

Aula *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*

Abierta

Universidad de Oviedo

CONSEJO DE REDACCIÓN

PRESIDENTA

RAQUEL RODRÍGUEZ GONZÁLEZ
DIRECTORA DEL I.C.E.

VOCALES

ANA MARÍA ALONSO GUTIÉRREZ
MIGUEL ÁNGEL CADRECHA CAPARRÓS
MIGUEL A. LUENGO GARCÍA
JUAN J. ORDÓÑEZ ÁLVAREZ

DIRECTOR

ELISEO DIEZ ITZA

SUBDIRECTOR

JESÚS HERNÁNDEZ GARCÍA

SECRETARIA

M. MERCEDES GARCÍA CUESTA

ADMINISTRACIÓN Y SUSCRIPCIONES

AGUSTÍN MARTÍNEZ PASTOR

PILAR PAZOS TABOADA

ÚRSULA PADILLA GONZÁLEZ

CONSEJO EDITORIAL

ANTONI J. COLOM CAÑELLAS

Universidad de las Islas Baleares

JOSÉ M. ESTEVE

Universidad de Málaga

JULIO ANTONIO GONZÁLEZ-PIENDA

Universidad de Oviedo

ROGELIO MEDINA RUBIO

Universidad Nacional de Educación a Distancia

MARIO DE MIGUEL DÍAZ

Universidad de Oviedo

JOSÉ VICENTE PEÑA CALVO

Universidad de Oviedo

TEÓFILO RODRÍGUEZ NEIRA

Universidad de Oviedo

JAUME SARRAMONA

Universidad Autònoma de Barcelona

CATHERINE SNOW

Harvard University

JOSÉ MANUEL TOURIÑÁN

Universidad de Santiago de Compostela

GONZALO VÁZQUEZ

Universidad Complutense de Madrid

Junio de 2001, n^o 77

INDICE

- I HISTORIA, HISTORIA DE LA CIENCIA Y EPISTEMOLOGÍA PEDAGÓGICA
Ignacio Sánchez Valle
- 25 LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LOS PLANES DE ACCIÓN TUTORIAL
Luis Manuel Lozano Fernández, Julio Antonio González-Pienda, José Carlos Núñez Pérez, Luis Lozano González y Luis Álvarez Pérez
- 39 INVESTIGACIÓN SOBRE LA INTERACCIÓN SOCIAL DE NIÑOS DE TRES-CUATRO AÑOS ANTE EL ORDENADOR
Mercedes Álvarez Sierra y Raquel Rodríguez González
- 59 CONCEPTO DE SUPERDOTACIÓN. ASPECTOS PSICOLÓGICOS, PERSONALES Y SOCIALES
Ana María Peña del Agua
- 77 RENDIMIENTO ACADÉMICO Y ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ALUMNOS DE SEGUNDO DE BACHILLERATO LOGSE
Covadonga Álvarez Castrillo y Fernando Albuérne López
- 85 METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA DEL USO DEL DICCIONARIO
Aurora Martínez Ezquerro
- 99 LA DIDÁCTICA SABER/PODER EN MICHEL FOUCAULT: UN INSTRUMENTO DE REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LA ESCUELA
Anastasio Ovejero Bernal y Juan Pastor Martín
- III DE ARTISTA A PROFESOR DE ARTE
Olaia Fontal Merillas

Págs.

- 131 LA EDUCACIÓN: UN RETO PARA LA CIUDAD
Susana Molina Martín
- 141 LA INTELIGENCIA EMOCIONAL ASIGNATURA PENDIENTE PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR
María José Calvo Gómez-Rodulfo

HISTORIA, HISTORIA DE LA CIENCIA Y EPISTEMOLOGÍA PEDAGÓGICA

IGNACIO SÁNCHEZ VALLE*

Este artículo tiene como telón de fondo la epistemología pedagógica. Se pone de manifiesto que el conocimiento científico de la educación se construye, entre otros, desde tres pilares: La Filosofía de la Ciencia, la Sociología de la Ciencia y la Historia de la Ciencia. Esta última es la que se desarrolla en el presente trabajo. Se distinguen dos clases de Historia de la Ciencia: la tradicional, hoy cuestionada, y la moderna Historia de la Ciencia. Se analizan los factores que potenciaron el cambio y se da cuenta de los métodos con los que la moderna Historia de la Ciencia se desarrolla.

This article has the pedagogical epistemology as its background and tries to state that the scientific knowledge of the education is built on, among other things, three mainstays: the Philosophy of Science, the Sociology of Science and the History of Science. The last one, the History of Science, is the one that is especially studied here. We start by distinguishing two types of History of Science: the traditional, which is being questioned nowadays, and the present-day History of Science. Then we go on to analyse the factors which fostered the change into a more up-to-date vision, and later we study the methods that the modern History of Science uses in order to develop and grow. Finally some of the conclusions are applied to Pedagogy.

Introducción

Sobre la palabra ‘epistemología’ que aparece en el título del presente trabajo, se hace necesaria una precisión. ‘Epistemología’ es un concepto dotado de diferentes sentidos y analógico. Por epistemología se entiende aquí la teoría del conocimiento cuando éste está relacionado directamente con la ciencia (Bunge, 1980a, 13; 1980b). Aludir a la epistemología pedagógica es referirse a la teoría del conocimiento cuando éste está relacionado con la ciencia de la educación. Basado sobre el pensamiento foucaultiano, Rodríguez Neira (1995, 163-181) afirma que “los límites epistemológicos nacen de la heterogeneidad en la que se desarrollan la racionalidad política y la racionalidad científica, de su difícil reducción

* IGNACIO SÁNCHEZ VALLE es Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

y de su mutua contraposición” (p. 163). La epistemología en el cambio de milenio asume la complejidad como valor añadido pero, ésta, para la explicación y comprensión de los temas que tratan las ciencias sociales se traduce en dificultades añadidas (Sánchez Valle, 1998). El conocimiento pedagógico está lejos de ser dogmático, es conocimiento en construcción y conocimiento que evoluciona con el transcurso del tiempo y en tanto que pedagógico ha de ser científico. (García Carrasco y García del Dujo, 1996, 127-191). Es en este último detalle es donde la historia de la ciencia y la historia de la pedagogía encuentran el elemento de intersección que justifica el presente trabajo. Los contextos actuales donde se desarrolla la epistemología general y la pedagógica en particular tienen una alta complejidad que va unida a una gran riqueza y variedad de ideas que se muestran a través de las numerosas escuelas, teorías y opiniones de la actual filosofía de la ciencia (Sánchez Valle, 1993, 1996, 1998, & 1999). En nuestros días, asistimos a una especie de “desmantelamiento epistemológico” porque “a la progresiva, constante e implacable demolición de los viejos cimientos físicos, a la supresión de los antiguos apoyos cósmicos y biológicos, ha ido acompañando una permanente reformulación de los fundamentos epistemológicos y de los procesos racionales con los que somos capaces de enfrentarnos al conjunto de la realidad” (Rodríguez Neira, 1998, p. 11) y porque “el empeño por establecer una línea de secuencias que nos conduzca desde los orígenes hasta la actualidad, siguiendo una actuación acumulativa, ha saltado por los aires” (id. p. 11).

Ante este panorama es menester resaltar la importancia de la historia de la ciencia, cuya consolidación académica, según López Piñero, se produjo a lo largo del periodo entreguerras (1992, 41). Para Kuhn la historia de la ciencia a finales de la década de los sesenta estaba saliendo de la prehistoria y los especialistas en historia de la ciencia “no empezaron a formarse en esta materia o a dedicarse de lleno a su estudio como carrera académica hasta 1950” (Kuhn, 1979b, 313). Cada uno de estos dos especialistas en historia de la ciencia, el primero del ámbito europeo y el segundo del anglosajón, ven la institucionalización (“consolidación académica” y “carrera académica”) desde ángulos distintos. Nos quedemos con el planteamiento de López Piñero o con el de Kuhn, lo cierto es que la institucionalización de la historia de la ciencia cuenta con más de medio siglo. Es evidente que la historia de la ciencia, a medida que han transcurrido los años, ha crecido. Sus planteamientos y quienes en ella trabajan se profesionalizan a través de institutos, departamentos o sociedades. Aunque la historia de la ciencia no goce de la autonomía que desean sus autores, hoy está instalada en una dinámica de progreso

potenciada por sus aspiraciones profesionalizantes y por los frutos que ofrece a las políticas de la ciencia.

La Historia de la Ciencia en el contexto de la Historia

Entre las muchas Historias está la historia cultural. Ésta comprende la historia del arte, de la religión, de la ciencia y de la tecnología. Lo que Apostel atribuye a la historia cultural podemos atribuirlo a cada una de sus partes. Según este autor (Apostel, 1983, 155) la historia cultural tiene por misión describir el desarrollo en el tiempo de sistemas impersonales (estilos, conocimientos, cultos,...). La historia de la ciencia se hace con la descripción en el tiempo de los sistemas impersonales de una clase específica de conocimientos, aquellos que calificamos de científicos. La historia de la ciencia, en tanto que historia, participa del tiempo geográfico, del tiempo social y del tiempo individual. Tiempos que según Braudel (1982 & 1991) corresponden, respectivamente, a las historias de las relaciones del hombre con su medio, la historia de las civilizaciones, de las economías y de los acontecimientos singulares. La filosofía de la historia de Braudel es la que se opone a la tradición positivista y la historia factual descontextualizada, es la que se identifica con la historia de Marrou que incluye junto con los hechos, las estructuras plurales en las que situar los hechos (Marrou, 1968) o es la historia que siempre han propuesto hacer Vilar (1980), Fontana (1982), Carr (1976) o Cardoso y Pérez Brignoli (1976). Si la historia de la ciencia consolida su institucionalización entre los años veinte y treinta del siglo XX, es en la década de los años setenta cuando se abre y se cierra el debate en torno al “internalismo” y “externalismo”. Del transitar de la historia de la ciencia por estas décadas quedan conclusiones, a modo de frutos maduros, debidas a los esfuerzos realizados por sus protagonistas. Estos frutos son principalmente dos: en la ciencia existe concurso social de naturaleza ideológica y los “comportamientos” de la ciencia no sólo no son objetivos, sino que los hay subjetivos e interesados.

Es a partir de mediados del siglo XX cuando se da un impulso relevante a la historia de la ciencia. Este impulso se manifiesta en los nuevos planteamientos, enfoques, métodos y técnicas. Los estudios de la historia de la ciencia con enfoques pragmáticos van descubriendo nuevos métodos con los que avanzar en las modernas políticas de la ciencia que cristalizan en las llamadas leyes (disposiciones legales) de la ciencia. Los historiadores de la ciencia, los sociólogos de la ciencia y los filósofos de la ciencia nos presentan un discurso sobre las actividades de los científicos de

tal forma que se constituyen en críticos externos que toman la ciencia como objeto de reflexión. La ciencia por su importancia para la humanidad y su trascendencia, merece una reflexión metacientífica.

La historia de la ciencia como historia de los hallazgos científicos ha contribuido a reforzar un cientificismo y ha contribuido a levantar un mito. El cientificismo, en tanto que teoría o en tanto que confianza exagerada en los métodos científicos o en tanto que tendencia a dar excesivo valor a las nociones científicas o pretendidamente científicas, provoca un reduccionismo y favorece cierto imperialismo de unas pocas ciencias sobre las demás. Este cientificismo empezó cuando la ciencia moderna quiso sustituir a la filosofía natural y cuando se pensó que la ciencia con su pretendida objetividad solucionaría todos los problemas (Alonso, 1999, 26, 211). Pero al advertir que las pretendidas objetividades y certezas absolutas no eran tales se generó un legítimo relativismo con el que se empieza a derribar el denominado “mito de la ciencia”. Este mito tiene dos manifestaciones. La primera es el culto que se rinde a la ciencia, aunque no se sepa muy bien en qué “consiste aquello que se venera” (Quintanilla, 1985, 65) y la segunda hace referencia al culto que se rinde a varios cientificismos agónicos y agresivos que comprenden desde los cientificismos filosóficos –marxismo, positivismo, neopositivismo y falsacionismo- hasta el cientificismo psicologista, pasando por el biológico y antropológico (Alonso, 1999).

De estas cuestiones trata el presente trabajo y de la, todavía, escasa proyección que el movimiento de la moderna historia de la ciencia tiene, en general en todas las ciencias sociales. La pedagogía, en la aludida proyección, no resulta ni más ni menos agraciada que las demás ciencias sociales. No obstante, los actuales historiadores de la pedagogía, no podría ser de otro modo, tienen como telón de fondo la moderna historiografía. La pedagogía se ha beneficiado de las discusiones epistemológicas. Hoy día los estudios históricos sobre educación y pedagogía se apartan de la historia factual, abandonan los postulados históricos del neopositivismo y se acogen a reflexiones histórico-genéticas dentro de los contextos teóricos de Kuhn y los programas de investigación científica de Lakatos (Vilanou, 1998a, 215). Muestras recientes, en nuestro país, de esta tendencia nos la proporcionan publicaciones recientes, como las de Carreras (1993), Ruiz Torres (1993), Sevilla (1993), Viñao (1997), Escolano (1997), Ruiz Berrio (1997) y Hernández Sandoica (1995) o la Revista Española de Pedagogía que dedica, de forma monográfica, un número (abril-junio 1998), a estudiar, desde las nuevas perspectivas historiográficas, temas como la educación social, educación cívica, o la socialización (Santolaria, 1998; Fernández

Soria, 1998; Sureda, 1998) o las vanguardias educativas (Colom, 1998; Colleldemont, 1998) o la evolución de la pedagogía contemporánea (Vilanou, 1998b).

La tradicional Historia de la Ciencia cuestionada en su aislamiento

Filosofía de la ciencia, historia de la ciencia y sociología de la ciencia son tres dominios relacionados que con el transcurso del tiempo han evolucionado de forma paralela. Han pasado por estados de afirmación ontológica, constitución de su objeto de estudio, han transitado por terrenos donde ha primado la dialéctica y la disputa. Hoy se encuentran en una etapa de diálogo y comprensión. En la implantación y desarrollo de esta última etapa juega un papel decisivo la obra de Thomas S. Kuhn que no sólo ha hecho evolucionar la historia de la ciencia sino que la ha revolucionado. En la historia de la ciencia tradicional encontramos enfoques que apoyan el cambio. Tal es el caso de Alexander Koyré. Sus obras, sobre todo *Estudios de historia del pensamiento científico* (1977), *Del mundo cerrado al universo infinito* (1979) y *Estudios galileanos* (1980 –e.o. 1939-) son exponente de cambio. Aunque la forma de historiar de Koyré en su conjunto pertenece a la corriente “internalista”, las ideas de Koyré, junto con las de Émile Meyerson, Hélène Metzger, Anneliese Maier, W. V. Oscar Quine y las de Ludwik Fleck han sido motor que ha impulsado la revolución kuhniana. A este cambio también contribuyeron las ideas de Piaget, las de Worf o las de los psicólogos de la Gestalt (Kuhn, 1979c, 10-11).

Para explicar el mencionado cambio empezaremos por dejar constancia de una nota biográfica. Como es sabido, la formación intelectual de Kuhn se produce en las ciencias naturales, en concreto en la física. Presenta su tesis en 1949. Su dedicación profesional cambió de la física a la historia de la ciencia y como nos dice el mismo Kuhn, sus planes pasaron gradualmente “de los problemas históricos relativamente íntegros a las inquietudes más filosóficas” (Kuhn, 1979c, 9). Es en este contexto donde Kuhn entra en contacto con la filosofía de la ciencia y con la sociología de la ciencia. Estos tres dominios, historia, filosofía y sociología de la ciencia, se muestran en la actualidad como interdependientes. La historia de la ciencia antes de Kuhn se desarrolló en el aislamiento del “internalismo”. A partir de Kuhn la historia de la ciencia abandona ese internalismo para adoptar enfoques más complejos. Las múltiples concepciones de la filosofía de la ciencia (positivistas, racionalistas, relativistas, evolucionistas, ...) afectan a la sociología e historia de la ciencia y posibilitan, junto a otros

factores que la historia de la ciencia abandone su posición de aislamiento. En la historia de la ciencia se inaugura una nueva etapa dominada por un enfoque que podríamos calificar de externalista sin minusvalorar el cultivo de la historia de la ciencia que entiende la ciencia como sistema de conocimientos (enfoque internalista). Aunque Kuhn abandera el enfoque externalista es Lakatos quien sigue la línea de investigación de la historia interna / externa. Lakatos dice de la historia y filosofía de la ciencia que la una sin la otra o la otra sin la una no tienen sentido. Este autor califica de “vacía” la filosofía de la ciencia que se produce sin contar con la historia de la ciencia y califica de “ciega” la historia de la ciencia que pretende hacerse sin la filosofía. (Lakatos, 1974, 11). La obra de Lakatos *Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales* es un intento de explicación de cómo la historia de la ciencia debe aprender de la filosofía de la ciencia y viceversa. Los autores que cultivan la nueva filosofía de la ciencia (Fleck, Polanyi, Kuhn, Lakatos, Feyerabend, ...) reprochan a los filósofos de la ciencia clásicos que no tomaran más en cuenta la historia de la ciencia, que no la tomaran en serio y que, consecuencia de ello, los filósofos de la ciencia del pasado han presentado “una imagen muy pobre, totalmente inadecuada, de la dinámica del conocimiento científico” (Díez, & Moulines, 1997, 32).

La historia de la ciencia sale de su aislamiento cuando admite en su desarrollo ideas que provienen de la sociología de la ciencia y cuando admite pluralidad de corrientes epistemológicas. Éstas son múltiples y diversas pero las dos categorías en las que confluyen las demás son la racionalista y la relativista. La dicotomía anterior debe entenderse e interpretarse no tanto en sus sentidos literales cuanto en el sentido de que la concepción racionalista engloba las concepciones predominantemente racionalistas y la concepción relativista como aglutinante de las concepciones predominantemente relativistas. Entre las primeras Lakatos señala el inductivismo, el convencionalismo (tanto el de Whewell como el de Duhem), el falsacionismo y su teoría de la ciencia que se conoce con la expresión “programas de investigación científica”. Al frente de las concepciones relativistas hay que situar a Kuhn con sus paradigmas de investigación y a todos, filósofos y científicos, que con él han hecho escuela. Entender la ciencia desde las concepciones epistemológicas racionalistas es construirla sobre todo con los fundamentos de las razones lógicas. Entenderlas desde las concepciones relativistas es, sobre todo y principalmente, construirla sobre causas sociales.

El historiador de la ciencia con concepción epistemológica relativista adopta en su forma de hacer historia una posición muy diferente, en su metodología de investigación, que un historiador con concepción epistemológica racionalista. Para el primero tendrán suma importancia los contextos sociales, las políticas científicas o los modelos no acumulativos de la ciencia. Para los historiadores que basan su proceder en la lógica racionalista, tendrán más importancia los hechos científicos que los contextos en los que aparecen los hechos, importará más la vertiente acumulativa de la ciencia que la concepción de la ciencia basada en rupturas o paradigmas. Kuhn ha sido el autor que ha cuestionado la tesis de la separación entre el contexto de descubrimiento y el de justificación, contextos que fueron explicados en 1938 por Hans Reichenbach en su obra *An analysis of the foundations and the structure of knowledge* (Reichenbach, 1938). Kuhn al cuestionar la separación de dichos contextos empieza a derribar los supuestos filosóficos del neopositivismo (principalmente el Círculo de Viena y quienes apoyaron sus tesis) y del racionalismo crítico de Popper. Kuhn defiende la idea de que a partir de la filosofía de la ciencia es desde donde se debe fundamentar la moderna historiografía de la ciencia. El estado actual de la cuestión es que estos dos dominios, junto con la sociología de la ciencia, tienden a desarrollarse en consenso intelectual y se alejan de los planteamientos dialécticos del pasado. Las relaciones de la filosofía de la ciencia con la historia de la ciencia y la sociología de la ciencia y cada una de las tres con las demás, significan interdisciplinariedad. La defensa del estudio particular de los tres campos es pertinente y legítimo. El estudio de las relaciones mutuas sitúa a la filosofía de la ciencia, la sociología de la ciencia y la historia de la ciencia en un plano superior, un plano que permite ir más allá de lo individual y analítico de cada uno de los tres campos mencionados. Según Iranzo y Blanco (1999), Kuhn partió de cuatro cuestiones muy bien examinadas y documentadas en la tradición histórica para proponer el cambio. La primera, “la variación de los estilos de pensamiento científico en distintas épocas y el peso de factores meta-empíricos”, segundo, “las dispares tasas de avance de distintas ciencias”, en tercer lugar, “el logro de muchos avances científicos pese a, y contra las reglas aceptadas en su tiempo” y en último lugar, “el enigma de por qué consideraron aciertos tiempos atrás lo que hoy se creen errores” (p. 67). Estas ideas constituyen como el fundamento del cambio que se anunció públicamente en la famosa conferencia “la función del dogma”.

En España, sobre estas cuestiones, se ha empezado, tarde, pero al menos se ha empezado, a configurar grupos de trabajo en contextos de

profesionalización. Uno de los principales grupos de trabajo está en el Centro de Estudios Históricos del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, en concreto en el Departamento de Historia de la Ciencia. Entre sus miembros hay científicos, historiadores y filósofos. Estos grupos descartan cualquier imperialismo entre quienes practican la filosofía, historia o sociología de la ciencia. Fue en 1974 cuando se creó la Sociedad Española de Historia de las Ciencias. En la actualidad son las facultades de filosofía de muchas universidades españolas las que cuentan con departamentos (lógica, filosofía de la ciencia,...) en los que se desarrollan líneas de investigación sobre la historia de la ciencia.

La historia de la ciencia en su legítimo desarrollo autónomo, ha producido un conjunto de saberes como la cientimetría o la historia social de la ciencia. El programa pionero sobre la historia social de la ciencia (Bernal, 1979a; 1979b) dio sus frutos y de ellos se han beneficiado las ciencias sociales. La historia de la ciencia en la actualidad abandona un tono descriptivo, no fija su principal misión en investigar las fechas y autorías de los descubrimientos científicos y adopta un enfoque de interrelación, integrador desde la complementariedad de enfoques y métodos de investigación. Aunque la especialización en uno de los tres dominios mencionados es necesaria, la historia de la ciencia no debe ser irrelevante para el sociólogo de la ciencia o el filósofo de la ciencia. Hoy día la historia de la ciencia ha salido de su aislamiento y no avanza desconexada de la sociología de la ciencia y la filosofía de la ciencia. Los tres dominios, cada uno exhibiendo argumentos, ponen de relieve que la ciencia trabaja con patrones racionales pero el resultado es que la totalidad de la ciencia no es absolutamente racional.

Antigua y nueva Historiografía de la Ciencia

La historiografía, además de ser el arte de escribir la historia, es el estudio crítico y bibliográfico sobre la historia, sus fuentes y el estudio sobre los mismos historiadores. La historia de la ciencia preocupada por lo analítico y descriptivo deja paso a planteamientos interdisciplinares. En nuestro país tenemos un claro ejemplo de la investigación historiográfica en la investigación histórico-médica. Pedro Laín Entralgo representa la manifestación más clara de qué ha sido en nuestro país la investigación histórico-médica. Laín Entralgo consideró la historia de la medicina como el mejor medio para hacer teoría de la medicina. Consideración, sea dicho de paso, que no es ajena a otras ciencias sociales como la pedagogía. Laín defendió que el conocimiento de la historia de la medicina lleva al

conocimiento sistemático de la misma. Historiar un problema, aunque pueda considerarse como un hecho aislado, puede dar tanto fruto como historiar el nacimiento de nuevas especialidades en las ciencias médicas o hacer estudios histórico-comparativos de la fisiología o cualquier otra rama de la medicina. Laín utilizó en su obra la fenomenología, el estudio de casos, el estudio de problemas y el método biográfico.

No obstante, cuando el desarrollo de las ciencias médicas desbordó los temas de estudio, la historia de la medicina no se refugió en los planteamientos de la nueva filosofía de la ciencia sino en la revisión de las antiguas técnicas (fuentes manuscritas, iconográficas, bibliográficas y epigráficas) y en la adopción de nuevas técnicas como las que provienen de las ciencias sociales (por ejemplo, los modelos estadísticos) y las que se derivan de la documentación científica (por ejemplo, la bibliometría) (López Piñero, 1987, 133-143). Historiar el contexto en el que aparecen en la universidad española las áreas de conocimiento, aplicado a la pedagogía o cualquier otra ciencia, es una tarea que puede tener el proceder de Laín Entralgo un modelo.

Para entender la moderna historiografía de la ciencia hay que hacer al menos dos precisiones importantes. La primera es que nos encontramos ante un discurso de segundo orden que produce un saber sobre otro saber, es decir, en palabras de Díez y Moulines, “saber que tiene otro saber por objeto”. Estos autores ejemplifican su pensamiento con la economía, la biología o la física. De esta última dicen que un objeto de estudio es lo que estudia la física, otro es lo que estudia la filosofía de la física y otro lo constituye la historiografía de la filosofía de la física (1997, 16). La segunda precisión, derivada de la primera, es que se trata de la diferenciación entre lo que es la historia de la ciencia a partir del pasado de la ciencia o de las ciencias y lo que es la historia de la ciencia a partir de modelos explicativos o descriptivos que formulan los historiadores de la ciencia. La historia de la ciencia que trata sobre el pasado real de la ciencia y que se hace con los patrones de la antigua historiografía tiene como características principales las siguientes:

- a) persigue como finalidad principal la ordenación de las creencias de los científicos que se han ido constituyendo paso a paso en cada ciencia.
- b) es historia que describe las ideas científicas, historia de la ciencia en los distintos periodos o edades de la historia
- c) es historia de las revoluciones científicas o historia de la ciencia entendida como historia de descubrimientos científicos
- d) es historia que narra hechos

e) es historia que se basa sobre todo en la observación, en lo real y en la manipulación matemática.

La historia de la ciencia de corte moderno está basada, según la propuesta de Braudel, en modelos. Es historia que parte de coyunturas, enfoques holísticos y factores sociales e institucionales. No parte de la descripción ni de lo factual. Esto último la historia de la ciencia que se basa en modelos lo da por sobreentendido. La historia que sale de moderna historiografía de la ciencia es, al constituirse sobre la historia factual, historia de segundo orden. La historia de la ciencia desde las nuevas estructuras de la historia es socio-historia y es historia inseparable de la filosofía de la ciencia y sociología de la ciencia.

En el primer enfoque, cuando el historiador consulta las fuentes, selecciona y ordena los datos también se adoptan planteamientos filosóficos. Los historiadores de la ciencia son portadores de su cosmovisión y no se pueden desprender de su concepción epistemológica. Si un historiador de la ciencia trabaja con concepciones epistemológicas que postulan ideas como que la ciencia sólo se construye a partir de la observación y la razón, ésta en tanto que demostración lógica y formalización de las teorías científicas, sin tener en cuenta los contextos sociales e institucionales, nos encontramos con un planteamiento diferente a si en la ciencia se da prioridad al contexto social. Esta concepción significa negar que los factores sociales, culturales e institucionales van adheridos a factores de la lógica de la investigación científica. Se adoptan planteamientos filosóficos cuando el historiador de la ciencia considera qué es relevante y lo que no lo es, o cuando el historiador se propone distinguir entre unas y otras actuaciones de los científicos o de los grupos en los que trabajan los científicos. Lo cierto es que mismos episodios de la ciencia tratados por historiadores de corte idealista, racionalista o pragmatista son explicados de formas diferentes. Considérese globalmente, a modo de ejemplo, las afirmaciones y descubrimientos en torno a Galileo tratados por filósofos católicos o ateos. Obviamente nos encontraremos con explicaciones diferentes en función de las ideologías o la “filosofía” o cosmovisión adoptada por unos y otros y además, resulta inevitable. Un historiador por muy aséptico que pretenda ser no se ve libre ni de su ideología ni de su cosmovisión. Lakatos, que a su vez recoge el sentir de Popper, dice que “una historia sin ningún ‘sesgo’ teórico es imposible” (1974, 42).

Cuando hace historia de la ciencia basándose en modelos y en obras que tienen en cuenta la filosofía de la ciencia se obtiene un producto más valioso que el que se obtiene de la historia descriptiva. El valor que añade

la moderna historiografía a la antigua es significativo. Ya no se trata de ir adoptando planteamientos filosóficos de forma más o menos consciente, sino que éstos se convierten en punto de partida. Así la historia de la ciencia tomando como elemento principal los “hechos históricos”, los hallazgos científicos, las fechas y la vida y obras de los científicos no es del mismo calado que la historia de la ciencia hecha desde la moderna historiografía de la ciencia y desde la integración de los métodos interno y externo de la ciencia, métodos que parten de concepciones filosóficas determinadas y de las coyunturas y contextos sociales en los que la misma ciencia se desarrolla. Esta es la historia de la ciencia que no sólo va a estudiar la evolución de las actividades que han desarrollado los científicos para hacer la ciencia. En esta empresa, la historia de la ciencia se mueve en dependencia de la filosofía de la ciencia y de las concepciones que ésta ofrece. La historia de la ciencia influye en la sociología de la ciencia y es, a su vez, influida por ésta. Tanto la filosofía de la ciencia como la sociología de la ciencia son dominios altamente complejos y esa complejidad se proyecta sobre la forma de entender la historia de la ciencia.

Kuhn hizo historia de la física e historia del contexto intelectual y social que vivió Copérnico, pero su obra es sobre todo la creación de la moderna historiografía de la ciencia, es creación de los métodos de hacer historia de la ciencia a partir de estructuras más amplia que las expresadas por la historia factual. En la historia de la ciencia interna lo racional se conforma en la lógica de la justificación. En la historia de la ciencia externa, lo social e institucional es la perspectiva desde la que mirar los conocimientos científicos y su justificación. El paso de un estado a otro (paso del internalismo al externalismo) ha sido potenciado por unos factores. De hecho Kuhn propuso para la historiografía de la ciencia el método interno-externo que era producto de la superación de los métodos interno e externo. En la propuesta del método interno-externo, método integral, cuestión sobre la que volveremos más adelante, es donde Kuhn se alzó contra esa separación de los contextos de justificación y descubrimiento que, como hemos anteriormente, se debe a Hans Reichenbach.

Factores de cambio que conducen al nuevo enfoque en la Historia de la Ciencia

Llama la atención el hecho de que a lo largo de más de cuarenta años la producción intelectual de Kuhn se refiera no tanto a la historia de la ciencia cuanto a otros temas relacionados con la misma. Kuhn se dice a sí

mismo historiador de la ciencia. Sin embargo, a la historia de la ciencia dedica dos libros y unos cuantos artículos. Lo demás de su producción bibliográfica está dentro de la epistemología y teoría de la ciencia. Beltrán Marí (1998, 121) ha clasificado la obra de Kuhn en cuatro categorías. La primera incluye trabajos de historia de la ciencia, que han sido los menos, trabajos en los que se da cuenta del desarrollo de la ciencia. La segunda, recoge los trabajos historiográficos sobre la ciencia, trabajos que dan cuenta de la naturaleza, objetivos y problemas de la historia de la ciencia como disciplina. La tercera categoría comprende los estudios sobre metahistoria de la ciencia. Finalmente, la cuarta categoría se refiere a trabajos sobre filosofía de la ciencia que explicarían la historia de la ciencia. Para Beltrán Marí, la obra de Kuhn se extiende por las cuatro categorías mencionadas, si bien y sobre todo a partir de 1976, “Kuhn aspiraba a hacer auténtica filosofía de la ciencia a partir de la historia de la ciencia” (1998, 121). En 1985, Kuhn escribía que su carrera había oscilado siempre entre la historia de la ciencia y la filosofía de la ciencia (Kuhn, 1987, 5). Kuhn se nos muestra más como filósofo de la ciencia que como historiador de la misma. No abandona la historia de la ciencia pero desde 1979 ocupó una cátedra de filosofía. Kuhn siempre se preocupó por la historia de la ciencia pero dejó la presidencia de la *History of Science Society* y pasó a ser presidente de la *Philosophy of Science Association*. En el trabajo que Kuhn presentó al XVII Congreso Internacional de la Historia de la Ciencia (Berkeley 1985) proclamó que poco a poco se ha progresado en la difusión del nuevo enfoque que ha tomado la historia de la ciencia y afirmó que “nuestro” público ya está compuesto por filósofos, sociólogos e historiadores. Para Kuhn, el movimiento generado en la nueva historiografía de la ciencia se caracteriza por su crecimiento repentino, evolución en los temas de estudio y afianzamiento de los estudios socio-históricos. (Kuhn, 1987, 6).

Historia de la ciencia e historias de las ciencias han habido siempre. Generalmente, los científicos de cada ciencia se han preocupado de indagar sobre la historia de “su” ciencia, la que habían aprendido, en ocasiones ha sido la mera curiosidad de saber cómo se ha llegado a través de los tiempos a formar determinados conceptos científicos o cómo éstos se originaron y fueron evolucionando hasta llegar a las formulaciones que actualmente se manejan. Encontramos en manuales y monografías sobre temas científicos algún capítulo dedicado a dar cuenta de la evolución a través de los tiempos de conceptos o instrumental técnico, se señalan los hitos más relevantes y se da noticia de las personalidades que han influido decisivamente en el estado actual de las leyes o teorías científicas. Hecho este que también podemos observar en antiguos manuales de pedagogía que incluían como

parte de contenidos de asignaturas como la Pedagogía General uno varios capítulos en los que se explicaba la historia de la educación y de la pedagogía (Sánchez Valle, 1986). Estas inclusiones de carácter histórico ya no están presentes en los actuales textos o manuales de Teoría de la Educación, al no ser que se trate de forma específica de las instituciones educativas en textos más bien destinados a la formación inicial de maestros. Para Kuhn este género tradicional de hacer historia de la ciencia que tiene en su haber la erudición extraordinaria no es suficiente. Nadie quitará mérito a los grandes y clásicos historiadores de la ciencia. Nos referimos, sin pretender ser exhaustivos, a autores como las de Taton, Farrington, Sánchez Ron, Canguilhem, Thuillier, Dijksterhuis, Koyré, Kuhn, Basalla, Neugebauer, Collins, Dampier, Lakatos, Crombie, Mason, Serres, Sarton, Geymonat, William Whewell, Lyon Thorndike, Reale, Losee, Gusdorf, Mieli, o el ya citado Laín Entralgo. A medida que la filosofía de la ciencia iba haciéndose más compleja y rica en contenidos, la historia de la ciencia va dejando de ser tan factual para ser más holística y completa. La historia de la ciencia adopta nuevos planteamientos y enfoques y deja de ser “algo más que un depósito de anécdotas y cronología” (Kuhn, 1979c, 20). Para Kuhn la tradición historiográfica ha cambiado porque se han dado un conjunto de factores que han potenciado los nuevos enfoques. El principal de estos factores ha sido la influencia de la historia de la filosofía que también cambió en sus planteamientos. Otro factor en el cambio, lo cifra Kuhn en las obras de Lange y Cassirer que “estudiaron desde el punto de vista histórico ideas y personajes que eran también importantes para el desarrollo científico” (Kuhn, 1979b, 314) y en los estudios de Brunschvicg y Meyerson “cuya búsqueda de categorías mentales cuasiabsolutas en ideas científicas más antiguas produjo brillantes análisis del origen de conceptos que la gran tradición de la historia de la ciencia había interpretado más o había descartado” (Kuhn, 1979b, 314). El factor más relevante en este contexto de cambio de la antigua a la nueva historiografía de la ciencia es el que nos proporciona la obra de Pierre Duhem. Este físico e historiador de la ciencia, que rechazó la distinción tan tajante que hizo el empiriocriticismo entre física y metafísica y que anticipó la concepción estructuralista de las teorías científicas, fue quien investigó las fuentes de la ciencia moderna y señaló que la aparición del método hipotético deductivo en el contexto histórico de Bacon, Descartes o Galileo no fue un hallazgo tan novedoso como la historia de la filosofía ha presentado. Los precedentes del método hipotético-deductivo están presentes en toda la Edad Media. Este cambio de rumbo en las ideas científicas y este cambio en el mismo concepto de ciencia sólo se pueden entender según Kuhn en la

exploración (cosa que hizo Duhem) con otros métodos de la ciencia de la Edad Media, hasta tal punto que “este estímulo ha contribuido, más que cualquier otro, a configurar la moderna historiografía de la ciencia” (Kuhn 1979b, 314). Otro factor es la aparición de la idea o directriz para que los historiadores de la ciencia no se dediquen tanto a la historia de una ciencia particular y se dediquen más a la historia general de la ciencia. La *Estructura de las revoluciones científicas* revolucionó la historiografía de la ciencia y terminó con la hegemonía que practicó el “internalismo”. En la obra de Kuhn se cuestionan las propuestas analíticas de Popper, sobre todo las ideas de *La lógica de la investigación científica* Popper (1962), y se termina con la denominada “cuestión heredada” o “visión recibida”, neopositivismos y la filosofía de la ciencia derivada del Círculo de Viena. La obra de Kuhn proclama la atemporalidad de la ciencia dentro de un marco relativista.

Métodos en la Historia de la Ciencia y nuevos proyectos

La historia general de la ciencia que preconizó Kuhn está por hacer. Hablar de historia general de la ciencia, es hablar de una idea no realizada, es como mencionar el testamento intelectual de Kuhn para sus discípulos. Esta historia general de la ciencia es “historia intelectual”, es historia de exégesis realizada a través de explicación de textos, historia exegética de contenido explicativo, difícil de realizar, superadora de la historia de la ciencia externa y descriptiva. Es la historia intelectual de la ciencia que no dará tanta importancia a los hallazgos científicos basados en los modelos metodológicos inductivo y deductivo para dar más importancia a los modelos hermenéuticos, dialógicos e interpretativos. Es historia destinada a realizar un trabajo de interpretación al estilo deconstructivista donde se haga sonar el “tañido” de la noción de la significación (Derrida, 1974). Este planteamiento ya estuvo presente en la obra de Bachelard, presente en el “nuevo espíritu científico” que este autor defendió. Para Bachelard la “cientificidad” no la constituye lo factual o anecdótico de la ciencia. Bachelard insistió en que el progreso científico no es acumulativo. El nuevo espíritu científico no se constituye unidireccionalmente desde lo real hacia lo racional, ni desde el conocimiento vulgar hacia el conocimiento positivo. En el conocimiento, dice Bachelard, nada es evidente y todo es construido (Bachelard, 1985).

Los historiadores de la ciencia, aunque hagan historia de cada ciencia en particular, lo harán sin perder la perspectiva del conjunto del saber de toda ciencia o al menos un conjunto de ciencias afines como sería

el caso de hacer historia de la química sin desligarla de la historia de las demás ciencias naturales o hacer historia de la pedagogía sin dejar de relacionarla con las demás ciencias sociales y humanas. La microhistoria, la “historia desde abajo” y la historia a través del método biográfico también participan de los actuales procesos de complementariedad metodológica (Sánchez Valle, 1994, & 1995). Los historiadores de la ciencia han de hacer “historia holística” (historia con planteamientos holísticos) e “historia intelectual”. Dice Kuhn que este planteamiento, recogiendo el influjo de las ideas de Bacon y Comte, fue llevado a feliz término a principios de siglo por Paul Tannery y más tarde por las monumentales investigaciones de George Sarton y porque además “la experiencia posterior ha hecho ver que las ciencias no constituyen un todo absolutamente homogéneo, y que ni siquiera la erudición sobrehumana que exige una historia general de la ciencia permite coordinar la evolución conjunta de aquéllas en una narración coherente” (Kuhn, 1979b, 315). Esta es la “historia holística”. Por lo que se refiere a la “historia intelectual” de la ciencia es la que pretende ser superadora de la historia particular de cada ciencia. La “historia intelectual” da por supuesto lo que de factual y, a veces anecdótico y descriptivo tiene cada ciencia. La “historia intelectual” para Larry Laudan es una “especie de elaboradas paráfrasis y sipnosis” (1986, 226), es historia exegética y descriptiva pero sobre todo es explicativa, la historia explicativa va más allá de la mera cronología, “busca revelar las razones y las causas que subyacen y explican las secuencias temporales” (p. 226) y es historia que es necesaria y que está aún por hacer. Cuando de evaluar teorías científicas se trate, también la historia de la ciencia e historia de la ideas concebida como “historia intelectual” tiene que hacer acto de presencia. Para Laudan (1986), “no se puede hacer una evaluación racional coherente de doctrina alguna sin un rico conocimiento de su desarrollo histórico” (p. 242) y todas las ciencias y disciplinas que existen en nuestra cultura son “feudatarias de su antepasado intelectual, no sólo genético, sino también cognoscitivamente” (p. 244). De estas ideas tomarán nota los historiadores de las ciencias sociales, incluida la pedagogía. Concebida así la historia no será en cada ciencia sobre todo en las sociales un elemento ilustrativo sino un componente sustantivo teórico y práctico.

Este programa de investigación en la historia de la ciencia no ha sido desarrollado de forma satisfactoria, queda aún mucho camino por recorrer. No se dispone de una historia de la ciencia en la perspectiva que apuntara Kuhn. Las revistas como *Studies in history and philosophy of science* y *Social studies of science* llevan más de un cuarto de siglo defendiendo ideas que propician los planteamientos kuhnianos pero a

pesar de estos planteamientos, no se ha realizado esa historia de la ciencia (en singular) que tenga unos niveles de aceptación por parte de la comunidad de científicos. Los estudios sobre la historia de la ciencia se hicieron antes de la aparición de la obra de Kuhn y aún en la actualidad se siguen haciendo por historiadores o por científicos con vocación de historiadores. Sin embargo, desde los planteamientos de Kuhn la historia de la ciencia ha pasado a realizarse con más intensidad en instituciones universitarias. De esta forma la historia de la ciencia se profesionaliza. Carlos Solís (1994, 16) menciona a autores como, C.C. Gillispie, O. Neugbauer, I.B. Cohen, R. Dugas, C. Singer, M. Boas, A.R. Jall, E. Moody, I.E. Drabkin, A.C. Crombie, E.J. Dijksterhuis y J. Guerlac, que son los que forman en la década de los cincuenta la primera “oleada de clásicos profesionales que ocupan puestos de historiadores de la ciencia”. En la década de los sesenta, las obras de los autores mencionados influyen sobre la filosofía de la ciencia y según Solís, ayudan a cambiar la imagen de la filosofía racionalista del positivismo y falsacionismo hacia otros enfoques que se han venido denominando “relativistas”, enfoques que inciden más en la sociología de la ciencia y enfoques que ponen de relieve “brechas lógicas en las argumentaciones racionales” (Solís, 1994, 17). Esas reacciones son las que a partir de la influencia de la historia de la ciencia retoman en los años sesenta S. Toulmin, N.R. Hanson, T.S. Kuhn, P.K. Feyerabend e I. Lakatos. Todo este movimiento produjo el despegue de las modernas corrientes de sociologías del conocimiento científico, que suceden a la tradicional sociología de la ciencia de Merton y su Escuela, como son el “programa fuerte” (Barnes y Bloor), el programa etnográfico (la vida de los científicos en los laboratorios –Woolgar, Latour, Knor-Cetina-), el programa relativista (Collins y Pinch) y el programa constructivista con su enfoque “actor-red” de Collins y Law y la teoría de la traducción de Latour. No obstante, fue la obra de Kuhn *La estructura de las revoluciones científicas* la que supuso el inicio del cambio en la forma de entender la ciencia. Este cambio, significativo y trascendental, afectó a la concepción de la ciencia que defendió el positivismo, neopositivismo, (principalmente el Círculo de Viena) y todo lo que la Filosofía de la Ciencia ha denominado con la expresión la “concepción heredada” o “visión recibida”. Además, la obra de Kuhn supuso la crítica e inicio de la caída de las tesis de Popper. Desde Kuhn, la filosofía de la ciencia, junto con la sociología y la historia de la ciencia experimentaron una ruptura en sus planteamientos. Kuhn buscó para la ciencia una nueva epistemología.

Por lo que se refiere a la historia de la ciencia, la aportación decisiva de Kuhn consiste en alumbrar una nueva concepción

historiográfica determinada por la aparición un un nuevo método que integre otros dos. Éstos son el interno y el externo, ambos deben fundirse en un tercer método que es el que Kuhn denomina método interno-externo. La historia de la ciencia y la historia de cada ciencia deja de ser una relación de anécdotas o una enumeración de acontecimientos, deja de ser la historia de los ejemplos. La cuestión del método en la moderna historiografía de la ciencia se inscribe en el contexto de la nueva epistemología. La metodología no está formada por reglas de actuación. En la metodología kuhniana existe una “tensión” entre el pensamiento lógico y el pensamiento creativo de los científicos. Una tensión, que en terminología de Guilford, se da entre el pensamiento convergente y divergente, entre la ciencia estable y la ciencia “en revolución” y entre racionalismo y relativismo.

Kuhn se decanta por el relativismo y fundamenta su opción en los argumentos que le proporciona la historia de la ciencia. En todos sus trabajos se aprecia el relativismo. Ya en su obra *La revolución copernicana*, (Kuhn, 1978) que es anterior a la *Estructura de las revoluciones científicas*, aparece una línea de investigación marcada por la racionalidad pero en la que se adivina el relativismo que definirá su línea de pensamiento. Con el relativismo la desmitificación de la ciencia comienza su andadura (Kuhn, 1978) y en la obra *La función del dogma en la investigación científica* (conferencia pronunciada en 1961) (Kuhn, 1979a), se hicieron públicas las ideas que al año siguiente aparecieron publicadas en *La estructura de las revoluciones científicas*. Aquí se pone en un primer plano el relativismo y se aprecia cómo la “racionalidad” cede su hegemonía. La estructura del relativismo se pone de relieve en la concepción de lo que es la preciencia, ciencia normal, aparición de anomalías, crisis, revolución, y resolución de la revolución para volver a la ciencia normal. Así entre discontinuidades y rupturas se alza el relativismo de Kuhn y nos hace pensar en la contingencia de la ciencia.

En este marco se produce en la ciencia una dinámica de cambio que progresa en una determinada dirección. Pero también se pone de relieve que podría haber progresado en otras direcciones. La historia de la ciencia que abanderó Kuhn es la historia de las tradiciones pluralistas de investigación científica, la historia de las teorías científicas y los hallazgos de los científicos sin aislamientos de los contextos donde teorías y hallazgos aparecen. Es historia de éxitos y fracasos. Es historia de la ciencia desde las dificultades, con vocación comparativista de teorías rivales. Esta historia nos deja como herencia el problema de la inconmensurabilidad de las teorías científicas. La racionalidad de la ciencia anterior a Kuhn, sobre todo

la racionalidad del racionalismo crítico de Popper, oculta la diversidad de intereses que se dan a partir de los hallazgos de la ciencia. La historia de la ciencia en este punto se alía con la sociología de la ciencia para poner de relieve que la supuesta objetividad de los positivismos fracasa y que la metodología entendida como reglas o etapas del método hipotético deductivo, son ante todo acuerdos más o menos tácitos de las comunidades científicas.

El método que ha propuesto Kuhn para estudiar la historia de la ciencia es el método interno-externo. Este método consiste en dar unidad a dos métodos, el método de la historia interna (sustanciar la ciencia como conjunto de conocimientos) y el método externo (que comprende lo que resulta de aplicar el método interno más la consideración de la actividad de los científicos -en palabras de Kuhn- “como grupo social dentro de una cultura más amplia” (Kuhn, 1979b, 315). El “método interno” se sigue cuando el historiador de la ciencia se hace ignorante de lo que sabe y es capaz de trasladarse a la época que quiere historiar. Este “traslado” supone imbuirse en los conocimientos de dicha época, supone violentar el propio intelecto para aprender lo que se sabía en aquel entonces, supone aprender los errores con los que se convivía y supone tener muy en cuenta los progresos de la ciencia para no introducirlos en el periodo que desea historiar. Kuhn resume sus ideas sobre el particular en estos cuatro puntos:

a) hay que aprender a pensar como pensaron los científicos del periodo que se quiere historiar,

b) hay que tener en cuenta “que los científicos pueden ser famosos por los resultados que no intentaron obtener” ,

c) el “historiador ha de preguntarse qué es lo que su autor creía haber descubierto y cuáles eran para él los fundamentos de ese descubrimiento”,

d) hay que tener en cuenta los errores en los que los científicos se movían (Kuhn, 1979b).

Desde estas perspectivas que conforman el método interno o la historia interna de la ciencia se han llevado a cabo estudios en la física, la química y la astronomía de forma parcial. Dice Kuhn que a los programas o líneas de investigación de la historia de la ciencia se incorporan científicos cada vez mejor preparados pero “las últimas obras de historia de la ciencia suelen terminar en el punto en que la fuente de los conocimientos técnicos deja de ser asequible a una persona que sólo tiene una formación científica elemental” (Kuhn, 1979b, 316). Esta idea nos introduce en un cierto desaliento y nos permite pensar qué difícil es hacer esa historia de la ciencia general. Ésta no es el resultado de juntar la historia de una ciencia a las de

las demás. Esa historia de la ciencia, en singular, tendría un carácter holístico y comprensivo de todas las ciencias particulares y sería “la historia de la ciencia”. Esta idea no se ha llevado a cabo y aunque algunos intentos se han hecho, lo cierto es que los profesionales de la historia de la ciencia ven las enormes dificultades que la obra presenta. No es de extrañar que cunda un cierto desánimo. Esta magna empresa no puede ser encargada a una persona ni a un sólo departamento universitario o una sola institución. Tal vez la obra deseada tenga que abordarse en un marco de cooperación más amplio al que nos tiene acostumbrada la comunidad de científicos de las ciencias naturales o las sociales y humanas.

La cuestión metodológica en el estudio de la historia de la ciencia se traslada al estudio de la ciencia no sólo desde la perspectiva histórica sino también desde la sociológica y la filosófica. La cuestión es polémica y más complicada que lo que resulta de asociar la ciencia interna al progreso y la actividad de los científicos como actividad heurística y cognitiva asentada en la objetividad. Los dos tomos de la obra de John D. Bernal, *La historia social de la ciencia (I. La ciencia en la historia. II. La ciencia en nuestro tiempo)* son un amargo análisis histórico de la ciencia global. La obra de Bernal (el original es de 1954 y la versión definitiva, que es a la que aquí se alude es de 1964 aunque se cite por la 5ª edición española de 1979) sobre la ciencia de nuestro tiempo se vertebra sobre los tres dominios siguientes: ciencias físicas, ciencias biológicas y ciencias sociales. Aunque son frecuentes las alusiones a interrelaciones, la partición del conjunto de la ciencia en tres subconjuntos va contra la visión global que definiría el enfoque y método de la moderna historiografía de la ciencia. Entre las ciencias sociales encontramos mencionada, así en singular, la ciencia de la educación, la cual no sale muy bien parada en la apreciación de este autor. La ciencia de la educación, después de la Primera Guerra Mundial, merece un tratamiento aparte de las restantes ciencias sociales y de ella predica que tiene un estatuto científico menos seguro que el de las ciencias sociales y que ha sido “durante siglos un apacible estanque académico” pero que tiene que afrontar ahora “la necesidad de educar a toda la población” y además “debe admitirse que no está preparada para ello” (Bernal, 1979b, 353). Obviamente, después de medio siglo de investigación pedagógica, esta tesis de Bernal sobre la ciencia de la educación no es de recibo.

Referencias bibliográficas

- Alonso, J. C. (1999). *La agonía del cientificismo. Una aproximación a la filosofía de la ciencia*. Pamplona: EUNSA.
- Apostel, L. (1983). Las ciencias humanas: muestras de relaciones interdisciplinaria. En *Interdiscipliniedad y ciencias humanas* (pp. 71-164). Madrid: Tecnos/UNESCO.
- Bachelard, G. (1985). *La formación del espíritu científico*. Barcelona: Planeta Agostini. (e.o. 1938).
- Beltrán Marí, A. (1998). T. S. Kuhn. De historia, de filosofía y de pájaros. En C. Solís (Comp.), *Alta tensión: Historia, filosofía y sociología de la ciencia. Ensayos en memoria de Thomas Kuhn* (pp. 113-143). Barcelona: Paidós.
- Bernal, J. D. (1979a). *Historia social de la ciencia. 1. La ciencia en la historia*. Barcelona: Península.
- Bernal, J. D. (1979b). *Historia social de la ciencia. 2. La ciencia en nuestro tiempo*. Barcelona: Península.
- Braudel, R. (1982). *La historia y las ciencias sociales* (6ª ed.). Madrid: Alianza.
- Braudel, F. (1991). *Escritos sobre la historia*. Madrid: Alianza. (e.o. 1969).
- Bunge, M. (1980a). *Epistemología. Curso de actualización*. Barcelona: Ariel.
- Bunge, M. (1980b). *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía* (7ª ed.). Barcelona: Ariel. [e.o. 1969].
- Cardoso, C. F. S., & Pérez Brignoli, H. (1976). *Los métodos de la historia. Introducción a los problemas, métodos y técnicas de la historia demográfica, económica y social*. Barcelona: Crítica.
- Carr, E. H. (1976). *Qué es la historia* (6ª ed.). Barcelona: Seix Barral.
- Carreras, J. J. (1993). Teoría y narración en la historia. En P. Ruiz Torres, (Ed.), *La historiografía* (pp. 17-27). Madrid: Marcial Pons.
- Colleldemont, E. (1998). Pedagogía estética y vanguardias artísticas. *Revista Española de Pedagogía*, 56, 299-310.
- Colom, A. J. (1998). Vanguardias educativas en la España del siglo XX. *Revista Española de Pedagogía*, 56, 263-284.
- Derrida, J. (1974). *Glas*. París: Galilée.
- Díez, J. A., & Moulines, U. C. (1997). *Fundamentos de filosofía de la ciencia*. Barcelona: Ariel.
- Escolano, A. (1997). La historiografía educativa. Tendencias generales. En Gabriel, N. de, & A. Viñao (Eds.), *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales* (pp. 51-84). Barcelona: Ronsel.
- Fernández Soria, J. M. (1998). Educación, socialización y legitimación política (1931-1995). *Revista Española de Pedagogía*, 56, 335-370.
- Fontana, J. (1982). *Historia: análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Crítica.
- García Carrasco, J., & García del Dujo, A. (1996). *Teoría de la educación. I. Educación y acción pedagógica*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

- Hernández Sandoica, E. (1995). *Los caminos de la historia. Cuestiones de historiografía y método*. Madrid: Síntesis.
- Iranzo, J. M. & Blanco, J. R. (1999). *Sociología del conocimiento científico*. Madrid: CIS.
- Koyré, A. (1977). *Estudios de historia del pensamiento científico*. Madrid: Siglo XXI. (e.o. 1966).
- Koyré, A. (1979). *Del mundo cerrado al universo infinito*. Madrid: Siglo XIX. (e.o. 1959).
- Koyré, A. (1980). *Estudios galileanos*. Madrid: Siglo XXI. (e.o. 1940).
- Kuhn, T. S. (1978). *La revolución copernicana. La astronomía planetaria en el desarrollo del pensamiento occidental*. Barcelona: Ariel. [e.o. 1957]
- Kuhn, T. S. (1979a). *La función del dogma en la investigación científica*. Valencia. [Texto de conferencia publicada por la Revista Teorema].
- Kuhn, T. S. (1979b). Historia de la ciencia En D. J. Sills (Dir.), *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales* (Vol. 2) (pp. 313-334). Madrid: Aguilar.
- Kuhn, T. S. (1979c). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica. (e. o. 1962).
- Kuhn, T. S. (1987). Las historias de la ciencia: mundos diferentes para públicos distintos. En, A. Lafuente, & J. J. Saldaña, (Coord.), *Historia de las ciencias* (pp.5-11). Madrid: CSIC.
- Lakatos, I. (1974). Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales. En I. Lakatos, T. S. Kuhn, H. Feigl, R. J. Hall, & N. Koertge, *Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales* (pp. 9-77). Madrid: Tecnos.
- Laudan, L. (1986). *El progreso y sus problemas. Hacia una teoría del crecimiento científico*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- López Piñero, J. M. (1987). Los modelos de investigación historicomédica y las nuevas técnicas. En A. Lafuente, & J. J. Saldaña, (Coord.), *Historia de las ciencias* (pp. 125-150). Madrid: CSIC.
- López Piñero, J. M. (1992). Las etapas iniciales de la historiografía de la ciencia. Invitación a recuperar su internacionalidad y su integración. *Arbor*, 142, (558-559-560), 21-67.
- Marrou, H.-I. (1968). *El conocimiento histórico*. Barcelona: Labor.
- Popper, K. R. (1962). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos. [e.o. 1934].
- Quintanilla, M. A. (1985). El mito de la ciencia. En M. A. Quintanilla (Dir.), *Diccionario de filosofía contemporánea* (pp. 65-81). Salamanca: Sígueme. (e.o. 1975).
- Rodríguez Neira, T. (1995). Poder y saber (La micropolítica foucaultiana y la práctica escolar). *Teoría de la Educación*, 7, 163-181.
- Rodríguez Neira, T. (1998). Condiciones culturales de la enseñanza escolar: los caminos múltiples. *Aula abierta*, 72, 3-22.

- Ruiz Berrio, J. (1997). El método histórico en la investigación histórico-educativa. En Gabriel, N. de, & A. Viñao (Eds.), *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales* (pp. 131-202). Barcelona: Ronsel.
- Ruiz Torres, P. (1993). Los discursos del método histórico. En P. Ruiz Torres, (Ed.), *La historiografía* (pp. 47-77). Madrid: Marcial Pons.
- Sánchez Valle, I. (1986). Estructura de la pedagogía en los textos de pedagogía general. Análisis de una situación. *Revista española de pedagogía*, 44, 391-413.
- Sánchez Valle, I. (1990). Metodología de la investigación pedagógica. En *Diccionario de Ciencias de la Educación* (pp. 1319-1323). Madrid: Paulinas.
- Sánchez Valle, I. (1993). Pluralismo metodológico e investigación de las realidades sociales. En E. López-Barajas, & J. M. Montoya (Eds.), *I Seminario sobre metodología pedagógica* (pp. 175-193). Madrid: UNED.
- Sánchez Valle, I. (1994). Desarrollo de métodos cualitativos de investigación en pedagogía: el método biográfico. En E. López-Barajas, & J. M. Montoya (Eds.), *La investigación etnográfica. Fundamentos y técnicas* (pp. 119-143). Madrid: UNED.
- Sánchez Valle, I. (1995). Metodología de investigación, historia y estudio de caso. En E. López-Barajas, & J. M. Montoya (Eds.), *El estudio de casos: Fundamentos y metodología* (pp. 75-86). Madrid: UNED.
- Sánchez Valle, I. (1996). El método biográfico, el educador como autor. En E. López-Barajas, & J. M. Montoya (Eds.), *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología* (pp. 199-214). Madrid: UNED. En E. López-Barajas (Coord.), *La observación participante* (pp. 69-89). Madrid: UNED.
- Sánchez Valle, I. (1998). Contextos epistemológicos en el cambio de milenio. Implicaciones en epistemología pedagógica. *Revista Complutense de Educación*, 9, 101-121.
- Sánchez Valle, I. (1999). Contextos epistemológicos actuales para la Pedagogía Laboral y la Formación en la Empresa. *Revista Complutense de Educación*, 10, 105-126.
- Santolaria, F. (1998). Historia y educación social. Cuestiones y perspectivas historiográficas. *Revista Española de Pedagogía*, 56, 217-244.
- Sevilla, S. (1993). Problemas filosóficos de la historiografía: conciencia histórica, ciencia y narración. En P. Ruiz Torres, (Ed.), *La historiografía* (pp. 29-46). Madrid: Marcial Pons.
- Solís, C. (1994). *Razones e intereses. La historia de la ciencia después de Kuhn*. Barcelona: Paidós.
- Sureda, B. (1998). Participación cívica y cambio político (1970-1995). *Revista Española de Pedagogía*, 56, 371-397.
- Vilanou, C. (1998a). Presentación. *Revista Española de Pedagogía*, 56, 215-216.

- Vilanou, C. (1998b). Sobre la génesis y evolución de la pedagogía contemporánea (A propósito de la herencia kantiana). *Revista Española de Pedagogía*, 56, 245-262.
- Vilar, P. (1980). *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona: Crítica.
- Viñao, A. (1997). De la importancia y utilidad de la historia de la educación (o la responsabilidad moral del historiador). En Gabriel, N. de, & A. Viñao (Eds.), *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales* (pp. 15-49). Barcelona: Ronsel.

LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LOS PLANES DE ACCIÓN TUTORIAL

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

Los planes de acción tutorial son un elemento nuclear de la atención a la diversidad y deben plantear, entre sus objetivos, el desarrollo y adquisición de estrategias integradas en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Una forma de incorporarlas es a partir de una evaluación previa que permita a los centros educativos, a través de los Departamentos de Orientación, concretar en qué ámbitos conviene entrenarlas y de qué modo. Una forma de ponerlas en marcha es la que se propone a continuación.

Tutorial plans are a central element to attend diversity. They should consider, among its aims, the development and acquisition of strategies integrated within the process of teaching and learning. A way to incorporate them to the said process is through a pre-evaluation that would allow educational centres Orientation Departments to specify the scopes which should be trained and how to do it. This paper puts forward a way to implement it.

El Sistema educativo español tiene una intención compensadora de las desigualdades personales y sociales al ofrecer una educación que permita, a todos los alumnos acceder a los aprendizajes básicos y comunes, fundamentales para su desarrollo y socialización. Propone individualizar la enseñanza, adecuándola a las características individuales de cada persona, e integrar, por un lado, los distintos ámbitos de su desarrollo y, por otro, las correspondientes actuaciones educativas. Estos principios de comprensividad, individualización e integración son los cimientos sobre los que se asienta un edificio complejo y difícil de conocer y recorrer. Por tanto, la L.O.G.S.E., al menos sobre el papel legislativo, obliga a los docentes a cambiar su representación mental, no a generar simples cambios lingüísticos, sobre cuál es el papel que han de cumplir el alumno y el profesor en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

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

Actualmente, como señala Beltrán (1993), el profesorado ha de tener como objetivo central de su práctica el enseñar a sus alumnos a aprender a aprender. Por tanto, ha cambiado de forma sustancial la tradicional posición pedagógica del profesor como centro de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, encargado de enseñar y transmitir la información del currículo debidamente organizada y secuenciada.

El alumnado actual, para enfrentarse a un mundo en continuo y vertiginoso cambio, ha de convertirse en un ser autónomo y auto-regulado, protagonista central de su aprendizaje. El profesor, que pierde su protagonismo anterior, se convierte en el acompañante que guía la construcción que cada alumno hace de su conocimiento. Se focalizan así las características cognitivas y motivacionales concretas de cada estudiante.

Uno de los tres grandes ámbitos de actuación de los departamentos de orientación en los Institutos de Educación Secundaria es atender a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como señala la legislación vigente, las actividades de apoyo y asesoramiento a este proceso ha de hacerse desde la perspectiva psicopedagógica y los principios de atención a la diversidad, con la finalidad de que las decisiones que se adopten en los distintos niveles de concreción curricular consideren la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado. Ahora bien, las funciones de un departamento de orientación en un centro no se pueden limitar al análisis de las variables de los estudiantes en cuanto elementos activos de su propio aprendizaje, sino que es fundamental contemplar también las variables del profesor como excepcional elemento mediador en todo el proceso. Se considera imprescindible dotar a los profesores, de aquellas herramientas que les permitan ir más allá de la mera preocupación por los contenidos conceptuales incorporando los procedimentales además de los valores, normas y actitudes, convirtiéndose así en los verdaderos orientadores de sus alumnos. Esto los capacitaría y cualificaría para acompañar a los alumnos a lo largo de la construcción de sus conocimientos y de su itinerario educativo. Complementariamente se tendría que favorecer en todo el alumnado la adquisición adecuada de las estrategias generales y específicas de aprendizaje (Weinert y Kluwe, 1987) que les preparase adecuadamente. Se favorece así la aparición de alumnos capaces de aprender por ellos mismos, capaces para responder a las exigencias escolares de estudiar, memorizar, comprender, realizar trabajos, etc.

Un plan de acción tutorial que incorpore estos aspectos potenciaría la anticipación y prevención de los problemas escolares, la compensación de las carencias y desigualdades existentes entre la población, la atención a la diversidad al favorecer el desarrollo individual de los alumnos y una

mayor cualificación y capacitación docente del profesorado. En consecuencia, el fracaso escolar podría disminuir muy sensiblemente.

Aglutinar todos estos aspectos en la práctica cotidiana de un centro nos ha llevado a plantear un plan de actuación para desarrollar las medidas educativas y de intervención oportunas.

Plan de Actuación: Fundamentos

Cualquier plan de actuación que un orientador tenga que dinamizar o poner en marcha en un centro docente, para que sea viable, ha de contemplar la implicación del mayor número de profesores posibles. Aprovechando las reuniones de los equipos docentes se debe debatir y finalmente concretar, asesorados por el orientador, aquellos aspectos prioritarios para mejorar los resultados académicos.

La propuesta realizada desde el departamento de orientación es incorporar el estudio de las estrategias de aprendizaje a la planificación de propuesta de mejora del rendimiento académico del alumnado. Una vez elegido el motivo de investigación hay que programar tanto los aspectos operativos como aquellos más conceptuales. Se presenta el proyecto a la Comisión de Coordinación Pedagógica para que se debata y se apruebe y pase a formar parte de todos los departamentos didácticos del centro, haciéndolo suyo. Desde el punto de vista conceptual será imprescindible hacer el estudio descriptivo de la situación de las estrategias de aprendizaje en los alumnos de la E.S.O. y en el Bachillerato. Es decir, será necesario (a) estudiar las estrategias que el alumnado está utilizando y las que no se emplean, las que sobresalen en su uso sobre otras, además de conocer si existen diferencias entre los grupos de chicos y chicas, aprobados y suspensos, etc.; (b) comprobar si la utilización o no de estas estrategias tienen consecuencias reales en el rendimiento académico y (c) según qué conclusiones se obtengan, planificar la actuación preventiva, compensadora o potenciadora correspondiente.

Con el fin de realizar una exposición comprensiva, se analizan los tres aspectos mencionados ejemplificándolos con el trabajo desarrollado en un instituto de enseñanza secundaria.

Análisis Contextual y Educativo del Centro

El trabajo docente nunca se da en el vacío, está inmerso en un contexto sociocultural y familiar concreto que limita o mediatiza cualquier programa que se ponga en funcionamiento. Por ello es imprescindible

conocer las principales coordenadas que identifican el entorno amplio de nuestro alumnado. Ante la imposibilidad material de pasar, tabular y estudiar las correspondientes encuestas a las familias que nos informasen de la realidad concreta, tarea pendiente de realizar en próximos cursos, se han consultado los estudios sociológicos realizados bien sobre la zona de influencia del centro escolar (Álvarez y Parrilla, 1996), o más ampliamente sobre el Principado de Asturias (EDIS, 1997). Los datos generales que emergen de estos trabajos sobre nuestro entorno directo informan que la tasa de paro alcanza un 34'6% de la población activa, lo que supone casi duplicar la tasa media del paro de Asturias, que la EPA cifraba en el 18'4%. La estructura del empleo se corresponde con un 1'2% en el sector primario, un 53% en el secundario y un 45% en el terciario. Más de un tercio de la población se percibe de clase popular, mientras que únicamente entre un 2 y un 5% se percibe de clase alta. El nivel de instrucción de cabezas de familia es medio, ya que un 67'8% han completado estudios de E.G.B., Bachillerato, COU o Formación Profesional de primer o segundo grado. Pero existe un 1'4% de personas analfabetas junto a un 23'9% que no han completado los estudios primarios; el 7% restante son universitarios. Las familias son mayoritariamente de tres o cuatro personas (60%), esencialmente mononucleares (77'7%) y cuyos ingresos provienen a partes iguales de las rentas del trabajo frente al conjunto de pensiones, prejubilaciones y subsidio de desempleo. La problemática familiar más importante que se explicita por los encuestados se refiere a los jóvenes en paro (32-36%), que toda la familia dependa económicamente de un pensionista (15-20%), los enfermos crónicos (7-13%), el que los padres tengan que ayudar económicamente a sus hijos (6-9%), los adultos en paro sin subsidio (6-9%), pero, sin embargo, únicamente reconocen preocupación por las toxicomanías entre un 0'5% a un 1%, lo que no se corresponde con la percepción que se tiene desde fuera del problema y de los datos aportados por el estudio realizado sobre la población general de Asturias. Es evidente que en ese tercio de la población autopercebida de clase popular acumulan la mayor parte de los problemas sociales como violencia, droga, delincuencia, alcoholismo, que aún estando presentes de forma minoritaria en la población general, tienen más importancia y entidad entre los pobres.

El centro escolar está dotado de todos los recursos personales y materiales necesarios para atender la diversidad, en su amplia acepción. Desarrolla programas de compensación socio-educativa, integración escolar y de diversificación curricular. Por otra parte, el rendimiento escolar del alumnado del centro está dentro de los parámetros del resto de institutos de Asturias, tanto en aprobados en las pruebas de acceso a la universidad como

en los porcentajes de aprobados y suspensos en las asignaturas que se imparten, lo que no es óbice para desear una mejora sustancial del mismo.

Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje y Análisis de los Datos

Para el estudio, inicialmente descriptivo, se aplicó a todos los alumnos del centro el ACRA-Escalas de Estrategias de Aprendizaje de Román y Gallego (1994). Se ha elegido esta prueba por varias razones: (a) consta de cuatro escalas independientes que evalúan respectivamente la utilización que hacen los estudiantes de siete estrategias de adquisición de la información, trece de codificación de la información, cuatro de recuperación de la información y nueve de apoyo al procesamiento, (b) aunque el tiempo de aplicación no está limitado, podría realizarse en una sesión típica de clase de cincuenta minutos o, de no finalizar, dejar alguna escala para otra sesión sin que se resienta el resultado final, (c) está dirigida a los alumnos de Educación Secundaria de 12 a 16 años, pudiendo pasarla a edades superiores y (d) tiene baremos españoles para cada una de las escalas con lo que permite contar con elementos normativos de comparación.

Una vez puesta en marcha la evaluación de las estrategias de aprendizaje se ha encontrado la imposibilidad de utilizar esta prueba con el alumnado de 1º de la E.S.O. El lenguaje utilizado es poco apropiado y excesivamente complejo para el alumnado de esta edad. Aparecen muchos términos desconocidos (“establezco analogías elaborando metáforas con las cuestiones que estoy aprendiendo”), además de estar excesivamente descontextualizado, pues se obliga a pensar al alumnado fuera de cualquier aplicación concreta (“para elaborar los mapas conceptuales o las redes semánticas, me apoyo en las palabras-clave subrayadas, y en las secuencias lógicas o temporales encontradas al estudiar”), y se tuvo que explicar algunas veces el significado del ítem y, sobre todo, muchas de las técnicas que se mencionan.

Esta evaluación fue considerada como parte del Plan de Acción Tutorial y se utilizaron las horas propias de tutoría para pasar el cuestionario por parte del orientador del centro y de una psicóloga en prácticas. El rendimiento escolar se controló con las calificaciones escolares que aparecen en las actas oficiales.

La muestra real, descontado el alumnado del primer curso de la E.S.O. por las razones anteriormente mencionadas, es de 250 alumnos (122 chicos y 127 chicas). Se ha utilizado el SPSS 10.0 para realizar los análisis estadísticos correspondientes. Para comprobar las diferencias de

comportamiento ante el uso de las diferentes estrategias de aprendizaje evaluadas por el ACRA, en función del rendimiento académico (alto/bajo) y del género, se empleó un ANOVA de un factor.

A continuación se va a realizar la exposición general y discusión de los resultados obtenidos. No obstante, un estudio detallado de los datos obtenidos y de los análisis estadísticos realizados que apoyan los comentarios y opiniones que aquí se hacen pueden consultarse en Lozano, González-Pienda, Núñez y Lozano (en prensa).

Proceso de Adquisición. Es evidente que para aprender se necesita, en un primer momento, que los alumnos atiendan Álvarez, González-Pienda, Núñez y Soler, 1999), pues han de reconocer y seleccionar de todo el contexto la información que interese, la que sea más útil de cara a la consecución del objetivo que se tenga. El análisis realizado de los datos obtenidos de la muestra nos permite señalar que el alumnado que logra un buen rendimiento académico es aquel que utiliza asiduamente las estrategias de Adquisición de la Información. Además, las chicas utilizan con más frecuencia que los chicos las estrategias Atencionales y de Repetición. En definitiva, el alumnado que obtiene buenas notas se caracteriza, globalmente, por comenzar a estudiar explorando una lección leyendo el índice, observando los cuadros y los gráficos explicativos, efectuando, a continuación, una lectura inicial superficial, subrayando en cada párrafo las palabras o las frases más importantes o difíciles. También ha de repetir verbal o visualmente (escribiendo) los datos más difíciles de recordar, repasando mentalmente los contenidos a aprender y volviendo sobre ellos pasado cierto tiempo. No obstante, no es suficiente con esto.

Proceso de Codificación. Dada la capacidad limitada del sistema humano de procesamiento de la información el material a estudiar ha de hacerse más manejable, reduciendo la información que el estudiante ha de aprender, organizándola en unidades informativas más complejas a partir de unidades esenciales. Es decir ha de manejar las estrategias de Codificación. Los resultados de la muestra nos permite afirmar que una vez que se adquiere la información, en la primera fase del proceso, las estrategias de codificación más útiles para alcanzar un rendimiento escolar adecuado son las de Organización y Elaboración. El alumnado con buen rendimiento, independientemente del género, emplea estas dos estrategias más frecuentemente que los que suspenden. En definitiva, aquel alumnado que tiene éxito en sus estudios utiliza técnicas organizativas como resúmenes, esquemas, cuadros sinópticos, dedicando tiempo a memorizar lo fundamental del tema, además de tácticas favorecedoras de la elaboración al ser capaces de expresar con sus palabras las ideas fundamentales y de

completar y aclarar sus dudas con otras personas significativas para ellos (amigos, familiares y profesores) o consultando otros libros.

Proceso de Recuperación. Se puede tener muchos datos almacenados en la Memoria a Largo Plazo, pero de nada sirven si no se pueden recuperar. El alumnado, por tanto, ha de dominar y controlar las estrategias adecuadas que le permitan revivir, recuperar y hacer accesible el material almacenado (Beltrán, 1993). En este aspecto los datos son concluyentes. El alumnado con notas altas utiliza con más frecuencia las estrategias de Recuperación (tanto de Búsqueda como de Generación de respuesta) que los suspensos. Esta misma pauta de uso ocurre con los chicos con buen rendimiento frente a los de rendimiento académico bajo. Por su parte, las chicas que aprueban sólo se diferencian de las que suspenden en la Búsqueda de Codificaciones. Es decir, utilizan, entre otras, las tácticas de intentar recordar los dibujos, imágenes, nemotecnias, agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, secuencias, etc.), que tienen que ver con las ideas principales que intentaron codificar durante el estudio. En definitiva, las estrategias de Búsqueda (de codificaciones) parece ser la más efectiva de cara al rendimiento final, lo que subraya la importancia del contexto en la memoria. La memoria mejora cuando existe un acoplamiento entre las claves de codificación y de recuerdo. Por tanto, “un contexto pobre, con pocas o ninguna clave, es apto para darnos una pobre indicación de los que los estudiantes tienen en la memoria” (Beltrán, 1993, p.275)

Proceso de Apoyo. Además de los procesos de adquisición, codificación y recuperación de la información, analizados hasta aquí, y con la pretensión de que el proceso de enseñanza y aprendizaje llegue a la meta propuesta se necesita controlar otros componentes denominados de Apoyo (Beltrán, 1995, Pintrich, 1989, entre otros muchos). Los datos obtenidos en nuestra investigación muestran que las chicas, sin otras distinciones, utilizan más las estrategias Metacognitivas (Autoconocimiento y Automanejo) que los chicos. Es decir, saben mejor cuándo utilizar una estrategia, seleccionando la apropiada en cada momento y evaluando la eficacia de su empleo. Al mismo tiempo están más motivadas (intrínseca y extrínsecamente) para activar, regular y mantener una conducta de estudio, buscando y obteniendo más apoyo social, evitando conflictos interpersonales, cooperando, etc. Por otra parte, los buenos estudiantes, sin distinción de género, tienen el “perfil femenino” señalado anteriormente, pero añadiendo que son capaces de controlar sus estados afectivos a través de tácticas de autoinstrucciones y autocontrol que le permitan dominar sus estados de ansiedad autorrelajándose e imaginando escenas tranquilizantes, además de autoaplicarse pensamientos positivos y de ánimo que les llevan

a alcanzar sus expectativas y combatiendo los elementos distractores de forma consciente. El perfil contrario al expuesto hasta aquí es el propio de los estudiantes (tanto chicos como chicas) con notas bajas. Aunque en este grupo de suspensos los chicos son mejores en el uso de estrategias Sociales que tienen que ver con la habilidad de mantener interacciones sociales. También se puede destacar que, a pesar de que los chicos con buenas notas emplean más las estrategias de Apoyo de forma global que sus compañeros que suspenden, todos los chicos utilizan con la misma infrecuencia las tácticas imaginativas para tranquilizarse y concentrarse en el trabajo, así como las estrategias de automanejo, regulación y evaluación.

En definitiva, a partir de lo dicho sobre las estrategias al servicio de los cuatro procesos que se manejan en el ACRA, podemos resumir cómo es un estudiante estratégico con grandes posibilidades de obtener un buen rendimiento académico. Ante un material informativo para aprender, el estudiante exitoso *explora* el tema, en un primer momento, leyendo el índice o resumen, cuadros, gráficos, etc., y haciendo una lectura superficial de todo el tema, *fragmentándolo* al subrayar linealmente las frases o conceptos más importantes. A continuación la codifica *organizándola* con resúmenes, esquemas y cuadros sinópticos, memorizando las ideas fundamentales y *elaborándola* de forma que lo capacite para expresar las ideas fundamentales con sus palabras, perfeccionando y disipando sus dudas con las personas significativas para él (amigos, familiares y profesores) o consultando otros libros. Para *recordar* lo estudiado ha de *repetir*, en un primer momento, por escrito o verbalmente lo más importante, repasándolo mentalmente después y volviendo a repetirlo pasado cierto tiempo. Antes de contestar a cualquier pregunta evoca los agrupamientos de conceptos realizados (resúmenes, esquemas, etc.), las imágenes y dibujos que ha hecho al estudiar y tiene en cuenta las observaciones y correcciones que los profesores han hecho en los exámenes y trabajos realizados. Además de estas características cognitivas, el alumno eficaz tiene conciencia de las operaciones mentales señaladas anteriormente, siendo capaz de utilizar y seleccionar la estrategia adecuada, controlando su puesta en marcha y evaluando su efectividad, son las estrategias *metacognitivas*. Todo esto se asienta sobre una motivación intrínseca y extrínseca, la búsqueda de apoyo social evitando los conflictos interpersonales, usando también las autoinstrucciones, la imaginación de lugares, escenas o sucesos para, autorrelajándose, combatir la ansiedad.

Plan General de Intervención

Proponer y desarrollar un plan general de intervención es una tarea ardua y difícil, y más si sus destinatarios van a ser profesores, con diferentes opiniones sobre las variables implicadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y alumnos con sus características personales tan diversas. Es evidente que cualquier programa de intervención que se realice pasa por tener claro aquellos aspectos que hay que modificar o potenciar y que emergen como producto de un análisis previo de la situación. Sin embargo, como parte esencial y previa de este análisis, hay que conocer las ideas previas del profesorado que va a dinamizar este cambio, debiendo impulsar, a través de la formación, las medidas oportunas para que surjan las características del profesor estratega. Además, como señalan González-Pumariega y Núñez (1998), la instrucción en estrategias que proponen Deshler, Ellis y Lenz (1996) en su Modelo de Intervención en Estrategias (SIM) se apoya en tres tipos de conocimientos que el profesor ha de poseer: (a) debe comprender la naturaleza o contenido de la estrategia que tiene que ser aprendida además de cómo diseñar la instrucción de dicha estrategia, (b) tiene que conocer distintos tipos de estrategias que cubran las demandas que el estudiante debe afrontar para tener éxito y que sea capaz de determinar la posibilidad de transferir la estrategia a otro tipo de demandas y problemas, y (c) ha de controlar los diversos procedimientos que faciliten la adquisición y generalización de estrategias, así como la forma de crear un ambiente instruccional que sugiera y promueva el aprendizaje y la realización estratégicos.

Como es fácil concluir, ante este prerrequisito formativo del programa de intervención, es imprescindible un compromiso firme por parte del profesorado de implicarse en este proceso instructivo. Sólo cuando el profesorado se sienta y sea competente en este campo se podría iniciar el programa de intervención directa con el alumnado. Para ello, si es necesario, ha de solicitarse la correspondiente formación a través de los representantes de los profesores en los Centros de Profesores y Recursos o cualquier otra institución encargada de la formación del profesorado.

Con el profesorado formado en este ámbito transversal de la educación, ya es más fácil, dentro de la complejidad evidente que tiene todo tema educativo, seleccionar las estrategias que se van a enseñar. Entre el enorme cúmulo de posibilidades estratégicas, en la selección se ha intentado contemplar que: la estrategia debe ir dirigida hacia problemas clave con los que se va a encontrar el estudiante en un futuro próximo; debe estar relacionada con demandas frecuentes que el estudiante se encuentra en

diversos ámbitos; y ha de poder generalizarse a distintos ámbitos, situaciones y contextos. Programamos trabajar únicamente las que eran extremadamente útiles a través de las técnicas más sencillas y prácticas, de forma que los esfuerzos optimicen las posibilidades de éxito, y sin fijarnos en el tiempo real que podría llevar el completar el desarrollo de esta programación, que evidentemente habrá que secuenciar temporalmente a lo largo de varios cursos escolares.

Nuestro plan de actuación, necesariamente incompleto y sesgado por las características del centro, por el tipo de clasificación de las estrategias y técnicas que realiza el ACRA y por los resultados obtenidos del estudio descriptivo del centro, va dirigido a todos los estudiantes del centro, sin distinción entre los que obtienen buen o mal rendimiento académico. Con este programa se verán favorecidos todos los alumnos. Los que aprueban y usan adecuadamente las estrategias de aprendizaje, porque van a ver reforzadas y mejoradas sus experiencias con ellas y los que suspenden porque tendrán ocasión de aprender a enfrentarse con las tareas más eficazmente, y, sobre todo, al tener como modelos cercanos a sus propios compañeros.

Se pretende que los estudiantes sean capaces de centrar su atención en el material informativo a aprender y puedan separar la información relevante de la secundaria. Para ello han de controlar las técnicas de exploración del texto y de fragmentación (el subrayado lineal). Pero toda esta información ha de organizarse de forma congruente y significativa, por lo que se van a utilizar, en una primera fase, los esquemas y resúmenes, dejando para un momento posterior los mapas conceptuales. A continuación es esencial que el alumnado relacione substantivamente este material organizado con sus conocimientos previos, ya almacenados en su memoria, a través de las relaciones intracontenido y compartidas, haciendo especial hincapié en el parafraseado. Aún cuando las nemotecnias en nuestro estudio no parecen cumplir un papel importante en el rendimiento final, se propondrá al profesorado incorporar alguna técnica que facilite la adquisición de material escasamente significativo, como puede ser el método de palabra-clave. Pero todo este esfuerzo del alumnado no será efectivo si no se retienen los contenidos trabajados. Para facilitar esta retención habrá que iniciarlos en la repetición en voz alta, la repetición mental y el repaso reiterado. Por último, vamos a desarrollar las estrategias de recuperación de la información almacenada a través de técnicas de búsqueda de codificaciones que, por nuestro estudio, parecen ser las más utilizadas y con mayor efectividad, pero se propondrá también la técnica de generación de respuesta escrita.

Cualquier profesional que tenga cierta experiencia docente sabe que el alumnado puede conocer y saber utilizar todas las estrategias anteriores con sus correspondientes tácticas, y no obtener el rendimiento adecuado. La razón se puede situar en que no consigue planificar la actividad mental ante la tarea que tiene que resolver y, en definitiva, no es capaz de elegir la estrategia más adecuada o, una vez elegida, cambiarla sobre la marcha si se comprueba que tiene inconvenientes, evaluando, finalmente, los resultados conseguidos. Por este razón es imprescindible que el alumnado al enfrentarse al aprendizaje de una estrategia y, así se contempla en nuestra propuesta de intervención, controle sus aspectos metacognitivos tanto desde la perspectiva del conocimiento de las operaciones mentales: qué hacer (por ejemplo un esquema, conocimiento declarativo), cómo hacerlo (conocimiento procedimental), cuándo y por qué hacerlo (conocimiento condicional), como desde la perspectiva de la autorregulación o automanejo de los propios procesos psicológicos: la planificación, la regulación y la evaluación (Brown, 1987). Tampoco se pueden obviar la enseñanza de estrategias socioafectivas que favorezcan y no limiten el rendimiento escolar. Dentro de este grupo consideraremos las estrategias afectivas (autoinstrucciones, autocontrol y contradistractoras), las sociales (interacciones sociales) y las motivacionales (motivación intrínseca, extrínseca y de escape). En resumen, el plan va a focalizar las estrategias atencionales, de repetición, organización, elaboración, recuperación, metacognitivas y de apoyo. Hacemos énfasis, en este primer momento en las tácticas más sencillas, indicadas anteriormente, dadas sus posibilidades de éxito.

Organizativamente se propone enseñar las estrategias de aprendizaje en dos espacios y momentos. Uno en las horas dedicadas a las asignaturas propias del curso y cuyo responsable ha de ser el profesorado encargado de las mismas. El otro espacio sería las horas programadas para las actividades de tutoría y cuyo responsable sería el profesor tutor y donde también participaría el orientador del centro. El programa estaría coordinado por el jefe de estudios y asesorado por el orientador del centro, utilizando para la imprescindible coordinación de las tareas con los tutores el horario dedicado al Plan de Acción Tutorial, y con el resto de tutores del grupo las horas de reunión del equipo docente.

El desarrollo del plan de intervención va a seguir las líneas generales del Modelo de Instrucción de Estrategias (SIM) (ver González-Pumariega y Nuñez, 1998, pp. 413 y siguientes) de la siguiente forma:

A) El programa se iniciará utilizando las horas de tutoría, que se dedicarán inicialmente a crear las condiciones óptimas de motivación y conocimiento concreto de la estrategia que posteriormente se ha de poner en práctica en el resto de asignaturas o tareas. En estas sesiones el tutor podrá emplear los materiales curriculares propios de su especialidad para dar un contexto lo más real posible a los siguientes objetivos iniciales:

1. Identificar las habilidades actuales del estudiante relacionadas con la estrategia y conseguir del mismo una disposición favorable para aprender nuevas formas de gestionar la información al discutir el valor que tiene aprender nuevas estrategias, obteniendo un compromiso por parte de los estudiantes para aprender la estrategia o ayudar a sus compañeros en ese aprendizaje.

2. Ofrecer a los estudiantes descripciones detalladas de la estrategia como de la definición y explicación de los conceptos fundamentales, explicar el beneficio de su uso, identificar tareas reales del aula donde la podrían utilizar, debatir las etapas implicadas en el aprendizaje de la estrategia y establecer las metas en su aprendizaje. A su vez, hay que hacer una descripción detallada del proceso, informando de los pasos de la estrategia, describiendo cada paso, presentando un sistema de recuerdo y comparando la nueva estrategia con los viejos hábitos del estudiante, revisando cada uno de los pasos de la estrategia y de sus usos.

3. Ofrecer un modelo de cómo utilizar la estrategia para completar de manera adecuada las tareas para que los estudiantes puedan comprender los procesos en ella implicados. Posiblemente sea la etapa más importante en todo el proceso y ha de hacer referencia tanto a las conductas observables como no observables. Es importante que el tutor recorra cuatro fases en este modelado: (a) ofrecer un organizador previo sobre el proceso de modelado, (b) presentar el modelo de la estrategia utilizando para ello, en voz alta, el modelado de aproximación a la tarea, modelando las autoinstrucciones, el autocontrol, la resolución de problemas, cómo se está realizando la tarea y la autoevaluación y el autorrefuerzo, (c) incluir la ayuda a los estudiantes en el modelo y (d) ofrecer un postorganizador para cerrar la lección.

4. Favorecer la comprensión y retención de la estrategia utilizando el lenguaje.

Una vez que el estudiante domina estas cuatro fases con la primera estrategia que el centro ha decidido poner en marcha, se ha de estimular su uso en el resto de tareas, lo que les permitirá progresar, aumentando su motivación y mejorando, en definitiva, su rendimiento.

B) La generalización de lo trabajado en las horas de tutoría se realizará dentro del horario de cada asignatura, presentando y trabajando la estrategia de aprendizaje como un contenido más. Para ello el profesorado ha de:

1. Desarrollar un plan en el que se incluyan experiencias que permitan que los estudiantes utilicen las estrategias de forma adecuada para completar las tareas con éxito. Este objetivo implicará: (a) seleccionar el tipo de práctica para que aprenda el estudiante a aplicar físicamente la estrategia en tareas sencillas, a explicar lo que piensa en cada uno de los pasos de la estrategia, aprender a ver las tareas desde perspectivas diferentes, aplicar la estrategia de manera fluida y a valorar los rasgos relevantes de las tareas en distintos ámbitos de la vida real, (b) controlar la cantidad de información que se espera que alcance el alumnado, la duración y dificultad de la tarea, comenzando por materiales que los estudiantes ya dominen, (c) seleccionar la ayuda a prestar y (d) establecer los criterios de rendimiento que serán utilizados para tomar decisiones instruccionales

2. Guiar al estudiante en la aplicación de la estrategia para lograr que se implique en los aspectos procedimentales (de no ser capaz de aplicar la estrategia adecuadamente a pesar de haber pasado por todos los pasos anteriores es necesario volver a ellos para evitar su posible desmotivación) y reflexivos de la estrategia (si tampoco aquí es capaz se recurrirá a la eliminación lenta y progresiva de los apoyos, reiterando la importancia de las autoinstrucciones).

3. Favorecer que los estudiantes lleguen a ser más eficaces en la aplicación de las estrategias por medio de la observación de sus iguales, ofreciéndoles oportunidades para que las apliquen de manera fluida.

4. Estimular al estudiante para que se aplique la estrategia aprendida de modo correcto y fluido y sin ayuda de nadie.

5. Confirmar que el estudiante ha logrado dominar la estrategia y conseguir que se muestre dispuesto a generalizarla a nuevas situaciones.

Organizar un plan de esta envergadura en un centro docente es tremendamente complejo y difícil; en muchas ocasiones podría parecer imposible. No obstante, hay que ser conscientes de que la consecución del cambio que se propone a todos los niveles no es cuestión de un curso ni de dos, aunque sí es imprescindible ponerse en marcha e ir evaluando constantemente si las estrategias programáticas e instructivas son adecuadas y, de no serlo, modificar lo que sea necesario. Para optimizar estos esfuerzos sería interesante concebir estos pasos como un desarrollo en espiral, es decir, habría que partir de niveles asequibles para el alumnado y, por supuesto, para los profesores, que una vez dominados y evaluados

positivamente permitiesen dar un salto cualitativo a otro nivel de mayor complejidad y así ir consumiendo las correspondientes etapas de mejora.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez, L., González-Pienda, J.A., Núñez, J.C. y Soler, E. (1999). *Intervención psicoeducativa. Estrategias para elaborar adaptaciones de acceso*. Madrid: Pirámide.
- Álvarez, J.R. y Parrilla, J.M. (1996). De la exclusión a la solidaridad. El paro en Avilés y su incidencia en algunos barrios. Oviedo: Cáritas Interparroquial. Comisión de Paro.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J. (1995). Estrategias de aprendizaje. En J. Beltrán y J.A. Bueno (Eds.). *Psicología de la educación*. Barcelona: Boixareu Universitaria, Marcombo.
- Deshler, D., Ellis, E.S. y Lenz, H.K. (1996). *Teaching adolescents with learning disabilities: Strategies and methods*. Denver, Colorado: Love Publishing Company.
- EDIS (1997). Las condiciones de vida de la población pobre del Principado de Asturias. Madrid: Fundación FOESSA
- González-Pumariega, S. y Núñez, J.C. (1998). Un modelo instruccional integrador y operativo. Aprendiendo a pensar trabajando estrategias. En J.A. González-Pienda y J.C. Núñez (Coord.). *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.
- Justicia, F. y Cano, F. (1996). Los procesos y las estrategias de aprendizaje. En J.A. González-Pienda, J. Escoriza Nieto, R. González Cabanach y A. Barca (Eds.). *Psicología de la Instrucción. Vol.2: Componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje escolar*. Barcelona: EUB.
- Lozano, L., González-Pienda, J.A., Núñez, J.C. y Lozano, L.M. (en prensa). Las estrategias de aprendizaje como mediadoras del rendimiento académico. *Revista Galego-Portuguesa de Psicopedagogía e Educación*.
- Monereo, C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: GAO.
- Pintrich, P.R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. En C. Ames y M.L. Maher (Eds.). *Advances in motivation and achievement, Vol. 6*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Román, J.M. y Gallego, S. (1994). *Escalas de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: TEA.
- Weinert, F. y Kluwe, R.H. (1987). *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, N.J.: LEA.

INVESTIGACIÓN SOBRE LA INTERACCIÓN SOCIAL DE NIÑOS DE TRES-CUATRO AÑOS ANTE EL ORDENADOR

MERCEDES ÁLVAREZ SIERRA y
RAQUEL RODRÍGUEZ GONZÁLEZ*

Nuestra intención a la hora de estudiar la interacción social de los niños ante el ordenador es responder a la inquietud que aparece en los miembros de la comunidad educativa debido a la progresiva introducción del ordenador en las aulas. Esta investigación se propone conocer si los niños de tres años interaccionan socialmente delante del ordenador de manera más activa que ante otro material didáctico que proponga actividades de similar dificultad. La conclusión es que, a los tres años de edad, el trabajo con ordenador en el aula es motor de interacción social.

Our intention at the time of studying the social interaction of the children before the computer, is to respond to the restlessness that appears in the members of the educative community due to the progressive introduction of the computer in the classrooms. This investigation sets out to know if the children of three years interact socially in front of the computer, of way more active than before another didactic material that proposes activities of similar difficulty. The conclusion is that to the three years of age, the work with computer in the classroom is motor of social interaction.

INTRODUCCIÓN

El estudio de la interacción social de los niños ante el ordenador responde a la inquietud que despierta en diferentes miembros de la comunidad educativa (padres y profesorado) la progresiva introducción del ordenador en las aulas de educación infantil, inquietud que se corresponde con determinadas teorías implícitas acerca de que el ordenador puede dar lugar a conductas de aislamiento social.

El planteamiento y desarrollo de esta investigación pretende dar alguna respuesta a ese tipo de creencias, puesto que en la actualidad no tenemos constancia de que existan razones empíricas que avalen este tipo

* MERCEDES ÁLVAREZ SIERRA es Profesora del C.P. "Peña Careses" de Pola de Siero y RAQUEL RODRÍGUEZ GONZÁLEZ es Profesora del Departamento de Psicología y Directora del ICE de la Universidad de Oviedo.

de creencias, alentadas por cierta filosofía ludita (rechazo al uso de medios técnicos) que surge como reacción a una excesiva tecnificación.

Frente a estas posiciones en contra, la incorporación de los ordenadores a las aulas es imparable.

Tenemos en España el Proyecto Atenea, que desde el año 1986 hasta el presente, el Ministerio de Educación ha ido dotando a las aulas de colegios públicos de ordenadores PC. O más recientemente los diferentes proyectos de informatización puestos en práctica por las diferentes comunidades autónomas con competencias educativas.

Por lo tanto, conviene conocer cuanto antes cuáles son los efectos que este recurso tiene sobre los niños, y para ello hemos diseñado una investigación para comprobar si los niños/as de tres-cuatro años realizan interacciones sociales ante el ordenador comparándola con otro tipo de tareas más tradicionales, realizando análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados obtenidos.

METODOLOGÍA

1. Objetivos

Esta investigación tiene como objeto saber principalmente:

- Si los niños de tres años interaccionan socialmente delante del ordenador de manera más activa que ante otro material didáctico que proponga actividades de similar dificultad.

Y secundariamente:

- Si las tareas más difíciles generan mayor número de interacciones sociales que las más fáciles. Ya sea ante el ordenador o ante otro material didáctico.

- Si los niños que realizan primero la tarea propuesta, asumen luego el papel de experto y, por lo tanto, proporcionan más ayudas que los niños que actúan en segundo lugar.

2. Hipótesis

HIPÓTESIS PRINCIPAL: Los niños de tres años realizarán ante el ordenador mayor número de interacciones sociales que ante otra tarea escolar de similar dificultad.

HIPÓTESIS NULA: No existen diferencias significativas entre el número de interacciones sociales que se realizan ante el ordenador o ante otra tarea de similar dificultad.

2.1. Subhipótesis

I. El niño que actúa en primer lugar interacciona con mayor frecuencia sobre la actividad del segundo niño asumiendo el papel de experto en la tarea.

II. Las tareas de mayor dificultad generan mayor número de interacciones sociales que las tareas fáciles ya sean ante el ordenador o con el puzzle.

III. Existen diferencias significativas en número de conductas sociales que se dan en cada material según la tarea sea fácil o difícil.

IV. Existe relación entre el tipo de tarea (puzzle y ordenador) y el tipo de conducta social que generan (verbal o no verbal).

V. Existe relación entre el tipo de conducta (verbal o no verbal) y la dificultad de las tareas.

3. Variables

Variable dependiente: Interacciones sociales

Variable independiente: El uso de material escolar.

La variable dependiente (interacciones sociales) se define como continua y se operativiza en las conductas definidas en la plantilla de observación que, para su análisis, se dividen en tres bloques: Interacciones no verbales, interacciones verbales dirigidas al niño, interacciones verbales dirigidas al adulto.

La variable independiente: Material escolar es una variable nominal dicotomizada en el uso de ordenador y el uso de puzzles.

Dentro de ambos materiales, se consideran dos niveles de dificultad: fácil y difícil.

4. Muestra

Diez niños de 3-4 años en parejas. Cinco niños y cinco niñas. La edad varía desde los tres años y 8 meses a los 4 años y 6 meses. Todos

pertenecen al aula de tres años A del C.P. Peña Careses. Se conocen previamente, aunque no se han emparejado de manera especial sino al azar, por orden de llegada. El emparejamiento niño-niña también es aleatorio.

5. Tareas

Los niños se sientan en parejas para realizar cada una de las cuatro tareas de manera consecutiva. La tarea se realiza de forma individual, pero con el compañero al lado. Las consignas son que se puede ayudar, pero no se puede hacer la tarea por el otro niño.

Las tareas fueron seleccionadas después de una sesión de prueba con dos parejas de niños (no incluidas en el trabajo) donde se seleccionaron las tareas de similar dificultad y con aproximadamente el mismo número de etapas que cubrir.

5.1. Tareas con el ordenador, un juego conocido y otro desconocido

a) Laberinto del coche (juego conocido y fácil): Es un recorrido de forma rectangular en el que los niños, mediante las flechas de dirección, tienen que llevar un coche hasta la meta. Esta misma actividad exactamente ya la han realizado en el mes de junio. Como el niño ya conoce la tarea, la introducción a la misma es simplemente recordarle rápidamente lo que tiene que hacer.

b) Diccionario (juego desconocido, difícil): Es un diccionario electrónico en el que los niños tendrán que encontrar la palabra coche, utilizando el ratón y pinchando en los lugares adecuados. Esta actividad nunca la han realizado por sí mismos, pero sí han visto en gran grupo (a cierta distancia del ordenador) cómo lo hace la maestra con otras palabras durante todo el curso anterior. La maestra les muestra primero qué pasos tienen que dar para llegar a encontrar la palabra coche. Los dos niños ven a la vez y de cerca lo que tienen que hacer.

5.2. Tareas con puzzles

a) Puzzle conocido (fácil): Los niños tendrán que resolver un puzzle de los que han construido en clase durante el curso anterior. La tarea es fácil y la maestra se limita a señalar lo que tienen que hacer.

b) Puzzle desconocido (difícil): Los niños tendrán que resolver un puzzle que nunca han visto. Esta tarea se considera difícil y el adulto explica los pasos para conseguirlo y lo hace delante de los dos niños.

Lo que tratamos de observar no es la actitud del niño que trabaja con el ordenador, sino la del niño que está al lado esperando su turno o ya ha realizado su trabajo y espera a que su compañero acabe. Se trata de ver hasta qué punto los niños se implican en el trabajo de los demás. Si tratan de ayudar, qué comentarios hacen y de qué tipo, si solicitan o no la ayuda del adulto y de qué forma. Si hay comunicación verbal o no verbal, etc. Para futuros trabajos, quedaría ver si esta ayuda es eficaz o no, y cuál es la respuesta del compañero al que se ayuda.

6. Procedimiento para la recogida de datos y temporalización

La investigación se llevó a cabo en un aula del C.P. Peña Careses de Pola de Siero, correspondiente al nivel de Educación Infantil, tres años.

La recogida de datos se realizó durante los meses de julio y agosto, previos al comienzo del curso de cuatro años.

La herramienta utilizada para la recogida de datos fue una cámara de vídeo sistema VHS-C. En un principio, se comenzó grabando con dos cámaras, pero, dada la baja calidad de la imagen obtenida del ordenador, se desechó esta otra cámara, ya que la investigación se centra más en la actitud de los niños que en lo que estaba ocurriendo en la pantalla.

La filmación fue realizada por la tutora de los niños, que es, además, autora del trabajo de investigación.

Los niños fueron citados de dos en dos en períodos de unos 45 minutos.

Las conductas observadas se recogieron en la siguiente plantilla:

NOMBRE DEL NIÑO		EDAD	
TAREA con el ordenador	SEXO	ORDEN	PAREJA
No mira la pantalla			
Mira la pantalla			
Mira al teclado/ratón			
Mira al niño			
Mira al adulto			
Habla al niño (no relacionado con la tarea)			
Habla al maestro (no relacionado con la tarea)			
Habla al niño	Confirmando (sí, sí, por ahí, vale, vale)		
	Negando (no, no , por ahí no)		
	Explicando (tienes que...)		
	Ordenado (vamos, venga, dale aquí)		
Habla al maestro	Comenta lo que hace el otro niño		
	Pide ayuda		
Toca la pantalla	Lo que ya tocó el niño		
	Lo que tiene que tocar el niño		
Toca la mano del niño			
Señala en el teclado			
Hace él la tarea			

NOMBRE DEL NIÑO		EDAD	
TAREA con puzzles	SEXO	ORDEN	PAREJA
No mira el puzzle			
Mira el puzzle			
Mira al adulto			
Mira al niño			
Habla al niño (no relacionado con la tarea)			
Habla al maestro (no relacionado con la tarea)			
Habla al niño	Confirmando (sí, sí, ésa sí)		
	Negando (no, no, ésa no,)		
	Explicando (tienes que...)		
	Ordenado (vamos, pon aquí)		
Habla al maestro	Comenta lo que hace el otro niño		
	Pide ayuda		
Toca una pieza	Lo que ya puso el niño		
	Lo que tiene que poner el niño		
Toca la mano del niño			
Señala en el puzzle			
Hace él la tarea			

7. Resultados

Se realiza un análisis cuantitativo y un análisis cualitativo de los resultados obtenidos

La primera conducta: No mira al ordenador/ puzzle. No se incluye en el análisis cuantitativo, pues no es relevante para el mismo, pero se analiza en el análisis cualitativo. Lo mismo ocurre con las dos conductas relativas al habla que no se relacionan con la tarea propuesta.

7.1. Análisis cuantitativo de resultados

Se realiza con los datos obtenidos un análisis no paramétrico ya que se trata de dos variables no continuas, con muestra muy pequeña (10 sujetos) y que, por tanto, no se ajusta a la curva normal.

Se utilizará el estadístico χ^2 que es el apropiado para obtener confirmación de si existe o no relación entre las dos variables. Para ello, se aplica la siguiente fórmula: $\chi^2 = \sum (fe-ft)^2 / ft$

Este resultado se compara con un χ^2 teórico. Si éste es menor que el obtenido, se acepta la hipótesis principal, existe relación entre variables. Si es mayor, se acepta la hipótesis nula, es decir no hay relación entre las variables.

Para ponderar la intensidad de esta relación, se ha utilizado el coeficiente Φ para las tablas de 2x2 y el coeficiente de Contingencia C para las tablas de 2x3. Ambos oscilan entre 0 y 1 y su proximidad a uno u otro valor pondera la intensidad de la relación entre las variables cuya relación se ha comprobado mediante el estadístico χ^2 .

$$\Phi = \sqrt{[\chi^2 / N]} \quad C = \sqrt{[\chi^2 / (N + \chi^2)]}$$

Los resultados de este análisis son:

1. Existen diferencias significativas entre el número de conductas sociales que se dan ante el ordenador y ante un puzzle ($\chi^2 = 8,13$). (HIPÓTESIS PRINCIPAL).

(Todas las tareas)	ORDENADOR	PUZZLE	Subtotal
No verbal	59	21	80
Habla al niño	107	15	122
Habla al adulto	6	0	6
Subtotal	172	36	208

$\chi^2 = 8,1313$ Hay relación entre ambas variables Intensidad de la relación: C
 $\chi^2 t = 5,99$ Con 2 gl y $\alpha = 0,05$ C = 0,19 La relación es muy débil

El coeficiente de Contingencia sólo devuelve un valor de 0,19, luego la relación entre ambas variables, aunque existente, es muy débil, dándose más conductas sociales ante las tareas con ordenador (172 sobre 208 totales 82,7%) que ante las tareas con puzzles (36 de 208 totales 36,3%).

Respecto al tipo de conducta social más frecuente, tenemos la de hablar al otro niño frente al ordenador, que es la conducta más amplia (51% del total de conductas posibles), considerando que, además, la misma conducta en la actividad del puzzle sólo obtiene un 7%, lo que nos indica que el ordenador provoca sobre todo conductas verbales.

Se confirma, por lo tanto, la hipótesis principal de este trabajo.

1.1. No existen diferencias significativas, sin embargo, en el número de conductas sociales que se realiza ante cada material cuando los resultados son desglosados según tareas fáciles o difíciles, aunque en las tareas difíciles es por muy poco margen.

Tareas fáciles	Ordenador	PUZZLE	Subtotal
No verbal	17	8	25
Habla al niño	40	8	48
Habla al adulto	3	0	3
Subtotal	60	16	76

$$\chi^2=3,1626$$

No hay relación entre ambas variables cuando las tareas son fáciles.

$$\chi^2t=5,99$$

Con 2 gl y $\alpha=0,05$

Tareas difíciles	Ordenador	PUZZLE	Subtotal
No verbal	42	13	55
Habla al niño	67	7	74
Habla al adulto	3	0	3
Subtotal	112	20	132

$$\chi^2=5,48$$

No hay relación entre ambas variables cuando las tareas son difíciles.

$$\chi^2t=5,99$$

Con 2 gl y $\alpha=0,05$

SUBHIPÓTESIS

I. Existen diferencias significativas en el número de interacciones sociales que realizan ante el ordenador y ante el puzzle los niños que ya han

actuado en primer lugar (expertos) y los que observan a sus compañeros antes de realizar la tarea (novatos). Esta distinción es importante porque se considera como experto no al que ha visto realizar la tarea, sino al que ya ha tenido oportunidad de realizarla y, por lo tanto, conoce los pasos necesarios para lograr el éxito de primera mano. El novato es el que no ha realizado la tarea pero si ha visto cómo se hace.

Todas las tareas	ORDENADOR	PUZZLE	Subtotal
EXPERTO	95	28	123
NOVATO	77	8	85
Subtotal	172	36	208

$$\chi^2=5,6674$$

$$\chi^2t= 3,84$$

Hay relación entre ambas variables Intensidad de la relación: Φ
 Con $gl=1$ y $\alpha= 0,05$ $\Phi= 0,16$ Relación muy débil

χ^2 es igual a 5,66 y el coeficiente Φ es de 0,16, luego la relación entre ambas variables es muy débil, pero existente.

Como es lógico, tanto expertos como novatos interaccionan más ante el ordenador que ante el puzzle, pero son los expertos los que globalmente interaccionan más en ambas tareas (un 60% frente al 40% de los novatos).

Cuando la tarea se desglosa en fácil o difícil, encontramos que no existe relación entre variables si la tarea es fácil, pero sí cuando es difícil.

Tareas difíciles	ORDENADOR	PUZZLE	Subtotal
EXPERTO	49	16	65
NOVATO	63	4	67
Subtotal	112	20	132

$$\chi^2=8,921$$

$$\chi^2t= 3,84$$

Hay relación entre ambas variables Intensidad de la relación: F
 Con $gl=1$ y $a= 0,05$ F= 0,259 Relación débil

χ^2 es de 8,921 y el coeficiente Φ de 0,26, con lo que la relación es débil. Cuando la tarea es fácil.

Tareas fáciles	ORDENADOR	PUZZLE	Subtotal
EXPERTO	46	12	58
NOVATO	14	4	18
Subtotal	60	16	76

$$\chi^2=0,0194$$

$$\chi^2= 3,84$$

No hay relación entre ambas variables
 Con $gl=1$ y $\alpha= 0,05$

II. Existen diferencias significativas entre las conductas que generan los expertos y lo novatos ante tareas difíciles o fáciles.

Todos los materiales	DIFÍCIL	FÁCIL	Subtotal
EXPERTO	65	58	123
NOVATO	67	18	85
Subtotal	132	86	208

$\chi^2=14,62$ Hay relación entre ambas variables Intensidad de la relación: F
 $\chi^2t= 3,84$ Con $gl=1$ y $\alpha= 0,05$ F= 0,26 Relación débil

χ^2 es de 14,62 y el coeficiente Φ de 0,26, con lo que la relación es débil.

Aquí las cifras no son las que cabría esperar en cuanto a una mayor interacción por parte de los expertos, más bien al contrario. Encontramos que los expertos dan el mismo número de ayudas que los novatos en las tareas difíciles (65 frente a 67), aunque globalmente los expertos dan más ayudas que los novatos (60%). También se observa que los expertos realizan aproximadamente el mismo número de interacciones en las tareas fáciles que en las difíciles, mientras que los novatos realizan muchas más en las tareas difíciles (un 80% en las difíciles y 20 en las fáciles).

II.1. Existe relación entre el hecho de ser experto o novato y las conductas que se realizan ante tareas fáciles y difíciles cuando estas tareas se hacen en el ordenador, pero no cuando se hacen con los puzzles.

Ordenador	DIFÍCIL	FÁCIL	Subtotal
EXPERTO	49	46	95
NOVATO	63	14	77
Subtotal	112	60	172

$\chi^2=17,12$ Hay relación entre ambas variables Intensidad de la relación: Φ
 $\chi^2t= 3,84$ Con $gl=1$ y $\alpha= 0,05$ $\Phi= 0,31$ Relación débil

χ^2 es 17,12 y el coeficiente Φ de 0,31 lo que nos da una relación débil.

Puzzle	DIFÍCIL	FÁCIL	Subtotal
EXPERTO	16	12	28
NOVATO	4	4	8
Subtotal	20	16	36

$$\chi^2=0,1285$$

No hay relación entre ambas variables

$$\chi^2_t= 3,84$$

Con $gl=1$ y $\alpha= 0,05$

En la tabla del ordenador, se observa claramente cómo ante el ordenador los expertos dan más ayudas globalmente (55% del total) y en igual cantidad en las diferentes dificultades, pero los novatos dan en valores absolutos más interacciones en la tarea difícil ante el ordenador (63 frente a 49). Las razones que influyen en esto podrían ser:

- El desafío que proporciona la tarea difícil y, por lo tanto, motivación para implicarse en ella.
- La falta de conciencia de la verdadera dificultad de la tarea.
- El novato se mete en la tarea en primera persona y actúa como si la estuviera realizando él, debido a la motivación de la misma.

Sería útil en este apartado analizar si las interacciones de los novatos ante el ordenador en tareas difíciles fueron verdaderamente útiles, pero esto pertenecería a un estudio más ambicioso. Si mencionaré que las conductas que los novatos realizan más es la tarea mencionada son:

- Toca lo que tiene que poner el otro niño: 14% del total.
- Explica lo que tiene que hacer el otro niño: 11%
- Ordena poner al otro niño: 10%

Teniendo en cuenta que ninguna de las 15 conductas (como es lógico) supera el 20% sobre el total.

III. (Tercera subhipótesis) No hay diferencias significativas en el número de conductas sociales que aparecen en cada material en función de su dificultad.

	ORDENADOR	PUZZLE	Subtotal
FÁCIL	60	16	76
DIFÍCIL	112	20	132
Subtotal	172	36	208

$$\chi^2=1,173$$

No hay relación entre ambas variables

$$\chi^2_t= 3,84$$

Con $gl=1$ y $\alpha= 0,05$

IV. No existe relación entre el tipo de tarea (puzzle y ordenador) y el tipo de conducta social que generan (verbal o no verbal).

Fáciles y difíciles	ORDENADOR	PUZZLE	Subtotal
VERBALES	113	20	133
NO Verbales	59	16	75
Subtotal	172	36	208

$\chi^2=1,328$ No hay relación entre ambas variables
 $\chi^2_t= 3,84$ Con $gl=1$ y $\alpha= 0,05$

V. (Sub hipótesis V) Existe relación entre el tipo de conducta (verbal o no verbal) y la dificultad de las tareas.

Se aprecia que las tareas difíciles generan mayor cantidad de conductas sociales (63% frente 37%) que las fáciles. Las conductas verbales son más frecuentes tanto en las tareas difíciles como fáciles; sin embargo, se dan más en las tareas difíciles (como era de esperar).

Ordenador y Puzzle	FÁCIL	DIFÍCIL	Subtotal
VERBAL	51	77	128
NO VERBAL	25	55	80
Subtotal	76	132	208

$\chi^2=3,972$ Hay relación entre ambas variables
 $\chi^2_t= 3,84$ con $gl= 1$ y $\alpha=0,05$ $F= 0,138$ La relación es muy débil

χ^2 es igual a 3,9 y el coeficiente Φ a 0,138, con lo que la relación es muy débil.

Al analizar en cada material ordenador y puzzle por separado si existía relación entre la dificultad del material y el tipo de conducta social (verbal o no verbal), se encontró que en ninguno de los dos materiales analizados por separado existe relación entre dichas variables.

7.2. Análisis Cualitativo

Además de los datos validados por el análisis cuantitativo me parece adecuado incluir los comentarios relativos a los datos directos obtenidos en la investigación. Si bien estas evidencias carecen del contraste

estadístico necesario, creo que aportan los matices que hacen que una investigación refleje una mayor variedad de resultados.

TAREAS FÁCILES Y YA CONOCIDAS POR LOS NIÑOS

Comparando las tareas fáciles que son: en el ordenador llevar un coche a la meta y en el puzzle construir una vaca, encontramos que la desconexión de la tarea, es decir, la conducta de no mirar la pantalla o el puzzle, se realiza cuatro veces en el caso del puzzle y sólo dos en el caso del coche. Es decir, hay el doble de desconexiones en el puzzle que en el ordenador.

En cuanto a la conducta de mirar o no al compañero, en el caso del puzzle, ningún niño mira a su compañero en ningún momento y sólo dos miran a su compañero mientras realiza la tarea en el ordenador.

En cuanto a la conducta de mirar al adulto, dos niños (ambos expertos) miran al adulto durante la tarea del coche y tres niños miran al adulto en la tarea del puzzle fácil.

En cuanto hablar al niño en algo no relacionado con la tarea, sólo un niño habla a otro en la tarea del coche (y es un experto), y ningún niño habla al otro en el puzzle.

Hablar al adulto sobre algo no relacionado con la tarea también es raro en ambas tareas. Ningún niño lo hace frente al ordenador y dos frente al puzzle fácil.

Respecto a las emisiones orales relacionadas con la tarea, el total de las mismas es de 8 conductas de comunicación oral en la tarea de la vaca y de 40 conductas de emisión oral relacionada con la tarea del coche en el ordenador.

Estas tareas se dividieron en:

- Confirmaciones: 16 confirmaciones, 11 por parte de tres expertos y 4 por parte de dos novatos, en la tarea del ordenador frente a una confirmación por parte de un experto en la tarea de la vaca.

- Negaciones: dos negaciones por parte de dos expertos en el ordenador frente a ninguna en la tarea de la vaca.

- Explicaciones: Once explicaciones por parte de tres sujetos, dos de ellos novatos, con siete explicaciones, y uno de ellos experto, con cuatro en el caso del coche en el ordenador; frente a seis explicaciones por parte de dos expertos en el caso del puzzle de la vaca.

- Ordenes: doce conductas de ordenar en el caso del coche (tres expertos dan 11 órdenes y un novato una orden) frente una orden por parte de un experto en el puzzle.

No hubo conducta de repetición de lo que decía el otro niño en ninguno de los dos casos.

En la conducta de hablar al maestro relacionado con la tarea, tenemos tres conductas por parte de dos expertos en la tarea del coche, siendo éstas comentarios a lo que estaba haciendo el otro niño y en ningún caso petición de ayuda. Ningún niño se dirigió al maestro en la tarea de la vaca.

En señalar la pieza que hay que tocar, sólo aparece una conducta en el caso del puzzle y es por parte de un experto, mientras que la conducta equivalente en el ordenador, que sería señalar la tecla para avanzar, tres expertos realizan un total de cinco conductas frente a una conducta de señalar la tecla por parte de un novato en la misma tarea del ordenador.

TAREAS DIFÍCILES Y DESCONOCIDAS POR LOS NIÑOS

La tarea difícil ante el ordenador es buscar en un diccionario electrónico la palabra coche y la del puzzle, es componer un perro de cinco piezas sin encajes exteriores. Ninguna de estas tareas había sido realizada antes.

El número de desconexiones es mayor en la tarea del ordenador que en el puzzle. Cuatro niños realizan nueve desconexiones visuales de la tarea del compañero, siendo tres de ellos expertos (con 7 desconexiones) y un novato (con dos desconexiones). En cambio, las desconexiones en el puzzle son menores. Sólo tres individuos se desconectan de la tarea siendo dos expertos (con tres desconexiones) y un novato con una desconexión.

- Miran al adulto seis niños en el ordenador, siendo 3 expertos con 3 conductas y 3 novatos con 7 conductas de mirar al adulto. En cambio, en el puzzle, cuatro niños miran al adulto, siendo dos expertos (dos veces) y dos novatos (dos veces).

- Miran al niño tres niños en el ordenador, siendo dos expertos (cuatro veces) y un novato (una vez). En el caso del puzzle, nadie mira al compañero.

- Hablan con el adulto no relacionado con la tarea del ordenador tres niños, dos expertos con tres conductas de habla no relacionada, y un novato con una conducta. En el caso del puzzle, dos niños hablan con el adulto, un experto y un novato, ambos con una conducta.

- Hablan con el niño, no relacionado con la tarea en el caso del ordenador, sólo un niño que es experto y lo hace dos veces. Ningún niño habla con otro niño en la tarea del puzzle.

- Habla al niño relacionado con la tarea: 67 conductas de habla relacionada con la tarea aparecen por parte de los niños cuando están en el ordenador con una tarea difícil. Ante el puzzle, las conductas de habla relacionada son 9 y todas son realizadas por niños expertos, y en total las conductas se dividen de esta manera:

- Confirmaciones: Ante el ordenador, seis niños realizaron confirmaciones de lo que el otro niño hacía, siendo cuatro de ellos expertos (con 12 conductas) y dos novatos (con 5 conductas). En el puzzle difícil, ningún niño realizó ninguna confirmación.

- Negaciones: En el ordenador, tres niños realizaron negaciones, siendo uno experto (una conducta) y dos novatos (tres conductas). Sin embargo, en el puzzle difícil, dos sujetos realizaron negaciones, siendo los dos expertos con dos conductas de negación.

- Explicaciones: Nueve niños realizaron conducta de explicación ante el ordenador, siendo cuatro expertos con siete conductas de explicación 5 novatos con trece conductas. En el puzzle, cuatro niños (todos expertos) realizaron seis conductas de explicación.

- Ordenar: Seis niños dan órdenes en el ordenador, siendo cuatro expertos (ocho conductas) y dos novatos (once conductas). En la tarea del puzzle, sólo un niño da una orden y es un experto.

- Habla al maestro relacionado con la tarea :

- Pidiendo ayuda: En el caso del ordenador, un novato pide ayuda una vez. En el caso del puzzle difícil, nadie pide ayuda.

- Preguntando: Un experto pregunta en el caso del ordenador. Nadie en el caso del perro

- Comenta lo que hace el otro niño: Un novato en el ordenador comenta lo que hace el otro niño con el adulto.

- Toca la pantalla o la pieza. Nueve niños tocan en la pantalla lo que tiene que tocar el otro niño, siendo cuatro de ellos expertos (11 conductas) y cinco novatos (16 conductas). En el caso del puzzle difícil, tres niños tocan la pieza que tiene que poner el otro niño, en los tres casos se trata de expertos con cuatro conductas.

- Finalmente, ningún niño hace la tarea por el otro ante el ordenador, pero dos niños colocan dos piezas del puzzle al compañero y en ambos casos se trata de expertos.

8. Conclusiones

Los resultados de esta investigación pretenden aportar información sobre la interacción social de los niños en edad preescolar ante el ordenador. La hipótesis principal se ha visto confirmada, así como cuatro de las cinco subhipótesis propuestas.

HIPÓTESIS PRINCIPAL

1. El ordenador genera mayor número de conductas sociales que otra tarea de similar dificultad.

SUBHIPÓTESIS

I. Los expertos realizan más interacciones sociales que los novatos ante el ordenador, pero no muchas más.

II. Existen diferencias significativas entre las conductas que generan los expertos y los novatos ante tareas difíciles o fáciles.

II.I. Los novatos realizan más conductas sociales en las tareas difíciles ante el ordenador, pero globalmente son los expertos los que más conductas realizan.

III. No existe relación entre el tipo de material y su dificultad a la hora de contabilizar el número de conductas sociales que se generan (al menos en este estudio).

IV. No existe relación entre el tipo de tarea (puzzle y ordenador) y el tipo de conducta social que generan (verbal o no verbal).

V. Existe relación entre el tipo de conducta (verbal o no verbal) y la dificultad de las tareas. Se dan más conductas verbales que no verbales (aunque estas tienen una proporción importante) y éstas son más frecuentes en las tareas difíciles.

Dada la baja intensidad de relación encontrada en todas ellas, podemos confirmar dichas hipótesis, pero es más dudosa su validación.

Es posible que la causa de la baja intensidad de estas relaciones sea la muestra utilizada, ya que quizá, para generalizar estos resultados, se habría necesitado una muestra más amplia.

Las reflexiones que se desprenden de los resultados obtenidos confirman todo lo expuesto en la introducción teórica. El ordenador es motor de interacción social. Esto de por sí nos parece un buen punto para empezar un estudio más amplio sobre el papel de las nuevas tecnologías en las aulas de Educación Infantil y en otros niveles educativos.

9. Referencias bibliográficas

- Dufoyer, J.P. (1991). *Informática, educación y psicología del niño*. Barcelona: Herder.
- Fiz Poveda, R. (1993). *Interacción social entre iguales y desarrollo cognitivo*. Pamplona: Eunate.
- Gismera Neuberger, S. (1996). *Ordenadores y niños*. Madrid: Pirámide.
- Martí, E. (1992). *Aprender con ordenadores en la escuela*. Barcelona: Universidad de Barcelona-Horsori.
- OCDE (1991). *Proyecto Atenea. Informe de evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Palacions, J. y otros (1984). *Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Alianza Universidad Textos.
- Papert, S. (1983). *Desafío a la mente. Computadoras y educación*. Buenos Aires: Galápagos.
- Papert, S. (1995). *La máquina de los niños*. Barcelona: Paidós Contextos.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez, R. y Fernández, M. (1997). *Desarrollo cognitivo y aprendizaje temprano. La lengua escrita en la Educación Infantil*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Rodrigo, M. J. (1994). *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Schaffer, H.R. (1983). *El mundo social del niño*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Skinner, B.J. *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Labor.
- Welkowitz, J. y otros (1981) *Estadística aplicada a las Ciencias de la Educación*. Madrid: Santillana.

ANEXO

RECURSOS EN INTERNET

1.- Servidores institucionales y de empresas:

- Servidor del Ministerio de Educación y Ciencia, programa de nuevas tecnologías, PNTIC: <http://pntic.mec.es>
- Servidor de informática educativa del departamento de educación de la Generalitat: PIE <http://www.xtec.es>
- Servidor del MIT, página de S. Papert y su grupo de trabajo: <http://el.www.media.mit.edu/groups>

2.- Bases de datos documentales utilizadas:

- Base de datos sobre educación en el mundo de la universidad de Siracusa, AskEric: <http://ericir.syr.edu>
- Base de datos de tesis doctorales TESEO: <http://www.mec.es/teseo>
- Base de datos de información educativa, investigación, innovación y recursos didácticos: Redinet: <http://www.mec.es/redinet>
- Base de datos del CIDE: <http://www.mec.es/cide>

3.- Otros recursos en Internet: Listas de distribución, publicaciones periódicas, etc.

- Lista de distribución Edutec, dentro de la Rediris: <http://www.rediris.es>
- Quaderns digitals: <http://www.ciberaula.es/quaderns>.

CONCEPTO DE SUPERDOTACIÓN. ASPECTOS PSICOLÓGICOS, PERSONALES Y SOCIALES

ANA MARÍA PEÑA DEL AGUA*

Con este artículo se pretende reflexionar sobre tres aspectos básicos en relación con la superdotación. El primero se centra en el desarrollo y evolución de distintos conceptos, definiciones y términos que están presentes en la literatura especializada y que ayudan a entender que “superdotado” no engloba a un colectivo de sujetos con características iguales o similares. El segundo se preocupa, de manera muy general, de la descripción psicológica y social de los superdotados, quiénes son y cómo son. El tercero aporta información sobre algunas de las situaciones que pueden darse en los superdotados en contextos educativos, así como también las repercusiones sociales que suelen ir unidas a ser un sujeto excepcional.

This article aims to reflect on three basic aspects related to giftedness. The first one is focused on the development and evolution of different concepts, definitions and terms that are present in the specialized literature helping to understand the fact that “gifted” does not include a group of subjects with the same or similar characteristics. The second one worries, in a very general way, about the psychological and social description of the gifted, who and how they are. The third one gives information about some of the situations that can be given in the gifted in educational contexts, as well as the social consequences that tend to attach to the exceptional subject.

1. Planteamiento general: concepto, definiciones y términos

1.1. Evolución del concepto de superdotación

Hace solamente unas décadas la valoración del Cociente Intelectual del estudiante se consideraba suficiente para señalar si su capacidad estaba por encima de la media, situándolo entonces en el grupo de los denominados “superdotados”. Sin embargo, y pese a que no es posible prescindir de tal medio para la identificación de las capacidades excepcionales, la propia evaluación de la noción de inteligencia y de superdotación hace que se vaya imponiendo la idea de que los tradicionales

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

tests de inteligencia deben complementarse con otra serie de pruebas, tanto de personalidad como, sobre todo, de creatividad.

El concepto de superdotación ha ido cambiando de forma considerable desde su acuñación hasta nuestros días. La gran variedad de modelos y conceptualizaciones de los que disponemos hacen que resulte difícil encontrar unanimidad en cuanto a la denominación misma de este grupo de población. No obstante, el término que más se ha extendido en los últimos años y con el que ha ido evolucionando el propio concepto es el de superdotado.

El primer intento de análisis científico fue realizado por Galton (1869). Este autor propuso una definición del genio a partir de sus características o producciones observables. Galton pensaba que la inteligencia humana era permanente e inmutable, es decir, suponía que las personas nacen y mueren con el mismo grado de inteligencia, independientemente de sus experiencias vitales. Sus estudios experimentales han sido recogidos en la obra *Hereditary Genius*, en ella se destaca de manera especial, la importancia de la herencia. Su trabajo establece un antecedente significativo en el tema que nos ocupa.

Años más tarde, Terman (1925) sostiene que el criterio de selección está en los resultados obtenidos con las escalas de medición de los tests (Stanford-Binet). Los tests de inteligencia fueron considerados como el primer procedimiento objetivo para detectar al superdotado. Así, por ejemplo, en la literatura especializada las primeras definiciones conocidas estaban basadas en los resultados obtenidos a partir de escalas de inteligencia. Desde este punto de vista es superdotado el niño que alcanza en un test Cociente Intelectual (CI) superior al 130. Terman es conocido como el pionero en el estudio de la superdotación.

1.2. Importancia de una definición para determinar la identificación del superdotado

Es en la década de los cuarenta cuando los expertos comienzan a señalar limitaciones en los tests de inteligencia para definir e identificar a los superdotados. Así, por ejemplo, Pritchard (1951) escribió al respecto: Si por superdotado entendemos aquellos jóvenes que dan esperanza de una creatividad de alta categoría, es dudoso que los tests de inteligencia clásicos sean apropiados para identificarlos. Por creatividad se entiende originalidad, y la originalidad implica éxito en el manejo, control y organización de nuevos datos o experiencias. Los tests de inteligencia contienen datos

sobreaprendidos. Evidentemente se desconoce el contenido de la inteligencia en las situaciones que revelan originalidad o creatividad.

Una de las definiciones más utilizadas es la propuesta por el Informe Marland (1972). Fue aceptada por la Oficina de Educación de EEUU (USOE) y muchos sistemas escolares la aceptan y se basan en ella a la hora de realizar su planificación escolar. La definición es la siguiente:

“Los niños superdotados y talentosos son los identificados por personas cualificadas profesionalmente en virtud de sus destacadas capacidades y de sus altos logros. Estos niños requieren programas educativos distintos y servicios más allá de los que ofrecen los programas escolares normales en orden a realizar contribuciones a sí mismos y a la sociedad” (Marland, 1972: 10).

Esta definición incluye la ejecución demostrada y/o potencial de habilidades en alguna de las siguientes áreas:

- **Habilidades intelectuales generales:** asociadas al enfoque psicométrico de medida de la inteligencia y relacionadas con la eficacia escolar.
- **Aptitudes académicas específicas:** el área de rendimiento quedaría reducida a una parte determinada del ámbito académico (matemáticas, lenguaje, física, etc.).
- **Pensamiento creativo o productivo:** propio de las personas con elevadas aptitudes creativas.
- **Habilidades para el liderazgo:** incluye capacidades intelectuales, de pensamiento creativo y rasgos propios de personalidad que permiten al sujeto interactuar de forma determinada con un grupo.
- **Artes visuales y de representación:** implica destrezas relacionadas con la percepción, representación y ejecución artística (pintura, música, teatro, etc.).
- **Habilidades psicomotoras:** comprende destrezas de tipo motriz relacionadas tanto con el arte como con el deporte.

A pesar de que esta definición ha sido de gran ayuda para dirigir numerosos programas en EE.UU, presenta la limitación de no incluir factores importantes, como *la motivación* o *el ambiente social*. Pero su importancia ha radicado en la distinción entre **las capacidades demostradas** y **las potenciales**. Otra de las ventajas que aporta esta definición es que manifiesta la existencia de diversas formas de superdotación, además de las intelectuales.

La definición de la Oficina de Educación de Estados Unidos de 1972 fue modificada en 1978 en el *Gifted and Talented Children's Act*

(Actas de los niños superdotados y talentosos). La nueva definición es cualitativamente distinta de la anterior: *Los niños superdotados y talentosos son aquellos que pueden ser identificados en Preescolar, Primaria y Secundaria pues demuestran poseer unas habilidades potenciales importantes, que evidencian alto rendimiento y una alta capacidad en las áreas intelectuales, creativas, académicas, capacidad de liderazgo, o en las realizaciones artísticas y visuales, que requieren servicios especiales o actividades diferenciales que, normalmente, no les proporciona la escuela regular* (Tiyle IX, Part a sec. 902; citado por Acereda y Sastre, 1998: 64).

Renzulli (1977; 1994), después de realizar un análisis sobre las definiciones existentes y basándose en una exhaustiva investigación empírica, desarrolla el llamado “Modelo de los tres anillos” y describe la sobredotación como *la interacción entre tres grupos básicos de rasgos humanos*. Estos grupos son: capacidades generales por encima de la media, altos niveles de implicación en la tareas y altos niveles de creatividad.

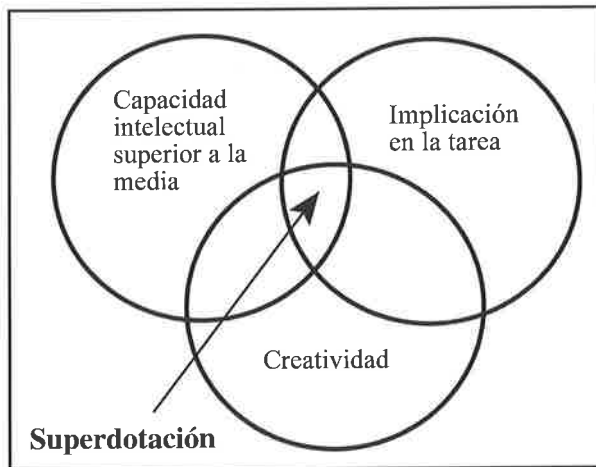


Gráfico 1. Modelo de superdotación de los tres anillos (Renzulli, 1977, 1994)

Conviene tener claras las características personales de la superdotación tal y como las ha entendido el propio Renzulli:

- **Capacidad intelectual por encima de la media:** incluye alta capacidad en el aprendizaje, memoria muy elevada, altos niveles de pensamiento abstracto, dominio de una amplia variedad de

materias, capacidad para clasificar información relevante, rapidez y exactitud en el procesamiento de la información.

- **Compromiso con la tarea (motivación):** se entiende como el motor del comportamiento humano. Si la motivación por la tarea es suficientemente fuerte, el sujeto puede solventar cualquier obstáculo o dificultad que se le presente. La motivación supone la atracción que un sujeto siente por una determinada tarea en la que disfruta trabajando.
- **Alto nivel de Creatividad:** se expresa en la capacidad para solventar problemas, en los pensamientos productivos, en la originalidad de las soluciones, en la flexibilidad para pensar. Se concibe como una habilidad general para encontrar y utilizar nuevas soluciones a los problemas.

Los niños superdotados y con talento son aquellos que poseen, o son capaces de desarrollar, este conjunto complejo de rasgos y aplicarlo a cualquier área potencialmente valiosa de realización humana. Estos niños, por sus características personales, requieren oportunidades y servicios educativos que no son proporcionadas por los programas ordinarios. Renzulli propone *el modelo de enriquecimiento* para facilitar ayuda educativa a los estudiantes superdotados. Dicho modelo consta de tres variantes:

- a) **Enriquecimiento Tipo I:** actividades de exploración general (variedad de temas que no cubre el currículo ordinario)
- b) **Enriquecimiento Tipo II:** desarrollo cognitivo y afectivo. Actividades de entrenamiento en grupo: habilidades de aprender a aprender, habilidades de investigación y de comunicación, etc.
- c) **Enriquecimiento Tipo III:** investigación individual y en grupo de problemas reales (profundizar en determinadas áreas)

Es importante tener presente que la definición propuesta por Renzulli, además de describir los elementos necesarios para *la identificación*, expresa *el tipo de apoyo educativo* que necesitan los superdotados. Este autor ha sido el primer experto que supo enlazar *la identificación con una estimulación apropiada y con la educación*.

Los trabajos realizados por Mönks (1988) modifican y, a la vez, amplían la teoría expuesta por Renzulli. Además de los tres componentes (motivación, alta capacidad intelectual y creatividad) incluyen otros elementos sociales: *familia, escuela y grupo de iguales*.

Mönks considera la superdotación como un fenómeno dinámico dependiente de *las interacciones* llevadas a cabo con éxito entre las características de la persona superdotada con el entorno social.

Tannenbaum (1983) propone una definición de carácter *psicosocial* de superdotación que considera al rendimiento excepcional como producto de cinco factores:

1. Capacidad general (factor “g”).
2. Aptitudes y habilidades especiales.
3. Factores de personalidad.
4. Factores ambientales (familia, escuela, compañeros, estímulo y apoyo proporcionados).
5. Factores fortuitos.

A principios de la década de los noventa el *Departamento de Educación de EEUU* realizó un estudio denominado *National Excellence: A Case for Developing America's Talent* (La Excelencia Nacional: Las Razones para Desarrollar el Talento en los EEUU) en el que se propone una nueva definición de alumnos superdotados basada en las recientes investigaciones sobre *procesos cognitivos* “que reflejan los conocimientos y el pensamiento actual sobre este tema” (1993:3; citado por Howell y otros, 1997:438). La definición propuesta es la siguiente: “Los niños y adolescentes superdotados muestran respuestas notablemente elevadas, o el potencial necesario para alcanzarlas, comparados con los de su misma edad, experiencia o entorno. Poseen altos niveles de capacidades en las áreas cognitivas, creativas y/o artísticas... Estos alumnos necesitan servicios y actividades que la escuela ordinaria no suele ofrecer. Las capacidades superiores se dan en niños y adolescentes de todos los grupos culturales, en todos los estratos sociales y en todos los campos de la actividad humana”.

Sin duda, esta definición implica una nueva concepción de superdotación. Sus autores evitan las connotaciones negativas que supone identificar a un superdotado desde una dimensión únicamente derivada de *los tests de inteligencia*. La definición implica que los factores del entorno son al menos tan importantes para el desarrollo de capacidades superiores como la predisposición genética, y que estas capacidades pueden encontrarse en cualquiera de los grupos culturales y socioeconómicos, así como también en todos los ámbitos de la actividad humana.

De acuerdo con estas definiciones y otras incluidas en la literatura más reciente, se puede concluir que “la superdotación parece definirse más por una combinación de características, de acuerdo con una consideración multidimensional, que por un único rasgo, como hacen las teorías unidimensionales” (Castejón y otros, 1997).

¿Es lo mismo superdotación que talento?

El no disponer de un buen conocimiento acerca de estos dos conceptos hace que en ocasiones surja la confusión entre ellos. En la actualidad, y como consecuencia de una perspectiva multifactorial de la inteligencia, han aparecido nuevos planteamientos que van dirigidos hacia la modificación tradicional de superdotación y talento (Acereda y Sastre, 1998). Según estas autoras, la superdotación consiste en un conjunto de factores intelectuales que posibilitan *una producción general* significativamente distinta de la del grupo normal, mientras que el talento es una capacidad centrada en *un aspecto cognitivo o destreza conductual concreta* y, por lo tanto, implica más dominio específico de las tareas.

Partiendo de la teoría de Rayo (1997), los anglosajones utilizan el término “*gifted*” (superdotado) para referirse a estudiantes que manifiestan una aptitud intelectual globalista, mientras que reservan “*talented*” (talento) para aquellos con habilidades específicas en un campo concreto.

Felhusen (1992) aporta algunas características que contribuyen a diferenciar el concepto de superdotación del de talento. Para este autor la superdotación implica un concepto estático y fijo, mientras que el talento y el desarrollo del mismo son conceptos dinámicos. También considera la superdotación como un complejo de inteligencias, aptitudes, destrezas, creatividad, etc., que conduce al individuo hacia la ejecución productiva en áreas del conocimiento valoradas por la cultura, mientras que los talentos emergen de la capacidad general como una confluencia entre lo genético, lo familiar y escolar y de los propios intereses y formas de aprender del estudiante.

Uno de los autores más preocupados por el tema y que más ha contribuido a la aclaración de las diferencias entre ambos concepto ha sido Gagné (1985; 1991) con la presentación de un modelo que se refiere a ambas nociones, “superdotación” y “talento”.

Este autor ha dejado reflejado en sus estudios las diferencias existentes entre ambos términos:

- “Superdotación” es el dominio de habilidades o aptitudes generales.
- “Talento” hace referencia a un ámbito de realización específica.

En el caso de la superdotación es necesario que se dé *una capacidad intelectual general elevada* que se manifieste de forma indiferenciada, es decir, podrían observarse resultados elevados en todas las

materias; mientras que los talentos se caracterizarían por *una mayor especificidad de sus destrezas*.

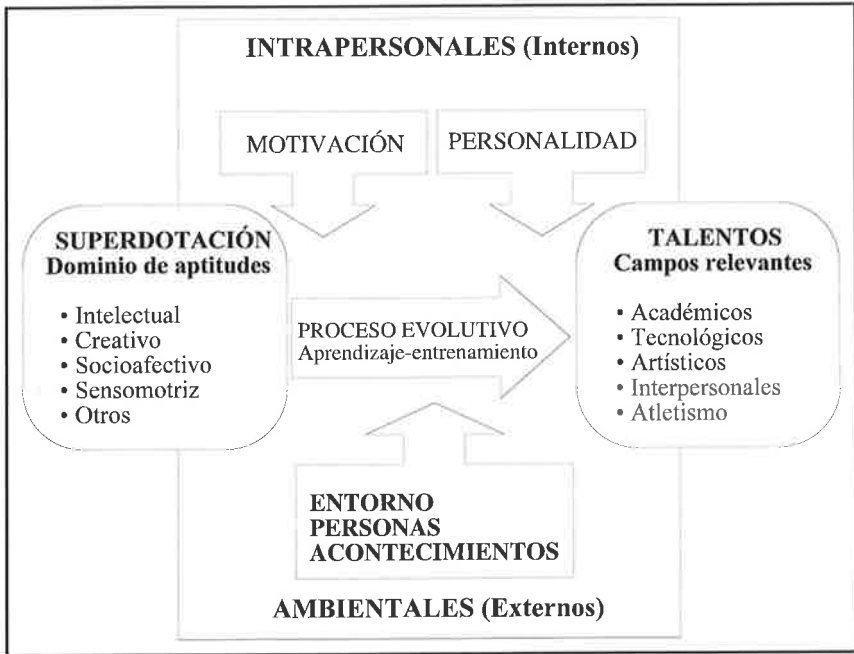


Gráfico 2. Modelo diferencial de superdotación y talento (Gagné, 1985, 1991).

Para Gagné el proceso de desarrollo del talento se manifiesta cuando el niño o el adolescente se dedica al aprendizaje, formación y práctica sistemática. El proceso de desarrollo puede verse facilitado mediante la acción de dos tipos de catalizadores: el intrapersonal (interno) y el ambiental (externo).

Según Prieto y Castejón (2000) el alumno superdotado dispone de una estructura cognitiva y de una capacidad para procesar información adaptable a *cualquier contenido*, mientras que el talentoso se centra en un área temática *determinada*, es decir, la **especificidad** es lo característico del talento, mientras que la **generalidad** es lo propio de la superdotación.

1.3. Precisión de algunos términos afines a superdotación que son frecuentes en la literatura especializada

Excepcionalidad: se trata de un fenómeno bidireccional, en el sentido de que se manifiesta tanto por debajo de la media en los infradotados como por encima en los superdotados. Generalmente se utiliza para denominar a niños con alto nivel de ejecución o con respuestas muy superiores a la media y que necesitan de educación especial para poder desarrollar todo su potencial intelectual.

Ambos tipos de excepcionalidad son poco frecuentes en comparación con la población escolar (2% presentan problemas severos; 18% dificultades de aprendizaje o problemas durante su escolaridad; 2% superdotado). Eyre (1997) hace referencia a otro grupo de población, que sin ser superdotados, consiguen logros elevados en distintas áreas curriculares. Estos alumnos son considerados como “más capaces “ y suponen un porcentaje aproximativo de un 12%.

Altas habilidades: son los comportamientos excepcionalmente competentes. Su origen puede ser diverso, incluso desde los casos de intensa estimulación, hasta los fenómenos propiamente intelectuales de la superdotación y el talento. En cualquier caso, la elevada competencia que demuestran resulta siempre de la combinación de múltiples factores personales y contextuales. Si bien puede ser indicio de superdotación o talento, puede también producirse de manera puntual en casos de precocidad y de estimulación precoz intensiva.

Precocidad intelectual: se trata de un fenómeno evolutivo mediante el cual se produce una activación de recursos intelectuales en períodos tempranos y temporales. Su origen puede estar genéticamente determinado (maduración acelerada) o ambiental (estimulación precoz). La precocidad intelectual puede confundirse con la superdotación y el talento, especialmente en edades tempranas, pero se puede discriminar al finalizar la maduración intelectual (entre 12 y 16 años, e incluso antes) cuando el sujeto presenta niveles normales de competencias.

Genio: este concepto ha ido cambiando a lo largo del tiempo. Si en un principio se consideraba genio al sujeto que tenía un CI extraordinariamente elevado (superior a 180), hoy se considera genio a esa persona que, dentro de la superdotación y su compromiso con la tarea, logra una obra original que trasciende a todas las culturas. Cuanto más universal sea la contribución de su obra y más se difunda por diferentes culturas y épocas, mayor es el genio (Gardner, 1995).

Prodigio: niño que realiza una actividad fuera de lo común para su edad, obteniendo un producto que llama la atención en un campo específico que hace competencias con niveles de rendimiento del adulto.

Las diversas manifestaciones que tiene la superdotación muestran que estamos ante un colectivo no homogéneo, y que los niños y las niñas superdotados poseen tantas diferencias individuales como cualquier otro grupo de personas. Hany (1993) hace un estudio de las definiciones que existen sobre superdotación y deja constancia de la variedad que existe tanto en número como en la forma de entender el término. Así se dan definiciones que van desde precocidad, cuestiones psicológicas, intelectuales, de creatividad o, más comúnmente, en términos de alto rendimiento asociado a materias escolares. También puede suceder que la definición de superdotación esté en función de otros objetivos, ya sean académicos, de interés social, económico, etc.

2. Descripción psicológica y social de los superdotados

2.1. ¿Quiénes son los superdotados?

Erika Landau en el *I Congreso Internacional sobre el Niño Superdotado y Talentoso* celebrado en Madrid en julio de 1997 afirmó que un niño superdotado lleva en sí múltiples potencialidades; también que cada niño superdotado tiene su propia superdotación. De aquí que padres y profesores deban encontrar en cada uno de estos niños lo que tienen de singular y de excepcional. Cuando esto ocurre, sucede que tanto padres como profesores se percatan en mayor o menor medida de que están ante un caso extraordinario, pues su forma de actuar y de dar respuestas a situaciones complejas, demostrando capacidades superiores a compañeros de su misma edad, hace que de alguna manera surjan interrogantes que llevan a la reflexión, como por ejemplo, entre otros, los siguientes: ¿Qué capacidades y talentos especiales poseen estos niños? ¿Cómo se les puede identificar y qué medidas serían las adecuadas para realizar su diagnóstico? ¿Por qué necesitan educación especial los alumnos superdotados? ¿Qué tipo de estrategias educativas les ayudarían a desarrollar su potencial intelectual? ¿Deben educarse los niños superdotados con niños de su misma edad o con otros que tengan sus mismas capacidades académicas? ¿Qué características deben tener sus profesores? ¿Cómo debe ser la actuación de sus padres? A estas y otras preguntas tratan de dar respuestas los estudios y/o

investigaciones que se realizan en la actualidad para situar el tema de la superdotación en el lugar que le corresponde.

La atención a la diversidad de los alumnos superdotados y el logro de una igualdad de oportunidades está siendo un reto para los educadores. El sistema educativo, los profesionales y las instituciones que lo conforman no están siendo capaces, en general, de introducir cambios que vayan más allá de medidas aisladas y que afecten a una transformación profunda en la mentalidad de todos los implicados en la educación.

2.2. Diferencia entre el potencial intelectual y el rendimiento o logro

A la hora de identificar al superdotado en el contexto escolar, uno de los problemas que se presentan y que puede desorientar a veces a los profesionales de la educación es la diferencia que existe entre alumnos con un potencial excepcional intelectual y aquellos otros que consiguen logros elevados. Sin duda alguna el logro es más fácil de percibir, mientras que puede suceder que la superdotación pase desapercibida.

Los superdotados corren riesgos psicológicos derivados de su capacidad intelectual y de sus habilidades concretas. Esto suele manifestarse, en ocasiones, en la discrepancia entre sus capacidades y sus logros dentro del contexto académico. Es decir, se intuye que su capacidad es superior, pero sus logros están por debajo de los niveles escolares preestablecidos.

2.3. ¿Cómo son los superdotados?

Algunos expertos han llegado a la conclusión de que los procesos del pensamiento de los superdotados presentan mayor grado de madurez que los de otros niños que no lo son; mientras que otros consideran que esos procesos de pensamiento suceden de manera diferente.

Simonton (1994) pudo probar que por encima de un alto nivel intelectual influyen las características personales que pueden contribuir a conseguir niveles elevados en los aprendizajes, más incluso, en ciertos momentos, que el propio grado de inteligencia.

Después de veinte años de trabajo, Merenheimo (1991) concluyó que “los alumnos superdotados tienen una forma distinta de percibir y codificar la información que reciben en contraposición a los menos dotados”. Si, como indican los datos, los superdotados piensan y aprenden de manera diferente, entonces es importante educar adecuadamente; esto

supone hacer reajustes en los métodos de aprendizaje y enseñanza para tener en cuenta las diferencias de pensamiento (Freeman, 1998).

Paris y Byrne (1989) sugieren que se dispone de datos científicos suficientes que muestran que para aprender por sí mismo los superdotados necesitan orientación por parte de los profesores, en oposición a los que piensan que el superdotado, por el hecho de serlo, ya lo tiene todo solucionado.

Desde las teorías que analizan los procesos de *los conocimientos y de sus realizaciones* se considera a los superdotados superiores en sus manifestaciones.

Metacognición y superdotación

Las habilidades relativas a la metacognición constituyen un importante componente de la superdotación. Según los especialistas hay una relación muy estrecha entre metacognición y superdotación (Sternberg y Davidson, 1983; Borkowski, 1985). Muchos expertos coinciden en destacar las elevadas destrezas metacognitivas que muestran los superdotados. Los resultados de investigaciones hechas al respecto contienen implicaciones educativas importantes, como por ejemplo, la siguiente: el conocimiento metacognitivo puede ser un indicador de superdotación, sobre todo en niños pequeños. De aquí que los profesores deban estar atentos a las manifestaciones espontáneas que los niños realizan, ya que pueden dar “señales” de sobredotación.

Procesos cognitivos y superdotación

Los alumnos con altas capacidades son capaces, entre otras cosas, de:

- a) ***Redefinir los problemas de manera inusual:*** el procesamiento que hacen de la información y solución de problemas es el mismo que el de las demás personas, pero la diferencia está en que los superdotados tienen una capacidad extraordinaria para replantear, reestructurar y redefinir los objetivos de un problema cuya solución necesita grandes dosis de innovación.
- b) ***Solucionar los problemas con ingenio:*** su superioridad intelectual les permite utilizar de forma innovadora e imaginativa determinados procesos de codificación, combinación y comparación selectiva para la resolución de problemas que exigen restablecer categorizaciones referidas a los datos y a la representación de los mismos.

- c) **Memorizar:** el superdotado es superior en cuanto al uso de los conocimientos y es evidente la interconexión que hacen entre los conocimientos previos y la información nueva.
- d) **Autorregular procesos:** también son superiores en cuanto a la posesión y el dominio de grandes habilidades para describir procesos y estrategias que utilizan mientras solucionan una tarea.
- e) **Resolver tareas complejas:** prefieren y se destacan por el gran interés que desarrollan en tareas y trabajos más complejos que los ordinarios.

Shore y Kanenskey (1993) comprobaron mediante un estudio cómo los procesos del pensamiento son un componente importante para entender la superdotación y su desarrollo. Estos autores destacan que en las áreas curriculares se dan procesos cognitivos generales o específicos que deben ser tenidos en cuenta por los profesores en el aula ordinaria.

¿Son los superdotados emocionalmente normales?

Para Freeman (1998) no existen pruebas consistentes que demuestren que la superdotación *per se* esté relacionada con problemas emocionales. Una de la investigaciones realizadas con población americana aporta lo siguiente: los problemas y dificultades emocionales que padecen los superdotados son, en general, los mismos que padecen otros niños de su misma edad que no lo son.

Las necesidades emocionales de los superdotados suelen ser las mismas que las de los demás niños; no obstante podemos señalar, con Acereda y Sastre (1998), tres cuestiones importantes al respecto:

1. Sus reacciones a ciertas situaciones son muy intensas.
2. Pueden no dar lo mejor de sí mismos si sus necesidades psicológicas no son atendidas.
3. Tienen más posibilidades que el resto de la población de su edad de encontrarse en situaciones frustrantes, lo que acarrea reacciones más fuertes que en niños no superdotados.

La madurez emocional es una condición necesaria para el desarrollo de cada persona. Ni siquiera el ser humano más inteligente puede desarrollar su potencial si no ha alcanzado su madurez emocional.

3. Algunas situaciones que pueden darse en los superdotados en el contexto escolar

Partiendo de la experiencia que sobre el tema tiene la Dra. Freeman, retomamos algunas de sus aportaciones al tema de la superdotación. Un niño con una mente rápida y curiosa puede aburrirse en un aula en la que no se atiende la diversidad, y el aburrimiento puede llegar a convertirse en hábito desmotivador y de mala adaptación que conduce al desencanto en el aprendizaje. La mayor dificultad de aquellos que encuentran el aprendizaje demasiado sencillo es que no adquieren un hábito de estudio, pues se arreglan con lo que recuerdan de las clases, desencadenando problemas conductuales, entre otras cosas, cuando se encuentran con tareas que requieren un mayor grado de esfuerzo.

Otra situación que puede darse frente al aburrimiento es que, para evitar las repeticiones del profesor, estos alumnos que ya asimilan la información desde la primera vez que se les explica, desarrollan técnicas de desconexión mental, conectándose de nuevo cuando el profesor enseña una tarea que implica una destreza mental considerable en las diversas áreas del conocimiento. Pero hasta que esto llega a suceder de forma automática, estos alumnos pueden perderse determinadas partes de las lecciones, de modo que los profesores, no percatándose de lo que está sucediendo, tal vez subestimen las extraordinarias habilidades de estos alumnos. Esto conlleva el riesgo de 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, y además no alcanza los logros esperados. Esto nos llevaría a la cuestión de una “superdotación encubierta”.

3.1. Repercusiones sociales

No todos los superdotados y talentosos llegan a desarrollar sus habilidades personales en el contexto social donde les ha tocado vivir, ya que supuestamente este desarrollo exige un proceso interactivo. De aquí la importancia del ambiente familiar, escolar y social. Tanto es así que si tal contexto no es favorable, puede impedir el despliegue de las habilidades potenciales o bien que éste solamente se dé en parte.

Según Mönks (1999) los representantes de los modelos socio-culturales opinan que el desarrollo del talento depende de quiénes organizan el sistema, del período histórico y del interés público por las personas superdotadas. Si las políticas y las opiniones públicas no están a favor del estudio de los superdotados y de su educación, estos niños no podrán

realizarse de acuerdo con sus necesidades intelectuales. Cada ser humano vive en un período histórico específico, en una realidad social y cultural y recibe influencias de una familia y del contexto escolar. Todas estas variables ambientales influyen de manera positiva o negativa en la personalidad del superdotado y en sus actuaciones.

3.2. Presiones e influencias sociales

Los estudiantes considerados superdotados en ocasiones se ven sometidos a presión por parte de los profesores y de sus padres para que su actuación sea siempre y en todo momento brillante. Freeman (1998) apunta que ningún estudiante es capaz de tener un rendimiento continuo de alto nivel, ya que las potencialidades de estos niños se desarrollan a ritmos variables, lo que acarrea diferentes tipos de dificultades. También desarrollan ocasionalmente un miedo al fracaso y un sentimiento de no cubrir las expectativas que padres y/o profesores tienen sobre ellos, posiblemente con consecuencias emocionales negativas. Las presiones que los superdotados pueden sufrir normalmente son causadas por las reacciones y las expectativas de otros.

Una situación que debe afrontar cada superdotado en el aula donde coexisten distintas capacidades es socializarse con compañeros menos capaces. Esto requiere una madurez excepcional y altas habilidades sociales, ya que a veces han de actuar de forma individual y otras veces en conformidad con las normas sociales. Sin embargo, el estudio realizado por Webb (1993) ha puesto de manifiesto que los niños superdotados a veces se causan problemas de carácter social a sí mismos: frecuentemente y con gran insistencia, suelen intentar organizar a personas y cosas, y enfatizar las normas que intentan aplicar a los otros, justificándolo con coherencia. A menudo se inventan juegos e intentan organizar a los demás. Si no se tiene en cuenta la situación, es muy probable que surjan tensiones entre los superdotados y las personas de su entorno.

4. Síntesis

De lo expuesto anteriormente se deducen diversas consideraciones. En este artículo, por motivo de espacio, se destacan únicamente las siguientes:

1) En la actualidad existe acuerdo en que los procedimientos de identificación no se pueden limitar a los tests de inteligencia. La opinión más generalizada entre los expertos es que se debe utilizar una amplia

variedad de técnicas, procedimientos e instrumentos que tengan en cuenta experiencias vitales, educativas y sociales.

2) Las diversas definiciones que existen sobre superdotación demuestran que los superdotados no son un grupo de población homogéneo, ya sea en términos de estilo de aprendizaje, creatividad, desarrollo madurativo, personalidad o conducta social.

3) Aunque se considera a la superdotación como potencial excepcional o habilidades demostradas, en la realidad solamente son identificados aquellos alumnos que han manifestado sus capacidades intelectuales con altos rendimientos escolares.

4) Los superdotados disponen, en general, de elevadas competencias intelectuales para distintos campos del saber, mientras que los considerados con talento suelen manifestar alta competencia en ámbitos concretos y específicos.

5) Sus habilidades cognitivas les permiten aprender con más rapidez y profundidad que el resto de sus compañeros que no son superdotados. También manifiestan un mayor grado en el procesamiento de la información y en el desarrollo de capacidades metacognitivas.

6) El ambiente familiar, escolar y social es muy importantes para que los superdotados y talentosos desarrollen sus habilidades superiores. Las variables que se desprenden de dichos contextos influyen de manera positiva o negativa en la personalidad del superdotado y en sus producciones.

5. Referencias bibliográficas

- Acereda, A. y Sastre, S. (1998). *La superdotación*. Madrid, Síntesis.
- Castejón, J.L., Prieto, M.D. y Rojo, A. (1997). Modelos y estrategias de identificación del superdotado. En M.D. Prieto, *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Málaga, Aljibe.
- Eyre, D. (1997). *Able children in ordinary schools*. London: Fulton Publisher.
- Freeman, J. (1998). *Educating the Very Able. Current International*. London: The Stationery Office.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Re-examining a Re-examination of the definitions. *Gifted Children Quarterly*, 29, 103-112.
- Gagné, F. (1991). Toward a Differentiated Model of Giftedness and Talend. En N. Collangelo y G.A. Davis (eds.), *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius*. London, Macmillan.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencia múltiple*. Barcelona, Paidós.

- Hany, E.A. (1993). How teachers identify gifted students: feature processing or concept based classification. *European Journal for High Ability*, 4, 196-211.
- Helhusen, J.F. (1992). Talent Identification and Development in Education. *Gifted Child Quarterly*, 36, 123.
- Howell, R., Hewards, L. y Swassing, H. (1997). Los alumnos superdotados. En W. Heward, *Niños excepcionales. Una introducción a la educación especial*. Madrid, Prentice Hall.
- Marland, S.P. (1972). *Education of the gifted and talented. Report to the Congress of the united States by U.S. Commisioner of Education*. Washington Printing Office.
- Merenheimo, J. (1991). Cultural background and experience controlling the manifestation of giftedness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2, 115-129.
- Mönks, F. J. (1999). Desarrollo y educación de niños superdotados. En A. Sipán (Coord.), *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos*. Zaragoza, Mira.
- Moönks, F. J. y van Boxtel, H.W.(1988). Los adolescentes superdotados: una perspectiva evolutiva. En J. Freeman (Dir.), *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos* (pp. 306-327). Madrid, Santillana. Aula XXI. (Original Inglés, 1985).
- Paris, S.G. y Byrne, J.P. (1989). The Constructivist Approach to Self-regulation and Learning in the classroom. In B.J. Zimmerman y D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated Learning and Academic AchievementT: Theory, Research and Practice*. New York: Academic Press.
- Prieto, M.D. y Castejón, J.L. (2000). *Los superdotados: esos alumnos excepcionales*. Málaga, Aljibe
- Pritchard, M. C. (1951). The contributions of Leta : Hollingworth to the study of gifted children. In P. Witty (Ed.), *The gifted chil.* (pp. 50-87. Heath and Company, Boston, DC.
- Rayo, J. (1997). *Necesidades educativas especiales*. Madrid, EOS.
- Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad mode: a guide for developing defensible programs for the gifted..* Mansfiel Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J.S. (1994). El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa. En Y. Benito, *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados*. Salamanca, Amarú (pp. 41-78).
- Shore, B.M. y Kanevesky, L. (1993). Thinking processes: Being and becoming. In K.A. Heller, F.J. Mönks y A.H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent*, (pp. 133-147). Oxford: Pergamon Press.
- Simonton, D.K. (1994). *Greatness: Who Makes History and Why*. New York: The Guildford Press.

- Sternberg, G.J. y Davidson, J.E. (1983). Insight in the Gifted. *Educational Psychologist*, vol. 18, (pp. 51-57).
- Tannenbaum, A.J. (1983). *Gifted children: psychological and educational perspectives*. MacMillan. Nueva York.
- Terman, L.M. (1925). *Genetic studies of genius*. California, Stanford university Press.
- Weeb, J.T. (1993). Nurturing social-emotional development of gifted children. In K.A. Heller, F.J. Mönks y A.H. Passow, *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talens*. Orford: Pergamon Press.

RENDIMIENTO ACADÉMICO Y ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ALUMNOS DE SEGUNDO DE BACHILLERATO LOGSE

COVADONGA ÁLVAREZ CASTRILLO y
FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ*

Rendimiento académico y estilos de aprendizaje en alumnos de segundo de Bachillerato L.O.G.S.E. En este estudio se exploró la relación entre los estilos de aprendizaje, medidos con el cuestionario C.H.A.E.A. (Alonso, Gallego y Honey, 1995), y el rendimiento académico en 99 estudiantes de Bachillerato-L.O.G.S.E. Se establecieron diferencias entre sexos y entre modalidades de Bachillerato. Se hallaron diferencias significativas en el rendimiento entre modalidades, pero no entre sexos ni entre estilos de aprendizaje.

Academic achievement and learning styles of second grade Bachillerato L.O.G.S.E. students. This study explored the relationship between learning styles, measured by C.H.A.E.A. (Alonso, Gallego y Honey, 1995) questionnaire, and academic achievement on 99 Bachillerato-L.O.G.S.E. students. Statistically significant differences in academic achievement were found in relation to Bachillerato option, but not in relation to sex or learning styles. Significant differences in academic achievement were not found between sexes or learning styles.

Podemos considerar el rendimiento académico como resultado de la acción educativa sobre el sujeto, valorado y acreditado por el propio sistema educativo. Su importancia es tal que se le llega a considerar un precursor del éxito en la vida, o a relacionar con el abandono escolar, la delincuencia, problemas de conducta o malos ajustes socioemocionales (Guay, Boivin y Hodges, 1999; Jimerson, Egeland y Teo, 1999). Por ello, debe ser un objetivo del sistema educativo determinar los factores que intervienen sobre el resultado académico y qué relevancia presentan.

Dentro de las muchas variables que intervienen en los resultados escolares figuran los estilos de aprendizaje, como se recoge en numerosos trabajos. Destaca en ellos la diversidad de definiciones del constructo (Alonso, Gallego y Honey, 1994). Así, Albuerne (1991a) considera el estilo

* COVADONGA ÁLVAREZ CASTRILLO es Profesora del I.E.S. "Jerónimo González" de Sama de Langreo (Asturias) y FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ es Profesor del Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo.

como la forma o camino individual de interacción con el entorno en el proceso de aprendizaje. Camarero, Martín del Buey y Herrero (2000) los sitúan a medio camino entre la inteligencia y la personalidad, pudiendo considerarse variables personales que afectan a los distintos modos de abordar, emprender o plantear el procesamiento de la información en el aprendizaje. Con frecuencia aparecen vinculados a otros constructos, como estrategias de aprendizaje, siendo entonces definidos como conjuntos de estrategias similares que utiliza cada estudiante de manera habitual cuando se enfrenta a la tarea de aprender (Schmeck, 1988).

En recientes trabajos se hallaron relaciones de los estilos de aprendizaje con el rendimiento académico (Camarero et al., 2000; Celorrio, 1999), con el género o sexo (Cano, 2000; Del Barrio y Gutiérrez, 2000; Alonso, 1992) o con el tipo de estudios cursados (Camarero et al., 2000).

Objetivos e hipótesis de la investigación

El objetivo de este trabajo se centra en comprobar la posible relación entre el estilo de aprendizaje en estudiantes de Bachillerato con su rendimiento académico. La constatación o no de dicha relación permitirá estimar la importancia que este constructo debe tener en la planificación docente para mejorar los resultados escolares.

De un modo más concreto se plantean las siguientes hipótesis:

1. Hipótesis 1: Los estilos de aprendizaje tienen relación con el *rendimiento académico* de los alumnos de Bachillerato.
2. Hipótesis 2: Los estilos de aprendizaje tienen relación con la *modalidad de Bachillerato* cursada por los estudiantes.
3. Hipótesis 3: Los estilos de aprendizaje muestran diferencias respecto al *sexo* o *género* en estudiantes de Bachillerato.

Método

Sujetos. Se tomaron datos de la totalidad de los alumnos de segundo curso de Bachillerato LOGSE del turno diurno de un Instituto de Enseñanza Secundaria de Asturias. Perteneían a las modalidades de Bachillerato Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, y Ciencias Sociales y Humanidades (Tabla 1). Las edades en el momento de realizar las pruebas eran de 18 años en 87 alumnos (87,9%), 19 años en 10 (10,1%) y de 20 años en 2 (2%). Ningún alumno era repetidor de curso. La participación fue voluntaria.

<i>Tabla 1</i> Distribución de los sujetos				
		Sexo		
		Varones	Mujeres	Total
Modalidad	CNS	23	34	57
	CSH	7	35	42
	Total	30	69	99

CNS= Ciencias de la Naturaleza y de la Salud; CSH = Ciencias Sociales y Humanidades

Variables. Sexo, modalidad de Bachillerato cursada: Ciencias de la Naturaleza y de la Salud o Ciencias Sociales y Humanidades, Estilos de aprendizaje y Rendimiento Académico que refleja la valoración del aprendizaje del alumno por parte del profesor (notas).

Material. Se utilizó el Cuestionario Honey- Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) (Alonso, Gallego y Honey, 1994) empleado en otros estudios de nuestro país (Alonso, 1992; Camarero et al., 2000), pero en un nivel educativo diferente. En este estudio se aplicó en el Bachillerato y no en estudios universitarios. El CHAEA es una adaptación al contexto académico español del Cuestionario de Estilos de Aprendizaje, (L.S.Q) de Honey y Mumford (1986). llevada a cabo por Alonso (1992). Se basa en el esquema del proceso de aprendizaje experiencial (Kolb, 1984) que se divide en cuatro etapas: 1- Experiencia Concreta, 2- Observación Reflexiva. 3- Conceptualización Abstracta y 4- Experimentación Activa. Alonso, et al. (1994) afirman que las personas parece que se concentran más en determinadas etapas del ciclo, de forma que se muestran claras preferencias por una u otra. A estas preferencias las consideran estilos de aprendizaje: 1.- Vivir la experiencia: Estilo Activo, 2.- Reflexión: Estilo Reflexivo, 3.- Generalización, elaboración de hipótesis: Estilo Teórico y 4.- Aplicación: Estilo Pragmático.

El cuestionario consta de ochenta afirmaciones con las que el sujeto se debe mostrar conforme o disconforme. De acuerdo con las respuestas puntuará de cero a veinte en cada uno de los cuatro estilos. Aquel en el que puntúe más alto será el estilo dominante del sujeto. La fiabilidad del cuestionario, mediante el Alfa de Cronbach, mostró resultados muy semejantes a los de Alonso et al., (1994) y Camarero et al. (2000) (Tabla 2).

<i>Tabla 2</i> Fiabilidad del CHAEA en estudios distintos. Coeficiente alpha de Cronbach			
	Alonso (1992)	Camarero(1999)	Álvarez y Albuerne
N	1.371	1.174	93
Sujetos	Universitarios 4º y 5º curso Madrid	Universitarios Asturias	Estudiantes 2º Bachillerato-LOGSE Asturias
Estilo activo	0.62	0.68	0.67
Estilo reflexivo	0.72	0.64	0.52
Estilo teórico	0.65	0.63	0.62
Estilo pragmático	0.58	0.59	0.58
ESCALA COMPLETA	No figura	No figura	0.60

Rendimiento académico: Los datos de esta variable fueron extraídos de las actas de evaluación oficiales finales de curso, donde figuraban las calificaciones de las diferentes materias mediante puntuación con números enteros del 1 al 10. Como medida de esta variable se tomó la puntuación media de las asignaturas de Lengua Española, Historia e Inglés, únicas materias comunes a todos los alumnos.

Procedimiento. Este trabajo es de naturaleza comparativo-correlacional y respondería a un planteamiento transversal. El CHAEA (Alonso, et al., 1994) fue aplicado de forma colectiva en el mes de enero de 1999, en horas lectivas por la orientadora del Centro, quien explicó la finalidad del cuestionario, el modo de cumplimentarlo y la información que aporta. Durante la realización de la prueba se resolvieron dudas sobre el significado de términos y expresiones que no eran comprendidas por algunos sujetos.

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 con el sexo y la modalidad de Bachillerato. Las relaciones entre sexo, modalidad de Bachillerato, los estilos de aprendizaje y el rendimiento se exploraron por medio de la prueba t de Student para dos muestras independientes, después de comprobar la distribución normal mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov. En el caso de no obtener distribución normal, lo que ocurrió con los estilos de aprendizaje reflexivo y pragmático, se empleó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. Las relaciones entre rendimiento y los estilos teórico y activo se exploraron a

través del coeficiente de correlación de Pearson y con los estilos reflexivo y pragmático por medio del coeficiente de correlación de Spearman y Tau de Kendall. La carencia de datos sobre los aspectos estudiados en este nivel educativo justifica emprender un estudio exploratorio como el planteado, dejando para otra ocasión abordajes metodológicos más complejos o refinados. Entendemos que esta decisión obedece a una elemental parsimonia.

Resultados

Teniendo en cuenta los resultados estadísticamente significativos se obtiene que:

HIPÓTESIS 1: Se confirma la hipótesis de la relación entre el *rendimiento académico* y los estilos de aprendizaje, aunque parcialmente (Tabla 3). Sólo los estilos teórico y activo muestran una relación estadísticamente significativa, positiva en el caso del estilo teórico ($r = 0.257$, $p < 0.05$) y negativa en el caso del estilo activo ($r = -0.291$, $p < 0.01$). En la misma línea, Camarero et al. (2000) también obtuvieron que los universitarios de su estudio pertenecientes al grupo de menor rendimiento académico utilizaban significativamente más el estilo activo. A pesar del resultado es necesario tener en cuenta el pequeño valor de las correlaciones obtenidas. El rendimiento académico no mostró diferencias significativas entre sexos, pero sí entre modalidades de Bachillerato (Tabla 4), siendo superior en la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud que en la modalidad de Ciencias Sociales y Humanidades.

	Coeficiente de correlación de Pearson	Coeficiente de correlación Spearman	Coeficiente de correlación Tau de Kendall	Sign.
E. activo	-.291			.003
E. reflexivo		.193	.142	.051
E. Teórico	.257			.010
E. Pragmático		-.061	-.045	.539

<i>Tabla 4</i>						
Rendimiento académico. Media y desviación típica por modalidad						
	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>D.T.</i>	<i>t</i>	<i>g.l.</i>	<i>Sig.</i>
<i>CNS</i>	57	6.11	1.77	2.315	97	.023
<i>CSH</i>	42	5.16	2.27			

CNS = Ciencias de la Naturaleza y de la Salud; CSH = Ciencias Sociales y Humanidades.

HIPÓTESIS 2: No se observan diferencias significativas en función de la *modalidad de Bachillerato*. Por tanto, no se puede afirmar que en los sujetos de este estudio existan estilos predominantes diferentes en función de la modalidad de Bachillerato cursada. No se confirman los hallazgos de otros trabajos en los que distintos tipos de estudios mostraron un uso significativamente mayor de un estilo de aprendizaje (Camarero et al., 2000; Alonso, 1992).

HIPÓTESIS 3: No se hallaron relaciones significativas entre el sexo o género de los alumnos y el estilo de aprendizaje predominante. En otras investigaciones a pesar de concluir que se establecen diferencias de género, se indica que estas diferencias son muy escasas, dependiendo más del tipo de carrera cursada por el sujeto (Cano García, 2000). Del Barrio y Gutiérrez (2000) también hallan diferencias, aunque reducidas.

Discusión

A tenor de estos resultados, que no reflejan diferencias significativas entre distintas modalidades de Bachillerato en los estilos de aprendizaje, no parece adecuado emplearlos como instrumento para orientar en la elección académica de los alumnos, al menos en el nivel de Bachillerato. Esta opinión también es compartida por Albuérne (1991b). Podría, en cambio, ser un indicador de cómo cada sujeto se enfrenta al aprendizaje pudiéndose tomar entonces como indicación para desarrollar estrategias didácticas y metodológicas tendentes a favorecer la evolución desde un estilo menos eficaz, como parece ser el estilo activo, hacia estilos que parecen estar más vinculados con los contenidos académicos, como es el estilo teórico. El carácter teórico del currículum de la enseñanza formal, de acuerdo con los resultados, parecer ser favorable a la estructura de un estilo de aprendizaje teórico, frente al estilo activo, que en este caso ha resultado opuesto al rendimiento en esta situación de aprendizaje de Bachillerato. Este asesoramiento sobre las estrategias más favorecedoras de un rendimiento

académico óptimo también sería responsabilidad de la orientación académica, que no sólo tiene como función ayudar en la elección de futuros itinerarios educativos, sino también la orientación y la intervención para mejorar y desarrollar estrategias adecuadas e idóneas de tratamiento o manejo de la información. Siguiendo los planteamientos de Kolb (1984) podríamos considerar que los estudiantes de este trabajo todavía están fraguando un estilo de aprendizaje y por ello no ha aparecido una especialización suficientemente definida, lo que sí parece ocurrir en sujetos universitarios de últimos cursos y profesionales, sujetos manejados en estudios anteriores. Camarero et al, (2000) con sujetos universitarios obtuvieron que distintos tipos de estudios configuraron diferentes estilos de aprendizaje, aunque tales diferencias se centran en uno solo de los estilos definidos por el instrumento manejado, en concreto el estilo activo. Las diferencias tampoco aparecen entre todos los tipos de estudios, sino entre un número limitado de ellos. Cano (2000) recoge resultados en los que las diferencias aparecen entre las carreras de letras. Este autor sugiere que la falta de diferencias puede ser atribuida a la ausencia de control del factor contexto, factor que identifica con la carrera estudiada. En cuanto a las diferencias en los estilos de alumnos y alumnas, no parece haber una coincidencia unánime. En nuestro estudio no se apreciaron. Cano (2000) las relaciona con el tipo de estudios, aunque recoge resultados de otros trabajos que refieren diferencias muy escasas y, finalmente, Del Barrio y Gutiérrez (2000) sólo encuentran diferencias en una pequeña parte de los estilos medidos con el instrumento manejado en su estudio. En resumen, las diferencias por razón del género son inapreciables o sólo parciales. Ello podría estar apuntando a la opción académico- profesional como factor de diferenciación, más que al género. Se aprecia que a pesar de haber utilizado en este caso un análisis estadístico de menor complejidad, por las razones ya mencionadas, los resultados coinciden con los obtenidos en otros trabajos. Pensamos que en este terreno quizá sea prioritario afinar en lo conceptual, más que en lo puramente metodológico. Procedimientos estadísticos más parsimoniosos no difieren de otros más complicados, sin que estos últimos arrojen más luz sobre los aspectos conceptuales del tema.

Es llamativo que muchos de los estudios exploran estrategias y estilos de aprendizaje con instrumentos independientes. Las relaciones obtenidas de estas variables con otras, como el género o tipo de estudio, frecuentemente son distintas. Si la definición de estilos hace referencia directa a las estrategias, cabe analizar las cualidades de los instrumentos empleados y el soporte teórico de los conceptos manejados. En el trabajo de la orientación escolar la fiabilidad y la utilidad de los instrumentos

manejados, así como la traducción práctica de la información que aportan, es de suma importancia. La gran cantidad de tareas encomendadas y el importante número de sujetos sobre los que se actúa hacen necesario ser conciso y preciso en la búsqueda de datos sobre el alumno para asesorarle. Es por ello que consideramos conveniente profundizar en la delimitación de constructos tan manejados en educación como son los estilos de aprendizaje del alumno o las estrategias, así como establecer el modo en que estas variables actúan sobre el rendimiento académico.

Referencias Bibliográficas

- Albuérne, F. (1991a). Los estilos de aprendizaje: Una revisión teórica. *Aula Abierta*, 58, 17-58.
- Albuérne, F. (1991b). *Estilos de aprendizaje en los alumnos de COU. Implicaciones orientadoras*. Tesis Doctoral. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Alonso, C.M. (1992). *Análisis y diagnóstico de los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Alonso, C. M., Gallego, D. J y Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Barrio, J.A. del y Gutiérrez, J.N. (2.000). Diferencias en el estilo de aprendizaje. *Psicothema*, 12(2), 180-186.
- Camarero Suárez, F.J. (1999). *Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Tesis Doctoral. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Camarero Suárez, F.J., Martín del Buey, F. y Herrero Díez, J. (2.000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4), 615- 622.
- Cano García, F. (2.000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12(3), 360- 367.
- Celorrio, R. (1999). Factores de influencia en el rendimiento académico. *Revista de Ciencias de la Educación*, 177,7- 33.
- 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.
- Honey, P. y Mumford, A. (1986). *Using our learning styles*. Bershire, UK: Peter Honey.
- 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.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc.
- Schmeck, R. R. (1988). *Learning Strategies and learning styles*. New York: Plenum Press.

METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA DEL USO DEL DICCIONARIO

AURORA MARTÍNEZ EZQUERRO*

El uso que los alumnos hacen del diccionario en el aula y fuera de ella es deficiente a todas luces. No se consulta adecuadamente esta magna obra y en muchos casos es debido a que no cumple las expectativas de los usuarios: bien porque no satisface lo que se encuentra, bien porque no se sabe encontrar lo que se busca. Ante esta situación, tal vez convendría replantearse el método empleado con el fin de aprovechar el enorme potencial de esta herramienta didáctica. Trabajar con el diccionario en clase -desde lo más sencillo a lo más completo- permite obtener una gran cantidad de información y, además, ejercitar el procedimiento de la consulta.

Methodology for the teaching of the use of the dictionary. The use that the pupils do of the dictionary in class and outside is obviously deficient. This great work isn't looked up and in many cases is due to it doesn't do the expectations of the users: because it doesn't satisfy what you find or because you can't find what you look for. In front of this situation, maybe it would be convenient to lay out the method used with the purpose of being useful the huge potential of this didactic tool. Working with the dictionary in class -from the most simple to the most complete- let you obtain a large quantity of information and, besides, practise the method of the consultation.

1. Introducción

Es práctica habitual y, por supuesto, necesaria el uso del diccionario en el aula. A lo largo de las distintas etapas educativas y en función del currículum correspondiente, el docente siempre fomenta la utilización de esta herramienta didáctica. El objetivo final es que la consulta a esta fuente de información se convierta en un procedimiento habitual. Pero para llegar a este punto es necesario realizar una serie de pasos que no siempre se plantean o gradúan de forma adecuada. Esta falta de método junto con la necesidad imperiosa de impartir el programa establecido condicionan, claro está, la correcta metodología que se precisa en este tema.

Como bien sabemos, en el Currículum de Primaria se establece que sea en el Segundo Ciclo cuando el alumno tome contacto con el diccionario. Hasta este momento, utilizaba en el aula de Lengua libros de lectura y libros de texto; pero ahora va a descubrir que hay otro tipo de libros: los libros de

* AURORA MARTÍNEZ EZQUERRO es Dra. en Filología Hispánica. Profesora de Lengua Castellana y Literatura del IES "Esteban Manuel de Villegas" de Nájera (La Rioja).

consulta; éstos se utilizan como apoyo, como fuente de información, por tanto, si tiene alguna duda, encontrará la respuesta correcta en estas obras.

De ahora en adelante el alumno va a utilizar el diccionario tanto en clase como fuera de ella; va a practicar, pues, el procedimiento más general de consulta. A partir de un diccionario concreto, el alumno irá aprendiendo todas las convenciones lexicográficas tradicionalmente admitidas, y será capaz, posteriormente, de enfrentarse a cualquier tipo de diccionario u obra cuyo manejo requiera dominar el mecanismo de la consulta.

Pero aunque en la Enseñanza Primaria el alumno ha aprendido a usar el diccionario y ha descubierto ya la existencia de los libros de consulta, en la Enseñanza Secundaria no hay que presuponer que el alumno tiene un buen dominio del procedimiento de la consulta. Es importante que a través de algún ejercicio de evaluación inicial, se conozca si los alumnos son rápidos y diestros en la búsqueda alfabética, si saben encontrar en el artículo adecuado las locuciones, si tienen por costumbre consultar las instrucciones de cada diccionario que cae por primera vez en sus manos, etc.

Las enormes lagunas observadas en la utilización del diccionario en Secundaria, me han hecho reflexionar sobre el tema: es preciso replantearse la metodología utilizada hasta el momento y conseguir, de esta manera, que el alumno aprenda a usar correctamente el diccionario y a extraer la máxima información del mismo. La clave está en enseñar a conocer el diccionario poco a poco y en su totalidad. Aspectos que nos parecen elementales en el uso de esta herramienta no lo son para el alumno y, por eso, hay que partir de lo más simple para llegar a lo más complejo.

2. Finalidad de un Diccionario en Secundaria

El alumno de Secundaria sabe que un diccionario es un libro de consulta, que está ordenado alfabéticamente y en el cual se explica el significado de las palabras; pero, tal vez, ignore que también pueden encontrar otro tipo de información.

El uso del diccionario en el aula se puede graduar según los niveles de competencia curricular del alumnado, el primer estadio –Primaria– correspondería a la simple búsqueda del significado de las palabras; pero en Secundaria los objetivos son más ambiciosos: se muestra el diccionario como herramienta útil para ayudar al alumno no sólo a resolver dudas de significado u ortográficas, sino también a satisfacer respuestas a más preguntas sobre el lenguaje.

Los *objetivos específicos* que se pretenden alcanzar con el uso del diccionario como instrumento didáctico son los siguientes:

- Aprender el orden alfabético.
- Escoger el significado adecuado.
- Aclarar dudas ortográficas.
- Resolver los problemas que se plantean ante las palabras que no se encuentran explícitamente en el diccionario (plurales, verbos conjugados, ciertas derivadas...).
- Utilizar la información gramatical.
- Descubrir la construcción de las palabras: derivadas y compuestas.
- Conocer los principales afijos (prefijos y sufijos) y algunas de sus significaciones más comunes.
- Trabajar con sinónimos y antónimos.
- Comprender las relaciones entre las palabras (familias de palabras).
- Aprovechar la utilidad de las ilustraciones.
- Reconocer la relación significativa de los campos semánticos.
- Familiarizarse con las convenciones lexicográficas.
- Ejercitar la búsqueda de locuciones y frases hechas.
- Consultar los niveles de uso del lenguaje.
- Trabajar los casos de homonimia.
- Reconocer extranjerismos.
- Resolver dudas de la lengua.

Al alumno le transmitiremos en un principio la idea de que un diccionario sirve para aprender el significado desconocido de las palabras y reforzar la ortografía: debemos convencernos de la importancia que tiene que el alumno llame a las cosas por su nombre. Somos los responsables de que nuestros alumnos aprendan a expresarse con precisión.

Pero ahora, en Secundaria, haremos hincapié en que el diccionario sirve también para resolver dudas de la lengua y utilizar bien las palabras: hay dudas que se le presentan al alumno que él mismo puede resolver con ayuda del diccionario. Esto es gratificante para ellos porque les proporcionará la satisfacción de ser autosuficientes.

3. Metodología

El alumno de Secundaria está suficientemente familiarizado con el diccionario, pero no siempre domina el procedimiento de consulta como corresponde a su nivel, esto es, no sabe encontrar –en muchos casos– lo que

busca. Hay que graduar las actividades realizadas con el diccionario para que el alumno aprenda a utilizar adecuadamente esta herramienta didáctica.

Un método efectivo consiste en comenzar por conocer los preliminares del diccionario que se va a consultar, es una labor que se hará conjuntamente en clase. Posteriormente, se incidirá en aspectos como el orden alfabético, el lema, la información gramatical, los sinónimos y los antónimos, las familias de palabras, las ilustraciones, los campos semánticos, las convenciones lexicográficas, las locuciones y las frases hechas, los niveles de uso del lenguaje, la homonimia, los extranjerismos, y la información complementaria de la lengua.

Conocer y practicar todos estos aspectos permite utilizar el diccionario de una forma más completa y, además, aporta seguridad al alumno porque ahora sí sabe usar esta herramienta que, además, le proporciona una interesante información lingüística. Veamos los aspectos en los que hay que incidir.

3.1. Los preliminares

Es importante hacerles ver que cada diccionario tiene su propia estructura, y que, en todos ellos, esas características especiales van explicadas en las páginas preliminares. Debemos, pues, detenernos en la explicación de esas páginas todo el tiempo que sea necesario. Vale la pena dedicar varios días de clase a esa actividad porque con ello estamos garantizando un uso correcto del diccionario para siempre. El principio de cada curso escolar es la mejor época para repasar esta cuestión.

En este sentido, aconsejo que se recomiende a todos los alumnos el mismo diccionario. La lectura de las páginas preliminares realizada en conjunto y añadiendo más ejemplos o indicando al alumno que los busque él, permitirá sacar partido a esta herramienta didáctica y, además, le acostumbrará a leer siempre las páginas preliminares de cualquier obra que caiga en sus manos.

3.2. El orden alfabético

Antes de proceder a reforzar este aspecto, hay que aclarar al alumno el criterio de ordenación alfabética que poseen los diccionarios: la ordenación de las entradas sigue el sistema alfabético universal, en el que no se consideran *ch* y *ll* como letras independientes, sino que quedan integradas en la *c* y en la *l*, respectivamente. Al optar por este criterio se adopta la norma general que rige en la inmensa mayoría de los países que

utilizan el alfabeto latino, que no afecta sólo a los diccionarios, sino también a toda clase de listas y relaciones alfabéticas. Desde abril de 1994, la *ch* y la *ll* (son dígrafos) no son consideradas letras independientes.

Las actividades sugeridas son infinitas, a modo de ejemplo sirvan las siguientes: ordenar según la letra inicial del nombre de los compañeros; construir un alfabeto para elaborar mensajes cifrados; ordenar alfabéticamente palabras de un dibujo, listas de palabras dadas...; buscar toda la clase la misma palabra e ir levantando la mano a medida que se encuentre.

Conviene también hacer prácticas con diccionarios, con agendas personales de teléfonos y direcciones, con ficheros de bibliotecas, con guías de calles o de abonados a la red telefónica de una ciudad, con índices analíticos de los libros de texto...

3.3. La forma en que los términos aparecen

Es lo que se denomina *lema*. Para encontrar las palabras en el diccionario hay que saber en qué forma deben buscarse. Los alumnos a veces –muchas veces– ignoran que no se buscan de la misma manera los sustantivos o los adjetivos que los verbos, por ejemplo. Cuántas veces hemos oído decir en clase: ¡En mi diccionario sólo está *tubo*, pero no *tuvo*! Y nos quedamos casi vacíos al oír estas frases aplanantes.

El alumno está clamando el método, un método que nosotros a veces suponemos que se conoce, pero que no es así. El conocimiento del mismo le va a permitir acercarse al diccionario con más seguridad.

Para trabajar este punto, resulta muy útil ofrecer un texto con unas cuantas palabras subrayadas (corresponderán a plurales, diminutivos, formas conjugadas, femeninos...), que son las que deben buscar. Ellos irán deduciendo cuáles son los lemas correspondientes. Cuando se corrija el texto, se irán explicando –todos colaborarán– las reglas generales. Conviene realizar seguidamente un ejercicio similar para que vayan mecanizando la búsqueda de los lemas correspondientes.

Cuando presenten cierto dominio de la búsqueda, se les ofrecerá un texto y, sin consultar en un principio el diccionario, irán indicando el lema correspondiente; posteriormente, se comprobará con el diccionario la entrada correcta.

3.4. La información gramatical

El diccionario también permite al alumno familiarizarse con las categorías gramaticales, en este sentido, se puede trabajar paralelamente con el currículum correspondiente.

Una forma de introducir este aspecto consiste en ofrecer una serie de frases en las que se hayan subrayado palabras que deban sustituirse por otras de la misma categoría gramatical.

Si se quiere complicar algo más esta actividad, se pueden dar sustantivos que tengan varias categorías gramaticales con el fin de que elaboren frases con los mismos (por ejemplo, *recto, rosa, bajo...*).

También se puede ejercitar el género ofreciendo una lista de palabras que deban escribirse en femenino con la ayuda del diccionario (por ejemplo, *guardia, presidente, médico, caniche, emperador...*), u ofreciendo palabras que tengan dos géneros (por ejemplo, *frente, coma, orden...*).

No hay que olvidar la formación del plural, concretamente los plurales irregulares o dificultosos. Se puede ofrecer una lista de palabras que deban escribirse en plural (por ejemplo, *régimen, crisis, carácter, pequeñez...*); o al contrario, se indican los plurales y hay que buscar el singular (por ejemplo, *especímenes, álbumes, parálisis, clubes...*).

3.5. Sinónimos, antónimos, familias de palabras

Para ejercitarse en el uso de los **sinónimos**, se puede dar una lista de palabras sinónimas en la que se incluya una que no lo sea –una *extraña*-. El alumno indicará de cuál se trata y, a su vez, buscará sinónimos de ésta. Por ejemplo, *aprieto, apuro, dificultad, problema, situación, brete* (*situación* es la que sobra).

El alumno preparará listas de palabras en la que incluirá una *extraña* y las intercambiará con los compañeros.

Para ejercitarse en el uso de los **antónimos**, se puede hacer algo similar a lo propuesto en el ejercicio anterior de los sinónimos. También se puede facilitar un texto en el que se hayan subrayado los adjetivos y pedir que se cambien por el antónimo correspondiente.

En cuanto a las **familias de palabras**, se puede ofrecer una lista de palabras con el fin de que indiquen cuál es la primitiva (por ejemplo, *corredor, correría, corrida, correr...*). También se puede acudir a una página del diccionario y copiar palabras que estén seguidas; posteriormente se indicará cuáles pertenecen a la misma familia (por ejemplo, *demanda,*

demandable, demandadero, demandado, demandador, demandante, demandanza, demandar, demarcación).

3.6. Ilustraciones

Los diccionarios ofrecen, por lo general, ilustraciones que pueden resultar muy provechosas para trabajar en clase con ellas. Lo primero que hay que explicar a los alumnos es que dichas ilustraciones tienen como objetivo fundamental ayudar a comprender mejor las definiciones.

La forma de trabajar con las ilustraciones resulta lúdica y es muy variada en sus posibilidades. Así, por ejemplo, se divide la clase en grupos, cada uno elige un cuadro de ilustraciones, se añaden además las definiciones de esas palabras y se entrega al otro equipo –desordenando las palabras y las definiciones- para que lo complete. El que menos tiempo tarde es el que gana.

También pueden copiar algún dibujo quitando las palabras que lo describen, y anotándolas debajo con el fin de que el otro grupo las coloque en su lugar.

3.7. Campos semánticos

Si bien el propio currículum incluye trabajo con campos semánticos, hay que pensar que el diccionario es una herramienta que nos aporta mucha información y material al respecto.

Las posibilidades son también múltiples, por ejemplo, elaborar léxicos del mundo próximo al alumno (casa, escuela, juegos...); o dada una serie de frases (que pueden ser las propuestas por los alumnos en ejercicios del tipo del anterior), agrupar las palabras que en ellas aparecen en tres grandes grupos: acciones, cualidades y cosas.

Otra actividad interesante consiste en desarrollar campos profesionales con preguntas del tipo siguiente: ¿Qué acciones realiza en su trabajo un carpintero?, ¿y un labrador?, ¿y un jardinero?, ¿y un camionero?, ¿y un dentista?; ¿cómo deben ser?; ¿qué instrumentos o herramientas utilizan?

También se les puede pedir que enumeren un conjunto de palabras representativas de cosas, acciones y cualidades relacionadas con un determinado tema, como por ejemplo, la comida (*potaje, cocido, filetear, guisar, salado, picante...*). Aquí se puede introducir el concepto de diccionario ideológico.

3.8. Convenciones lexicográficas

El alumno sabe que el diccionario tiene una serie de convenciones, pero en muchos casos las desconoce y esto le impide aprovechar adecuadamente esta herramienta. Hay que enseñar en clase a comprender la estructura de las entradas, las claves y las abreviaturas.

Para ejercitarnos en esta tarea nada mejor que elegir una entrada, por ejemplo, el verbo *saber* e ir “diseccionándola” entre toda la clase atendiendo a los siguientes apartados:

- Conceptos de artículo, lema o entrada
- Abreviaturas (*lat.*=latín; *v.*= Verbo...)
- Información gramatical
- Aceptaciones numeradas o separadas: ir analizando sentidos y poner ejemplos para morfosintaxis
- Frases
- Expresiones o frases hechas
- Observaciones
- Sinónimos y antónimos
- Familias de palabras
- Cuadro explicativo (formular preguntas de conjugación)

3.9. Búsqueda de locuciones y frases hechas

Es curioso que casi todos los alumnos coincidan en opinar que las expresiones no se encuentran en “su” diccionario. Esta afirmación categórica proviene, claro está, de su ignorancia en cuanto a la búsqueda de estas formas compuestas. Es necesario, pues, enseñar a buscarlas; si les ofrecemos el método, más adelante serán capaces de encontrar cualquier otra locución o frase hecha. Pero eso sí, habrá que practicarlo puesto que normalmente se olvida.

Antes de nada, ya que hemos repasado las páginas preliminares de nuestro diccionario, hay que tener en cuenta que en ellas se ha aludido a estas cuestiones. Un buen diccionario, por lo menos, sí que lo haría. Por lo general los diccionarios siguen el mismo orden que el establecido en el *DRAE*.

Podemos plantear en clase la siguiente pregunta: ¿Qué palabra habrá que elegir para poder encontrar una expresión en el diccionario? Algunos contestarán que normalmente suele corresponder a la que centra el significado, la más importante: sustantivo, verbo, adjetivo, pronombre y adverbio.

Podemos ofrecer una lista de expresiones con el fin de que las busquen en el diccionario: *dar sopas con honda* (en *sopa*), *matrícula de honor* (en *matrícula*), *ojo de buey* (en *ojo*), *en menos que canta un gallo* (en *gallo*), *tener la sartén por el mango* (en *sartén*)... Ellos pueden proponer otras o se puede aprovechar alguna lectura de clase para la búsqueda de algunas más.

También se puede intentar explicar entre todos algunas frases hechas como *estar en la gloria* (recuérdese la habitación caldeada de los pueblos...), *salvarse por los pelos* (los marinos deben llevar el pelo corto, pero sería más adecuado que lo llevaran largo en caso de tener que agarrarlos para salvarlos si no saben nadar)...

Teniendo en cuenta que las partes del cuerpo humano (*boca, cabeza, mano, ojo, pie, pecho*) han constituido una fuente importante para formar abundantes frases hechas, hay que tratar de anotar las que se recuerden y el resto completarlo con el diccionario.

3.10. Niveles de uso del lenguaje

En los diccionarios también se recogen palabras de distintos registros (cultas, vulgares, coloquiales, despectivas...). Una forma de trabajar los niveles de uso del lenguaje puede ser a través de actividades que partan de situaciones concretas. Por ejemplo, para ejercitar el nivel culto se escribirá una redacción en la que se reproduzca un diálogo entre un médico y su paciente. Para el nivel vulgar, se puede escribir una carta en primera persona –un pobre hombre– que cuenta un episodio de su vida. El nivel coloquial puede extraerse de cualquier situación cotidiana que vivan los propios alumnos. Así se pueden ir elaborando textos de diferentes niveles. Posteriormente, se subrayan las palabras propias de cada nivel y se buscan en el diccionario para comprobar si ofrecen alguna indicación de uso.

También se pueden dar palabras para que se busque su correspondencia en los mencionados niveles de uso (por ejemplo, *anhelar*, **disear*, *chiflarse*, *emperrarse*).

3.11. Homonimia

Los conceptos de homofonía y homografía son muy utilizados en Secundaria, una forma de reforzarlos puede ser a través de diversos ejercicios. Por ejemplo, buscar en el diccionario la palabra *pipa* y construir una frase con cada uno de sus significados. También se puede preguntar qué significa la palabra *canto* en diferentes contextos.

Se puede pedir la búsqueda en el diccionario de palabras tan utilizadas como *baca, hasta, onda, basto, bello, balido*.

La construcción de dos oraciones con una serie de homónimos, explicación de su significado e indicación de su categoría gramatical (por ejemplo, *alto, basto, don, este, golfo, judías, lima, metro, botas, mate*) constituye un interesante ejercicio.

3.12. Extranjerismos

La elección de un buen diccionario es fundamental para trabajar con los extranjerismos. Muchos de ellos son usados por los alumnos, la mayoría de las veces sin conocer su procedencia, especialmente los que corresponden a la informática.

Una actividad propuesta consiste en buscar en el diccionario una serie de palabras e indicar de qué idioma son (por ejemplo, *puzzle, paté, pop, picnic, fondue, parking, discman, footing, foie-gras*).

También se puede ofrecer una lista de palabras para que indiquen de qué idioma proceden (por ejemplo, *disc jockey, regaliz, bechamel, rebeca, pub, walkman, córner, jabalí, piedra, western, film, hobby, wáter, lapilli*).

Seleccionar en un periódico extranjerismos, buscarlos en el diccionario y realizar una redacción en la que se incluyan estas voces, resulta un ejercicio muy provechoso.

3.13. Dudas de la lengua

Un estadio superior en cuanto al uso del diccionario consiste en utilizar el diccionario como instrumento de trabajo diario que sea capaz de resolver dudas de la lengua que frecuentemente se le plantean al alumno.

Para comenzar esta actividad se puede partir de un juego: hay que resolver las siguientes dudas de la lengua –consultar el diccionario si se precisa-, cronometrar y comprobar quién es el más rápido:

- ¿Es peligroso un *cortacircuito*?
- ¿Por qué se llama *cancerbero* al portero de fútbol?
- ¿Cómo se dice *inflación* o *inflacción*?
- ¿*Manitas* es alguien que tiene las manos pequeñas?
- Cuando te levantas con dolor de cuello, ¿tienes *tortícolis* o *tortículis*?
- ¿Qué designaba inicialmente la palabra *mercromina*?
- ¿Cómo se pronuncia *boom* y qué significa?

- ¿Qué diferencia hay entre *el orden* y *la orden*?
- ¿Cómo se pronuncia *edelweis* y qué significa?
- ¿Es correcto el numeral *novecientos*?
- ¿Estoy enfermo si tengo *diabetis*?
- ¿Cómo se dice *travesti*, *travestí* o *travestido*?
- ¿Estarás a salvo de un tormenta cerca de un *pararrayo*?
- ¿Qué prefieres una *debacle* o una *hecatombe*?

Este tipo de preguntas surgen a menudo en clase. El ejercicio propuesto está plenamente relacionado con la competencia lingüística de nuestros alumnos. La actividad se puede proponer sugiriendo al alumno que prepare una lista de diez preguntas del tipo de las anteriores para formularlas a los compañeros. Estas cuestiones nos servirán además para comprobar el conocimiento que tienen los alumnos de la norma y el uso de la lengua.

4. Conclusiones

Pensamos que los alumnos manejan bien el diccionario pero no es verdad, muchas veces las actividades que se proponen se convierten en meros recursos que no hacen sino desaprovechar el potencial de esta herramienta didáctica.

Es conveniente revisar el método utilizado con los alumnos en relación con el uso del diccionario en clase. No se trata de buscar significados o de resolver dudas ortográficas, esta obra ofrece muchas más posibilidades, pero hay que enseñarlas al alumno porque generalmente las desconoce.

A través de las actividades propuestas, el alumno aprende a utilizar el diccionario de una forma más completa y, por tanto, ahora sí puede sacarle el partido adecuado. Además, se va automatizando el procedimiento de la consulta y será capaz de transferirlo a otros contextos.

El uso graduado y programado de los ejercicios sugeridos u otros similares permitirá al alumno acercarse al diccionario con seguridad y, más adelante, utilizarlo por iniciativa propia pues para él se ha transformado en un instrumento que ahora sí sabe manejar y que le resuelve muchas dudas, no solamente de significado u ortografía.

5. Bibliografía

Estudios Teóricos

- Álvarez Rubio, M.L. (1999): "De la teoría lingüística al uso de la palabra". *Alacena*, 35, págs. 37-38.
- Alvar Ezquerro, M. (1993): "Función del diccionario en la enseñanza de la lengua", en *Lexicografía descriptiva*. Barcelona, Biblograf, págs. 165-175.
- Alvar Ezquerro, M. y Corpas Pastor, G. (Coords.) (1998): *Diccionarios, frases, palabras*. Málaga. Servicio de Publicaciones Universidad de Málaga.
- Calderón Campos, M. (1994): *Sobre la elaboración de diccionarios monolingües de producción*. Granada. Universidad de Granada.
- García Hoz, V. (1997): *Estudios experimentales sobre el vocabulario*. Madrid. CSIC.
- Haensch, G. (1997): *Los diccionarios del español en el umbral del siglo XXI*. Salamanca. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Hernández, H. (1989): *Los diccionarios de orientación escolar (Contribución al estudio de la lexicografía monolingüe española)*. Tübingen. Niemeyer.
- Luceño Campos, J.L. (1994): *Didáctica de la lengua española*. Alcoy. Marfil.
- Maldonado, C. (1993): "Cómo elegir un diccionario escolar". *Alacena*, 17, págs. 12-13.
- Maldonado, C. (1998): *El fondo de las palabras*. Madrid. Ediciones SM.
- Martín García, J. (1999): *El diccionario en la enseñanza del español*. Madrid. Arco/Libros.
- Pérez Lagos, F. (1998): "Los diccionarios escolares de los últimos años. ¿Una nueva lexicografía didáctica?", en Alvar Ezquerro, Manuel y Corpas Pastor, Gloria (Coords.): *Diccionarios, frases, palabras*. Málaga. Servicio de Publicaciones Universidad de Málaga, págs. 113-125.
- Vila, Neus M.; Calero, M.Á.; Mateu, R.M.; Casanovas, M. y Orduña, J.L. (Eds.) (1999): *Así son los diccionarios*. Lleida. Edicions de la Universitat de Lleida.
- VV.AA. (1994): *Nuevas cuestiones de didáctica de Lengua y Literatura en tiempos de la Reforma*. Barcelona. PPU.

Estudios con Actividades

- Allende, A.M. y Núñez, P. (1995): "Unidad didáctica 2: Un libro fundamental: el diccionario" en *Lengua y Literatura. Una secuenciación para 2.º ciclo y tres unidades didácticas*. Madrid. MEC-Narcea.
- Calero Heras, J. (1994): *Entre palabras. Para aprender a manejar el diccionario*. Barcelona. Octaedro, 2.ª ed.
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (1994): *Enseñar lengua*. Barcelona. Graó.

- Fernández de la Torre, G. (1994): *Vocabulario 1*. Madrid. Playor.
- Fernández de la Torre, G. y Zayas Bazán, E. (1989): *Vocabulario 3*. Madrid. Playor.
- Fontanillo Merino, E. (1983): *Cómo utilizar los diccionarios*. Madrid. Ediciones Anaya.
- Jiménez Jiménez, B. (1986): *Didáctica del vocabulario*. Barcelona. Humanitas.
- Maldonado, C. (1998): *El uso del diccionario en el aula*. Madrid. Arco/Libros.
- Meoro Cervilla, H. y Mir Cruells, M. (1994): *Al pie de la letra (Ejercicios y juegos con diccionario)*. Barcelona. Oikos-Tau.
- Moreno, V. (1999): "Diccionarios y escritura". *Alacena*, 35, págs. 17-22.
- Muñoz, A. (1989): *Cuando el lenguaje se hace pasatiempo*. Madrid. Bruño.
- Neggers, G. (1989): *Vocabulario 2*. Madrid. Playor.
- Pastora Herrero, J.F. (1990): *El vocabulario como agente de aprendizaje*. Madrid. La Muralla.
- Revista Alacena (1993). *Lexicografía*. N.º 17.
- Revista Alacena (1999). *Lenguaje y diccionarios*. N.º 35.
- Vilá, M. y Badía, D. (1992): *Juegos de expresión oral y escrita*. Barcelona. Editorial Graó.
- VV.AA. (1997-2001): *Guías Praxis para el Profesorado de ESO. Lengua y Literatura. Contenido, actividades y recursos*. Barcelona. Editorial Praxis, (*Comunicación escrita*, tema 6. Los textos de todas las palabras. El diccionario, págs. 464/57-464/121).

Diccionarios

– Didácticos (guías);

- Alvar Ezquerro, M. (2000): *Diccionario de Secundaria y Bachillerato de la Lengua Española*. Anaya-Vox. Barcelona. Bibliograf.
- Clave. Diccionario de Uso del Español Actual* (1999). Madrid. Editorial SM.
- Clave. Diccionario de Uso del Español Actual*. Edición electrónica (1998). Madrid. Editorial SM, 2.ª ed.
- Diccionario Actual de la Lengua Española. Sinónimos Y Antónimos* (1999). Madrid. Editorial SM.
- Diccionario de Dificultades de la Lengua Española* (1996). Madrid. Santillana.
- Diccionario de Dudas y Dificultades de la Lengua Española* (1998). Madrid. Espasa-Calpe, 10.ª ed.
- Diccionario de Sinónimos y Antónimos* (2000). Madrid. Santillana.
- Diccionario Escolar de la Lengua Española* (incluye CD-ROM) (1998). León. Everest.
- El Juego de Intermedio* (1993). Madrid. Editorial SM.

- Franco, A. (1993): *Intermedio. Diccionario Didáctico de Español. Guía didáctica*. Madrid. Editorial SM.
- Gran Diccionario de Sinónimos y Antónimos* (1989). Madrid. Espasa-Calpe, 2.^a ed.
- Guía del Diccionario Escolar de la Lengua Española* (1998). Madrid. Santillana.
- Guía para el Profesor del Diccionario Secundaria y Bachillerato Lengua Española. Sugerencias didácticas para su uso en clase*. Anaya-Vox (2000). Barcelona. Bibliograf.
- Maldonado, C. (dir.) (1993): *Intermedio. Diccionario Didáctico de Español*. Madrid. Editorial SM.
- Avanzado. Diccionario Didáctico de Español* (2000). Madrid. Editorial SM, (4.^a ed).
- Real Academia Española (1997): *Diccionario Escolar de la Real Academia Española*. Madrid. Espasa-Calpe, 2.^a ed.
- Sánchez Cerezo, S. (dir.) (2000): *Nuevo Diccionario Esencial Santillana de la Lengua Española*. Madrid. Editorial Santillana.

– De la Lengua Española:

- Casares, J. (1984): *Diccionario ideológico de la Lengua Española*. Barcelona, Gustavo Gili. 2.^a ed.
- Corominas, J. (1987): *Breve diccionario etimológico de la Lengua Castellana*. Madrid. Gredos.
- Moliner, M. (1996): *Diccionario de uso del español*. Edición electrónica. Madrid. Gredos.
- Real Academia Española (1992): *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid. Espasa-Calpe, 21.^a ed.
- Real Academia Española (1995): *Diccionario de la Lengua Española*. Edición electrónica. Madrid. Espasa-Calpe, 21.^a ed.

LA DIALÉCTICA SABER/PODER EN MICHEL FOUCAULT: UN INSTRUMENTO DE REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LA ESCUELA

ANASTASIO OVEJERO BERNAL y
JUAN PASTOR MARTÍN*

Michel Foucault supone una herramienta extraordinariamente potente para reflexionar críticamente acerca de las prácticas educativas que se ejercen en la escuela. Concretamente, en este artículo nosotros vamos a utilizar a Michel Foucault para reflexionar críticamente acerca de la relación entre saber y poder, así como sus posibles implicaciones para la práctica escolar; pues ambos aspectos, saber y poder, se están ejerciendo explícitamente, sin rodeos, en la escuela.

With this article we try to question the relationship between psychology and medicine through "History of madness" by Michel Foucault. In this work, Foucault criticizes the institutions of the 16th and 17th century, where everyone who was out of "normality" was imprisoned. Then, Foucault, will report -this is what will interest us most- the medication of these institutions after the big psychiatric reform of the 18th century, where the abnormality will be medically redefined as "mental illness".

1. La dialéctica saber/poder

En toda su "vida filosófica", Foucault no va a dejar de criticar la idea trascendental de VERDAD (como verdad objetiva, neutra, necesaria y universal). Va a criticar también la oposición entre discurso verdadero y discurso falso como un sistema de exclusión (oposición que Foucault sitúa en Sócrates y Platón frente a los Sofistas). Se trata, pues, de denunciar el discurso de LA VERDAD (con mayúsculas), un discurso que exige absoluta sumisión. Foucault nos invita a poner en duda toda VERDAD... o cuando menos a preguntarnos qué ocultos efectos de poder persigue. Ésta es la cuestión: plantearnos la "voluntad de VERDAD" como "voluntad de PODER", ver el saber como un instrumento del poder. Para Foucault, detrás de la fachada de la VERDAD se esconde toda una voluntad de poder, y esta VERDAD no es más que una justificación para aplastar y dominar, para exigir conformidad y sumisión. Y es que el conocimiento, el saber, impone una doble represión: la que condena al silencio los discursos "excluidos" y la que determina y ordena los discursos "aceptables".

El poder supone, por tanto, la otra cara (la cara oculta) del saber y de la verdad. La verdad es de este mundo, como nos ha mostrado extraordinariamente el pensamiento postmoderno, basado sobre todo en Nietzsche, Heidegger y en el segundo Wittgenstein (Ovejero, A., 1999) y está sujeta, por tanto, al poder. La verdad no existe aislada de los sistemas

* ANASTASIO OVEJERO BERNAL y JUAN PASTOR MARTÍN son Profesores del Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo.

de poder que la producen y mantienen. Así, el poder está determinando, tanto qué discurso es aceptado como verdadero, como qué criterios, procedimientos, instituciones y personas pueden distinguir un discurso “verdadero” de otro “falso”.

El saber y la verdad son árbitros de distintas luchas políticas, esto es, el saber es un recurso que por su naturaleza es objeto de lucha política, pero el saber no es sólo objeto del poder... es también instrumento de éste. No se trata sólo de que el saber sea voluntad de poder, esto es, envoltorio retórico que esconde sospechosas motivaciones ocultas; es que el saber, el conocer... es ya dominar. No es posible ejercer poder sin haberse apropiado previamente a un saber. Y es que el saber no es sólo un objeto de deseo (una joya preciosa), ni siquiera es sólo una justificación del poder (una exótica máscara)..., sino que es uno de sus instrumentos de dominación más potentes: una lanza afilada, afiladísima. No se trata tanto de que el saber produzca efectos de poder, como de que *el saber es intrínsecamente poder*. Podemos separar el saber de una institución concreta de poder... pero no de su carácter intrínseco de poder. Poder y saber son las dos caras de la misma moneda: todo poder genera saber y todo saber proviene de un poder.

Por tanto, no se trata tanto de que el poder prohíba, como de que el poder produce saber. A cambio, ese saber será recompensado con creces: con dinero, con “estatus” científico... y con poder. El poder controla el saber ejerciendo distintos procedimientos de control del saber, por ejemplo silenciando aquellos discursos que no se encuentran dentro de los criterios definidos por este poder. Y es que el poder no puede dejar de incluir distintas estrategias de control e imposición que están determinando qué se puede mirar, sobre qué es posible hablar o de qué forma hay que pensar.

Por eso el saber no está, no se permite que esté, al alcance de todos, sino sólo al alcance de unos pocos elegidos. El discurso de la VERDAD pertenece a aquéllos que poseen el poder: aquéllos que dominan la enseñanza, la publicación de libros o la distribución de fondos materiales. Sólo aquel que posee poder puede transformar un discurso en verdadero. Pues la VERDAD exige la existencia de un grupo de “decididores” que decidan qué discurso va a ser el verdadero y cuales otros no. Por eso el saber no circula libremente, por eso para acceder a él es necesario todo un ritual que no es más que un adoctrinamiento y un filtro: poseer una determinada cualificación y someterse a distintas reglas establecidas. He aquí una de las principales funciones de la escuela moderna. Así por ejemplo, el discurso de una determinada profesión pertenece sólo a unos pocos (los colegiados), que lo transmiten secretamente a otros pocos discípulos (los futuros colegiados). Y sólo entre estos elegidos (colegiados y futuros colegiados) es posible la circulación y la transmisión del saber. El saber mantiene el poder, haciendo inaccesible ese saber a los profanos (por ello mismo, potenciales herejes), mediante distintos malabarismos académicos: ritos universitarios, un incomprensible e intimidatorio lenguaje científico, etc. Esa lejanía entre la gente de la calle y las élites especialistas, se convierte en el salvavidas legitimador del saber... y del poder de los

especialistas y de los expertos. Un saber que se hace poderoso al alejarse de la realidad de la vida cotidiana. Y una vez que se obtiene el poder... se obtiene también la garantía de la supremacía en el saber, pues quien tiene el poder acaba imponiendo sus definiciones de realidad y de la verdad.

Quien tiene el poder impone su saber, un saber que legitima el ejercicio de ese poder, con lo que una vez más el círculo se cierra y la necesidad mutua se realimenta. Ésta es la historia del matrimonio de conveniencia entre poder y saber, que es más que un matrimonio de conveniencia: forman una unidad inextricable. En definitiva, saber y poder, poder y saber se implican mutuamente. No existe saber independientemente del poder, pues el saber produce y mantiene poder, pero también el poder produce saber. Poder y saber se relacionan mutuamente, pues no hay relaciones de poder que no utilicen el saber, ni saber al margen de la lucha por el poder. No es posible desligar ambos aspectos. No existe sujeto u objeto de saber libre de poder, un poder que, por otra parte, no dudará en construir y utilizar el saber para lograr sus objetivos. No existe conocimiento independiente del sujeto que conoce... pero es que este sujeto que conoce no existe al margen de relaciones de poder. Poder y saber son, por tanto, dos aspectos inseparables, dos conceptos que se relacionan constructivamente. El poder genera saber y ese saber también está generando a su vez, poder. Son, casi podríamos decir, la misma cosa.

Este matrimonio de conveniencia entre el saber y el poder se refleja claramente en la escuela. Por un lado, sólo los niños que se adaptan a un saber previamente determinado (discurso propio de individuos dóciles y "normales") tendrán éxito escolar. Quienes no se adapten a tal saber (por ejemplo, los miembros de la etnia gitana) fracasarán escolarmente y, por lo tanto, también socialmente, porque la escuela es un elemento clave en la lucha política contra estos grupos sociales. De ahí que la educación, que aparentemente debería garantizar el acceso libre al saber, supone un objetivo de lucha política, un claro objeto de poder, como muy bien nos recuerda Michel Foucault (1975/1998, p. 37): *"Todo sistema de educación es una forma política de mantener o modificar la adecuación de los discursos con los saberes y los poderes que implican"*.

La lucha por el saber es la lucha por el poder, de ahí la terrible batalla que, desde los tiempos de la Ilustración, libran la Iglesia y el Estado Moderno por dominar y controlar la educación. Reflexionar acerca del poder es reflexionar acerca de nosotros mismos. Y la escuela es un territorio privilegiado (al igual que la cárcel, la empresa o el hospital psiquiátrico) para estudiar el poder, pues en ella este poder se ejerce clara y explícitamente, a cara descubierta, sin máscaras. La escuela supone por tanto, un reflejo de la conflictividad de las tensiones internas entre grupos sociales en una sociedad tan compleja como la nuestra. De ahí la "crisis permanente" de la educación actual.

2. La escuela que tenemos: una fábrica de individuos sumisos y normales

La escuela construye un saber y explicita un poder. Y no se trata de un saber/poder negativo que vigila y castiga, sino de toda una tecnología positiva que define la realidad y construye una visión del mundo. Es preciso ir más allá de un saber/poder que censure, reprima o prohíba; hay que ir hasta una visión positiva del saber/poder como un sibilino mecanismo que gestiona y organiza nuestra vida cotidiana. El saber/poder no castiga o reprime, sino que, por el contrario, controla y somete construyendo individuos “normales” y, por tanto, sumisos. Y esta construcción va a comenzar en la escuela. Toda maquinaria de saber/poder, y la escuela evidentemente lo es, produce distintos efectos prácticos. Pues bien, la escuela produce un claro efecto: individuos dóciles y normales. He aquí el genuino curriculum oculto de una escuela que actúa como un útero artificial del que nacen individuos sometidos y normalizados. Pues sólo estos individuos sumisos y normales tendrán éxito en la escuela. Y tener éxito en la escuela supone, inevitablemente, un primer paso para tener éxito posterior en la “sociedad sumisa y disciplinada” en la que vivimos. La escuela está, por tanto, seleccionando y construyendo sujetos; pero evidentemente construye sujetos sólo en una dirección determinada: *sujetos individuales sumisos y normales*. Pero vayamos por partes.

2.1. Sujetos *individuales*

Para el buen funcionamiento de esta sociedad sumisa en la que vivimos, es preciso construir individuos dóciles y sumisos. Y el primer paso ineludible será construir individuos, esto es, individualizar. De ello se va a encargar la escuela. La individualización supone el primer e imprescindible paso para la docilidad y la sumisión. Una vez dado este primer paso, los siguientes serán mucho más sencillos. No se trata tanto de que la educación escolar sea individual... sino de que es *individualizante*. Las prácticas educativas están efectivamente construyendo individuos, están individualizando. El individuo no es un punto de partida de la escuela, sino por el contrario el punto de llegada, un genuino producto de toda una tecnología política individualizante. La individualización es la primera estrategia con la que el poder somete. Y la escuela es el instrumento individualizador más potente que existe. La escuela, al igual que el ejército o la cárcel, la fábrica o el monasterio, lo primero que hace es individualizar. Así, la figura del pupitre individual se convierte en una potente metáfora física de la individualidad resultante de la educación escolar. El maestro está construyendo en todo momento la individualidad: mediante el uso de exámenes y expedientes individuales, premiando a los chivatos, incitando a la competencia individual... En definitiva se trata de romper el grupo psicosociológico que supone el aula. Por otro lado, la escuela equipara éxito con éxito individual: en la escuela sólo importa la conducta y el rendimiento

individual del sujeto, no las condiciones estructurales, ambientales o psicológicas a las que este sujeto... está efectivamente sujeto. La escuela, al centrarse en los méritos individuales y no en los determinantes socioeconómicos, supone una cortina de humo que trata de ocultar las injusticias socioeconómicas, así como su extraordinaria influencia en el rendimiento escolar. Es decir, la escuela está naturalizando el fracaso escolar al hacerlo pasar por fracaso personal del alumno individual. Esta función de la escuela es justificada y reforzada “científicamente” por la psicología, particularmente por la psicometría (los datos psicológicos) y por la psicología clínica.

La escuela es un eficaz instrumento por el cual el Estado sustituye a la comunidad por el individuo. Estamos ante una nueva “sociedad individualizada” formada por individuos dóciles y sumisos, por tanto, útiles para la producción capitalista. La individualidad supone, pues, la condición de partida para una sumisión total. Por eso el miedo al que los sujetos se reúnan o asocien. Y es que la educación surgió históricamente del temor que las clases poderosas tenían de las clases populares, más concretamente del temor a insurrecciones, revueltas y levantamientos. Y para hacer frente a ese miedo, nada mejor que individualizar. A las clases poderosas les interesa una sociedad de individuos aislados, y no una sociedad de comunidades. No se trata tanto de abortar el cambio de estructuras o la insumisión, como de prevenirlos mediante una eficaz individualización. Interesa una sociedad de individuos, pues el individuo es útil e inocuo políticamente: útil económicamente, pues es extraordinariamente productivo para la economía capitalista; a la vez que inocuo políticamente, pues su participación política en las decisiones importantes de la sociedad en la que vive es prácticamente testimonial.

2.2. Individuos sumisos y dóciles

La mejor manera de prevenir el cambio de estructuras y la insumisión es moldeando a las nuevas generaciones, pues todo niño es un potencial insumiso. La escuela va a actuar como un instrumento disciplinario encargado de imponer *sumisión*, esto es, de construir individuos dóciles y obedientes ante la autoridad. Y es que el sistema sociopolítico y económico en el que vivimos sólo es posible mantenerlo a través de la sumisión, una sumisión que constituye el combustible que hace funcionar todo el sistema estructural al que estamos sujetos. Vivimos pues, en una “sociedad sumisa”. Y he aquí la obsesión de esta “sociedad sumisa”: que nadie se desvíe de la norma, que nadie desordene el orden establecido. He aquí el derecho y el deber de nuestra sociedad: someter. Todos debemos ser sumisos, y el que se resista a esta sumisión no tendrá sitio en esta “sociedad vigilada y controlada”. Éste es el panorama de nuestra sociedad: vigilancia y control a la diferencia insumisa y a la pluralidad de formas de ser y pensar. Toda insumisión al orden establecido está bajo sospecha, bajo vigilancia, y todo el excedente de diferentes e insumisos que esta sociedad

genera han de quedar marginados de la participación ciudadana en la toma de decisiones políticas.

Y la escuela será un efectivo instrumento al respecto. La educación escolar persigue, entre otras cosas, fabricar sujetos útiles y productivos para el sistema socioeconómico y político, es decir, sujetos obedientes y sumisos. La escuela se erige en la maquinaria oficial (esto es, estatal) de sometimiento. Una escuela que más que enseñar, adiestra. El sistema educativo es el agente de control social más perfecto que existe... por eso es más o menos similar en todas las sociedades actuales, tan distintas unas de otras. El educador sustituye, pues, al policía. Decía Napoleón que cada cura le ahorra cien gendarmes. Pues bien, el maestro y más aún el psicólogo son los herederos directos de los curas en una sociedad tan compleja como la nuestra. La escuela persigue, ante todo y sobre todo, la docilidad de sus miembros. El profesor enseña orden y disciplina en las clases, así como respeto a la autoridad. El profesor es, por tanto, más que un generador de saber, un domesticador de salvajes; un moralista que sutilmente impone la moral de la sumisión. Así, sólo los alumnos dóciles que se someten al orden escolar tendrán éxito en la escuela. Y es que si el niño no es sumiso en la escuela... difícilmente lo será en la Universidad o en la Empresa.

La escuela trata de someter a sus miembros, controlando tanto el tiempo como el espacio de éstos. Así, el niño experimenta en la escuela una ruptura con el espacio/tiempo al que está acostumbrado en su socialización familiar, en su vida cotidiana. La escuela supone todo un encierro espaciotemporal, similar al encierro que supone el Hospital Psiquiátrico para el loco, puesto de manifiesto por Michel Foucault en su "*Historia de la Locura en la Época Clásica*" (1962/1967).

La escuela está organizando el *espacio* de sus alumnos. Cada alumno tendrá un espacio y habrá un espacio para cada alumno. Así, éstos saben perfectamente qué hacer en cada espacio: en el aula, en el pasillo, en el patio o en el despacho del director. La arquitectura de las escuelas supone todo un monumento a la vigilancia y al control, pues en ellas el espacio está extraordinariamente organizado y controlado: forma y tamaño del edificio y del aula, iluminación, color de las paredes, temperatura... Un ejemplo evidente de ello será la distribución de los pupitres en el aula, una distribución (en filas y columnas) que favorece claramente la sumisión y el control por parte del profesor. El espacio del aula está organizado en torno al profesor y no en torno a los propios alumnos. El aula se distribuye espacialmente para escuchar al profesor (el único que habla) y para que éste pueda controlar perfectamente su aula, de igual manera que un sargento puede controlar a su tropa, curiosamente también distribuida espacialmente en filas y columnas en torno a dicho sargento. Esta distribución espacial del aula está impidiendo la comunicación cara a cara entre los alumnos, favoreciendo una escuela pasiva y sumisa al profesor (por supuesto el único que sabe, el único que tiene algo que ofrecer). Y es que un aula organizada espacialmente en torno al maestro es una perfecta metáfora del monopolio

de éste a la hora de enseñar: sólo el maestro enseña, sólo él organiza el programa, sólo él elige las fuentes y autores, sólo él interpreta adecuadamente esas fuentes... y finalmente sólo él decide quién es buen alumno, quién pasará de curso.

Pero si importante es el control del espacio, más aún lo será el control del tiempo. La escuela, lo primero que hace es organizar y gestionar el tiempo de sus alumnos, a la imagen de las comunidades monásticas: un tiempo para cada cosa y una cosa en cada tiempo. Los alumnos tienen su tiempo perfectamente ocupado y organizado. El reloj, incluso el cronómetro, son instrumentos disciplinarios imprescindibles en toda escuela, como muy acertadamente nos pone de manifiesto M. Foucault (1975/1998, p. 158): *“A comienzos del siglo XIX, se propondrá para la escuela de enseñanza mutua unos empleos del tiempo como el siguiente: 8h 45 entrada del instructor, 8h 52 llamada del instructor, 8h 56 entrada de los niños y oración, 9h entrada en los bancos, 9h 04 primera pizarra, 9h 08 fin del dictado, 9h 12 segunda pizarra, etcétera”*.

El tiempo del alumno está completamente programado. Los niños aprenden perfectamente y desde muy pequeños, a organizarse temporalmente: tiempo de clase, tiempo de recreo, tiempo de exámenes, tiempo de vacaciones... ¡Ay del niño que no tenga o no sepa manejar un reloj! Que el tiempo es oro es algo que los alumnos van a aprender muy pronto, en una escuela implacable con aquellos que “pierden” el tiempo o que no son puntuales. La escuela está expropiando el tiempo a sus alumnos para organizárselo “correctamente”.

Todo niño es un potencial insumiso, por eso hay que educar a estos niños en la disciplina, la obediencia y la sumisión. Así, los niños son desde muy pequeños vigilados, controlados y sometidos en la escuela. Una escuela que más que enseñar contenidos, enseña algo muchísimo más importante para el perfecto mantenimiento del orden social: disciplina y sumisión. Y aquel niño que no sea dócil y sumiso no pasará de curso. Nada de iniciativa... docilidad; nada de aprender a pensar por uno mismo. Nada de eso. Lo que la escuela enseña es a obedecer las órdenes sin pensar en ellas, a acatar la disciplina sin cuestionarla... en definitiva, a ser sumisos. El niño ya no tendrá que pensar críticamente acerca del mundo en el que vive... tan sólo necesitará obedecer y ejecutar lo que se le ordene. Pero es por el bien de los alumnos que la escuela actúa así. Un alumno sumiso tendrá el éxito asegurado en esta “sociedad sometida” en la que vivimos. Objetivo, pues, cumplido. La escuela forma aquellos sujetos que van a ejercer el poder mañana. Y sólo los sumisos podrán ejercer ese poder. El mecanismo es evidente: sométete hoy para así poder someter mañana.

2.3. Individuos sumisos y normales

En la sociedad sumisa en la que vivimos, toda desviación de la normalidad política, económica, social o moral será silenciada y sancionada, reprimida y excluida. Por el contrario, todo aquel que se someta a la norma

establecida será recompensado: con un trabajo, con dinero, un “estatus”, con prestigio... con poder. Hay que ser sumiso para ser normal... y normal para tener éxito en esta “sociedad sumisa”. El círculo, por tanto, se encuentra perfectamente cerrado. Todo está atado y bien atado: cara, yo gano; cruz, tú pierdes.

El niño ha de crecer normal y no torcido. Y será en la escuela donde se construya esa normalidad. La escuela favorece a la nueva clase media, la cual está definiendo un nuevo estatus de normalidad: nuevos valores, nueva imagen corporal, nuevo estilo de vida, nueva forma de interacción social... Así, el niño que no se adapte a las exigencias escolares será definido como “anormal”. ¡Qué cómodo resulta pensar que aquellos que no encajan en la escuela... es porque no son normales! Por tanto, aquellos niños que se encuentran más a gusto en la calle que en el pupitre, aquellos niños que prefieran el bullicio al silencio, el lenguaje coloquial al académico... serán etiquetados de “anormales”. Serán asimismo “anormales” aquellos niños rebeldes o insumisos, desordenados o inadaptados, excesivamente mimosos o dependientes, holgazanes o con una imaginación desbordante, inquietos o irritables...

La escuela será, por tanto, el primer instrumento institucional a partir del cual se va a reprimir y excluir a todos aquellos elementos que no encajen con la normalidad establecida. Y es que la diferencia amenaza la homogeneidad y estabilidad de nuestro orden establecido, y la escuela va a delimitar y etiquetar esa conducta diferente. La escuela se encuentra, pues, al servicio de la erradicación de la diferencia insumisa, esto es, supone un claro instrumento al servicio de la homogeneización de las distintas formas de vida, mediante distintos mecanismos represores destinados a mantener el “orden de las cosas”, frente a distintas herejías intolerables; herejías que suelen proceder... de nuestra vida cotidiana. Es más, es la presencia de herejías que desafían ese orden establecido lo que lleva a la construcción de toda una tecnología que establezca “pautas normales de actividad”. Y es que la escuela supone uno de los más genuinos mecanismos de definición primero y control después de la normalidad. La homogeneidad oficial de la escuela acabará imponiéndose frente a la heterogeneidad real de la vida cotidiana. La escuela actuará entonces transformando la heterogeneidad de partida... en una cómoda homogeneidad final. Así, los niños tras su paso por la escuela ya son fácilmente integrables en el sistema sociopolítico y económico establecido. La escuela actúa entonces homogeneizando, esto es, asimilando a los “desviados” del mundo de la vida cotidiana, a la “normalidad” oficialmente definida por esta escuela. La escuela funciona, por tanto, al igual que los exorcismos o los métodos inquisitoriales, como un mecanismo de control y erradicación de la diferencia insumisa, esto es, como una potentísima tecnología homogeneizadora.

Y todo este proceso homogeneizador será justificado a posteriori por la disciplina científica de la normalidad: la psicología (Álvarez-Uría, y Varela, 1994). La psicología define científicamente la normalidad, y no olvidemos que definir científicamente la normalidad... es ya una forma de

crearla y dominarla. Como ya hemos visto, el saber es poder y una ciencia de la “anormalidad” es ya un primer ejercicio de control sobre ésta. La psicología es un instrumento de dominación que actúa a través de la normalización. La psicología supone la coartada científica de la imposición de una normalidad que no es, ni mucho menos, natural, sino social. La psicología disfraza la imposición sociopolítica de evidencia científica. La psicología naturaliza la normalidad, con lo que la hace ya incuestionable. Se trata pues de buscar una legitimación científica (así “son naturalmente” las cosas) a una imposición sociopolítica (así “deben ser” las cosas). La psicología está justificando el ejercicio del poder, en nombre de un saber: la necesaria y objetiva ciencia de la normalidad. Se trata pues, de vigilar, castigar y condenar “científicamente”, toda desviación de la “normalidad psicológica” previamente definida. A continuación, el psicólogo actuará, por el bien del niño “anormal”, mediante una eficaz y efectiva terapia reparadora y rehabilitadora, esto es, normalizadora. Así, la psicología, al naturalizar la normalidad, la está legitimando, a la vez que se legitima a sí misma como disciplina (en los dos sentidos de la palabra). La psicología por tanto define la “normalidad” e interviene en la “anormalidad”, aunque convendría preguntarse con Foucault... ¿en base a qué criterios?, ¿a qué grupos sociales beneficia esa definición de “normalidad”?, ¿a qué grupos sociales pertenecen los “anormales”?, ¿quién, y en base a qué criterios, impone una intervención psicológica ante la normalidad?, ¿qué implicaciones sociopolíticas tiene esa intervención psicológica?

3. Algunas consideraciones finales

La escuela nace con la modernidad, concretamente con la Ilustración, para someter a los niños, para imponerles una moral puritana, así como una ética moderna del trabajo y la sumisión. La escuela va a ser utilizada por la nueva y emergente burguesía para conseguir el poder. La escuela es la nueva Iglesia de la clase media que busca el éxito social, como los feligreses la salvación, por medio del éxito escolar de sus hijos. Las clases medias depositan en sus hijos la esperanza de alcanzar cosas antes prohibidas para ellos. Esta clase media anhela poder y entiende que la mejor manera de lograrlo es a través de sus hijos, unos hijos que van a conseguir, gracias a la escuela, lo que ellos no tuvieron: poder. La lucha por imponer un modelo de escuela no es más que la lucha dentro de los distintos grupos sociales por imponer una definición de *saber* que les garantice una posición de *poder* tanto a ellos como a sus hijos. Pero para alcanzar ese poder/saber sólo hay un camino: que esos hijos sean sumisos y “normales”.

El capitalismo postindustrial sigue requiriendo, al igual que su predecesor el capitalismo de producción industrial, un capital humano adecuado. Y la escuela sigue siendo hoy día su más privilegiado yacimiento. La escuela es una fábrica de empleados para esta sociedad postindustrial en la que vivimos. Ella será la encargada de velar por la inversión que supone cada niño, a fin de obtener de él el mayor beneficio

político-económico posible. Los niños de hoy serán los hombres del mañana; conviene, por tanto, moldear perfectamente esos hombres futuros para que puedan ser hombres útiles y no un estorbo. Es preciso, por tanto, someter a los niños para que se hagan útiles. La educación escolar no es más que un periodo de cuarentena para erradicar la insumisión, esa incómoda enfermedad infantil y juvenil. La escuela es la más potente tecnología de control y sometimiento pues es la única obligatoria. No es obligatorio ir a la cárcel o al hospital psiquiátrico, ni siquiera hoy día es obligatorio, afortunadamente, pasar por el ejército. Pero todos hemos tenido que pasar por la escuela. Y pobres los que no pasen por ella.

Michel Foucault nos muestra extraordinariamente en "*Vigilar y Castigar*" (1975/1998) cómo la falacia humanista consiste en hacernos creer que somos más libres... cuanto más sometidos estamos. Y la escuela será instrumento privilegiado en esa sutil y perversa falacia humanista. La escuela nos está sometiendo... a la vez que nos convence de que no estamos sometidos. El niño es ciertamente peligroso para el orden sociopolítico y económico establecido, pues es un potencial insumiso. Pero este niño "peligroso" se hará pasar por "niño en peligro" al que es preciso proteger, educándolo de acuerdo a distintos criterios psicopedagógicos. Aunque lo que realmente cuestionaremos es ¿quién, y en base a qué criterios psicopedagógicos tiene legitimidad para "proteger" a los "desvalidos y desprotegidos" niños?

Con la colonización de la educación por parte de la psicopedagogía, la psicología pasa de la minoritaria reinserción social a la obligatoria educación. La psicología se asegura su implantación social a través de la escuela, al mismo tiempo que se reafirma la terrible falacia humanista foucaultiana. La psicología de la educación nos somete, a la vez que nos convence de que no estamos sometidos. La psicología está humanizando el control y la dominación por parte del poder. La psicología de la educación no reprime... sino que convence y seduce, no impone autoritariamente... sino que motiva al alumno para que se someta voluntariamente. La psicología de la educación en definitiva está actuando como un eficaz instrumento para que el individuo aislado acepte someterse voluntariamente a "la normalidad" que le ofrece el saber/poder.

Para terminar, preguntémosnos si es inevitable esta visión tan pesimista (aunque aquí se puede aplicar casi perfectamente ese dicho irónico de que un pesimista es un optimista bien informado): ¿Qué se puede hacer para evitar los efectos negativos de la escuela? ¿Posee la escolarización otros efectos positivos? No queremos terminar este artículo sin abrir una puerta a la esperanza. En efecto, estamos convencidos de los efectos negativos de la escuela serían menores y sus efectos positivos se verían maximizados, si se utilizara una metodología didáctica distinta a la tradicional, como es el caso, por ejemplo, del aprendizaje cooperativo (A. Ovejero, 1990), siempre con la ayuda de una formación intrínsecamente crítica de los profesionales de la educación: maestros, pedagogos, psicólogos (A. Ovejero, 2000).

4. Referencias bibliográficas

- Álvarez-Uría, F. y Varela, J. (1994). *Las redes de la psicología: Análisis sociológico de los códigos médico-psicológicos*. Madrid: Libertarias/Prodhufi.
- Foucault, M. (1962/1967). *Historia de la locura en la época clásica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1975/1998). *Vigilar y Castigar*. México: Siglo XXI.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa a la enseñanza tradicional*. Barcelona: P.P.U.
- Ovejero, A. (1999). *La nueva psicología social y la actual postmodernidad*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Ovejero, A. (2000). Necesidad de una nueva psicología social: Perspectivas para el siglo XXI. En Ovejero, A. (Ed.). *La psicología social en España al filo del año 2000: balance y perspectivas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

DE ARTISTA A PROFESOR DE ARTE

OLAIA FONTAL MERILLAS*

El arte, desde la óptica de las Humanidades, de las Ciencias Sociales o de cualquier otro ámbito del conocimiento, se plantea siempre como una construcción social. Se trata de una estructura en la que se coordinan gran cantidad de elementos interrelacionados entre sí; un complejo sistema que plantea unas leyes o condiciones específicas. En principio, las figuras del artista y del profesor de arte estarían ubicadas en ámbitos del conocimiento aparentemente independientes pero que, debido en parte a la difusión de los límites que caracteriza a ese sistema actual, comienzan a mestizarse. Pretendemos en este artículo recorrer ese camino que conduce al encuentro entre artista y profesor de arte, dejando en el trayecto importantes mitos, prejuicios sociales, formas de construcción de identidad y, en definitiva, una configuración personal y social que adquieren sentido en el contexto de la postmodernidad.

Art, from the point of view of the Humanities, Social Sciences or any other field of knowledge, is always considered to be a social construction. It deals with a structure in which a large amount of elements related among themselves are coordinated; it is a complex system that creates some specific laws or conditions. First of all, the character of artist and teacher of arts would be placed in fields of knowledge apparently independent but that, in part due to the blurring of the limits which characterise that present system, they begin to intermix. By this essay, we are trying to walk that road which leads to the meeting between the artist and the teacher of arts, leaving in the way important myths, social prejudices, ways to construct identity and, to finish off, a personal and social configuration that make sense in the context of postmodernism.

1. La construcción social del arte

Cuando la enseñanza del arte en las escuelas se reducía al dibujo, el docente tenía claras tanto sus funciones como la materia que debía enseñar, con contenidos perfectamente delimitados y objetivados y, sobre todo, con una perspectiva del arte indiscutiblemente universal. Es decir, “todos” sabían qué era arte y de ese arte, cuál era el más importante y, consecuentemente el que debía enseñarse. Un consenso que no planteaba mayor problema.

* OLAIA FONTAL MERILLAS es Becaria de F.P.I. dentro del II Plan Regional de I+D+I en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

La actitud “anti”

Con la entrada de siglo, llegan también las vanguardias y con las vanguardias llegan las discordancias. El arte comienza a partir de entonces a sufrir replanteamientos constantes de toda su fisiología y sicología. Todo es puesto en tela de juicio hasta un punto tal, que se llegan a desvanecer muchos de los pilares sobre los que el arte llevaba asentado cientos de años; pilares, algunos, que tenían más de veinte siglos de antigüedad. De esta manera el edificio del arte se va derrumbando poco a poco hasta quedar hecho escombros, desperdigándose por el terreno que lo rodeaba e invadiendo la estructura de otros edificios del entramado social.

Las vanguardias, como veíamos, supusieron ese primer impulso cuestionador hacia el arte: ¿Por qué es necesario silenciar la pincelada o los materiales?, ¿por qué el cuadro debe ser una ventana a través de la cuál mirar?, ¿por qué sólo atendemos a un punto de vista único al representar la realidad?, ¿es importante el trabajo manual?, ¿el arte es un lenguaje?, ¿qué debe hacer: representar, comunicar, expresar, conocer, sentir, ...? El receptor de la obra de arte, ¿tiene necesariamente que sentir placer estético o tienen cabida otro tipo de sensaciones como el rechazo, el asco, la risa, el llanto, la indiferencia, ...? Si el arte toma como referencia la realidad, ¿qué es realidad?, ¿qué es ficción?, etc.

Estas y otras cuestiones dieron lugar a un repertorio apresurado y venturoso de posibilidades plásticas y teóricas. Las consecuencias no se hicieron esperar: el arte y el artista comenzaron, una vez más, a rodearse de mitos y el ámbito teórico del arte, en el que se incluía la educación como una de sus protagonistas principales, adquirió un peso hasta entonces impensable, hasta un punto tal que la actividad pensadora empieza entonces a perfilarse como una nueva posibilidad de creación artística. En muchas ocasiones el pensador es el propio artista, saliendo así de ese silencio en el que llevaba inmerso varios siglos. El arte se acerca a la reflexión y el artista al autoanálisis. Sin embargo, estamos en tiempos en que prima la espontaneidad como respuesta ante toda la apatía expresiva de siglos anteriores. Y esto hace que entre los planteamientos teóricos se profile con una fuerza abrumadora esa idea de que el artista no necesita incurrir en explicaciones de su obra y que la espontaneidad es una solución teóricamente argumentada en el azar y tan válida como otro tipo de planteamientos más conscientes. A este hecho debemos sumarle otra serie de acontecimientos que tuvieron lugar en la franja que abarca desde finales del siglo XIX a la primera mitad del siglo XX: importantes descubrimientos acerca de las pinturas parietales del Paleolítico y un gran número de obras

teóricas al respecto; los estudios de Freud acerca del psicoanálisis; estudios sobre el dibujo infantil; revalorización del arte de los “locos” con investigaciones reveladoras en algunos psiquiátricos de Estados Unidos y Francia; investigaciones sobre culturas indígenas y especialmente sobre su arte, principalmente en África y Sudamérica. Así es como se va generando un caldo de cultivo en el que comienza a hablarse de una nueva categoría: “arte puro”. Con ello se entendía toda manifestación artística ajena a las instituciones educativas. Una expresión en estado bruto que aún no había sido intervenida por ninguna institución educativa que pretendiese modelarla según los cánones de la cultura Occidental.

Aquí es precisamente donde entra en escena la eterna dualidad modernidad-postmodernidad. La modernidad está invadida por un arraigado sentimiento de conciencia histórica, en el que el pasado es entendido como una fase anterior en el desarrollo de la humanidad y, como consecuencia, una fuente de errores que el presente debe enmendar. Podemos decir, evocando a Heidegger, que el hombre moderno vive devorado por el afán de novedades. En el arte, sobre todo en la pintura y la literatura, las vanguardias suponen un fiel reflejo de esta idea: el impresionismo es rápidamente reemplazado por el expresionismo, éste por el cubismo, fauvismo, futurismo, ...

“El derecho a soñar y fantasear mundos nuevos formaría parte de lo más esencial de la autonomía humana, y en este sentido cumpliría con los postulados que se exige a algo para ser moderno” (Roa, 1995, 28). El arte vendrá a ser un vehículo para la creación y protagoniza en la modernidad una elevación a un terreno “superior”, casi religioso. Existe un gran paralelismo, efectivamente, con las creencias religiosas, por ejemplo en el gran optimismo que hay en la capacidad del arte de hacer lo que en términos postmodernos serían milagros: cambiar la vida del hombre o incluso el mundo. Esto hace que todas las miradas se dirijan a la educación artística, entendida como instrumento modelador. Algo así como el tipo de semilla que hay que sembrar y cuidar para que crezca el árbol que deseamos.

El optimismo de los artistas modernos estaba, sin embargo, menguado por lo que ha venido en llamarse “angustia de las influencias”. Es decir, se pretende cambiar el mundo pero con plena conciencia de que se está viviendo un momento histórico en el que se está produciendo un diálogo continuo con el pasado, casi siempre en tono de discusión. Es lo que se puede llamar actitud “anti”; anti porque es necesario ser original e innovador y para ello hay que evitar todas aquellas influencias que perturben la línea “natural” de desarrollo. Por eso, los artistas modernos serán anti-académicos, anti-históricos, anti-comunicativos, anti-

institucionales, anti-racionales... Como nos recuerda Roa, es propio de la modernidad estar siempre en actitud tensa, acechante y profundamente reflexiva frente a cuanto abarca; pensemos en el enorme peso de obras como *La crítica de la Razón* de Kant o *La fenomenología del Espíritu* de Hegel e incluso *El capital* de Marx. Todo lo que los hombres modernos realizan, lo viven con extrema responsabilidad (Roa, 1995, 36).

La “no-enseñanza” de la práctica en la Autoexpresión Creativa

Como plantea Marín Viadel, la enseñanza de las artes plásticas como aprendizaje del dibujo y la enseñanza de las artes como cultivo del buen gusto, fueron los dos planteamientos que determinaron el desarrollo de la enseñanza del arte durante su primer siglo de existencia. Ambas compartían un interés común: los contenidos. Lo importante era qué se aprendiera. En este sentido, la gran novedad llega en la década de los 50, con la corriente de la Autoexpresión para quienes lo realmente importante no es lo que se enseña sino a quién se enseña. Así, el alumno de artes plásticas no es tanto un aprendiz de “artista”, como una persona que se está educando (Marín Viadel, 1991, 119). Es decir, no se pretende tanto que el alumno aprenda arte sino que a través del arte aprenda a ser persona (en Marín Viadel, 1991, 119). El dibujo libre y espontáneo se convirtió en la actividad estrella, con importantes estudios sobre el dibujo infantil. Lo ideal era que el niño dibujase conforme a su edad, a su momento evolutivo y a su peculiar forma de entender el mundo; y para ello, se procuraba crear en el aula un clima de confianza, evitando cualquier interferencia que entorpeciera el modo natural de manifestarse del niño (Marín Viadel, 1991, 119). Esta es posiblemente la primera vez que se puede hablar con propiedad de la Edad Moderna en la enseñanza de las artes plásticas.

Pensemos cuál puede ser, bajo esta perspectiva, la función del profesor. Principalmente debe motivar y apoyar, pero evitando en todo momento imponer los conceptos de los adultos sobre las imágenes. Todo ello, con objeto de no inhibir la libre autoexpresión del niño. Esta postura llegó a ponerse en práctica únicamente en algunas instituciones educativas de Estados Unidos pero su importancia e influencia ha resultado muy resistente y duradera, más que por las ideas que defendía, por los posos e interpretaciones a que ha dado lugar. O dicho de otro modo, en un momento en que la enseñanza de las artes estaba teñida de rigurosidad y estatismo, la Autoexpresión supuso una válvula de escape hacia aires mucho más frescos y liberales. En definitiva, una reverencia a la modernidad.

Parece pues, que la Autoexpresión Creativa plantea un modelo de formación del profesorado en el que se incide bastante poco en lo que sería la relación de enseñanza-aprendizaje en favor de una observación del aprendizaje. No se contempla la evaluación pero sí la evolución, por supuesto sin la ayuda del profesor, y tan sólo con las propias cualidades del alumno. Se piensa que aquel que no “evolucione” es porque apenas está dotado para el arte mientras que el que lo haga será porque ha nacido con las capacidades óptimas para ser artista. En realidad esto no es más que una variable educativa del tópico del “artista nace y no se hace”. Como es de suponer, las críticas hacia la Autoexpresión se dirigen principalmente hacia esta concepción innatista del aprendizaje y hacia la labor nula que realiza el docente; del mismo modo, se critica la poca importancia concedida a su formación y hacia la poca visión didáctica de su labor. Dejando de lado estas réplicas, es necesario señalar que no debemos en ningún momento ignorar estas ideas que parecen a primera vista disparatadas porque han dejado un poso que todavía hoy sigue teniendo presencia. Presencia en forma de aires de “liberación del alumno”, de irresponsabilidad del docente y de escudo para todos aquellos que carecen de una buena formación de base. Llevar la Autoexpresión Creativa hasta sus máximas consecuencias implica propiedades en los docentes que hoy por hoy no se dan. Y no se dan porque la vanguardia ya no existe, porque nos configuramos a través de “paradigmas” postmodernos (que no modernos) y porque aquellos autores optaban por la enseñanza como una posibilidad de aprendizaje de los procesos naturales de creación. Por eso la observación en el aula, por eso la no intervención y por eso la no relación profesor-alumno. Vemos en la Autoexpresión una de las formas más directas de relación entre artista y profesor de arte.

El arte basado en la disciplina

“Por fortuna, nuestra intuición lógica o percepción formal, es en realidad mucho más poderosa de lo que a menudo creemos y nuestro conocimiento (...) es considerablemente más amplio que nuestro discurso. (...)” (Eisner, 1994, 5-6).

A propósito de Eisner, nos introducimos en la corriente más exitosa en la educación contemporánea en lo que respecta al ámbito artístico. Nos referimos a la D.B.A.E (término acuñado por primera vez de manos de Greer en 1984 y cuyas siglas significan “Discipline Based Art Education”). Se trata de un ambicioso proyecto curricular para la educación artística de la enseñanza general, que viene desarrollándose desde 1982 en el Centro Getty

para la educación en las artes de Los Ángeles (California). Eisner es en estos momentos, junto con autores como Arthur Efland; W.D. Greer; M.D. Day; J. Clark y otros, uno de sus máximos exponentes y, quizá, supone la apuesta menos rígida dentro de esta corriente disciplinaria.

Bajo este panorama, ¿qué visión plantea la D.B.A.E acerca de la formación del profesorado? O, mejor, ¿qué se deduce de este aspecto? De forma muy general podemos entender que la Autoexpresión Creativa concedía más importancia a lo que sería la labor de enseñanza del profesor mientras que para la D.B.A.E lo esencial es la formación de ese profesor. Una vez más, es necesaria una síntesis; lógicamente el salto entre la Autoexpresión y el Arte como Disciplina es extremo. Es decir, el acto de enseñanza-aprendizaje debe estar avalado por una formación completa del educador, de la misma forma que una buena formación tan sólo es la base para que sea posible una buena transmisión de contenidos o capacidades. Ni es posible una clase magistral sobre el expresionismo sin el conocimiento de la historia de principios de siglo, ni es deseable una clase acerca del expresionismo empleando como estrategia la clase magistral sobre historia. Ni se debe enseñar a pintar únicamente viendo obras de artistas célebres, ni se puede transmitir el acto de pintar si uno nunca lo ha hecho. O lo que es lo mismo, la formación del profesor de arte debe al menos conjugar tres aspectos: 1) Una formación interdisciplinar: historia, crítica, estética y práctica del arte. 2) Una formación profunda en pedagogía, concretamente en pedagogía del arte. 3) Una actitud reflexiva.

La construcción social del arte

Hasta ahora hemos estado entremezclando dos cuestiones fundamentales que van a ser, además, objeto de los siguientes epígrafes. Nos referimos al artista y al profesor del arte. Efectivamente, la construcción social del arte pasa por la educación. En la educación, creemos, reside una de las claves fundamentales a la hora de relacionar estos dos conceptos. Por una parte, el artista es muchas veces profesor de arte. Atrás quedó ese artista que nada más vivía para su obra y que consideraba la docencia como una especie de traición. Atrás quedó el artista que prefería morir de hambre antes que dedicarse a otra actividad. En su lugar, nos encontramos con artistas absolutamente consolidados que se dedican a la enseñanza Universitaria, Secundaria, Primaria o Infantil. E, incluso, artistas que dirigen galerías de arte, que tienen un trabajo a tiempo parcial o que, en caso de dedicarse exclusivamente al arte, plantean la opción de integrarse en las estructuras laborales (jornada laboral, periodos

vacacionales, etc.). Intentaremos argumentar ese cambio en la concepción de la creación artística, que ha pasado de ser una actividad casi “sobre-humana” (alimentada por los mitos) a una actividad más próxima a la idea de actividad laboral.

Por otra parte, y ésta sería la segunda forma en que artista y profesor de arte entran en relación, todo artista ha pasado por la educación reglada del arte, independientemente de si posteriormente su formación ha seguido orientaciones más autodidactas. Por eso, conoce las estructuras educativas institucionales, ha pasado por ellas y eso, indudablemente actúa como condicionante. Muchas veces los artistas son los responsables de propuestas educativas (Kandinsky, Klee, Matisse, etc.). Así que es posible pensar que la educación artística ha estado alimentando la relación, en este caso desfavorable, entre arte y sociedad. Y, en este sentido, puede ser objeto de análisis.

2. Construcción de la identidad. De artista a profesor de arte

Dice Pérez Agote: “El término identidad evoca igualdad consigo mismo, como identidad fundamental, algo que hace que una cosa sea esa cosa y no otra”. Y añade “El problema de la identidad de las sociedades no es el problema de la identidad de la sociedad consigo misma, sino el problema de la conciencia de identidad” (Pérez Agote, 1984, 32).

Puesto que la identidad depende en gran medida de la sociedad, no podemos considerar al hombre aisladamente. Hablaremos entonces del “hombre-en-sociedad”. Si tenemos en cuenta que hoy el profesor de arte de Secundaria (a excepción de los docentes de historia del arte) tiene como formación de base la licenciatura en Bellas Artes (en contadas ocasiones arquitectura o ingeniería), podremos entender que esté directamente vinculado con la producción de arte y, en ese sentido, podemos denominarle artista. El dedicarse a la docencia implica una serie de diferencias y peculiaridades con respecto al artista que vive de su arte. Sin embargo, los mitos del artista contemporáneo le siguen influyendo, principalmente porque se considera ante todo artista y está inmerso en lo que ya se denomina de forma generalizada *sistema del arte*. Por eso es absolutamente pertinente abordar la construcción de la identidad del artista contemporáneo; y lo es por dos motivos: para utilizarlo de ejemplo piloto y para posteriormente determinar posibles analogías o diferencias con la construcción del profesor de arte contemporáneo y así establecer relaciones e implicaciones mutuas.

Aplicando esto al arte tenemos que, por un lado la persona del artista se va formando su propia identidad como tal y que, por otro lado, tiene que enfrentarse a una identidad colectiva de artista y a lo que la sociedad espera de él en función de dicha identidad. Pero esto que puede parecer muy sencillo, resulta difícilísimo de acotar en arte puesto que particularmente en este terreno nada está claro; no existe uniformidad, ni criterios universales, ni toda la sociedad piensa lo mismo acerca del arte y los artistas, ni existe una única “identidad colectiva”.

Identidad individual

Un hombre no puede ser padre sin un hijo. Necesita de éste para que le dé la identidad de padre. Todas las identidades requieren otra para que, mediante una interrelación, complementen su propia identidad. ¿Cómo podemos aplicar esto al arte? La respuesta es *Arte y Sociedad*. Ese sería el dúo que interactúa. El arte es una parte de la sociedad porque no sólo ayuda a posibilitar las comunicaciones en las que se basan las relaciones humanas, sino que es además lo que W. Morris (1972, 40) define como “*parte de la naturaleza de tales relaciones*”. No es una relación causa-efecto, es más bien un único sistema. Dicho de otra manera, no sólo se trata de preguntarse si hacen los hombres la cultura o es la cultura la que hace a los hombres, sino también de saber ver que todo es un sistema; nada existe sin un medio ambiente: ni hombre sin cultura, ni cultura sin hombre.

A los niños les es más fácil que a los adultos atribuir y quitar identidades. De hecho, ellos juegan a ser médicos, astronautas, cocineros... Así, se van dando cuenta que la ocupación de un hombre no es más que una descripción de su carácter. El problema es que no hay un solo modelo para cada ocupación y en arte aún menos. Así, el niño, el futuro artista en este caso, irá absorbiendo prototipos y mitos que rodean su profesión y que varían según el momento y el contexto.

En la actualidad, la identidad es algo que se mantiene inestable y confuso. Hay artistas románticos en todas las épocas clásicas y artistas clásicos en todas las épocas románticas. Hubo surrealistas en la antigua Grecia, constructivistas en Egipto y expresionistas en los monasterios medievales (Read, 1971, 12). Herbert Read llega aún más lejos y dice: “*Sin duda podría hallarse entre los Pigmeos de África Central a un artista con todas las condiciones necesarias para llegar a ser un miembro de la Real Academia*” (1971, 12).

Las cualidades entendidas como innatas, cuestionadas ya por algunas investigaciones, que presuponen ha de tener un futuro artista y que nuestro

siglo ha primado especialmente son, entre otras: imaginación, facilidad en la representación naturalista y además creatividad, no abandono del dibujo en la etapa adolescente, intensidad en la calidad de la percepción, exquisitez en el uso del color y de las formas, anticipación en las etapas preestablecidas para el dibujo infantil, sentido de “la armonía, el equilibrio o el gusto estético, etc.

Identidad colectiva

¿Qué se le exige al artista? En primer lugar, sumergirse en su disciplina hasta un grado obsesivo. Algo innecesario para ser por ejemplo enfermero. Esto va a condicionar su círculo vital, que se verá prácticamente limitado al terreno del arte. El artista se debe entregar como si su vida sólo fuera el arte. Trabajar constantemente esperando eso que se denomina “inspiración”. Este hecho implica en ocasiones la visión psicopatológica de la ocupación del artista, rozando la obsesión y el trauma en numerosas ocasiones. “El arte requiere el sacrificio de la vida entera” (Berger y Luckman, 1968, 181-183). Y el “auténtico” artista será aquel que, incluso teniendo verdaderos problemas económicos, tenga como dedicación exclusiva la creación. Este pensamiento es muy propio de la radicalidad moderna que, como veremos, se va orientando hacia visiones mucho más flexibles y tolerantes en los tiempos postmodernos. Aunque debemos tener presente que, todavía, el verdadero peso para la actualidad sigue siendo en muchas ocasiones el pensamiento o los restos del pensamiento de la modernidad.

Aunque no estamos hablando de normas o de modos de pensar universales, sí es cierto que la sociedad en general espera que se acaten una serie de roles y que, de no ser así, el artista sabe que está yendo en contra de lo establecido y que esto implica que tiene que formarse una nueva identidad que no está respaldada socialmente. Esta situación trae consigo un proceso de confusión, de inseguridad, de crisis, de presión... cuya gravedad dependerá de cada individuo (su psique, su entorno, su educación, la ruptura de la opción elegida, etc.)

Así, aparecerán situaciones de crisis de realidad. Lo mismo que los individuos tienen mecanismos para mantener la realidad en estados de crisis, la sociedad también tiene mecanismos para situaciones que puedan suponer un riesgo de ruptura de la realidad. Cuando la autoidentificación colectiva de un grupo no presenta problemas, se convierte en evidencia social. Cuando la identidad colectiva de un grupo es conflictiva suele serlo por sus resultados. Es entonces cuando ese grupo debe atravesar un proceso

de auto-identificación para poder así reorganizar sus relaciones con otro grupo (Berger y Luckman, 1968).

Pérez Agote (1984) explica cómo existe también la posibilidad de que la identidad colectiva de un grupo sea cuestionada socialmente o incluso que dentro de ese grupo existan identidades colectivas contradictorias. Parece que nos estamos acercando a la situación de la identidad artística. Y es que en el caso del arte de nuestros días, estaríamos ante una situación de identificación conflictiva. Es cierto que hay modas, que en cada período se cree en ciertos mitos y que socialmente se cuestionan ciertas identidades, pero es igualmente cierto que entre los propios artistas cada vez hay más variedad de “modelos”. Hay identidades absolutamente diferentes que destacan por igual y que conviven. La diversidad es síntoma de nuestros días: siguen existiendo los artistas que se auto-identifican con el modelo de artista bohemio o que evitan el lucro personal, etc...; también podemos encontrarnos con artistas que luchan por la fama y por hacerse un hueco en el potente mercado del arte. La incompreensión por parte de aquéllos hacia la actitud de éstos y viceversa, es evidente. Y, por último, un mismo individuo puede mantener identidades contradictorias consigo mismo. Esta es quizá una de las constantes a lo largo de la historia de la psique del artista.

3. Los mitos del artista

Cuántas veces habremos oído hablar del don natural de Leonardo da Vinci para el dibujo, del mal genio de Miguel Angel o de la soberbia de Dalí. Es cierto que en muchas ocasiones estos adjetivos han sido acertados, pero no podemos negar que tanto en el carácter como en las aptitudes de los artistas se ha tendido a generalizar, de manera que se ha construido todo un edificio de mitos que han sido aplicados indiscriminadamente a los artistas, como si de un todo compacto se tratase. Este edificio es lo que llamaremos “El mito del artista”.

Hace varios siglos el artista tenía muy claro cuál era su papel en la sociedad, cómo tenía que comportarse y cuál era su identidad como profesional. En definitiva: se sentía plenamente identificado en una sociedad realmente predeterminada y tendente a lo universal. Pero de un siglo para acá y sobre todo en esta segunda mitad, la sociedad y el artista no parecen mantener buenas relaciones y no logran ponerse de acuerdo. Esta situación de discordia ha originado la pérdida del norte. Existen varias identidades posibles y, por si fuera poco, no están muy bien definidas, lo cual genera una situación de enorme confusión. Ahora el artista deberá

construir su identidad particular, consciente y además jactancioso de que va a tener poco que ver con la de otros artistas. Sin embargo, y aunque pueda sorprender, aun no estamos en disposición de afirmar que los mitos han desaparecido.

Y precisamente porque aun existen, influyen. Y porque influyen tanto en la sociedad como en el artista, debemos meditarlos. En definitiva, de lo que se trata es de ir conociendo todas aquellas circunstancias (tanto sociales como individuales) que van conformando la “personalidad” (en tanto que idea) del artista.

Pensante, genio, loco, un tanto perturbado sexualmente, de carácter contradictorio, especialmente dotado, diferente al resto de sus contemporáneos,... sin duda un fiel reflejo de un mito que por los años en que Freud publicó sus estudios psicoanalíticos estaba muy en boga. Se trata del mito del artista moderno. Van Gogh había muerto hacía cuatro décadas, Picasso y Dalí comenzaban a emerger... El caso es que los estudios de Freud en aquella época son bienvenidos dentro del mundo de la creación puesto que eran un estímulo para la creación, especialmente para los surrealistas. Lo que no puede comprenderse tan fácilmente es que estos estudios comiencen a ser aplicados indiscriminadamente para estudiar a los “genios” de toda la Historia del Arte; artistas de la época de Leonardo o Miguel Ángel, por ejemplo. Hoy, es indudable que estos enunciados están fuera de fecha, que se han quedado “reventados”, entre otras cosas porque falla un principio fundamental: la homogeneidad del género artístico. Hoy en día no existen barreras claras que distingan disciplinas, ya no sólo artísticas sino científicas, humanas o sociales. De tal manera que un artista, en algunos casos concretos, no va a diferenciar tanto su actividad de la de un arquitecto o un veterinario. Tal vez sí pueda hablarse de construcciones psicológicas y rasgos de comportamiento semejantes entre los creadores, pero ni hay estudios que los determinen, ni hay conciencia de que siquiera existan.

El inventario

Locos, bohemios, solitarios, prodigios, divinos, orgullosos, ... el caso es que los artistas, por unos u otros motivos, siempre han sido objeto de innumerables fantasías populares e incluso eruditas. De tal manera que se ha ido creando todo un imaginario de leyendas, tópicos, prejuicios y, en definitiva, mitos. ¿Por qué esa actitud social?, ¿cuál es el origen de tan dispares mitos?, ¿qué mito o mitos estarían hoy en vigor?

Para responder a estas cuestiones es importante tener en cuenta dos aspectos. Por un lado, entender que la reacción de la sociedad ante el artista

está parcialmente determinada por las actuaciones y configuración personal del propio artista a lo largo de la historia. Y, por otro lado, deducir que esta reacción influye a su vez en el artista. Digamos que existe una cadena de retroalimentación.

En cada época, en cada sociedad, en cada contexto concreto al artista se le presuponen una serie de roles, de forma no diferente a la de otros sectores sociales, pero sí quizá más insistente. Por muy alejados que puedan estar estos roles de la realidad, en ningún caso debemos cometer el error de ignorarlos, puesto que, aunque de manera indirecta, influyen. Berger y Luckman lo explican de un modo muy tajante: para el desempeño de cada rol existe una serie de normas que conocen los actores principalmente, pero también parte de la sociedad. Es decir, cada actor conoce las características de su rol y además sabe que los no implicados también las conocen. Así que, en cierta medida, todo actor es responsable de hacer cumplir o quebrantar dichas normas. De esta decisión dependerá, en parte, la respuesta social ante dicho rol (Berger y Luckman, 1968, 95-104).

4. Artista y público

La sociedad postindustrial en general y los mass media en concreto, han permitido que en el sistema del arte se produjera una auténtica revolución: el arte al alcance de todos y no sólo de una minoría privilegiada: CD-rom, reportajes televisivos, monográficos, revistas, secciones en los periódicos, ferias, exposiciones itinerantes, vídeo, etc.

En 1971 Herbert Read advertía que en Europa, en el curso de los últimos cien años el sistema de enseñanza se había centrado exclusivamente en el cultivo de hábitos lógicos de pensamiento y en la adquisición ordenada de datos (Read, 1971). T. S. Eliot, refiriéndose al mismo aspecto afirma que “no es el menor de los efectos del industrialismo que nos mecanicemos en nuestro pensamiento y por consiguiente que tratemos de solucionar en términos de ingeniería problemas que son fundamentalmente problemas de vida” (Elliot, en H. Read, 1971, 30).

Herbert Read se remite a la educación y S. Eliot a nuestro comportamiento. En cualquier caso, los dos están hablando de la mecanización total en la sociedad racionalista. Hoy, seguimos inmersos en ese proyecto de la modernidad a pesar de declararnos marcadamente postmodernos. Cuando hablamos de conocimiento seguimos hablando de conocimiento científico. La civilización es concebida en términos generales como un logro materialista, mientras que la cultura sigue poseyendo aires religiosos, artísticos, académicos e incluso místicos. Por otro lado, “confort”

(que no grandeza) o “consumo” (que no felicidad) siguen expresando los ideales del mundo postmoderno. Y, paradójicamente, es la nuestra la sociedad de los productos en serie para masas, la sociedad de la informática, de los tugurios, de la neurosis social, de la decadencia de la familia,... tanto es así que algunos empiezan a hablar de una decadencia de la propia cultura. Y, en realidad, es lícito plantearse si la cultura no ha llegado a significar algo totalmente artificial como lo ha llegado a ser el arte: una serie de intereses creados de los editores, de las universidades, del mercado, etc. En caso de que las literaturas griega y latina desaparecieran, que todo el arte de la Edad media y Renacimiento fuese destruido, esto no influiría para nada en la cantidad de mantequilla en nuestro pan o en la calidad del abrigo que llevamos puesto. Entonces, ¿para qué preocuparse?, diría el público del arte (Read, 1971).

Hay una respuesta para esta pregunta pero el “hombre de la calle” no la entendería, principalmente porque nadie se ha molestado en explicársela de manera que la pueda entender. Y aquí estamos hablando directamente de la educación. A ese “hombre de la calle” nadie le ha dicho que la cultura no es algo inerte y que hoy está más viva que nunca. Nadie le ha explicado que el arte es algo más que la crónica de un pasado, es un presente. Por descontado que nadie le ha explicado las bases del arte contemporáneo para que pueda, al menos ser alfabetizado. Así pues, una vez más el arte cuenta con un público que desde hace poco más de un siglo no le aplaude a no ser que se trate, claro está, de ese público situado en los palcos de honor. Un arte que sigue dedicando su función a los “iniciados” de los que ya hablaba Guiedion al referirse a los humanos que dibujaban aquellas pinturas parietales del Paleolítico (Guiedion, 1975).

El arte y la educación no caminan al mismo paso, principalmente porque los expertos, en su gran mayoría, no saben hacia dónde se dirige el arte, ni la velocidad de su zancada ni tan siquiera el color de sus zapatos. Profesor de arte, por ejemplo en Secundaria, puede ser tanto un historiador, como un artista como un ingeniero o arquitecto y, en principio, todo aquel licenciado que apruebe la oposición. Esto no sería demasiado alarmante si realmente existiese un cuerpo de especialistas que, aunque expertos en un determinado aspecto, concibiesen el arte en su globalidad y totalidad.

5. El artista y la creación como actividad laboral: un paso por la docencia

Existen muy diversas y contradictorias definiciones de artista y, aunque no vamos a entrar en un asunto tan tedioso como ese, es preciso acotar; en definitiva, definir. Simplemente entenderemos que todo artista debe al menos haber presentado un planteamiento artístico o haber formulado una obra propia. De esta manera, artista es, de forma no excluyente, todo aquel que hace arte (término nuevamente conflictivo) y que, por lo tanto, está vinculado a la práctica de la creación. Y con práctica o arte no nos referimos únicamente a realización material, sino también intelectual o conceptual: “Vivimos en una época en la que vale todo lo que aporta algo” (Lorenzo, en Antolín, 2001, 8).

Por otra parte, el profesor de arte es aquel que enseña arte. Y arte no es sólo práctica, es, como venimos recordando, historia, crítica, análisis, estética, etc. ¿Cuándo existe una vinculación entre ambos? Cuando el profesor de arte ha experimentado y, de alguna manera experimenta por voluntad propia, la práctica del arte. Y, por lo tanto, es un artista y al mismo tiempo un profesor de arte. Queda claro así, que todo profesor de arte que además sea artista está igualmente expuesto a las consideraciones y mitos a los que estaba el artista pero, si cabe, de forma menos rotunda al entenderse que, además, realiza una “prestación social”. Si tenemos además en cuenta que muchos artistas se vienen dedicando a la enseñanza en todos sus niveles, comprenderemos por qué el docente estaba y sigue estando impregnado de los grandes mitos del artista.

Si aplicamos este mismo razonamiento a un filósofo respecto a un profesor de filosofía, a un matemático o a un filólogo, encontramos que para la docencia no resulta tan imprescindible ser filósofo, matemático o escritor a no ser que entendamos que los conocimientos teóricos y prácticos ya conceden esa categoría. Sin embargo, existe una diferencia fundamental a la hora de abordar los diseños curriculares ya que en el ámbito artístico se ha hecho una clara distinción entre la teoría y la práctica hasta el punto que los profesionales de uno y otro sector presentan una formación realmente diferente. Y es preciso adelantar que los mitos del artista van a parar especialmente a quienes enseñan la práctica del arte.

El artista “jornalero”

No existen datos cuantitativos acerca de cómo es en general el modelo de artista del año pasado o de esta última década. De cualquier manera,

hemos adquirido a lo largo de todo este trabajo bastante información referente a la sociedad de nuestros días, sobre los mitos, las identidades, los roles del artista y la actitud social ante él; estamos pues, capacitados para especular sobre el posible artista de nuestros días e incluso del futuro.

¿Por qué artista jornalero? Seguramente que, a primera vista, este calificativo pueda parecer contradictorio con el modelo del artista comercial al que nos referíamos en líneas anteriores. En realidad, con jornalero nos estamos refiriendo al hecho de plantearse una jornada laboral, un tiempo de trabajo diferente al tiempo de vida. A poder obtener un “jornal” o una ganancia en general de ese trabajo (unos con grandes “sueldos” y otros de manera más modesta). Es decir, se terminó el mito del artista obsesionado que vive inmerso en su obra y casi sin relacionarse con gente que no sea cercana al propio mundo artístico. El arte es, en un contexto en que el trabajo escasea, una ocupación de la que necesariamente hay que obtener beneficios. Esto trae consigo una desmitificación del arte que, recordemos, es una rasgo de distinción de la postmodernidad. El trabajador-artista cuenta con un amplio mercado, con una mayor demanda que hace años pero con un exceso de oferta: hay demasiados competidores. Así que habrá que luchar por sobrevivir. ¿Cómo? Adaptándose a ese mercado, a los demandantes. Podemos pensar que el artista hoy en día tiene una gran diversidad de demandas donde elegir. Pero ahí precisamente está la clave: debe elegir entre una serie de gustos a los que ha de satisfacer o si no, está excluido del sistema. Por eso, es comprensible que muchos de ellos opten por otros empleos, vinculados o no al mundo de la creación.

Las modas

Para Lipovetsky (1986), la sustitución de las exigencias del arte o de las verdades más o menos aceptadas del arte por los “modos de modas” tendrá tres maneras de manifestarse.

- Necesidad de comercialización.
- Lógica de la seducción.
- Aceptación del carácter perecedero de la obra de arte; la moda.

El mercado y sus modas se han adueñado del artista que en ocasiones parece alienado, y marcan las pautas de lo que se lleva y lo que no. La cuestión es, ¿quién genera esas modas? La respuesta es tan simple como compleja: el sistema del arte.

Se acabaron los tiempos de proponer o imponer a la sociedad la vanguardia, se acabó ser el puntal de una época. El ritmo y las estructuras se configuran mediante esquemas cada vez más perecederos. Ahora el

público sabe más, tiene más acceso a la información y pretende elegir. Es el tiempo de las modas, donde todo convive sin que se imponga una opción por encima de todas las demás. Es, como hemos apuntado, el triunfo de la lógica de los opuestos. Ahora no existe un referente y las minorías marginales sino grades y múltiples referentes y sus respectivos alternativos u opuestos. De tal forma que lo marginal es, si cabe más marginal por no estar ubicado en ninguno de estos múltiples sistemas de opuestos.

Ni genio, ni Dios

Evidentemente, en todo ese proceso de desmitificación del arte, de la pérdida de quimeras, etc..., el artista ha sufrido una pérdida de popularidad formidable. Hay muchos más artistas y ya no se tiende a destacar tanto su personalidad como su posición en la escala del sistema del arte. Si pudiéramos hablar de un nuevo mito, este es el del artista adinerado y, en ocasiones provocador, que ha sabido escalar la montaña rocosa del sistema artístico. En una sociedad tan plural, tan diversa y heterogénea, jamás podría triunfar un solo modelo de artista.

Esto, sin duda, puede ser un logro positivo. Atrás quedaron ya los mitos del artista loco, bohemío, obsesionado, anti, vanguardista, divino y de carácter especial. El artista es un humano, su actividad ya no es divina.

Quizá el público se haya vuelto menos sensible al arte, o es posible que se halle tan inmerso en él que se haya vuelto insensible a reconocerlo. Tal vez este público esté saturado y se haya perdido parte de esa magia que producía lo genial, lo no usual, lo "selecto". Ahora cualquiera puede ser artista y cualquiera puede acceder al arte, si no materialmente, al menos sí de manera simbólica (desde luego hay excepciones, estamos hablando del contexto occidental y de economías desarrolladas). El arte ha dejado por fin de ser una élite, un misterio y una fuerza sobrenatural que sólo ilumina a unos pocos. Digamos que el arte se ha humanizado.

La identidad

La identidad tenderá posiblemente a reforzarse en el aspecto individual, pero se debilitará como identificación colectiva debido precisamente al gran número de colectivos y modelos existentes. Por otra parte, el artista siempre tendrá un sustento donde apoyarse cuando no se identifique con ningún grupo.

Quizá la identificación sea menos problemática de cara a la sociedad. Por lo pronto, parece que cualquier identidad podría dejar de ser

cuestionada socialmente puesto que las mentes están más acostumbradas a la pluralidad y la diversidad.

Todo esto nos conduce a una cuestión fundamental: el arte se está acercando a la vida. Las vías son muchas y se puede hablar de un acercamiento múltiple. Se está adaptando a las estructuras sociales (laboral, comercial, educativa, etc.). Por fin, la famosa religión de Joseph Beuys comienza a ser posible: el arte para la vida y el arte por la vida.

6. Referencias bibliográficas

- Antolín, E. (2001). La escultura ya no es lo que era. Babelia. El país, 17 de febrero, 8.
- Berger & Luckman (1968). *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Eisner, E.W. (1994). *Educación la visión artística*. Barcelona: Piados
- Guiedion, S. (1975). *El presente eterno: los comienzos del arte*. Madrid: Alianza.
- Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío. Ensayo sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- Marín Viadel, R. (1991). La enseñanza de las artes plásticas, en F. Hernández; A. Jodar y R. Marín Viadel, *¿Qué es la Educación Artística?* Barcelona: Sendai.
- Morris, W. (1972). *Arte y sociedad industrial*. Valencia: Fernando Torres.
- Pérez Agote, A. (1984). *La reproducción del nacionalismo vasco*. Cap. 1. Madrid: Siglo XXI.
- Read, H. (1971). *Las raíces del arte*. Buenos Aires: Infinito.
- Roa, A. (1995). *Modernidad y Postmodernidad. Coincidencias y diferencias fundamentales*. Barcelona: Andrés Bello.

Anexo

Bibliografía recomendada

- Álvarez Villar, A. (1979). *Sicología del arte*. Madrid: Biblioteca Nueva
- Andrés Orizo, F. (1996). *Sistemas de valores en la España de los 90*. Madrid: CIS.
- Antolín, E. (2001). La escultura ya no es lo que era. Babelia. *El País*, 17 de febrero, 8.
- Argan, G.C. (1991). *El arte moderno: del iluminismo a los movimientos contemporáneos*. Madrid: Akal.
- Arnheim, R. (1976). *El pensamiento visual*. Buenos Aires: Eudeba.
- Berger & Luckman (1968). *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berlín, I. (1995). *El fuste torcido de la Humanidad*. Barcelona: Península.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción*. Madrid: Altea.
- Brauner, J. y Bickmann, R. (1996). *La sociedad multimedia. Las futuras aplicaciones del audio-video, la informática y las telecomunicaciones*. Barcelona: Gedisa.
- Bueno, G. (1996). *El mito de la cultura*. Barcelona: Prensa Ibérica.
- Calvo, F. (1986). *Escritos de vanguardia*. Barcelona: Turner.
- Cole, M. (1977). *Cultura y pensamiento*. México: Limusa.
- Colom Canellas, A.J. (coordinador). (1997). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel Educación.
- Connor, S. (1996). *Cultura postmoderna: introducción a las teorías de la contemporaneidad*. Madrid: Akal.
- Crawford, C.J. (1989). *Antropología psicológica*. Barcelona: Hogar del libro.
- Eisner, E.W. (1994). *Educación la visión artística*. Barcelona: Piados
- Freud, S. (1973). *Obras Completas. Tomo V*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1974). *Psicoanálisis del arte*. Madrid: Alianza.
- Gardner, H. (1978). *Arte, mente y cerebro*. Buenos Aires: Paidós.
- Guiedion, S. (1975). *El presente eterno: los comienzos del arte*. Madrid: Alianza.
- Hargreaves, A. (1997). La investigación en la era postmoderna. *Revista de Educación*, 1, 312, 111-130.
- Heiz Holz, H. (1979). *De la obra de arte a la mercancía*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Hernández Hernández, F. (1991). El dilema de la Educación Artística: ¿enseñar habilidades o estrategias de conocimiento? (págs. 67-84) en F. Hernández; A. Jodar y R. Marín Viadel, *¿Qué es la Educación Artística?* Barcelona: Sendai.
- Hernández Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Horn, E. (1994). La complejidad y la acción; en *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gelisa.
- Jameson, F. (1991). *Teoría de la postmodernidad*. Madrid: Trotta.
- Jameson, F. (1995). *El postmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona: Paidós.

- Kris, E. y Kurz, O. (1979). *La leyenda del artista*. Madrid: Cátedra.
- Lambert, J. (1980). *Sicología social*. Madrid: Pirámide.
- Leclaire, S. (1972). *El objeto del psicoanálisis*. Buenos Aires: Siglo. XXI.
- Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío. Ensayo sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, G. (1994). *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos democráticos*. Barcelona: Anagrama.
- Lowenfeld, V. y Lambert, W. (1977). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Liotard, J.F. (1989). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Liotard, J.F. (1996). *Moralidades postmodernas*. Madrid: Tecnos.
- Marín Viadel, R. (1991). La enseñanza de las artes plásticas, en F. Hernández; A. Jodar y R. Marín Viadel, *¿Qué es la Educación Artística?* Barcelona: Sendai.
- Marín Viadel, R. (1992). Un nuevo modelo curricular para la década de los 90: la educación artística como disciplina. *Revista Icónica*, 1, 12, 55-63.
- McLaren, P. (1995). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- Morris, W. (1972). *Arte y sociedad industrial*. Valencia: Fernando Torres.
- Neumann, E. (1992). *Mitos de artista*. Madrid: Tecnos
- Norris, Ch. (1997). *Teoría acrítica. Postmodernismo, intelectuales y la guerra del golfo*. Madrid: Cátedra.
- Norris, Ch. (1998). *¿Qué le ocurre a la postmodernidad?* Madrid: Tecnos.
- Ortiz-Oses, A. (1993). *Las claves simbólicas de nuestra cultura*. Anthropos: Barcelona.
- Panofsky, W. (1968). *El significado en las artes visuales*. Madrid: Alianza.
- Pérez Agote, A. (1984). *La reproducción del nacionalismo vasco*. Cap. 1. Madrid: Siglo XXI.
- Pérez Gómez, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Read, H. (1971). *Las raíces del arte*. Buenos Aires: Infinito.
- Rey Morato, J. del (1996). *Democracia y postmodernidad: teoría general de la información y comunicación política*. Madrid: Complutense.
- Roa, A. (1995). *Modernidad y Postmodernidad. Coincidencias y diferencias fundamentales*. Barcelona: Andrés Bello.
- Rodríguez Magda, R.M. (1998). *Y después del postmodernismo ¿qué?* Barcelona: Anthropos.
- Rorty, R. (1996). ¿Cantaremos nuevas canciones? (págs. 57-76); en Giancarlo Bosetti, *Izquierda punto cero*, Barcelona: Gráficas 92.
- Schieneider, L. (1996). *Arte y psicoanálisis*. Madrid: Cátedra.
- Tatarkiewich, W. (1980). *Historia de seis ideas*. Madrid: Tecnos.
- Taylor, H. (1960). *Artistas, príncipes y mercaderes*. París: Luis de Caralat.
- Tono Martínez (coordinador). (1986). *La polémica de la postmodernidad*. Madrid: Ediciones Libertarias.

- Uria, Edurne. (1997). *Educación Artística. Pedagogía de las artes*. Material didáctico para la asignatura de "Pedagogía del Arte", Facultad de Bellas Artes, Universidad del País Vasco. Material inédito.
- Vallès i Rovira, I. (1990). La teoría del conocimiento y el método interpretativo estructural-sociológico: identidad metodológica en el análisis e interpretación de la realidad existencial y plástica; en *CEHA. VIII Congreso Español de Historia del Arte*. Cáceres: Editora Regional de Extremadura.
- Wellmer, A. (1992). *Sobre la dialéctica de modernidad y postmodernidad. La crítica de la razón después de Adorno*. Madrid: Visor.

LA EDUCACIÓN: UN RETO PARA LA CIUDAD

SUSANA MOLINA MARTÍN*

El objetivo de este artículo es incitarles a una reflexión sobre la educación, concretamente en relación con el papel educativo que están desarrollando algunas ciudades. Tomando como punto de partida algunos aspectos relevantes de la sociedad actual y algunos de los principales retos que la ciudadanía debe abordar, se analiza la importancia que puede adquirir la ciudad como espacio y agente educativo. Se muestra la necesidad de un compromiso de las diversas ciudades con la educación, dirigido a realizar acciones intencionales que contribuyan al desarrollo integral de la persona.

The objective of this article is to incite you to reflect and think about the education in the present times, by stressing specifically the educational role that the cities have to play in it. First, I begin with a brief approach to some of the challenges presented by the society and the main changes that this society brings about in the education. Finally, I particularly stress the importance of the city as educational force, being the main responsible agent for the education, which have to develop an intentional action to contribute to the comprehensive development of the person.

Al hablar de la educación en el momento actual, al igual que de cualquier otro ámbito, es necesario remitirse a la situación de cambio que estamos viviendo en todos los órdenes de nuestra existencia. La sociedad en la que vivimos y nuestra cultura son los pilares desde los que interpretar las actuaciones y prácticas educativas que se están desarrollando. “Muchos rasgos del ser humano sólo resultan descifrados a través de la cultura. Lo mismo sucede con las instituciones, con las organizaciones, con los sistemas de relaciones que se han ido consolidando. Son datos culturales y, para conocerlos, no basta con llegar a comprender su dinamismo interno, su estructura y sus propiedades. Es imprescindible interpretar la cultura de la que proceden y de la que, a su vez, forman parte. Esta necesidad se hace especialmente apremiante cuando se trata de la educación, de los sistemas educativos y de las prácticas de enseñanza que en ellos se desarrollan. Son incomprensibles sin la referencia a la situación cultural en la que se encuentran y dentro de la cual llegan a fructificar” (Rodríguez Neira, 1999: 9).

* SUSANA MOLINA MARTÍN es Coordinadora del Proyecto Educativo de Ciudad del Ayuntamiento de Avilés.

Nos situamos en nuevos escenarios sociales, políticos y económicos, en una época singular, tanto por la presencia de la tecnología en los diversos ámbitos de la vida humana, cuanto por los fenómenos que esta favorece. El mundo se está enriqueciendo con nuevas realidades y potencialidades de forma continua e ilimitada. Cuestiones como la creación de perfiles profesionales desconocidos hace sólo un par de años, las nuevas formas de organizar el trabajo en las empresas, la transformación de la infraestructura de los hogares como apunta Javier Echevarría (1995) en su obra *Cosmopolitas domésticos*, las situaciones de ocio durante la niñez y demás edades hoy, entre otros, son ejemplos significativos de cómo las experiencias que vivimos y con las que están creciendo los niños en la actualidad, son completamente distintas de las que hemos tenido las generaciones anteriores. Vivimos por tanto un proceso de innovación permanente, tanto en la vida personal como social.

Por otro lado, vivimos simultáneamente a este proceso de innovación y cambio, el declive de algunos valores democráticos. La violencia y el maltrato, la exclusión social, el derroche de los recursos naturales y la degradación del medio, la xenofobia, la opresión, la injusticia, son algunos de los aspectos más relevantes que precisan una solución.

Estos son algunos de los cambios que se están produciendo en la sociedad, que implican desafíos importantes para la ciudadanía, como puede ser la flexibilidad para adaptarse a las nuevas situaciones en las que se van a ir encontrando. Realidad a la que no puede ni debe ser ajena la educación, tal y como constata la abundancia de noticias que en relación con cuestiones de gran trascendencia se le demandan. No obstante, para su atención no se pueden emplear estrategias que se refieran exclusivamente al sistema de enseñanza, dado que aunque éste es un elemento esencial, se precisan estrategias globales que afecten a los diversos sectores de la sociedad.

La ciudad es el espacio concreto donde se plantean estos y otros retos y, por tanto, donde corresponde abordarlos. La educación podría convertirse en una prioridad para las ciudades, dado el importante papel que desempeña en el desarrollo del individuo y de la sociedad que deseamos. "La educación es, sin duda, uno de los instrumentos más importantes utilizados por cualquier sociedad para transmitir a niños y niñas los bienes científicos, sociales y morales que la definen; para transmitir en una palabra el modelo de sociedad que se quiere y se defiende" (Ajuntament de Barcelona: 1999, 16).

Sin embargo, no es la primera vez que adquiere relevancia la ciudad en relación con la educación de la ciudadanía. Atenas, por ejemplo, ha sido una de las ciudades cuya referencia más conocida en nuestros días es la

educación. Educación realizada siempre y en todas partes. En sus calles y plazas los pedagogos recogen a los niños y los conducen a lugares donde pueden formarse. Incluso aparece la figura de los sofistas, que son los primeros profesionales ambulantes que se desplazan por las comunidades para impartir formación a los jóvenes. Podemos decir, pues, que la educación es el fin último de la ciudad.

La ciudad ha sido uno de los referentes para orientar y diseñar intervenciones educativas, a lo largo de la historia. Unos, han llevado el modelo organizativo y funcional de la ciudad a la escuela, tal como pone de manifiesto Caivano en su obra de 1978 *Bemposta, una experiencia educativa y una forma de vida* o Pere Vergés, director de la Escola del Mar de Barcelona, en su obra *La vida espiritual de Vilamar*. Otros, Tommaso Campanella, pongamos por caso, ha imaginado una ciudad organizada escolarmente en su obra *La Ciudad del Sol*, de principios de siglo XVII. La estructura escolar se proyecta en el medio urbano para generar formación y enseñanza. De modo que muestra una ciudad formada por siete grandes círculos que contendría, pintada en las paredes de los mismos, la ciencia entera conocida hasta el momento que los maestros explicarían paseando a los grupos de niños.

En la actualidad, las actuaciones de los Ayuntamientos en materia educativa deben dirigirse al desarrollo integral de la persona, tal y como queda recogido en el artículo veintisiete de la Constitución Española de 27 de diciembre de 1978 y en el artículo primero de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 23 de octubre de 1990. Para lograrlo en el contexto social presente, la educación debe ir más allá del ideal de los Ilustrados de alcanzar la escolaridad total. Incluso debería superarse el segundo estadio, presentado por Andreu Banús en el Documento del Seminario del Proyecto Educativo de Ciudad, dirigido a la mejora de la calidad de la enseñanza tras superarse los aspectos cuantitativos de la escolarización.

Concretamente se debería garantizar el derecho de los ciudadanos a una educación, cuyo objetivo fundamental, tal y como propugna Jacques Delors (1996), debe hacer posible que cada individuo tome conciencia de sí, de su capacidad crítica y de actuación en la comunidad. Se trata de una concepción más amplia de la educación cuyo objetivo último sería *Aprender a ser*, basado en tres pilares: aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos.

De modo que a fin de que el desarrollo individual y social sea pleno, la educación deberá contribuir en todos los ámbitos de la vida y de

la actividad humana, lo que supone romper los límites temporales y espaciales que la envolvían.

La rapidez de los cambios que se produce en nuestra sociedad, hacen que por primera vez en la historia de la evolución humana, la sociedad ya no renueve los conocimientos renovando a las personas. Hoy no es posible vivir de manera autónoma o incorporarse al trabajo sólo con los conocimientos adquiridos en la primera etapa de la vida. Las personas necesitan renovar los conocimientos a lo largo de su vida. De modo que cambian los esquemas educativos temporales de épocas anteriores, que la vinculaban a una determinada edad. Este proceso educativo es posible dado el mayor tiempo disponible para otras actividades distintas del trabajo. La prolongación de la vida tras la jubilación favorecida por el incremento de la longevidad y la disminución de volumen total de horas de trabajo, entre otros, van a aumentar el tiempo libre que puede dedicarse a la educación.

Quizá en épocas anteriores, sea a través de la familia y de la escuela como hemos adquirido los conocimientos necesarios para desempeñar un papel activo en la sociedad en la que se vivía. Pero los cambios acaecidos, tanto en la sociedad como en ambas instituciones, hacen que no se pueda seguir pensando en la escuela, o incluso en la familia, con los mismos parámetros que veníamos utilizando. La escuela ha visto ampliadas notablemente sus atribuciones y responsabilidades, de forma que no puede asumir en solitario las funciones educativas de la sociedad, es más, ni le corresponde. “La escuela no tiene la exclusiva en materia de educación. Niños y jóvenes son alumnos durante unas horas del día y durante una etapa de su vida. En los momentos o períodos de ausencia de escolarización los ciudadanos se siguen formando en múltiples circunstancias, tengan o no éstas intencionalidad educadora explícita” (Diputació de Barcelona, 1999: 15).

Paralelamente, se están multiplicando las posibilidades de aprendizaje que ofrece la educación fuera del ámbito escolar, lo que nos lleva a plantear la diversidad de escenarios en los que nos vamos construyendo como personas. Incluso las fronteras espaciales que ubicaban la educación en la escuela han sido demolidas. El hogar es otro de los puntos esenciales donde aprender y desarrollarse, hasta tal punto, que aparecen intentos de trasladar allí la educación formal. Por ejemplo la prensa al inicio del curso pasado difundía la noticia de dos hermanos de dieciocho y trece años, residentes en Alicante que recibían desde hace nueve años formación en el hogar familiar. Iniciativa que surgió cuando el hijo mayor tuvo problemas de adaptación en el colegio por motivo de un traslado de su familia desde Hungría a Alfaz de Pí.

La educación básica deberá ser diseñada teniendo en cuenta que su orientación deberá servir a las personas durante toda su vida. Se encuentra ante la compleja tarea de ofrecer una educación que capacite al alumno para vivir no sólo en el presente, sino también en el futuro. Es más, debemos reconocer que la educación básica es la base para un aprendizaje y un desarrollo humano permanente. Carmen Vizcarro (1998, 16) ha señalado algunas de las claves de esta formación: “en este contexto, los objetivos que persigue la educación han cambiado de forma sustancial, privilegiando la comprensión, la comunicación tanto oral como escrita, la autonomía en el aprendizaje, la obtención, selección y análisis crítico de la información y la resolución eficiente de los problemas”.

La educación como proceso a lo largo de la vida, como ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo, más allá de la escuela, nos conduce al concepto de ciudad educadora. “La educación pasa a ser permanente y acoge a toda la ciudadanía en su diversidad. La escuela es un elemento esencial de la acción educadora, pero no exclusivo. No sólo hay que revisar los sistemas educativos, sino tener en cuenta el marco de la *ciudad educativa*” (Faure, 1973).

La anterior cita de Edgar Faure, hace referencia a la expresión de “ciudad educativa”, que se difunde a principios de los setenta en el Informe de la Unesco dirigido por él en 1972. Partiendo de un análisis de la situación mundial de la educación en aquellos años, proponía las líneas directrices que debieran orientar su desarrollo futuro. Concretamente, la tercera parte del Informe desarrollada bajo el epígrafe “Hacia una ciudad educativa”, mostraba una idea clara de cómo se plantea la relación entre ciudad y educación hoy. Aunque es tras el I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras que tuvo lugar en Barcelona en 1990, origen de la Carta de Ciudades Educadoras, cuando realmente toman fuerza los principios que debe desarrollar una ciudad que así se defina.

Ciudad educadora es aquella que busca transformarse mediante la educación, que cree en la educación como instrumento de progreso y como clave de un mundo mejor. Para ello, sería conveniente que se implicasen los diferentes agentes educativos de la ciudad con niveles diferentes de responsabilidad. “En vez de delegar los poderes en una estructura única, verticalmente jerarquizada y constituyendo un cuerpo distinto en el interior de la sociedad, son todos los grupos, asociaciones, sindicatos, colectividades locales y cuerpos intermedios los que deben asumir, por su parte, una responsabilidad educativa...” (Faure, 1973: 243).

Jacques Delors (1996) en su obra *La educación encierra un tesoro*, afirma que “la educación continuada a lo largo de la vida aboca al concepto

de sociedad educadora, una sociedad que ofrece múltiples oportunidades de aprender, tanto en la escuela como en la vida económica, social y cultural. De ahí la necesidad de multiplicar los acuerdos y los vínculos con las familias, los estamentos económicos, el mundo asociativo, los agentes de la vida cultural, etc.”.

El deseo de transformar la educación en uno de los elementos clave para el desarrollo de cada ciudad, está llevando a algunas a la elaborar su Proyecto Educativo de Ciudad. “Podemos concluir inicialmente que dicho proyecto es la condición, el potencial, el medio, el instrumento de una ciudad que pretende transformarse mediante la educación. El proyecto educativo de ciudad debe enmarcarse en el proyecto global de la ciudad como un eje transversal. Debe participar en ese marco y puede ser el embrión que genere una planificación estratégica que tenga en cuenta el desarrollo de la ciudadanía como impulso básico de un proceso de cambio” (Ajuntament de Barcelona: 1999, 21).

Los diferentes agentes educativos que actúan en la ciudad deberán reflexionar conjuntamente sobre sus proyectos individuales, descubrir en ellos coincidencias y limar posibles diferencias para llegar a la formulación de un proyecto común, el Proyecto Educativo de Ciudad. Éste va a permitir vertebrar la educación en la ciudad, pensarla de forma global, explicitando sus opciones y aspiraciones de una manera clara, comunicable y coherente. Con ello se va a pasar de un conjunto rico y disperso de actividades y propuestas educativas a elaborar proyectos bien articulados, que partiendo de un diagnóstico riguroso y compartido de la realidad, de la definición de unas líneas de actuación y, sobre todo, de las que se prioricen, permitan desarrollarlas y llevarlas a cabo. “La ciudad educadora no es tanto el instrumento como el medio: se trata de que la ciudad despliegue todas sus potencialidades, que utilice todos sus recursos, que los haga llegar a todos los ciudadanos y ciudadanas. El objetivo de sus proyecto educativo no puede ser otro que la apropiación de la ciudad por parte de la ciudadanía” (Ajuntament de Barcelona: 1999, 19).

Lo que lleva a preguntarnos acerca de qué es realmente el Proyecto Educativo de Ciudad. Desde el Ayuntamiento de Barcelona lo definen como “el conjunto de opciones básicas, principios rectores, objetivos y líneas prioritarias de actuación, establecidas mediante un amplio proceso participativo, que han de presidir y guiar la definición y puesta en práctica de políticas educativas en el ámbito de la ciudad, dirigidas a afrontar con garantías de éxito y desde una perspectiva progresista los retos que, en el ámbito de la educación, plantea la nueva sociedad de la información, del

conocimiento y del aprendizaje en este final de siglo” (Ajuntament de Barcelona, 1998).

Otra de las definiciones podemos hallarla en el documento sobre el proceso de elaboración del Proyecto Educativo de la ciudad de Sabadell, en el que podemos leer lo siguiente: “... hay que proyectar estrategias educativas que optimicen sinérgicamente la acción de los diferentes agentes en relación con los retos prioritarios que tiene hoy la ciudad. Hay que definir y consensuar cuáles son esos retos, las acciones estratégicas en materia educativa que hay que impulsar y las responsabilidades que hemos de asumir al respecto los diferentes agentes ciudadanos. [...] El Proyecto Educativo de Sabadell quiere ser un proceso ciudadano de intercambio de puntos de vista que construya consenso sobre propuestas de futuro, y quiere ser también el marco de desarrollo de algunos proyectos estratégicos que traduzcan el consenso en praxis ciudadana” (Ajuntament de Sabadell, 1998).

Los Ayuntamientos, junto con otras instituciones y entidades relevantes del entorno, serían los más apropiados para impulsar este proceso de transformación de su ciudad, tanto a nivel físico como social, mediante la educación. Serían los adecuados para impulsar la elaboración del Proyecto Educativo de Ciudad. “El desarrollo de un proyecto educativo de ciudad no es, por tanto, una competencia que recae en la administración educativa, sino una responsabilidad directa, no delegada, del ayuntamiento en cuanto gobierno de la ciudad” (Ajuntament de Barcelona: 1999, 19).

El proceso de elaboración de este proyecto tendrá una continuidad a lo largo del tiempo, contando en todo momento con la participación ciudadana. Precisa de una ciudadanía activa, participativa, consciente de dichos retos y capaz de convivir en armonía, sobre la base de un proyecto común en el que prevalezcan unas determinadas líneas de actuación que apunten a la eliminación de todo tipo de desigualdades. Se trata de un proceso colectivo, que se canaliza fundamentalmente a través de las asociaciones, entidades y organizaciones que vertebran la sociedad. Esta participación, además de base de la democracia, es fundamental para que todo tipo de derechos sean una realidad. Por tanto, se trata de un proyecto colectivo que aunque debería ser impulsado desde los Ayuntamientos, como instituciones más cercanas a los ciudadanos que mejor conocen y son más asequibles a sus necesidades y demandas, es de toda la ciudadanía.

Pero el Proyecto Educativo de Ciudad debe hacer compatible la contextualización con la universalidad. Es decir, por un lado debe responder a los antecedentes, a la situación actual, a las necesidades, a las expectativas y a las potencialidades de la propia ciudad. Ha de ser capaz de incidir en el

desarrollo de la propia identidad. Pero por otro lado, se detecta también como valor positivo la receptibilidad y la transferibilidad con que deben plantearse. La reflexión en relación al papel de las ciudades ante los retos educativos que las sociedades modernas plantean debe traspasar el marco específico de la ciudad. Se pretende así, tanto incorporar las experiencias de otras ciudades al proceso de reflexión, generar ámbitos e instrumentos de coordinación con otras localidades y municipios de todo el mundo que quieran impulsar procesos similares.

Tal y como plantea la introducción de la Carta, una ciudad educadora necesita relacionarse con otras ciudades para dialogar, reflexionar, colaborar en proyectos y acciones concretas para mejorar la calidad de vida de los habitantes a partir de su implicación activa en el uso y la evolución de la propia ciudad. “La ciudad educadora es una ciudad con personalidad propia, integrada en el país donde se ubica. Su identidad, por tanto, es interdependiente con la del territorio del que forma parte. Es, también, una ciudad no encerrada en sí misma, sino una ciudad que se relaciona con sus entornos: otros núcleos urbanos de su territorio y ciudades parecidas de otros países, con el objetivo de aprender, intercambiar y, por lo tanto, enriquecer la vida de sus habitantes”.

La Asociación Internacional de Ciudades Educadoras creada en 1990, de la que forman parte más de doscientas ciudades de veintisiete países, surge con la intención de hacer realidad el intercambio de experiencias entre ciudades con el objetivo de que se apoyen mutuamente en los proyectos de estudio e inversión, bien en forma de cooperación directa, o como intermediaria entre los organismos internacionales.

Para finalizar quisiera acentuar la importancia de que cada comunidad educativa (en sentido amplio) tenga un modelo de ciudad hacia el que dirigir todos sus esfuerzos. Esto que algunos pueden calificar de utopía es necesario, pues son los sueños los que orientan la realidad presente. De hecho, algunas ciudades entre las que se encuentra Avilés, ya han comenzado este proceso. No obstante, sólo con el esfuerzo e interés de los diversos agentes educativos lograremos acercarnos a la ciudad que queremos. Como afirmaba Edgar Faure: “Es inútil pretender batirse por una Ciudad educativa que se instauraría un buen día, toda perfecta y equiparada, lustrosa como un juguete nuevo, por la virtud de bellas palabras. A lo sumo constituye uno de los signos que pueden inscribirse sobre las banderas de un rudo combate político, social y cultural capaz de crear las condiciones objetivas para aquél: una llamada al esfuerzo, a la imaginación, a la audacia conceptual y práctica” (Faure, 1973, 245).

Referencias Bibliográficas

- Álvarez Pérez, L. y Soler, E. (1999). *Enseñar para aprender*. Madrid: CCS.
- AAVV (1998). La ciudad y la escuela. *Revista de Educación* 15, 6-21.
- AAVV (1999). Barcelona, un proyecto educativo para la ciudad. *Cuadernos de Pedagogía* nº 278, 51-60.
- AAVV. (1990). *La ciudad educadora*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- AICE (2000). *Memoria de actividades 1999-2000*. Barcelona.
- Ajuntament de Palma (1998). *III Encuentro de la Red Estatal de Ciudades Educadoras. Educación y ciudad. Ponencias y experiencias*. Palma de Mallorca.
- Alfieri, F. (1994). Hacer cultura dentro y fuera de la escuela. *Cuadernos de Pedagogía* nº 224.
- Ajuntament de Barcelona (1999). *Por una ciudad comprometida con la educación*. 2 Vols. Barcelona.
- Ajuntament de Girona (1999). *Girona ciutat educadora. Recursos Educatius: activitats curs 1999-2000*. Girona.
- Ajuntament de Girona (1999). *Girona ciutat educadora. Recursos Educatius: serveis i equipaments curs 1999-2000*. Girona.
- Ajuntament de Valencia (1999). *Valencia ciudad cultural y educadora. Oferta educativa curso 1999-2000*. Valencia: Concejalía de Educación. Sección de Proyectos Educativos.
- Ayuntamiento de Málaga (1999). *Programas educativos municipales 1999-2000*. Málaga: Servicios Educativos.
- Bada, R. (coor.) (2000). *Memòria. Conferencia europea Ciudades por los derechos humanos*. Barcelona: ONCE / Ajuntament de Barcelona.
- Borja, J. (1999). La ciudad como pedagogía. *Cuadernos de Pedagogía* nº 278, 40-43.
- Caivano, F. y Carbonell, J. (1983). Escuela, cultura, territorio. *Cuadernos de Pedagogía* nº 102.
- Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. La sociedad red (vol. I.)*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cebrián, J.L. (1998). *La red. Cómo cambiarán nuestras vidas los nuevos medios de comunicación*. Madrid: Taurus.
- Coll, C. (1998). El Proyecto Educativo de Ciudad. *Cuadernos de Pedagogía* nº 269, 87-89.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la educación en el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Diputació de Barcelona (1999). *Pensar la ciudad desde la educación. Documento del seminario Proyecto educativo de la ciudad. Temas de educación núm. 12*. Barcelona.

- Diputació de Barcelona (1999). *Les ciutats que s'eduquen. Temes d'educació núm. 13*. Barcelona.
- Echevarría, J. (1995). *Cosmopolitas domésticos*. Barcelona: Anagrama.
- Faure, E. (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza Editorial.
- Institut de Cultura (1999). *La cultura motor de la ciutat del coneixement*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Liotard, J.F. (1984). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- McClintock, R.O., Streibel, M.J. y Vázquez Gómez, G. (1993). *Comunicación, tecnología y diseños de instrucción: la construcción del conocimiento escolar y el uso de los ordenadores*. Madrid: CIDE.
- McLuhan, H. y Powers, B.P. (1990). *La aldea global*. Barcelona: Gedisa.
- Molina Martín, S. (2000). Nuevas Tecnologías: aportaciones a la Educación; en Rodríguez Neira, T. (Coord.) *Enseñanza Escolar: situaciones y perspectivas*. Oviedo: I.C.E./ Universidad.
- Negroponte, N. (1995). *El mundo digital*. Barcelona: Ediciones b.
- Ortega y Gasset, J. (1965). *Meditación de la técnica*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Papert, S. (1995). *La máquina de los niños. Replantearse la educación en la era de los ordenadores*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez Neira, T. (2000). La escuela: alternativas y cambios; en Rodríguez Neira, T. (Coord.) *Enseñanza Escolar: situaciones y perspectivas*. Oviedo: I.C.E./ Universidad.
- Rodríguez Neira, T. (1999). *La cultura contra la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Rodríguez Neira, T., Peña Calvo, J.V. y Álvarez Pérez, L. (1997). *Nuevas tecnologías. Nueva civilización. Nuevas prácticas educativas y escolares*. Oviedo: I.C.E. Monografía nº 29.
- Sánchez Vicente, J. (2000). *La gestión educativa municipal. Módulo I: Marco competencial del área de educación municipal*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias.
- Savater, J. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Terceiro, J.B. (1996). *Sociedad digital. Del homo sapiens al homo digitalis*. Madrid: Alianza.
- Trilla Bernet, J. (1999). La ciudad educadora. *Cuadernos de Pedagogía nº 278, 44-50*.
- Trilla Bernet, J. (1996). Otros ámbitos educativos. *Cuadernos de Pedagogía nº 253, 36-41*.
- Trilla Bernet, J. (1991). La ciudad educativa. *Cuadernos de Pedagogía nº 192*.
- Trilla Bernet, J. (1989). De la escuela-ciudad a la ciudad educativa. *Cuadernos de Pedagogía nº 176*.
- Vila, I. (1999). La ciudad: un espacio para educar. En *XIII Jornadas de estudio y debate. Hacia un proyecto educativo de ciudad*. Gijón.
- Vizcarro, C. y León, J.A. (1998). *Nuevas tecnologías para el aprendizaje*. Madrid: Pirámide.

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL ASIGNATURA PENDIENTE PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR

MARÍA JOSÉ CALVO GÓMEZ-RODULFO*

La educación de la inteligencia emocional, aunque prevista en teoría en nuestro sistema educativo, es, en la práctica, una asignatura pendiente. En la enseñanza prevalece la razón teórica y la instrumental, con olvido de la emocional. Mejorar la convivencia escolar es una necesidad y obra de todos. Ante este objetivo común, el cultivo de la afectividad y el desarrollo de las relaciones comunitarias, frente a la pura suma de intereses, es un camino fecundo para obtener éxito. La **inteligencia emocional es hoy** uno de los temas que más interés suscita en el funcionamiento **de una empresa y uno de los valores que más se tienen en cuenta en la selección de personal para conseguir equipos humano**. También en un centro escolar el todo es más que la simple suma de partes y desarrollar la inteligencia emocional mejorará la convivencia y los resultados escolares.

Although educating intelligence is theoretically foreseen in our school system, it isn't taught. Theoretical and practical knowledge are insisted on but emotional aspects are left aside. However improving emotional relationships in schools is felt to be a necessary task in which everyone should be involved. To this end, creating affection and developing feelings of understanding among students and teachers seems an excellent way of achieving success. Emotional intelligence is at present an issue of great interest both in staff selection to create good working teams, as in firm management. Likewise in schools developing emotional intelligence will be useful in improving human relationships and schools result.

Las raíces históricas de la inteligencia emocional

El tema de la inteligencia emocional ha saltado con gran fuerza innovadora en los despachos de equipos directivos, en los gabinetes psicológicos, en los medios de comunicación y en las oficinas de selección de personal. Este tipo de inteligencia se enmarca en el modo en que el sujeto se ve afectado por los acontecimientos, sus mecanismos de control de las reacciones afectivas y las habilidades para encauzarlas, logrando establecer relaciones sociales adecuadas. Sin menoscabar en nada lo que esta aportación tiene actualmente de valiosa, sí cabe destacar que en nuestra cultura sus raíces se encuentran en siglos atrás.

* MARÍA JOSÉ CALVO GÓMEZ-RODULFO es Psicóloga.

La psicología racional de siglos pasados, establecía en su teoría de las facultades una estrecha vinculación entre ellas, de modo que la afectividad, la razón y la motivación de la voluntad iban estrechamente unidas en cada una de las operaciones.

Para dejar constancia de esto Tomás de Aquino, en la cúspide de la escolástica, recogiendo casi 20 siglos de reflexiones filosófica anteriores y utilizando un lenguaje que hoy suena un poco extraño, vincula estrechamente la conducta con la dimensión afectiva y pasional: “Si llamamos pasiones a las afecciones desordenadas, como los estoicos pretendieran, es evidente que la virtud perfecta existe sin pasiones; pero si por pasiones entendemos todos los apetitos de sensitivo, claro está que las virtudes morales, que versan acerca de las pasiones como de propia materia, no puede existir sin pasiones”¹. El nudo entre la efectividad, la razón, la motivación y las formas de comportamiento estaban, en la psicología racional, sólidamente establecido

Fue el pensamiento Ilustrado y la llamada razón moderna la que disolvieron ese nudo por las aportaciones de Hume y Kant, que separaron radicalmente razón y afectividad. Según Hume la razón es una facultad puramente teórica y nunca puede impulsarnos a la acción. Solo nos movemos a golpes de afectividad, traducida en términos de placer, dolor o utilidad. Kant, por su parte, con el deseo de una ética formal, ideal y pura, puso el acento en los elementos a priori, desvinculados de toda experiencia, y suprimía la fuerza de la efectividad del campo la actividad moral y la consideraba como una carga negativa en la conducta humana.

Desde perspectivas ya claramente de psicología científica los avances en el análisis factorial de la inteligencia, que han supuesto aportaciones muy importantes para el aprendizaje, como las de Sperrmann (1904), Thurstone (1938), Guilford (1959), Cattell y Horn (1967/68), han puesto el acento, como es propio de todo análisis, en la separación del todo en sus partes, pasando a segundo plano el aspecto molar de la inteligencia y de la conducta, que es propio de la unidad psíquica de todo sujeto normal. Entre tanto, por caminos distintos a los de la psicología, la posmodernidad ponía en crisis el uso de la razón ilustrada y se iban abriendo camino y pasando lentamente a primer plano la realidad histórica, (historicismo), la vida (vitalismo), la existencia en sí (existencialismo) y el sentimiento (psicoanálisis) como las verdaderas vivencias operativas, de modo que se imponía el uso de la razón histórico-vital (Ortega y Gasset) e incluso de la estética (M. Cembrano). Por estos y otros muchos caminos, el modo de sentir y de verse afectado por los acontecimientos y la reacción ante ellos adquirirían importancia primordial. Ya en 1927 Ortega y Gasset en un

artículo publicado en *La Nación*, titulado *Corazón y cabeza*, avisaba del peligro de un excesivo intelectualismo, frente al escaso interés existente por cultivar y tener en cuenta las emociones y los sentimientos.

Desde otra perspectiva estrictamente filosófica, simultáneamente a estos procesos, X. Zubiri insistía una y otra vez en la inteligencia sencient, para recalcar, incluso forzando la expresión, la unidad del sujeto en todo tipo de conducta y también entre la inteligencia y la afectividad humana. El cientificismo, aplicado a la psicología y heredero del positivismo, parece que después de importantes aportaciones cierra un ciclo del predominio de la abstracta y fría razón. Como escribe el profesor A. Ovejero “la psicología en los años 50 se había convertido en un enorme edificio, con miles y miles de datos y trabajos empíricos, con multitud de teorías, casi siempre de corto alcance, pero con muy débiles cimientos teóricos y epistemológicos”². Algo similar ha ocurrido con los caminos seguidos por la pedagogía.

Bienvenido sea el interés por la inteligencia emocional, por lo que tiene de largo pasado y, sobre todo, de perspectivas esperanzadoras para el futuro. El presente artículo trata de acercar estas aportaciones al mundo de la educación y a la convivencia escolar y de proyectar sobre ellos la mayor luz posible para seguir avanzando en sus aplicaciones.

La inteligencia emocional referida al aprendizaje: Sus posibilidades y límites

Goleman con su obra, *La inteligencia emocional*, en el ámbito de la Universidad de Harvard y del periodismo científico ha sido quien más ha llamado la atención sobre este tema, pero las investigaciones que hacía tiempo que se llevaban a cabo en este campo, además de las raíces históricas ya expuestas, llegaban a planteamientos similares por muchos caminos.

Gardner ya resaltaba el amplio espectro de habilidades y de usos modales de la inteligencia que tenían óptimos resultados en el mundo laboral. Otros como P. Salovey y R. Sternbeg avanzaban en el conocimiento de la inteligencia social, mientras que las investigaciones de A. Damasio se adentraban en el conocimiento de sus bases fisiológicas y de las funciones que cumplían la amígdala y el neocórtex en las reacciones afectivas.

A nadie se le oculta el gran peso cultural que la dimensión racional del conocimiento tiene en la cultura occidental pero, frente a este determinante peso, otros caminos conducían al mismo punto. Este racionalismo cultural de occidente ha influido grandemente en la valoración social de las personas, en las posibilidades laborales y en las estructuras

educativas, encaminadas a diseñar el modelo del ciudadano mejor preparado, pero siempre con marcado carácter racionalista.

El peso tradicional de los profesores, los modelos educativos vigentes los contenidos básicos de la enseñanza y el interés inmediato de las editoriales por la venta de libro dejaban poco margen a la innovación en este campo y a la posibilidad de potenciar los contenidos emocionales frente a los estrictamente conceptuales y procedimentales.

No hemos sido educados, y menos en la estructura formal actual educativa, en las capacidades emocionales y en el modo de establecer relaciones sociales afectivas. A lo sumo esta dimensión quedaba para la espontaneidad de algún profesor determinado o para establecer ciertos principios de educación integral, que en la mayoría de los casos quedaban como adornos. Sí hemos oído frecuentes los comentarios sobre estudiantes que “abandonaron los estudios”, “no hicieron carrera”, “eran malos estudiantes”, “no era capaz de abrir un libro,”... pero han conseguido un éxito notable en la vida. ¿Qué era lo que tenían estas personas, que no fue descubierto ni valorado a su tiempo? La inteligencia emocional, según Goleman, consta de un abanico de habilidades que puede agruparse en torno a cinco grandes ejes:³

- El conocimiento de las propias emociones.
- La capacidad de controlar las reacciones emotivas.
- La habilidad de motivarse a uno mismo.
- Compartir las emociones y descubrir los valores ajenos.
- El control de las relaciones sociales.

El conocimiento de las propias emociones

El gran consejo griego de conócete a ti mismo sigue teniendo plena actualidad, si bien en este caso se pone el acento en las propias emociones, como factores dinámicos de la conducta. La situación previa para obrar es conocer las propias posibilidades y límites emocionales que, en buena parte, sirven de estímulo y de control interno de nuestros propios recursos y de las formas de respuesta. De no conocerlos bien nos puede ocurrir lo mismo que si nos ponemos a conducir un vehículo, sin el previo conocimiento de los mandos o de la eficacia que tienen ante un peligro determinado.

El conocimiento de las propias emociones tiene dificultades específicas, que el educador debe conocer y tener en cuenta y que explican en parte la escasa atención que se les presta.

a) El sistema educativo y la cultura en la que estamos instalados propician el conocimiento de hechos, cosas, leyes que rigen los

acontecimientos, instrumentos de comunicación y reglas de proceder, pero tiene un *inmenso vacío en el conocimiento de uno mismo*. Proyecta el aprendizaje más hacia fuera del yo, que sobre el yo mismo. Esta escasa atención no facilita el conocimiento de los propios actos.

b) El conocimiento sensorial en general está dirigido hacia fuera y en parte por esto la conciencia directa es más fácil que *el conocimiento reflexivo*, en el que el objeto es el sujeto mismo. Solamente Descartes, por las dificultades que presentaba su planteamiento filosófico, pensaba que el conocimiento del yo era más fácil que el conocimiento del mundo.

c) La afectividad y el mundo emocional se presenta como *tonalidad en torno a un acontecimiento*, de modo que casi solo se las tratara como accidentes, en torno a algo más consistente y substancial. La misma dificultad de expresar y definir verbalmente las emociones es un obstáculo para pensar sobre ellas, pues no debe olvidarse que lenguaje y pensamiento van estrechamente unidos.

d) Polarizan más nuestra *atención los acontecimiento que las mismas vivencias de ellos*. Ante un suspenso, un alumno tiende a pensar más en las consecuencias académicas y familiares que puede tener, que en el modo como le afecta a él mismo. En el recuerdo de la celebración de una fiesta pasan más a la memoria los acontecimientos, que las tonalidades afectivas que produjeron en la persona que en ella participó. El no hacer objeto de conciencia directa los sentimientos propios y de los otros dificulta el encuentro de empatía con mas miembros sociales.

En este contexto se impone fomentar el conocimiento de la génesis de las propias emociones, no solo vivir lo que nos gusta o encanta, sino también escudriñar y tipificar las fuentes que cada sujeto tiene de gozo y de felicidad, para fomentar la alegría de vivir, de gozar con las cosas que tiene a su alcance y de controlar, mediante habilidades propias, los modos adecuados de reacción.

Amarse a uno mismo, tal como cada uno es y en su peculiar circunstancia, es la base de la propia aceptación de sacar provecho al disfrute de cada día. La autoestima es generalmente consecuente del propio éxito, pero no va necesariamente unida a él ; se necesita además un mínimo de imagen positiva propia y de aceptación social para aceptarse y amarse cada uno, tal cual es en realidad con los valores concretos que posee y sus aspectos perfectibles.

Este conjunto de factores lleva a una actitud de honradez personal que es el cimiento de la propia aceptación, evita complejos, autoengaños, prejuicios y mecanismos de defensa que forman una compleja maraña y que estorban el conocimiento de las raíces emotivas de la propia conducta. La

aceptación psicológica y la honradez ética forman la base de la conducta auténtica, tan estimada por los adolescentes. “El que ama la verdad por encima de los propios intereses quiere conocerse a sí mismo, para irse modelando y convirtiéndose en una persona auténtica. Este conocimiento requiere, para darse, la colaboración sincera de quienes nos rodean y tratan”.

La capacidad de controlar las reacciones emotivas

Después de despertar y de poner a flor de piel nuestra sensibilidad es necesario mantener el control sobre ella. En buena parte la vida es un equilibrio entre la propia identidad frente a las incidencias del medio por el que nos vemos afectado. La homeóstasis o reacción reguladora es una de las características de los seres que ocupan niveles más altos en la escala zoológica, según descubrió Claudio Bernal a mediados del siglo XIX.

Permanecer siendo uno mismo a lo largo de situaciones diversas es un signo de la identidad personal. E. Erikson cree “que durante la adolescencia aparece un periodo de crisis marcado por la vulnerabilidad y sensibilidad extremas. Buscar la identidad personal es el problema clave de esta etapa vital, frente a la confusión, ya que permitiría al adolescente tener una base firme en la vida. Esta búsqueda consiste en organizar las propias habilidades, necesidades y deseos para adaptarlos a las demandas sociales”⁴. Tras la ruptura del equilibrio infantil se hace de nuevo necesario una nueva recomposición de él. Las técnicas de autorreforzamiento son operaciones eficaces, para controlar las propias emociones. Necesitamos autofelicitarlos con frecuencia, para aumentar la propia estima y pensar en positivo. También nos puede ayudar a ello dormir lo suficiente, descansar lo necesario, buscar momentos de placer y distribuir nuestro horario adecuadamente. G. Villapalos escribe, recordando al Séneca en sus cartas morales a Lucilio, que son una mezcla de psicología y de ética: “Es fiel a sí mismo el que actúa de modo coherente con sus ideas y palabras, sus promesas e ideales. Esta forma de fidelidad es creativa, ya que en cada momento debe crearse dicha coherencia. Cuando se logra esta, se superan los conflictos entre las diversas energías que alberga nuestro ser, las instintivas y las espirituales. Tal superación nos confiere identidad personal, autenticidad”⁵. La identidad personal es el substrato de una conducta equilibrada y de reacciones estables, mediante el control permanente que cada sujeto tiene de las propias emociones.

La habilidad de motivarse uno mismo

La motivación es la fuerza de la conducta humana y uno de los temas comunes cuando se aborda el tema de la educación. La motivación se aprende y se puede cultivar, como otra cualquier dimensión humana, sobre todo cuando se va logrando generar motivos personales, para poner en marcha las propias habilidades que, a su vez, retroalimentan la conducta⁶.

El proceso fundamental para conseguirlo es saber establecer la conexión causa-efecto, como proceso estructural del propio comportamiento. Según Skinner, en la manipulación que el propio sujeto puede hacer de los antecedentes y consecuentes de sus comportamientos está la llave de la propia estimulación. Junto a la aparición de fuerzas psíquicas nuevas existe la posibilidad de subordinar las energías existentes a la consecución de unos objetivos determinados, siendo capaz de sobreponerse a la resistencia de algunas circunstancias que, como obstáculos, paralizan a cada sujeto. La concentración, frente a la dispersión, es la unidad que hace la fuerza.

La responsabilidad incluye un conocimiento de saber decir por qué se hacen las cosas, pero esto solo es posible si se sabe encontrar en la propia experiencia valores conforme a los cuales responder, que ponen en marcha la actitud de respuesta, como la forma más probable de comportarse. El cultivo de los propios valores, que cada uno encuentra mediante su propia experiencia, es la fuente de donde mana la capacidad de motivarse a sí mismo. Así escribe A. Gala: “Hay que romper la primera y más próxima barrera que os impida el ascenso; pero subsisten luego muchas otras que hay que romper también –ignorancias ajenas, recelos, prejuicios, mezquindades– porque si no, os impedirán la victoria. Y tendréis que aprovecharlas, más aún que la lejana, la propia experiencia, puesto que no hay dos modos iguales de escalada. La revolución que ella significa la deberá hacer cada uno contra las opresiones, el falso dominio, y el falso amor, y las envidias, y también la propia autosatisfacción”⁷. La capacidad para crearse los propios motivos es garantía de éxito, sin olvidar en este proceso que toda actitud, según Triandis “es una idea cargada de emoción que predispone a una clase de acciones ante una clase particular de situaciones sociales”⁸. La capacidad de crear actitudes propias tiene en la inteligencia emocional mucho de su fuerza, en la línea de constructivismo psicológico actual.

Compartir las emociones y descubrir los valores ajenos

No hemos sido educados, o muy escasamente, en la vida afectiva, habiendo dejado con harta frecuencia esta dimensión a la pura espontaneidad. La atención que se presta al conocimiento de las diversas materias supera con mucho la que se presta a la educación en la convivencia.

Convivir es compartir y supone una apertura receptiva y operativa a los otros. Con escasa frecuencia se habla de la vida emocional; solo recientemente, y a veces más en el papel que en la realidad, se alude a la educación integral en la que la afectividad entre los miembros de un grupo debe ser especialmente cuidada y atendida. Precisamente en la adolescencia la relación afectiva entre compañeros, amigos y miembros de la pandilla pasa a primer lugar, frente a las relaciones familiares. Sintonizar con alguien abre la posibilidad de descubrir valores en otros y, tras la estima, establecer relaciones afectivas con ellos.

Un hombre con inteligencia emocional es el que tiene una gran capacidad para relacionarse con muchos y descubrir la aportación que cada uno, siendo distintos, puede hacer a un equipo o para conseguir un objetivo determinado. La amistad, que tanto valoran los jóvenes, va más allá incluso de compartir; puede haber personas que compartan la vida sin encontrarse unidos afectivamente.

El reconocimiento de las emociones ajenas presupone una reflexión que nos lleva a contar con todos, porque en palabras de Quintiliano, un equipo es un espíritu en muchos cuerpos. Como en tantas otras cosas los escritos de Voltaire al respecto son luminosos: "... los malvados solo tienen cómplices, los lascivos compañeros de libertinajes; los interesados socios; los políticos reúnen partidarios, la mayoría de los hombres ociosos tienen relaciones, los príncipes tienen cortesanos, solo los hombres virtuosos tienen amigos"⁹. Las relaciones sociales más estrechas se hacen en torno a la efectividad y la estima de las actitudes de los otros y estas son el alma de un equipo de trabajo en cualquiera de los ámbitos en el que nos situemos.

Enemigos del compartir las emociones ajenas son la impaciencia de los padres y de los profesores, las precipitadas y determinantes predicciones de éxito del alumno, la enseñanza o la organización escolar solo pensada para el alumno universal que, como es bien sabido, no existe como tal.

En las habilidades emotivas nada hay tan operativo como confiar y ver que se confía en uno. El panal de miel, la obra de muchos y el espíritu de equipo directivo, de una clase o de un grupo social son obras de muchos y se deben aceptar a todos en la realización de cualquier tarea común; esto

es la esencia de participar, cooperar y convivir. La empatía, por tanto, que parece un sentimiento arracional y difuso, se reviste así de formas estructurales precisas.

Son muy luminosas al respecto las palabras de Ramón y Cajal: “En nuestro concepto, la lista de los aptos para la investigación científica es mucho más larga de lo que se cree, y se compone no solo de los talentos superiores, de los fáciles, de los ingenios agudos codiciosos de ensalzar su nombre en una idea grande, sino también de esos entendimientos regulares, conocidos con el dictado de los mañosos, por la habilidad y el tino con el que realizan toda obra manual, de esos otros dotados de temperamento artístico, y que siente con vehemencia la belleza de las obras de la Naturaleza, en fin, de los meramente curiosos, flemáticos, cachazudos, devotos de la religión de lo menudo y capaces de consagrar largas horas al examen en del más insignificante fenómeno natural. La ciencia, como los ejércitos, necesita generales y soldados, aquellos conciben el plan, pero estos son los que positivamente vencen”¹⁰. Esta es una precisa descripción de la convivencia y de la madera de un líder, en la que está el valorar, compartir y sacar provecho de lo que cada uno puede aportar. La relación afectuosa con un compañero, la estimación de un profesor o la confianza que un directivo pone en cada uno de los miembros del equipo descubren valores y crean la empatía, recogida en lo que llamamos talante, que es mucho más que la pura suma de factores del cociente de inteligencia.

La agresividad del ejecutivo, la violencia del alumno o la reacción histérica de un profesor tienen que ser rebajadas de tensión por la vivencia de compartir las emociones ajenas y por el propio autocontrol.

El control de las relaciones sociales

Cada uno somos distintos, pero, como los árboles, vivimos en el mismo ecosistema. Las circunstancias nos hacen, sobre todo las sociales, pero también podemos actuar sobre ellas. Nosotros construimos nuestro propio entorno y del modo de relacionarnos con él depende en buena parte la vivencia de nuestra afectividad y la felicidad. Trabajamos a gusto juntos, cuando tenemos interés en que el otro sienta lo mismo de nosotros. Con la capacidad de establecer relaciones con otros en parte nacemos y en parte nos hacemos.

Saber escuchar a los otros, observar sus habilidades u descubrir sus valores posibilitan el encuentro personal y las relaciones humanas y determinan la actitud emocional que establecemos con ellos. Esto supone un alto control propio y una fuerza de voluntad que nada tiene que ver con

la pasividad. El propio carácter, junto al deseo de olvidarnos un poco de nosotros mismos, curten la personalidad.

Contra la huida de un compromiso serio con los otros, la sociedad suele emitir fuertes condenas “ contra los jóvenes en general de nuestro tiempo, por su actitud llorona y cobarde. Su falta de imaginación y generosidad. Su pasividad en las propuestas de futuro. Su ovejuna conversión en masas consumistas, disciplinadas y acrílicas”¹¹.

A veces el carácter se ha querido identificar con la fuerza, la dramatización y reacciones violentas, pero con frecuencia son más difíciles la ternura y la suavidad que, por efecto de un machismo agrio y viril, han quedado durante tiempo relegado a las mujeres, porque los hombres nunca lloran. Mantener el control de las relaciones con otros supone una respuesta equilibrada de quien sabe acercarse a los demás en las más diversas situaciones. Una sonrisa puede ser clara expresión de solidaridad ante una pluralidad inmensa de acontecimientos. “No hay gesto más expresivo en todo el universo que una sonrisa. Sin pronunciar una palabra puede decirlo todo: la sorpresa agradecida, la bondad, la alegría de vivir una conducta bella...”¹². El conocimiento de las leyes que rigen la dinámica emotiva, y de las propias posibilidades ante ellas, son vías certeras para ejercitar adecuadamente la inteligencia emocional. Los sentimientos son factores muy importantes a la hora de saber estar en el mundo en compañía de otros.

Concreciones de la inteligencia emocional a la vida escolar

La dimensión afectiva y la inteligencia emocional tienen un carácter de tonalidad que impregna, como el agua que cae lentamente sobre la tierra, muchos elementos de la vida escolar, pero solo vamos para reseñar aquellos aspectos en los que su presencia puede ser más significativa y eficaz, agrupándolos en torno a seis ejes: El sistema educativo como tal, los documentos principales de programación y desarrollo de la actividad del centro, la enseñanza compensatoria, las funciones directiva y tutorial, las actividades lúdicas, recreativas y complementarias y el cuidado estético del medio escolar.

Presencia de la inteligencia emocional en el sistema educativo

Nos vamos a referir a las tres grandes leyes orgánicas que estructuran nuestro sistema educativo la LODE, la LOGSE y la LOPEGCE.

La LOGSE, que es la que propiamente establece el sistema educativo como tal, fija como primer objetivo de la educación: “El pleno

desarrollo de la personalidad del individuo”¹³. El fin de una actividad debe configurar toda su estructura y adecuado funcionamiento y la ley establece claramente que la educación integral del alumno, en la que se incluye la vida emocional, debe ser el gran objetivo a conseguir.

Sucede, sin embargo, que por una fuerte presión histórica el cultivo de la razón en occidente ha sido especialmente atendido y esto ha oscurecido otras dimensiones de los individuos que han quedado en segundo lugar. Si a eso se añade la exigencia y el estímulo de para conseguir éxito profesional, que en buena parte se obtiene mediante el dominio de determinadas materias académicas, el interés por la inteligencia emocional ha sido muy escaso.

El atavismo de los hábitos del profesorado y la dificultad de evaluación de la educación afectiva han contribuido también a esta minusvaloración. Como ejemplo contrario cabe aquí reseñar el testimonio de B. Russell quien nos confiesa que tres grandes pasiones movieron toda su vida, el anhelo de amor, el deseo de saber y una compasión abrumadora ante el sufrimiento de la humanidad. Como nos muestra este testimonio de uno de los hombres más significativos del siglo XX la fuerza de la afectividad es el gran motor de la vida humana y debe ser cultivada con esmero, si queremos educar personas con dinamismo interior.

El sistema también establece una y otra vez que la vida del centro deber ser la de *una comunidad*, tema en el que insiste muy especialmente la LOPEGCE. Ya en el artículo primero establece que “...los poderes públicos fomentarán la participación de la comunidad educativa en la organización y el gobierno de los centros sostenidos con fondos públicos y en la definición de su proyecto educativo”¹⁴. La diferencia fundamental entre una asociación y una comunidad es que, mientras en la primera sus miembros se unen para la búsqueda de intereses particulares, en la segunda lo hacen por lazos afectivos que constituye el entramado más profundo de ella, siendo la familia el paradigma cultural más claro de este tipo de relación. Aquí adquieren toda su importancia las relaciones personales, la participación en las tareas comunes y la primacía de los encuentros personales, que son el contenido vivencial de una educación integral y armónica. La crisis de la razón ilustrada y abstracta, que ha puesto de relieve la posmodernidad, ha hecho pasar a primer lugar la vida misma, el saber estar y la vivencia concreta y diaria con toda la riqueza que estas encierran.

Es la vida personal y social el punto de partida y el termino de la educación actual, por lo que adquiere gran importancia en la formación integral del alumnado.

La inteligencia emocional en los documentos administrativos

Los diversos documentos, el proyecto educativo, los proyectos curriculares y las diversas programaciones de los departamentos son instrumentos que con diverso grado de concreción prefiguran y dirigen la tarea educativa.

En ellos la dimensión emocional se debe hacer presente mediante la fijación objetivos, la elección y jerarquización de valores y el diseño de actitudes a conseguir. Estos tres elementos, siendo distintos, tienen en común el potencial dinámico que encierran para la conducta. Los objetivos acentúan la intención preferente para conseguirlos, los valores van asociados a la idea de bien y las actitudes tratan de adiestrar al sujeto con ciertos hábitos que hagan más probable dar un tipo de respuesta determinada. Los tres llevan una fuerte carga de afectividad.

Junto al triunfo de la razón abstracta de los contenidos y la razón instrumental en los procedimientos, la inteligencia emocional tiene su campo especial en el de las actitudes.

Tan importantes son en el sistema educativo actual, que han entrado a formar parte esencial de los proyectos curriculares, junto con los conceptos y los procedimientos. Resulta, sin embargo, que de hecho es muy escasa la atención que se les presta, por la rutina laboral del profesorado, por falta de tiempo, por las dificultades de su evaluación y por la misma exigencia social. La inteligencia emocional, como propio reconocimiento, control del modo que nos vemos afectados por las circunstancias y modo de reaccionar en el medio social, queda casi relegada a puro interés individual. A lo más, se suele aludir en la reunión evaluadora a ciertos comportamientos de los alumnos que impiden el desarrollo normal de la clase. Encontrar el equilibrio, la estabilidad y el control de la vida emocional en sí misma apenas suscita interés, a pesar de ser un contenido fundamental de todas las unidades didácticas.

Las actitudes no son innatas, sino que se adquieren por procesos similares a los del aprendizaje general, guardando una estrecha relación con la conducta. La vinculación entre el aprendizaje, la persuasión y la afectividad ha sido muy estudiada para hacer llegar al posible consumidor un mensaje eficaz de propaganda y conseguir de él la respuesta de un consumo determinado, pero la educación de la inteligencia emocional mediante las actitudes de ámbito social sigue siendo un reto importante para la educación y la convivencia escolar, aunque aparezca en la letra de las programaciones.

Otros documentos importantes de la vida escolar son los reglamentos y normas de funcionamiento interno, que tienen como marco el Reglamento Orgánico de Centros¹⁵. Fijándonos especialmente en la educación secundaria, que es en la que la convivencia resulta más difícil (si bien debe de ser preparada en la primaria), este tema debe tener prioridad tal como una y otra vez se dice en el preámbulo de esta normativa.

La mayor parte de las conductas contrarias a las normas de convivencia del centro y las gravemente perjudiciales, tal como las clasifica el Real Decreto, se producen por falta de control emocional y por las reacciones que esto produce en las relaciones sociales: Insultos, agresiones, faltas de respeto a los compañeros, al personal laboral o al profesor, reacciones anómalas contra las normas establecidas, destrozos de material, desordenes en la conducta etc. En tales casos, la exigencia y el rigor en la corrección nunca deben perder de vista que la finalidad de todas las correcciones no es punitiva, ni estrictamente justiciera, sino la educativas, lo que exige que el trato de la afectividad pase a un primer plano y deba ser muy tenido en cuenta en la forma de proceder. Así lo expresa diáfanoamente el Real Decreto antes citado: “Las correcciones que hayan de aplicarse por el incumplimiento de las normas de convivencia habrán de tener un carácter educativo y recuperador, deberán garantizar el respeto a los derechos del resto de los alumnos y procurarán la mejora en las relaciones de todos los miembros de la comunidad educativa”¹⁶. La redacción del artículo, con todos los elementos que incluye, convivencia, educativo, respeto por los demás, relaciones sociales, comunidad... marca claramente que este es un campo específico para la educación, fortalecimiento y uso de la inteligencia emocional, en la que la reflexión afectiva sobre la conducta adquiere una gran importancia.

Sucede, sin embargo, que el contexto de la vida del centro, el razonable enfado del profesor, las múltiples tareas, las prisas de los órganos de dirección y del consejo escolar o la necesidad de llevar a cabo una corrección rápida llevan a imponer sanciones encaminadas “quitarse a ese alumno de en medio”, cambiándole de centro o a imponer un castigo ejemplar. Todo esto se entiende por qué suceda, pero no se justifica debidamente, porque el simple cambio de centro no asegura por sí mismo el carácter educativo de esta medida.

En las correcciones educativas el lubricante de la afectividad, tanto en las conductas como en las correcciones, y el control de las emociones y pasiones tienen un campo amplísimo de posible y obligada aplicación.

El uso de la inteligencia emocional en el ejercicio de ciertas funciones educativas: la directiva y la tutorial

De las diversas y complejas relaciones que se establecen en un centro escolar vamos a fijarnos en dos, la directiva y la tutorial, sin que por esto se pueda concluir que son las únicas en las que la dimensión emocional tenga eficacia.

La dirección de un centro adquiere diversas tonalidades funcionales, aunque no sean estrictamente legales, según sea designada la persona del Director por la autoridad correspondiente, elegida por un consejo escolar “tranquilo” o sea la terminación de un proceso de conflictos internos, generalmente del profesorado. Cuales sean las circunstancias de la elección, al Director le compete “trabajar de forma coordinada en el desempeño de sus funciones”¹⁷. Esta coordinación tiene un doble ámbito, dentro del equipo directivo y como cabeza de la comunidad educativa. En ambos casos, junto a cumplir y hacer cumplir las leyes, es muy conveniente que adquiera cierto carácter de liderazgo, de encuentro dentro las diversas opciones y de dinamizador del proceso educativo.

La seguridad en sí mismo, propia de una sana autoestima, la empatía con el resto de los miembros, la confianza en quienes ejercitan las funciones que delega, la capacidad para motivar a los demás, el fomento de relaciones positivas entre los diversos miembros y órganos, el control de las decisiones ante situaciones difíciles, la estimulación creativa de iniciativas y el trabajo para hacer la unidad exigen cualidades que en buena parte dependen de la cohesión afectiva y emocional del líder con el resto de los miembros del grupo.

Saber hacer la unidad y mantener una fuerte cohesión de las relaciones sociales es, sin duda, uno de los ejes de una buena dirección del centro y vía segura para conseguir un rendimiento alto y una convivencia sana.

En el ejercicio de la función *tutorial* también son muy importantes las tonalidades afectivas de quien la realiza. De todas las funciones que el tutor tiene asignadas, tres caen especialmente bajo el ámbito de la inteligencia emocional: “Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar la participación en las actividades del instituto..., orientar y asesorar a los alumnos sobre sus posibilidades académicas y profesionales y encauzar las demandas e inquietudes... y mediar entre el resto de los profesores y el equipo directivo en los problemas que se plantean”¹⁸. El cumplimiento adecuado de estas funciones está en buena parte determinado por la empatía, la comunicación afectiva y el tipo de relaciones que el tutor

mantiene con el grupo y con cada uno de sus miembros. La confianza en él mismo es la base del cumplimiento fructífero de estas funciones. Del estricto cumplimiento de estas funciones a llevarlas a cabo con gracia existe un abismo.

La relación del *tutor con los padres* es otro de los campos donde la capacidad de establecer relaciones cordiales es muy importante. Pocas cosas resultan tan desagradables en la consulta de un psicólogo que oír a los padres hablar mal de sus hijos y lo mismo ocurre en la entrevista de los padres con el tutor.

El hecho de que el profesor o el tutor refiera algo positivo de los hijos, incluso en los casos de que existan conductas difíciles, muestre un conocimiento adecuado de él, confíe en sus posibilidades, muestre serenidad en la entrevista y establezca una relación afectuosa con a los padres agranda la figura del tutor, fortalece sus orientaciones y aumenta considerablemente la estima por el centro. En estos casos el control de los impulsos, la estimulación confiada y el interés por la persona del alumno desbordan en positivo cualquier otra información y casi asegura una colaboración eficaz entre los padres y el tutor que es de gran importancia para dirigir el proceso educativo.

La dimensión emocional en los grupos de compensación educativa

Como no podía ser de otros modo, la LOGSE y las normas de su posterior desarrollo, prestan un interés muy especial por “los alumnos que por su pertenencia a minoría étnicas o culturales en situación de desventaja socioeducativas, o a otros colectivos socialmente desfavorecidos, presente desfase escolar significativo...”¹⁹. Las condiciones especiales de estos lleva en muchos casos a problemas de desajuste social, desmotivación, escaso control familiar, absentismo etc, lo que exige que sus circunstancias personales y sociales sean muy tenidas en cuenta. Todo sujeto se ve afectado positiva o negativamente por el entorno, lo que constituye la afectividad, pero el grado de intensidad con el que se ve afectados algunos hace que estas situaciones sean más importantes, por convertirse en obstáculo que para un desarrollo educativo normal.

En la mayoría de estos casos la dimensión social-afectiva es deficiente y es ahí donde prioritariamente han de centrarse las acciones de acogida y de seguimiento; para estos alumnos la conducta emocional, el control de sus reacciones y el establecimiento de relaciones sociales deben ser especialmente atendidos, para lograr el pleno desarrollo de su personalidad, tal como señala la vigente legislación. Esto no choca, sino que

más bien exige usar todos los recursos complementarios previstos relativos a organización, intervención psicopedagógica y de programas de apoyo.

Entre las actividades de suplencia, y buscando siempre su ajuste escolar con la flexibilidad que su horario lo permita, se debe prestar una atención especial a fomentar las relaciones personales, la amistad entre los alumnos y la mayor participación activa en cualquier tipo de proyecto. La tutoría de estos alumnos, no tanto por ser menor en número, sino por las situaciones especiales en las que muchos de ellos viven, debe plantearse con una dimensión de cercanía afectiva que les ayude a convivir con el control y el cumplimiento de los derechos y deberes de los compañeros. Para estos niños el juego y las actividades extraescolares y complementarias deben cooperar especialmente para desarrollar su inteligencia emocional; de mismo modo que las adaptaciones curriculares individuales o de aula que se lleven a cabo deben hacer hincapié en la educación de las actitudes, para dar respuesta adecuada a las estimulaciones que reciben de su entorno.

Las actividades lúdicas, extraescolares y complementarias

Dentro del horario escolar, o afines a él, hay otro tipo de actividades, que corren el peligro con frecuencia de ser tomadas como “de relleno”, y que también pueden ser muy provechosas para lograr la educación en la convivencia afectiva el alumnado.

El recreo, las competiciones escolares, la apertura de los centros fuera del horario lectivo, los viajes de estudio, las fiestas de final de curso, “las semanas blancas o afines”, los posibles juegos en las horas alternativas a la religión, las salidas al campo o a otros lugares de diversión etc. son un caldo de cultivo de relaciones afectivas y deben ser debidamente aprovechadas.

La convivencia escolar debe buscarse por todos los medios, sin pensar que con un solo tipo de actividad puede conseguirse. La LOGSE en su preámbulo deja desde el primer momento muy clara la importancia de educar en el ajuste social: “En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos e convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las diversas actividades e instancias sociales. La madurez de las sociedades se deriva, en buena medida, de su capacidad para integrar, a partir de la educación y con el concurso de la misma, las dimensiones individual y comunitaria”²⁰. El clima adecuado de convivencia

es, por tanto, exigido como valor en sí mismo y como marco adecuado que posibilita el resto de los aprendizajes.

Al hablar del juego en la enseñanza no se trata de la idea que en los años previos a la reforma educativa circulaba jocosamente entre los profesores de que el itinerario o bachillerato que faltaba era el lúdico, como el más adecuado para los alumnos que posteriormente se han llamado “objetores escolares”. El entronque del juego con el aprendizaje es un muy antiguo; ya Platón, en su diálogo sobre la República, cuando trata del sistema educativo ideal para la polis, recomienda que los niños aprendan jugando. Dice así: “No emplees la violencia con los niños cuando les des las lecciones; haz de manera que se instruyan jugando, y así te pondrás mejor en situación de conocer las disposiciones de cada uno”²¹. En épocas mucho más recientes Moreno ha estudiado la eficacia de la terapia del juego o ludoterapia, como técnica para diagnosticar ciertos trastornos de personalidad y ayudar al niño y el adolescente a sumir papeles sociales. En la misma están las investigaciones y las experiencias llevadas a cabo por Slovson para enseñar mediante el juego a establecer relaciones sociales entre los sujetos y librarlos así de ciertos trastornos de personalidad.

El descanso es connatural con todo tipo de trabajo y es parte esencial del horario escolar, aunque no sea hora lectiva. La estandarización más común es el recreo, pero el ámbito del descanso y del juego pueden ser mucho más amplio si observamos con detenimiento las actividades en un colegio determinado. La esencia del juego y de gran parte de las actividades complementarias es descansar y la función pedagógica que cumplan no pueden destruir esa finalidad que es fundamental en sí misma. Con estas actividades, según escribe J. Chateau, “podemos dejar el mundo de nuestras necesidades y de nuestras técnicas; escapamos de la influencia de la coacción exterior, del peso de la carne para crearnos mundos de utopía, ponemos entonces en juego- admiren la bella ambigüedad de la palabra- acciones que la acción práctica dejaría inutilizadas, nos realizamos plenamente, volcándonos por entero al mundo del juego”²². La sola espontaneidad y la creatividad que estas actividades posibilitan ya serían razones suficientes para fomentar lo más posible estas actividades en el mundo escolar, per además junto a todo esto, favorecen el desarrollo de la inteligencia emocional, en algunas de las funciones siguientes.

a) *Se aprende a establecer y a cumplir reglas pactadas*, lo que facilita la convivencia y las relaciones sociales ordenadas. Mediante el cumplimiento de las reglas establecidas se pasa del yo a la comunicabilidad con otros y se establece un consenso entre los participantes, porque todos se ven obligados por igual a someterse a ellas. Así lo expresa Wittgenstein,

al comparar los juegos de lenguaje con los que él llama los juegos estratégicos: “Seguir unas reglas es análogo a obedecer una orden. Se nos adiestra para ello y se reacciona a ella de una forma determinada ¿pero qué pasa si uno reacciona así y otro de otra manera a la orden y al adiestramiento? ¿Quién está en lo correcto?... El modo de actuar humano común es el sistema de referencia por medio del cual interpretamos un lenguaje extraño”²³. La interacción posibilita la comunicación social, el establecimiento de normas, el sometimiento a las mismas y el control emocional ante las diversas situaciones que se presenten.

b) *El fomento de la participación.* En las actividades que genéricamente podemos llamar lúdicas, la participación entre iguales es una de las características que más atrae al niño y al adolescente. El nivel de iniciativa del grupo tiene altos rasgos de autonomía. En pocas situaciones un alumno se encuentra más integrado e identificado con un equipo que cuando pertenece a uno con finalidades deportivas y competitivas, porque crea lazos profundos para tratar de conseguir objetivos comunes con la participación de todos y con la consiguiente distribución de tareas, según una diferenciación de roles específicos. Así la conjunción social armónica es claramente favorecida. A este respecto puede verse la sintonía de las funciones del juego con los objetivos que plantea el Real Decreto para la convivencia escolar: “...en los centros escolares es necesario que el alumno perciba que las normas de convivencia no son ajenas al centro (al grupo), sino que han sido elaboradas y adoptadas por el conjunto de la comunidad educativa (grupo). Por ello, en la definición y aplicación del ejercicio efectivo de los derechos y deberes de los alumnos, es importante que se potencie la autonomía del centro(grupo)”²⁴.

c) Finalmente la espontaneidad de estas actividades no lectivas *favorece la afectividad*, las relaciones personales de encuentro y la amistad. Los alumnos amigos se juntan, hablan, proyectan y, si llega el caso, conspiran durante las horas llamadas de ocio. G. Villapalos, recordando a grandes pensadores, escribe; “La amistad es el mejor antídoto contra la soledad y el alejamiento. En toda situación, la amistad colma nuestra vida de sentido porque nos encamina hacia la realización del ideal. En verdad todas las glorias de este mundo no valen lo que un buen amigo (Voltaire), porque la amistad es lo más importante de la vida (Aristóteles). Si la amistad desapareciera de la vida sería lo mismo que si desapareciera el sol, porque nada mejor ni más deleitoso hemos recibido de los dioses inmortales (Cicerón)”²⁵. El mundo de la amistad es el Olimpo de la inteligencia emocional y la mejor escuela para aprender a practicarla de ella, aunque también el conflicto enseña a conseguir el autocontrol.

El cuidado estético del centro escolar

Una vez más, en esto la escuela va detrás de las investigaciones e iniciativas de los modernos centros de trabajo. Hoy es conocido por todos el interés que pone una empresa moderna por cuidar los detalles estéticos, la luz, la ornamentación, los sonidos, buscando el bienestar del trabajador para conseguir un mayor rendimiento.

La entrada a un centro escolar predispone emotivamente con solo observar su limpieza, orden, adornos u otros elementos que nos causa una impresión agradable y nos hacen estar a gusto. Unas sencillas plantas bien cuidadas nos afectan favorablemente y nos causan una buena impresión. Otros centros, por el contrario, con solo con acercarnos a ellos predisponen en contra.

Miguel de Unamuno ponía la diferencia entre el animal y el hombre más en los sentimientos que en la razón, sin duda porque en ellos se realiza propiamente la contemplación emocional. Ay que cuidar lo más posible nuestra sensibilidad y abrir todos nuestros sentidos para disfrutar de todo lo bello que el mundo, la cultura y la sociedad nos ofrece. El conocer, gozar y disfrutar estético completan otro de los objetivos marcados por la LOGSE: "Conocer el medio social, natural y cultural en que actúan y utilizarlos como instrumentos para su formación"²⁶. En los procesos de concreción del proyecto curricular bueno es señalar el centro y el aula como los nichos ecológicos más cercanos, para cuidarlos y disfrutarlos.

La contemplación gozosa de la belleza es emocional, acercandonos en algunos casos al éxtasis en su caso hasta el éxtasis, porque esponja el alma de aquel que la sabe disfrutar y libera hombre de las rutinas diarias y de las estructuras rígidas de otros saberes. Por ello la inteligencia estética se sobrepone a la razón y puede completar una dimensión importante en la formación humana. "La materia prima del arte es la emoción, del mismo modo que de la ciencia es el conocimiento. La ciencia, según escribe L. Racionero, es racional, lineal, concatena argumentos por inducción y deducción. Son dos de los tres ejes del espíritu humano: pensamiento o ciencia y sentimiento o arte; el tercero es la voluntad. La sabiduría es la armonización de los tres ejes, pensamiento, sentimiento y acción de los cuales pueden y deben nacer lo verdadero, lo bello y lo humano"²⁷. Una vocación integral no puede prescindir totalmente de ninguno de ellos, sin olvidar que la primera tarjeta de presentación y propaganda de un centro es el disfrute emocional de su limpieza, orden, cuidado y belleza. La colaboración del alumnado en conseguir todo esto resulta muy educativa.

En un lugar de trabajo, de convivencia y de construcción personal creativa, como es un centro escolar, cabe recordar lo que se cuenta de Picasso cuando fue preguntado si creía en la inspiración y respondió que por supuesto que sí, pero siempre procuro que me encuentre trabajando. La visión estimulante, limpia, estética, y serena del propio centro de trabajo sirve de remanso a las tensiones que viven los alumnos y los profesores, ayuda a la creatividad en el trabajo, posibilita una convivencia comunitaria y mejorar el ejercicio de la inteligencia emocional.

Bibliografía recomendada

- Afré, A. (1974). *Escuela activa y experimental*. Barcelona: Paideia.
- Aronson, E. (1995). *El animal social. Introducción a la psicología social*. Madrid: Alianza.
- Axline, V.M. (1975). *Terapia del juego*. México: Diano.
- Bartolomé, M. (1985). *Escuela-comunidad. Hacia una interacción dinámica*. Madrid: Narcea.
- Baylon, Ch. y Mignot, X.: *La comunicación*. Madrid: Cátedra.
- Burón, J. (1994). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- Campos J. (2001). *Inteligencia emocional*. Madrid: San Pablo.
- Camps, V. (1933). Actitudes, valores y normas. *Aula de Innovación Educativa*, 16-17.
- Claxton, G. (1987). *Vivir y aprender*. Madrid: Alianza.
- Cousinel, R. (1972). *La vida social de los niños*. Buenos Aires: Nova.
- Chateau, J. (1954). *Psicología de los juegos*. Buenos Aires: Paidós.
- Davis, F. (1986). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza.
- Davis, M. y Otros (1986). *Técnicas de autocontrol emocional*. Barcelona: Martínez Roca.
- Escamez, J. y Ortega, P. (1986). *La enseñanza de las actitudes y valores*. Valencia: Nau Libres.
- Fast, J. (1994). *El lenguaje del cuerpo*. Barcelona: Kairós.
- Gairin, J.: Los conflictos. *Cuadernos de Pedagogía*, 222, 22-25.
- García Yagüe, J. (1971). *Condicionamientos sociales de la personalidad*. Madrid: Magisterio español.
- Gardner, H. (1997). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Garrido, I. y Otros (1996). *Psicología de la motivación*. Madrid: Síntesis.
- Gessell, A. y Otros (1967). *Las relaciones interpersonales del niño desde los 5 a los 16 años*. Buenos Aires: Paidós.
- Girbau, R.M. y Rodríguez, A.: Evaluación, tutoría y orientación. *Cuadernos de Pedagogía*, 183, 58-61.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González Lucini, F. (1994). *Temas transversales y áreas curriculares*. Madrid: Alauda/Anaya.

- Guy, J. (1952). *La educación por el juego*. Madrid: Atenas.
- Ibañez, J.: *Por una sociología de la vida cotidiana*. Madrid: Siglo XXI.
- Khalfa, J. (1995). *¿Qué es la inteligencia?* Madrid: Alianza.
- Knapp, M.L. (1995). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Buenos Aires: Paidós.
- Marcuse, H. (1967). *Eros y civilización*. Barcelona: Seix Barral.
- Marina, J.A. (1983). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.
- Marina, J.H. (1995). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
- Marroquimn, M. y Villa, A. (1995). *La comunicación interpersonal*. Bilbao: Mensajero.
- Martín, E.: *¿Qué contienen los contenidos escolares? Cuadernos de Pedagogía, 188, 17-18.*
- Munné, F. (1996). *Entre el individuo y la sociedad. Marcos y teorías actuales sobre el comportamiento interpersonal*. Barcelona: EUB.
- OCDE (1991). *Escuela y calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Pereyra, M. A.: *La construcción social del tiempo escolar. Cuadernos de Pedagogía, 206, 8-12.*
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- San Fabián, J.L.: *La participación. Cuadernos de pedagogía. 222, 18-21.*
- Sternberg, R.J.: *Inteligencia humana*. Barcelona: Paidós.
- Temprano, E. (1994). *El árbol de las pasiones*. Barcelona: Ariel.
- Villapalos, G. (1997). *El libro de los valores*. Madrid: Planeta.
- Wilson, J. D. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

Notas

1. Tomás de Aquino: *Suma teológica*, C.59 a.5. Espasa-Calpe. Madrid, 1973, pág. 112.
2. Ovejero, A.: *Ortega y la posmodernidad*. Biblioteca Nueva. Madrid, 2000, pág. 194.
3. Goleman, G.: *Inteligencia emocional*, Kairos, Barcelona, 1976, págs. 79-81.
4. Alonso, J.I.: *Psicología*. Mc Graw-Hill. Madrid, 2000, pág. 170.
5. Séneca: *Cartas morales a Lucilio*. Planeta. Madrid, 1985. pág. 47.
6. Véase Camos, J.: *Inteligencia emocional*. San Pablo. Madrid, 2001, págs. 33-58.
7. Gala, A.: *Carta a los herederos*. Planeta, Barcelona, 1995, pág. 253.
8. Triandis, H.C.: *Actitudes y cambios de actitudes*. Toray. Barcelona, 1974, pág. 3.
9. Voltaire: *Diccionario filosófico*. Argos Vergara. Barcelona, 1968, pág. 371.

10. Ramón y Cajal, S.: *Reglas y consejos sobre la investigación científica. Los tónicos de la voluntad*. Espasa-calpe. Madrid, 1991, pág. 45.
11. Revista *El europeo*, nº 40, febrero, 1992.
12. Villapalos, G.: *El libro de los valores*. Planeta. Barcelona, 1997, pág. 173.
13. LOGSE. Ley 1/ 1990 de 3 de octubre (BOE de 4 de Octubre de 1990) Título preliminar, art.1,a.
14. LOPEGCE (BOE 20 de noviembre,1995) Título preliminar, art.,1,a.
15. R/D. 83/1996: *Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria* (BOE, 21-2-96).
16. R/D. 83/1996: *O.C.* Art. 43,1.
17. R/D. 83/1996: *O.C.* Art. 26,1.
18. R/D. 83/1996: *O.C.* Art. 46,d, e, g.
19. Vide LOGSE: *O.C.* Titulo V y Orden de 22 de julio de 1999 (BOE 28 de julio de 1999).
20. LOGSE: *O.C.* Preámbulo.
21. Platón: *La República*, Libro VII. Espasa-calpe. Madrid, 1973, pág. 226.
22. Chateau, J.: *Psicología de los juegos*. Kapelusz. Buenos Aires,1954, pág. 3.
23. Wittgenstein, L.: *Investigaciones filosóficas*. Crítica. Barcelona,1988, pág. 61.
24. Real decreto, 732/1995,de 5 de mayo, Preámbulo.
25. Villapalos, G.: *O.C.* pág. 310.
26. LOGSE: *O.C.* Art. 19,j.
27. Racionero, L.: *Arte y ciencia*. Laia. Barcelona, 1986. pág. 123.

Colectión monográfica de *AULA ABIERTA*

1. **Situación y prospectiva de la Educación Básica en Asturias.**
Mario de Miguel Díaz
2. **Ciencias de la Educación y Enseñanza de la Historia.**
Julio Rodríguez Frutos
3. **Psicología Social y Educación.**
Anastasio Ovejero Bernal
4. **La Educación Especial en Asturias.**
Mario de Miguel Díaz, Miguel A. Cadrecha Caparrós y Samuel Fernández Fernández
ISBN: 84-88828-01-2
5. **Las Escuelas Universitarias de Magisterio: Análisis y alternativa.**
Fernando Albuérne López, Gerardo García Álvarez y Martín Rodríguez Rojo
6. **El Ciclo Superior en la E.G.B.**
Servicio de Orientación Escolar y Vocacional de la Dirección Provincial del M.E.C.
7. **Experiencia sobre la enseñanza del vocabulario.**
Mariano Blázquez Fabián y colaboradores
8. **Educación permanente de Adultos. Análisis de una Experiencia.**
Nieves Tejón Hevia y Rafael Cuartas Rfo
9. **Oferta-Demanda de Empleo para Universitarios en Asturias durante 1985.**
Investigaciones ICE
10. **Estudio de la situación ecológica del río Narcea.**
M^a Paz Fernández Moro, Luis Jesús Maña Vega y Jesús M^a Molledo Cea
11. **El acceso universitario para mayores de 25 años en el distrito de Oviedo (1970-1984).**
Investigaciones ICE
12. **Una aproximación a la didáctica de la literatura en la E.G.B.**
M^a Rosa Cabo Martínez
13. **El lenguaje oral en la escuela.**
Carmen Ruiz Arias
14. **La Gramática Funcional. Introducción y Metodología.**
Emilio Alarcos Llorach, José Antonio Martínez, Josefina Martínez Álvarez, Francisco Serrano Castilla, Celso Martínez Fernández y Emilio Martínez Mata
15. **Situación Pedagógica en la Universidad de Oviedo.**
(AA.VV.)
16. **La Imagen de la Universidad entre la población asturiana.**
(AA.VV.)
17. **Experiencias educativas en el Centro Piloto "Baudilio Arce". Cursos 1977-78 al 1986-87.**
(AA.VV.)
18. **Oferta-Demanda de empleo para universitarios en Asturias durante 1986.**
Baldomero Blasco Sánchez, José Miguel Arias Blanco, M^a Paz Arias Blanco.
19. **La Literatura y su enseñanza.**
Gonzalo Torrente Ballester, José M^a Martínez Cachero, Francisco Rico, José Miguel Caso González y Emilio Alarcos Llorach
20. **Didáctica del Lenguaje. Experiencias Educativas en el Centro Piloto "Baudilio Arce". Cursos 1977-78 al 1986-87.**
(AA.VV.)
21. **Encuentros Literarios en el Bachillerato con la poesía de Garcilaso de la Vega.**
Jesús Hernández García
ISBN: 84-88828-00-4 Depósito Legal: AS-3735-92

22. **Instrumentos de Evaluación de aprendizajes.**
Teófilo R. Neira, Fernando 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 Teresa Heredia y Miguel Ángel Luengo García
ISBN: 84-88828-13-6 Depósito Legal: AS/206-96
24. **Modelos de Enseñanza. Principios Básicos I.**
Teófilo R. Neira
ISBN: 84-88828-10-1 Depósito Legal: AS-3557-94
25. **Evaluación de Aprendizajes.**
Teófilo R. Neira, Luis Álvarez Pérez, Miguel A. Cadrecha Caparrós, Jesús Hernández García, Miguel A. Luengo García, Juan J. Ordóñez Álvarez y Enrique Soler Vázquez
ISBN: 84-88828-11-X Depósito Legal: AS-652-95
26. **Proyecto Educativo, Proyecto Curricular y Programación de Aula. Orientaciones y documentos para una nueva concepción del Aprendizaje.**
Luis Álvarez Pérez, Enrique Soler Vázquez y Jesús Hernández García
ISBN: 84-88828-08-X Depósito Legal: AS-1550-95
27. **La Diversidad en la Práctica Educativa. Modelos de Acción Tutorial, Orientación y Diversificación.**
Luis Álvarez Pérez y Enrique Soler Vázquez
ISBN: 84-88828-14-4 Depósito Legal: AS-1544-96
28. **Modelos de Enseñanza. Principios Básicos II.**
Teófilo R. Neira
ISBN: 84-88828-15-2 Depósito Legal: AS-1545-96
29. **Nuevas Tecnologías. Nueva Civilización. Nuevas Prácticas Educativas y Escolares.**
Teófilo R. Neira, José Vicente Peña Calvo y Luis Álvarez Pérez
ISBN: 84-88828-16-0 Depósito Legal: AS-2598-97
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