

# CREENCIAS Y MODELOS IMPLICITOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

FRANCISCO MARTIN DEL BUEY

## RESUMEN

En el presente artículo hemos apuntado la existencia de creencias que giran en torno a cuatro grandes temas educativos. Temas educativos que aglutinan los ejes de la reforma educativa: Quien debe educar, Cómo debe transmitirse la información. Cómo debe realizarse el aprendizaje. Y finalmente cual debe ser el escenario más adecuado para ello.

Es evidente que existen más preguntas pero en el presente artículo las hemos limitado a estas cuatro.

Las creencias en torno a quien educar configura dos modelos distintos de entender la función de la familia y del centro: académico e integrado. Las creencias en torno al como transmitir la información genera el modelo receptivo-lineal o el modelo constructivo-circular. Las creencias en torno al como debe realizarse el aprendizaje determina igualmente dos tipos distintos de modelos: el convergente y el divergente. Finalmente las creencias en cuanto al diseño del escenario educativo configuran dos modelos diferenciados: el isla y el archipiélago

**Palabras clave:** Creencias; Educación.

## ABSTRACT

In this article we note the existence of beliefs that go round four great educational subjects. They are educational subjects that gather the axes of the educative reform: who must educate. How information must be transmitted how training must be done. And finally, which the most suitable setting for it must be.

Obviously there are more questions but in this article we have limited them to these four.

The beliefs regarding who must educate shape the two different ways of understanding the role of the family and the role of the centre: academic and integrated. The beliefs regarding how information must be transmitted produce the receptive-linear pattern or constructive-circular pattern. The beliefs regarding how the training must be done determine two different types of patterns as well: the convergent and the divergent. Finally, the beliefs regarding the designs of the educational setting shape two differentiated patterns: the isle and the archipelago.

**Key words:** Beliefs; Education.

#### Esquema

1. Creencias en torno a la educación.
  - 1.1. Creencias en torno a la finalidad de la educación.
  - 1.2. Creencias en torno a las estrategias de instrucción
  - 1.3. Creencias en torno al procesamiento de la información
  - 1.4. Creencias en torno al diseño del escenario educativo
2. Conclusiones
3. Bibliografía

## 1. CREENCIAS EN TORNO A LA EDUCACION

---

El campo de las creencias mueve, determina, condiciona o al menos guía el comportamiento humano colectivo e individual. Es el último eslabón de la cultura. Los ritos, artefactos, actitudes, y valores ingredientes importantes y substanciales de la cultura y presentes en todo grupo se supeditan a ella. El campo de los ritos y artefactos constituye un conjunto de acciones concretas, puntuales a desarrollar. El campo de las creencias los principios rectores. Las acciones concretas y los artefactos (entre las que se encuentra las palabras al uso o la jerga a emplear tanto antigua como nueva, tanto original como importada) tienen carácter transitorio. Las creencias, aunque por su condición humana tienen fecha de caducidad, duran más en el tiempo. Pues bien, tanto las creencias, como los valores, actitudes y ritos forman una cadena secuencial a modo de círculos concéntricos.

En el núcleo se encuentra el círculo de las creencias. Se pueden agrupar en temas tales como creencias en torno al cosmo, naturaleza, vida, verdad, trascendencia etc... Pero generalmente están íntimamente relacionadas entre sí y forman un bloque muy coherente. No es un repertorio, aún agrupándose, de temas muy amplio.

El siguiente círculo concéntrico es el círculo de los valores que nacen de las creencias. Es un círculo más amplio que se subdivide en temas condicionados por las creencias. Las creencias que se tenga respecto al cosmo, naturaleza, etc... generará una serie de valores asociados a ella que constituirán referenciales del comportamiento. Esto no significa necesariamente una consonancia fiel con su cumplimiento.

El tercero de los círculos concéntricos lo forman la esfera de las actitudes que vienen soportadas por el mundo de los valores. Igualmente se agrupan en temas. Su variedad y contenidos es mucho más amplio que el marco de las creencias y el marco de los valores pero en términos generales guardan una coherencia con ellos. Al menos coherencia subjetiva y no necesariamente objetiva. Una misma creencia respecto a la vida y a las relaciones sociales puede generar valores diferentes y en ocasiones actitudes frente a problemas concretos antagónicas que por parte de la persona que las posee y obra en consecuencia las justifica de forma muy coherente aunque objetivamente sean injustificables. Se impone en estos casos una intervención para lograr un ajuste de consonancia objetivo-subjetiva (Pastor Ramos, 1978)

Finalmente el último de los círculos concéntricos y el más exterior de ellos lo constituye el círculo de los ritos, artefactos y pautas concretas de comportamiento. Este último círculo forma la realidad que se observa y que es generalmente la vía de acceso para la exploración de las creencias tanto individuales como colectivas. Los temas que abarcan son abundantes pero pueden ser agrupados en torno a cuatro grandes esferas comportamentales que son secuenciales, que se van desarrollando y expandiendo a lo largo de la vida de la persona humana y que nosotros hemos convenido en llamar de la siguiente forma:

La esfera de los comportamientos en torno al ciclo vital (Adamson Hoebel, y Weaver, th. 1985. Parte VI) . En esta esfera se agrupan todos aquellos comportamientos subyacente en toda cultura que giran en torno al nacimiento, desarrollo, reproducción y muerte de los seres vivos pertenecientes a esa comunidad y entre las que se encuentra como figura estelar la vida humana. Todos los ritos, artefactos y pautas de comportamientos que se siguen para conseguir los mejores niveles de optimización en torno a estos cuatro temas se agrupan en esta esfera. En esta esfera el individuo se forma y se prepara. Adquiere hábitos con fuerza de rito que mantendrá de forma fiel (consciente o inconscientemente) a lo largo de su vida. Y la sociedad de pertenencia se ocupará de reglamentar y mantener entre otros motivos por el de su propia supervivencia en el tiempo.

La esfera de los comportamientos sociales primarios constituye la segunda agrupación de comportamientos (Adamson Hoebel- Weaver, 1985. Parte VI) . En esta segunda esfera se agrupan todos aquellos comportamientos existentes en una cultura que giran en torno a las primeras relaciones sociales del individuo de cuya existencia depende en su sentido más restrictivo. Nos referimos a la esfera de las relaciones familiares y de pertenencia a una comunidad próxima y cercana. Todos los ritos, pautas y artefactos relacionados con la formación y constitución de la familia, su nivel de estructuración, jerarquización y atribución de roles entran dentro de esta esfera. Igualmente las relaciones de parentesco y los ceremoniales que se originan para este mantenimiento y desarrollo están comprendidas en esta segunda esfera.

La esfera de los comportamientos sociales simbióticos constituye la tercera esfera de los agrupamientos comportamentales (Adamson Hoebel y Weaver, Th. 1985. Parte VII). Viviendo en una sociedad cada vez más dependencial de otras sociedades es lógico que se generen comportamientos de cambio de prestaciones que sobrepasan la esfera de lo individual y la esfera familiar nuclear e incluso de la expansiva. Los comportamientos, artefactos y ritos en torno al desarrollo económico, jurídico cívico, procesal, penal, sanitario, educativo, lúdico, laboral, ocupacional, etc... forman este

amplio bloque de comportamientos. En todas las sociedades existe con un mayor o menor grado de desarrollo y concreción pero es imprescindible para la supervivencia de la misma.

Finalmente la esfera de los comportamientos sociales expresivos entre las que se pueden agrupar los lingüísticos, artísticos y religiosos, constituye la cuarta esfera de los comportamientos humanos (Adamson Hoebel, E y Weaver, Th. 1985. Parte VIII). Todos los códigos de la comunicación humana, que el individuo y la sociedad aprende y desarrolla son objeto de esta esfera. Sin la adquisición y desarrollo de estos aprendizaje no tendrá futuro la sociedad a la que se pertenece. El aprendizaje de estos códigos básicos de comunicación llega a ser imprescindible para la subsistencia del hombre.

De todo lo dicho anteriormente de forma escueta cabe deducir en sentido amplio que según sea el mundo de las creencias posiblemente será el mundo de las actuaciones. Pensamos con un relativo optimismo que hay consonancia al menos subjetiva. Por lo que nos preocupa y ocupa en el presente trabajo nosotros nos vamos a centrar en el hecho de que este ámbito de creencias debe ser aprendido dado que necesariamente es transmitido de una generación a otra a efectos de continuidad y expansión de la misma. Es decir que se impone una formación en torno a ellas que denominamos proceso educativo implícito y presente en las cuatro esferas del comportamiento anteriormente enumeradas y a partir de ella en una inmersión en el ámbito de las actitudes, valores y creencias que la soportan, alimentan y enriquecen. Esta acción educativa es importante. No es la única. Pero está dentro de este paquete de actividad crucial. Posiblemente vital para la continuidad del grupo. Téngase en cuenta que esta actividad en tanto su forma de llevarla a término dentro de una comunidad se rige por creencias y se manifiesta en ritos y artefactos.

Cuando surge una reforma educativa o revisión ( personalmente lo ocurrido en el 90 es una revisión), esta se expresa en documentos jurídicos. Estos constan substancialmente de dos partes: creencias que suelen aparecer en los preámbulos del documento; y ritos que aparecen en su articulado. Habitualmente y lamentablemente apenas se lee lo primero. Lo operativo es lo segundo. Es la partitura que hay que tocar. Lo otro no deja de ser filosofía. Pero es precisamente esta filosofía la que va a poner orden en un complejo organigrama de términos, acciones y obligaciones a desarrollar por los docentes.

El presente artículo constituye una reflexión al respecto. Pensamos que todo el articulado de la ley se desarrolla en función de cuatro creencias en torno al hecho educativo: creencias en torno no tanto a la finalidad de la educación y sí a cual es el ámbito de competencia y responsabilidades de los encargados de forma principal de este cometido tales como la institución familiar y la escolar; creencias en tomo a la actividad a desarrollar dentro de la institución escolar en cuanto a la transmisión de la información que debe darse; creencias en tomo al aprendizaje de la misma por parte de los receptores; y finalmente creencias en torno al escenario educativo más idóneo para esta formación.

### **1.1. Creencias en torno a la finalidad de la educación**

Hoy no se discute el objetivo de la educación . Hay consenso. Otra cosa es como llevarlo a término de la forma más óptima posible. Existe un discurso y una bibliografía consonante abundantísima. En nuestro trabajo nos ocupamos de un tema con-

creto pero no por ello menos importante. Nos referimos al protagonismo y corresponsabilidad que deben asumir la familia y la institución escolar en este proceso.

No es raro que nos encontremos con dos formas distintas de repartir el ámbito de las responsabilidades en la consecución de los objetivos de la educación. Estas dos formas de ver esta realidad determinan dos modelos posiblemente opuestos de concebir este protagonismo. Cada uno de estos modelos se apoya en un conjunto de creencias que puede ser antagónicas

Uno es el modelo académico. Y lo llamamos así porque intenta diferenciar el campo de lo conceptual de lo afectivo-emocional. Este modelo asume una serie de creencias que determinan posturas concretas de actuación y que están presentes o pueden estarlo tanto en profesores como en familias que de común acuerdo parten de estos supuestos. Los supuestos de apoyo se configuran entre otros en los siguientes referenciales. Este modelo admite la existencia de núcleos de formación con competencias definidas. El núcleo familiar potenciaría toda la carga educativa en aquellos aspectos que el colegio no considera como funciones prioritarios. Es decir lo que trasciende lo académico-conceptual e informativo. En este sentido la familia debe vigilar que, el hijo para ellos y el alumno para el centro, vaya al colegio en las mejores condiciones para recibir la información. Debe acudir urbanizado. Toda disrupción de este comportamiento es reponsabilidad familiar. La familia debe tomar medidas pertinentes para su corrección. En casos serios o de no mejora de esta situación el alumno sería expulsado de las aulas y se quedaría en casa para que en la misma se adoptaran todas las medidas pertinentes. Una vez corregido el hijo-alumno se incorporaría al Centro. El colegio es evidente que también debe enseñar comportamientos urbanos. Pero no es su principal competencia y responsabilidad. Su nivel de principal ocupación camina por otros cauces. A veces considerados más prioritarios por el profesorado. La academia es lo que preocupa y por academia se entiende todo el bagaje de conocimientos que se considera imprescindible conocer y que está en los profesionales profesores del centro encargados de su transmisión. Pertenecen a la academia, se les denomina así en muchos de los casos, forman su claustro y se constituyen expertos informantes y evaluadores de estos saberes. Se les licencia y capacita para ello. En ello deben centrar su interés y actividad. Por ello se les retribuye y se les exige. Se piensa que la familia busca esto de forma prioritaria y en esto se invierte el esfuerzo y preocupación. Entretenerse en otras cosas de forma tan prioritaria como esto sería un fraude. y en todo caso mal visto y posiblemente le crea problemas al profesor interesado en ello. Esta actividad se haría si hubiese tiempo. El centro distingue entre rendimiento académico y rendimiento escolar. El primero es lo obtenido a nivel informativo y conceptual. Lo segundo los niveles de desarrollo personal alcanzado. Para lo primero de desarrollan en ocasiones sofisticados medios de evaluación. Lo segundo es invaluable. Al menos difícil y generalmente escasamente desarrollado. Se evalúa de forma intuitiva con un normal generalizado mientras no existen problemas. Es la conocida calificación C de la actitud en los boletines de notas.

El contrapunto al modelo académico situamos el que denominamos modelo integrado (Aguirre Baztan, A. y Rodríguez Carballeira, 1995). En este modelo se parte de creencias distintas en torno a los ámbitos de competencias y responsabilidades de la familia y la institución educativa. En este modelo existen núcleos de corresponsabilidad con competencias participadas. Tanto el centro como la familia asumen con carác-

ter paritario la formación cívico-social del hijo-alumnos junto a lo académico y en igualdad de importancia. Se parte de la creencia que ambas cosas están íntimamente relacionadas y que la merma en una de ellas perjudica seriamente la otra. El rendimiento académico no es separable del rendimiento escolar. En caso de disrupción del comportamientos ambas entidades comparten responsabilidades y se adoptan medidas conjunta para su resolución. La expulsión del centro no está en el menú de opciones posibles. Caso de adoptarla sería muy consensuada y siempre que se garantice una alternativa importante a ello. No un mero aparcamiento a nivel familiar. Cuando esta preocupación por la formación cívico-social es compartida es evidente que de forma cooperativa se programan cursos de formación para poder desarrollar esta acción de la mejor forma posible. En este modelo existe preocupación en torno a programas de naturaleza múltiple y todos ellos relacionados con los procesos de formación cívico-social del individuo que como hemos dicho tienen una franja muy ancha de desarrollo. Pueden abarcar desde programas en torno al saber estar y normas de protocolo y de cortesía hasta programas de mayor calado tales como los de Autoconcepto y autoestima. Toma de decisiones y autodeterminación, Atribución válida de los resultados comportamentales. Motivación de logro, porque se consideran ingredientes importantes en la formación cívico social del hijo-alumno y que constituyen la infraestructura básica para la adquisición de lo académico. (Rodríguez Espinar, S. 1993) El modelo de integración tiene una menor preocupación por resaltar los aspectos informativos inherentes a la acción educativa. Tiene especial predilección por los aspectos formativos de la misma, posiblemente influenciado por la transitoriedad de la información y por las alternativas que hoy y cada vez más va a tener el alumno de acceder a la misma más allá del aula y del control del profesor. Se trata de preparar básicamente al alumno para la vida y en la vida. Hay que dotarle de la infraestructura mínima y básica para ello. Esta infraestructura le capacitará para caminar de forma autónoma e independiente.

Hemos presentado dos modelos contrapuestos. Posiblemente en la realidad nunca se presenten con tanta nitidez. Pero esto no es obstáculo para intuir cual es la tendencia o el sentido de las creencias por las que se opta en un determinado ambiente educativo y que vienen mantenidas por la comunidad educativa. Lo que no signifique que se acepten como tales por toda la comunidad. Pueden ser impuestas por grupos de poder o por el que los tenga en ese momento y frente a ellos no exista posibilidad de opción.

Pensamos que el modelo que se perfila en la "reforma" educativa del 90 propicia el modelo integrado. Parte de creencias que lo soportan. Estas creencias están en el espíritu de la ley y en todos sus desarrollos posteriores. Otra asunto es el calado que ha producido en los ejecutores de la misma. Hay que entender que el modelo académico cuenta con amplia tradición y consecuentemente está muy arraigada en los profesionales de la enseñanza, sobre todo de los que llevan una amplia experiencia en este menester y está muy vacunado por anteriores reformas educativas. El modelo integrado exige un cambio de mentalidad. De creencia para ser más exacto respecto a la finalidad o carga de finalidad educativa de la institución educativa Y exige igualmente unos comportamientos y apuesta coherente en el tiempo por parte de sus promotores como es el estado y de forma más concreta su Ministerio de Educación y Ciencia. Decimos en el tiempo y por encima de todo cambio político. La apuesta por el modelo

ha sido fuerte. Cabe el peligro de llevarse al traste por la duda o vacilación de un responsable ministerial con competencia al respecto. Estamos acostumbrado a ello. No debemos ocultar que todo cambio implica la existencia de resistencia al mismo en grupos de poder en ocasiones minoritarios pero que en cualquier momento alcanzan una mayoría.

El modelo integrado desarrolla y está desarrollando programas de intervención que suponen esfuerzo de personal y de economía de cierta consideración. Es mucho lo producido en esta década en este sentido. Otra cuestión nuevamente es la rentabilidad, uso y abuso que se ha realizado de ello. Nuestra opinión es que existe un abundante material, clasificable entre excelente y muy malo, en ocasiones muy repetitivo, que no ha llegado convenientemente a los Centros interesados y con un mal planteamiento de marketing. Te encuentras y no es extraño ni infrecuente con material interesante arrojado en un despacho solitario de una Dirección Provincial que no se ha repartido en día y forma o empolvado en un despacho o sala de profesores de un Centro.

Pero las creencias entorno a estos dos modelos no son las únicas que soportan la opción educativa propuesta en la "reforma" de la LOGSE. Existen como hemos indicado anteriormente otros ámbitos de creencia en esa opción que a su vez determinan modelos que vamos a ir degranando en los siguientes puntos

### **1.2. Creencias en torno a las estrategias de instrucción**

En este segundo apartado de creencias analizamos las que soportan la actividad desarrollada por el profesor en el aula a la hora de transmitir la información de contenidos y que en el argot de la enseñanza se denomina estrategia de instrucción.

Entendemos por estrategias de instrucción como el conjunto de acciones que emplea el profesor para transmitir la información o contenido a informar. Pensamos nuevamente en dos modelos de entender las estrategias de instrucción

Existe el modelo receptivo-lineal . Este modelo se apoya en la creencia de la linealidad de la información. Por linealidad de la información entendemos sentido único o unidireccional de la información que siempre va del mayor informado al menor informado. La figura estelar es la figura del profesor que transmite información. Este modelo lleva implícita posiblemente la creencia de que el receptor de la información es alguien que imperiosamente debe ser alimentado. Es una tabula rasa que debe ser formado mediante la información. El no posee ningún tipo de información. Esta necesariamente debe llegar desde el exterior. El alumno como el individuo no genera información. Es importante llenarse de información. El debe llenarse de información. Hay un período de recepción de información. Se extiende durante un largo período educativo. Más allá del mismo ya el individuo está saturado. Más allá del mismo ya no se está "para aprender". La información recibida se espera que a modo de simiente plantada fructifique y sea empleada por el individuo para dar soluciones concretas a los problemas vital es. Se funciona con el axioma de quien más información tiene mejor solución va a dar a los problemas . Y que esto se produce de forma automática. Es una concepción muy antigua. Pero permanece en muchos ámbitos y entre profesionales supuestamente expertos en educación. Está presente en la mentalidad y en el quehacer diario de muchos profesores en todos los ámbitos de la docencia. Todo lo dicho lleva implícita una serie de axiomas que subyacen a este modelo que se pueden resumir entre otros en los siguientes:

Lo exterior nutre a lo interior. Educación como llenado. Sujeto receptor vacío de entrada al que hay que nutrir, interesar, captar su atención, motivar. Sujeto emisor lleno. Sabio. Sabio porque posee información que adquirió por el mismo sistema de llenado. Importancia de la jerarquía. Figura estelar: autoridad. El emisor es el guía. El que sabe y a quien se le reconoce de entrada este atributo. El conoce la información. La selecciona. Se supone que hace una buena selección. Es el que programa y entrega en partes en función del tiempo y determinadas condiciones que el presupone y observa la selecta información. Se representa como la figura materna que alimenta selectivamente a sus crías en función de la selectiva caza que ha efectuado. En base a sus cualidades de cazador estará la riqueza de los alimentos que de. Se confía en él. No hay alternativa. Inspeccionar esta calidad tiene sus restricciones. Es en ocasiones tabú. El falaz argumento de libertad de cátedra se usa de forma frecuente ante cualquier inspección en la selección de la calidad de lo seleccionado.

El emisor debe superar las barreras de no admisión del receptor: reactancia, resistencia pasiva, etc... Su mayor desempeño y cometido es llegar en las mejores condiciones posibles al receptor y que este se interese en recibir el mensaje presentando el mínimo de rechazo o de inhibición al mismo.

El emisor vigila y potencia el canal de comunicación evitando interferencias. Pivota todo su constructo sobre el canal. Pide y se preocupa por tener a punto y conocer estos elementos. Se forma y se preocupa por su utilización. El mensaje debe ser bien transmitido. Para ello se rodeará de todos los medios de comunicación al alcance de su mano y se preparará para su correcta utilización. Usará las nuevas tecnologías y los atractivos sistemas de transmisión de comunicación vía ordenador, proyección, video-conferencia, etc... para llegar al receptor. Vigilará mucho porque el escenario educativo sea el adecuado para esta utilización y despliegues de medios que debe llegar en las mejores condiciones posibles y con el mínimo de distractores al alumno-receptor.

En clara oposición a este modelo receptivo se encuentra otro modelo que hemos bautizado con el nombre de constructivo-contraste. Como cualquier otro modelo se apoya en las siguientes creencias:

Circularidad de la transmisión. Y llamamos circular por contraponerla al modelo lineal. La información circula en ambas direcciones. Uno la provoca y el otro la contrasta. Alumno y profesor se comunican. Conforme se emite información el propio informador se retroalimenta ante las reacciones activas del alumno receptor. Y el alumno-receptor es activo en este proceso. Se le fuerza a tomar parte activa en este proceso. Y para formar parte activa en este proceso debe dar información respuesta al emisor. Información que no consiste únicamente en indicar de forma afirmativa si no solo entiende la información que se le da, sino que la comprende y la acepta, la rechaza o la matiza. Es evidente que hay preocupación porque la información llegue en las mejores condiciones posibles. Pero no es la única acción importante. El receptor debe contrastar la información recibida. Y debe ir construyendo en suma, resta, acomodo, contrastes, rectificación con la que tiene en su pensamiento o mente. Lo exterior y lo interior se enriquecen. Lo interior se enriquece. Lo interior no está vacío. Este contraste y comparación es condición imprescindible para la recepción de información. Si no se fomenta esta acción no hay recepción de información.

En este modelo no hay figura estelar única. Son todos figuras participantes



Imprescindible la participación. El sujeto debe construir la información. El sujeto debe contrastar la información. El sujeto debe comparar la información. El sujeto es receptor activo. Hay preocupación por una buena elección del canal de comunicación pero no lo es todo. Esto es un medio para algo más.

Una sosegada lectura de los textos legales sugieren que la cultura educativa que se pretende implantar en la reforma educativa va en la línea del modelo constructivo-circular frente al modelo receptivo que está muy arraigado entre los docentes por la supuesta seguridad que les otorga. Un cambio en este sentido hacia el modelo constructivo-circular no es fácil. Con frecuencia se observa en profesionales que han sido seleccionados para llevar a término la reforma que transmiten la información con estrategias propias del modelo receptivo. No hay mayor absurdo y mayor contrasentido. Es una forma más de observar que la reforma, su espíritu no ha llegado a ellos. Hoy se abusa y se sigue abusando mucho del principio de autoridad. No hay debate. No se fomenta el debate. No se provoca el debate. La razón puede ser que no hay costumbre. Podría añadirse también la del miedo y la incomodidad. El debate lleva consigo una mayor preparación y justificación razonada de las razones que se esgrimen para la defensa de la información que se transmite. Y esto no siempre es plato de buen gusto y de buen cocinar.

Con la presentación de estos modelos, unidos al ámbito de las creencias que estamos analizando no hemos agotado la totalidad de las mismas que sostienen la "reforma" educativa. Creemos que existen dos ámbitos más de creencias que soportan la cultura subyacente de la reforma que parece necesario exponer para completar el discurso iniciado. Nos referimos a las creencias existentes en tomo a que debe hacer el alumno con la información recibida y cual es el escenario o diseño más idóneo para trabajar.

### **1.3. Creencias en torno al procesamiento de la información**

Posiblemente sea este ámbito de creencias el más crucial de todos y en donde se encuentra la esencia de la supuesta "reforma educativa del 90". Recibida la información es importante conocer que debe hacer con ella el alumno. La respuesta más inmediata es "aprenderlo". Hasta aquí hay consenso pleno. El problema existe en definir con claridad que es aprenderlo y el cómo aprenderlo. La formas de saberlo es analizando el sistema de evaluación que el emisor realiza entendiendo que por ello se verá el nivel de expectativas y de exigencia que aspira. En este sentido cabe esperar dos formas posiblemente contrapuestas de evaluación. Dos formas que pueden constituir dos modelos igualmente contrapuestos. Dos modelos que vienen soportados por dos paquetes de creencias igualmente contrapuestos. En el presente apartado vamos a entrar en su estudio y detalle.

Para tener una visión más completa y de mayor perspectiva es importante recabar por unos instantes el concepto de aprendizaje. Y decimos esto porque entendemos que lo que se espera del alumno receptor de información es que proceda al aprendizaje de lo recibido. Y de la concepción que se tenga del mismo variará el modelo de evaluación que se propugne. En sus términos y elementos más simples es definido en cualquier tratado de psicología general como "todo cambio experimentado en el sujeto como consecuencia de la experiencia". Es una definición simple pero que viene con carga de profunda. Si se entiende en sus términos más simples pero más exactos y se

lleva a término posiblemente se podrá en entredicho mucho de los sistemas de evaluación utilizados por el profesorado en su ámbito docente. Pero vayamos por parte.

Si aprender es cambio ello significa que después del mismo la persona ha cambiado en algo sus comportamientos previos en una determinada área y con una determinada profundidad. Si no se produce este cambio no hay aprendizaje. Si bien es verdad que en sentido amplio todo produce cambio el problema está en evaluar la profundidad del mismo y su calado a nivel de persona. De entrada apostamos por un cambio en profundidad. Un cambio superficial no interesa. El esfuerzo que el profesorado realiza la inversión en tiempo, dinero y otras dimensiones, no se puede contentar por un cambio superficial. Para ese resultado no hace falta realizar un viaje con tantas alforjas. Si el cambio que se exige es un cambio profundo esto significa que el individuo después de haber conseguido un aprendizaje su forma de pensar, de sentir y de actuar necesariamente se ha enriquecido y se ha modificado. No se puede continuar siendo el mismo después de una lección de historia, de arte, de literatura, de física, química, ciencias naturales.... No se puede seguir siendo el mismo después de un aprendizaje profundo de contenido psicológico. A menudo uno se sorprende que personas de reconocido prestigio en temática de dinámica de grupos, no saben llevar una clase o un grupo humano. Son expertos en dinámica grupal, en dinámica matrimonial y no han resuelto el problema de su matrimonio o pareja. Igualmente uno se sorprende que en reuniones de personas de alto nivel de conocimientos académicos el nivel de discurso y los argumentos que se emplean en los mismos son de escaso nivel humano, cultural léxico e incluso científico. Aquí hay un fallo. El nivel de adquisiciones informativas no ha conseguido un aprendizaje en sentido profundo. Por lo menos no en el sentido que creemos debe tener este término. Para nosotros aprendizaje es algo más profundo y serio. Y para conseguirlo es necesario que se explicité un poco más en que consiste esta supuesta profundidad y seriedad.

El profesor explica y emite una determinada información de la que hace participe al alumno y de alguna forma se retroalimenta. Para ello emplea una estrategia adecuada que entra dentro del ámbito de la llamada estrategias de instrucción y que nosotros abogamos que esté dentro del modelo anteriormente expuesto de constructivo-circular. Pero ello no es suficiente. Llegar hasta aquí es la condición básica de un profesor. No por eso ya debe ser juzgado como bueno. Es su condición para cobrar a final de mes. No hacerlo es no reunir cualidades docentes y en consecuencia debe ser separado del oficio o reciclado o reconvertirlo caso de considerarse posible. En otro trabajo anterior nos hemos ocupado de ello (Martín del Buey, 1996). El profesor debe continuar en su oficio. Debe hacer que el alumno aprenda el mensaje recibido y contrastado. Y para ello debe generar una estrategia de aprendizaje para que tal hecho se produzca. Esa estrategia de aprendizaje o paquete de estrategias de aprendizaje que elija va a estar en función de la concepción que tenga del aprendizaje o del nivel de profundidad en que se quiera mantener o llegar. En función del nivel por el que opte para efectuar el aprendizaje que sin duda alguna estará en función de su idea de aprendizaje dentro del ámbito organizacional del centro docente optará por un paquete u otro de estrategia. Paquete que está alimentado por dos tipos de creencias en torno a lo que se debe hacer con el mensaje recibido que a su vez genera dos modelos organizativos del aprendizaje totalmente diferenciados. De ellos vamos a hablar a continuación. Pensamos que la "reforma educativa" aboga claramente por uno de ellos. Nosotros nos soli-

darizarnos de entrada y de salida con él. No pensamos que exista otra alternativa. Los tiempos de antes, los presentes y los que se nos avecinan no admiten ni han admitido otro modelo.

El primero de los modelos es el que llamaremos Modelo convergente. Las creencias que soportan este modelo son las siguientes: La fidelidad al mensaje. La equivalencia del producto. La reproducción fiel del mismo. Y la importancia de la estrategia instruccional. Explicitemos un poco más estas cuatro creencias.

Decimos que este modelo propugna la fidelidad al mensaje recibido. El mensaje transmitido por el profesor, fruto en principio de una selecta información y adecuada al caso, debe ser respetado en todos sus términos y debe ser aprendido con la mayor fidelidad posible. Esto es importante. Se evaluará en función del grado de fidelidad al mensaje. Las pruebas objetivas que se utilizarán vigilarán hasta en ocasiones niveles extremos la fidelidad al texto o mensaje recibido. Es todo un problema de fidelidad. Se evaluará en función de la fidelidad. La infidelidad es castigada. La mayor fidelidad implica una alta cota de evaluación. La infidelidad una alta cota de castigo. La recuperación es un problema de fidelidad. Uno ha aprendido cuando es fiel en sus términos al menos mínimos al mensaje recibido. El mensaje es tabú. Lo importante es que se entienda. El profesor se preocupa de ello. Insiste cuando explica, aunque no siempre ni todos lo hacen, si el alumno entiende lo que el intenta transmitir. Su nivel de preocupación es de si entiende. La comprensión se da por supuesto. Si se entiende se comprende. Esto me parece un craso error, pero de ello hablaremos más adelante. De momento lo dejamos encima de la mesa. Una cosa es entender y otra cosa es comprender. Comprender no es sinónimo de fidelidad al mensaje. Es algo más. Pero hablaremos más adelante.

Decimos que este modelo propugna la equivalencia del producto con el mensaje recibido. Aquí radica la importancia del aprendizaje. Es importante que se entienda. Pero el alumno receptor se preocupa menos de su entendimiento como de su equivalencia reproductiva. Las expresiones de “tomar la lección”, “dígame exactamente en que parte del libro está lo que me pregunta...”, “indíqueme la primera palabra...”, “por que palabra se empieza”... “se lo he dicho al pie de la letra...”, “se lo he dicho con pelos y señales...”

Como opuesto al modelo convergente situamos el Modelo divergente. Las creencias que soportan este modelo son las siguientes: Infidelidad al mensaje. Creatividad. No equivalencia del producto. Producción frente a reproducción. Fomenta estrategia de aprendizaje. En ella se encuentran las de recepción, archivo, recuperación, transfer y evaluación. Igualmente la metacognición. (Alonso Tapia, J. 1996).

Para el modelo divergente, del que estamos especialmente interesado y por el que se pronuncia la “reforma educativa” se opone radicalmente a la reproducción del mensaje recibido. Cualquier reproducción es considerada lamentable. Se impone la imperiosa necesidad de trabajar la información recibida. De producir información. No reproducir. Producir significa que el receptor debe procesar la información, compararla, asimilarla, transformarla en diseño propio y esto es lo que se exige. Es hasta cierta medida un premio a la infidelidad. Cuanto más infiel se es, mejor valoración se alcanza. Evidentemente siempre que la infidelidad sea razonada y justificada. Las pruebas objetivas empiezan a tener escaso sentido y significado en este contexto. Se hace uso de un tipo de evaluación que sea capaz de investigar el grado en que esta capacidad productiva-creativa del receptor es una realidad.

Es evidente que este esfuerzo de producción es objeto de un aprendizaje y supone un entrenamiento previo que no necesariamente se da o es posible en la etapa final del desarrollo cognitivo de las operaciones formales. Se puede iniciar y de hecho es necesario iniciarlo en las etapas infantiles y primarias. El profesor puede y debe ocuparse de ello desarrollando e instruyendo en estrategias de aprendizaje (Beltrán Llera, 1993). Debe entrenar en técnicas que desarrollen los procesos de selección, organización y elaboración de la información. Existe un catálogo muy abundante de ellas y deben conformarse y configurarse en función de los estilos y peculiaridades cognitivas y personales de cada receptor. En otro lugar hemos realizado un estudio detallado y descriptivo de ellas.

Igualmente debe entrenar en técnicas de archivo en la memoria a largo plazo de la información recibida, es decir técnicas que favorezcan el proceso de archivo de información. A ello hay que añadir el otro amplio y abundante repertorio de técnicas de recuperación y de aplicación que están íntimamente relacionadas con los procesos de recuperación de la información del transfer. Finalmente hay que entrenar al propio receptor activo de la información en el control y conocimiento de sus propios procesos mentales de transformación y aprendizaje de la información. Lo que llamamos conocimiento de su propio acto de conocer: la metacognición.

De todo lo dicho nos interesa resaltar el hecho de que el profesor no termina su función en el momento que transmite de forma inteligible, atractiva, amena, motivante, actualizada su mensaje docente. Esto es una parte de su función. Debe ocuparse con tanto o mayor intensidad en lo que ocurre una vez que este mensaje llega al alumno receptor. Este debe trabajarlo y para ello debe ser igualmente enseñado y entrenado. Y en ese contexto ser evaluado. Esto es lo que propicia el modelo divergente

#### **1.4. Creencias en torno al diseño del escenario educativo: Aula**

Entiendo por diseños de escenarios el lugar en donde se desarrolla la actividad docente y discente. La del profesor y del alumno. En función de la concepción y de la creencias que se tenga de ambas actividades se determinan básicamente el escenario educativo que nosotros hemos estereotipado en dos modelos contrapuesto. Dos modelos que vamos a describir y que a nuestro juicio resumen y sintetizan lo que se observa en la realidad cotidiana. La ergonomía entendida como análisis de las condiciones de trabajo se está ocupando recientemente de ello. Hemos venido realizando en los últimos años diversos estudios relacionados con el tema algunos de los cuales han sido objeto de tesis doctorales de parte de algunos de los miembros colaboradores de nuestro equipo de investigación. (La Haba Panadero, José Manuel, 1995) (Fernández-Coronado, J. A. 1997) (Casielles Aguadé, J. M. 1997).

El primer modelo que presentamos de diseño de escenario docente es el modelo isla caracterizado por un diseño de aula en donde se potencia un diseño y distribución de mobiliarios favorecedores de la actividad individualizada. Se potencia un puesto escolar que reúna las mejores condiciones para que el alumno pueda recibir información evitando los distractores provenientes del exterior entre los que cabe incluir la actividad producida por sus propios compañeros. Esta se considera en la mayor parte de los casos perturbadora de la actividad personal. Las creencias que soportan este modelo son:

— Persona como ser autótrofo que necesita prepararse fundamentalmente para

este cometido a lo largo de su vida que básicamente esta basada en la competición.

- Concepción celular del cosmo y del ser humano dentro del cosmo, en donde cada unidad es una célula independiente que debe estar vigilante ante posibles agresiones de otras células que pueden quitarle lugar, protagonismo o campo de competencias.
- Existencia de actor único y publico múltiple. Establecimiento de niveles diferenciados de captación del mensaje .
- Predominio o fomento de la competición en función de la fidelidad al mensaje..

La alternancia o contrapunto al modelo isla esta el *Modelo archipiélago*.

Las creencias que soportan este modelo son:

- Concepción tejido del cosmo en que cada elemento o célula forma parte de un tejido que constituye una supraestructura de la que la propia célula y el conjunto de células que la componen se enriquecen.
- Persona como ser heterótrofo que necesita de los demás y los demás le necesitan para su subsistencia y enriquecimiento Todos pueden aportar algo al grupo en la medida que están dotados de armas intelectivas y afectivas generadoras de riqueza individual transmisible a los otros y cuya transmisión enriquecerá a todos.
- Concepción federada del cosmo. Ecología. Predominio de sistemas abiertos frente a sistemas cerrados del ser humanos. Todos son actores. No hay público. Y en caso de haberlo forma parte y participa en la representación.
- Establecimiento de niveles diferenciados en función del procesamiento de la información o del mensaje. Predominio o fomento de la cooperación en función de la construcción del mensaje. Predominio de artefactos ergonómicos favorecedores de esta actividad tales como puestos de trabajo propicio para el trabajo en grupo. Diseño del escenario escolar en donde no sea prioritario el puesto del profesor sino la totalidad de los puestos de los componentes que integran el grupo.

Entendemos que la reforma educativa camina en torno a este tipo de diseño de escenario o educativo. Si bien es cierto que se está trabajando en ello no cabe duda que ello supone un cambio bastante acusado de los diseños actualmente existentes y heredadas de nuestras aulas. Nos asombra con todo como se han construido nuevos centros educativos y este diseño de escenario no se ha cambiado. Pensamos que la nueva cultura educacional necesariamente debe pasar por un cambio ergonómico.

## **2. CONCLUSIONES**

---

En el presente artículo hemos apuntado la existencia de creencias que giran en torno a cuatro grandes temas educativos. Temas educativos que aglutinan los ejes de la reforma educativa,; Quién debe educar, Cómo debe transmitirse la información.

Cómo debe realizarse el aprendizaje. Y finalmente cual debe ser el escenario más adecuado para ello.

Es evidente que existen más preguntas pero en el presente artículo las hemos limitado a estas cuatro.

Las creencias en torno a quien educar configura dos modelos distintos de entender la función de la familia y del centro: académico e integrado. Las creencias en torno al como transmitir la información genera el modelo receptivo-lineal o el modelo constructivo-circular. Las creencias en torno al como debe realizarse el aprendizaje determina igualmente dos tipos distintos de modelos: el convergente y el divergente. Finalmente las creencias en cuanto al diseño del escenario educativo configuran dos modelos diferenciados: el isla y el archipiélago.

Con ello el marco teórico de los modelos ha sido creado. Se impone la necesidad de crear los instrumentos que detecten la existencia real de estos modelos en los Centros educativos y por cual se van definiendo. Estos instrumentos deben analizar el nivel de creencias que subyace a estos modelos en los profesores, alumnos y familia que constituyen una Institución escolar. Entendemos que la forma más adecuada de hacerlo es mediante el método de exploración etnográfica. Exploración etnográfica que se puede basar en el análisis de artefactos y ritos existentes en el centro detectores de actitudes, valores y de creencias.

Los resultados obtenidos tras ese estudio nos mostrará un perfil de cada centro definido en función de estos cuatro ejes dando lugar a perfiles múltiples que permitan una vez definidos una acción de intervención adecuada.

La construcción de estos instrumentos, su aplicación y la obtención de resultado generadores de distintas pautas de intervención es objeto actual de nuestra investigación, de la que esperamos ofrecer resultados válidos en siguientes publicaciones.

## **BIBLIOGRAFIA**

ASAMSOPN HOEBEL, E. WEAVER, TH. (1985). *Antropología y experiencia humana*. De. Omega. Barcelona.

AGUIRRE BAZTAN, A. y RODRIGUEZ CARBALLERIA, A. (1995). *Patios abiertos y patios cerrados. Psicología Cultural de las instituciones*. Editorial Marcombo.

ALONSO TAPIA, J. (1995). *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Editorial Síntesis.

BELTRAN LLERA, JESUS (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Editorial Síntesis. Madrid.

BELTRAN LLERA y BUENO ALVAREZ, A. A (Editores) (1995). *Psicología de la educación*. Editorial Marcombo. Barcelona.

GIDDENS, ANTHONY (1991). *Sociología*. Editorial Alianza Universal Texto.

PASTOR RAMOS, G. (1978). *Conducta interpersonal. Ensayo de Psicología Social Sistemática*. Bibliotheca Salmanticensis, número 23. Editorial Universidad Pontificia de Salamanca.

MARTIN DEL BUEY (1996). El rol del profesor en el umbral del siglo XXI. Revista *Magister*, número 14. Servicio de Publicaciones Universidad de Oviedo.

RODRIGUEZ ESPINAR, S (coord.) (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. De Promociones y Publicaciones Universitarias. PPU. Barcelona.

