesiones de tutoría.

A continuación presentamos a *grosso modo* los contenidos y metodología de las 15 sesiones propuestas para desarrollar el Programa de Prevención del Sida con los alumnos/as.

### *Metodología de trabajo con los alumnos/as*

- Sesión Nº 1: Esta sesión se dedicó a la realización de la técnica de habilidades sociales: la técnica de la autoafirmación, "saber presentarse = yo soy". Consiste en nombrar características de los discentes de forma que expresen: alguna cualidad que personalmente satisfaga al alumno, así como, otra en la que el sentimiento es de insatisfacción.

- Sesiones Nº 2 y 3: En estas sesiones se aplicó el Cuestionario de Conocimientos, Actitudes y Creencias sobre el Sida.

El instrumento de medida de conocimientos, actitudes y creencias utilizado fue un cuestionario traducido y adaptado en nuestro medio, del cuestionario original en inglés de Di Clemente (1990) utilizado por este autor en un estudio realizado en la Ciudad de S. Francisco en adolescentes de 15 a 19 años. El cuestionario mide un bloque de conocimientos y otro de actitudes y creencias sobre el SIDA. El Bloque de conocimientos nos mide 5 áreas, la causa, las vías de transmisión, la prevención, el tratamiento y la gravedad del SIDA. El bloque de actitudes nos mide tres áreas, La susceptibilidad personal ante el SIDA, la necesidad de formación sobre el SIDA en la escuela y la gravedad percibida del SIDA como problema social. El cuestionario consta de 31 ítems para el bloque de conocimientos y 13 ítems para el bloque de actitudes, con una posibilidad de respuesta de Verdadero, Falso, No Se. Fue cumplimentado por los alumnos en el aula, supervisados por el tutor.

Además se utilizó también la técnica de preguntas anónimas donde el alumno escribió con mayúsculas (para garantizar el anonimato) posibles preguntas o dudas que se tuvieran con respecto al: Sida, drogas y sexualidad. Tras el pase de los cuestionarios se realizaron varios grupos de discusión con los alumnos.

- Sesiones Nº 4, 5, 6, 7 y 8 : En estas sesiones se aplicó la técnica de actitudes: el Puzzle de Aronson (1980). En resumen, podemos decir que esta técnica se caracteriza entre otros aspectos por dividir al grupo en equipos. A cada uno de los componentes del equipo se le asigna y se le hace responsable de una parte diferente de la tarea a realizar, de tal manera que la realización de la totalidad del trabajo estará condicionada a la mutua cooperación y responsabilidad entre ellos. Además, la única forma que

tienen los estudiantes de aprender las otras secciones del tema que no sean las suyas, consiste en escuchar atentamente a los compañeros de equipo.

Con la utilización de la técnica de Aronson se divide el tema del Sida en 5 partes y se trabaja con el material que se les facilita a los alumnos. Para ello, la técnico de promoción de Salud Pública utilizó el dossier del Día Mundial del Sida. En dicho dossier se recopila información relativa a: 1) el significado de las siglas VIH/SIDA y la causa; 2) las vías de transmisión y de no transmisión del VIH/SIDA; 3) el tratamiento y la prevención; 4) los niños y los jóvenes frente al Sida y 5) el Sida como problema social.

- Sesiones Nº 9 y 10: Dada la importancia que le concedemos en este Programa a la Prevención del Sida dedicamos dos sesiones exclusivamente, además de las anteriores, a desarrollar el Taller titulado: Trabajar el Riesgo del Sida.

#### *Justificación del taller*

Respecto al Sida existen "prácticas de riesgo" de contagio del VIH:

- tener relaciones sexuales sin protección.
- intercambio de jeringuillas.

Estas prácticas individuales son los principales factores que influyen en la extensión de la infección.

A pesar de tener conocimientos correctos, sobre cómo se transmite el VIH, hay una serie de factores individuales que hacen que se produzca la exposición y el contagio. El riesgo es percibido individualmente. Cada persona tiene una actitud diferente y tiene una idea particular sobre el riesgo al que estamos expuestos. Cada uno de nosotros reaccionamos de forma diferente en situaciones donde nuestras emociones tienen un papel principal. Quizás, la pregunta fundamental resida en dar respuesta a la siguiente cuestión: ¿por qué seguimos exponiéndonos a situaciones de riesgo? Sencillamente porque es una respuesta individual y escogida libremente (al igual que elegimos una determinada marca de pantalones, el consumo de alcohol, fumar, comer unos determinados alimentos, etc.).

#### *Objetivo del taller*

- Que las personas no se expongan al riesgo del contagio.
- Que las personas opten por una vida saludable.

*Algunas actividades representativas que se realizaron en estas sesiones*

1.- Actividad de construcción del concepto de riesgo. Pasos que se siguieron:

a) Por grupos se anotaron las situaciones de la vida cotidiana que pueden tener algún tipo de riesgo. Luego se designó a un portavoz del grupo que expuso al resto de compañeros dichas situaciones. Finalmente se elaboró una lista definitiva y consensuada de todas aquellas situaciones que pueden ser de riesgo. Ejemplo: "Conducir la moto sin casco", "tomar drogas de diseño para aguantar todo el fin de semana sin dormir", etc.

b) Una vez elaborada dicha lista, los alumnos/as trataron de identificar las consecuencias de cada situación de riesgo. Puntuándolas del 1 al 10.

c) Finalmente se identificaron las formas de disminuir o de aumentar el riesgo.

2.-Actividad denominada: **Tómbola**.

Para realizar esta actividad fue necesario que el grupo-clase se dividiera en tres grupos:

- Primer grupo: "Premios que se van a dar". (Los alumnos escriben en una cartulina cuáles pueden ser los premios para no exponerse al riesgo=vida, salud,...).

- Segundo grupo: "Consecuencias negativas derivadas de la exposición". (Infección, VIH, hepatitis, muerte por accidentes).

- Tercer grupo: "Elegir las ventajas/premios y las consecuencias/riesgo.

Consideraciones preliminares para realizar dicha actividad:

- Número de papeles de la tómbola=al número de personas de la clase y en partes proporcionales para que cada alumno tenga una posibilidad de exposición.

- Más número de rifa=más papeletas se pueden comprar.

Consideramos que estas sesiones son verdaderamente importantes porque realmente en ellas, la reflexión, la toma de decisiones y la jerarquía de valores están determinando un posicionamiento concreto ante el Sida.

- Sesiones N° 11 y 12: Estas sesiones se dedicaron a tratar de identificar el consumo de drogas por vía intravenosa como vía de contagio del VIH.



- Sesiones Nº 13 y 14: Estas sesiones se dedicaron a tratar de identificar las relaciones sexuales no protegidas como vía de contagio del VIH.

- Sesión Nº 15: Esta sesión se dedicó exclusivamente para extraer las conclusiones generales, para la reflexión y autoevaluación del programa que los alumnos habían desarrollado durante un trimestre escolar.

De entre las actividades de evaluación que realizamos hemos de destacar la importancia concedida a determinados ejercicios de autoevaluación. Consideramos la autoevaluación como estrategia para potenciar el estilo crítico-reflexivo e indagador en el alumno que le va a ayudar a responsabilizarse de su propio aprendizaje y de su propia salud, así como también, a convertirlo en el protagonista por excelencia de su propia formación (Calatayud, 2000a, 1999, 1994). Vaya como ejemplo la siguiente actividad:

Actividad: Autoevaluación individual

<p><b>Qué sabía del Sida:</b> Causas, tratamiento, prevención, etc</p>	<p><b>Qué sé ahora del Sida:</b> Conocimiento, causas, prevención, tratamiento, etc.</p>	<p><b>Cómo lo he aprendido.</b></p>
--	--	-------------------------------------

También se volvió a aplicar el Cuestionario de Conocimientos, Actitudes y Creencias sobre el Sida (Post-Test), con el objeto de que el alumno fuera consciente de cuáles eran sus actitudes, creencias y conocimientos sobre el Sida, y si realmente éstas habían sido modificadas o no tras la realización de las distintas sesiones.

Hemos de matizar que la metodología expuesta en este apartado se ha realizado con los docentes en el curso de formación como paso previo de aplicación en el aula. Los profesores/as han desempeñado el papel de alumnos/as (utilización de la técnica Role Playing).

#### 2.4. Análisis y discusión de los resultados

Las informaciones más relevantes que pudimos extraer tras el vaciado del Cuestionario de Conocimientos, Actitudes y Creencias sobre el Sida aplicado a una muestra de 35 docentes y 1324 alumnos/as de Educación Secundaria Obligatoria fue el siguiente:

- Los alumnos/as conocen que tener relaciones sexuales, compartir jeringuillas y la transfusión sanguínea son vías de contagio del Sida en un 91 %.

- Los alumnos ante la pregunta si: "recientemente se ha descubierto una nueva vacuna para el tratamiento del Sida" opinan en un 45 % que no lo saben. Además, el 53 % de los encuestados afirman que no saben si realmente el Sida se cura.

- Para la mayoría de los alumnos/as encuestados, concretamente el 91%, creen que el Sida se puede coger al usar o compartir las mismas agujas o jeringas de un drogadicto que tenga la enfermedad.

- Otro de los datos que resulta ser bastante llamativo, dado que sólo lo manifiestan un 56% de los alumnos, es aquel que hace referencia a que: el estar nervioso (estresado) y besar a una persona que tiene el Sida no puede ser causa de contagio. Dato que nos hace reflexionar sobre la falta de información veraz y objetiva sobre como no se transmite dicha enfermedad. Aspectos que no hacen más que agravar las actitudes y situaciones de repulsa y de rechazo hacia las personas que están infectadas.

- Sólo un 64% de los encuestados manifiesta que aceptaría a un niño afectado del VIH en clase.

- En cuanto si el alumno iría a visitar a su casa a un compañero enfermo del Sida sólo el 60 % afirma que iría.

- Otra de las cuestiones que nos ha resultado enormemente gratificante es aquella que sitúa en un 85 % la importancia concedida por los jóvenes a aprender todo lo relativo a la enfermedad del Sida en la Escuela.

Además de la aplicación de los distintos cuestionarios también recogimos información cualitativa sobre posibles dudas y preguntas que los alumnos se cuestionan sobre este tema. Datos que obtuvimos con la aplicación de un cuestionario de preguntas anónimas.

En general, de entre las dudas y las informaciones más relevantes que los alumnos/as de ESO nos solicitaron se encuentran las siguientes:

#### PREGUNTAS FORMULADAS POR LOS ALUMNOS SOBRE EL SIDA

- "¿Qué es el Sida?"
- La vacuna sobre el Sida.
- ¿Si Practicas el sexo con una persona, cómo puedes saber si lo tiene?
- ¿Se contagia por la saliva?
- ¿Hay solución para el Sida?
- ¿Cómo podemos nosotros prevenir el Sida?
- ¿Cómo podemos nosotros saber si tenemos el Sida?
- Los síntomas del Sida.
- Orígenes del Sida.
- Tiempo que tarda el Sida para llegar a ser mortal.
- Tratamiento del Sida.
- Vías de transmisión del VIH.
- Un drogadicto siempre tiene el Sida.
- Conceptivos y Sida.
- Causa del Sida.
- Una relación sexual con una mujer portadora del Sida siempre te va a infectar?
- ¿Si te enteras pronto de que tienes el Sida, puedes curarte?
- Una mujer embarazada infectada. ¿El hijo es portador del Sida?"
- ...

En general, después de los resultados obtenidos podemos argumentar que aún falta un largo camino por recorrer en cuanto a información sobre las causas, tratamiento, prevención, etc del Sida. Pero pensamos que, quizás, aún sea más necesaria la formación de actitudes positivas de salud y sobre todo de actitudes solidarias y de no rechazo hacia las personas infectadas por esta grave enfermedad (Gavidia, Sieres y Moliner, 2000).

También hemos de resaltar que los resultados obtenidos en esta investigación son semejantes a los obtenidos en otros estudios con adolescentes cuya edad media ha sido de 16 años de edad (Aranda, 1999).

#### 2.5. Algunas conclusiones y reflexiones en torno al Programa de Prevención Escolar del Sida desarrollado en el aula

En los últimos años han surgido una serie de demandas sociales a las que la escuela no puede ser ajena. Como afirma González Lucini (1994), la escuela está llamada y necesita abrirse a la vida y empaparse de su realidad, así como, debe de ayudar a aprender a vivir a sus alumnos/as y a adoptar una actitud crítica y constructiva ante temáticas como el Sida, las Drogas, etc.

Las conclusiones que podemos avanzar tras esta experiencia hacen referencia a la obligación que tenemos tanto los profesionales de la educación como los profesionales de las Ciencias de la Salud de trabajar y desarrollar conjuntamente Programas de Prevención Escolar de todo tipo: Prevención de drogas, de accidentes de tráfico, del alcohol, de embarazos no deseados, del tabaco, del Sida, de los trastornos de alimentación...pero desde el marco de la prevención y de la promoción de salud en nuestros alumnos/as.

A nuestro juicio una de las primeras premisas para abordar dichos programas reside en contar con los intereses, motivaciones de nuestros jóvenes. Necesariamente para tratar de conectar con nuestros alumnos es imprescindible partir de las preconcepciones que ellos presentan, en este caso, en relación con el tema del Sida. Pensamos que los conocimientos previos del alumnado son una importante fuente de información para poder reflexionar en torno a la distancia que existe entre "sus ideas" y "la concepción, causas, tratamiento, prevención y actitudes ante el Sida".

Para aprender sobre cualquier tema (en este caso sobre el Sida) es necesario que confluyan en las concepciones de nuestros alumnos/as determinados aspectos:

- las propias estructuras de pensamiento movilizadas (interrogantes, producción de significados sobre el Sida, etc).
- los riesgos que cada persona perciba sobre dicha enfermedad.
- las interacciones e informaciones que se hayan establecido tanto en los entornos educativos como en los no formales sobre el Sida.
- las regulaciones que se puedan introducir o desarrollar a raíz de las informaciones estudiadas u oídas.

De manera que las concepciones iniciales sobre el Sida, nunca son sólo un punto de partida ni el resultado final de una actividad, sino que son los instrumentos mismos de la actividad de aprender (Medrano, 1999; Giordan, 1996). De ahí de la importancia de conocer los conocimientos iniciales de nuestros alumnos/as sobre esta enfermedad. Prueba de ello ha sido la aplicación de los Cuestionarios de Conocimientos, Actitudes y Creencias sobre el Sida y preguntas anónimas. De entre las conclusiones más destacadas presentamos las siguientes:

- las vías de transmisión del Sida, son conocidas por los estudiantes.
- las vías de no transmisión (cómo no se transmite dicha enfermedad), no son tan conocidas entre los jóvenes.

- los alumnos desconocen los aspectos referidos al tratamiento, al igual que en otros estudios realizados en adolescentes de inferior edad (Aranda, 1999).

- se destaca el alto porcentaje de respuestas positivas a la necesidad de formación sobre el Sida en la escuela (el 85% de los estudiantes de ESO, considera de interés incluir este tipo de formación en los centros escolares).

También hemos de destacar no sólo la necesidad de formación sobre ésta temática a los alumnos sino también a padres, profesores, etc. Matizando que no sólo ha de ser información de conocimientos sino también, formación en actitudes y valores que traten de evitar la discriminación, el rechazo y el miedo que aún se tiene a esta enfermedad.

En general, esta experiencia que hemos presentado nos ha ayudado a clarificar y a dotarnos de un marco común tanto a profesores como a sanitarios respecto a qué es y cómo se debería comenzar a trabajar el Sida en la Escuela, así como, de la necesidad de una implicación, motivación, interés por parte del Claustro de Profesores para que el éxito del Programa de Prevención del Sida este garantizado.

Pensamos que la solución del problema del Sida es urgente, sobre todo en los adolescentes. Una de las salidas como decía Montagnier es la educación. Con la formación y la información a la juventud, creemos que se podrá solucionar parte de este problema actual y mundial. Empecemos los docentes junto con los sanitarios y la comunidad educativa a trabajar por y para una Educación para la Calidad de Vida de nuestros alumnos y alumnas.

Finalmente queremos matizar que a las puertas del siglo XXI creemos que es necesario repensar el sentido y el valor de la escuela de hoy. En la sociedad en la que estamos viviendo cada vez existe un mayor reclamo y necesidad de ir construyendo una Nueva Escuela más centrada en la Educación para la Vida. Todo un reto social y un compromiso ético. En nuestras manos está el caminar hacia una nueva educación, hacia una nueva sociedad, hacia una nueva Cultura de Salud. Pues bien, ¿a qué estamos esperando?

## Referencias bibliográficas

- Aranda, E. (1999). El trabajo de las actitudes ante el Sida en el marco escolar. *Congreso sobre el Sida*. Santiago de Compostela.
- Aronson, E. y Osherow, N. (1980). Cooperation, Prosocial Behavior and Academic Performance. En L. Bickman (Ed.): *Applied Social Psychology Annual, 1*. Beverly Hills: Sage.
- AA.VV. (1999). *Dossier Día Mundial del Sida*. Generalidad Valenciana: Conselleria de Sanidad.
- Calatayud Salom, A. (2000). Luces y sombras de la transversalidad del currículo. Periódico Profesional de la Enseñanza: *Magisterio Español*, nº 11.433 (1 de Marzo del 2000).
- Calatayud Salom, A. (2000a). *Las tradiciones culturales sobre la evaluación en la Etapa de Educación Primaria*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Calatayud Salom, A. (1999). La participación del alumno en el proceso evaluador. *Revista Educadores*, 189 (41), Enero-Marzo.
- Calatayud Salom, A. y Palanca, O. (1994). *La Evaluación en Educación Primaria*. Barcelona: Octaedro.
- Cuello, J. y Echobarría, I. (1997). *Conocimiento científico y Sida. Sida, Saber Ayuda*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Di Clementi, R.J. (1990). The emergence of adolescents as a risk group for human immunodeficiency virus infection. *J Adolesc. Res.* 5, 7-17.
- Escámez, J. (1993). *Educación para la Salud*. Valencia: Nau Llibres.
- Font, P. (1992). Sida y Escuela: educar y prevenir. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 1, Abril.
- Gavidia, V., Sicres, J. y Moliner, E. (2000). La prevención de la drogadicción en los libros de texto. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 89, Febrero.
- Gervilla, E. (1993). *Postmodernidad y Educación. Valores y Cultura de los jóvenes*. Madrid: Dykinson.
- Giordan, A. (1996). ¿Cómo ir más allá de los modelos constructivistas? La utilización didáctica de las concepciones de los estudiantes. *Revista Investigación en la Escuela*, 28.
- González Lucini, F. (1994). *Temas transversales y áreas curriculares*. Madrid: Alauda.
- Medrano, C. (1999). Una experiencia de formación secundaria: los conocimientos previos a la transversalidad. *Revista Investigación en la Escuela*, 39.

---

---

# **DOCUMENTACION**

---

---

## Recensiones

Juan Antonio BERNAD (2000). *Modelo cognitivo de evaluación educativa. Escala de Estrategias de Aprendizaje Contextualizado (ESEAC)*. Madrid: Narcea, 208 páginas. Encuadernado en rústica plastificado y perteneciente a la Colección "Educación hoy estudios". Tamaño de 24 x 17 cm.

El presente libro ofrece como novedad lo que el autor denomina "Escuela de Estrategias de Aprendizaje Contextualizado". Esta ESEAC ofrece, en parte, un nuevo modelo de evaluación que se basa, fundamentalmente, en subrayar el carácter intencional y holístico o global del proceso de aprendizaje, considerado éste de forma cognitiva, y

del modelo de procesamiento de la información.

Proporciona abundantes datos al profesorado tanto para la construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula como para evaluar el rendimiento académico en términos de conducta del escolar

M.A. Cadrecha Caparrós

Margaret HOUGH (2000). *Técnicas de orientación psicológica*. Madrid: Narcea, 232 páginas. Encuadernado en rústica plastificado y perteneciente a la Colección "Educación hoy estudios". Tamaño de 24 x 17 cm.

La autora, en su libro, presenta el estudio de casos y una serie de técnicas de orientación en ejercicios diseñados para realizar en grupos de aprendizaje. Su modelo de orientación se basa en el modelo rogeriano y se desarrolla con gran sentido práctico.

En la obra se pone de relieve la

importancia del uso de buenas técnicas de interacción y de habilidades sociales para alcanzar el éxito en las relaciones humanas. Al mismo tiempo se dedica un capítulo a los aspectos éticos de la tarea orientadora.

M.A. Cadrecha Caparrós

Rosa María BADILLO (2000). *Cuentos para "delfines". Autoestima y crecimiento personal. La didáctica del ser*. Madrid: Narcea, 112 páginas. Encuadernado en rústica plastificado y perteneciente a la Colección "Educación hoy". Tamaño de 21'5 x 15 cm.

En este libro la autora ofrece una serie de cuentos que tratan de integrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje

los valores esenciales de nuestra cultura con la adquisición de conocimientos tanto conceptuales como de procedi-



mientos y de actitudes. Su lectura pretende conseguir, al tiempo del aprendizaje, el desarrollo y crecimiento de la propia autoestima, consiguiendo así el más importante de los aprendizajes y la clave para posteriores aprendizajes.

La lectura del libro intenta desa-

rollar el gusto por la lectura y la escritura, al tiempo que trata de cultivar las capacidades artísticas y descubrir el valor de las relaciones sociales. Cada cuento incluye sugerencias didácticas creativas.

M.A. Cadrecha Caparrós

A. ONTORIA, J.P.R. GÓMEZ y A. MOLINA (2000). Potenciar la capacidad de aprender y pensar. Madrid: Narcea, 192 páginas. Encuadernado en rústica plastificado y perteneciente a la Colección "Educación hoy". Tamaño de 21'5 x 15 cm.

Los autores nos ofrecen un libro eminentemente práctico, tratando de dar respuesta a dos cuestiones básicas que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje actual: qué cambiar para aprender y cómo aprender para cambiar.

Con el objetivo propuesto de mejorar la capacidad de aprendizaje, la citada obra trata de explicar qué son los modelos mentales y la construcción de conocimientos utilizando todas las po-

tencialidades de la mente humana. Desarrolla el sentido que tienen las técnicas de aprendizaje en el aula, su elaboración y su aplicación, ofreciendo ejemplos de varias técnicas de enseñanza y de aprendizaje: Supernotas, mapas conceptuales, mapas mentales, redes semánticas, redes conceptuales, mapas semánticos, etc.

M.A. Cadrecha Caparrós

## **Relación de Bibliotecas Públicas donde se recibe la Revista *AULA ABIERTA***

Biblioteca. Centro Asociado de la UNED. Zamora. España.

Biblioteca. Departamento de Medios de Comunicación Pedagógica. Instituto Superior de Educación. Asunción. Paraguay.

Biblioteca. Facultad de Ciencias de la Educación y Preparatoria. Universidad Autónoma de Nicaragua. León. Nicaragua.

Biblioteca. Stanford University. California. U.S.A.

Biblioteca. Universidad Autónoma de Santo Domingo. Santo Domingo. República Dominicana.

Biblioteca. Universidad de Salamanca. Salamanca. España.

Biblioteca. Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Tegucigalpa. Honduras.

Biblioteca. Universidad Pontificia Comillas. Madrid. España.

- Biblioteca. Universidad Pública de Navarra. Pamplona. España.
- Biblioteca. University of London, London. England.
- Biblioteca Central "Rubén Martínez Villena". La Habana, Cuba.
- Biblioteca Central. Universidad Central de Venezuela. Caracas. Venezuela.
- Biblioteca Central. Universidad de Oviedo. Oviedo. España.
- Biblioteca Central. Universidad de San Carlos. Guatemala.
- Biblioteca Central. Universidade de Brasilia. Brasilia. Brasil.
- Biblioteca de Asturias "Ramón Pérez de Ayala". Oviedo. Asturias. España.
- Biblioteca de Educación. Cantoblanco. Madrid. España.
- Biblioteca de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado. Universidad de Extremadura. Badajoz. España.
- Biblioteca de la Escuela de Magisterio de la Universidad de Alcalá. Guadalajara. España.
- Biblioteca de la Escuela Universitaria de Magisterio. Vitoria. España.
- Biblioteca de la Universidad Complutense. Madrid. España.
- Biblioteca del ICE de la Universidad de Cádiz. Puerto Real. Cádiz. España.
- Biblioteca del ICE de la Universidad de Granada. Granada. España.
- Biblioteca General. Universidad de Los Andes. Bogotá. Colombia.
- Biblioteca General Universitaria. Universidad de Sevilla. Sevilla. España.
- Biblioteca "P. Florentino Idoate, S.J.". Universidad Centroamericana "José Simeón Cañas". San Salvador. El Salvador.
- Biblioteca General. Universidad de Murcia. Murcia. España.
- Biblioteca General Universitaria. Universidad de Sevilla. Sevilla. España.
- Biblioteca Geral. Universidade de Coimbra. Coimbra. Portugal.
- Biblioteca Jurídico Social. Universidad de Oviedo. Oviedo. España.
- Biblioteca Nacional. Madrid. España.
- Biblioteca Pública de la Universidad Nacional de La Plata. La Plata. Argentina.
- Biblioteca Universitaria Alessandrina. Università di Roma La Sapienza. Roma. Italia.
- Biblioteca Universitaria "Miguel de Cervantes". ISPH "José de la Luz y Caballero". Holguín. Cuba.
- Biblioteca-Hemeroteca. Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín. Colombia.
- Biblioteka Uniwersytecka. Uniwersytet Warszawski. Warszawa. Polonia.
- Biblioteket. Institut for Filosofi, Paedagogik og Retorik. Kobenhavns Tandlaegehojskoles. Kobenhavns. Dinamarca.
- Bibliotheek Pedagogiek. Vrije Universiteit Amsterdam. Amsterdam. Países Bajos.
- Bibliothek. Departement Pedagogische Wetenschappen. Katholieke Universitat Leuven. Leuven. Bélgica.
- Bibliothèque. Faculté de Psychologie et des Sciences. Université de Genève. Genève. Suiza.
- Bibliothèques de La Sorbonne. Universités de Paris. Paris. Francia.
- Eötvös Loránd Tudományegyetem Központi Könyvtára. Budapest. Hungría.
- Faculty of Education Library. University of Helsinki.

Libraries. Massachusetts Institute of Technology. Massachusetts. U.S.A.  
Library. Aristoteleio Panepistemio Thessalonikes. Thessaloniki. Grecia.  
Naucnaja Biblioteka im A.M. Gor' Kogo. Moskovskij Gosudarstvennyj Universitet  
Im M.V. Lomonosova. Moskva. Rusia.  
Pedagogicka Fakulta. Ustredni Knihovna. Masarykova Univerzita. Brno. República  
Checa.  
Staatsbibliothek. München. Alemania.  
Teachers Education Library. University of Ottawa. Ottawa. Ont. Canadá.  
Trinity College Library Dublin. Dublin. Irlanda.  
Universitätsbibliothek. Freie Universität Berlin. Berlin.  
Universitetsbibliotek. Uppsalal Universitet. Uppsala. Suecia.  
Universitätsbibliothek. Universität Wien. Wien. Austria.  
University Library. University of Cambridge. Cambridge. Gran Bretaña.

---

# **INFORMACION**

---

**Colección monográfica de AULA ABIERTA de los últimos diez años**

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 Albuerno, 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 Torosa 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

**30. Aula Abierta 25 años de Historia 1973/1998.**

Teófilo R. Neira y Susana Molina Martín

ISBN: 84-88828-17-9 Depósito Legal: AS-561-00

**31. Enseñanza Escolar: Situaciones y Perspectivas.**

Teófilo R. Neira (Coord.).

ISBN: 84-88828-18-7 Depósito Legal: AS-1271-00

## NORMAS PARA PUBLICAR EN AULA ABIERTA

1. *Aula Abierta* publica trabajos de carácter teórico-práctico que estén realizados con rigor metodológico y que supongan una contribución al progreso de cualquier ámbito de la educación.
2. Los trabajos habrán de ser inéditos, no admitiéndose aquellos que hayan sido publicados total o parcialmente ni los que están en proceso de publicación o hayan sido presentados a otra revista para su valoración. Se asume que todas las personas que figuran como autores han dado su conformidad, y que cualquier persona citada como fuente de comunicación personal consiente tal citación.
3. Los trabajos tendrán una extensión máxima de 20 hojas tipo DIN-A4, de 27 líneas, por una sola cara con márgenes no inferiores a 2,5 cm y numeradas. Se incluirá un resumen en español e inglés, con un máximo de 120 palabras, así como un título reducido. En la cabecera del trabajo deberá figurar el título en letras mayúsculas y debajo el nombre del autor o autores y el cargo o profesión. Las figuras, tablas y fotografías (una en cada hoja DIN-A4) deberán ser compuestas por los autores del modo definitivo como deseen que aparezcan, y estar numeradas correlativamente, indicándose su ubicación en el texto. Los manuscritos deberán ser remitidos por los autores en diskette de 3,5 en WordPerfect o MS-Word. Se sugiere, para una eventual mejor utilización de estos textos en la composición de la revista, presentación sin justificar, sin palabras partidas y sin sangrar.
4. Las referencias bibliográficas se atenderán a la siguiente normativa:
  - a) *Para libros:*  
Petersem, W.H. (1976). *La enseñanza por objetivos de aprendizaje: fundamentos y práctica*. Madrid: Santillana.
  - b) *Para capítulos de libros colectivos o de actas:*  
Phenix, P.H. (1964). La arquitectura del conocimiento; en Elam, S. *La educación y la estructura del conocimiento*. Buenos Aires: El Ateneo.
  - c) *Para revistas:*  
Rojo Asenjo, O. (1989). Sobre la enseñanza de la Física. *Aula Abierta*, 55, 37-3.
5. Si se acepta un trabajo para su publicación, los derechos de impresión y de reproducción por cualquier forma y medio son de la revista. *Aula Abierta* no rechazará cualquier petición razonable por parte del autor para obtener el permiso de reproducción de sus contribuciones. Asimismo, se entiende que las opiniones expresadas en los artículos son de responsabilidad exclusiva de los autores y no comprometen la opinión y política científica de la revista. Igualmente las actividades descritas en los trabajos publicados estarán de acuerdo con los criterios generalmente aceptados por la deontología profesional.
6. Los trabajos deberán ser enviados adjuntando dirección y teléfono del autor, centro de trabajo y dirección de éste. Nuestra dirección es: *AULA ABIERTA*, Instituto de Ciencias de la Educación, –Universidad de Oviedo– c/ Quintana, 30-1º, 33009 Oviedo. Su recepción se acusará de inmediato y en un plazo máximo de 90 días se contestará acerca de su aceptación. En el supuesto de no ser aceptado se devolverá el original. Eventualmente la aceptación definitiva podría hacerse depender de mejoras o modificaciones del trabajo que los consultores o el consejo editorial propongan al autor. El autor o el primero de los firmantes, salvo que expresamente se señale otro, recibirán un ejemplar de la Revista y 10 separatas.
7. Las correcciones a los escritos remitidos deben hacerse “a mano” en el mismo formato o prueba que al efecto se envíe.