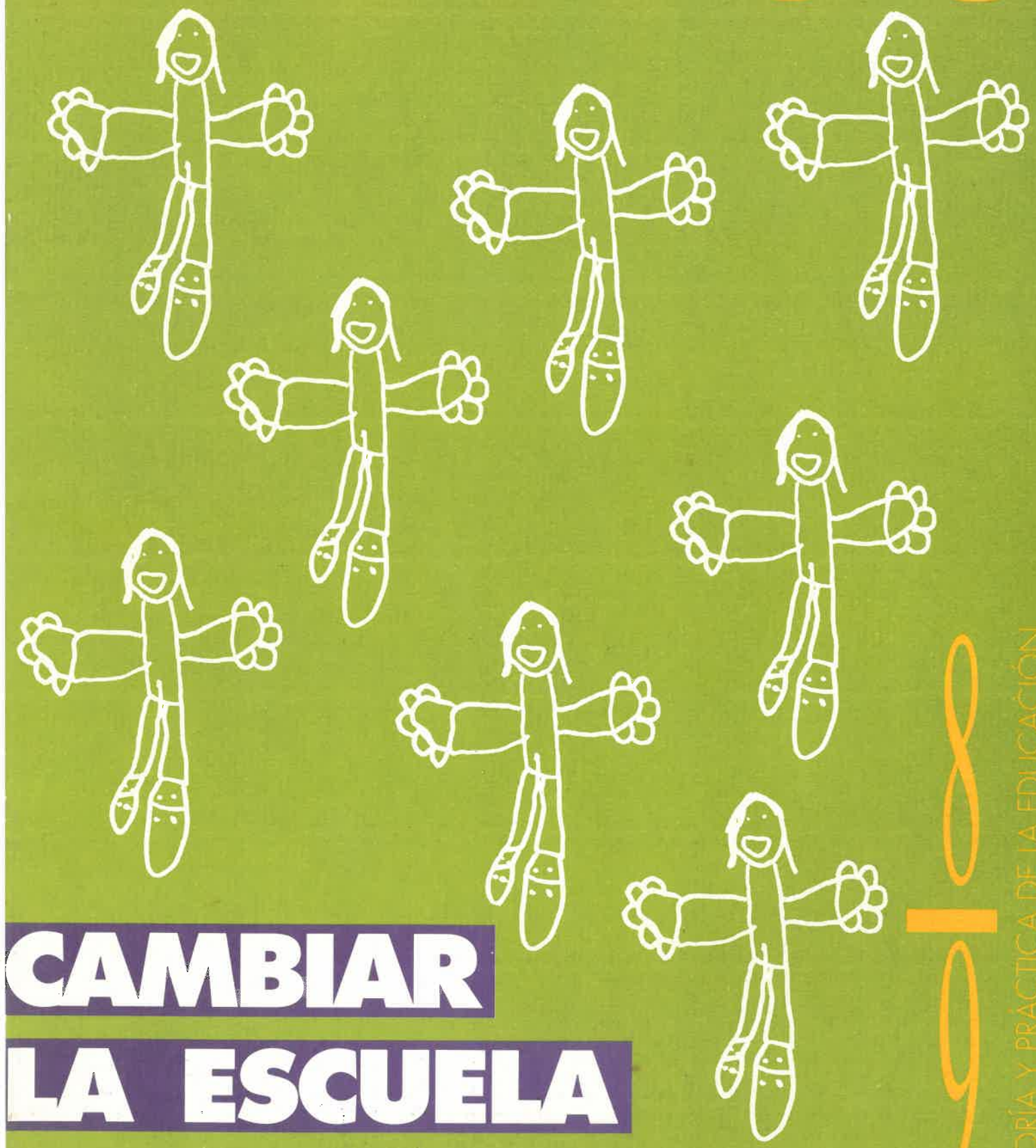
SIGNOS



CAMBIAR LA ESCUELA

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN

SIGNOS

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN

Año 4 • Número 8/9 • Enero-Junio 1993

Está prohibida la reproducción de cualquier parte de esta publicación, salvo autorización expresa por escrito. La redacción no devuelve los originales no solicitados ni mantiene correspondencia sobre los mismos. SIGNOS no comparte necesariamente las opiniones firmadas por sus colaboradores.

DIRECCIÓN
CARLOS LOMAS

CONSEJO EDITORIAL
Carlos López (director CEP), Fernando Alonso, César Cascante, Porfirio Rojo, Susana Puertas, Urbano Rodríguez, Consuelo Carrera, Soledad Liébana, Humberto Fernández, Juan Nicieza, Carlos Lomas (director SIGNOS)

CONSEJO DE REDACCIÓN
Martín Cabrejas, Carlos Lomas, Jorge Antuña y José Angel A. Cienfuegos

CONSEJO ASESOR
Carlos López, Jorge Antuña, Francisco Gayoso, Josefa Muiño, Amparo Tusón, Carlos Lomas, Andrés Osoro, Miguel Angel Murcia, Guillermo Palicio, Luis Fernández, José María Rozada, Clara Llata, Carlos Rodríguez, Martín Cabrejas, Gustavo Bueno, Horacio Gutiérrez, César Vázquez, Beatriz Martínez, Gerardo Ruiz, Javier Tamargo, Nicanor García, Antonio Reguera, Paula Izquierdo, José Luis Alvarez García, José Angel A. Cienfuegos, Rosa Calvo, Gonzalo Sanzo, Melquiades García-Berros, Inés Miret, Pura Gil, Jurjo Torres, Pilar Martín, José Gimeno Sacristán, Segundo Fidalgo, Angel Pérez Gómez, Antoni Zabala

DISEÑO GRÁFICO Y PORTADA
CARLOS LOMAS

ILUSTRACIÓN PORTADA
IUAN

ADMINISTRACIÓN Y SUSCRIPCIONES
María Fernanda Leonato
Amada Sebastián

EDITA
Centro de Profesores de Gijón
Magnus Blikstad 58
33207 GIJÓN (ASTURIAS)
Telfs.: (985) 341415 - 342100 - 354807
Fax: 535 48 63
Printed and made in Spain

COMPOSICIÓN: *Pontizón*
IMPRESIÓN: *Lidergraf*
Depósito Legal:
AS-1507/90
ISSN: 1131-8600

SIGNOS agradece a Inés Miret y a Amparo Tusón su colaboración en la edición de este número

Ministerio de Educación y Ciencia
Dirección General de Renovación Pedagógica
Subdirección General de Formación del Profesorado

SUMARIO

4
CARLOS LOMAS
Cambiar la escuela

6
ISABEL GÓMEZ
Bases psicopedagógicas de la Educación Primaria

16
ÁNGEL I. PÉREZ GÓMEZ
La función social y educativa de la escuela obligatoria

28
JURJO TORRES
El poder y los valores en las aulas

42
ÁNGEL I. PÉREZ GÓMEZ
La formación del docente como intelectual comprometido

54
INÉS MIRET
La enseñanza de la lengua en la Educación Primaria

62
LUCI NUSSBAUM
Aprender a aprender lenguas en la Educación Primaria

72
LUIS DEL CARMEN
Conocimiento del Medio

84
CARMEN LÓPEZ GARCÍA
A propósito de la educación artística

94
JOSETXU ARRIETA
¿Qué fue de la matemática moderna?

102
MARCELINO VACA
La educación física en la escuela primaria

110
ANTONI ZABALA
La globalización, una fórmula de aproximarse a la realidad

122
JOSÉ A. CIENFUEGOS
JOSÉ Mª CASTIELLO
Acción tutorial y socialización escolar

128
SAMUEL FERNÁNDEZ
La Educación Adaptativa como respuesta a la diversidad

140
XAVIER BONAL
La discriminación sexista en la escuela primaria

148
JESÚS BARRIUSO
La escuela rural

160
JOSÉ ANTONIO RODRÍGUEZ
La evaluación en la Educación Primaria

170
LI. MARUNY-M. MINISTRAL
M. MIRALLES
Por una enseñanza significativa del lenguaje escrito

178
MONTSERRAT TORRA
Una propuesta didáctica para enseñar la decena

190
DORA MUÑOZ-MAITE SBERT
Proyectos de Trabajo: organización y aventura

198
Mª R. MARTÍNEZ-Mª E. YAÑEZ
J. C. IGLESIAS
El tratamiento de la diversidad en la Educación Primaria: La estructura multinivel

204
BIBLIOGRAFÍA

214
LIBROS

Este número de SIGNOS, impreso en papel Conqueror 240 gramos (portadas) y Registro 120 gramos (interiores), ha sido compuesto con los tipos de letra American Typewriter Medium y Bold, Futura Light, Bold y Extrabold, Helvética Extrabold, Garamond Light, Cursiva y Negra Cursiva e impreso en las tintas de los colores de la Guía Pantone 390U, 116U, Violet U, Yellow 012U, Warm Red U y Process Black U, (portadas) y PurpleU, 375U, 109U, 124U, 876U, Violet U, 116U, Magenta U, 389U, Reflex Blue, Green U, Red 032U, Process Cyan U, 871U, 3965U, 293U, 396U, 458U, 506U, Yellow U, 130U, 527U, 562U, 3995U, 3125U, 245U, 390U, 298U, 872U, 115U, Blue 072U, 1375U, 354U, 3005U, 382U, Warm Red U, 3985U, Yellow 012U, Orange U, Process Black U, (interiores).

"Il faut changer la vie" (Rimbaud)

CAMBIAR LA ESCUELA. *Ahora que la reforma de la educación primaria inicia su andadura en este país quizá convenga recordar que lo que ocurre en la escuela no se limita a una labor estrictamente técnica de difusión del conocimiento cultural sino que adquiere una dimensión ética e ideológica innegable ya que a menudo se orienta, tal y como revela un análisis etnográfico de la vida en las aulas, a consagrar formas concretas de percibir la realidad y de entender las relaciones entre unos y otros (o entre unos y otras).*

En educación nada nos es ajeno y por eso no nos agrada que la escuela, en su labor de reflejo de los modos y de las modas de la interacción social, acabe siendo sumisa a la leyes del mercado, ni que construya el éxito o el fracaso escolar a partir de la diferencia social, racial o sexual, ni que los fines igualadores y emancipadores del saber escolar, en fin, choquen en desigual pugna con industrias culturales como la televisión que instruyen de forma eficacísima a la infancia (esos teleniños o depredadorres audiovisuales que anidan en las aulas) en la adoración de los valores que quienes detentan el control de la sociedad consideran sensatos, útiles y posibles. Es urgente que la escuela, por el contrario, vindique ***el derecho a la utopía*** *creando en las aulas escenarios de conocimiento compartido en los que el quehacer pedagógico se oriente a una comprensión cabal, y por ende crítica y transformadora, del mundo en que nos ha tocado vivir.*

Este volumen monográfico sobre la escuela primaria es, por su orientación y por la variedad de los asuntos que trata, la expresión de una voluntad tenaz por parte de quienes hacemos **SIGNOS** *de avanzar en este sentido. Invita al abandono de actitudes basadas en la improvisación, en el uso de métodos y materiales nunca puestos en tela de juicio o en la apelación al criterio de autoridad que emana de una experiencia docente que con frecuencia no es sino un cúmulo de inercias y de rutinas pedagógicas y propone, en cambio, la conveniencia de una indagación crítica, y cooperativa, sobre la escuela que tenga en cuenta los fines sociales de la escolaridad obligatoria en las sociedades contemporáneas. Intenta contribuir entre el profesorado a desterrar esa tendencia tan arraigada a no indagar demasiado, a anegar en el olvido cómo las teorías de las personas se contradicen con sus prácticas y a ir cerrando entre todos ese abismo abierto entre lo que se dice y lo que se hace. Pretende, en fin, acabar con el sometimiento de quienes trabajan en las aulas a los dictados de un pensamiento vulgar incapaz de superar el nivel de lo concreto y de lo inmediato.*

© ESTHER & GUILLERMO

Con arreglo a estas intenciones hemos diseñado estas páginas ordenando los artículos solicitados a diversos profesionales del mundo de la educación en torno a cuatro bloques de contenidos:

**en el primero, se describen los procesos psicopedagógicos implicados en la adquisición y desarrollo de los aprendizajes escolares, se alude a las determinaciones sociales de la escuela obligatoria y a las deudas sociopolíticas de los diseños curriculares y se propone una indagación crítica sobre el poder y los valores en las aulas*

**en el segundo, se analizan las concepciones didácticas que inspiran los objetivos y contenidos de cada una de las áreas de la escuela primaria*

**en el tercero, se abordan algunos aspectos del trabajo educativo que trascienden el ámbito de las áreas, como el enfoque globalizador de los contenidos escolares, la educación adaptativa y la atención a la diversidad del alumnado, la acción tutorial y la construcción crítica de la socialización, la desigualdad cultural entre unos y otras y la ignorancia, cuando no represión, de las manifestaciones cotidianas de la cultura femenina en las aulas, los avatares de la escuela rural y algunos conceptos esenciales de la evaluación*

**en el cuarto y último, en fin, se presentan diversas experiencias de aula en torno al lenguaje escrito, la enseñanza de la decena, la globalización mediante proyectos de trabajo y el agrupamiento flexible del alumnado.*

Una bibliografía comentada, integrada por más de cien títulos, y nuestra habitual sección de información bibliográfica completan estas 218 páginas de **SIGNOS.**

"Es preciso cambiar la vida", escribió Rimbaud hace ya más de un siglo. Desde la escuela es urgente crear ***aulas sin muros*** *donde la vida entre y se perciba de una forma diversa y plural y donde el saber escolar se emancipe de los esterotipos y de las servidumbres de una sociedad edificada sobre los cimientos de la insolidaridad y de la desigualdad. Y donde no sólo se construya el cambio de la escuela sino que a la vez se abran las puertas a las ilusiones del poeta.*

Carlos Lomas
Director

Signos. Teoría y práctica de la educación, 8/9
Enero-Junio de 1993. Páginas 6-15. ISSN: 1131-8000

PRIMARIA

Actualmente, a diferencia de otras épocas, se considera que el programa general para todos los alumnos o curriculum, es decir, todo aquello que ha de ser aprendido y enseñado en la escuela, no debe presentar *tan sólo una selección de los conocimientos que integran los diferentes ámbitos del saber elaborado, formalizado y organizado disciplinarmente, reducido y reorganizado en áreas de conocimiento escolares. Por lo que respecta a la escolaridad obligatoria, el curriculum ha de reflejar el proyecto educativo global de la sociedad, aquello que se considera adecuado y necesario para vivir en una sociedad y momento histórico determinados.*

BASES PSICOPEDAGÓGICAS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

ISABEL GÓMEZ*

Ha de hacer referencia, por tanto, a actividades y a facetas culturales diversas (organización social, economía, estética, tecnología, comunicación, moral, etc.) claves en el mundo actual, por una parte, y a facetas del desarrollo personal que se concretan en diferentes capacidades a desarrollar en los alumnos, por otra.

Así, el curriculum se plantea y recoge la función socializadora de la escuela tomando como referente las necesidades de la persona que ha de vivir en una sociedad determinada, que ha de desarrollarse en un marco socio-histórico concreto y aportar a la colectividad según las propias posibilidades. Implica, por tanto, el desarrollo de habilidades y destrezas en relación a las dimensiones de la vida social mencionadas.

La percepción sobre las capacidades que un alumno ha de desarrollar a lo largo de la escolaridad han variado también de perspectiva a lo largo de los años. Ya no es posible considerar el desarrollo del alumno como un mero despliegue de facultades determinadas por pautas biológicas sino como la aparición e incremento de habilidades determinadas culturalmente (que toman muy diferente forma en diferentes contextos culturales) necesarias para llevar a término actividades, objeto estas últimas de enseñanza en la escuela: resolver problemas, utilizar la lengua escrita para comunicarse y para aprender, descubrir datos relevantes para comprender el mundo, sistematizar conocimientos, contrastar puntos de vista, usar los diferentes lenguajes para representar la realidad, para tratar datos, expresar ideas, entre otras.

En este sentido, se entiende el curriculum como selección, con fines educativos, de formas culturales establecidas, entre las cuales se encuentran también los conocimientos disciplinares. Formas culturalmente establecidas en un marco socio-histórico, por tanto en evolución, y recreadas por los individuos de forma personal. De esta manera, contemplamos el desarrollo personal como proceso posibilitado y potenciado por factores culturales. En otras palabras, lo que permite el progreso está determinado por la confrontación con contextos y actividades culturales en los que la presencia de las otras personas es esencial para la facilitación de los aprendizajes necesarios para integrarse de forma activa en una cultura.

Capacidades para desarrollar en la etapa

Si la institución escolar tiene como función contribuir al desarrollo personal y cultural del alumno y de la alumna, lo que supone la adquisición y el desarrollo de capacidades en relación a instrumentos y saberes culturales, ¿qué capacidades debe contribuir a desarrollar de forma prioritaria en la etapa de la educación primaria? Este es un motivo de reflexión constante para un educador y de contrastación de pareceres en el seno de los equipos docentes cuando se proponen la eficacia de su intervención y el sentido de la misma. Las encontramos formuladas en el curriculum oficial para la etapa pero cada maestro y equipo de maestros las reformula y concreta para contextos y situaciones en función de las características de sus alumnos y del sistema de valores que guían su trabajo educativo de forma más o menos consciente.

Por mi parte, no renuncio a una formulación general de las capacidades a desarrollar por todos los alumnos en la etapa de primaria. A lo largo de la misma los alumnos deben aprender a:

– Apreciar las características y cualidades personales propias y las de otras personas y reconocer y asumir las limitaciones y dificultades. Disponerse, en la medida de lo posible, a esforzarse por superarlas y a prestar ayuda solidaria.

– Elaborar un autoconcepto como alumno con posibilidades de aprendizaje en los diferentes ámbitos de actuación que la escuela le propone.

– Relacionarse positivamente con adultos y compañeros, mostrando afecto hacia determinadas personas y reconociendo el afecto de que uno mismo es objeto; expresar sentimientos y opiniones; argumentar las propias ideas y confrontar con otros los propios puntos de vista.

– Trabajar cooperativamente y contribuir a la elaboración de normas colectivas y a la regulación de la vida de grupo basándose en relaciones de confianza y respeto y rechazando todo tipo de discriminación debida a factores personales, sociales o culturales.

– Tomar conciencia del propio cuerpo, de su estructura y funcionamiento utilizándolo de forma coordinada y precisa en las diferentes actividades motoras habituales (aprendizajes escolares, juegos, desplazamientos...). Valorar la salud y estar dispuesto a su mantenimiento.

– Comunicarse de forma expresiva y representar mediante la actividad plástica, la música, el gesto, el movimiento y la palabra. Valorar el significado y la estética de las manifestaciones artísticas, y disfrutar con la interpretación individual y con la participación en la colectiva.

– Identificarse como miembro de los grupos sociales a los que pertenece profundizando en el conocimiento de la propia localidad y país, en las formas de organización de la actividad humana y en las manifestaciones culturales, interesándose al mismo tiempo por el conocimiento de otros países.

– Llevar a cabo, con ayuda, actividades de investigación en el entorno natural y social, utilizando técnicas de observación y experimentación, de representación y elaboración de datos y de extracción de

© EDEBÉ 2002 - CEPS, inc.

conclusiones, desarrollando actitudes de curiosidad y rigor científicos.

– Utilizar los propios conocimientos sobre el mundo físico, natural, tecnológico y social para interpretar y explicar hechos o fenómenos; estar dispuesto a reelaborarlos y a profundizar en ellos.

– Sensibilizarse y colaborar en la mejora del medio ambiente, respetando los espacios, los seres vivos en general y las personas en particular, así como los materiales y los productos humanos.

– Resolver problemas de forma rigurosa y sistemática (autónomamente o con ayuda de compañeros y adultos, según su complejidad) buscando, seleccionando y elaborando la información pertinente, desarrollando las estrategias adecuadas para conseguir la meta fijada y valorando los resultados.

– Utilizar los conocimientos matemáticos (operaciones, representación de relaciones espaciales, procedimientos lógicos y de medida) para obtener y representar información así como para resolver problemas de la vida cotidiana.

– Utilizar diferentes estrategias de memoria y de resolución de problemas; revisar y valorar el propio trabajo y perseverar en el esfuerzo hasta conseguir el objetivo o acabar el trabajo bien hecho.

– Utilizar con fluidez y corrección el lenguaje oral en intercambios habituales para comunicar ideas, sentimientos, opiniones, deseos, vivencias, hechos y sucesos; contrastarlos con otros respetando las pautas de participación colectivas.

– Producir textos orales y escritos adecuados teniendo en cuenta el interlocutor y las características del contexto además del objetivo de la producción.

– Leer con el fin de comunicar con otros, de disfrutar del contenido de la lectura y de aprender cosas nuevas.

Comunicar con otros, razonar, cooperar, planificar la propia acción, analizar la realidad e interpretarla, elaborar criterios propios, ponerse en lugar del otro y respetarlo, tomar decisiones, sistematizar los conocimientos que se adquieren, etc., son habilidades a desarrollar y aprendizajes a realizar concretados en actividades y ámbitos culturales que la escuela selecciona. Quizá alguien confíe todavía en que dichas habilidades puedan desarrollarse por sí solas de forma espontánea pero la experiencia demuestra que no todos los alumnos lo consiguen cuando no se trabaja de forma sistemática. Las quejas son frecuentes cuando, en avanzados estadios de la escolaridad, los profesores descubren que los alumnos no saben estudiar, no saben hablar argumentando las propias ideas o no saben leer de forma comprensiva.

"Ya no es posible considerar el desarrollo del alumno como un mero despliegue de facultades determinadas por pautas biológicas sino como la aparición e incremento de habilidades determinadas culturalmente necesarias para llevar a término actividades"

© FIDO DIDO/UFS inc.

En consecuencia, los objetivos de la educación, por lo que se refiere a la escolaridad obligatoria, no se reducen a la simple adquisición de contenidos ni al desarrollo de estructuras biológicas y cognitivas sino que van dirigidos al desarrollo más amplio: al desarrollo de capacidades de comprensión del mundo y de uno mismo y de capacidades de relación y actuación. El educador promueve el desarrollo proponiendo aprendizajes específicos a través de los cuales pueda facilitar el conocimiento, uso y dominio de saberes culturales; promueve el desarrollo interactuando con el alumno acerca de esos contenidos culturales; embarcándose conjuntamente en actividades, intercambios y procesos comunicativos a través de los cuales se construye el significado compartido.

La educación ha de elegir, de entre todos los posibles, aquellos aprendizajes que más puedan contribuir al desarrollo del ser humano teniendo en cuenta las necesidades sociales y las características del contexto socio-cultural llevando a cabo, para ello, un análisis del conjunto de conocimientos y hallazgos en los diferentes campos del saber y de la actividad humana. De todo ello se ocupa el curriculum. El curriculum escolar constituye una selección cultural encaminada a conseguir los objetivos educativos del desarrollo de la persona y del desarrollo social. Para profundizar sobre el tema, ver Mauri (1990).

En tanto en cuanto los objetivos educativos apelan a aprendizajes de tipo muy diverso se reconocen también contenidos de la enseñanza de diversa índole. Se distinguen los siguientes: a) la asimilación de datos, la construcción conceptual de conocimientos y la comprensión de principios que integran los contenidos de tipo *conceptual*; b) el desarrollo de estrategias, el uso y dominio progresivo de métodos y de técnicas en diferentes ámbitos del saber y de la actividad humana que integran los contenidos

de tipo *procedimental*; y, por último, c) la formación y desarrollo de actitudes, la formación de un sistema propio de valores que rija la propia actuación y el respeto y la comprensión de las normas como regulador de la vida colectiva. Estos últimos son los contenidos de *actitudes, valores* y *normas* resituados actualmente en forma de contenido lo que indica la necesidad de su enseñanza, por tanto de su programación. Para una reflexión más a fondo sobre el tema de los contenidos escolares son útiles los análisis de Gimeno y Pérez Gómez (1992). Sobre los diferentes tipos de contenidos y su inclusión en el curriculum las obras de Coll et al. (1992) y Mauri, Valls y Gómez Alemany (1992) son de utilidad.

Criterios para la intervención educativa

Pero si entendemos por curriculum no sólo aquello que se aprende y se enseña sino también el mismo proceso de enseñar y aprender en contexto escolar deberemos tener en cuenta, a la hora de trazar las bases psicopedagógicas de la etapa de primaria, la práctica educativa, los actores principales y los factores implicados en el mismo proceso. A este respecto, puede ser útil la propuesta de I. Solé (1990).

La práctica de la enseñanza está en relación con las concepciones, ideas o creencias que los profesores tienen sobre la función educativa y docente, sobre la importancia que atribuyen a los contenidos, sobre el grado de conciencia de los objetivos que persiguen. En función de todo ello el maestro concreta sus intenciones, educativas, configura un determinado estilo de enseñanza y escoge determinados métodos. Este tipo de conocimiento forma parte del denominado pensamiento del profesor que condiciona de forma más o menos explícita su práctica.

Los criterios para la intervención se elaboran y evolucionan a lo largo de la vida profesional. Pueden enriquecerse con análisis provinientes de la teoría aunque no son resultantes directos de la misma. En el estado actual de elaboración del conocimiento psicopedagógico, no es posible ni aconsejable la traslación de conclusiones de estudios y de teorías en forma de prescripciones para la práctica, por mucho que la psicología de la educación no renuncie al objetivo de la elaboración de conocimiento útil para la práctica educativa.

© FIDO DIDO/UFS inc.

"En el estado actual de elaboración del conocimiento psico-pedagógico, no es posible ni aconsejable la traslación de conclusiones de estudios y de teorías en forma de prescripciones para la práctica"

Los criterios educativos se construyen de forma personal, a partir de las propias experiencias vividas como alumno, en contrastación con la teoría, y en contrastación también con la práctica de compañeros próximos. Existen, sin embargo, grandes principios psicopedagógicos consensuados por la comunidad educativa (profesionales dedicados a la educación) que evolucionan con el tiempo y que pueden ser vistos como factores claves para entender la práctica y para orientar su diseño.

Dichos principios pueden ser formulados de diversa manera y operativizados en la elaboración de proyectos de equipo, en el desarrollo curricular y en el trabajo diario. Cada uno de ellos podría ser objeto de un artículo pero aquí nos proponemos simplemente hacer una selección de los que consideramos importantes y a presentarlos brevemente en torno a los siguientes temas:

– La construcción del conocimiento.
– La significación de los aprendizajes.
– La interacción en contexto educativo escolar.
– La diversidad de características de los alumnos y de procesos de aprendizaje.
– La regulación en los procesos de enseñar y aprender. La toma de conciencia y la autonomía.

La construcción del conocimiento

El enfoque constructivista del aprendizaje acostumbra a ser uno de los aspectos seleccionados como base psicopedagógica. No se trata de un enfoque reciente ya que data de los años 50. Piaget sustentaba esta visión en un sentido determinado al enfatizar la importancia de la actividad constructiva del niño en el proceso de formación de las estructuras cognitivas que explica su desarrollo. La perspectiva de Vigotski y de la escuela histórico-cultural está también en esta línea al postular la apropiación de los instrumentos culturales y la construcción y desarrollo de los procesos psicológicos superiores por parte del individuo. La diferencia se encuentra en el diferente papel que desempeñan los mediadores y la cultura en ese proceso siendo la interacción con otros, la inter-

"Comunicar con otros, razonar, cooperar, planificar la propia acción, analizar la realidad e interpretarla, elaborar criterios propios, ponerse en lugar del otro y respetarlo, tomar decisiones, sistematizar los conocimientos que se adquieren, etc., son habilidades que hay que desarrollar y aprendizajes que hay que realizar concretados en actividades y ámbitos culturales que la escuela selecciona"

vención de los agentes educativos esencial en el proceso de construcción para los autores que se sitúan en la perspectiva vigotskiana.

Respecto a estos temas existe consenso entre filósofos de la ciencia, psicopedagogos y didactas. Se establece un paralelismo entre el proceso de elaboración del conocimiento científico y el proceso de elaboración del conocimiento por parte del alumno. En los dos casos, se trata de una construcción y de un proceso evolutivo que no va de la nada al todo sino que parte de unos marcos que se van transformando y que, tanto permiten la selección y elaboración de nueva información, como el anclaje de los conocimientos que se elaboran.

Pozo (1987, 1989) habla del paradigma reestructurador (contrapuesto al asociacionista) refiriéndose a las teorías que explican el aprendizaje a partir no de la acumulación o suma de saberes sino de las conexiones y reestructuraciones de elementos ya existentes o entre éstos y los nuevos.

Influenciados por las teorías psicológicas del procesamiento de la información, se mantiene también actualmente una visión del sujeto que aprende como un procesador que elabora datos y los integra en estructuras de conocimiento. Se concibe una organización del proceso de conocer y de aprender, funcional y dinámica, por la que se integran los nuevos conocimientos en estructuras ya existentes o en esquemas de conocimiento que van evolucionando. La memoria, como función activa y no sólo como almacén, se encuentra integrada en este proceso. La memoria comprensiva es la que está implicada en el establecimiento de relaciones entre aquello que se posee y el conocimiento nuevo, dinámica que explica la teoría del aprendizaje significativo (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983).

El alumno desarrolla, en consecuencia, estrategias diversificadas que le permiten conectar las informaciones nuevas y hacer progresar sus conocimientos y explicaciones sobre el funcionamiento del mundo. Paralelamente, el profesor desarrolla una serie de estrategias que, de manera diversificada y combinada, se destinan a facilitar ese proceso al alumno. El lector encontrará en el mercado abundante bibliografía sobre la perspectiva constructivista. A título de ejemplo se puede consultar el monográfico de Cuadernos de Pedagogía "Construir los aprendizajes" (1991).

La significación de los aprendizajes

Todo lo dicho hasta el momento implica una persona activa que se sitúa ante la realidad, que aprende siempre que consigue dar sentido al objeto de conocimiento a través de la implicación personal en el proceso de aprender, en la construcción propia y en la interpretación de experiencias. Se produce aprendizaje cuando el contenido es personalmente relevante para los alumnos, cuando son capaces de atribuir significados y de comprender. ¿De qué manera? Planteándose interrogantes, buscando soluciones a los problemas, estableciendo nuevas relaciones que permitan descubrir cosas o explicarlas, poniendo en orden las propias ideas, etc.

Por este motivo, el profesor ha de reflexionar sobre el tipo de contenidos que selecciona y prioriza, sobre la manera de introducirlos y de facilitarlos en una secuencia ordenada que permita establecer relaciones de forma sistemática. Deberá diseñar las actividades y experiencias a través de las cuales los alumnos elaborarán el conocimiento, dejando espacio para el imprevisto y para el uso y desarrollo de estrategias personales por parte del alumno. El punto de partida será siempre el **conocimiento previo** de los alumnos (en algunos casos resistente al cambio) y la peculiar organización del mismo en esquemas que orientan, a la vez que condicionan, el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, la representación de la meta a alcanzar en el proceso de aprendizaje (saber en qué consiste, cuál es la naturaleza de la tarea y del esfuerzo a hacer, qué se puede conseguir, cuál es el tipo de exigencia por parte del maestro, etc.) favorece enormemente la implicación en dicho proceso. Por ello es importante que el maestro verbalice sus intenciones, señale los objetivos de las tareas con claridad y valore el trabajo y actitudes de sus alumnos.

Todo ello nos lleva a unas determinadas concepciones sobre la naturaleza y el papel de la **motivación** en el aprendizaje. Aunque se trata de un tema complejo, podemos avanzar que un/a alumno/a se muestra dispuesto a esforzarse por aprender cuando se da: el deseo de emulación, de imitar a otros; el placer de estar con otros y de compartir; el deseo de dar respuesta a interrogantes, problemas, necesidades, opciones; la percepción de uno/a mismo/a como capaz; la consideración de otros hacia uno/a mismo/a como competente; la claridad en la meta a alcanzar; las posibilidades de contrastar con otros sus ideas, etc.

© EDICIONES DIPUTACIÓN

Nos movemos, en consecuencia, en el campo de las representaciones mentales, no tan sólo del mundo externo sino de nosotros mismos y de otras personas. El **autoconcepto** y la **autoestima** juegan un importante papel en los procesos de aprendizaje. A su vez, las concepciones del profesor/a y sus percepciones sobre sus alumnos condicionan y configuran su intervención pedagógica y las relaciones que se establecen en el marco del aula.

La interacción en el contexto educativo escolar

Todo en la investigación psicoeducativa sociocultural actual nos lleva a interesarnos por el tema de la interacción en los contextos educativos. Para obtener una visión sobre la investigación en este campo puede ser útil la revisión de Coll y Solé (1990).

Se subraya la importancia y la existencia de procesos de influencia mutua entre los diferentes actores y en los diferentes escenarios (adulto-niño en el contexto familiar; profesor-alumno; alumno-alumno, materiales-alumnos; alumnos-contenidos-profesor en los contextos escolares). Aumenta el esfuerzo por el estudio cualitativo en profundidad de estos procesos de intercambio, tratando de identificar y caracterizar los mecanismos de influencia educativa que tienen lugar en ellos. Diversas explicaciones dan cuenta de este fenómeno: el andamiaje en la zona de desarrollo próximo, la cooparticipación guiada, la definición de la situación, los procesos de negociación y de compartir significados culturales, el contrato didáctico, etc. La interacción que se produce y desarrolla entre los participantes se analiza actualmente en el contexto del proceso por el cual los adultos intervienen conduciendo los intercambios verbales, facilitan las informaciones y ayudas necesarias para que los alumnos se apropien de instrumentos culturales y elaboren el conocimiento.

Las teorías psicológicas de este siglo tendían a mostrar el aprendizaje y la construcción de conocimientos como una actividad intrapsíquica e individual, como resultado de la influencia o bien de la interacción del individuo con los estímulos externos y los objetos. Pero, tanto la forma como los contenidos del conocimiento, la manera en cómo éste se organiza, transmite y comunica son sociales. Las funciones representativa y comunicativa de los diferentes lenguajes y códigos así lo posibilitan.

El conocimiento se da, se crea, se comunica en un contexto cultural en el que intervienen una serie de filtros (códigos lingüísticos y no lingüísticos, categorías mentales, sistemas ideológicos y de creencias) producidos y transmitidos socialmente que mediatizan la enseñanza al mismo tiempo que constituyen el contenido. Son utilizados y facilitados por la enseñanza en el contexto de la relación comunicativa que se da en el proceso de aprender y enseñar.

"El alumno desarrolla, en consecuencia, estrategias diversificadas que le permiten conectar las informaciones nuevas y hacer progresar sus conocimientos y explicaciones sobre el funcionamiento del mundo. Paralelamente, el profesor desarrolla una serie de estrategias que, de manera diversificada y combinada, se destinan a facilitar ese proceso al alumno"

El alumno no aprende aisladamente en interacción con el medio y el mundo de los objetos sino en contextos socio-comunicativos a partir de la negociación de significados que se produce en el aula, compartiendo una actividad estructurada que implica la asunción de roles, participando activamente en la construcción de conocimiento. El contacto y la interacción con otros (maestro, compañeros) no sólo estimula sino que es condición esencial para el proceso; motor, por tanto, de aprendizaje y de desarrollo para el alumno.

Corresponde a Vigotski y a la escuela histórico-evolutiva rusa el mérito de llamar la atención de forma clara y consistente sobre el hecho de que el conocimiento y su elaboración y los procesos de desarrollo y aprendizaje son sociales. Según este autor, el origen de la actividad y del conocimiento es social y sus contenidos son interiorizados después, dando lugar a la conciencia autónoma. Las explicaciones del proceso educativo en base a la negociación de significados, traspaso y cesión del control y de la responsabilidad al alumno, actividad compartida, ajuste de la ayuda pedagógica, etc. (ver, por ej., Bruner, 1981; Edwards y Mercer, 1988; Werchst, 1988; Coll, 1990) arrancan de las posiciones vigotskianas y se caracterizan por enfatizar la interacción.

La visión individualista del aprendizaje da lugar, por ejemplo, a considerar que el que cuenta en definitiva es el nivel del alumno, las competencias individuales y su nivel de motivación como factores responsables de los resultados y del rendimiento escolar. Por otra parte, ciertas tradiciones en investigación educativa, ponían el acento en la variable profesor y en la variable metodología de enseñanza como factores principales. Es evidente que la cuestión es mucho más compleja y que los procesos internos, percepciones y representaciones mentales de los actores (expectativas, motivos, autoconcepto, autoestima, etc., de profesores y alumnos) y las interacciones que resultan juegan un papel decisivo en la configuración y orientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para profundizar en el análisis de estos factores psicosociales puede ser útil la compilación de Rogers y Kutnick (1992).

Para profundizar en las implicaciones de la visión interactiva del proceso para la práctica educativa en el aula, ver el artículo de Gómez Alemany (1990). La manera de entender los procesos de construcción del conocimiento, las relaciones que se establecen entre los participantes y su significación; la manera de relacionar los objetos educativos que se pretenden con la estructura social de participación en el aula configuran estilos de trabajar en la escuela diferentes sobre la base de valores determinados. Todo ello se concreta en formas organizativas (trabajo individual, trabajo cooperativo...) metodologías de enseñanza y tipos de tareas (exposición, procesos de investigación, tareas más o menos abiertas) tipos de gestión (exclusiva del maestro, compartida con los alumnos...) y tipos de evaluación (formativa o selectiva; individualizada y/o social, etc.).

"Se produce aprendizaje cuando el contenido es personalmente relevante para los alumnos, cuando son capaces de atribuir significados y de comprender. ¿De qué manera? Plantéandose interrogantes, buscando soluciones a los problemas, estableciendo nuevas relaciones que permitan descubrir cosas o explicarlas, poniendo en orden las propias ideas"

© FIDO DIDO/UFS inc.

La diversidad de características de los alumnos y de los procesos de aprendizaje

El tema de las diferencias adquiere relevancia desde la perspectiva interactiva. Los individuos poseen un equipo biológico de base diferenciado, se desarrollan en contextos educativos diferentes y llevan a cabo procesos de aprendizaje peculiares en función de aspectos sociales, culturales y psicológicos que influencian su desarrollo. Pero, por otra parte, lo que hay de común entre los individuos, por causa tanto de la herencia genética como de la cultural, posibilita el intercambio y los procesos de compartir y negociar significado cultural.

Por lo que respecta a los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos y de las alumnas, existen considerables diferencias por factores diversos: equipo biológico de base; sexo; etnia; grupo social y estatus socio-económico (con lo que comporta de diferentes pautas culturales y estilos de vida); historia personal y experiencias educativas pasadas. Se manifiestan en forma de aptitudes diferenciadas, en los intereses y motivos personales, en las expectativas, en el nivel de autoestima, en los estilos cognitivos y estrategias con las que cada cual afronta las tareas, en los ritmos de aprendizaje y en los roles que asume en el grupo. La visión "instructiva" escolar traduce a menudo estas diferencias en "niveles" de aprendizaje, es decir, en grados de

resultados de aprendizaje según la proximidad a la pauta o los mínimos obligatorios prescritos para un ciclo) lo que divide, erróneamente desde el punto de vista pedagógico, a la población escolar en dos o más grupos según juicios de valor selectivos (los buenos y los malos alumnos; buenos, malos y medianos).

Existe un presupuesto para la elaboración de un autoconcepto y autoestima como persona y como alumno/a positivos y es la aceptación por los otros de las peculiaridades personales, el interés y valoración de la cultura de origen y el estímulo para evolucionar y construirse sin negar lo propio.

La enseñanza debería dar respuesta a la diferencia en forma de ayuda diversificada, es decir, ajustada a las posibilidades de cada alumno y alumna. Lo que puede concretarse en diferentes tipos y grados de ayuda (más o menos orientaciones, pautas y guías, demostraciones y ejemplificaciones, aplicaciones, repeticiones, etc.) según los casos. No todos los métodos convienen por igual a todo tipo de alumno en función de lo dicho. Aquellas metodologías basadas en el descubrimiento o en la exploración libre convienen a los alumnos con más capacidad. Las metodologías más pautadas, más claras en la sucesión y orden de fases para el aprendizaje son más convenientes para los alumnos con menos capacidad o con menos conocimientos previos sobre el tema o tarea. En la organización del tiempo y de la actividad escolar hay que prever las diferencias de ritmo y elegir una metodología que las contemple.

Además de los diferentes tipos de ayuda y de las diferentes metodologías, puede ser necesario concretar la demanda a determinados alumnos en forma de exigencias diferenciadas, en función de las aptitudes que presentan en casos, situaciones o aprendizajes concretos. Las diferencias en cuanto a las exigencias y los objetivos ajustados a las posibilidades de los alumnos no niegan la conveniencia de la existencia de unos objetivos básicos, comunes para toda la población. En este sentido, se aprecia una aparente contradicción entre un marco curricular abierto y la presencia de objetivos de manera homogénea en las propuestas curriculares. Es necesario recordar que los objetivos básicos no pueden ser alcanzados de la misma manera, al mismo ritmo y por medio de las mismas actividades por todos los alumnos. Son alcanzados, generalmente, en grado y forma diversa, y las sucesivas concreciones de esos objetivos básicos junto a las adaptaciones metodológicas necesarias han de posibilitar el logro máximo de los objetivos comunes para todos.

© FIDO DIDO/UFS inc.

"El alumno no aprende aisladamente en interacción con el medio y el mundo de los objetos sino en contextos socio-comunicativos a partir de la negociación de significados que se producen en el aula"

Hay que añadir que el aprendizaje de la **cooperación** es necesario en todo planteamiento educativo basado en la diversidad y en valores democráticos (relaciones de igualdad, participación y corresponsabilización). Es necesario para la integración de todos los alumnos si se quiere superar las limitaciones y estereotipos sociales que causan discriminación. Es necesario también para conseguir el desarrollo de las capacidades cognitivas y sociales de los alumnos y para la construcción de la propia identidad como personas, alumnos y compañeros de forma positiva.

La cooperación se da cuando existe un objetivo común que facilita la comunicación de manera que diferentes miembros de un grupo se coordinan para la consecución del mismo fin. La aportación de cada uno puede ser de orden diverso y merecer una valoración diferente pero todos los miembros son valorados por el trabajo de grupo y su aportación al mismo, ya que en situación de trabajo cooperativo los objetivos individuales se alcanzan en la medida en que se alcanzan los objetivos comunes.

El funcionamiento social del aula y de la escuela basado en la cooperación es el que hace posible el desarrollo de actividades participativas y de habilidades comunicativas para todos los alumnos; la atención al otro y la comprensión de sus ideas, deseos y necesidades; la aparición y desarrollo de sentimientos de estima y amistad necesarios para aprender a relacionarse.

La regulación en los procesos de enseñar y aprender: la toma de conciencia y la autonomía

La construcción social del conocimiento implica compartir significados mediante la actividad conjunta. Inicialmente el significado (el del profesor y el de los alumnos) no es el mismo para todos sino que las distancias son considerables. El papel del maestro consiste en reducir estas distancias mediante el intercambio verbal y el diseño de actividades y tareas educativas, y en faci-

"Es necesario recordar que los objetivos básicos no pueden ser alcanzados de la misma manera, al mismo ritmo y por medio de las mismas actividades por todos los alumnos"

litar el traspaso del control en el proceso de aprendizaje. Su lenguaje ha de ser útil para presentar las metas y objetivos, para informar, para graduar las dificultades y regular la acción del alumno, para negociar, para valorar la actividad del alumno; ha de ser útil también como modelo de representación y expresión.

A su vez, el lenguaje del alumno y de la alumna ha de ser útil para mostrar sus ideas previas, para explicitar necesidades y resistencias, dudas y bloqueos, para expresar ideas y sentimientos, para contrastar y discutir, para verbalizar los procesos realizados, para sugerir y ponerse de acuerdo, etc...

En el proceso social de construcción del conocimiento y de participación en actividades de aprendizaje conjuntas se identifican momentos clave: la formulación de objetivos, la concreción de tareas, el reparto de responsabilidades, el análisis de los medios y de los recursos disponibles, la elaboración de normativas, el seguimiento del proceso y la evaluación del proceso y de los resultados. El papel del maestro se puede ver como el de un animador y atento observador del proceso para resituarlo en vías realistas y reconducirlo en caso necesario. Pero, siempre y cuando la gestión de estos procesos no sea exclusiva del maestro y los alumnos participen en ella se abre la posibilidad de la toma de conciencia del alumno de los procesos que lleva a cabo individual y colectivamente y se hace posible su intervención para regularlos.

Sin la representación (más o menos exacta y profunda) por parte del alumno de los objetivos de las tareas a realizar no existen posibilidades de aprendizaje autónomo, o lo que es lo mismo, de progresar en el control del propio proceso de aprender. Esto último es potenciado por la facilitación y desarrollo de estrategias de aprendizaje. Las estrategias de captación y de elaboración de la información, de memoria y de toma de decisiones permiten intervenir en el proceso de aprendizaje para regularlo, planificando las fases y eligiendo los medios más adecuados.

Para terminar, una determinada visión social y constructivista del proceso de enseñar y aprender comporta:

- El respeto por las representaciones y elaboraciones de los alumnos y, a la vez, la intervención para hacerlas progresar (lo que implica aceptar el papel de constructor del alumno).
- El interés por su proceso de aprendizaje; el esfuerzo por representarse lo que pasa por su mente, de comprender sus ideas, conceptualizaciones y esquemas.
- El abandono de prácticas rígidas basadas en el acierto y el error, en la buena y la mala respuesta y su sustitución por una actitud flexible e interesada por los cambios.
- Estar tanto o más preocupado por los procesos que por los resultados de aprendizaje, en la perspectiva de contribuir a desarrollar los procedimientos del propio alumno y de ajustar la ayuda en cada momento.
- La necesidad de generar ocasiones y experiencias a través de los cuales los alumnos tengan ocasión de reflexionar sobre las propias ideas y procesos e introducir cambios.

La práctica de la evaluación ha de estar fundamentada en los principios mencionados.

(*) Isabel Gómez Alemany es profesora de la Escola de Mestres de la Universitat Autónoma de Barcelona (teléfono de contacto: 93 - 581 20 24).

Referencias bibliográficas

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. y HANESIAN, H. *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo.* México: Trillas, 1983.

BRUNER, J. "Vigotski: una perspectiva histórica y conceptual" *Infancia y Aprendizaje*, 1981 *14*, 3-17.

COLL, C. Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comp.) *Desarrollo psicológico y Educación. V. II Psicología de la Educación.* Madrid: Alianza, 1990.

COLL, C. y SOLÉ, I. La interacción profesor-alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comp.) *Desarrollo psicológico y Educación. V. II Psicología de la Educación.* Madrid: Alianza, 1990.

COLL, C. et al. *Los contenidos en la reforma.* Santillana: Madrid, 1992.

Cuadernos de Pedagogía. Monográfico *Construir los aprendizajes. Reforma, curriculum y constructivismo.* nº 188. Enero, 1991.

EDWARDS, D. y MERCER, N. *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula.* Barcelona: Paidós-MEC, 1988.

GIMENO, J. y PÉREZ GOMEZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid: Morata, 1992.

GOMEZ ALEMANY, I. Concepciones psicoeducativas e intervención pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, 1990, *183*, 38-42

MAURI, T. Educación Primaria. Objetivos y contenidos. *Cuadernos de Pedagogía*, 1990, *183*, 32-37.

MAURI, T.: VALLS, E. y GOMEZ ALEMANY, I. *Els continguts curriculars.* Barcelona: Graó/I.C.E. de la U. Barcelona, 1991.

POZO, J. I. *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal.* Madrid: Aprendizaje visor, 1987.

POZO, J. I. *Teorías cognitivas del aprendizaje.* Madrid: Morata, 1989.

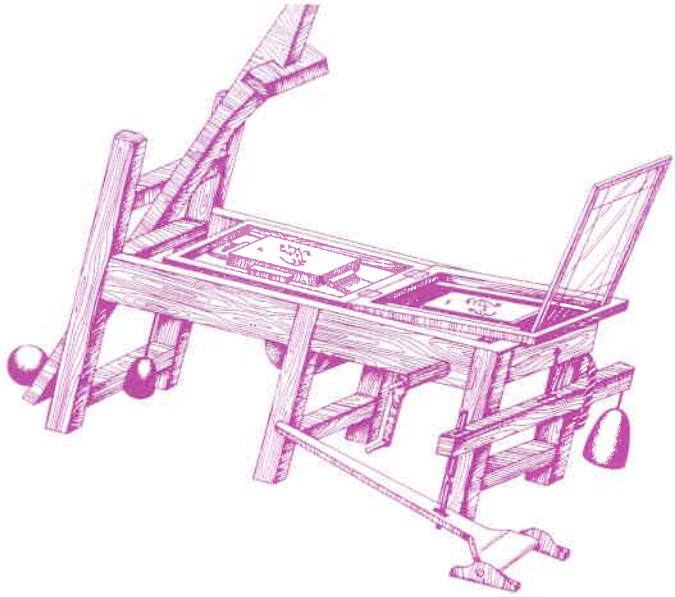
ROGERS, C. y Kutnick, P. (Comp.) *Psicología social de la escuela primaria.* Barcelona: Paidós, 1992.

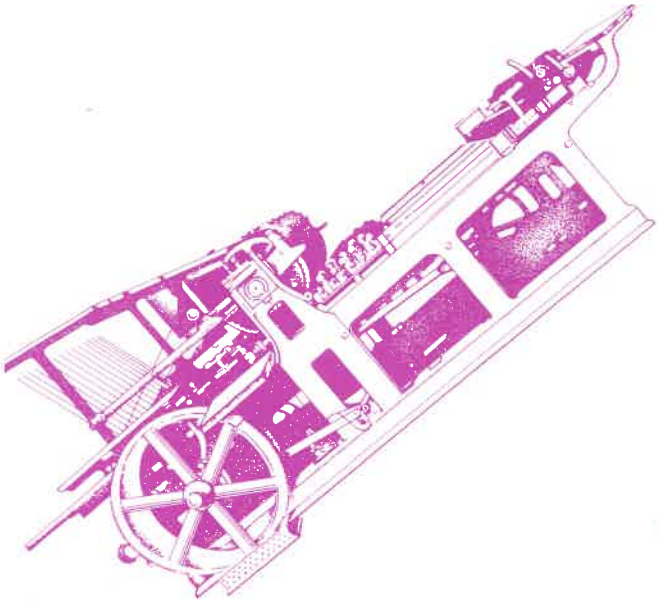
SOLÉ, I. Bases psicopedagógicas de la práctica educativa. En T. Mauri et al. *El curriculum en el centro educativo.* Barcelona: I.C.E. Universidad de Barcelona/Ed. Horsori, 1990.

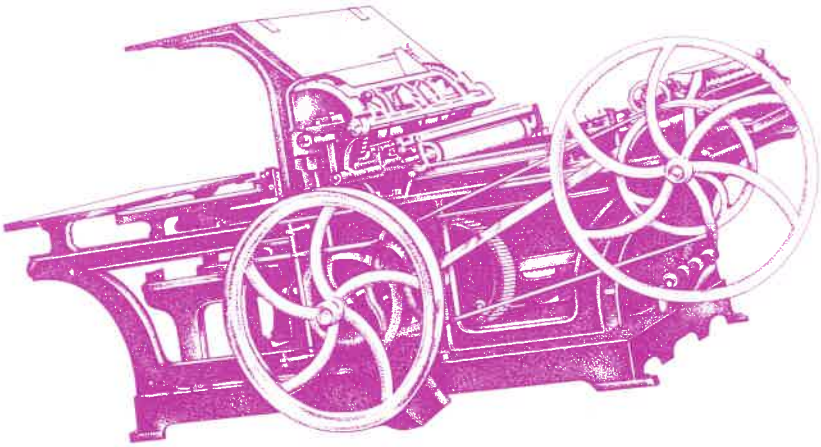
VIGOTSKI, L. S. (1934) Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar en Luria, Leontiev y Vigotski. *Psicología y Pedagogía.* Madrid, Akal, 1979, 23-39.

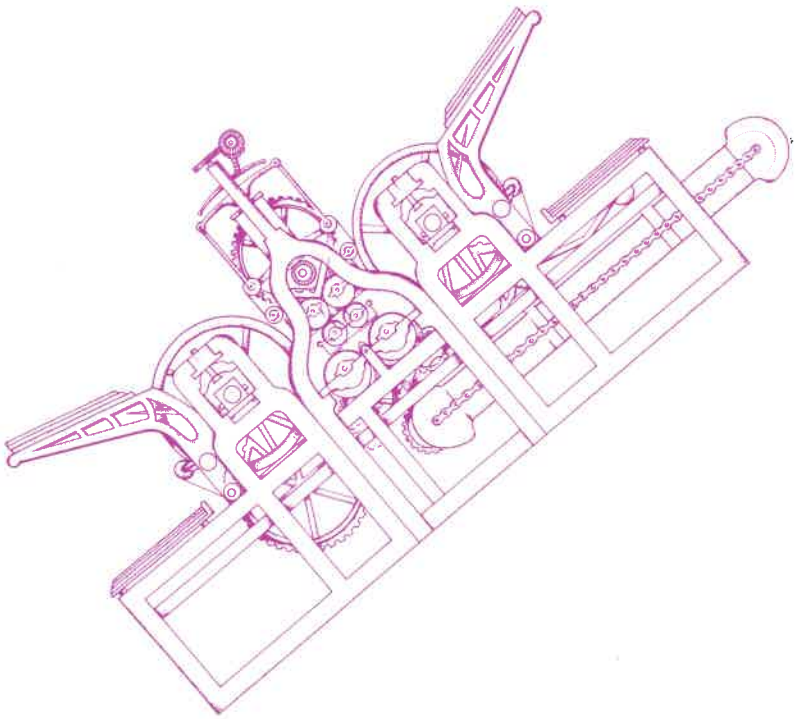
WERTSCH, J. V. *Vigotski y la formación social de la mente* Madrid: Paidós, 1988.

© FIDO DIDO UTS inc.









LINEAS DE REPRODUCCION GRAFICA, S.L.

Francisco Ferrer y Guardia, 8
Teléfonos: (98) 514 14 11 – 514 89 55
Fax: (98) 514 04 62
33209 GIJON (ASTURIAS)

Signos. Teoría y práctica de la educación, 8/9
Enero-Junio de 1993. Páginas 16-27. ISSN: 1131-8000

PRIMARIA

Teniendo en cuenta las características de la sociedad española contemporánea, la movilidad del mundo laboral, la riqueza y omnipresencia de los medios de comunicación, la transformación acelerada del pensamiento, *hábitos y conductas sociales dominantes y el desarrollo acelerado del conocimiento, parece evidente que la responsabilidad de la escuela no puede restringirse, en las complejas sociedades contemporáneas, a la transmisión más o menos lineal de los conocimientos e informaciones que produce la comunidad y que se organizan y simplifican en módulos académicos para su aprendizaje secuencial. El reto pedagógico actual de la escuela se sitúa principalmente en la formación del pensamiento y en el desarrollo de las actitudes y capacidades para actuar racionalmente.*

LA FUNCIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA DE LA ESCUELA OBLIGATORIA

ÁNGEL I. PÉREZ GÓMEZ*

El niño en la sociedad postindustrial vive y se desarrolla saturado de estímulos, atosigado por trozos de información generalmente fragmentaria y desintegrada cuyo sentido para la elaboración de una visión general de la vida, la naturaleza y la sociedad normalmente se le escapa. El déficit del niño contemporáneo (con la obvia excepción del que pertenece a las capas sociales más desfavorecidas y marginales) no se encuentra ni en la cantidad de información, ni en el grado de desarrollo de sus habilidades, ni incluso en el nivel de adquisición de las materias instrumentales. Sus carencias fundamentales se sitúan a mi entender en el *sentido* de sus adquisiciones y en el *valor de las actitudes* formadas.

Por otra parte conviene destacar una vez más la permanencia, si no la agudización, en las sociedades avanzadas de la **desigualdad social.** El convencimiento de que vivimos en sociedades formalmente democráticas, pero económica, social y culturalmente recorridas por la desigualdad, la discriminación y la injusticia, debe obligar a pensar la escuela en términos que permitan la atención a las diferencias individuales y grupales y promuevan la supresión, o disminución de los efectos de la injusta desigualdad (Goodman, 1992; MacLaren, 1987).

Refiriéndonos a la enseñanza obligatoria en España (0-16, a partir de la implantación definitiva de la LOGSE), una enseñanza no selectiva, cuyo objetivo central es la formación básica del ciudadano para que pueda intervenir activa y autónomamente en los asuntos que le competen y afectan como tal, el problema de las desigualdades de origen en el desarrollo temprano plantea a la escuela la necesidad de profundizar en el reto anterior. En el proceso didáctico orientado a provocar la *reconstrucción del conocimiento vulgar* no sólo es necesario atender la diversidad individual que diferentes contextos y distintas biografías han ido formando en los alumnos de un aula, será imprescindible hacer frente a la desigualdad que se va a manifestar no ya en la dispersidad de informaciones almacenadas, sino en la carencia de las mismas, en el déficit de habilidades básicas, en el insuficiente grado de adquisición de las denominadas materias instrumentales y, lo que en definitiva puede ser aun más grave, en la ausencia de motivaciones y actitudes favorables a la continuidad del aprendizaje. Tales déficits se encuentran sin duda amplificados por la extraordinaria distancia existente entre la cultura habitual, familiar y social de los grupos sociales más desfavorecidos, y la cultura académica que se trabaja en la escuela (Pérez Gómez, 1992).

La escuela y el desarrollo del pensamiento práctico

Para estos alumnos y alumnas, en particular, la función educativa de la escuela debe orientarse en primer lugar a compensar y subsanar los importantes defectos de su singular proceso de socialización. Por el clima cultural y social del medio en el que se desenvuelve su vida, así como por la carencia de medios e incluso de perspectivas y motivaciones para ofrecerles apoyos paralelos o actividades compensatorias, la única posibilidad de paliar los efectos negativos de su deteriorado ambiente familiar y social es la permanencia en la institución escolar. Sólo en la escuela, el niño que pertenece a grupos sociales deprimidos puede encontrar el clima de relaciones y la calidad de intercambios culturales y personales que faciliten su desarrollo y su incorporación relativamente autónoma al mundo de la cultura y del trabajo.

Por otra parte, conviene destacar que en las sociedades contemporáneas, donde la omnipresencia y la atracción de los poderosos medios de comunicación de masas rigen los intercambios de información entre los pueblos y las personas, poniendo a disposición de los sujetos más información que la que pueden procesar y organizar, independientemente del sentido y sesgo de la misma, la función de la escuela no puede seguir circunscribiéndose a la transmisión de informaciones como contenidos del conocimiento. No es la carencia de éstas la que impide la formación de un pensamiento autónomo y una actuación racional. El objetivo prioritario de la escuela para formar al ciudadano debe ser, a mi entender, provocar la *reconstrucción del conocimiento vulgar* que cada niño ha ido adquiriendo de forma empírica, ocasional, desorganizada y frecuentemente de modo acrítico e inconsciente, en los intercambios con la naturaleza, la cultura, las instituciones, las personas, y de modo muy singular con los medios de comunicación, a lo largo de su vida cotidiana.

El aprendizaje teórico en la escuela, en el caso óptimo que pudiera considerarse aprendizaje significativo, cuando se desarrolla en el medio académico y dentro de la institución escolar no garantiza en modo alguno la reconstrucción del conocimiento vulgar, experiencial del alumno. Habitualmente, por el contrario, el aprendizaje escolar, cuando es significativo, se organiza en una estructura de la memoria semántica paralela a la semántica experiencial, construida por el individuo en su vida cotidiana. De este modo, en la memoria significativa del alumno, suelen coexistir dos estructuras semánticas paralelas, yuxtapuestas, cumpliendo funciones diferentes; la primera, la

© FIDO DIDO/UFS inc.

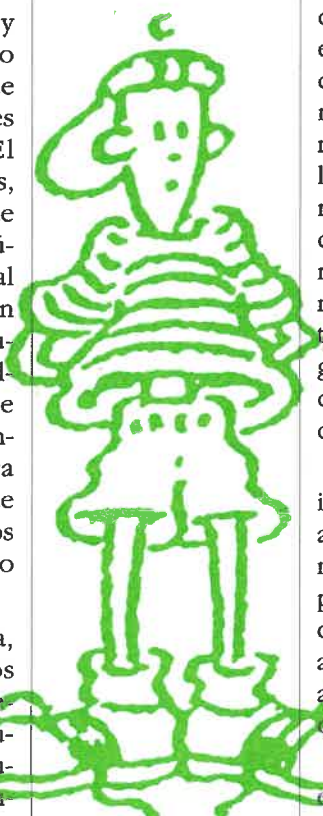
estructura semántica académica, que resuelve los problemas académicos del aula, la segunda, la *estructura semántica experiencial*, que sirve de fondo a la interpretación e intercambio en los problemas de la vida cotidiana.

Ambas estructuras yuxtapuestas no sólo pueden organizarse y desarrollarse de manera autónoma e independiente, pueden, incluso, incorporar principios contradictorios entre sí. Se produce de este modo una clara disociación entre la teoría y la práctica, que torna estéril la riqueza teórica para orientar los problemas de la práctica, y convierte en rutinaria, estereotipada y reproductora la estrategia de intervención en la práctica. De este modo, los conocimientos que aprende el alumno en la institución escolar, a través del curriculum oficial, con bastante frecuencia se convierten en conocimientos teóricos, abstractos, aislados y separados de los esquemas de pensamiento que rigen la interpretación y la acción. El proceso educativo, en este aspecto, ha perdido su valor, al conducir a un aprendizaje efímero de contenidos o adornos retóricos sin virtualidad práctica.

La escuela, como defienden Bowers y Flinders (1990), debe considerarse como un espacio ecológico de significados, de patrones culturales comunicados a través del pensamiento y de la conducta. El aprendizaje en la escuela debe, así pues, provocar la relación activa y creadora de los individuos y grupos con la cultura pública de la comunidad humana en general y de la comunidad local, en particular. En esta concepción, la escuela debe preocuparse por construir puentes entre la cultura académica tradicional, la cultura de los alumnos y la cultura que se está creando en la comunidad social actual. Para ello, el curriculum debe ser un medio de vida y acción de modo que los individuos construyan y reconstruyan el significado de sus experiencias.

Los contenidos de la cultura pública, organizados en las disciplinas y ámbitos del saber, como consecuencia de la reflexión y experimentación histórica de la humanidad, deben considerarse como instrumentos valiosos para ayudar a comprender la realidad natural y social, como herramientas insustituibles para la construcción crítica de las propias representaciones culturales. Así pues, la escuela debiera penetrar en la misma entraña de la dialéctica reproducción-transformación de la cultura, promoviendo decididamente la enseñanza y el aprendizaje para la comprensión (Elliott 1990). Comprender la cultura significa elaborar activamente los propios significados y comportamientos, utilizando críticamente la misma riqueza conceptual de los significados compartidos y organizados en las disciplinas del saber.

"El objetivo prioritario de la escuela debe ser provocar la reconstrucción del conocimiento vulgar que cada niño ha ido adquiriendo de forma empírica, ocasional, desorganizada y frecuentemente de modo acrítico e inconsciente, en los intercambios con la naturaleza, la cultura, las instituciones, las personas y los medios de comunicación"



© FIDO DIDO/UFS inc.

Aquí se sitúa, a mi entender, el primer reto didáctico, el corazón del dilema pedagógico. ¿Cómo hacer significativa y relevante la cultura pública para alumnos que construyen sus significados y comportamientos a partir de la experiencia inmediata, estrechamente vinculada a su contexto vital? ¿Cómo hacer que los alumnos aprendan por sí mismos, implicándose activamente, la cultura producida por la comunidad de los adultos? (Brown, Collins y Duguid, 1989)

En primer lugar, la cultura del alumno es el reflejo incipiente de una cultura local, construida a partir de aproximaciones empíricas y aceptaciones sin elaborar críticamente, mientras que la cultura disciplinar es una cultura depurada por la experimentación, reflexión y evaluación crítica a lo largo de la historia por diferentes comunidades de prácticos pensadores, científicos y artistas. La cultura del alumno es el reflejo de la cultura experiencial de su comunidad, estrechamente vinculada al contexto, mientras que la cultura pública organizada en disciplinas es más bien una cultura conceptual y abstracta, distanciada del contexto inmediato.

En segundo lugar, el alumno, como individuo o como grupo, se sitúa ante el aprendizaje en la escuela desde muy diferentes puntos de partida. Sus intereses, preocupaciones, expectativas, habilidades, instrumentos, estilos y ritmos de aprendizaje pueden, y de hecho así es abarcar una enorme diversidad de posiciones iniciales.

Superar la disociación teoría práctica en la escuela requiere el desarrollo del *aprendizaje relevante* que provoque la *re-*

construcción del conocimiento empírico del alumno. Estimular el aprendizaje relevante en la escuela, que lleva consigo la reconstrucción del conocimiento vulgar y experiencial del alumno, supone provocar el *conflicto cognitivo* entre los esquemas empíricos adquiridos en la experiencia cotidiana, y las herramientas conceptuales que se le ofrecen como instrumentos más potentes para analizar y actuar sobre esa misma realidad que rodea su existencia. De poco sirve ofrecer al alumno teorías complejas y potentes, sobre cualquier ámbito de la realidad física, biológica o social, cuando, por las mismas exigencias del aprendizaje académico en la escuela, no las relaciona ni utiliza en la configuración de su práctica cotidiana. Para provocar la reconstrucción del conocimiento vulgar y empírico del alumno se requiere remover los poderosos obstáculos epistemológicos que la invisible ideología dominante ha extendido a lo largo de las instituciones, normas, costumbres, formas de pensar y de actuar de la colectividad, y que se han interiorizado de modo singular en cada alumno, impidiendo desarrollar un pensamiento relativamente autónomo y una actuación relativamente independiente y racional.

Provocar la reconstrucción del pensamiento pedagógico vulgar implica necesariamente un proceso de deconstrucción de los esquemas de pensamiento y acción acrítica y empíricamente consolidados. Es decir, se requiere remover los obstáculos epistemológicos que desde la ideología social dominante se infiltran en el pensamiento vulgar del ciudadano y que desde la práctica socializadora de la escuela se han ido incorporando al pensamiento, sentimiento y acción de los alumnos y docentes.

Teniendo en cuenta la interesante propuesta de Goodman (1992) conocer las interacciones significativas que se producen consciente o inconscientemente entre los individuos en una determinada institución social como la escuela, y que determinan sus modos de pensar, sentir y actuar, requiere un esfuerzo por decodificar la realidad social que constituye dicha institución.

"La educación de los niños es un complejo fenómeno que implica estructuras organizativas, identidades personales, dinámicas interpersonales y comunicaciones simbólicas. Comprender qué sucede en una determinada escuela no es fácilmente accesible por medios simples y directos. En consecuencia, la educación como experiencia viva debe comprenderse a través de la observación de las personas, cuando se implican en diferentes tipos de experiencias comunicativas, cuando manifiestan sus identidades personales, cuando crean estructuras, rituales y símbolos que expresan sus valores e ideas". (Goodman, 1992, p. 44)

© FIDO DIDO/UFS inc.

"En la memoria significativa del alumno, suelen coexistir dos estructuras semánticas paralelas, yuxtapuestas: la primera, la estructura semántica académica, que resuelve los problemas académicos del aula; la segunda, la estructura semántica experiencial, que sirve de fondo a la interpretación e intercambio en los problemas de la vida cotidiana"

No ha lugar a analizar exhaustivamente el amplio número de obstáculos que dificultan el desarrollo del pensamiento práctico del alumno, desde una perspectiva reflexiva. Por ello voy a seleccionar algunos que a mi entender son especialmente significativos por su relevancia actual, y por la incidencia que tienen en la configuración de los esquemas del pensamiento. La paradójica promoción del individualismo y el conformismo social, la concepción del aprendizaje como fenómeno estrictamente individual, la obsesión por la eficiencia, la reificación del conocimiento y la realidad, la primacía de la cultura de la apariencia.

Aprendizaje individual, insolidaridad y uniformidad

La promoción social de los valores relacionados con el individualismo se concretan en la escuela en torno a la *concepción del aprendizaje como un fenómeno individual*. La mayoría de los alumnos y de las escuelas asumen que el aprendizaje es una experiencia esencialmente individual, de modo que la preocupación fundamental de la actividad docente es orientar y estimular el progreso individual, mediante el desarrollo de trabajos y tareas también individuales. El individualismo se refleja y se alimenta en las instituciones educativas, tanto a través de la estructura de relaciones sociales, como en los contenidos del curriculum y en la forma del trabajo académico.

Como afirma Goodman (1992, p. 22-23), "los alumnos de enseñanza primaria se pasan la mayoría del tiempo escolar

"Los conocimientos que aprende el alumno en la institución escolar, a través del curriculum oficial, con bastante frecuencia se convierten en conocimientos teóricos, abstractos, aislados y separados de los esquemas de pensamiento que rigen la interpretación y la acción"

trabajando en sus mesas individuales, contestando cuestiones y problemas planteados en libros y cuadernos separados, realizando test individualmente... En este sentido, la instrucción individual tiene poco que ver con el desarrollo de la identidad individual de los estudiantes, es decir, con la adecuación a los modos de aprendizajes singulares, con el reconocimiento y promoción del conocimiento personal que cada alumno trae a la escuela, con la estimulación consciente de la originalidad, creatividad, sabiduría y eficacia de cada individuo. Por el contrario, la instrucción o enseñanza individualizada, tal y como se concibe y desarrolla en la mayoría de las escuelas, refiere a un diseño de instrucción que separa el aprendizaje de cada niño del de sus compañeros".

En este sentido, el aprendizaje individual y aislado apoya y refleja a la vez una concepción competitiva del aprendizaje, creando en el aula y en la escuela un ambiente de competitividad e insolidaridad. El desarrollo de las tareas académicas en la escuela dentro de esta perspectiva crea un clima poco propicio a la colaboración y al descubrimiento cooperativo. Por el contrario, y como buen reflejo de las tendencias sociales, el éxito académico de cada uno parece exigir el fracaso de los demás compañeros, imponiendo paulatina pero progresivamente la idea de que lo verdaderamente importante en la vida académica y por extensión en la vida social son las propias adquisiciones, resultados y éxitos.

Esta concepción individualista del aprendizaje y de la vida académica en la escuela se refleja y se alimenta en los componentes y rituales más relevantes de la dinámica del aula. Las relaciones sociales y el modo de organización de la vida social, los contenidos del curriculum, los métodos de enseñanza y de trabajo académico, y las estrategias de evaluación, van consolidando una forma individualista de desarrollo y actuación.

Paradójicamente, tal ensalzamiento del individualismo competitivo no se ve acompañado, ni en la escuela ni en la sociedad por la tendencia a respetar las diferencias individuales, de cultura, de raza o sexo, ni a favorecer y potenciar el desarrollo de la creatividad y la formación de identidades singulares. Por el contrario se impone, a través del aislamiento y el trabajo individual, los patrones de una cultura uniforme que impone un modo de pensar y actuar claramente romo y homogéneo. Los alumnoss de las más diferentes escuelas de las sociedades desarrolladas contemporáneas están aprendiendo, individual y aisladamente, los mismos contenidos, las mismas formas, parecidos procedimientos y métodos de trabajo, desarrollan similares actitudes, incorporan los mismos valores y abrigan las mismas expectativas. De modo que se impone una cultura uniforme e intolerante que ignora y desprecia lo diferente, que penaliza la discrepancia y la disidencia, que renuncia a las alternativas críticas.

La escuela en consonancia con los influjos de los poderosos medios de comunicación social refleja a la vez que estimula la paradójica aceptación y promoción conjunta del individualismo y el conformismo social. "A través del énfasis en la competición, las adquisiciones individuales, las habilidades utilitarias, la atomización del conocimiento, la división del trabajo, y la moral oficial del relativismo, el individualismo se convierte en uno de los pilares fundamentales de la escolarización de la sociedad" (Goodman, 1992, p. 24).

La obsesión por la eficacia

Estrechamente vinculado a la promoción del individualismo se extiende por las escuelas y profesores la *obsesión por la eficacia* como objetivo prioritario de la práctica educativa, de modo que aparece en la cultura de la escuela y en la mentalidad de los docentes como sinónimo de calidad de la enseñanza. La eficacia se define en virtud del grado de consecución de los objetivos previstos. Se acepta y se asume este objetivo básico como orientador único de la práctica educativa sin considerar los importantes supuestos filosóficos, antropológicos y pedagógicos que subyacen a esta forma de concebir la calidad de la educación.

Como en cualquier otro ámbito de la producción se acepta con toda naturalidad que también la tarea educativa debe regirse por los mismos patrones de economía, rapidez y seguridad en la consecución eficaz de los objetivos previstos. La tarea educativa se concibe como una intervención típicamente tecnológica. Los supuestos básicos de esta concepción pueden resumirse en los siguientes: en la práctica educativa pueden definirse los objetivos concretos específicos operativamente desde fuera y de forma previa, los fines justifican los medios y cualquier medio es

aceptable pedagógicamente si nos lleva a la consecución de los objetivos, los resultados de aprendizaje pueden identificarse, medirse y evaluarse con rigor; en el proceso educativo puede, en definitiva, considerarse un proceso mecánico y previsible, es en cierta medida un proceso de producción de bienes culturales y puede regirse por los criterios y especificaciones de cualquier otro proceso de producción.

Sin ser conscientes de las implicaciones que comportan la aceptación de esta perspectiva tecnicista, la mayoría de las escuelas y profesores viven dentro de una cultura que prioriza el valor y el culto a la eficacia simplista e inmediata, por lo que la práctica educativa se convierte exclusivamente en una actividad técnica de determinación de objetivos, elección de medios y evaluación de resultados.

Provocar la reconstrucción del pensamiento pedagógico empírico de los profesores en este aspecto supone enfrentarlos a las contradicciones que supone la orientación exclusivamente técnica de la actividad educativa, de modo que pueden indagar y reflexionar sobre el carácter específico y diferenciador de los procesos sociales, siempre en cierta medida inciertos, cambiantes, creativos, inacabados y cargados de opciones de valor, contaminados afectiva, ética y políticamente. Será necesario remover este obstáculo epistemológico de la cultura de la escuela de modo que aparezca la posibilidad de pensar que la calidad educativa (Pérez Gómez 1990, Carr, 1990) no reside en la eficacia y economía con la que se consiguen los resultados previstos, sino en el valor educativo de los procesos; que en la educación como en cualquier otro aspecto de la vida humana los fines no justifican los medios; que los medios didácticos no son indiferentes, sino que al ser procesos sociales de intercambios de significados cualquier método pedagógico está activando procesos individuales y colectivos cargados de valores, provocando múltiples efectos primarios y secundarios, explícitos o tácitos, a corto, a medio y a largo plazo, en modo alguno previsibles de forma mecánica; que debido al carácter creador del individuo y de los grupos humanos, los procesos educativos cuanto más ricos e interesantes son más imprescindibles se vuelven los resultados; que la evaluación rigurosa y objetiva de los resultados inmediatos y observables en educación no logra detectar sino una mínima parte de los efectos reales de los procesos educativos que se manifiestan de forma muy diversa, compleja y prolongada a través del tiempo.

En contra de la corriente tecnicista actual, debe plantearse, al menos como objeto de reflexión y fuente de contraste la perspectiva ética que considera que la calidad de la enseñanza reside en el valor de

© FIDO DIDO/UFS inc.

los procesos educativos, en la medida en que los valores educativos se convierten en principios de procedimiento que rigen la práctica pedagógica.

La reificación del conocimiento y de la realidad

El tercer obstáculo que quisiera analizar hace referencia a la *reificación del conocimiento y de la rea-*

"Se impone, a través del aislamiento y el trabajo individual, los patrones de una cultura uniforme que impone un modo de pensar y actuar claramente romo y homogéneo. Los alumnos y alumnas de las más diferentes escuelas están aprendiendo, individual y aisladamente, los mismos contenidos, las mismas formas, parecidos procedimientos y métodos de trabajo, se impone una cultura uniforme e intolerante que ignora y desprecia lo diferente, que penaliza la discrepancia y la disidencia, que renuncia a las alternativas críticas"

lidad actual. Para la mayoría de los estudiantes y docentes, como para la mayoría de los ciudadanoss la concepción de la ciencia y del conocimiento válido sigue los patrones de la perspectiva positivista. El conocimiento científico, tanto en el ámbito de la realidad natural como en el de la realidad social. Se considera un conocimiento objetivo, neutral, generalizable, que explica la realidad y puede utilizarse para predecir y controlar los comportamientos futuros de la misma.

A la cultura de la escuela y de los estudiantes y docentes no han llegado, por lo general, los planteamientos críticos con el positivismo desarrollados por Khun, Feyerabend, Lakatos o Toulmin, tan asumidos hoy en la filosofía de la ciencia, ni menos las propuestas que afirman la especificidad epistemológica de las ciencias humanas y sociales. Es más, el conocimiento que se trabajó académicamente en la escuela ni siquiera posee las virtudes de riqueza procesual, de contrastación y experimentación que mantienen las posiciones positivistas. El saber académico, los contenidos del curriculum, se presenta generalmente como un conocimiento dogmático, que se aprende con discusión, incorporando en el mejor de los casos el significado de sus premisas, pero no en modo alguno los complejos, titubeantes e incluso contradictorios procesos de su producción y reformulación.

En la cultura de la escuela tienen difícil acomodo las posiciones que relativizan el conocimiento, en las que la ciencia es considerada como un proceso humano, socialmente condicionado, de producción de conocimiento. El monismo epistemológico y metodológico que rige el pensamiento en general está impidiendo la apertura a nuevas formas alternativas de concebir la investigación, la ciencia, la cultura y la relación teoría/práctica en educación. Bruner por ejemplo, defiende la epistemología como *filosofía de la comprensión* donde las diferencias genuinas y significativas entre arte y ciencia se hagan compatibles en su función cognitiva común, donde se consideren como formas diferentes de abordar el conocimiento de una realidad múltiple construida por el hombre a lo largo de la historia.

"Como en cualquier otro ámbito de la producción se acepta con toda naturalidad que también la tarea educativa debe regirse por los mismos patrones de economía, rapidez y seguridad en la consecución eficaz de los objetivos previstos. La tarea educativa se concibe como una intervención típicamente tecnológica"

© FIDO DIDO/UFS inc.

Tanta importancia tiene para conocer las múltiples realidades en que vive la especie humana la modalidad de pensamiento narrativa como la lógico-racional pues "cada una de ellas brinda modos característicos de ordenar la experiencia, de construir la realidad. Las dos son complementarias e irreductibles entre sí" (Bruner 1988, pág. 23). La modalidad lógica pretende conocer la verdad, mediante la verificación de hipótesis y la construcción de generalizaciones que trasciendan lo particular. La modalidad narrativa pretende conocer cómo se llega a dar significado a la experiencia. Se ocupa de las intenciones y acciones humanas y da más importancia a la generación de hipótesis de trabajo que a su verificación. Se detiene más en la comprensión de lo singular que en la explicación de lo general. Para conocer los asuntos humanos, siempre cambiantes, creativos y singulares parece más adecuada la modalidad narrativa del pensamiento, mientras que la modalidad lógica parece acomodarse mejor al comportamiento del mundo físico.

Así pues, "la ciencia", tal como se caracteriza en las disciplinas físicas no es ni el único ni el más privilegiado modo de conocer, pues utiliza un método que no es adecuado para el conocimiento de todos los ámbitos de la realidad, y en especial, es poco pertinente para conocer todos los aspectos que singularizan la conducta humana. En consecuencia, el saber que se trabaja en la escuela debe atender y utiliza ambas modalidades como única forma de abarcar la riqueza de los mundos y versiones múltiples y posibles que componen la cultura de la humanidad.

El monismo epistemológico y metodológico es evidentemente un importante obstáculo para el desarrollo educativo del pensamiento y la acción de los alumnos y del propio profesor por cuanto limita las posibilidades de búsqueda y comprensión, en particular de los aspectos más complejos de la realidad humana, socialmente construida.

Parece claro que el objetivo básico de la actividad educativa es favorecer que los alumnos elaboren personalmente el conocimiento y el significado a partir de su experiencia vital con la realidad, que recons-

truyan la cultura y no simplemente la adquieran. Comprender la cultura significa elaborar activamente los propios significados compartidos y organizados en las disciplinas del saber, como consecuencia de la reflexión y experimentación histórica de la humanidad.

Por otra parte, parece evidente que la reificación de las formas actuales de la existencia individual y social se convierte en un obstáculo decisivo en la práctica educativa. Amparados en la poderosa tacita ideológica dominante en las sociedades actuales, que induce la idea de que las manifestaciones concretas de la realidad contemporánea en sus dimensiones económica, social, política e incluso cultural, no sólo son las más adecuadas, sino que se convierten en inevitables e insustituibles, en la escuela se difunde una concepción inmovilista de la realidad social, concediendo carácter de naturaleza a las manifestaciones contingentes de la configuración histórica actual. Se pierde el sentido histórico de la construcción social de la realidad, y se ignora la dialéctica del desarrollo humano entre lo real y lo posible. Aunque pueda ser una tendencia repetida frecuentemente a lo largo de la historia, es en la actualidad un obstáculo de primer orden, por la singularidad que supone la omnipresencia de los medios de comunicación y la internacionalización de la economía, la política e incluso la misma cultura. Desde los centros de poder se difunde la idea de que ya no hay más que una realidad, una forma de organizar la vida económica, social y política, imponiéndose la idea fatalista de la ausencia de alternativas racionales y viables.

Más que nunca, por tanto, en el pensamiento académico debe disolverse la carga de este obstáculo epistemológico, provocando el contraste y el análisis histórico de la configuración social de toda realidad, enfatizando el carácter circunstancial y por tanto relativo y cambiante de toda construcción humana. Como afirma (Bruner, 1988, pág. 103) *"no existe un mundo real, único, preexistente a la actividad mental humana (...) el mundo de las apariencias, es creado por la mente"*

El mundo real no es un contexto fijo, no es sólo ni principalmente el universo físico. El mundo que rodea el desarrollo del niño es hoy, más que nunca, una clara construcción social donde las personas, objetos, espacios y creaciones culturales políticas o sociales adquieren un sentido peculiar, en virtud de las coordenadas sociales e históricas que determinan su configuración. Hay múltiples realidades como hay múltiples formas de vivir y dar sentido a la vida desde las peculiaridades espaciales y temporales que rodean la vida de cada individuo y cada grupo. En definitiva, hay tantas realidades sociales como versiones de la realidad, como representaciones subjetivas se elaboran sobre las múltiples formas de vivir.

© FIDO DIDO/UFS inc.

"Provocar la reconstrucción del pensamiento pedagógico empírico de los profesores en este aspecto supone indagar y reflexionar sobre el carácter específico y diferenciador de los procesos sociales, siempre en cierta medida inciertos, cambiantes, creativos, inacabados y cargados de opciones de valor, contaminados afectiva, ética y políticamente"

La reificación del conocimiento y de la realidad social puede considerarse uno de los obstáculos epistemológicos más peligrosos por cuanto que el dogmatismo paraliza el entendimiento y la conciencia de ausencia de alternativas paraliza la actuación.

La cultura de la apariencia

El último obstáculo epistemológico que deseo analizar se refiere a la *primacía de la cultura de la apariencia*. Parece obvio que en la cultura de la imagen que se impone en las sociedades occidentales postindustriales, es imparable la ascensión de la primacía de la apariencia, el poder de lo efímero y cambiante, la dictadura del diseño, de las formas, de la sintaxis a costa de la comunicación abierta de significados, ideas, argumentos, discursos. La desmesurada valoración social de la imagen convierte en criterios de calidad, aceptación o legitimidad, lo que tal vez no sean más que manifestaciones diferentes y adornadas de la epidermis superficial de los acontecimientos, ideas y sentimientos.

Cuando la importancia de las formas, de la sintaxis, de los modos externos de expresión de los significados se mantiene dentro de la pretensión de desarrollar las capacidades estéticas o formales de expresión y comunicación, de abrir nuevas vías para la formulación externa del mundo interior individual o social, puede considerarse una tendencia con clara potencialidad educativa, toda vez que favorece y facilita el intercambio y el desarrollo creador

"El saber académico, los contenidos del curriculum, se presenta generalmente como un conocimiento dogmático, que se aprende con discusión, incorporando en el mejor de los casos el significado de sus premisas, pero no en modo alguno los complejos, titubeantes e incluso contradictorios procesos de su producción y reformulación"

de las necesidades expresivas del individuo y de la comunidad. Cuando, por el contrario, la exaltación de las formas, de las apariencias, de los envoltorios, de la sintaxis se produce a costa de los significados, de los contenidos, ya sea para ocultar la ausencia de los mismos o para camuflar la irracionalidad de los mensajes, la cultura de la apariencia se convierte en un poderoso obstáculo epistemológico que arraiga con fuerza en la juventud por el atractivo de los estímulos que utiliza, relacionados directamente con la naturaleza concreta de los sentidos, con el contenido directo de la percepción más sutil y diversificada.

Desde el punto de vista educativo la importancia de esta tendencia social reside en el influjo que ejerce sobre la formación del pensamiento y la conducta de las nuevas generaciones. Será necesario tener en cuenta los modos cómo el estudiante, en su vida paralela y previa a la escuela, construye sus esquemas de interpretación, sus expectativas, valores, sus herramientas de análisis e intervención sobre la realidad, como consecuencia de su ubicación en los escenarios sociales donde prima la cultura de la apariencia, si el propósito de la práctica educativa, como hemos visto al principio, no es sólo transmitir información sino provocar la reconstrucción del pensamiento empírico y vulgar de los alumnos.

El aspecto más grave de estos influjos es que, al camuflar los contenidos de los mensajes en el bosque lujoso y atractivo de las formas y apariencias externas, difícilmente los individuos pueden incorporar racional y críticamente los componentes de la ideología social dominante. No es que la cultura de la imagen y de la apariencia no transmita componentes ideológicos y, por tanto se trate de una cultura neutral, inocua, independiente de los valores y opciones de interés, muy al contrario puede considerarse una cultura más insidiosa por cuanto camufla y oculta los verdaderos intereses y valores que se transmiten en los intercambios. El problema es que en el bosque de informaciones fragmentarias y de estímulos audiovisuales es difícil percibir y por tanto analizar críticamente el sentido de los mensajes y la finalidad de los influjos.

Si el objetivo de la práctica educativa en la enseñanza obligatoria es provocar el desarrollo relativamente autónomo de las capacidades individuales y colectivas del ciudadano para interpretar y actuar sobre la compleja realidad social y natural, las características de la cultura de la apariencia, cuando se imponen en la vida social y se reflejan en la vida de la escuela se convierten en uno de los más recientes y poderosos obstáculos epistemológicos para el desarrollo del conocimiento y de la acción de los futuros ciudadanos.

No por causalidad, los obstáculos que acabamos de analizar manifiestan una estrecha y directa relación con las exigencias de la sociedad capitalista, cuyo modelo de producción y consumo se rige por las leyes del libre mercado. La promoción del individualismo competitivo e insolidario conjuntamente con la uniformidad cultural y del conformismo social, la obsesión por la eficacia de los resultados independientes del valor de los procesos, la reificación del conocimiento de lo posible y la exaltación de la cultura de la apariencia, de la imagen publicitaria, del reinado de lo efímero, son manifestaciones evidentes de las exigencias ideológicas y materiales de la sociedad de producción y consumo regida por las leyes del libre mercado.

La naturaleza del trabajo educativo relacionado con la construcción y reconstrucción crítica y permanente de los modos de pensar, sentir y actuar de las generaciones humanas exige cuestionar abiertamente los procesos de socialización, requiere la identificación y superación de tales obstáculos que impiden o dificultan los propósitos educativos. La escuela es una institución social y por lo mismo inevitablemente impregnada por los valores circunstanciales que imperan en los intercambios sociales de cada época y cada comunidad. Para cumplir su función pedagógica con relativa autonomía, el profesor debe estar atento y enfrentarse y superar en sí mismo y en la cultura de la escuela, los influjos meramente reproductores de la dinámica social.

El conocimiento académico, teórico, científico o técnico sólo puede considerarse instrumento de los procesos de reflexión cuando se ha integrado significativamente, no en parcelas aisladas de la memoria semántica, sino en los esquemas de pensamiento más genéricos que activa el individuo cuando interpreta la realidad concreta en la que vive y sobre la que actúa, y cuando organiza su propia experiencia. No es un conocimiento "puro", es un conocimiento contaminado por las contingencias que rodean e impregnan la propia experiencia vital.

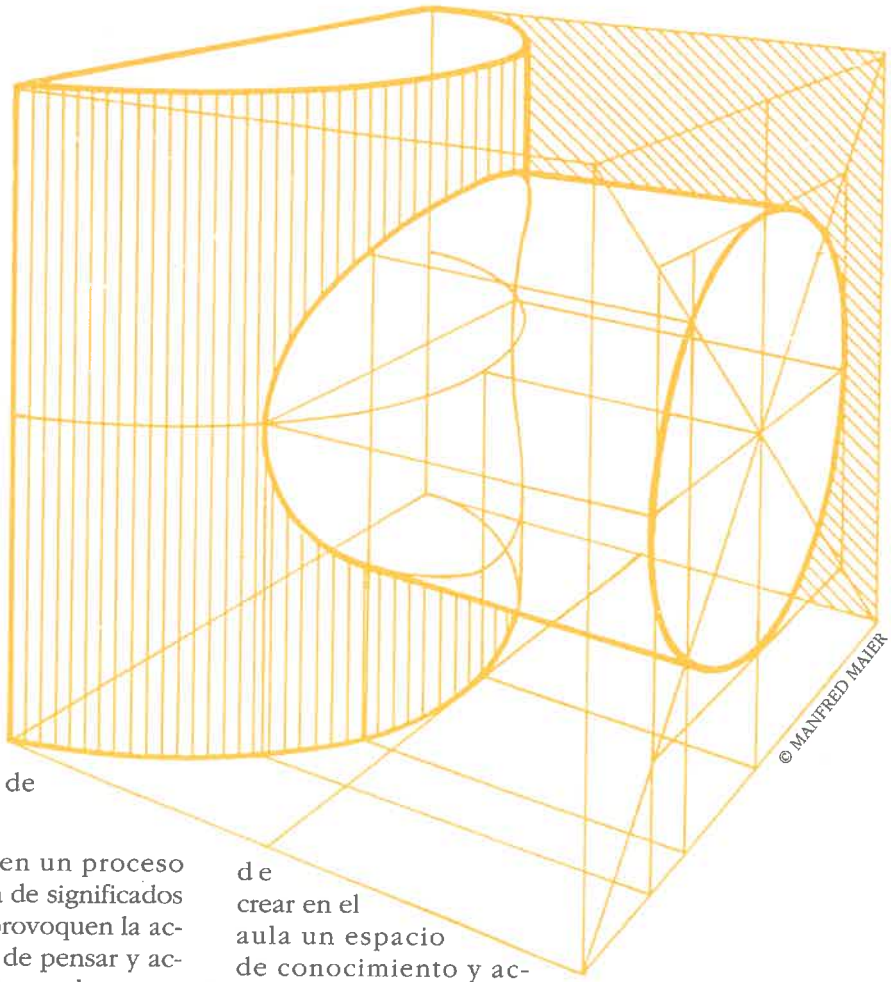
Cultura del alumno y cultura académica

El problema que se plantea en la educación, por tanto, no es prescindir de la cultura organizada en disciplinas sino cómo provocar que el alumno participe de forma activa y crítica en la reelaboración personal y grupal de la cultura de su comunidad.

Dos condiciones se requieren, a mi entender, para que tenga lugar este proceso de reconstrucción del pensamiento del alumno:

– Partir de la cultura experiencial del alumno.

– Crear en el aula un espacio de conocimiento y acción compartidos.



El alumno puede implicarse en un proceso abierto de intercambio y negociación de significados siempre que los nuevos contenidos provoquen la activación de sus esquemas habituales de pensar y actuar. Por ello, la adquisición de la valiosa cultura académica debe ser siempre un proceso de reconstrucción y no simplemente un proceso de yuxtaposición. Es necesario provocar en el alumno la conciencia de las insuficiencias de sus esquemas habituales y el valor potencial de nuevas formas e instrumentos de análisis de la realidad plural. Solamente podrá llevarse a cabo esta provocación si el maestro se apoya en el estado actual del conocimiento del alumno, de sus concepciones, intereses, propósitos y actitudes.

La orientación habitual en la práctica docente es más bien la contraria, partir de las disciplinas y acercarlas de modo más o menos motivador al alumno. La propuesta presente pretende relacionar los dos términos del dilema: utilizar la potencialidad explicativa de las disciplinas y la cultura pública para, mediante un proceso de diálogo y negociación, provocar la reconstrucción de las preconcepciones y propósitos. El objetivo inmediato no es la adquisición de la cultura adulta sino la reconstrucción, en cierta medida siempre incierta, de las preconcepciones vulgares del alumno.

El aula como espacio de conocimiento compartido

La segunda condición que proponíamos para que se produzca la reconstrucción del pensamiento y la acción en el alumno hace referencia a la necesidad de crear en el aula un espacio de conocimiento y acción compartidos.

Como afirman Perret-Clermont y Schubauer-Leoni (1989, 575) el aprendizaje es un proceso fundamental de la vida humana, que implica acciones y pensamiento tanto como emociones, percepciones, símbolos, categorías culturales, estrategias y representaciones sociales. Aunque descrito frecuentemente como un proceso individual, el aprendizaje es también una experiencia social con varios compañeros (padres, profesores, colegas...).

El aprendizaje en el aula no es nunca un aprendizaje meramente individual, constreñido a las relaciones cara a cara de un profesor y un alumno o de un alumno y unos conocimientos. Es claramente un aprendizaje dentro de un grupo social con vida propia, con intereses, necesidades y exigencias que van configurando una cultura peculiar. Al mismo tiempo, es un aprendizaje que se produce dentro de una ins-

"El objetivo básico de la actividad educativa es favorecer que los alumnos y las alumnas elaboren personalmente el conocimiento y el significado a partir de su experiencia vital con la realidad, que reconstruyan la cultura y no simplemente la adquieran"

titución y constreñido por las funciones sociales que cumple dicha institución. El alumno y el grupo de alumnos constantemente se sienten evaluados en la vida del aula y responden forzando su comportamiento para que se acomode a los patrones de éxito académico que la propia escuela establece y enseña al niño.

¿Cómo conseguir armonizar tantos y tan diversos intereses en la compleja vida del aula para provocar una asimilación creativa de la cultura pública por parte del niño?

La propuesta de Edwards y Mercer es crear en el aula, como contexto de comunicación, un *espacio de conocimiento compartido*. Supone esforzarse en crear, mediante negociación abierta y permanente, un contexto de comprensión común, enriquecido constantemente con las aportaciones de los diferentes participantes, cada uno según sus posibilidades y competencias. "La finalidad del diálogo es explicitar los prejuicios y contrastarlos críticamente en el proceso de búsqueda" (1990, 539).

La función del profesor será facilitar la aparición del contexto de comprensión común y aportar instrumentos procedentes de la ciencia, el pensamiento y las artes para enriquecer dicho espacio de conocimiento compartido, pero nunca sustituir el proceso de construcción dialéctica de dicho espacio, imponiendo sus propias representaciones o cercenando las posibilidades de negociación abierta de todos y cada uno de los elementos que componen el contexto de comprensión común.

Pues bien, crear el espacio de comprensión común requiere un compromiso de participación por parte de los alumnos y profesores en un proceso abierto de comunicación. Y cuando los individuos y los grupos se implican en procesos vivos de comunicación, los resultados y orientaciones son en cierta medida siempre imprescindibles. Los alumnos deben participar en el aula aportando tanto sus conocimientos y concepciones como sus intereses, propósitos, preocupaciones y deseos, implicados en un proceso vivo donde el juego de interacciones conquistas y concesiones provoque, como en cualquier otro ámbito de la vida, el enriquecimiento mutuo.

"En la escuela se difunde una concepción inmovilista de la realidad social, concediendo carácter de naturaleza a las manifestaciones contingentes de la configuración histórica actual. Se pierde el sentido histórico de la construcción social de la realidad y se ignora la dialéctica del desarrollo humano entre lo real y lo posible"

© IVAN

Para crear este espacio de participación, de intercambio y construcción de conocimientos, actitudes y comportamientos no parece conveniente ni recomendable como valor pedagógico trasladar a la vida del aula, la urgencia, la precipitación y la premura del acelerado ritmo de la vida adulta en las sociedades industriales avanzadas. El desarrollo del niño y la adquisición y reinterpretación de la cultura requieren su tiempo y el respeto escrupuloso a las diferencias individuales de ritmo, intereses, capacidades y expectativas. Así pues, y por imperativo pedagógico, será conveniente establecer un marco temporal en la jornada escolar suficientemente amplio y flexible como para que tengan cabida los procedimientos y estrategias didácticas que requiera atender al desarrollo diferenciado de los diversos grupos e individuos. En particular, de aquellos que por las desfavorables condiciones económicas, sociales y culturales del medio familiar y ambiental en que viven solamente pueden esperar de la escuela aquellas atenciones.

La etapa obligatoria del sistema educativo, cuya función social prioritaria es la formación de ciudadanos autónomos, conscientes, informados y solidarios requiere una escuela donde pueda recrearse la cultura, no una academia para aprendizajes mecánicos o adquisiciones irrelevantes, sino la **escuela a tiempo completo**, donde el niño aprende al mismo tiempo que vive y vive al mismo tiempo que aprende los aspectos más diversos de la experiencia humana. La escuela así considerada se convierte en una comunidad democrática de vida y aprendizaje, un espacio de cultura donde se aprenden los conceptos, herramientas, técnicas y códigos de la cultura de la humanidad como consecuencia de la participación activa en el intercambio de significados, deseos y comportamientos con los compañeros y con los adultos.

Se aprende al mismo tiempo que se vive. Lo que significa disolver la perniciosa disociación actual entre **tiempo de vida** fuera de la escuela y **tiempo de estudio** en la escuela. En la escuela a tiempo completo pueden aprenderse los diferentes aspectos que conforman la rica experiencia humana, sin despreciar o devaluar ninguna de las parcelas que se orientan a formar el equipa-

miento técnico, artístico, moral, físico o intelectual del futuro ciudadano. Es necesario prever tiempos y espacios para la diversidad de actividades y tareas que requiere la formación integral, así como un enfoque y orientación interdisciplinar y sistemática que requiere la cooperación del equipo de profesores y profesoras en el diseño, desarrollo y evaluación del proyecto educativo del centro.

Sin duda puede parecer idealista y utópica la propuesta de una escuela para vivir y recrear la cultura, una escuela a tiempo completo, donde se desarrolle una jornada para el alumno prolongada y continua. De todos modos convendría estudiar sus posibilidades, antes de descartar demasiado precipitadamente la potencialidad de los principios que la conforman. En todo caso, el valor de las utopías no reside en su virtualidad práctica, para convertirse en programas concretos de actuación, sino en la riqueza de sus planteamientos, de modo que puedan utilizarse como principios orientadores a la hora de tomar decisiones, y en consecuencia se elijan, de entre las alternativas posibles y realizables, aquellas que nos aproximen a los planteamientos deseados.

(*) Angel I. Pérez Gómez es profesor de la Universidad de Málaga (teléfono de contacto: 95 – 2131069).

"Es imparable la ascensión de la primacía de la apariencia, el poder de lo efímero y cambiante, la dictadura del diseño, de las formas, de la sintaxis a costa de la comunicación abierta de significados, ideas, argumentos, discursos"

Referencias bibliográficas

BOWERS C. A., FLINDERS, D. (1990). *Responsive Teaching*. N. Y. Teachers College Press.

BROWN, J. S., COLLINS, A. DUGUID, P. (1989). "Situated cognition and the culture of learning". *Educational Researcher* January. February, 32-42.

BRUNER, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona. Gedisa.

CARR, W. (1989). *Quality in Teaching*. London. Falmer Press.

COLE, M. y SCRIBNER, S. (1977). *Cultura y pensamiento*. México. Limusa.

EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Madrid. Paidós-MEC.

ELLIOTT, J. (1990). *Investigación-Acción en Educación*. Morata. Madrid.

GOODMAN, J. (1992) *Elementary Schooling for critical democracy*. Albany, State of New York Press.

GIMENO SACRISTAN, J. y PÉREZ GOMEZ, A. I. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.

MCLAREN, P. (1986), *Schooling as ritual performance: Towards a political economy of educational symbols and gestures*. Londres. Routledge and Keagan Paul.

PÉREZ GOMEZ, A. I. (1990). "Calidad de enseñanza y desarrollo profesional del docente". En Mariano Fernández Enguita. *Sociología y Educación. En memoria de Carlos Lerena*. Universidad Complutense. Madrid.

PERRET-CLERMONT A. N. y SCHUABAUER-LEONI M. L. (1989). "Social factor in learning and teaching. Towards an integrative perspective". *Int. Education Res*. Vol. 13, 573-684.

Almacenes Pumarín

Fotocopiadoras • Multicopistas
Grabadores de clichés • Audiovisuales
y accesorios de laboratorio
Material escolar y de oficina • Juegos
educativos y manualidades • Artículos deportivos
Mobiliario escolar y de oficina

Teléfono 538 64 00
Fax 514 78 44

Calle Ampurdán nº 19
Pumarín
33210 GIJON

Signos. Teoría y práctica de la educación, 8/9
Enero-Junio de 1993. Páginas 28-41. ISSN: 1131-8000

PRIMARIA

Desde la década de los sesenta una nueva filosofía curricular comenzó a cobrar fuerza, concepción que hoy en día goza de apoyos considerables en numerosos lugares donde el pensamiento y prácticas de izquierda tiene *alguna presencia. Se trata de una filosofía de acción que entiende el curriculum como la estrategia para una reconstrucción crítica del conocimiento, para favorecer un verdadero conocimiento de la realidad y capacitar a las alumnas y a los alumnos para intervenir y transformar la realidad en la que participan.*

EL PODER Y LOS VALORES EN LAS AULAS

JURJO TORRES*

En la consideración de las razones que explican la aceptación de este modelo no son ajenas una serie de coincidencias, entre ellas descartaré las siguientes: Los movimientos curriculares anteriores venían poniendo énfasis en la "experiencia", que el alumnado tuviese posibilidades de acción, manipulación, experimentase, etc. Las palabras "experiencias" "acción", o similares, se convertirían en las muletillas de todo discurso y en la explicación de numerosas experiencias de enseñanza y aprendizaje. Pero esa "experiencia" era concebida un tanto en abstracto, argumentada fundamentalmente desde los resultados de las investigaciones psicológicas, de manera especial la psicología de la GESTALT, la psicología cognitiva denominada constructivismo, derivada de los planteamientos de la escuela genética de Ginebra en torno a Jean PIAGET. Sus resultados más visibles, en muchas ocasiones, fueron prácticas de enseñanza y aprendizaje no muy exitosas. La unión de un cierto romanticismo con una "fe" ilimitada en la bondad del ser humano convertían a muchas escuelas en una especie de "islas" fuera del mundo y a sus moradores en robinsones.

La preocupación de no frustrar a los niños y niñas, por proporcionarles una alegría y un placer continuo no fue acompañada de una preocupación por socializarlos en el mundo en el que en realidad vivían y en el que en el futuro deberían participar mucho más activamente.

Las evaluaciones de muchas de estas prácticas ofrecían resultados poco esperanzadores sobre el nivel cultural que llegaba a alcanzar el alumnado que participaba en estas experiencias. Lo que a su vez se convirtió también en uno de los principales argumentos de peso a favor de quienes defienden posiciones más tayloristas y tecnocráticas. Y si estas críticas acerca de los déficits en los contenidos culturales que los futuros ciudadanos y ciudadanas deben dominar coinciden en un momento de fuerte crisis económica, derivada del funcionamiento de un modelo de producción capitalista, estamos ya ante el aval que necesitan los tecnócratas para "tecnificar" el sistema educativo y, por tanto, el curriculum.

Sin embargo, esta crisis de los modelos experienciales va a ser releída también desde otros puntos de vista, al igual que lo que acontece cuando los profesores y profesoras intentan llevar a la práctica algunos de los modelos de curriculum.

La ayuda que proporciona la incorporación de la teoría crítica de la llamada Escuela de Frankfurt, en especial de trabajos de Max HORKHEIMER, Herbert MARCUSE, Theodor W. ADORNO y, más recientemente, el pensamiento de Jürden HABERMAS, así como el legado del marxismo gramsciano, va a hacer posible el desenvolvimiento de una praxis pedagógica comprometida con la emancipación de la persona humana.

Estas corrientes filosóficas van a contribuir a debilitar de una manera muy importante los presupuestos positivistas que sirven de sustento a los modelos tecnocráticos y eficientistas de curriculum.

Simultáneamente en el tiempo se constata una fuerte politización de la juventud estudiante. Los últimos años de la década de los sesenta y toda la de los setenta está jalonada por una serie de fenómenos que muchas veces están directamente relacionadas con el sistema escolar, en cuanto son estudiantes quienes se ponen al frente los sucesos que tienen lugar. De entre el cúmulo de acontecimientos que se producen y en los que participan muchachos y muchachas que en estos momentos están en el sistema escolar podemos recordar: Los movimientos de protesta en Francia, conocidos como Mayo del 68; las protestas que contra la guerra del Vietnan se producían en todo el territorio de los Estados Unidos, así como la corriente de solidaridad internacional que se generó a favor de la Paz; las luchas en pro de la igualdad entre las razas, y más en concreto contra la discriminación de los negros en el Reino Unido y Estados Unidos; las protestas de los Panteras Negras; los movimientos en favor de la igualdad de la mujer; los movimientos contraculturales "underground"; la expansión de la cultura "Hippy"; las primeras reivindicaciones del movimiento Gay en favor de una aceptación de la homosexualidad; el surgimiento del y/o afianzamiento de los partidos y organizaciones políticas independentistas en los países o comunidades que todavía vivían bajo algún tipo de colonización o de dominación territorial, etc.

Fenómenos como los señalados ponen de relieve que se trata de un periodo de fuerte politización y de la que, en realidad, ninguna actividad humana se va a librar.

En el sistema educativo, comienzan a aparecer investigaciones importantes que ponen de relieve que la tan ansiada conexión escuela-medio social no está teniendo lugar. Comienzan a aparecer importantes trabajos que, a través de todo un arsenal de metáforas relacionadas con la muerte y con la enfermedad, describen el estado de frustración al que se se estaba llegando en torno a todo lo relacionado con el curriculum, tanto en lo relacionado con las publicaciones y congresos de especialistas, como por el estado general de la educación que se desarrollaba en las instituciones escolares.

Es a mediados de los setenta cuando aflora un mayor número de trabajos dedicados a denunciar la ambigüedad, la falta de precisión de este campo de conocimiento. Dwayne HUEBNER describe con este

© JAZZ MAGAZINE

significativo párrafo el estado de la cuestión en 1976: "Desde los años 1900 la familia del curriculum ha incluido a aquellos interesados en los contenidos, métodos, educación del profesor, desarrollo humano y libertad, progresismo social o conservadurismo, tecnología educativa, evaluación y objetivos educativos. Estos diversos grupos de interés han causado su impacto de una u otra forma sobre nuestra manera de practicar y hablar sobre el curriculum. Sin embargo, la palabra no puede seguir conteniendo tal variedad de significados" (HUEBNER, D., 1983, pp. 212-213). Las críticas afloraron hasta tal punto que incluso Philip W. JACKSON (1980) puso en duda la *existencia* de un campo del curriculum.

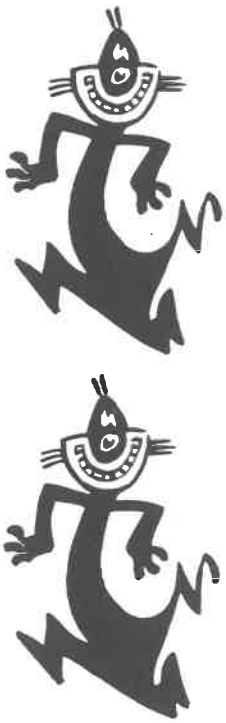
Sin embargo, a partir de ahora comienza un movimiento de fuerte vitalidad que, a su vez, va a coincidir en el rechazo de las anteriores concepciones del curriculum. Se desaprueban aquellas concepciones que únicamente aparecen interesadas por los contenidos de las disciplinas que tienen que estudiar los alumnos y alumnas. Es ahora cuando comienza a descubrirse que en las aulas de las instituciones escolares acontecen muchas más cosas de lo que en un principio se creía.

La escuela como "caja negra"

Un paso adelante para desvelar el interior de esa "caja negra" que es la institución escolar desde la perspectiva de la reproducción, lo da muy tempranamente Philip W. JACKSON, en 1968. Su célebre obra *La vida en las aulas* va a constatar la existencia de una correspondencia entre las instituciones de producción en una sociedad industrializada y la institución escolar.

P. W. JACKSON refleja lo que día a día acontece en el interior de los centros escolares sirviéndose para ello de investigaciones de corte etnográfico que le obligan a observaciones intensivas de las actividades e interacciones del alumnado y del profesorado y a realizar abundantes entrevistas y discusiones con los participantes. Llega, de este modo, a conclusiones que le permiten vislumbrar lo que más tarde se va a denominar, una vez perfeccionado su marco teórico, como *teoría de la correspondencia* (BOWLES, S. y GINTIS, H, 1981).

"La escuela se rige en su interior de acuerdo con unos códigos caracterizados por una fuerte desigualdad de poder entre docentes y estudiantes; códigos que tienen como misión facilitar la trasformación de éstos en los 'modelos' que los adultos deciden"



© HUNT EMERSON

Según este investigador, la escuela se rige en su interior de acuerdo con unos códigos caracterizados por una fuerte desigualdad de poder entre docentes y estudiantes; códigos que tienen como misión facilitar la trasformación de éstos en los "modelos" que los adultos deciden. Aunque en algunos momentos ciertas profesoras y profesores traten de actuar de una manera democrática y respetuosa con la idiosincrasia de los niños y niñas que tienen a su cargo, lo cierto es que, según P. W. JACKSON, "sus responsabilidades guardan cierta semejanza con la de los funcionarios de prisiones" (JACKSON, P. W., 1991, p. 71), y ello es debido a las misiones que la institución académica tiene encomendada, la principal de ellas, la de prepararlos para entrar en la cadena de producción y distribución dominante en su comunidad. "La mayoría de los alumnos aprende a mirar y escuchar cuando se les dice y a refrenar sus fantasías durante la lección. Además esta destreza en el sometimiento a la autoridad educativa es doblemente importante porque se exigirá al alumno que la ejerza en muchos ambientes fuera de la escuela. La transición del aula a la fábrica o a la oficina resulta fácil para quienes han desarrollado "buenos hábitos de trabajo" en sus primeros años" (P. W. JACKSON, 1991, pp. 71-72).

La escuela llevaría a cabo su papel no de una manera explícita, sino de una manera más difusa, a través de las modalidades organizativas y de las rutinas que imperan en los centros y aulas escolares, lo que P. W. JACKSON, denomina *curriculum oculto*, término que él es el primero en utilizar.

Las exigencias Académicas del curriculum oficial son contempladas como directamente relacionadas con la vida productiva adulta a través del curriculum oculto. Los castigos o recompensas que aparentemente tendrían pertinencia con dimensiones de la formación humana más altruista, logran su verdadero significado una vez que indagamos en el curriculum oculto. Es de esta manera implícita como se construyen una serie de rasgos de la personalidad apropiados para poder trabajar en una sociedad industrializada de economía capitalista.

Es el descubrimiento de estas dimensiones latentes, el *curriculum oculto*, lo que va a explicar que se le preste atención a éste en la práctica totalidad de las definiciones que desde mediados de los setenta se vienen haciendo de lo que es el curriculum.

Así, Ail McCUTCHEON (1982, p. 19) nos dice que "por curriculum entiendo lo que los estudiantes tienen oportunidad de aprender en la escuela, a través tanto del curriculo oculto como el del aparente, y lo que no tienen oportunidad de aprender porque ciertas materias no fueron incluidas en el curriculum, eso que Elliott W. EISNER llama el "curriculum cero".

El campo del curriculum comienza, por consiguiente, a tomar conciencia de que las instituciones escolares están imbricadas en la sociedad y que los problemas que denominamos educativos son únicamente responsabilidad de estas instituciones, sino que están cruzados por otro tipo de variables estructurales, económicas, políticas, culturales.

Algo que se deja ver ya en el tema monográfico que, en 1973, sirve para celebrar la Primera Conferencia sobre Teoría del Curriculum, reunida en Nueva York en la Universidad de Rochester: "Heightened Consciousness, Cultural and Curriculum Theory". El Título de esta conferencia, según William F. PINAR, permitió agrupar una gran diversidad de profesionales del curriculum, de matices muy diferentes en lo que respecta a su posición epistemológica y política. Los trabajos presentados fueron reunidos en un volumen publicado por W. F. PINAR y ya con sólo mirar sus títulos podemos hacernos una idea de lo que fue esta Conferencia. Así, por ejemplo: Dwayne HUEBNER y Maxine GREENE centraron sus trabajos en cuestiones de significado y de lenguaje; W. F. PINAR exploró el enfoque fenomenológico; James B. MACDONALD se refirió a tres ideologías presentes en las distintas concepciones del curriculum: romántica, de transmisión social, y la de construcción; William F. PILDER ofreció un análisis político social del curriculum; Donald R. BATEMAN recurrió a Paulo FREIRE para dar soporte a sus ideas acerca de la necesidad de desmitificar el curriculum, etc.

El panorama se aclara todavía más en la Tercera Conferencia sobre Teoría del Curriculum, que tuvo lugar en la Universidad de Virginia, en 1975. De nuevo W. F. PINAR (1975) realizó la compilación de los trabajos presentados en su libro: *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists.* Aquí ya asoma una división de los asistentes en la concepción del curriculum en torno a dos posturas epistemológicas diferentes.

"La escuela llevaría a cabo su papel no de una manera explícita, sino de una manera más difusa, a través de las modalidades organizativas y de las rutinas que imperan en los centros y aulas escolares, lo que P. W. JACKSON, denomina *curriculum oculto*"

© HUNT EMERSON

Una, agrupa a aquellos autores que tratan de teorizar el curriculum de acuerdo con las ideas neomarxistas de la llamada Escuela de Frankfurt. Aquí podemos ver reunidos todo un conjunto de trabajos de autores como Michael W. APPLE, HERBERT M. KLIEBARD, Lawrence A. CREMIN, y John S.MANN. En general, estos autores ven la teoría crítica como fuente del curriculum y proponen a sus compañeros y compañeras adoptar una orientación político-filosófica neomarxista más activa.

Otro grupo, al que el autor califica como "reconceptualistas postcríticos", agrupa a personas como D. HUEBNER, Maxine GREENE y el propio W. F. PINAR. Estos tratan de encontrar respuestas para los problemas del curriculum en la fenomenología existencial, en especial en el pensamiento de M. HEIDEGGER y MERLEAU-PONTY.

Existen una serie de peculiaridades en las que todos los integrantes de este movimiento curricular van a estar de acuerdo. Coinciden, entre otras cosas, en un rechazo de las dicotomías entre las que antes se obligaba a elegir a la hora de construir y pensar sobre el curriculum. Dicotomías tales como poner sólo el énfasis en los conceptos frente a los hechos, o en el aprendizaje centrado en la materia frente al aprendizaje centrado en el alumnado, o en las dimensiones cognitivas frente a las dimensiones afectivas, etc.

Estas antinomias en realidad no deberían ser tales y menos a la hora de pensar desde el curriculum.

Así por ejemplo, en cuanto a la hipótesis de superioridad de los conceptos sobre los hechos, se puede comprobar fácilmente que los conceptos científicos no son empíricos a menos que apunten a la posibilidad de observaciones de hechos. Inversamente, las observaciones de hechos sólo son posibles si se dispone de un trasfondo conceptual. Conceptos y hechos apuntan

"El campo del curriculum comienza a tomar conciencia de que los problemas que denominamos educativos están cruzados por otro tipo de variables estructurales, económicas, políticas, culturales"

hacia cosas que hay en el mundo y dependen los unos de los otros. Si los conceptos y los hechos son mutuamente constitutivos, cabe preguntarse por qué el profesorado tiene que valorar más los conceptos que los hechos. El hecho de darle más importancia a los conceptos que integran cada una de las disciplinas frente a dimensiones más experienciales, supone sacralizar el conocimiento tal y como se presenta en los textos escritos, desde el principio la verdad de la autoridad escrita, verdad que acostumbra a ser presentada en tales textos escolares sin fisuras, sin ninguna clase de conflicto ni creación, ni en su formulación actual. (CHERRYHOLMES, C. H., 1987, p. 48-49).

Algo similar se puede aplicar a la dicotomía aprendizaje centrado en la materia frente al aprendizaje centrado en el alumnado. Siguiendo también con la lógica del discurso que elabora Cleo H. CHERRYHOLMES, los estudiantes no existen si no hay una materia que aprender, y una materia no existiría sin que hubiese previamente personas para aprenderla. Cuando a las materias se les da más valor que a los estudiantes, se está dando más valor a los intereses de las personas que aprendieron y constituyeron la materia, o sea a los técnicos e intelectuales, que a los intereses de todas aquellas otras personas que ahora están aprendiendo, las alumnas y alumnos.

De la misma manera la preeminencia de las dimensiones más cognitivas frente a las socioafectivas es una dicotomía falsa que es preciso superar, puesto que da la sensación que poner el énfasis en lo cognitivo parece que nos facilita captar exclusivamente las dimensiones "objetivas" del conocimiento y que ponerlo en dimensiones socioafectivas lleva a tener más presentes cuestiones relacionadas con los sentimientos, actitudes, opiniones, subjetividades y, por supuesto, valores; sin embargo, ambas dimensiones están totalmente interrelacionadas. Los conocimientos que se seleccionan para introducir en un curriculum están siempre cruzados por dimensiones de valor. Tanto en el momento de su selección para entrar a formar parte del curriculum, como incluso cuando se trabaja ya dentro del campo científico al que pertenecen esas temáticas, tienen mucho que decir los condicionamientos y valoraciones sociales que existen en cada comunidad y momento histórico concreto. Otra cuestión es que estas interrelaciones sólo aparezcan una vez que desvelamos el denominado curriculum oculto.

La reconceptualización del curriculum

Entre las características que definen esta perspectiva reconstruccionista de curriculum, podemos destacar tres, que se derivan claramente de la influencia que sobre los autores y autoras de esta orientación ejerció el pensamiento de la Escuela de Frankfurt y, en general, el denominado pensamiento neo-marxista:

a) El curriculum no puede ser separado de la totalidad de lo social, debe estar históricamente situado y culturalmente determinado.

b) El curriculum es un acto inevitablemente político que objetiva la emancipación de las clases populares.

c) La crisis por la que pasa el campo del curriculum no es coyuntural, es profunda y de carácter estructural. (DOMINGUES, J. L., 1986, p. 360).

Al principio, los especialistas del curriculum que se alineaban en esta dirección estaban mucho más interesados y preocupados con la idea de una crítica y desarticulación de los modelos más tecnocráticos y eficientistas, que por sugerir propuestas reales de acción alternativas. Los autores y autoras que se

comprometen en esta tarea ven claro que estos modelos sustentados en una filosofía positivista disfrazan, ocultan o no facilitan que puedan aflorar cuestiones más decisivas relacionadas con el ejercicio del poder, con el papel que las instituciones juegan legitimando concepciones del conocimiento, visiones del mundo y, por consiguiente, estructuras de poder.

Aunque muy pronto por esta labor van a ser conocidos como los "reconceptualistas del curriculum", sin embargo no es éste un movimiento con un pensamiento uniforme, ni sus fuentes son las mismas, sino que unos beberán más en la filosofía de los existencialistas, otros en la fenomenología, otros se apegarán más al pensamiento marxista, etc. No obstante, existe una total coincidencia en todos ellos a rechazar las aproximaciones históricas, apolíticas y tecnocráticas que venían dominando desde hacía bastante tiempo en el campo del curriculum.

© JAZZ MAGAZINE

El término "reconceptualismo" quedó así como el calificativo con el que nos referíamos a la investigación y teorización crítica del curriculum. Un reconceptualista, en palabras de William F. PINAR, es aquel que "tiende a considerar la investigación como un acto inevitablemente político, tanto como intelectual, y como tal trabaja con el fin de suprimir o liberar no sólo a los que llevan la investigación o a los que se dirige la investigación sino a los que están fuera de la subcultura académica" (PINAR, W. F., 1983, P. 236).

Lo que denominamos en la actualidad como *la perspectiva sociocrítica del curriculum* constituye el movimiento que agrupó y continúa agrupando a un mayor número de adeptos. Nombres como: Henry GIROUX, Michael W. APPLE, Shirley GRUNDY, Madam SARUP, Cleo H. CHERRYHOLMES, Stephen KEMMIS, Rob WLAKER, John ELLIOT, Ivor F. GOODSON, Ulf F LUNDGREN, Tomas ENGLUND, Thomas S. POPKEWITZ, Geoff WHITTY, Michael YOUNG, Paul WILLIS, Angela McROBBIE, Paulo FREIRE, Philip WEXLER, José GIMENO SACRISTAN, Angel PEREZ GÓMEZ, etc. son fácilmente reconocidos como representantes de esta perspectiva e investigación y desarrollo curricular.

Esta corriente educativa va a buscar apoyos para sus elaboraciones y reconstrucciones teóricas y prácticas en la Filosofía de la Escuela de Frankfurt, en especial en los clásicos de esta escuela, Max HORKHEIMER y Theodor ADORNO, así como el más moderno de ellos, Jürgen HABERMAS. También vuelven a los clásicos del pensamiento marxista y neomarxista. Una figura en especial del pensamiento marxista, Antonio GRAMSCI, va a proporcionar algunos de los conceptos más fundamentales, con mayor capacidad para explicar muchas de las disfunciones y frenos que se producen en el interior de los sistemas educativos, el concepto de *hegemonía*.

La Escuela de Frankfurt facilita valiosos "insights" para el estudio de las relaciones entre teoría y sociedad. Al hacer esto, establece el fundamento de un armazón dialéctico que va a permitir la comprensión de las mediaciones existentes, por una parte, entre las instituciones y las actividades de la vida cotidiana y, por otra, entre las fuerzas determinantes y las lógicas que modelan la totalidad social más amplia; algo que es indispensable para un entendimiento de la interacción entre el sistema educativo y la sociedad dominante.

Una de las características más peculiares de la investigación que se realiza desde este movimiento curricular es la de descubrir y sacar a la luz las interconexiones que se producen en el sistema educativo; o sea, cómo las demás esferas de la sociedad interactúan e influyen en la política y en los procesos educativos, algo que ya los miembros de la Escuela de Frankfurt se habían cansado de repetir. Así, ya en 1932, Max HORKHEIMER escribe que "la cultura de-

"El hecho de darle más importancia a los conceptos que integran cada una de las disciplinas frente a dimensiones más experienciales supone sacralizar el conocimiento tal y como se presenta en los textos escritos"

pende de la manera en que se lleva a cabo el proceso de vida de una sociedad, es decir, su lucha con la naturaleza; cada parte de esta cultura lleva en sí la marca de aquellas relaciones fundamentales, y, junto con la actividad económica de los hombres, también cambia su conciencia" (HORKHEIMER, M. 1974, p. 31).

Ya más próximo a nosotros en el tiempo, Jürgen HABERMAS, en una de sus últimas obra, *Pensamiento postmetafísico*, expresa de este modo la necesidad de mirar más allá de los límites estrechos que imponen los reduccionismos que no contemplan la influencia de unas esferas de la vida social en otras. Segun éste autor, "los componentes del *mundo de la vida* —cultura, sociedad y estructuras de la personalidad— constituyen plexos complejos de sentido, que comunican unos con otros, aun cuando quedan encarnados en sustratos distintos. El saber cultural queda materializado en formas simbólicas —en objetos de uso y tecnologías, en palabras y teorías, en libros y documentos no menos que en acciones—. La sociedad queda materializada en órdenes institucionales, en normas jurídicas o en entramados de prácticas y usos normativamente regulados. Finalmente, las estructuras de la personalidad quedan literalmente encarnadas en el sustrato que son los organismos humanos" (HABERMAS, J., 1990, p. 101).

Estos componentes del "mundo de la vida" permanecen entrelazados entre sí, especialmente a través del medio común que representa el lenguaje ordinario; por tanto, tampoco aquellos sistemas de acción que en buena medida se han especializado en las funciones de la reproducción cultural (*escuela*) o de integración social (Derecho) o de socialización (familia) operan de forma enteramente separada (HABERMAS, J., 1990, p. 102). A través del código común que representa el lenguaje ordinario se mantiene una referencia a la totalidad del mundo de la vida.

Los seres humanos, "como sujetos que actúan comunicativamente hacen en cada caso experiencia de su mundo de la vida como un todo intersubjetivamente compartido que se mantiene en el trasfondo. Pero esa totalidad, que se les desharía entre las manos en el instante en que tratasen de tematizarla y objetivarla u objetualizarla, se compone de los motivos y competencias de los individuos socializados al igual que de lo que culturalmente se considera obvio y de solidaridades grupales". (HABERMAS, J., 1990, p. 103).

"Los conocimientos que se seleccionan en un curriculum están siempre cruzados por dimensiones de valor. Tanto en el momento de su selección como incluso cuando se trabaja ya dentro del campo científico, tienen mucho que decir los condicionamientos y valoraciones sociales que existen en cada comunidad y momento histórico concreto"

© PAMIÉS

Con estos presupuestos de fondo las personas que trabajan dentro de la perspectiva reconceptualista del curriculum, comprenden que son precisos marcos de análisis en los que podamos contemplar todas las interrelaciones que influyen y condicionan el curriculum.

Es quizá Michael W. APPLE, una de las personalidades que más pronto capta estas interconexiones y la necesidad de sacarlas a la luz. Así, ya en un artículo publicado en 1975 escribe: "Necesitamos examinar con sentido crítico no precisamente "cómo un estudiante adquiere más conocimientos" (la cuestión más corriente en nuestro campo, dominado por la idea de la eficacia), sino por qué y cómo determinados aspectos de la cultura colectiva se presentan en la escuela como conocimientos objetivos, fáticos. *Concretamente.* ¿cómo consigue el conocimiento oficial representar las configuraciones ideológicas de los intereses dominantes en una sociedad?

¿Cómo legitiman de hecho las escuelas estos patrones limitados y parciales de conocimiento como verdades incuestionadas? Estas cuestiones deben plantearse al menos con respecto a tres áreas de la vida escolar: 1) cómo contribuyen las rutinas básicas cotidianas de la vida escolar a que los estudiantes asimilen estas ideologías; 2) cómo reflejan las formas específicas del conocimiento curricular estas configuraciones; y 3) cómo aparecen reflejadas estas ideologías en las perspectivas fundamentales que los mismos educadores utilizan para ordenar, guiar y dar sentido a su propia actividad" APPLE, M. W., pp. 210-211).

En una dirección similar apunta Henry A. GIROUX, cuando constata que debemos desarrollar un tipo de curriculum que fomente el discurso teórico crítico acerca de las características y metas de la enseñanza y en general de la vida humana. Necesitamos ampliar las perspectivas, de forma que éstas sirvan para enriquecer, más que para dominar, el campo. La teoría crítica del curriculum ha de tener en cuenta la situación. Debe analizar las

diversas dimensiones de la pedagogía como parte de las conyunturas históricas y culturales en las que aquellas acontecen (GIROUX, H. A., 1990, p. 60).

La escuela, entre la reproducción y la resistencia

Es preciso no obstante reconocer dos etapas en el interior de estas perspectivas curriculares conceptualistas. La primera de ellas, situada en el tiempo en la década de los setenta y a principios de los ochenta, en la que los autores se dedicaban a realizar análisis de lo que acontecía en el sistema escolar, caían en un notable reduccionismo economicista y, al mismo tiempo, en las redes de los modelos de la reproducción social. Los trabajos que en estos años realizan personajes como Phillip W. JACKSON, Henry LEVIN, Samuel BOWLES, Herbert GINTIS, Carlos LERENA, Jean-Claude PASSERON, etc., son un ejemplo de tal reduccionismo economicista. Estos vieron a las instituciones escolares como exclusivamente dependientes, subordinadas a los dictados de la esfera económica, de las necesidades de los modos dominantes de producción y comercialización.

Sin embargo, pronto se vio la necesidad de superar esta trampa del reduccionismo economicista, que incluso por momentos llevaba a bordear una especie de "teoría de la conspiración"; parecía incluso posible imaginar algún tipo de personas con mentalidades un tanto maquiavélicas capaz de pensar y planificar el sistema educativo para producir el fracaso de los chicos y chicas de las clases y grupos sociales más desfavorecidos. Posteriormente la incorporación del concepto de hegemonía desarrollado por Antonio GRAMSCI va a posibilitar explicaciones más convincentes a esta reproducción (TORRES SANTOME, J, 1991). Se comprendió que eran precisos otros marcos teóricos más potentes y otras metodologías de investigación más sutiles que nos permitieran adentrarnos en el interior de las escuelas con mayor profundidad y captar su verdadero funcionamientos, interpretar la vida real que allí tiene lugar: qué es lo que realmente se enseña y lo que se aprende, cómo, a quién beneficia, quién se resiste, por qué se fracasa, qué significado debemos otorgarle a los fracasos escolares; cómo funcionan las relaciones de clase, sexo, edad y etnia en el sistema educativo en general y en las aulas en particular, etc.

© PAMIÉS

"Los modelos más tecnocráticos y eficientistas disfrazan, ocultan o no facilitan que puedan aflorar cuestiones más decisivas relacionadas con el ejercicio del poder, con el papel que las instituciones juegan legitimando concepciones del conocimiento, visiones del mundo y, por consiguiente, estructuras de poder"

De este modo, estos autores empiezan a desarrollar conceptos como de "*resistencia*" y a poner en entredicho las teorías de la reproducción social y cultural; se vislumbra ya la idea de que los seres humanos no son víctimas pasivas atrapadas en la red de las formaciones ideológicas.

La segunda etapa, está caracterizada por el estudio y el análisis de la acción y la resistencia de las alumnas y alumnos. Una serie de trabajos en aquellos momentos van a resultar de cita obligada, entre ellos, los de Paul WILLIS, Anthony GIDDENS, Angela McROBBIE, Robert EVERHART, etc. así como las obras de los autores citados anteriormente, a partir de los años ochenta.

Ahora se comienza a sostener que las instituciones escolares no sitúan plenamente a los alumnos y alumnas dentro de una lógica de opresión sin fisuras, en el contexto de la cual incluso las más radicales e innovadoras reformas darían otro resultado que muy ligeras modificaciones de los más extremos ejemplos de patología social. Por el contrario, se comprueba que existen espacios y tensiones dentro de las situaciones escolares que ofrecen al alumnado la posibilidad de resistencia. Existe en el discurso de los autores encuadrados en esta perspectiva una preocupación por prestar atención a los lugares y modos donde se producen los fenómenos de resistencia.

Las instituciones escolares pasan así a contemplarse como los lugares donde se producen contradicciones y lugares con posibilidades de creación de pensamiento contrahegemónico. Existe una necesidad urgente de poner al descubierto las reglas ideológicas que estructuran el trabajo curricular y que están, por lo tanto, implicadas en la producción y generación de las subjetividades.

Curriculum escolar y valores sociales

El curriculum escolar, en los últimos años y fruto de la labor que este movimiento reconceptualista viene desarrollando, tiene un significado que se extiende más allá de los muros de las institu-

"Eran precisos otros marcos teóricos, otras metodologías que nos permitieran adentrarnos en el interior de las escuelas: qué es lo que realmente se enseña y lo que se aprende, cómo, a quién beneficia, quién se resiste, por qué se fracasa, qué significado debemos otorgarle a los fracasos escolares, cómo funcionan las relaciones de clase, sexo, edad y etnia en el sistema educativo en general y en las aulas en particular, etc."

ciones académicas. El curriculum, como pone de relieve Fred INGLIS "es nada menos que el sistema de conocimiento de una sociedad"; contiene "no sólo la antología, sino también la metafísica y la ideología con que la sociedad ha estado de acuerdo para reconocer como legítimo y verdadero... es el punto de referencia y la definición reconocida de lo que realmente es el conocimiento, cultura, creencia, moralidad" (INGLIS, F., 1985, p. 25).

Nuestras ideas acerca de los valores, sobre la clase de sociedad en la que vivimos, en torno a la verdad, equidad, lo humanitario, están cruzadas por dimensiones políticas y éticas. De este modo cualquier intento de reducir la educación a una empresa técnica, obsesionada por la eficiencia, etc. ignora interrogantes decisivos y profundos como ¿Cuáles son los conocimientos legítimos? ¿Qué valores influyen en su selección?, etc.; se ignoran las luchas que caracterizaron la historia de la humanidad.

Cualquier otra perspectiva que no contemple estas interconexiones entre el sistema educativo y las demás esferas de la vida social, difícilmente puede contribuir al diseño y desarrollo de proyectos educativos capaces de formar personas autónomas, demócratas, responsables y solidarias. (TORRES SANTOME, J., 1991).

Las instituciones escolares se construyen, se mantienen y se renuevan socialmente mediante acciones de las personas que en ellas conviven y de todas aquellas otras en posiciones más externas, pero con capacidad y posibilidades de influir. Estas construcciones nunca son neutrales, pues en todo proceso de escolarización, el curriculum es, en mayor o menor grado, una imposición de ciertas conductas, conocimientos, valores, actitudes y normas de entre la serie de las que son posibles en cada momento histórico concreto.

El discurso pedagógico sociocrítico llega así a criticar incluso las posturas de quienes trabajan desde la óptica de la corriente reproduccionista, dado que su esfuerzo resulta inadecuado para comprender lo que en realidad sucede en las instituciones escolares y por tanto para diseñar líneas de acción en favor de una educación democrática y crítica. Michael W. APPLE y Henry GIROUX son dos de las personalidades que más tempranamente captan que son necesarios discursos "de posibilidad" y no únicamente un "lenguaje de crítica", según la terminología de H. GIROUX. Pero esta labor conlleva asimismo a un diagnóstico claro de lo que realmente sucede y esto último venía siendo tarea irrealizable debido en gran parte a dos tipos de obstáculos: el primero, una psicologización de los discursos educativos que en sus análisis de las conductas humanas hacen un hincapié excesivo en dimensiones de individualidad y de historicidad. El alumno o la alumna son considerados como "objetos" aislados y sin tomar en cuenta dimensiones contextuales (como su origen de clase, sexo, raza, sus condiciones culturales, económicas, etc.).

El segundo impedimento se localiza en los instrumentos de investigación a los que se recurre, formas de investigación que tienden a cosificar a la gente, a arrancarla del entretejido de la historia, ignorando sus posibilidades como agentes de cambio, de miembros de fuerzas sociales con capacidad de intervenir en el curso de la historia. Estas metodologías fueron las causantes en gran parte de un olvido de las dimensiones políticas y de favorecer discursos reduccionistas. En este sentido, las tradiciones de investigación etnográficas y cualitativas van a tener una gran influencia en la elaboración de todo este nuevo discurso crítico en la educación.

La finalidad de un curriculum crítico es, por consiguiente, el reverso de la del curriculum en las perspectivas más tradicionales y psicologicistas. Estas últimas tienden a "naturalizar" los acontecimientos; por el contrario, el curriculum crítico intenta obligar a los alumnos y alumnas a que cuestionen los conocimientos, las actitudes y comportamientos que consideran "naturales", obvios, inamovibles. "El curriculum crítico ofrece una visión de la realidad como un proceso cambiante y discontinuo cuyos agentes son los seres humanos, los cuales, por lo tanto, están en condiciones de llevar a cabo su transformación" (SARUP, M, 1990, p. 217). No existe una realidad fija, inmutable, sino que tanto el conocimiento actual disponible como los hechos sociales son productos históricos y, por consiguiente, ahora son así, pero podían haber sido diferentes, y por supuesto *es posible* su transformación, modificación y sustitución.

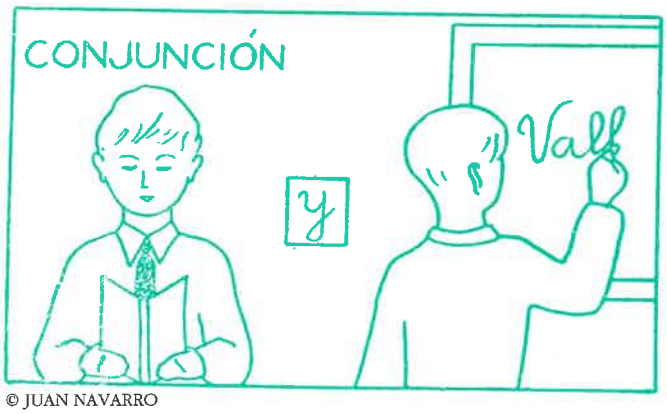
El curriculum, desde perspectivas reconceptualistas, no va a aceptar dualismos entre contenidos y procesos de instrucción, como momentos separados e independientes, antes bien contemplan sus interrelaciones y por tanto, consideran necesario ejercer la reflexión y la acción crítica en ambos momentos del proceso curricular. Desde esta perspectiva, se con-

© MIGUEL

templa la necesidad de importantes cambios tanto en los contenidos como en *las formas* de trabajar esos contenidos en las instituciones escolares.

Como pone de manifiesto Thomas S. POPKEWITZ, "la forma y el contenido se relacionan entre sí y mantienen supuestos y suposiciones mediante los cuales los estudiantes se orientan a instituciones y perciben el sentido de sus actividades académicas. La subyacente organización del aula y los patrones curriculares son disposiciones encaminadas a cómo tiene uno que hablar, ver y sentir respecto al mundo" (POPKEWITZ, TH. S., 1987, p. 63).

La forma y el contenido de cualquier curriculum no son dos aspectos pertenecientes a dos momentos distintos e incluso a profesionales diferentes, sino que están relacionadas entre sí; no sólo canalizan el pensamiento y la acción, sino que refuerzan y legitiman valores sociales sobre la autoridad y el control. Son ideologías encajadas en cómo se selecciona el contenido y se realiza en la enseñanza lo que constituye, en gran medida, el aprendizaje que tiene lugar en los periodos de escolarización. En este sentido, la medida del rendimiento académico, tal y como acostumbra a realizarse en el interior de las instituciones escolares, sirve para imprimir alguna clase de dirección al pensamiento social y a la formación de la inteligencia tanto de aquellos alumnos y alumnas que tienen éxito como de los que fracasan.



© JUAN NAVARRO

Hoy sabemos que se pueden diseñar curricula para ayudar al alumnado a conocer sus propios discursos, a saber de qué forma el conocimiento y el poder se crean y recrean el uno en el otro. Es necesario que en las instituciones académicas estudiantes y profesorado puedan analizar los discursos existentes, sus posibilidades, sus condicionamientos y, por supuesto, su opresividad. Ello implica, entre otras cosas, que esos curricula tienen que ofrecer posibilidades de emitir juicios sobre objetivos, experiencias de aprendizaje, recursos educativos, organización de las experiencias de aprendizaje y modalidades de evaluación.

No obstante, es preciso reconocer uno de los peligros más importantes, a mi modo de ver, que amenazan el trabajo de todos los profesionales comprometidos con esa perspectiva sociocrítica del curriculum. Este peligro es el que detectan con gran agudeza Oscar NEGT y Alexander KLUGE cuando afirman que en las sociedades contemporáneas se desarrolla una lucha por el poder interpretativo y que las ideología dominantes limitan los medios que permitirían a los individuos comprender sus experiencias materiales. En la actualidad —y quizás sea ésta una de las peculiaridades de nuestro mundo contemporáneo— los grupos que están en el poder o lo controlan suelen "apropiarse", en muchas ocasiones, de los "lenguajes" de los grupos que tienen como rivales, siempre y cuando los discursos de estos últimos comiencen a tener un cierto grado de aceptación. Estos lenguajes renovadores y/o revolucionarios pueden acabar, si la "apropiación" tiene éxito, convertidos en representaciones abstractas o vacías, meros eslóganes que con su sola pronunciación logran crear el espejismo de que vivimos en otra realidad, aun cuando nada haya cambiado en la práctica.

El curriculum como reflexión y acción

Es preciso reintegrar las dimensiones éticas y políticas en el discurso y en las tomas de decisiones relacionadas con el curriculum. Necesitamos percibir el curriculum como un campo de reflexión y acción que se desarrolla en instituciones escolares que mantienen alguna clase de interconexión con otras instituciones culturales, políticas y económicas de la sociedad.

En esta línea de pensamiento y acción crítica, existen una serie de cuestiones sobre las que es preciso reflexionar y tomar decisiones.

1. **Epistemológicas.** ¿Qué es lo que debe contar como conocimiento? ¿Cómo es posible llegar a conocer?
2. **Políticas.** ¿Quién deberá controlar la selección y distribución del conocimiento? ¿A través de qué instituciones?

"¿Cuáles son los conocimientos legítimos?: ¿Qué valores influyen en su selección? Cualquier otra perspectiva que no contemple estas interconexiones entre el sistema educativo y las demás esferas de la vida social, difícilmente puede contribuir al diseño y desarrollo de proyectos educativos capaces de formar personas autónomas y solidarias"

3. **Económicas.** ¿Cómo está el control del conocimiento unido a la existente y desigual distribución de poder, bienes y servicios en la sociedad?

4. **Ideológicas.** ¿Qué conocimiento es de mayor valor? ¿A quién pertenece ese conocimiento?

5. **Técnicas.** ¿Cómo podrá el conocimiento curricular hacerse accesible a los estudiantes?

6. **Estéticas.** ¿Cómo podemos vincular el conocimiento del curriculum a la biografía y significados personales de los estudiantes? ¿De qué forma actuamos "artísticamente" como diseñadores del curriculum y profesores al hacer esto?

7. **Éticas.** ¿De qué manera trataremos a los otros con justicia y responsabilidad en educación? ¿Qué ideas de conducta moral y comunidad sirven para el apuntalamiento de las maneras en que los estudiantes y docentes son tratados?

8. **Históricas.** ¿Qué tradiciones existen ya en este campo para ayudarnos a contestar estas cuestiones? ¿Qué otros recursos necesitamos para avanzar más?

La respuesta a este tipo de interrogantes necesita estar siempre contrastada por las posibilidades de emancipación del ser humano. "Si la praxis curricular está informada por un interés emancipatorio, la pregunta que continuamente necesitamos responder es si las prácticas del curriculum sirven o no para emancipar a los participantes a través del proceso de aprendizaje" (GRUNDY, S., 1987, p. 122).

La preocupación por los valores

En la actualidad cualquier concepción de curriculum admite, al menos en teoría, que la finalidad de la praxis educativa necesita estar en coherencia con unas metas de orden intelectual, social y moral, valiosas individual y socialmente. De esta manera, estamos introduciendo juicios de valor en la consideración de las acciones intencionales en el marco del sistema educativo.

Subrayamos así que esa mediación, esa acción de la influencia no va a ser neutral. Ninguna forma de educación puede ser neutra e independiente de los valores, dado que el saber es siempre una construcción sociohistórica. A través de la intervención didáctica intentamos que las alumnas y alumnos construyan y reconstruyan unos determinados conocimientos, habilidades formas de socialización, etc. que una sociedad concreta, una institución, un equipo docente consideran valiosos.

"En todo proceso de escolarización, el curriculum es, en mayor o menor grado, una imposición de ciertas conductas, conocimientos, valores, actitudes y normas de entre la serie de las que son posibles en cada momento histórico concreto"

© OTL AICHER

Los análisis de los curricula ocultos son los que facilitan que este tipo de cuestiones afloren, que se hagan manifiestas las opciones valorativas que supone el realizar un determinado tipo de tareas y no otras, elegir unos determinados centros de interés y no otros, unos recursos didácticos y no otros una forma de interaccionar y no otras, una forma de evaluar y no otras, etc.

Una didáctica que intenta desarrollar análisis que proporcionen luz sobre lo que acostumbra a suceder en las aulas y que, a su vez, preste ayuda en los momentos de intervenir en la práctica de manera reflexiva va a estar influenciada por las mismas presiones que poseen todas las demás ciencias sociales, e incluso las distintas ramas de las ciencias físico-naturales, la tecnología y el arte. Es la ideología, en el más amplio sentido del término, la que influye, para bien o para mal, tanto en la orientación de acuerdo con unos determinados valores como en las finalidades. Es ésta la que determina qué vale la pena hacer y qué es conveniente eludir, etc.

Es analizando los valores y el contexto sociohistórico que subyacen a determinadas prácticas curriculares como podemos comprender el fuerte impacto de las posturas tecnológicas en el ámbito del curriculum. La racionalidad tecnológica en educación es un producto de su tiempo, de una tradición específica, de un momento histórico concreto, de una sociedad delimitada. El profesorado y los colectivos de especialistas están condicionados no sólo técnica, sino también moralmente en todo aquello que diseñan y, por supuesto, en todo lo que ejecutan. Por consiguiente, es importante no olvidar la reflexión ética sobre las acciones prácticas.

"La técnica es en cada caso un proyecto histórico-social; en él se proyecta lo que una sociedad y los intereses en ella dominantes tienen el propósito de hacer con los hombres y con las cosas" (HABERMAS, J., 1984, p. 55). De ahí la necesidad que tendrá el profesorado de una autorreflexión constante sobre los diseños y su acción.

A lo largo de la historia de la educación, aun cuando en algún momento se veía a la educación como el medio de transformar mejorar la sociedad, sin embargo casi todos los autores conciben los procesos de enseñanza y aprendizaje como independientes de la ideología. Tanto en los clásicos, como en muchos discursos y prácticas del presente existe una tendencia a considerar todo lo relacionado con el curriculum y, en concreto, la vida en las aulas en términos en los cuales el poder está separado del conocimiento, y la cultura es abstraída de la política.

Curiosamente, muchos autores llegan a darse cuenta de que las fuentes de los fines educativos necesitan ser derivados teniendo presente tres fuentes principales: las peculiaridades del alumnado, las necesidades de la sociedad y los contenidos de las materias que se estudian. No obstante, lo que no avanza es cómo se puede hacer esto. Unicamente se dice que nos puede ayudar la filosofía de la educación y la psicología del aprendizaje, pero ahí se queda todo. Todo, sin embargo, se concentra en cómo redactar los objetivos, de qué manera planificar las actividades de aprendizaje, qué peculiaridades deben tener los instrumentos de evaluación, etc., dentro de un telón de fondo de defensa del "eficientismo".

Es con posterioridad, cuando analizamos detenidamente tanto el curriculum explícito y, por supuesto, el oculto que se desenvuelve en las escuelas, cuando se ven las opciones de valor que están implícitas.

También en la actualidad muchos autores y, lo que es tanto o más importante, los discursos y decisiones de la Administración (véase la LOGSE y muchas de las normas que la desarrollan), pese a alguna que otra frase más sociológica y ética, pero lo suficientemente ambigua, para no ir más allá, contemplan los centros de enseñanza como instituciones neutras, al igual que el profesorado, los contenidos, los medios didácticos, las relaciones de comunicación, las formas de evaluación, las modalidades organizativas, las relaciones administrativas, etc. No existe, en consecuencia, en estas perspectivas una preocupación explícita por los principios normativos que gobiernan la selección, la organización, la distribución y evaluación de los contenidos, ni por el modo en que éstos se relacionan con el poder económico, político, religioso o militar.

© OTL AICHER

"Los grupos que están en el poder o lo controlan suelen "apropiarse", en muchas ocasiones, de los "lenguajes" de los grupos que tienen como rivales Estos lenguajes renovadores pueden acabar, si la "apropiación" tiene éxito, convertidos en representaciones abstractas o vacías, meros eslóganes que logran crear el espejismo de que vivimos en otra realidad, aun cuando nada haya cambiado en la práctica"

La dimensión moral de los procesos de enseñanza y aprendizaje es sistematizada por Alan R. TOM (1980, p. 317), cuando afirma que la "enseñanza es moral al menos en dos sentidos. De una parte, la acción de enseñanza es moral porque supone que algo de valor va a ser enseñado (...). Por otra, la relación profesorado-estudiantes es inherentemente moral porque es de desigualdad". Un grupo de personas adultas desea influir y/o controlar el desarrollo de otras más jóvenes. Educar presupone tomar decisiones sobre la dirección de la acción de la influencia, acerca del tipo de relaciones que se van a establecer entre las personas que interactúan (de jerarquía, de colaboración, de compañerismo, etc), sobre el tipo de informaciones y materiales a los que vamos a posibilitar el acceso; acerca de con qué intención vamos a utilizar las estrategias de evaluación, etc.; en todos estos interrogantes se esconden decisiones cruzadas por valores.

En este sentido, son muy significativas las conclusiones a las que llega Nona LYONS (1990, p. 167). Al analizar las respuestas que dan las profesoras y profesores acerca de las cuestiones conflictivas con las que se enfrentan a lo largo de su vida profesional, constata que "el setenta por ciento define sus conflictos como morales o éticos". En la medida que en todo proceso educativo están envueltas personas, es obvio pensar que esto tiene que ser así. Educar supone promover valores humanos e ideas sociales.

El movimiento reconceptualista del Curriculum, según la terminología de William PINAR, intenta descubrir en los diseños y análisis curriculares estos factores ideológicos que son contrarios o favorecedores de valores socialmente válidos. Las personas aquí encuadradas consideran imprescindible analizar cómo funcionan actualmente los curricula y cómo podrían hacerlo de una manera emancipadora y liberadora; vigilar si respetan la libertad de las personas, si es posible decidir autónoma y democráticamente; en una palabra, es necesario analizar de qué manera los curricula que se desarrollan en los centros de enseñanza favorecen el mantenimiento de una sociedad democrática y

"Ninguna forma de educación puede ser neutra e independiente de los valores, dado que el saber es siempre una construcción socio-histórica. A través de la intervención didáctica intentamos que las alumnas y alumnos construyan y reconstruyan unos determinados conocimientos, habilidades, formas de socialización, etc. que una sociedad concreta, una institución, un equipo docente consideran valiosos"

contribuyen a potenciar valores de solidaridad y cooperación.

De la misma opinión es otro de los principales representantes de esta corriente, Michael W. APPLE, cuando en una de sus obras escribe: "Necesitamos emplazar el conocimiento que enseñamos, las relaciones sociales que dominan en el aula, la escuela como un mecanismo de preservación y distribución económica y cultural, y finalmente a nosotros mismos como personas que trabajamos en esa institución respaldando dentro del contexto en el que residimos" (APPLE, M. W., 1981, p. 112).

Se necesita poner más énfasis en la dimensión reflexiva, como peculiaridad comportamental de los profesionales de la enseñanza. De esta manera estaremos contribuyendo a impedir que se incurra en errores, fáciles de descubrir, siempre que el colectivo docente funcione como comunidad crítica, pero difíciles o imposibles de desenmascarar, en la inmensa mayoría de las veces, para aquellas personas que se sirven únicamente de la intuición, o creen en la objetividad y neutralidad de sus valores y acciones. Es necesario ser consciente de la *ilusión objetivista* que correctamente critica HUSSERL, "que apoya en las ciencias la imagen de un en-sí de hechos estructurados conforme a leyes, encubre la constitución de estos hechos y no permite, por tanto, que se tome conciencia de la imbricación del conocimiento con los intereses del mundo de la vida" (citado por HABERMAS, J. 1984, p. 165).

Podemos decir, a modo de conclusión, que las distintas perspectivas en torno a la definición y concepción del curriculum traducen la evidencia de los conflictos en las aspiraciones y propósitos, así como, las posibilidades que las distintas clases y grupos sociales se otorgan unos a otros para participar democrática, solidaria y activamente en la definición y construcción de la vida cotidiana.

(*) Jurjo Torres Santomé es profesor de Dialéctica en la Universidade da Coruña (teléfono de contacto: 981 - 280788).

Referencias bibliográficas

APPLE, M. W. (1975) "Curriculum as Ideológica Selection". *Comparative Education Review*, vol. 20, nº 2, pp. 209-215.

APPLE, M. W. (1978): "Ideology and Form in Curriculum Evaluation". En WILLIS, G. (Ed.): *Qualitative Evaluation. Conceps and Cases in Curriculum Criticism*. Berkeley. McCutchan Publishing Co., pp. 494-521)

APPLE, M. W. (1986): Madrid, Akal.

BOWLES, S. y GINTIS, H,)1981): *La instrucción escolar en la América capitalista*. México. Siglo XXI.

CHERRYHOLMES, C. H. (1987): "un proyecto social para el currículo: perspectivas postestructurales". *Revista de Educación*, nº 282, pp. 31-60.

CHERRYHOLMES, C. H. (1988): *Power and Criticism. Postestructural Investigations in Education*. New York. Teachers College Press.

DOMINGUES, J. L. (1986): "Intereses humanos e paradigmas curriculares". *Revista Brasileira de Estudos Pedagogicos, Brasilia*, Vol. 67, nº 156, pp. 351-366.

ENGLUND, T. (1986): *Curriculum as a Pontifical Problem. Changing Educational Conceptions, with Special Reference to Citizenship Education*. Uppsala. Studentlitteratur Chartwell-Bratt.

GIROUX, H. A. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Paidós - M. E. C.

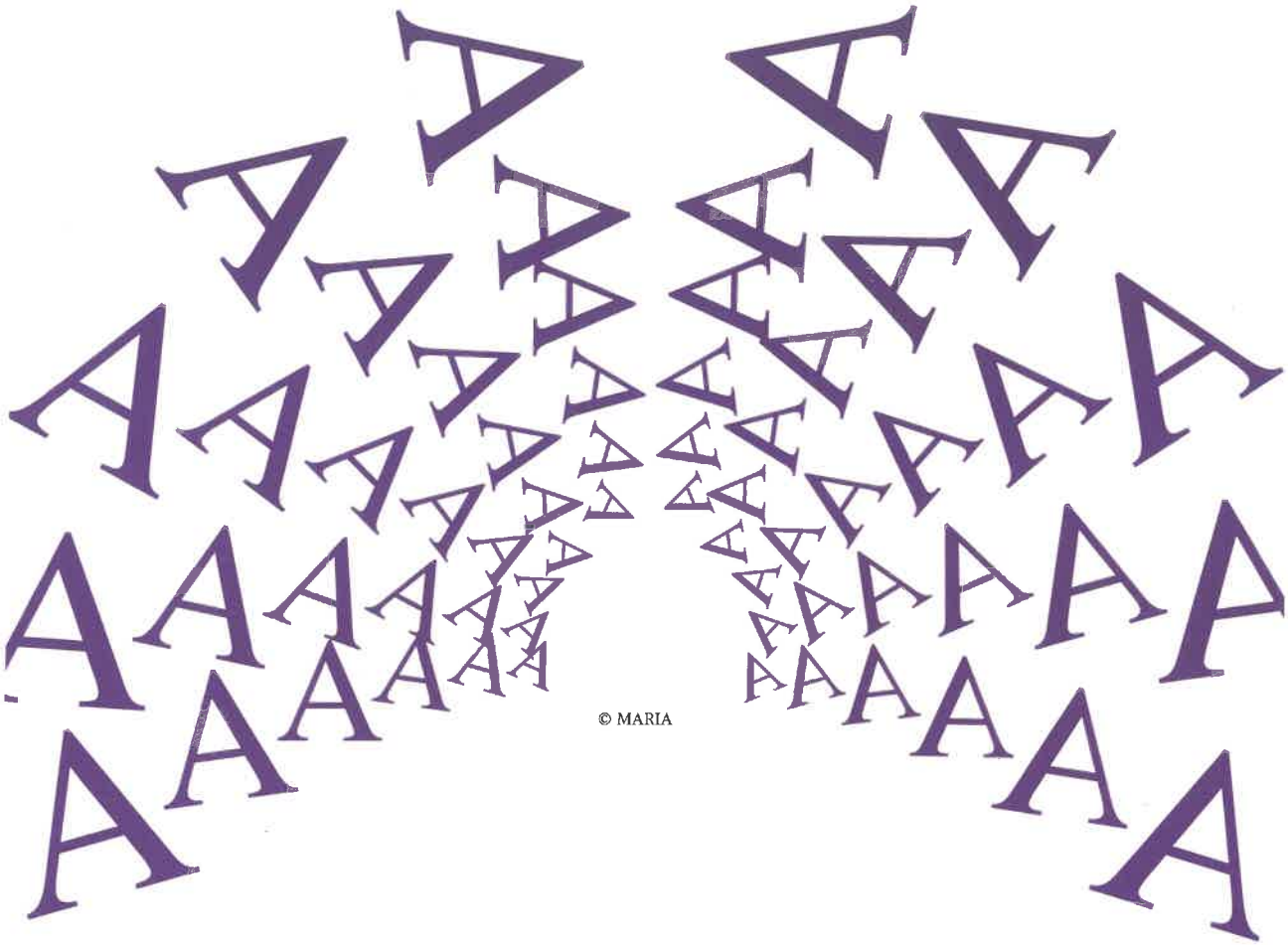
GRUNDY, S. (1987): *Curriculum: Product or Praxis*. Lews. The Falmer Press (existe traducción en castellano: *Producto o praxis del curriculum*. Madrid. Morata, 1991).

HABERMAS, J. (1984): *Ciencia y técnica como "ideología"*. Madrid. Tecnos.

HABERMAS, J. (1990): *Pensamiento postmetafísico*. Madrid. Taurus.

HORKHEIMER, M (1974: *Teoría crítica*. Buenos Aires. Amorrortu editores.

© PONTIZÓN



HUEBNER, D. (1983): "El estado moribundo del curriculum". En PEREZ, A. y GIMENO, J.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal, pp. 210-223.

INGLIS, F. (1985): *The Management of Ignorance: A Political Theory of the Curriculum*. London. Brasil Blackwell.

JACKSON Ph. W. (1980): "Curriculum and its discontents. Curriculum Inquiry, Vol. 10, nº 1, pp. 28-43.

JACKSON Ph. W. (1991): *La vida en las aulas*. Madrid. Morata - Fundación Pideia, 3ª ed.

LYONS, N. (1990): "Dilemmas of Knowing: Ethical and Epistemological Dimensions of Teachers Work and Development". *Harvard Educational Review*,vol. 60, nº 2, pp. 159-180. McCUTCHEON, G. (1982): "What in the World es Curriculum Theory?". *Theory Into Practice*, Vol. XXI, nº 1, pp. 18-22.

PINAR, W. F. (1974): *Heightened Consciousness, Cultural Revolution and Curriculum Theory*. Berkeley, California. McCutchan Publishing Co.

PINAR, W. F. (1975): *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists*. Berkeley, California. McCutchan Publishing.

PINAR, W. F. (1983): "La reconceptualización de los estudios del curriculum". En GIMENO, J. Y PEREZ, A.: La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid. Akal, pp. 396-414.

POPKEWITZ, TH. S., (1987): "La producción del conocimiento escolar y los lenguajes curriculares. Cuestiones institucionales en el seguimiento de las matemáticas escolares". *Revista de Educación*, nº 282, pp. 61-221.

SARUP, M. (1990): "El curriculum y la reforma educativa: Hacia una nueva política de la educación. *Revista de Educación*, nº 291, pp. 61-85.

SARUP, M. (1981): *Education, State and Crisis*. London. grant MacIntyre.

TOM, A. R. (1980): "Teaching as a Moral Graft: A Metaphor for Teaching and Teacher Education". *Curriculum Inquiry*. Vol. 10, nº3, pp.317-323.

TORRES SANTOME, J. (1989): "Libros de texto y control del curriculum" *Cuadernos de Pedagogía*, 168 (Marzo) pp. 50-55.

TORRES SANTOME, J. (1991): *El curriculum oculto*. Madrid. Morata.

WILLIAMS, R. (1982): Cultura. Sociología de la comunicación y el arte. Barcelona. Paidós.

"Los discursos y decisiones de la Administración contemplan los centros de enseñanza como instituciones neutras. No existe una preocupación explícita por los principios normativos que gobiernan la selección, la organización, la distribución y evaluación de los contenidos, ni por el modo en que éstos se relacionan con el poder económico, político, religioso o militar"

Signos. Teoría y práctica de la educación, 8/9
Enero-Junio de 1993. Páginas 42-53. ISSN: 1131-8000

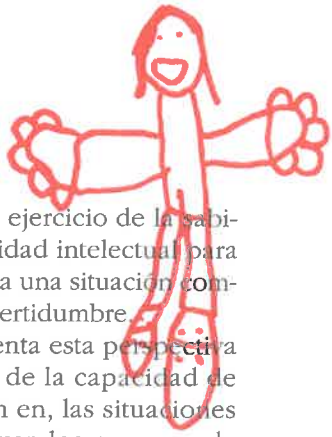
PRIMARIA

Superar la disociación teoría-práctica en la escuela o en la universidad requiere el desarrollo del aprendizaje relevante, la reconstrucción del conocimiento empírico del alumno, mediante el contraste, el conflicto *cognitivo entre los esquemas empíricos adquiridos en la experiencia cotidiana y el conocimiento público que se le ofrece de manera organizada y sistemática en la institución escolar. Del mismo modo, la formación del docente, de su pensamiento y de su conducta, supone el desarrollo eficaz, complejo y enriquecedor de los procesos de interacción teoría-práctica.*

LA FORMACIÓN DEL DOCENTE COMO INTELECTUAL COMPROMETIDO

La tarea de provocar la reconstrucción del conocimiento*

ÁNGEL I. PÉREZ GÓMEZ**



Es obvio que para entender el pensamiento y la actuación del profesor no basta con identificar los procesos formales y las estrategias de procesamiento de información o toma de decisiones, y es necesario calar en la red ideológica de teorías y creencias, la mayoría de las veces implícitas, que determinan el modo cómo el profesor da sentido a su mundo en general y a su práctica docente en particular (Contreras, 1985).

En este sentido es evidente que el profesor o el estudiante para profesor, en su vida previa y paralela a su formación o actuación profesional, ha ido desarrollando un conjunto, tal vez poco articulado e implícito pero poderoso y arraigado, de teorías, creencias, supuestos y valores sobre la naturaleza del quehacer educativo y sus relaciones con la cultura y la política del contexto social (Pérez Gómez, 1992, 1987). Este tipo de *conocimiento pedagógico vulgar o folklórico*, como lo denominan algunos, se apoya en la imitación, en las costumbres, hábitos y tradiciones de la profesión conectando la biografía individual del profesor con las características de la tradición profesional, y ofreciendo escaso espacio a la crítica, deliberación o análisis racional de sus fuentes y consecuencias. Puede por tanto considerarse un conocimiento permeado por la tradición y orientado a la conservación y reproducción del orden de cosas existentes en educación.

¿Cómo concebir la formación profesional del docente de modo que se favorezca la reconstrucción de este conocimiento vulgar y se estimule la elaboración de un pensamiento pedagógico capaz de interpretar la diversidad y complejidad de la realidad y de orientar racionalmente la actuación práctica?

En la perspectiva de la reflexión hermenéutica, denominada también ciencia práctica, y de la teoría crítica se concibe la formación del docente como el desarrollo de complejas competencias profesionales de pensamiento y de acción, orientadas a promover el desarrollo individual y colectivo, transformando las condiciones sociales del escenario vital y escolar. Tanto la escuela como el profesor se consideran elementos cruciales en el proceso de construcción de una sociedad más justa y humana. Las condiciones y funciones sociales de la escuela constituyen el eje de su preocupación.

Las situaciones educativas que afrontan los profesores se conciben en este enfoque como complejos e inciertos procesos sociales, cargados de opciones de valor, de intereses en conflicto, que se presentan en parte como casos únicos y singulares. Por tanto, la intervención eficaz en los mismos no puede resolverse mediante la aplicación directa de una teoría genérica, de una norma técnica o de una rutina preespecificada, sino que requiere el ejercicio de la sabiduría práctica, es decir, la habilidad intelectual para discernir la apropiada respuesta a una situación compleja, abierta a la duda y a la incertidumbre.

El principio básico que orienta esta perspectiva es el desarrollo en el profesor de la capacidad de comprensión de, e intervención en, las situaciones complejas donde se desenvuelven los procesos de enseñanza-aprendizaje. En palabras de Elliott: *"La práctica s apoya en las interpretaciones de las situaciones particulares como un todo, y no puede mejorarse sino se mejoran dichas interpretaciones. Además, tales interpretaciones no son 'objetivas' en el sentido racionalista de estar libres de los sesgos y prejuicios de las culturas prácticas cotidianas. Desde la perspectiva de la ciencia práctica los sesgos son una condición de la comprensión situacional, porque todas las interpretaciones se configuran dentro de culturas prácticas, sistemas de creencias y valores condicionados por problemas prácticos"* (1991b, p.6). La comprensión situacional de los problemas educativos no se desarrolla y perfecciona modificándolos como consecuencia del contraste democrático de pareceres, evidencias e interpretaciones reflexivas.

Uno de los elementos más importantes para comprender la complejidad de las situaciones educativas, puesto de manifiesto por esta perspectiva, es la condición de la escuela como institución social que ayuda a reproducir las características de la propia sociedad. Por ello, los profesores tienen la obligación moral de reflexionar e intervenir para que los alumnos comprendan dichas características y aprendan a actuar conscientemente en su reproducción o en su transformación.

Se reconoce y se resalta el carácter fundamentalmente ético y político de la actividad docente, toda vez que pretende eliminar en parte, a través del desarrollo del conocimiento y de la actuación, las condiciones sociales que obstaculizan y distorsionan la autocomprensión de los alumnos y de los propios profesores.

Academicismo *versus socialización*

Desde la amplia difusión de los significativos trabajos de Schön sobre la importancia del pensamiento práctico en la actuación de los profesionales que se enfrentan a situaciones conflictivas, complejas, cambiantes y singulares de la vida social, entre los que se encuentran los docentes, nadie duda de que en buena medida la formación del pensamiento práctico requiere algo más que la mera adquisición de contenidos académicos. Existen suficientes evidencias en las investigaciones de los últimos años en este campo, así como en la experiencia de los profesiona-

© FIDO DIDO/UFS inc.

les, como para afirmar que el mero aprendizaje académico de contenidos teóricos, incluso cuando éstos han sido asimilados significativamente, no garantiza ni la permanencia de tales principios y conocimientos a lo largo del tiempo, ni menos aún su transformación en modos y procedimientos de actuación práctica. Morine Dershimer (1989) y Feiman-Nemser (1987) han constatado en sendas revisiones de los estudios e investigaciones más recientes que aunque generalmente los cursos académicos en los centros universitarios de formación tienen efectos importantes en la configuración del pensamiento y las actitudes de los futuros profesores, éstos encuentran extraordinarias dificultades para transferir tales conceptos teóricos a las exigencias y demandas de la práctica del aula y, en consecuencia, pronto los abandonan.

En este sentido es oportuno traer a colación los resultados de una amplia investigación realizada en la Universidad de Málaga, con una muestra de más de 3.000 sujetos de diferentes universidades y centros escolares, sobre la evolución del pensamiento de los profesores, desde una etapa de iniciación académica hasta una época profesional con más de quince años de experiencia (Gimeno y Pérez 1987, Pérez y Barquín 1990). Paradójicamente, a primera vista, el pensamiento pedagógico más conservador y más similar entre sí, lo manifiestan los grupos de la muestra que se sitúan en los extremos de la carrera profesional, es decir, los que comienzan sus estudios en las Escuelas de Magisterio, y los profesionales con más de 15 años de experiencia.

Por el contrario, tanto los alumnos que acaban la carrera de Magisterio, como aquellos que concluyen los estudios de licenciatura en Pedagogía, manifiestan un pensamiento pedagógico mucho más elaborado, diversificado y progresista en la mayoría de las dimensiones estudiadas (selección y organización de los contenidos, métodos y procedimientos de enseñanza, concepción de las relaciones profesor-alumno, estrategias de evaluación, problemas de control y disciplina, relaciones sociedad-escuela, naturaleza educativa del hombre...). No obstante, el carácter efímero de este pensamiento elaborado y progresista, que se desvanece ante los intercambios de la experiencia y con los influjos de la práctica, en los primeros años de vida profesional, hace suponer o que su adquisición académica es débil e inconsistente o que es de todos modos insuficiente para formar el pensamiento práctico que es el que realmente se utiliza no sólo en las declaraciones teóricas sino al intervenir en las situaciones complejas y conflictivas del aula.

"Es evidente que el profesor ha ido desarrollando un conjunto, tal vez poco articulado e implícito pero poderoso y arraigado, de teorías, creencias, supuestos y valores sobre la naturaleza del quehacer educativo y de sus relaciones con la cultura y la política del contexto social"

© FIDO DIDO/UFS inc.

Parece, por tanto, que una ideología pedagógica de carácter conservador, generada en la experiencia cotidiana de la vida institucional de la escuela, se impone en el pensamiento del estudiante en sus años de infancia y juventud y vuelve a restablecerse en el pensamiento del profesional veterano, después de un periodo más o menos largo e intenso de modificación del pensamiento pedagógico en un sentido más innovador, como consecuencia de la etapa de formación académica. Es, pues, plausible aventurar la hipótesis de que las alteraciones innovadoras en el pensamiento docente, provocadas por la exposición a las teorías académicas, y al posible intercambio, deliberación y contraste de pareceres que lleva consigo el proceso de formación teórica en las instituciones universitarias, no son lo suficientemente consistentes, ni se arraigan significativamente en los esquemas de pensamiento y actuación de los docentes.

Es, pues evidente que el componente práctico del curriculum de formación del profesor viene exigido por la propia naturaleza clínica y práctica de la actividad docente, por la necesidad de formar el pensamiento práctico. El problema surge al intentar definir el sentido y las características de los procesos de inducción en la práctica. Apelar a la práctica puede ser un simple recurso retórico, un concepto paraguas que encubre posiciones bien diversas e incluso contradictorias. Por ello, es necesario resaltar al mismo tiempo tanto la exigencia ineludible de la práctica en la formación del docente como el peligro de su enorme poder socializador.

Así pues, aún considerando que la formación teórico-práctica de los docentes debe desarrollarse en la escuela, en el contexto donde se generan y transforman

los valores y procedimientos pedagógicos, no podemos olvidar cómo recuerdan Beyer (1988), Munro (1989), Hoy (1990), Staton (1992), Smith (1992), MacDonald (1984), y Elliott (1991b) el riesgo que comporta sucumbir al poderoso influjo socializador que tiene la institución escolar. Como se ha puesto de manifiesto en tales trabajos, el desarrollo indiscriminado y poco elaborado de las prácticas como meros procesos de inducción de los futuros profesores en el contexto y cultura de la escuela ha producido una rápida y prematura socialización en indeseables y obsoletas formas de trabajar y concebir la actividad educativa. Dicho proceso tiene lugar por la inercia de las instituciones a reproducir y perpetuar las estrategias pedagógicas consistentes con las expectativas sociales, profesionales e institucionales de la escuela, así como por el deseo lógico del estudiante o profesor novato a desenvolverse con éxito y a conseguir la aceptación social de sus compañeros. En consecuencia, la práctica por sí misma estimula la comprensible tendencia a imitar y reproducir el comportamiento social y profesional que contempla como mayoritario y aparentemente exitoso en el medio social del aula y la escuela.

El poderoso influjo socializador de la escuela, tanto sobre el alumno como sobre el docente crea de forma tácita acríticas concepciones pedagógicas, que tienden a reproducirse fácilmente en la práctica del futuro profesional, toda vez que se encuentran arraigadas en las creencias del sentido común, en la ideología pedagógica dominante y son estimuladas e incluso exigidas por el funcionamiento habitual de las instituciones, por las formas de organizar la vida en los centros y por las expectativas personales y profesionales.

Como afirman Berger y Lickmann (1967, p. 57): *"las instituciones, por el mero hecho de su existencia, controlan el comportamiento humano al establecer patrones predeterminados de conducta que la orientan en una dirección en detrimento de otras muchas que serían posibles"* Las instituciones, a través de sus formas de organización, de sus rituales, de sus rutinas e inercias, se convierten en mundos en sí mismos, que reflejan y a su vez median y condicionan los valores, las

© FIDO DIDO/UFS inc.

"En la perspectiva de la reflexión hermenéutica y de la teoría crítica se concibe la formación del docente como el desarrollo de complejas competencias profesionales de pensamiento y de acción, orientadas a promover el desarrollo individual y colectivo, transformando las condiciones sociales del escenario vital y escolar"

expectativas, los modos de relación y los conocimientos y conductas consideradas legítimas en la propia comunidad social.

De esta forma, las prácticas no sirven como espacio de experimentación y reflexión, sino como instancia de reproducción, induciendo un modo de concebir la escuela y la enseñanza en detrimento de otros modos y concepciones alternativas. La inmersión acrítica del futuro docente en el clima profesional de la escuela, potencia el desarrollo y proliferación de prácticas uniformes, rutinarias y estereotipadas, exigidas, de alguna manera, para la permanencia y reproducción del *statu quo*. Sin el apoyo conceptual y teórico de la investigación sistemática y rigurosa el proceso de socialización del profesor, a través de las prácticas, fácilmente reproduce los vicios, prejuicios, mitos y obstáculos epistemológicos acumulados en la tradición empírica.

Por otra parte, sin embargo, parece claro que la vida cotidiana de cualquier profesional práctico depende precisamente del conocimiento tácito que activa y elabora durante su propia intervención y no de las prescripciones teóricas que aprendió en la universidad. Más que las teorías científicas sobre los procesos de aprendizaje o sobre los métodos didácticos o sobre el diseño y desarrollo del curriculum, aprendidas académicamente en la universidad, el pensamiento práctico se forma en estos tácitos, oscuros y a la vez sencillos intercambios de significados en el contexto escolar. El profesor, bajo la presión de las múltiples y simultáneas demandas de la vida del aula, activa sus recursos intelectuales en el más amplio sentido de la palabra (conceptos, teorías, creencias, datos, procedimientos y técnicas) para elaborar un diagnóstico rápido de la misma, valorar sus componentes, diseñar estrategias alternativas y prever, en lo posible, el curso futuro de los acontecimientos. La mayoría de estos recursos intelectuales que se activan en la acción son de carácter tácito, implícito, y frecuentemente inconsciente (Zeichner 1987, Clandinin y Connely, 1986).

¿Cómo superar el academicismo teórico sin sucumbir a la socialización empirista de la práctica rutinaria? ¿Cómo provocar en el profesor la reconstrucción de su

"Aunque generalmente los cursos académicos en los centros universitarios de formación tienen efectos importantes en la configuración del pensamiento y las actitudes de los futuros profesores, éstos encuentran extraordinarias dificultades para transferir tales conceptos teóricos a las exigencias y demandas de la práctica del aula y, en consecuencia, pronto los abandonan"

conocimiento pedagógico vulgar y empírico, inducido por las presiones del contexto escolar?

Recrear la práctica: La reconstrucción del pensamiento pedagógico como eje de la formación de profesores

Provocar la reconstrucción del pensamiento pedagógico vulgar implica necesariamente un proceso de deconstrucción de los esquemas de pensamiento y acción acrítica y empíricamente consolidados. Es decir, se requiere remover los obstáculos epistemológicos que desde la ideología pedagógica dominante y desde la práctica socializadora de la escuela se han ido incorporando al pensamiento, sentimiento y acción de los futuros docentes, hasta constituir su más o menos consciente y tácito pensamiento pedagógico práctico, el conjunto de sus teorías y creencias implícitas sobre el conocimiento, el alumno, la escuela, la sociedad, la educación.

Ahora bien, como afirman Connelly y Clandinin (1988) y Schön (1983, 1987, 1988), la formación de un pensamiento profesional consistente y relevante debe apoyarse en aquel conocimiento experiencial, cargado de *imágenes* más o menos correctas, pero determinantes en la forma de interpretar y dar sentido a las situaciones que vive el docente y a las peculiaridades de su propia práctica. Provocar su reconstrucción no implica ni su ignorancia ni su desprecio.

El problema pues se define mejor cuando consideramos que los prácticos también se gobiernan por teorías mejor o peor organizadas, más o menos explícitas y conscientes, pero que en todo caso son formulaciones teóricas sobre la realidad social y sobre la realidad educativa. La formación del pensamiento práctico debe plantearse, así pues, como una confrontación entre teorías implícitas, individuales, y habitualmente desorganizadas, y teorías públicas, desarrolladas a través del debate, del contraste de pareceres, de la reflexión y la experimentación con la realidad (Griffiths y Tann, 1992), como un proceso de transformación de las teorías individuales y tácitas del pensamiento pedagógico de cada futuro maestro, como consecuencia de su confrontación con teorías públicas y experimentaciones compartidas sobre los problemas reales que se les presentan en el aula.

Teniendo en cuenta la inconsistencia y fragilidad del aprendizaje académico adquirido por los docentes en las instituciones universitarias de formación ante las presiones socializadoras del medio escolar, así como el carácter conservador y reproductor de rutinas de los procesos de socialización empírica en el escenario de la escuela, si nos proponemos provocar la reconstrucción del pensamiento pedagógico vulgar parece necesario estimular en la formación de los futuros docentes conjuntamente la reflexión teórica y la experimentación práctica, es decir, *la praxis*, la experimentación reflexiva y la reflexión sobre la práctica.

Tomando en consideración las aportaciones teóricas y prácticas de Liston y Zeichner (1992), Schön (1983 y 1987), Elliott (1991a y 1991b) Smyth (1992) y Sergiovani (1990), así como los programas de innovación de diversas universidades (Deakin, Kent, Wisconsin, Knox College) así como la propia experiencia personal, me atrevo a ofrecer a vuestra consideración un conjunto de principios orientados a recrear la práctica como eje de la formación de los futuros docentes.

Los programas de formación del docente como intelectual comprometido con la práctica educativa no deben concebirse como procesos de transmisión de conocimientos. La finalidad de los mismos no es la acumulación enciclopédica de conocimientos en mentes llenas de información, sino la estimulación del *aprendizaje relevante*, la formación de esquemas de pensamiento y acción vinculados con la práctica, desarrollados a partir de la reflexión sobre la práctica, y expuestos al contraste del escrutinio público y de la experimentación. Sólo de este modo puede esperarse que los futuros profesores cuestionen y reconstruyan los esquemas y argumentos de su pensamiento pedagógico empírico, adquirido a través de la experiencia como alumnos y profesores, y de sus intercambios cotidianos con los valores, normas y opiniones de la ideología social y de la cultura dominante en la escuela y en la comunidad.

Ello supone que el punto de partida de todo proceso de formación es explicitar las peculiaridades del pensamiento empírico de los futuros profesores y provocar su contraste ante los problemas de la realidad concreta y ante las formulaciones alternativas de compañeros, teóricos o expertos.

A diferencia de la concepción racionalista y de la tecnológica, en este enfoque el conocimiento

© FIDO DIDO/UFS inc.

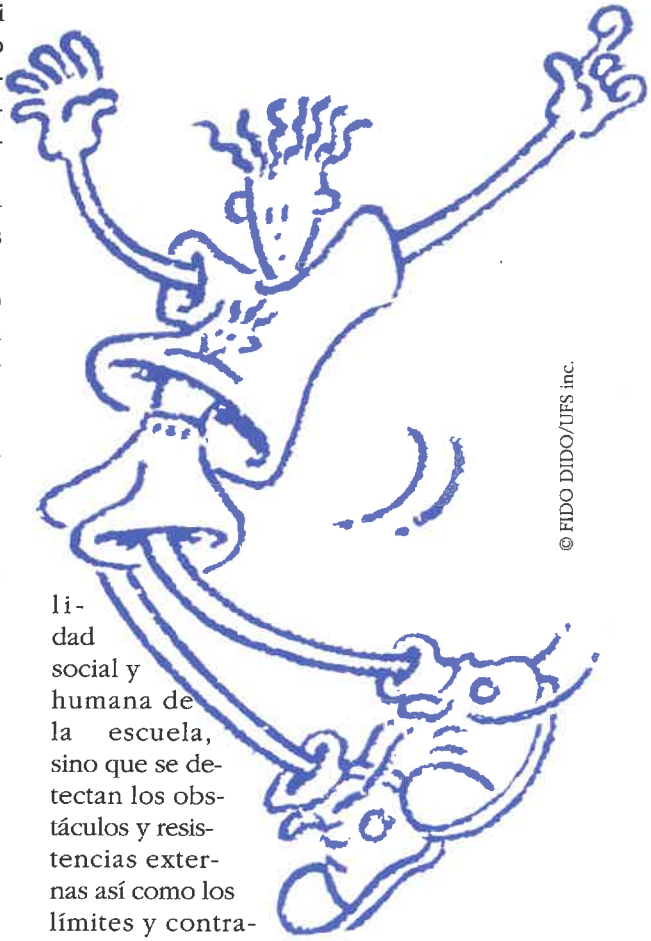
académico no se concibe ni como principio ni como fundamento de la acción, sino como conjunto de poderosos instrumentos o herramientas conceptuales que pueden ayudar a enriquecer las interpretaciones de las situaciones y las decisiones de intervención.

A diferencia de, y frecuentemente en contradicción con, los modos habituales de actuación en las instituciones universitarias de formación de docentes, la cadencia que se deriva de estos planteamientos no concuerda con la secuencia tradicional: primero un componente de formación teórica y después un componente de formación práctica. Más bien debe proponerse una interacción circular de ambos componentes localizados sobre el análisis, interpretación y transformación de los problemas complejos de la vida del aula y de la escuela.

El segundo principio hace referencia a la consideración del profesor como investigador y al proceso de *formación como un proceso de investigación* sobre la propia práctica, sus plataformas educativas y modos de actuación, sobre las situaciones y el contexto, y sobre el sentido y función social de la educación en dicha comunidad. Recrear la práctica supone concebirla no como un mero proceso de aplicación de teorías externas y previas, ni como un simple periodo de inmersión en la cultura escolar, sino como un activo proceso de investigación personal en el contexto real del aula.

Mejorar la práctica, comprendida ésta como una actividad ética y no instrumental, exige un proceso continuo de reflexión en todos los que en ella participan. No hay manera de establecer de antemano cuál es el método de enseñanza que garantice en unas circunstancias concretas y para un grupo específico de alumnos la correcta realización de los valores que queremos desarrollar. Por tanto, y puesto que la correcta concreción de los valores es siempre condicionada por el contexto y en cualquier caso cuestionable, el único modo racional y ético de intervenir es mediante el debate público y la reflexión permanente en la acción y sobre la acción.

Si se pretende superar las contradicciones y deficiencias tanto de una socialización prematura en las prácticas más indeseables y rutinarias de la escuela, como de un aprendizaje puramente teórico y estéril que conduce por lo mismo a una práctica mecánica, el procedimiento más sensato y poderoso consiste en implicar a los futuros docentes en un proceso permanente de investigación y acción, de experimentación y reflexión compartida, de contraste, de indagación sobre todos los aspectos personales, sociales y materiales que condicionan la práctica educativa. Al investigar en la práctica y al experimentar innovaciones no sólo se descubren las posibilidades insólitas de la realidad social y humana de la escuela, sino que se detectan los obstáculos y resistencias externas así como los límites y contradicciones de los propios planteamientos, creencias y hábitos, incluso encubiertos e inconscientes, que influyen en el comportamiento explícito. El profesor se enfrenta necesariamente a la tarea de generar nuevo conocimiento para interpretar y comprender la específica situación en que se mueve.



La cooperación, el pluralismo y el diálogo como exigencias éticas del quehacer pedagógico

Promover la *cooperación en el trabajo docente* puede considerarse otro principio fundamental en la

> *"Las alteraciones innovadoras en el pensamiento docente, provocadas por la exposición a las teorías académicas y al posible intercambio, deliberación y contraste de pareceres que lleva consigo el proceso de formación teórica en las instituciones universitarias, no son lo suficientemente consistentes, ni se arraigan significativamente en los esquemas de pensamiento y actuación de los docentes"*

formación del profesor. La tarea educativa es una empresa colectiva que requiere el aprendizaje de la convivencia, de la investigación y experimentación compartidas, mediante la práctica de la cooperación en ambientes democráticos. Transmitir conocimiento puede ser una tarea individual, provocar la reconstrucción del pensamiento y de la acción, promover a contracorriente la autonomía profesional y la crítica de la cultura hegemónica implica a todos los componentes del colectivo afectado y requiere la colaboración de los mismos.

Aprender a vivir y trabajar en colaboración es un exigencia ética y epistemológica del propio quehacer pedagógico, derivada de la propia naturaleza práctica del trabajo docente, que pretende la reconstrucción del pensamiento y la actuación de grupos sociales. Cuando los profesores se proponen organizar las tareas académicas y la estructura de relaciones e intercambios en la escuela y en el aula no solamente para transmitir informaciones, sino para facilitar la formación del ciudadano en una sociedad democrática, necesariamente están proponiendo una forma de organizar la vida y la cultura de la escuela que afecta a sus compañeros y a los alumnos. Tienen, por tanto, una doble responsabilidad: por una parte la responsabilidad ética de estimular el debate, el diálogo y la cooperación para organizar la participación democrática en la toma de decisiones y el respeto a las diferencias individuales; por otra, la responsabilidad y necesidad epistemológica de fomentar la cooperación y el contraste de ideas y planteamientos, para paliar los efectos de una argumentación unilateral sesgada como cualquier otra por las condiciones del contexto, tanto en la elaboración del curriculum como en su experimentación y evaluación. Trabajar en el aula y en la escuela, acomodándose a las exigencias de las diferencias individuales y de las peculiaridades del contexto, para provocar la reconstrucción crítica del conocimiento y de la acción, requiere la definición democrática de un proyecto educativo que en buena medida afecta a toda la comunidad escolar.

Estrechamente vinculado al principio precedente conviene recalcar la importancia del *respeto a la pluralidad* como eje del curriculum de formación del profesor. Respetar y fomentar la pluralidad y diversidad en el intercambio de opiniones, teorías, tradiciones, experiencias, creencias y valores debe establecerse como una máxima central de procedimiento, que rija las relaciones y los intercambios educativos a lo largo de los diferentes componentes y experiencias del curriculum de formación. En contra del dogmatismo epistemológico y del monismo metodológico, es necesario fomentar y estimular la proliferación de teorías, perspectivas, métodos y procedimientos, construidos y utilizados desde la conciencia de su relatividad histórica, de su dependencia contextual de intereses científicos, profesionales, políticos y económicos concretos.

"Los prácticos también se gobiernan por teorías mejor o peor organizadas, más o menos explícitas y conscientes. La formación del pensamiento práctico debe plantearse, así pues, como una confrontación entre teorías implícitas, individuales, y habitualmente desorganizadas, y teorías públicas, desarrolladas a través de la reflexión y la experimentación con la realidad"

© FIDO DIDO/UFS inc.

El contraste de pareceres, el respeto a la divergencia y en especial a las posiciones y propuestas normalmente marginadas por la cultura e ideología hegemónicas, así como el fomento de la creatividad y diversidad de perspectivas, es un requisito fundamental para desarrollar tanto la autonomía profesional del docente, como el acuerdo intersubjetivo que permita la creación de comunidades de aprendizaje.

En relación estrecha con los principios anteriores cabe resaltar la importancia pedagógica de fomentar la responsabilidad de los alumnos en la orientación de su propio proceso de formación. Estimular la *autonomía profesional del docente* durante el periodo de formación supone ofrecer oportunidades de elección y creación de un clima de responsabilidad compartida, donde las decisiones, incluso las de carácter curricular, que afectan a los futuros profesores deben ser objeto de debate y decisión pública y compartida, de modo que quienes participan en la comunidad de aprendizaje se sienten miembros activos de una interesante tarea propia y colectiva. La participación y la optatividad son dos aspectos claves en el proceso de implicación de los alumnos en su propio proyecto de formación profesional. Es una sarcástica paradoja pretender formar docentes investigadores, críticos, independientes, creativos y autónomos mediante un curriculum cerrado que no permite a los futuros profesores sino es-

casas oportunidades de decidir, buscar, reflexionar y rectificar.

Contexto social y práctica escolar

El último principio básico hace referencia a la necesidad de considerar en todo programa de formación de profesores el análisis del contexto social como determinante de la orientación de la práctica.

El conocimiento, la cultura y la propia escuela son instancias socialmente construidas, contingentes en una época y a una sociedad y, por tanto, cuestionables en cuanto a su sentido, su estructura y su funcionamiento. Como ya hemos indicado anteriormente, la actividad educativa es una tarea con profundas influencias y repercusiones políticas y sociales, por tanto investigar y reflexionar sobre la propia práctica pedagógica implica la consideración crítica de las condiciones institucionales y sociales que la condicionan, limitan o potencian. Tanto para Zeichner y Tabachnik (1990), como para Carr y Kemmis (1988) y Elliott (1990), la crítica institucional y social es una parte natural del proceso de reflexión.

La reflexión no es, por tanto, meramente un proceso psicológico individual, que puede ser estudiado desde esquemas formales, independientes del contenido, el contexto y las interacciones. La reflexión implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos (Zeichner 1992a y 1992b). La reflexión, a diferencia de otras formas de conocimiento, supone tanto un análisis como una propuesta totalizadora, que captura y orienta la acción. El conocimiento académico, teórico, científico o técnico, sólo puede considerarse instrumento de los procesos de reflexión cuando se ha integrado significativamente, no en parcelas aisladas de la memoria semántica, sino en los esquemas de pensamiento más genéricos que activa el individuo cuando interpreta la realidad concreta en la que vive y sobre la que actúa, y cuando organiza su propia experiencia. No es un conocimiento "puro", es un conocimiento contaminado por las contingencias que rodean e impregnan la propia experiencia vital.

© FIDO DIDO/UFS inc.

"Los programas de formación del docente como intelectual comprometido con la práctica educativa no deben concebirse como procesos de transmisión de conocimientos. La finalidad de los mismos es la estimulación del aprendizaje relevante, la formación de esquemas de pensamiento y acción vinculados con la práctica"

Las características políticas, económicas y sociales que rodean el proceso educativo de las nuevas generaciones, así como las representaciones ideológicas que las amparan o justifican deben ser objeto directo de estudio y crítica en el proceso de reflexión sobre la práctica como componente de la formación del docente, sin el menor temor a ser acusados de politización inconveniente.

Este complejo proceso de interacción teoría/práctica, o práctica/teoría, orientado a desarrollar conocimientos, sensibilidades, actitudes, capacidades y modos de actuación, requiere un periodo prolongado de tiempo donde tenga cabida el estudio, la experimentación y la reflexión, de ninguna manera compatible con los estrechos límites temporales que impone el marco de una diplomatura. Si es verdad en alguna medida que la cantidad no hace la calidad, y que además del incremento temporal se requiere una transformación cualitativa del quehacer formador, también es verdad que ciertos marcos raquíticos no inducen ni facilitan más planteamiento que la enseñanza transmisiva tradicional. La realización de proyectos de investigación/acción, el desarrollo por parte de los alumnos de estudios etnográficos en centros reales, el diseño, elaboración, experimentación y evaluación de proyectos educativos en colaboración con profesores universitarios y maestros, el aprendizaje de contenidos disciplinares, en los más diferentes campos de la ciencia y la cultura, requiere un enfoque y un clima bien alejados de la premura, concentración y atosigamiento que impone el límite temporal de una diplomatura. Por otra parte, y como ya se ha puesto de manifiesto en múltiples ocasiones, el estatus e imagen social del maestro como profesional diplomado acarrea un conjunto de peyorativos efectos primarios y secundarios que lastran la profesión, ya desde los mismos inicios de la carrera universitaria. No puedo dejar de resaltar cómo en los últimos años las Escuelas de Magisterio se están convirtiendo en los centros escoba de la universidad.

"El procedimiento más sensato y poderoso consiste en implicar a los futuros docentes en un proceso permanente de investigación y acción, de experimentación y reflexión compartida, de contraste, de indagación sobre todos los aspectos personales, sociales y materiales que condicionan la práctica educativa"

La función docente en la reforma educativa

¿Qué podemos esperar respecto a la forma de concebir la función docente y su desarrollo profesional ante la Reforma del Sistema Educativo, propuesto en la LOGSE?

En principio, y de forma genérica, cabe decir que como declaración de principios el documento presenta una innovadora concepción de la función docente en la que se define al profesor como profesional autónomo. El profesor debe atender al desarrollo personal de cada alumno para lo cual debe desarrollar las competencias requeridas para el análisis de la situación y el contexto, la planificación y el diseño de su actuación así como la evaluación del proceso y los resultados. A tan bellos principios no corresponde, lamentablemente, ni en las propuestas del documento ni menos aún en la práctica de gobierno de los últimos años y en las decisiones más recientes, un desarrollo coherente de aquéllos, ni una secuencia del mismo proceso de reforma que priorice el desarrollo profesional del docente.

Pues bien, es en este desarrollo profesional del docente que se manifiesta en la formación inicial y permanente del profesor, en el respeto y fomento de sus competencias profesionales y en la atención a sus condiciones de trabajo, donde se encuentran a mi entender las omisiones más graves, las decisiones más cuestionables, las inconsecuencias más claras dentro de una línea entrecortada y discontinua de propósitos y actuaciones interesantes.

Refiriéndonos a la formación inicial, cuya importancia en la configuración del estatus y diseño de las competencias profesionales nadie pone en duda y comenzando por las omisiones, en este terreno específico, es poco comprensible que a lo largo de 10 años de Gobierno socialista no se haya podido emprender la Reforma de la inexistente formación pedagógica del profesor de Secundaria. Si tan importante es la función del profesor concebido como profesional autónomo ¿qué poderosas razones han impedido la formación pedagógica de los profesores de secundaria durante al menos estos 10 años? ¿Qué motivos pueden justificar que no se haya pretendido reformar radicalmente o sustituir los denostados Cursos de Aptitud Pedagógica? Permanecen hasta el momento ocultos. Nadie dilata durante tan largo plazo al menos el intento de solución de un asunto que considera tan importante. Por ello, al menos en este aspecto la Reforma me parece cuando menos tardía.

Habrá que decir abiertamente que la formación del profesorado que se prevé para el siglo XXI en el decreto de mínimos elaborado por el Consejo de Universidades es abiertamente contradictoria con los principios que definen la función docente en la Ley de Reforma del sistema educativo, cuyo pleno funcionamiento también está previsto para dicha época.

En primer lugar, la formación inicial del profesor de Educación Infantil y Primaria sigue recluida en el nivel de diplomatura, donde se sitúan las carreras correspondientes a las técnicas intermedias cuya función no se considera autónoma profesionalmente sino dependiente de profesionales superiores que acceden al conocimiento, explican los fenómenos y derivan normas de intervención que los primeros se encargarán de aplicar. No es ésta la imagen del profesor como profesional autónomo.

En segundo lugar, la definición de los tipos de profesores de secundaria obligatoria y postobligatoria y su curriculum de formación que aparece en la LOGSE supone una enmienda a la totalidad de los planteamientos profesionalizados, rompiendo con la adecuación del docente a las peculiaridades de las etapas del sistema educativo que contempla justificadamente la Ley de Reforma, y que requeriría tres tipos de profesores: profesor generalista para infantil y primaria (0-12), profesores de área para secundaria obligatoria (12-16) y profesor de disciplina para la etapa postobligatoria (16-18)

En la configuración actual desaparece el profesor de área proponiéndose para ambas etapas (12-16 y 16-18) el mismo tipo de profesor, el profesor de disciplina pura. La naturaleza de la enseñanza obligatoria (0-16) que se propone la formación básica de todos y cada uno de los ciudadanos plantea objetivos y exigencias pedagógicas respecto al diseño, desarrollo y evaluación del curriculum netamente diferenciadas de las que se pueden establecer en la enseñanza selectiva posterior (16-18, 18 en adelante) que afecta por definición sólo a una parte de los ciudadanos, que ya no es común ni siquiera para esta cohorte seleccionada de ciudadanos y que tiene una orientación profesional.

En mi opinión, la línea divisoria en la nueva organización del sistema educativo debe situarse claramente entre la etapa obligatoria y la etapa de libre opción y formación selectiva. La naturaleza de la actividad docente es claramente distinta en tales etapas no sólo por las exigencias que plantea el desarrollo

© JUAN NAVARRO

© JUAN NAVARRO

evolutivo del alumno sino por los objetivos sociales peculiares que se proponen en cada una de ellas.

En tercer lugar, el problema se agrava, a mi entender, cuando se contempla la estructura de formación defendida para el profesor de Secundaria Obligatoria. El profesor que va a trabajar con niños de 12 a 16 años no recibe otra formación estrictamente profesional que aquella que como añadido a su carrera principal puede comprimirse en los créditos correspondientes a un curso académico (Modelo CAP). Si el modelo y no su desarrollo pudiera ser válido tiempo ha habido desde el 70 y en particular desde que el gobierno socialista ha emprendido la reforma educativa, para haber promovido un desarrollo válido del mismo. Lo que ahora se propone como estructura curricular de formación del profesor de Secundaria podría haberse desarrollado dentro del marco legislativo que la L.G.E. estableció para los Cursos de Aptitud Pedagógica (CAP). La seriedad en su desarrollo, la vinculación a los Departamentos universitarios y las modificaciones curriculares pertinentes podrían haberse impuesto o favorecido sin necesidad de cambios legales. De este modo, la exigencia del nivel de licenciatura para la docencia de los niños de 12-14 años, se convierte en un acierto devaluado pues el incremento del nivel de formación cultural se hace a costa de la disminución del nivel de formación profesional. Por otra parte conviene llamar la atención sobre el incomprensible retraso en la aparición del propio decreto sobre enseñanzas mínimas para la formación del profesorado de Secundaria Obligatoria. Para ese profesor de 12-16 años, todavía no existen ni modelos ni programas de formación.

El desarrollo satisfactoria de los programas de formación inicial del profesor requiere la reorganización y convergencia de proyectos e iniciativas de modo que el futuro profesor aprenda trabajando con quienes se encuentran implicados en experiencias de innovación, forme sus esquemas de interpretación e intervención en un proceso continuo de conversación con la práctica y de contraste y debate con sus compañeros.

"La actividad educativa es una tarea con profundas influencias y repercusiones políticas y sociales. Por tanto investigar y reflexionar sobre la propia práctica pedagógica implica la consideración crítica de las condiciones institucionales y sociales que la condicionan, limitan o potencian"

En definitiva y a modo de conclusión cabe afirmar que el desarrollo del profesor como intelectual comprometido con el conocimiento racional y con la práctica democrática supone, pues, la creación de espacios y prácticas contrahegemónicas, donde sea posible tanto cuestionar a través del debate, la deliberación y la experiencia compartida, los supuestos y las prácticas pedagógicas habituales, cómo estimular experiencias y concepciones alternativas, que se propongan realizar abiertamente, como principios de procedimiento, los valores que concretan la intencionalidad pedagógica, pública y democráticamente decidida.

Las actuales Escuelas de Formación del Profesorado, los ICEs, las Facultades o Secciones de Pedagogía, los CEPs, y las propias escuelas o centros del sistema educativo deberán transformarse, dentro de esta perspectiva, en centros coordinados, vinculados o integrados de desarrollo profesional del docente, donde se investiga para enseñar, donde se cuestiona y debate el sentido y la legitimidad de la cultura que se trabaja y experimenta, donde se enseña reflexionando sobre la práctica, donde se aprende al implicarse en procesos de recreación de la cultura, y al comprometerse en vivencias democráticas de reconstrucción de lo real y de experimentación de lo posible.

Si las exigencias de la sociedad contemporánea plantean nuevos, complejos y excitantes retos a la práctica docente no es lógico ni conveniente responder con viejas y pobres soluciones. En mi opinión, las viejas y pobres opciones propuestas demuestran o una mentalidad cicatérea a la hora de afrontar los problemas sociales o la carencia de convicción sobre la relevancia de la actividad educativa, precipitados definitivamente en la pendiente de un ciego tecnicismo que domina la vida económica, social y política de las sociedades desarrolladas.

"Si tan importante es la función del profesor concebido como profesional autónomo ¿qué poderosas razones han impedido la formación pedagógica de los profesores de Secundaria durante al menos estos 10 años?"

© IVÁN

(*) Extracto de la Conferencia inaugural del curso 1992/93 de la División de Educación de la Universidad Central de Barcelona.

(**) Angel I. Pérez Gómez es profesor de la Universidad de Málaga (Teléfono de contacto: 95-2131069).

Referencias bibliográficas

Barquín J. (1989) *Evolución del pensamiento pedagógico de los profesores*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.

Berger, P. y Luckmann, T. (1976), *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. Garden City. N.Y., Anchor.

Beyer, L.E. (1988) *Knowing and acting: Inquiry, Ideology and Educational Studies*. Londres. Falmer Press.

Clandinin, D.J. y Connely, F.M. (1986): "Rhythms in teaching: The Narrative study of the teacher' personal practical Knowledge of classrooms". *Teaching and Teacher Education*, 86, 2, 4, (377-387)

Connelly, F.M. y Clandinin, D.J. (1988). *Teachers as curriculum planers*. N. Y., Teachers College Press.

Contreras, J. (1985) "¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado". *Revista de Educación*, 277, 5-28.

Elliott, J. (1990). *Investigación-Acción en Educación*. Madrid. Morata.

Elliott, J. (1990), "Teacher as Researchers: Implication for supervision and for teacher education". *Teaching and Teacher Education*. 6, 1, p. 1-26.

Elliott, J. (1991b), "Three Perspectives on coherence and continuity in teacher education" UCET *Annual Conference*. November.

Elliott, J. (1991a), "The relationship between 'Understanding' and 'developing' teachers' thinking". University of EAST Anglia.

Feiman-Nemser, S. & Buckmann, M. (1989), "Describing Teacher Education: A framework and illustrative findings form a longitudinal study of six students". *Elementary School Journal*, 89, 365-377.

Gimeno Sacristán, J., Pérez Gómez, A.I. (1987) "El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores. Informe final" CIDE.

Good, T. (1990). "Building the knowledge base of teaching". In D. Dill (Ed.) *What teachers need to know*, (pp. 17-75). San francisco: Jossey Bass.

Griffiths, M. & Tann, S. (1992). "Using reflective practice to Link personal and public theories". *Journal of Education for Teaching*. 18, 1, 13-30.

Hoy, W.K. & Woolfolk, A.E. (1990), "Socialization of Student Teachers". *American Educational Research Journal*. 27, 2, 279-300.

Liston, D. y Zeichner, K. (1991), *Teacher Education and the social conditions of schooling*. Nueva York, Routledge.

Morine-Dershimer, G. (1989), "Preservice teachers' conceptions of content and pedagogy: Measu-

ring growth in refletive pedagogical decision-making". *Journal of Teacher Education*, 50, 46-52.

Munro, R. (1989), *A case study of school-based innovation in secondary teacher education.* Tesis doctoral no publicada. Universidad de Auckland, Nueva Zelanda.

Pérez Gómez, A.I. (1987) "El pensamiento práctico del profesor/a. Implicaciones en la formación del profesorado". Ponencia presentada al II Congreso Mundial Vasco, Octubre, Bilbao.

Pérez Gómez, A.I. y Gimeno Sacristán, J. (1992). "El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores". *Investigación en la Escuela.* Octubre, 1992.

Pérez Gómez, A. y Barquín, J. (1990). *Evolución del pensamiento de los profesores.* Málaga.

Pérez Gómez, A. (1992), "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas". En J. Gimeno y A. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid. Morata.

Pérez Gómez, A.I. y Gimeno Sacristán, J. (1989). "Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico". *Infancia y Aprendizaje.* 42, 37-63.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner.* New York: Basic Books INC Publishers.

Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Schön, D. (1988). "Educating teachers as reflective practitioners". In P. Grimmett and G. Erickson (Eds.) *Reflection in teacher education.* N. Y.: Teachers College Press.

Sergiovani, T. y Starratt, R. (1990) "Clinical supervision and teacher evaluation". En K. ZEICHNER: *Supervision of student Teaching.* Madison, Wisconsin. pp. 251-286.

Smith, S. (1992). "Teacher's Work and the Politics of Reflection". *American educational research journal.* 29, 2, 267-300.

Staton, A. & Hunt, S. (1992). Teacher socialization: Review and conceptualization. *Comunication Education*, 41, 1-35.

Tabachnik, B. y Zeichner, K. *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education.* Nueva York. Falmer Press. pp. 1-22.

Zeichner, K. (1987) "Preparin reflective teaching". *International Journal of Educational Reseach.* 11(5). pp. 565-576.

Zeichner, K. (1992a). *The teacher as a reflective pratitioner.* University Wisconsin, Madison.

Zeichner, K. (1992b). "Conceptions of reflective practice in teaching and teacher education". En Harvard an P. Hopkinson (Eds.) *Action and reflection in teacher education.* Norwood, N.J.: Ablex.

© IVÁN

"La formación inicial del profesor de Educación Infantil y Primaria sigue recluida en el nivel de diplomatura, donde se sitúan las carreras correspondientes a las técnicas intermedias cuya función no se considera autónoma profesionalmente sino dependiente de profesionales superiores que acceden al conocimiento, explican los fenómenos y derivan normas de intervención que los primeros se encargarán de aplicar"

SIGNOS

SUSCRÍBETE!

Signos. Teoría y práctica de la educación, 8/9
Enero-Junio de 1993. Páginas 54-61. ISSN: 1131-8000

PRIMARIA

Desde hace tiempo existe un acuerdo bastante generalizado sobre los fines de la enseñanza de la lengua en la Educación Primaria. Documentos especializados, el profesorado e, incluso, opiniones procedentes *de ámbitos no especializados probablemente confluyan en la idea de que el sentido de la educación lingüística en estas edades ha de ser el de lograr que niñas y niños puedan comunicarse en distintas circunstancias de su actividad cotidiana. Sin embargo, la práctica en las escuelas nos muestra que, aun persiguiendo en apariencia fines similares, no siempre hay acuerdos más allá de esta general declaración de principios. La discusión acerca de la selección de contenidos en ámbitos determinados del aprendizaje lingüístico (contenidos gramaticales, por ejemplo), las decisiones en relación con la secuencia de los aprendizajes o la selección de materiales para el aula ponen de manifiesto divergencias importantes entre el profesorado no tan fáciles de casar en la práctica.*

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Notas para la reflexión

INÉS MIRET*

El problema reside en que realmente siguen conviviendo en los centros concepciones diferentes acerca de cómo se aprende la lengua y del papel que debe asumir la escuela en este proceso. A esto se añade el que, en ocasiones, estas diferentes concepciones no se discuten explícitamente en los equipos de ciclo o de etapa y el que las decisiones que se toman no siempre están suficientemente contrastadas y fundamentadas.

Debemos aceptar que las grandes declaraciones de principios en relación con cuál ha de ser el sentido del aprendizaje lingüístico resultan insuficientes para llegar a unas bases o ideas comunes que permitan dar coherencia a la intervención educativa en la etapa. Por otra parte, referencias vagas a términos como *enfoque comunicativo* de la enseñanza idiomática ofrecen, en estos momentos, pocas pistas para diseñar la programación (Vila, 1989; Breen, 1990).

Admitiendo que "aprender lengua" significa aprender a usarla en contextos sociales diferentes, parece necesario tratar de ahondar algo más en el sentido que afirmaciones semejantes pueden suponer en la escuela primaria, al menos desde tres puntos de vista:

- ¿Qué significa aprender a usar la lengua desde los llamados enfoques comunicativos?
- ¿Qué implicaciones tiene una opción de este tipo en los aprendizajes propios de la Educación Primaria?
- ¿Cómo podrían articularse estas ideas en la programación del profesor?

A lo largo del artículo trataremos de apuntar algunas ideas que podrían ser objeto de reflexión desde estos distintos puntos de vista. Constituyen un conjunto de notas sin otro ánimo que el de suscitar la revisión de ciertas prácticas e indicar referencias básicas sobre las que apoyar algunas opciones didácticas.

¿Qué significa aprender a usar la lengua?

Durante muchos años, ha predominado una forma de entender la enseñanza de la lengua basada en la convicción de que en la medida en que niños y niñas dominaran los mecanismos de funcionamiento interno de la lengua irían progresivamente siendo capaces de hablar mejor, de escribir más pertinentemente, etcétera. En el fondo lo que sostiene este planteamiento es que el conocimiento de la estructura y el funcionamiento del sistema de la lengua tiene una incidencia directa sobre la capacidad para usarla en contextos reales de comunicación. Desde esta perspectiva, aprender lengua significa, por tanto, *aprender y dominar las reglas propias de los diferentes componentes del sistema de la lengua*. Por otra parte, se presupone que el modelo de lengua es único y homogéneo, prescindiendo intencionalmente de la diversidad de usos en función de los diferentes contextos sociales. Desde el punto de vista didáctico, la programación está basada en la preparación de ejercicios que permitan asimilar la normativa lingüística y en el empleo de los modelos de los clásicos, pues a través de ellos se expone a los alumnos al "mejor" modelo de lengua.

Este planteamiento ha resultado claramente ineficaz para el desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión oral y escrita. El alumno memoriza reglas que aplica mecánicamente, sin ser capaz de poner en funcionamiento las distintas habilidades en relación con la comunicación en contextos reales de uso.

El rechazo a esta forma de entender la educación lingüística ha llevado a poner el acento en el manejo de las destrezas comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir), es decir, en la *práctica de la comunicación*. En realidad, este planteamiento reivindica la idea de que a usar la lengua se aprende usándola. Aunque opciones de este tipo han destacado con razón la importancia del uso de la lengua como objeto fundamental del aprendizaje, en ocasiones y amparándose en esta idea, se han defendido concepciones un tanto espontaneístas del desarrollo comunicativo. Desde estas posiciones, se concede una importancia casi exclusiva al diseño de situaciones en las que el alumno quiera comunicar algo y en las que puedan ponerse en práctica las diferentes habilidades lingüísticas. Conjuntamente, se manifiesta un rechazo hacia cualquier reflexión explícita acerca del funcionamiento de la lengua y hacia el empleo de modelos como instrumento didáctico para la producción de textos. Sin embargo, no queda claro mediante qué mecanismos es posible enriquecer el uso, qué contenidos específicos han de abordarse para lograr tal objetivo y cuál ha de ser la intervención del maestro o maestra en este proceso (Vila, 1992).

En las últimas décadas se está produciendo una amplia revisión de las concepciones sobre la naturaleza del lenguaje y de la comunicación y los problemas implicados en su enseñanza y aprendizaje. Desde estos ámbitos se pone el *énfasis en el uso de las lenguas, en la función comunicativa del lenguaje y en el papel de los factores sociales en su desarrollo*. Las aportaciones de la teoría y de la investigación en fenómenos reales del lenguaje y de la comunicación serán una referencia inexcusable a la hora de delimitar qué contenidos han de ser objeto de aprendizaje en el área de Lengua y en qué modo pueden ser abordados en la práctica (Bronckart, 1985; Lomas, Osoro y Tusón, 1992).

Poco a poco y más tímidamente de lo deseable, van asumiéndose en las programaciones y materiales de aula algunos de los principios derivados de los

© JAZZ MAGAZINE

enfoques comunicativos. Sin embargo, hay que reconocer la dificultad que encuentra el profesorado para superar la barrera de las meras formulaciones teóricas, sin disponer de una formación más sólida que le permita entender las implicaciones que tales opciones pueden y deben tener en su práctica pedagógica. Ciertamente, hay un interés por tratar de desentrañar qué puede suponer un enfoque comunicativo en la práctica, pero la escasez de ejemplos concretos y de formación impiden atender y cuestionarse de forma eficaz muchas de estas ideas.

¿Qué implica, entonces, optar por un enfoque comunicativo? ¿Qué significa aprender a usar la lengua desde esta perspectiva? De forma muy simplificada destacamos algunas ideas básicas sobre la concepción del lenguaje y de su aprendizaje que subyacen en estos enfoques.

– El lenguaje es un instrumento para representar la realidad y para regular y controlar nuestros intercambios sociales (Vygotsky, 1934).

– Las niñas y los niños adquieren y desarrollan el lenguaje a través de la interacción social. No podemos considerar cómo son y cómo se desarrollan en cada individuo las habilidades en relación con el lenguaje y la comunicación de forma aislada, sino vinculadas a los contextos sociales y culturales en los que este aprendizaje tiene lugar (Vygotsky, 1934).

– Aprender a usar la lengua no puede reducirse al conocimiento de las reglas que rigen el sistema de la lengua, sino que debe significar aprender a usarlas en contextos reales de producción y recepción. Ello implica una redefinición del objeto de aprendizaje en esta área, en el que deben considerarse todos los aspectos implicados en el desarrollo de la *competencia comunicativa*, es decir, de la capacidad para participar en el discurso de acuerdo con diferentes intenciones comunicativas y en situaciones distintas de intercambio (1).

– El modelo de lengua será diferente de acuerdo con los contextos en los que se produce la comunicación. La lengua deja de ser homogénea y única. El concepto clave no es el de corrección —respeto o no de las normas del modelo único de lengua—, sino el de adecuación a las características específicas del contexto de la comunicación. No hablamos, por tanto, de corrección de acuerdo con la normativa, sino de adecuación-inadecuación, es decir, de eficacia comunicativa.

– La práctica de la comunicación, por sí misma, no mejora el uso de la lengua en diferentes contextos. Es preciso crear una conciencia reflexiva acerca de qué estrategias son pertinentes y cuáles no, es decir, favorecer la reflexión sobre los mecanismos que intervienen en la producción del propio discurso. La conciencia metalingüística, así planteada, posibilita el desarrollo de destrezas de elección y control sobre el propio discurso (Garton y Pratt, 1991; James y Garrett, 1992).

– Además de los aspectos comunicativos, el aprendizaje de la lengua tiene relación con el desarrollo de habilidades cognitivas como la planificación, el procesamiento y manejo de la información, etc.

"En las últimas décadas se está produciendo una amplia revisión de las concepciones sobre la naturaleza del lenguaje y de la comunicación y los problemas implicados en su enseñanza y aprendizaje. Desde estos ámbitos se pone el énfasis en el uso de las lenguas, en la función comunicativa del lenguaje y en el papel de los factores sociales en su desarrollo"

© ADAMI

Asumir cada uno de estos principios generales debe tener consecuencias en la organización de la actividad escolar. El reconocimiento del carácter social del aprendizaje, por ejemplo, debe fomentar una reflexión acerca de qué situaciones pueden favorecer en mejor medida el desarrollo comunicativo. En este sentido, el trabajo cooperativo o las actividades en las que se establecen relaciones de tipo tutorial entre diferentes compañeros han mostrado excelentes repercusiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La confrontación de diferentes puntos de vista en la composición de textos, la discusión sobre las estrategias que parecen más pertinentes en las actividades de lectura, la puesta en común de las diferentes hipótesis sobre el funcionamiento del sistema de la lengua escrita... pueden ser formas de trabajo muy apropiadas para la clase de lengua.

No es posible detenerse en tales consideraciones para cada uno de los principios indicados. No obstante, queremos dejar constancia de la incidencia que las concepciones expuestas tienen sobre los contenidos propios de la educación lingüística en la Educación Primaria: ¿Qué usos orales han de trabajarse en esta etapa? ¿Cómo enseñar a leer y escribir? ¿Qué papel han de jugar los textos literarios? ¿Qué contenidos gramaticales deben abordarse?

Enfoque comunicativo y contenidos en la Educación Primaria

Comunicación oral

La enseñanza de la lengua oral en la escuela ha sufrido una práctica olvidadiza y poco sistemática. La intuición ha sido más la guía de la intervención educativa en este campo, que la definición clara de los contenidos y los medios mediante los que puede lograrse una mejora de la expresión. La idea de que los niños y las niñas llegan a la escuela sabiendo hablar y de que es difícil disponer de un marco teórico que dé cuenta de los usos orales muchas veces ha servido como justificación de tales planteamientos. Desde las concepciones defendidas más arriba, algunas de estas ideas deberían ser revisadas.

Por una parte, existe la creencia de que a los seis años los niños y las niñas dominan el lenguaje hablado y de que su progreso posterior se relaciona casi exclusivamente con aspectos muy parciales del mismo (el vocabulario, por ejemplo). Sin embargo, la realidad parece ser bien diferente. Es cierto que un niño de 5-6 años utiliza superficialmente el lenguaje de manera bastante semejante a como lo hacen las personas adultas, pero los estudios muestran cómo sufre cambios importantes hasta completar su desarrollo a los 10-12 años (Karmiloff-Smith, 1977 y 1979). El niño en edad escolar reorganiza su lenguaje en el sentido de modificar la función de las categorías lingüísticas que usa al nivel del discurso. El papel de la escuela no puede reducirse, por tanto, a planificar actividades más o menos dispersas a lo largo de este período, sino que debe intervenir intencionalmente para lograr el mejor dominio del lenguaje en situaciones de discurso (Vila, 1989; Boada, 1986).

Por otra parte, la idea ampliamente extendida de que lo oral está reservado para las comunicaciones espontáneas e informales mientras que lo escrito tiene que ver con lo formal y elaborado también merece algunos comentarios. Las fronteras entre lo oral y lo escrito van haciéndose progresivamente menos nítidas. En realidad, una conferencia y un artículo de opinión de un periódico tienen más elementos comunes que una conferencia y una conversación informal. Oral y escrito son dos realizaciones de un mismo sistema, son interdependientes y se influyen mutuamente (Calsamiglia, 1991).

© ADAMI

"Aprender a usar la lengua no puede reducirse al conocimiento de las reglas que rigen el sistema de la lengua, sino que debe significar aprender a usarlas en contextos reales de producción y recepción"

Estas cuestiones, entre otras, ponen de manifiesto la necesidad de disponer de un marco de referencia que nos permita analizar los hechos comunicativos mediante el que podamos entender qué hacemos al hablar y qué tipos de discurso oral empleamos. Es decir, necesitamos dotarnos de algún instrumento que nos ayude a definir las situaciones de comunicación oral que vamos a trabajar en clase, a seleccionar los discursos orales que pueden ser analizados y a establecer los contenidos y los criterios de evaluación que van a ser empleados en cada caso. Una reflexión sobre las propuestas procedentes de la *etnografía de la comunicación* podría constituir un punto de partida interesante para planificar el trabajo de lengua oral en el aula (Tusón, 1991; Nussbaum, 1991).

En efecto, la mejora de las destrezas de comunicación oral requiere un esfuerzo en la planificación. No parece suficiente diseñar situaciones en las que niñas y niños puedan expresarse. Es preciso, además, fijar objetivos y contenidos claros y graduados que abarquen todos los aspectos implicados en la mejora de la comunicación oral y una reflexión a fondo sobre cómo vincularlos con las necesidades reales de comunicación de los alumnos.

Aprendizaje de la lectura y la escritura

Opciones como las expuestas más arriba sobre el aprendizaje de la lengua nos presentan un panorama bastante complejo en relación con el aprendizaje de la lectura y la escritura. Las investigaciones acerca de la forma en que los niños construyen el sistema de la escritura y los modelos explicativos de los procesos implicados en la comprensión de textos y la composición escrita nos invitan a cuestionarnos concepciones demasiado simplistas de tal aprendizaje y atentas casi en exclusiva al dominio del código.

Se ha supuesto, con frecuencia, que los niños y las niñas cuando llegan a la escuela desconocen el lenguaje escrito. La investigación muestra, sin embargo, que el conocimiento acerca de lo escrito comienza antes de que la escuela lo enseñe

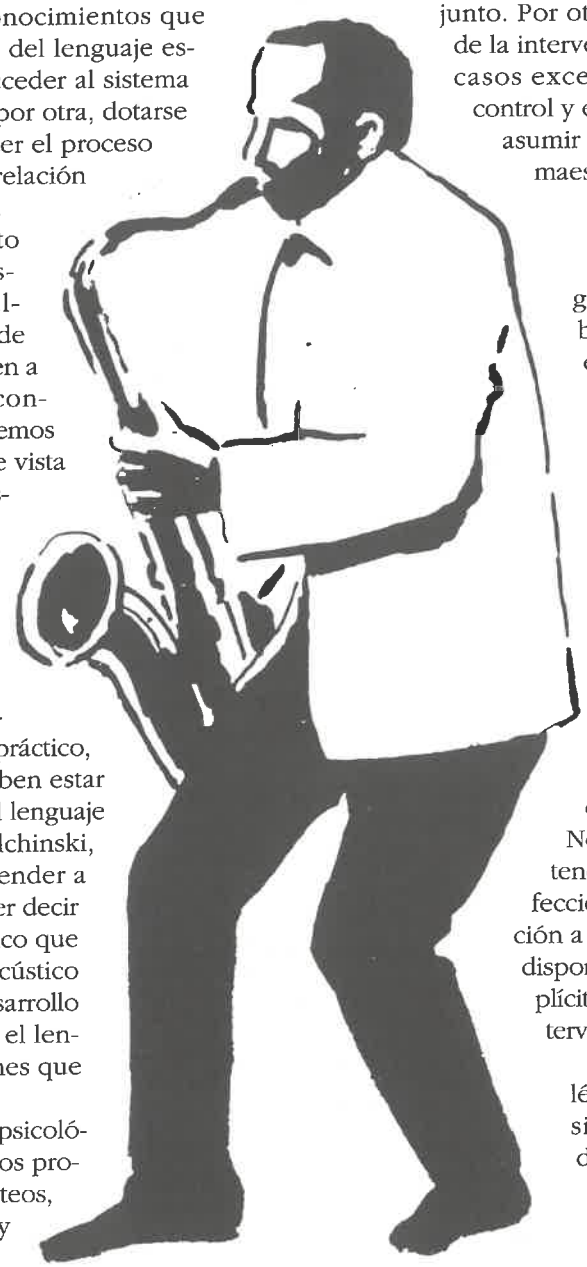
"Además de los aspectos comunicativos, el aprendizaje de la lengua tiene relación con el desarrollo de habilidades cognitivas como la planificación, el procesamiento y manejo de la información, etcétera"

(Ferreiro y Teberosky, 1979). El origen de este aprendizaje está, por lo tanto, fuera de la escuela. Por otra parte, desde estos estudios se pone de manifiesto que la construcción de este conocimiento evoluciona de acuerdo con unas fases generales. Este conjunto de investigaciones marca un punto de partida diferente para el profesorado que, por una parte, deberá tomar en cuenta los conocimientos que sobre las formas y funciones del lenguaje escrito tiene cada alumno al acceder al sistema escolar (Teberosky, 1989) y, por otra, dotarse de instrumentos para entender el proceso constructivo del alumno en relación con el sistema de la escritura.

Un adecuado tratamiento del lenguaje escrito en la escuela debe suponer, igualmente, una reflexión acerca de las finalidades que se conceden a su aprendizaje en nuestro contexto social y cultural. Defendemos con L. Tolchinski un punto de vista plurifuncional del lenguaje escrito —como medio para resolver cuestiones prácticas, como instrumento para acceder a la información y a formas superiores de pensamiento y como fuente de placer estético— y entendemos que "lo práctico, lo científico y lo literario" deben estar presentes en la enseñanza del lenguaje escrito desde sus inicios (Tolchinski, 1990). En consecuencia, aprender a leer y escribir no puede querer decir apropiarse de un código gráfico que se relaciona con un código acústico sino que debe suponer el desarrollo de la capacidad para utilizar el lenguaje escrito para las funciones que cumple socialmente.

Por último, los modelos psicológicos que tratan de explicar los procesos de lectura (Alonso y Mateos, 1985; Solé, 1987; Colomer y Camps, 1991) y de composición escrita (Camps, 1990; Cassany, 1990) destacan la complejidad de los saberes puestos en juego en dichos procesos. Y aunque estos modelos no son modelos de enseñanza, permiten inferir algunas ideas que pueden servir como base para orientar la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela.

Este conjunto de referencias debería ser objeto de reflexión entre el profesorado de Educación Primaria. Por una parte, para reconocer la complejidad de los saberes implicados en el aprendizaje de la lectura y escritura e incorporar a las programaciones contenidos en relación con el texto escrito y sus diferentes usos sociales, con los procesos implicados en la comprensión y en la producción de textos y con las actitudes hacia la cultura escrita en su conjunto. Por otra, para cuestionarse el papel de la intervención pedagógica, en algunos casos excesivamente relegada al mero control y evaluación final de las tareas, y asumir la importancia de la ayuda del maestro a lo largo del proceso.



© JAZZ MAGAZINE

La reflexión lingüística

Se sostienen amplias divergencias entre el profesorado sobre la conveniencia del trabajo explícito de los contenidos gramaticales en Educación Primaria. Sin embargo, desde la concepción del aprendizaje lingüístico aquí expuesta, la reflexión sobre la lengua ha de entenderse como parte esencial del desarrollo de las capacidades comunicativas. En efecto, la toma de conciencia sobre los procedimientos de producción y recepción del discurso es un medio necesario para avanzar y enriquecer el uso de la lengua. No parece posible que la competencia comunicativa pueda ser perfeccionada mediante la mera exposición a gran variedad de discursos, sin disponer de ningún conocimiento explícito sobre los mecanismos que intervienen en la comunicación.

No se trata de entrar en la polémica sobre "gramática sí o no", sino de cuestionarse y acordar desde estos planteamientos:

– qué **contenidos** son los indicados, considerando que es el **discurso** y no los

componentes aislados del sistema de la lengua, el ámbito de actuación pedagógica, y

– cómo han de ser trabajados en el aula, es decir, qué **planteamientos didácticos** pueden favorecer el que la reflexión lingüística tenga una incidencia en la mejora del uso.

© JAZZ MAGAZINE

No ponemos en duda la necesidad de la reflexión lingüística sino el acierto de prácticas repetitivas y descontextualizadas que poco tienen que ver con el uso de la lengua en contextos reales de comunicación. Por el contrario, el sentido de las actividades que se propugnan será el de que los alumnos hagan explícitas sus hipótesis acerca del funcionamiento de la lengua, que traten de contrastarlas y que reconozcan algunas regularidades en el funcionamiento de la misma (DES, 1988).

Esta propuesta supone un cambio importante en el trabajo sobre los contenidos gramaticales. A través de ella se favorece la práctica contrastada del lenguaje y el acceso a técnicas de búsqueda y de formulación de hipótesis que promuevan una actitud científica y no sólo normativa hacia la lengua (Camps, 1986). La reflexión se presenta así como el estudio de un problema que ha surgido en el aula y para el que el niño precisa de estrategias que le permitan resolverlo y entenderlo.

La educación literaria

Desde hace años se han superado ciertas formas de entender la literatura en la escuela en las que los textos de los clásicos adaptados para niños constituían el modelo exclusivo de referencia en la clase de lengua. El rechazo a estos planteamientos ha tenido consecuencias positivas para la educación lingüística, pero no siempre ha ido acompañado de una reflexión clara sobre cuál ha de ser el sentido de la formación literaria en la Educación Primaria.

El trabajo con diferentes modelos lingüísticos de la comunicación cotidiana (prensa, folletos, instrucciones, recetas, cartas, etc.) y la atención a otras fuentes literarias, preferentemente las procedentes de la llamada literatura infantil y juvenil, han sido logros muy interesantes. Sin embargo, no siempre ha habido una selección rigurosa de textos de literatura infantil, entre la amplia oferta del mercado, que atienda tanto a criterios de calidad como de adecuación a los intereses de niñas y niños. Y, por otra parte, tampoco se han especificado de forma clara los objetivos que la escuela debe perseguir en la formación del lector de literatura en estas edades.

Una de las funciones prioritarias de la Educación Primaria es, sin duda, la de poner a los niños en contacto con la literatura. Es decir, permitir la relación libre y personal con el texto y ofrecerles oportunidades de auténtica lectura por placer no mediatizada por actividades que poco tienen que ver con este objetivo (fichas, resúmenes, etc.). La biblioteca del aula y del centro, el modelo del maestro o maestra como lectores de literatura y la disposición de momentos y espacios que permitan la lectura estrictamente individual y silenciosa son requisitos indispensables para este fin.

No obstante, la escuela debe perseguir también la creación de lectores progresivamente más competentes en la lectura literaria. Deberían proponerse para ello *actividades encaminadas a detectar y comprender los indicadores de este tipo de discurso* que permiten construir el sentido del texto. Se trataría de partir de los elementos más sencillos (diferencias prosa-poesía, reconocimiento de los elementos narrativos, etc.) y de adquirir una terminología simple para referirse a ellos.

Así pues, sería importante entender que ambos sentidos de la formación literaria requieren el diseño de actividades específicas y una actitud abierta en el profesorado hacia el conjunto de fuentes literarias que pueden resultar útiles para el aula (Colomer, 1991 y 1992).

Últimas sugerencias para la programación

Tras este recorrido por los aprendizajes básicos de la Educación Primaria, es probable que sigan presentes muchas dudas sobre cómo articular estos principios en la práctica. Cuestiones como, por ejemplo, en qué modo pueden organizarse los contenidos para favorecer las necesarias relaciones entre uso y reflexión lingüística, o sobre cómo conectar la programación con las necesidades comunicativas de los alumnos, pueden ser inquietudes bastante generalizadas entre el profesorado. Apuntaremos muy brevemente dos últimas reflexiones al respecto.

Una primera sugerencia tiene que ver con la *organización de contenidos a partir de los diferentes tipos de textos.* En el trabajo sobre cada uno de ellos podrán abordarse todos aquellos aspectos en relación con normas y usos sociales, estructuras textuales, marcas lingüísticas, etc. Para ello es necesario dotarse de una tipología que dé cuenta de la diversidad de textos, que defina sus elementos constitutivos y que resulte clara para el diseño del proceso de aprendizaje. De entre las diversas propuestas de clasificación, deberían adoptarse las más simples, las que no definan excesivas categorías y las que incluyan indicadores claros de clasificación (Milian, 1990).

Disponemos de varias experiencias realizadas en el ámbito de la Educación Primaria que podrían constituir un punto de referencia interesante para el profesorado. Por ejemplo, entre otras, el trabajo desarrollado por Nuria Vilà (1989), basado en la propuesta de Adam, en el que se sugieren actividades en relación con cada uno de los diferentes tipos de textos (descriptivo, narrativo, argumentativo, instructivo, predictivo, dialógico y retórico); la propuesta coordinada por J.V. Sempere (1992) en la que se establece una clasificación de los textos de acuerdo con su funcionalidad (informativo, incitativo, lúdico y expresivo); la experiencia de un grupo de profesores australianos en la que se parte de los principios de un enfoque comunicativo y se organiza el currículo en relación con los diferentes géneros textuales (Derewianka, 1990); la investigación de J. Dolz (1992) acerca de las secuencias didácticas en la escritura del relato histórico formulada desde los supuestos de la pedagogía del texto; por último, el trabajo desarrollado por Maruny y Ministral (presentado en este mismo monográfico de Signos) sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura en niños de 3-8 años. Este conjunto de experiencias, entre otras, nos muestra que la reflexión acerca de cómo poner en práctica los principios que apuntamos al inicio de este artículo ha avanzado sobre ejemplos prácticos, que pueden constituir un excelente punto de partida en la escuela.

"Aprender a leer y escribir no puede querer decir apropiarse de un código gráfico que se relaciona con un código acústico sino que debe suponer el desarrollo de la capacidad para utilizar el lenguaje escrito para las funciones que cumple socialmente"

© OTL AICHER

Nuestra última sugerencia tiene que ver con *cómo conectar la lengua con otras áreas de aprendizaje.* En realidad, los textos son el soporte de todas las áreas y de muchas de las actividades escolares y consecuentemente el diseño de unidades didácticas deberá partir necesariamente de esta idea. Los enfoques por tareas procedentes de la enseñanza de lenguas extranjeras (Estaire, Sh. y Zanón, J., 1990) y los proyectos de trabajo (ver en este sentido la experiencia de la escuela de Pompeu y Fabra, Hernández y Ventura, 1992) podrían ser referencias interesantes para ello.

Conclusiones

A lo largo de este artículo hemos tratado de justificar y exponer el sentido hacia el que sería deseable un cambio en la enseñanza de la lengua en la Escuela Primaria. En tiempos de reformas educativas y en los que en documentos oficiales se apuesta por un enfoque de estas características (MEC, 1991), éste puede ser un buen momento para cuestionarse ciertas prácticas excesivamente asentadas en las aulas.

Hemos procurado mostrar que cualquier decisión sobre la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje nunca es neutral, sino que responde a concepciones, más o menos explícitas, sobre la naturaleza del lenguaje, sobre cómo se aprende y sobre el papel que han de tener

alumno y profesor en dicho proceso. Por otra parte, hemos llamado la atención sobre la existencia de amplias divergencias entre el profesorado al respecto. A mi juicio, sería necesario poner en común este conjunto de ideas, tratar de contrastarlas y aprender a dudar de ciertas "formas de hacer" más basadas en la intuición que en concepciones razonadas sobre el modo en que podemos ayudar a niñas y niños a perfeccionar el uso del lenguaje.

Notas

(1) Referencias básicas sobre la evolución del concepto de *competencia comunicativa* pueden encontrarse en M. P. Breen (1990) y en Lomas, Osoro y Tusón (1992).

(*) Inés Miret es profesora de EGB y asesora en el Servicio de Innovación del MEC (teléfono de contacto: 91 - 564 05 67).

Referencias bibliográficas

ALONSO, J., y MATEOS, M. (1985): "Comprensión lectora: modelos, entrenamiento, evaluación". *Infancia y Aprendizaje*, 3-4, 5-43.

BOADA, H. (1986): *El desarrollo de la comunicación en el niño*. Anthropos, Barcelona.

BREEN, M.P. (1990): "Paradigmas actuales en el diseño de Programas". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 7-32.

BRONCKART, J.P. (1985): *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* Unesco, París.

CALSAMIGLIA, H. (1991): "El estudio del discurso oral". *Signos*, 2, 38-48.

CAMPS MUNDO, A. (1986): *La gramàtica a l'escola bàsica. Algunes reflexions i propostes*. Barcanova, Barcelona.

CAMPS, A. (1990): "Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza". *Infancia y Aprendizaje*, 49, 3-19.

CASSANY, D. (1990): "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 63-80.

COLOMER, T. (1991): "De la enseñanza de la Literatura a la educación literaria". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31.

COLOMER, T., y CAMPS, A. (1991): *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Rosa Sensat/Edicions 62, Barcelona.

COLOMER, T. (1992): "La literatura infantil i juvenil a l'escola". *Guix*, 171, 4-9.

DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (DES) (1988): *Report of the Comittee of Inquiry into the Teaching of English Language, under the Chairmanship of J. Kingman*. Her Majesty Stationary Office, London.

DEREWIANKA, B. (1990). *Exploring how texts work*. Primary English Teaching Association. Australian Print Group, Mayborough Vic.

DOLZ, J. (1992): "¿Cómo enseñar a escribir el relato histórico?". *Aula*, 2, 23-28.

© OTL AICHER

"La reflexión sobre la lengua ha de entenderse como parte esencial del desarrollo de las capacidades comunicativas. No parece posible que la competencia comunicativa pueda ser perfeccionada mediante la mera exposición a gran variedad de discursos, sin disponer de ningún conocimiento explícito sobre los mecanismos que intervienen en la comunicación"

ESTAIRE, SH., y ZANON, J.: "El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 55-89.

FERREIRO, E., y TEBEROSKY, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI, México.

GARTON, A., y PRATT, CH. (1991): *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Paidós/MEC, Barcelona.

HERNANDEZ, F., y VENTURA, M.: *La organización del curriculo por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Graó/ICE Universitat de Barcelona, Barcelona.

JAMES, C., y GARRETT, P. eds. (1992): *Language awareness in the classroom*. Logman, Essex.

KARMILOFF-SMITH, A. (1977): "Desarrollo cognitivo y plurifuncionalidad de los determinantes". En *La génesis del lenguaje. Su aprendizaje y desarrollo*. Simposium de la Asociación de Psicología Científica Francesa. Pablo del Río Editor, Madrid.

KARMILOFF-SMITH, A. (1979): *A functional aproach to child language. A study of determiners and references*. Cambridge University Press, Cambridge.

LOMAS, C.; OSORO, A., y TUSÓN, A. (1992): "Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua". *Signos*, 7, pp. 26-53.

MEC (1991): *Real Decreto por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*.

MILIAN, M. (1990): "Tipología de textos: reflexió per l'ensenyament". En CAMPS, A. et al.: *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Barcanova, Barcelona.

NUSSBAUM, L. (1991): "De cómo recuperar la palabra en la clase de lengua. Notas para el estudio del uso oral". *Signos*, 2, 60-67.

SEMPERE, J.V. (1992): "Aprender a leer y escribir mediante la reflexión sobre el uso de los textos". *Aula*, 3, 17-21.

SOLÉ, I. (1987): "Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora". *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 1-13.

TEBEROSKY, A. (1989): "Los conocimientos previos del niño sobre el lenguaje escrito y su incorporación al aprendizaje escolar del ciclo inicial". *Revista de Educación*, 288, 161-183.

TOLCHINSKI, L. (1990): "Lo práctico, lo científico y lo literario: tres componentes de la noción de alfabetismo". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 53-62.

TUSÓN VALLS, A. (1991): "Iguales ante la lengua, desiguales ante el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo". *Signos*, 2, 50-59.

VYGOTSKY, L.S. (1934/1981): *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade. Buenos Aires.

VILA, I. (1989): *La adquisició i desenvolupament del llenguatge*. Graó, Barcelona.

VILA,I. (1989): "La metodología en la enseñanza de segundas lenguas y el enfoque comunicativo". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 2, 91-93.

VILA, I. (1992): "Psicología y enseñanza de la lengua". Ponencia presentada en el *Encuentro sobre Psicología y Didácticas*, organizado por IMIPAE y Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Universitat de Barcelona (27-29 de Mayo de 1992). (Texto no publicado)

VILA, N. (1989): "La lengua escrita en el ciclo medio I". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3-4, 129-141.

– " La lengua escrita en el ciclo medio. Parte II". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 5, 81-104.

Signos. Teoría y práctica de la educación, 8/9
Enero-Junio de 1993. Páginas 62-71. ISSN: 1131-8000

PRIMARIA

La presencia de una lengua extranjera a partir del tercer curso de la Educación Primaria supone, respecto de la precedente legislación, un cambio estructural que obedece a razones de mercados lingüísticos *y a razones psico-pedagógicas. Las primeras son obvias: quien no domina lenguas es considerado en determinados ámbitos sociales y profesionales como un individuo casi analfabeto. Las segundas razones son fruto de estudios que, desde diversas perspectivas de investigación, han demostrado, en primer lugar, que el aprendizaje simultáneo de diversas lenguas no perturba los demás aprendizajes sino que incluso los favorece y, en segundo lugar, que la iniciación temprana a las lenguas facilita su adquisición.*

APRENDER A APRENDER LENGUAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

LUCI NUSSBAUM*

Nos encontramos muy lejos pues de aquellos planteamientos según los cuales el bilingüismo escolar era considerado nocivo por definición y, por lo tanto, era preciso dominar la lengua materna antes de abordar el aprendizaje de otras lenguas. La introducción de una lengua extranjera en la educación primaria persigue hoy sobre todo una finalidad heurística, puesto que, al contrario de lo que ocurre con muchos adultos, los niños tienen, en general, pocas ocasiones de usar una lengua extranjera. Se tratará, por lo tanto, de desarrollar principalmente aquellas estrategias y valores que necesariamente deberán activarse para el aprendizaje de otras lenguas extranjeras en posteriores etapas educativas.

Por otra parte, los textos de las diversas disposiciones oficiales recogen las más recientes hipótesis en la apropiación de lenguas extranjeras, hipótesis que tendrán ahora una amplia posibilidad de validación. No obstante, la generalización de estas propuestas, que supone un cambio en muchos casos radical respecto de planteamientos anteriores, no se hará sin dificultad, entre otras razones, porque el profesorado que debe llevarla a cabo carece, a menudo, de los instrumentos esenciales para poder hacerlo (buen dominio de la lengua que va a enseñar, preparación profesional actualizada, infraestructura adecuada, etc.) y también porque el paso de la intención a la actuación requiere un apoyo del entorno que las instituciones no siempre son capaces de ofrecer. La introducción de las lenguas extranjeras en la educación primaria constituye pues un desafío —tanto para la sociedad, que reclama la enseñanza de lenguas extranjeras, como para los profesionales encargados de hacerlo— cuyos vericuetos trataré de recorrer a continuación. Me referiré, en primer lugar, a algunos aspectos sociales que favorecen el aprendizaje de lenguas y a aspectos que condicionan la elección de una de ellas, para hablar después de las bases psicopedagógicas presentes en las disposiciones oficiales y de algunos de los problemas que plantea la introducción de esta área en la educación primaria.

1. Las bazas sociológicas

En poco menos de diez años, la mayoría de países europeos han revisado sus planteamientos educativos respecto de las lenguas extranjeras. Ello viene motivado por una creciente demanda social de conocimiento de lenguas y por la apuesta de plurilingüismo que supone la construcción de la nueva Europa. La demanda social tiene su origen en la internacionalización de las relaciones comerciales y científicas, posible gracias a los avances tecnológicos que, a su vez, facilitan y permiten intensificar el transporte de viajeros e informaciones. La propuesta de una Europa plurilingüe, que rechaza la existencia de una lengua única como vehículo de las relaciones entre los países miembros de la comunidad, es un factor de tipo ideológico que convierte la diversidad lingüística en uno de los ejes de la vertebración europea. Se podría decir pues que el plurilingüismo es un valor en alza que presenta una doble faceta funcional e ideológica.

Este valor, no obstante, está sujeto a las leyes de la economía lingüística y genera, por lo tanto, ámbitos de turbulencia, espacios de pugna entre monolingüismo y plurilingüismo, fenómenos que no son en absoluto nuevos en la historia de la humanidad. El mito de la torre de Babel o la paulatina desaparición de las lenguas minoritarias en los Estados fuertes o en zonas por ellos colonizadas son sólo una pequeña muestra de las relaciones entre lengua e ideología, entre lengua y conflicto social. A pesar de ello, y sobre todo desde el momento en que empiezan a divulgarse numerosos estudios que describen los usos lingüísticos de multitud de comunidades de habla, emerge una realidad en la que el contacto de lenguas y, por lo tanto, el plurilingüismo individual y social es la regla y el monolingüismo la excepción. Por otra parte, uno de los signos de nuestro tiempo es precisamente el derecho a la diferencia, idea sobre la que reposan las luchas de las lenguas minorizadas, así como la lucha de las "grandes lenguas" europeas frente a la expansión del inglés. Todo ello, unido al fracaso funcional de las lenguas artificiales, obliga a cada país a redefinir su propia política lingüística interior y exterior y a actuar con el convencimiento de que las lenguas son elementos esenciales en la estructuración y en la construcción de la sociedad.

El hecho de que el monolingüismo aparezca como una utopía —para muchos además indeseable— tiene unas consecuencias sociológicas inmediatas que crean la necesidad de generalizar el aprendizaje de idiomas. En efecto, si en el pasado el conocimiento de lenguas estaba restringido a quienes se dedicaban al estudio de otras culturas escritas o a quienes pertenecían a una determinada clase social, que se distinguía entre otras cosas por adoptar un código específico y distinto del de otras capas de la población —tal era el caso, por ejemplo, de la nobleza europea—, en el presente, el dominio de lenguas extranjeras aparece como uno de los componentes de la educación de base de cualquier individuo, al igual que lo es saber manejar un ordenador, habilidades que pueden adquirirse en una institución o de manera informal. Así, para una gran parte de la población, las lenguas extranjeras constituyen un valor de cambio que facilita la promoción profesional (1), los viajes y el acceso a informaciones.

© JAZZ TIME

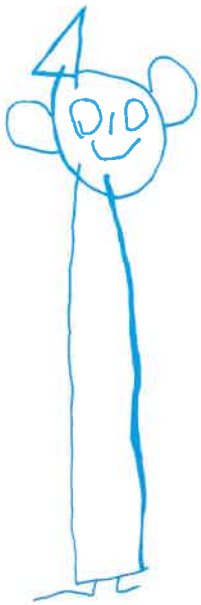
La participación de los Estados Unidos de América en la Segunda Guerra Mundial y la hegemonía de este país en todas las instancias de poder político y económico han convertido al inglés en la gran lengua de relación internacional y, por lo tanto, habida cuenta de las relaciones arriba mencionadas entre lenguas y mercados, en el código lingüístico imprescindible para la comunicación —oral y escrita— mundial, arrebatando así al francés su estatus de lengua diplomática y al alemán su valor como lengua de la ciencia y de la técnica. Por ello, el inglés se ha convertido en la primera lengua extranjera aprendida y usada en los países no anglófonos. Nos encontramos, pues, ante una situación de monolingüismo en las relaciones internacionales.

No obstante, la colonización lingüística —relativamente fácil entre poblaciones de transmisión oral, cuyas lenguas carecen de tradición escrita y, por lo tanto de voz internacional— encuentra resistencias contundentes en las sociedades letradas, cuya cultura se halla fuertemente vinculada al desarrollo del mundo occidental. Tal es el caso de las lenguas oficiales de los Estados comprometidos en la creación de la Comunidad Económica Europea. El rechazo del inglés como única lengua europea constituye una opción ideológica que tiene fuertes repercusiones en la economía y en la política educativa. En primer lugar, ha sido preciso crear un enorme aparato de traducción entre todas las lenguas de la comunidad y, en segundo lugar, los gobiernos de cada país se han visto obligados a contemplar en su sistema educativo la presencia de más de una lengua extranjera: el inglés —para responder a las demandas del mercado— y otra de las lenguas europeas —para "normalizar" la opción plurilingüe—.

1.1. La apuesta europea

La recomendación R (82) 18, adoptada en 1982 por el Consejo de Europa, plantea tres premisas y una serie de medidas generales referentes al aprendizaje de lenguas. La primera premisa sostiene que la diversidad lingüística y cultural de Europa constituye una herencia común cuya protección y desarrollo requiere esfuerzos que conviertan las barreras de comunicación en fuentes de enriquecimiento y de mutua compresión entre los pueblos. La segunda premisa considera que el conocimiento de las lenguas europeas es el mejor camino para facilitar la comunicación y la interacción entre individuos de diferentes lenguas maternas, en el sentido que promueve la movilidad de los ciudadanos, su entendimiento, su cooperación y disminuye los prejuicios y la discriminación. La tercera premisa mantiene que la adopción de políticas nacionales tendentes al desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas de la comunidad favorece la convergencia de las acciones en los ámbitos de la cooperación y coordinación europeas.

"La propuesta de una Europa plurilingüe, que rechaza la existencia de una lengua única como vehículo de las relaciones entre los países miembros de la comunidad, es un factor de tipo ideológico que convierte la diversidad lingüística en uno de los ejes de la vertebración europea. Se podría decir pues que el plurilingüismo es un valor en alza que presenta una doble faceta funcional e ideológica"



© IVÁN

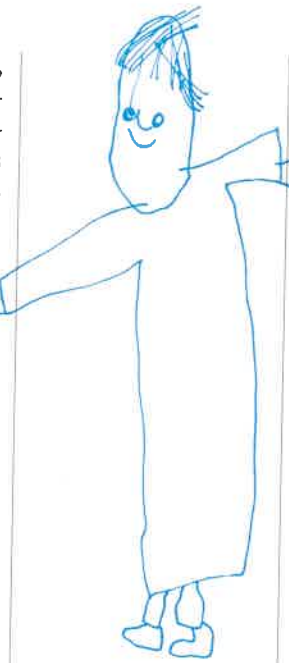
A partir de estos postulados, el Consejo de Europa recomienda a los Estados miembros el establecimiento de una serie de medidas que permitan generalizar el aprendizaje de las lenguas de la comunidad, que mejoren su enseñanza y su aprendizaje y que fomenten la investigación en este terreno. De todo ello se desprende que el aprendizaje de lenguas no es sólo una necesidad individual sino también una responsabilidad que requiere un compromiso colectivo. El Consejo de Europa entiende que el aprendizaje de lenguas debe posibilitar la comunicación para los negocios, para acoger a los ciudadanos de otros países en el propio, para intercambiar información entre jóvenes y adultos, para transmitir ideas y sentimientos, para comprender las formas de vida y de pensamiento de otros individuos y para captar la herencia cultural de cada pueblo.

Estas finalidades han movido al Consejo de Europa a desarrollar programas de aprendizaje de lenguas modernas basados en el análisis de las necesidades, las motivaciones y las características de cada público, a crear sistemas de definición de objetivos, a investigar en el ámbito de la lingüística aplicada y de la adquisición de lenguas, a construir material didáctico y a establecer sistemas de evaluación con la finalidad de obtener mejores resultados. Por otra parte, la Comunidad Económica Europea ha creado programas de movilidad de estudiantes y docentes entre los países miembros que obligan, como el *Programa Erasmus*, al conocimiento de

lenguas o que promueven su aprendizaje, como el *Programa Lingua*. La opción plurilingüe europea pone énfasis en la educación lingüística de los jóvenes y los niños y en la búsqueda de métodos de enseñanza eficaces. Los primeros resultados de esta política de promoción de las lenguas empiezan a observarse, puesto que, si bien existe una demanda generalizada para el aprendizaje del inglés en el mundo profesional y en la educación obligatoria, se comprueba también un aumento progresivo del aprendizaje de una segunda lengua entre jóvenes y adultos.

En el Estado español, la educación obligatoria se inclina por el inglés, sin que se discuta el necesario equilibrio entre las demandas sociales, la política lingüística europea y el papel educativo de la escuela (2). Por el momento, la Administración educativa se deja llevar, a menudo de manera improvisada, por la corriente que impone la enseñanza generalizada del inglés, cediendo así a las presiones sociales de padres —e incluso de los propios alumnos— que identifican el conocimiento del inglés con el utilitarismo que imponen los tiempos modernos. El fenómeno no es exclusivo del Estado español, sino que es patente en todos los países de la Comunidad Europea desde hace ya varias décadas (3). Ello forma parte de un proceso de uniformización cultural que contradice, en cierta medida, los planteamientos de la reforma. En efecto, parece que la presión social exige una lengua extranjera —el inglés— que permita desenvolverse en el mundo laboral (leer textos de especialidad, escribir cartas, hablar con colegas, etc.), es decir, el aprendizaje de un idioma para finalidades específicas. La formulación de esta demanda, legítima, según mi opinión, no parece, sin embargo, oportuna en la educación obligatoria, cuyas finalidades, como ya se ha señalado, son formativas y de carácter general, antes que utilitarias.

Por otra parte, si bien es cierto que la educación obligatoria no puede plantearse unos objetivos y unos contenidos que estén muy alejados de las necesidades sociales, también es cierto que la respuesta a las demandas debe atenderse de manera razonada y no improvisada. En Cataluña, por ejemplo, hemos visto desaparecer el francés de centros que tenían una larga experiencia en su enseñanza, cuyo profesorado, cualificado y preocupado por su formación permanente, conseguía resultados óptimos. Es, como mínimo, sorprendente que la Administración haya permitido la supresión de estas experiencias sin valorar ni los resultados positivos obtenidos ni las consecuencias nefastas del cambio. En muchos casos, la cesión a las presiones sociales ha comportado la adjudicación de la docencia a un profesorado sin la preparación adecuada y sin la motivación para obtenerla. Como consecuencia de estas condiciones, que acarrean una enseñanza ineficaz, el aprendizaje de las lenguas extranjeras en la escuela está hoy desprestigiado, por lo cual algunas familias recurren a la enseñanza no reglada en busca de lo que la educación obligatoria no les procura.



© MIGUEL

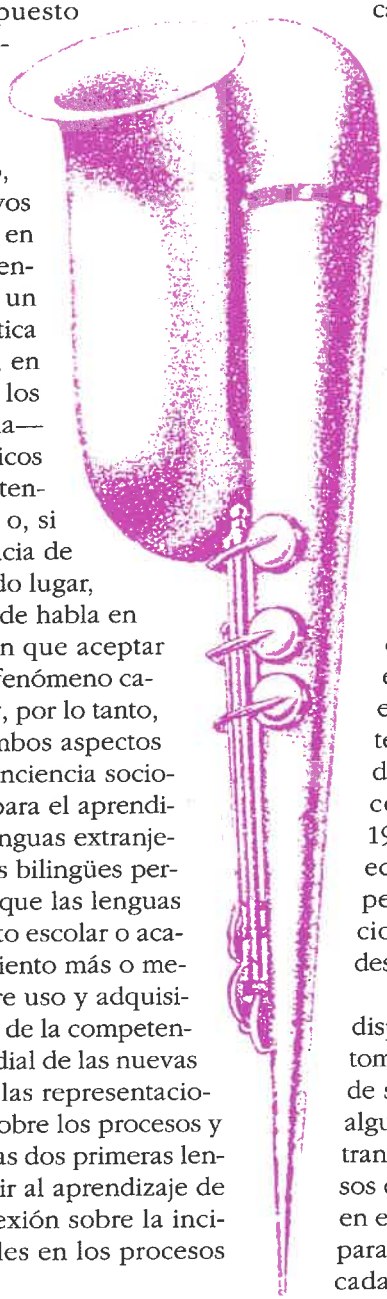
"En el presente, el dominio de lenguas extranjeras aparece como uno de los componentes de la educación de base de cualquier individuo, puede adquirirse en una institución o de manera informal. Así, para una gran parte de la población, las lenguas extranjeras constituyen un valor de cambio que facilita la promoción profesional, los viajes y el acceso a informaciones"

1.2. Las lenguas extranjeras en las comunidades bilingües

En las comunidades en las que se hablan dos lenguas, la introducción de las lenguas extranjeras en la educación primaria tropieza con otro escollo: el prejuicio que lleva a algunos a considerar que la introducción prematura de una tercera lengua puede perjudicar la adquisición y la consolidación de las dos primeras (Siguán, 1992). Sin embargo, numerosas experiencias e investigaciones muestran que la escuela plurilingüe no crea dificultades en los aprendices sino más bien lo contrario (4). El problema se halla, según la opinión de muchos estudiosos del tema, no tanto en las transferencias negativas que puede acarrear el contacto simultáneo con varias lenguas, sino en los planteamientos pedagógicos que se realicen y que, para no perturbar el aprendizaje, deben tomar en cuenta aspectos tales como la edad de los alumnos, sus motivaciones, el estatus de cada lengua en cuestión y, sobre todo, proponer un enfoque metodológico adecuado. En este sentido, el Disseny Curricular elaborado por la Generalitat de Catalunya señala que el aprendizaje de una tercera lengua "puede contribuir a afianzar la competencia en castellano y catalán" y "a valorar de manera crítica la identidad propia".

"Esta interpretación constructivista del aprendizaje escolar, incompatible con una concepción de la enseñanza como mera transmisión de conocimientos, exige una interpretación igualmente constructivista de la intervención pedagógica, cuya idea directriz consiste en la creación de situaciones adecuadas"

Parece pues que la consideración del aprendizaje simultáneo de lenguas como causa de fracaso escolar carece de fundamento puesto que, muchos trabajos así lo demuestran, las motivaciones del bajo rendimiento han debido buscarse en razones de tipo caracterial o social. Por el contrario, existen numerosos factores positivos para los aprendices que se hallan en situaciones de bilingüismo ambiental. En primer lugar, se observa un mayor nivel de conciencia lingüística que se manifiesta, por una parte, en un interés —aparente incluso en los intercambios de la vida cotidiana— por comparar los sistemas lingüísticos y, por otra parte, en una mayor atención a la interferencia lingüística o, si se quiere, en una mayor conciencia de la posibilidad del error. En segundo lugar, los miembros de una comunidad de habla en la que se usan dos códigos tienen que aceptar la diversidad lingüística como un fenómeno característico de la propia realidad y, por lo tanto, de la propia experiencia vital. Ambos aspectos —la conciencia lingüística y la conciencia sociolingüística— son fundamentales para el aprendizaje y para la enseñanza de las lenguas extranjeras. En tercer lugar, los individuos bilingües perciben, en mayor o menor grado, que las lenguas se aprenden mediante su uso, tanto escolar o académico como social. Este sentimiento más o menos consciente de la relación entre uso y adquisición es esencial para el desarrollo de la competencia comunicativa, objetivo primordial de las nuevas propuestas educativas. Además, las representaciones que se hacen los individuos sobre los procesos y las estrategias de aprendizaje en las dos primeras lenguas adquiridas pueden contribuir al aprendizaje de otras lenguas, así como a la reflexión sobre la incidencia de los factores individuales en los procesos de adquisición.



2. Las bazas psicopedagógicas

El curriculo de lengua extranjera en la educación primaria se sitúa en un marco general acorde con las más actuales propuestas en didáctica de la lengua extranjera. En efecto, desde el punto de vista de la psicología de la educación, el Diseño Curricular adopta como marco de referencia un conjunto de teorías que, aunque de manera parcial pero no contradictoria, ayudan a entender los procesos de crecimiento personal (Coll, 1986) (5). Según Coll, la síntesis de estas aportaciones sitúa la actividad mental constructiva del alumno en la base de los procedimientos de crecimiento personal que trata de promover la educación escolar. Esta interpretación constructivista del aprendizaje escolar, incompatible con una concepción de la enseñanza como mera transmisión de conocimientos, exige una interpretación igualmente constructivista de la intervención pedagógica, cuya idea directriz consiste en la creación de situaciones adecuadas para que los esquemas de conocimiento que construye el aprendiz evolucionen en un sentido determinado. Así pues, la metodología didáctica que propugna el diseño curricular plantea una dinámica de ajuste y de adecuación entre la actividad constructiva del alumno y la ayuda que el profesor puede proporcionar impulsando, sosteniendo y ampliando dicha actividad (Coll, 1991). El área de lengua extranjera, como las demás áreas del curriculum, pretende cooperar en el desarrollo de las capacidades que se propugnan en la educación primaria y que pueden resumirse en la idea de contribución a la formación integral del individuo. Así, en la introducción del área, tanto el Diseño Curricular Base como en Decreto de Enseñanza Mínimas 1991, se establecen dos grandes finalidades educativas: una formativa (formación de la personalidad y del pensamiento) y otra funcional (acceso a un instrumento útil para el desarrollo social del individuo).

Sin embargo, la novedad de las actuales disposiciones educativas no reside tanto en la toma en consideración de ciertos postulados y de sus correlatos educativos —presentes ya en algunos enfoques didácticos de las lenguas extranjeras— sino en tratar de integrar los procesos de aprendizaje y la práctica de la enseñanza en el aula y en puntualizar *qué* y *cómo* enseñar, para dejar el *cuándo* bajo la responsabilidad de cada centro. La propuesta pone énfasis en la

© ADAMI

función comunicativa del lenguaje y en la adquisición de la competencia comunicativa y, por lo tanto, en el uso de la lengua más que en la reflexión sobre la misma. El constructivismo subyacente a las propuestas oficiales considera que la adquisición de las lenguas se realiza mediante "un proceso de construcción creativa en cuyo transcurso el alumno, apoyándose en un conjunto de estrategias naturales, a partir del caudal lingüístico recibido formula hipótesis para elaborar las reglas que configuran la representación interna del nuevo sistema lingüístico" (DCB: 433). Estas hipótesis se organizan y enriquecen a través del contacto interactivo con los interlocutores. Todo ello supone una aproximación global a la lengua con grados de dificultad que permiten al alumno progresar, lo cual obliga a diversificar las situaciones en que se emplee la lengua extranjera y en las que sea preciso tomar iniciativas, resolver problemas, etc. El aprendizaje debe ser pues significativo, es decir, asimilado a la estructura cognitiva del aprendiz e integrable en ella, para ampliar los esquemas de conocimiento previos o para producir otros nuevos.

Los objetivos generales que marcan las actuales disposiciones focalizan las cuatro destrezas —comprensión oral y escrita y producción oral y escrita— en situaciones de clase y en situaciones de la vida cotidiana y la función de la lengua extranjera como instrumento de acercamiento a otras culturas y de reflexión sobre la propia. Se insiste en el desarrollo de las capacidades receptivas, en la adquisición de las convenciones lingüísticas, en el establecimiento de relaciones entre significado y representación, en el uso de los recursos no lingüísticos que permiten acceder al significado, así como en el reconocimiento del valor comunicativo de las lenguas.

Se consideran tres tipos de *contenidos* —los procedimientos, los conceptos y las actitudes— algunos de los cuales no eran hasta ahora objeto explícito de enseñanza y aprendizaje. Estos tipos de contenidos se organizan en distintos bloques, que requieren un tratamiento transversal y global y en los que se da prioridad a los procedimientos y actitudes antes que a los conceptos; a las habilidades de recepción antes que a las de producción; al uso antes que a la reflexión sobre la lengua, es decir, a la función antes que a la forma; al uso oral antes que al uso escrito y al desarrollo de actitudes positivas hacia los fenómenos de diversidad cultural. A pesar de todas estas indicaciones, no se propone un método único para enseñar, sino un serie de opciones básicas que pueden servir de guía para la elaboración del segundo y del tercer niveles de concreción.

Se evidencia una neta resituación de la metodología de las lenguas extranjeras en el marco de la psicopedagogía general —observable ya en textos de principios de los años setenta, y presente en los métodos situacionales: pedagogía del descubrimiento, método activo, creatividad, individualización de la enseñanza, desplazamiento del foco de atención profesor-método hacia el alumno-aprendiz, papel esencial del error, etc.— que se concreta en las orientaciones de programación de actividades didácticas. En efecto, hasta los años 80, vemos en metodología de la lengua extranjera diferentes propuestas que constituyen los llamados *planes proposicionales* (Breen, 1990). Estos planes dan lugar, por una parte, a las programaciones *formales*, basadas en la naturaleza sistemática y reglada de la lengua, propias de los métodos directo o audio-oral y, por otra, a programaciones *nocionales-funcionales*, que tienen su origen en una concepción pragmática del uso verbal y que son las que hallamos en la mayoría de manuales hoy en el mercado. Los planes proposicionales son construcciones analíticas que organizan el conocimiento del lenguaje, es decir, los elementos que permiten acceder a la competencia lingüística y/o a la competencia comunicativa. Las actuales tendencias se inclinan, en cambio, por *planes procesuales*, que intentan representar cómo se pueden adquirir dichas competencias y dan lugar a

programas por tareas o por procesos. Un plan procesual debe ofrecer no tanto un inventario de formas lingüísticas, sino un repertorio de decisiones por tomar —referidas a la participación, a los procedimientos y a los contenidos: quién actúa y con quién, sobre qué contenido, con qué recursos, cuándo, cómo y por qué— que darán lugar a un contrato de aprendizaje, y un banco de actividades para realizar. Así los planes procesuales contienen los elementos constitutivos de la materia de enseñanza-aprendizaje e incorporan como eje de la programación los procesos de aprendizaje y las actividades que permiten acceder a él.

En las programaciones por tareas o por proyectos (Kramsch, 1984; Candlin, 1990; Estaire y Zanón, 1990, por ejemplo) que se propugna en las disposiciones oficiales, se representa la comunicación como una consecución de actividades que pueden facilitar el aprendizaje de las convenciones comunicativas. En estas propuestas, la contribución del alumno es esencial, así como la incorporación del proceso de aprendizaje como un contenido de programa. Las actividades pueden ser comunicativas o metacomunicativas, pero focalizarán, más que la práctica de las cuatro destrezas, la capacidad de interpretar, producir y negociar el significado. Las tareas, para ser significativas, deben presentar una relativa familiaridad y, a la vez, una relativa complejidad respecto de los conocimientos de los alumnos en el momento de llevarlas a cabo.

Todas estas propuestas se fundamentan en cuatro órdenes de factores (6): **a)** la naturaleza del lenguaje y la forma de entender su estructura y funcionamiento; **b)** los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras; **c)** las características propias de la lengua extranjera en cuestión y **d)** las expectativas de la sociedad y de los propios alumnos respecto a las finalidades del aprendizaje de lenguas extranjeras. Sin embargo estos factores tienen, en los textos oficiales, un tratamiento desigual. Mientras los procesos de aprendizaje de lenguas son objeto de un amplio desarrollo, los factores a), c) y d) son tratados, a mi entender, de manera superficial. Al señalar este hecho no pretendo tildar las actuales disposiciones de excesiva "psicopedagogización", puesto que parece obvio que toda propuesta educativa debe basarse, ante todo, en las hallazgos e hipótesis sobre la enseñanza y el aprendizaje. No obstante, la introducción de un área nueva en el currículo plantea una serie de interrogantes —o puntos oscuros— que, de no abordarse, pueden dificultar su correcta implantación o, por lo menos, crear desconcierto entre los usuarios de la enseñanza.

"La novedad de las actuales disposiciones educativas no reside tanto en la toma en consideración de ciertos postulados y de sus correlatos educativos sino en tratar de integrar los procesos de aprendizaje y la práctica de la enseñanza en el aula y en puntualizar qué y cómo enseñar, para dejar el cuándo bajo la responsabilidad de cada centro"

3. Algunas zonas oscuras

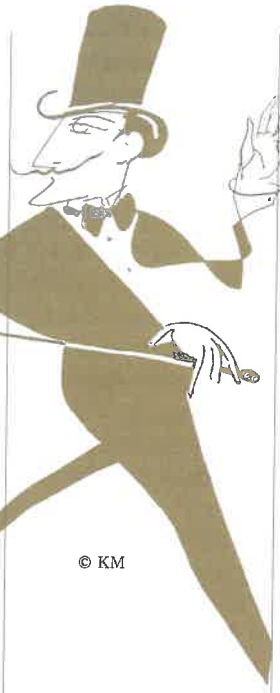
En las actuales disposiciones se entiende el lenguaje humano como un instrumento de comunicación y de representación de la realidad en contextos determinados. Esta concepción funcional, que se inspira, de manera general, en diversas disciplinas interesadas en el estudio del lenguaje humano y de su adquisición (7), no invalida, claro está, que se entienda también la lengua como un sistema de signos interrelacionados y sometidos a unas reglas de organización y estructuración, cuyos planos fonético, morfosintáctico y semántico, se hallan sujetos a la situación de comunicación. El uso adecuado de la lengua supone así el dominio de un conjunto de destrezas no sólo gramaticales, sino también discursivas, socioculturales y estratégicas que constituyen lo que se denomina *competencia comunicativa*, cuya apropiación es el objeto del aprendizaje de lenguas.

En correlato con esta concepción del uso verbal, los objetivos generales se precisan en términos de habilidades para la actuación (comprender textos, establecer relaciones entre significado y forma, utilizar la lengua para comunicarse en clase, utilizar recursos no lingüísticos, leer comprensivamente, producir breves textos escritos, etc.). Los bloques de contenidos (usos y formas de la comunicación oral, usos y formas de la comunicación escrita y aspectos socioculturales) contemplan hechos —tales como la situación de comunicación—, conceptos —por ejemplo, la posesión— y principios —como las reglas de combinación de fonemas, las reglas de derivación o las reglas sintácticas—. Los contenidos relativos a los procedimientos explicitan las operaciones (selección, análisis, etc.) que se deberán realizar y las habilidades que

se deberán activar (reconocimiento, comprensión, participación, etc.) respecto de determinados fenómenos: sonidos característicos de la lengua extranjera, fórmulas de cortesía, formas gramaticales que permiten negar, etc. Los contenidos relativos a actitudes, valores y normas hacen hincapié en los comportamientos positivos que deben presidir el uso verbal y el aprendizaje de lenguas.

Ahora bien, este conjunto de ideas generales presentes en el primer nivel de concreción plantean, a mi entender, problemas cuando se trata de diseñar el segundo y el tercer niveles de concreción. Estos problemas, que hacen referencia, en primer lugar, a la descripción de la lengua y del uso verbal, no son nuevos puesto que ya se han señalado en las numerosas críticas que han recibido los manuales comunicativos en su manera de presentar la lengua. En efecto, si la didáctica de la lengua extranjera contó, en los momentos de auge de los métodos audio-orales y audiovisuales, con las descripciones basadas en corrientes estructuralistas de la lingüística aplicada —inventarios lingüísticos tales como *Le Français Fondamental* o el *Basic English*— que ofrecían el material lingüístico para elaborar programas o manuales para la enseñanza de lenguas, no ocurre lo mismo en un presente en el que sólo se dispone de descripciones muy parciales sobre la comunicación, algunas de ellas además muy controvertidas, como es el caso de los inventarios presentes en los llamados *Niveles Umbral* para la enseñanza de lenguas. Así, el docente se haya desprovisto de una fuente fiable que permita seleccionar y secuenciar contenidos lingüísticos precisos.

Además, pocas de las descripciones parciales sobre la comunicación a las que se ha aludido hacen referencia al uso verbal en el aula, de manera que éste casi nunca se haya presente como contenido lingüístico explícito. Se habla de formas necesarias para mantener relaciones en el aula, pero no se explicita cuáles son o cuáles tendrían que ser, de manera que los contenidos relativos a hechos, conceptos y principios —términos que tampoco se hallan claramente definidos en relación al uso verbal— constituyen en la mayoría de propuestas publicadas una amalgama



© KM

"Se da prioridad a los procedimientos y actitudes antes que a los conceptos; a las habilidades de recepción antes que a las de producción; al uso antes que a la reflexión sobre la lengua, es decir, a la función antes que a la forma; al uso oral antes que al uso escrito y al desarrollo de actitudes positivas hacia los fenómenos de diversidad cultural"

de actos de habla, estructuras lingüísticas (aquí la confusión conceptual aumenta) y de reglas morfosintácticas de la más pura tradición gramatical.

A ello cabe añadir la escasa preparación de buena parte de los docentes en los nuevos enfoques de las ciencias del lenguaje —preparación que desgraciadamente no aparece más que de manera tímida en los actuales planes de estudio (8)—, con lo cual mucho profesorado carece no sólo de criterios para programar sino incluso de conocimientos para comprender la terminología de algunos textos de didáctica.

Algo parecido ocurre con los contenidos relativos a procedimientos, puesto que las descripciones sobre las operaciones mentales y las capacidades operatorias que activa la adquisición y el aprendizaje de una lengua (9) todavía son muy parciales. Se puede decir que no existe hoy por hoy una teoría general que explique cómo se adquieren las lenguas. Por otra parte, las hipótesis sobre apropiación de lenguas extranjeras se hallan todavía muy subordinadas a las teorías que tratan de explicar la adquisición de primeras lenguas. Para algunos autores —Wode (1981), por ejemplo— los procesos de apropiación de primeras y segundas lenguas son semejantes, otros mantienen que se trata de procesos diferentes (10). Tampoco existe consenso sobre las variables que intervienen en el aprendizaje de lenguas, ni en el número de factores ni en su grado de incidencia. Mackey (1965), por ejemplo, ya retenía noventa factores clasificados en ocho categorías: el alumno, el medio social, el medio escolar, el profesorado, el material didáctico, los programas, la estructura institucional y el estatus de las lenguas. Entre los relativos al aprendiz, Bogaards (1988) distingue los aspectos cognitivos (aptitud e inteligencia), los aspectos afectivos (actitud, motivación y personalidad) y otras variables individuales, que interactúan con las anteriores (edad, sexo, medio y estrategias). La terminología es confusa también en términos como operaciones, estrategias cognitivas y estrategias comunicativas, procedimientos, técnicas, habilidades, etc.

La integración de los contenidos en unidades didácticas de tipo procesual o por tareas no es tampoco un camino fácil

"El aprendizaje de lenguas extranjeras comporta, pues, una educación intercultural, es decir, el desarrollo de la comprensión, de la tolerancia y del respeto por otras identidades culturales. El contacto con otra lengua y otra cultura disminuye el etnocentrismo y permite contrastar y apreciar la valía del propio mundo"

porque, como señala Murcia (1991), "el modelo dista mucho de estar totalmente perfilado", sobre todo por las carencias arriba expuestas respecto de los contenidos relativos a conceptos y a procedimientos. Estas carencias provocan a veces una cierta banalización del enfoque por tareas que, en algunas concreciones, parece, más que una innovación, un retorno a los centros de interés que propugnaba el método directo.

4. Una mirada optimista

Esta rápida revisión de algunos de los problemas que plantea la lengua extranjera en la educación primaria no pretende en absoluto ser desmoralizadora, sino, al contrario, motivar el debate, la exploración de las prácticas educativas y la búsqueda de nuevas formas para la enseñanza de lenguas.

La creación de la figura de especialista es, sin duda, la mejor baza para el éxito de la lengua extranjera en la educación primaria. Este potencial de renovación se puede observar tanto entre los estudiantes de primer curso de las Escuelas de Formación de Profesorado que se inscriben en la nueva especialidad de lengua extranjera, como entre los docentes en ejercicio que acuden voluntariamente a cursos de actualización. Ambos colectivos muestran, en general, un dominio de partida aceptable de la lengua que van a enseñar o que ya enseñan y una gran avidez por conocer los actuales planteamientos en didáctica de las lenguas.

El objetivo de este artículo no es hablar de la formación del profesorado. Sin embargo, no puedo dejar de insistir en que ésta debe prestar una especial atención a la reflexión sobre el uso verbal en el aula, puesto que la clase genera la fuente principal del *input* lingüístico que reciben los aprendices de primaria. Así pues, además de una formación como maestro generalista, de dominar la lengua que va a enseñar, de tener una visión de conjunto sobre las características fundamentales de la organización y la estructura del discurso y sobre el funcionamiento de la lengua, de conocer la metodología para la enseñanza de lenguas, etc., el especialista de idiomas en este periodo educativo debe poder observar, registrar y analizar las interacciones verbales que se producen en clase, es decir su propio comportamiento y el de sus alumnos (11). El resultado de estas observaciones, comentado y discutido con otros compañeros dentro o fuera de los grupos de formación, abrirá, sin duda, nuevas perspectivas para establecer criterios de selección y de secuenciación de contenidos, así como para diseñar actividades de aprendizaje.

Los centros docentes también juegan, a mi entender, un papel clave en el éxito de la lengua extranjera en la educación primaria. En efecto, una de las variables que inciden en el aprendizaje de lenguas es el entorno, entendido no estrictamente como el marco sociocultural objetivo, sino también como el entorno subjetivo del aprendiz, es decir, los valores que atribuye a la lengua extranjera, que serán el reflejo de los que él cree que los individuos de su ámbito le otorgan. En este sentido, el centro escolar puede ayudar a crear actitudes positivas si concede a la lengua extranjera un estatus relevante favoreciendo los contactos y los intercambios con centros escolares de otros países, realizando actividades en o sobre lenguas extranjeras que impliquen a todo el centro, procurando obtener materiales e infraestructura para la enseñanza de lenguas, etc. o promoviendo el uso de la lengua como vehículo de aprendizaje de otra asignatura, opción que cada vez cobra más partidarios entre los profesionales de las lenguas extranjeras.

Asímismo, la generalización de lo que hasta ahora se denominaba introducción precoz de una lengua extranjera requiere también la generalización de estudios e investigaciones que ayuden tanto a verificar algunas de las hipótesis sobre adquisición de lenguas como algunas de las hipótesis sobre su enseñanza.

Mientras tanto, y para acabar, quisiera insistir sobre algunos de los valores formativos de las lenguas extranjeras en la educación primaria que se hallan en estrecha relación con otras áreas del curriculo. El aprendizaje de una lengua extranjera supone, en primer lugar, el acceso a un mundo acústico diferente del propio e implica así la educación auditiva. En segundo lugar, si se parte del principio según el cual la comunicación humana es multicanal y comporta la sincronización de elementos cinésicos, proxémicos y verbales que deben adaptarse al contexto de producción, la apropiación de la lengua extranjera contribuirá a la educación psicomotriz. En tercer lugar, si se admite que cada lengua tiene su propia estructuración semántica y establece así una relación particular con el mundo, es preciso admitir que su aprendizaje supone una nueva percepción de la realidad y unas nuevas posibilidades de referirse a la misma. Por último, cada lengua vehicula una cultura (o culturas) propia que engloba formas peculiares de la vida cotidiana, valores, hechos históricos, producciones artísticas, tradiciones,

normas de interacción social, etc. El aprendizaje de lenguas extranjeras comporta, pues, una educación intercultural, es decir, el desarrollo de la comprensión, de la tolerancia y del respeto por otras identidades culturales. El contacto con otra lengua y con otra cultura disminuye el etnocentrismo y permite contrastar y apreciar la valía del propio mundo. Sin duda, es posible decir también que el aprendizaje de lenguas es una fuente de placer. En este sentido, los valores formativos de la lengua extranjera adquieren una repercusión inmediata en los demás aprendizajes escolares y en la vida cotidiana de los aprendices y, claro está, tienen un valor propedéutico para los futuros contactos con otras lenguas extranjeras.

Notas

(1) Porcher (1990) habla de "capitalización profesional del dominio de lenguas" puesto que entiende, como Bourdieu (1982), que las lenguas tienen un valor de uso en los mercados sociales.

(2) Es, por lo menos, curioso que en las disposiciones oficiales no se hable de qué lengua elegir.

(3) Véase, por ejemplo, Coste (1980).

(4) Véanse, por ejemplo, algunas de las contribuciones incluidas en Coste et Hébrard (1991) y también los trabajos de Baetens Beardsmore & Anselmi (1991) y Tosi (1991).

(5) Se trata de los llamados enfoques cognitivos en su sentido más ámplio: 1) la teoría genética de Piaget y sus colaboradores; 2) la teoría de la actividad, en cuyo origen se hallan los trabajos de Vygotsky, Luria y Leontiev; 3) los planteamientos de la psicología cultural representados en los estudios de Cole; 4) la teoría del aprendizaje verbal significativo planteada por Ausubel; 5) la reformulación de esta última propuesta realizada por Mayer en su teoría de la asimilación; 6) las teorías de los esquemas que se postulan en los trabajos de Andersen y Norman, entre otros, y 7) la teoría de la elaboración de Merrill y Reigeluth.

(6) Véase DCB: 315 y ss.

(7) Lomas et al. (1992) presentan una esclarecedora síntesis sobre las aportaciones de estas disciplinas.

(8) Sorprendentemente los planes de estudio para la formación de maestros especialistas en lengua extranjera aprobados por el Ministerio de Educación se hallan, desde el punto de vista de las ciencias del lenguaje, anclados en los años cincuenta e ignoran las propuestas oficiales para la enseñanza de lenguas extrajeras en la educación primaria. Las universidades han tenido que hacer esfuerzos para adecuar (y modernizar) los contenidos de los planes de estudio a las demandas de formación de profesorado para la educación primaria.

(9) Véase la síntesis que sobre este tema presenta Narcy (1990).

(10) Gaonac'h (1987) revisa con detalle estas divergencias.

(11) Véase, como ejemplo de esta línea de trabajo, Richards & Nunan (1990), Nussbaum (1991), Cambra (1993).

© DUVERDIER

(*) Luci Nusbaum es profesora del Departamento de Didáctica de la Lengua y de la Literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona (teléfono de contacto 93 - 5811134).

Referencias bibliográficas

BAETENS-BEARDSMORE, H. & G. ANSELMI, 1991: "Code-Switching in a heterogeneous, unstable, multilingual speach community" en *Papers for the symposium on code-switching in bilingual studies: Theory, significance and perspectives.* Strasbourg. European Science Foundation.

BOGAARDS, P. (1988): *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères.* Paris. Crédif-Hatier.

BOURDIEU, P. (1982): *Ce que parler veut dire.* Paris. Fayard.

BREEN, M.P. (1990): "Paradigmas actuales en el diseño de programas", en *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8.

CAMBRA, M. (1993): Les observacions de classes al servei de la didáctica de les llengües estrangeres, en *Temps d'Educació*, 8: 209-230.

CANDLIN, Ch. (1990): "Hacia una enseñanza de lenguas basada en tareas", en *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-9: 33-54.

COLL, C. (1986): *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori.* Barcelona. Generalitat de Catalunya.

COSTE, D. (1980): "Pourquoi apprendre des langues étrangères à l'école?", en Galisson (ed.): *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères.* Paris. Clé International.

COSTE, D. et HERBRARD, J. (1991): *Vers le plurilinguisme? Ecole et politique linguistique.* Paris. Hachette.

ESTAIRE, S. & ZANÓN, J. (1990): "El diseño de unidades didácticas mediante tareas", en *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-9: 55-90.

KRAMSCH, C. (1984): *Interaction et discours dans la classe de langue.* Paris. Hatier-Crédif.

LOMAS, C. et al. (1992): "Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua", en *Signos*, 7: 26-53. Una versión más ampliada de este texto puede encontrarse, bajo el mismo título, en Lomas, C. et al. (1993). Barcelona. Paidós.

MACKEY, W.F. (1965): *Language Teaching Analysis.* London. Longman.

MINISTERIO de EDUCACIÓN y CIENCIA, (1989): Diseño Curricular Base. Educación Primaria.

MINISTERIO de EDUCACIÓN y CIENCIA, (1991): Decreto de enseñanzas mínimas.

MURCIA, M.A. (1990): "Tareas de comunicación y planificación de la enseñanza de idiomas", en Signos, 1: 38-45.

NARCY, J.P. 1990: *Apprendre une langue étrangère.* Paris. Les Editions de l'Organisation.

NUSSBAUM, L. (1991): "La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo", en Signos, 4: 37-47.

PORCHER, L. (1990): "Sociologie des auto-apprentissages", en *Les cahiers de L'Asdifle*, 2.

RICHARDS, J.C. & NUNAN, D. (Eds.), (1990): *Second Language Teacher Education.* Cambridge. Cambridge University Press.

SIGUÁN, M. (1992): "Tractament de les llengües a l'escola", en *Perspectiva escolar*, 162.

TOSI, A. (1991): "First, second or foreign language learning?", en *Papers for the symposium on code-switching in bilingual studies: Theory, significance and perspectives.* Strasbourg. European Science Foundation.

WODE, H. (1981): *Learning a second language.* Tübingen. Narr.

Signos. Teoría y práctica de la educación, 8/9
Enero-Junio de 1993. Páginas 72-83. ISSN: 1131-8000

PRIMARIA

En los nuevos currícula para la Educación Primaria del MEC y de la mayoría de las comunidades autónomas se ha incorporado esta nueva área, que sustituye a las anteriores de Ciencias Sociales y Naturales. Esto puede *conducir a que se interprete como una mera suma de las mismas, si no se profundiza debidamente en su significado. La intención de este artículo es presentar algunos aspectos básicos que permitan comprender las notables diferencias que deberían establecerse, para evitar repeticiones miméticas en los planteamientos didácticos que orienten su desarrollo.*

CONOCIMIENTO DEL MEDIO

LUIS DEL CARMEN*

La definición de un área curricular bajo el epígrafe de «Conocimiento del Medio», encierra varios problemas. En primer lugar el carácter genérico del mismo, bajo el cual podría incluirse cualquier tipo de contenidos. En segundo lugar, la falta de «status» epistemológico, ya que no existe ninguna disciplina, ni conjunto de disciplinas, que tengan por objeto el estudio del medio en su globalidad. Por último, el carácter marcadamente empirista que han tenido muchas de las experiencias escolares centradas en el estudio del medio. Aún considerando la importancia de los problemas citados, consideramos adecuada la opción tomada, siempre que ello no implique una disminución de la ya poca importancia concedida al conocimiento natural y social en la educación primaria.

Justificación del área

Justificar la conveniencia de un área dentro de un curriculum obligatorio implica proporcionar argumentos sociológicos, epistemológicos, psicológicos y didácticos, que le den sentido dentro de un contexto determinado.

La Enseñanza Obligatoria tiene como finalidad fundamental desarrollar en los niños y niñas un conjunto de capacidades que les permitan conocer e interpretar la realidad para intervenir en ella crítica y constructivamente. Pero para que esto sea posible es preciso que conozca y comprenda el medio en el que se desenvuelve su vida, medio que está configurado por los ámbitos social, natural y afectivo y sus interrelaciones.

Comprender el medio y adquirir capacidad crítica ante sus manifestaciones significa saber observarlo, diferenciar y clasificar los elementos que lo componen y las relaciones que entre ellos existen, y establecer autónomamente juicios de valor sobre las actuaciones y posibles efectos que en él se produzcan. Tomar el medio como eje tiene, por tanto, implicaciones en el marco conceptual de estudio, en el enfoque de las actividades educativas y en la incidencia de la escuela en la vida de la comunidad.

Los defensores de enfoques racionalistas en la organización de las áreas curriculares, partidarios de que éstos se organicen, desde la escuela elemental, a partir de la estructura y el marco conceptual de las disciplinas científicas actuales, critican los enfoques basados en el estudio del medio. Tal como señala Coll (1987):

«... la organización correcta del contenido de la enseñanza no está sólo en función de la estructura lógica interna del conocimiento tal como la ve el especialista, sino también y sobre todo de su adecuación a la manera en que procede efectivamente el alumno para asimilar dicho contenido. En síntesis, estructura lógica no se confunde con estructura psicológica, y la verdaderamente importante para la planificación de la enseñanza es la segunda».

El medio es una construcción mental, fuertemente mediatizada por la experiencia del individuo, por lo que parece necesario proporcionar en la educación escolar instrumentos de interpretación y lectura adecuados, que la amplíen y le proporcionen mayor coherencia.

Como señala Chiesa (1977):

«... el concepto de medio desde un punto de vista psicológico es fundamental. La investigación psicológica sobre la evolución del niño sólo es concebible en términos de relación e interacción constante entre éste y su ambiente. Esta relación es, al mismo tiempo, un proceso de progresiva diferenciación entre los dos términos (el yo y el no yo), y comporta por un lado su definición, cada vez más compleja y organizada y, por otro, el conocimiento cada vez más correcto de las relaciones que existen entre ambos».

El estudio del medio tiene una larga tradición en la práctica escolar. Uno de los principios básicos de la escuela activa (Dewey, Decroly), ha sido la utilización del medio natural y social como elemento articulador de los programas escolares. Más recientemente, el movimiento de la escuela moderna potenciado por Freinet, y el movimiento de cooperación educativa italiano, asumieron la exploración activa del medio, como elemento vertebrador de la práctica educativa. También en España ha habido una amplia experiencia escolar basada en la investigación del medio. Algunos de los enfoques de estos planteamientos didácticos han sido criticados por su marcado carácter localista y empirista (1). Aún aceptando algunas de las críticas apuntadas, no puede negarse que estas corrientes innovadoras han supuesto una aportación fundamental para superar los planteamientos academicistas que los contenidos escolares, relacionados con la naturaleza y la sociedad, han tenido y continúan teniendo.

La mayoría de estas corrientes coinciden en:

- La importancia de utilizar el medio próximo al alumno, considerado en un sentido amplio, como elemento estructurador de los contenidos educativos. Esta proximidad no se considera como proximidad física, sino mental. En este sentido el estudio del medio aparece como un recurso de gran valor para desarrollar los contenidos educativos a partir de contextos significativos para los alumnos.
- Considerar que uno de los objetivos básicos de la educación obligatoria es favorecer la integración crítica y participativa de los niños y jóvenes en

su contexto cultural y natural, y que la exploración activa del mismo es una de las formas más eficaces para conseguirlo.

• La necesidad de proporcionar a los niños y niñas una progresiva autonomía, para desenvolverse de forma adecuada en medios cada vez más amplios y diversificados, facilitando su comprensión y fomentando una actitud de respeto hacia ellos.

Resumiendo, pretenden romper con los programas que presentan los contenidos escolares de forma excesivamente abstracta, aséptica y descontextualizada, y la actividad escolar como algo alejado y desligado del resto de las actividades sociales.

A partir de los argumentos expuestos consideramos que la selección de objetivos y contenidos, y los planteamientos didácticos sugeridos en los actuales currícula de las diferentes comunidades, pueden suponer un impulso importante para renovar la enseñanza, siempre que se proporcionen los recursos formativos y los materiales curriculares coherentes con estos planteamientos.

"El medio es una construcción mental, fuertemente mediatizada por la experiencia del individuo, por lo que parece necesario proporcionar en la educación escolar instrumentos de interpretación y lectura adecuados, que la amplíen y le proporcionen mayor coherencia"

Ejes conceptuales y procedimentales

Los contenidos conceptuales y procedimentales en torno a los que se articula el área están orientados a desarrollar la capacidad del alumno para interpretar las cosas que hay y suceden a su alrededor, basándose en consideraciones objetivas y utilizando esquemas interpretativos cada vez más coherentes y complejos. Los niños y niñas poseen esquemas interpretativos propios (representaciones) de muchos aspectos de la realidad, pero con frecuencia no saben expresarlos. Una primera tarea será ayudarles a explicitarlos. Las nociones que poseen son con frecuencia imprecisas y/o equívocas, y las relaciones que establecen entre ellas incoherentes. El proceso de enseñanza/aprendizaje deberá facilitarles el progreso en la precisión de los conceptos y en la coherencia de sus representaciones.

La interpretación del medio debe considerarse como algo progresivo, que debe adecuarse al nivel de desarrollo y experiencia de los alumnos. Por ejemplo, al tratar el relieve en los actuales programas de Ciclo Medio se presenta, con frecuencia, un esquema conceptual demasiado abstracto y elaborado, difícil de comprender a estas edades y en consecuencia de aplicar a la interpretación de cualquier aspecto del relieve de la localidad.

© OTL AICHER

Un primer paso para poder establecer el nivel conceptual adecuado de tratamiento es conocer las ideas que los alumnos poseen sobre el relieve. En general los niños de estas edades no se plantean de forma espontánea preguntas acerca del relieve. Para ellos el entorno físico está ahí como algo inmutable y carente de dinamismo. Pasar de esta representación a otra que considere el relieve como algo dinámico (resultado de la interacción de los agentes atmosféricos, de los materiales terrestres y de la dinámica interna de la Tierra), requiere recorrer un largo camino. Por otra parte nos encontramos con la dificultad de comprensión de los fenómenos que ocurren en escalas temporales muy grandes (como son casi todos los que afectan a la configuración del relieve). También la escala espacial de análisis presenta dificultades importantes.

¿Se puede deducir de estas consideraciones que es mejor no iniciar el estudio del relieve en esta etapa? En absoluto; pero el trabajo deberá estar orientado a dar un primer paso posible, que sitúe al alumno en condiciones de seguir progresando. Por ejemplo, puede iniciarse un trabajo de descripción, comparación e interpretación de algunos fenómenos elementales: apreciar la diversidad de materiales rocosos de los alrededores, experimentar sus distintas propiedades, comprobar el efecto erosivo del agua, observar los accidentes del relieve, etc... Es posible que de estas primeras actividades no surjan aún conceptos demasiado elaborados; pero si comparamos las nuevas ideas adquiridas por los alumnos con sus representaciones iniciales, podremos valorar adecuadamente los progresos.

¿Hasta qué nivel de desarrollo conceptual puede llegarse? Difícilmente puede responderse a esta pregunta "a priori", ya que es fundamental conocer el punto de partida para poder definirlo. Tampoco los estudios psicopedagógicos

están suficientemente desarrollados como para aportar propuestas globales suficientemente fundamentadas. Tendrá que ser la intuición y reflexión de los profesores y profesoras la que oriente y delimite esta cuestión, basándose en la observación continua de los alumnos, que permitirá captar qué aspectos les resultan fáciles de comprender y cuáles rebasan su capacidad de comprensión. También debe tenerse en cuenta que en general coexistirán en el aula diferentes niveles de asimilación conceptual, y que lo importante es que los distintos grupos vayan progresando a su ritmo y nivel.

Aunque la exposición que se desarrolla a continuación se centra en los aspectos más conceptuales y procedimentales del área, estrechamente relacionados, su desarrollo comporta la adquisición de actitudes y valores, a los que se hará una referencia más explícita en el siguiente apartado. Por ejemplo, la comprensión del concepto de crecimiento aplicado a las plantas requiere la realización de observaciones repetidas de una misma planta y la aplicación de instrumentos de medida suficientemente precisos, que permitan apreciar los cambios que se producen. Al mismo tiempo comporta el desarrollo de actitudes de precisión y sistematicidad.

Durante los primeros años de la escolaridad los niños y niñas sienten una gran curiosidad por todo lo que observan, lo que hace que su motivación sea óptima para poder introducirlos en un primer análisis sistemático del medio en que viven. Este medio no debe interpretarse únicamente como el entorno físico inmediato, sino que forman también parte del medio habitual del alumno todos los demás elementos que le llegan a través de los sistemas de comunicación (televisión fundamentalmente). Esta consideración es especialmente importante en el caso de las grandes ciudades, donde los niños no disponen con frecuencia de espacios por los que poder circular y jugar con seguridad. Para ellos la TV puede llegar a ser un componente del medio mucho más importante que el entorno físico (el niño con frecuencia desconoce quién vive en su escalera, cómo es su barrio o cómo se va de su casa a la escuela).

© OTL AICHER

"La interpretación del medio debe considerarse como algo progresivo, que debe adecuarse al nivel de desarrollo y experiencia de los alumnos. El proceso de enseñanza /aprendizaje deberá facilitarles el progreso en la precisión de los conceptos y en la coherencia de sus representaciones"

La primera aproximación al estudio del medio no parece conveniente hacerla a partir de un tratamiento disciplinar, ya que para el niño no existe aún un límite claro entre lo natural y lo social, lo físico y lo biológico, y el introducir de entrada estas separaciones no facilitará su comprensión. Su visión de la realidad es una visión sincrética, que se manifiesta en una cierta incapacidad para analizarla y distinguir en ella los elementos primordiales de los secundarios. Para ayudarle a superar esta limitación es importante potenciar su capacidad para apreciar la diversidad existente a todos los niveles, observarla y describirla de forma sistemática y diferenciar los elementos que la integran.

Desde el inicio de la educación Primaria los niños y niñas se mueven ya con bastante desenvoltura en su ambiente, lo que les proporciona un conocimiento perceptivo de la gran diversidad de cosas y fenómenos existentes. Reconocen distintos tipos de edificios, de plantas, de ocupaciones, de ambientes; pero este reconocimiento no implica una apreciación concreta y analítica de la diversidad. Así si les preguntamos: ¿en qué se diferencian los distintos edificios del barrio?, ¿en qué se diferencia un pino de una encina? o ¿qué diferencias hay entre un campo de cultivo y un prado?, en general darán respuestas muy confusas.

Las actividades de observación directa y el análisis comparado de realidades distintas, permitirán el desarrollo de esquemas de observación cada vez más generales. Debe tenerse en cuenta que en estas edades el análisis de la diversidad es una primera aproximación, en la que deben contemplarse únicamente los elementos más relevantes y fácilmente observables de la realidad considerada. Por ejemplo, en la observación de un proceso de producción (fabricación de galletas), lo importante será que los alumnos sepan reconocer los principales pasos de transformación de las materias primas hasta llegar al producto elaborado. No conviene entrar, sin embargo, en aquellos procedimientos técnicos utilizados en la fábrica que, por su complejidad, no sean comprensibles para los niños. Para que una actividad de observación sea eficaz, debe

"La primera aproximación al estudio del medio no parece conveniente hacerla a partir de un tratamiento disciplinar, ya que para el niño no existe aún un límite claro entre lo natural y lo social, lo físico y lo biológico, y el introducir de entrada estas separaciones no facilitará su comprensión"

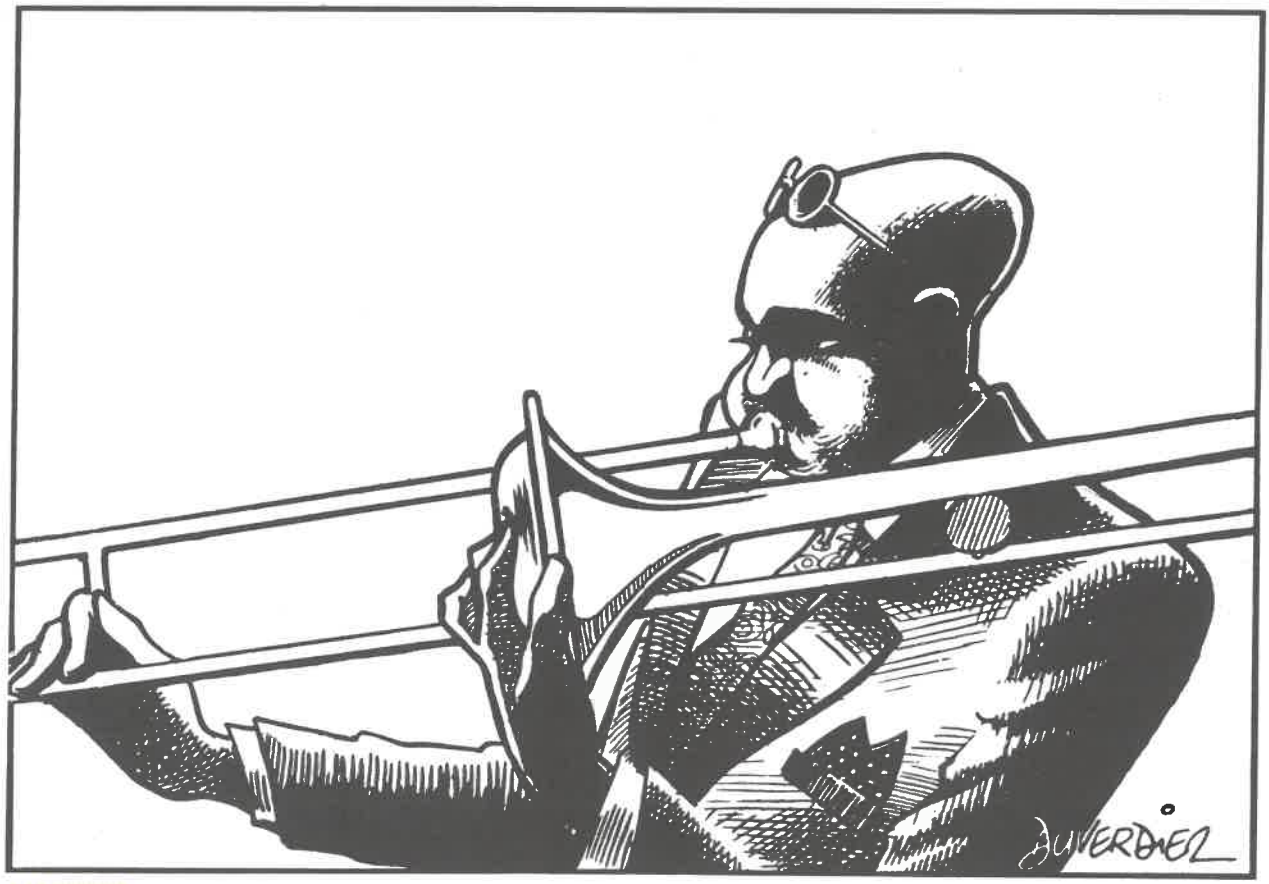
definirse claramente la pregunta a la que tratamos de responder con la observación y restringirla a un número pequeño de variables.

Al inicio de la educación Primaria, aunque los niños y niñas están ya familiarizados con la mayoría de elementos del medio en que viven, utilizan muchos de ellos y saben nombrarlos, con frecuencia no saben describirlos por sus propiedades y definir correctamente su función. Si les hacemos preguntas del tipo: ¿Cómo es tu casa? ¿Explica cómo es el trabajo que realizan tus padres? o ¿Para qué comemos?, tendrán bastantes problemas para contestarlas y las descripciones que realizarán serán pobres y basadas en criterios subjetivos. Estos problemas son propios de su edad en la que, en general, no se ha desarrollado la capacidad de elaborar los conceptos y operar con ellos, lo que se manifiesta en una forma parcial de describir las cosas, basada más en las proyecciones personales del niño (una cosa es grande si a él se lo parece o buena si le gusta), que en sus propiedades intrínsecas. Para ayudar a superar estas limitaciones será necesaria la realización de múltiples actividades de observación, en las que las preguntas planteadas oriente la atención de los alumnos (¿Cómo se mueve un caracol? ¿Cómo funciona una linterna? o ¿Qué productos se venden en los distintos puestos de un mercado?), y en las que se introduzcan los instrumentos y técnicas de observación adecuados a su nivel (observación del caracol por la parte inferior del pie colocándolo sobre un cristal, construcción de circuitos eléctricos o elaboración de cuestionarios para pasar a los tenderos del mercado).

Debe tenerse en cuenta que para favorecer al máximo los procesos de conceptualización, es necesario que el alumno realice libremente las observaciones y las elabore mediante distintos instrumentos de expresión, y que será fundamentalmente el contraste de sus propias ideas con las de sus compañeros, los adultos y la realidad observada lo que facilitará el progreso conceptual. Lo importante en esta etapa no es que llegue a hacer definiciones totalmente precisas, sino que mediante su propio lenguaje vaya utilizando nuevos criterios de observación y descripción y verificando la relación entre lo observado y lo descrito.

Los niños conocen la realidad a través de una percepción global, pero tienen grandes dificultades para describir esa realidad en términos de los elementos que la componen. Para potenciar su capacidad de análisis se hace necesario partir de las realidades percibidas, aunque en un primer momento éstas sean poco precisas, y plantear actividades en las que, mediante la observación directa, los alumnos y alumnas vayan identificando sus elementos (¿Qué elementos forman una casa? ¿Qué cosas componen un barrio? ¿Qué partes tiene una bicicleta?). Este análisis tiene una gran dificultad para ellos, por tanto debe comenzarse por analizar cosas sencillas, con las que estén familiarizados, para pasar a realidades cada vez más complejas.

Otro aspecto importante para la adquisición de conceptos y esquemas interpretativos es el desarrollo de la capacidad de clasificación. A través de las actividades de clasificación el alumno aprende a reconocer las características comunes y diferentes de grupos de objetos, fenómenos y acontecimientos, paso imprescindible para progresar en la conceptualización. También desarrolla esquemas de clasificación, que le permiten ordenar la realidad observada, facilitando sus análisis. Los alumnos de estas edades están bastante motivados por las actividades de clasificación (realizan de forma espontánea múltiples colecciones, que ordenan y clasifican) y se entregan a ellas con entusiasmo, siempre que la actividad propuesta sea adecuada a su nivel. Conviene comenzar con actividades de clasificación aplicadas a pocos objetos y utilizando un sólo criterio fácilmente observable (clasificar monedas por su va-



lor, verduras según la parte de la planta utilizada para el consumo, alumnos de la clase según su localidad de origen). Poco a poco pueden irse complicando más, tanto en lo que hace referencia a la naturaleza del material a clasificar, al tipo de criterios utilizados y a la utilización simultánea de varios criterios. Las clasificaciones jerárquicas (con subdivisiones), encierran una gran complejidad, por tanto deberán introducirse con precaución. También debe evitarse la utilización prematura de criterios abstractos de clasificación, que el alumno no comprenda (por ej.: clasificar las profesiones de los padres según el sector productivo al que pertenecen), o en conceptos difíciles de definir y aplicar (clasificación de las hojas según la forma del limbo).

Debe tenerse en cuenta que, para el desarrollo de la capacidad de clasificación es tan importante el saber clasificar las cosas mediante criterios propios como el saber utilizar sistemas de clasificación ya establecidos. Por ello, deberán potenciarse actividades en las que el alumno clasifique libremente grupos de objetos, junto con otras en las que aplique criterios de clasificación dados. Lo importante en ambos casos es que los criterios de clasificación se definan claramente (sin ambigüedad), y se apliquen con coherencia (todos los elementos deben poder clasificarse a partir del criterio definido, y cada elemento no puede estar en más de un grupo con relación al criterio considerado).

Otra de las características básicas de los niños al inicio de la educación Primaria es su tendencia a las **explicaciones animistas**, en las cuales confunden las propiedades de los seres vivos con las de los inanimados. Esta tendencia la vemos reflejada en muchas de sus expresiones ("La Luna nos sigue cuando nos movemos", "Las sombras crecen"). También es normal que atribuyan sentimientos y voluntad propia tanto a los seres vivos como a los inanimados, como consecuencia de su pensamiento **egocéntrico**. Siente una gran atracción por todo lo vivo, que identifican con el movimiento (no entienden que haya animales que no se muevan). Por esta razón su inte-

"Los niños conocen la realidad a través de una percepción global, pero tienen grandes dificultades para describir esa realidad en términos de los elementos que la componen. Para potenciar su capacidad de análisis se hace necesario partir de las realidades percibidas"

rés por las plantas es más reducido, limitándose a los aspectos más llamativos (flores de colores, setas). Ayudarles a descubrir las propiedades específicas de los seres vivos y a diferenciarlos de los objetos inanimados, será por tanto otro objetivo básico.

Otra tendencia habitual de los niños y niñas de estas edades es la de buscar una finalidad a todo lo que ocurre. Así cuando nos abordan constantemente con preguntas (¿Por qué hay volcanes?, ¿por qué llueve?) normalmente no se refieren a las causas de uno u otro fenómeno, sino a la finalidad o intencionalidad por la que ocurren, ya que presuponen que todo lo que pasa tiene un fin predeterminado y buscado intencionalmente. Para superar este pensamiento animista y finalista deberá ser capaz de describir los cambios observados de forma objetiva, y comprender algunas relaciones de causa y efecto.

Las observaciones que se realicen no deben tener un carácter exclusivamente estático (esto es así), sino también dinámico, ya que cualquier elemento del medio que consideremos está cambiando continuamente. Estos cambios muchas veces son inapreciables (los efectos de la erosión, los movimientos de la Tierra). No parece, por tanto, adecuado comenzar por ellos, ya que su comprensión se basa en la de otros previos, mucho más concretos (observación del efecto de una fuerte lluvia en un terreno cercano, observación de los ciclos lunares y solares). Aún en el caso de cambios mucho más evidentes (cambios estacionales) el niño tiene dificultades para describirlos, ya que esta descripción implica aislar en el sistema que se analiza aquellos elementos que han sufrido alguna modificación, de los que han permanecido invariables (en las estaciones cambia la duración del día, las temperaturas, las precipitaciones, el estado de las plantas, etc.). Estamos, pues, considerando procesos intelectuales de una cierta complejidad cuya clarificación requerirá gran dedicación.

Conviene propiciar actividades en las que los cambios sean apreciables en tiempos de observación cortos y sean bien evidentes ("El hielo se vuelve líquido cuando lo sacamos del congelador", "La bombilla se enciende cuando apretamos el interruptor", "Los precios del pescado suben en Navidad"), para pasar progresivamente a cambios que requieran una observación más prolongada y que no sean tan evidentes (el aumento de peso de un animal que se tenga en clase, los cambios de los árboles de las calles y parques, los cambios en las verduras y hortalizas que se venden en el mercado).

"La adquisición de la noción de causalidad, es decir, la idea de que los fenómenos que ocurren pueden explicarse en base a causas concretas de validez universal, es un largo camino que requerirá un trabajo sistemático a lo largo de toda la educación Primaria y Secundaria"

© OTL AICHER

La adquisición de la noción de causalidad, es decir, la idea de que los fenómenos que ocurren pueden explicarse en base a causas concretas de validez universal es un largo camino que requerirá un trabajo sistemático a lo largo de toda la educación Primaria y Secundaria. A estas edades, pocos niños sienten la necesidad de una explicación causal de las cosas que observan, y aunque muchos de ellos preguntan constantemente "por qué", no lo hacen refiriéndose a las causas del fenómeno, ya que sus explicaciones no se basan en ellas sino en finalidades. En realidad nos están preguntando "para qué". Por tanto un primer paso será facilitarles el descubrimiento de que las cosas no suceden con una finalidad concreta, sino porque se han producido unas condiciones determinadas que lo han posibilitado. Al comienzo no conviene analizar más que una causa, aunque en todos los fenómenos por sencillos que sean intervienen bastantes causas a la vez. Se tratará por tanto de seleccionar experiencias o fenómenos donde el análisis de una sola variable permita al alumno encontrar relaciones (influencia del riego en el crecimiento de una planta, influencia del tamaño de la localidad en la existencia de transportes públicos).

Los niños y niñas de estas edades tienen dificultades para distinguir aquellos elementos de la realidad, tal como se presentan en su estado natural, de aquellos que son el resultado de las actividades de transformación del hombre. En los ambientes rurales poco tecnificados, los niños observan directamente desde pequeños actividades de extracción, de transformación (fabricación de pan, de quesos, de muebles...) y conocen muchas de las materias primas, tal como se presentan en la naturaleza. Los niños de las grandes ciudades, sin embargo, se mueven en un am-

biente muy transformado por el hombre, y en el que los elementos naturales y los procesos de transformación son difícilmente observables. Todo ello hace que tenga una gran importancia la observación y el análisis de las actividades de transformación, partiendo de las materias primas en su estado natural, hasta llegar al producto transformado. También resulta de gran interés que el alumno compare y valore los resultados y consecuencias de la acción transformadora del hombre sobre el medio en el que vive.

Cualquier actividad humana puede situarse en dos coordenadas: el espacio y el tiempo. La comprensión de las nociones espaciales y temporales, y el dominio de los procedimientos básicos relacionados con ellas, es imprescindible para poder conocer y comprender cualquier manifestación social y natural, y actuar en ellas de forma consciente.

Los niños viven hoy una relación con el mundo filtrada por los medios de comunicación; este filtro presenta los distintos aspectos espaciales y temporales de la realidad de una forma confusa. El medio televisivo sobre todo, presenta lo fantástico como verosímil, y lo verosímil como fantástico; pone cualquier acontecimiento en el mismo plano, desde el punto de vista temporal y espacial, dificultando su ubicación y reduciéndolo todo a un presente continuo. Por todo ello es necesario analizar los fenómenos naturales y sociales tanto en su dimensión espacial como temporal, proporcionando al niño instrumentos de interpretación y lectura.

La experiencia del tiempo es inseparable de la del espacio. El niño vivenciará esta relación espacio-tiempo a través de los movimientos y desplazamientos de su cuerpo. Posteriormente, al desprenderse cada vez más de sus características egocéntricas, seguirá relacionando el tiempo con el espacio recorrido. Así mismo utilizará como referencias temporales el crecimiento de los cuerpos, asociando su tamaño al paso del tiempo; pero hasta el final de la etapa no será capaz de comprender plenamente las relaciones de tiempo y espacio.

Los fenómenos, los objetos, las personas, suceden o se encuentran en alguna parte, en un lugar físico concreto. Este espacio, ¿cómo es percibido por el niño? y ¿cómo se sitúa y sitúa los distintos elementos en él? La percepción del espacio por parte del niño sufre una evolución. En un principio es incapaz de aprehender el espacio en sus dimensiones reales, no sabe representarlo ni analizarlo. Al comienzo de la etapa los niños son capaces de distinguir las distancias, observar un paisaje o situar los objetos que observan en el espacio. Pero todo ello lo realizan con una gran inseguridad. Será pues éste un momento adecuado para trabajar todos aquellos conceptos ligados a la percepción del espacio.

© COTL ARCHIVE

"Los niños y niñas de estas edades tienen dificultades para distinguir aquellos elementos de la realidad, tal como se presentan en su estado natural, de aquellos que son el resultado de las actividades de transformación del hombre"

En primer lugar es importante afianzar la orientación espacial: lateralidad (derecha, izquierda), profundidad (arriba, abajo) y anterioridad (delante, detrás). Primero respecto a sí mismo, luego de un objeto en relación a un punto de referencia, y por último el movimiento de uno mismo o de un objeto con relación a un punto de referencia. Percibir un objeto en el espacio es, esencialmente, distinguir lo que es (su interior, lo que comprende), de lo que no es (su exterior, lo que excluye). Por lo tanto, para situar los objetos en el espacio será necesario trabajar: la interioridad (dentro, adentro, en el interior), la exterioridad (fuera de, afuera, al exterior), y la delimitación (extremidad, final, perímetro, a lo largo de). La aprehensión del espacio exterior al objeto permitirá situarlo en relación a otros. Estas relaciones espaciales serán de distinta categoría: dentro de, en el interior de, fuera de, a través de, tocando a, junto a, etc. Estas categorías, ligadas a las posiciones relativas de los objetos en el espacio, introducen de por sí los conceptos de distancia y medida. En efecto, si un objeto es exterior a otro o a cierto punto, y si es contiguo a él, planteará de inmediato el problema de la distancia que separa los objetos y consecuentemente su medida. Las nociones ligadas a la distancia pertenecen a dos grupos: las relacionadas con la proximidad (cerca de, al lado de, no tan lejos de, aquí, ...) y las correspondientes al alejamiento (lejos de, más lejos de, allá,...).

El aprendizaje de estos conceptos es paralelo al desarrollo de la capacidad de interpretar y representar gráficamente el espacio, o sea la capacidad de entender

"Analizar el medio en términos históricos significa establecer qué se quiere averiguar del pasado, utilizar instrumentos adecuados para preguntar, recoger e incluir las respuestas en un cuadro de referencia. Interrogar al pasado significa utilizar los instrumentos propios del trabajo histórico: documentos, fuentes orales y materiales, etc"

la información que nos ofrecen los planos y mapas y la capacidad para elaborarlos. La importancia de su dominio es primordial, ya que es el instrumento que permitirá la representación de aquellas observaciones realizadas en un espacio determinado, posibilitando su medición, comparación e interpretación.

Un último aspecto a considerar en la interpretación del medio es la situación de los acontecimientos en el tiempo, como base para acceder a una dimensión histórica de los fenómenos. La dimensión histórica de los fenómenos debe considerarse como un marco de referencia espacio-temporal en el que situar socialmente la propia experiencia, como base para descubrir las relaciones con el pasado, madurar el sentido del futuro y la proyección propia en él. El descubrimiento de la realidad histórica concreta ayuda al niño a construir su propia identidad, cultural y social, entendida como toma de conciencia de la realidad en que vive.

Analizar el medio en términos históricos significa establecer qué se quiere averiguar del pasado, utilizar instrumentos adecuados para preguntar, recoger e incluir las respuestas en un cuadro de referencia. Interrogar al pasado significa utilizar los instrumentos propios del trabajo histórico: documentos, fuentes orales y materiales, etc. Es importante y posible ayudar al niño a formarse un concepto correcto del tiempo. Es el concepto de tiempo (sucesión, contemporaneidad, duración, ritmo temporal, etc.) el que proporciona el cuadro de referencia, dentro del cual sistematizar las respuestas que se obtengan. Hacer educación histórica significa, en este sentido, ayudar al niño a que incorpore los instrumentos que le permitan formular preguntas al pasado, comprender las respuestas y ubicarlas en un marco de referencia.

Los acontecimientos que han ido sucediendo a lo largo del tiempo corresponden a lo que podemos llamar "tiempo histórico". Este término encierra conceptos o significados diversos, cada uno de ellos con su propio ritmo de desarrollo en la mente del niño y en interacción con el desarrollo de los demás conceptos. Los ritmos sociales son aquellos que más condicionan en el individuo el "sentido del tiempo", no tanto como un continuo, sino como una alternancia (trabajo, tiempo libre, comida, etc.). Los ritmos naturales (día-noche, estaciones, etc.) determinan un sentido cíclico del tiempo.

El niño percibe el tiempo como un atributo de su propia experiencia. En sus comienzos no es capaz de situar nada que no pertenezca a "su tiempo", y nada que no sea "su tiempo". La mayor dificultad que encuentra estriba en situar los acontecimientos en un tiempo objetivo. Sólo a través de reiteradas experiencias adquirirá las nociones de pasado, presente y futuro. Para ello será necesario que adquiera conciencia de su tiempo personal, que sepa orientarse en él, que tome conciencia de las posiciones relativas de los acontecimientos en el tiempo, de su duración y velocidad.

Podemos dividir los conceptos relacionados con la formación de la noción de tiempo en tres grandes grupos: un primer grupo que denominaremos genéricamente *cronología*, que incluiría entre otras cosas el sistema cronológico, la estimación de duraciones absolutas y relativas y el conocimiento y ordenación de fechas. Un segundo grupo se ocuparía de la *sucesión causal* en historia, en la que sin duda el tiempo es un factor esencial. La historia es una cadena continua de causas; lo que hoy es efecto mañana es causa. El tercer grupo consistiría en la continuidad temporal entre pasado, presente y futuro. Para la construcción de estas nociones puede utilizarse una metodología en la que el niño se sitúe en el papel de historiador, de modo que vaya utilizando diferentes procedimientos adecuados a su nivel, que le permitan llegar al conocimiento de distintos hechos y acontecimientos, interpretarlos y entender los cambios que se producen. Esto le llevará a reconocer la relatividad de las interpretaciones históricas. El niño se convertirá primero en explorador de su propia historia, y ampliará progresivamente sus investigaciones para llegar al conocimiento de hechos históricos, relaciones entre pasado y presente, no pertenecientes a su propia historia. De este modo se conseguirá una comprensión progresiva del pasado. Al comienzo de la etapa los niños tienen grandes problemas para situar acontecimientos que rebasen un corto número de años, por tanto se deberá empezar trabajando con escalas de tiempo muy cortas, para irlas ampliando progresivamente no pareciendo recomendable en estas edades rebasar mucho más de cien años de antigüedad.

Actitudes y valores

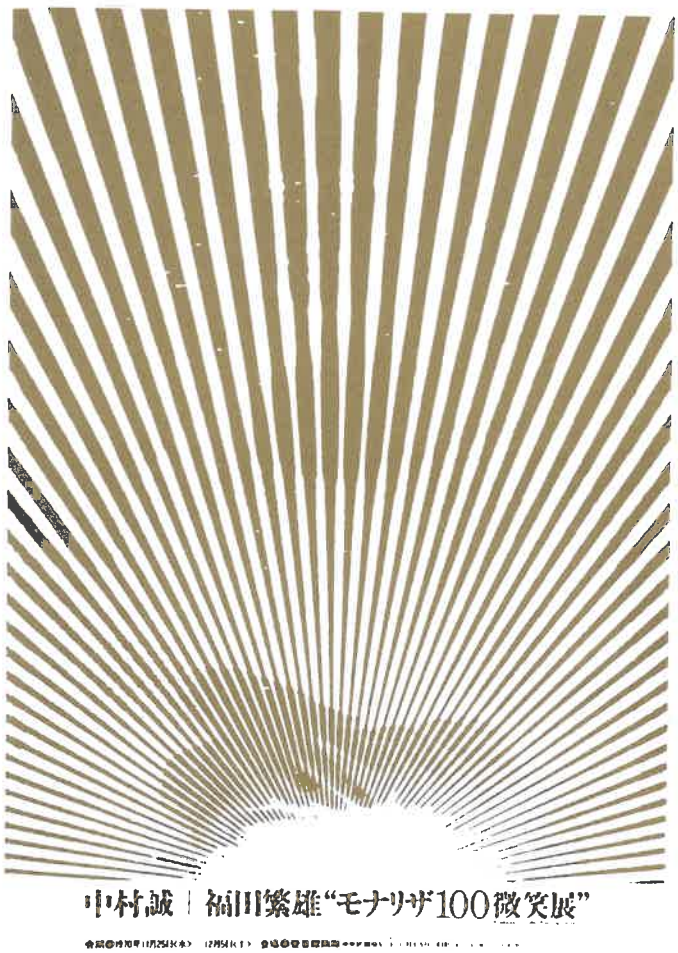
El hecho de presentar en este apartado las actitudes y valores no implica en absoluto que estos

© ALBERTO DURERO

contenidos deban ser trabajados separados de los contenidos conceptuales y procedimentales, presentados en el anterior apartado. Por el contrario, el adecuado aprendizaje de conceptos y procedimientos requiere el desarrollo simultáneo de actitudes y valores concretos. El motivo de considerarlos de forma diferenciada es doble: por una parte la potenciación de muchos de ellos requiere un marco de referencia más amplio, que el estricto de área; por otra, muchos de los contenidos actitudinales que se comentan a continuación no son específicos del área del «Conocimiento del Medio», sino también comunes a otras áreas.

Los contenidos actitudinales no pueden enseñarse de la misma forma que los procedimentales y conceptuales, ni ser objeto de un tratamiento puntual, pues lo que se pretende conseguir con ellos es la integración en el comportamiento habitual de los alumnos y alumnas de nuevas pautas de conducta, y estos cambios son lentos y requieren la confluencia de distintos factores.

En la adquisición de nuevas actitudes influye la comprensión del carácter positivo de éstas. Sólo después de haber trabajado varias veces en pequeño grupo, y comprobado personalmente que las tareas realizadas así son más enriquecedoras, el alumno empezará a sentirse motivado para realizarlo. Lo que en principio era una forma concreta de plantear una actividad, se ha transformado en una actitud individual. Pero para potenciar actitudes no es suficiente la realización de actividades comprensivas y de valoración de las mismas. Es necesario que el profesor exhiba las actitudes que trata de potenciar. Un profesor que no ama y respeta la naturaleza, difícilmente podrá promover actitudes positivas hacia ella, por mucho que hable a los alumnos o les saque al campo. No podemos olvidar que en la adquisición de actitudes el componente afectivo es fundamental, y que el niño de estas edades tiende a identificarse de una forma global con aquellas personas que admira o respeta, con sus virtudes y defectos.



© SIGHEO FUKUDA

También influye mucho en el desarrollo de las actitudes la actuación de los padres y de la sociedad en general. En este sentido se tendría que considerar la importancia de implicar al máximo número de sectores posibles en la consecución de determinadas actitudes, y educar a la población en la idea de que la formación de los niños es una tarea colectiva y no exclusivamente de la escuela. No podemos pretender desarrollar actitudes recitando los deberes de la convivencia o historias con moraleja. El desarrollo de actitudes positivas sólo puede ser fruto de una acción consciente, cuyo resultado sea analizado y valorado por el sujeto como positivo y reforzado socialmente.

Por todo ello las actitudes y valores que se presentan a continuación no pueden desarrollarse aisladamente, ya que requieren el soporte de actividades concretas y un ambiente adecuado que los potencie; por tanto, deben ser contemplados, analizados y valorados en la realización de cualquier actividad de aprendizaje.

Hemos distinguido tres grupos de actitudes y valores de carácter general: los relacionados con el desarrollo de una actitud creativa y científica, los que hacen referencia al desarrollo de la autonomía personal y la sociabilidad y los relativos a la valoración del medio y al desarrollo de actitudes de respeto e integración hacia el mismo.

Actitud creativa y científica

Frecuentemente la creatividad y la actitud científica se han visto como dos aspectos contrapuestos y se les ha asignado un rol separado en los procesos de enseñanza/aprendizaje, otorgando a las disciplinas relacionadas con la expresión el desarrollo de la creatividad y a las disciplinas relacionadas con el es-

tudio de las ciencias el desarrollo de la racionalidad y la capacidad investigadora. Sin embargo, el desarrollo de la creatividad y de una actitud científica van íntimamente relacionados, ya que sin creatividad, la investigación se anquilosa y se vuelve dogmática; y sin rigor y dominio instrumental la creatividad carece de base para desarrollarse. Por ello se considera fundamental que la creatividad y las actitudes investigadoras se potencien conjuntamente en el desarrollo de cualquier actividad educativa.

Desde este punto de vista se considera fundamental contemplar las siguientes actitudes:

La **curiosidad.** Esta actitud se manifestará en el asombro, curiosidad y planteamiento de preguntas en torno a las vivencias tenidas, tanto dentro como fuera de la escuela.

La **creatividad.** A través de ella se pretende fomentar la inteligencia divergente del alumno, de manera que le permita contemplar direcciones múltiples en el desarrollo de un proceso, y encontrar soluciones nuevas para resolver una situación dada.

Actitud investigadora y de confianza en sí mismo. Para que los aprendizajes escolares tengan una proyección fuera de la escuela es necesario que el alumno llegue a sentir que es capaz de encontrar, por sí mismo, soluciones racionales a los problemas que se plantee, utilizando estrategias propias y los recursos que estén a su alcance.

Actitud crítica. Implica estar dispuesto a revisar las ideas propias a partir de las observaciones y datos obtenidos, y de las ideas de los demás. Se manifiesta en la exigencia de justificación de una afirmación o la confirmación de un testimonio. Igualmente debe verse reflejada en la utilización contrastada de fuentes de información variadas.

Autonomía personal y sociabilidad

La autonomía es un factor básico de seguridad y de eficacia en la relación con el medio. El desarrollo de la autonomía personal y el desarrollo de la sociabilidad son dos objetivos complementarios que se potencian recíprocamente. En la medida en que el niño va sintiéndose cada vez más autónomo, se siente también más seguro y por tanto más dispuesto a emprender tareas en común con sus compañeros. En general los alumnos con un grado avanzado de autonomía no suelen tener demasiados problemas en el desarrollo de la sociabilidad.

El desarrollo de la sociabilidad y la autonomía debe contemplarse a nivel de la clase, del centro, de los juegos, de las actividades extraescolares, de la familia y otras relaciones.

El desarrollo de la autonomía se ha concretado en los siguientes aspectos:

- Autonomía en la realización de la higiene personal completa, en la satisfacción de sus necesidades básicas (vestido, comida) y en el cuidado de su cuerpo.
- Autonomía en el desplazamiento por su entorno inmediato (barrio o pueblo) y en la utilización de los transportes públicos, si los hay.
- Autonomía en la utilización de los servicios básicos de la localidad (tiendas, biblioteca, correos, etc.).
- Autonomía en la elaboración de los planes de trabajo propios y en la consecución de los recursos necesarios para desarrollarlos.
- Responsabilidad en relación a los compromisos adquiridos consigo mismo y los demás.

Los aspectos básicos considerados en relación con el desarrollo de la sociabilidad son:

- El respeto hacia las ideas de los demás y los acuerdos mayoritarios.
- La actitud de cooperación con los demás en una tarea común.
- La aceptación de las críticas de los demás y la actuación coherente con las mismas.
- La aceptación de ciertas normas sociales de convivencia: higiene, orden, limpieza, reglas acordadas, etc.
- Actitud de respeto y de integración en el medio.

"Los contenidos actitudinales no pueden enseñarse de la misma forma que los procedimentales y conceptuales pues lo que se pretende conseguir con ellos es la integración en el comportamiento habitual de los alumnos y alumnas de nuevas pautas de conducta"

© MIMMO CASTELLANO

El desarrollo de actitudes de respeto hacia el medio en el que el niño vive, en todos sus aspectos (las personas con las que convive, los animales y las plantas, los edificios, etc.), es fundamental para una integración positiva en su entorno, cada vez más amplio. Esta integración no debe verse como una aceptación pasiva de valores y normas dictadas por los adultos, sino contemplando la posibilidad de una intervención crítica y constructiva por parte de los niños en la problemática y tareas sociales.

La función del profesor no debe ser la de inculcar valores morales ya elaborados, por muy válidos que éstos se consideren, sino propiciar la toma de contacto de los alumnos con las distintas situaciones y problemáticas, susceptibles de ser trabajadas a estas edades, y facilitar la construcción de valores propios. Junto a esto, el profesor deberá orientar el análisis y la discusión, permitiendo que los alumnos elaboren sus propias opiniones y criterios, que no necesariamente tienen por qué coincidir con los suyos, ni ser peores. En esto consiste fundamentalmente el respeto a la pluralidad.

Los valores han de ser vividos y asumidos críticamente; imponer a los alumnos un valor o una conducta o manipular las actividades, para que de ellas salgan los resultados esperados por el profesor, lleva en muchas ocasiones a reacciones contrarias, lejos de promover los resultados deseados.

Se destacan los siguientes aspectos:

- El respeto a los recursos propios y ajenos.
- El respeto a los seres vivos, proporcionando los cuidados necesarios a aquellos de los que sea responsable.
- El respeto por el trabajo de los demás y las condiciones que necesitan para realizarlo.
- La valoración de los recursos naturales, históricos y culturales de la localidad y la importancia de su conservación.
- La identificación personal como miembro de una comunidad y la implicación en los problemas y tareas colectivas propios de la misma.

Las orientaciones presentadas en este artículo han sido puestas ya en práctica desde hace años por numerosos grupos de profesores y profesoras que han realizado un importante esfuerzo de innovación en las tareas educativas. Sin embargo, en la mayoría de escuelas los planteamientos que se desarrollan para trabajar el conocimiento social y natural están muy alejados de estas orientaciones. Potenciar cambios en ellos supone realizar un importante esfuerzo de formación y de creación de recursos que los favorezcan y un cambio de actitudes importantes en el profesorado que debe llevarlos a cabo. Sin ello los nuevos planteamientos curriculares pueden quedar relegados al plano de las buenas intenciones.

© MIMMO CASTELLANO

"La función del profesor no debe ser la de inculcar valores morales ya elaborados, por muy válidos que éstos se consideren, sino la de propiciar la toma de contacto de los alumnos con las distintas situaciones y problemáticas"

Notas

(1) Para una mayor información sobre la utilización del concepto de medio en la educación pueden consultarse los siguientes artículos:

Luis, A., Urteaga, L., (1982): *Estudio del medio y "Heitmatkunde" en la geografía escolar*, Geocrítica 38, pp. 5-48.

Del Carmen, L., (1990): *Conocimiento del medio y educación ambiental en la enseñanza obligatoria*, Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado, 7, pp. 47-57.

(*) Luis del Carmen es profesor del departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Matemáticas de la Universidad de Barcelona (teléfono de contacto: 93 - 490 43 22).

Referencias bibliográficas

Coll, C. (1987): *Psicología y curriculum* (Barcelona: Paidós).

Giardello, G., Chiesa, B. (1977): Arees de recerca a l'escola elemental (Barcelona: Avance).

Bibliografía básica

AAVV (1992): *Propuestas de secuencia. Conocimiento del Medio.* (Madrid: MEC/Escuela Española).

AAVV (1990): *Monográfico Conocimiento del Medio*, Cuadernos de Pedagogía, 177.

Del Carmen, L. (1988): *Investigación del medio y aprendizaje* (Barcelona: Graó).

Del Carmen, L. (1991): *La investigación del medio en la escuela* (Barcelona: MEC/Vicens Vives).

MEC (1992): *Area de Conocimiento del Medio* (Cajas rojas de Educación Primaria).

Signos. Teoría y práctica de la educación, 8/9
Enero-Junio de 1993. Páginas 84-93. ISSN: 1131-8000

PRIMARIA

La Educación Artística está dentro del currículo porque es imprescindible. Comenzar este artículo con una afirmación tan categórica puede causar cierta prevención al lector, pero la fuerza de esta aseveración *pretende anular, desde un principio, todas esas tibias consideraciones a las que estamos acostumbrados en las que la Educación Artística es apreciada en cuanto fomenta la creación y proporciona disfrute, pero se anula como objeto de conocimiento. La justificación curricular del área se basa en el presupuesto de que a través de ella el alumno se dota de formas específicas de apreciación de la realidad, desarrolla y enriquece su percepción, reelabora ideas y sentimientos, formula criterios propios, moldea su sensibilidad estética y afianza su autoestima a través del disfrute personal y de la relación social.*

A PROPÓSITO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

CARMEN LÓPEZ GARCÍA*

Todas estas consideraciones vienen a completar y enriquecer los objetivos generales para la etapa Primaria cuyo desarrollo, a través de los diversos ámbitos de concimiento, no puede relegar algo tan fundamental como la preparación artística.

Las capacidades básicas de la etapa se desarrollan de forma específica en cada una de las áreas, que se resuelven, en el caso de la artística, en un paralelismo entre el proceso de creación y el proceso de investigación. Dicho proceso se da también en otros ámbitos, pero en el que nos ocupa alcanza una relevancia singular pues ese es básicamente su objetivo.

La obra artística es una expresión individual o colectiva que surge de personales modos de percibir, que da rienda suelta a concepciones muy íntimas de ver y entender el mundo, que nos enseña "tangiblemente" lo que otros piensan y que por todo ello está en disposición de ayudarnos a admitir y tolerar.

Esta última consideración puede constituir la razón más transcendente para designar a la Educación Artística como pieza clave en educación. Se nos podrá decir que está por ver si efectivamente el arte contribuye al logro de esta magnífica pretensión, y evidentemente está por ver; pero no es menos cierto que, al menos por ahora, la educación en arte no ha tenido oportunidad de demostrar hasta qué punto puede ser valiosa su aportación. Tal vez si permitiéramos su concurso podríamos opinar en contra, pero hasta que ese momento llegue, habrá que admitir que, al menos teóricamente, esto puede ser así.

¿Cómo es la educación artística en Primaria?

El área de Educación Artística en Primaria cuenta con tres ámbitos básicos: plástica, música y dramatización. La explicitación de estos tres campos se ha hecho para convenir una serie de elementos o contenidos mediadores de la dimensión comunicacional del proceso artístico. Sin embargo, no deben contemplarse como estrictamente independientes los unos de los otros en su aplicación escolar, ese es un cometido reservado a la Secundaria donde la especialización de los lenguajes artísticos encuentra su cauce.

En Primaria tratamos de construir una base sólida de instrumentos imprescindibles para hacer al niño autónomo y solidario en y con el medio. A tal fin los objetivos generales del área no remiten estrictamente a uno u otro lenguaje, sino a capacidades susceptibles de desarrollarse a través de cualquiera de los tres ámbitos. Esta concepción global e integrada del área no obvia las cuestiones específicas de la plástica, la música y la dramatización, pues en ellas hay contenidos difíciles o imposibles de globalizar que necesitan de un tratamiento no relacionado.

El área se ha construido con un enfoque global, pero no debe entenderse que fuera de este planteamiento no es posible abordar el trabajo, por el contrario, sería un error encajar a la fuerza un lenguaje tras otro, cuando el contenido que nos hemos planteado pide a gritos una solución específica.

Un recorrido por la secuencia propuesta por el MEC para el tercer ciclo desvela cómo muchos de sus objetivos y contenidos son fácilmente intercambiables, otros son idénticos y otros sólo son abordables desde la definición particular de cada lenguaje. Esta es en síntesis la propuesta:

Plástica

Percepción

- Desarrollo de la capacidad de percepción y análisis del entorno y del hecho artístico.
- Observación sistemática y autónoma del medio.
- Iniciación hacia las prácticas culturales contemporáneas.
- Conocimiento de manifestaciones artísticas del entorno, de otros pueblos y otras épocas.
- Disfrute y valoración del hecho artístico que nos rodea: arquitectura, urbanismo, fotografía, indumentaria, espectáculos, etc., como espectador que encauza su tiempo libre y como descubridor que se siente estimulado hacia la creación artística de todo tipo tradicional y vanguardista.
- Asistencia directa a exposiciones, conciertos, representaciones teatrales, etc.
- Actitud crítica frente a las agresiones al medio.
- Capacidad de comprensión y análisis de la imagen: elementos visuales, materiales, mensaje, autor, tema...
- Contextos en los que se desarrolla la imagen.
- Funciones de la imagen.
- Acercamiento a la perspectiva: línea de horizonte, plano de tierra, punto principal.
- Medios audiovisuales: cine, fotografía, televisión, cartel.

Expresión

- Realización de fotografías con finalidad expresiva.
- Habilidad motriz: precisión y expresividad.
- Desarrollo del sentido espacial.
- Utilización y manipulación de distintos materiales e instrumentos.
- Adquisición de un estilo propio.
- Representación en el plano y en volumen.
- Proporciones, dimensiones, variaciones de color, texturas, materias.
- Reglas de composición.
- Relaciones entre los elementos artísticos básicos.

- Búsqueda y aportación de soluciones respecto a materiales y objetos de forma original no estereotipada.
- Transferencia de aprendizajes artísticos a la vida cotidiana como medio de expresión y comunicación.
- Realizaciones cooperativas: responsabilidad y crítica frente al producto final, participación activa en el proceso.
- Planificación del proceso: selección adecuada de técnicas, materiales, temas, soluciones respecto al proyecto inicial.

Música

Percepción

- Desarrollo de la capacidad de percepción y análisis del entorno y del hecho artístico.
- Observación sistemática y autónoma del entorno.
- Iniciación hacia las prácticas culturales contemporáneas.
- Conocimiento de manifestaciones artísticas del entorno, de otros pueblos y otras épocas.
- Disfrute y valoración del hecho artístico que nos rodea: arquitectura, urbanismo, fotografía, indumentaria, espectáculos, etc., como espectador que encauza su tiempo libre y como descubridor que se siente estimulado hacia la creación artística de todo tipo, tradicional y vanguardista.
- Asistencia directa a exposiciones conciertos, representaciones teatrales, etc.
- Capacidad de análisis del entorno sonoro.
- Actitud crítica frente a las agresiones sonoras.
- Análisis de efectos sonoros de fondo o soporte de imágenes y manifestaciones artísticas.
- Escucha activa y comprensiva de músicas de diferentes géneros y estilos.
- Análisis de elementos que componen la obra musical.
- Análisis de parámetros: alturas, valores rítmicos, cambios de intensidad.
- Reconocimiento auditivo de instrumentos.
- Grafía convencional: lectura y escritura.

Expresión

- Control en la expresión y emisión vocal: respiración, dicción, entonación, resonancia.

"La obra artística es una expresión individual o colectiva que surge de personales modos de percibir, que da rienda suelta a concepciones muy íntimas de ver y entender el mundo, que nos enseña "tangiblemente" lo que otros piensan y que por todo ello está en disposición de ayudarnos a admitir y tolerar"

© DOVER

- Consecuencia de un repertorio de canciones con formas polifónicas y a dos voces.
- Instrumentación.
- Precisión rítmica.
- Acompañamientos armónicos.
- Construcción de instrumentos atendiendo a sus características acústicas.
- Lectura y escritura musical.
- Calidad de movimiento de coreografías que requieran un especial grado de coordinación motriz y de ritmo.
- Relaciones entre los elementos artísticos básicos.
- Búsqueda y aportación de soluciones respecto a materiales y objetos de forma original no estereotipada.
- Transferencia de aprendizajes artísticos a la vida cotidiana como medio de expresión y comunicación.
- Realizaciones cooperativas: responsabilidad y crítica frente al producto final, participación activa en el proceso.
- Planificación del proceso: selección adecuada de técnicas, materiales, temas, soluciones respecto al proyecto inicial.

Dramatización

Percepción

- Desarrollo de la capacidad de percepción y análisis del entorno y del hecho artístico.
- Observación sistemática y autónoma del entorno.
- Iniciación hacia las prácticas culturales contemporáneas.
- Conocimiento de manifestaciones artísticas del entorno, de otros pueblos y otras épocas.
- Disfrute y valoración del hecho artístico que nos rodea: arquitectura, urbanismo, fotografía, indumentaria, espectáculos, etc., como espectador que encauza su tiempo libre y como descubridor que se siente estimulado hacia la creación artística de todo tipo, tradicional y vanguardista.
- Asistencia directa a exposiciones conciertos, representaciones teatrales, etc.
- Selección de material observado en situaciones cotidianas y en medios de comunicación: elementos gestuales y dramáticos.
- Percepción y exploración sensorial, espacial y temporal.

• Entrenamiento corporal: eje corporal, segmentos, equilibrios, fortalecimiento del tono muscular, respiración, posturas, articulaciones.

• Desplazamientos individuales y colectivos tendentes a la sensibilización y la socialización.

• Adaptación corporal a espacios dramáticos.

• Conocimiento y diferenciación de los elementos que forman parte del juego dramáticos: personajes, conflicto, trama, espacio y tiempo.

Expresión

• Simetría corporal, equilibrio, posturas, conciencia sensorial.

• Técnicas de relajación.

• Uso dramático de la voz: control y perfeccionamiento de la respiración, dicción, entonación y resonancia.

• Caracterización de personajes y desarrollo de conflictos a partir de estímulos sonoros, visuales, táctiles...

• Elaboración de situaciones dramáticas como vehículo expresivo y cauce hacia la flexibilidad en las opiniones.

• Transformación de espacios.

• Improvisaciones individuales y colectivas.

• Ambientaciones.

• Adecuación de la técnica a la situación dramática.

• Relaciones entre los elementos artísticos básicos.

• Búsqueda y aportación de soluciones respecto a materiales y objetos de forma original no estereotipada.

• Transferencia de aprendizajes artísticos a la vida cotidiana como medio de expresión y comunicación.

• Realizaciones cooperativas: responsabilidad y crítica frente al producto final, participación activa en el proceso.

• Planificación del proceso: selección adecuada de técnicas, materiales, temas, soluciones respecto al proyecto inicial.

• Lo que en este sintético recorrido queda patente es que una Educación Artística debe preparar al alumno para la interpretación y el uso de las variadas formas de expresión, representación y comunicación, de tal forma que a medida que explore todas las posibilidades, las potencie a través de su experiencia, use progresivamente los códigos artísticos, y recree los elementos normativos establecidos, aumente la calidad de la expresión y el significado artístico de su producción.

© DOVER

"En Primaria tratamos de construir una base sólida de instrumentos imprescindibles para hacer al niño autónomo y solidario en y con el medio. A tal fin los objetivos generales del área no remiten estrictamente a uno u otro lenguaje, sino a capacidades susceptibles de desarrollarse a través de cualquiera de los tres ámbitos"

¿Por qué un área integrada?

Como ya se ha dicho, el área de Educación Artística en Primaria, abarca tres ámbitos cuyo enfoque se ha pretendido que fuera global, aún a sabiendas de la especificidad de algunas cuestiones en cada uno de los campos. Esta opción se asienta en las características psicoevaluativas del alumnado de Primaria, y en la propia naturaleza del lenguaje artístico.

Respecto al primer planteamiento, hay literatura abundante que avala la idea de globalidad con la que el niño percibe lo real, por lo que no vamos a detenernos en este punto. Sin embargo, quizá sea necesario explicar por qué se ha optado por el planteamiento integrado. No obstante, como veremos, es muy difícil separar ambas cuestiones.

El área, como todas las del currículo, pretende el desarrollo de capacidades básicas para el desenvolvimiento autónomo del niño en el medio. De entre todas estas capacidades, las relacionadas con la percepción y la expresión son de especial importancia en Educación Artística, pues aún a riesgo de ser demasiado simplistas, podemos decir que una manifestación artística es una expresión, una representación de lo percibido a través de los sentidos. La organización, la forma que esa percepción adopta puede ser múltiple y variada y a ello contribuye el conocimiento de los códigos de los distintos lenguajes (otra finalidad de la etapa), pero aún siendo importante este conocimiento la Educación Artística en Primaria no camina tanto por el dominio de estos códigos, como por el desarrollo de la capacidad, y a tal fin el ejercicio de la percepción de la expresión es fundamental.

Si admitimos que todo lo que nos rodea es objeto de percepción y puede ser experiencia representable, estamos en el camino de considerar que todas las cosas pueden ser arte, y en ese sentido no parece lógico separar unas percepciones de otras en función de la representación que vayamos a darle. Este presupuesto es avalado, asimismo, por la manera que adopta

"Si admitimos que todo lo que nos rodea es objeto de percepción y puede ser experiencia representable, estamos en el camino de considerar que todas las cosas pueden ser arte, y en ese sentido no parece lógico separar unas percepciones de otras en función de la representación que vayamos a darle"

el niño al acceder a la experiencia artística: ¿puede un alumno de Primaria establecer un límite claro entre los lenguajes artísticos cuando se mueve en un espacio escuchando una melodía?; en este caso, ¿está haciendo teatro?, ¿está bailando?, ¿está conociendo un espacio?. Cuando representa esta experiencia: ¿está dibujando?, ¿está escribiendo música?, ¿está contando un cuento?. Lo que percibe de ella son: ¿impresiones auditivas?, ¿visuales¿, ¿táctiles?, ¿olfativas?... Creemos estar en lo cierto si decimos que es todo en cada una de sus partes y en la globalidad de las mismas, pero también es mucho más.

El proceso percepción-expresión no debe interpretarse al margen de otros igualmente importante y que se producen parejos, tales son la discriminación, la asociación o la memoria. El esquematismo de la primera relación obedece a un esfuerzo de síntesis, pero cualquiera que avance en este terreno puede atisbar la complejidad de los mecanismos que en él se generan. No es el menor de ellos la respuesta afectiva.

Está universalmente admitido que frente al mismo objeto o situación, cada sujeto realiza un acto de percepción diferente y puede efectuar una representación igualmente dispar. Autores como Lowenfeld o Read explican el hecho desde la definición de mecanismos fisiológicos y la concreción en tipologías de los individuos, pero quizá no hace al caso ahora, el desarrollo de estos aspectos. Sin embargo sí nos interesa constatar que en su reflexión los sentimientos ocupan un importante papel pues se convierten en el factor estético que rige sobre el proceso perceptivo-expresivo.

¿Por qué la audición de la misma melodía emociona a unos, mientras deja impertérritos a otros?. ¿Por qué una misma lectura puede ser apasionante y tediosa según quién la lea?. Es evidente que la sola percepción sensorial no puede desencadenar reacciones tan diferentes, detrás de ellas existen experiencias y motivos diversos, unidos, indefectiblemente, a nuestra vida, posiblemente a la parte más íntima de nuestra existencia.

La respuesta que damos está pues ligada a los afectos y desafectos, pero también se vincula, y sería erróneo no considerarlo, al ejercicio perceptivo en todas sus variantes. En este punto es donde la educación, y especialmente la educación artística, desempeña un papel singular.

Educar en la percepción, enseñar a percibir, es un ejercicio que conduce a la apreciación de todo lo que nos rodea en sus múltiples matices. Con ello tratamos de formar un amplio campo de posibilidades y variables que permitan al alumno optar, echar mano de aquello que le es más útil, más relevante, con lo que más se identifica y lo que mejor le habla al enfrentarse a la realidad. En esta acción es el maestro el que ofrece y media, pero es el alumno el que elige y construye, el que, se capacita con argumentos sólidos para entender y comprender.

Simultáneo al desarrollo de la percepción camina el de la expresión que está presente desde nuestro primer encuentro con el mundo. Ya entonces, expresarse se hace para comunicarse, se busca el acuerdo, la relación con los demás a través de una exteriorización espontánea de lo que se siente o se piensa consiguiendo, en definitiva, que la actividad mental tenga representación inmediata. Esta expresión libre y espontánea, que vive del juego y para el juego, se convierte en creación personal cuando no surge, recurrimos a todo aquello que sabemos y conocemos para dar cuerpo a una idea, y es obvio que cuantos más instrumentos y mecanismos se posean mejor se podrá vencer el reto; pero en ese esfuerzo de representación ¿podemos establecer claramente el campo que compete a cada lenguaje artístico?, ¿el niño y la niña utilizan conscientemente uno u otro código para comunicarse?, ¿no es posible comunicar sin definir estrictamente el lenguaje?, ¿ no son los propios niños y niñas quienes definen el lenguaje cuando se expresan de una manera única e irrepetible?. Estamos hablando de inventar el medio para dar forma a algo, estamos hablando, ni más ni menos, que de crear.

Acerca de la creatividad

Si a un maestro o maestra se les pregunta: "¿para qué sirve enseñar Educación Artística?", muy posiblemente nos conteste que para desarrollar la creatividad. Y es ésta una respuesta con la que evidentemente coincidimos. Pero, ¿estamos haciendo realmente una escuela creativa? En esto, hemos de confesarlo, lo que decimos no es, en absoluto, lo que hacemos.

Si la exposición del apartado anterior ha quedado clara se comprenderá que la creatividad no es algo que se tiene o no se tiene, es, más bien, algo que se fomenta o no se fomenta, que se ayuda a construir o que se impide construir. La creatividad es una forma de inteligencia que puede y debe ser desarrollada, pues con ella se satisface una necesidad básica de autorrealización que genera argumentos flexibles y originales y conduce hacia la innovación y el progreso.

Maslow, Head, Torrance, Rogers, nos advierten de los peligros de una educación que ofrece todas las respuestas sin oportunidad de hacer preguntas, en la que los planteamientos no permiten posible discusión, donde no hay lugar para la ambigüedad y la expresión de las ideas tiene dimensiones muy limitadas y concretas. Algunos de los autores mencionados llegan a hablar de sociedad enferma (Maslow) y civilización de objetos horribles (Read) como producto de una educación no creativa que prima, por encima de todo, un mal entendido pensamiento lógico como el mejor de los bienes posibles. No estaría de más hacer la reflexión de cuánta creatividad ha tenido que desplegar la física o la matemática, consideradas "las lógicas" por antonomasia, para ser admitidas como tales. En este sentido, podemos afirmar que todos los ámbitos de conocimiento son creativos porque en todos se puede fomentar la creación, todos están abiertos a la experimentación, todos alientan la investigación, todos generan el deseo de ir más lejos, de saber más, de hacer más cosas. Por tanto, lo creativo no es una característica "natural" de unas u otras áreas, lo creativo se produce cuando el método, el sistema utilizado facilita su aparición.

La Educación Artística ha ocupado habitualmente el noble puesto de detentadora de la creatividad "per se". Esta idea, que ya hemos expuesto como errónea, lejos de ayudar a la materia se ha convertido en una pesada rémora. Por un lado, la convicción de que la educación artística es creativa en sí misma ha llevado a pensar que el hecho de programar actividades plásticas, musicales o dramáticas generaba, espontáneamente, productos creativos. Se piensa que cantar o dibujar son actividades tan al margen de las habituales de clase, que llevan implícitas un componente original. Por otra parte, cuando el producto que el niño o la niña nos ofrecen se puede tildar, sin temor alguno, de mediocre, curiosamente no recurrimos al argumento anterior para preguntarnos el porqué del desaguisado, en este caso se achaca el resultado a la falta de creatividad del propio alumno. Y de aquí, sin mediar un ápice, llegamos a esa extendida conclusión que dice que para obtener un producto artístico bueno hay que tener una disposición natural, una habilidad especial, en definitiva, que unos han nacido para ello y otros no.

Se podrá comprender fácilmente el porqué, a partir de este punto, enseñar Educación Artística carece de relevancia: no tiene sentido enseñar al que tiene dotes, pues él mismo las irá desarrollando, y no tiene sentido enseñar al que nos las tiene pues ello le va a servir de poco. Desterremos de una vez por todas la convicción de que hay niños con capacidad artística y niños sin ella. No hay tal en este área como no lo hay en ninguna otra. Todos tenemos unas potencialidades que necesitan salir a la luz y que pueden desarrollarse a través de diversos ámbitos de conocimiento. Esa posibilidad no se le debe hurtar a nadie, pues estaremos limitando su íntegra formación y sus posibles opciones de futuro.

El error está tan asumido que afecta igualmente al profesorado, ya que se pone al mismo nivel que sus alumnos al dejar en manos del maestro con cualidades artísticas la enseñanza del área, o arrinconarla en el programa ante la falta de un profesor dotado. Curiosamente estas apreciaciones no se hacen cuando se trata de otras disciplinas. La valoración de unas en detrimento de otras va pareja a la consideración social que unas y otras tienen: hay conocimientos importantes y conocimientos superfluos, luego

"Expresarse se hace para comunicarse, se busca el acuerdo, la relación con los demás a través de una exteriorización espontánea de lo que se siente o se piensa consiguiendo, en definitiva, que la actividad mental tenga representación inmediata"

hay que educar en lo importante porque de lo superfluo poco beneficio vamos a obtener.

La concepción utilitarista de la educación es también la que han vivido los maestros y maestras en su infancia, de ahí que su falta de preparación para abordar la materia arranca ya de un pasado ajeno, e incluso hostil, a la experiencia creativa y artística. Creemos que no se puede abordar la formación del profesorado sin tener en cuenta esta premisa, pues no basta solamente con cualificar al maestro a base de técnicas o rudimentos básicos, es preciso hacer nacer en él conciencia de individuo creativo y convencerle de la provechosa repercusión que en su calidad de vida ejercería este descubrimiento.

Sobre la formación

Una labor francamente compleja es la que acabamos de definir, pues no se trata de despertar a la "bella durmiente", sino de inventarla.

Los maestros y maestras que se disponen a enseñar contenidos artísticos se encuentran de entrada con una enorme desorientación acerca de cómo acometer la tarea. Si trasladan el enfoque mantenido para otras áreas, comprueban que no les sirve, no importa que se muevan en unos parámetros tradicionales o novedosos, el caso es que no se sabe qué hacer en Educación Artística.

La dificultad viene dada por los propios contenidos del área de los que podemos desconocerlo todo; por la manera de abordarla que no nos es en absoluto familiar; y por la forma de evaluarla que se adapta bastante poco a las formas e instrumentos conocidos. Por consiguiente, la formación en Educación Artística se encuentra con una tarea descomunal ya que no es esto o aquello lo que es endeble, es toda una estructura inexistente la que es necesario construir. Pero, yendo más lejos, cualquiera de las medidas que al respecto se tomen, serán irrelevantes si no se cimenta en la actitud de que el arte es provechoso e imprescindible tanto en el orden personal como en el social. Esto es lo que subyace en los objetivos generales del área y muy escaso desarrollo haremos de ellos si el profesorado no tiene el convencimiento de que es así. Por tanto, y abundando en lo dicho a propósito de la creatividad, una formación que obvie el entusiasmo por descubrir, que enajene la inventiva, que no enseñe el beneficio personal y social de la fantasía y la imaginación, está escatimando el sustento del que se nutre el arte.

"Si a un maestro o maestra se les pregunta: "¿para qué sirve enseñar Educación Artística?", muy posiblemente nos conteste que para desarrollar la creatividad. Y es ésta una respuesta con la que evidentemente coincidimos. Pero, ¿estamos haciendo realmente una escuela creativa? Lo que decimos no es, en absoluto, lo que hacemos"

© DOVER

Descendiendo a la capacitación sobre los lenguajes artísticos concretos, ésta debería dotar al maestro de todo el espectro de contenidos que aparece en el currículo formando, por supuesto, en los conceptos, pero sobremanera en los procedimientos. Acerca de la relevancia de las actitudes no vamos a insistir, pues ha quedado ya definida en la exposición anterior.

Lo procedimental es altamente significativo en este área ya que es a través de estos conocimientos como se organiza el entramado de los conceptos, pero además, la construcción de los procedimientos en el niño exige, por parte del maestro, una metodología afín a los mismos. Por ejemplo: la adquisición del siguiente procedimiento (contenido en el currículo de Educación Artística de Primaria) "*Improvisación de situaciones cotidianas: personajes, acción, caracterización*", permite al niño la creación dramática a partir de sugerencias que pueden llegar desde una palabra, un texto, un movimiento, una melodía, un ruido, una imagen, etc. El logro del procedimiento desarrollará la capacidad de resolver situaciones problemáticas dotando al alumno de mecanismos que le hagan autónomo en el medio. Pero este contenido no se consigue por arte de magia con la sola consigna de "representad lo que queráis" o "escenificad la hora de la comida en vuestra casa". Una actuación de este tipo, lejos de inducir a la espontaneidad crea una desorientación absoluta que conduce a interpretaciones pobres, tediosas y repetitivas. Para que los niños y niñas lleguen a improvisar con soltura, el profesor ha de conocer una amplia y variada gama de técnicas de improvisación, ha de saber cuáles se adaptan a la edad de sus alumnos, debe trabajarlas "físicamente" con ellos, y ha de comprobar si existe progresión en el manejo de la técnica. Este desarrollo es válido para las tres cuartas partes de los procedimientos del currículo.

El trabajo expuesto puede desanimar sin duda, máxime cuando éste se incluye en un proceso global que implica a otros contenidos. Pero no es ésta la sensación con la

que deberíamos quedarnos, pues si así fuera, sólo responderíamos con la pasividad.

Aunque los medios personales y materiales con los que contemos sean pocos y mal cualificados, siempre que el profesorado se plantea la necesidad de estructurar un proceso coherente, podemos decir que estamos avanzando, que empezamos a ser rigurosos. No importa que las exigencias iniciales sean mínimas, pues el solo hecho de pretenderlas ya es en sí mismo ambicioso.

Cuando hablamos de proceso coherente nos estamos refiriendo a la necesidad de reflexionar seriamente sobre la completa organización del área, desde sus objetivos y contenidos hasta los recursos humanos y materiales imprescindibles. En este recorrido surge una figura que va a ocupar un papel importante: el especialista de música, que ha sido demandado por el profesorado ante la escasa preparación que en materia musical hemos padecido tradicionalmente. Pero no está de más hacer una advertencia pues a la vez que su incorporación puede ser una valiosísima ayuda, también puede entenderse como la panacea que resuelva el área, en cuyo caso estaríamos haciendo una interpretación errónea de su cometido.

El especialista ha de formar parte del equipo de profesores, no puede ser nunca un maestro al margen que programe en paralelo y de cuyo trabajo sólo él tenga noticia; por el contrario su relación con el resto del profesorado ha de ser estrechísima, pues la cualificación que le caracteriza ayudará singularmente a la hora de enfocar el área. En este sentido el especialista quizás imparta una parte del área, pero nunca debe perderse de vista que hay otros aspectos en la misma que se complementan mutuamente.

Cuando el equipo de ciclo, y en él se incluye el especialista de música, se siente a organizar la Educación Artística, deberá hacer un esfuerzo importante a fin de garantizar que todos los lenguajes quedan recogidos. A tal efecto las decisiones pueden ser diversas ya que la propia configuración del equipo será la que señale la mejor opción; pero en ningún caso se olvidará que aunque haya tres ámbitos en el área, ésta es una y el trabajo de una parte no es el desarrollo del área entera. Para esta, sin duda, difícil tarea de acuerdo y coordinación, puede que tampoco estemos preparados, sin embargo es imprescindible acometerla, pues es en el trabajo en equipo donde se genera la mejor de las formaciones posibles.

© DOVER

"La formación en Educación Artística se encuentra con una tarea descomunal ya que no es esto o aquello lo que es endeble, es toda una estructura inexistente la que es necesario construir. Cualquiera de las medidas que al respecto se tomen, serán irrelevantes si no se cimenta en la actitud de que el arte es provechoso e imprescindible tanto en el orden personal como en el social"

Cuestiones metodológicas

No se nos escapa que la aplicación del área de Educación Artística, lejos de ser una tarea fácil, a menudo se convierte en una carrera de obstáculos cuya dificultad es tan insalvable que conduce a la dejación o aburrimiento de la materia en beneficio de trabajos "más relevantes".

Al margen de la escasa preparación profesional que se aduce como razón primera para afrontar el área, la Educación Artística necesita de medios puramente materiales con los que muy pocos centros cuentan o que exigen, en la mayoría de los casos, un esfuerzo difícil de asumir por los mismos.

Esto quiere decir: aulas de movimiento vacías de muebles innecesarios, con suelo cálido y confortable, buena acústica, y de dimensiones espaciosas; aulas de plástica recubiertas de materiales lavables, con mesas adecuadas, buena iluminación y puntos de agua en las mismas; almacenes en los que depositar y archivar trabajos así como guardar los útiles necesarios para determinados momentos; materiales imprescindibles como teatro de títeres, baúles de disfraces, instrumentos musicales, aparatos audiovisuales, o la más variada gama de elementos plásticos.

Leído este párrafo, el lector indudablemente sonreirá conocedor de la realidad escolar que, muy poco tiene que ver con este panorama idílico. A tal efecto, sería deseable que el MEC se sensibilizara frente a estas necesidades y acometiera, al menos en su plan de nuevas construcciones, medidas que las tuvieran en cuenta. No obstante, por parte del profesorado se hace obligada una reflexión que encauce estos requisitos y los atienda de la mejor manera posible. En este sentido, la discusión del equipo sobre el uso, rentabilización de espacios y provisión de materiales, es un aspecto fundamental que nunca debería dejarse a la improvisación o a la solución ocasional.

"Siempre que el profesorado se plantee la necesidad de estructurar un proceso coherente, podemos decir que estamos avanzando, que empezamos a ser rigurosos. No importa que las exigencias iniciales sean mínimas, pues el solo hecho de pretenderlas ya es en sí mismo ambicioso"

De igual manera que el laboratorio de ciencias, el gimnasio o la biblioteca han pasado a considerarse espacios necesarios en un centro, deberíamos plantearnos la ubicación de esas otras aulas específicas que hacen posible el trabajo artístico. No estamos diciendo que sin el lugar adecuado sea imposible acometer la tarea, pero a ningún maestro o maestra, conocedores del tema, se les escapa el disponer, en la misma aula de trabajo cotidiano, los materiales para una sesión de pintura, por ejemplo, conlleva un esfuerzo tal que lejos de animar al trabajo desalienta sobremanera y conduce al espaciamiento de las actividades plásticas, cuando no a su supresión.

No digamos nada si se trata de sacar mesas y sillas al pasillo para realizar una actividad de movimiento, o transformar la clase para una sesión de instrumentación musical. En estos casos, además de la indudable pérdida de tiempo, se produce en el alumnado un desequilibrio espacio-temporal nada aconsejable, pues ese sitio utilizado habitualmente para un reposado trabajo de mesa, se convierte repentinamente en otro distinto, que sirve para algo diferente y cuya transformación es ocasional. La percepción por parte del niño de lo arbitrario, excepcional e incluso caótico, está servida.

De lo expuesto hasta aquí no debe deducirse que la adecuación de espacios está solamente ligada a las características físicas de los centros, sino que también las decisiones metodológicas expresadas en el Proyecto Curricular determinarán el modelo concreto. Cierto es que en esta cuestión ambos aspectos van más unidos de lo que "a priori" pudiéramos pensar, por tanto, exponer aquí una opción concreta no viene al caso. Estudiar las posibilidades, tal vez el profesorado decida compartir el gimnasio, rentabilizar el laboratorio, distribuir las clases por rincones, habilitar espacios inusuales, trabajar por talleres, etc. Sea cual fuere la decisión deberá garantizar la práctica del área en todos sus aspectos.

En cuanto a cómo enseñar el área no parece oportuno decantarse por ningún método, pues es ésta otra decisión del equipo de profesores. La cultura pedagógica de la enseñanza artística ha producido ya valiosos textos que pueden orientar al

profesorado, se trata, entonces, de reflexionar en torno a ellos, aplicarlos y volverlos a considerar haciendo las oportunas adaptaciones a un medio concreto. Rara vez las experiencias de otros son extrapolables, razón por la que el profesorado no debe angustiarse si los resultados se alejan de lo que aquí o allí se decía que conseguiríamos, es natural que la aplicación rigurosa del área pueda desorientarnos e incluso crear cierta inseguridad.

En Educación Artística muy pocas veces las respuestas de los alumnos se acomodan a las pretensiones del profesor, pues algunos de los mecanismos que intervienen en el proceso artístico, como lo afectivo o lo estético, son difícilmente previsibles. En este sentido, el maestro ha de ser, además de respetuoso con las producciones de sus alumnos, capaz de aprender de ellas. Si hemos establecido un mecanismo sólido para la respuesta creativa, el alumnado actuará creativamente, pero no olvidemos que quizá a nosotros se nos haya negado esa posibilidad; por tanto no siempre estaremos en disposición de asegurar cuál va a ser la solución por la que optará el niño.

Después de ofrecer sugerencias, recursos, técnicas; mostrar el medio; acercar la obra artística a la escuela; facilitar la expresión; propiciar un clima libre y a la vez seguro; a los maestros y maestras sólo les queda esperar y sorprenderse. La riqueza y diversidad de soluciones que niños y niñas pueden ofrecer es tan grande que nuestra capacidad de asombro no encontrará límites.

Asumir este planteamiento en el que el maestro y el alumno aprenden y enseñan recíprocamente exige, una vez más, un esfuerzo importante, pues nos obliga a esconder en un rincón esa verdad que creíamos poseer, y nos deja vulnerables frente al niño. Esta reflexión no aleja el control que el maestro ha de tener sobre el proceso, simplemente advierte sobre la diversidad del mismo y la dificultad de adaptarnos a él sin una perspectiva ampliamente flexible.

Situar a la Educación Artística en el puesto que sin duda le corresponde se puede prever como una dura y larga tarea ante la que podemos sentirnos, más de una vez, incapaces, pero el esfuerzo merece la pena pues cuando creemos que el arte debe ocupar un papel importante en el educación, estamos creyendo en una educación diferente, en una sociedad diferente. Al iniciar este artículo ya decíamos que con semejantes argumentos bien se nos puede calificar de ingenuos pero una vez más insistimos en que la realidad es que nadie los ha llevado a la práctica, luego, al menos se nos ha de conceder el beneficio de la duda.

Carmen López García es asesora del Servicio de Innovación del MEC (teléfono de contacto: 91-564 05 67).

Referencias bibliográficas

Arnheim, R. (1984) *El pensamiento visual,* Barcelona, Eudeba.

Eisner, W. (1987) *Procesos cognitivos y currículum,* Barcelona, Martínez Roca.

Lowenfeld, V. y Lambert Birttain, V. (1975) *Desarrollo de la capacidad creadora,* Buenos Aires, Kapelusz.

Read, H. (1986) *Educación por el arte,* Barcelona, Paidós.

Rogers, C.R. (1970) *Libertad y creatividad en educación,* Buenos Aires, Paidós.

Torrance, E.P. (1981) *Creatividad en el proceso educativo,* México, Trillas.

"En Educación Artística muy pocas veces las respuestas de los alumnos se acomodan a las pretensiones del profesor, pues algunos de los mecanismos que intervienen en el proceso artístico, como lo afectivo o lo estético, son difícilmente previsibles. En este sentido, el maestro ha de ser, además de respetuoso con las producciones de sus alumnos, capaz de aprender de ellas"

Signos. Teoría y práctica de la educación, 8/9
Enero-Junio de 1993. Páginas 94-101. ISSN: 1131-8000

PRIMARIA

No siempre se han enseñado cosas como la suma, u otros temas matemáticos, de la misma manera. En los últimos años, por poner un ejemplo, se ha pretendido enseñar a sumar conjuntos en vez de números, con lo *que siempre podremos afirmar que resulta pertinente estudiar, ante cada reforma de los contenidos y métodos de su enseñanza, qué concepción de la misma, de su aprendizaje y de su enseñanza se asume en las propuestas que se plantean como renovadoras, en este caso, por ejemplo, en las incorporadas en los nuevos Diseños Curriculares Base.*

¿QUÉ FUE DE LA MATEMÁTICA MODERNA?

Análisis didáctico del diseño curricular del área de Matemáticas

JOSETXU ARRIETA*

La palabra «mathemática» proviene de un término griego que significa «algo que se ha aprendido», «conocimiento adquirido» o, forzando muy poco las cosas, «conocimiento que se puede adquirir por aprendizaje». La contracción del significado de «conocimiento general» al de «matemática» propiamente dicha, se produjo muy lentamente: en Aristóteles ya aparece completa, pero no se puede decir lo mismo en Platón. El hecho de que los primeros griegos dieran a la matemática el nombre de «conocimiento general aprendible» tiene, al parecer, dos explicaciones. Una de ellas sostiene que fue porque la consideraban como un conocimiento intrínsecamente superior al conseguido en otras áreas de conocimiento, mientras que la otra afirma que, en cuanto tema de educación general, la matemática fue la primer área organizada como disciplina, en torno a las cuatro asignaturas del *quadrivium* —aritmética, música, geometría y astronomía—, antes de que hubiera una retórica, una dialéctica, una gramática, etc.

El hecho es que, desde que existen instituciones dedicadas a la educación, en todas ellas se han enseñado conocimientos matemáticos, al margen de que se la haya considerado en un tiempo como la ciencia de las cantidades discretas absolutas (aritmética), de las cantidades discretas relativas (música), de las cantidades continuas estables (geometría) y de las cantidades continuas móviles (astronomía), de cantidades, en todo caso; o, en otras épocas de la historia, como la ciencia del número y del espacio; o, más recientemente, como la ciencia de las estructuras. Parece por lo tanto que las matemáticas han constituido siempre una de las materias base de los curricula educativos y que cuenta con una dilatadísima tradición de enseñanza.

Para desarrollar el análisis didáctico que sigue del DCB para el área de Matemáticas en la Educación Primaria, voy a recurrir a las cuatro fuentes que, según el mismo Diseño General propuesto por la actual Administración, sería preciso considerar para fundamentar cualquier propuesta educativa, a saber: la fuente epistemológica, la socio-cultural, la psicológica y la pedagógica. Cuatro enfoques que me van a permitir seleccionar, ordenar y sistematizar el diverso y profuso conjunto de ideas que se están barajando en estos momentos al respecto, así como para mostrar y criticar las tesis incorporadas en los hasta ahora vigentes Programas Renovados para el ciclo inicial y medio de la E.G.B.

La fundamentación epistemológica

Desde el punto de vista de la lógica interna de las matemáticas y de su evolución histórica, el nuevo diseño curricular propone un cambio sustancial y en profundidad al desechar la visión formalista de la disciplina, predominante tanto en las Orientaciones Pedagógicas de los 70 como en los Programas Renovados de los 80. Efectivamente, las afirmaciones referidas a las matemáticas como lenguaje o como sistema de estructuras abstractas, características del formalismo, desaparecen en el nuevo curriculum, siendo sustituidas por otras que resaltan su valor como medio de comunicación así como su consideración como *un amplio conjunto de modelos y procedimientos de análisis, cálculo, medida y estimación, acerca de relaciones necesarias entre muy diferentes aspectos de la realidad* (1).

Es por ello que la interpretación de la matemática como un sistema hipotético-deductivo riguroso, que pretende la demostración de teoremas partiendo de un conjunto de axiomas previamente determinados, deja paso a una interpretación en la que se destaca el carácter empírico e inductivo (y no sólo formal y deductivo) del proceso de construcción de los conocimientos matemáticos. Además, se eliminan como contenidos los referidos a los conjuntos, a las correspondencias, y a las estructuras algebraicas (grupo, anillo y cuerpo), así como las referencias a la topología; contenidos y elementos todos ellos caracterizadores de la visión formalista de las matemáticas (defendida por el grupo de matemáticos franceses, continuadores de la obra de Hilbert, que bajo el seudónimo de Nicolás Bourbaki han dominado, desde la publicación de su "Arquitectura de las Matemáticas" (2), el panorama epistemológico de esta ciencia durante los últimos 50 años).

Para comprender las implicaciones educativas de esta reorientación epistemológica vamos a distinguir, siguiendo a Pellerey (3), cuatro concepciones de las matemáticas, tanto a nivel filosófico como en un nivel más propiamente didáctico.

a) Concepción descriptiva. Las matemáticas se consideran como algo ya existente en un mundo ideas que tiene una arquitectura unitaria y coherente. La tarea de la enseñanza consiste en hacer conocer dicha arquitectura pacientemente para llegar a dominarla. Los principales objetivos en su enseñanza serían los de considerar y comprender las definiciones, teoremas y demostraciones que están previamente bien ordenados en una estructura lógica. Por ello, se supone que existe un orden "natural" que debe seguirse en la enseñanza de la aritmética y de la geometría, sin el cual sería imposible comprender la estructura global en su complejidad. Esta concepción descriptiva implica, en la práctica, considerar al libro de texto como un almacén de verdades matemáticas que deberían aprender tanto los profesores como los alumnos.

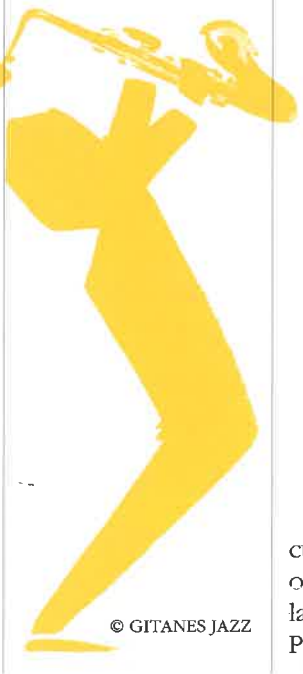
b) Concepción constructiva. Las matemáticas se refieren más a un proceso constructivo donde los conceptos, las definiciones, los teoremas y sus demostraciones son convenientemente apilados, que a una estructura lógica preexistente. No existen los objetos matemáticos independientemente del proceso de su producción. De esta forma, los fines de la enseñanza se basan más en promover la habilidad de construir conceptos, modelos, teorías y aplicaciones matemáticas, que en reproducir organizaciones ya existentes. Las matemáticas son, así, como algo más interno, íntimamente ligado a las maneras de razonar, en vez de algo externo que se observa sin ninguna intencionalidad.

c) Concepción formal. En este caso la atención se concentra en la forma a través de la cual se pueden expresar las distintas proposiciones matemáticas, así como, también, en las reglas que permiten su combinación. Por ello se habla de las matemáticas como un lenguaje, entendido, sobre todo, por sus aspectos gramaticales y sintácticos. Un lenguaje que, sin embargo, debería estar plenamente formalizado, es decir, reducido a símbolos abstractos. La enseñanza de las matemáticas se concentraría, entonces, en la habilidad para manipular correctamente las fórmulas y las proposiciones escritas de manera simbólica.

d) Concepción sustancial. Por el contrario, en esta concepción se afirma que la verdadera "sustancia" de los términos matemáticos debería buscarse en la mente en vez de en la forma. Su interés está centrado más en los significados, en los conceptos y en la realidad subyacente tras las fórmulas y definiciones. La enseñanza debería dirigirse, así, más a la sustancia del discurso, al significado de las distintas proposiciones y al contenido oculto tras los símbolos.

Pues bien, parece claro que, por lo comentado anteriormente, en el actual DCB se propone un cambio epistemológico en el sentido de avanzar desde una perspectiva descriptiva y formal de las matemáticas (ver cuadrante A de la gráfica 1) a otra constructiva y sustancial (cuadrante B). En términos de la teoría del cierre categorial (4), dicho cambio se entendería en el sentido de resaltar los ejes semántico y pragmático de las matemáticas frente al predominio actual del eje sintáctico.

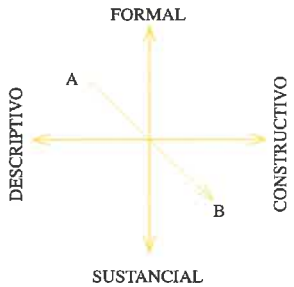
"La matemática fue la primer área organizada como disciplina, en torno a las cuatro asignaturas del quadrivium —aritmética, música, geometría y astronomía—, antes de que hubiera una retórica, una dialéctica, una gramática, etc."



© GITANES JAZZ

Reorientación que podemos explicar de manera más didáctica recurriendo al siguiente ejemplo: si nos preguntamos por el resultado de dividir la fracción 1/2 entre la fracción 1/3 es difícil que no nos acordemos de la regla de dividir fracciones y la apliquemos adecuadamente para obtener el valor 3/2 o, lo que es lo mismo, 1,5. Ahora bien, si nos preguntamos por el significado de dicha operación en términos concretos, esto es, si queremos explicar por qué medio folio entre un tercio de folio "da" 3:2, es fácil que los mismos profesores que enseñan a dividir fracciones tengan dificultades para hacerlo. Este ejemplo manifiesta cómo ponemos más énfasis en la enseñanza de los aspectos formales —el conocimiento de la regla, de la sintaxis— y en su descripción —multiplicamos en aspa, o por la fracción inversa— antes que en los aspectos constructivos y sustanciales —el significado de la división, el comprender que el tercio de la folio "cabe" exactamente una vez y media en la mitad del folio—.

En definitiva, la reorientación propuesta es totalmente coherente con las críticas que, ya en los años 70, se hicieron a la "matemática moderna", especialmente en los EEUU y en Francia, en el sentido de plantear su excesiva dependencia de una determinada concepción epistemológica de las matemáticas: la formalista.



Gráfica 1

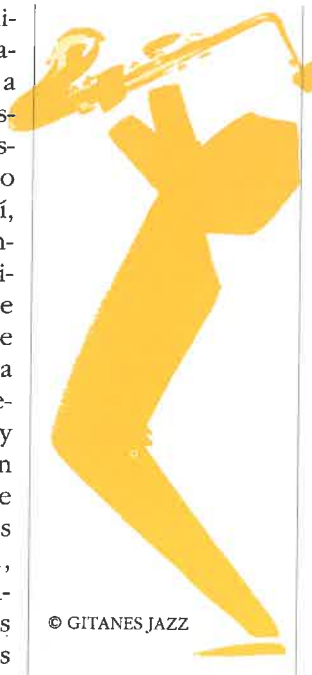
La fundamentación socio-cultural

Desde un punto de vista sociológico y cultural la enseñanza de las matemáticas ha oscilado entre las posiciones "formativas" y las "utilitaristas". Dicotomía presente ya en Platón, que distinguía entre una matemática

"racional" dirigida a los filósofos y sin aplicaciones de tipo práctico, frente a una matemática "sensible" y "utilitaria", dirigida a los artesanos y técnicos. A lo largo de la historia, y en función de intereses contrapuestos, se ha ido resaltando uno u otro aspecto en los diferentes currícula escolares. Así, por ejemplo, la "matemática moderna" incorporada en las Orientaciones Pedagógicas de los 70 supuso un acentuamiento de la vertiente "formativa", como se puede apreciar en textos como el siguiente: "una de las funciones fundamentales de las matemáticas es la de ordenar conocimientos y crear estructuras formales que las resuman y expresen. Se desprende de lo dicho que la enseñanza de la matemática en todos los niveles y preferentemente en la E.G.B., debe centrarse en el proceso de matematización de problemas, creación de sistemas formales, utilización de las leyes de estos sistemas para obtener unos resultados e interpretación de los mismos" (5). O este otro, que pone de relieve de manera nítida la fundamentación formalista de aquellos programas: "de aquí que la justificación de introducir la matemática moderna, cuyos procedimientos facilitan la creación de sistemas formales que permiten ser utilizados en gran número de situaciones distintas" (6).

Se trataba, como se aprecia, de conseguir que los niños y niñas creasen los sistemas formales, las estructuras matemáticas que formarían sus mentes, para después, y de manera subsidiaria, aplicarlas a situaciones cotidianas. Se primaba lo formativo frente a lo utilitario. Así, la formación básica para la introducción de los conjuntos en la enseñanza era, para muchos profesores de primaria, la de que, presuntamente, "enseñaban a razonar", puesto que no encontraban aplicaciones útiles y cotidianas de tales conceptos.

Sin embargo, en el actual DCB se pretende invertir las prioridades destacando, con mayor énfasis, los aspectos pragmáticos y funcionales de las matemáticas escolares. Por ello, se afirma que, aunque la finalidad formativa de las matemáticas ha sido el argumento tradicionalmente utilizado para justificar su inclusión en el currículo de la educación obligatoria, "el peso de este argumento ha disminuido considerablemente en la actualidad" (7). Paralelamente, se resaltan



© GITANES JAZZ

"El nuevo diseño curricular propone un cambio sustancial y en profundidad al desechar la visión formalista de la disciplina, predominante tanto en las Orientaciones Pedagógicas de los 70 como en los Programas Renovados de los 80"

las necesidades matemáticas de la vida adulta como referente claro de la finalidad utilitaria del área en la escuela, dada la creciente utilización de mensajes con contenidos matemáticos cada vez más complejos, en los medios de comunicación y en el ámbito del consumo o en el de la economía personal.

Esta acentuación de la vertiente utilitaria se acompaña de la pretensión de introducir otra dimensión funcional: la de incorporar a la escuela los nuevos medios tecnológicos; en concreto, la calculadora y el ordenador. Su uso generalizado en la sociedad actual contrasta con su ausencia en los centros y, sobre todo, en las aulas, en las actividades escolares cotidianas, haciendo necesario invertir esta tendencia habitual del sistema educativo a permanecer de espaldas a las innovaciones tecnológicas. Por ello, se introduce, tanto en el currículo oficial como en el DCB, un apartado exclusivo dedicado al uso de la calculadora en la educación primaria. No sólo eso sino que se incorpora, como objetivo y contenido prescriptivo, en el bloque temático de "números y operaciones": como tercer objetivo general de la enseñanza de las matemáticas en primaria ("utilizar instrumentos sencillos de cálculo y medida decidiendo, en cada caso, sobre la posible pertinencia y ventajas que implica su uso y sometiendo los resultados a una revisión sistemática"). Además, y en congruencia con lo anterior, se cita como contenido del currículo oficial el de "reglas de uso de la calculadora de cuatro operaciones" y el de "utilización de la calculadora de cuatro operaciones y decisión sobre la conveniencia o no de usarla".

Y ello a pesar de que se reconoce que ciertos padres y educadores han manifestado resistencia al uso de la calculadora en la educación primaria por pensar que su introducción hace descuidar ciertos contenidos básicos (las tablas de sumar y multiplicar en concreto). Tras argumentar que los datos disponibles en otros países, así como en investigaciones realizadas en el nuestro, no sostienen dicha afirmación, se resaltan los aspectos positivos de su futura incorporación a las aulas: su repercusión en la elección de contenidos (introduciendo nuevos y revisando los actuales, especialmente las operaciones muy largas), su papel como instrumento pedagógico, didáctico y de

"La reorientación propuesta es totalmente coherente con las críticas que, ya en los años 70, se hicieron a la "matemática moderna", especialmente en los EEUU y en Francia"

evaluación en manos del profesorado que lo puede utilizar para motivar a los alumnos, o para dar más importancia, en ocasiones, a la estimación del cálculo que a su resultado exacto, etc. Argumentación que difícilmente contrarrestará la citada resistencia del profesorado, pues basándose exclusivamente en la lectura de los textos recomendados por el Ministerio parece imposible que se transformen las actitudes previas de rechazo a su uso (por cierto: únicamente dos de ellos, de los incluidos en las carpetas rojas para el primer ciclo de Primaria, hacen referencia directa al uso de las calculadoras, y, en un caso, hasta la cita del libro incluido en el documento ministerial es errónea).

Otro cambio propuesto que tiene, como el anterior, enormes repercusiones para la enseñanza de las matemáticas es el relativo a la introducción del bloque temático titulado "Organizar la información: gráficos e iniciación a la estadística" en el actual DCB. Las razones de esta incorporación no se explicitan, pero se puede suponer que es la evolución de la sociedad, en concreto la del lenguaje utilizado en los medios de comunicación y en el ámbito laboral, la que pone de manifiesto la necesidad de un aprendizaje sistemático de los conceptos y métodos propios de la estadística desde la más temprana edad. Bloque que, a mi juicio, permite el mantenimiento como contenidos de procedimientos valiosos, incorporados con anterioridad en el desaparecido bloque de "conjuntos y correspondencias", especialmente los correspondientes a la realización de gráficos y tablas conjuntistas (los diagramas rectangulares o de Carroll).

Por último, y desde este breve análisis "mediosociológico" de las matemáticas escolares, conviene hacer referencia a la otra función social básica que viene cumpliendo la enseñanza de los conocimientos matemáticos en los centros escolares. Me refiero, claro está, a su papel como instrumento de selección y orientación del alumnado. Qué duda cabe que las características del conocimiento matemático, los sucesivos niveles de abstracción sobre los que se construye, el hecho de ser un conocimiento discreto, con un contenido identificable y sin límites finitos, una estructura estable y jerárquica y, sobre todo, la facilidad que muestra para ser comprobado y evaluado, hacen de él un instrumento idóneo para satisfacer las funciones de clasificación y selección del alumnado, y no sólo en los centros escolares sino también en el mundo del trabajo. De ahí que, por ejemplo, el hecho de saber realizar largas divisiones con rapidez y exactitud se utilice socialmente para seleccionar a las personas que acceden a los cursos o puestos de trabajos más insospechados, aunque en ellos no se necesite para nada aplicar tales conocimientos (oposiciones al cuerpo de bomberos, elección de participantes a cursos del INEM dirigidos a enseñar el cuidado de jardines, etc...).

Por ello no es de extrañar que el área de matemáticas, especialmente en la educación secundaria, se constituya como la mayor generadora de fracasos escolares, tanto en términos de suspensos como en el frustrante hecho de provocar una actitud aversiva hacia ella en la mayoría de la población estudiantil. Hecho que, mucho nos tememos, seguirá persistiendo, por muchos cambios metodológicos o de contenidos que realicemos, mientras el sistema educativo esté más interesado en clasificar a las personas en función de su situación respecto al conocimiento académico de alto estatus, que en redistribuir y facilitar el acceso al conocimiento a toda la ciudadanía.

La fundamentación psicológica

También desde esta tercera perspectiva de análisis nos encontramos en el DCB con una propuesta que asume cambios profundos y relevantes con respecto a la situación anterior y aún actualmente vigente en las aulas de matemáticas. Efectivamente, basta con fijarse en las citas de los psicólogos y didactas considerados como "autoridades" en su día para constatar su desaparición en los nuevos programas. El ejemplo más llamativo lo encontramos en la figura y el nombre de Piaget y de su Escuela de Ginebra.

En los Programas Renovados de los 80 se consideraba a su "teoría de los estadios" como central para determinar los contenidos y las actividades de las matemáticas escolares, indicándose los distintos periodos evolutivos y extrayendo conclusiones didácticas sobre ellos. Por ejemplo, se afirmaba que los niños y niñas del periodo "intuitivo" no poseen inteligencia lógica y, por lo tanto, se concluía que la matemática no debía tener entidad propia como ciencia en dichas edades, y esto, demasiado frecuentemente, era interpretado en el sentido de que no podían argumentar con lógica ni llegar a demostraciones intelectuales, por lo que parecía conveniente enseñarles sin más a memorizar en vez de a razonar.

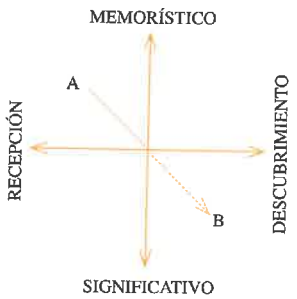
Pues bien, en el DCB actual, se omite toda referencia explícita a la teoría piagetiana, aunque se sigan asumiendo, implícitamente, aspectos funcionales de la misma. Como ya tuve ocasión de poner de manifiesto hace unos años (8), de la inicial aplicación didáctica de los aspectos estructurales de su teoría se

ha pasado a la reivindicación de sus aspectos funcionales, en concreto a su caracterización del conocimiento matemático. Por ello, en el DCB se afirma, con Piaget, aún sin citarlo, que el conocimiento lógico-matemático hunde sus raíces en la capacidad del ser humano para establecer relaciones entre los objetos o con situaciones, a partir de la actividad que ejerce sobre ellos y ellas, lo cual implica la construcción de relaciones elaboradas en y a partir de la actividad sobre objetos y en situaciones dadas. Ahora bien, se mantiene por otro lado que las características psicoevolutivas de los alumnos difícilmente pueden ser consideradas como el punto de referencia único para la selección, organización y secuenciación de los contenidos, como se suponía con anterioridad.

Otro tanto ocurre con la desaparición de referencias a didactas como Zoltan Dienes, muy en boga en los anteriores programas en los que se citaban, expresamente, sus principios para el aprendizaje de las matemáticas así como las etapas que había que recorrer necesariamente en su enseñanza. Desaparición absolutamente coherente con las decisiones que se asumen desde la perspectiva epistemológica, pues como es sabido, Dienes fue uno de los defensores del planteamiento "moderno" y formalista de la enseñanza de las matemáticas.

En la actualidad, sin embargo, se explicitan muy claramente los principios psicopedagógicos de intervención educativa que subyacen al DCB, tanto a nivel general como en el área de matemáticas. Tales principios pueden enmarcarse en la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica que ha sido difundida en nuestro país, con especial énfasis, por César Coll (9) y que puede resumirse en los siguientes criterios: es preciso partir del nivel de desarrollo del alumno, asegurando aprendizajes significativos, posibilitando que los realicen por sí mismos, mediante una modificación de sus esquemas de conocimiento, y a través de la realización de una intensa actividad por su parte.

Concepción que nos remite a las teorías psicológicas de corte cognitivo, especialmente a la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel. Ya es clásica su doble distinción entre, por un lado, el aprendizaje *significativo* frente al aprendizaje *memorístico* y, por otro, del *aprendizaje por recepción* frente al *aprendizaje por descubrimiento*. Pues bien, parece claro que el DCB nos propone de nuevo, como ocurría en el ámbito epistemológico, tender desde el cuadrante A (ver gráfica 2), dominante en la actualidad, hacia el cuadrante B. Por eso se afirma explícitamente que *la realización de un aprendizaje significativo exige que el alumno observe, se haga preguntas, formule hipótesis, relacione los conocimientos nuevos con los que ya posee, obtenga conclusiones lógicas de las proposiciones y datos a su alcance, etc.* (10). Actividades todas ellas que tienen poco que ver con las que efectivamente se realizan en nuestras aulas, tal y como veremos en nuestro próximo apartado.



Gráfica 2

La fundamentación pedagógica

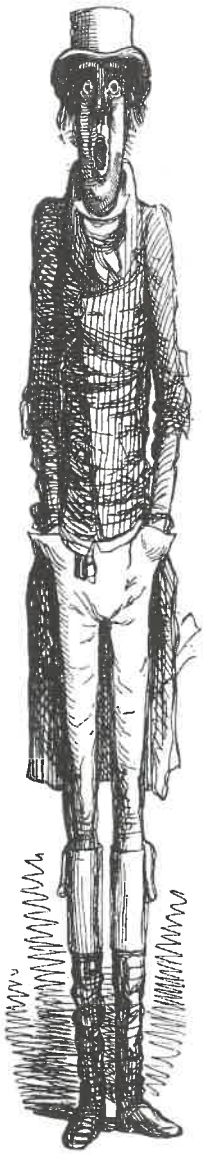
De la fuente pedagógica brota tanto la fundamentación teórica de lo existente como la experiencia adquirida en la práctica docente. La experiencia acumulada a lo largo de los últimos años, también en otros países, y no sólo en España, constituye, como se afirma en el documento general del DCB, una fuente insustituible del conocimiento curricular.

Pues bien, estando totalmente de acuerdo con esta afirmación, llama poderosamente la atención el hecho de que ni en el DCB ni en la propuesta de currículo oficial se realice un análisis detallado de la experiencia acumulada en los últimos veinte años en las aulas de matemáticas, dando la impresión de que los nuevos programas se dirigen al profesorado de otros países (¿quizás ingleses?) antes que a aquel con que contamos en estos momentos.

En este apartado es donde pienso que se pone palpablemente de manifiesto la ineludible contradicción en la que incurre toda administración educativa cuando pretende, por mucho que retóricamente afirme lo contrario, realizar las reformas a base de Reales Decretos publicados en el BOE. Las reformas propuestas en los ámbitos epistemológico, sociológico y psicológico son, como hemos visto, de la suficiente entidad como para requerir un análisis pedagógico del proceso de su implantación, de su puesta en marcha en la realidad. Esto es, hacen necesario un contraste de sus implicaciones para la práctica de la enseñanza con las condiciones actuales de trabajo y de conocimiento del profesorado en ejercicio. Y esto, desgraciadamente, brilla por su ausencia en los documentos ministeriales.

Los estudios sobre las actividades en las clases de matemáticas, tanto en nuestro país como en los de nuestro entorno (11), presentan un panorama muy alejado del deseado por la Administración. Los profesores de Primaria, cuando enseñan matemáticas, recurren a actividades de enseñanza que poco tienen que ver con las deducibles de las fuentes señaladas. En ellas predomina una visión de la matemática descriptiva y formal —y no constructiva y sustancial—, una orientación con finalidades presuntamente formativas —y no utilitarias— por lo que incorporan contenidos que no se sabe justificar en términos de sus posibles aplicaciones, y un tipo de enseñanza que fomenta el *aprendizaje memorístico* y *por recepción* —no un aprendizaje *significativo* por descubrimiento de los conceptos y principios matemáticos—.

"Ciertos padres y educadores han manifestado resistencia al uso de la calculadora en la educación primaria por pensar que su introducción hace descuidar ciertos contenidos básicos"



© DOVER

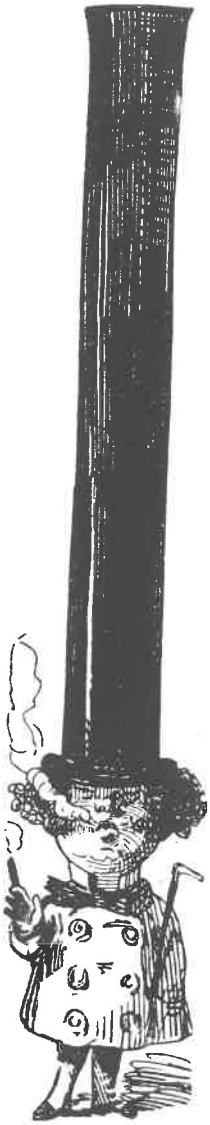
Y no puede ser de otra manera, no hay necesidad de gran número de rigurosos estudios empíricos para confirmar lo dicho, puesto que en el proceso de su formación, tanto inicial como permanente, el profesorado de primaria ha aprendido unas matemáticas y una manera de enseñarla que entra en contradicción con los supuestos que ahora se pretende que asuman. ¿O es que vamos a olvidar con facilidad los cursos de matemáticas impartidos en las Escuelas de Formación del Profesorado de E.G.B. durante los últimos veinte años, e incluso en la actualidad? ¿Y qué decir del temario de las oposiciones al cuerpo? ¿Y de los cientos de cursos y cursillos sobre "matemática moderna", realizados por los ICEs a los que han tenido que asistir los profesores de primaria en activo para reciclarse? Y, ¿qué decir de los libros de texto utilizados hasta ahora?

Por otra parte, sabemos que los contenidos específicos se olvidan más bien rápidamente, pero no así las ideas sobre cómo y cuándo aprender algo. Pues bien, en las clases de matemáticas los y las alumnas aprenden, sobre todo, que las únicas vías potenciales de aprendizaje son el profesorado y los libros de texto. Estos suelen contener ejemplos muy limitados y un escaso material explicativo que pueda contribuir a la comprensión conceptual significativa, por lo que si un estudiante necesita aprender algún principio o algún procedimiento nuevo no le será fácil hallar en el libro de texto materiales de desarrollo suficientes para lograr su cometido con sólo esa consulta. A los ojos de los estudiantes los libros de texto parecen más una lista de ejercicios y problemas que otra cosa. El profesorado, por su parte, recurre habitualmente a la siguiente secuencia: se enseña una destreza, buscando su aprendizaje por recepción, se ejercita con ella, dentro de un formato predecible de problemas para memorizarla y, a conti-

nuación, se pasa a la siguiente destreza. Con ello, los alumnos entienden, con demasiada frecuencia, que la única habilidad que se adquiere con la resolución de las hojas de ejercicios de los libros de texto es la de su propia resolución, garantizando así que no se conecten tales destrezas con otros aprendizajes. Por todo ello, lo que se entiende es que las matemáticas no se pueden aprender de manera significativa y autónoma o en el marco del trabajo en pequeños grupos; esto es, se entiende que los principios de intervención psicopedagógica defendidos en el DCB son ilusorios. Puede que ideales, pero, en todo caso, poco reales.

En definitiva, los cambios propuestos en el DCB del área de matemáticas en la Educación Primaria, que suponen la erradicación de las aulas de la llamada, en su época, "matemática moderna", no se puede afirmar que surjan a propuesta del propio profesorado de primaria, el cual tras un hipotético proceso de reforma y experimentación hubiese llegado colectivamente a la conclusión de que ésta y no otra es la orientación educativa deseable para el área. Es un cambio propuesto por los expertos de la administración educativa, coherente, todo hay que decirlo, con las tendencias en contenidos, métodos y medios defendidas para esta década en el panorama internacional (12) y elaborada por profesores con experiencia en los niveles no universitarios (al menos en la actualidad no se encargan estas cuestiones a los matemáticos universitarios como ocurría hasta hace muy poco), aunque es de presumir que ellos mismos tengan enormes dificultades para poner en práctica los principios epistemológicos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos que nos piden a los demás que asumamos en nuestra diaria enseñanza.

Para terminar, me gustaría recordar que en todo proceso de reforma educativa habría que partir del hecho de que, a mayor amplitud y profundidad del cambio que se propone, más depende el mismo de los medios materiales implementados para su realización (los cuales, aquí y ahora, parecen no ser ni poder llegar a ser los más adecuados), cuanto menos de la validez teórica de la propuesta y/o de su difusión. Tanto es así que si no se tienen presentes las condiciones materiales y prácticas que van a filtrar al curriculum prescrito, especialmente las referidas al profesorado, a sus condiciones de trabajo y a sus conocimientos, actitudes y valores, va a ser inevitablemente interpretado y aplicado desde los presupuestos previos a la reforma y no desde los fundamentos que le proporcionan su validez y coherencia teórica.



© DOVER

"Las características del conocimiento matemático hacen de él un instrumento idóneo para satisfacer las funciones de clasificación y selección del alumnado"

Notas

(1) M.E.C., *Diseño Curricular Base. Educación Primaria.* Madrid, 1989, p. 13.

(2) Bourbaki, N., "La arquitectura de las matemáticas". En Le Lionnais y colaboradores, *Las grandes corrientes del pensamiento matemático.* Ed. Universitaria de Buenos Aires, 1962, pp. 36-49.

(3) Pellerey, G., "Mathematics Instruction" en Husen, T. y Neville, T. (Eds.), *The International Encyclopedia of Education.* Pergamon. Oxford, 1985.

(4) Bueno, G.: *Teoría del cierre categorial. Tomo 1. Introducción general. Siete enfoques en el estudio de la ciencia.* Pentalfa, Oviedo, 1992.

(5) M.E.C. *Nuevas orientaciones pedagógicas para la E.G.B.* Ed. A. N. Politécnica, Salamanca, 1974, p. 14.

(6) Ibidem, p. 15.

(7) M.E.C. *D.C.B. Area de Matemáticas.* Madrid, 1989, p. 382.

(8) Arrieta, J., "La teoría de Piaget y el desarrollo curricular en matemáticas: a) de las estructuras a las funciones; b) de las acciones a las operaciones", en las *Actas del I Simposio sobre Psicología del Aprendizaje y Desarrollo Curricular,* realizado en Oviedo en septiembre de 1986, 25 páginas.

(9) Coll, C., *Psicología y curriculum. Una aproximación psicopedagógica al curriculum escolar.* Barcelona, Paidós, 1991.

(10) Ibidem, p. 384.

(11) Para conocer tales actividades en las aulas norteamericanas, ver el reciente estudio de Stodolsky, S. S., *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales.* Paidós-MEC, Madrid, 1991. Mientras que si se desea conocer el estado actual de las investigaciones sobre la enseñanza de las matemáticas en dicho ámbito, ver Resnick, L. B. y Ford, W. W.: *La enseñanza de las matemáticas y sus fundamentos psicológicos.* Paidós-MEC, Barcelona, 1990 y Dickson, L., Brown, M. y Gibson, O., *El aprendizaje de las matemáticas.* Labor-MEC, Madrid, 1991.

(12) Guzman, M., "Tendencias actuales en la Enseñanza de las Matemáticas". *Studia Paedagógica* nº 21, diciembre 1989, pp. 19-26.

(*) Josetxu Arrieta Gallastegui es profesor titular de Didáctica en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo (teléfono de contacto: 98 - 5103227.

Signos. Teoría y práctica de la educación, 8/9
Enero-Junio de 1993. Páginas 102-109. ISSN: 1131-8000

PRIMARIA

Entre los seis y los doce años que abarca la Educación Primaria los niños y las niñas presentan grandes transformaciones como resultado de la evolución de sus capacidades y de la integración cultural a la que se ven *sometidos tanto a nivel escolar como extraescolar. La escuela trata de acoger y estimular algunas de estas transformaciones culturales así como el crecimiento de las diferentes capacidades, poniendo a disposición de los alumnos un curriculum, unos profesionales y una infraestructura de espacios, tiempos e instrumentos. Las capacidades humanas son de diferentes tipos y a la Educación Física, una de las áreas curriculares de esta etapa, se le asigna la educación de las capacidades motrices.*

LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA PRIMARIA

MARCELINO VACA*

Pero la intervención educativa, vía cuerpo y motricidad puede repercutir no sólo en las capacidades motrices sino también en las relacionadas con el autoconcepto, la autoestima, en la relación e intercambio con los otros, etc. Este hecho es también recogido por los textos que sobre Educación Física está publicando últimamente la administración educativa.

La educación a través del cuerpo y el movimiento no puede reducirse a los aspectos perceptivos o motrices sino que implica además aspectos expresivos, comunicativos, afectivos y cognoscitivos. (MEC, 1989).

A la Educación Física podríamos definirla como el área curricular en la que se desarrolla la cultura motriz que los alumnos y profesores viven, experimentan, reproducen y transforman en la escuela.

En esta inmersión cultural se van a perseguir objetivos centrados en la evolución de las capacidades motrices (condición física, habilidades motrices, perceptivomotrices, expresivas), afectivas (imagen corporal, autoconcepto,...) relacionales (iniciativa en las relaciones, el YO en el grupo,...).

Se trata, por consiguiente, de un área compleja en la que pueden darse cita orientaciones de diferentes tipos debido a que las actividades motrices que presentan los alumnos reflejan una dimensión expresiva, pues a través de cada acción motriz se manifiesta un modo particular de ser. Presentan, por otra parte, un modo de estar en relación con los compañeros. Por último, reflejan también, unos niveles de destreza y eficacia corporal.

La intervención educativa desde esta área puede hacer hincapié en el tratamiento de alguna de estas dimensiones o puede tener interés en dar respuesta al conjunto de su potencial educativo, que es la opción por la que nos hemos decidido. A la intervención educativa desde esta área y con estos planteamientos de globalidad, la denominamos *Tratamiento Pedagógico de lo Corporal.*

La Educación Física en el curriculum oficial de Educación Primaria

La Educación Física Escolar tiene en estos momentos un tratamiento, por el hecho de ser un área curricular, y otro, que le complementa, derivado de su explícita pretensión por conseguir un curriculum integrado.

El curriculum en la reforma del sistema educativo tiene un conjunto de "ideas-fuerza" que van a afectar al área de Educación Física por el hecho de ser una de las áreas curriculares.

Antes de entrar en lo "particular" del área de Educación Física quisiera detenerme un momento en las ideas generales que la enmarcan dentro del nuevo diseño.

Una de estas ideas generales, "ideas-fuerza", se manifiesta en el hecho de entender a los profesores y a los centros como creadores de curriculum.

El diseño planteado se desarrolla hasta un punto por parte de la administración educativa y se solicita del profesorado que continúe este desarrollo hasta la práctica educativa con el grupo de alumnos. Por tanto, podemos hablar de dos tipos de curriculum, el oficial y el desarrollado en cada centro para cada una de las etapas educativas.

Dentro de cada uno de estos PROYECTOS CURRICULARES DE ETAPA que se van a diseñar y desarrollar en los centros educativos por parte del profesorado, quedará definido cuál es el papel a jugar por el área de Educación Física.

Otra de las ideas generales que van a afectar a las diferentes áreas curriculares es la relativa a conseguir un curriculum integrado: Integración frente a compartimentación.

Estas ideas requieren del profesorado que forme equipos y no que trabaje cada uno desde su parcela. Se trata de trabajar en y desde un proyecto común al que cada profesor contribuye haciendo hincapié en aquel grupo o en aquel ámbito del curriculum que por una serie de razones tiene asignado en el centro escolar.

Este planteamiento es realmente novedoso si lo comparamos con lo que es costumbre en la mayoría de los centros educativos. Una costumbre que, por otra parte, no se ha arraigado por azar, sino que es fruto de planteamientos que han existido y que aún existen, que ponen el énfasis en convertir al profesor en ejecutor de un curriculum elaborado y pensado fuera de su alcance.

En lo relativo al área de Educación Física se ha podido comprobar que el profesorado es menos dependiente de un curriculum externo y listo para consumir, (Hernández, J. L. 1992). La Educación Física presenta algunas resistencias al libro de fichas del alumno y en la mayoría de los centros el profesor ha ido diseñando, de un modo u otro, el curriculum a impartir de forma particular.

En lo relativo a integración frente a compartimentación la Educación Física corre un verdadero riesgo. Me voy a detener un momento a explicar esta afirmación.

Dadas las lagunas en la impartición de esta área el Ministerio de Educación ha convocado diferentes cursos de formación para el profesorado. (Ese asumir por parte del Ministerio que hay grandes deficiencias en la impartición del área de Educación Física así como las convocatorias para la realización de los cursos de formación, pueden verse en el Plan de Exten-

sión de Educación Física y deportiva, MEC, 1987).

Esta iniciativa no es nueva, también ocurrió cuando se promulgó la anterior Ley General de Educación en 1970.

De los profesores formados entonces, según el propio Ministerio de Educación, tan sólo quedaba impartiendo clases de Educación Física un 3%.

Hemos detectado que en estos momentos está ocurriendo algo muy parecido. Una vez conseguido el traslado deseado vía Educación Física, hay una tendencia a abandonar esta área y adscribirse a otras siempre que se den facilidades.

No tenemos espacio para hacer un análisis de las causas pero sí querría dejar reflejado este importante dato que pone de manifiesto la vulnerabilidad de la Educación Física como área curricular. Sería lamentable que fueran necesarios otros veinte años para evaluar y darnos cuenta de los mismos datos de 1987, sin haber hecho nada por corregir las causas por las que el profesorado huye de la impartición de esta área.

Otro dato que corrobora nuestra preocupación por la integración de la Educación Física en el curriculum es el hecho de que los profesores tutores ante la presencia de un profesor especialista de Educación Física en el centro tienden a despreocuparse del desarrollo del área, y ello a pesar de que sus alumnos tan sólo reciban clases, impartidas por el maestro especialista, una vez por semana.

En una charla-coloquio a profesores del antiguo Ciclo Inicial sobre el tema: *Interés pedagógico del área de Educación Física en este ciclo*, una profesora, después de escuchar una serie de argumentos y visionar algunos datos de la práctica que proponíamos, intervino para hacer la siguiente reflexión:

Yo ya le digo a mi director que es muy importante la Educación Física, pero mis alumnos no la pueden tener porque se empeña en que el maestro especialista dé dos horas en el Ciclo Superior y ninguna en el Ciclo Inicial.

Creo que este dato puede ser ilustrativo sobre un modo de entender la figura de maestro especialista en Educación Física que se va arraigando en los centros. Entendiendo de este modo creo que en vez de mejorar cualitativamente la acción educativa en relación con la Educación Física, puede llegar a empeorarla si lo que provoca su presencia es la despreocupación por parte de los tutores para desarrollar un tratamiento educativo con el cuerpo y la motricidad.

"A la Educación Física podríamos definirla como el área curricular en la que se desarrolla la cultura motriz que los alumnos y profesores viven, experimentan, reproducen y transforman en la escuela"

© COMEDIANTS

Es fundamental que en los claustros de profesores, en los equipos de etapa/ciclo haya algún profesor que conozca el potencial educativo de esta área y que contribuya a que un desarrollo adecuado se vaya implantando en la práctica educativa en cada centro escolar, pero la tendencia más extendida es dejar toda la responsabilidad en el maestro especialista con lo que la contradicción es extraordinaria desde la idea de integración frente a compartimentación.

Antes de abandonar las ideas generales que se desprenden del planteamiento de reforma y que afectan a la Educación Física como área curricular, quisiera referirme a otro dato que de algún modo compensa el anterior en el que he puesto el énfasis en la falta de comprensión por parte de los tutores ante su responsabilidad en el desarrollo del potencial de esta área de acción educativa.

En otra de esas charlas, una profesora comentó que llevaba veinte años tratando de integrar la dimensión corporal en su práctica y que acababa de llegar un maestro especialista en Educación Física a su centro, que le había comentado:

Veo que de vez en cuando sacas a tus alumnos a hacer cosas en el patio. Si quieres puedes participar en un proyecto que tengo aprobado por la Dirección Provincial.

También el maestro especialista puede hacer vulnerable la idea de integración frente a compartimentación, cuando en vez de enrolarse en un proyecto común, se "adueña" del área como único valedor, como esta profesora nos comentaba.

¿Qué se ofrece al profesorado en el área de Educación Física en Educación Primaria?

El área de Educación Física tiene en los textos legales referentes al curriculum oficial el mismo tratamiento que el resto de las áreas.

Contempla en primer lugar una introducción en la que el Ministerio de Educa-

ción hace explícita su manera de entender el área de Educación Física.

De este texto destacaría el análisis que hace relativo a las funciones educativas de la motricidad, pues aquí se describe el alto interés pedagógico que puede desarrollar esta área.

Más adelante va desgranando una serie de elementos desde los que va a dar respuesta a las preguntas clave que se formulan en el diseño: ¿QUE, CUANDO Y COMO ENSEÑAR Y EVALUAR?

Los OBJETIVOS anunciados en el Diseño Curricular Base, se han corregido ligeramente en el texto de la LOGSE y nos van a dar una idea de lo que pretendemos enseñar y evaluar.

Se formulan en términos de capacidades a desarrollar a lo largo de la etapa y expresan las intenciones que deben guiar la práctica educativa desde esta área.

Sobre este elemento curricular nos vamos a detener un momento para analizar cuáles son las intenciones que se desprenden de los Objetivos Generales que para la etapa de Educación Primaria se han definido en el área de Educación Física.

Los bloques de CONTENIDOS hacen referencia a aquello que queremos enseñar a nuestros alumnos, a lo que pretendemos que aprendan.

La Educación Física tradicionalmente ha venido desarrollando contenidos que, en el curriculo que se nos presenta, se denominan **procedimentales**. En este momento se pretende que participe, como el resto de las áreas, de los contenidos relativos a hechos y conceptos y también de algo que se venía dando por supuesto y por lo tanto formaba parte del curriculum oculto como son los contenidos relacionados con las actitudes, con la disposición ante el aprendizaje, su valoración, su respuesta a los diferentes requerimientos,...

El terreno del **¿cómo?** y el **¿cuándo?** va a suponer una serie de **orientaciones didácticas** que, más adelante, (1992) serán ampliadas con la publicación de las *CAJAS ROJAS*.

Las "orientaciones para la evaluación" surgen de determinar más explícitamente las capacidades a desarrollar asociadas a los contenidos que los alumnos deben adquirir.

© COMEDIANTS

"La Educación Física tradicionalmente ha venido desarrollando contenidos que, en el currículo que se nos presenta, se denominan procedimentales. En este momento se pretende que participe, como el resto de las áreas, de los contenidos relativos a hechos y conceptos y actitudes"

Introducción al área / objetivos / bloques de contenido / orientaciones didácticas y para la evaluación son los elementos que se les oferta al profesorado para el diseño y desarrollo del área de educación física en el DCB (1989).

La LOGSE (1990) mantiene la Introducción al área, concreta los objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

Dentro de las *CAJAS ROJAS* (1992), en el volumen que hace referencia al área de Educación Física en la etapa de educación primaria, nos oferta:

– Una secuenciación de objetivos y contenidos por ciclos.

– Unos criterios de evaluación para cada uno de los ciclos.

– Unas orientaciones didácticas: generales, específicas y para la evaluación.

Esta es la oferta desde el "programa oficial"; pasamos ahora a analizar la demanda.

¿Qué se solicita del profesorado?

El DCB, (MEC, 89 pág. 54) es muy explícito al respecto:

"La elaboración de un Proyecto Curricular... implica realizar las siguientes opciones básicas:

– Definir los objetivos generales del ciclo.

– Seleccionar el conjunto de contenidos.

– Secuenciar los contenidos por ciclos.

– Establecer los criterios de evaluación al final de cada ciclo.

– Definir los supuestos metodológicos generales.

– Definir los criterios de organización espacio-temporal.

– Establecer los principales materiales didácticos que se van a utilizar."

Lo que hay que hacer queda claro. Los interrogantes se centran ahora en si merece la pena desarrollar esta tarea, si seremos capaces de realizarla...

¿Cómo dar respuesta a estas solicitudes?

Hace cuatro años que iniciamos un seminario sobre el Tratamiento Pedagógico

"El medio, a través del cual esta área interviene, es la actividad motriz, que se presenta a los niños y niñas a través de propuestas de juegos o de actividad"

de lo Corporal en Educación Primaria que se reúne semanalmente en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB. Uno de los objetivos de este seminario es ir encontrando respuestas a estas tareas que se nos asignan.

A pesar de que es un seminario abierto a los profesores tutores, los maestros seminaristas son principalmente especialistas en Educación Física. Los materiales que aquí elaboramos, dada la organización didáctica del nuevo curriculum, han de ser negociados en los diferentes centros educativos a los que los seminaristas pertenecen antes de integrarse en el Proyecto Curricular de Etapa.

Nuestra opción es la siguiente: Trataremos de equiparnos de tal manera que tengamos una respuesta pertinente desde el área de Educación Física con la que participar en la elaboración del Proyecto Curricular de Etapa.

Esta opción tiene tras de sí una serie de razones, que no podemos detenernos a analizar en profundidad, pero sobre las que queremos precisar al menos tres cuestiones:

1.– Entendemos las tareas asignadas de diseño y análisis crítico de materiales curriculares como una oportunidad para crecer profesionalmente y de otra parte como una responsabilidad pues somos el único referente que en Educación Física Escolar tienen nuestros alumnos.

2.– Tanto el seminario como las tareas que allí desarrollamos son una oportunidad para "levantar la cabeza del surco", para abandonar durante un momento la inercia del trabajo inmediato y reflexionar sobre los porqués que rodean la acción educativa.

3.– No nos gusta todavía como estamos trabajando y notamos mejoras sustanciales gracias a compartir nuestros trabajos con los colegas en un ambiente de confianza y seriedad.

Tampoco nos gusta cómo es entendida esta área y la figura de maestro especialista en los centros y creemos que hay que generar otro significado en relación con la Educación Física Escolar para los diferentes elementos que participan y evalúan la acción educativa.

¿Cómo se está concretando esta opción?

Hemos desarrollado trabajos de diferentes tipos que se han ido sucediendo unos a otros en función de los intereses y necesidades del grupo.

Comenzamos compartiendo la práctica diaria con la intención de ayudarnos unos a otros a conseguir un acercamiento con los planteamientos teóricos por los que nos pronunciábamos.

Intercalando con estas tareas fue necesario tratar temas de tipo científico-didáctico como puede ser el análisis de modelos y tradiciones desde los que se viene impartiendo Educación Física. Era necesario situar la práctica educativa que realizábamos en los marcos teóricos que se desprenden de estos modelos para poder profundizar en nuestros análisis.

En estos momentos estamos trabajando sobre la elaboración de materiales curriculares.

Exponemos a continuación uno de los trabajos desarrollados centrado en:

Definir el tratamiento pedagógico de lo corporal desde una lectura de los objetivos generales que la LOGSE atribuye a la Educación Física en la Educación Primaria.

La Administración Educativa justifica la actividad escolar en el crecimiento de capacidades por parte de los alumnos. Destaca cinco bloques de capacidades: Cognitivo lingüísticas / Motrices / De equilibrio personal / Relacionales y de Inserción social.

Como venimos comentando para que estas capacidades evolucionen de un modo adecuado enuncia una serie de medidas, (no vamos a entrar en el análisis de su implantación en la realidad escolar) en relación con el profesorado, con instalaciones y materiales, con las dotaciones económicas,... y establece un curriculum.

Dentro de este curriculum menciona una serie de áreas de acción educativa en las que se van a desarrollar unos procesos de enseñanza-aprendizaje que considera básicos para dar respuesta al proceso educativo de alumnos y alumnas.

Una de estas áreas es la Educación Física que justifica, como el resto, su presencia en el curriculum por los objetivos que trata de conseguir y que son los siguientes, como bien sabéis:

1.– "Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre".

2.– "Adoptar hábitos de higiene, de alimentación, posturales y de ejercicio físico, manifestando una actitud responsable hacia su propio cuerpo y de respeto a los demás, relacionando estos hábitos con sus efectos sobre la salud".

3.– "Regular y dosificar su esfuerzo llegando a un nivel de autoexigencia acorde con sus posibilidades y la naturaleza de la tarea que se realiza, utilizando como criterio fundamental de valoración dicho esfuerzo y no el resultado obtenido".

4.– "Resolver problemas que exijan el dominio de patrones motrices básicos adecuándose a los estí-

mulos perceptivos y seleccionando los movimientos, previa evaluación de sus posibilidades".

5.– "Utilizar sus capacidades físicas básicas y destrezas motrices y su conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo para la actividad física y para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación".

6.– "Participar en juegos y actividades estableciendo relaciones equilibradas y constructivas con los demás, evitando la discriminación en razón de las características personales, sexuales y sociales, así como los comportamientos agresivos y las actitudes de rivalidad en las actividades competitivas".

7.– "Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas y deportivas y los entornos en los que se desarrollan, participando en su conservación y mejora".

8.– "Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento para comunicar sensaciones, ideas y estados de ánimo y comprender mensajes expresados de este modo".

Desde estos objetivos se pueden iniciar trabajos de diferentes tipos, (nosotros tenemos algunos en marcha en relación con la elaboración de un proyecto curricular de área). Aquí, como se menciona en el título, nos vamos a centrar en analizar cómo aportan matices y pautas para la intervención educativa.

La actividad motriz, un medio para la construcción de procesos de enseñanza aprendizaje

El medio, a través del cual esta área interviene, es la **actividad motriz**, que se presenta a los niños y niñas a través de propuestas de **juegos** (propuestas en las que la envoltura didáctica es más compleja) o de **actividad** (propuestas más simples, en relación con aspectos concretos de la motricidad).

Animar a la participación de estos juegos y actividades es lo que nos solicita el **Objetivo 6**. Una solicitud que va a requerir de una serie de condiciones, algunas de ellas iremos encontrando enunciadas al recorrer los diferentes objetivos.

El **Objetivo 1** nos matiza cómo ha de entender el niño y la niña esta actividad motriz, nos dice que ha de "conocer y valorar la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices..."

Pero además de explorar y disfrutar, la actividad motriz puede ponerles en situación de **autoexigencia**.

"La actividad motriz y la creación de hábitos de ejercicio físico, posturales, y otros, que tienen relación con la motricidad como son los de alimentación e higiene"

Esa exploración, esos enredos motrices pueden cambiar de rumbo y acercarnos a vivenciar nuestras limitaciones, como si de la otra cara de la misma moneda se tratara. De una parte el polo del placer que viene de la mano de la potencia física, de las posibilidades de acción, del disfrute con la exploración de posibilidades motrices, y, de otra, el displacer de la fatiga, del cansancio, la exigencia que suponen los requerimientos para conseguir una mejora en la condición física, un mejor nivel de destreza,...

El **Objetivo 3** nos habla de "regular y dosificar esfuerzos". Habrá que diseñar actividades motrices orientadas en torno a estas indicaciones.

En este equilibrio entre posibilidades y limitaciones, en la dialéctica que se entabla entre ese doble polo, queda de manifiesto el interés por orientar la actividad motriz, por estudiar su lugar en el quehacer diario de niños y niñas.

La actividad motriz y la creación de hábitos de ejercicio físico, posturales, y otros, que tienen relación con la motricidad y que por lo tanto esta área puede colaborar, como son los de alimentación e higiene.

Nos acercamos así al **Objetivo 2** cuando dice: "Adoptar hábitos de higiene, de alimentación, posturales y de ejercicio físico, manifestando una actitud responsable hacia su propio cuerpo"...

También se ve la actividad motriz como una cancha en la que se ejercitan y crecen una serie de aspectos de gran interés en el proceso educativo:

Conocimiento de sí.

Mejora de las capacidades físicas.

Progreso en habilidades y destrezas.

Y a todo esto hace referencia el **Objetivo 5:** "Utilizar sus capacidades físicas básicas y destrezas motrices y su conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo para la actividad física"...

Propuestas de actividad motriz en forma de tareas concretas y/o en forma de juegos, pueden hacerse en un abanico extraordinariamente amplio y complejo que habrá que ir orientando en torno a los rasgos que van definiendo estos objetivos.

El **Objetivo 7** nos anima para llevarlo adelante en toda la complejidad y diversidad de la que seamos capaces: "Ser capaz de conocer y valorar la diversidad de actividades físicas..."

"Se desprende en esta lectura que estamos haciendo de los objetivos una preocupación por la estructura física, por situar el tratamiento de la motricidad en diferentes contextos y por hacer de éstos un campo adecuado para la intervención didáctica"

© DOVER

Función relacional

Al analizar los Objetivos Generales surgen con fuerza referencias a los aspectos relacionales.

En el **Objetivo 1** podemos leer: "Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de relación con los demás".

A esta dimensión relacional, que en la Introducción al área en el Diseño Curricular Base de Educación Primaria se hace referencia como una de las funciones a destacar de la motricidad, se va llenando de matices a lo largo de los diferentes objetivos.

El **Objetivo 2** la orienta hacia "una actitud de respeto a los demás".

En el **Objetivo 6** se define la orientación que ha de tomar esta función de la motricidad:

– estableciendo relaciones constructivas con los demás,

– evitando las discriminaciones por características personales, sexuales y sociales,

– evitando los comportamientos agresivos y las actitudes de rivalidad en las actividades competitivas.

Se le atribuyen, por lo tanto a esta área, posibilidades de ayuda en el desarrollo de las capacidades relacionales y de inserción social, dada la continua solicitud a que sean tenidos en cuenta en la intervención didáctica temas como la participación y el establecimiento de relaciones desde una serie de condiciones.

Contenidos

Esta área, como el resto de las que se dan cita en el Curriculum de Educación Primaria, tiene atribuido un **contenido**. Lo que queremos enseñar, lo que queremos que nuestros alumnos aprendan está en relación con:

– *Su propio cuerpo* (**Objetivo 1**) y en torno a esta expresión se darían cita temas como:

– Lateralidad

– Conocimiento y control del propio cuerpo.

– Actitud

– Respiración

– Relajación
– Educación sensorial
– Equilibrio
– Coordinaciones:

- Dinámica general.
- Visomotoras.

– *Las relaciones* actividad física-salud (**Objetivo 2**). Cuando el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal colabora con la creación de una serie de hábitos, que a la vez que sirven para que mejore el funcionamiento de la acción educativa, tienen claras repercusiones en la mejora de la calidad de vida. De un modo especial, la creación de hábitos de ejercicio físico.

– *La mejora a nivel orgánico*, que se desprende de la ejercitación de las diferentes capacidades motrices, nos acerca al **Objetivo 3**. "Regular y dosificar esfuerzos...", requiere de conocer y haber vivenciado los efectos de la actividad motriz.

– *Las habilidades motrices básicas y específicas*, así como los requerimientos que éstas solicitan de la estructuración perceptiva son un contenido a desarrollar claramente enunciado en el **Objetivo 4**: "Resolver problemas que exijan el dominio de patrones motrices básicos adecuándose a los estímulos perceptivos y seleccionando los movimientos, previa evaluación de sus posibilidades".

– *Las habilidades expresivas*. Un contenido relacionado con el objetivo 8.

"Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento para comunicar sensaciones, ideas y estados de ánimo y comprender mensajes expresados de este modo".

Estos contenidos pueden irse presentando a los niños y niñas en forma de actividades o de juegos. El Objetivo 6 parece invitarnos, dado el comienzo de su enunciado *Participar en juegos y actividades*, a potenciar el interés de los niños y niñas por la práctica de actividades motrices.

Los objetivos hacen referencia a multiplicar los escenarios en los que se asienta la acción educativa.

Además de estas preocupaciones por orientar pedagógicamente el área que van a requerir del profesor una actitud concreta así como el establecimiento de una normativa que gobierne las relaciones dentro del grupo en los momentos de intervención didáctica, se desprende en esta lectura que estamos haciendo de los Objetivos una preocupación por la **estructura física**, por situar el tratamiento de la motricidad en diferentes contextos y por haber de éstos un campo adecuado para la intervención didáctica.

© DOVER

"Es fundamental que en los claustros de profesores, en los equipos de etapa/ciclo, haya algún profesor que conozca el potencial educativo de esta área y que contribuya a que un desarrollo adecuado se vaya implantando en la práctica educativa en cada centro escolar"

"Adaptar el movimiento a las condiciones de cada situación" se nos pide en el Objetivo 5 y en el Objetivo 7 se nos insta para que los niños y las niñas conozcan diferentes entornos así como a que participen en su conservación y mejora. "Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas y deportivas y los entornos en los que se desarrollan, participando en su conservación y mejora".

Conexiones entre lo escolar y lo extraescolar

Esta conexión está anunciada en el primer objetivo cuando se orienta el conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como un recurso para organizar el tiempo libre.

Estos análisis sobre los diferentes elementos curriculares que se presentan al profesorado como punto de partida para los trabajos de selección, secuenciación, ajuste... sirven no sólo para ir perfilando nuestras aportaciones en la elaboración de los proyectos curriculares, sino también para ir compartiendo como seminario una serie de criterios con nuestro trabajo en la escuela.

Pensamos en el seminario, que esta posibilidad de elaboración de materiales curriculares es una oportunidad para ir clarificando el oficio de maestro.

(*) Marcelino J. Vaca Escribano es profesor de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Palencia.

Referencias bibliográficas

Hernández, J. L. (1992): *Profesorado de Educación Física y Curriculum*. Tesis Doctoral. Inédita. UNED-Madrid.

MEC, (1989): *Diseño curricular base. Educación Primaria*. Centro de Publicaciones. Madrid.

(1992): *CAJAS ROJAS. Educación Primaria*. Centro de Publicaciones. Madrid.

Signos. *Teoría y práctica de la educación*, 8/9
Enero-Junio de 1993. Páginas 110-121. ISSN: 1131-8000

PRIMARIA

La globalización es uno de los temas recurrentes en educación y quizá también uno de los más debatidos y polémicos entre profesores y otros profesionales del ámbito educativo. Sin embargo, a pesar de lo mucho *que hemos discutido y de lo que se ha escrito sobre globalización, no parece que el término se haya clarificado suficientemente, siendo así que todavía con frecuencia se asimila la adopción de un enfoque globalizador con un método o propuesta concreta de globalización, que se confunda la globalización con enfoques acumulativos del aprendizaje y de la enseñanza, o incluso que se depositen expectativas algo mágicas en ella, como si fuera a solucionar todos los males que aquejan a la enseñanza.*

LA GLOBALIZACIÓN, UNA FÓRMULA DE APROXIMARSE A LA REALIDAD

ANTONI ZABALA*

Este artículo parte de la idea de que, para ser fructífera, la discusión sobre globalización no debe plantearse al margen de las finalidades que se pre tenden lograr con la enseñanza, ni de forma independiente respecto de lo que hoy sabemos acerca de cómo se aprende y cómo se enseña. Asume, además, que no es lo mismo hablar de un método o propuesta de globalización que de enfoque globalizador. Por ello, en primer lugar, se revisan algunas propuestas conocidas de métodos globalizadores y se analiza su pertinencia a partir de los parámetros que ya han sido anunciados: fines de la enseñanza y conocimiento sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Más adelante se tratan algunos problemas "prácticos" (tiempo, diversidad, evaluación) y se finaliza con algunas ideas acerca de lo que supone adoptar un enfoque globalizador.

En realizad, este artículo quiere dar algunas respuestas (desde luego, no concluyentes, sino más bien abiertas, y en ocasiones indirectas) a interrogantes que frecuentemente plantean los profesores:

¿Todos los contenidos pueden tratarse mediante métodos globalizadores? ¿Por qué globalizar? ¿Es posible utilizar una metodología globalizadora con una distribución del tiempo por áreas? ¿Cuál debe ser el papel del profesor y del alumno? ¿Es posible el tratamiento de la diversidad con una metodología globalizadora? ¿Cómo realizar la evaluación en una organización de los contenidos, aparentemente tan dispersa, como la que nos plantean las estrategias globalizadoras?

La necesidad de adecuar la enseñanza al proceso de formación de las ideas, al respeto a las necesidades e intereses de los alumnos y a las finalidades educativas ha conducido a pedagogos y maestros de diferentes corrientes pedagógicas a elaborar, desde principios de siglo, diferentes métodos globalizadores (Ver cuadro 1 más adelante).

Los **centros de interés** de Decroly, que partiendo de un núcleo temático motivador para el alumno y continuando el proceso de observación, asociación y expresión, integra todas las áreas de conocimiento.

Ya sea con variaciones en los tipos de temas, los procedimientos didácticos o los objetivos, se han ido formulando otros métodos que parten de los mismos principios globalizadores: complejos rusos, complejos de interés de Freinet, centros de interés renovados, etc...

El **método de proyectos** de Kilpatrick, que básicamente consiste en la elaboración y producción de algún objeto o montaje (una máquina, un audiovisual, un terrario, un huerto escolar, un periódico, una monografía,...)

La **investigación del medio** del MCI, que intenta que los chicos y chicas construyan el conocimiento utilizando la secuencia del método científico (problema, hipótesis, validación).

Todos ellos (Cuadro 1 de la pág. 115) parten de una situación real: conocer un tema, realizar un proyecto o resolver interrogantes. La diferencia fundamental está en la intención del trabajo que se va a realizar: conocer o elaborar o investigar y en las fases que se van a seguir.

Centros de interés

El método denominado *Centros de Interés* parte de una serie de actividades de *observación, asociación* y *expresión* que culminarán en el *conocimiento de un tema real.* El objetivo es el de conocer o mejorar el conocimiento sobre un tema de interés de los alumnos y de las alumnas. Los distintos pasos o fases son: *observación, asociación* y *expresión.*

Observación

Se define así al conjunto de actividades que se efectúan para poner al alumnado en contacto directo con los objetos, las personas y los acontecimientos, consiguiéndolo mediante la realización de ejercicios de comparación, medida, cálculo, expresión oral y escrita, dibujo, etc.

Asociación

Con los ejercicios de asociación, los alumnos y alumnas relacionan lo observado con otras ideas o realidades no susceptibles del contacto y observación directa, como son las actividades de asociación en el espacio y el tiempo, relacionadas con las áreas de Geografía e Historia, asociaciones tecnológicas y de adecuación a las necesidades de la sociedad y asociaciones de causa-efecto.

Expresión

En el mismo proceso de observación y asociación, o posteriormente, se realizarán actividades de expresión, como pueden ser, los trabajos manuales, el modelado, la dramatización, el dibujo, el canto, la lectura, la escritura, etc.

Proyectos

El *método de proyectos* gira en torno al *diseño* y *elaboración* de un objeto (un terrario, un huerto escolar, una maqueta, un periódico) o a la realización de un montaje (una representación de teatro, un audiovisual, una fiesta o una exposición). Para la realización del objeto o montaje se seguirán sistemáticamente las fases de *intención, preparación, ejecución* y *evaluación.*

© KOKO MOSER

Intención

En esta primera fase el colectivo de trabajo debate los distintos proyectos de trabajo y la forma de organizarse (grupo-clase, pequeño-grupo). Se precisan y clarifican las características generales de lo que se quiere hacer y los objetivos que se pretenden alcanzar.

Preparación

La segunda fase consiste en diseñar el objeto o montaje. Es el momento de definir con la máxima precisión el proyecto que se va a realizar. Para cumplimentar esta fase será necesaria la planificación y programación de los distintos medios que se utilizarán, los materiales e informaciones indispensables para su desarrollo y los pasos y tiempos previstos.

Ejecución

Una vez decidido y definido el proyecto y los medios que se utilizarán se iniciarán las actividades según el plan diseñado. Las técnicas y estrategias de las distintas áreas de aprendizaje, se acoplarán a las necesidades del proyecto escogido (escribir, montar, dibujar, mediar, calcular, etc.)

Evaluación

Acabado el objeto o montaje se pasa a la última fase: la evaluación. Este será el momento de comprobar la eficacia y validez del producto que se ha elaborado. Se valorará la correspondencia entre los objetivos previstos al inicio y los que se han alcanzado al final. Al mismo tiempo se analiza el proceso seguido y el papel y participación de cada uno de los alumnos/as.

Investigación del medio

Otro conjunto de estrategias globalizadoras se centra en la resolución de problemas y cuestiones sobre un tema de interés para el alumno mediante el trabajo de búsqueda e indagación.

En el método de *Investigación del Medio* se parte, al igual que en los Centros de Interés, de la necesidad de *conocer un tema* pero el esquema de trabajo varía. Aquí las fases de investigación son motivación, *planteamiento del problema o preguntas, elaboración de hipótesis,* establecimiento de los medios de información, *búsqueda de datos, definición de conclusiones, generalización y comunicación.*

"La discusión sobre globalización no debe plantearse al margen de las finalidades que se pretenden lograr con la enseñanza ni de forma independiente respecto de lo que hoy sabemos acerca de cómo se aprende y cómo se enseña"

© ITALO LUPI

Motivación

La primera fase pretende provocar la atención e interés por un tema determinado como la minería, la vida en la prehistoria, los cambios estacionales, etcétera, de tal modo que las niñas y los niños se interesen lo suficiente como para cuestionarse diversos aspectos sobre el tema escogido. Esta fase es fundamental, puesto que no únicamente inicia la motivación sino que permite que los alumnos y alumnas se planteen los interrogantes que se convertirán en el centro de la investigación y estudio.

Planteamiento de preguntas

A partir de las cuestiones que el profesor ha planteado o del objeto que ha enseñado en el aula, los niños realizarán una serie de preguntas que se utilizarán para potenciar la participación, el diálogo y la formulación de nuevas preguntas. A continuación estas preguntas se escribirán en la pizarra y entre todos se iniciará la tarea de clasificación, según diversos criterios, de tal modo que puedan ser contestados de forma sistemática.

Planteamiento de suposiciones o hipótesis

Explicitadas las dudas o cuestiones que interesa conocer o resolver, se pregunta a los alumnos qué saben o conocen de cada una de ellas. Haciendo esto conseguiremos que nos den sus respuestas intuitivas, lo que en un método científico serían las hipótesis. Los niños y las niñas siempre conocen alguna cosa sobre el tema o son capaces de suponer qué es o qué podría pasar. El profesor utilizará estas suposiciones como pauta para volver a orientar la búsqueda de información y elaborar las conclusiones.

Establecimiento de los medios de información

Definido aquello que se quiere saber o resolver, será necesario encontrar las fórmulas o medios para averiguarlo. Se inicia la búsqueda de información, la verdadera indagación. El profesor preguntará

si conocen algún medio para utilizar. Incitará a que piensen cómo o quién puede ayudarles a conseguir las respuestas para poder comprobar hasta qué punto algunas de las suposiciones hechas son acertadas ampliando así el conocimiento que entre todos ya tenían. Una vez analizadas las distintas propuestas, se deciden los recursos que se van a utilizar en la búsqueda de información.

Búsqueda de la información

Para localizar la información, en algunos casos, se recurrirá a los libros y se elaborará una estrategia sistemática de recogida de información a través de distintos medios escritos. En otros, la información puede ser facilitada por una o varias personas que conozcan bien el tema, por ser estudiosos de él o por estar realizando trabajos relacionados con aquello que se quiere saber o conocer. Según el tipo de preguntas que nos hacemos, o el tema que se está trabajando, el único medio, y seguramente el mejor, será aquél que permita a los alumnos la recogida de datos mediante la observación directa o la realización de experiencias que den respuesta a los interrogantes planteados.

Selección y clasificación de los datos

Una vez recopilados y anotados convenientemente todos los datos e informaciones obtenidas durante el trabajo de búsqueda, los alumnos clasificarán, ordenarán y seleccionarán aquellos que se consideren más acertados o relevantes para la verificación o rechazo de las suposiciones o hipótesis establecidas anteriormente, y, para responder a los interrogantes que se plantearon al inicio de la investigación.

Determinación de conclusiones

En este modo ya estamos en disposición de extraer las conclusiones de investigación. Los chicos y las chicas, ya sea en grupo o individualmente, dispondrán de la información suficiente para elaborar conclusiones sobre aquellas preguntas y cuestiones que se hicieron. Los resultados serán debatidos por todos los alumnos y alumnas con la intención de llegar a acuerdos comunes sobre los distintos puntos de vista que plantearon al inicio del trabajo.

© ANDY WARHOL

"El método denominado *Centros de Interés* parte de una serie de actividades de observación, asociación y expresión que culminarán en el conocimiento de un tema real"

Generalización

Las opiniones y conclusiones establecidas corresponderán, en la mayoría de los casos, a situaciones y hechos concretos consiguiendo así una mayor potencialidad explícita, desde el momento en que sean susceptibles de extenderse a situaciones similares. Para ello se realizará, con todo el grupo, un trabajo de generalización a otras realidades que nos permita determinar enunciados explicativos aplicables a diversas situaciones. Estos enunciados serán los contenidos de aprendizaje y cada alumno los anotará en su cuaderno conjuntamente con las conclusiones de la investigación.

Expresión y comunicación de las conclusiones

Como hemos podido ver en cada una de estas propuestas metodológicas, los instrumentos disciplinares son fundamentales ya que todas las actividades inducen al estudio de distintos contenidos propios de las diversas áreas de aprendizaje. La diferencia fundamental consiste en que, en estos casos, las disciplinas no son un fin en sí mismas sino el **medio** para conocer más y mejor la realidad.

Fundamentación

Los métodos presentados se justifican, actualmente, por dos razones: una relacionada con los **fines y objetivos de la enseñanza** y otra con la necesidad de conseguir **aprendizajes** lo más **significativos** posibles. Analicemos cada una de estas razones.

Fines de la enseñanza

Los fines de la enseñanza postulan la formación de futuros ciudadanos que sean capaces de conocer y comprender la realidad, es decir, la sociedad y el mundo en que viven, para poder intervenir en él participando de forma crítica, solidaria y democrática. Hablamos de personas que tengan conocimientos que les permitan interpretar las claves de la sociedad de la que forman parte y que sepan actuar en ella como miembros activos con valores y actitudes positivas.

Así pues, si los fines de la enseñanza están dirigidos al conocimiento y actua-

"El método de proyectos gira en torno al diseño y elaboración de un objeto (un terrario, un huerto escolar, una maqueta, un periódico) o a la realización de un montaje (una representación de teatro, un audiovisual, una fiesta o una exposición)"

ción para la vida, parece lógico, entonces, que el objeto de estudio, aquello que debe ser el eje estructurador de todos los aprendizajes, sea la realidad misma. Por ello la enseñanza de todos aquellos conocimientos, estrategias, técnicas, valores, normas y actitudes que permitan conocen, interpretar y actuar en esta realidad ha de partir de problemas concretos, situaciones verosímiles, cuestiones específicas de una realidad global, más o menos próxima a los intereses y necesidades de los futuros ciudadanos adultos, miembros activos de una sociedad que nunca planteará problemas específicamente disciplinares. El medio social del que formamos parte es mucho más complejo que los enunciados definidos por las disciplinas o asignaturas. Es imprescindible no caer en el error simplista de creer que el conocimiento aislado de técnicas y saberes, cuando se es estudiante, será la solución a los problemas de la vida social y profesional futura. Si no se realiza el difícil ejercicio de integración y relación de estos saberes será imposible que los conocimientos puedan convertirse en un instrumento para la comprensión y la actuación en la sociedad. Es necesario pues, proveer a los alumnos y alumnas de medios e instrumentos que, partiendo de problemas de la realidad les permitan, en un momento dado, realizar el arduo ejercicio de aplicarlos en las complejas situaciones que la vida en sociedad les va a plantear. Estamos proponiendo aquel aforismo que, aunque contiguo, sigue siendo de absoluta actualidad. El que dice que "la escuela, la enseñanza, en fin, la educación, tienen que ser para la vida y por medio (mediante) de la vida".

© VINCENT AUBERY

Significatividad de los aprendizajes

Hemos visto que una de las razones esenciales de la organización de los contenidos utilizando métodos globalizadores viene dada por las **finalidades** mismas de la enseñanza. Veamos ahora la segunda razón. La que es el resultado de aplicar los conocimientos científicos más actuales sobre cómo aprender el ser humano. La concepción constructivista del aprendizaje y consecuentemente los principios psicopedagógicos del aprendizaje significativo nos permite razonar la conveniencia de la utilización de enfoques globalizadores. Sabemos que, para que un contenido de aprendizaje sea lo más significativo posible, es preciso saber qué es, qué representa y cómo podemos utilizarlo convenientemente, lo cual sólo es posible cuando se cumplen una serie de condiciones que se exponen en el cuadro 2 que acompaña a estas líneas.

Aprender significativamente comporta establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre los conocimientos previos y los nuevos contenidos. Para que esto sea posible es necesario atender el nivel de de-

	Centros de interés	Proyectos	Investigación del medio
Punto de partida Intención	Situación real Tema	Situación real Proyecto del trabajo	Situación real Preguntas o cuestiones
Fases	– Observación – Asociación espacio/tiempo, tecnológica y de causalidad – Expresión	– Intención – Preparación – Ejecución – Evaluación	– Motivación – Preguntas – Suposiciones o hipótesis – Medios de información – Conclusiones – Expresión y comunicación

Cuadro 1

sarrollo de las chicas y los chicos. O sea, tener en cuenta lo que son capaces de hacer y aprender en un momento dado, no para acomodarse a ello, sino para hacerlo progresar a través de su *Zona de Desarrollo Próximo*. Se considera enseñanza eficaz aquella que parte de esta premisa. Los nuevos contenidos de aprendizaje deben ser significativos y funcionales.

Asimismo será necesario potenciar la autoestima en relación a lo que se va a aprender promoviendo una actitud favorable para establecer las relaciones convenientes entre los conocimientos previos y los nuevos contenidos. Fijar estas relaciones no es una tarea fácil y será preciso realizar actividades y ejercicios orientados a promover la actividad mental imprescindible para vincular lo que ya se conoce con los nuevos contenidos de aprendizaje, siendo ésta la forma más apropiada para alcanzar la memorización comprensiva de estos nuevos contenidos.

A continuación, y a partir de lo expuesto, vamos a realizar un resumen de los aspectos más relevantes que justifican las metodologías globalizadoras.

Relaciones entre los conocimientos previos y los nuevos contenidos

Como hemos dicho, un aprendizaje será más significativo cuantas más relaciones podamos establecer entre aquello que ya sabemos como resultado de nuestras experiencias anteriores y los nuevos contenidos de aprendizaje. En un enfoque globalizador, al partir de una situación real, y por lo tanto compleja, las relaciones que se pueden establecer entre las experiencias anteriores y el nuevo contenido pueden ser mayores, ya que al incrementar el número de vínculos la significatividad del aprendizaje será superior y tendrá más posibilidades de aplicación en situaciones diversas.

Significativo y funcional

Un contenido de aprendizaje sólo puede ser asumido por los alumnos y alumnas cuando éstos lo consideren significativo y funcional, es decir, cuando tengan claro el por qué y para qué de dicho contenido.

En las estrategias globalizadoras, los distintos contenidos de aprendizaje siempre se justifican en relación a la realización de un proyecto concreto, o al conocimiento de un tema, o son el medio para la averiguación o resolución de unos problemas o preguntas que nos hacemos (el conocimiento de un concepto gramatical, cómo puede ser el sujeto o el verbo, o el uso de la medida, propia del área de matemáticas, o el conocimiento del concepto de erosión o del ciclo del agua). En un modelo globalizador los alumnos conocen siempre la significatividad y funcionalidad de lo que aprenden y lo cual les permite realizar y responder a aquello que se les plante.

Actividad mental

Aprender de una manera comprensiva es una tarea difícil. Siempre es mucho más fácil memorizar una definición que entenderla en profundidad. Tiene menos problemas retener una fórmula mate-

"En el método de Investigación del Medio las fases son motivación, planteamiento del problema o preguntas, elaboración de hipótesis, establecimiento de los medios de información, búsqueda de datos, definición de conclusiones, generalización y comunicación"

mática o física que conocer las razones de dicha formulación. Para aprender de una forma no mecánica, o sea, atribuyendo significado a aquello que se aprende, es necesario hacer un gran esfuerzo mental que se incrementa si los contenidos que hay que asumir son de conocimiento.

Para poder establecer el máximo de relaciones entre los aprendizajes previos y los nuevos contenidos, es preciso realizar una importante actividad mental. Ello comporta promover un trabajo en el aula en el que los alumnos tengan que efectuar las actividades y experiencias suficientes que permitan la construcción del nuevo aprendizaje. El número de experiencias estará relacionado con la complejidad de los contenidos que hay que aprender y la edad de los alumnos. Deberemos partir de ejemplos cercanos y vividos y de modelos que puedan ver y tocar. Será a través de estas vivencias, y con la ayuda del profesor o profesora, cómo el alumno irá construyendo representaciones mentales cada vez más generales.

Esta actividad mental es la que ha dado lugar a las pedagogías llamadas *activas,* que con frecuencia se han centrado en la realización de observaciones directas, salidas y trabajos de campo, o actividades manipulativas que no han pasado de ser simples anécdotas carentes de generalización, imprescindible para alcanzar representaciones mentales manifiestamente significativas.

Las estrategias globalizadoras pretenden que aquello que se aprende parta de una necesidad sentida y no de conocimientos impuestos *a priori.* Las chicas y los chicos no quieren conocer, por ejemplo, el principio de Arquímedes. Ellos se plantean preguntas sobre fenómenos que no saben explicarse y, mediante diversas actividades, de experimentación, de lectura y de contraste entre distintas opiniones, pueden llegar a comprender la formulación del principio de Arquímedes. Las actividades que realizan (hacerse preguntas, proponer respuestas más o menos intuidas, experimentar, buscar informaciones, dialogar y debatir) les van a obligar a un esfuerzo mental necesario para extraer conclusiones y conseguir un conocimiento verdaderamente comprensivo.

"Los instrumentos disciplinares son fundamentales ya que todas las actividades inducen al estudio de distintos contenidos propios de las diversas áreas de aprendizaje. La diferencia fundamental consiste en que las disciplinas no son un fin en sí mismas sino el medio para conocer más y mejor la realidad "

© PIT FLICK TEAM

Actitud favorable

Cuanto mayor sea el interés y la motivación de los alumnos menor será el esfuerzo en la consecución del aprendizaje. Quizás ha sido ésta la razón prioritaria de distintos educadores para proponer y desarrollar los métodos globalizadores. Los tres métodos aquí expuestos (Centros de Interés, Proyectos e Investigación de Medio) parten siempre del interés de los alumnos y se desarrollan intentando que no decaiga la atención para así garantizar que los ejercicios que se hacen contribuyan a la asimilación de los contenidos trabajados.

El hecho de que los contenidos tratados (lectura, cálculo, expresión oral, respeto al medio, etc.) no sean exclusivamente una imposición externa, sino que se presenten como algo que se necesita conocer para dar respuesta a los interrogantes, realizar actividades por las que se tiene interés y tomar decisiones sobre la forma de estudiar, supone un incentivo para el alumno, que ve, como algo positivo el trabajo en torno a unos contenidos que le son útiles.

Organización del tiempo

¿Es posible tratar todos los contenidos de las distintas áreas con una metodología globalizadora? ¿Todas las actividades necesarias para el aprendizaje de los contenidos de cada una de las áreas pueden ser trabajadas en unidades globalizadoras? ¿Es posible llevar a cabo una metodología globalizadora sin romper una estructura horaria centrada en las áreas?

Un análisis de los contenidos que se trabajan en las unidades globalizadoras nos permite llegar a algunas conclusiones:

En los métodos globalizados vemos que se tratan contenidos diversos. Pero una cosa es que se trabajen y otra muy distinta es garantizar que el trabajo que se ha llevado a cabo es suficiente para su aprendizaje. Cuando se está estudiando el tema de los animales domésticos, elaborando un audiovisual, realizando un terrario o investigando sobre la minería, necesitaremos utilizar distintas técnicas e instrumentos. Se escribirá, se medirá, se observará, se dibujará, etc.

En el desarrollo de estas unidades podemos apreciar cómo los chicos y las chi-

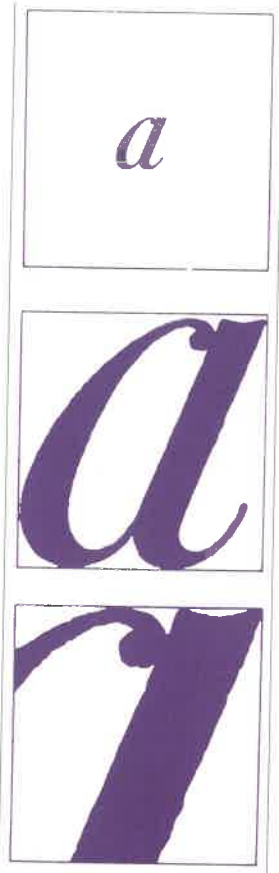
cas usan diferentes instrumentos de las diversas disciplinas o asignaturas. El manejo de estos instrumentos siempre tiene sentido para los alumnos. Por lo tanto está garantizada su significatividad, pero no nos asegura que el aprendizaje que se realiza sea el suficiente para conseguir el dominio en cada uno de ellos. Para conseguir el dominio de la expresión oral, de la escritura, el cálculo o la medida será interesante realizar una serie de tareas convenientemente secuenciadas según un orden de dificultad progresiva y adecuada a las distintas capacidades de cada uno de los alumnos y alumnas.

Distribución del tiempo semanal

lunes	martes	miércoles	jueves	viernes
unidades globalizadas				
talleres y rincones				

Por lo tanto, en el horario de cada día, será necesario diferenciar claramente dos tiempos. Uno dedicado a la realización de unidades globalizadas (Centros de Interés, Proyectos o Investigación del Medio). Y otro dedicado a los talleres y rincones. Este segundo tiempo lo destinaremos al trabajo sistemático y progresivo con contenidos de aprendizaje adaptándonos a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos. De este modo propondremos, según sea el ciclo, rincones o talleres donde se atenderán aspectos como la lectura, el cálculo, la medida, etc. dedicando así un tiempo para las matemáticas, la lengua, el dibujo, la música, etc. actividades que generalmente serán de práctica aplicación y con ejercicios pensados de tal modo que los alumnos lleguen a dominar los procedimientos y técnicas que son propios a cada una de las áreas. Para estos talleres dispondremos de materiales que van a permitir el trabajo progresivo de los diversos contenidos.

En los rincones y talleres no será necesario intentar que las actividades que se realizan durante la semana tengan que estar relacionadas directamente con el tema globalizado que se está trabajando en el otro tiempo. Los chicos y las chicas ya saben el porqué y el para qué de cada uno de estos contenidos, o sea, su significado y utilidad y por lo tanto entienden la necesidad de practicarlos. En estos talleres y rincones les propondremos actividades que les permitan ejercitarse de una manera agradable sobre temas y situaciones, cuanto más diversas mejor, pudiendo utilizar los instrumentos, que conocen, en situaciones distintas y no sólo en aquellas que vienen condicionadas por el tema globalizado.



© FRANCO MARÍA RICCI

"La enseñanza de todos aquellos conocimientos, estrategias, técnicas, valores, normas y actitudes que permitan conocen, interpretar y actuar en esta realidad ha de partir de problemas concretos, situaciones verosímiles"

lunes	martes	miércoles	jueves	viernes
unidades globalizadas "Crecimiento de las plantas"				
talleres y rincones "Taller de medida"				

En este esquema están representados gráficamente los tiempos dedicados a la globalización y a los talleres. Si en la unidad globalizada se está trabajando el crecimiento de las plantas, en un momento dado se verá la necesidad de medir. Los alumnos observarán que, sin un instrumento que les ayude a controlar el crecimiento y las distintas dimensiones de las plantas, las respuestas a sus preguntas serán imposibles. Así aparece la necesidad del concepto medida y de utilizar los instrumentos que permitan medir y la conveniencia de unidades normalizadas que posibiliten la generalización de dichas medidas.

En este tiempo los alumnos han necesitado medir y para ello han buscado las herramientas que les ayudan a encontrar la solución a sus preguntas pero, al mismo tiempo, han podido darse cuenta de la importancia de los sistemas de media y su utilización. Este será un buen momento para proponer que en el tiempo dedicado a talleres se realice todo un trabajo sobre la medida y los alumnos practicarán haciendo ejercicios sistemáticos y progresivos en los que tengan que medir, de una manera gradual, distintos objetos de diferentes dimensiones hasta dominar los instrumentos y los sistemas de media. El tiempo que dedicarán a esta tarea será el necesario para su aprendizaje y no se corresponderá con la duración del tema globalizado que ha dado lugar al trabajo sobre la medida.

"Un contenido de aprendizaje sólo puede ser asumido por los alumnos y alumnas cuando éstos lo consideren significativo y funcional, es decir, cuando tengan claro el por qué y para qué de dicho contenido"

El tratamiento de la diversidad

¿Es posible el tratamiento de la diversidad con una metodología globalizadora?

Según la concepción constructivista del aprendizaje, aprendemos mediante elaboraciones propias y singulares a partir de las experiencias que hemos vivido y realizado. Esto comporta que las estrategias de enseñanza deban ajustarse a las características y necesidades de cada uno de los alumnos. La utilización de una metodología globalizadora no implica, por sí misma, unas ventajas o inconvenientes en relación a la aportación de las ayudas pertinentes y ajustadas a la situación concreta de cada alumno.

Para un acertado tratamiento de la diversidad se precisará de una organización del espacio y del tiempo que permita poder realizar distintos tipos de agrupamientos (gran grupo, pequeño grupo e individualmente) y de programaciones y materiales curriculares convenientemente programados, con actividades secuenciadas progresivamente que permitan el trabajo autónomo de los alumnos y que, a su vez, estén ajustados a los distintos ritmos de aprendizaje.

La cuestión pues, está en organizar la clase de tal modo que facilite al profesor o profesora la atención a las demandas específicas de cada uno de los alumnos. Así, mientras nos centramos en un grupo o en un determinado alumno, el resto de la clase tiene asignado unos trabajos que nos van a permitir realizar el nuestro con cierta tranquilidad. Veamos cómo estas dos condiciones se pueden dar a una propuesta globalizadora.

Cuando antes nos referíamos a la distribución del tiempo, veíamos la necesidad de diferenciarlo claramente en un tiempo para globalización y otro para el trabajo en rincones o talleres. En el horario en que se está trabajando con una metodología globalizadora, nos encontramos con distintas formas de agrupamiento:

- en gran grupo, cuando se decide el tema que se va a trabajar, o en el momento de plantearse las preguntas, o cuando se extraen conclusiones.
- en pequeño grupo, cuando se tiene que decidir sobre las fuentes de información que se utilizarán, o en la recogida de datos, o en el momento de expresar los resultados.

Individualmente, cuando se observa o se mide, cuando se escriben las respuestas de una entrevista, cuando se elabora el "dossier" personal...

Las actividades globalizadoras ofrecen la posibilidad de diferentes tipos de agrupamientos según las necesidades del tema o de los alumnos. En el tiempo dedicado a rincones y talleres, el trabajo por lo general es en pequeños grupos o individualmente. Estos espacios se han diseñado pensando fundamentalmente en el trabajo que comporta el dominio de algunos contenidos concretos. La virtud de estos ámbitos es que en ellos las actividades están claramente delimitadas.

Cada taller y rincón debe presentar propuestas de trabajo perfectamente definidas, de tal modo que el alumno pueda disponer de un conjunto de tareas, actividades y materiales secuenciados que se adapten a los distintos ritmos y faciliten la actividad autónoma. En los talleres y rincones el trabajo, al estar previamente determinado, va a permitir que los alumnos tengan claro aquello que se debe hacer y el profesor podrá prestar atención a los diferentes ejercicios que realiza cada uno de sus alumnos.

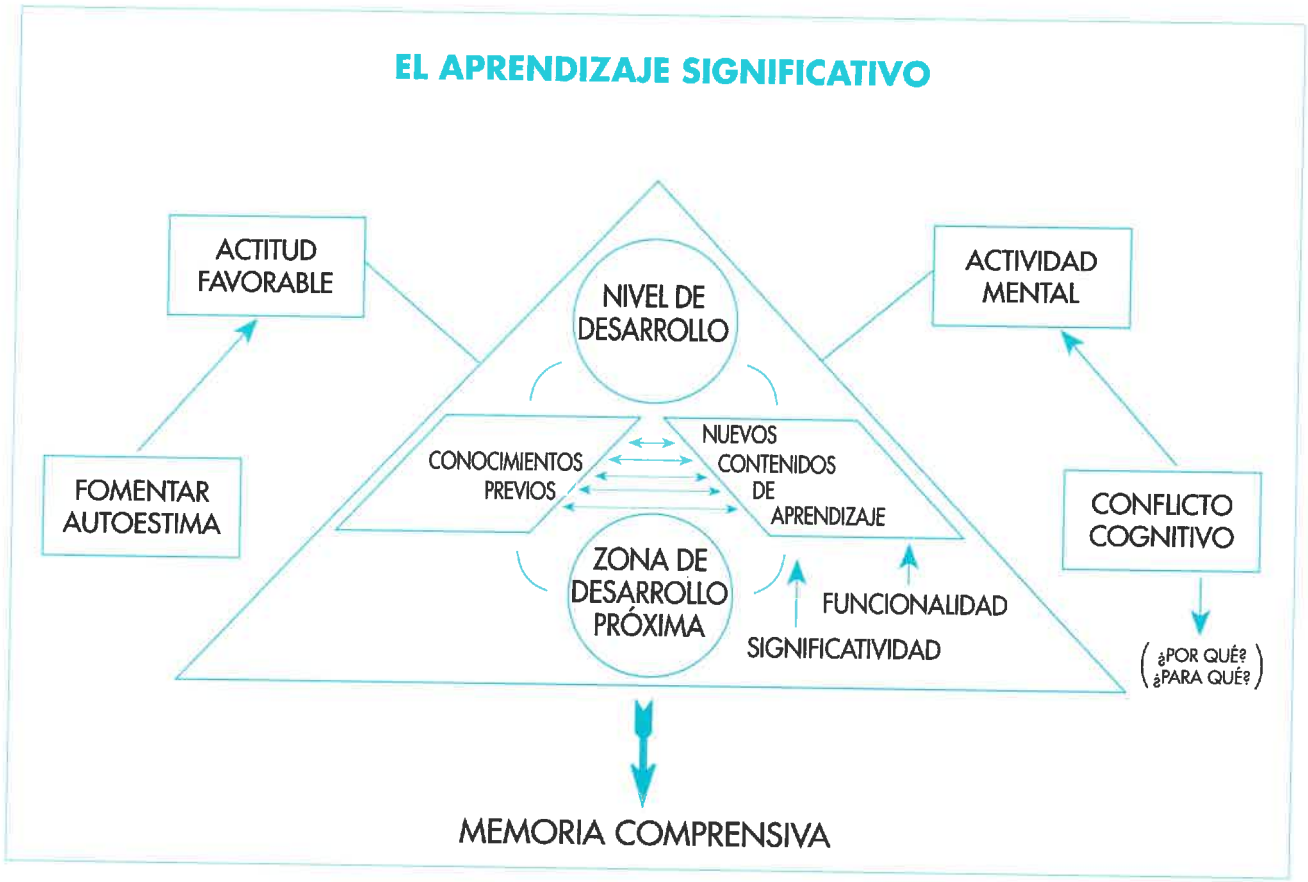
La evaluación

¿Cómo evaluar en una organización de contenidos, aparentemente tan dispersa, como la que nos plantean las estrategias globalizadoras?

El objetivo fundamental de la evaluación es conocer cómo se está desarrollando el proceso de enseñanza/aprendizaje y el progreso de cada alumno en relación al mismo. El fin de la evaluación es sólo conocer el grado de aprendizaje del alumnado, sino adaptar nuestras propuestas de enseñanza a sus características y posibilidades. El conocimiento de lo que cada alumno aprende no es el fin mismo de la evaluación sino el medio para poder mejorar nuestra intervención en relación a unas intenciones u objetivos educativos determinados. Para poder ajustar nuestras ayudas será necesario organizar las actividades que nos permitan ir conociendo el proceso de aprendizaje que cada uno de los chicos y chicas está siguiendo. Actividades en las que los alumnos expliquen, comenten, discutan entre ellos, escriban y actúen. Y estar atentos a todo lo que expresan, proponen y piensan.

Si ya de por sí es difícil la observación del comportamiento de los alumnos, los modelos globalizados, al tratar distintos contenidos y de diferentes áreas de una manera muy interrelacionada y aparentemente asistemática, no pueden plantear problemas al ser necesario establecer las pautas de observación más apropiadas para cada actividad y contenido de

© OPL ARCHER



CUADRO 2

aprendizaje. Por lo tanto, la primera dificultad la encontraremos al definir las pautas de observación: ¿Qué debemos observar? y ¿cómo debemos hacerlo? Éstas son las dos preguntas clave.

En cuanto al cómo, ya ha quedado bastante definido en lo expuesto anteriormente. La otra pregunta clave, ¿qué debemos observar?, aunque obvia, es la que puede plantear, a simple vista, más problemas. La respuesta viene determinada por los objetivos didácticos que se quieran conseguir con las actividades propuestas. Si tenemos claro lo que pretendemos que los alumnos aprendan y sepan hacer, en torno a cualquier tema o proyecto, la dificultad está resuelta, porque en cada momento sabremos si las múltiples actuaciones que los alumnos realizan son las adecuadas a nuestros propósitos.

Si conocemos cuál es el grado de expresión oral que un niño o una niña tiene y podría tener. Si somos conscientes del porqué de un ejercicio que están realizando. Si sabemos cuál es el nivel de utilización alcanzable de un instrumento por parte de una chica o un chico determinado, los modelos globalizadores descritos nos ofrecen tal cantidad de actuaciones de cada uno de los alumnos que nuestro trabajo ha de consistir en fijarnos en las características de éstas, todo ello relacionado con los objetivos y contenidos de aprendizaje que pretendemos que se aborden en el tema, centro de interés, proyecto o investigación.

El trabajo de seguimiento, en el caso de los talleres y rincones, va a ser menos difícil ya que al tratar generalmente unos contenidos más específicos como son el cálculo, la ortografía, la lectura..., y al llevarlos a cabo en pequeños grupos o individualmente, se aprecian con mayor facilidad los problemas y los avances de cada alumno en las tareas que desarrolla.

Los métodos globalizados y el enfoque globalizador

Con lo que hemos visto hasta ahora podemos establecer que lo importante no es llevar a cabo se-

"¿Es posible tratar todos los contenidos de las distintas áreas con una metodología globalizadora? ¿Es posible llevar a cabo una metodología globalizadora sin romper una estructura horaria centrada en las áreas?"

gún unas fases determinadas un modelo globalizado u otro, sino poder organizar la clase de tal modo que, mediante *un enfoque globalizador*, aseguremos al máximo que los aprendizajes sean lo *más significativos posibles* de tal manera que aquello que aprendan ayude a los chicos y chicas a formarse como ciudadanos que son capaces de *comprender la sociedad* en la que viven y *participar en ella* constructivamente.

Los métodos globalizadores —como los que hemos revisado en este artículo— se basan fundamentalmente en la consideración de que las disciplinas, materias o asignaturas nunca son para el alumno los objetivos prioritarios sino unos medios o instrumentos que le permitirán conocer mejor algún aspecto de la realidad, por el que muestra interés o que necesita dominar para realizar algún proyecto o resolver un problema. En los métodos globalizados, el objeto de estudio nunca es la disciplina, sino algo relacionado con la realidad. Si los fines de la enseñanza están dirigidos al conocimiento de la realidad y para la realidad, parece lógico que ésta sea el objeto generador de todas las actividades en el aula. Cuando ello es así las disciplinas son un instrumento de dicho conocimiento, cuya misión es proveer las herramientas conceptuales y técnicas que lo van a hacer posible.

Por otra parte, sabemos que organizar globalizadoramente la enseñanza de los contenidos favorece su aprendizaje significativo. Dado que éste se basa en la posibilidad de establecer relaciones entre lo dado y lo nuevo, no cabe duda de que la organización globalizadora favorece por varios motivos dichas relaciones.

Ante estas consideraciones, se plantea inmediatamente un interrogante que ya apareció en la introducción de este artículo: si sabemos que para conseguir los fines de la enseñanza las actividades que proponemos deben estar relacionadas con problemas de la realidad, ¿tiene sentido pretender abarcar a partir de un tema o tópico todos los contenidos que hay que enseñar y aprender?

Como ya hemos señalado, reconocer las virtudes de la globalización no debe conducir a empecinarse en globalizarlo todo. Si analizamos los objetivos y contenidos de cualquiera de las etapas educativas y reflexionamos sobre las actividades necesarias para su consecución, constataremos que el empeño por articular todos los contenidos alrededor de temas, proyectos o preguntas es extremadamente difícil, si no imposible, y quizá poco deseable, por cuanto puede comportar propuestas sumamente artificiosas.

"Lo importante es poder organizar la clase de tal modo que, mediante un enfoque globalizador, aseguremos al máximo que los aprendizajes sean lo más significativos posibles de tal manera que aquello que aprendan ayude a los chicos y chicas a formarse como ciudadanos que son capaces de comprender la sociedad en la que viven"

© OTL AICHER

No se trata pues de realizar métodos globalizados por ellos mismos; se trata más bien de que todo el trabajo que se realiza en la escuela tenga un **enfoque globalizador.** Como ya hemos afirmado en otras ocasiones (Zabala, 1989 y 1993), el enfoque globalizador ha de entenderse como una intervención pedagógica que parte siempre de cuestiones y problemas de la realidad, del medio del niño (entendido en sentido amplio: no sólo lo que le rodea, sino lo que le influye e interesa), aunque sea con actividades específicas para un contenido determinado. Por ello, adoptar un enfoque globalizador no se opone, sino que se complementa, con las propuestas de actividades que no se incluyen forzosamente en la unidad globalizadora.

En definitiva, introducir una perspectiva globalizadora no es tanto una cuestión de técnica —aunque requiere lo suyo a la hora de planificar y organizarse— como de la actitud con que nos enfrentamos al hecho educativo, del grado en que se han asumido los fines que persigue la enseñanza y de la capacidad para ubicar cualquier tarea y contenido como parte integrante de estos fines.

(*) Antoni Zabala es director de la revista *Aula de Innovación Educativa* (teléfono de contacto: 93 - 433 03 94).

Referencias bibliográficas

Zabala, A. (1989) "El enfoque globalizador". *En Cuadernos de Pedagogía, 168,* 22-27.

Zabala, A. (1993) "Los ámbitos de intervención en la educación infantil y el enfoque globalizador". *Aula, 11,* 15-18.

LOS PASOS

1

Editorial

LUIS GONZÁLEZ NIETO
Lengua y Literatura en la educación secundaria (Una fundamentación disciplinar).

CARLOS LOMAS
La imagen: Instrucciones de uso para un itinerario de la mirada.

JAVIER ZANÓN, Mª MAR GONZÁLEZ, MIGUEL A. MURCIA
Perspectivas sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras.

LUIS FERNÁNDEZ
Epistemología para una educación tecnológica.

FERNANDO CORBALÁN
Juegos, enseñanza y matemáticas.

JOSE JORGE ANTUÑA y OTROS
El "pequeño proyecto" como eje de globalización: de la oveja a la bufanda.

2

Editorial

JOSE MARÍA ROZADA
Un planteamiento dialéctico-crítico en la enseñanza.

DOSSIER
Usos orales y escuela.

ANDRÉS OSORO
Apuntes para un método en la enseñanza de la lengua y la literatura en educación secundaria.

HELENA CALSAMIGLIA
El estudio del discurso oral.

AMPARO TUSÓN VALLS
Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo.

LUCI NUSSBAUM
De cómo recuperar la palabra en clase de lengua. Notas para el estudio del uso oral.

BIBLIOGRAFÍA COMENTADA

LIBROS

3

Editorial

Mª MAR RGUEZ. ROMERO
Las unidades didácticas y el aprendizaje del profesor.

AMPARO TUSÓN VALLS
Las marcas de la oralidad en la escritura.

HELENA USANDIZAGA
La formación semiótica del lector escolar.

CARLOS LOMAS
Estética, retórica e ideología de la persuasión.

Mª TERESA RODRÍGUEZ
Valores didácticos de la literatura popular.

LIBROS

4

Editorial

JOSÉ MARÍA LASO PRIETO
Las ideas pedagógicas de Antonio Gramsci.

ROSARIO ORTEGA RUIZ
Jugando a comprenderse. El papel del juego sociodramático en el desarrollo de la comunicación infantil.

CARLOS LOMAS-ANDRÉS OSORO
Modelos teóricos y enfoques didácticos en la enseñanza de la lengua.

FRANCISCO MEIX
Memoria y planificación textual: el carácter dialéctico de la sintaxis.

LUCI NUSSBAUM
La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo.

ALBERTO MUÑOZ
Los procedimientos en la educación plástica.

GLORIA MARÍA BRAGA
Apuntes para la enseñanza de la geometría.

BENJAMÍN ARGÜELLES
El ordenador en el laboratorio de Física y Química.

Signos. Teoría y práctica de la educación, 8/9
Enero-Junio de 1993. Páginas 122-127. ISSN: 1131-8000

PRIMARIA

La acción tutorial colectiva es uno de los campos problemáticos de la educación. La especialización de los saberes, la ausencia de hábitos de trabajo en equipo entre el profesorado, la carencia de proyectos educativos *de centro, la visión de los alumnos como sujetos pasivos son, entre otras, algunas de las variables que intervienen y dificultan una acción tutorial que se plantee como uno de sus objetivos la construcción crítica de la socialización de los alumnos y de las alumnas. En este artículo se plantea la conveniencia de entender la acción tutorial de forma que esta socialización no se sitúe en la perspectiva de conservar la sociedad sino de transformarla.*

ACCIÓN TUTORIAL Y SOCIALIZACIÓN ESCOLAR

JOSÉ A. CIENFUEGOS Y JOSÉ Mª CASTIELLO*

La última década ha supuesto una quiebra profunda del modelo tradicional de docente, asentado fundamentalmente sobre una práctica transmisora de conocimientos, aislada en el contexto del aula, con una relación paternalista y/o autoritaria con sus alumnos e investido de un prestigio social hoy cuestionado.

La docencia, una profesión en cambio

La configuración actual de la docencia como profesión, caracterizada por la ruptura con la imagen del docente como mero aplicador de los *currícula* establecidos, conlleva actuaciones en las que este profesional hace frente, al menos, a tres tipos de tareas:

1) Especialista en procesos de enseñanza/aprendizaje, con competencia para la toma de decisiones en el ámbito del desarrollo curricular.

2) Miembro de una organización "sui géneris", la organización escolar, en la que se ve comprometido a participar y tomar decisiones, contribuyendo a su desarrollo y reconstrucción.

3) Tutor y orientador de un grupo de alumnos con responsabilidades en su proceso de maduración y socialización, mediador entre este grupo de alumnos, la institución escolar y la familia.

Este perfil profesional esquemáticamente descrito no es globalmente aceptado por los trabajadores de la enseñanza y "abundan filosofías prácticas que preconizan la inhibición en la labor tutorial y en la dinámica organizativa, amparándose en la falta de preparación o en la ausencia de atribuciones para una eficaz gestión de la institución".

En el pensamiento del profesor estas concepciones evasivas se configuran como comportamientos autoperpetuados (Fierro, 1991) difíciles de modificar y con el grave coste de la inadaptación a una realidad que demanda constantemente el perfil profesional descrito. El pensamiento autoperpetuador inhibe y rutiniza, empobrece al profesional y le incapacita para el ejercicio completo de su profesión.

Cuando se habla del docente como "profesional sobrepasado" (Esteve, 1988) se hace referencia a la falta de adecuación entre formación y práctica profesional. Los sistemas de formación inicial y selección ignoran el perfil profesional que el trabajo educativo reclama y ocasionan una iniciación práctica traumática que condiciona, en muchos casos, el futuro desarrollo profesional de los docentes.

Educación e instrucción

Aflora con frecuencia en los centros escolares y en la prensa especializada una vieja disputa que divide a los profesionales según la importancia que otorgan a los conocimientos disciplinares en los procesos de maduración y desarrollo de los alumnos.

Así, para unos, la educación consiste en una relación entre el profesor y el alumno con el objeto de transmitir los conocimientos que el primero posee y el segundo debe adquirir. Esta concepción, muy evidente en la actual enseñanza secundaria, es herencia de una escolarización marcada por la selección de sus ingresados y el carácter propedéutico de sus fines. Todo lo que trasciende esta relación se considera un artificio añadido a la "función docente" y se vive como una distracción del objeto propio de reflexión que constituye la materia, una ingerencia en la vida privada de los alumnos, o una evidencia de la "nefasta" psicologización y/o pedagogización del acto docente (Pollán, 1991; Varela, 1991).

De otro lado, se sostiene que educar es algo más que instruir y que el docente interactúa con los alumnos con el propósito de contribuir a su formación como personas que en el proceso educativo adquieren conocimientos y destrezas, interiorizan valores y normas integrando los contenidos en un conjunto más amplio de saberes que contribuyan a la formación integral del ciudadano (Gordillo, 1986).

Sin embargo, la separación que en los discursos antes mencionados se realiza entre educar e instruir dicotomiza de manera arbitraria —a veces con el beneplácito de los propios actores dispuestos a situarse en un nivel de imparcialidad o asepsia que tranquilice sus conciencias— una realidad que sólo puede entenderse de manera holística. Los contenidos, la organización de éstos, los mecanismos formales de relación entre los sujetos, las normas existentes y todo aquello explicitado y no explicitado que funciona constantemente en la vida escolar cumple ese papel educador en un sentido más específico, funcional, unilateral y además como si no lo hiciese.

Coincidimos con Gramsci (1967) en la crítica a la trampa argumental que se esconde detrás de la imparcialidad instructiva/educativa: "Para que la instrucción no entrañara también educación sería preciso que el alumno fuese un ser pasivo, un "receptor mecánico" de nociones abstractas. (...) Pero la conciencia del niño no es algo "individual" (y mucho menos individualizado) sino que es el reflejo de la sociedad civil en la que participa el niño".

© MIMMO CASTELLANO

La socialización entre la adaptación y el cambio

En general, el funcionalismo ha sido el enfoque predominante en el análisis de los procesos de socialización. Este enfoque ha puesto siempre en primer plano la socialización como adaptación social. La definición propuesta por Rocher (1973) sirve de ejemplo: "El proceso por cuyo medio la persona humana aprende e interioriza en el transcurso de su vida los elementos socio-culturales de un medio ambiente, los integra en la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos, y se adapta así al entorno social en cuyo seno debe vivir".

Sin embargo, los valores que funcionan en las instituciones educativas son fruto de una tradición selectiva (Apple, 1986) aunque se presenten como universales, sin analizar la tradición, el contexto político y económico por el que éstos se han convertido en los valores sociales dominantes. Y hoy estos valores dominantes tienen canales de transmisión más amplios que los meramente escolares. Debemos matizar la idea durkeimniana de que la escuela se ha convertido en las sociedades modernas en el agente de socialización por excelencia, dado el declive de las instituciones tradicionales como la iglesia o la familia. El actual desarrollo de los medios de comunicación ha producido cambios importantes. Los *mass-media* han contribuido a un cierto extrañamiento o alejamiento de los mundos próximos, de las realidades cotidianas (materiales y culturales), la experiencia de los individuos es indirecta y está seleccionada por significados estereotipados y modelada por interpretaciones prefabricadas; no obstante, estas imágenes son la base misma de su vida como ser humano (Wright Mills, 1964).

Ello hace que la socialización, la transmisión e interiorización de valores esté atravesada por la puesta en juego de diversos poderes: el poder de los padres sobre el niño, el del maestro sobre el alumno, el de la "información" sobre las conciencias... La tensión entre los valores que transmiten las distintas instituciones (por ejemplo, los que transmite la familia y los que transmite la escuela, o podría transmitir) se ha resuelto en que toda intervención en este ámbito conserve un carácter descriptivo que evite el debate sobre la construcción social de esas realidades, transmitiendo valores establecidos pero bajo la apariencia de que no se transmite ninguno, instalándose en una imparcialidad aparente que sólo aborda la faceta de conservación de las normas sociales. La abstención de toda ingerencia en la vida privada y en el dominio de lo que concierne a la exclusiva "libertad individual" es la ilusión liberal que viven aquellos que realizan la función antes descrita. Hay docentes que viven la fantasía de que el aumento de los conocimientos "positivos" en un campo produce un conocimiento personal y social más racional.

"Abundan filosofías prácticas que preconizan la inhibición en la labor tutorial y en la dinámica organizativa, amparándose en la falta de preparación o en la ausencia de atribuciones para una eficaz gestión de la institución"

© MIMMO CASTELLANO

La acción tutorial

De lo anterior se desprende la necesidad de un cambio en el curriculum escolar que supere la estructura disciplinar y académica tradicional para atender a un conjunto amplio de actividades educativas donde se desarrollan relaciones didácticas que integren los elementos relacionales, actitudinales y conceptuales sobre los que debe producirse el aprendizaje. Tal cambio implica una importante modificación del papel pasivo asignado a los alumnos, obliga a una redefinición de la figura profesional del docente, supone transformar las condiciones organizativas de los centros y precisa la aparición de nuevas figuras profesionales.

La función del tutor se justifica más allá de la impartición de un curriculum explícito que, según las nuevas orientaciones, incluye las actitudes como un bloque importante de sus contenidos. "La tarea fundamental del tutor debe asentarse en la reflexión del proceso de desarrollo personal y colectivo de los individuos que conviven en el grupo-aula".

El análisis de la vida cotidiana de estos individuos, en el plano personal y grupal, debe proporcionar al tutor las pautas de actuación que sirvan para:

1.- Desarrollar en los alumnos procesos de maduración, conocimiento perso-

nal, autoestima e incremento de la autonomía personal.

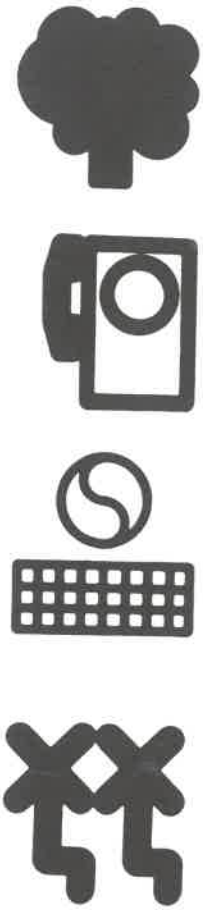
2.- Generar procesos de desarrollo grupal, participación y gestión, no sólo en el aula sino en el conjunto del centro educativo.

3.- Fomentar la participación e intervención de los padres y madres, tanto en la vida del centro como en las actividades de enseñanza/aprendizaje.

4.- Proporcionar experiencias educativas dentro y fuera del aula que posibiliten su construcción como persona en el ámbito de las relaciones sociales que se establecen en el centro educativo y en la reflexión crítica sobre las formas sociales y culturales de su entorno.

"La acción tutorial ofrece la posibilidad de cuestionar los viejos modos de actuación y relación, potenciar innovaciones que pueden trasladarse a ámbitos más generales del centro e iluminar el propio Proyecto Educativo" mediante su influjo en la organización, el contenido del curriculum, las prácticas de gestión y las relaciones entre los miembros de la comunidad. El diseño, programación, desarrollo y evaluación de un plan de acción tutorial permite crear un espacio de comunicación entre los profesores, de éstos con los alumnos y con las familias que obedezca a problemas que ellos mismos reconocen que poseen significación práctica para la organización y dirección de su propia existencia social compartida. Es preciso señalar la vinculación de este proceso al modelo de innovación basado en la investigación-acción donde los participantes se convierten en los auténticos protagonistas del cambio (Kemmis, 1988). Esto requiere que no existan barreras de ninguna clase al diálogo y que las ideas y argumentos se contrasten de manera libre y abierta: la participación en la escuela debe ser también una escuela de participación. Creemos que la planificación y realización conjunta de actividades estimula la participación en la toma de decisiones y crea hábitos sociales que cuestionan la disciplina autoritaria, la obediencia y la sumisión (Enguita, 1991).

El programa de acción tutorial, definido por la comunidad educativa, ha de contemplar una programación temporal y sistemática, globalizada para todo el curso académico, y a la vez diferenciada por niveles con arreglo a las características psicoevolutivas de los alumnos. Los tiempos y medios han de ser adecuados y su desarrollo no debe vivirse como tiempo arrebatado a las áreas del curriculum, sino como elemento de conexión del contenido del proyecto curricular con la vida personal y social de los alumnos. "En la educación primaria existe preferentemente el mundo inmediato del alumno y éste debe constituirse en referente principal de la acción tutorial".



© MIMMO CASTELLANO

"Los sistemas de formación inicial y selección ignoran el perfil profesional que el trabajo educativo reclama y ocasionan una iniciación práctica traumática"

No es nuestra pretensión la presentación completa de un programa estandarizado que sirva para cualquier situación. La concreción última de un plan depende de variables ecológicas tales como la situación interna del centro, su entorno social y cultural y los acontecimientos relevantes que se producen. No obstante creemos que un posible esquema general debería contener aspectos tales como:

1.- **Contenidos funcionales**: Desarrollados mediante actividades tales como acogida de los alumnos, presentación de profesores y compañeros, conocimiento del centro escolar, establecimiento de normas de participación y organización del aula, constitución de grupos, etc.

2.- **Contenidos informativos**: Referidos a elección de materias, becas, servicios sociales y culturales. Especial atención debe tenerse en las relaciones que hay que establecer con las familias. En este capítulo caben actividades como reuniones individuales, charlas, colaboración en actividades, etc.

3.- **Contenidos formativos**: Destinados a formar y enriquecer el autoconcepto, las capacidades sociales y de convivencia, ocio, las conductas no discriminatorias.

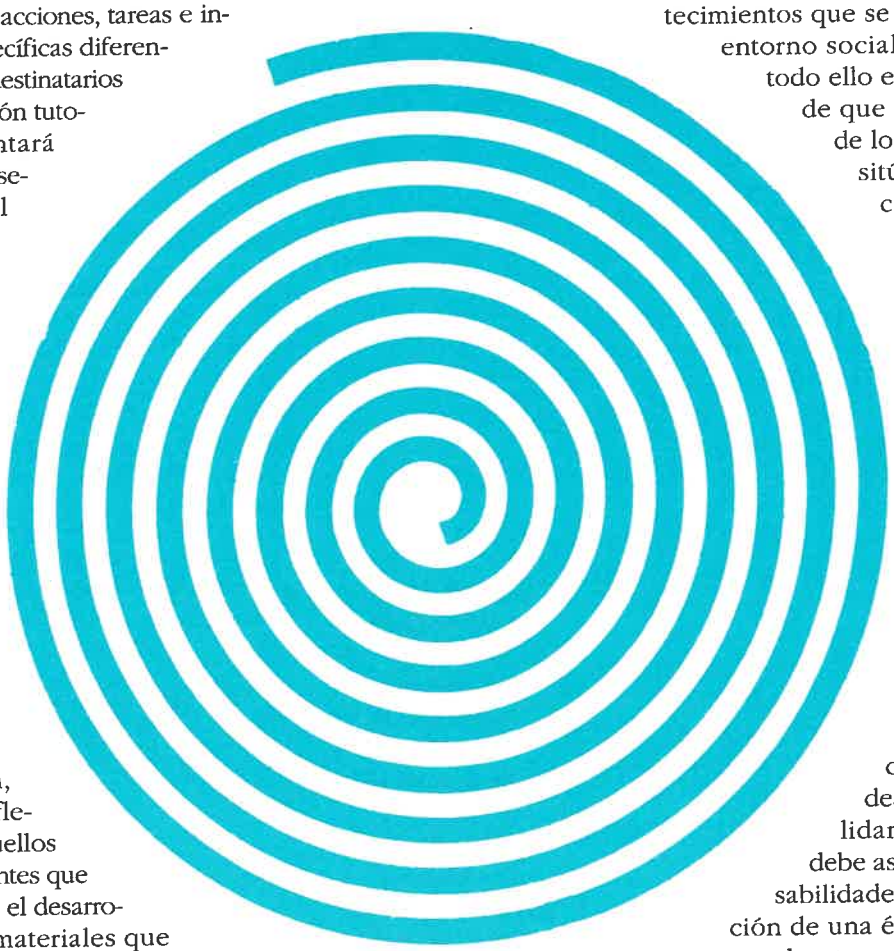
4.- **Contenidos metodológicos**: Atendiendo a los hábitos de trabajo básicos, destrezas instrumentales, motivacionales, etc.

La existencia de un plan tutorial anual no debe burocratizar la tutoría: es preciso estar muy atentos a la vida cotidiana de las aulas. El plan general debe estar sometido a las necesidades concretas que demandan las tutorías, dando respuestas a los problemas que se producen en todo grupo humano.

"Para unos, la educación consiste en una relación profesor/alumno con el objeto de transmitir los conocimientos que el primero posee y el segundo debe adquirir; esta concepción es herencia de una escolarización marcada por la selección de sus ingresados y el carácter propedéutico de sus fines"

Un plan de esta naturaleza obliga a desarrollar al menos dos adecuaciones organizativas: por un lado, a establecer reuniones periódicas en las que el equipo de profesores de nivel y el orientador de centro trabajen cooperativamente planificando y evaluando cada una de las sesiones de tutoría y, por otro, a romper la tendencia a situar los horarios de tutoría al principio o al final de la jornada escolar.

El tutor ejerce la mediación y coordinación entre alumnos, familias, profesorado e institución. Todo ello supone acciones, tareas e intervenciones específicas diferenciadas según los destinatarios de esta intervención tutorial. El tutor contará para ello con el asesoramiento y el apoyo del Departamento de Orientación, que deberán cumplir en este plan una tarea eminentemente facilitadora, proporcionando los apoyos que requieran los equipos, ayudando a vencer las resistencias que aparezcan, proponiendo reflexiones sobre aquellos aspectos importantes que hayan surgido en el desarrollo, diseñando materiales que ayuden a la realización de las sesiones, ejemplificando dinámicas de actuación.



© SHEPHERD'S RACE

El Departamento de Orientación y el orientador deben de huir de modelos de intervención técnicos o clínicos que sustituyan el protagonismo de los tutores desprofesionalizándolos (Apple, 1987) bajo la falsa concepción de que el psicopedagogo es el especialista en problemas educativos. La actuación orientadora en la acción tutorial exige un modelo de intervención en colaboración, potenciando el trabajo de equipo entre el profesorado, la reflexión colectiva y la toma de decisiones cooperativa.

El diseño de las plantillas de los centros educativos de Primaria no contempla la figura del Orientador Escolar. Esto parece tener más relación con la actual política de ahorro del gasto público que con presupuestos educativos y supone una traba al desarrollo de acciones educativas globales construidas sobre la base de la cooperación de los profesores con otros agentes educativos.

En resumen, nuestra idea de acción tutorial y la colaboración de los agentes encargados de llevarla a cabo nacen de la necesidad de integrar las prácticas que se dan en la vida escolar con los acontecimientos que se producen en el entorno social del alumno. Y todo ello en la perspectiva de que la socialización de los alumnos no se sitúe sólo sobre la conservación de la sociedad sino en su desarrollo y transformación.

En una época presidida por la desafiliación social, el etnocentrismo, la intolerancia, el odio a los extraños, la agresividad contra todo lo desviante y la insolidaridad, la escuela debe asumir sus responsabilidades en la construcción de una ética sostenida al menos sobre tres pilares: la crítica, la justicia y la caridad. No sólo se trata de

construir una escuela democrática sino transformar ésta en una escuela democratizante.

Somos conscientes de las limitaciones, no exentas de contradicciones, de un presupuesto de este tipo. No está en nuestro ánimo sustituir la ingenuidad positivista por una ingenuidad reformadora que considere a la escuela un instrumento neutro en el que las prácticas estén condicionadas exclusivamente por la voluntad de los participantes. Asimismo reconocemos la dificultad que supone, por la historia de nuestras instituciones educativas, por nuestra propia historia y con nuestros propios valores, erradicar la opinión de que la educación debe "sobrepasar" el objetivo de socializar a los individuos en una forma de vida y una organización social ya existente y debe aspirar a iniciar a los alumnos en una cultura más democrática.

No obstante, nos consideramos obligados a recuperar el sentido de comunidad educativa intentando superar las frustraciones de los profesores, la alienación de los estudiantes y la inhibición de las familias contribuyendo a "crear las condiciones mediante las que las relaciones sociales distorsionadas existentes puedan ser transformadas en acción organizativa, cooperativa, una lucha política compartida en donde las personas traten de superar la irracionalidad y la injusticia que desvirtúa sus vidas" (Kemmis, 1988).

(*) José Álvarez Cienfuegos es profesor de Educación primaria y asesor del Cep de Gijón. José María Castiello Costales es profesor de Educación Primaria en el C. P. Lope de Vega (teléfono de contacto: 98 - 534 14 15).

© NICOLA HENSON

Referencias bibliográficas

APPLE, M.(1986): *Ideología y curriculum*, Akal, Madrid.

(1987): *Educación y poder*. Paidós-MEC, Barcelona.

ESCUDERO, J. M. (1988): Evaluación de los equipos psicopedagógicos de la ciudad de Madrid. Convenio MEC-CAM. (Mímeo).

ESTEVE, J.M. (1988): "El estrés del profesor: propuestas de intervención para su control". II Congreso Mundial Vasco. Narcea. Madrid, pp. 292-313.

FERNANDEZ ENGUITA, M. (1992): *Poder y participación en el sistema educativo*. Paidós, Barcelona.

FIERRO, A. (1991): "El ciclo del malestar docente". *Rev. de Educación*, 294, pp. 235-243.

GRAMSCI, A.(1967): *La formación de los intelectuales*, Grijalbo, México.

GORDILLO, M. V.(1986): *Manual de orientación escolar*. Alianza Universidad, Madrid.

KEMMIS, S. (1988): *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*, Morata, Madrid.

KEMMIS, S. y MCTAGGART, R.(1988): *Cómo planificar la investigación-acción*, Laertes, Barcelona.

POLLAN, T.(1991): "Aprender para nada". *Archipiélago*, 6, pp. 33-36.

ROCHER, G.(1973): *Introducción a la sociología general*, Herder, Barcelona.

VARELA, J. (1991): "Una reforma educativa para las nuevas clases medias", *Archipiélago*, 6, pp. 65-71.

WRIGHT MILLS, C. (1964): *Poder, política, pueblo*, F.C.E, México.

Signos. Teoría y práctica de la educación, 8/9
Enero-Junio de 1993. Páginas 128-139. ISSN: 1131-8000

PRIMARIA

Lograr medios de aprendizaje que respondan a las diferentes necesidades educativas de los alumnos constituye uno de los retos fundamentales de cualquier reforma educativa. En este sentido, la Educación Adaptativa *(en adelante EA) ha sido considerada desde hace tiempo como el enfoque más prometedor para conseguir ajustar a una enseñanza ordinaria las necesidades educativas de todos y cada uno de los alumnos, incluyendo a aquellos que muestran dificultades o necesidades especiales permanentes (Glaser, 1977; Corno y Snow, 1986). No obstante, el problema ha radicado hasta ahora en la ausencia de estrategias eficaces para diseñar e introducir en las aulas programas educativos adaptativos que asumieran, en primer lugar, las teorías de las diferencias individuales en el aprendizaje y, en segundo, que dieran una respuesta clara y operativa al reto de cómo conseguir una educación provechosa para todos los alumnos diferentes en un medio ordinario de enseñanza.*

LA EDUCACIÓN ADAPTATIVA COMO RESPUESTA A LA DIVERSIDAD

SAMUEL FERNÁNDEZ*

La premisa fundamental de la EA es que el aprendizaje mejora cuando se les proporcionan a los alumnos experiencias que se acoplan a su capacidad inicial y que responden a sus necesidades concretas. Así, el desarrollo de un sistema efectivo de educación adaptativa requiere incorporar diversas estrategias que permitan una actuación educativa global y coordinada a la vez que flexible, ya que el objetivo es conseguir que funcionen orquestadamente opciones alternativas de aprendizaje en función de las características de cada alumno en particular. Los programas de EA responden, por tanto, a la diversidad del alumnado y asumen que la variación en el aprendizaje es algo previsto y esperable, no siendo, por tanto, necesaria ninguna etiqueta especial para proporcionar una enseñanza diferenciada. En este sentido, los problemas de aprendizaje no son vistos como fallos del alumno sino como situaciones de enseñanza complementaria que pueden requerir la intervención colaboradora de otros educadores especializados (profesores de apoyo, logopedas, orientadores, etc.) para trabajar coordinadamente con los profesores tutores.

El aula es, además, el medio ordinario o habitual de aprendizaje y se considera que la mayoría de los alumnos, si no todos, no necesitan recurrir a un medio segregado para beneficiarse de una acción complementaria o especial, ya que estos procedimientos aislados no han mostrado apenas ninguna eficacia (Slavin y Madden, 1986; Gartner y Lipsky, 1987; Wang, Reynolds y Wahlberg, 1988).

Los identificadores más representativos sobre qué es y qué no es la EA pueden verse reflejados en las siguientes afirmaciones:

– Aunque la EA requiere adaptaciones o planes individuales de enseñanza, no se opone a la fórmula de enseñanza grupal. En las aulas que utilizan un enfoque EA la enseñanza se desarrolla tanto de forma individual como en pequeño grupo o en grupo-clase, dependiendo del material de aprendizaje y de las necesidades de los alumnos. Incluso cuando se lleva a cabo programas altamente individualizados (por ejemplo con alumnos con discapacidades severas de tipo sensorial o psíquico), existen objetivos relativos al lenguaje o al área social que se abordan mediante grupos interactivos.

– La EA es, por tanto, un planteamiento educativo encaminado a proporcionar experiencias de aprendizaje que permitan a cada alumno conseguir los fines educativos deseados. El concepto de "adaptativo" se refiere, como podemos apreciar, a la modificación del medio educativo de forma tal que responda adecuadamente a la diversidad de cada alumno (Corno y Snow, 1986: 605-629). Además, y por definición, la puesta en funcionamiento de la EA supone la incorporación de toda una variedad de métodos y técnicas de enseñanza que permitan ajustar las experiencias de aprendizaje a las características, capacidades, intereses y conocimientos individuales.

El objetivo de este artículo consiste, pues, en presentar las dimensiones, elementos o señas de identidad a desarrollar por un proyecto educativo de centro que asume el principio de normalización en la atención a la diversidad del alumnado.

Aunque somos conscientes de que cualquier aplicación de estas dimensiones a un centro escolar concreto requiere un proceso de adaptación a la realidad de su dinámica de enseñanza/aprendizaje, creemos, no obstante, que es posible establecer ciertas líneas generales de acción ya que el desarrollo teórico que sigue se basa en la reflexión sobre acciones prácticas observadas en diferentes sistemas escolares que abarcan desde la más elemental integración social de alumnos con necesidades especiales en aulas de integración y apoyo a tiempo total, hasta la más elaborada integración funcional en el medio más normalizado posible.

Modelo conceptual de la educación adaptativa

El hecho de aceptar un enfoque de enseñanza adaptativa como fórmula de intervención educativa para integrar al alumnado con necesidades especiales en clases ordinarias, responde a objetivos educativos básicos:

• El primero asume que todos los alumnos son "especiales" y que los educadores deben conocer las necesidades de cada uno para proporcionarles recursos escolares que les aporten aprendizajes significativos.

• Igualmente, los alumnos clasificados hasta ahora en categorías que suponen un retraso educativo leve o medio y aquellos que se encuentran en situación de riesgo académico (alumnos en estimulación temprana, compensatoria, de minorías, etc.) y que son los que requieren una enseñanza más enriquecida, pueden y deben ser integrados a tiempo total y con éxito en aulas ordinarias mediante la coordinación con los servicios especiales de apoyo. (Ver el concepto relacionado de "inclusive school" de Stainback y Stainback, 1991: 3).

• Por otro lado, los profesores de enseñanza ordinaria o tutores pueden desarrollar las funciones requeridas para responsabilizarse del aprendizaje de todos los alumnos, incluidos los alumnos con necesidades especiales, cuando se dispone para éstos de un equipo especializado y profesional de apoyo a la

© OTL AICHER

enseñanza y cuando se proporcionan recursos especiales, correctivos o compensatorios.

• Por último, la investigación educativa ha dispuesto un conjunto amplio de evidencias sobre las variables y los programas que hacen a la enseñanza más eficiente y que muestra al profesorado cómo incorporar esas evidencias y programas a sus procesos instructivos para poder trabajar mejor con todos los alumnos.

Como concreción de estos principios, se considera que una acción adaptativa requiere (Wang y Lindall, 1984): a) organizar la enseñanza de cada alumno de acuerdo con el análisis de sus capacidades funcionales y de las necesidades específicas de su aprendizaje; b) que los materiales y procedimientos de enseñanza permitan a cada alumno progresar hacia el logro de los objetivos de aprendizaje planteados en función de sus habilidades y conocimientos anteriores; c) que las evaluaciones del rendimiento de los alumnos sean sistemáticas e informen del progreso hacia la consecución de conocimientos y habilidades concretas; d) que los trabajos de aula permitan y animen a los alumnos a elevar su propia responsabilidad en la planificación, control y valoración de su aprendizaje; e) disponer de actividades y materiales alternativos que ayuden a los alumnos a conseguir los pretendidos conocimientos y habilidades de una manera eficiente; f) disponer, igualmente, de un curriculum que permita al alumno determinadas tomas de decisiones y metas educativas autoseleccionadas; y g) permitir a los alumnos la cooperación entre compañeros y la colaboración tanto para el logro de metas educativas individuales como de grupo.

El modelo de EA se pone en práctica mediante el desarrollo de programas educativos y como tal presenta tres grandes componentes. El primero es el diseño de programas de EA, que identifica las características de los alumnos y los elementos del programa que permiten organizar medios escolares para implementar una educación adaptativa que responda a las necesidades de aprendizaje de los alumnos diferentes. El segundo componente está relacionado con la implementación del programa en las escuelas y el tercero se encarga de la evaluación de procesos y resultados o productos del programa.

"La premisa fundamental de la Educación Adaptativa es que el aprendizaje mejora cuando se les proporcionan a los alumnos experiencias que se acoplan a su capacidad inicial y que responden a sus necesidades concretas"

© DOVER

Resulta obvio considerar que los elementos del modelo no suponen ninguna novedad en el mundo educativo ya que son la práctica habitual del tercer nivel de concreción curricular (CNREE, 1990: 31-42). Lo que sí puede resultar novedoso es el enfoque comprehensivo y holista (Fernández, en prensa) que reconoce la interdependencia de las dimensiones de un programa EA y los requerimientos de implementación sistemática de estas dimensiones con el fin de crear y mantener medios educativos que respondan adecuadamente a toda la diversidad de alumnos.

A continuación vamos a comentar las dimensiones en que se divide el componente de diseño de los programas de EA para describir con posterioridad los efectos interactivos más relevantes en la implementación de estos programas y finalizar con un breve comentario relativo a las variables que actúan como indicadores de resultados en el procedimiento evaluador.

Dimensiones de un diseño de programas de Educación Adaptativa

Hacen referencia a la puesta en funcionamiento de los procesos de enseñanza/aprendizaje contemplados en el modelo de EA, a los apoyos desarrollados a nivel de aula y también a los elementos que actúan a nivel de centro y de zona escolar.

Dimensiones relativas al proceso de enseñanza/aprendizaje

Las dimensiones consideradas básicas para organizar un programa de educación adaptativa en aula ordinaria son:

1. *Realización y mantenimiento de materiales de enseñanza*

Estos materiales, tanto los comerciales como los construidos por el profesorado, deben responder a los objetivos de aprendizaje reflejados en el curriculum del centro y permitir la adaptación individual a las necesidades y estilos de aprendizaje de los alumnos. Normalmente, los

materiales realizados por el profesorado llevan instrucciones sencillas para los alumnos, una lista de lo necesario para hacer la tarea y preguntas que los profesores pueden utilizar para evaluar el nivel de logro.

2. *Desarrollo del autocontrol y responsabilidad del alumno*

Va dirigida hacia el fomento en el alumno de su capacidad para la autoenseñanza y el aprendizaje autodirigido, lo cual se considera un elemento básico para el mantenimiento de los aprendizajes a largo plazo. Las actividades dirigidas a desarrollar esta capacidad de responsabilidad para el aprendizaje incluyen la planificación y el control del propio aprendizaje; actividades cognitivas de resolución de problemas; control del ambiente de trabajo, materiales y equipamiento; realización de tareas centradas en la interacción constructiva y cooperativa con compañeros; selección de actividades y fórmulas de aprendizaje, así como auto-análisis del progreso; petición responsable de ayuda cuando se requiera y apoyo a compañeros cuando la pidan.

Para conseguir elevar la responsabilidad de los alumnos en el auto-control de su aprendizaje y de su conducta se utilizan técnicas motivadoras de tal forma que los profesores le dicen a cada alumno cuáles son sus expectativas y le animan de forma verbal y gestual al autocontrol, la independencia y la cooperación.

3. *Diagnóstico de necesidades de aprendizaje del alumno*

Bajo el enfoque de EA las técnicas de diagnóstico basado en el curriculum y de referencia criterial (Fernández, 1990; Fernández et al., 1991) son consideradas un elemento clave para el ajuste entre el alumno y la unidad curricular a ser aprendida así como para controlar, mediante valoraciones frecuentes, el progreso del alumno hacia los objetivos del curriculum y el logro de dicha unidad. Mediante este diagnóstico cada alumno es atendido con el nivel de apoyo y en el tiempo que necesita para la consecución del aprendizaje previsto, esperándose de todo alumno que consiga el criterio establecido en cada unidad antes de pasar a la siguiente.

© DOVER

"Los problemas de aprendizaje no son vistos como fallos del alumno sino como situaciones de enseñanza complementaria que pueden requerir la intervención colaboradora de otros educadores especializados (profesores de apoyo, logopedas, orientadores, etc.) para trabajar coordinadamente con los profesores tutores"

4. *Plan de aprendizaje, programa de enseñanza individual o adaptación curricular*

Los profesores utilizan la información de los análisis curriculares, de las observaciones informales y de los tests para desarrollar planes individuales de enseñanza y de aprendizaje que aseguren el logro de los objetivos curriculares por parte del alumno (Ver Fernández et al., 1991). Objetivos explícitos, opciones de aprendizaje y tareas específicas (como por ejemplo, listado de ejercicios, páginas o capítulos de un libro, etc.) se incluyen en el plan de aprendizaje.

5. *Procedimientos de enseñanza*

La enseñanza de nuevos conocimientos o tareas se imparte en grupos pequeños, de forma individual o al grupo entero y se utilizan diferentes técnicas didácticas como la exposición, la demostración, el modelado, el cuestionamiento, el puenteo, la estructuración y reestructuración, o la retroinformación.

6. *Enseñanza interactiva*

Esta dimensión resulta fundamental en el esquema de atención a las diferencias del alumnado y suele ser más habitual en la enseñanza primaria que en la secundaria. Para controlar la realización de las tareas asignadas o autoseleccionadas, los profesores se mueven por toda la clase respondiendo a las preguntas de los alumnos o proporcionando exposiciones iniciales, de ampliación o correctivas. Ejemplos típicos de enseñanza interactiva son las explicaciones en el pupitre, los reajustes de ejercicios en función de las respuestas del alumno y de la observación permanente de sus necesidades de aprendizaje, así como el proporcionar retroinformación y refuerzos que eleven la motivación. Estas interacciones de enseñanza con cada alumno son breves por entender que cuando se necesita ayuda durante más tiempo, deben prepararse sesiones complementarias, bien de nivel individual o en grupos pequeños.

7. *Control del progreso de aprendizaje y anotación de resultados*

El profesor valora el aprendizaje del alumno sobre la base de una evaluación

"Todos los alumnos son "especiales" y los educadores deben conocer las necesidades de cada uno para proporcionarles recursos escolares que les aporten aprendizajes significativos"

continua, lo cual permite identificar las dificultades de aprendizaje antes de que se fijen y deriven en trastornos más complejos de corregir. En este control, los profesores utilizan tanto su conocimiento del alumno y del curriculum, como la información procedente del equipo docente y de la familia, permitiendo, todo ello, determinar la fuente de la dificultad y modificar, en consecuencia, los planes de enseñanza y aprendizaje.

Las anotaciones de progreso de cada alumno son registradas con regularidad y suelen incluir los documentos del alumno (pruebas, ejercicios, etc.) que dejan constancia del progreso en el logro de objetivos para cada área curricular (Ver concepto de Evaluación Portfolio en Rogers, 1991). Esta anotación de progreso puede hacerse en un ordenador (Zero Brothers, 1989) o en gráficas (Ainscow y Muncey, 1983) siendo habitual, en cualquier caso, el enseñar a los alumnos a manejar sus propios registros con el fin de que asuman esta responsabilidad.

Dimensiones del programa Educación Adaptativa relativas al aula

Las situaciones fundamentales a controlar en un aula en la que se lleva a cabo un programa de EA son:

1.– *Disposición de espacios y recursos*

Las aulas son las habituales y se organizan de forma tal que permitan al alumno moverse con independencia y según su plan de aprendizaje. Los muebles y el equipamiento están dispuestos de tal forma que permiten el desplazamiento entre las diversas zonas o áreas de actividad (los "rincones" del nivel de Escuela Infantil dan una idea de esta disposición) y los materiales se organizan para que los alumnos los utilicen de forma autónoma. El profesor suele disponer de un cronograma o cualquier otra fórmula que le permite el control del movimiento del alumnado en las diferentes áreas de actividad.

2.– *Establecimiento de reglas, normas y procedimientos*

Para que el alumnado trabaje según esta fórmula de autoaprendizaje, es imprescindible establecer normas que permitan el uso controlado y eficiente del medio de aprendizaje, siendo frecuentes, por ejemplo, procedimientos que rigen el uso y mantenimiento del equipamiento y los materiales, planes o cronogramas de actividades con los tiempos de realización y finalización de trabajos y los movimientos en el aula.

3.– *Organización de recursos y servicios de apoyo*

Los tutores se reúnen con el profesorado especializado (de educación especial, logopeda, orientador, etc.) y el llamado personal de apoyo (en el que se incluyen paraprofesionales, padres y voluntarios), y elaboran planes de enseñanza y asignan funciones para desarrollar con los alumnos que tienen necesidades especiales. Así, aunque el tutor asume la responsabilidad del aula, la aplicación de la EA supone la colaboración de un amplio equipo de personas que analiza, discute y dispone de procesos de enseñanza/aprendizaje para los alumnos con necesidades especiales.

Dimensiones del programa de Educación Adaptativa a nivel de centro y zona educativa

El agrupamiento heterogéneo y el funcionamiento de equipos docentes son recomendables pero no absolutamente esenciales en el desarrollo de EA; sin embargo, la formación permanente del profesorado y la implicación de los padres se consideran fundamentales para el éxito de los programas de EA, innovadores y que plantean una amplia reestructuración del esquema de enseñanza/aprendizaje.

1.– *Agrupamiento heterogéneo*

La EA se centra en las diferencias individuales y no en las diferencias entre grupos. En el contexto de EA, el agrupamiento heterogéneo se caracteriza por incluir grupos de alumnos de diferente edad (aulas no graduadas) o nivel de aprendizaje. En las clases heterogéneas las diferencias individuales son vistas por todos, profesores, padres y alumnos, como la norma y no como la excepción. Los alumnos no son etiquetados ni conducidos hacia aulas de apoyo sino que la diversidad del alumnado constituye el punto de arranque para la planificación de la enseñanza. El aula y el curriculum se caracterizan por la flexibilidad y el profesorado, por trabajar mediante el modelado y la tutoría de compañeros, técnicas básicas en agrupamientos heterogéneos y de las que saben bastante nuestros/as maestros/as de escuelas unitarias.

2.– *Enseñanza compartida*

Esta expresión se refiere a la presencia en el aula de dos o más educadores que actúan en simultáneo compartiendo tiempos, recursos y alumnos. Esta acción conjunta permite la utilización flexible y

© COMEDIANTS

© JAZZ MAGAZINE

eficiente del tiempo del profesor y se beneficia de los diferentes estilos de enseñanza, de la colaboración entre profesionales y de la utilización de alternativas en la enseñanza. Además, se han comprobado mayores mejoras de rendimiento y de actitud hacia la escuela en el alumnado bajo esta modalidad de enseñanza que en la de un único profesor y en especial cuando se integran alumnos con necesidades especiales en aula ordinaria. Un concepto relacionado con éste —quizá más amplio— es el de enseñanza especial y orientación en colaboración, por el que los tutores y los especialistas (orientadores, profesores de apoyo, etc.) coordinan su trabajo para atender la diversidad de necesidades de todos los alumnos (Castiello y Fernández, 1992).

3.– *Desarrollo docente*

La adecuada evolución profesional del profesorado es la clave para introducir programas educativos innovadores como la EA, que suponen cambios en la actuación en el aula. Para ello es fundamental disponer una oferta de formación permanente/en servicio, seria y contrastada, que proporcione a los equipos docentes, no tanto conocimientos teóricos descontextualizados, sino las estrategias y el apoyo técnico que les permitan ser autosuficientes en el control

"Los profesores de enseñanza ordinaria o tutores pueden desarrollar las funciones requeridas para responsabilizarse del aprendizaje de todos los alumnos, incluidos los alumnos con necesidades especiales, cuando se dispone para éstos de un equipo de apoyo a la enseñanza y cuando se proporcionan recursos"

diagnóstico de sus requerimientos formativos y en el mantenimiento de acciones adaptativas cada vez más complejas. La preparación docente puede realizarse en reuniones de trabajo de carácter semanal, mediante seminarios específicos o en talleres dirigidos por coordinadores de formación en centros o por profesionales de la educación externos.

4. *Implicación de la familia y de la comunidad*

Aunque la tarea de educar a los niños y jóvenes continúa dependiendo básicamente de las actividades desarrolladas en los centros educativos, éstos pueden incrementar su eficacia si adoptan enfoques centrados en la comunidad.

La familia y la comunidad constituyen recursos fundamentales —a menudo desestimados— para apoyar acciones de EA en los centros. La jornada escolar es reducida y muchos programas pueden ser completados con el refuerzo de la familia y de la comunidad (servicios sociales y de salud de carácter local; instituciones y agencias de voluntariado, etc.). Los trabajos realizados por Walberg (1984) y sus colaboradores (Wang, Haertel y Walberg, 1990) no dejan lugar a dudas sobre los beneficios que aporta la familia a la educación formal del alumno/hijo y viceversa. Desde aspectos afectivos y motivacionales hasta mejoras de habilidades comunicativas, sociales y de conocimientos, la investigación ha puesto en evidencia que los programas de intervención educativa que incluyen en su diseño la participación de la familia y de grupos comunitarios son significativamente más efectivos que aquellas acciones que se centran exclusivamente en los alumnos.

La participación de la familia en los centros no debe ser sólo a nivel de audiencia en actos o fiestas escolares, de representación (órganos de gobierno) o de colaboración (salidas extraescolares), actividades todas ellas muy importantes, sino que, quizá, la forma de participación más importante sea la de ser "mediadores de aprendizajes" (Feuerstein, 1980; Bronfenbrenner, 1986). La implicación familiar está, en cualquier caso, siendo potenciada hoy día a tres niveles, tales como el compartir información educativa y participación en toma de decisiones (por ejemplo, desarrollo de PEIs/ACIs), el voluntariado en el aula y la tutoría familiar (home tutoring). A la vez, se está investigando en nuevos modos de cooperación entre las escuelas y la comunidad y fruto de esta inquietud son algunas acciones incluidas en programas de la Comunidad Europea como el HELIOS (Fernández, 1991) o ciertos trabajos de equipos de investigación transcultural (Martínez, 1992).

"La participación de la familia en los centros no debe ser sólo a nivel de audiencia en actos o fiestas escolares, de representación (órganos de gobierno) o de colaboración (salidas extra-escolares) sino que, quizá, la forma de participación más importante sea la de ser 'mediadores de aprendizajes'"

© DOVER

Consecuencia también de este interés creciente por estimular la conexión entre familias, centros educativos y comunidad son, por ejemplo, las acciones de carácter extracurricular, recreativo o de ayuda infantil de ciertas escuelas, actividades que parecen todavía hoy tarea exclusiva y particular de los padres. De forma semejante, algunos profesionales y trabajadores especializados, ya jubilados, apoyan la acción formativa reglada de profesores que les incorporan en sus programas de EA. El principio de todo esto es evidente y no consiste más que en apreciar el hecho de que las familias y las agencias de la comunidad son útiles para la educación y potencian el esfuerzo de los centros educativos por elevar el aprendizaje de los alumnos.

Aplicación de programas de Educación Adaptativa

Las dimensiones que hemos comentado constituyen las características esenciales del enfoque de EA, pero el desarrollo educativo del modelo adaptativo no se realiza sobre dimensiones aisladas sino que requiere acciones interactivas de algunas de ellas y todo dentro del sistema comprehensivo con el que se conceptualiza a la educación.

Comentamos a continuación algunas de esas interacciones más relevantes:

1.– *Proceso integrado de prescripción diagnóstica*

Las dimensiones que unen el diagnóstico al plan de enseñanza o adaptación curricular son: el diagnóstico de necesidades de aprendizaje, el plan de aprendizaje y el control del programa mediante registros.

El proceso de prescripción diagnóstica requiere, por tanto, valorar los aprendizajes y rendimientos en el momento inicial (análisis de necesidades), desarrollar adaptaciones curriculares individuales (prescripción) y evaluar el progreso de cada alumno en su aprendizaje (control y registro).

La organización de unidades significativas de aprendizaje mediante objetivos curriculares claros y a corto y largo plazo se considera la acción básica de este proceso. La ordenación de estos núcleos significativos forman también la base del diagnóstico centrado en el curriculum, al proporcionar la información que permite determinar la presencia o ausencia de los conocimientos y habilidades necesarias para un correcto aprendizaje.

Estos programas, al incorporar tales mecanismos de diagnóstico prescriptivo, permiten situar a cada alumno en el momento curricular que le corresponde y evitan que los alumnos tengan que repetir aprendizajes ya dominados o trabajar en actividades para las que carecen de los conocimientos o habilidades necesarias. Los controles en el curriculum generan un movimiento progresivo hacia aprendizajes más complejos, por lo que la implementación de este proceso de prescripción diagnóstica no sólo asegura el logro académico de aprendizajes significativos sino que, lo que es más importante, asegura un sentimiento de competencia que incrementa la autoconfianza y que se aprecia no sólo en la motivación general, sino en el incremento del tiempo que los alumnos dedican a la realización de tareas y a la adquisición de conocimientos.

2.– *Provisión de opciones de aprendizaje*

En los sistemas educativos tradicionales la optatividad o posibilidad de elección en los procedimientos de enseñanza/aprendizaje se limita casi exclusivamente a seleccionar entre la enseñanza grupal vs. individual, la realización de actividades de libre elección vs. designadas por el profesor y la enseñanza dirigida por el profesor vs. el trabajo independiente del alumno; sin embargo, la utilización de la EA permite la conjunción de todas las alternativas.

© DOVER

"Una condición básica es la colaboración entre todos los profesionales, lo cual requiere volver a negociar y definir el papel de los profesores tutores, de los profesores especialistas, internos y externos al centro, y también del equipo de administración y dirección"

El énfasis se pone en el procedimiento de individualización, al proporcionar al alumno una variedad de opciones de aprendizaje y de estrategias alternativas de enseñanza. Para conseguir esto, entran en acción las siguientes dimensiones: realización y mantenimiento de materiales de enseñanza; disposición de espacios y recursos; enseñanza interactiva; organización de los recursos y servicios de apoyo y enseñanza compartida. Otras dos dimensiones que entran en interacción complementaria con las anteriores —como apoyo al uso adecuado de esas opciones— son el establecimiento de reglas, normas y procedimientos y el desarrollo de autocontrol y responsabilidad del alumno.

La importancia que se concede a esta última también a la hora de "gestionar" las opciones de enseñanza/aprendizaje, se debe a los resultados de la investigación relativos a la fuerte relación apreciada entre el autocontrol y la eficiencia en el aprendizaje (Wang y Peverly, 1987), de tal forma que aquellos alumnos que adquieren mayor competencia en el autocontrol de sus aprendizajes utilizan adecuadamente los principios aprendidos de resolución de problemas y reducen los tiempos de distracción. Enfocado desde otro punto, la importancia de las habilidades para el autocontrol de aprendizajes se debe a que es también una forma de optimizar el tiempo que se dedica al aprendizaje formal y a la enseñanza sistemática, lo cual permite la incorporación en el tiempo de áreas curriculares transversales que aportan contenidos y habilidades básicas a la formación primaria y secundaria.

3.– *Organización de apoyos de base educativa*

Una de las causas más citada de aplicación incorrecta de prácticas innovadoras es la carencia de apoyos organizativos bien definidos (Conley, 1991; Fullan, 1985) y para evitar esto, la aplicación de la EA replantea algunas funciones de los tutores, del profesorado especializado y del equipo directivo. Por su parte, las dimensiones relacionadas más directamente con el cambio organizativo en los apoyos educativos son el agrupamiento heterogéneo,

"La flexibilidad de los programas de Educación Adaptativa supone reestructurar la organización de algunos de los procesos de enseñanza/aprendizaje y las relaciones entre educadores lo cual plantea, inevitablemente, una acción formativa permanente en apoyo de la iniciativa de innovación"

la enseñanza compartida, el desarrollo profesional docente y la implicación de la familia y de la comunidad.

El principio genérico del cambio organizativo en la aplicación de la EA se fundamenta, como hemos comentado al inicio, en el concepto de la planificación educativa centrada en la escuela y en la comunidad. Una condición básica para la buena definición organizativa de los apoyos en su respuesta individual al alumnado bajo este principio, es la colaboración entre todos los profesionales, lo cual requiere renegociar y redefinir el papel de los profesores tutores, de los profesores especialistas, internos y externos al centro, y también del equipo de administración y dirección.

Wang, Reynolds y Walberg (1989:29) plantean que un medio eficaz para la aplicación de la EA consiste en desarrollar una "estructura transdisciplinar de responsabilidad compartida", resumiendo en esta denominación la descripción del enfoque colaborativo por medio del cual se integra toda la información que se tiene del alumno con la experiencia de los profesionales que intervienen en el centro educativo.

Bajo este planteamiento, el papel del profesor tutor en los programas de EA es similar al realizado por el profesorado en las acciones educativas tradicionales, es decir, proporcionar enseñanzas curriculares de forma individual y en pequeño o gran grupo y disponer los recursos de enseñanza a partir de textos básicos y materiales curriculares propios. La diferencia radica en la actuación sobre las necesidades educativas individuales de los alumnos, ya que en EA se proporcionan más apoyos de los habituales a los alumnos que los requieren y éstos tienen lugar en el aula ordinaria, por lo que resulta fundamental trabajar con un equipo de enseñanza que incluya a otros tutores, al profesorado especializado y a otras personas de apoyo. De esta forma, en EA es típico que dos o más tutores y/o profesores especializados formen equipo para dar un servicio coordinado al alumnado, combinando sus clases y compartiendo sus recursos y experiencia en un apoyo mutuo que flexibilice la acción educativa.

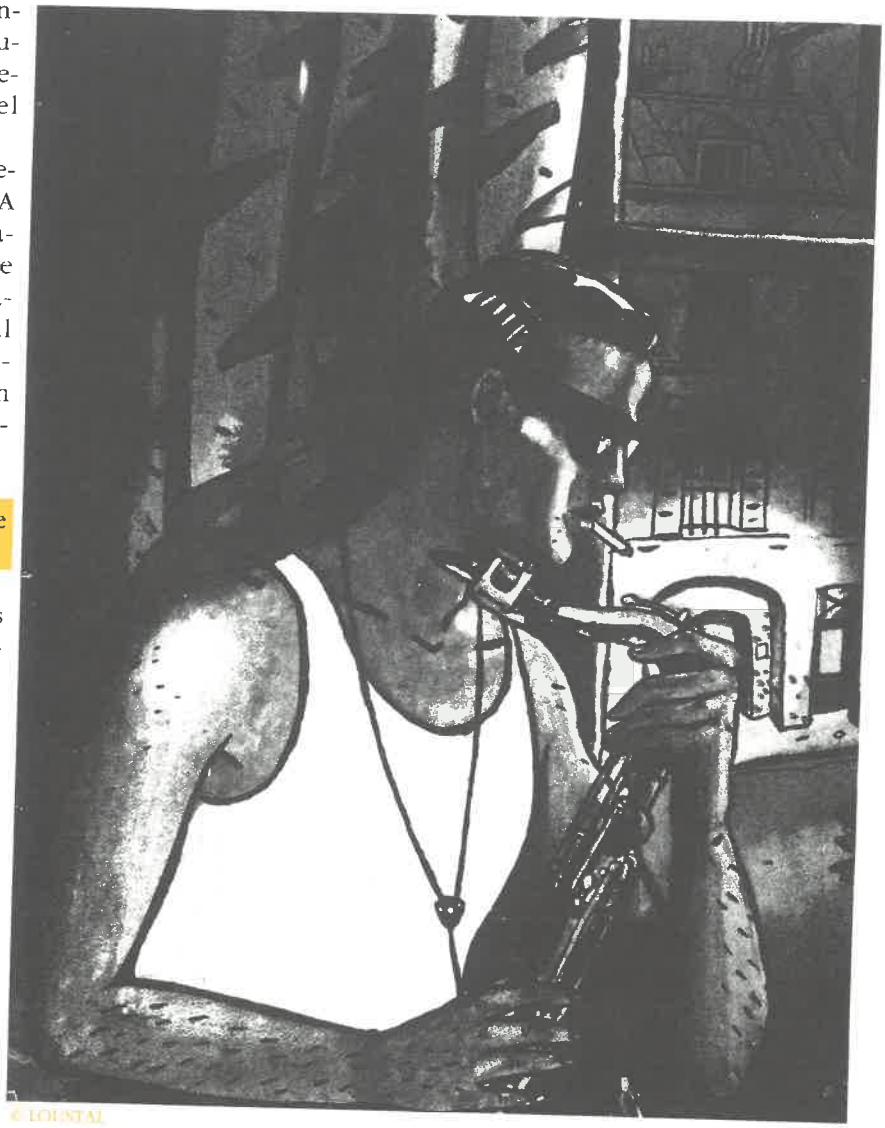
Tradicionalmente el profesorado especializado (profesores de educación especial, de apoyo, orientadores, logopedas, etc.), ha venido actuando separado del profesorado de aula ordinaria, en sus propias aulas de apoyo, de integración o despachos aislados, a los que acudían los alumnos durante un cierto tiempo de la jornada escolar. La resultante de todo ello es que la interacción del profesorado especializado y de los tutores ha sido mínima.

Por el contrario, la deseable formación inicial o el "reciclado" de estos profesionales en procesos de diagnóstico pedagógico (prescripción curricular) y en intervenciones individualizadas permite que estos profesores especializados apoyen a los tutores bajo el modelo denominado "de consulta colaborativa" o que realicen acciones preventivas o de estimulación con alumnos de riesgo. Cuando un alumno experimenta ya dificultades de aprendizaje, el objetivo del profesorado especializado es evitar que éstas se transformen en una discapacidad, procurando la normalización de su proceso de aprendizaje en el medio escolar ordinario y para ello, en este contexto de equipo transdisciplinar comentado, se proporcionan respuestas eficientes a la diversidad de necesidades de los alumnos. Así, la actuación de apoyo se realiza en una doble línea, es decir, con los alumnos directamente o como "consultor" en la enseñanza colaborativa con el tutor.

El papel del equipo directivo del centro resulta también crucial en la aplicación de EA, por cuanto que la investigación realizada sobre innovación educativa en la década pasada (Fullan, 1985; Kyle, 1991) muestra que los cargos directivos unipersonales son importantes para promover y mantener acciones de innovación, siendo dos los mecanismos de actuación que se han previsto como favorecedores de las estrategias innovadoras de EA: uno consiste en considerar al equipo directivo como guardián del cambio, lo que requiere proporcionarle formación en el desarrollo de proyectos e instarle a que promueva en el centro un clima organizativo de apoyo hacia la acción innovadora; el segundo se deduce de la consideración preferente del director como procedente del ámbito de la docencia en lugar del de la administración, lo cual puede chocar con cierta tendencia divulgada en nuestro país en estos años que aboga por la profesionalización administrativa de los directores escolares. Muy al contrario, el disponer de directores docentes y no administradores les permite, en tanto que líderes docentes, trabajar con el profesorado también de forma colaborativa, así como en el desarrollo de estrategias alternativas de enseñanza y de soluciones para los problemas de aula. De igual forma, participan en la formación permanente, en

observar y proporcionar retroinformación profesional y, en resumen, en identificar metas de enseñanza y medios que mejoran el rendimiento del alumnado.

Como puede apreciarse, la flexibilidad de los programas de EA supone reestructurar la organización de algunos de los procesos de enseñanza/aprendizaje y las relaciones entre educadores lo cual plantea, inevitablemente, una acción formativa permanente en apoyo de la iniciativa de innovación.



© LOUSTAL

Evaluación de programas de Evaluación Adaptativa

El procedimiento evaluador es también comprehensivo y su concreción se dirige a comprobar, en primer lugar, la presencia o ausencia de las dimensiones fundamentales o críticas; después, la modificación que produce la aplicación de esas dimensiones en los procesos específicos del aula (conductas de profesores y alumnos), y por último, a apreciar la variación en competencia académica y social de cada alumno como consecuencia de los procedimientos de EA desarrollados en el aula.

Con todo, la característica más significativa del modelo de EA, en lo que respecta a la evaluación de sus programas, es la inclusión de variables de proceso y producto como indicadores de resultados (Wang y Birch, 1984: 394). Los resultados procesuales incluyen las habilidades logradas por los alumnos en sus aprendizajes y en la interacción educativa. No obstante, aunque los resultados procesuales (tales como la capacidad de planificar y controlar actividades de aprendizaje y la disponibilidad para apoyar a otros compañeros) son considerados variables mediadoras para la consecución de resultados finales, éstos son igualmente estimados como resultados finales o productos básicos de la situación educativa.

Por su parte, los productos finales son indicadores del nivel de logro de la aplicación y ponen de manifiesto las necesidades del programa. Tal y como se consideran en el modelo, éstos incluyen las habilidades y actitudes conseguidas por los alumnos, por los profesores y padres. Algunas de éstas son la adquisición de conocimientos básicos, la autopercepción por el propio alumno de competencia y control sobre sus aprendizajes, las expectativas del profesor sobre la capacidad del alumno para el aprendizaje, etc.

Como consecuencia de toda esta valoración, se obtiene la información que permite a los responsables de la planificación y desarrollo de programas educativos estimar si la aplicación de un programa de EA en un determinado centro o zona educativa

"Se han comprobado mayores mejoras de rendimiento y de actitud hacia la escuela en el alumnado bajo esta modalidad de enseñanza que en la de un único profesor y en especial cuando se integran alumnos con necesidades especiales en aula ordinaria"

produce los resultados procesuales y finales previstos y cómo los centros pueden mejorar sus recursos para lograr dichos resultados.

(*) Samuel F. Fernández es profesor del departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo (teléfono de contacto: 98 - 5103227).

Referencias bibliográficas

AINSCOW, M. y MUNCEY, J. (1989) *Meeting Individual Needs.* David Fulton Pub. Londres.

BRONFENBRENNER, U. (1986): Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.

CASTIELLO, J. Mª. y FERNANDEZ, S. F. (en prensa): La orientación de alumnos con necesidades educativas especiales. Preferencias de modelos de intervención. *Bordón.* Madrid.

C.N.R.E.E. (1990): *Las Necesidades Educativas Especiales en la Reforma del Sistema Educativo.* Madrid. M.E.C.

CONLEY, D. T. (1991): Restructuring schools: educators adapt to a changing world. *ERIC/Clearinghouse on Educational Management*, University of Oregon.

CORNO, L. y SNOW, R. E. (1986): Adapting teaching to individual differences among learners. En M. C. Wittrock (Ed.): *Handbook on Research on Teaching.* (3ª ed. pp. 605-629). Nueva York. McMillan.

FERNANDEZ, S. F. (1990): Diagnóstico curricular y dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 2 (1), 37-57.

FERNANDEZ, S. F. (1991): Evaluación del programa Helios en Oviedo. *Escuela Asturiana* 50 (VI) 13-14.

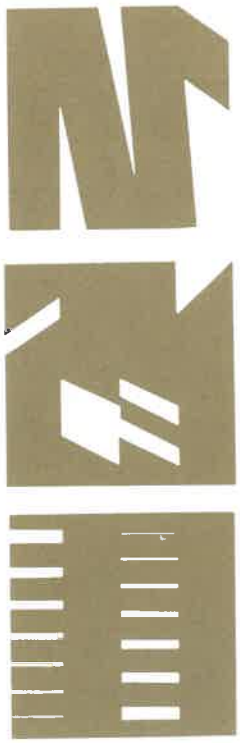
FERNANDEZ, S. F.; RODRIGUEZ, M. y RIESGO, Mª. R. (1991): Intervención sistemática en alumnos con dificultades de aprendizaje. *Actas del Ier. Congreso Internacional de Psicología y Educación.* Madrid.

FERNANDEZ, S. F. (en prensa): Indicadores de calidad en programas de integración desde un enfoque educativo global. *Revista de Ciencias de la Educación.* Madrid.

FEUERSTEIN, R. (1980): *Instrumental Enrichment: an intervention program for cognitive modifiability.* Baltimore. UPP.

FULLAN, M. (1985): Change processes and strategies at the local level. *Elementary School Journal*, 85 (3), 391-422.

"Es fundamental disponer de una oferta de formación permanente, seria y contrastada, que porporcione a los equipos docentes las estrategias y el apoyo técnico que les permitan acciones adaptativas cada vez más complejas"



© MANFRED MAIER

GARTNER, A. y LIPSKY, D. K. (1987): Beyond special education. Toward a quality system for all students. *Harvard Education Review*, 57 (4), 367-395.

GLASER, R. (1977): *Adaptative Education: individual diversity and learning.* Nueva York. Holt, Rinehart y Winston.

KYLE, J. E. (1991): Minneapolis Youth Trust. En J. E. Kyle (Ed): *Children, families and cities: Programs that work at the local level.* Washington, DC: National League of Cities.

MARTINEZ GONZALEZ, R. A. (1992): La participación de los padres en el centro escolar: una reforma de intervención comunitaria sobre dificultades escolares. *Bordón*, 44 (2), 171-177.

ROGERS, T. (1991): *Student Portfolio Assessment System.* CRAME. University of Alberta. Informe no publicado.

SLAVIN, E. y MADDEN, N. A. (1986): La integración en las clases ordinarias de los alumnos con retraso escolar. *Perspectivas*, XVI (4), 473-491.

STAINBACK, W. y STAINBACK, S. (1991): *Support Networks for Inclusive Schooling. Interdependent integrated education.* Baltimore. Paul Brookes Pub.

WALBERG, H. J. (1984): Families as partners in educational productivity. *Phi Delta Kappan*, 65 (6), 397-400.

WANG, M. C. y BIRCH, J. W. (1984): Effective special education in regular classes. *Exceptional Children*, 50 (5), 391-398.

WANG, M. C. y LINDVALL, C. M. (1984): Individual differences and school learning environments. En E. W. Gordon (Ed.): *Review of Research in Education* (vol. 11, pp. 161-225). Washington, DC. AREA.

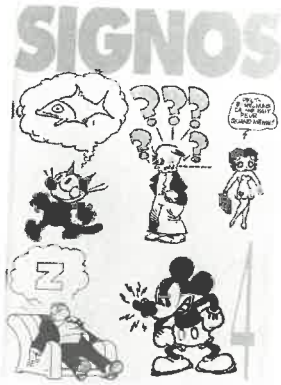
WANG, M. C.; REYNOLDS, M. C. y WALBERG, H. J. (1986): Rethinking special education. *Educational Leadership*, 44 (1), 26-31.

WANG, M. C. y PEVERLY, S. T. (1987): The rol of the learner: an individual difference variable in school learning and functioning. En M. C. Wang, M. C. Reynolds y H. J. Walberg (Eds.): *Handbook of Special Education: Research and Practice*, vol. 1. Learner characteristics and adaptative education (pp. 59-92). Oxford. Pergamon Press.

WANG, M. C.; REYNOLDS, M. C. y WALBERG, H. J. (1988): Integrating the children of the second system. *Phi Delta Kappan*, 70 (3), 248-251.

WANG, M. C.; HAERTEL, G. D. y WALBERG, H. J. (1990): What influences learning? A content analysis of review literature. *Journal of Educational Research*, 84 (1), 30-43.

ZERO BROTHERS (1989): *Practice Sheeter.* Youngstown, OH. Zero Brothers.



Si deseas algún número atrasado de SIGNOS debes dirigirte a la redacción de la revista (c/ Magnus Blikstad, 58, entresuelo, 33207 GIJON) solicitando los ejemplares deseados, que te serán remitidos a tu dirección particular o profesional contrarrembolso. Puedes, asimismo, suscribirte desde el primer número o hacerlo a partir del próximo, cubriendo el boletín de suscripción que figura debajo de estas líneas. En cuanto al contenido de cada uno de los siete números anteriores de SIGNOS, te remitimos a las páginas 121 y 147 de SUMARIOS de este ejemplar del número doble 5-6.

Suscribirse a SIGNOS es una forma más de colaborar con un proyecto editorial autónomo, pluralista y crítico en torno al mundo de la educación.

SUSCRÍBETE!

SIGNOS se envía gratuitamente a todos los centros públicos de Asturias, a todos los ICEs, CEFOCOPs, CEPs, CAPs, CRPs y COPs del Estado, a todas las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y a las facultades de Ciencias de la Educación, a bibliotecas públicas y a otros organismos, instituciones y colectivos comprometidos con el mundo de la educación. Si a título personal deseas tener tu ejemplar de SIGNOS, copia el boletín de suscripción adjunto y envíanoslo a la mayor brevedad posible.

Deseo suscribirme a SIGNOS durante 1 año natural (3 números) a partir del número ... de la revista

FORMA DE PAGO

- ❑ Ingreso de 2.800 pts. a favor del CEP de Gijón, Caja de Ahorros de Asturias, agencia urbana Magnus Blikstad 52 (Gijón), Nº Cta. 3420507928
- ❑ Cheque nominativo a favor del Centro de Profesores de Gijón.
- ❑ Domiciliación bancaria para lo cual ruego al Banco/Caja ..... Ag. nº ..... Domiciliada en ..... Provincia ..... abone a Centro de Profesores de Gijón hasta nuevo aviso y con cargo a mi C/C o libreta de ahorro nº ..... el importe (2.800 pts.) de la suscripción a la revista SIGNOS, a la presentación del presente recibo.

Don/Doña .....
Domicilio ..... Teléfono .....
Cod. Postal-Población ..... Provincia .....
Fecha .....
FIRMA

Enviar en sobre cerrado al Centro de Profesores de Gijón - Magnus Blikstad 58 - 33207 GIJON (ASTURIAS)

Signos. Teoría y práctica de la educación, 8/9
Enero-Junio de 1993. Páginas 140-147. ISSN: 1131-8000

PRIMARIA

La escuela actúa reproduciendo los roles sexuales y los estereotipos de comportamiento de cada género. Lo hace, además, de forma sutil e inconsciente: a través de la interacción cotidiana en el aula, de la utilización de los libros de texto y de las expectativas que proyecta el profesorado y que eficazmente interiorizan niños y niñas. El sexismo es un problema que afecta directamente a la igualdad de oportunidades de los individuos, en la medida en que transmite mensajes que se traducirán después en posiciones diferentes en la estructura social. Pero es también un problema de desigualdad cultural, al imponer como única una forma de interpretar el mundo y reprimir o ignorar las manifestaciones cotidianas de la cultura femenina.

LA DISCRIMINACIÓN SEXISTA EN LA ESCUELA PRIMARIA

XAVIER BONAL*

Entre otros múltiples retrasos que ha sufrido históricamente la modernización de nuestro sistema educativo, una de las cosas que sin duda llama más la atención es la tardanza en el establecimiento de la escuela mixta. Hasta la Ley General de Educación de 1970, la escuela separada se legitimó ideológicamente en el marco de un régimen autoritario, régimen que nunca tuvo la necesidad de encubrir la diferencia de objetivos que debía tener la educación de hombres y mujeres, cuyas funciones sociales y privadas debían ser completamente diferentes. Ello se traducía en una lógica desproporción en lo que se refiere a la participación de ambos sexos en la educación postobligatoria y, por supuesto, en el mercado de trabajo.

Desde entonces, si nos centramos en estos indicadores, es obvio que nuestro sistema de enseñanza ha cambiado mucho. Las cifras de escolarización de las mujeres para educación secundaria y superior han alcanzado el nivel deseado de igualdad. Según datos del Instituto de la Mujer (1), en el curso 1987-1988 las mujeres representaban el 53,2% del alumnado de BUP y COU, el 44,9% en la Formación Profesional y el 50,5% en la Enseñanza Universitaria. El análisis del rendimiento educativo, por otra parte, demuestra cómo las chicas obtienen resultados ligeramente superiores que los chicos (un 78,1% de las chicas por un 7,32% de los chicos obtuvieron el graduado escolar en 1987), mientras que sus tasas de repetición de curso son más bajas que las de sus compañeros (un 2,8% de chicas por un 3,7% en 8º de EGB en el curso 1987-88). La incorporación de la mujer al mercado de trabajo ha aumentado de forma significativa, especialmente entre la década de 1980 y 1990, en la que se ha pasado de una tasa de actividad femenina del 27,1% a una del 33,3%.

Centrándonos únicamente en el sistema educativo, las diferencias, sin embargo, se siguen detectando, por un lado, en el nivel de escolarización femenina en los estudios superiores científico-técnicos. La participación de las mujeres en Escuelas Técnicas Superiores no alcanza el 20% del alumnado. Por otro lado, por lo que respecta a la Formación Profesional, sigue existiendo una marcada polarización por sexos entre opciones como automoción, electrónica, madera, etc., abrumadoramente ocupadas por chicos; y sanitaria, hogar o peluquería, opciones claramente femeninas.

A nivel formal, en una escuela que se define como democrática, no puede existir otra variable diferente al rendimiento académico que impida a los individuos elegir libremente el tipo de estudios que desean cursar. En el caso del marcado sesgo en términos de género que tienen los diferentes tipos de estudios, el resultado de estas elecciones tiene algo de paradójico: quienes mejores notas obtienen (las chicas) renuncian a los tipos de estudios que exigen una nota mínima más elevada para su ingreso (estudios técnicos), y cuyo valor de cambio en el mercado de trabajo es claramente superior al de otro tipo de estudios, tanto en términos de remuneración como de estatus social.

De este modo, la estructura de nuestro sistema educativo no solamente cumple eficazmente con la reproducción de las necesidades de producción (Bowles & Gintis, 1976), sino también con las necesidades de reproducción de una sociedad patriarcal, a partir de la posición pública y privada de las mujeres en la estructura social (Arnot, 1980).

Aunque este resultado no es ni mucho menos solamente un producto de la escuela, lo que parece realmente importante es analizar detenidamente qué es lo que ocurre en los centros educativos que convierten a la escuela en una institución tan eficaz para la reproducción de unas relaciones de género determinadas. Es decir, ¿qué es lo que ocurre dentro de las escuelas que lleva a las chicas a renunciar voluntariamente a opciones que les serían claramente beneficiosas individualmente? ¿Cómo se produce la socialización en la enseñanza primaria que convertirá a los niños en hombres protagonistas de la vida pública y enseñará a las niñas que su rol principal se desarrollará en la esfera doméstica? Algunos resultados sobre la transmisión cultural en el aula nos darán algunas pistas de cómo opera el sexismo en la vida educativa cotidiana.

Las formas de manifestación del sexismo en la escuela primaria

El análisis de las formas de socialización diferenciadas entre niños y niñas es una cuestión que empieza a ser abordada por las ciencias de la educación a partir de los años 60 (2). Desde entonces, se han multiplicado los trabajos relacionados con la transmisión cultural de los géneros en la escuela mixta, principalmente en el mundo anglosajón. El análisis de los factores explicativos del sexismo en las aulas es básicamente abordado desde tres puntos de vista: las expectativas y actitudes del profesorado respecto a niños y niñas, la interacción en el aula entre docentes y alumnos y alumnas y la propia estructura y contenido del curriculum.

Los trabajos sobre expectativas y actitudes del profesorado ponen de relieve la contradicción existente entre el tratamiento que se dice dispensar a niños y niñas y la realidad. En efecto, varios estudios subrayan cómo el profesorado afirma dar un tratamiento igualitario a niños y niñas (Pratt 1985, Subi-

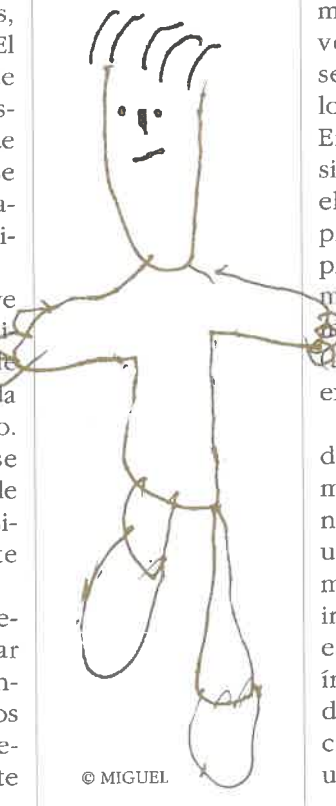
rats y Brullet 1988, Stanworth 1981), y cómo en cambio los resultados relativos a la interacción con el alumnado arrojan diferencias significativas por sexo. Algunas experimentaciones referentes a las expectativas del profesorado respecto a niños y niñas ponen en evidencia cómo existen expectativas profesionales diferentes para chicos y chicas, especialmente en lo que se refiere a las capacidades para la realización de carreras técnicas (Spear 1985). Por otra parte, las actitudes sexistas, o la inexistencia de actitudes anti-sexistas del profesorado, se ponen de relieve al plantear alternativas de cambio a las situaciones educativas institucionalizadas, como el cuestionamiento de determinados contenidos del curriculum o el cambio en el uso de determinados espacios (3). Estas tendencias son también confirmadas por Kelly *et al.* (1987).

Otras investigaciones confirman cómo existe en el profesorado una clara visión estereotipada de los géneros masculino y femenino (Stanworth, 1987). Ello se plasma en la diferente utilización de adjetivos utilizados para la caracterización de unos y otras. De este modo, los niños son considerados como activos, creativos, movidos, inmaduros, arriesgados, etc., mientras las niñas son dóciles, formales, pasivas, complacientes, cuidadosas, etc. El profesorado tiende además a valorar de forma muy distinta los estereotipos masculinos y femeninos. La infravaloración de lo femenino no es explícita, sino que se expresa sutilmente a través de la entonación o de la gesticulación en la caracterización del alumnado.

En definitiva, lo que ponen de relieve los diferentes estudios es cómo la transmisión de roles sexuales específicos y de comportamientos de género es realizada de forma inconsciente por el profesorado. En consecuencia, es lógico que éste se muestre escéptico ante la introducción de determinadas acciones para modificar situaciones sobre las cuales no se siente culpable.

Sin embargo, los estudios sobre interacción en el aula coinciden en señalar cómo existe claramente una mayor atención a los niños en términos cuantitativos por parte del profesorado independientemente de su sexo e independientemente

"La estructura de nuestro sistema educativo no solamente cumple eficazmente con la reproducción de las necesidades de producción, sino también con las necesidades de reproducción de una sociedad patriarcal"



© MIGUEL

del significado de la interacción. En nuestro país, la investigación sin duda más completa a este respecto es la de Subirats y Brullet (1988). En un análisis realizado sobre 11 centros educativos catalanes de enseñanza primaria, estas autoras obtuvieron un índice de interacción docente/niña de 74. Es decir, por cada 100 palabras dirigidas a niños, se dirigían 74 a las niñas. Este índice general de sexismo en la enseñanza primaria se acentuaba en los casos de regulación del comportamiento, en los verbos de movimiento y en aquellas frases relativas a la organización del trabajo escolar. Es decir, los niños se convierten en los protagonistas del aula tanto para lo positivo (su trabajo es el importante) como para lo negativo (su comportamiento es más recriminado). Por otra parte, esta investigación también demostró cómo dentro de una interacción superior con los niños, el profesorado utilizaba un lenguaje más adjetivado para dirigirse a las niñas y una mayor presencia de diminutivos y superlativos que en el lenguaje utilizado con los niños.

Pero la existencia de sexismo en el aula no es una cuestión que recaiga únicamente sobre el discurso de maestros y maestras. En efecto, el propio comportamiento de niños y niñas y su participación voluntaria en el aula contribuye a que sean los niños quienes se conviertan en los únicos protagonistas de la vida escolar. En el caso de las niñas, existe un sesgo significativo entre sus recursos léxicos en el lenguaje escrito y su capacidad de expresión oral en situaciones colectivas. Es precisamente en las actividades escolares menos reguladas donde existe un índice más bajo de participación de las niñas (asambleas, 49 sobre 100, plástica, 38 y experiencias, 69).

El índice de participación voluntaria de las niñas (72) no varía significativamente respecto al índice general de género (74). Esto nos indica cómo existe una relación entre la atención que el maestro o maestra dirige a las niñas y la interiorización por parte de las niñas de esa menor dedicación a su persona. Este índice es especialmente bajo en el caso de manifestación pública de experiencias personales, mientras que no existe una pauta diferenciada específica entre

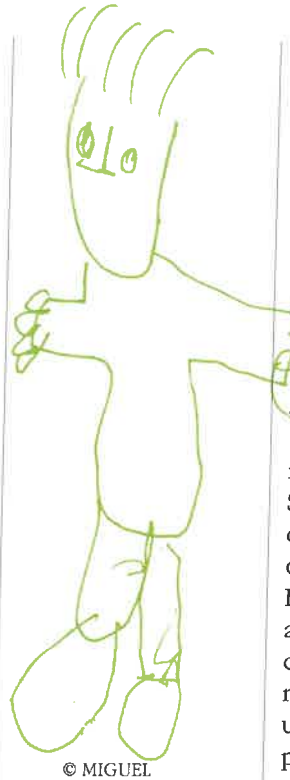
las intervenciones de las niñas referidas a la organización del trabajo escolar o hacia los conocimientos.

La menor participación de las niñas, en todo caso, no es debida a que exista un rechazo explícito por parte del docente. Las niñas, al igual que los niños, obtienen respuesta en dos terceras partes de sus intervenciones. Por el contrario, son las niñas quienes tienden a demandar la ayuda del maestro o maestra para resolver sus conflictos, miéntras que los niños los resuelven de manera autónoma.

En general, estos datos nos indican cómo existe en las niñas una mayor dependencia de la presencia del maestro o maestra para tomar la palabra. Su participación pública se produce únicamente a partir de la concesión controlada de la palabra. La socialización en su género las conduce a inhibirse en la expresión de sus propias opiniones y a ser completamente incapaces de transgredir las normas establecidas.

Finalmente, un tercer aspecto a través del cual se proyecta el sexismo en la escuela es el carácter androcéntrico de los contenidos curriculares y de los textos. Estudios como los de Heras (1987) o Garreta y Careaga (1987) han demostrado el sesgo sexista que tienen los libros de texto de EGB. Estos y otros trabajos permiten identificar cómo la discriminación de género se manifiesta de tres formas distintas.

En primer lugar, la discriminación se detecta a través del lenguaje empleado en los textos, el cual se caracteriza por el uso constante del masculino como genérico, como única forma posible de caracterizar la presencia de ambos géneros; en segundo lugar, por la omisión absoluta de la presencia de las mujeres en la esfera pública y de sus contribuciones al desarrollo científico y humano; en tercer lugar, por la propia caracterización de los personajes masculinos y femeninos, tanto en el texto como en las imágenes. En los libros de lectura infantiles aparece generalmente una marcada diferenciación de roles sexuales entre hombre y mujer. En las representaciones gráficas de los libros de sociales de EGB, las figuras femeninas aparecen casi siempre en segundo plano, realizando labores básicas para la reproducción social, labores sin embargo que no son consideradas como suficientemente importantes para incluir en la enseñanza de la historia. La historia que explicamos a los chicos y chicas de nuestra sociedad es la historia de los reyes, de sus batallas y conquistas heroicas. No es la historia de las formas de reproducción de la vida cotidiana, de las formas específicas de organización familiar y de la comunidad, y aún menos es la historia de los conflictos entre los distintos grupos sociales.



© MIGUEL

"El análisis de los factores explicativos del sexismo en las aulas es básicamente abordado desde tres puntos de vista: las expectativas y actitudes del profesorado respecto a niños y niñas, la interacción en el aula entre docentes y alumnos y alumnas y la propia estructura y contenido del currículum"

Pero los libros de texto no son un fenómeno aislado del curriculum escolar. Son coherentes con las propias programaciones curriculares y con los objetivos más o menos explícitos de cada área curricular. La estructuración y organización de las asignaturas se realizan bajo una racionalidad masculina, una racionalidad instrumental, que convierte a los contenidos en un fin en sí mismos, no en un medio a partir del cual se facilite la educación. Las matemáticas, por ejemplo, no sirven al alumnado para resolver de forma lógica problemas de su cotidianidad, sino para disponer de los conocimientos necesarios para enfrentarse a los problemas matemáticos con los que se encontrarán en el siguiente curso. La educación física, tal como está organizada, contribuye más a fomentar la competitividad que a estimular la autosuperación o a educar la relación entre mente y cuerpo. La misma educación artística no se concibe como forma de sensibilización, sino como conjunto de asignaturas "marías" para ser realizadas en las peores horas del horario escolar.

Las consecuencias negativas del sexismo en la escuela: un problema social y cultural

El sexismo en la escuela, por lo tanto, se encuentra tanto en el curriculum explícito como en el curriculum oculto; en la distribución del espacio escolar y en el juego, en los textos y en la interacción profesorado/alumnado, en las propias relaciones entre niños y niñas en el aula, etc. Se trata de un problema, además, que en la mayor parte de los casos pasa desapercibido al propio profesorado y a otros agentes sociales. Las formas de producción y reproducción de la discriminación

"La transmisión de roles sexuales específicos y de comportamientos de género es realizada de forma inconsciente por el profesorado"

sexista permanecen ocultas bajo el barniz de los indicadores de rendimiento académico y de la baja conflictividad escolar femenina. La distribución de la optatividad curricular es consecuencia de decisiones individuales tomadas libremente, y no se corresponden con los resultados escolares.

El sexismo, por lo tanto, opera a través de la transmisión de un sutil mensaje que lleva a las chicas a renunciar voluntariamente a un mayor protagonismo en el sistema educativo que les podría reportar un mayor protagonismo en el mundo de la producción. La escuela no actúa devaluando explícitamente el papel profesional de las mujeres, pero contribuye a definir culturalmente ambos géneros, asociando el género masculino a la producción y el género femenino a la reproducción. El resultado no es una coacción, sino la construcción y transmisión de unas pautas de comportamiento que son eficazmente interiorizadas por unas y otras, y que condicionarán las "libres" elecciones de los individuos en la sociedad y consecuentemente sus oportunidades vitales.

El problema se agrava todavía más si nos damos cuenta de que los géneros masculino y femenino no son solamente diferentes, sino que son también desigualmente valorados por la institución escolar y por la sociedad en general. En efecto, lo que resulta realmente importante en la escuela es preparar a los individuos para su vida productiva, tener los conocimientos necesarios para acceder a la educación postobligatoria y posteriormente a un trabajo bien remunerado. Es decir, el único modelo que existe y se transmite en la institución escolar es el masculino. Las funciones tradicionalmente ligadas a las mujeres, como el cuidado de los demás, el trabajo doméstico, el proporcionar sensibilidad y afecto, son más bien contemplados como aspectos de debilidad que como valores humanos que pueden y deben ser educados en el alumnado.

Estas consideraciones nos permiten ver cómo la discriminación sexista no es solamente una cuestión que repercute sobre la igualdad de oportunidades, en el sentido en que conduce a los individuos a optar por unas trayectorias vitales determinadas que les proporcionarán unas compensaciones económicas, sociales y culturales diferentes, sino que es también y principalmente un problema de desigualdad cultural.

En efecto, el hecho de que la escuela no proporcione el espacio social e institucional a los valores y formas de vida que son propios de un grupo social concreto permite que podamos hablar de desigualdad cultural. La función normalizadora y homogeneización de la escuela tiene como consecuencia el rechazo de culturas diferentes a la cultura dominante. Cuando aparecen rasgos propios de culturas que interpretan la realidad según otro código, la escuela los trata como deficiencias de los individuos y no como formas diversas de ver y vivir el mundo.

La jerarquía de géneros es por lo tanto una jerarquía cultural que tiene importantes consecuencias sociales en la medida en que limita las posibilidades de acceso de un grupo social concreto, las mujeres, a determinadas posiciones de la estructura social. Tiene también consecuencias sobre las formas de vida de los seres humanos, al construir moldes de género a los que deben ceñirse los individuos, y cuya transgresión es socialmente considerada como una desviación.

Las niñas, por lo tanto, sufren las consecuencias de un modelo de escuela androcéntrico en dos sentidos: a través de la interiorización de unas expectativas personales que las lleva a renunciar a luchar por una mayor participación en la esfera pública, y a través de experimentar la contradicción entre las exigencias para el éxito que incorpora un determinado modelo de escuela y su propia forma de vida y lo que socialmente se espera de ellas. Sobre los niños, el sexismo actúa limitándoles el acceso a un conjunto de potencialidades de sensibilización, afectividad, y formas de conocimiento propias de género femenino. Su socialización dentro de los límites de la masculinidad les lleva a interiorizar cuestiones como el autocontrol sobre el afecto y la debilidad o sufrir la presión que supone la responsabilidad en el trabajo y en la familia.

Avanzar hacia la coeducación

¿Cómo abordar pues desde la escuela una cuestión tan compleja como la de la discriminación sexista? ¿Cómo hacer comprender al profesorado que esta discriminación existe aunque no en su consciente? ¿Cómo luchar contra los textos, instrumento fundamental de la práctica docente? ¿Cómo pueden revalorizarse los valores y conocimientos tradicionalmente asociados al mundo femenino e incorporarlos al curriculum escolar?

Estos interrogantes nos dan la medida de la distancia entre nuestra actual escuela mixta y lo que hipotéticamente debería ser una escuela verdaderamente coeducativa. En cualquier caso, teniendo en cuenta lo que hasta aquí se ha expuesto, lo que debe quedar claro es que el sexismo no es solamente un problema de igualdad de acceso entre ambos sexos a

© Mira EL

los recursos y demás oferta educativa. El sexismo es también una cuestión que atañe a las diferencias culturales, que son el resultado histórico de diferentes formas de vida desarrolladas por dos grupos sociales en diferentes condiciones de existencia.

La coeducación, en consecuencia, implica ir un paso más allá de la crítica del uso exclusivo del masculino genérico en el lenguaje y considerar la proyección social sobre la escuela de las jerarquías de género, de las relaciones de poder entre hombres y mujeres que se forman y reproducen en instituciones como la familia o el Estado. La igualdad de oportunidades en el más estricto sentido liberal es un objetivo parcial si de lo que se trata es de alcanzar efectivamente la plena igualdad entre hombres y mujeres, y no sólo de proporcionar las "mismas" posibilidades de acceso a unos y otras (Weiner, 1985).

Estas consideraciones nos sirven entonces para fijar las bases de lo que debe ser una acción educativa que se encamine hacia la construcción de una escuela coeducativa. Dos condiciones me parecen fundamentales.

En primer lugar, cualquier plan de acción que se pretenda efectivamente coeducativo debe plantearse a partir de la crítica del discurso patriarcal dominante para construir después nuevos objetivos educativos. Las acciones como el control del lenguaje de los centros educativos, la igualdad de participación de alumnos y alumnas en los diferentes órganos de gestión del centro, etc., resultan poco efectivas si se llevan a cabo de forma aislada, sin integrarlas en un objetivo definido. La naturaleza del problema de la definición y reproducción de los géneros en la escuela es esencialmente política; por lo tanto, es también política y no técnica la lucha para la superación de ese problema. Ello implica la necesidad de definir lo más explícitamente posible lo que los agentes educativos entienden por educación no sexista o coeducación. La utopía es inalcanzable si no se define en términos concretos.

En segundo lugar, cualquier intervención debe concentrarse en conseguir no solamente el cambio en las prácticas del profesorado y del alumnado, sino también y básicamente cambios en la conciencia de los actores educativos y, consiguientemente, cambios en las actitudes de los mismos. Esto tiene la implicación fundamental de considerar al profesorado como el colectivo impulsor del cambio educativo en la escuela, como el agente pedagógico clave que puede llevar a cabo un cambio cultural en el propio centro.

© HERNANDO S. A.

Para ello, es necesario que sea el propio profesorado quien indague sobre su propia realidad, para luego actuar sobre ella.

La investigación-acción constituye, por lo tanto, la mejor forma de aproximarse a la realidad escolar para transformarla. A partir de la investigación-acción, el profesorado realiza un proceso necesario de objetivación de su realidad, pone en evidencia las contradicciones entre la realidad educativa que imagina y la que efectivamente es, descubre los sesgos entre sus representaciones teóricas y sus prácticas. La investigación-acción conlleva una organización democrática y colaborativa, en la que el profesorado comparte sus experiencias y conocimientos y reflexiona críticamente sobre los mismos. Supone asimismo un planteamiento del cambio educativo que sitúa el poder de transformación en la base, alejándose de planteamientos verticales de cambio, en los que el profesorado aplica unas técnicas o nuevos conocimientos ajenos a su propia experiencia.

Las experiencias de investigación-acción en educación no sexista, concentradas casi todas en Gran Bretaña y Australia, han demostrado alcanzar un nivel importante de cambio de actitudes y prácticas educativas. Proyectos como el GIST (*Girls into Science and Technology*) o el GAOC (*Girls and Occupational Choice*) son ejemplos de estrategias de intervención educativa que han obtenido importantes resultados implicando a fondo al profesorado en el problema de la relación entre género y elecciones curriculares y profesionales del alumnado. En nuestro país, el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona está llevando a cabo por primera vez una experiencia piloto de investigación-acción en educa-

ción no sexista en centros de primaria y secundaria. La experiencia está ofreciendo interesantes resultados y mostrando cambios sorprendentes en la disposición al cambio del profesorado.

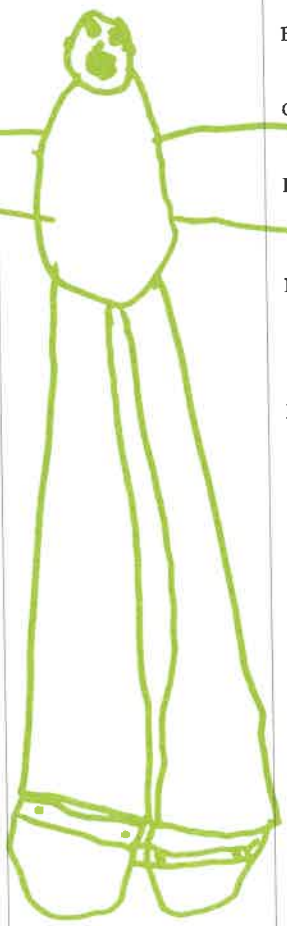
Conclusión

La coeducación es un objetivo todavía por alcanzar. La escuela, como hemos señalado, actúa reproduciendo los roles sexuales y los estereotipos de comportamiento de cada género. Lo hace, además, de forma sutil e inconsciente: a través de la interacción cotidiana en el aula, de la utilización de los libros de texto y de las expectativas que proyecta el profesorado y que eficazmente interiorizan niños y niñas. El sexismo es un problema que afecta directamente a la igualdad de oportunidades de los individuos, en la medida en que transmite mensajes que se traducirán después en posiciones diferentes en la estructura social. Pero es también un problema de desigualdad cultural, al imponer como única una forma de interpretar el mundo y reprimir o ignorar las manifestaciones cotidianas de la cultura femenina.

Estas características específicas de la reproducción de los géneros en la escuela mixta tienen consecuencias sobre las estrategias de acción en el aula. La investigación-acción es la mejor forma de abordar desde la escuela la problemática del sexismo: investigar desde una perspectiva crítica sobre la organización escolar, la estructura y contenidos del curriculum, los criterios implícitos en la evaluación, etc., provoca la reconstrucción de los principios que guían la organización de las prácticas educativas; tiene por lo tanto, efectos sobre la conciencia de los actores educativos y sobre su disposición a la transformación.

Los profesionales que investigan sobre educación, normalmente alejados de los problemas con los que se enfrentan los propios agentes educativos, deberían contribuir con sus conocimientos a la elaboración de proyectos encaminados a eliminar el sexismo y otras formas de discriminación que produce nuestro sistema educativo. Establecer formas de colaboración entre Universidad y centros educativos, en colaboración con las Administraciones y otros organismos educativos, es un trabajo todavía por hacer y que debería constituir la dedicación principal de la investigación educativa en el futuro.

"Los estudios sobre interacción en el aula coinciden en señalar cómo existe claramente una mayor atención a los niños en términos cuantitativos por parte del profesorado independientemente del significado de la interacción"



© IVÁN

Notas

(1) Todos los datos están extraídos de *La Mujer en Cifras*. Instituto de la Mujer, Madrid, 1991.

(2) (Brophy & Good, 1974) sintetizan los resultados de estos trabajos.

(3) Estos datos corresponden a los primeros resultados de una investigación en curso que se está llevando a cabo desde el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.

(*) Xavier Bonal es profesor del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona (teléfono de contacto: 93 - 581 24 21)

Referencias bibliográficas

ARNOT, MADELEINE (1980): "Socio-cultural Reproduction and Women's Education" en Deem, Rosemary (ed.) *Schooling for Women's Work*. Routledge & Kegan Paul. London.

BOWLES, S. & GINTIS, H. (1976): *Schooling in Capitalist America*. Basic Books. New York.

BROPHY, J. E. & GOOD, T. L. (1974): *Teacher-Student Relationship. Causes and Consequences*. Holt, Rinehart and Winston.

GARRETA, NURIA & CAREAGA, PILAR (1987): *Modelos femenino y masculino en los textos de EGB*. Instituto de la Mujer. Madrid.

HERAS, PILAR (1987): "El papel de la mujer en la enseñanza y en los libros de texto en Cataluña", en *La investigación en España sobre mujer y educación*. Instituto de la Mujer. Madrid.

KELLY, ALISON et al. (1987): "Traditionalists and Trendies: teacher's attitudes to educational issues", en Arnot, Madeleine & Weiner, Gaby (ed.) *Gender Under Scrutiny*. The Open University Press. Londres.

PRATT, JOHN (1985): "The Attitudes of Teachers", en White, Judith et al. (ed.) *Girls Friendly Schooling*. Routledge. London.

SPEAR, MARGARET GODDARD (1985): "Teacher's attitudes towards Girls & Technology" en White, Judith et al. (ed.) *Girls Friendly Schooling*. Routledge. London.

STANWORTH, MICHELLE (1981): *Gender and Schooling*. Unwin Hyman. London.

STANWORTH, MICHELLE (1987): "Girls on the Margins: A Study of Gender Divisions in the Classroom", en Arnot, Madeleine & Weiner, Gaby (ed.) *Gender Under Scrutiny*. The Open University Press. Londres.

SUBIRATS, MARINA Y BRULLET, CRISTINA (1988): *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer. Madrid.

WEINER, GABY (1985): "Equal Opportunities, Feminism and Girl's Education: Introduction", en Weiner, Gaby (ed.): *Just a Bunch of Girls*. Milton Keynes: Open University Press.

SUMARIOS

5-6

Editorial.

F. F. ROJERO – ANTONIO MARTÍN
El conocimiento deseable.

JORGE ANTUÑA
Pasado y presente de la educación infantil.

PURA-GIL – NATALIA SÁNCHEZ
Concepciones sobre el desarrollo y el aprendizaje.

IGNASI VILA
El desarrollo del lenguaje.

VICENS ARNAIZ
La seguridad afectiva y el interés por el aprendizaje: el papel del profesor.

CARMEN AMORÓS – MERCEDES MIRA
Comunicación y representación en la educación infantil: el lenguaje oral y matemático.

CARLOS RODRÍGUEZ
Comunicación y representación en la educación infantil: el lenguaje visual y plástico.

JORGE ANTUÑA – CARLOS RODRÍGUEZ
Aspectos evolutivos del dibujo infantil.

BEATRIZ TRUEBA
Proyectar el ambiente en la escuela infantil. Los talleres integrales como propuesta de organización.

LOURDES MOLINA I SIMÓ
La observación, un eslabón en la acción educativa.

C. ANGEL – M. BIGAS – R. CARRIÓ – B. MOLL
La interacción adulto-niño en la escuela infantil.

MARTA ALVAREZ – JORGE ANTUÑA – JOSEFINA CASCUDO – JAIME GARCÍA – MARÍA MATEO
Bibliografía.

FELIPE ZAYAS
Personajes de cuento, intrusos y escenarios vacíos.

ANA RAMSHOTT
Comprensión y producción de textos narrativos.

ANEXOS

LIBROS

7

Editorial.

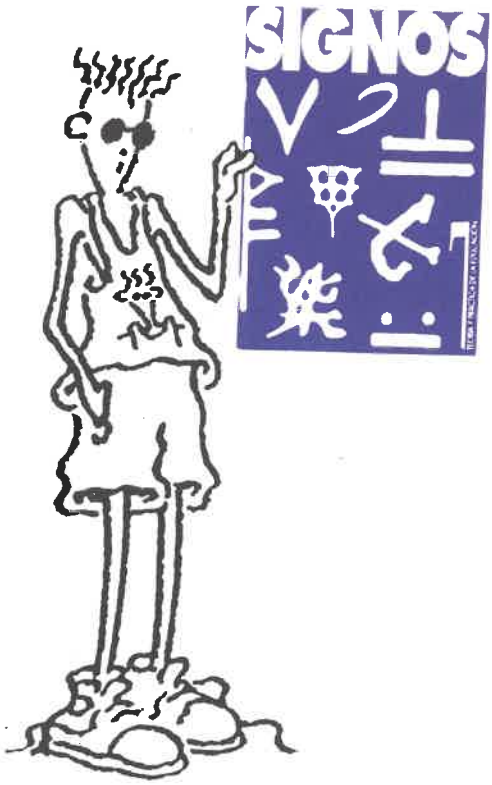
Mª MAR RODRÍGUEZ ROMERO
La labor de asesoramiento en la enseñanza.

CARLOS LOMAS, ANDRÉS OSORO Y AMPARO TUSÓN
Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua.

LUIS GONZÁLEZ NIETO
La literatura en la Educación Secundaria.

GUILLERMO CASTÁN, RAIMUNDO CUESTA Y MANUEL F. CUADRADO
Un proyecto para la enseñanza de las Ciencias Sociales.

LIBROS



© FIDO DIDO/UFS inc.

Signos. Teoría y práctica de la educación, 8/9
Enero-Junio de 1993. Páginas 148-159. ISSN: 1131-8000

PRIMARIA

La escuela rural ha sido el ámbito educativo fundamental de referencia para una gran mayoría de españoles hasta los años setenta. A partir de aquí, la escuela rural entra en una gran crisis como consecuencia *de la aplicación a la educación de planteamientos técnicos y tecnocráticos, derivados de los enfoques positivistas, que comienzan a aflorar en España con la puesta en práctica de la Ley General de Educación en 1970. Esta ley establece como escuelas rurales aquellos centros que tienen menos de ocho unidades. Distinción o clasificación que sigue vigente hoy día, aunque parece que ya por poco tiempo como consecuencia del cambio de criterio que va a establecer a este respecto la nueva estructura de centros que plantea la LOGSE.*

LA ESCUELA RURAL

JESÚS BARRIUSO*

Con la aplicación de la Ley General de Educación, los criterios eficientistas que se derivan de los planteamientos teóricos (1) entran en la escuela rural como un elefante en una cacharrería, poniendo en marcha un plan de concentraciones escolares que da lugar a un sinfín de colegios comarcales de 8 ó más unidades por toda la geografía nacional.

Sería simplista hacer una crítica global descalificadora de la política de concentraciones escolares. Al contrario, habría que concluir que esa política fue positiva para el conjunto del país. Modernizó el sistema educativo y permitió dar un salto cualitativo y cuantitativo importante. Sin embargo, la aplicación indiscriminada de dicha política dio lugar a cantidad de sinsentidos.

La puesta en marcha de concentraciones escolares era coherente con una visión materialista de la educación (2) que considera las mejoras técnicas como lo único importante y necesario. Las finalidades de la educación, los efectos secundarios de los sistemas utilizados, los trastornos sociales provocados... importaron menos o no importaron. La finalidad era hacer la concentración comarcal. Menos importaba en qué condiciones, a qué "precio", qué se conseguía, qué se perdía...

La crítica, tanto a los sinsentidos cometidos como al abandono de lo que quedaba en las zonas rurales llegó, ya a finales de los setenta y principios de los ochenta, vía Movimientos de Renovación Pedagógica y, en general, colectivos de profesorado crítico e innovador.

Así, a partir del 83, con los nuevos vientos de cambio, el Ministerio de Educación, sensible a esa crítica, pone en marcha el programa de Educación Compensatoria en las zonas rurales. Se paralizan las concentraciones y se comienza a hablar de zonas de acción educativa preferente (ZAEP).

Se produce una incorporación a la escuela de aspectos derivados fundamentalmente de la teoría sociopolítica crítica, como pueden ser la relevancia de la realidad circundante o entorno en el proceso educativo y, como consecuencia de ello, la necesidad de compensar las desigualdades. En este sentido se trata de dar más al que más necesita, de ampliar posibilidades, de enriquecer las funciones de la escuela...

Se inicia la creación de una red de Centros de Recursos. Allí donde existe una zona que conserva escuelas rurales, dentro de un ámbito más o menos razonable de cercanía, se pone en marcha un centro de recursos que apoya, tanto con efectivos humanos como materiales, la labor del profesorado de la zona.

Podríamos describir el periodo que va desde el curso escolar 83/84 al 86/87 como una fase de arranque, de creación de infraestructura, de gran actividad, ebullición e ilusión general, tanto por parte del profesorado que provenía del programa de Educación Compensatoria como por parte del profesorado de las escuelas de la zona. Un lema de inicio, no siempre reflejado en la realidad, fue que compensatoria éramos todos. Y no podía ser de otra manera, ya que tan estéril habría sido el empuje de quienes llegaban sin la ilusión y buen acogimiento del profesorado que estaba en la zona, como viceversa.

Se habla de la necesidad de unir la Educación Compensatoria a las Políticas Compensatorias. Pero éstas no llegan o lo hacen tan débil y lentamente que aún, al día de hoy, no podemos hablar de ellas.

En este periodo del que hablamos, las cosas están todavía poco estructuradas, se va un poco a salto de mata y aprendiendo por ensayo y error. La Administración apuesta fuerte por la Escuela Rural y se pone en marcha una pesada y lenta máquina que tiene dificultades para atender las necesidades que se le plantean.

Pero es evidente que quien más pone es el profesorado, que hace kilómetros a costa de su bolsillo desde su escuela al centro de recursos y viceversa para coger material y devolverlo porque todavía es escaso, que se reúne en largas sesiones a costa de su tiempo para debatir acerca de las necesidades, de las funciones, del funcionamiento... de la escuela.

Donde no había más que viejos pupitres de madera apolillada, una pizarra y tiza, comienza a haber algo más. Y lo que hasta entonces era impensable en una escuela se comienza a poder realizar: proyectar diapositivas, pasar una película de vídeo... Frente al negro panorama de abandono de las escuelas se inicia una lucha de concienciación de las instituciones y de la sociedad en general que, atónita, se da cuenta de que todavía existen escuelas en muchos casos en condiciones tercermundistas, sin luz, sin agua, sin servicios... Fruto del empeño de las personas implicadas es la mejora paulatina de la escuela rural: más medios, más recursos, más material, más apoyo humano, más personas, concienciación, dignificación... Y menos goteras, menos cristales rotos, menos frío, menos ratones, menos necesidades...

Pero lo que ha cambiado no es sólo lo físico, lo fácilmente observable y que, de alguna manera, hemos descrito ya. Hay un cambio más profundo que, en mi opinión, va más allá de lo que incluso los responsables de la Administración pudieron pretender. Desde ésta se quiere demostrar que se cree en la escuela rural y que esa escuela, con los medios y recursos necesarios y con el enfoque adecuado desde el punto de vista psicopedagógico, puede ser un modelo válido para preparar a los niños y niñas para la sociedad sin que sea necesario desplazarse a un cen-

© RAYMOND LOENY

tro comarcal para salir bien preparados de la E.G.B.

Pero lo que en el fondo empieza a demostrarse y a quedar patente es la necesidad de la escuela rural en una doble vertiente:

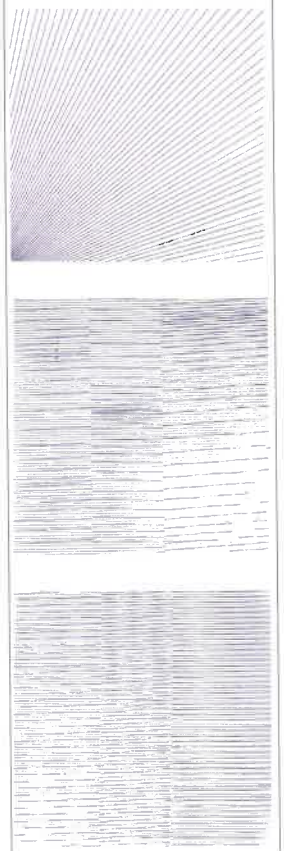
a) La escuela rural como dinamizadora del panorama educativo: un núcleo joven, en expansión, que se mueve, que se preocupa y que, de alguna manera, remueve e inquieta la relativa comodidad o adormecimiento general que hay en ese momento a su lado en los centros completos.

b) La escuela rural como incorporadora de elementos o variables que no se tenían prácticamente en cuenta en general: aspectos fundamentalmente psicosociales que vienen a enriquecer el modelo educativo que se estaba utilizando y que, por lo tanto, permite ofrecer una educación más completa, más integradora a su alumnado (3).

Un claro ejemplo de la preocupación por incorporar a la escuela el tipo de aspectos al que nos referimos es la iniciativa de creación de CRIETs en Aragón y CREUs (Convivencias Regionales de Escuelas Unitarias) en Cantabria. Gracias a esta iniciativa que aún pervive, los niños y niñas de las escuelas rurales de una comarca o zona conviven durante tres semanas al curso —una cada trimestre— en un centro que posee los servicios adecuados —aulas, habitaciones, polideportivo, comedor...—, realizando actividades dentro y fuera del aula, con la posibilidad de utilizar medios de los que no es fácil disponer en los pueblos, realizando salidas y visitas a servicios, lugares, industrias... a los que posiblemente no tuvieran acceso de otra manera, practicando deportes en instalaciones que en sus pueblos no tienen, como la natación... Todo ello, además de perseguir finalidades específicas según el tipo de actividad, tiene una gran intencionalidad que podríamos encuadrar dentro de lo que sería el desarrollo de capacidades de relación social y de conocimiento más allá de su entorno inmediato.

La entrada de las escuelas rurales en la "experimentación de la Reforma" del ciclo Superior primero y del Inicial y Medio después, a partir del curso 86/87, es un hito que permite y facilita un salto cualitativo importante en la mejora, digno de ser tenido en cuenta en cualquier reflexión que se haga sobre la distancia recorrida.

"Por un lado estaría el modelo de Centros de Recursos de Educación Compensatoria que aglutinan, intentan dinamizar y prestar apoyo dentro y fuera del aula a un grupo de escuelas rurales de una misma zona"



© MANFRED MAIER

Esta experimentación, al margen de aportar más medios y recursos a la escuela, permite, institucionalmente, por vez primera:

- Gozar de autonomía para comenzar a trabajar en el diseño de currícula específicos y diversificados para la escuela rural.
- Que el profesorado rural se acerque a un tipo de formación diferente de aquella a la que había tenido acceso hasta ese momento, al menos institucionalmente.
- Presentar, intercambiar, debatir..., institucionalmente —en definitiva, enriquecerse y aprender— experiencias, trabajos, logros, conclusiones... entre colectivos de profesorado de escuelas rurales de diferentes regiones (4).

Durante este periodo de experimentación de reforma, se consolida institucionalmente el modelo de Colegio Rural Agrupado (CRA), que viene a añadir otro modelo organizativo más a la escuela rural, lo cual, indudablemente, supone, en un juicio global, más posibilidades de desarrollo para ella. Las dos primeras referencias de este modelo nuevo arrancan, experimentalmente, del curso 84-85, y son: "Colegio Rural Agrupado: Valle Amblés" (Avila), y "Colegio Público disperso: Sierra del Segura", Yeste, (Albacete) (5).

Con la llegada de la LOGSE, sobre la que más adelante hablaremos en relación con la escuela rural, completamos el recorrido por la distancia, y nos situamos en el momento actual.

El escenario

En este apartado queremos acercarnos al escenario educativo rural con la intención de aportar alguna clase de respuesta a interrogantes del tipo siguiente: ¿Qué relevancia tiene la Escuela rural en el panorama educativo nacional? ¿Qué es y cómo es una escuela rural? ¿Con qué condiciones e infraestructura se cuenta? ¿Existe algún tipo de estructura organizativa? ¿Qué futuro se puede vislumbrar para este tipo de escuela?...

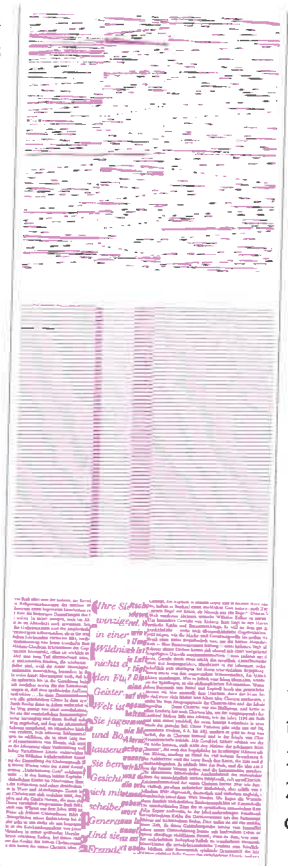
Con datos referidos a 1991 (ver tabla de datos más adelante), nos encontramos con que el 54,7% —más de la mitad— de los centros del territorio MEC son de menos de 8 unidades, es decir, escuelas rurales. Pero es que si apuráramos el término y nos quedáramos con las denominadas escuelas unitarias, esto es, centros de una o dos unidades, el porcentaje seguiría siendo muy alto, un 39,2% del total de centros. Esto nos puede dar una primera idea de que el escenario rural, incluso desde el punto de vista cuantitativo, es importante. Parece, pues, lógico que un número de centros tan elevado —2.433 escuelas unitarias, de una o dos unidades— merezca una atención suficiente y específica por parte de la Administración, de la sociedad en general y, en particular, de los agentes implicados en el tema.

Con todo, no son las razones derivadas de análisis cuantitativos las que más peso tienen en la escuela rural. La relevancia de ésta hay que asociarla a criterios y enfoques de tipo cualitativo. En este sentido, podríamos explicitar algunos, sin ánimo de exhaustividad.

- El hecho de que se quiera atender a una parte importante e imprescindible en y para el conjunto de la sociedad española.
- Precisamente, aquella parte de la sociedad que menos oportunidades ha tenido y sigue teniendo de acceso a la cultura, a la educación y, en líneas generales, a lo que podríamos denominar, en el mejor sentido de la palabra, la modernidad.
- El ánimo de compensar desigualdades, no en el sentido igualitarista de dar a todo el mundo lo mismo, sino en el de dar a cada cual lo que necesita.
- Las singulares características de la escuela rural, que la convierten en un contexto diverso y complejo, pero con un fuerte potencial de posibilidades para ser una escuela de calidad, en beneficio de las personas que viven en el medio rural.

Estos y otros criterios justifican que se le asigne un papel relevante en el conjunto del contexto educativo español y que se le dedique tiempo, estudio, investigación, medios, condiciones... suficientes y adecuados con especial sensibilidad.

Lo que a continuación podemos plantearnos es si hay evidencias o, por lo menos, indicios de que algo de todo eso se está dando en la actualidad o se pueda dar en un futuro próximo. Para ello vamos a hacer una descripción de cómo percibimos que están las cosas al día de hoy, hacia dónde parece que van y, por contra, en qué dirección deberíamos caminar.



© MANFRED MAIER

"Por otro el modelo de Colegios Rurales Agrupados (CRA). Este modelo permite institucionalmente constituirse como Colegio Público a diferentes centros —normalmente pequeñas escuelas— que hasta ese momento eran independientes legalmente"

La distancia recorrida desde el 83 parece haber consolidado dos modelos organizativos que vienen a estructurar globalmente la diversidad de escuelas rurales existente:

1.– Por un lado estaría el modelo de Centros de Recursos de Educación Compensatoria que aglutinan, intentan dinamizar y prestar apoyo dentro y fuera del aula a un grupo de escuelas rurales de una misma zona, que no tienen ninguna vinculación legal entre sí; es decir, que cada una de las escuelas tiene entidad de Colegio Público, aunque sólo tenga una o dos unidades. Con datos de 1991, nos encontramos que existen, en el territorio MEC, 232 Centros de Recursos que atienden a 2.164 centros de menos de ocho unidades, o sea, escuelas rurales.

2.– Por otro, el modelo de Colegios Rurales Agrupados (CRA). Este modelo permite institucionalmente constituirse como Colegio Público a diferentes centros —normalmente pequeñas escuelas— que hasta ese momento eran independientes legalmente. La particularidad del CRA es que no desaparecen las escuelas y los niños/as de los pueblos, y se pasa del concepto de Colegio Público como edificio o instalación única, a la de Colegio como conjunto de unidades dispersas por cada una de las localidades afectadas que funcionan, a partir de ese momento, como un único centro, legalmente constituido, bajo un proyecto común.

Los Centros de Recursos aportan, además de medios y recursos materiales, profesorado que presta apoyo directo a la escuela, bien en las especialidades propias de la Etapa Primaria —Idioma extranjero, Educación Física o Música—, bien algún tipo de apoyo específico a la Educación Infantil o, como generalistas, a alguno de los Ciclos de Primaria. Por lo general, allí donde existe un buen entendimiento y trabajo colaborativo entre el profesorado propio de las escuelas rurales y el de Compensatoria, la or-

"Ambos modelos han contribuido determinantemente a que se pueda hablar de una escuela rural, esto es, de una escuela para el mundo rural, frente a la idea de una escuela en el mundo rural"

ganización del trabajo de apoyo que presta el profesorado de Educación Compensatoria se negocia y se lleva a cabo en función de las características, necesidades, intereses y posibilidades de la zona.

Hay que resaltar, sin embargo, que, con no poca frecuencia, surgen problemas que podríamos calificar como inherentes al modelo de Centros de Recursos y que dificultan el trabajo cooperativo. Esto ocurre cuando, por razones diversas y complejas para ser abordadas aquí:

- Es percibido el trabajo que realiza el profesorado de Educación Compensatoria como un trabajo de importancia secundaria por parte del profesorado de las escuelas rurales de la zona.
- El profesorado de Educación Compensatoria no se implica suficientemente en la labor que se le pide o espera que desempeñe en la zona. Y esto suele ocurrir, bien como consecuencia de lo descrito en el punto anterior, bien porque existen percepciones muy distintas, por parte de uno y otro profesorado, respecto de la tarea que le correspondería llevar a cabo a Educación Compensatoria.
- Cuando algún profesor de la zona no acepta integrarse en la dinámica del Centro de Recursos, bien de manera parcial —para algunos aspectos como reuniones, algún tipo de actividad concreta...—, o bien de forma total.

Esta problemática que describimos, conscientemente de forma incompleta y reducida por su complejidad, es lo suficientemente relevante como para permitirnos hacer algunas reflexiones en torno al modelo de Centros de Recursos.

En primer lugar, hay que decir que es el modelo más extendido, experimentado, aceptado, por tanto consolidado, diverso y complejo. Que, por otro lado, más ha contribuido a impulsar, vigorizar y mejorar la calidad de la escuela rural. Pero, con todo ello, se presenta, todavía, como un modelo débil desde dos puntos de vista:

A) Desde un punto de vista burocrático-administrativo-legal, tiene bastantes aspectos sin resolver:

– El hecho de que no exista ningún vínculo legal entre los Centros de Recursos y los diferentes Centros o Escuelas Rurales deja prácticamente todo a la buena voluntad y entendimiento de las partes y personas implicadas.

– El hecho de que ninguna normativa recoja y regule un aspecto clave como es el de los desplazamientos del profesorado de las escuelas rurales de la zona al Centro de Recursos y viceversa, hace que aquéllos se realicen a su costa y a su riesgo, sin ningún amparo.

– El hecho de que la problemática del profesorado itinerante de Ed. Compensatoria en los Centros de Recursos diste mucho de estar bien resuelta...

– El hecho de que todavía exista un número importante de Centros de Recursos sin creación legal hace que se esté funcionando, en esos casos, en la más absoluta provisionalidad con gravísimos problemas de diversa índole entre los que destacan la precariedad en la infraestructura.

B) Desde un punto de vista psico-socio-pedagógico e incluso político, la problemática pendiente de resolver es aún más compleja y difícil de deslindar. Aun así, intentaremos apuntar algunos aspectos susceptibles de mejora:

– No se ve por ningún lado algún tipo de apoyo psicopedagógico a las necesidades educativas especiales que, por desgracia, abundan en la escuela rural.

– Ni siquiera se cuenta aún con las plantillas completas de profesorado de apoyo de acuerdo con los módulos establecidos; esto es, el número de profesores/as generalistas y especialistas que corresponderían a cada zona.

– La cantidad de dinero que llega a las escuelas vía Programa de Ed. Compensatoria ha ido disminuyendo, si no en cifras absolutas, sí en cifras o valor reales; de tal manera que da la impresión de que el Programa está bastante devaluado.

– La implicación de otros agentes sociales y, sobre todo, de los Ayuntamientos, en muchos casos, es muy pequeña o inexistente.

– Poco o casi nada se hace por motivar al profesorado de esas escuelas rurales, sobre todo las escuelas unitarias que trabajan en condiciones tan desventajosas.

– La formación del profesorado de esas escuelas tendría que estar mejor atendida y se tendrían que facilitar condiciones para ello. Hay que tener en cuenta a este respecto que el profesorado que atiende ese tipo de escuelas necesita una formación más amplia y específica por tener que trabajar con una diversidad mucho mayor que la que se da en cualquier aula normal.

Alguien podría echar por tierra las reflexiones o consideraciones que estamos haciendo argumen-

Tipo de Centro	Nº de Centros	% sobre Centros de 1-7 unidades	% sobre Total de Centros
1 unidad	1.695	50%	27,3%
2 unidades	738	21,8%	11,9%
3 unidades	292	8,6%	4,7%
4 unidades	233	6,9%	3,8%
5 unidades	137	4,0%	2,2%
6 unidades	144	4,2%	2,3%
7 unidades	154	4,5%	2,5%
total centros 1-7 u.	3.393	100,0%	54,7%
8 unid. en adelante	2.812	–	45,3%
TOTAL CENTROS	6.205	–	100,0%

Gráfico 1.– DATOS REFERIDOS A ESCUELAS RURALES (Ambito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia)

tando criterios de rendimiento para la escuela rural. Y dentro de esos criterios de rendimiento habría uno determinante: dinero que se gasta, medios que se emplean por alumno. En ese caso, somos conscientes de que sobra todo lo dicho. Pero es que, en ese caso, sobrarían también los programas de Ed. Compensatoria y, lo que es más grave, estaría de sobra la mismísima escuela rural.

El modelo de Colegio Rural Agrupado se presenta como un modelo más fuerte, es decir, más rígido en general. Tiene mejor amarrados los aspectos burocrático-administrativos y, desde ese punto de vista, ofrece menos problemas de funcionamiento y de control. Pero, sin embargo, presenta exactamente las mismas "debilidades" en los aspectos que hemos agrupado anteriormente bajo el punto de vista psico-socio-pedagógico y político. Este segundo punto de vista es el que realmente más nos importa, puesto que hace referencia a aspectos que ponen en relación medios y fines de la educación frente a los primeros, que sólo hacen referencia a medios y, además, en nuestra opinión, de segundo orden.

Con todo lo dicho hasta aquí, no quisiéramos que nadie sacara la conclusión de que estamos atacando estos dos grandes modelos estructurantes de la escuela rural porque no parezcan válidos. Muy al contrario, queremos defender ambos, aunque más adelante maticemos acerca del valor y bondad de cada uno de ellos. Ambos modelos han demostrado su validez para impulsar, vigorizar y desarrollar la escuela rural. Hasta tal punto creemos que esto es así que nos atrevemos a afirmar que ambos modelos han contribuido determinantemente a que se pueda hablar de una escuela rural, esto es: de una escuela para el mundo rural, frente a la idea de una escuela en el mundo rural (6). Y, cuando marcamos sus "debilidades", es precisamente porque estamos convencidos de su potencialidad si se continúan desarrollando.

Podríamos preguntarnos por qué se elige pasar de un modelo a otro en una zona (7), quién o quiénes lo deciden, cómo se hace... Bajo esos interrogantes subyace una cuestión de fondo: si es o se considera mejor un modelo que otro. Las respuestas podrían ir desde planteamientos muy reduccionistas y simples a otros más complejos.

Hasta el momento actual, la Administración ha animado a la constitución de CRAs, pero ha solido ser respetuosa con las decisiones que tomara el profesorado de la zona a ese respecto. Si una zona decidía presentar un proyecto de CRA se solía considerar la propuesta y negociarla o ajustarla al marco legal que los regula, ciertamente rígido. Así han surgido prácticamente la totalidad de CRAs existentes en el territorio MEC.

En ese sentido, se puede afirmar rotundamente que el hecho de que se funcione con Centro de Recursos o con CRA depende de la realidad o realidades de cada zona. En el fondo o en el medio de la cuestión, parece que la decisión depende de un conjunto de complejas circunstancias que se dan en un

"Hay indicios suficientes para pensar que, con la implantación de la LOGSE, se empiezan a retomar posiciones eficientistas, hay una vuelta a la obsesión por el control"

momento, en un sitio...; del tipo de personas —fundamentalmente maestros/as, ya que de ellos/as debe partir la iniciativa— que estén en ese momento; de la actitud, compromiso, pensamiento, creencias, ideología, intereses... que tengan. Del tipo de relaciones que exista en el grupo, del pensamiento dominante... Del tipo de personas/interlocutores de la Administración y su ideología, pensamiento, creencias, compromiso... Del conocimiento que tengan de la zona, del entusiasmo que se ponga...

En definitiva, parece que la decisión de pasar de un modelo a otro más depende de lo que se deriva de un complejo campo de relaciones interpersonales —que más tendrían que ver con la psicología de grupos—, que de un análisis profundo y equilibrado llevado a cabo por todas las partes implicadas, que tuviera en cuenta el mayor número posible de variables y que considera el problema de forma global. Pero, bien mirada, la realidad no es algo objetivo, sino el resultado de las relaciones o interacciones entre las subjetividades de las personas que la analizan o la interpretan. Y, en ese sentido, podemos afirmar que lo que en cada zona se decide y ocurre es fruto y consecuencia de la realidad de la misma, a la vez que es, también, respuesta a ella.

Lo que hasta aquí hemos dicho podríamos considerarlo como análisis del estado de la cuestión hasta ahora. Pero cabe preguntarse hacia dónde parece que van las cosas.

Creemos que hay indicios suficientes para pensar que, con la implantación de la LOGSE, se empiezan a retomar posiciones eficientistas, hay una vuelta a la obsesión por el control (8), como si el tiempo de experimentación hubiera supuesto algún tipo de "desmadre", y se esgrimen indicadores de rendimiento como principios con criterios de economía de mercado, es decir, con criterios y valores externos al proceso educativo, ajenos, por tanto a las finalidades que se señalan para la educación.

Como indicios a los que hacemos referencia podrían servir: la supresión de unidades en escuelas rurales y la no adjudicación de otras en concurso de traslados que hacen prever también una pronta supresión; la paralización en la creación, desarrollo y dotación de Centros de Recursos y CRAs; el anquilosamiento o esclerotización del programa de Educación Compensatoria y la rebaja e insuficiencia del dinero y medios que, vía ese programa, llega a las zonas; el silencio (¿secretismo?) con que parece que se están tomando las decisiones, que no da lugar no ya a negociar futuros, sino, ni siquiera, a opinar, con lo que las decisiones sobre contextos complejos las toma una de las partes (¿la más preparada, cualificada, conocedora de la problemática?)...

"En el caso de la escuela rural, proceder exclusivamente bajo el signo o la guía de 'criterios e indicadores de rendimiento' puede conducir a reducir de tal manera la calidad de ésta que nos acercáramos a su muerte o eliminación"

© JOSEP TRIADÓ

Como ya hemos dicho más arriba, en el caso de la escuela rural, proceder exclusivamente bajo el signo o la guía de "criterios e indicadores de rendimiento" puede conducir a reducir de tal manera la calidad de ésta que nos acercáramos a su muerte o eliminación. Consideramos necesario y urgente que la escuela rural —todo aquel profesorado que trabaja en ella y todo el que sienta algún tipo de compromiso con ella— alce su voz reivindicando que se le juzgue y guíe bajo "principios, criterios e indicadores de calidad" (9), con una clara intención de compensar todas aquellas desigualdades que padece, de acuerdo con los títulos Cuarto y Quinto de la LOGSE (10).

En este sentido, es necesario que todas aquellas personas que sientan algún tipo de compromiso con la escuela rural trabajen, indaguen e investiguen para hacer explícitos cuáles deben ser esos "indicadores de calidad" que orienten y guíen la intervención de la Administración, de la sociedad en general y de todos los agentes implicados en ella con flexibilidad, con sensibilidad, permitiendo desarrollar más los modelos organizativos existentes e incluso favoreciendo la incorporación de otros nuevos.

Las razones que argumentamos en favor de ello, como consecuencia del conocimiento que hoy se tiene, fruto, sobre todo, de todos estos años de impulso y experimentación, son fundamentalmente: la relevancia real que ya tiene esta escuela y la relevancia potencial que podría llegar a tener si se apoya con seriedad, en beneficio de la mejora cualitativa de la educación en España. Ambas razones, funda-

mentadas en la idea de que la escuela rural en general, —y, en particular, más aún, determinadas experiencias— han sido a lo largo de estos ocho últimos años un claro ejemplo de una escuela dinámica, flexible, en continua evolución, desarrollo y adaptación a las necesidades, en busca de los fines de calidad que se definen para la educación.

La trama

La situación actual, de implantación y comienzo de desarrollo de la LOGSE, pone a todos los centros ante la necesidad de elaborar Proyectos Curriculares de Etapa y Proyectos Educativos de Centro como instrumentos que permitan tomar conciencia, analizar y hacer un tratamiento adecuado de la diversidad existente en cada centro y en cada aula con la vista puesta siempre en acercar a cada alumno/a a los fines y propósitos educativos que se persiguen, de acuerdo con sus características y posibilidades.

Si en algún contexto es necesario gestionar adecuadamente la autonomía para dar respuesta a la diversidad existente, es en el medio rural. Aunque de manera muy reducida y breve, es necesario abordar aquí algún tipo de análisis de los elementos más importantes que caracterizan y condicionan el trabajo en el contexto de escuelas rurales:

- La interacción en un mismo espacio-aula de niños y niñas de diferentes edades, ciclos, incluso, etapas que, obviamente, dan como resultado una diversidad mayor en: intereses, actitudes, posibilidades, nivel de desarrollo de los diferentes tipos de capacidades, etc...
- El "tener a mano" y, por tanto, poder utilizar didácticamente, sin grandes complicaciones organizativas ni mayores problemas de cualquier otro tipo, los recursos del medio y entorno social, cultural (algunas tradiciones...), ambiental..., que permite establecer otra definición del territorio de la escuela y una mejor integración de ésta en el medio.
- El bajo número de niños/as que suele existir en este tipo de aulas, que debe hacer reflexionar sobre el complejo mundo de relación social y posibilitar fórmulas que ayuden a desarrollar este tipo de capacidades más allá del pueblo o localidad.
- "La soledad del corredor de fondo" del maestro/a que trabaja solo/a o casi, que requiere y necesita el enriquecimiento, la colaboración, el trabajo cooperativo del equipo de profesorado de la zona y una ayuda, asesoramiento y formación específicos.

© OTL AICHER

"La implantación y comienzo de desarrollo de la LOGSE pone a todos los centros ante la necesidad de elaborar Proyectos Curriculares de etapa y Proyectos Educativos de Centro. Si en algún contexto es necesario gestionar adecuadamente la autonomía para dar respuesta a la diversidad existente, es en el medio rural"

Estas y otras características hacen que los procesos de elaboración de Proyectos Educativos y Curriculares cobren una especial relevancia, hasta el punto de que para nosotros constituye la auténtica trama alrededor de la cual debería articularse todo lo demás en las zonas rurales.

El proceso de elaboración del Proyecto Educativo de zona debería de servir para analizar en profundidad las necesidades, los intereses y las posibilidades y, en consecuencia, marcarnos la utopía por la que trabajar y luchar en esa zona. En él parece que deben de tener un peso muy específico, particularísimamente en el medio rural, los temas transversales, que tienen sentido especialmente por su carga de contenidos actitudinales y de valores, que pueden contribuir de una forma determinante a una educación moral y ética, basada en la libre opción, fruto del conocimiento, de la reflexión, del razonamiento y no, de la inculcación.

Traemos aquí estas reflexiones porque estamos convencidos de que, si en cualquier ámbito o contexto tienen importancia esos temas, en el ámbito rural cobran especialísima relevancia. Un tema como La igualdad de oportunidades para ambos sexos debiera servir para que, más allá de que los niños y las niñas jueguen juntos, la escuela sea un ámbito de reflexión para construir aprendizajes significativos y relevantes sobre la tradicional y profunda desigualdad de la mujer en el mundo rural de forma que se puedan crear las actitudes necesarias para incidir positivamente sobre ello. Qué decir de otro tema como es la educación para la salud, tan abandonada, desde todo punto de vista, en el medio rural. Y especialísima importancia deberían tener en un Proyecto Educativo de zona rural los temas medioambientales, por razones obvias.

"Es necesario marcarse utopías, entendidas como horizontes más o menos lejanos, por las que luchar frente a la educación entendida como 'mercado social'"

Ahora bien, definir o elaborar un buen documento o proyecto, por sí mismo, no es garantía de nada. Lo que realmente garantiza que sirva para algo, poco o mucho, es el tipo de proceso que tenga lugar. En este sentido, hay que apuntar algunos aspectos que deberían cuidarse en el mismo:

- En primer lugar, debe ser lo suficientemente amplio, equilibrado y profundo como para incidir sobre el pensamiento, creencias, actitudes del profesorado que lo elabora.
- En segundo lugar, debe ser un trabajo de equipo que busque consensos, no mayorías que dominen sobre minorías.
- En tercer lugar, de poco o nada serviría que el profesorado consiguiera elaborar un buen documento desde el punto de vista técnico, si no es conocido y asumido por toda la comunidad educativa y, más en particular, por quienes tengan algo que ver con lo que allí se dice: alumnado, padres, madres, instituciones, otros agentes... Eso nos lleva a concluir que el proceso debe contemplar también estrategias de participación, conocimiento y asunción para toda la comunidad educativa, como garantía de utilidad.

Los Proyectos curriculares son los que tienen que concretar cómo se van a plasmar las grandes ideas-guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde ese punto de vista, su proceso de elaboración en una zona rural supone enfrentarse con problemas complejos. Habrá que pensar, al igual que dijimos para el Proyecto Educativo, que lo que se persiga no se conseguirá por tener un documento elaborado que se llame Proyecto curricular de zona, sino que, en todo caso, será el fruto del enfoque que se dé al proceso de trabajo. Teniendo eso en cuenta y lo que la experiencia va diciendo, las hipótesis más verosímiles apuntan a un proceso de elaboración con una duración entre cinco y diez años para que realmente un Proyecto curricular de una zona rural sirva para conseguir en un grado aceptable las finalidades que para ellos se marcan (11).

Justificar la afirmación anterior en nombre de las tareas a abordar, sería objeto de otro trabajo, que no tiene cabida aquí. No obstante, no queremos dejar de decir que es necesario facilitar esta importantísima tarea al profesorado de las zonas rurales:

- Permitiendo la flexibilización de su tiempo dentro de las 30 horas semanales de dedicación al centro y sin perjuicio de que el alumnado tenga sus 25 horas lectivas (12).
- Aportando una formación y un asesoramiento más específicos y generosos (13).

Una utopía de calidad

Tal como parece que están las cosas, según hemos intentado describir a lo largo de este trabajo, es necesario marcarse utopías, entendidas como horizontes más o menos lejanos, por las que luchar; es decir, frente a la educación entendida como "mercado social", hay que plantear utopías. No sería bueno conformarse con que las cosas permanezcan como están o vayan a peor.

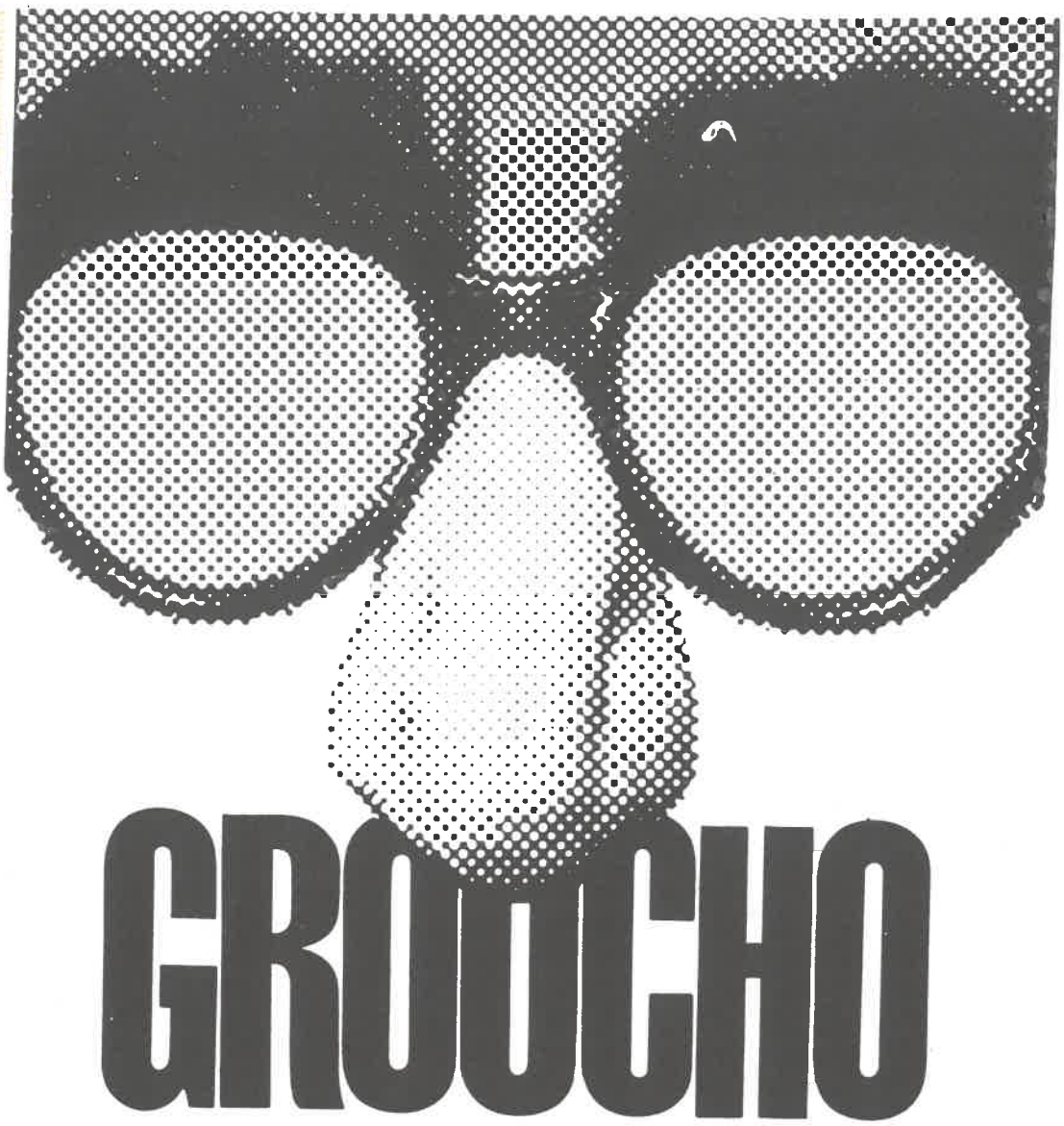
La dirección en la que caminar es, sin duda alguna, la calidad. Pero ¿cómo entender o interpretar esa calidad, cuando la calidad supone cosas tan distintas para unos y para otros?, y ¿qué hacer en las zonas rurales para seguir aproximándonos a ella?

En primer lugar, hay que pensar que la escuela rural Infantil y Primaria no tiene sentido ni futuro por sí sola. Tenemos que encuadrarla dentro de la Enseñanza Obligatoria y añadir a ella el Bachillerato y los módulos de Formación Profesional 2 y 3. Ello obliga, inexcusablemente, a hacer un planteamiento más amplio. Ya no podemos seguir hablando de la "escuela rural" refiriéndonos a los centros de Infantil y Primaria de menos de ocho unidades. Habría que empezar a hacer planteamientos globales de la escuela rural como el conjunto de servicios que se prestan en una zona para atender las necesidades educativas de las personas que en ella viven.

Las consideraciones anteriores nos sitúan ante la necesidad que hay de crear muchos más servicios educativos en las zonas rurales con criterios de sensibilidad y flexibilidad (14). Tras la creación, nos podremos plantear la coordinación de todos esos servicios dentro de un proyecto global de calidad, para que no ocurra que se trabaje, como en la actualidad, en diferentes direcciones, que dan lugar, en unos casos, a polémicas y críticas de los institutos a las escuelas y viceversa, y, en otros, a la supeditación acrítica y hasta inútil de las escuelas a los institutos, de forma que no se avanza en la buena dirección.

Proponemos, pues, que todos los servicios educativos propios del sistema que configuren la oferta educativa de una zona rural, elaboren conjuntamente un proyecto global de calidad que se estructuraría de la siguiente manera:

- Objetivos o finalidades de una educación de calidad para la zona.
- Principios o criterios en los que se basa la educación de calidad.
- Indicadores de esa calidad en la zona.



• Principios de procedimiento que se establecen para llevar a cabo una educación de calidad.

Elaborar ese Proyecto global de calidad para la zona podría ser la garantía de que todo el mundo va a trabajar en la misma dirección en esa zona. Supondría una reflexión conjunta de todos los servicios educativos zonales sobre los fines educativos que se persiguen para hacer una interpretación coherente. Pensamos que no sería muy complicado llegar a un acuerdo amplio sobre aspectos tan gruesos como los que señalamos si se hace sobre consensos. Los indicadores de esa calidad nos facilitarían la evaluación continua y formativa de la misma. Y los principios de procedimiento nos arrojarían luz sobre la manera de proceder para no desviarnos del camino que va hacia la calidad.

En cualquier caso, la propuesta estaría justificada por la necesidad de que todos los tramos y servicios educativos caminen en la misma dirección. De la situación actual podemos aprender cómo tanto esfuerzo hecho en un ciclo, en una etapa, en un centro... se ve contrarrestado por el esfuerzo que se hace en la dirección contraria en el siguiente. De manera que el esfuerzo, tiempo e ilusión apostados rinden la mitad con muchísima frecuencia.

"Habría que empezar a hacer planteamientos globales de la escuela rural como el conjunto de servicios que se prestan en una zona para atender las necesidades educativas de las personas que en ella viven"

El Proyecto global de calidad al que estamos haciendo referencia sería el punto de partida de los Proyectos Educativos de Centro y de los Proyectos Curriculares de cada Etapa.

La propuesta habría que completarla con una estructura organizativa adecuada que permitiera la coordinación de los diferentes tramos y servicios. Pensamos que, en este sentido, sería indispensable contar con Centros de Recursos en cada zona, más allá de lo que son y suponen hoy día. Habría que entender el Centro de Recursos como el centro neurálgico de la zona, facilitador de todo tipo de servicios de apoyo material y humano (formación, coordinación, equipos psicopedagógicos, recursos materiales...) para la escuela rural, entendida ésta en el sentido amplio que hemos descrito.

"Elaborar ese proyecto global para la zona supondría una reflexión conjunta de todos los servicios educativos zonales sobre los fines educativos que se persiguen para hacer una interpretación coherente"

Notas

(1) Entendemos como criterios eficientistas la institucionalización de la enseñanza, la uniformidad organizativa, la sistematización de los currícula, la burocratización... (Carr y Kemmis, 1988, 55).

(2) Para mejorar la educación sólo hace falta proporcionar mejores medios, recursos, herramientas... (op. cit., 53).

(3) De ambos aspectos dieron fe las numerosas escuelas de verano, jornadas, encuentros... que, guiados por colectivos implicados, tuvieron lugar en Aragón, Asturias, Cantabria, La Rioja... y, en general, por toda la geografía española; y revistas como "Aula libre", "Quima"... y otras, cuyas páginas dieron espacio a las inquietudes, la lucha y el pensamiento a que hacemos referencia. (Las citas de nombres que hacemos aquí quieren ser significativas e indicativas pero en modo alguno son exhaustivas, como es evidente.)

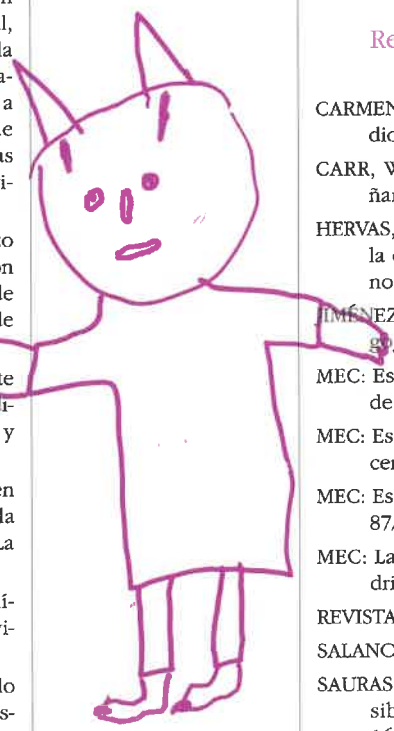
(4) Noja (Cantabria), Madrid, Soria, El Bierzo (León) y, últimamente, Albarracín (Teruel), acogieron interesantes jornadas de formación e intercambio de experiencias de colectivos de maestros/as rurales de Cantabria, Huesca, Teruel, León...

(5) Se puede conocer más en profundidad este periodo que remarcamos a través de diferentes publicaciones del MEC: Escuelas rurales, en "Documentos y propuestas de trabajo", 1987 y 1989.

(6) En 1984, G. Carmena y J. G. Regidor ponen de manifiesto que no existe en España una escuela rural y por ello titulan a su amplia investigación: "La escuela en el medio rural".

(7) La opción de cambiar de modelo es unívoca. Siempre de Centro de Recursos a CRA; no, viceversa.

(8) Léase a este propósito el interesante artículo que en el núm. 209 de Cuadernos de Pedagogía escribe Gimeno Sacristán.



© MIGUEL

(9) Utilizamos aquí los términos: "criterios e indicadores de rendimiento" en contraposición a los "criterios e indicadores de calidad", acogiéndonos a las ideas que, a este respecto, defiende John Elliot. (Cuadernos de Pedagogía, núms. 206 y 207).

(10) Título IV: "De la calidad de la enseñanza". Título V: "De la compensación de las desigualdades en la Educación".

(11) Ver a ese respecto las tres grandes finalidades que se marcan en el libro "Proyecto Curricular", pág. 35, de las "Cajas rojas".

(12) Existen en funcionamiento experiencias a este respecto. Una fórmula que se está utilizando y que permitiría variaciones es la siguiente: Impartir cinco horas y media de clase diariamente, cuatro días a la semana, para que el día restante se dé clase por la mañana y quede la tarde para trabajar sin alumnado en el Centro de Recursos.

(13) El hecho de que se haya segregado a los Centros de Recursos de Ed. Compensatoria del posible asesoramiento de los CEPs para la elaboración de Proyectos Curriculares no parece que sea una manera positiva de discriminar a las zonas rurales.

(14) Pedro Sauras (en imprenta para Cuadernos de Pedagogía) describe con amplitud y profundidad la necesidad de ir más allá de la escuela obligatoria, definiendo para las zonas rurales lo que denomina "ámbitos geográficos en los que está presente la totalidad de servicios educativos propios del sistema con un acceso fácil a los mismos".

(*) Jesús G. Barriuso es asesor de Educación Primaria en el CEP de Santander (teléfono de contacto: 942 - 34 22 16).

Referencias bibliográficas

CARMENA, G. y REGIDOR, J., La escuela en el medio rural. Madrid, 1990.

CARR, W. y KEMMIS, S., Teoría crítica de la enseñanza. Martínez Roca. Barcelona, 1988.

HERVAS, Mª. J., "Castilla y León. Una alternativa para la escuela rural en el medio rural". En Cuadernos de Pedagogía, núm. 211.

JIMÉNEZ, J. La escuela unitaria. Cuadernos de Pedagogía.

MEC: Escuelas Rurales. Reforma del Ciclo Superior de la E.G.B., Madrid, 1987.

MEC: Escuelas Rurales. Organización: agrupaciones, centros, aula 5. Curso 87/88. Madrid, 1989.

MEC: Escuelas Rurales. Algunas experiencias. Curso 87/88. Madrid, 1989.

MEC: La Educación Infantil en el medio rural. Madrid, 1990.

REVISTAS: Aula libre (Huesca) y Quima (Cantabria).

SALANOVA, J., La escuela rural. Zero Zyx.

SAURAS, P., Escuelas rurales y libro blanco, ¿una posibilidad? En cuadernos de Pedagogía, núm. 169.

No son los maestros quienes fundamentalmente hacen la escuela, sino la escuela la que hace a los maestros

El estudio de la posición social del colectivo formado por los enseñantes de Primaria es necesario remitirlo a las raíces, esto es, remitirlo a la consideración de las características del trabajo, actividad o práctica concreta que sus miembros desempeñan. Por otra parte, ese trabajo específico es solamente definible e inteligible dentro de un ámbito concreto del sistema escolar y dentro de una determinada organización de la cultura. No hay enseñantes en general, como no hay sistema de enseñanza en general, como tampoco hay funciones genéricas de tal sistema: son los grupos o las clases en conflicto las que proporcionan una especificidad propia a cada uno de sus particulares ámbitos (...) La enseñanza Primaria para pobres no tiene las mismas funciones que la enseñanza Primaria para ricos.

Concretamente, y dicho en crudo, los maestros de los pobres, los maestros de las clases populares, no están esencialmente para enseñar, para hacer crecer o desarrollar un conjunto de hábitos en sus alumnos, sino que están para delimitar el conjunto de hábitos legítimos. Para que los valoren y los reconozcan más que para que positivamente los aprendan. En otro lenguaje, están para imponer la legitimidad de la cultura dominante y no por tanto para inculcar esa cultura. No es por casualidad que las escuelas estatales hayan venido más bien parapetándose en las técnicas pedagógicas *duras* y hayan dejado el campo de las técnicas *blandas* (la pedagogía de las clases medias-altas intelectualizadas) a los enseñantes de la escuela privada de estas últimas clases sociales*.

(*) Carlos Lerena: *El oficio de maestro.* En *Sistema*, núm. 50-51, noviembre de 1982, pp. 79-102.

Signos. Teoría y práctica de la educación, 8/9
Enero-Junio de 1993. Páginas 160-169. ISSN: 1131-8000

PRIMARIA

Hoy se entiende que la evaluación es la reflexión crítica sobre los componentes y los intercambios que intervienen en el proceso didáctico con el fin de determinar cuáles están siendo o han sido los resultados del *mismo y poder así tomar las decisiones más adecuadas para la consecución de los objetivos educativos. La evaluación deberá consistir, por lo tanto, en una reflexión crítica sobre todos los elementos constitutivos "del proceso didáctico" (objetivos, contenidos, actividades...) y sobre los procesos que en él se producen, para de esta manera determinar, a la vista de los resultados que el alumno va alcanzando, si es necesario modificar alguno de sus elementos.*

LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

JOSÉ ANTONIO RODRÍGUEZ*

La evaluación nos va a proporcionar *las informaciones pertinentes para conocer la eficacia de nuestra actuación docente.* Eficacia que hay que medir en función del grado de consecución de los objetivos por parte del alumno.

I.– El concepto de evaluación

En síntesis, podríamos decir que *la evaluación es un proceso sistemático de reflexión sobre la práctica* (Rosales, 1989), que podríamos definir de esta manera:

El proceso	Se evalúan	¿A quién se evalúa?
son los cambios (aprendizaje)		
en base a metas explícitas (objetivos educativos)	Objetivos	
que alguien debe alcanzar, (alumnos)		Alumnos
utilizando unos contenidos,	Contenidos	
a través de determinadas acciones, (actividades)	Actividades	
que alguien organiza, (el profesor)		Profesor
actuando de una determinada manera, (metodología)	Metodología	
utilizando los estímulos adecuados (recursos)	Recursos	
y que va revisando la validez de su actuación (metaevaluación)		Centro

La evaluación tiene como función retroalimentar la práctica ya que observa las características de los alumnos, constata sus ritmos de aprendizaje, analiza la configuración de las relaciones que se producen en el aula y los problemas en la adquisición de los conocimientos así como el nivel de actitudes, habilidades y destrezas que el alumno manifiesta.

La evaluación habrá de realizarse recogiendo evidencias sobre las que aplicará criterios de valor que siempre son criterios de referencia. Por ejemplo, los establecidos por el DCB, lo que alcanzan otros niños/as de la misma edad, lo que alcanzan otros en otros lugares, las capacidades de los alumnos, los *valores* en los que el centro quiere situarse.

En ese sentido podemos hablar de

- una evaluación **procesual**, que no sólo se preocupa por los resultados,
- una evaluación **holística**, que no se limita a aspectos parciales,
- una evaluación **contextualizada**, referida a un contexto y proceso concreto, no formulada en vacío y falsamente aséptica,
- una evaluación **democrática**, en la que todos tienen voz y voto, una evaluación **cualitativa**, que no se apoya en mediciones y que no por ello es profundamente **rigurosa**,
- una evaluación **criterial**, que no establece niveles sino referentes criteriales en el propio sujeto que se evalúa,
- una evaluación **formativa**, que recoge la información necesaria para tomar decisiones y por lo tanto regular nuestra práctica docente,
- una evaluación **continua** ya que se realiza analizando los elementos del proceso, no a través de componentes externos al mismo,
- una evaluación **global** ya que es una evaluación holística.

En definitiva, la evaluación así entendida nos permite realizar un seguimiento que nos proporciona información acerca de cómo se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de reajustar la actuación docente, en función de esa información.

II.– La evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje

La educación es un proceso sistemático destinado a lograr cambios duraderos y positivos en las conductas de los sujetos que viven su influencia. Lafourcade

Y como todo proceso *sistemático* está compuesto por una serie de *componentes* que lo configuran, por unos *protagonistas* que lo experimentan en sí mismos y por la energía del propio proceso que es imprescindible especificar. Eso es lo que hay que evaluar.

A. ¿Cuáles son los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje?

1.– Los objetivos

Que explicitan la intencionalidad educativa

- que surgen de las fuentes sociológicas, psicopedagógicas, epistemológicas y prácticas que configuran la intencionalidad del sistema educativo en una determinada sociedad,

© OTTI AICHER

• que se seleccionan a partir del proyecto educativo del centro,

• que deben expresar de forma clara y concreta qué tipo de conducta, comportamiento o aprendizaje queremos que el alumno realice al final del proceso y que nos permita establecer unos medios de control sobre el mismo (son los objetivos didácticos),

• que deben referirse a la personalidad del alumno y no a la actuación del profesor o al contenido de las áreas (de ahí que se formulen en término de capacidades).

¿Cuáles son?

Los propuestos por el DCB para cada una de las etapas, adaptados según los criterios del proyecto educativo de cada centro.

¿Cómo deben evaluarse?

Constatando de qué manera se está trabajando cada uno de los objetivos propuestos en las áreas a través de: las situaciones que se les plantea, las actividades que se les pide, la forma de utilizar recursos, la relación establecida entre profesor/alumno, el clima conseguido en el aula y en el centro, el valor que se concede a la asimilación de los contenidos.

Los centros deben elaborar su propia taxonomía de objetivos desde el análisis de la realidad "ecológica" que respira la institución.

Un ejemplo:

Observar y explorar su entorno físico-natural más inmediato a través de mostrar interés y curiosidad hacia su comprensión, formulando preguntas, interpretaciones y opiniones propias sobre algún acontecimiento relevante que en él se produce.

Si reformulamos ese objetivo en términos de objetivos didácticos, podríamos expresarlo así:

Dedicar algún tiempo a cambiar impresiones de lo que ocurre a nuestro alrededor.

Pedirles actividades en las que tengan que formularse preguntas.

Invitarles a que sean ellos y no el profesor los que contesten sus dudas.

Enseñarles a respetar las opiniones de los demás en un clima de colaboración.

"La evaluación observa las características de los alumnos, constata sus ritmos de aprendizaje, analiza la configuración de las relaciones que se producen en el aula y los problemas en la adquisición de los conocimientos"

© OTL AICHER

Valorar sus respuestas y pedirles, a su nivel, que confronten sus afirmaciones.

Fomentando su curiosidad.

De esta manera, los objetivos, que se formulan en términos de comportamiento: observar, conocer, establecer relaciones, mostrar interés y curiosidad, actuar autónomamente, se reformulan en términos de objetivos didácticos en actuaciones docentes si queremos encontrar procedimientos objetivos para su evaluación: dedicar tiempo, pedirles, invitar, enseñarles a, fomentar, valorar.

Lo que les pedimos que hagan, la relación que tenemos con ellos, el valor que reconocemos a sus realizaciones, la manera cómo utilizamos lo que tenemos, es la auténtica expresión de nuestras intencionalidades educativas.

La evaluación se simplifica. Lo que formulamos como objetivos es lo que evaluamos. Y si lo formulamos como tipo y grado de aprendizaje, la observación de lo que les pedimos que hagan nos está reflejando el nivel de dominio de lo que pretendíamos en los objetivos.

2.– Los contenidos de enseñanza

Recordamos esquemáticamente su significado:

• los contenidos son los medios a través de los cuales se pretende alcanzar los objetivos educativos,

• cada centro selecciona sus contenidos en el marco del DCB, de acuerdo con su Diseño Curricular de Centro,

• los contenidos se trabajan realizando las actividades propuestas, manejando los recursos con los que se cuenta, a través de la metodología de enseñanza/aprendizaje que se utilice,

• los contenidos se evalúan desde su propia significatividad lógica y desde la significatividad psicológica que suponen para los alumnos.

¿Cuándo unos contenidos tienen significatividad lógica?

– Cuando en primer lugar se presentan los conceptos más generales e inclusores y desde ahí se avanza hacia los conceptos más específicos.

– Cuando los conceptos específicos se presentan mostrando las relaciones que

guardan con los más generales y entre ellos mismos.

– Cuando lo aprendido produce en el alumno un esquema conceptual (conjunto integrado de conocimientos).

– Cuando lo aprendido se almacena en la memoria incorporándolo y asimilándolo a alguno de los esquemas preexistentes.

La significatividad lógica de un contenido se evalúa al constatar cómo, el que aprende, establece con facilidad la red semántica y el mapa conceptual de lo aprendido.

¿Cuándo unos contenidos tienen significatividad psicológica?

Cuando su aprendizaje exige al alumno poner en funcionamiento todas las capacidades que pretendemos desarrollar en él, según se habrá formulado en los objetivos educativos, tanto del DCB, como del DCC, y ese funcionamiento se adecúa a los estadios evolutivos por los que generalmente pasan esas capacidades.

3.– Las actividades

Las hemos definido como los caminos que conducen al aprendizaje. Son la forma de asimilar los contenidos para alcanzar los objetivos. Las planifica el profesor y las realizan los alumnos utilizando los recursos.

Las actividades se evalúan con respecto a los objetivos.

Analizando sus características básicas.

Constatando los criterios con los que se han elaborado.

El diseño de las actividades tiene un significado, encierra el manejo de un proceso en su realización. Verificar ese proceso y referirlo al objetivo propuesto es la mejor manera de poder evaluar el acierto de esas actividades.

4.– Los recursos

Podríamos definirlos como los medios que facilitan la "interacción educando-realidad" en los "lugares de aprendizaje".

- Los utilizan los alumnos y el profesor en las actividades,

© OTL AICHER

"La evaluación nos proporciona información acerca de cómo se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de reajustar la actuación docente en función de esa información"

- los planifica y organiza el profesor,
- son la manera de vehiculizar los contenidos y los procedimientos.

También se evalúan con respecto a los objetivos.

¿Cuáles son?

Los propios alumnos, con su interés por aprender, sus peculiaridades cognitivas, sus dificultades, su afectividad, sus deseos, su potencial de aprendizaje...

El entorno, la familia, su casa, los vecinos, los acontecimientos cotidianos, los profesores, el ámbito natural, la realidad económica y social, la institución escolar...

– como condicionante y configurador de la interacción con el educando,

– como objeto de análisis, de reflexión, de crítica y comprensión por parte del educando.

Pero además: la palabra oral, la palabra escrita, la imagen, los objetos, los sonidos, los instrumentos materiales, las máquinas, los aparatos tecnológicos.

¿Cómo deben ser?

- Guías metodológicas organizadoras de la experiencia de aprendizaje.
- Posibilitadores de una relación polivalente con la realidad.
- Movilizadores de todas las dimensiones de los sujetos.
- Capaces de provocar una mayor comprensión de la realidad.
- Accesibles y eficaces, al alcance de todos, adaptados a las necesidades individuales.
- Sugerentes, bellos, capaces de producir placer, alegría y emoción al utilizarlos.
- Llenos de contenidos figurativos (incitando al pensamiento intuitivo), estructurales (ayudando a construir la realidad), semánticos (dando pie al pensamiento verbal), conductuales (recogiendo la dimensión humana de la realidad).

5.– La metodología

Sistema es "la interrelación" que guardan entre sí sus componentes, organizados, regulados y funcionando en virtud de una meta a alcanzar.

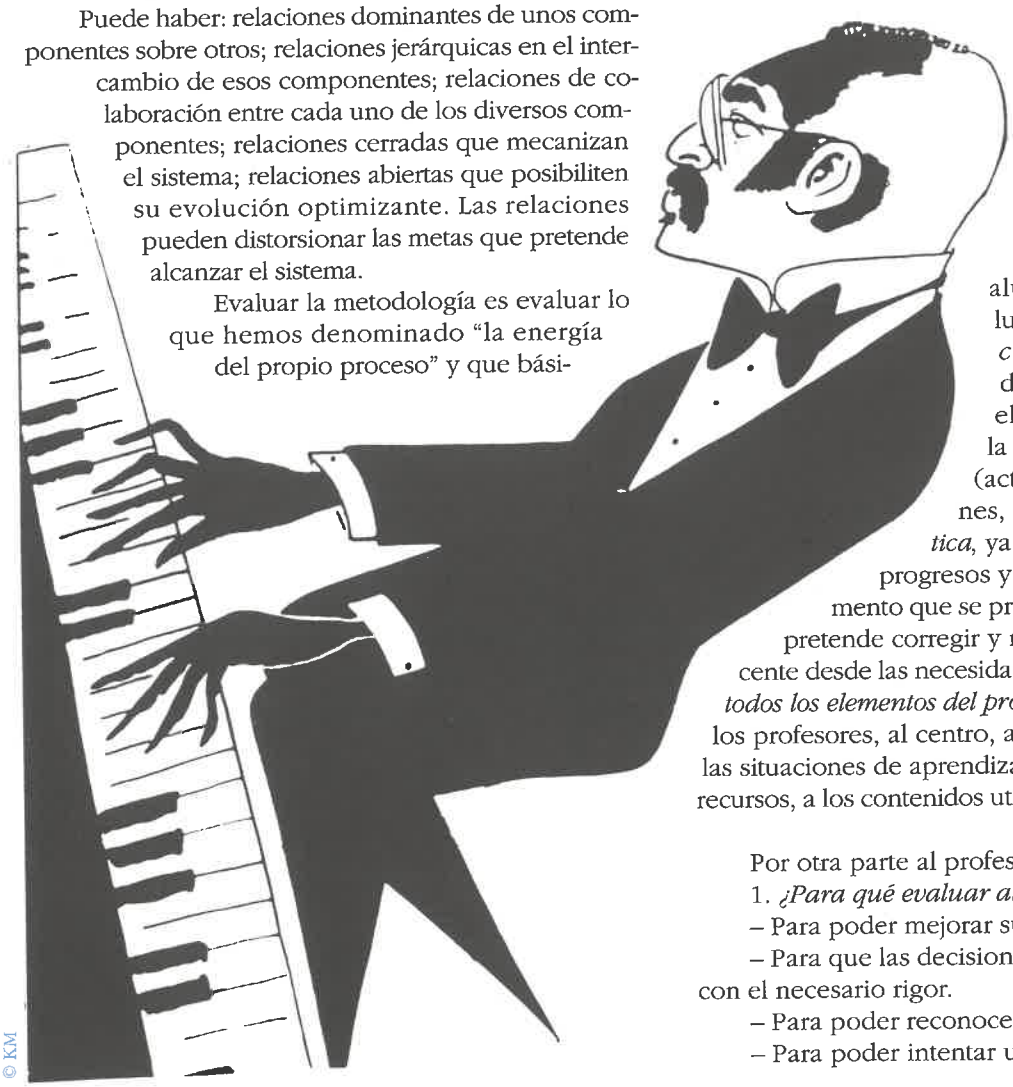
"Los contenidos se evalúan desde su propia significatividad lógica y desde la significatividad psicológica que suponen para los alumnos"

En el sistema de enseñanza aprendizaje si los componentes son: los objetivos que definen las intencionalidades; las actividades que son el camino para llegar a esas intencionalidades; los recursos que son los medios para realizar las actividades; además de los alumnos, los profesores y el propio centro, "la interrelación" que los hace constituirse en sistema es la metodología.

La metodología de enseñanza aprendizaje es el intercambio en el que se organizan, regulan y funcionan los componentes del sistema, con miras a las metas a alcanzar. El intercambio es el tipo de relación que mantienen todos y cada uno de los componentes de un sistema.

Puede haber: relaciones dominantes de unos componentes sobre otros; relaciones jerárquicas en el intercambio de esos componentes; relaciones de colaboración entre cada uno de los diversos componentes; relaciones cerradas que mecanizan el sistema; relaciones abiertas que posibiliten su evolución optimizante. Las relaciones pueden distorsionar las metas que pretende alcanzar el sistema.

Evaluar la metodología es evaluar lo que hemos denominado "la energía del propio proceso" y que básicamente la constituyen la relación profesor/alumnos, la estructura dinámica de las actividades, la función organizativa y la función mediadora del profesor.



© KM

B. Los protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje

Hagamos una síntesis rápida:

Por una parte los alumnos.

1. *¿Qué se evalúa en los alumnos?*

El nivel de adquisición de los objetivos adquiridos en las situaciones de aprendizaje que le hemos proporcionado. Se parte de una evaluación diagnóstico que nos permite registrar la situación inicial en la que el alumno se encuentra y la etiología que la explica.

Se va realizando una evaluación orientadora que nos proporciona los procedimientos de asistencia adecuados en el proceso de aprendizaje.

Se constata su progreso con una evaluación criterial, que nos señala sus logros o dificultades con el fin de redefinir si fuera necesario o progresar en la mayoría de los casos en torno a los objetivos propuestos, a los contenidos manejados y a las actividades y los recursos utilizados.

2. La evaluación del alumno debe ser una evaluación formativa, es decir: *cualitativa*, hecha a base de juicios sobre todos los elementos que componen la personalidad del alumno (actitudes, intereses, relaciones, maduración...); *diagnóstica*, ya que pretende detectar los progresos y las dificultades en el momento que se producen; *orientadora*, pues pretende corregir y reorientar la actuación docente desde las necesidades del alumno; *referida a todos los elementos del proceso*, al propio alumno, a los profesores, al centro, al entorno que condiciona las situaciones de aprendizaje, a las actividades, a los recursos, a los contenidos utilizados.

Por otra parte al profesor.

1. *¿Para qué evaluar al profesor?*

– Para poder mejorar su actuación docente.

– Para que las decisiones que se tomen se hagan con el necesario rigor.

– Para poder reconocer su labor.

– Para poder intentar una auténtica calidad edu-

cativa ya que él es el agente decisivo de todo el sistema educativo.

– Para poder ponderar la influencia de cada uno de los componentes del sistema educativo.

– Para ayudarle en su apasionante función docente.

2. *¿Qué se evalúa en el profesor?*

Sus tareas como animador de los procesos de enseñanza aprendizaje; como diseñador de esos procesos; como evaluador cualificado de los mismos; como encargado de la creación de un clima convivencial; como orientador personal de los alumnos; como profesional que busca el perfeccionamiento continuo.

Sus funciones. Su función educadora, instructiva, tutorial, informativa, propedéutica. Su inicial función terapéutica y recuperadora.

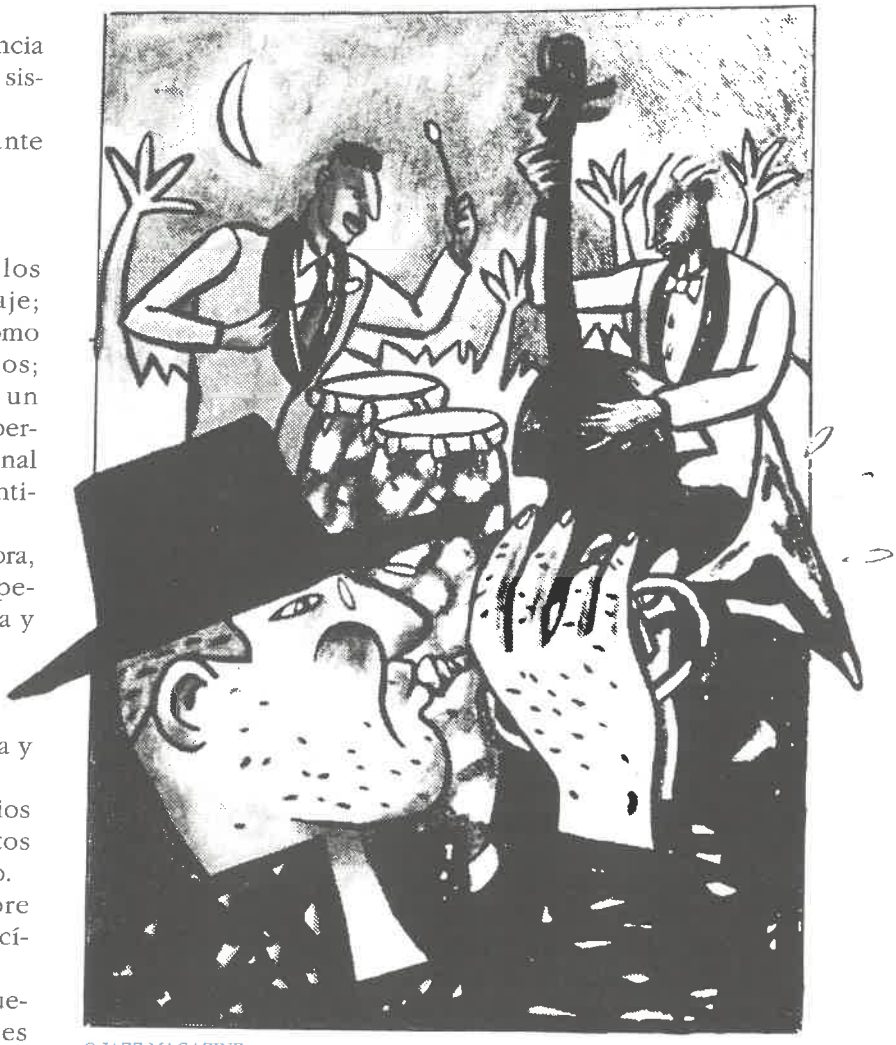
3. *¿Quién evalúa al profesor?*

El propio profesor. Él es la primera y más válida fuente de información.

Los alumnos. A partir de sus juicios sobre el profesor en aquellos aspectos para los que tengan elementos de juicio.

Sus propios compañeros, siempre que lo permita un clima abierto y recíproco.

Los equipos directivos, quienes pueden añadir dimensiones institucionales que enmarquen la labor del profesor. Se debe evitar una evaluación fiscalizadora.



© JAZZ MAGAZINE

Observadores externos, que pueden ser técnicos en evaluación o la propia administración educativa que está obligada socialmente a evaluar todos los componentes del sistema educativo. Es importante definir el sentido de esta evaluación para evitar problemas graves.

Los padres. Hay que definir o valorar los aspectos sobre los que opinan. Es importante analizar las apreciaciones que aportan como transmisores de las apreciaciones de sus hijos. Tiene problemas.

C. La energía del propio proceso de enseñanza aprendizaje

1. La relación posicional profesor/alumnos

Según sea esa relación el alumno está respirando "valores" de afectividad, seguridad, confianza, que facilitan su expresividad espontánea tanto en la manifestación de sus comportamientos "reales" (se manifiesta tal como es, lo cual permite una acentuación más profunda sobre los mismos), como en la facilidad que proporciona para la utilización de su caudal lingüístico en todas sus dimensiones (lo cual va a permitir una mayor potenciación de sus capacidades, ya que el uso de su "lenguaje vivo" lo facilita).

Por lo tanto, a los valores de afectividad, seguridad y confianza, que esa relación profesor alumno cultiva, podríamos añadir el valor de la estimulación, la autoestima y un cierto clima de entusiasmo que esa empatía está fomentando.

2. La relación interactiva del profesor con el grupo como unidad

Esa relación siempre se establece a través de la acción, de lo que juntos hacemos, es por lo tanto un sistema interactivo en el que confluyen muchos elementos.

A veces el elemento predominante es lo que se hace, la actividad, y el profesor, consciente o inconscientemente, trata de relacionarse con el grupo en función de esa actividad. A ella se supedita todo, se va creando una especie de sumisión e incluso sometimiento.

A veces, el elemento aglutinador de esa relación es el grupo. Lo que se hace pasa a un segundo lugar. El profesor intenta constantemente, mantener el grupo como un todo armónico. Lo que se hace queda desdibujado, se producen muchas interrupciones, hay una constante llamada de atención para evitar la dispersión de alguno o varios de sus miembros. Hay un cierto sabor neurótico en esa relación.

Hay una tercera vía para valorar esa relación interactiva. Es la vía en la que se cuida al mismo tiempo y se da la misma importancia a la actividad, lo que hacemos y al individuo. En ese caso, siempre que se produce alguna situación personal de uno o de sus miembros el profesor interviene, considera su situación, le reincorpora a la marcha del grupo, la actividad se para y se retoma una vez encauzada la situación.

El nivel de relación interactiva favorece la "respiración" de otra serie de valores.

Cuando el elemento preponderante es la actividad, lo que se hace se absolutiza, está proporcionando una vivencia de que esa acción es algo superior a nosotros, nos domina, el alumno siente la experiencia de aprendizaje como algo a lo que hay que someterse. Genera un valor de inseguridad y de impotencia.

Si el elemento predominante es el grupo, quien padece es la individuación; poco a poco nadie expresa su situación porque eso es motivo de constantes llamadas de atención para todos. Origina una descarga de valoraciones que aturden, que provocan un cierto clima de insatisfacción y nerviosismo. Se origina una situación de nerviosismo que enfría la vivencia de afectividad, seguridad y confianza.

Cuando el elemento predominante es el binomio acción-individuo, esa relación está proporcionando una vivencia de que en el grupo se tiene en cuenta a cada uno, de que el grupo lo formamos todos y no es algo a lo que hay que someterse. Lo que hacemos y cómo somos es una situación funcional, dinámica, solidaria. Hacemos lo que hacemos desde las actitudes de cada uno y sólo "reincorporando" esas actitudes podemos hacer lo que pretendemos. Hay una posibilidad de que el grupo encuentre su identidad y desde ella (asumiendo las rupturas que la personalidad de alguno puede ocasionar) hacemos lo que hacemos. La experiencia de aprendizaje escolar es algo nuestro no algo que está por encima de nosotros.

"El diseño de las actividades tiene un significado. Verificar ese proceso y referirlo al objetivo propuesto es la mejor manera de poder evaluar el acierto de esas actividades"

© MANFRED MAIER

El profesor al utilizar ese tipo de relación interactiva está cultivando en sus alumnos valores de colaboración, solidaridad y vivencias de identidad en las que sin darse cuenta van encontrando su propia pertenencia.

3. La estructura dinámica de las actividades

Al descomponer los elementos de la estructura dinámica de las actividades, la evaluación es evidente. Es suficiente con analizar la organización y la forma como hemos realizado sus diversos momentos: comienzo-desarrollo-final.

La manera como se cuide la realización del comienzo estará proporcionando respeto a la individualidad, clima de atención personalizada, colaboración para la realización de una tarea común, ambiente de incorporación serena para la tarea.

La forma como se estructure el desarrollo melódico de la actividad nos estará remitiendo al tipo de destrezas que estamos cultivando; podremos constatar fácilmente el nivel de capacidades que son capaces de poner "en prácticas" nuestros alumnos; ya que cada uno de los pasos del desarrollo tienen una intencionalidad y se justifican por su significado: observar-reinterpretar-imaginar-relacionar-construir-valorar...

El diseño del momento final nos permite evaluar lo más definitorio del desarrollo que pretendemos. Su comunicabilidad, en la que ineludiblemente hay síntesis, reelaboración, aportación de perspectivas personales, asimilación y modificación, mayor o menor, de los propios esquemas personales con los que contábamos antes de la experiencia vivida.

No olvidemos que cualquier situación de comunicabilidad en la que uno comu-

nica lo que ha hecho, lo que ha vivido, lo que ha descubierto, siempre lleva implícita grandes dosis de entusiasmo, de tensión, de esfuerzo y que la satisfacción de su realización va a ir sembrando gérmenes de constancia, vivencias de colaboración, necesidad de que el otro me escuche y atienda. "El otro es el que posibilita mi comunicabilidad".

4. La planificación organizativa

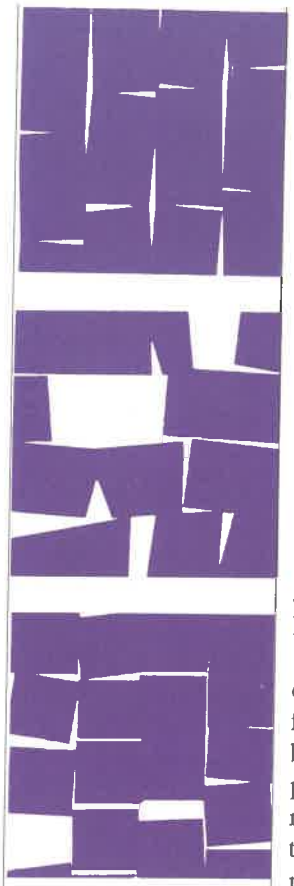
El proceso de enseñanza aprendizaje tiene lugar en un espacio y en un tiempo y lo realiza un colectivo de personas que se organizan para su realización contando con una serie de elementos como un subsistema inmerso a su vez en otros tales como: padres, barrio, ayuntamiento, localidad y en definitiva dentro de los grandes subsistemas del sistema educativo, y la organización socio-política de la sociedad donde ese proceso se realiza.

Comprenderlo como subsistema lleva implícita una estructura organizativa que debemos acostumbrarnos a evaluar ya que esa estructura condiciona, facilita o contradice los propósitos de ese proceso de enseñanza aprendizaje.

Toda organización trasluce un modelo que la sustenta, unos parámetros desde los que se concreta. Organizar grupos por edades, mantenerlos permanentemente, utilizar determinados espacios para determinadas actividades, establecer una cadencia de actividades diversas a lo largo del día, asumir roles de alumno o de profesor sin posibilidad de trasmutación, el que unos se encarguen de algunas funciones y otros de otras, refleja el armazón del modelo desde el que se está poniendo en práctica el proceso de enseñanza aprendizaje. Conviene evaluarlo.

La evaluación de la planificación educativa exige que nos planteemos tres cuestiones interconexionadas entre sí. Primero, ¿por qué estamos organizados como lo estamos? ¿Tiene sentido que los grupos se establezcan en función de las edades y que además sean permanentes? ¿Por qué esa distribución de los tiempos típica de la actividad escolar (matemáticas, lenguaje, recreo...)?

Si los roles de alumno y profesor no son inamovibles, en el sentido de que el alumno no está todo el día aprendiendo sino también enseñando, y lo mismo ocurre con el profesor pero a la inversa, ¿por qué seguimos sosteniendo esos perfiles que condicionan la interacción?



© MANFRED MAIER

"Evaluar la metodología es evaluar la "energía del propio proceso" y que básicamente la constituyen la relación profesor/ alumnos, la estructura dinámica de las actividades, la función organizativa y la función mediadora del profesor"

No olvidemos que el perfil del alumno se suele definir por la persona que se dedica a aprender y además se le evalúa ese aprendizaje. Los dos rasgos: aprender y ser evaluado, son determinantes. Y el profesor es la persona que enseña desde el supuesto de que sabe enseñar. También en él son determinantes los dos elementos: enseñar y suponer que sabe enseñar.

¿Dónde se fundamenta el que las funciones decisorias tengan que tomarlas en el subsistema escolar los adultos y que sean ellos los que asuman la misión de valorar lo que los demás hacen o piensan?

La segunda cuestión a plantearse, al evaluar la planificación educativa se refiere a ¿qué deberíamos hacer, cómo deberíamos organizarnos? Es el intento de poner en práctica el modelo del que partimos. ¿Cómo organizar los espacios, los tiempos y los grupos para que la experiencia escolar proporcione un aprendizaje significativo, posibilite el desarrollo de las capacidades de cada uno de los alumnos, proporcione sistemas de pensamiento, permita que todos, adultos y pequeños, vivamos inmersos en la atmósfera de la colaboración, la búsqueda, el descubrimiento, la comunicabilidad? Intentamos realizar el modelo.

Pero hay una tercera cuestión conexionada con las dos anteriores. ¿Qué podemos hacer? Qué limitaciones o posibilidades de modificación organizativa están a nuestro alcance, en función del espacio, del tiempo, de las presiones sociales, de los condicionantes administrativos, pero sobre todo desde la aceptación de un modelo de enseñanza aprendizaje que justifica la manera como nos organizamos e incluso "los miedos" a modificar esa organización.

5. La función mediadora del profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje (El pensamiento del profesor)

Llegamos quizá al punto neurálgico de la evaluación de la energía del pro-

"La evaluación de la planificación educativa exige que nos planteemos tres cuestiones, ¿por qué estamos organizados como lo estamos?, ¿qué deberíamos hacer, cómo deberíamos organizarnos?, ¿qué podemos hacer?"

ceso de enseñanza aprendizaje. Esta evaluación no se reduce a considerar tan sólo los puntos anteriores, la relación posicional o interactiva del profesor y los alumnos, o la estructura dinámica de las actividades o la planificación escolar. En el fondo, la evaluación profunda exige que estemos dispuestos a evaluar el pensamiento del profesor.

Rosa Oteiza Aldasoro y Arantza Preciado Pz. de San Román definen así el pensamiento del profesor: "son todos aquellos conocimientos, creencias y actitudes que van configurando la forma de entender lo que es la enseñanza y el compromiso moral que adquiere con su propia profesión. En ese sentido se ha de conceder importancia a las teorías formales, las creencias implícitas sobre la enseñanza, la formación teórica recibida, las lecturas realizadas, los cursos de formación, el uso y la importancia que le concede a la teoría, todos aquellos aspectos decisivos que adquieren un peso relevante en la justificación de sus decisiones docentes".

Estos esquemas del profesor actúan como filtro de sus propuestas docentes, marcan su estilo de medición a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El tema del pensamiento del profesor encierra dos dimensiones con vistas a su posible y necesaria evaluación. Por una parte, todo profesor tiene su propio pensamiento profesoral (conocimientos, creencias, justificaciones, manera de entender la enseñanza, actitud moral ante su labor...) y ante él sólo cabe una oferta sincera de revisión y análisis con vistas a cimentar científicamente ese pensamiento; es una cuestión de maduración. Evaluar ese pensamiento consiste, y por lo tanto se identifica con una oferta de formación permanente. Nadie tiene derecho a evaluar el pensamiento del profesor como una especie de prueba de "idoneidad".

En este sentido evaluar es formar y hay que hacerlo de la única forma que un adulto, y también los niños, tiene de formarse: entrar en un proceso de mediación. Estar dispuesto a poner su propio pensamiento en el crisol de la revisión, el intercambio, la confrontación con otros puntos de vista que nos proporcionan las teorías y los pensamientos profesionales de los demás.

El proceso no pretende la uniformidad, sino la maduración, el crecimiento de nuestro propio ser profesional en el que quizá debamos modificar muchas o pocas formas de actuar, corregir desequilibrios, completar riquezas, añadir dimensiones que teníamos olvidadas, fundamentar de otra manera nuestros propios saberes.

Por otra parte, la construcción o maduración del pensamiento del profesor incluye otra dimensión problemática. El profesor es actor de una "narración" —sistema educativo— del que él no es el autor. El sistema educativo es una decisión social a las espectativas que en un momento histórico determinado una sociedad espera de la educación que ella misma diseña. Todo sistema educativo demanda un tipo de profesor, un tipo de pensamiento profesoral. Aparece la contradicción. Puede ayudarnos el símil teatral. El actor no se inventa el personaje de la obra que representa, su perfil lo elabora el autor, pero también es verdad que el actor, el buen actor, recrea y enriquece ese personaje.

Hay, por lo tanto, dos cuestiones fundamentales a la hora de plantearse la evaluación de la función mediadora. ¿Cómo es el pensamiento del profesor? ¿Qué tipo de pensamiento profesoral demanda el sistema educativo en el que uno es profesional?

Ante la primera pregunta sólo cabe un proyecto de formación orientado hacia la maduración y el crecimiento. No se trata de llenarse de cursos, de lecturas, ni de complejos adolescentes. Somos como somos, profesoralmente hablando y nuestro único compromiso consiste en estar dispuestos a "caminar" por la reflexión, el intercambio y la comunicabilidad. Nadie puede predecir cómo llegaremos a ser.

La segunda pregunta, ¿qué tipo de profesor demanda el sistema educativo actual?, es una pregunta algo más exigente. No es honrado parapetarnos en cómo somos. Es legítimo que se nos exija cómo debemos ser, que aprendamos el papel de la obra que nos ha tocado representar. Tenemos esa responsabilidad social. La educación no puede depender del talante de cada cual.

Evaluar este aspecto supone comprometernos a entender lo que el sistema educativo pide a la función del profesor. ¿Sigue siendo la misma? ¿Los cambios son de matiz? ¿Tenemos que actuar de forma radicalmente diferente? ¿Qué necesitamos cambiar? ¿Cómo aprender ese cambio?

(*) José Antonio Rodríguez es profesor de Didáctica y Organización Escolar en la Escuela de Formación del Profesorado María Díaz Jiménez de la Universidad Complutense de Madrid (Teléfono de contacto: 91-3572056).

Por esto, la escuela está separada de la vida y el niño establece dos mundos: el de su vida y el de lo que se enseña en la escuela, sin que sea capaz ni sienta la capacidad de conectar unas cosas con las otras. Los conocimientos que adquiere cotidianamente apenas le sirven en la escuela, no está acostumbrado a utilizarlos; mientras que lo que aprende en la escuela tampoco lo utiliza en su vida cotidiana porque su ámbito queda restringido a los libros, las clases y los exámenes (...) La enseñanza que se proporciona en la escuela es una enseñanza muerta, de escaso interés para el niño, que no se adapta a sus necesidades y que en la mayor parte de los casos no tiene en cuenta su desarrollo mental (*).

Pensar en una forma escolar realmente coeducativa, que integrara para niños y niñas los antiguos valores y comportamientos diferenciados en géneros, choca con la dificultad obvia: ni siquiera sabemos cuáles son los elementos positivos que habría que rescatar del legado tradicional de las mujeres; casi siempre acabamos reduciéndolo a las tareas domésticas, como si la carga histórica de la feminidad hubiera consistido únicamente en la capacidad de lavar. Eliminar el sexismo de la educación, y construir una escuela coeducativa requiere, por tanto, instaurar una igualdad de atención y de trato a niños y a niñas; pero exige, además, rehacer el sistema de valores y actitudes que se transmiten, repensar los contenidos educativos. En una palabra, rehacer la cultura, reintroduciendo en ella pautas y puntos de vista tradicionalmente elaborados por las mujeres, y poniéndolos a la disposición de los niños y de las niñas, sin distinciones (**).

(*) Juan Delval: *Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela.* Paidós. Barcelona, 1991, pág. 69 y 44.
(**) Marina Subirats; Cristina Brullet. "La trasmisión de los géneros en la escuela mixta". En Félix Ortega y otros: *Manual de Sociología de la Educación.* Visor. Madrid, 1989.

Signos. Teoría y práctica de la educación, 8/9
Enero-Junio de 1993. Páginas 170-177. ISSN: 1131-8000

PRIMARIA

Los autores de este artículo han elaborado una propuesta de trabajo sobre el lenguaje escrito en la Educación Infantil y Primaria (1). En este trabajo explican las bases de su propuesta, lo que entienden como escritura y *lectura, la importancia del trabajo con textos como eje de la programación del aula, su propuesta de tipología textual y algunos ejemplos de actividades en relación con la enseñanza de la escritura y de la lectura.*

POR UNA ENSEÑANZA SIGNIFICATIVA DEL LENGUAJE ESCRITO

LL. MARUNY-M. MINISTRAL-M. MIRALLES*

Un grupo de profesores, escuelas y profesionales de los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico de Catalunya hemos estado trabajando desde 1985-86 en la innovación educativa de la enseñanza escolar del lenguaje escrito, a partir de las aportaciones teóricas de Ana Teberosky acerca de la construcción del sistema de escritura en los niños y de sus propuestas de enseñanza escolar de la escritura. En Girona, un grupo de trabajo, en el que se incluyen experiencias didácticas desarrolladas a lo largo de siete años en más de veinte escuelas de la zona, ha desarrollado unos materiales curriculares —en la convocatoria del CIDE-MEC— que están pendientes de publicación.

Ideas y modos de trabajar en la escuela

Emilia Ferreiro y Ana Teberosky investigaron el proceso de construcción de las ideas y procedimientos de los niños acerca de la lectura y de la escritura. El lenguaje escrito forma parte de la experiencia cotidiana de los niños —en diversos grados según el medio, la cultura familiar, etc.—. Al llegar a la escuela, disponen ya de muchas ideas acerca de qué es el lenguaje escrito, cómo se representa, para qué sirve y qué contiene. Estas ideas y conocimientos de los niños han sido ignoradas por la escuela y por los investigadores educativos. Además, la escuela ha partido de ideas acerca de la enseñanza y del lenguaje que son, por lo menos, muy distintas a las de los niños. La idea, por ejemplo, de que no se puede escribir ni leer antes de dominar el código del sistema alfabético. La idea de que el código alfabético se aprende según un método lineal, aditivo, que parte de la unidad más simple del lenguaje (la querella de los métodos se basa en considerar como unidad más simple el fonema, la sílaba o la palabra) y que el conocimiento del código es condición necesaria y, casi suficiente, para el aprendizaje de las habilidades de producción y comprensión de textos.

Ana Teberosky (1992) nos enseñó a ver cómo los niños elaboran sucesivas hipótesis acerca de qué es lo que se escribe. Cómo se van estableciendo diferencias entre las letras y otros signos gráficos (dibujos, números, etc.), cómo elaboran hipótesis explicativas: por ejemplo, que una palabra debe tener una cantidad mínima de letras variadas para poderse escribir y leer. O bien la hipótesis de que lo escrito tiene que ver con las características del objeto (un objeto grande se representará con más letras o letras más grandes que algo pequeño). Más adelante, los niños se muestran convencidos de que las letras representan sonidos silábicos, por lo que hay tantas letras como sílabas (PULGARCITO se escribe con 4 signos, ya sean garabatos, pseudo-letras, letras cualesquiera, las vocales UAIO o se incluyan algunas consonantes que el niño puede reconocer en la palabra pulgarcito). Después accederán a la correspondencia fonética propia de nuestro sistema alfabético.

Nos enseñó, además, a reconocer que los niños, incluso a partir de los tres o cuatro años de edad, comprenden esquemas narrativos, reconocen algunas diferencias entre los cuentos, las poesías, los anuncios, las noticias y otros tipos de texto. Que pueden escribir, e interpretar, textos completos aun antes de dominar el sistema alfabético de transcripción. Y que existe una línea de continuidad entre estos textos infantiles y el aprendizaje de la competencia escritora de los adultos expertos. Que sólo tiene sentido escribir textos y que, al escribirlos, es como mejor se aprenden todas las características propias del lenguaje escrito: su uso y valor comunicativo, sus propiedades léxicas, morfológicas, sintácticas y de formato. Cómo escribir de forma correcta, con cohesión y coherencia entre las ideas o vivencias que queremos expresar, etc. *Escribir es producir textos.*

Si Ana Teberosky nos abrió una nueva comprensión acerca del lenguaje escrito en los primeros niveles de la escolaridad, Isabel Solé nos ayudó a comprender que *Leer es comprender textos.* Que la lectura es un proceso interactivo entre la actividad mental del lector y el texto escrito al que se enfrenta. La importancia de una actividad mental intensa por parte del lector: activar sus conocimientos previos, anticipar lo que va a leer, elaborar hipótesis, contrastarlas con el texto, reformularlas en su caso, interrogarse acerca de lo que se lee, recapitular, utilizar el contexto como fuente de información, identificar el tema, la idea principal, elaborar resúmenes, esquemas, mapas semánticos y otras formas de tratar la información aportada por el texto, etc. Y que, si todo esto es leer, hay que enseñarlo en la escuela. Nos mostró cómo en la escuela, tradicionalmente, se está evaluando continuamente la competencia lectora del alumno, pero se dedica poco espacio a *enseñar* las estrategias necesarias para alcanzar una correcta comprensión. Recientemente, Isabel Solé (1992) ha publicado un texto excelente para profesores en que aporta una gran cantidad de ideas útiles en el aula.

Ana Teberosky e Isabel Solé son profesoras del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona. Gracias a esta proximidad, su ayuda ha sido decisiva. Muchos otros autores nos han ayudado. Por ejemplo, las aportaciones didácticas desarrolladas por el Groupe de Re-

© PINO TOVAGLIA

cherche d'Ecouen (1984, 1988, 1991 y 1992). O las ideas de Anna Camps y su equipo del Departamento de Didáctica de la lengua y la literatura de l'Escola de Mestres de la Universidad Autónoma de Barcelona (1990) aproximándose a un modelo de enseñanza del proceso de redacción, a la enseñanza de la ortografía y de la gramática a partir de los textos, etc.

Pero se trataba de traducir todas estas ideas en propuestas didácticas concretas, en actividades experimentadas y contrastadas, en una propuesta curricular articulada, sobre la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito. Esta tarea la hemos desarrollado, junto a los profesores, en las escuelas. Aprendiendo las ideas teóricas y llevándolas a la práctica del aula. Analizando actividades, observándolas directamente en su desarrollo en clase, discutiéndolas después en el ciclo con el conjunto de profesores, imaginando nuevas propuestas de actividades, buscando nuevos elementos teóricos y probando, inventando y "fracasando" en muchas actividades. En realidad, el trabajo importante lo han desarrollado los profesores, en clase. Nuestro papel de asesores se ha limitado a mediar entre las aportaciones teóricas y el profesorado, en ayudar a discutir, analizar y elaborar los resultados que se iban obteniendo. Hemos aprendido mucho, lo que quiere decir que tenemos por delante una gran cantidad de dudas, cuestiones e interrogantes con los que seguir peleando.

Escribir y leer ¿para qué?

El lenguaje escrito es un instrumento al servicio de la comunicación y del aprendizaje. Sólo en la escuela puede darse que se escriba y lea porque sí, para escribir y leer. Los adultos alfabetizados leemos y escribimos siempre con alguna finalidad, con alguna intención. Y todo lo que leemos y escribimos son textos. Los textos son la unidad básica del lenguaje escrito que tiene significado y sentido. Pueden ser muy cortos: el nombre de la calle, nuestro propio nombre... o tan largos como la Enciclopedia Espasa. Propiamente, no hay lenguaje escrito si no es en los textos. Excepto en la escuela. "Mi mamá me mima" puede tener sentido en el contexto de una conversación, pero lo pierde si su uso se justifica sólo por el aprendizaje de la letra [m]: se convierte en una frase tan vacía como "pa, pe, pi, po, pu". No es significativa. Escribir y leer no es aplicar unas claves de descifrado, sino construir pensamiento acerca del lenguaje escrito, aprender a comprender y producir textos correctos formalmente, cohesionados gramaticalmente y coherentes en cuanto a su contenido.

"Los niños, incluso a partir de los tres o cuatro años de edad, comprenden esquemas narrativos, reconocen algunas diferencias entre los cuentos, las poesías, los anuncios, las noticias y otros tipos de texto"

© HORNUNG

Nuestra propuesta es la de trabajar *todos* los contenidos referidos al lenguaje escrito, en Educación Primaria, a partir de textos significativos de uso social, es decir, con vigencia más allá de las paredes del aula y de la escuela. Y ¿qué textos? Existen muchas tipologías de textos, clasificaciones hechas desde muy diversos puntos de vista. En la escuela, sin embargo, necesitamos una organización de los tipos de texto que sea eficaz para organizar la enseñanza del lenguaje escrito.

No existe una sola manera de escribir ni de leer. No escribimos igual la lista de la compra que una carta personal, un poema o un artículo para revistas de educación. Del mismo modo, no siempre leemos igual. Para saber cuál es la película que ponen hoy en la televisión o para leer el periódico o para estudiar, utilizamos estrategias distintas. Elegiremos una tipología de textos que permita identificar estrategias y procedimientos de escritura y de lectura, suficientemente diferenciados e importantes para la vida diaria. Para ello, proponemos preguntarnos acerca de la intención con la que escribimos y leemos. Es decir, respondamos a la pregunta *¿Para qué escribimos y leemos?* Con las respuestas a esta pregunta podemos establecer una tipología que nos parece útil en la escuela.

Textos enumerativos

Incluimos todos los textos que sirven para manejar datos concretos. El horario de la televisión, el cine o los trenes; las guías urbanas, de espectáculos, de exposiciones; los diccionarios y enciclopedias; los carteles, las tablas de temperaturas, población, cotizaciones de bolsa...; los fi-

cheros de la biblioteca, los índices de revistas, las agendas y directorios; los rótulos de calles, tiendas, ofertas, la lista de la compra, de las asistencias y evaluaciones de los alumnos de la clase, de lo que hay que poner en la maleta para viajar, etc. El carácter de estos textos es el de enumerar datos ordenados —con criterio alfabético, numérico, etc.—, pueden ser listas o cuadros de doble entrada, gráficos, mapas, rótulos o carteles indicadores. El modo de escribirlos es distinto al modo de escribir otros tipos de texto: a veces sólo constan de nombres y apenas tienen estructura sintáctica; se escriben en vertical o columnas, el campo semántico viene muy limitado por el tema... También se requieren estrategias de lectura específicas: de criterios de ordenación de los datos, de aproximación progresiva, localización del dato, de manejo de listas, tablas, cuadros, mapas, horarios, índices, etc.

Textos informativos

A veces escribimos para explicar lo que nos ha sucedido, lo que hemos vivido en un viaje. Leemos las noticias del periódico para enterarnos de la actualidad o revistas para averiguar cómo viven los famosos, cómo es un país, qué libros o películas o discos nos interesa comprar entre las novedades, etc. Estos textos aparecen en diarios, revistas, folletos, tablones de anuncios, correspondencia, libros de divulgación, anuncios y propaganda... Se trata de una escritura en prosa, con estructura sintáctica completa, párrafos o capítulos, amena, sencilla, de vocabulario asequible y funcional, precisa en los datos... Se leen de forma relajada, incluso superficial, para hacernos una visión de conjunto del contenido, sin necesidad de ahondar en detalles que nos son superfluos: lo importante es comprender el esquema narrativo o explicativo —el argumento— y basta.

Textos literarios

También leemos para entretenernos y disfrutar con una aventura, con un poema, con un texto hermoso, con las fantasías y sueños de la humanidad, con las gestas de héroes y personajes ideales, con la fantasía y la creatividad, con la belleza de las palabras y sus combinaciones. Se trata de cuentos, novelas, poemas, obras de teatro, canciones... La escritura de estos textos juega con las palabras y las imágenes literarias, con la belleza del texto o con la emoción que queremos comunicar. Su lectura apunta al placer y a la satisfacción estética, a experimentar emociones y sentimientos; requiere un ambiente relajado, posibilidad de concentrarnos en la forma y el contenido del texto, atender a los juegos de palabras.

© HORNING

"En la escuela, tradicionalmente, se está evaluando continuamente la competencia lectora del alumno, pero se dedica poco espacio a enseñar las estrategias necesarias para alcanzar una correcta comprensión"

Textos expositivos

Otras veces escribimos y leemos para enseñar y aprender. Los textos escolares, los libros y revistas especializados, informes y reseñas, definiciones, enunciados, resúmenes, argumentaciones, explicación de características, de procesos, etc. Al escribirlos, debemos atender a la claridad y al orden de las ideas, a recursos que faciliten su lectura y comprensión, a la precisión rigurosa de los términos especializados, a definir los conceptos necesarios, etc. Al leerlos debemos estar concentrados, con papel y lápiz, los releemos varias veces, subrayamos, buscamos las ideas principales y su ordenación: el esquema, el resumen, guión, cuadro sinóptico o mapa semántico que nos ayuda a precisar el contenido que hay que aprender...

Textos prescriptivos

Por último hay textos que sirven para dar instrucciones: cómo manejar un aparato o material; cómo proceder en una situación determinada; cómo comportarse en la escuela; cómo realizar un juego, danza, trabajo manual, experimento de laboratorio... Se escriben con frases cortas y precisas, destacando los verbos de acción, incluyen listas de materiales necesarios, formas impersonales o en imperativo, es importante usar nexos temporales que faciliten el orden de ejecución de las tareas... Se leen con estrategias especiales: se mantienen al alcance de la mano mientras realizas la acción, se consultan varias veces para aclarar dudas, se presta mucha atención a las imágenes que aclaran el contenido del texto, etc.

"Escribir y leer no es aplicar unas claves de descifrado, sino construir pensamiento acerca del lenguaje escrito, aprender a comprender y producir textos correctos formalmente, cohesionados gramaticalmente y coherentes en cuanto a su contenido"

Es una tipología como otra cualquiera, quizás incompleta. Tiene problemas como todas las demás tipologías. Por ejemplo una carta: puede ser un texto informativo si explica lo sucedido, o literario, si se describen sentimientos, o prescriptivo, si da instrucciones acerca de cómo proceder, o expositivo, si es tema de estudio en clase para averiguar sus características. En cada caso, es la intención del autor y del lector la que define las estrategias y procedimientos que hay que emplear. Pero en la escuela se deben enseñar sus características y los procedimientos propios de lectura y de escritura. No sólo en el área de Lengua, pero también en el área de Lengua, todos ellos y no sólo los literarios. Los textos y sus características son contenidos del área de Lengua, además de la lectura, la escritura, la relación entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito; la relación entre el lenguaje verbal y otros lenguajes; y la reflexión sobre la lengua (léxico, morfología, ortografía, sintaxis...).

Enseñar a escribir textos: re-escribir un cuento conocido, por ejemplo

Todos los contenidos del curriculum de lenguaje escrito —algo que el profesor debe desarrollar junto a sus compañeros hasta tenerlos muy claros— se pueden trabajar a partir de los textos. Veamos un ejemplo para ilustrar el enfoque de nuestra propuesta.

La verdad es que no somos muy partidarios de proponer textos libres a los alumnos. ¿Por qué? Porque, en nuestra opinión, escribir es una tarea cognitiva muy compleja —basta ver lo que nos cuesta escribir, a nosotros— y resulta mucho más productiva y rica si está muy acotada. Si proponemos a nuestros alumnos que escriban un cuento inventado, por ejemplo, o que escriban sobre la primavera —por recurrir al tópico— es probable que los textos producidos sean pobres: hay que tomar demasiadas decisiones (qué vamos a decir, cómo lo vamos a enfocar, qué estilo utilizaremos, qué formato, qué ortografía, qué tipografía...) y, además hay demasiadas imprecisiones: por qué vamos a escribirlo, para qué, a quién se dirige (¿siempre al profesor, que ya nos conoce y ya sabe cómo somos?). No es raro que nos ofrezcan textos rutinarios, hechos como cualquier otra tarea escolar, sin mayor cuidado. Sólo un alumno brillante o creativo se enfrentará a esta tarea con el entusiasmo de una aventura. Pero, ¿y los demás?

En cambio, si en clase se ha leído un cuento o narración en la que han disfrutado (no les hemos agobiado con preguntas, la han podido leer por sí solos, a su ritmo, o lo ha leído el profesor, se les ha motivado al empezar, etc.), el comentario colectivo será interesante. Contrastaremos lo que cada cual ha comprendido, completaremos el significado del cuento, comentaremos sus características más relevantes, la trama, los personajes, el desenlace, la intención del autor, las frases originales, las figuras literarias, etc.

Así, se habrán apropiado —habrán aprendido— las características principales del texto leído.

A continuación les proponemos escribirlo. Pero, en primer lugar, prepararemos la escritura colectivamente, con todo el grupo clase o, mejor, en grupos. A esta fase le damos una gran importancia didáctica: la llamamos la fase de elaboración del pre-texto. Consiste en preparar mentalmente a los alumnos para la tarea de escribir: aclarar las ideas respecto a lo que hay que escribir y a cómo hacerlo, hasta tenerlo muy claro en la cabeza. Sólo después de este trabajo cognitivo, se puede empezar a escribir con garantías de éxito.

Si el alumno tiene claro lo que hay que escribir —la trama, las características de los personajes, el nudo de la acción, el desenlace, etc.— produce textos más complejos y ricos que los espontáneos: sabe muchas cosas, tiene muchas ideas acerca de lo que va a escribir.

© SHEPHERD'S RACE

Y no tiene por qué perderse creatividad. Es cierto que el texto original sirve como punto de referencia: el alumno incluye situaciones y expresiones tomadas directamente del original, lo que enriquece el texto y enseña a usar procedimientos y recursos literarios. Pero no se trata de copiar: el niño recrea el texto, introduce variaciones, comentarios personales, giros propios, traduce a su propio lenguaje expresiones y fórmulas conocidas: aprende. El trabajo previo le ha servido para corregir su producción antes de escribir, lo que la mejora notablemente. Luego podrá seguir haciendo correcciones (si se trata de publicarlo, editarlo, coleccionarlo, etc.), pero sobre la base de un buen texto de partida. Y cada cual trabaja, y aprende, según sus posibilidades.

En nuestra opinión, la escritura de textos originales, creativos, puede hacerse en mejores condiciones si se parte de unas condiciones precisas. Inventar una noticia es complicado, pero escribir una noticia que se tiene clara es fácil. Inventarse un poema cualquiera es difícn multitud de textos interesantes y diferenciados: noticias, entrevistas, biografías, anuncios, pasatiempos, meteorología, narraciones, poemas, reseñas de excursiones y actividades escolares, artículos de opinión, crítica deun trabajo correcto, bien hecho. La creatividad literaria se opone a la copia, la repetición o la rutina, pero no se opone al dominio de la técnica literaria.

Lectura de noticias del periódico

En primer lugar hay que decidir qué se va a escribir o a leer, a qué necesidad responde, para qué lo vamos a hacer y a quién nos dirigimos. Es decir, definir una necesidad de comunicación y una situación comunicativa. Vamos a suponer que en la escuela se publica un periódico escolar, algo bastante frecuente y, en todo caso, muy aconsejable, porque permite aprender cómo se escribeilísimo. Pero construir un poema original, partiendo de la estructura de un poema trabajado en clase es mucho más sencillo. Dominar la técnica de escritura, encauzarla, no restringe la creatividad: la refuerza y la apoya en La creatividad literaria se oos infantiles, etc.

En el periódico, vamos a incluir noticias de interés general relevante y otras noticias propiamente escolares. De modo que habrá que ver, manejar y leer periódicos. Conviene hacerlo habitualmente: no todos los alumnos viven esa experiencia diaria de uso de la lectura y la escuela debe compensar estas diferencias y servir de modelo.

Según las edades, hábito de manejo del periódico, conocimientos previos, etc., la lectura del periódico será más o menos guiada por el profesor o autónoma por parte de los alumnos. A veces, la noticia importante se trae ya de casa y se puede localizar rápidamente. Otras veces habrá que seleccionarla: una excelente ocasión para discutir criterios, educar actitudes ante los hechos sociales, etc.

Una vez seleccionada la noticia, el profesor explicita el objetivo de la lectura: simplemente enterarse y comentarla, o bien después habrá que escribirla para el periódico; o hacer un resumen, o identificar los rasgos fundamentales de la noticia y subrayarlos; o comentar el estilo, la parcialidad o imparcialidad, etc. Una noticia puede leerse de muchos modos.

En cualquier caso, antes de leer una noticia, conviene identificar algunos rasgos importantes en

este tipo de texto: de qué periódico se trata; en qué sección aparece la noticia; fecha del periódico; tamaño relativo de la noticia; número de columnas, etc. Todos estos elementos de contexto ayudan a situarnos ante el texto. Y son rasgos propios del texto periodístico que conviene enseñar a valorar.

A continuación nos detendremos en el título: aporta la información fundamental de forma concisa. El título es muy importante: indica el tema y, a veces, la idea principal. Constituye, habitualmente, un excelente resumen. Valorar el titular es una estrategia clave en noticias y textos expositivos. Además del título hay entradillas, subtítulos, fotos, ilustraciones, pies de foto... Su lectura atenta, discusión y comentario permite situarse activamente ante la lectura: predecir el contenido, anticipar, formular algunas hipótesis acerca de lo que pasó, contrastarlos con nuestros conocimientos previos y ver qué añade de nuevo a lo que se sabía, etc.

Sólo después de este trabajo previo, abordaremos la lectura del contenido. No la hacemos "a ciegas": además de lo ya conocido y de lo aportado por el contexto, sabemos que en una noticia hay que buscar datos precisos: qué pasó; dónde, cuándo, cómo, por qué y qué consecuencias se produjeron. Este esquema, común a todas las noticias, guía la lectura, discrimina lo importante de los detalles secundarios, permite resumirla posteriormente. Estas preguntas deben ser formuladas antes y durante la lectura, ya sea ésta en voz alta o, mucho mejor para la comprensión, silenciosa.

Finalmente, podemos volver al título: discutir su idoneidad, proponer alternativas, aumentar la información que contiene o abreviarlo... Podemos, además, fragmentar el texto y recomponerlo; relacionar varias noticias cortas con sus titulares previamente cortados y dispersados...

Otro ejemplo: preparar una entrevista

Vamos a suponer que en clase se ha trabajado acerca de un trabajo artesanal o industrial, propio de la zona, y con ese motivo se ha convocado a un artesano (un ceramista, por ejemplo). El vendrá a presentar su trabajo, pero antes le haremos una entrevista en la clase para conocerle mejor y para incluirla en el periódico escolar.

"Nuestra propuesta es la de trabajar todos los contenidos referidos al lenguaje escrito, en Educación Primaria, a partir de textos significativos de uso social, es decir, con vigencia más allá de las paredes del aula y de la escuela"

© HORNUNG

Hay que hacerlo bien porque se publicará y se dirige a compañeros, profesores, padres. Los objetivos de la entrevista son:

a) Conocerle personalmente, su biografía, características principales de su trabajo y de su personalidad profesional...

b) Darle a conocer al resto de alumnos de la escuela y a los padres y resto de profesores.

A continuación se trata de aclarar qué es una entrevista, para qué sirve, cómo se hace. Todos los niños han visto entrevistas en la televisión, por ejemplo, de modo que tienen ideas acerca de ellas. En primer lugar, oralmente, después de aclarar el objetivo de la tarea, comentaremos lo que sabemos acerca de las entrevistas: cómo se hacen, qué preguntas acostumbran a hacerse, etc. Sobre esa base, habrá que consultar modelos de entrevistas escritas. Habrá que buscarlas en periódicos, seleccionarlas y leerlas (según la edad de los alumnos y sus posibilidades, el profesor les guiará más o menos en estas tareas). Descubriremos que, a diferencia de la televisión, en una entrevista escrita se empieza justificando el motivo de la entrevista, presentando al personaje y describiendo sus características físicas y de personalidad. Se acostumbra a incluir una fotografía —o dibujo— del personaje. Habrá que organizarse, por tanto, para hacer esas tareas.

Luego viene la elaboración del guión de las preguntas que le vamos a hacer. ¿Vamos a hablar directamente de su trabajo de ceramista o primero nos interesaremos por su vida personal (edad, estado, hijos, experiencias anteriores, intereses personales...)? ¿Qué vamos a preguntar sobre su trabajo? Es decir, colectivamente elaboramos un guión de la entrevista. Ese guión puede desarrollarse luego por parte de cada alumno, discutirlo en grupos y,

por fin, ponerlo en común en la clase y dar forma definitiva al cuestionario. Al "pasarlo a limpio" tendremos que aprender el tratamiento de cortesía que se utilizará, cómo se escriben las interrogativas, cómo precisar las cuestiones con el mínimo de palabras, cómo animarle a que explique cosas interesantes y no someterle a un interrogatorio policial...

Por fin llega el día de hacer la entrevista. Habrá que acordar quiénes hacen las preguntas, la fotografía o caricatura, la descripción del personaje, quién se encarga de grabarlo en un *cassette* (si no, no sería posible reproducirlo exactamente), quién tomará notas de lo que dice...

Y, dado que hay que publicarlo, se escribirá el texto completo, se discutirá cómo seleccionar y pasar a escrito lo que se dijo oralmente —la diferencia entre lo oral y lo escrito— cómo organizar las frases, puntuarlas, cómo escribirlas correctamente, la ortografía, el título, las fórmulas de bienvenida y despedida, la impresión que nos produjo, etc. Y, además, pasarlo en limpio, escribirlo a máquina, o con el ordenador, compaginar el texto con la ilustración, presentarlo en columnas o no, poner subtítulos fragmentando el texto para orientar su lectura, etc.

Según la edad y posibilidades del grupo clase, esta actividad será más o menos exhaustiva, compleja o larga en el tiempo. Se puede hacer en cualquier nivel de la Educación Infantil. Se ha aprendido a hablar, a leer, a escribir, a redactar, aspectos gramaticales, formales y de contenido. Se ha hecho estimulando el pensamiento de los alumnos y su interés por el trabajo bien hecho. Han aprendido a compartir, interesarse por los mayores, relacionarse con el medio, trabajar cooperativamente. Y todos los alumnos, sea cual sea su nivel de conocimientos escolares, han podido participar en una experiencia de educación en la diversidad; si no saben escribir, pueden aportar ideas verbalmente; o dibujar, o discutir o escuchar.

Enseñar significativamente el lenguaje escrito consiste, en nuestra opinión, en enseñar a pensar cómo se escribe y cómo se lee, cómo se produce un buen texto, cómo se comprende un buen texto. Qué procedimientos se requieren, qué técnicas, qué condiciones y materiales. Y hacerlo bien, de forma agradable, estimulante, cooperativa, crítica y respetuosa de la diversidad individual y de las diferencias culturales y lingüísticas.

© HORNUNG

"Enseñar significativamente el lenguaje escrito consiste en enseñar a pensar cómo se escribe y cómo se lee, cómo se produce un buen texto, cómo se comprende un buen texto, qué procedimientos se requieren, qué técnicas, qué condiciones y materiales. Y hacerlo bien, de forma agradable, estimulante y cooperativa"

(*) Lluís Maruny i Curto pertenece al Equip d'Assessorament Psicopedagògic (EAP) dèl Baix Empordà (Girona). CPEE Els Angels. Palamós (Girona). (Teléfono de contacto: 972 - 31 82 02).

Maribel Ministral Morillo pertenece al EAP del Gironès Oest (Girona). C.P. Prat de la Riba (Girona). (Teléfono de contacto: 972 - 20 17 64).

Manuel Miralles Teixidó pertenece al EAP del Baix Empordà (Girona). CPEE Els Angels. Palamós (Girona). (Teléfono de contacto: 972 - 31 82 02).

Los EAP son equipos psicopedagógicos multiprofesionales, territorializados, dependientes de la Generalitat de Catalunya (Departament d'Ensenyament).

Notas

(1) *Escribir y leer. Materiales Curriculares sobre el Lenguaje Escrito.* CIDE-MEC, pendiente de publicación.

Referencias bibliográficas

CAMPS, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 3-19.

GROUPE DE RECHERCHE D'ECOUEN:

(1984). *Former des enfants lecteurs* (I). París, Hachette.

(1988). *Former des enfants producteurs de textes.* París, Hachette. (existe traducción en catalán (1992) en Barcelona, GRAÓ).

(1991). *Former des enfants lecteurs de textes* (II). París, Hachette.

(1992). *Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes.* París, Hachette.

SOLÉ, I. (1992). *Estrategias de lectura.* ICE-GRAÓ. Barcelona.

TEBEROSKY, A. (1992). *Aprendiendo a escribir.* Barcelona, Horsori-ICE.

Signos. Teoría y práctica de la educación, 8/9
Enero-Junio de 1993. Páginas 178-189. ISSN: 1131-8000

PRIMARIA

La Reforma debe modificar la práctica escolar. El fin que justifica todos los cambios, reflexiones y propuestas que hace la Reforma es conseguir una práctica escolar más satisfactoria. Más satisfactoria en relación *con los aprendizajes. Se trata de conseguir mejores resultados en el aprendizaje de los contenidos y en la capacidad de aplicación de los mismos a situaciones reales. Más satisfactoria para los niños, al promover un aprendizaje más fluido, interesante, aplicable, ameno..., en lugar de horas y horas de ejercicios que se convierten en monótonos y desmotivadores y cuya finalidad les resulta difícil de reconocer. Y más satisfactoria para los maestros, que podemos ver nuestros esfuerzos mucho más recompensados.*

UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA ENSEÑAR LA DECENA

MONTSERRAT TORRA*

La implantación de la LOGSE implica a muchos sectores y requiere medidas a muchos niveles, desde las dotaciones presupuestarias y las construcciones escolares, pasando por aspectos legales como la ampliación de las edades de la enseñanza obligatoria, y por aspectos técnicos con las propuestas de pedagogos y psicólogos para orientar los cambios más cualitativos... hasta llegar a las escuelas y a sus clases, donde la responsabilidad de estos cambios recae totalmente en los profesionales de la enseñanza. Los maestros debemos cumplir con nuestra parte de responsabilidad en el cambio; de lo contrario, aun suponiendo que todas las demás medidas se cumplieran, y esto es mucho suponer, no se conseguiría el objetivo.

Para que estos cambios se produzcan, las programaciones y las actividades que se realizan en la clase deben reflejar los principios psicopedagógicos en los que se basa la reforma, y esta fase, que es la última en la cadena de decisiones que se deben tomar y la que llena de sentido las anteriores, la concretamos quienes conocemos los resortes de la vida en la clase, qué motiva a los niños, qué les aburre, cuál es el grado de atención que son capaces de prestar, cómo podemos aumentarla, cómo varía el rendimiento en situaciones en las que se implican más o en las que el juego tiene un papel preponderante, etc.

Cada uno de nosotros tenemos experiencias de clase satisfactorias, cada cual tiene en su mente algún momento en el que sintió que había conectado con sus alumnos más que de costumbre, y el trabajo resultó mucho más interesante a la vez que más llevadero y los niños aprendieron muchas cosas a un ritmo y con una ilusión desacostumbrados. Y a pesar de ello no siempre conseguimos este clima.

Quizá las propuestas de la reforma, junto con nuestra experiencia y nuestras intuiciones, nos puedan ayudar a mejorar esta práctica escolar, a conseguir con más frecuencia este clima de aprendizaje que quien lo ha vivido no duda en considerar deseable. Si no lo intentamos, la reforma no conseguirá sus objetivos, pero ello no será tan sólo un fracaso para la administración que la ha impulsado, sino que además la escuela habrá desaprovechado una ocasión para mejorar su coherencia y efectividad.

Sin embargo, a pesar de estar convencidos de ello y de tener la mejor intención, a menudo no sabemos ni por dónde empezar. Los cambios que se proponen afectan aspectos tan diversos de la práctica educativa que nos resulta difícil pensar cómo podemos incorporarlos eficazmente a la actividad cotidiana.

Ante la magnitud de los cambios sugeridos, es conveniente ir por partes:

- En primer lugar, casi siempre identificamos una parte de las propuestas como algo conocido e incluso ya incorporado a nuestra habitual manera de trabajar; al constatarlo la reacción de unos maestros es de incomodidad y comentan: "pero si esto es lo de siempre..."; o, "es lo que ya venimos haciendo..." etc. Mientras que otros lo interpretan como un reconocimiento a su labor: "pues no íbamos tan mal...", "parece que ahora nos dan la razón..." etc. Esta primera comparación entre la práctica real y la propuesta es imprescindible.

- Otros aspectos los clasificamos como teóricos, nos explican y nos ayudan a comprender mejor lo que se produce en el complejo mundo de la escuela, pero no nos exigen un cambio inmediato.

- Finalmente encontramos algún aspecto concreto que nos llama especialmente la atención como algo que podríamos incorporar fácilmente, quizá porque ya reconocemos la necesidad de ello.

Este proceso, absolutamente normal en la asimilación de cambios, es dinámico. Si empezamos por este último punto, o sea por el que reconocemos como un cambio necesario y que probablemente nos habríamos planteado aun sin la reforma, y la modificación que realizamos realmente mejora nuestra práctica, seguiremos incorporando otros elementos que quizás en un primer momento ni tan sólo habíamos considerado. Entretanto, dejaremos tiempo para que las aportaciones teóricas nos ayuden por su parte a reflexionar sobre la coherencia de la propuesta de manera que la práctica irá cambiando progresivamente sin que se produzca un desequilibrio demasiado fuerte.

Considerando que este proceso es el que muchos maestros hemos sufrido o vamos a sufrir para adaptarnos a los cambios que nos pide la reforma, vamos a partir de ello y a narrar en primer lugar una propuesta didáctica que confrontaremos con la teoría y explicaremos luego las modificaciones que ésta ha sufrido fruto de esta comparación. Así mismo vamos a resaltar algunas explicaciones que las teorías que están en la base de la reforma nos ofrecen para comprender la función de los contenidos que debemos enseñar y de nuestro papel en el aprendizaje.

Imaginemos un supuesto práctico: la presentación de la decena y de los números de dos cifras. Nos situamos en el ciclo inicial, en el momento en que el maestro piensa que sería interesante pasar de los números de una sola cifra a números de dos cifras y considera que los niños de su grupo tienen la madurez mínima necesaria para afrontar este aprendizaje (que es uno de los más complejos de este ciclo). Describiremos las actividades de aprendizaje programadas para ello.

Propuesta de actividades

Una situación de partida

Buscamos una situación en la que se precise el uso de números más grandes que los utilizados hasta el momento y que por lo tanto justifique el uso de nuevos números y de nuevos recursos para escribirlos.

Existen muchas situaciones que todos hemos vivido en nuestras clases y que podríamos aprovechar para motivar y justificar este aprendizaje: repartir caramelos en ocasión del cumpleaños de algún niño, saber cuántos niños va a participar en una excursión, realizar los preparativos para una fiesta con merienda incluida, confeccionar unos programas para invitar a una representación teatral, etc. Son situaciones que pueden justificar el uso de números hasta el 20 ó 30 en función del número de niños de la clase, número que resulta suficiente para el fin que nos proponemos.

Cualquiera de estas situaciones nos puede brindar la ocasión de plantear el tema, vamos a suponer que escogemos la del niño que cumple años y quiere repartir caramelos entre sus compañeros.

En una gran bolsa lleva caramelos de cinco gustos distintos. Vamos a plantearle las preguntas siguientes: *¿Piensas que podrás dar un caramelo de cada gusto a cada niño? ¿Crees que tendrás bastantes o te van a faltar caramelos de alguno de los gustos?* Estas preguntas en las que se puede implicar toda la clase, brindan muchas posibilidades de trabajo: separar los caramelos por gustos, estimar la cantidad, contarla realmente buscando distintas estrategias para hacerlo, comparar el número de caramelos que resulte de cada gusto con el de niños de la clase, etc.

Además los datos son suficientes para justificar la necesidad de anotarlos, con lo cual nos permite también plantear las preguntas: *¿Cómo escribiremos los números después del nueve? ¿Existe un símbolo que quiera decir diez? ¿Algún niño sabe qué representa este número (10) y por qué se escribe un 1 y un 0?... Si tenemos 34 caramelos de limón y 28 de naranja, ¿sabemos reconocer cuál es el número mayor?*

Con estas propuestas podemos detectar cuáles son los conocimientos que los niños tienen sobre estos números, anotar las respuestas, analizarlas y a partir de ello decidir cuáles son las ideas que consideramos prioritario abordar.

"Buscamos una situación en la que se precise el uso de números más grandes que los utilizados hasta el momento y que por lo tanto justifique el uso de nuevos números y de nuevos recursos para escribirlos"

© MANFRED MAIER

Una vez detectado el punto de partida, se pueden preparar las actividades, empezando por la intervención, en la que se expondrá qué es lo que van a estudiar de los números haciendo referencia a la necesidad de saberlo para poder resolver situaciones como la que han vivido al contar los caramelos y otras situaciones parecidas.

Será bueno preparar un guión de la intervención y dedicar el tiempo suficiente a explicarlo, ya que si los niños saben por qué realizan los ejercicios y las actividades que les proponemos, éstos tienen mucho más sentido para ellos y les sacan más rendimiento.

Guión para la presentación del tema

"Durante los próximos días vamos a trabajar con números de dos cifras, es decir, con los números a partir de 9: diez, once, doce... Son números que se escriben con dos cifras y tienen nombres un poco difíciles de recordar; sin embargo, esto sólo pasa con los primeros; después encontraremos la manera de saberlos todos sin tener que aprenderlos uno a uno.

Yo os voy a explicar cómo se inventaron los números hace muchísimos años y después vamos a practicar utilizando garbanzos para contar.

Cuando ya nos acordemos bien de los nombres de los números y los representemos con los garbanzos sin equivocarnos, los escribiremos ordenadamente para recordar el que va antes y el que va después, y a continuación vamos a aprender a escribirlos con la máquina de calcular.

Dentro de dos semanas vamos a comprobar si ya conocéis bien los números hasta 19. Si es así, entonces aprenderemos muchos más; sin embargo es posible que dos semanas no sean suficientes y tengamos que hacer una prórroga."

Durante las dos semanas siguientes se plantean los ejercicios y actividades anunciados que vamos a describir detalladamente.

Contarles en forma entre cuento e historia, cómo se inventaron los números resulta una actividad interesante y nos sirve para centrar el tema.

Historia de la invención de los números

"Hace ya muchísimos años, cuando no habíais nacido ni vosotros, ni vuestros padres, ni tan sólo vuestros abuelos, ni sus padres... los hombres no sabían contar, no conocían los números, y ¿sabéis qué hacían cuando querían contar algo? Pues, si querían contar cuántas cabras tenían en el rebaño, ponían en una bolsa una piedra para cada una. Si vendían una, pues quitaban una piedra, y así registraban las cantidades. A las piedras también les llaman "cuentas". Dicen que por esto el nombre que recibía esta actividad era "contar", o sea, igual que lo decimos nosotros ahora.

Con el tiempo empezaron a comprar y a vender y acudían a los mercados con animales, sacos de trigo, o de harina y entonces para no andar siempre con las piedras, empezaron a marcar rayas en una tabla de barro tierno. Marcaban una raya para cada saco y cuando vendían uno tachaban y así tenían siempre anotado cuántos sacos les quedaban y cuántos habían vendido.

Pero las ciudades fueron creciendo y los mercados también y un día dos niños que vivían en ciudades distintas y que habían ido al mercado con sus padres, los cuales tenían la tienda uno al lado del otro, empezaron a hablar y a contarse cómo era la ciudad donde vivían, y las casas y habitantes que había. Uno y otro decían que en su ciudad vivía mucha gente, pero no podían precisar cuánta. Lo preguntaron a sus padres y al alcade de su ciudad y nadie podía decirles cuántos porque no sabían los números.

Entones se les ocurrió que podían hacerlo como cuando sus padres contaban los sacos de trigo que llevaban al mercado; es decir, una raya para cada persona. Convocaron cada uno en su pueblo a toda la población a pasar por delante de una tabla de barro fresco y marcar una raya; llenaron tablas y más tablas de rayas.

Sin embargo, cuando se encontraron para contárselo tenían el mismo problema; los dos explicaban que habían rellenado muchas tablas con muchas rayas; pero sin poder decir cuántas porque no conocían los números.

Entonces se les ocurrió que podían transportar las tablas hasta un punto a medio camino de las dos ciudades y comparar las rayas de las tablas tachando los dos a la vez las rayas una a una, hasta que uno de los dos terminara sus rayas y al otro le quedaran algunas todavía. Así lo hicieron, pero se equivocaron varias veces y tuvieron que volver a empezar, hasta que hartos de intentarlo se dirigieron a los sabios del pueblo para pedirles consejo.

© MANFRED MAIER

"Hay que considerar específicamente el doble código, oral y escrito, y de una manera especial en esta primera decena, en la que los nombres de los números once, doce, trece, catorce y quince no siguen la norma de palabra compuesta que seguirán a partir de ahí: dieciséis, diecisiete, dieciocho, diecinueve"

Los ancianos de los pueblos eran considerados los más sabios, ya que eran los que a lo largo de su vida habían visto más problemas y cómo se resolvían; por ello, cuando alguien debía resolver algún problema acudía a ellos para preguntar si sabían alguna solución.

En este caso los ancianos les dijeron que no sabían cómo resolverlo, pero que reconocían que ya era hora de encontrar una forma de solucionar este problema y por lo tanto se encerrarían en su casa, pensarían una manera de hacerlo y no saldrían hasta haberla encontrado.

Cuando los ancianos se encontraron solos empezaron a pensar de qué manera podían hacerlo. A uno se le ocurrió que en lugar de hacer una raya cuando tuvieran una cosa, dos rayas para dos y tres para tres, como hacían hasta ahora, podían pensar un dibujo que representara una cosa, otro para representar dos cosas, etc. Para el uno hicieron un dibujo que parecía una persona de pie y con los brazos hacia delante; para el dos un dibujo que parecía una persona arrodillada, para el tres... Y les dieron nombre: uno, dos tres,... Sin embargo, cuando llegaron al 9, uno de los ancianos dijo: "Esto que hacemos está muy bien y va a ahorrar mucho trabajo a todo el mundo, pero si seguimos inventando formas distintas nadie podrá recordarlas todas".

Dicen que se les ocurrió decirlo al llegar al 9 porque a medida que iban inventando números uno de ellos señalaba la cantidad con los dedos de la mano. Si levantaban otro dedo ya no les quedaban más, por eso planteó el problema.

Entonces fue cuando a otro sabio se le ocurrió la posibilidad de contar por grupos y les dijo cuando tengamos uno más que nueve podemos decir "un grupo" porque eran los dedos de una persona y ninguno más. Lo dibujaron como 10, que quiere decir un grupo y ninguno más; y le

"Debemos ocuparnos de ayudarles a tener consciencia de lo que han aprendido y a relacionarlo con lo que sabían. Invitamos a los niños a concretar sus experiencias, verbalizarlas y conceptualizar porque, de lo contrario, pueden quedar como actividades y conocimientos sin articular"

llamaron diez. A continuación añadieron otro y entonces lo escribieron 11 un grupo y uno más; y después 12, un grupo y dos más, etc., y les llamaron once, doce, trece, etc., hasta que al llegar a quince uno de los ancianos dijo: ¡Cuidado! Si seguimos inventando nombres tan raros, nadie podrá recordarlos. Vamos a buscar una manera de hacerlo más fácil. A partir de ahí les pusieron dieciséis, diecisiete... que quiere decir diez y seis, diez y siete, etc., y ya no resultaban tan difíciles de recordar.

Ya habían encontrado una manera de contar, de escribir y de decir los nombres de los números; pero todavía faltaban muchas cosas por aclarar. Así que lo contaron a los chicos y les encargaron que lo explicaran a todo el mundo, mientras ellos seguían inventando más números.

Los ancianos le encontraron tanto gusto a inventar números que todavía no han terminado. Los números nunca se terminan, siempre se puede escribir un número más. Los chicos lo contaron a tanta gente y con tanta ilusión que su historia ha llegado hasta nosotros y ya sabéis los años que hace que esto ocurrió."

Contar esta historia, con las variaciones que cada cual considere oportunas, puede ser una manera de acercar un contenido con una mezcla de historia y de imaginación, que lo hace más digerible y sirve para explicar lo fundamental del tema. El mismo relato nos puede sugerir alguna actividad, como inventar otros dibujos para representar números después del 9, o comparar dos hojas de papel llenas de rayas tachando simultáneamente una raya de un papel y una del otro para ver la dificultad, etc.

Representar las cantidades con material

La siguiente actividad consiste en la representación con material de los números de la primera decena. Para practicar podemos utilizar garbanzos para las unidades y vasitos de café de máquinas para cuando los garbanzos sueltos lleguen a diez y sea necesario agruparlos en una decena.

Practicaremos dando el número escrito y que los niños deban representarlo con material y viceversa, dando la representación con material para que sea interpretada y transcrita en números.

Hay que considerar específicamente el doble código, oral y escrito y de una manera especial en esta primera decena, en la que los nombres de los números once, doce, trece, catorce y quince no siguen la norma de palabra compuesta que seguirán a partir de ahí: dieciséis, diecisiete, dieciocho, diecinueve.

Realizar una tabla con los números conocidos

Esta actividad ayuda a captar la sucesión y la composición de los números. Se trata de escribir los nombres de los números conocidos en forma de tabla cartesiana, en la que en la primera fila se coloquen las unidades y en la columna las decenas de manera que se facilite la comprensión de la composición de cualquier número a partir de unidades y decena.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
20									

Esta tabla es intencionadamente incompleta para volver a tomarla más adelante y seguir componiéndola cuando conozcan más números.

Escribir números en la calculadora

Por último, proponemos la actividad de practicar la escritura de números en la pantalla de la calculadora. Dictaremos un uno y un cuatro que los niños deberán escribir por este orden en la máquina y a continuación decir el nombre del número que tienen en la pantalla, borrarlo y escribir de nuevo un uno y un dos... y decir doce, etc.

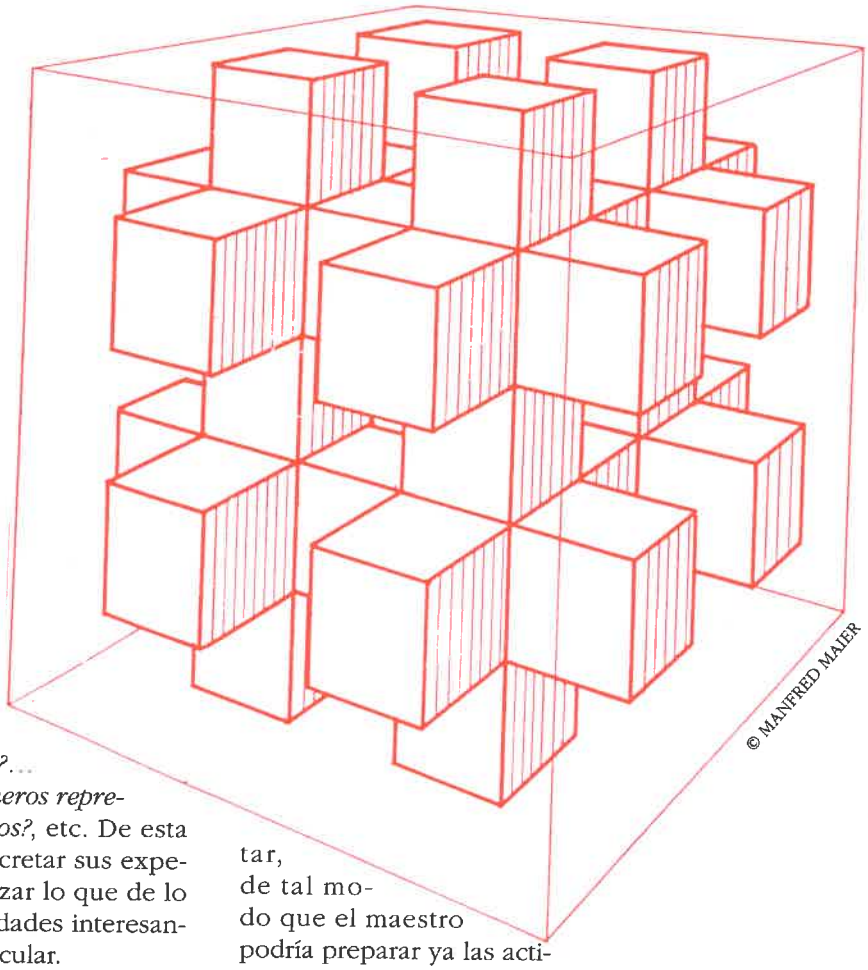
Ello les obliga a leer los números y de una manera muy gráfica pone de manifiesto que el número cambia de valor al cambiar de posición; el uno pasa a ser diez al escribirle otro número a continuación.

Vamos a suponer que con estas actividades han transcurrido las dos semanas y según el compromiso adquirido vamos a comprobar si ya conocen bien los números hasta el 19. Es evidente que dos semanas son muy poco tiempo para un aprendizaje tan complejo; sin embargo, revisar el trabajo va a servir para no perder la noción de qué es lo que estamos intentando aprender y para qué nos sirve saberlo, además de brindar la oportunidad de recoger la opinión de los niños sobre qué está resultando más interesante, qué creen que es más difícil, y para renovar los objetivos para la semana o la quincena siguiente.

© MANUEL MAIER

Síntesis

Debemos ocuparnos ahora de ayudarles a tener consciencia de lo que han aprendido, y a relacionarlo con lo que sabían. Las preguntas que nos sirvieron para iniciar el tema pueden servir de nuevo y con ello conseguiremos que valoren las cosas que han aprendido desde entonces, concretando hasta donde sea posible las respuestas. Así por ejemplo, a la pregunta: *¿Cómo escribiremos los números después del nueve?*, no nos quedaremos con la primera respuesta que digan, sino buscando la colaboración de todos y conduciendo las respuestas con preguntas adecuadas, trabajaremos hasta conseguir una respuesta que resuma las experiencias realizadas. Nos podrían contestar: "Se precisan dos números para escribirlos" e insistiendo en este punto el maestro puede preguntar: *¿sabéis qué representa cada uno de los números?... ¿cómo se conoce cuál de los dos números representa grupos y cuál elementos sueltos?*, etc. De esta manera invitamos a los niños a concretar sus experiencias, verbalizarlas y conceptualizar lo que de lo contrario puede quedar como actividades interesantes y conocimientos intuitivos sin articular.



A continuación vamos a proponer situaciones como las que dieron origen al trabajo en las que deban aplicar estos conocimientos. Si en la clase hay un número de chavales entre 25 y 30, la partición en dos grupos nos dará muy probablemente cantidades entre 0 y 15 y nos proporcionará una gran cantidad de ocasiones para contar y anotar cantidades.

Podemos preguntar, por ejemplo: *supongamos que no tuviéramos bastantes caramelos de naranja para todo el mundo y tuviéramos que dar a unos niños caramelos de naranja y a los demás de limón, ¿cuántos niños preferirían comerlo de naranja?* Levantan la mano y los contamos. *¿Son más o menos los que quieren caramelo de limón? ¿Podemos escribirlo? ¿Si sólo viéramos los números sabríamos cuál de los dos grupos es mayor?*

A partir de esta síntesis y aplicación debemos sacar los criterios para seguir avanzando, nos fijaremos, por ejemplo, en si recuerdan los nombres de los números menores de 16, en si pueden reconocer entre dos números cuál es mayor. En si pueden ordenar toda la serie conocida, etc. Con lo cual podremos plantear una nueva propuesta y seguir avanzando.

La siguiente propuesta tendría como base los conocimientos y necesidades que acabamos de detectar, de tal modo que el maestro podría preparar ya las actividades y siguiendo el mismo esquema anterior iniciaríamos el trabajo con la presentación, a continuación las actividades y finalmente la síntesis.

Describiremos a continuación la nueva propuesta:

Guión para la presentación del tema

"Por lo que hemos hablado, parece que a muchos os resulta difícil recordar los nombres de estos primeros números, ¿no es verdad? En los próximos días vamos a buscar maneras de recordarlos y nos centraremos en los que van del 10 al 16, ya que después los nombres ya nos resultan mucho más fáciles. ¿Alguno de vosotros piensa siempre en la misma cosa cuando quiere acordarse de uno de estos números?... Yo cuando pienso en el once me imagino un equipo de

"Es preciso no forzar las cosas ni darlas por hechas, no se trata de que el maestro lo diga, sino de comparar y representar, si es preciso, los números con el material para hacer preguntas".

fútbol, desde que me enteré que en cada equipo jugaban diez jugadores y el portero, en total once. Si encontramos maneras de recordar también el doce, el trece, catorce y quince pensando en algo que nos ayude, nos va a resultar más fácil.

También vamos a ordenar los números de 0 a 19 en una recta, la recta de los números o la recta numérica y después vamos a hacer juegos con ella para recordarlos con seguridad.

Estaremos trabajando en ello durante dos semanas y al final comprobaremos si ya recordamos bien estos números y podemos pasar al 20."

"Es importante ayudar a los niños a expresarlo con palabras, aunque al principio les resulte difícil, ya que el lenguaje tiene un papel indiscutible en la formación del pensamiento"

Para recordar los nombres de los números

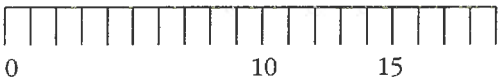
Ya iniciamos este tema en la presentación con el ejemplo de los jugadores de un equipo de fútbol para el número once. Se trata de animar a los niños a decir si ellos utilizan alguna de estas estrategias para recordar o no. Es posible que alguno las utilice y no se atreva a decirlo; pero también es posible que nadie use esta estrategia. En este caso podemos buscar entre todo el grupo alguna manera de recordar el doce (¿quizá las docenas de huevos?), otra para el trece (¿suena a número de la suerte o de magia...?) y para el catorce... y el quince...

No es preciso hacerlos todos en un día, podemos dejar tiempo para que lo piensen y lo hablen informalmente. Cuando se llegue a un acuerdo de todo el grupo, propondremos alguna manera de dejar constancia de ello. Por ejemplo, dibujar el motivo escogido al lado del número en una cartulina y dejarla colgada en la pared durante unos días para que nos recuerde las relaciones hechas.

Es innegable que buscar una imagen que nos ayude a recordar algo es una estrategia ampliamente usada por muchos adultos y que puede ser útil enseñar, sin embargo y tan importante como esto lo es que esta actividad brinda una manera de centrarse sobre uno de estos números durante un rato y hablar y pensar sobre él, lo cual por sí mismo también favorece el recuerdo.

La recta numérica

Dibujamos en la pizarra una recta como la del gráfico con los números de 0 a 19 y situamos para empezar sólo algunos números, por ejemplo el 0, 10 y 15. A continuación, con la ayuda de los niños vamos situando los números que faltan, pero de forma que les obligue a pensar; podemos empezar por preguntar si saben cuál es el número que se halla siempre antes del 10 y escribir el 9 y a continuación el de después del 10, o sea, 11, continuando por el de antes del 9, el de después de 1, etc., hasta completar la recta, primero con los de la primera decena y después los de la segunda.

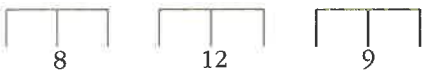


Situar los números en la recta numérica resulta útil por razones diversas: por una parte, ayuda a reflexionar sobre el orden de los números y por la otra, ofrece una visión espacial de esta ordenación que ayuda a completar la temporal que usamos al contar verbalmente.

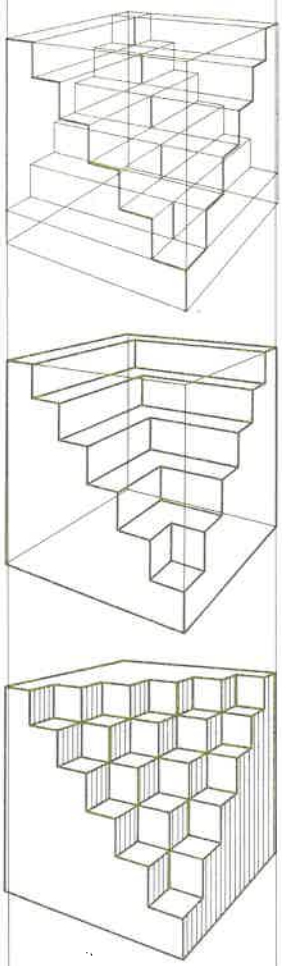
Una vez que hemos elaborado la recta numérica colectivamente, propondremos juegos para interiorizarla.

Dibujar la recta en el suelo, con tiza por ejemplo, y con las mismas indicaciones que en el gráfico, es decir tan sólo con los números 0, 10 y 15. Un niño o una niña se coloca en el 0, le damos la consigna de avanzar 4 rayas hacia adelante y le preguntamos: *¿en qué numero estás?* Estará en el 4. A continuación le pedimos que avance dos pasos más y nos diga dónde está, *¿y si retrocedes 3 rayas?*, etc. Cuando notemos que se mueven con seguridad con los números de la primera decena, pasaremos a proponer movimientos que lleguen al número 12, 13, etc. Hasta que también la segunda decena se conozca con seguridad. Paseando arriba y abajo de la recta, se irá elaborando la imagen mental del orden en estos primeros números sin que resulte fatigoso.

Para practicar individualmente este tipo de ejercicios propondremos en una hoja de papel algunos gráficos como los siguientes:



para que ellos escriban los números que faltan.



© MANFRED MAIER

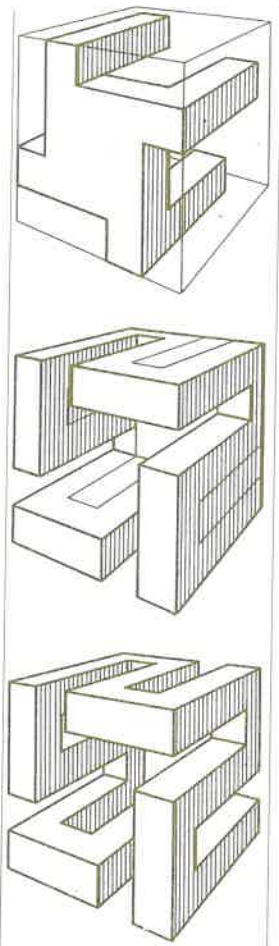
Síntesis

Transcurridas las dos semanas que nos fijamos de tiempo revisaremos si se ha conseguido el objetivo propuesto, es decir, recordar los números y especialmente los que van entre 10 y 15 y saber ordenarlos. Esto se puede saber fácilmente con algunas preguntas, escribiendo por ejemplo el 13 en la pizarra y preguntando qué número es y al revés, dando el nombre por ejemplo del 12 y que algún niño lo escriba en la pizarra.

Una vez comprobado este aspecto más formal, vamos a intentar precisar por qué el 13 viene después del 12 o por qué el 14 es antes del 15. Nuestro objetivo ahora es que relacionen este aspecto formal con la cantidad y por lo tanto, que nos digan que el 13 tiene un elemento más que el 12 y por esto está colocado después y que el 14 tiene uno menos que el 15 y por esto va antes; es decir, queremos asegurar ahora que todos comprenden que el orden de los números naturales es siempre el mismo: "cada número representa una unidad más que el anterior y una menos que el siguiente"; y aunque no con estas palabras deberemos conducir las preguntas de esta síntesis para llegar a esta conclusión.

Es preciso no forzar las cosas ni darlas por hechas, no se trata de que el maestro lo diga, sino de comparar y representar, si es preciso, los números con el material (los vasitos y los garbanzos) para hacer preguntas, como por ejemplo: *¿el doce es éste verdad?* Y señalar la representación. *Y el 13 este otro.* Y también tenerlo representado. *¿Qué diferencia le encontráis entre uno y otro? ¿Cuántos garbanzos tiene fuera del vaso el 12? ¿Y el 13? ¿Entonces el 13 tiene uno más, verdad? Y, ¿qué pasa con el 14 y el 15? Vamos a colocarlos ordenadamente.* Y ordenamos las representaciones materiales de estos primeros números a fin de poner de manifiesto que en cada uno encontramos una unidad más que en el anterior. Es importante ayudar a los niños a expresarlo con palabras, aunque al principio les resulte difícil, ya que el lenguaje tiene un papel indiscutible en la formación del pensamiento.

En función de las respuestas y del grado de madurez de los niños se plantearán las siguientes actividades que pueden basarse en ampliar la serie a 20 y las decenas siguientes o consolidar estos primeros números con propuestas de descomposición, cálculo, etc.



© MANFRED MAIER

"En esta propuesta se ha cuidado que las actividades surjan para dar respuesta a una situación práctica y se han observado las condiciones que se nos dice que deben reunir las propuestas de aprendizaje para que éste sea lo más significativo posible "

Análisis de la propuesta a partir de las bases psicopedagógicas que inspiran la Reforma

En la base de la propuesta está la teoría del **aprendizaje significativo**, pilar básico de la teoría constructivista.

El tema escogido para el ejemplo es uno de los que ocupa muchas horas en los primeros cursos de la Primaria, en el que la repetición y la mecanización tienen un papel importante y uno de los temas que con frecuencia renunciamos a tratar de forma más significativa.

Muchos de los contenidos del área de matemáticas pertenecen a esta categoría de contenidos que llamamos instrumentales, y a los que a veces nos parece que no se les puede encontrar sentido hasta que ya se conocen lo suficiente y por lo tanto se pueden utilizar.

Sin embargo, en esta propuesta se ha cuidado que las actividades surjan para dar respuesta a una situación práctica y se han observado las condiciones que se nos dice que deben reunir las propuestas de aprendizaje para que éste sea lo más significativo posible.

Vamos a recordar brevemente estas condiciones:

En primer lugar, el niño debe saber qué es lo que va a hacer, o a estudiar, porque es importante que lo aprenda y qué esperamos de él, es decir, qué pretendemos que haga o que aprenda.

El contenido del aprendizaje debe ser planteado de forma ordenada y clara para que sea fácil comprender su estructura y relacionarlo con los esquemas que ya se poseen.

Debemos cuidar que el niño se sienta capaz de hacerlo y esto pasa por proponer aprendizajes con un grado de dificultad adecuado y por mantener una relación de confianza suficiente para que sienta que si surgen dificultades encontrará ayuda.

Finalmente el niño debe encontrar sentido en el aprendizaje que realiza. Ya

"El maestro, como persona que conoce el contenido y su importancia, actúa como intermediario entre el niño y ese contenido, y le ayuda graduando la dificultad para que avance hacia el conocimiento socialmente compartido"

hemos expuesto la importancia de que sepa por qué debe saber o saber hacer algo; sin embargo, aunque lo comprenda, sus razones para encontrar interesante un determinado aprendizaje no son siempre las mismas que tenemos los adultos, sino que a menudo pasan por la posibilidad de divertirse o de realizar actividades interesantes desde su punto de vista (excursiones, experimentos, etc.).

Si buscamos estas condiciones en la propuesta que nos ha servido de ejemplo, veremos cómo se ha cuidado de informar a los niños sobre el aprendizaje que iban a emprender, en lugar de simplemente iniciarla sin explicarles las actividades que se va a hacer y las razones para hacerlas. Los objetivos quedan claros y además hemos acotado el tiempo, con la intención de no perder el recuerdo de por qué se están realizando las actividades.

La presentación de las actividades pretende ser ordenada, a fin de favorecer la comprensión; iniciar el tema con la explicación de la historia de la invención de los números está hecho con la intención de dar una visión general del tema para poder abordar a continuación los aspectos más particulares.

El grado de dificultad adecuado para que el niño se sienta capaz de realizar el aprendizaje se ha decidido después de provocar una situación que nos ayudara a saber cuáles eran los conocimientos previos de los niños respecto de este tema, además de la valoración personal del maestro sobre la maduración global que debe sustentar este aprendizaje.

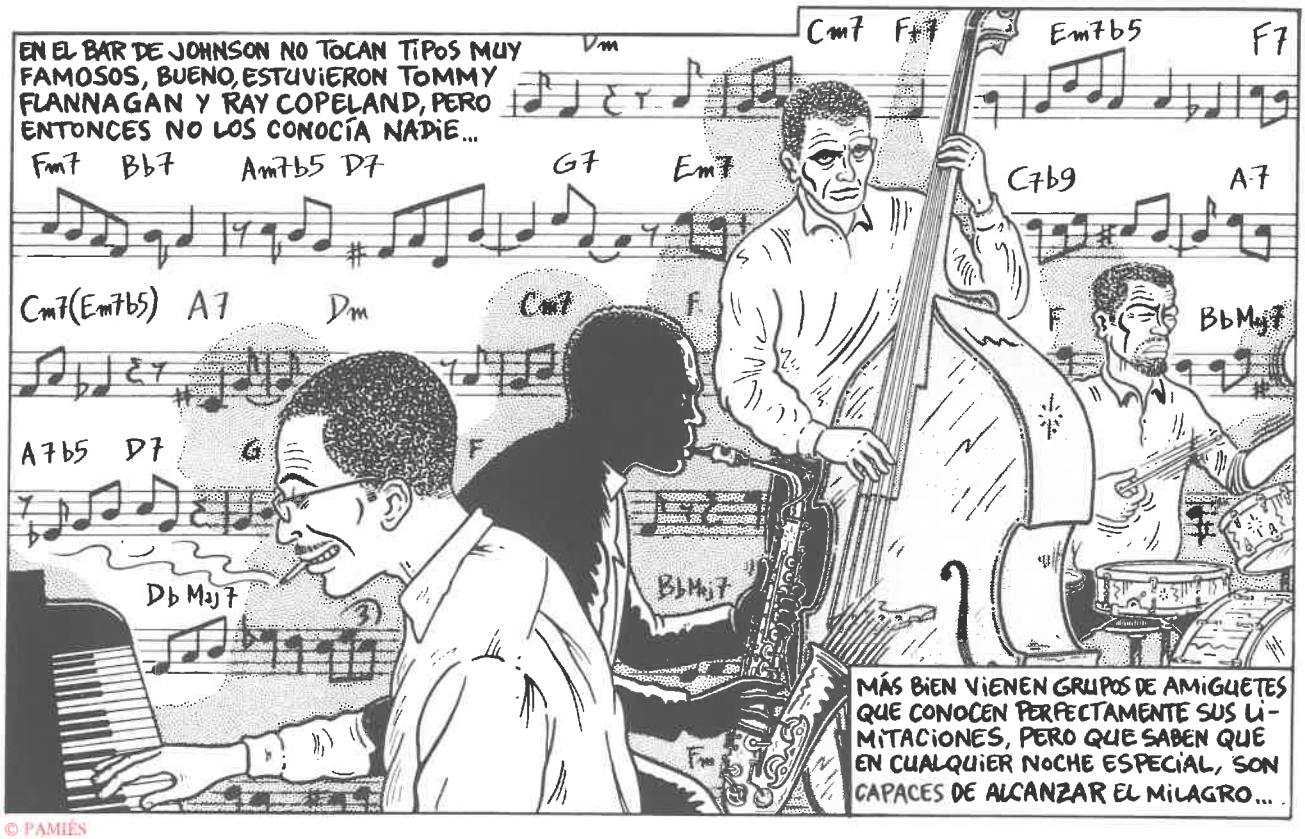
Y finalmente, el tema de cuidar que los niños encuentren sentido al aprendizaje, que se sientan motivados para hacerlo, también se ha considerado al escoger las actividades: un cuento, una actividad de manipulación, rellenar unas casillas de un gráfico, utilizar la calculadora, jugar, etc., son actividades sugerentes que reúnen elementos que los niños pueden considerar con facilidad atractivos.

La síntesis que se propone como última actividad en cada propuesta tiene por misión ayudar a conceptualizar aspectos como el valor de posición de los números, el orden en la serie numérica, etc. Cierra además el recorrido que empezó con una visión global del tema, se particularizó en temas puntuales y vuelve con esta síntesis a la panorámica inicial, en la línea de las propuestas de la teoría de la elaboración.

© JAZZ MAGAZINE

Modificaciones a partir de este análisis

Esta secuencia de aprendizaje es ya el fruto de varias modificaciones realizadas a partir de contrastar la práctica con las propuestas de la reforma. Las primeras modificaciones afectaron a la organización de las actividades. No cambiamos las actividades; sino que, manteniendo



© PAMIES

las mismas, se ordenaron de manera distinta, empezando por la presentación y por las actividades más generales y a continuación actividades sobre temas más concretos.

Más tarde realizamos modificaciones en la duración de la secuencia. Las actividades programadas abarcan un periodo demasiado largo de tiempo y resultaba difícil que los niños encontraran sentido a una actividad tan dilatada; por otra parte descubrimos que muchas actividades se hacían sin un objetivo muy concreto y que no respondían a una necesidad clara, con lo cual limitamos bastante el tiempo y el número de actividades. Fue a partir de este momento que concretamos las propuestas en periodos más o menos de quince días.

La última modificación ha consistido en trabajar sobre las actividades de síntesis, dedicar el tiempo oportuno a conceptualizar, relacionar y resumir lo aprendido.

Y seguiremos realizando modificaciones, porque a medida que se trabaja en ello, se descubren nuevas posibilidades.

Características de los contenidos del currículum

Algunas informaciones teóricas sobre el papel de los contenidos del currículum nos ayudan a comprender la importancia del contenido, en este caso del número natural y el sistema de numeración decimal, y del proceso de enseñanza-aprendizaje que abordamos.

En primer lugar, son un contenido de conocimiento obligado para poder desenvolverse en la sociedad actual, son uno de los llamados contenidos básicos, sin cuyo conocimiento uno puede resultar prácticamente un analfabeto en nuestra sociedad y por lo tanto uno de los contenidos que la escuela tiene la misión de "enseñar" y de ayudar a que todos los niños "aprendan".

Los términos enseñar y aprender en este contexto cobran todo el significado que los teóricos de la reforma les atribuyen. Los números son un código que la humanidad ha elaborado a lo largo de milenios y que ha sufrido cambios y adecuaciones para adaptarse a las necesidades de los tiempos. Pensemos, por ejemplo, que el sistema romano de numeración, muy cercano en el tiempo, no estaba en la posición como el actual; el aumento de complejidad en los cálculos forzó el cambio de sistema de numera-

"Debemos procurar progresar en todos los bloques de contenido de una forma simultánea y equilibrada, cosa que a la larga es más fructífera que centrarse prioritariamente en uno"

ción, que se ha convertido paulatinamente en más abstracto.

No podemos dejar que los niños "descubran" solos un código que la humanidad ha elaborado siguiendo un proceso largo y complejo y absolutamente relacionado con el progreso cultural. Es preciso que les ayudemos a reelaborar este contenido a fin de que lo hagan suyo, guiándoles muy de cerca ya que queremos que reelaboren precisamente este código de numeración y no uno cualquiera. El maestro, como persona que conoce el contenido y su importancia, actúa como intermediario entre el niño y el contenido, y le ayuda graduando la dificultad para que avance hacia el conocimiento socialmente compartido. El maestro tiene aquí un papel indiscutible.

Finalmente, este contenido es una muestra clara de la importancia que tiene la recomendación de considerar no sólo el contenido, sino la edad y con ella la capacidad para determinados aprendizajes de los niños.

El sistema de numeración que tenemos es muy complejo y requiere un grado de abstracción considerable. Señalemos brevemente algunas de sus características:

– Representamos la cantidad con un solo símbolo, en vez de un símbolo para cada elemento.

– La cantidad puede tener apariencias muy distintas y ser representada por el mismo número. Pensemos, por ejemplo, que el 4 sirve igual para representar 4 elefantes que 4 moscas.

– El valor de la cifra cambia al variar su posición relativa y así el 1 puede representar una unidad, una decena o una centena según la posición que ocupa.

Para alcanzar este grado de organización y de representación es preciso una maduración global del niño en capacidad motriz, de situación espacial, de dominio de la función simbólica, etc.

Un tratamiento cíclico e interrelacionado de la matemática

Aunque el ejemplo que hemos presentado es claramente de aprendizaje de la numeración, hay que tratar la matemática de forma interrelacionada.

"El maestro debe tener un criterio claro de cómo se aprenden las matemáticas y cómo quiere enseñarlas, de los grandes temas que debe abordar y de los materiales de los que puede disponer"

© MANFRED MAIER

Con demasiada frecuencia, los maestros nos volcamos en el aprendizaje de la numeración y del cálculo como algo prioritario y por lo cual si es preciso se pueden sacrificar otros temas. Es así como dejamos en segundo término los temas que se refieren a la geometría, como los del espacio y las formas, y los que hacen referencia a la medida, considerándolos temas menores sin los cuales se puede "aprobar" las matemáticas, aunque no se diga nunca abiertamente.

Actuar así es un error y no deja de serlo porque sea tan generalizado. Lo es por razones obvias, como que en la vida real se dan muchas situaciones en las que la geometría y la medida son tan necesarias como los números y el cálculo o más; y lo es también porque en matemáticas los temas maduran de forma interrelacionada.

Piénsese, por ejemplo, en el tema de nuestro ejemplo "los números de dos cifras". Para poderlo asimilar se precisa un cierto dominio de la situación en el espacio que pertenece al bloque de geometría; de lo contrario, la posición del número que representa la decena respecto del que representa la unidad no se puede comprender. El orden de los números en la serie precisa igualmente de una representación mental del espacio; de lo contrario, no podríamos imaginarnos el 14 como anterior al 15. Podemos verlo también con otro ejemplo: "equilibrar el peso de dos platos de una balanza". Tiene mucho que ver con el cálculo. Cuando nos preguntamos qué hay que hacer para igualar el peso: ¿añadir?, ¿quitar?, realizamos el mismo razonamiento que cuando nos planteamos cómo hacer igualdades numéricas... Las interrelaciones entre los distintos bloques de contenido dentro del área son constantes, y abordarlos simultáneamente permite ofrecer a los niños varias posibilidades de conectar con un contenido y, por lo tanto, más niños pueden encontrar la forma más adecuada a su manera de pensar.

Es frecuente creer que los aspectos de situación en el espacio maduran por sí solos simplemente con la edad. Esta concepción es totalmente errónea. La mayoría

de nosotros hemos vivido personalmente o conocemos a alguien cercano que no fue capaz de organizar su situación en el espacio hasta que se vio obligado a hacerlo para conducir un vehículo. Otros tuvieron que arreglárselas para orientarse en el metro, etc. Si no se incide especialmente en este aspecto, no es seguro que evolucione espontáneamente; por el contrario, la falta de maduración en este punto es frecuente que resulte un impedimento para otros aprendizajes. Lo mismo ocurre con los contenidos del bloque de medida, medir, estimar, ordenar magnitudes como peso, longitud, capacidad, etc. Ofrece una visión complementaria de la cantidad que favorece el aprendizaje de la numeración y el de la percepción de las figuras.

Es por ello que debemos procurar progresar en todos los bloques de contenido de una forma simultánea y equilibrada, cosa que a la larga es más fructífera que centrarse prioritariamente en uno.

Materiales

Los maestros nos preguntamos dónde vamos a encontrar ayuda. Más concretamente la pregunta es: ¿Es posible considerar todos estos aspectos y utilizar libros de texto? La respuesta no es simple, sino llena de matices.

El maestro debe tener un criterio claro de cómo se aprenden matemáticas y cómo quiere enseñarlas, de los grandes temas que debe abordar y de los materiales de los que puede disponer.

Hay que considerar que para aprender matemáticas no es suficiente rellenar fichas. También hay que tocar, experimentar, hablar, medir, predecir, comportar, corregir, etc. Y esto no se puede realizar sólo en las fichas de un libro de texto.

Algunos materiales para manipular; juegos, construcciones, tangrams, instrumentos para medir, etc., son imprescindibles para hacer matemáticas. Y hay que plantear necesariamente actividades que no se presentan sobre papel.

La mayoría de libros proponen ejercicios que pueden aliviar el trabajo del maestro ahorrándole la preparación minuciosa de todas las actividades de todas las áreas para cada día, tarea que resulta prácticamente imposible. Disponer de un buen libro de texto con el que uno se sienta cómodo representa tener una serie de actividades preparadas y ordenadas de forma generalmente bastante racional y ello puede ser de una gran ayuda. No obstante, no puede ser el único instrumento, ni ser utilizado sin una visión crítica, ni sin realizar las adaptaciones oportunas.

© MANFRED MAIER

"Es importante que los niños "aprendan" matemáticas, que puedan utilizar lo que han aprendido en situaciones reales y que tengan una actitud de confianza en sus posibilidades para aprenderlas y utilizarlas"

Es imprescindible que el maestro explore los conocimientos previos de sus alumnos, fije los objetivos para un grupo concreto, respetando la diversidad de ritmos de aprendizaje, piense en cómo quiere presentar el tema, ordene las actividades, intercalando fichas y actividades de verbalización, manipulación, etc., y complemente el libro con otras propuestas sobre temas que éste difícilmente le ofrecerá (cálculo mental, juegos, debates, etc.), de tal manera que el libro de texto resulte una ayuda, pero no se use de manera despersonalizada.

Es importante que los niños "aprendan" matemáticas, que puedan utilizar lo que han aprendido en situaciones reales y que tengan una actitud de confianza en sus posibilidades para aprenderlas y utilizarlas. Este objetivo es mucho más ambicioso que aprender tan sólo a resolver ejercicios que puedan encontrar en su libro de texto.

(*) Montserrat Torra Bitlloch es profesora de EGB en Barcelona. Teléfono de contacto: 93-8728626.

Bibliografía básica

CASTRO, Ec.: RICO, L., y CASTRO, Er., *Números y operaciones.* Matemáticas: Cultura y Aprendizaje. Madrid: Síntesis, 1987.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, Á., *Desarrollo psicológico y educación, II* Alianza Psicología. Madrid: Alianza Editorial, 1990.

GOMEZ ALFONSO, B., *Numeración y cálculo.* Matemáticas: Cultura y Aprendizaje. Madrid: Síntesis, 1988.

KAMII, C. K., *El niño reinventa la aritmética.* Aprendizaje. Madrid: Visor, 1985.

MIALARET, G., *Las matemáticas: cómo se aprenden, cómo se enseñan.* Aprendizaje. Madrid: Pablo del Río Editor, 1977.

Signos. Teoría y práctica de la educación, 8/9
Enero-Junio de 1993. Páginas 190-197. ISSN: 1131-8000

PRIMARIA

Globalización es un término de dimensiones amplias, utilizado profusamente en el ámbito pedagógico con diferentes acepciones y por tanto con implicaciones posteriores diversas, pero que de hecho va mucho más allá del *currículum escolar. Es la capacidad de combinar los innumerables elementos que conforman nuestra experiencia y relacionarlos con los que constituyen un nuevo objeto de aprendizaje, estableciendo puntos de conexión que posibilitan nuevos enlaces posteriores, como si de una red tridimensional se tratara.*

PROYECTOS DE TRABAJO: ORGANIZACIÓN Y AVENTURA

La globalización en la escuela

DORA MUÑOZ Y MAITE SBERT*

"Entre el turista y el viajero la primera diferencia reside en parte en el tiempo. Mientras el turista, por lo general, regresa a casa al cabo de algunos meses o semanas, el viajero, que no pertenece más a un lugar que al siguiente, se desplaza con lentitud durante años de un punto a otro de la tierra.

El turista acepta su propia civilización sin cuestionarla y el viajero la compara con las otras y rechaza los aspectos que no le gustan."

(Paul Bowles. *El cielo protector)*

El Colegio Público Es Pont se encuentra situado en una barriada de la periferia de Palma, de nivel socioeconómico bajo. El edificio fue construido para ser una guardería y destinado posteriormente a Preescolar, iniciándose su funcionamiento como Centro de EGB hace cinco años.

En cuanto a Proyectos de Trabajo se refiere, nuestro particular viaje comenzó hace cuatro cursos, uno después de que en el Preescolar se planteara la enseñanza de la lengua escrita desde una perspectiva constructivista y de que en el Ciclo Medio se articulara un Proyecto de Coherencia Pedagógica en el área de Lenguaje, dada nuestra situación de escuela catalana que, situada en un barrio de habla prioritariamente castellana, se propuso como primer objetivo que sus alumnos pudieran acceder a su derecho de conocer y adquirir competencia en ambas lenguas al final de su escolaridad.

Esta manera de entender el lenguaje motivó al profesorado para hacer extensivo su planteamiento a otras situaciones de enseñanza/aprendizaje.

Una opción en el proceso pedagógico: los proyectos de trabajo

Lo que en principio fue una necesidad —unificar criterios metodológicos— fue evolucionando, modificándose mediante la reflexión conjunta y el análisis de lo que ocurría en las aulas. Si inicialmente los Proyectos de Trabajo fueron concebidos como una "metodología" globalizadora (aprender a aprender), poco a poco pasaron a ser prioritariamente un espacio para el análisis y la reflexión sobre las estrategias utilizadas (aprender a pensar) y posteriormente para la reflexión y el análisis sobre el propio proceso de aprendizaje (aprender sobre el pensar).

Fue necesario consensuar equipajes y puntos de destino. Variar itinerarios, quedarnos más tiempo del previsto en algunas estaciones, dedicar "días libres" a recorridos personales que, puestos después en común, invitaban a ser seguidos, en ocasiones modificados, por el resto del grupo.

Fue necesario —y lo continúa siendo— leer, informarse, consultar guías y relatos de viajeros que ya habían pasado antes o que realizaban simultáneamente la andadura. La contratación de guías que nos ayudasen en nuestro proceso fue un paso más en la constatación de que los logros satisfactorios en la práctica están en relación directa con la evolución de nuestros conocimientos teóricos.

¿Qué entendemos por proyecto de trabajo?

Un proyecto de trabajo puede partir de una pregunta, un problema o un tema planteado y elegido libremente por los alumnos y tratado desde una perspectiva globalizadora, enmarcada en la teoría constructivista del aprendizaje, refiriéndonos a globalización no en el sentido acumulativo o interdisciplinar, sino como una estructura psicológica de aprendizaje (Hernández, 1988; Hernández y Ventura, 1992).

Globalización es un término de dimensiones amplias (1), utilizado profusamente en el ámbito pedagógico con diferentes acepciones y por tanto con implicaciones posteriores diversas, pero que de hecho va mucho más allá del currículum escolar.

Nuestra capacidad de globalización es la que nos permite establecer relaciones entre lo que estamos aprendiendo y aquello que sabemos y que conforma nuestro bagaje cognitivo. Lo que nos permite descubrir en determinadas obras de arte o en cualquier otra manifestación del ser humano o de la naturaleza su lógica interna y relacionarla con nuestras experiencias anteriores, al tiempo que experimentamos determinados sentimientos y emociones.

Es la capacidad de combinar los innumerables elementos que conforman nuestra experiencia y relacionarlos con los que constituyen un nuevo objeto de aprendizaje, estableciendo puntos de conexión que posibilitan nuevos enlaces posteriores, como si de una red tridimensional se tratara.

Avanzar en la comprensión del término globalización es avanzar en una determinada concepción del mundo y del saber y, en consecuencia, en la necesidad de reflexión continua sobre los sucesos y las relaciones que entre ellos se establecen, sobre las tomas de decisiones y sus implicaciones posteriores, sobre la necesidad de revisión de las estrategias utilizadas y la necesidad de su modificación o de la inclusión de otras nuevas. Es también avanzar en la consciencia de la importancia que para nuestro proceso cognitivo tienen las aportaciones de la sociedad en que vivimos y de las generaciones anteriores.

Todo ello sobrepasa las paredes de la escuela y ayuda a desvanecer las diferencias entre los términos "vida escolar" y "vida real" que los profesionales de

la enseñanza nos vemos obligados a utilizar tan a menudo.

El mar, por ejemplo

En el mes de septiembre, el grupo, que este curso será de cuarto, regresamos de vacaciones. Tamara y Carlos las han pasado junto al mar y nos traen a la clase un caparazón de erizo de mar, una estrella y una colección de conchas..., los demás que también hemos ido mucho a la playa nos interesamos bastante por ellas.

– A mí me gustaría estudiar el mar porque podría estudiar de dónde viene el petróleo y los peces venenosos... y las perlas...

– Pues a mí me gustaría estudiar los osos polares...

– A mí también me gustaría el mar porque quiero saber cómo se forman los fósiles... ¿Cómo puede ser que las conchas se puedan pegar a las piedras?...

Se inicia así el proceso de elección de tema para nuestro Proyecto de Trabajo, el primero del curso, el sexto del grupo.

Aparecen 3 ó 4 temas pero rápidamente se polarizan las preferencias entre el mar y los osos polares.

Es importante que argumentemos el por qué de nuestras preferencias, y esto cuesta... así que le dedicamos más de 15 días... vimos una película sobre osos polares (José quería convencernos de que el Proyecto de Trabajo fuera sobre el tema que había propuesto y del cual nos había grabado una película que pusieron en televisión en vacaciones), leímos en el periódico que un alga tóxica procedente del norte del Mediterráneo había llegado a nuestras costas (Cristina encontraba así otro motivo para estudiar el mar...), Natán planteó un buen argumento para estudiar los osos polares "podríamos estudiar el polo norte que es donde ellos viven, igual que hicimos el año pasado para estudiar los pingüinos estudiamos la Antártida, y así ya sabríamos cosas del polo norte y del polo sur", Tànit sigue pensando que "es mejor estudiar el mar porque veremos cosas de los polos y de todo el mundo, porque mar hay por todo...".

Y así, durante estos días iniciamos un proceso en el que la argumentación y la negociación eran protagonistas principales. Nos planteamos, a partir de los intereses personales y de la experiencia de otros Proyecto de Trabajo, unos temas que se fueron perfilando a partir del debate basado en la argumentación. Para ello necesitamos establecer relaciones entre nuestros intereses y nuestras experiencias, los de cada uno y los del grupo; nos vemos obligados a darnos razones para dárselas a los demás, a buscar, a preguntar y a preguntarnos, estamos poniendo en marcha nuestro saber y estamos confrontándolo con el saber de los demás.

Finalmente decidimos optar por el mar, y dejar el polo norte y los osos polares para el segundo trimestre.

"Si inicialmente los Proyectos de Trabajo fueron una "metodología" globalizadora (*aprender a aprender*), poco a poco pasaron a ser un espacio para la reflexión sobre las estrategias utilizadas (*aprender a pensar*) y posteriormente sobre el propio proceso de aprendizaje (*aprender sobre el pensar*)"

© FEDERICO TORRES

Comprobamos nuestros bagajes

Nuestro Proyecto de Trabajo está en marcha. En realidad nuestro viaje empezó ya hace días, pero ahora, una vez decidido nuestro destino, es cuando empieza la auténtica aventura. Querrían ponerse ya en ruta, pero aún es necesario organizar cosas antes de partir. En primer lugar, ¿qué sabemos sobre el mar? Es necesario tomar conciencia individual y de grupo de cuál es nuestra situación inicial, nuestro punto de partida, nuestras ideas previas.

En estos días ya hemos aprendido muchas cosas, e intentamos, individualmente, listar todo lo que sabemos y representarlo en un esquema.

La maestra recoge las ideas previas del grupo y cada uno nos situamos con respecto a ellas ("es lo que yo sé" "creo que no es cierto"...).

Estas serán el punto constante de referencia a lo largo de todo el proceso. ¿Cómo se modifican, amplían, justifican, rehacen, desmontan..., nuestras ideas iniciales en el transcurso del trabajo? Así a lo largo del recorrido nos transformaremos, las incidencias del camino nos modificarán progresivamente.

Organizamos nuestro viaje

Para ello antes de partir necesitamos clarificar lo que queremos saber. Nos planteamos interrogantes, dudas, temas sobre los que nos gustaría aprender o aprender más. Tenemos un listado de preguntas, unos intereses, pero es necesario buscar un punto de partida, profundizar

en la creación de un conflicto sociocognitivo, motor del proceso de construcción del conocimiento.

La maestra, a partir de los intereses de los alumnos, de sus conocimientos sobre el tema y de los objetivos que se ha propuesto, plantea dos cuestiones al grupo:

– ¿Cómo se relacionan las personas con el mar?

– ¿Cómo podríamos clasificar los elementos del mar?

A partir de estas preguntas y de las hipótesis que en torno a ellas se plantean, los alumnos en pequeño grupo elaboran un primer guión de trabajo. Estos guiones se exponen a la clase, se analizan en común, nuevamente argumentamos, damos razones, dialogamos, negociamos y, fruto de todo eso, elaboramos un guión inicial colectivo.

En todo este proceso la intervención de la maestra es muy importante, como experta en viajes similares plantea problemas al grupo, pero a veces aporta soluciones. (Por ejemplo, clasificar los elementos del mar fue bastante complicado: en los primeros guiones aparecían erizos, medusas, conchas, algas, animales...)

– Si dices animales ya se entiende que vamos a estudiarlos todos, o sea que no importa poner erizos, conchas... (Tànit).

– Sí, porque las conchas no son animales (Joan).

Las hipótesis en torno a si las conchas son o no animales son variadas, así que la maestra, en este caso, aporta la solución y el grupo decide poner animales en el guión. Así, el guión inicial tiene un apartado que se titula elementos del mar, donde estudiaremos los animales, los vegetales, las rocas, la arena y el agua del mar. Pero, ¿qué animales vamos a estudiar?, otra vez se nos plantea el problema anterior, "peces, medusas, ballenas, el pez espada, el tiburón..." "si ponemos peces ya basta, no importa poner pez espada, tiburón, anguila... porque si no no acabaríamos nunca".

(ver anexo al final de estas líneas: primer guión, guión inicial, índice final.)

Ya hace días que nos preocupamos de buscar información sobre el tema, hicimos unos carteles para que nuestros compañeros de otras clases supieran qué necesitábamos y poco a poco fuimos recogiendo libros, revistas, guías, un vídeo, cosas del mar... Y ahora, planificando el tiempo que le dedicaremos y un buen bagaje de información dispuesta en clase, vamos a partir en busca de la necesaria para llenar de contenido nuestro guión inicial.

© FEDERICO TORRES

"Un proyecto de trabajo puede partir de una pregunta, un problema o un tema planteado y elegido libremente por los alumnos y tratado desde una perspectiva globalizadora, enmarcada en la teoría constructivista del aprendizaje"

Partimos... viajamos

Hasta este momento el proceso de negociación ha sido colectivo, cada uno de los miembros del grupo ha aportado según sus capacidades e intereses y ha recibido del mismo modo; la interacción ha sido posible gracias a la diversidad del grupo. El grado de conceptualización individual es diferente, pero es evidente que cada uno de nosotros tenemos muchas más cosas claras que al principio, hemos ido retomando nuestra evaluación inicial y la del grupo, hemos intentado reflexionar sobre nuestro propio aprendizaje a partir de la pregunta ¿cómo cambiarías ahora tu esquema inicial?, ¿qué estamos haciendo ahora?, ¿qué haces para aprender?

Estas preguntas irán apareciendo a lo largo de todo el trabajo como desencadenante del proceso de reflexión sobre el propio aprendizaje.

Hemos decidido que, a partir de ahora, cada uno realizará el itinerario por su cuenta... y así iniciamos el tratamiento de la información que tenemos disponible (revistas, libros, enciclopedias, vídeos, una excursión a la playa que hemos programado en común todo el ciclo medio), se trata de ir elaborando la información para presentarla, esta vez en forma de dossier.

Con unos objetivos claros, el guión inicial y las preguntas que en torno a cada uno de sus apartados nos habíamos planteado, afrontamos el proceso de lectura de libros y revistas, resumimos, elaboramos la información, comentamos con los compañeros, realizamos experimentos, vemos algún vídeo... poco a poco, el conocimiento social, colectivo, se va haciendo individual y personal.

Según el tipo de información que tenemos realizamos su tratamiento, es diferente abordar la búsqueda de información en un texto escrito, en un vídeo o a partir

"Nuestra capacidad de globalización es la que nos permite establecer relaciones entre lo que estamos aprendiendo y aquello que sabemos y que conforma nuestro bagaje cognitivo"

de los materiales que recogimos en la playa: agua del mar, arena, restos de posidonias...

La diversidad se va materializando en los trabajos escritos de cada uno, los dossiers serán diferentes, en ellos cada uno manifiesta sus capacidades, sus preferencias, sus actitudes, su forma particular forma de abordar y dar solución a los interrogantes planteados. Mientras unos se extenderán mucho en el apartado de animales recogiendo y elaborando información sobre varias clases de peces, o sobre todos los mamíferos marinos, a otros les bastará con consultar un solo material y resumirlo. Algunos necesitarán consultarlo todo con su maestra, otros que ésta les vaya "animando" continuamente... pero nadie se queda en la estación, todos realizan el viaje, aunque cada uno siguiendo su propio itinerario, el que pueden realizar ayudados por un adulto o un compañero más capaz, el que se sitúa en su "zona de desarrollo próximo" (Vygotsky, 1979).

Durante el recorrido ha sido necesario pararse varias veces, encontrarnos todos, poner en común nuestras experiencias, nuestras dificultades, compartir los errores para aprender de ellos, aportar guías para continuar (así realizamos un guión en común para el estudio de los peces cuando vimos que, solos, podíamos perdernos), recoger nuevos elementos que iban apareciendo (la tragedia del mar Egeo aporta nuevos interrogantes al trabajo, ¿de dónde sale el petróleo?, ¿qué es?, ¿cómo se transporta?, ¿qué pasará ahora?...), decidir su inclusión o no...

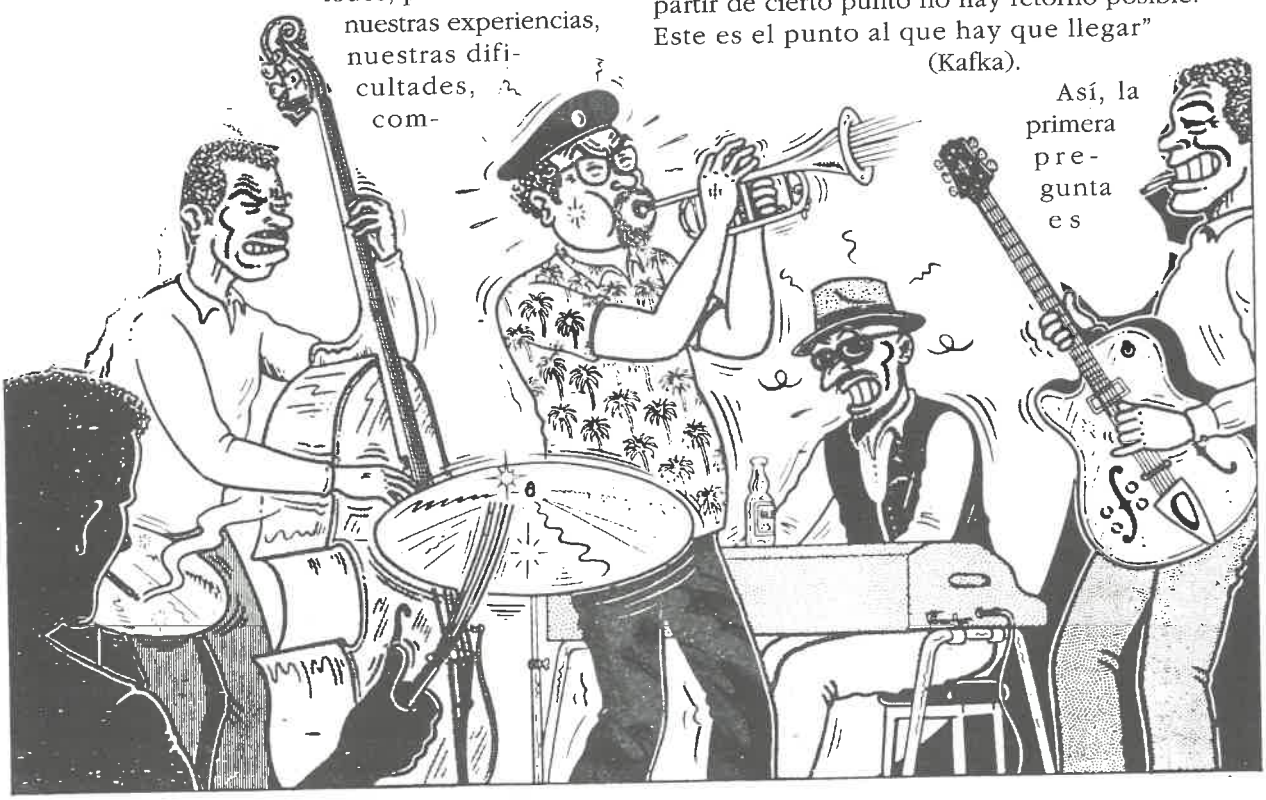
Memoria de nuestro viaje: ¿aprendemos?

El contenido del dossier está a punto según la planificación efectuada, a partir de ahora debemos organizar toda la información recogida y elaborada. Así cada uno ordena la suya, pagina y realiza su propio índice. No serán todos iguales porque cada uno refleja itinerarios diferentes.

¿Cómo nos planteamos la evaluación?

Al iniciar el proceso realizamos una evaluación inicial con la que tomamos conciencia de nuestro punto de partida (2). Durante el proceso procuramos ir estableciendo relaciones constantes entre lo que íbamos aprendiendo y lo que ya sabíamos, intentando modificar la secuencia de aprendizaje, nuestro itinerario, en interacción con el grupo. Pero una vez llegados al final nos planteamos echar una mirada retrospectiva, recordar lo que hemos vivido, tomar conciencia y memorizar para poder aplicar lo que hemos aprendido a sucesivos viajes, porque es seguro que ya nunca dejaremos de viajar, ya que "a partir de cierto punto no hay retorno posible. Este es el punto al que hay que llegar" (Kafka).

Así, la primera pregunta es



¿qué crees que has aprendido con este Proyecto de Trabajo?, ¿qué has hecho para aprender?... A partir de lo que contestan los alumnos la maestra realiza una propuesta de evaluación final consistente en una prueba, explicitando los criterios que deben seguirse para elaborarla:

– que nos sirva para saber qué hemos aprendido sobre el mar y las relaciones que con él mantenemos los humanos,

– que nos sirva para saber si hemos aprendido procedimientos, formas de trabajar que pudiéramos aplicar en otro proyecto.

Todos pensamos preguntas para la prueba, la maestra y los alumnos; y decidimos que la prueba final consistirá en contestar las preguntas de la maestra, una propia y otra de un compañero.

Se intenta que las preguntas no hagan sólo referencia a conceptos sino también a procedimientos y actitudes, se trata de obtener información sobre la capacidad de los alumnos para aplicar el conocimiento obtenido a situaciones un poco diferentes a las que se nos han presentado a lo largo del trabajo.

Una vez pasada la prueba final, se devuelve con un comentario. Esta evaluación final formará parte también del dossier, al que ya sólo le falta elaborar la portada. Este es un momento especialmente importante, el dossier es la forma que el grupo ha elegido para guardar memoria de su viaje, para comunicar y comunicarse el itinerario recorrido. La portada será lo primero que se verá del dossier, pero lo último que realizamos, con ella pretendemos comunicar la esencia de nuestro viaje, a través de procedimientos de realización plástica que nos ayuden a expresar lo más acertadamente posible el contenido de lo que se hallará en el interior.

¿Cuál ha sido el papel de la maestra a lo largo del viaje?

Como dijimos antes, el de guía experimentado en viajes similares, pero que nunca antes había realizado éste, porque cada uno es irrepetible, y en éste ella ha aprendido también con sus alumnos. Durante todo el proceso se ha procurado:

- Explicitar cuál será el hilo conductor del Proyecto de Trabajo y que ayudará al grupo a no perderse. Seleccionar los diferentes contenidos, conceptuales, procedimentales y actitudinales, que pretende que el grupo aprenda con el Proyecto de Trabajo. No perder de vista los objetivos y reformularlos si las circunstancias lo aconsejaban.
- Ayudar a los alumnos a: explicitar sus ideas previas y a darse cuenta de su proceso de aprendizaje, a reflexionar sobre los procedimientos que utilizan, a organizar y planificar su trabajo, a seleccionar diferentes procedimientos en función de la actividad de que se trate, a evaluar la utilización de unos u otros... a ir construyendo estrategias de aprendizaje (3).
- Servir de modelo para la enseñanza de estrategias nuevas, explicitando las propias: ¿cómo elaboro yo un esquema conceptual?, ¿qué hago para extraer información de un texto escrito, cuando leo para aprender?...

"Avanzar en la comprensión del término globalización es avanzar en una determinada concepción del mundo y del saber y, en consecuencia, en la necesidad de reflexión continua sobre los sucesos y las relaciones que entre ellos se establecen"

• Crear un clima de confianza basado en el diálogo constante, en el razonamiento, en el esfuerzo individual y colectivo, con la intención de constituir el aula en una comunidad de búsqueda.

• Introducir la evaluación en todas las fases del Proyecto de Trabajo, crear una "cultura de la evaluación" en su aula, situando el término en la acepción que hemos venido explicitando, o sea como ayuda al proceso de construcción de los aprendizajes.

• Ayudar al alumno a establecer relaciones entre todo lo que estamos estudiando y lo que ya sabemos, para que su aprendizaje sea globalizado y por lo tanto significativo y funcional.

Estamos en enero, hace frío, sabemos que en los Polos se acumula el 90% de las reservas de agua del mundo, que el agua del mar es más dulce junto a ellos, que los osos polares están protegidos, que a veces son asesinados, que los esquimales viven en el Polo Norte, pero ¿cómo pueden vivir las personas en un sitio donde hace tanto frío? Se ha iniciado un nuevo viaje.

El recorrido cambia al viajero

A la vuelta de algunos viajes nos damos cuenta de que algo ha cambiado en nosotros, fruto de las aportaciones de nuevas formas de entender la realidad, las experiencias vividas, los mecanismos que hemos tenido que poner en marcha para solventar las dificultades, las negociaciones que hemos tenido que establecer con nuestros compañeros...

¿Qué aportan, en este sentido, los Proyectos de Trabajo?

• Un ambiente distendido, donde es factible la evolución personal según el propio ritmo de aprendizaje. Donde se valoran, entre otras cosas, la tolerancia, la capacidad de escuchar, la paciencia, el buen humor... Se llega a la "efectividad a través de la afectividad" que rodea el ambiente de trabajo, favoreciendo la propia autoestima.

• Un espacio donde alumnado y profesorado, conjuntamente, pueden explicitar los procedimientos utilizados y reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, sobre los mecanismos que nos permiten establecer vínculos entre los hechos, conceptos, habilidades, destrezas y estrategias utilizadas y los valores propios de la sociedad a la que pertenecemos.

"Iniciamos un proceso en el que la argumentación y la negociación eran protagonistas principales. Para ello necesitamos establecer relaciones entre nuestros intereses y nuestras experiencias, los de cada uno y los del grupo. Nos vemos obligados a darnos razones para dárselas a los demás, a buscar, a preguntar y a preguntarnos"

© PAMIÉS

• Un planteamiento de las situaciones de enseñanza/aprendizaje basado en:

La conversación y el diálogo,
la interacción entre los mismos alumnos y entre éstos y el profesorado,
la negociación y la argumentación,
el sentido de las preguntas,
el trabajo en equipo.

• Un sentido de "proceso" por parte del alumnado y del profesorado, tanto a nivel de evolución cognitiva como de evolución personal.

• Un cambio en la concepción del error, que:

– Forma parte del proceso de aprendizaje.

– Es fuente de información sobre las concepciones y estrategias utilizadas y punto de partida para la modificación y reestructuración de las mismas.

• No se producen atomizaciones o prácticas reduccionistas de los contenidos en virtud de simplificaciones que contribuyen a la pérdida de la estructura y la significación y que conducen en ocasiones a conceptos erróneos.

• El aumento de conocimiento sobre un determinado tema comporta una mayor comprensión y, a menudo, una mayor estimación hacia el objeto de conocimiento, produciéndose, por tanto, una mayor sensibilización del individuo hacia los temas tratados.

• Potencian la permeabilidad entre los diferentes niveles escolares. Se hacen necesarios intercambios y colaboraciones entre las diferentes clases.

Hace tiempo elegimos ser viajeros, no turistas, y nuestro equipaje, en principio liviano, pero que todos ansiábamos bien repleto, lleno de todos los recursos, dotado para cualquier eventualidad, se ha ido construyendo y también modificando continuamente, a fuer de los imprevistos y de los errores. Y poco a poco estamos aprendiendo a viajar sin sobrepeso, todo lo más con algún buen libro, un poco de sentido común y los sentidos

y el entendimiento prestos a la sorpresa y al intercambio con los otros viajeros que cada día encontramos en nuestro camino.

Anexo

El mar

Primer guión elaborado por un grupo

1) Las personas y el mar
- los barcos
- la pesca
- el petróleo

2) La contaminación del mar

3) ¿Qué hay en el mar?
- Peces
- Tiburones
- Medusas
- Conchas
- Ballenas
- Algas
- Rocas y minerales

Guión inicial elaborado colectivamente

1) Elementos del mar
- Animales
- Vegetales
- Rocas y Arena
- Agua

2) Aprovechamiento humano
- La pesca
- El petróleo
- Los minerales

3) El transporte por mar

4) Situación de mares y océanos

5) Origen del mar

© PAMIÉS

"Con unos objetivos claros afrontamos el proceso de lectura de libros y revistas, resumimos, elaboramos la información, comentamos con los compañeros, realizamos experimentos... poco a poco, el conocimiento social y colectivo se va haciendo individual y personal"

Indice final

A) Mares y Océanos
- Localización
- Origen

B) Elementos de los ecosistemas marinos
- Animales
- Vegetales
- Rocas y arena
- El agua del mar

C) Aprovechamiento humano
- Pesca
- Petróleo
- Sal
- Ocio y deportes
- La contaminación del mar

D) El mar, medio de comunicación

Notas

(1) Ver en este mismo número de SIGNOS el artículo de Antonio Zabala, sobre el tema.

(2) Carbonell, L. y Mases, M., "El proceso de enseñanza y aprendizaje". *Cuadernos de Pedagogía*, 185.

(3) Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*, Madrid: Santillana-Aula XXI.

(*) Maite Sbert y Dora Muñoz son profesoras del Colegio Público Es Pont (Palma de Mallorca). Teléfono de contacto: 971 - 24 07 81.

Referencias bibliográficas

Hernández, F. (1988). "La globalización mediante proyectos de trabajo". *Cuadernos de Pedagogía*, 155. pp. 54-59.

Hernández, F. y Ventura, M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Graó.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Signos. Teoría y práctica de la educación, 8/9
Enero-Junio de 1993. Páginas 198-203. ISSN: 1131-8000

PRIMARIA

Un aspecto clave de la filosofía de la Reforma es la atención a la diversidad del alumnado con la intención de conseguir una enseñanza más democrática y participativa. En este artículo se describe una experiencia *práctica de agrupamiento flexible de alumnos (estructura multinivel) que pretende dar respuesta a este planteamiento, llevada a cabo por el equipo de profesores de Primer Ciclo de Educación Primaria del Colegio Público "Villalegre I" de Corvera (Asturias).*

EL TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: LA ESTRUCTURA MULTINIVEL

Mª R. MARTÍNEZ-Mª E. YAÑEZ-J. C. IGLESIAS*

En el presente curso 92-93 se ha iniciado la Reforma en el Primer Ciclo de la Educación Primaria. Los profesores de este ciclo tienen que hacer frente a distintos niveles de desarrollo de los alumnos, distintas motivaciones, capacidades, intereses y ritmos de aprendizaje, a la complejidad del aprendizaje lectoescritor o a la necesidad de evitar un fracaso escolar prematuro; pero han de hacerlo de manera sustancialmente diferente a como se había abordado hasta ahora.

En los últimos años, ha habido preocupación por este tema e intentos de solución, pero con escasos resultados prácticos. Ya en la *Ley General de Educación* se habla de dar una formación adaptada en lo posible a las aptitudes y capacidades de cada uno, pero no se habilitan cauces ni estructuras flexibles para ello; aparte de que a los dos primeros cursos no se les da un cierto carácter de Ciclo (Preparatorio) hasta las *Instrucciones de Octubre del 77.*

Han de llegar los *Programas Renovados* para que estos cursos del inicio de la escolaridad obligatoria adquieran categoría de ciclo con sustantividad propia, basada principalmente en el nivel de desarrollo evolutivo del niño según las teorías piagetianas. Se vuelve a resaltar la importancia de adaptar la educación básica a las necesidades de cada alumno, además de flexibilizarse el tiempo en que se puede superar el currículum, pero se mantiene la rigidez en las estructuras educativas lo que conduce a escasos resultados prácticos en las aulas. La mayor parte del profesorado, salvo casos individuales o algunos colectivos pedagógicos de renovación, se limita a realizar cambios más formales que reales, cambios de vocabulario, de contenidos, etc. Cada profesor trabaja en su aula aislado, con unos libros de texto orientados a un alumno medio y con una rígida estructura graduada por cursos, al final de los cuales se realizan unas pruebas de promoción. Como resultado, los alumnos con dificultades se atienden de forma no sistemática (actividades de recuperación) y a los más capacitados se les frena en sus inquietudes.

Al final de la década de los 80, se comienza a planificar la Reforma. El D.C.B. considera que dado que "la diversidad es un hecho inherente al desarrollo humano, la educación escolar tendrá que asegurar un equilibrio entre la necesaria comprensividad del curriculo y la innegable diversidad de los alumnos" (D.C.B., 1989: 44), es decir, aunque exista un mismo curriculum se contemplan distintas formas de acceder al mismo según las capacidades, ritmos y motivaciones del alumnado.

La propia administración educativa reconoce la dificultad de esta tarea, por eso da autonomía a los centros para que elaboren proyectos curriculares de etapa adaptados a las peculiaridades del contexto donde se desarrollen.

¿Cómo poner en práctica esta propuesta de atención a la diversidad? Desde nuestra experiencia creemos que para poder llevarla a cabo se precisa no sólo de una modificación de currículum sino también de una reforma de la estructura organizativa de los centros, ya que una resulta inviable sin la otra.

Nuestra forma de abordar el problema de atención a la diversidad será a través de lo que hemos dado en llamar **la estructura multinivel**, que posibilita la adaptación del currículum a través de una flexibilización en la organización de alumnos y profesores.

Principios básicos de la estructura multinivel

Nuestra estructura organizativa se basa en una serie de principios básicos entre los que podemos destacar:

1º. Respeto por la individualidad y diversidad del alumnado, que ya hemos mencionado. Para ello, habrá que programar la enseñanza de forma que cada alumno pueda avanzar según su capacidad y ritmo de trabajo. El progreso será individual, por comparación de cada niño consigo mismo y no por comparación con el resto de la clase o con un criterio que se hubiera establecido previamente.

Para atender a la diversidad es necesario realizar adaptaciones del currículum que nos permitan conseguir el objetivo de la diversidad a través de la individualización de la enseñanza. Es necesario ofertar a los alumnos la mayor diversificación posible del currículum, de forma que cada uno pueda desarrollarse y avanzar de acuerdo a sus posibilidades e intereses. Como se nos recuerda en el documento *PRIMARIA* (Adaptaciones Curriculares, 1992: 15), "el objetivo de la educación escolar es que el alumnado desarrolle aquellas capacidades que le permitan conformar su propia y esencial identidad y vivir en sociedad".

Hay que aclarar que cuando hablamos de diversidad y de adaptación curricular, nos estamos refiriendo, tanto a los alumnos más desfavorecidos como a los más capacitados, que con frecuencia son víctimas también de la uniformidad curricular.

2º. Organización flexible de alumnos, en contraposición a la rigidez e inflexibilidad del agrupamiento graduado tradicional. Proponemos una estructura organizativa basada en tres modalidades de agrupamiento que desarrollaremos más adelante: el agrupamiento multinivel propiamente dicho, por tutorías y flexible según tareas.

3º. Organización flexible de profesores. Es necesario acabar con la tradición de un profesor/un curso y considerar al primer ciclo como un auténtico

ciclo educativo. Esto exige el desarrollo de un trabajo docente en equipo sistemático, riguroso y cooperativo, si se desea que el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos sea eficaz, coherente y adaptado a sus características. El maestro en solitario con su metodología particular, por buena que sea, está fuera de lugar en el momento actual que atraviesa la enseñanza.

Es significativa la conexión que con frecuencia se establece entre trabajo docente en equipo y agrupamiento de alumnos. Para Delaire y Ordronneau (1991: 117) "si se sigue agrupando a los alumnos por clases, la orientación es la de una carrera de obstáculos individual. Añadamos a esto nuestra ancestral tendencia al individualismo". Por consiguiente, el trabajo docente en equipo está íntimamente relacionado con la estructura organizativa que se establece en los centros.

La estructura graduada, con su enorme rigidez, favorece el trabajo individualizado de los profesores, con lo que nos encontramos dentro de un círculo vicioso que, en nuestra opinión, es necesario romper. Una organización de alumnos donde se prime la flexibilidad en los agrupamientos, en la utilización de espacios, tiempos y materiales, favorecerá el trabajo coordinado del equipo de profesores.

El trabajo en equipo es enriquecedor para todos los componentes, pues se contrastan experiencias y se comparten problemas. Además, es incluso más cómodo, porque se comparten funciones, y más completo porque se pueden abarcar más aspectos de cualquier tema. Para los alumnos tiene también muchas ventajas, al unificar metodologías, estrategias didácticas, principios de procedimiento y criterios de evaluación, con lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje es siempre uniforme y progresivo, independientemente del maestro/a que lo realice.

En el documento del M.E.C. (*Adaptaciones Curriculares, 1992: 39*), se afirma que "la enseñanza es vista cada vez menos como una acción solitaria del profesor, y cada vez más como una acción colectiva en la que los profesores de ciclo o etapa junto con el profesorado de apoyo y los especialistas deben colaborar entre sí en beneficio de sus alumnos". Se trata, pues, de llegar a la enseñanza en equipo a través de la creación y potenciación de unidades organizativas y de actitudes y prácticas innovadoras.

"Habrá que programar la enseñanza de forma que cada alumno pueda avanzar según su capacidad y ritmo de trabajo. El progreso será individual, por comparación de cada niño consigo mismo y no por comparación con el resto de la clase o con un criterio que se hubiera establecido previamente"

© MANFRED MAIER

Justificación legal

Desde un punto de vista legal, se puede comprobar que en estos últimos años, se fueron posibilitando formas más flexibles de agrupamiento y en ellas nos apoyamos al diseñar y aplicar nuestra experiencia de innovación. En los *Programas Renovados* (Resolución de la Dirección de E.G.B. de 11-2-81) se habla ya de "establecer sistemas de organización flexible para la mejor adaptación de la enseñanza a las necesidades de los alumnos". La organización por ciclos que se establece intenta superar la estructura por cursos, aunque en la práctica ha modificado en muy escasa medida la forma de trabajo de los centros y de los profesores.

En el *Anteproyecto para la Reformulación de las Enseñanzas Mínimas del Ciclo Inicial* (Enero 1985) se cree "imprescindible romper las estructuras rígidas de los cursos y el sistema de promoción, respetando el ritmo de desarrollo individual; para ello se requiere una agrupación flexible de alumnos", aunque este documento no llegó a tener un carácter prescriptivo.

El *Diseño Curricular Base* (M.E.C., 1989) contempla la posibilidad de adaptar los objetivos y contenidos a las características del centro y de los alumnos con la utilización de grupos flexibles, y la *L.O.G.S.E.* (art. 14.3) considera que "la enseñanza tendrá un carácter personal y se adaptará a los distintos ritmos de aprendizaje de cada niño".

Parece claro que se está invitando a la utilización de formas mucho más flexibles de agrupamiento —formas mixtas—, pero sin llegar a proponer ningún modelo concreto y sin decidirse —quizá porque sea inviable en estos momentos—, a abandonar el marco de la estructura graduada. Se advierte sobre la importancia de la no discriminación, a la hora de tomar decisiones sobre agrupamientos de alumnos. De ahí que nosotros nos hayamos decidido por una forma mixta de agrupamiento, donde se combinan diferentes tipos de

grupos sacando de cada uno los aspectos positivos que puedan responder a nuestros objetivos.

Al llevar ya varios años con este tipo de organización, en un primer momento hubo que tomar como referencia los Programas Renovados y sobre todo la Reformulación de las Enseñanzas Mínimas. En estos momentos cruciales de cambio vemos con satisfacción que la LOGSE recoge y da carácter a este planteamiento.

Diseño organizativo

Nuestra estructura organizativa de alumnos se define a través de las distintas modalidades de agrupamiento ya enumeradas, con repercusiones en el horario y en la programación de unidades didácticas.

Las modalidades de agrupamiento que utilizamos son: el agrupamiento multinivel propiamente dicho, el agrupamiento por tutorías y el agrupamiento flexible según tareas.

El agrupamiento multinivel propiamente dicho está planificado para las áreas de Lengua Castellana y Matemáticas, debido al alto valor instrumental de las mismas. Para su consecución se realiza una secuenciación de contenidos en varios niveles de dificultad, que en nuestro caso son cinco, por razones de número de alumnos y de plantilla docente.

Para la adscripción a los distintos niveles, se realiza una exploración inicial que nos permite conocer la situación real en que se encuentra cada alumno al iniciar el aprendizaje.

La evaluación continua nos orienta sobre los cambios en la composición de los grupos. Un alumno puede cambiar de un nivel a otro en cualquier momento a lo largo del curso y todas las veces que sea necesario. También puede suceder que se encuentre en niveles distintos en Lengua y en Matemáticas. Y en caso de que deba permanecer un año más en el ciclo, como norma general, lo hará en el nivel siguiente al que quedó al finalizar el curso.

La adaptación curricular será una tarea fundamental del equipo docente, pues de su coherencia, continuidad y flexibilidad depende el éxito de nuestra experiencia. El currículum que proponemos para el Primer Ciclo en las áreas de Lengua Castellana y Matemáticas está secuenciado en cinco niveles, con sus contenidos, actividades, materiales y criterios de evaluación. Pretendemos que esté abierto por el nivel más bajo, para que permita la incorporación de todos los alumnos que inician su escolaridad, incluidos los que presentan necesidades educativas especiales. Carecerá también de limitaciones por el nivel más alto, de forma que no se coarte bajo ningún concepto el progreso de los alumnos más capaces.

© MANFRED MAIER

"Es necesario acabar con la tradición de *un profesor/un curso* y considerar al primer ciclo como un auténtico ciclo educativo. Esto exige el desarrollo de un trabajo docente en equipo sistemático, riguroso y cooperativo, si se desea que el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos sea coherente y adaptado a sus características"

El objetivo fundamental que perseguimos con esta modalidad de agrupamiento, característica de la escuela no graduada, es el respeto a la individualidad del alumno. "La escuela sin grados está destinada a poner en práctica la teoría del progreso continuo del alumno: puesto que las diferencias entre los niños son grandes y en vista de que ellas no pueden modificarse sustancialmente, la estructura escolar tiene el deber de facilitar la evolución educacional constante de cada alumno" (Goodlad y Anderson, 1976: 63).

Sin embargo, sabemos que no es suficiente suprimir los grados para que se produzcan cambios significativos en la escuela, en línea con la filosofía de la no graduación y, además, que existen diversas formas de eliminación de los grados. Habrá que tener en cuenta el currículum, los materiales y recursos y la evaluación del programa.

El agrupamiento tradicional graduado para el resto de las áreas. Se realiza siguiendo criterios de edad cronológica y distribuyendo a los alumnos por orden alfabético, pues también creemos que "el grupo de aula o tutoría no debe desaparecer dada la necesidad psicológica, mayor en el alumno de Ciclo Inicial, de tener un marco estable de identificación grupal" (Sánchez, 1987: 105).

Este agrupamiento clásico permite la interacción de alumnos con distintos intereses, motivaciones y capacidades, lo que redundará en un enriquecimiento mutuo (Barrueco, 1985).

En los documentos aportados por el M.E.C. a los centros y a los equipos docentes para orientar la elaboración de los proyectos curriculares (*Cajas Rojas*) se hacen referencias constantes al agrupamiento, a su variedad y flexibilidad,

"Una organización de alumnos donde se prime la flexibilidad en los agrupamientos, en la utilización de espacios, tiempos y materiales, favorecerá el trabajo coordinado del equipo de profesores"

como un camino hacia el tratamiento efectivo de la diversidad. No obstante, se recomienda "mantener el grupo clase como núcleo básico de referencia lo más estable posible" (*PRIMARIA-Orientación y Tutoría*, 1992: 81).

El agrupamiento flexible según tareas que afecta a todo el ciclo, dependiendo de la actividad que se vaya a realizar: psicomotricidad en pequeños grupos, sesiones introductorias de las unidades didácticas en grupos medios (2 tutorías), actividades de convivencia (amagüestu, salidas al entorno), actividades en gran grupo (todo el ciclo), proyecciones, talleres (elegidos libremente por todos los alumnos del ciclo), etc.

Al simultanear los tres tipos de agrupamiento se trata a los alumnos de forma individual, en grupos que están de acuerdo con su ritmo de trabajo y sus características particulares y, al mismo tiempo, se trabaja la socialización y la educación cooperativa en los grupos de tutorías y talleres, donde alumnos de distintos niveles y tutorías conviven y aportan a los demás sus propias experiencias, enriqueciéndose mutuamente.

Dentro de la estructura multinivel, cada profesor-tutor se hace cargo de una tutoría y de un nivel, distinto cada año, lo que permite conocer toda la estructura organizativa, globalizar el currículum y simplificar, en lo posible, el horario.

Este sistema organizativo requiere el establecimiento de un **horario de ciclo** que coordine todas las actividades y atienda convenientemente a todos los alumnos y, a su vez, regule funciones y tareas de los profesores.

Nuestro horario de Ciclo está diseñado para adaptarse a una **estructura multinivel** con cuatro tutorías y cinco niveles de aprendizaje para las áreas de Lenguaje y Matemáticas.

Teniendo en cuenta nuestro sistema de programación interdisciplinar y cíclica, pretendemos que los alumnos de cada nivel realicen el mismo tipo de trabajo en el mismo periodo horario, aunque cada uno a su nivel.

En la **programación** se globalizan todas las áreas en torno a temas núcleo del Area de Conocimiento del Medio. Cada tema se desarrolla durante dos o tres semanas de manera simultánea en las tutorías y niveles establecidos.

Los objetivos generales para el Primer Ciclo los formulamos en términos de capacidades que esperamos desarrollen los alumnos a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Creemos que la capacidad debe ser entendida en términos de capacidad individual, haciéndose necesaria una adaptación y flexibilidad del currículum que permita a cada alumno, partiendo de sus conocimientos previos y de su nivel de desarrollo evolutivo, alcanzar el mayor progreso posible. Esto implica la formulación, exclusivamente de objetivos generales para todo el ciclo y para cada una de las áreas, y la no formulación de objetivos específicos.

Estamos de acuerdo en que "lo que la escuela debe ayudar a desarrollar no son tanto comportamientos específicos iguales para todo el alumnado, sino capacidades generales, competencias globales que después se ponen de manifiesto en actuaciones concretas que pueden ser distintas en cada alumno, aunque se deban a la misma capacidad" (*PRIMARIA-Proyecto Curricular*, 1992: 28).

Teniendo como guía los objetivos generales de Ciclo y de Area, cuya referencia la encontramos en el *Decreto 1.344/1991 de 6 de septiembre* que establece el Currículum de la Educación Primaria, realizamos una doble secuenciación de **contenidos**:

a. Secuenciación para dos tutorías: A y B (curso de primero) y C y D (curso de segundo) que viene explicitada en diez centros de interés de carácter cíclico, que abarcan los bloques temáticos a que hace referencia la *L.O.G.S.E.*

b. Secuenciación para cinco niveles de aprendizaje en las áreas de Lengua Castellana y Matemáticas.

Secuenciar los contenidos por áreas no impide darle al currículum un carácter de globalidad, que unido a los principios de actividad, autonomía, comprensión y significatividad de los aprendizajes estarán presentes en todas las actividades escolares que se realicen. El objetivo último será dotar al alumno de las estrategias y de la capacidad suficiente para "aprender a aprender".

Las **actividades** que proponemos son variadas, motivadoras y adaptadas a las distintas capacidades y ritmos de aprendizaje de los alumnos. Hay actividades de carácter individual; otras se adaptan a pequeño grupo o grupo medio, y otras, como las proyecciones, salidas, etc., son de gran grupo. Diseñamos actividades de dos tipos para todas las áreas: básicas y complementarias. Mención aparte merecen las actividades de "la tertulia" y de "talleres".

La **metodología** es interdisciplinar y globalizada. Básicamente la resumiríamos de la siguiente manera: partimos de los 10 centros de interés, tomados del área de Conocimiento del Medio y, en torno a ellos, hacemos girar el resto de las áreas. En esta

© EL VIBORA

área se tratarán de utilizar los recursos del medio: experiencias activas, salidas, etc., para todos aquellos bloques temáticos en que sea conveniente y viable.

En el área de Lengua Castellana intentamos potenciar la expresión oral, la lectura comprensiva y la composición de textos escritos propios; en el área de Matemáticas trabajamos el razonamiento frente a la mecánica, favoreciendo la comprensión de conceptos y la resolución activa de problemas.

Los **materiales curriculares** son muy diversos, pues "la diversidad de los alumnos exige también la diversidad de los materiales si queremos respetar el principio de individualización de la enseñanza" (*D.C.B., 1989: 61*). No utilizamos libro de texto fijo para uso individual del alumno al no existir en el mercado textos secuenciados por niveles que puedan ser adaptados a nuestra estructura. Los alumnos manejan textos de consulta que hay en cada aula para observación, trabajos de investigación o para lectura.

La **evaluación** creemos que ha de ser individual y continua, formando parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, tendente a la valoración cualitativa del rendimiento de cada alumno, siempre en relación a sí mismo.

Entendemos que es muy importante considerar como base de la evaluación el concepto de diversidad debido a la distinta capacidad y ritmo de aprendizaje; la diferente motivación en cada niño; la existencia, dentro de un grupo heterogéneo, de niños con necesidad de atención educativa individualizada, bien sea por defecto o por exceso. Además, la evaluación no ha de centrarse sólo en el alumno, sino también en el proceso de enseñanza, incluidos el profesor y el propio centro.

Conclusiones

Este modelo organizativo ha supuesto un importante reto para el equipo de profesores del ciclo, pero ha sido posible y el trabajo que estamos realizando creemos que resulta válido y positivo y que recoge las líneas fundamentales de la filosofía educativa de la Reforma.

Nuestro objetivo consiste (*D.C.B., 1989*) en poder ofrecer en todo momento la ayuda pedagógica que el alumno necesite, para que la escolaridad contribuya a compensar las posibles desigualdades existentes.

María Rosa Martínez Martínez, María Encarnación Yáñez Suárez y Jesús Carlos Iglesias Muñiz son profesores del Colegio Público Villalegre I de Corvera (Asturias). Teléfono de contacto 98 - 557 53 03.

Referencias bibliográficas

BARRUECO, A. (1985). *Agrupamiento flexible de alumnos en E.G.B.* I.C.E. de la Universidad de Salamanca.

DELAIRE, G. y ORDRONNEAU, H. (1991). *Los equipos docentes. Formación y funcionamiento.* Madrid. Ediciones Narcea.

GOODLAD, J. I. y ANDERSON, R. H. (1976). *La escuela sin grados. Organización y funcionamiento.* Buenos Aires. El Ateneo.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA:

Diseño Curricular Base (1989). Madrid. Centro de Publicaciones del M.E.C.

PRIMARIA. Adaptaciones Curriculares / Orientación y Tutoría / Proyecto Curricular. Madrid. 1992.

SANCHEZ SANCHEZ, S. (1987). *Manual del profesor del Ciclo Inicial.* Madrid. Editorial Escuela Española.

"Un alumno puede cambiar de un nivel a otro en cualquier momento a lo largo del curso y todas las veces que sea necesario"

Signos. Teoría y práctica de la educación, 8/9
Enero-Junio de 1993. Páginas 204-213. ISSN: 1131-8000

PRIMARIA

BIBLIOGRAFIA*

Como corolario a este número monográfico sobre la educación primaria, ofrecemos a continuación un conjunto de títulos de interés, ordenados con arreglo a los criterios temáticos que han inspirado este número de SIGNOS, con la finalidad de orientar la reflexión sobre el trabajo práctico en las escuelas. Se alternan en este extenso repertorio bibliográfico tanto las lecturas de tono teórico como las referencias a experiencias concretas o los recursos didácticos. No están todos los que son pero sin duda son las que están obras de referencia obligada en el proceso de transformación de la escuela primaria.

MEC: *Materiales para la Reforma* (cajas rojas). Madrid, 1992.

Los *Materiales para la Reforma* contenidos en las cajas que el Ministerio de Educación y Ciencia envió a todos los centros educativos que comienzan la implantación de la Educación Primaria, pretenden ayudar al profesorado a preparar esa implantación y a desarrollar su práctica docente.

Por su *contenido*, los diferentes volúmenes pueden organizarse en tres grandes bloques:

a) Textos *de carácter general*, para toda la Educación Primaria. Entre ellos están el texto completo del Real Decreto que ha establecido el currículo, las Orientaciones didácticas y para la evaluación de toda la etapa, y los diferentes libros que son guías generales: la Guía general, y las de Proyecto curricular, Orientación y tutoría, y Adaptaciones curriculares.

b) Libros *de área*, en los que se recoge la información necesaria para la impartición del área: currículo, secuencia de sus elementos, orientaciones didácticas y para la evaluación, y guía documental y de recursos.

c) Libros sobre cada una de las enseñanzas o *temas transversales* del currículo.

Teoría de la educación

WILFRED CARR – STEPHEN KEMMIS: *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación – acción en la formación del profesorado*. Martínez Roce, Barcelona, 1988.

Este libro halla su fundamento en un cúmulo de preocupaciones de los autores, entre las que se cuentan la insatisfacción del colectivo de enseñantes respecto al creciente divorcio entre la investigación educativa y sus raíces históricas y filosóficas; la convicción de que las concepciones actuales de la relación entre la teoría y la práctica en educación son ya insostenibles; y, finalmente, un interés por el desarrollo de formas de investigación que permitan una mejor integración de la investigación educativa y la evolución profesional de los docentes.

Las tesis del libro giran en torno al desarrollo curricular basado en la investigación, y buscan estimular una actitud investigadora del profesor en relación con su práctica educativa.

J. GIMENO SACRISTAN-A. PÉREZ GOMEZ: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal. Madrid, 1983.

Recogiendo diversas aportaciones recientes que están marcando, o lo han hecho ya de una forma decisiva, el pensamiento didáctico actual, se presenta un conglomerado de temas que ayudarán a entender el panorama de la enseñanza en su vertiente de discusión teórica y también en sus proyecciones prácticas. Así los artículos de autores como Bourdieu, Bernstein, Oliva y otros muchos, junto a los específicamente elaborados por los recopilados, Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, irán presentando los más actuales enfoques de temas y problemas pedagógicos insoslayables: efectos de la transmisión cultural en la escuela, modelos y perspectivas de la investigación didáctica, programación, contenidos, evaluación, formación del profesorado...

J. GIMENO SACRISTAN: *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata. Madrid, 1988.

La calidad de la educación se relaciona con los contenidos del *currículum* en un sentido amplio, cuya significación pedagógica real depende de las prácticas a través de las que se plasma en las aulas. La renovación pedagógica exige plantear la interacción entre contenidos de la escolaridad, ideas o principios pedagógicos y prácticas escolares. El *currículum* se convierte así en un campo privilegiado para analizar la interacción entre la teoría y la acción en educación, entre las aspiraciones y la práctica.

La profesionalidad del docente y la renovación pedagógica son incomprensibles sin una referencia a los códigos que, más o menos, implícitamente, dan forma a la práctica escolar.

S. KEMMIS: *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata. Madrid, 1988.

El principal objetivo de esta obra es ofrecer sugerencias que faciliten la redefinición del campo curricular desde una perspec-

tiva crítica, poniendo de manifiesto su estrecha relación con procesos sociales y culturales más amplios.

JOSÉ MARIA ROZADA, CÉSAR CASCANTE, JOSETXU ARRIETA: *Desarrollo Curricular y Formación del Profesorado*. Prólogo de Wilfred Carr. Cyan Ediciones. Gijón, 1989.

En este libro, Arrieta, Cascante y Rozada adoptan el punto de vista de que la profesión de enseñante tiene un papel crucial que jugar en el desarrollo curricular y que el desarrollo profesional de los profesores necesita que se les provea de oportunidades y recursos para investigar su propio currículum teórico y práctico.

Los autores tratan una variedad de temas importantes, tales como la formación del profesor, la enseñanza por objetivos, la relación entre teoría y práctica, planificación e innovación curricular.

JOSEPH D. NOVACK: *Teoría y práctica de la educación*. Alianza Universidad. Madrid, 1982.

La primera parte de *Teoría y práctica de la educación*, que se ocupa de las implicaciones escolares del marco teórico, traza una panorámica de los problemas más generales, estudia la base filosófica de la educación, subraya el papel fundamental de la teoría del aprendizaje, plantea algunos problemas psicológicos esenciales, expone diversos modelos para el diseño del currículum y la instrucción, describe los sistemas de planificación de la enseñanza y traza perspectivas sobre el futuro de la educación. La segunda parte se ocupa de cuestiones directamente relacionadas con la validación empírica de la teoría de la educación propuesta y presenta un modelo para una posible mejora de la investigación educativa.

HENRY A. GIROUX: *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós / MEC Barcelona, 1990.

En este libro Henry Giroux traspasa los límites de la pedagogía crítica al centrar su interés en la necesidad vital de conectar la reforma educativa con la potenciación de la voz de profesores y estudiantes. El pedagogo norteamericano incorpora las intuiciones más valiosas de la pedagogía crítica a una teoría más amplia y práctica de la enseñanza escolar, teoría que contempla las escuelas como esferas públicas democráticas comprometidas con la tarea de educar a los estudiantes en el lenguaje de la crítica, la posibilidad y la democracia. Un elemento esencial de este tipo de educación es la habilidad del profesor para actuar como intelectual transformativo de libros.

REVISTAS

– *Cuadernos de Pedagogía*:
- Hacia un nuevo modelo curricular, n.° 159.
- El proyecto educativo, n.° 158.
- Reforma y currículum, n.° 168.
- Globalización y Proyectos curriculares, n.° 172.
- Proyectos y materiales curriculares, n.° 194.
- Cien libros para cambiar la escuela, n.° 200.

– *Educación y Sociedad*: núms. 3, 6, 7, 8. 1990.

– *Guix*
- La seqüenciació de continguts, núms. 153 y 154.
- Adaptacions curriculars, n.° 164.
- Marerials per la Reforma, núms. n.° 165, 166.

– *Infancia y Aprendizaje*: Vigostky. Interacción entre alumnos, núms. 27-28. 1984.

– *Revista de Educación*
- Teoría del currículo, n.° 282. Enero-abril, 1987.
- Integración, número extraordinario, 1987.

– *Signos. Teoría y práctica de la educación*, núms. 2, 3, 4 y 5/6.

– *Aula de Innovación Educativa*, núms. 1, 3, 7, 9, 10 y 11.

Bases psicopedagógicas

CÉSAR COLL: *Psicología y curriculum*. Cuadernos de Pedagogía/Paidós. Barcelona, 1987.

Psicología y currículum presenta un modelo de diseño curricular pensado para servir como instrumento en la tarea de elaborar las propuestas curriculares de los diferentes ciclos y niveles de la educación escolar. El modelo parte de una decisión sobre la finalidad de la educación, las relaciones entre aprendizaje, desarrollo y educación, y las funciones que está llamado a cumplir el curriculum de la planificación de la enseñanza. A partir de una serie de tomas de posturas sobre estos y otros puntos, y sobre la base de que las propuestas curriculares deben integrar informaciones que tienen su origen en diversas fuentes (socioantropológica, disciplinar, pedagógica y psicológica), se propone una estructura para la elaboración de propuestas curriculares que refleja los principales postulados de la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. El modelo de diseño curricular que se expone en *Psicología y curriculum* ha servido como instrumento para elaborar las propuestas curriculares de los diferentes niveles educativos presentadas por el Departament d'Ensenyamente de la Generalitat de Catalunya y el Ministerio de Educación y Ciencia en el marco del actual proceso de reforma del sistema educativo.

DEREK EDWARDS–NEIL MERCER: *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en la escuela*. Paidós MEC. Barcelona, 1988.

Edwards y Mercer presentan un estudio de la educación como creación de «conocimiento compartido» o comprensión compartida entre maestro y alumnos. Demuestran que la presentación, la recepción, el compartir, el control, la discusión, la comprensión y la mala comprensión del conocimiento en la clase son un proceso de comunicación intrínsecamente social que sólo puede revelarse mediante un análisis minucioso de la actividad conjunta y del habla en el aula.

J. D. NOVACK y D. B. GOWIN: *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca. Barcelona, 1988.

"Durante casi un siglo, los estudios de la educación han padecido bajo el yugo de los psicólogos *conductistas*, que consideraban que el *aprendizaje* era sinónimo de *cambio en la conducta*. Nosotros rechazamos este punto de vista y precisamos, por el contrario, que el *aprendizaje humano conduce a un cambio en el significado de la experiencia*. La pregunta fundamental de este libro es: *¿cómo podemos ayudar a las personas a reflexionar sobre sus vivencias y a construir significados nuevos y más completos?*

Procuraremos poner ejemplos de estrategias sencillas, pero poderosas en potencia, para ayudar a los estudiantes a aprender y para ayudar a los educadores a organizar los materiales objeto de este aprendizaje. Son dos los *principales instrumentos educativos* que consideraremos: la construcción de *mapas conceptuales*, que es un método para ayudar a estudiantes y educadores a captar el *significado* de los materiales que se van a aprender, y el *significado* de los materiales que se van a aprender, y el *diagrama* UVE, que es un método para ayudar a estudiantes y educadores a profundizar en la *estructura* y el *significado* del conocimiento que tratan de entender".

J. S. BRUNER: *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata. Madrid, 1988.

El presente volumen selecciona los trabajos más representativos en la problemática del desarrollo y la educación que

© IDEOGRAMA CIDEC

BRUNER ha ido elaborando en su larga y fructífera trayectoria intelectual.

El libro se divide en tres partes: la primera contiene trabajos centrados en el desarrollo cognitivo, resaltando en ellos de manera muy especial el papel formador y estructurante de la cultura, así como la crucial responsabilidad de la escuela en la concreción del perfil de desarrollo intelectual de los alumnos. Los textos de la segunda parte abordan una amplia diversidad de cuestiones relacionadas con la educación.

JUAN DELVAL: *Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela.* Paidós. Barcelona, 1983.

Se analizan la función de la enseñanza y las etapas del desarrollo infantil y se señalan, además, los objetivos, la organización y los conocimientos que se precisan en una escuela que fomenta la autonomía y el desarrollo. Desde una perspectiva constructivista, el autor va desarrollando los diversos tópicos de la enseñanza y el aprendizaje referidos a distintos niveles educativos y áreas de conocimiento. En este mismo sentido se destaca el protagonismo activo del alumno así como el papel de mediador del profesor entre éste y el aprendizaje. En todos los planteamientos está presente una crítica radical al modelo de escuela tradicional y una apuesta firme por una escuela renovada, científica y creativa.

ALVARO MARCHESI, MARIO CARRETERO y JESUS PALACIOS: *Psicología Evolutiva* (3 tomos). Alianza Psicología Madrid.

Si bien los trabajos sobre el desarrollo infantil centraron en un principio la atención de los investigadores de este campo disciplinario, la Psicología Evolutiva se ocupa actualmente de los procesos de cambio de las personas a lo largo de todo su ciclo vital. En consonancia con ese ambicioso enfoque, la presente compilación —dividida en tres volúmenes— ofrece un completo panorama de esta vasta área de estudios que cubre desde la primera infancia hasta la senectud.

Sociología de la educación

CARLOS LERENA: *Escuela, ideología y clases sociales en España.* Ariel. Barcelona, 1986 (2ª Edición).

Durante buena parte de los ya lejanos —casi remotos— años setenta la cultura dominante, concretamente en el ámbito de la enseñanza, se complacía sorprendiéndose en lo que consideraba ser un venturoso camino de ida y de esperanza. Durante la segunda mitad de los ochenta el giro estaba ya dado: Organizar una cruzada de salvación a propósito de lo que se llama *calidad* de la enseñanza está suponiendo una efectiva reconquista de los viejos y santos lugares: el recrudecimiento del secular oficio de reclutamiento, división, selección, legitimación y reproducción sociales del sistema de enseñanza, ahora ampliado y profundizado. Por ello, nada quizá mejor que una perspectiva larga y distanciada, histórica y teórica.

MICHAEL N. APPLE: *Educación y poder.* Paidós / MEC. Barcelona, 1987.

El sistema educativo en la actualidad se está tratando con tanta atención en los medios de comunicación de masas, en organismos nacionales, en la política y en la vida de cada día que sería una lástima que nos viéramos tan envueltos en la corriente que alaba las «excelencias» de una realidad con tantos y tan variados significados y connotaciones sociales y económicas, que desistiéramos de seguir haciéndonos algunas preguntas críticas sobre lo que hacen las escuelas. ¿Cuál es la relación entre la educación y la sociedad de la abundancia? ¿Quién planifica, en último término, cómo se organizan la mayoría de las líneas en nuestros colegios, los planes de estudios y las enseñanzas prácticas?

MICHAEL N. APPLE: *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación.* Paidós /MEC. Barcelona, 1989.

Apple examina críticamente las tendencias empresariales y conservadoras en política y práctica educacional, tanto en su impacto histórico como en el inmediato. Estas tendencias tienen profundas consecuencias en la modalidad del trabajo del maestro, en la clase de conocimiento que se considera más importante que los estudiantes aprendan y en quién toma las decisiones relativas a estas cuestiones.

Apple examina estos cambios de contenido y control en el marco de la estructura de las relaciones sociales de clase y de sexo. Rastrea cómo la enseñanza llegó a ser «trabajo de mujeres» y muestra la relación que con esa larga historia tienen los continuados intentos actuales para obtener el control de la enseñanza. La primera parte del libro examina la historia y el status actual del control de la enseñanza, que vincula a los cambios que se han producido en la división sexual del trabajo a lo largo del tiempo y a la dinámica económica y de sexo. La segunda parte examina el otro aspecto, el proceso por el cual los currículos llegan a los profesores. Se centra en la economía política de los libros de texto, en recientes informes y propuestas norteamericanas para reorganizar la escolaridad alrededor del conocimiento de élite y las necesidades industriales, así como en el desarrollo de nueva tecnología en las escuelas.

FÉLIX ORTEGA y otros (ed.): *Manual de Sociología de la educación.* Visor. Madrid, 1989.

El *Manual* está organizado en cinco grandes capítulos, cada uno de los cuales aborda un núcleo temático sustantivo: 1) La Sociología de la educación como ciencia, sus fundamentos teóricos y metodológicos, así como los principales paradigmas hoy vigentes en ella. 2) Cómo se ha constituido y se ha desarrollado el sistema de enseñanza en España hasta llegar a su actual configuración. 3) Qué agentes intervienen en el proceso de socialización, destacando singularmente a los profesores. 4) Qué tipo de interacción social tiene lugar dentro del aula y qué tipo de realidad construye la misma. 5) Cuáles son los efectos, funciones y consecuencias que para la sociedad se derivan de la educación escolar.

Curriculum oculto

JACKSON, Ph. W. *La vida en las aulas.* Madrid. Morata-Fundación Paideia, 1992, 3ª ed.

Esta obra marca el incio de un discurso de gran vigencia en torno a lo que se viene denominando el curriculum oculto. Para desvelar el interior de esa caja negra que son las aulas para la mayoría de los investigadores e investigadoras, Philip W. Jackson decide recurrir a metodologías de investigación más adecuadas como son las etnográficas para adentrarse en el verdadero significado de la mayoría de las rutinas y actividades que confirman el día a día en las aulas y centros de enseñanza.

El contexto escolar, como espacio donde se producen procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto intencionados como no intencionados, tiene un serie de propiedades distintivas que afectan a las personas que allí interaccionan y actúan. Su conocimiento es indispensable para aquellos profesores y profesoras que conciben su trabjo de una manera responsable y comprometida socialmente. Algo que contrasta con datos como los que obtiene este autor en los que se comprueba cómo, en la mayoría de las ocasiones, los

comportamientos docentes están más controlados por intuiciones e impulsos que por procesos de análisis reflexivos.

La lectura de este libro ayuda a comprender las cotidianidades de muchas aulas y, lo que es más importante, facilita el trabajo de identificar y remover aquellos obstáculos que se interponen en el camino de una eduación más comprometida, democrática y crítica.

PERRENOUD, Ph. *La construcción del éxito y del fracaso escolar.* Madrid. Morata-Fundación Paideia, 1990.

Si existe una obra de lectura obligatoria en los tiempos que corren es ésta. En la actualidad uno de los problemas más difíciles con los que nos seguimos encontrando es el del fracaso escolar. Las cifras oficiales sobre el fracaso escolar siguen siendo escandalosas. Publicaciones oficiales, como puede ser el volumen recientemente publicado por el CIDE con el esclarecedor título de *Las desigualdades en educación*, viene a ponernos ante los ojos una temática que en estos últimos años parece como "pasada de moda" o, lo que es peor, superada. Sin embargo, sigue siendo el problema principal de nuestro sistema educativo.

Este libro es uno de los intentos más serios de enfrentar esta temática. Su mismo título, y mucho más el subtítulo: *Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*, ya es suficientemente esclarecedor puesto que nos anuncia que realidades como las de «éxito» o «fracaso» escolar no son categorías sobre las que exista unanimidad, o sobre las que todas las personas estén de acuerdo a la hora de su aplicación en la práctica. Por el contrario, estas categorías se «fabrican» en función de los juicios y valoraciones que hacemos acerca de la importancia o no de determinados contenidos y conductas, de las metodologías predominantes, de las tareas escolares, de las propias modalidades de evaluación, etc.

Como subraya Philipe PERRENOUD, «aunque la evaluación fabrique jerarquías formales a partir de diferencias reales entre alumnos, nunca dice "*toda la verdad y nada más que la verdad*" acerca de esas diferencias». Explicar y corregir las desigualdades en educación, conlleva tener claras las dimensiones a considerar y los espacios, momentos y condiciones más oportunos para intervenir. Este es el principal objetivo de esta obra.

JURJO TORRES: *El curriculum oculto.* Morata. Madrid, 1991.

La reflexión realizada hasta el presente acerca del *curriculum oculto* ha venido negando la posibilidad de que las instituciones escolares pudieran realmente influir en la mejora de las condiciones sociales, culturales y económicas de la comunidad y, por consiguiente, de los ciudadanos y ciudadanas que pasan en ellas gran parte de su tiempo.

No obstante, en estos momentos la investigación etnográfica y los marcos teóricos más adecuados nos permiten ver con mayor claridad lo que realmente sucede en el interior de los centros escolares. Estos nos facilita reinterpretar cuanto allí acontece y subrayar las posibilidades de desarrollar prácticas educativas emancipadoras, comprometidas con la defensa de una sociedad más solidaria y democrática.

En esta obra se presentan nuevos puntos de vista e interpretaciones respecto a aquellas dimensiones del *curriculum* más difíciles de percibir, pero que están presentes, querámoslo o no, en toda intervención educativa.

El autor, a la vez que pretende avivar el interés y el debate sobre el *curriculum* oculto, subraya que es preciso descubrir el significado social de las experiencias escolares en las que se ven envueltos tanto los alumnos y alumnas como el propio profesorado.

Lengua y literatura

GARTON, A., y PRATT, CH. (1989): *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito.* Temas de Educación Paidós/MEC, Barcelona, 1991.

Desde una concepción amplia del proceso de *alfabetización* —"dominio del lenguaje hablado y de la lectura y la escritura"—, se presentan en este texto los fundamentos básicos que explican el desarrollo del lenguaje hablado y escrito. Cabe destacar la importancia concedida a los contextos sociales donde niñas y niños realizan estos aprendizajes, a la continuidad de las aportaciones realizadas desde la escuela y las familias, y a la implicación activa de los alumnos en este proceso.

CAIRNEY, T. H. (1990): *Enseñanza de la comprensión lectora.* Morata/MEC, Madrid, 1992.

Texto en que se ofrecen pautas concretas de intervención en el aula como alternativa a los supuestos tradicionales de la enseñanza de la comprensión. Se aportan sugerencias coherentes con los modelos explicativos del proceso lector, en los que la lectura es entendida como un proceso constructivo orientado a la búsqueda de significado. Se define el papel del profesor en el conjunto del proceso y se sugieren formas de trabajo para entender qué lugar ocupa la literatura en el desarrollo de la comprensión.

GRAVES, D. H. (1983): *Didáctica de la escritura.* Morata/MEC, Madrid, 1991.

Graves desarrolla en este libro un conjunto de propuestas prácticas para el aprendizaje de la escritura en la escuela. Coherente con los modelos psicológicos que describen los procesos implicados en la escritura y basado en una larga trayectoria experimental en este campo, aporta sugerencias para abordar diferentes aspectos implicados en las actividades de escritura. Se presta especial atención al papel del profesor y al progreso de niñas y niños en el proceso de escritura.

CAMPS MUNDO, A. (1986): La gramàtica a l'escola bàsica entre els 5 i els 10 anys. *Algunes reflexions i propostes.* Barcanova, Barcelona.

El libro trata de delimitar cuál es el papel de los contenidos gramaticales en la educación lingüística en la "escuela básica" (prácticamente coincidente con la actual Educación Primaria). Inicialmente, se hacen explícitas las bases psicolingüísticas en las que se sustenta el texto. A continuación, se definen los objetivos y contenidos que parecen indicados para las diferentes edades de este tramo de escolaridad y se sugieren actividades concretas para trabajarlos en el aula. Es un texto muy claro y constituye una referencia imprescindible en un campo tan controvertido entre el profesorado de Primaria.

FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* Buenos Aires, Siglo XXI.

Un libro fundamental, que recoge la investigación de las autoras que, por primera vez, establecieron el proceso de construcción de la escritura y la lectura en el pensamiento infantil. Sus resultados, apasionantes, cuestionan en profundidad muchas de las ideas sobre las que se ha venido basando la enseñanza escolar de la lectura y de la escritura a lo largo de siglos. La originalidad del pensamiento infantil, fácilmente comprobable por cada cual con sus alumnos, a partir de los ejemplos aportados por las autoras, constituyen un descubrimiento sorprendente y muy estimulante para cualquier profesor.

SOLÉ, I. (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona, ICE-GRAO, Col. MIE.

Se trata de un libro reciente que nos parece fundamental para orientar la enseñanza de la lectura en la escuela. Parte de una concepción interactiva de la lectura como encuentro de la actividad mental inquisitiva de lector con el contenido de lo escrito en el texto. Plantea la importancia y la necesidad de enseñar activamente y desde el inicio de la escolaridad, la comprensión lectora de textos diversos. Desarrolla un conjunto de ideas muy sugerentes acerca de cómo enseñar las estrategias de lectura, antes, durante y después del proceso lector. Aporta, finalmente, criterios e indicaciones para mejorar la evaluación de la lectura.

Lenguas extranjeras

VARIOS: "La enseñanza de las lenguas extranjeras". (1990). *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8.

Este número especial contiene, entre otros, un artículo de M. P. BREEN: "Paradigmas actuales del diseño de programas". Otro de Ch. CANDLIN: "Hacia una enseñanza de lenguas basada en tareas", y otro de S. ESTAIRE, & J. ZANON: "El diseño de unidades didácticas mediante tareas".

Los tres textos se inscriben en la línea de los llamados planes procesuales, es decir, de los diseños que incorporan como eje de la programación los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras y las actividades que permiten acceder a él. Estas propuestas que propugna el Diseño Curricular Base, divergen de las construcciones analíticas puesto que, más que describir contenidos lingüísticos o pragmáticos, focalizan la capacidad de interpretar, producir y negociar el significado.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1992): *Propuesta de secuencia. Lenguas extranjeras*. Madrid. Ed. Escuela Española S. A.

El volumen pretende servir de ayuda para la puesta en práctica del Diseño Curricular Base. Contiene tres propuestas de secuenciación de contenidos de lengua extranjera para la educación primaria. Cada una de las propuestas explicita las bases psicopedagógicas y los criterios que presiden las distintas opciones de selección y secuencia de objetivos y contenidos por ciclo. Las tres construcciones, de orden muy distinto, constituyen ejemplos de posibilidades para la elaboración del segundo nivel de concreción.

Conocimiento del medio

BALE, J., 1989. *Didáctica de la geografía en la escuela primaria*. Madrid: Morata/MEC.

Obra sencilla que aborda la forma de introducir las destrezas y conceptos geográficos en la escuela primaria. A partir del planteamiento de los objetivos básicos dedica una especial atención al uso de mapas, a la utilización de la localidad para la introducción de las nociones geográficas básicas, y al estudio de lugares lejanos. También dedica un capítulo de especial interés a los distintos tipos de actividades y recursos para la educación geográfica.

LUC, J. N., 1984. *La enseñanza de la historia a través del medio*. Madrid: Cincel-Kapelusz.

Pequeño e interesante libro, en el que se presenta de manera atractiva un enfoque de la historia para la escuela primaria, basado en la utilización del medio. Se presta una especial importancia a la introducción de procedimientos históricos y al uso de recursos próximos, que permitan comprender a los niños y niñas los planteamientos y conceptos básicos de la historia. Tiene una completa bibliografía de publicaciones editadas en España.

HARLEN, H., 1989. *La enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. Madrid: Morata/MEC.

Presenta un panorama actualizado de los principales aspectos de la enseñanza de las ciencias en la escuela primaria: sus objetivos, principales contenidos a desarrollar, la forma en que los niños y niñas aprenden, los distintos tipos de actividades de enseñanza, los recursos, el papel del profesor y la evaluación. Todo ello desarrollado con gran claridad e ilustrado con numerosos ejemplos.

Educación artística

ARNHEIM, R. (1985) *El pensamiento visual*, Barcelona, Eudeba.

EISNER, W. (1987) *Procesos cognitivos y curriculum*. Barcelona, Martínez Roca.

LOWENFELD, V., y LAMBERT BRITTAIN, V (1975). *Desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires, Kapelusz.

READ, H. (1986) *Educación por el arte*, Barcelona, Paidós.

ROGERS, C. R. (1970). *Libertad y creatividad en educación*, Buenos Aires, Paidós.

TORRANCE, E. P. (1981) *Creatividad en el proceso educativo*. México, Trillas.

Esta breve bibliografía recoge lecturas básicas con las que cualquier profesor interesado en Educación Artística debería estar familiarizado. Seleccionar entre ellas es pues difícil ya que todas son igualmente relevantes, no obstante si se hiciera obligada la prioridad entre ellos los primeros podrían ser *Procesos cognitivos y curriculum* de Eisner, y *Educación por el arte* de Read.

El libro de Eisner aporta una muy interesante reflexión sobre la transcendencia de la educación sensorial en los procesos cognitivos y expresivos. A partir de este análisis se plantea la necesidad de una Educación Artística como motor del desarrollo tanto en el orden afectivo como intelectual. Su lectura inicial puede ser una buena introducción en el ámbito del hecho artístico en la escuela.

Por otra parte, el libro de Read, a pesar del tiempo transcurrido sigue siendo un texto fundamental en Educación Artística. Mantiene la tesis de que el arte debe ser la base de la educación y para ello aporta testimonios de muy diversos autores y análisis de trabajos escolares a partir de determinadas clasificaciones tipológicas. Aunque se pueda discrepar en algunas de sus apreciaciones la base del trabajo es muy consistente y supone una ambiciosa visión de la educación a partir del hecho artístico.

Educación física

SANCHEZ BAÑUELOS, F. *Bases para una didáctica de la Educación Física y el Deporte*. Madrid: Gymnos. 1984.

La intención de esta obra es servir de referencia básica sobre los elementos didácticos más importantes de la Educación Física y el Deporte.

La segunda parte está dedicada al análisis didáctico de las tareas motrices.

La tercera plantea las bases para la programación de la Educación Física y el Deporte, dando una serie de criterios básicos y directrices para la distribución de contenidos a lo largo de las etapas educativas (que habría que adaptar al nuevo currículo oficial).

La cuarta y última parte analiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las técnicas de enseñanza, en especial las denominadas enseñanza mediante instrucción directa y enseñanza mediante la búsqueda.

Obra esencial para todos los profesores de Educación Física (independiente del nivel que impartan).

© FRAKTUR GÓTICA

VACA ESCRIBANO, Marcelino J. *El cuerpo entra en la escuela.* Salamanca: I. C. E., 1987.

Obra para el segundo y tercer ciclo de Educación Primaria. Dentro de los bloques de contenido de la Educación Primaria está más indicada para el desarrollo práctico de los denominados "El cuerpo: imagen y percepción", "El cuerpo: habilidades y destrezas" y "El juego".

La obra se centra en el desarrollo de tres apartados:

1. Los lugares de la acción educativa: la sala.
2. Las sesiones de trabajo.
3. Los núcleos de contenidos.

De carácter eminentemente práctico e interesante como documento de consulta.

Matemáticas

RESNICK, L.B. y FORD, W.W. (1990): *La enseñanza de las matemáticas y sus fundamentos psicológicos.* Paidós-M.E.C., Barcelona.

Un buen libro de texto de Psicología de las Matemáticas, que sintetiza las aportaciones de las dos grandes corrientes que están confluyendo en la construcción de una verdadera Psicología de la instrucción de los contenidos matemáticos escolares: la conductista y la cognitiva. En la primera parte se explican las investigaciones de corte conductista (Thorndike y su psicología de los ejercicios y la práctica, Gagné y sus jerarquías de aprendizaje, los análisis del tiempo de reacción, de protocolos y la simulación por ordenador), mientras que en la segunda se sintetizan las de corte cognitivo (los principios de la Gestalt, el desarrollo de las estructuras cognitivas según Piaget, los modelos de representación de Bruner y las materializaciones de Dienes, así como el análisis de la comprensión desde la perspectiva del procesamiento de la información), todas ellas referidas a contenidos curriculares del área de matemáticas. Único inconveniente: la versión original es algo antigua, de 1981.

DICKSON, L., BROWN, M. y GIBSON, O. (1991): *El aprendizaje de las matemáticas.* Labor-M.E.C., Madrid.

Una guía pensada para el profesorado interesado en elaborar sus propias unidades didácticas. En ella puede encontrar sugerencias y datos, extraídos de las investigaciones sobre el aprendizaje de las matemáticas realizadas en el ámbito anglosajón, de gran potencialidad para conocer los errores habituales de comprensión en el alumnado e ideas sobre cómo favorecer un aprendizaje significativo de los conceptos matemáticos. Está estructurada en cuatro capítulos: el pensamiento espacial, la medida, el número de las operaciones y, por último, el lenguaje matemático, las palabras y los símbolos. En cada uno de ellos se explican las aportaciones para la enseñanza de las investigaciones psicológicas y didácticas sobre la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos de las matemáticas en la educación primaria y secundaria. Se echa en falta únicamente el estudio de algunos contenidos de la educación obligatoria: el álgebra, la estadística, las probabilidades y el análisis.

DAVIS, Ph.J. y HERSH, R. (1988): *Experiencia matemática.* Labor-MEC, Madrid.

Excelente obra de divulgación, escrita por dos destacados matemáticos galardonados por ello con el premio Chauvenet, que trata sobre la inagotable variedad que ofrece la experiencia matemática. Muestran en sus ocho capítulos la sustancia de las matemáticas, su historia, su filosofía y el modo en que se obtiene el conocimiento matemático. No es, por tanto, un libro de matemáticas, sino un libro que trata de las matemáticas, que pretende dar respuesta a preguntas como las siguientes: ¿Por qué las matemáticas parecen invadirlo todo? ¿Cuál es su naturaleza? ¿Qué les confiere esa fuerza? ¿Cómo se crean y se las utiliza? Además, abordan en un capítulo el problema de su enseñanza y su aprendizaje en las aulas, lo que convierte a este libro en una referencia ineludible para el profesorado de matemáticas de cualquier nivel educativo. Los mismos autores escribieron años después otra obra, "El sueño de Descartes", editado por la misma editorial, en la que analizan, también magistralmente, los problemas planteados a las disciplinas y a la sociedad por el desarrollo de la computación y los ordenadores.

GÓMEZ ALFONSO, B. *Numeración y cálculo.* Matemáticas. Cultura y Aprendizaje. Madrid: Síntesis, 1988.

En la primera parte se ofrece una amplia información sobre numeración. El autor reflexiona sobre qué es el número y compara sistemas de numeración y su evolución a través del tiempo. Destaca claramente el tema de numeración del de cálculo y le atribuye una importancia específica.

En la segunda parte se aborda el tema del cálculo al cual se da un enfoque que relaciona el cálculo mental, con el aprendizaje de los algoritmos y ofrece argumentos y criterios para abordar las distintas técnicas de cálculo de una forma equilibrada.

Aunque no plantea propuestas didácticas de una forma directa, con los ejemplos y reflexiones que ofrece se pueden elaborar propuestas muy sugerentes.

Globalización

NISBET, J. y SCHUCKSMITH, J. (1987) *Estrategias de aprendizaje.* Madrid: Aula XXI-Santillana.

"El aprendizaje más importante es aprender a aprender. El conocimiento más importante es el conocimiento de uno mismo". Con estas palabras los autores nos presentan su libro, a través del cual podremos ir adentrándonos en la comprensión del papel que el "séptimo sentido" (la metacognición) juega en el aprendizaje y cómo podemos ayudar a los alumnos a desarrollarlo.

Reflexionar sobre los propios procesos mentales, conocer cómo aprendemos, poner en marcha nuestros propios procesos metacognitivos, resulta indispensable para ayudar a nuestros alumnos de la escuela primaria a, haciendo lo mismo, aprender cómo aprender. Éste es un libro que nos ayuda a hacerlo, que nos plantea problemas y nos aporta soluciones.

Las estrategias de aprendizaje ("procesos ejecutivos que controlan y regulan el uso de las habilidades en las tareas o problemas de aprendizaje") pueden ser aprendidas en la escuela. Los autores proponen para ellos métodos como: la enseñanza directa, la demostración de modelos y la discusión formal o informal. El reto que se nos plantea es ¿cuáles son las formas de organizar el currículum para conseguirlo? Creemos que aprender a través de Proyectos de Trabajo ayuda a los alumnos a desarrollar estrategias de aprendizaje como medios para la finalidad de aprender.

HERNÁNDEZ, F. y VENTURA, M. (1992). *La organización del currículum por Proyectos de Trabajo. El conocimiento es un calidoscopio.* Barcelona: ICE/Graó.

La búsqueda de la conjunción entre la teoría y la práctica en el ámbito escolar no es tarea fácil. Este libro demuestra que ello es factible y ofrece posibilidades a los profesionales de la enseñanza que estén interesados o deseen profundizar en el carácter relacional de la globalización entendida como estrategia psicológica de aprendizaje y la consecuente organización del currículum en coherencia con dicho planteamiento.

Los autores, ya como asesor externo, ya desde el mismo Centro, como psicóloga, han compartido durante cinco años el

© JEROGLÍFICO EGIPCIO

proceso de los enseñantes de la Escuela Pompeu Fabra de Barcelona, cuya singularidad se expone no como modelo a calcar sino como punto de referencia.

En el texto se proponen los Proyectos de Trabajo como forma de organizar los conocimientos escolares, para posibilitar al alumnado el aprendizaje y desarrollo de estrategias globalizadoras mediante el tratamiento de la información, al tiempo que se destaca la importancia de la evaluación como hábito reflexivo acorde con la idea de proceso implícita a lo largo de toda la secuencia de enseñanza/aprendizaje.

Especialmente interesante es la concreción de la fundamentación teórica en cuatro ejemplos de Proyectos llevados a cabo en diferentes niveles de la escolaridad y que muestran la particular manera de "saber hacer" de cada profesional, sin perder de vista el eje común que vincula los diversos elementos teóricos.

CARMEN, L M. del (1988): *Investigación del medio y aprendizaje*. Barcelona. Graó.

La investigación del medio es una de las metodologías globalizadoras que mayor proyección tiene en los centros innovadores, su introducción ha provocado un apasionante debate sobre la conveniencia de utilizar los modelos de investigación científica como estructuradores de los procesos de enseñanza. En este libro, Luis del Carmen, tras analizar las características de las distintas fases del modelo, estudia su potencialidad para la formación de conceptos y su adecuación a la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje.

Acción tutorial

La obra de FREINET, hoy en el olvido, contiene acertadas reflexiones sobre el papel de la escuela y los maestros en la formación moral de los jóvenes. Su modelo de organización cooperativa, su toma de decisiones asamblearia, sus murales para criticar, felicitar, proponer... siguen conservando un enorme interés pedagógico. Véase por ejemplo... "La educación moral y Cívica". Laia. Barcelona, 1972.

En *Tutoría con adolescentes*, Brunet y Negro (1982, Editorial San Pío X, Madrid), encontramos una larga y minuciosa expresión de técnicas y ejercicios prácticos para mejorar las relaciones interpersonales, de fácil adaptación a la Educación Primaria.

Cuaderno de Tutoría, de Ortega et. al. (1988, editorial Popular, Madrid) tenemos 63 páginas de pautas destinadas a realizar entrevistas, programar reuniones, actividades de convivencia, conocer y organizar grupos, etc.

Extremadamente interesantes son los materiales producidos por el Seminario Permanente de "Educación Para la Paz" de la asociación pro Derechos Humanos de Madrid (Tfn. 91-4022312) Sus "Unidades didácticas" a favor de la paz, por una educación no sexista, son especialmente adecuadas para "abrir horizontes y crear interrogantes... para fomentar la desidencia y hacer transparente lo real."

Nos parece imprescindible en toda biblioteca escolar "La alternativa del juego", de Cascón y Beristain (Colectivo por la Paz. Apdo. 219, Torrelavega), interesante recopilación con todo tipo de juegos de afirmación, confianza y resolución de conflictos.

Otros títulos de interés son:

SANCHEZ SANCHEZ, S. (1984): *La tutoría en los centros docentes*. Escuela Española. Madrid.

Es un manual que pretende facilitar al profesor un medio para cubrir, en parte, la deficiencia existente en su preparación respecto a la función tutorial.

En la primera parte del libro, el autor expone una serie de consideraciones sobre tutoría, orientación escolar, orientación profesional y orientación personal. En la segunda parte, analiza de forma sencilla y clara la importancia de lo grupal (grupo-clase) en tutoría, proponiendo la idea de tutoría como conducción de grupo. En la tercera y última, comenta cada una de las tareas propias del tutor: con los alumnos considerados como grupo y considerados individualmente, con los demás profesores, con el equipo directivo y con las familias. al final de esta parte promociona un total de dieciocho documentos (escalas, cuestionarios...) muy útiles para la organización de la tutoría.

VENTURA LIMOSNER, M. (1992) *Actitudes, valores y normas en el currículo escolar*. Escuela Española, Madrid.

Las actitudes, incluidas específicamente como contenido en el curriculum de la Enseñanza Primaria, son el tipo de contenidos más "problemáticos" a la hora de trabajarlos en el aula. Máxime si tenemos en cuenta que una actuación global y coherente a nivel de centro implica el consenso del conjunto del profesorado sobre un tema que roza, en no pocas ocasiones, la implicación personal y afectiva. Su enseñanza constituye un elemento central de la acción tutorial.

El libro que comentamos aporta un conjunto de principios educativos sobre los que basar un programa coherente y consistente de crecimiento moral. Partiendo de la crítica de la educación moral asentada sobre mitos provenientes de prejuicios religiosos, culturales y de teorías psicológicas obsoletas: los padres de familia son los únicos responsables, el niño es bueno por naturaleza, la personalidad tiene una raíz fundamentalmente genética...; plantea un modelo de actuación basado en cuatro funciones esenciales: a) fomento de la autoestima y comunidad social, b) aprendizaje cooperativo y ayuda mutua, c) reflexión moral y d) participación en la toma de decisiones.

Especialmente interesante es el planteamiento y las actividades propuestas para una pedagogía crítica y de resistencia a las imágenes televisivas como un primer paso en el proceso de reflexión que conduzca a desvelar la condición dominadora de la cultura televisiva como portavoz de la cultura hegemónica. Se plantea que la escuela no debe dar la espalda a los "mass media" desconociendo cómo son utilizados por los que ostentan el poder, proponiendo en este aspecto tres objetivos: desmitificación de los medios, conocimiento de las técnicas, decodificación de los mensajes.

En los apéndices se ofrece un amplio repertorio de actividades prácticas cuya utilidad, más que la aplicación mecánica de las propuestas, estaría en orientar a los tutores para el uso de técnicas y la construcción docente y tutorial planificada.

Organización del aula

GOODLAD, J.I. y ANDERSONS, R.H. (1976). *La escuela sin grados. Organización y funcionamiento*. Buenos Aires. Editorial El Ateneo.

Éste es un libro clásico sobre agrupamiento, de lectura obligada cuando se pretende introducir alguna modificación en la estructura organizativa de los Centros. Justifican sus autores, de manera teórica y práctica, la necesidad de superar la rigidez de la organización por grados y avanzar hacia la no graduación. Para ello hacen un estudio histórico de la escuela graduada desde sus comienzos hasta la situación actual y terminan dando unas pautas de lo que ha de ser la escuela no graduada del futuro: una escuela flexible y que exige una concepción muy diferente del currículum, del agrupamiento, de la función del maestro, del significado de

proceso y promoción de alumnos y, en definitiva, del concepto mismo de fracaso escolar.

BARRUECO, A. (1985). *Agrupación flexible de alumnos en E.G.B.* Salamanca, I.C.E. de la Universidad de Salamanca.

Presenta una experiencia práctica de agrupamiento flexible de alumnos, donde se combina el agrupamiento no graduado con el graduado; el primero para las áreas de Lenguaje y Matemáticas y el segundo para el resto.

Parte de la hipótesis de que este tipo de agrupamiento —agrupamiento flexible en multiniveles— mejora los rendimientos escolares, se adapta mejor a las diferencias individuales y mejora el ritmo de aprendizaje de los alumnos y la calidad de la enseñanza.

En el libro se aportan y se analizan datos de una experiencia realizada a una población de 95 alumnos en el C.P. "Campo Charro" de Salamanca.

SÁNCHEZ, S. (1987). *Manual del profesor del Ciclo Inicial*. Madrid. Editorial Escuela Española

A pesar de que es un libro que hace referencia al sistema educativo anterior a la LOGSE, está vigente en sus planteamientos, sobre todo en los que se refieren a agrupamientos, que trata en los capítulos 1 y 3.

En el capítulo 1 analiza una posible distribución del currículum partiendo de una organización multinivel. En el capítulo 3 propone fórmulas para agrupamientos flexibles de alumnos entre las que cita la agrupación multinivel.

Aconseja combinar distintos tipos de agrupamientos según las áreas y teniendo en cuenta las peculiaridades del grupo de alumnos.

DEMIRSKY, S. (1991). "Ability-Grouping Research Reviews: What do they say about Grouping and the Gifted". *Educational Leadership*. Vol. 48, 6; págs. 60-65.

En el presente artículo la autora proporciona una síntesis y una crítica sobre dos destacadas revisiones de investigaciones sobre agrupamiento por habilidad, llevadas a cabo por Kulik and Kulik (1982; 1984) utilizando la síntesis best-evidence. En ambos estudios se destaca la importancia que para el agrupamiento tienen las expectativas y la experiencia del profesor, las actitudes de los padres y el papel de los estudiantes supercapacitados.

ORDEN HOZ, Arturo de la (1974). *Variabilidad, agrupamiento de los alumnos y rendimiento escolar*. Extracto de tesis doctoral. Madrid. Universidad Complutense. Facultad de Filosofía y Letras.

Un objetivo fundamental de este estudio es establecer la relación existente entre agrupamiento de alumnos y rendimiento escolar, así como determinar las implicaciones que sobre el agrupamiento tiene la variabilidad individual. Considera el autor arbitrario el concepto de "grado" y relativo al concepto de "homogeneidad".

Llega a la conclusión de que el agrupamiento, tanto si es homogéneo como heterogéneo, no influye de manera apreciable en el rendimiento académico de los alumnos, aunque parece evidenciarse cada vez más que el agrupamiento homogéneo puede afectar negativamente al rendimiento de los alumnos más lentos.

Adaptaciones curriculares

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, Mª C. (1987). *Cuestiones sobre Bases Diferenciales de la Educación*. Madrid, UNED.

Es un libro para el alumnado universitario que realiza estudios de Educación. Desde una perspectiva de análisis teórico, se abordan conceptos como el de pedagogía diferencial, individualización educativa, integración escolar y todo ello como paso previo al estudio de las variables diferenciales de carácter "grupal", tales como sexo, edad, raza, y medio sociocultural. El texto es básico y permite conocer los antecedentes teóricos de la EA y la problemática personal y social a la que debe dar respuesta un programa de EA.

NISBERT, J. y SHUCKSMITH, J. (1987): *Estrategias de aprendizaje*. Madrid. Aula XXI/Santillana.

(ver comentario de este libro en el capítulo **Globalización**).

WEISGERBER, R.A. (1980): *Tendencias Actuales de la Enseñanza Individualizada*. Madrid. Anaya/2.

Este libro de Robert Weisgerber es una recopilación de descripciones de los mejores programas de enseñanza individualizada desarrollados en los años 60-70 y constituyen un referente interesante para las actuales acciones de EA, no tan centradas en el alumno individualmente, sino, como hemos visto, primando su interacción con los compañeros y con los recursos escolares contemplados en el currículum.

Son de destacar las descripciones del proyecto PLAN (Programa de Enseñanza Adecuado a las Necesidades) desarrollado por James Dunn, uno de los autores con más experiencia en individualización educativa, y el sistema IPI (Instrucción prevista individualmente), por las pautas que expone para el diagnóstico del aprendizaje y el empleo de datos para desarrollar materiales y programas de enseñanza. Este último sistema se basa en los trabajos del Centro de Investigación Educativa de la Universidad de Pittsburgh, siendo Robert Glaser uno de sus inspiradores.

CASTILLEJO, J.L., GARGALLO, B., BAEZA, C., PERIS, Mª D. y TOLEDO A. (1987). *Investigación Educativa y Práctica Escolar. Programas de acción en el aula*. Madrid. Aula XXI/Santillana.

Esta última referencia obedece fielmente al planteamiento genérico con el que hemos escrito el artículo precedente sobre Educación Adaptativa, de contemplar las acciones educativas de atención a la diversidad desde la conjunción de la teoría y la praxis y subrayando el valor de los diseños de intervención o acción controlados a lo largo de todo su proceso. Este es el planteamiento que se recoge en este pequeño texto y que, al igual que el indicado anteriormente de esta misma colección editorial, es un buen reflejo de los planteamientos asumidos por la actual Reforma Educativa.

Los programas de acción que se presentan no poseen la fortaleza de los descritos en el texto de Weisgerber, en cuanto a la atención a la diversidad, pero permiten apreciar experiencias de metodología de investigación basada en el aula y en la solución de problemas educativos concretos.

Temas transversales

Educación para la paz

JARES, XESUS R. *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica*. Madrid. Popular, 1991.

El manual se divide en tres partes. En la primera, se realiza un detallado análisis de la evolución histórica de la Educación para la Paz, sus diferentes formulaciones, propuestas didácticas, las experiencias habidas, etc. En segundo lugar su fundamenta pedagógicamente el significado de la Educación para la Paz, sus objetivos, componentes, características, ect. Y en tercer lugar, se exponen las

© HERB LUBALIN

implicaciones educativas que supone la Educación para la Paz en la práctica escolar. El libro se cierra con una exhaustiva bibliografía.

Educación para la salud

JUNTA DE ANDALUCÍA. Consejería de Educación y Ciencia/Consejería de salud, 1990: *Propuesta de Educación para la salud en los Centros docentes.*

JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN. *Educación para la Salud en la escuela* (Educación Primaria y Secundaria).

GOBIERNO VASCO. Departamento de Educación, Universidades e Investigación: *Educación para la Salud* (Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria).

DIPUTACIÓN GENERAL DE ARAGÓN. Departamento de Sanidad, Bienestar Social y Trabajo. Ministerio de Educación y Ciencia, 1991: *Educación para la Salud: propuestas para su integración en la escuela.*

MINISTERIO DE SANIDAD Y CONSUMO Y DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA Y SANIDAD DE LA GENERALITAT DE CATALUÑA: *Educación para la Salud en la escuela,* Servicio de Publicaciones del Ministerio de Sanidad y Consumo, Madrid, 1986.

Todos estos libros son algunos ejemplos de materiales editados por prácticamente todas las Comunidades Autónomas relativos al tema de la Educación para la Salud en la escuela. En general, todos desarrollan los tópicos de Educación para la Salud y plantean sugerencias de actividades para cada uno de los temas.

Educación Sexual

FOLCH, MATEU, PERE: *¿Qué es la sexualidad?* Ed. Gaya Ciencia.

MAILLE, P.: *¿De dónde venimos?* Ed. Grijalbo.

MAILLE, P.: *¿Qué me está pasando?* Ed. Grijalbo.

Libros de tipo general que abordan distintos temas relativos a la sexualidad y la reproducción. Algunos muy adecuados para niños, pero todos de interés por su fácil lectura.

BARRAGÁN MEDERO, F.: *La educación sexual. Guía teórica y práctica.* Ed. Paidós, Papeles de Pedagogía, Barcelona, 1991.

Libro actualizado que aborda el problema de la educación sexual según los planteamientos de la concepción constructivista del aprendizaje.

GARCÍA, JOSÉ LUIS: *Guía programa de información sexual para el educador.* Ed. José Luis García, Pamplona, 1984. 2ª ed., 1990. Medusa, apartado 3256, 31080 Pamplona.

Libro de consulta donde se repasan los planteamientos teóricos para una intervención en la educación sexual en la escuela. Índice de cómo se programa el trabajo, cómo se detectan las necesidades de los alumnos, cómo debe ser la metodología, los objetivos y los recursos. En la última parte aborda los contenidos conceptuales.

Educación para el consumo

ÁLVAREZ GUEREDIAGA, L. M. y ÁLVAREZ MARTÍN, M.N.: *El consumo va a la escuela.* Editorial Laia. Cuadernos de Pedagogía. Barcelona, 1988.

Libro sobre didáctica general de la Educación del Consumidor. En él se plantean las grandes líneas que definen la sociedad de consumo, la historia de la educación del consumidor, las líneas metodológicas y diferentes áreas de trabajo con ejemplos concretos y esquemas abiertos. Útil para todos los niveles educativos.

ÁLVAREZ MARTÍN, M.N. y ÁLVAREZ GUEREDIAGA, L.M.: *Cien Talleres de Educación del Consumo en la Escuela.* Colección Material Didáctico del Instituto Nacional del Consumo. Madrid, 1987.

En dos tomos se plantean 10 bloques temáticos con 100 talleres puntuales muy prácticos para ser desarrollados de forma independiente o dentro de diferentes proyectos de consumo. Dentro de cada taller se plantean actividades para los diferentes niveles educativos.

INSTITUTO NACIONAL DEL CONSUMO: Varios títulos. Colección "El ABC de.."

En cada título se desarrolla el contenido de un tema: la vivienda, el textil, los medicamentos, los juguetes, el automóvil, los aditivos, los cosméticos, la Ley del Consumidor... Muy útiles como material de apoyo para desarrollar diferentes talleres y proyectos.

Educación ambiental

BLAS ZABALETA, P.; HERRERO MOLINO, C., y PARDO DIAZ, A. *Respuesta educativa a la crisis ambiental.* Madrid: Centro de Publicaciones, Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.

Resulta un libro básico de lectura para los no iniciados en el tema; ofrece una amplia información sobre el estado actual de los problemas ambientales de nuestro planeta, cómo surgió y ha evolucionado el concepto de Educación Ambiental y su desarrollo en nuestro país.

CAÑAL, P.; GARCIA J. E. Y PORLAN, R.: *Ecología y Escuela. Teoría y práctica de la Educación Ambiental,* Barcelona: Laia, 1981.

Aportación referida tanto a fundamentos como a aspectos didácticos. Ha servido de referencia durante muchos años y no ha perdido la frescura de algunas de sus ideas.

Ver también el número monográfico sobre educación ambiental de *Cuadernos de Pedagogía,* n.º 204, junio, 1992.

Coeducación

SUBIRATS, MARINA & BRULLET, CRISTINA (1988): *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta.* Madrid: Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer.

Este libro constituye sin duda el estudio más completo que se ha realizado hasta ahora sobre las diferencias en la interacción de maestros y maestras con niños y niñas a nivel de enseñanza primaria. Sobre una muestra de 11 centros de Cataluña las autoras exploran las diferencias cuantitativas y cualitativas del lenguaje del profesorado en su interacción con cada sexo, así como las diferencias entre niños y niñas respecto a la participación voluntaria en el aula. Los resultados ponen de relieve un nivel de discriminación de género inconsciente en el profesorado. Las niñas, por su parte, se adaptan a la pauta de menor interacción como lo demuestra su bajo índice de participación voluntaria.

SUBIRATS, MARINA & TOMÉ, AMPARO (1992). *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el àmbito educativo.* Cuadernos para la Coeducación, nº 2. Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.

Este cuaderno constituye un instrumento de útil y fácil aplicación en el aula, para determinar los rasgos sexistas de los dife-

© OTL AICHER

rentes espacios de la vida escolar. El cuaderno propone una interesante metodología de observación en cuestiones como el lenguaje del centro, la observación del espacio en el patio de juegos, el lenguaje y contenido de los libros de texto, las producciones del alumnado o las manifestaciones de agresividad. Su fácil aplicación permite a cualquier centro adquirir una mayor sensibilización respecto al problema, así como disponer de un diagnóstico de las manifestaciones sexistas en el propio centro. La colección en general está pensada desde un punto de vista práctico, para ser un instrumento de análisis e intervención en la escuela en manos del profesorado.

AA.VV. (1988): *Guía para una orientación no sexista*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

La guía se elabora a partir de la idea de que la orientación escolar es fundamental en la futura elección profesional y ofrece recursos al profesorado, tanto teóricos como prácticos para eliminar los contenidos sexistas de la educación y potenciar la diversificación de opciones profesionales.

AA.VV. (1989): *Sexismo en el aula*. Cuadernos de Pedagogía, núm. 171.

Conjunto de artículos que abordan la persistencia del sexismo en el ámbito escolar.

ASKEN, SUE y ROSS, CAROL (1991): *Los chicos no lloran*. Ed. Paidós. Barcelona.

El libro que hace referencia al sistema educativo británico, trata de poner el acento en la importancia que tiene modificar los prejuicios sexistas sobre la educación de los chicos que debe abrirse a otras actitudes, valores y normas que han sido consideradas tradicionalmente femeninas.

DUBY, G.; PERRAUT, M. (Dir) (1991): *Historia de las mujeres*. Ed. Taurus. Barcelona.

La invisibilidad de las mujeres en la historia es un producto de la perspectiva desde la que se construye esta ciencia. Es necesario recuperar la historia global en la que las mujeres deben ocupar el lugar que les pertenece.

FEMINARIO DE ALICANTE (1987): *Elementos para una educación no sexista*. Ed. Víctor Orenga.

Esta obra de carácter didáctico parte de un presupuesto básico: la coeducación es algo que va más allá del concepto de escuela mixta. La coeducación supone un importante cambio de actitudes a nivel individual.

INSTITUTO DE LA MUJER (1989): *Bibliografía Analítica Mujer y Educación*. Cuadernos Bibliográficos, núm. 3.

Bibliografía editada por el Instituto de la Mujer en colaboración con el CIDE sobre libros y documentos relacionados con la educación no sexista.

MORENO, MONTSERRAT (1986): *Cómo se enseñó a ser niña: El sexismo en la escuela*. Ed. Icaria. Barcelona.

Analiza el proceso educativo de las niñas y las mujeres y su carácter discriminatorio. Estudia sus casos y propone alternativas para eliminar el sexismo.

SAU, VICTORIA (1986): *Ser mujer. El fin de una imagen tradicional*. Ed. Icaria. Barcelona.

Plantea cómo el aprendizaje de la "feminidad" a través de las leyes patriarcales hace de la niña la mujer estereotipada que la sociedad sexista exige. A través de la escuela, del modelo sexual imperante, las leyes, el trabajo, la pornografía, la prostitución, el lenguaje y los sistemas de representación establecidos, queda determinado un destino para las mujeres, ante el cual el movimiento feminista plantea un cambio de paradigmas.

VIOLI, PATRIZIA (1991): *El infinito singular*. Ed. Cátedra. Madrid.

Se analiza la posición de las mujeres en la producción del discurso y la diferencia sexual como elemento determinante del mismo.

Evaluación

CARLOS ROSALES: *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Narcea. Madrid, 1991.

Preparar al *profesor* para evaluar eficazmente implica desarrollar en él la capacidad de reflexión. Esto se puede lograr, tanto a través de un enfoque renovado de las *prácticas de enseñanza* durante su formación inicial, como con la ayuda de un modelo, también nuevo, de *supervisor* (formador de formadores), o del *seminario* como instrumento de análisis de experiencias.

En esta obra, el autor propone una conceptualización de *la evaluación como reflexión sobre la enseñanza*.

Se ofrecen aquí *ejemplos* de orientaciones para la estimulación de la capacidad de reflexión en torno a dimensiones relevantes de la enseñanza, como la *integración de minusválidos, educación ambiental, recursos didácticos* y *la interacción contextualizada en el aula*.

Por último, se describe una *experiencia* basada en la utilización de datos sobre *incidentes críticos* y se presenta un modelo para la recogida y análisis de los mismos.

TERRY D. TENBRINK: *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Narcea, Madrid, 1981.

Esta «*guía práctica para profesores*» está pensada para ser un eficaz instrumento en sus manos a la hora de lograr una evaluación objetiva que les ayude a enfrentarse con los *problemas concretos* de la clase, emitir *juicios*, tomar *decisiones* y hacer *predicciones* de orden educacional.

Se propone ofrecerles, paso a paso, una *detallada descripción* del *proceso de la evaluación*, según un *modelo* que se basa en unos principios que le proporcionan la base teórica necesaria para la construcción y aplicación de las técnicas adecuadas.

Se presentan unas *claras orientaciones* para la selección y construcción de unos *buenos instrumentos de recogida de información* (tests estandarizados, pruebas elaboradas por el profesor, instrumentos sociométricos, de rendimiento, diseños de proyectos y tareas) y de *informes* (escritos o por medio de entrevistas).

(*) Esta bibliografía comentada ha sido elaborada por Carlos Lomas con la colaboración de Jurjo Torres, Inés Miret, Luis del Carmen, Luci Nussbaum, Josechu Arrieta, José A. Alvarez Cienfuegos, Carmen López, José María Castiello, Antoni Zabala, Samuel Fernández, Amparo Tomé, Montse Torra, Dora Muñoz, Maribel Ministral, Juan Carlos Iglesias, María Rosa Martínez y María Encarnación Yáñez. Han sido utilizadas en algún caso las guías de recursos bibliográficas que aparecen en los "Materiales para la Reforma" (cajas rojas) editadas por el ministerio de Educación y Ciencia (1992).

© OTL AICHER

Varios: *Educación Física (Secundaria obligatoria)*. Cep de Gijón colección "Materiales para el aula", nº 1. Gijón, 1993.

Juan Nicieza: *Materiales para la acción tutorial.* Cep de Gijón. Colección "Materiales para el aula", nº 2. Gijón, 1993.

Varios: *Ciencias experimentales (Secundaria Obligatoria)*. Cep de Gijón. Colección "Materiales para el aula", nº 3. Gijón, 1993.

La reforma de la enseñanza que estamos comenzando a vivir en las aulas debe acarrear un cambio en profundidad de la forma de abordar los principios y valores pedagógicos en objetivos, contenidos, metodologías y sistemas de evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Pero, al mismo tiempo, como toda innovación que afecte de manera sustancial a los modos de hacer habituales de cualquier colectivo profesional, esta reforma traerá sin duda consigo desasosiego, incertidumbre y numerosas incógnitas. Entre ellas, la más radical recaerá sobre la viabilidad real de los nuevos modelos y su capacidad para sustituir a los procedimientos pedagógicos y de funcionamiento colectivo aún vigentes. La duda se justifica por cuanto que éstos, al margen del juicio que sus bondades o deficiencias nos merezcan, han llegado a adquirir con los años carta de naturaleza e impregnan en profundidad las creencias y rutinas didácticas del profesorado.

Para superar la natural resistencia al cambio que las estructuras establecidas presenten no bastará con difundir fríamente las nuevas teorías. Por el contrario, será preciso mostrar y acercar a los profesores/as, del modo más amplio posible, los nuevos comportamientos pedagógicos en el contexto de la práctica real del aula.

Pues bien, con la presente línea de publicaciones de *materiales para el aula*, el Centro de Profesores de Gijón pretende hacer una contribución en la dirección señalada.

Se nutre esta colección de las aportaciones de profesores/as que en los últimos tiempos han venido trabajando de modo cooperativo en el marco de cursos de formación, seminarios de elaboración de materiales curriculares y grupos de trabajo.

En definitiva, estos títulos son muestras prácticas del ejercicio de unas competencias que la nueva ordenación educativa quisiera asegurar y hacer extensivas a todos los docentes: las de diseñar, controlar y evaluar de modo reflexivo la propia práctica profesional.

Daniel Cassany, Marta Luna y Gloria Sanz: *Ensenyar llengua.* Grab. Barcelona, 1993.

Ensenyar llengua es un manual editado en catalán, de

© HERNANDO S. A.

Didáctica de la lengua para el profesorado de enseñanza obligatoria (de 6 a 16 años). Con una perspectiva moderna y global, y con un lenguaje sencillo y accesible, explica los conceptos lingüísticos esenciales, expone los fines principales de la reforma, sugiere recursos didácticos para el aula y facilita, en fin, el trabajo cotidiano del profesorado del área.

Carlos Lomas - Andrés Osoro: *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua.* Paidós. Barcelona, 1993.

En las últimas décadas, la evolución de las ciencias del lenguaje y de otras disciplinas del lenguaje se orienta cada vez más al análisis de las formas discursivas que encarnan los usos comunicativos, a la consideración de las variables culturales que condicionan y determinan el significado social de esos usos y al conocimiento de los procesos cognitivos implicados en la comprensión y producción de los mensajes.

Actualmente, un vasto paisaje disciplinar —desde la pragmática, la lingüística del texto, la etnografía de la comunicación, la semiótica textual, hasta la sociolingüística, los enfoques sociocognitivos de la psicolingüística, la etnometodología o el análisis del discurso— aparece ante los ojos de quienes enseñan lengua como un nuevo marco sugerente y lleno de posibilidades para dar sentido al trabajo en el aula.

Si la finalidad esencial de la enseñanza de la lengua es la mejora de la competencia comunicativa del alumnado, justo es reconocer que el camino que ése ha de transitar es largo y erizado de dificultades para quienes enseñan lengua desde unos saberes teóricos y desde unas destrezas prácticas vinculadas a una formación inicial y a una experiencia profesional que no siempre han ido en la dirección ahora indicada. Con la pretensión de comenzar a desbrozar ese camino este libro presenta un conjunto de colaboraciones que reúnen tanto la visión panorámica de las aportaciones de diversos enfoques teóricos a la reflexión sobre los fenómenos del lenguaje y de la comunicación (y de sus implicaciones pedagógicas) como algunas propuestas didácticas que ilustran un trabajo escolar orientado a la mejora de la competencia comunicativa de los usuarios de la lengua.

Al margen del acierto o desacierto de todos y cada uno de los trabajos ahora editados creemos que en sí este volumen colectivo (y cooperativo) tiene un valor simbólico apreciable: el acuerdo de sus autores (que proceden de diversos ámbitos disciplinares y académicos, desde enseñantes de lengua en etapas obligatorias de escolaridad y asesores de formación permanente de los Centros de Profesores hasta docentes de escuelas y Formación del Profesorado,

facultades de Psicología o Institutos de Ciencias de la Educación) en torno a la urgencia de abordar en el aula de lenguaje tareas escolares dirigidas al dominio expresivo y comprensivo de los usos verbales y no verbales que caracterizan la comunicación humana y a la reflexión metalingüística y metacomunicativa sobre los rasgos formales y los valores pragmáticos implicados en esos usos.

Rafaelle Simone: *Diario lingüístico de una niña*. Gedisa. Barcelona, 1992.

Los estudios sobre la conducta lingüística infantil descuidan una serie de dimensiones que se ponen de manifiesto en toda su profundidad en el momento en que se tiene un contacto directo con los niños: el nacimiento de la competencia del "texto", la teoría ingenua de que el niño se forja del lenguaje sin siquiera darse cuenta de lo que hace, los estereotipos lingüísticos que asimila en la escuela y que luego aplica inconscientemente en la vida.

Este volumen analiza con estilo de diario numerosos momentos en que el niño descubre el lenguaje (del texto, de la escritura, de las potencialidades de libertad comunicativa que la escuela, por demás, disipa).

El resultado de estas consideraciones lingüísticas (con el trasfondo de una parte de la tradición europea de reflexiones lingüísticas) es que la teoría del lenguaje no debe dejar de lado lo que el niño y quien usa el lenguaje en general puedan sugerirle. El lenguaje está "hecho" también por las personas que lo usan.

Varios: *Cultura, educación y comunicación*. Ayuntamiento de Sevilla. 1992.

Este libro colectivo es un intento de crear un foro de reflexión en el que poder profundizar sobre los estrechos vínculos que unen la educación con la cultura, la realidad multicultural de nuestro tiempo, la apuesta cultural de la "Reforma" educativa, las nuevas tecnologías y la revolución de la comunicación como pilares de una determinada cultura y educación, etc.

Segundo Fidalgo y otros: *Aula-Taller de Literatura*. CEP de Avilés/MEC. Avilés, 1992. José Luis Alvarez García y Antonio Eugenio González García: *Estadística y azar en la enseñanza secundaria obligatoria*. CEP de Avilés/MEC. Avilés, 1992. Mª Jesusa Alvarez Rodríguez y otros: *El espacio urbano. La oposición Campo-Ciudad: el caso de Avilés*. CEP de Avilés, MEC. Avilés, 1992.

Con la publicación de estos tres volúmenes inicia el Centro de Profesores de Avilés su colección *Sestaferia de Materiales Didácticos* con la que se pretende difundir entre el profesorado el trabajo de desarrollo curricular y de producción de recursos de profesores y profesoras vinculados a las actividades de innovación del CEP. La edición es correcta, aunando la sobriedad con el buen gusto, y en estas tres primeras entregas el profesorado de Lengua y Literatura, Ciencias Sociales y Matemáticas encontrará propuestas de trabajo enormemente útiles elaboradas por compañeros pertenecientes a grupos de trabajo y seminarios.

Octavi Fullat: *Filosofías de la educación (Paideia)*. Ceac. Barcelona, 1992.

El título de esta obra manifiesta que no hay *una* "filosofía de la educación", sino múltiples. Por esto, el título reza en plural: *Filosofías de la educación*. Distinguir los discursos científico, ideológico y crítico constituye la columna vertebral que sostiene el cuerpo de la presente obra.

La obra está dividida en tres partes que abordan sucesivamente un conjunto de *temas introductorios* o propedéuticos, *la educación como estructura* y la *educación como contenido*. En la primera parte se abordan cuestiones semánticas que permiten precisar las funciones de toda posible Filosofía de la Educación. La segunda parte está dedicada a describir críticamente los mecanismos del proceso educativo cuando éste pasa a ser sinónimo de antropogénesis (el hombre consiste en tener que educarse). La parte más extensa es la tercera. En ella se presentan los ocho principales modelos antropológicos contemporáneos —esencialismo, modelos freudianos, anarquismo, antisubjetivismo, positivismo, existencialismo, marxismo y personalismo—, modelos que inspiran y vertebran las diversas teorías pedagógicas vigentes.

© FEDERICO TORRES

Montse Benlloch: *Ciencias en el parvulario. Una propuesta psicopedagógica para el ámbito de experimentación*. Ediciones Paidós. Barcelona, 1992.

¿Cómo ayudar a los niños a construir ideas sobre el mundo físico en el parvulario? ¿Qué tipo de conocimientos podemos esperar que adquieran durante este periodo? ¿Qué interacciones con los objetos y con las personas son relevantes para alcanzar esos conocimientos?

En este libro, Montse Benlloch busca algunas respuestas a este conjunto de difíciles cuestiones. Esta búsqueda queda reflejada en un modelo de intervención, inspirado en algunas investigaciones de la psicología del desarrollo y del conocimiento, coincidentes con las bases psicopedagógicas que sostienen el Marco Curricular. Dicho modelo, ejemplificado con algunas experiencias, se propone animar a los maestros a actuar y a observar a los párvulos en su conducta de exploración y de comprensión del mundo físico, desde el ángulo del significado cognitivo de sus acciones e intercambios.

N. du Saussois, M. B. Dutilleul y H. Gilabert: *Los niños de 2 a 4 años en la escuela infantil* (vol. 1). *Los niños de 4 a 6 años en la escuela infantil* (vol. 2). Narcea. Madrid, 1991 y 1992.

Obra a la vez científica y práctica que se dirige a los educadores con el objetivo de ayudarles en su tarea cotidiana, ofreciendo *ejemplos* de formas de actuación pedagógica que van evolucionando con la edad de los pequeños, *propuestas de organización* de centros y aulas infantiles e ideas para la mejor utilización de los variados materiales y *recursos*.

Jaume Trilla Bernet: *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en educación*. Paidós, Barcelona, 1992.

¿Hasta qué punto es lícito o conveniente que el profesor o la escuela traten de transmitir a los alumnos sus propias opciones y creencias de carácter ideológico, político, religioso o moral? Este es un tema que no deja de suscitar conflictos entre los diversos estamentos que participan en las instituciones educativas, y que está también relacionado con una larga familia de cuestiones como la neutralidad, el adoctrinamiento, la manipulación, la confesionalidad y el laicismo, la enseñanza de la religión, la formación ética, etc. El presente libro pretende ofrecer un modelo normativo en torno a estos problemas que, en el marco de una sociedad democrática y pluralista, oriente la actuación del profesor y de la escuela ante las cuestiones socialmente controvertidas.

Dionisio Manga-Francisco Ramos: *Neuropsicología de la edad escolar. Aportaciones de la teoría de A. R. Luria a niños a través de la batería Luria-DNI*. Visor. Madrid, 1991.

La *neuropsicología infantil*, además de reflejar una de las direcciones actuales de la neuropsicología soviética surgida en los años setenta por iniciativa de Luria, es un intento de completar los aspectos cualitativos con los cuantitativos en la evaluación neuropsicológica de niños en edad escolar.

A juicio de los autores, son necesarios especialistas en neuropsicología escolar, profesionales con competencia suficiente para realizar una *evaluación neuropsicológica*

© IVAN

escolar, y que tengan a su cargo la *planificación rehabilitadora* de los niños descapacitados. De estos niños debe saberse si sólo poseen discapacidades específicas (dislexias, disgrafias, discalculias...) o si además poseen déficit atencional (con o sin hiperactividad), problemas motivacionales, emocionales, o falta de capacidad intelectual; o también, en todo caso, si el fracaso escolar se debe a esos problemas bien diferentes de las discapacidades específicas, sin que éstas sean la causa del bajo rendimiento académico.

Este libro es un comienzo de trabajo en neuropsicología de la edad escolar. Es una invitación, asimismo, a abordar de forma *comprehensiva* los problemas escolares y, por consiguiente, a trabajar sin las prisas evaluadoras al uso. Sólo reuniendo suficiente información sobre las capacidades del niño —sobre el mayor número de ellas—, en comparación con las poseídas por los de su misma edad, se podrá conocer el perfil más promisorio para una intervención eficaz sobre las capacidades y estrategias cognitivas. Por otra parte, resulta inevitable situar cada problema de aprendizaje escolar en su *contexto sociofamiliar*.

Toni More, Ramón Solé, Josep Sánchez y Jaume Miró: *Cómo preparar y organizar unas colonias escolares*. Paidó Tribo. Barcelona, 1992.

En este texto de carácter práctico, se expone todo el conjunto de tareas a realizar antes de salir de la escuela, de forma que el desarrollo de las colonias no se vea afectado por la necesaria atención a aspectos que se debían haber resuelto previamente, como son los referentes al presupuesto económico, elección de personal, material y otros muchos que podrán resolverse siguiendo el modelo que proponen los autores en función de sus experiencias. El libro ofrece una "bolsa de recursos" que es un muestrario de juegos y actividades para

© FEDERICO TORRES

utilizar a la hora de construir futuras colonias.

T. H. Cairney: *Enseñanza de la comprensión lectora*. MEC/Morata. Madrid, 1992.

Esta obra pretende modificar las ideas tradicionales sobre la comprensión lectora y, por tanto, redefine los roles de los docentes y del alumnado, así como los recursos y estrategias para la enseñanza de la lectura.

La lectura es un proceso constructivo, impulsado por una búsqueda de significados. A pesar de todo, parece que la mayoría de los docentes aún enseña la comprensión lectora como si se tratase de un simple proceso de transferir información.

Cairney nos ofrece una nueva perspectiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión que otorga gran importancia al apoyo y estímulo a niños y niñas como activos constructores de significados. Subraya la trascendencia de las estrategias de enseñanza y los ambientes de aprendizaje para estimular la comprensión de textos literarios y de carácter expositivo. El autor insiste en la utilización de textos significativos completos, el trabajo en grupo y la integración de la lectura con otras formas de construir significados, como son la escritura, la expresión plástica y la dramatización.

Renzo Zucherini: *Cómo educar la comunicación oral*. Ceac. Barcelona, 1992.

Saber hablar, saber "intervenir", es siempre de vital importancia en todas las circunstancias en que se requiera tomar decisiones.

Sin embargo, en la escuela frecuentemente se nos ha preparado para escribir, pero no se nos ha capacitado para exponer verbalmente nuestras ideas.

En este libro se recuperan los instrumentos clásicos de la retórica, unificando todas las dimensiones de la comunicación: pensamiento, palabra, movimiento, gesto... para dar a todos, ya desde la escuela, la posibilidad de hablar adecuadamente.

Gentil Puig i Moreno (Coordinador): *Recerca i Educació Interculturals*. El Hogar del Libro. Barcelona, 1992.

Recerca i Educació Interculturals recoge una selección de trabajos presentados en la Conferencia Europea celebrada en Sant Feliu de Guixols (Girona) bajo los auspicios de la Comisión de la CEE en mayo de 1990 y que reunió unos 30 investigadores de los países del norte de Europa (Reino Unido, Alemania, Francia, Países Bajos, Dinamarca), así como de España y de Portugal.

Los distintos participantes confrontaron sus experiencias y sus teorías partiendo de disciplinas y formación diferentes, como la psicología y la antropología interculturales, la psicosociología, la sociolingüística o la pedagogía.

El libro se divide en cuatro grandes partes:

1.– Teoría y conceptualización.

2.– Culturas e interculturalidad.

3.– Educación y formación interculturales.

4.– Experiencias de formación y de educación interculturales.

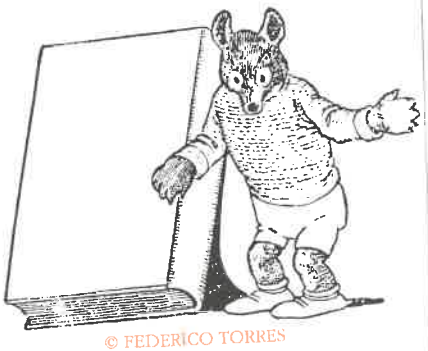
Carlos Lomas; Andrés Osoro y Amparo Tusón: *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós. Barcelona, 1993.

En este trabajo sus autores plantean, a partir de las disposiciones oficiales que regulan en la reforma educativa la enseñanza de la lengua y de la literatura en la escolaridad obligatoria, la conveniencia de entender como finalidad prioritaria del trabajo escolar en el aula de lenguaje el desarrollo de la capacidades comprensivas, expresivas y metacomunicativas del alumnado.

En esta labor de mejora de la *competencia comunicativa* los autores acuden a las diversas disciplinas que a lo largo de la historia han dirigido sus *miradas* al estudio de los fenómenos del lenguaje y de la comunicación, señalando el interés de la tradición retórica, las limitaciones didácticas de los enfoques estructuralistas y generativistas y la utilidad de las aportaciones de la pragmática, la psicolingüística, el análisis del discurso, la lingüística textual, la sociolingüística o la semiótica, entre otras, por su descripción y análisis de los usos verbales y no verbales que los interlocutores ponen en juego en situaciones concretas de comunicación con arreglo a diversas finalidades a la vez que por su contribución al conocimiento de los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje, de los mecanismos implicados en la comprensión y producción de los mensajes y de los factores socioculturales que regulan los intercambios comunicativos.

En esta última parte del libro, sus autores insisten en la utilidad *pedagógica* de las aportaciones de estas disciplinas a la hora de la planificación educativa en el aula de lengua, en el papel que ha de cumplir todo proyecto curricular como instrumento de reflexión teórica sobre los procesos prácticos de enseñanza y aprendizaje, en la conveniencia de disponer de un modelo didáctico que ayude a la descripción de los elementos que intervienen en el trabajo escolar y en la necesidad de disponer de una concepción global del área que dé sentido al di-

© IVÁN



© FEDERICO TORRES

seño didáctico de los objetivos, los contenidos de enseñanza y las tareas de aprendizaje a la que sirva como referente para las actividades de evaluación.

Norman G. Furnell: *Primeras investigaciones científicas*. Akal. Madrid, 1992.

Primeras investigaciones científicas es un conjunto de recursos metodológicos fotocopiables para profesores de Educación Primaria y Secundaria. Han sido diseñados para ayudar a los niños a desarrollar su capacidad y destrezas científicas a partir de la investigación y la experimentación. A partir del trabajo en equipo sobre un número significativo de actividades, los niños y niñas desarrollarán importantes procedimientos de investigación científica.

Cada una de estas investigaciones va acompañada de sugerencias para el profesor/a, así como de numerosos ejemplos prácticos para mostrar cómo se debe desarrollar el trabajo.

Martin Herbert: *Entre la tolerancia y la disciplina. Una guía educativa para padres*. Paidós. Barcelona, 1992.

He aquí un enfoque práctico de la educación de los niños y adolescentes, que puede ayudar a que muchas familias sean capaces de convivir pacíficamente en un ambiente equilibrado. En efecto, Martin Herbert proporciona un esquema de reglas a la vez firmes y comprensivas con el fin de que padres e hijos elaboren sus propias orientaciones y formas de control común.

Teresa Colomer (cord.): *Ajudar a llegir. La formació lectora à primaria i secundaria*. Barcanova. Barcelona, 1992.

La idea de que saber leer y escribir representa la llave del acceso a la cultura y al conocimiento está profundamente arraigada en nuestra sociedad. Por eso, la lectura y su aprendizaje es un tema de interés social permanente que supera el ámbito exclusivamente escolar. La investigación sobre el aprendizaje de la lectura ha sido muy intensa en los últimos años. Este libro recoge los nuevos planteamientos de renovación educativa que se dan en Europa y ofrece un visión global de la enseñanza de la lectura en la escuela que contribuye a la creación de marcos de referencia en los que inscribir las nuevas prácticas educativas.

William L. Herward; Michael D. Orlansky: *Programas de Educación Especial* (2 vols.). Ceac. Barcelona, 1992.

El campo de la Educación Especial es relativamente joven y evoluciona con rapidez. En este libro sus autores tratan de transmitir su diversidad, plantear y resolver los problemas de los niños discapaces.

Se presenta aquí un informe, extenso y actual, de la investigación profesional y de las tendencias sobre la educación de personas con necesidades especiales.

El retraso mental, los trastornos escolares, los niños superdotados, la participación de padres y familiares, y un repaso y discusión sobre los derechos de los niños con incapacidades conforman las diversas partes en que se divide el primer volumen. Los problemas derivados de los trastornos de conducta y de comunicación en los niños, la discapacidad auditiva, las alteraciones en la salud y las deficiencias de tipo grave, son algunos de los temas que se tratan en el segundo volumen, que finaliza con un capítulo dedicado a los adultos con diferentes discapacidades o impedimentos.

Antonio Campuzano Ruiz: *Tecnologías audiovisuales y educación. Una visión desde la práctica*. Akal. Madrid, 1992.

Pensado preferentemente para el profesor y la profesora de aula que parte de cero con el aprendizaje de los medios audiovisuales, este libro responde a preguntas como ¿Cuál es el papel de la Nuevas Tecnologías en la educación?, ¿Qué medios elegir?, ¿Cómo usarlos?, ¿Cómo enseña la televisión?, ¿Cómo analizar una imagen?, ¿Cómo seleccionar un vídeo didáctico?... con una visión crítica, práctica y enmarcada en las teorías actuales del aprendizaje y de la comunicación.

© FEDERICO TORRES

Xavier Ucar: *La animación sociocultural*. Ceac. Barcelona, 1992.

La animación sociocultural es el objeto de este libro, que ofrece una visión general de la misma, para, por una parte, profundizar y descubrir nuevos enfoques en temas ya tratados por diversos autores, y por otra, presentar y analizar nuevos temas que puedan ser objeto de profundizaciones posteriores.

Varios: *Nuevo discurso de las Letras*. Universidad de Deusto/Asociación de Profesores de Español. Bilbao, 1992.

Nuevo discurso de las Letras pretende iniciar una reflexión actualizada sobre la Lengua y la Literatura y su enseñanza partiendo de la idea de Roman Jakobson: "Un lingüista ciego a los problemas de la función poética del lenguaje y un erudito de la literatura indiferente a los problemas que plantea la lengua y que no esté al corriente de los métodos lingüísticos son igualmente un caso de flagrante anacronismo."

© FEDERICO TORRES

A. Nobile: *Literatura infantil y juvenil*. Morata. Madrid, 1992.

En esta obra Nobile realiza un singular análisis de la influencia de los medios de comunicación de masas en la cultura de la infancia y juventud actuales, y afronta, desde una óptica psicopedagógica, aspectos esenciales de la compleja problemática educativa en torno al libro y a la literatura para jóvenes. Partiendo de una sugestiva clasificación de las obras destinadas a estos lectores, lleva a cabo comentarios que contribuirán a favorecer la reflexión y la toma de decisiones que tanto el profesorado como las propias familias necesitan realizar sobre las lecturas para niños y adolescentes.

Jean-Pierre Famose: *Aprendizaje motor y dificultad de la tarea*. Paido Tribo. Barcelona, 1992.

Durante los últimos años, la noción de tarea motora ha conocido desarrollos importantes que se inscriben en el campo de la enseñanza de las habilidades motoras. La aproximación de los problemas del aprendizaje motor gracias a la distinción tarea-actividad, proveniente de la psicología del trabajo, se ha revelado extremadamente provechosa para los profesores que desean hacer progresar a sus alumnos en los aprendizajes. En el centro de esta preocupación pedagógica se encuentra la noción de dificultad. Para hacer que sus alumnos adquieran habilidades motoras eficazmente, un profesor debe poder proponerles tareas de un grado de dificultad óptimo en relación con su nivel de habilidad real. Pero, ¿se pueden clasificar las tareas o las actividades deportivas en función de su dificultad objetiva? ¿Qué consecuencias pedagógicas se pueden sacar de un análisis de la dificultad?

Este libro hace referencia a las teorías y a las investigaciones en psicología cognitiva que pueden traer elementos de respuesta a estas preguntas.

© MIGUEL

LIBROS

John D. Nilson: *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Paidós/MEC. Barcelona, 1992.

Cada vez más, tanto los profesores como las escuelas pugnan continuamente por superarse con el fin de que su trabajo, evaluado ahora en términos de "calidad", alcance altos niveles de apreciación. Pero, ¿qué significa esa "calidad"? ¿Y cuáles son los criterios por los que los padres, los administradores y el Estado pueden o deben juzgar la "calidad" de un enseñante?

John Wilson recurre a las investigaciones y desarrollos más recientes en la exploración de estos interrogantes, desde el repaso de algunos de los nuevos conceptos que subyacen a la actual definición de la calidad, al estudio de la valoración de los enseñantes en las diferentes etapas de su carrera, pasando por el análisis del significado de la calidad en la planificación de los niveles nacional y escolar, o la consideración de lo que significa la calidad de la transmisión por parte del enseñante. De esta manera, contrastando las perspectivas tradicionales y las más recientes, el texto alcanza una definición significativa de la calidad en términos de la capacidad del profesor (y de la escuela) para planificar, aplicar y evaluar el currículo óptimo para cada alumno.

Guy Palmade: *Los métodos en pedagogía*. Oikos-Tau. Barcelona, 1992.

Este libro considera la pedagogía en el sentido propio y restringido del término: cómo se forma y educa a través de las relaciones directas y cómo se organizan los "actos pedagógicos". Naturalmente, estos actos pedagógicos se inscriben en el marco del sistema educativo, los cuales, a su vez, se inscriben en la sociedad global. No podemos pues silenciar las relaciones entre sociología y pedagogía, ni sus relaciones con lo que llamamos cultura o sociocultura, que incumben a la vez a la psicología social, a lo sociología y a la antropología, ni entre política y pedagogía.

Juana Muñoz Licera: *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Visor. Madrid, 1992.

Los tratados de adquisición de lenguas segundas escritos en español o las traducciones de obras escritas en otras lenguas son prácticamente inexistentes. Esto es así pese al interés por las ciencias cognitivas y por el desarrollo de programas de lingüística aplicada y de enseñanza del español como lengua segunda. En este contexto, este libro nos permite tener acceso directo, en español, a una serie de trabajos que han jugado un papel clave en el desarrollo de la disciplina y que son representativos de los tres acercamientos a la misma que se perfilan en la actualidad: el sociolingüístico, el psicolingüístico y el lingüístico, según los modelos teóricos que les sirven de marco general y el tipo de respuestas que ofrecen a los problemas que se plantea la disciplina.

R. Usher; I. Brynat: *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación*. Morata. Madrid, 1992.

El concepto de adulto necesitado de educación está construido sociohistóricamente y, en este proceso constructivo, es preciso tener en cuenta que el conocimiento académico de las necesidades educativas del mundo adulto se asocia a los resultados de investigaciones.

Este libro propone un ejercicio ejemplar de democracia educativa. A través de su lectura se propone, a partir de la deconstrucción del paradigma científico dominante, la construcción alternativa de una nueva racionalidad que adopta como principios la hermenéutica y la conversación.

Literaturas

Jesús Zatón: *Un hermano metomentodo*. Edelvives. Zaragoza, 1992.

Lucas tiene un escondite secreto en un torreón al que sólo se puede llegar caminando por los tejados. Allí descubrirá un secreto relacionado con su familia.

Henning Boëtius: *El retrato de Laura*. Seix Barral. Barcelona, 1992.

Esta novela es al mismo tiempo un intento de aproximacion a Petrarca, "el primer hombre moderno" según el autor, y un sutil y poético estudio psicológico del laberinto amoroso.

José María García López: *La ronda del pecado mortal*. Seix Barral. Barcelona, 1992.

Carrusel esperpéntico de una ciudad nocturna y barroca, *La ronda del pecado mortal* muestra un acento propio en la novela histórica española y un estimulante pulso de narrador.

Otros títulos recibidos

J. Ignacio Sola Ariz (coordinador): *Actividades de intercambio de información*. Cep de Gandía. Valencia, 1992.

F. Valle Arroyo: *Psicolingüística*. (2ª edición). Morata. Madrid, 1992.

William. L. Herward; Michael D. Orlansky: *Programas de Educación Especial* (2 vols.). Ceac. Barcelona, 1992.

G. N. Fischer: *Campos de intervención en psicología social*. Narcea. Madrid, 1992.

S. Wass: *Salidas escolares y trabajo de campo en la educación primaria*. MEC/Morata. Madrid, 1992.

Varios: *Problemas de ciencias*. Akal. Madrid. 1992.

Jane Burton: *Los animales luchan*. Edelvives. Zaragoza, 1991.

Brian Gardiner: *Demandas de energía*. Edelvives. Colección "Temas Verdes/Pensando en el futuro". Zaragoza, 1991.

Vitus B. Dröscher. *Animales en su hábitat*. Akal. Madrid, 1992.

Lucilla Buru: *Mitos griegos*. Akal. Madrid, 1992.

R. I. Page: *Mitos nórdicos*. Akal. Madrid, 1992.

Varios: *La física en sus aplicaciones*. Akal. Madrid, 1992.

Ramón García Domínguez: *Renata toca el piano, estudia inglés y etcétera, etcétera, etcétera*. Edelvives, Colección Ala Delta. Madrid, 1992.

Los originales —inéditos— enviados a SIGNOS deberán ser remitidos al director de la publicación mecanografiados a doble espacio en formato DIN A-4, con márgenes a izquierda y derecha o, preferiblemente, en soporte magnético (en este caso, adjuntar copia de impresora). Las palabras que deseen ser resaltadas (en negrita o en cursiva) se subrayarán y las hojas deberán ir numeradas correlativamente.

El título, datos personales y profesionales y teléfono de contacto del autor o autores figurarán en hoja aparte. Las notas y las referencias bibliográficas utilizadas, al final del trabajo. El trabajo deberá ir precedido de una introducción (breve resumen del contenido) de unas ocho o diez líneas.

Los originales —sobre los que no se mantendrá correspondencia, ni se devolverán en caso de no ser solicitados— serán sometidos por el director de SIGNOS a la evaluación de dos asesores cualificados, con garantías de anonimato para su autor, quienes justificarán por escrito su posición favorable o contraria a la edición del trabajo. En caso de valorarse positivamente su publicación, podrán hacer algunas sugerencias relativas al contenido (precisiones, aclaraciones...) y al estilo, que serán remitidas al autor o autores para su posible revisión. Se valorarán positivamente las aplicaciones didácticas contenidas en los textos presentados.

El Consejo de Redacción recibirá los informes de evaluación y con arreglo a ellos y a sus propias valoraciones elaborará el sumario de cada número.

SIGNOS

CAMBIAR LA ESCUELA

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN