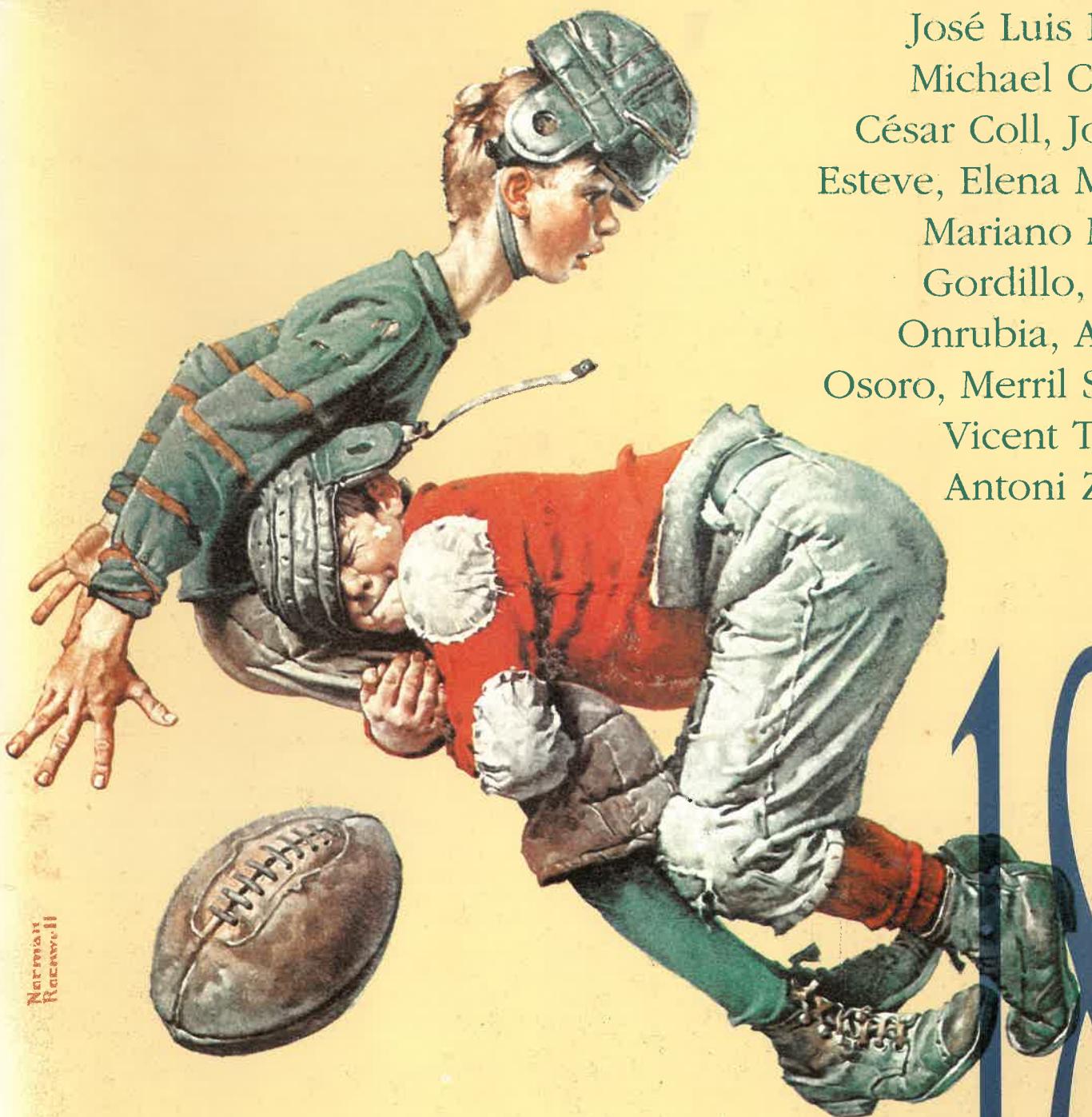


SIGNOS

1600 pesetas

José Luis Busto,
Michael Canale,
César Coll, José M.
Esteve, Elena Martín,
Mariano Martín
Gordillo, Javier
Onrubia, Andrés
Osoro, Merril Swain,
Vicent Tirado,
Antoni Zabala



Norman Rockwell

¿EDUCAR O SEGREGAR?
La educación secundaria obligatoria

10

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN

SIGNOS

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN
Año 7 • Número 18 • Abril - Junio 1996

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.

DIRECTOR
CARLOS LOMAS

CONSEJO EDITORIAL
Consejo del Centro del Centro de Profesores y Recursos de Gijón

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

CONSEJO ASESOR
Carlos López, Jorge Antuña, Josefina Muñoz, Amparo Tusón, Carlos Lomas, Andrés Osoro, Miguel Ángel Murcia, Guillermo Palicio, Roberto García, José María Rozada, Clara Llata, Carlos Rodríguez, Lucía Nussbaum, Martín Cabrejas, Horacio Gutiérrez, José Ángel A. Cienfuegos, Rosa Calvo, Inés Miret, Pura Gil, Jurjo Torres, José Gimeno Sacristán, Segundo Fidalgo, Ángel Pérez Gómez, Antoni Zabala, Javier Tamargo, Teresa López, Aurora García, Javier Quirós, Jaime Gómez Vilas, Jesús Villa, Santiago Trujillo

DISEÑO GRÁFICO
CARLOS LOMAS

PORTRAIT
NORMAN ROCKWELL
(*Tackled*. 1925)
© 1979 by Cross River Press.

ADMINISTRACIÓN
*Maria Fernanda Leonato
Amada Sebastián*

EDITA
*Centro de Profesores de Gijón
Magnus Blikstad 58
33207 GIJÓN (ASTURIAS)
Telfs.: (98) 5342100 - 5354807
Fax: (98) 535 48 63
Printed and made in Spain*

COMPOSICIÓN: riter
IMPRESIÓN: Lidergraf
Depósito Legal:
AS-4507/90
ISSN: 1131-8600
DISTRIBUCIÓN
SIGLO XXI
Plaza, 5 - 28043 Madrid
SUSCRIPCIONES Y NÚMEROS
ATRASADOS
BTP Distribuciones
Cortijo 56 - 33212 GIJÓN
Teléfono: (98) 5314897
Fax: (98) 530 09 64

Este número 18 de *SIGNOS*, impreso en papel Marlelet 240 gramos (portadas) y Registro 140 gramos (interiores), ha sido elaborado con los tipos de letra American Typewriter medium y Bold, Futura Light, Bold y Extrabold, Helvetica Condensada y Extrabold, Garamond Light, Cursiva y Negra Cursiva.

S U M A R I O

3

Editorial

42

JOSÉ M. ESTEVE
La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria

4

MARIANO MARTÍN GORDILLO
Los fines de la Educación Secundaria Obligatoria

56

JOSÉ LUIS BUSTO-ANDRÉS OSORO
La formación permanente del profesorado de Educación Secundaria

14

JAVIER ONRUBIA

Aprendizaje y construcción de conocimientos en la Educación Secundaria Obligatoria

64

CÉSAR COLL-ELENA MARTÍN
La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto

24

VICENT TIRADO

La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria

78

MICHAEL CANALE-MERRIL SWAIN
Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua (y II)

32

ANTONI ZABALA

¿Cómo enseñar? El análisis de la práctica educativa

90

Libros

¿EDUCAR O SEGREGAR? Casi todas las miradas se dirigen hoy hacia la educación secundaria obligatoria. Quizá porque es en esta etapa educativa donde el cambio escolar encuentra mayores resistencias, donde se le da una innegable vuelta de tuerca al pasado (con la extensión de la escolaridad obligatoria hasta los diecisésis años, el énfasis en la diversidad del alumnado y un enfoque didáctico en las áreas y en las optativas bastante innovador), donde aparecen algunos obstáculos difíciles de salvar (desde algunas actitudes del profesorado hasta la inadecuada organización pedagógica de los centros) y donde en consecuencia se juega el ser o el no ser de una transformación en profundidad del sistema educativo en nuestro país.

La educación secundaria obligatoria está últimamente de moda. Ocupa las páginas de los periódicos, las ondas de la radio y la ventana electrónica de la televisión. Quizá por las dificultades (y por las chapuzas) de una implantación que no sólo ha contado con el recelo o con la indiferencia de una buena parte del profesorado de enseñanza secundaria sino también con la oposición de colectivos (como algunas asociaciones de padres) en pie de guerra contra la ubicación del primer ciclo de la educación secundaria obligatoria en institutos alejados del hogar familiar. O quizá porque la ola de liberalismo o ultranza que inspira en los últimos tiempos a quienes van a dirigir la política educativa en este país (y que se traduce en una obsesión casi enfermiza por atender con carácter preferente al sector privado en detrimento de la escuela pública) hace pensar en un olvido nada inocente de los fines comprensivos y compensadores de las desigualdades sociales que la LOGSE otorga a esta etapa. Quizá por ello algunos albergan la esperanza (esa esperanza de quienes se creen, acaso con razón, avalados por el poder) de que a la postre un giro copernicano en la educación secundaria obligatoria acabe convirtiendo a ésta en la antesala natural de los bachilleratos y de la enseñanza universitaria. En última instancia, en un escenario donde el objetivo no sea tanto educar a todos como seleccionar a las élites del futuro y segregar de manera prematura a los que acaben fracasando en el intento. No deja de ser una paradoja (por cierto, un tanto perversa) que tantos cambios educativos a la postre acaben sirviendo para que al final nada cambie.

De ahí que una de las incógnitas del cambio educativo resida en saber si la educación secundaria obligatoria, pese a los vientos y a las mareas que de un tiempo a esta parte la golpean por todos los flancos, será capaz de contribuir al desarrollo de las capacidades de todos los alumnos y de todas las alumnas o si, por el contrario, acabará poniendo el acento en la función selectiva del sistema escolar convirtiéndose de esa manera (como algunos pretenden) en el umbral de la selección académica y de la segregación social. Con el fin de contribuir al conocimiento de los fines, características y dificultades en esta etapa educativa **SIGNOS** ofrece en este número una monografía sobre la educación secundaria obligatoria.

SECUNDARIA

*¿Son sinónimos enseñanza y educación?
¿Conducen las actividades de enseñanza a la efectiva educación de los jóvenes? La terminología administrativa parece suponer una respuesta afirmativa a estas cuestiones.*

De hecho, los responsa-

bles de la educación secundaria obligatoria son los profesores de enseñanza secundaria. Sin embargo, el sentido común hace ver que el concepto de educación no puede reducirse al de enseñanza, que no es necesariamente cierto que del aprendizaje de lo que puede enseñarse se derive la efectiva educación del individuo. Parece evidente que la educación moral es, o debe ser, algo más que la enseñanza y el aprendizaje de contenidos de las disciplinas relacionadas con la ética, o que la educación ambiental no se reduce al aprendizaje de lo que desde las ciencias naturales puede enseñarse. Todo ello por las mismas razones por las que no se adquiere competencia comunicativa en una lengua con el aprendizaje de un paradigma lingüístico.

LOS FINES DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

MARIANO MARTÍN GORDILLO*

El encargo social de la educación general de los ciudadanos a las instituciones escolares es, en el plano ideológico, un producto de la Ilustración. Según ella, la educación universal cumpliría la doble función de desarrollo individual y de integración social. Frente al adoctrinamiento preilustrado en los mitos y prejuicios religiosos, la ilustración defendería que en la *escuela para todos* sería posible la liberación de los individuos de las tutelas dogmáticas y su incorporación como ciudadanos a una sociedad democrática. Sin embargo, la vinculación de este bienintencionado planteamiento ilustrado con la idea positivista de que el mejor antídoto contra el adoctrinamiento religioso y metafísico es el conocimiento científico y, consiguientemente, la compartimentación disciplinar consagró otras funciones para la escuela que resultaron mucho más adecuadas para los contextos productivos en los cuales surgió la escolarización obligatoria.

Las instituciones escolares conservan una herencia positivista en la que la compartimentación disciplinar preside todas las actividades. Las distintas ramas del frondoso árbol de las ciencias, injertado en el recio tronco de las humanidades, se han adueñado de escuelas e institutos haciendo que la vida escolar se organice según espacios (laboratorios, departamentos, aulas de materia...), tiempos (horarios de asignaturas concebidas como independientes), actividades (transmisión de los saberes de las ciencias y humanidades) y responsables (especialistas de cada rama epistemológica) que recuerdan constantemente la primacía disciplinar. Se supone que los exquisitos frutos de ese árbol, al fermentar en las cabezas de los escolares, producirían en ellos la verdadera educación, cuya esencia consistiría en apreciar su selecto valor. Sin embargo, los efectos reales acaban siendo otros: muchos de esos frutos se atragantan en los alumnos y la indigestión hace que rechacen tanto el lugar en que se produce (la escuela) como la sabia sombra del árbol que en ella se encuentra. Por ello, la mayoría de los jóvenes prefieren los espacios abiertos del mundo exterior en los que dominan otras formas de educación no explícita, principalmente los discursos dominantes de los medios de comunicación de masas. Sólo una minoría de alumnos siguen realizando con provecho sus funciones digestivas a la sombra del árbol escolar. Para los defensores de la idea selectiva de la educación, esos alumnos son los únicos que tienen la capacidad para degustar tan selectos manjares, aunque, quizás, la verdadera diferencia con los demás sea la fortaleza de sus estómagos.

El actual cambio educativo parece indicar una cierta intención de recuperar en la educación secundaria obligatoria los ideales ilustrados originales liberándolos de la perversión positivista de la anterior

metáfora. Sin embargo, la tensión con que la comunidad escolar está viviendo el proceso del cambio educativo evidencia la profunda contradicción entre las intenciones ilustradas presentes en el discurso renovador y el contexto positivista que efectivamente sigue presente en los centros. Por ello, las consideraciones sobre las cuestiones educativas con horizontes más amplios que los de las materias suelen ser vistas como elegantes elementos de ornato de los documentos administrativos (proyectos educativos, definición de objetivos generales...), como algo paralelo a la cotidianidad escolar (orientaciones para la utópica transversalidad, buenas ideas para la organización de actividades *complementarias y extraescolares*), o como retórica especializada propia de utópicos ajenos a la realidad (*"todo eso está muy bien, pero en la realidad del aula las cosas son distintas"*).

Seguramente la causa del distanciamiento entre la reflexión más general sobre las funciones y finalidades de la educación obligatoria y la crítica práctica de la enseñanza cotidiana se debe al hecho de que las auténticas funciones de la escuela no son las que aparecen en los preámbulos de las leyes, sino otras para cuyo logro resulta más apropiado cierto grado de falsa conciencia en sus protagonistas. Si es cierto que la escuela ha seguido siendo un espacio en el que la segregación social se legitima de forma especialmente eficaz, no puede ser por la especial perfidia de quienes trabajan en ella. Al contrario, las prácticas cotidianas están protegidas por discursos más o menos formalizados que justifican y, a la vez, ocultan esas funciones del sistema escolar, quizás reales, pero evidentemente inconfesables. Será útil realizar un esbozo de algunos de esos discursos.

Perspectivas reduccionistas sobre la educación

La idea de educación parece incorporar, como otras ideas esencialmente humanas, una intrincada dialéctica entre sujeto y objeto. Quien se educa es un sujeto al que cabe atribuir una relativa autonomía respecto de la realidad que le rodea. Pero si educación no es sinónimo de maduración es porque pone en contacto a ese sujeto con realidades objetivas externas a él que se le imponen y con cuya asimilación se produce la educación. Por tanto, las ideas clásicas de sujeto y objeto podrían servir de guía de un análisis básico de los discursos más comunes sobre la educación.

La **perspectiva naturalista** relaciona el concepto de educación con la situación biológica del ser humano. En los demás seres vivos la adaptación al medio viene dada, de forma casi completa, por sus características físicas y por pautas de comportamiento en las que los aprendizajes se producen de

forma relativamente determinista. Por ello, su período de maduración o socialización es bastante breve comparado con el nuestro. El ser humano, por el contrario, tiene en los aspectos conductuales y sociales la clave de su adaptación al medio, o mejor dicho, la clave para modificar el medio y adaptarlo a sus propias condiciones. Por ello, la información del genoma debe ser completada en cada individuo después del nacimiento en el largo proceso de socialización que es la educación. De alguna forma, la perspectiva naturalista parte del carácter incompleto del ser humano, de la idea de "mono desnudo", evidenciando que la educación sería el medio social para completar culturalmente las indeterminaciones biológicas. El mito del niño salvaje, ajeno a las formas de socialización, es un claro precedente de esta idea.

La perspectiva naturalista pone el acento, en suma, en las especiales características del sujeto humano del que la educación es parte definitoria. Supondría una lectura del mito de Prometeo centrada en la idea de que la cultura es una necesidad esencial del sujeto humano. En el olvido de Epimeteo al distribuir las facultades entre los seres estaría el origen de la necesidad humana de educación.

Desde el planteamiento naturalista, la educación del niño sería la prótesis cultural que, primero en la familia y luego en la escuela, va haciendo de él un ser humano completo. Por ello, el centro de ese proceso está en la idea de aprendizaje. Así, las teorías del aprendizaje (o del desarrollo cognitivo) parecen ser el mejor acercamiento a la comprensión del fenómeno educativo. Para muchos, los expertos en educación son los psicólogos y con su entrada en los centros se espera que llegue el remedio de los problemas educativos.

La **perspectiva positivista** se centra en los propios contenidos de la educación: en el *objeto* educativo. Se acepta la necesidad de completar las insuficiencias biológicas del individuo que se educa, pero aquí se considera a la educación como el modo social para garantizar la transmisión de la herencia cultural de la humanidad: los saberes de las ciencias y las humanidades. Parecería, desde esta perspectiva, que el patrimonio principal de nuestra especie es la cultura, caracterizada como un corpus de conocimientos que han venido desarrollándose a lo largo

"El encargo social de la educación general de los ciudadanos a las instituciones escolares es, en el plano ideológico, un producto de la Ilustración. El actual cambio educativo parece indicar una cierta intención de recuperar en la educación secundaria obligatoria los ideales ilustrados originales"



© MATT GROENING

de la historia. Sería, desde la versión más presentable de este discurso, un derecho del individuo y un deber social la transmisión a las nuevas generaciones de ese precioso legado. Por otra parte, esta perspectiva suele defender una concepción laica del objeto educativo. Los saberes de las ciencias y las humanidades permiten la liberación de los prejuicios propios de los mitos y las religiones (la razón frente al dogma). Sin embargo, mantiene una cierta sacralización de esos saberes considerándolos en cierta medida como acabados e incuestionables para los profanos. De alguna forma, la perspectiva positivista recuperaría del mito el carácter sagrado de los dones que Prometeo roba a los dioses para los hombres. Esos saberes que libran al hombre tendrían, como en el mito, un valor que trasciende al individuo y, si bien en el discurso positivista se los considera fruto de la historia humana, hay aún una consideración idealista de los mismos que les confiere un valor independiente de los contextos históricos.

Para esta perspectiva positivista los problemas educativos son, en suma, problemas de enseñanza. Es decir, problemas sobre cómo disponer adecuadamente el objeto educativo para que sea asimilado por los individuos. Se entiende, en este caso, que la respuesta a esta cuestión está en el propio objeto, es decir, que la mejor organización de lo que debe enseñarse es la que tiene en cuenta la supuesta constitución interna de esos saberes. Por ello, la consideración axiomática de los paradigmas científicos prima en la enseñanza de las ciencias y la perspectiva histórica suele ser la forma en que se organizan las enseñanzas humanísticas (ciencias sociales, literatura, filosofía, etc). Las dificultades de los individuos en la adquisición de esos legados se atribuyen a sus insuficientes capacidades y nunca a la impertinencia de los contenidos educativos.

La institución escolar es o debe ser, para esta perspectiva, refugio y templo del saber, es decir, el lugar donde se conserva y distribuye tan valioso tesoro. Por ello, habría una jerarquización vertical en la primacía de las instituciones educativas. La universidad es la fuente de los saberes, el lugar donde siguen vivos y se desarrollan para luego transmitirse a los niveles inferiores: institutos y escuelas. Por ello, desde esta perspectiva se entiende que la espe-

cialización es la clave de la formación de los profesores, convirtiéndose, así, en técnicos de la enseñanza de cada disciplina.

Los reduccionismos naturalista y positivista comparten el desprecio por la consideración valorativa de la educación. Desde las dos perspectivas se considera, ingenuamente, que los valores (éticos, políticos, estéticos...) son, y deben ser, ajenos a la escuela. Por ello, consideran el discurso valorativo como una injerencia externa en una actividad técnica de carácter axiológicamente neutro. Para ambas, la escuela se ocupa de "*lo que es*" (el desarrollo de los individuos o la transmisión de los saberes) y es, por tanto, neutra. Según esos discursos "*lo que debe ser*" queda para lo que está más acá (los valores morales de la conciencia individual) o más allá (los valores políticos en liza en la sociedad) de la escuela.

Frente a ambos reduccionismos la **perspectiva sociológica** ha puesto de manifiesto el enmascaramiento de los planteamientos ideológicos de esos discursos. Lejos de ser descripciones neutras de la realidad educativa, ambos comparten la occultación de la dimensión social de la acción educativa. No hay sujetos que se educan en abstracto ni contenidos educativos puros. Por el contrario el sujeto de la educación vive en un contexto social determinante y, asimismo, los saberes (ciencias y humanidades) son construcciones en cuya génesis los contextos históricos y sociales son también determinantes. De hecho, el origen de las construcciones tecnocientíficas no estaría en la ambición intelectual humana sino en las necesidades adaptativas de los contextos históricos correspondientes.

Por todo ello, la educación no queda aislada de esas condiciones determinantes, sino que incorpora implícitamente los aspectos valorativos funcionales en cada contexto histórico y social. La variante más radical de la perspectiva sociológica defiende el determinismo en la función de la escuela como espacio de reproducción de los valores dominantes en cada sociedad. Ello conduce a reducir el papel de la escuela al de institución al servicio de la transmisión de los intereses sociales dominantes.

El discurso de la perspectiva sociológica resulta clarificador por cuanto denuncia el carácter idealista de los anteriores reduccionismos, pero acaba conduciendo

a un cierto pesimismo práctico. Si la escuela es el lugar de la reproducción de los valores dominantes y de la legitimación de la selección social, no parecen quedar en ella posibilidades para desarrollar prácticas menos perversas (al menos *antes de la revolución*). Parece que la inexorabilidad propia del discurso sociológico resulta suicida como única alternativa a los reduccionismos anteriores. Desde la realidad cotidiana de la escuela su aceptación conduce a un pesimismo general que implica la renuncia a buscar otras alternativas educativas, las cuales sólo serían formas más refinadas (*astucias de la razón*) para seguir manteniendo técnicamente las verdaderas funciones de la escuela.

Frecuentemente la concepción sociológica se reclama como perspectiva crítica de la educación. Sin embargo, el carácter meramente diagnóstico del enfoque sociológico hace que su valor quede limitado al de la crítica teórica. Dicho papel resulta importante para mostrar las limitaciones e ingenuidades de las perspectivas naturalista y positivista, pero no las desborda más que en el plano teórico, ya que el pesimismo inherente a la perspectiva sociológica le impide hacer propuestas transformadoras.

Una alternativa crítica para la educación

"La tensión con que la comunidad escolar está viviendo el proceso del cambio educativo evidencia la profunda contradicción entre las intenciones ilustradas presentes en el discurso renovador y el contexto positivista que efectivamente sigue presente en los centros"

"Las auténticas funciones de la escuela no son las que aparecen en los preámbulos de las leyes sino otras para cuyo logro resulta más apropiado cierto grado de falsa conciencia en sus protagonistas. Si es cierto que la escuela ha seguido siendo un espacio en el que la segregación social se legitima de forma especialmente eficaz, no puede ser por la especial perfidia de quienes trabajan en ella"

diagnósticas, sobre la educación. Dicha propuesta podría tener un cierto uso regulativo (en el sentido kantiano) para esbozar horizontes de la acción educativa. Al ser la educación un concepto esencialmente valorativo, más que definir "*lo que es*", se trataría de proponer "*lo que debe ser*", es decir, explicitar un marco de finalidades para la acción educativa. Y esas finalidades no pueden ser ajenas a la idea de ser humano que se defiende.

¿Cuáles serían las dimensiones definitorias del ser humano? ¿Qué ámbitos educativos habría que desarrollar a fin de contribuir al desarrollo de esas dimensiones? Precisamente la referencia a Kant podría servir de ayuda. En sus tres "*Criticas*" Kant perfiló tres dimensiones irreductibles de lo humano: la dimensión cognoscitiva (conocimiento), la dimensión ética (juicio moral) y la dimensión estética (juicio estético).

Sin embargo, desde el presente esa caracterización ilustrada se revela insuficiente al olvidar otra dimensión de lo humano que precisamente está en su origen: la técnica. Porque si el mito de Prometeo es sólo una bella metáfora del origen del hombre es precisamente porque ese proceso de humanización no fue un don de los dioses sino que vino determinado por la necesidad de

dominar y construir técnicamente el medio. Resulta curioso, aunque nunca inocente, que algo tan específicamente humano como la acción técnica haya sido desterrado del repertorio de lo valioso en educación, dándose tradicionalmente una escisión entre educación especulativa y formación técnica.

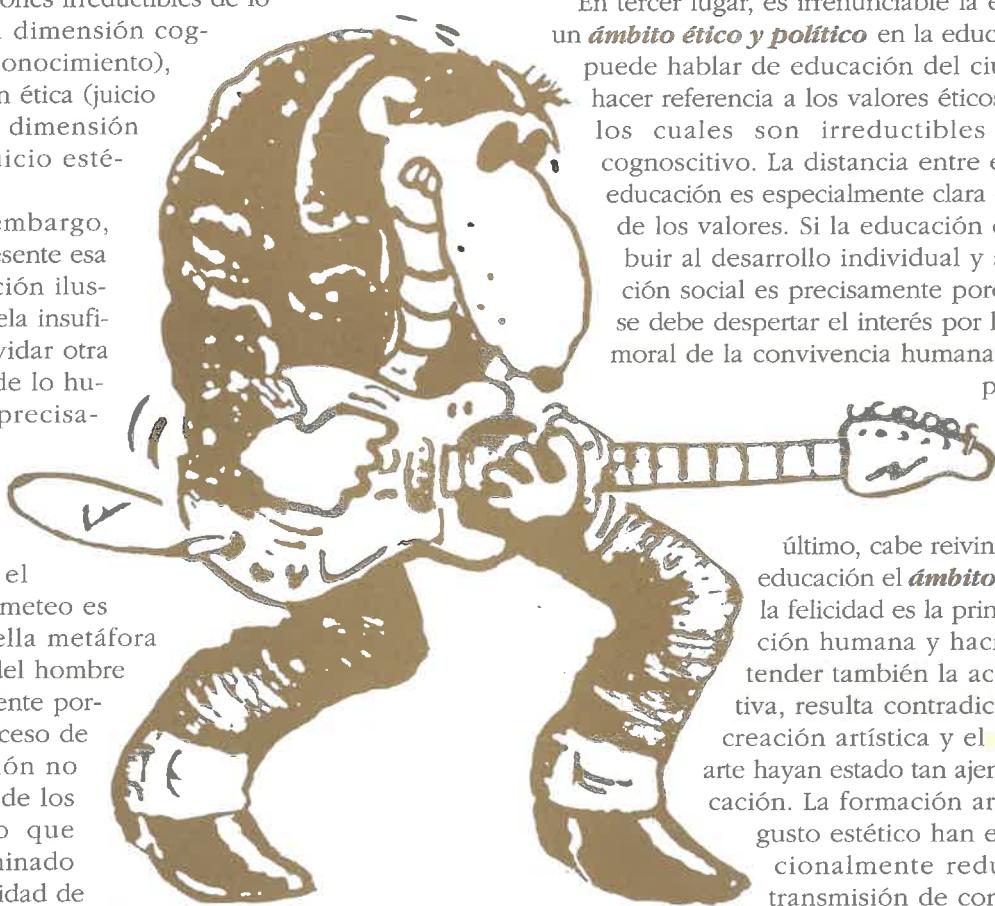
Cabría reivindicar, por tanto, cuatro ámbitos genéricos en los que deberían enmarcarse las acciones educativas. Los dos primeros serían factuales, es decir, correspondientes al conocimiento y transformación de la realidad; y los otros dos serían valorativos, es decir, correspondientes a la formación del juicio en las distintas dimensiones axiológicas.

En primer lugar, se puede señalar un **ámbito cognoscitivo** en el que el conocimiento de la realidad es un fin de la acción educativa. Este es el ámbito clásico del concepto tradicional de educación y ha sido su predominio sobre los demás lo que ha producido la reducción de la educación a enseñanza.

En segundo lugar, cabe defender dentro de la idea de educación la presencia del **ámbito técnico**. La realidad no es sólo un objeto de conocimiento para el ser humano, sino principalmente un campo de acción transformadora. Resulta difícilmente justificable la exclusión de las destrezas técnicas de la educación cuando son imprescindibles para un adecuado manejo en el entorno en el que los seres humanos desarrollan su vida.

En tercer lugar, es irrenunciable la existencia de un **ámbito ético y político** en la educación. No se puede hablar de educación del ciudadano sin hacer referencia a los valores éticos y políticos, los cuales son irreductibles al ámbito cognoscitivo. La distancia entre enseñanza y educación es especialmente clara en el ámbito de los valores. Si la educación debe contribuir al desarrollo individual y a la integración social es precisamente porque con ella se debe despertar el interés por la valoración moral de la convivencia humana y la participación política en la vida pública.

Por último, cabe reivindicar para la educación el **ámbito estético**. Si la felicidad es la principal aspiración humana y hacia ella debe tender también la acción educativa, resulta contradictorio que la creación artística y el disfrute del arte hayan estado tan ajenos a la educación. La formación artística y del gusto estético han estado tradicionalmente reducidos a la transmisión de conocimientos



SUJETO (*Desarrollo del alumno*)

	ÁMBITO COGNOSCITIVO	ÁMBITO TÉCNICO	ÁMBITO ETICO-POLÍTICO	ÁMBITO ESTÉTICO
EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA	Productor e intérprete de mensajes	Manipulador	Compañero	Creativo
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	Conocedor de la realidad	Usuario de técnicas	Ciudadano	Espectador y creador
EDUCACIÓN POSTOBLIGATORIA	"Investigador"	"Técnico"	"Intelectual"	"Crítico" y "Artista"

OBJETO (*Realidades educativas*)

	ÁMBITO COGNOSCITIVO	ÁMBITO TÉCNICO	ÁMBITO ETICO-POLÍTICO	ÁMBITO ESTÉTICO
EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA	Códigos	Destrezas manipulativas	Convivencia	Creatividad
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	Temas, problemas y casos	Artesanías y Técnicas	Moral y política	Recursos de expresión artística
EDUCACIÓN POSTOBLIGATORIA	Ciencias y humanidades	Tecnologías	Reflexión ética y política	Artes

sobre artes, cuando precisamente, por tener el ámbito estético un carácter valorativo, dicha reducción resulta imposible. Curiosamente la enseñanza del arte en las escuelas e institutos ha consistido frecuentemente en una forma de embalsamamiento de sus producciones y del aprendizaje de una actitud de veneración hacia ellas. Si el culto a los muertos debería estar siempre proscrito de los espacios escolares, en el caso del arte resulta además un insulto a su propia definición. El estudio de las obras consagradas (las encerradas en los museos), de las formas artísticas más clásicas (las que han permitido un discurso más cerrado sobre ellas) y, en general, la cosificación de lo estético a fin de poder diseccionarlo, ha sido la forma más eficaz para propiciar su rechazo y el disfrute de las dimensiones estéticas al margen de lo escolar. Esta escisión entre formación estética y educación general también es defendida por algunos, que consideran que el disfrute de la belleza es y debe ser minoritario.

Al caracterizar la idea general de educación desde estos cuatro ámbitos no se intenta justificar la parcelación disciplinar reproduciendo esas dimensiones. Por el contrario, cuando esos aspectos educativos se reparten en la organización curricular entre diferentes áreas y materias se produce de nuevo la perversión positivista antes denunciada. Por ello, esta propuesta no debe entenderse sólo como la caracterización de una serie de objetos educativos que deben ser enseñados. Su pretensión es proponer fines educativos de carácter general para una opción curricular que pretendiera estar críticamente orientada.

¿Cómo pueden entenderse esos ámbitos en los diferentes momentos de la vida educativa? ¿Cuáles serían los perfiles característicos de cada uno de ellos en las etapas obligatorias?

Para responder a estas cuestiones parece conveniente ir entrelazando el desarrollo de cada uno de esos ámbitos en los diferentes momentos educativos. Distinguiremos tres niveles básicos: la educación infantil y primaria, la educación secundaria obligatoria y la educación postobligatoria (formación profesional, bachillerato y formación universitaria).

La clave del conjunto se encuentra en la educación secundaria obligatoria ya que es en ella donde se hace necesario definir cada uno de esos ámbitos al nivel en que deberían ser apropiados por todos los ciudadanos. Hasta esa etapa no resultaría oportuno que una formación más especializada en alguno de ellos fuera en detrimento de los demás. Se trata de que todos los ciudadanos alcancen un desarrollo común en todos esos ámbitos. Por ello, sólo en la etapa postobligatoria podría iniciarse una gradual especialización en cada uno de ellos.

Para cada ámbito y en cada etapa se esbozarán los perfiles generales del desarrollo del sujeto educativo que en cada momento se pretende y los objetos o realidades educativas con cuyo contacto ese desarrollo puede ser posible. Por tanto, se trata de ir andando sobre la base de esas dimensiones los distintos momentos de esa dialéctica entre sujeto y objeto en que consiste la educación sin reducir en ningún momento uno a otro (véase cuadro en esta página).

Ámbito cognoscitivo

En la educación infantil y primaria la realidad con la que el niño toma contacto es la correspondiente al desarrollo de la función simbólica. Por ello, los contenidos educativos deberían centrarse en los diferentes códigos con los que es posible la comunicación. El niño en esta etapa podría ser caracterizado como productor e intérprete de mensajes. Por ello, sería impertinente una organización de los contenidos por disciplinas específicas que cerrara el efectivo desarrollo de las diversas posibilidades comunicativas.

Es en la secundaria cuando se haría posible el desarrollo en el ciudadano de una capacidad más general de conocimiento de la realidad en sus diferentes dimensiones. Sin embargo, no es necesario que el conocimiento de esa realidad esté organizado disciplinarmente, sino que resulta más apropiado presentarlo en la forma de saberes genéricos sobre aspectos diversos que afectan a la vida cotidiana. Dichos saberes tendrían la característica común del uso de estrategias racionales, frente al mito o lo irracional; pero no por ello la axiomatización de cada ciencia es mejor que los planteamientos más globalizadores en forma de temas, casos o problemas.

Quedaría para la formación postobligatoria (especialmente el bachillerato y la universidad) el conocimiento de las caracterizaciones disciplinares de la realidad, es decir, de los contenidos propios de los saberes científicos y humanísticos. Aunque también en este caso sería necesaria una importante transformación. Si los saberes científicos y humanísticos son valiosos no es porque hayan alcanzado un cierto grado de formalización que los hace aparecer como acabados, sino precisamente por ser construcciones en cuya apertura ha estado la clave de la respuesta a los problemas. Si se trata de enseñar la práctica real del conocimiento científico y humanístico se hace imprescindible propiciar el desarrollo de destrezas investigadoras, y no sólo el aprendizaje de los resultados. Así, será posible advertir el papel de los contextos históricos y sociales en el desarrollo del conocimiento.

Desgraciadamente, la creencia en la necesidad temprana de la especialización del saber en la educación ha conducido a la aberrante situación de no tener que explicitar los fines cognoscitivos de cada una

“La perspectiva sociológica ha puesto de manifiesto que no hay sujetos que se educan en abstracto ni contenidos educativos puros. Por el contrario, el sujeto de la educación vive en un contexto social determinante y, asimismo, los saberes (ciencias y humanidades) son construcciones en cuya génesis los contextos históricos y sociales son también determinantes”



© FEDERICO DEL BARRIO

de las tres etapas y de entender que las dos primeras son sólo propedéuticas para la tercera. Así, la organización del currículo de acuerdo con esos contenidos disciplinares desde los primeros momentos, no sólo ha impedido alcanzar adecuadamente los verdaderos fines de este ámbito, sino que ha sido la forma más eficaz de inmunizar a la mayoría hacia el interés por esos conocimientos.

Ámbito técnico

La distinción de Ortega de tres etapas en el desarrollo de la técnica: técnica del azar, técnica del artesano y técnica del técnico, podría inspirar la organización de los tres niveles de este ámbito. Lo que Ortega llama *técnica del azar* en los albores de la historia, a medio camino entre el reflejo biológico y la invención consciente, podría relacionarse con la apertura a diversas destrezas manipulativas tan propias de la infancia. Esas destrezas inespecíficas, en las que el acierto toma la forma de *insight*, serían necesarias en la educación primaria para iniciar un contacto con la transformación técnica.

La *técnica del artesano* supone el dominio de ciertas destrezas relacionadas con un medio humano más tecnificado. Sin embargo, en esta fase no se separan diseño y ejecución. Es más, no se entiende que necesariamente deba darse explícitamente el primero para el segundo. Este podría ser el papel del ámbito técnico en la educación secundaria obligatoria. Se trataría de poner al alumno en contacto con las diversas técnicas presentes en el entorno propiciando un acercamiento práctico a las mismas. Más que de anticipar el conocimiento de los diseños tecnológicos, se trataría de facilitar el manejo de las técnicas. La realidad exige de los ciudadanos cierta pericia en el uso de destrezas técnicas. Sin embargo, el ámbito escolar, presidido por lo teórico, ha dado la espalda a la formación de esas destrezas. Así el manejo del ordenador, la habilidad para resolver problemas técnicos en el espacio doméstico o el contacto con actividades artesanales, han sido sustituidos por conocimientos de programación y electrónica o por el estudio teórico de los fenómenos electromagnéticos. La presencia del ámbito técnico en la educación obligatoria permitiría asimismo desterrar muchos prejuicios tradicionales (la inferioridad de

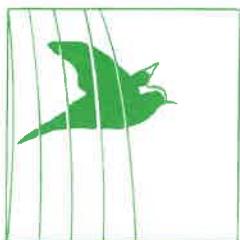
lo práctico frente a lo teórico, la correspondencia de diversas habilidades técnicas con cada sexo, etc).

La tercera fase histórica de la caracterización de Ortega es la *técnica del técnico*, el momento en que se hace necesaria la separación entre el diseño del artefacto tecnológico y su aplicación. Es el momento en el que se da la incorporación del conocimiento científico a la construcción de las tecnologías. En el ámbito cognoscitivo se dejaba el contacto directo con el conocimiento científico para las etapas postobligatorias al concebirlo como conocimiento especializado no imprescindible para la educación general de todos los ciudadanos. Del mismo modo podría reservarse para esas etapas el contacto con lo tecnológico, entendido como diseño y dominio de tecnologías especializadas ligadas a la producción y no sólo como el uso de las técnicas necesarias en la vida cotidiana.

Al igual que ocurría en el ámbito cognoscitivo, y por razones similares, se advierte también en este ámbito una perversión de las finalidades educativas en las etapas obligatorias y cierta tendencia a ir anticipando en la secundaria los perfiles disciplinares de lo tecnológico. Los efectos de esta sustitución de la dimensión de usuario técnico por la de diseñador son los mismos que los comentados anteriormente en relación con los saberes científicos y humanísticos.

Ámbito ético-político

Se trataría de rescatar explícitamente la dimensión valorativa de la educación en los niveles relativos a la convivencia humana. En las etapas infantil y primaria las posibilidades de despertar una actitud moral en el niño están limitadas a su contexto más próximo. De hecho, el acercamiento a las actitudes sobre lo que es bueno y lo que es justo sólo es posible para el niño en los espacios inmediatos. Por ello, es en la convivencia cotidiana en el aula donde se pueden ir desarrollando esas actitudes. Aprender a convivir podría identificarse en esta etapa con aprender a ser compañero. Resulta sorprendente el interés de algunas escuelas por despertar tempranamente en sus alumnos la solidaridad remota (la paz mundial, la justicia social...) dejando en la penumbra la solidaridad próxima (la paz escolar, el compañerismo, la ayuda al más débil...).



© FEDERICO DEL BARRIO

“El discurso de la perspectiva sociológica resulta clarificador pero acaba conduciendo a un cierto pesimismo práctico. Si la escuela es el lugar de la reproducción de los valores dominantes y de la legitimación de la selección social, no parecen quedar en ella posibilidades para desarrollar prácticas menos perversas (al menos antes de la revolución)”

Es en la etapa secundaria donde debería desarrollarse el nivel de la convivencia real en la sociedad. Por ello, las actitudes morales y políticas deben hacerse presentes en esta etapa. No se trata de adoctrinar al súbdito, sino de educar al ciudadano. Por ello, la educación secundaria debería propiciar el contacto explícito de los alumnos con las diferentes valoraciones morales y políticas en las que implícitamente se vive. Se trataría de poner a cada individuo en disposición de desarrollar un criterio propio para decidir lo que es bueno y lo que es justo. Pero ese criterio no se desarrolla partiendo del conocimiento académico de las teorías éticas y políticas clásicas, sino directamente con el enjuiciamiento de las realidades de la convivencia social. Nuevamente la articulación de la formación real debería darse a partir de temas, problemas y casos procedentes de la realidad social.

Quedaría para las etapas postobligatorias (aunque no necesariamente como una vía de formación específica) la reflexión ética y política sobre esos valores. Aquí el objeto educativo es la propia articulación académica de esa reflexión, es decir, las teorías éticas y políticas. Del contacto con esa reflexión no se derivaría el aprendizaje cerrado de esos contenidos, sino el desarrollo de una actitud crítica hacia los mismos que puede ser asociada con la idea de “aprendiz de intelectual”. La distancia que debería haber entre el ciudadano que persigue la educación secundaria y el “intelectual” de la postobligatoria es la misma que la existente entre quien reconoce el mal y la injusticia concreta y quien es capaz de comprender y elaborar un discurso sobre ellos. O dicho de otro modo, la diferencia entre quien sabe que es injusta la tortura y quien sabe escribir un artículo de opinión en un periódico para explicar por qué es injusta. Es evidente que no todos los ciudadanos van a hacer lo segundo, pero cabría desear que todos defendieran lo primero.

Ámbito estético

La creatividad es una de las características más significativas de la infancia que, curiosamente, parecen atenuarse con el paso de los años. Sin juzgar el papel que la escuela haya podido tener en esa limitación de los impulsos creativos en el desarrollo del alumno, parece evidente

"La educación secundaria debería propiciar el contacto explícito de los alumnos con las diferentes valoraciones morales y políticas en las que implícitamente se vive. Pero ese criterio no se desarrolla partiendo del conocimiento académico de las teorías éticas y políticas clásicas, sino directamente con el enjuiciamiento de las realidades de la convivencia social"

que su función debería ser la contraria. En la educación infantil y primaria podría favorecerse la presencia de una actitud creativa inespecífica. Del mismo modo que en el ámbito técnico (con el que éste tiene tantas afinidades) se trataba de desarrollar destrezas manipulativas, aquí cabría también defender esa apertura en el uso de recursos creativos.

Quedaría para la educación secundaria el contacto con los recursos "artesanales" propios de las formas de expresión artística. No necesariamente deberían sistematizarse esos recursos en función de las distintas especialidades artísticas consolidadas, sino que, igual que en los demás ámbitos, sería deseable poner el dominio de esas destrezas al servicio de la elaboración de proyectos o ideas relevantes en la propia realidad cotidiana. Se trataría de aprender que la dimensión estética es algo inherente a la vida misma, y de hacer que ese aprendizaje no sea ajeno a la vida escolar. En el ámbito estético se hace especialmente evidente la necesidad de desarrollar por igual tanto la capacidad creativa individual (y no sólo la capacidad manierista para copiar la creatividad ajena), como el desarrollo de un criterio propio del gusto estético (y no sólo la imposición de la norma sobre lo que debe ser considerado bello). Ambos aspectos deberían ser el horizonte de la educación estética de todos los ciudadanos, sin que por ello tenga que reservarse para la minoría de artistas y críticos el contacto con lo estético.

En la formación postobligatoria, y singularmente en las vías especializadas de esta formación, se daría el contacto con las destrezas específicas de las artes que socialmente han cristalizado como independientes. Así, si la música, la literatura o la pintura pueden facilitar al nivel de la secundaria

obligatoria la apertura a diversas formas de expresión y goce estético, debería reservarse para la formación postobligatoria la enseñanza de sus destrezas específicas y la comprensión sistemática de sus producciones históricas.

Como sucedía en el ámbito ético-político, el hecho de que no todos los ciudadanos lleguen a manejar el discurso propio de los críticos de arte ni a ser artistas, no significa que no sea posible a nivel de la educación secundaria obligatoria propiciar en todos ellos la formación de un criterio del gusto estético que, por cierto, debería estar abierto a otras dimensiones de lo estético con menos solera (cine, música contemporánea...) y la capacidad de utilizar la creatividad como una forma más de comunicación humana.

La caracterización general de estos ámbitos definitorios de la idea de educación pretende inspirar las intenciones generales de una organización curricular críticamente orientada. Por ello, no se enuncia en ningún momento su relación explícita con la legislación educativa ni con el topicario curricular (contenidos, metodologías, evaluación, etc). Si esta reflexión puede tener algún valor transformador será porque, más allá o más acá de las prescripciones normativas sobre la educación, llegue a inspirar, en el nivel de los proyectos educativos reales, ideas para orientar el cambio de las prácticas en función de los fines perseguidos. Por ello, se presenta como necesariamente incompleta.

Es evidente que en el horizonte de esos cuatro ámbitos educativos está la idea de felicidad.

De hecho, esta propuesta repudia la noción tradicional según la cual la socialización es necesariamente segregadora y, por ello, la educación necesariamente infeliz. Una

buenas caracterización de lo que debería ser la educación podría ser la que daba un guitarrista flamenco al recordar las causas de su fracaso escolar: *"los gobiernos deberían preocuparse de que los niños aprendan y preocuparse también de que sean felices mientras aprenden"*. Al fin y al cabo sólo estaba recordando las viejas ideas de Platón: *"El alma no aprende nada que haya penetrado en ella por la fuerza"*.



(*) Mariano Martín Gordillo es Profesor de Filosofía en el Instituto de Educación Secundaria "Nº 5" de Avilés (Teléfono de contacto: 98-552 07 9).

SIGNOS

La educación secundaria obligatoria

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

LUIS GONZÁLEZ NIETO: *Lengua y Literatura en la educación secundaria (Una fundamentación disciplinar)* (número 1). *La literatura en la Educación Secundaria* (número 7).

ANDRÉS OSORO: *Apuntes para un método en la enseñanza de la lengua* (número 2).

AMPARO TUSÓN VALLS: *Las marcas de la oralidad en la escritura* (número 3).

Iguales ante la lengua, desiguales en el uso (número 12).

HELENA USANDIZAGA: *La formación semiótica del lector escolar* (número 3).

CARLOS LOMAS: *Estética, retórica e ideología de la persuasión* (número 3).

Usos orales y escuela (número 12).

CARLOS LOMAS-ANDRÉS OSORO: *Modelos teóricos y enfoques didácticos en la enseñanza de la lengua* (número 4).

FRANCISCO MEIX: *Memoria y planificación textual: el carácter dialéctico de la sintaxis* (número 4).

FELIPE ZAYAS: *Personajes del cuento, intrusos y escenarios vacíos* (número 5-6).

ANA RAMSPOTT: *Comprendión y producción de textos narrativos* (número 5-6).

CARLOS LOMAS, ANDRÉS OSORO Y AMPARO TUSÓN: *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua* (número 7).

ELÍAS GARCÍA DOMÍNGUEZ: *La construcción de la trama: modelos para armar* (número 10).

JESÚS TUSÓN: *Prejuicios lingüísticos y enseñanza* (número 11).

BENIGNO DELMIRO COTO: *Los talleres literarios como alternativa didáctica* (número 11).

HELENA CALSAMIGLIA: *El estudio del discurso oral* (número 12).

LUCI NUSSBAUM: *De cómo recuperar la palabra en clase de lengua* (número 12).

LEO VAN LIER: *Lingüística educativa. Una introducción para enseñantes de lenguas* (número 14).

EDOARDO LUGARINI: *Hablar y escuchar. Por una didáctica del "saber hablar" y del "saber escuchar"* (número 14).

LENGUAS EXTRANJERAS

Mª MAR GONZÁLEZ: *El aprendizaje de segundas lenguas en la adolescencia* (número 1).

Mª TERESA RODRÍGUEZ: *Valores didácticos de la literatura popular* (número 3).

LUCI NUSSBAUM: *La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo* (número 4).

MIGUEL ANGEL MURCIA: *Tareas de comunicación y planificación de la enseñanza de idiomas* (número 1). *Los "procedimientos" en la enseñanza de idiomas* (número 10).

JOSEP MARÍA COTS: *Un enfoque socio-pragmático en la enseñanza de una lengua extranjera* (número 11).

JAVIER ZANÓN: *Aspectos psicolingüísticos de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera a edades tempranas* (número 1).

La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas (número 14).

MICHAEL CANALE-MERRIL SWAIN: *Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos para la enseñanza y la evaluación de una segunda lengua (I)* (número 17).

Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos para la enseñanza y la evaluación de una segunda lengua (II) (número 18).

TECNOLOGÍA

LUIS FERNÁNDEZ: *Epistemología para una educación tecnológica* (número 1).

MATEMÁTICAS

FERNANDO CORBALÁN: *Juegos, enseñanza y matemáticas* (número 1).

GLORIA MARÍA BRAGA: *Apuntes para la enseñanza de la geometría* (número 4).

CLAUDI ALSINA: *La educación matemática, hoy* (número 11).

JOSETXU ARRIETA GALLASTEGUI: *Las matemáticas en la educación secundaria* (número 13).

CARLES LLADÓ: *La enseñanza de las matemáticas y de las ciencias en la educación secundaria obligatoria. Bases epistemológicas y didácticas* (número 16).

EXPRESIÓN VISUAL Y PLÁSTICA

ALBERTO MUÑOZ: *Los procedimientos en la educación plástica* (número 4).

ELENA POL: *La enseñanza y el aprendizaje del arte. Fundamentos y propuestas* (número 14).

MÚSICA

ÁNGEL LOMAS: *¿Qué músicas? La enseñanza musical en la enseñanza secundaria* (número 12).

PETICION DE NÚMEROS ATRASADOS A: BTP DISTRIBUCIONES.

Cortijo, 56. 33212 Gijón.
(Teléfono: 98-531 48 97).

SECUNDARIA

Este artículo revisa algunos de los principios explicativos básicos que, desde la denominada “concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza”, permiten caracterizar los procesos escolares

de aprendizaje, contexto-

tualizándolos en relación al alumnado de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. A través de estos principios se destaca el carácter constructivo del aprendizaje escolar y la funcionalidad que debe adquirir, así como la importancia para su realización de distintos procesos motivacionales, afectivos y relaciones. Igualmente, se señala el carácter necesario de la ayuda educativa que debe proporcionarse al aprendizaje escolar, la necesidad de que esa ayuda se ajuste al proceso de construcción desarrollado por los alumnos y la potencialidad del trabajo cooperativo entre alumnos como fuente de una ayuda educativa ajustada.

APRENDIZAJE Y CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

JAVIER ONRUBIA*

Como es sabido, el modelo curricular adoptado en el actual proceso de reforma de nuestro sistema educativo, así como algunas de las decisiones normativas y de las propuestas y criterios psicopedagógicos para el diseño y desarrollo de la enseñanza vinculadas a ese proceso, se apoyan en una determinada caracterización de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva psicoeducativa, a la que se ha dado en llamar “la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza” (Coll, 1990). El objetivo del presente artículo es el de revisar algunos de los principios explicativos básicos que, desde esta concepción, permiten caracterizar los procesos escolares de aprendizaje, contextualizándolos en relación al alumnado de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Al igual que el conjunto de la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza de la que forman parte, estos principios incorporan, entre otros elementos explicativos, conceptos e ideas inspirados en algunas de las teorías y enfoques actualmente predominantes en el ámbito psicoeducativo y psicoconstruccional, ubicándolos en un esquema explicativo de conjunto, y resignificándolos a la luz de una cierta manera de entender la naturaleza y funciones de la educación escolar.

Expresados muy brevemente, los principios que vamos a considerar pueden formularse como sigue: (i) el aprendizaje escolar supone un proceso de construcción de representaciones o significados sobre la realidad por parte de los alumnos y alumnas, que se configura como eje en torno al cual es necesario estructurar la intervención educativa; (ii) el aprendizaje escolar incluye de forma inherente un amplio conjunto de componentes de carácter motivacional, afectivo y relacional, que se concretan en la atribución de un determinado sentido al contenido a aprender y al hecho mismo de aprenderlo, así como en la adopción de una determinada disposición ante su aprendizaje; (iii) el aprendizaje escolar es, intrínseca y necesariamente, un proceso interpersonal, es decir, que requiere la ayuda -el apoyo y la guía- de otras personas para poder realizarse de manera adecuada; (iv) la ayuda educativa más eficaz es la que se adapta o ajusta al proceso de construcción que van realizando los alumnos y alumnas, respetando ese proceso y al tiempo promoviéndolo; (v) el trabajo cooperativo entre alumnos puede constituirse, bajo ciertas condiciones, en una fuente particularmente útil e importante de ayuda educativa ajustada; (vi) la utilización autónoma de lo aprendido en distintos contextos y situaciones, y en particular para seguir aprendiendo, debe considerarse un objetivo último, y al mismo tiempo un criterio básico de valoración, del aprendizaje escolar.

1. El aprendizaje escolar como proceso de construcción

Tal vez el principio más básico y general en relación al aprendizaje escolar desde la perspectiva en que nos situamos es su caracterización como un “proceso de construcción” por parte de los alumnos y alumnas. Caracterizar el aprendizaje como un proceso de construcción implica, cuando menos y desde esta perspectiva, cuatro consideraciones, por lo demás estrechamente vinculadas entre sí. En primer lugar, implica que aprender quiere decir fundamentalmente elaborar y reelaborar representaciones o modelos mentales -“significados”- sobre aspectos o parcelas específicas de la realidad, y no simplemente “copiar mentalmente” o reproducir de manera inmediata elementos de esa parcela de la realidad. Como señala toda la psicología cognitiva actual, cuando los seres humanos conocemos y aprendemos no nos limitamos a incorporar información del entorno “sin más”, sino que seleccionamos, elaboramos, organizamos, reestructuramos... esa información de diversas formas, articulándola de maneras peculiares en nuestro sistema cognitivo. En segundo lugar, la noción de construcción implica que, en el momento de abordar un determinado aprendizaje, los alumnos y alumnas no pueden considerarse como pizarras en blanco, dispuestas a recibir en igual forma y medida cualquier conocimiento, sino que, por el contrario, disponen de un cierto bagaje de representaciones y modelos mentales previos sobre los aspectos de la realidad de que se trate, que utilizarán como base y punto de partida desde el cual afrontar el nuevo aprendizaje. La concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza ha propuesto la noción de “esquemas de conocimiento” (Coll, 1983) para referirse a estas representaciones, y ha destacado la multiplicidad de elementos y tipos de conocimiento que forman parte de ellas -hechos, conceptos, explicaciones, procedimientos, normas, actitudes, experiencia personal...-, la variedad de su origen -desde el aprendizaje incidental hasta el aprendizaje en situaciones educativas formales-, y su potencial diversidad en cuanto a riqueza, validez, consistencia interna y relación con otros esquemas de conocimiento (Miras, 1993). En coherencia con esta afirmación, y como tercera implicación, aprender supone fundamentalmente desde esta perspectiva -y de acuerdo con la noción de “aprendizaje significativo” propuesta por Ausubel y sus colaboradores- establecer relaciones sustantivas de diverso tipo entre el conocimiento previo y los nuevos contenidos a aprender. Este proceso de puesta en relación permitirá una modificación de los esquemas de conocimiento iniciales y con ello una comprensión y apropiación personal de esos contenidos, necesariamente particulares y propias para cada

alumno y alumna. De ahí la importancia esencial para el aprendizaje escolar de lo que Ausubel y sus colaboradores denominan “significatividad psicológica”, es decir, del hecho de que el alumno disponga de esquemas de conocimiento previo pertinentes y relacionables de manera sustancial con el nuevo contenido, y de que proceda efectivamente a activar esos esquemas en el momento de aprender. Por último, la noción de construcción supone que el resultado de esa puesta en relación es, al menos en ocasiones, una auténtica reestructuración y reorganización de las representaciones o esquemas de conocimiento previo, y no un mero enriquecimiento o cambio cuantitativo de los mismos -algo que, por otro lado, confirma la complejidad y dificultad que puede llegar a suponer el aprendizaje, dada la resistencia al cambio y la modificación cualitativa que pueden mostrar, como ha señalado reiteradamente la investigación sobre los procesos de cambio conceptual, los esquemas de conocimiento.

Así entendida la noción de construcción, parece claro que el aprendizaje escolar solicita una intensa actividad mental por parte del alumno, actividad que no puede obviarse ni sustituirse por parte del profesor en el proceso de enseñanza, sino que, por el contrario, debe constituirse, necesariamente, en el eje en torno al cual estructurar la intervención educativa. Sólo esta actividad mental puede permitir la tarea de puesta en relación y modificación mutua entre el conocimiento previo y los nuevos contenidos a aprender, de apropiación personal de esos contenidos, y de reorganización y reestructuración de los propios esquemas de conocimiento que constituye la esencia misma del hecho de aprender. Desconsiderar esa actividad o no tenerla en cuenta es tanto como imposibilitar a los alumnos y alumnas un aprendizaje que tenga al menos cierto grado de significatividad, y abocarlos a un aprendizaje esencialmente mecánico o repetitivo, en el que lo aprendido -si es que se produce en realidad algún aprendizaje- no se pone en relación con los esquemas de conocimiento inicialmente disponibles, no enriquece la estructura cognitiva ni la modifica, no recibe un significado, no puede emplearse como instrumento de representación y comprensión de la realidad, y finalmente se olvida sin llevar a be-

“El aprendizaje escolar supone un proceso de construcción de representaciones o significados sobre la realidad por parte de los alumnos y alumnas que se configura como eje en torno al cual es necesario estructurar la intervención educativa”



© HERNANDO S.A.

neficio cognitivo alguno -si es que no acaba interfiriendo la realización potencial de otros aprendizajes-. Inversamente, tener en cuenta esa “actividad mental constructiva” demanda entender la intervención educativa como un proceso constante de exploración, apelación, activación y cuestionamiento de los conocimientos previos de los alumnos, vengan éstos de donde vengan y sea cual sea su grado de validez, riqueza, articulación y relación mutua.

La importancia e implicaciones de este primer principio sobre el aprendizaje escolar en relación al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria resulta difícil de exagerar. La necesidad de basar la enseñanza en la exploración, activación y cuestionamiento de los conocimientos previos reales de los alumnos y alumnas se hace especialmente urgente en una etapa en que éstos tienen tras de sí una amplia historia escolar que puede tener resultados muy variables y diversos, y en que sus contextos de experiencia personal, con el mundo físico y social -y por tanto buena parte de sus fuentes de conocimiento previo al aprendizaje escolar- se amplían y diversifican enormemente al tiempo que se ordenan de acuerdo con prioridades específicas no comparables a las de etapas evolutivas anteriores. Desde esta perspectiva, la exploración o evaluación inicial de los conocimientos previos de los alumnos y alumnas, el ajuste de los contenidos y tareas a esos conocimientos previos, la adopción de criterios de secuenciación y organización de los contenidos más apoyados en su significatividad psicológica que en un análisis epistemológico o disciplinar ajeno a los alumnos que han de aprenderlos, el aprovechamiento de la experiencia no escolar de los alumnos y alumnas, el intento de establecer relaciones lo más explícitas y amplias posible entre los contenidos de las diversas áreas curriculares y ámbitos de contenido en cada área, el recurso a la observación, la experimentación y el análisis de situaciones conocidas o familiares para los alumnos, la conceptualización y análisis de determinados errores como indicadores del nivel de comprensión alcanzado y del proceso de construcción en marcha, la evaluación apoyada en el contraste entre los esquemas de conocimiento de

los alumnos antes y después de una secuencia de enseñanza y aprendizaje... deben pasar, necesariamente, a considerarse como algunas de las formas prioritarias de intervención del profesorado a lo largo de la etapa.

2. La atribución de sentido en el aprendizaje escolar

El conocimiento previo constituye una contribución esencial de los alumnos y alumnas al aprendizaje, pero no es la única. En efecto, el aprendizaje escolar incluye también un amplio conjunto de ingredientes o componentes de carácter motivacional, afectivo y relacional por parte del que aprende, que desembocan en la atribución de un cierto "sentido" al contenido que se aprende y al hecho mismo de aprenderlo (Coll, 1988; Solé, 1993). El "sentido" remite, por tanto, al conjunto de intenciones, propósitos y expectativas con las que los alumnos y alumnas se aproximan al aprendizaje de un cierto contenido escolar, y da lugar a la adopción de una cierta disposición, más o menos favorable, a aprenderlo de manera significativa. Sentido y disposición, desde esta perspectiva, reflejan, entre otros elementos, la manera en que los alumnos y alumnas se sitúan frente al doble carácter de dificultad y de oportunidad que, en tanto proceso de cambio, conlleva el aprendizaje escolar: aprender supone siempre un cierto reto o desafío, un cierto interrogante de apertura a lo nuevo, que puede experimentarse como algo estimulante o como algo difícil de soportar, como algo que vale la pena o que, por el contrario, debe rechazarse. En cualquier caso, y desde la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza, construcción de significados y atribución de sentido constituyen dos aspectos complementarios e indisolubles del proceso de aprendizaje escolar, que se demandan y se condicionan mutuamente. Así, aprender significativamente no es tan sólo establecer relaciones sustantivas entre los nuevos contenidos y los esquemas de conocimiento previo disponibles, sino también insertar estas relaciones en la matriz de intenciones, propósitos y expectativas del alumno y la alumna.



© HERNANDO S.A.

"Basar la enseñanza en la exploración de los conocimientos previos reales de los alumnos y alumnas se hace especialmente urgente en una etapa en que éstos tienen tras de sí una amplia historia escolar que puede tener resultados muy variables y diversos"

El sentido que los alumnos y alumnas atribuyen a los aprendizajes escolares depende de un amplio conjunto de elementos que pertenecen al propio bagaje motivacional, afectivo y relacional: las metas que los alumnos se proponen alcanzar gracias al proceso de aprendizaje, el interés y relevancia que para ellos tienen las tareas y contenidos propuestos, la imagen de sí mismos como aprendices -globalmente y en relación a contenidos y tareas específicos-, la valoración asociada a esa imagen, las expectativas sobre el proceso y resultados de la situación de aprendizaje, las explicaciones sobre el propio rendimiento en situaciones educativas escolares anteriores, la representación del profesor y de los otros compañeros... (cfr. Solé, 1993, para un análisis detallado). Sin embargo, y desde nuestra perspectiva, el punto fundamental a resaltar es que estos elementos, y el sentido y disposición del alumno ante el aprendizaje que de ellos resulta, no son rasgos exclusivamente internos e individuales, insensibles a la experiencia y a la acción educativa. Por el contrario, son en sí mismos el resultado de una construcción -si se quiere, de un aprendizaje-, surgen en buena medida como consecuencia de la propia historia de experiencias educativas, y de experiencias educativas escolares, y se elaboran esencialmente en el marco de las relaciones con otras personas en el curso de esas experiencias. La valoración del comportamiento, capacidades y rendimiento propios que devuelven al alumno las otras personas que participan con él en esas situaciones, sus expectativas respecto a tales aspectos, las explicaciones que proponen para ellos, la representación del alumno y la alumna como aprendices que vehiculan a través de lo que hacen y dicen... son algunas de las claves para esa construcción, y por tanto también para la modificación -necesariamente gradual y lenta, eso sí- de la escasa atribución de sentido y la escasa disposición a un aprendizaje significativo que, en no pocas ocasiones, muestran determinados alumnos y alumnas.

Al igual que afirmábamos para el principio anterior, la importancia de considerar el aprendizaje escolar como un proceso que debe apoyarse necesariamente en la atribución de sentido y la

"Ayudar al aprendizaje de los alumnos y de las alumnas es algo más que presentarles información, proponerles tareas para que las realicen y verificar después si las han hecho correctamente o no. Ayudar supone asistir en la realización de las tareas cuando el alumno y la alumna lo necesitan e implica un seguimiento de la actuación del alumno"

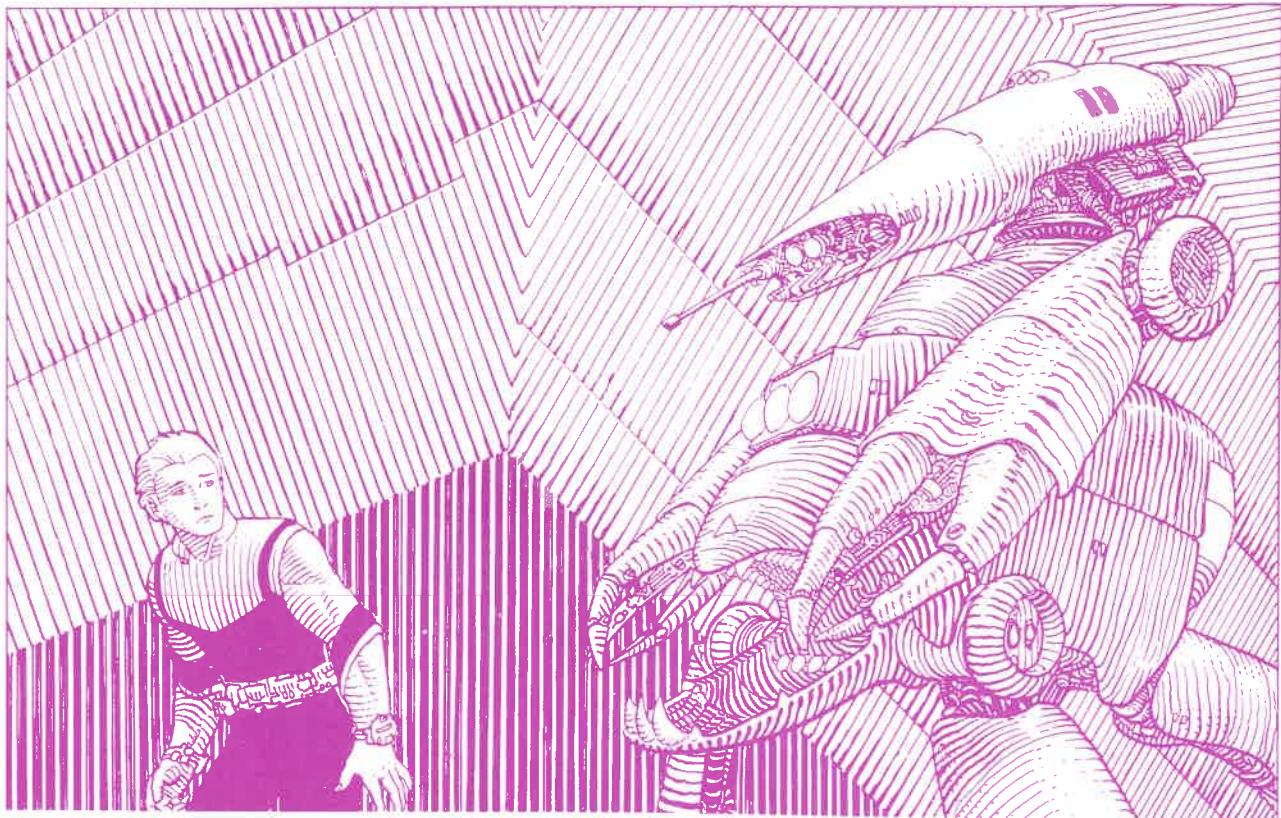
disposición favorable del alumno al hecho de aprender -en el bien entendido de que ésta es modificable educativamente desde los elementos que hemos indicado, y también en función de las posibilidades mismas que tenga el alumno de vincular significativamente sus propios esquemas de conocimiento a aquello que se le propone aprender- resulta difícil de exagerar, y tiene enormes consecuencias, desde la perspectiva de la enseñanza en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Baste recordar, a este respecto, la importancia que los aspectos relativos a la construcción de la propia identidad alcanzan en los alumnos y alumnas de estas edades, así como la constante dialéctica entre dependencia afectiva y necesidad de autonomía que habitualmente presentan. Baste recordar, igualmente, la incidencia de los componentes motivacionales, de autoimagen como aprendices, de historias continuadas de fracaso, de pérdida de interés en los contenidos académicos, de desconfianza cuando no rechazo abierto de la escuela como institución, etc. en las dificultades en el aprendizaje de muchos alumnos y alumnas y en sus problemas para insertarse de manera adecuada en la propia institución escolar. Por todo ello, aspectos como el intento de elaborar un clima afectivo y relacional en las aulas presidido por la confianza y la seguridad mutuas entre profesores y alumnos y donde sea posible "arriesgarse" a explorar, a exponer los propios intereses y conocimientos, a equivocarse y a aprender; la combinación de ese clima afectivo con niveles adecuados de exigencia, comunicación y control de los comportamientos no deseables; el intento de asegurar que los alumnos y alumnas saben qué se espera de ellos y cómo se les valorará; la preocupación por asegurar el interés y la relevancia de los contenidos que se trabajan en el aula para los alumnos y alumnas; la centrición en el proceso mismo de aprendizaje más que en sus resultados; el ofrecimiento de opciones a los alumnos que les ayuden a asumir como propias las tareas a realizar y los contenidos a trabajar; el control por parte del profesorado de sus expectativas y atribuciones sobre el

comportamiento y el rendimiento de los alumnos y alumnas tratando de optimizarlas; la atención prioritaria a la manera en que se obtiene, se devuelve y se utiliza la información de las evaluaciones realizadas a los alumnos... pasan también, entre otros, a constituirse en elementos privilegiados para la actuación educativa en la etapa.

3. El carácter interpersonal de los procesos de aprendizaje

La llamada de atención que hemos realizado sobre el carácter interpersonal y construido en la relación con otros de los procesos de atribución de sentido y los elementos vinculados a esa atribución no es sino una concreción del tercero de los principios básicos sobre el aprendizaje escolar que plantea la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza en la que nos hemos situado: el principio según el cual el aprendizaje escolar es un proceso intrínsecamente interpersonal, es decir, un proceso en el que la insustituible aportación del alumno -en forma de conocimiento, de atribución de sentido o de disposición al aprendizaje- debe verse orientada, guiada y apoyada por una no menos insustituible aportación por parte de los agentes educativos -los profesores y profesoras-. Desde esta perspectiva, pues, el aprendizaje escolar requiere, indefectiblemente, de la "ayuda" educativa para poder realizarse de la manera más rica y significativa posible. Sólo ayuda, porque es una orientación, una guía y apoyo externos que no pueden sustituir ni obviar, como hemos indicado, la actividad mental constructiva del alumno. Pero ayuda insustituible y necesaria, porque sin ella la construcción de significados y la atribución de sentido implicada en el aprendizaje escolar no se realizará, previsiblemente, en la medida y con la dirección pretendida por los objetivos de la educación escolar (Coll, 1990).

Ayudar al aprendizaje de los alumnos y alumnas es, en cualquier caso, algo más que presentarles información, proponerles tareas para que las realicen y verificar después si las han hecho correctamente o no. Ayudar supone asistir en la realización de las tareas cuando el alumno y la alumna lo necesitan e implica, por lo tanto, un componente de seguimiento de la actuación del alumno, de trabajo conjunto, y de respuesta contingente a lo que los alumnos hacen o dicen. Por ello mismo, ayudar supone llevar al alumno más allá de lo que sería capaz de hacer individualmente; es decir, supone conseguir, en la interacción y la relación interpersonal, un nivel de resolución de las tareas -un nivel de significatividad del aprendizaje, un nivel de atribución de sentido- que el alumno o alumna no hubiera podido conseguir por



sí sólo; supone situarse, en definitiva, en lo que Vygotsky y sus continuadores han denominado la "Zona de Desarrollo Próximo" (cfr. Onrubia, 1993a, para una discusión más detallada).

La ayuda educativa, así entendida, puede darse de maneras muy distintas y a niveles muy distintos, desde las formas de ayuda más indirectas y "distales" -las que tienen que ver con las decisiones sobre qué actividades, tareas, materiales, recursos... van a tener los alumnos a su disposición, o qué formatos organizativos, de agrupamientos, espacios y tiempos van a enmarcar esas actividades y tareas- hasta las más directas e inmediatas -que se incardinan en la interacción comunicativa cara-a-cara entre profesor y alumnos: aportar información, hacer preguntas, ofrecer directrices de acción, dar retroalimentación, presentar modelos de acción, etc.-. Igualmente, la ayuda educativa puede darse también a través de instrumentos -una pauta de trabajo, un guión de autoevaluación, un material complementario...- y puede implicar enseñar la utilización de determinados instrumentos, tanto físicos como simbólicos. Los ejemplos que hemos apuntado en los párrafos finales de nuestra exposición de los dos principios anteriores constituyen, desde esta perspectiva y en último término, referencias a otras tantas formas de ayuda educativa potencialmente relevantes en relación al alumnado de ESO, de acuerdo con los elementos implicados en esos principios y en función de las características más habituales de ese alumnado; en este sentido, permiten ilustrar la idea tanto del carácter

necesario de la ayuda como de su necesaria vinculación a las características de los alumnos y alumnas y a aquello que efectivamente aportan a los procesos de aprendizaje.

4. El principio de ajuste de la ayuda educativa

Si la ayuda educativa debe estructurarse en torno a la actividad mental constructiva de los alumnos y alumnas, y al mismo tiempo apoyar, guiar y orientar esa actividad, es posible concluir que la ayuda educativa será tanto más eficaz cuanto más se adapte o ajuste al proceso de construcción que desarrollan los alumnos, respetándolo y al mismo tiempo promoviéndolo y, por así decir, estirando de él. Así, el ajuste de las formas de ayuda educativa a las características y vicisitudes por las que vaya atravesando la actividad mental constructiva de los alumnos y alumnas en su proceso de aprendizaje puede considerarse como el principio básico de la ayuda educativa eficaz, y en este sentido de la calidad de la enseñanza, desde la perspectiva que nos ocupa.

De acuerdo con esta caracterización, para que la ayuda educativa pueda efectivamente ajustarse a los procesos constructivos que llevan a cabo los alumnos y alumnas, debería cumplir, al menos, tres condiciones básicas. En primer lugar, debe ser una ayuda variada en cantidad y calidad, es decir, debe

poder proporcionar a los alumnos formas de apoyo y guía diversas y niveles o grados de apoyo y guía también diversos. En efecto, la forma de apoyo más adecuada al inicio de una secuencia didáctica, cuando los alumnos inician su contacto con los contenidos de que se trate, probablemente no lo será probablemente al final de esa secuencia, tras una cierta experiencia con ese contenido; de la misma manera, la ayuda más ajustada para el alumno o alumna interesado en un contenido o tarea no lo será para quien no lo está tanto; y algo parecido puede decirse en relación a los alumnos que disponen, por ejemplo, de los procedimientos y actitudes necesarios para abordar una determinada tarea con respecto a los que no disponen de ellos. En segundo lugar, y como apuntábamos al presentar la propia noción de ayuda educativa, las ayudas ajustadas se modifican en función de la actuación de los alumnos y alumnas, aumentando o disminuyendo de intensidad, o variando cualitativamente a partir de, y de acuerdo con, esa actuación. Ello significa una cierta intervención "a remolque", por así decir, por parte del profesor, que sólo puede decidir qué forma de ayuda emplear, al menos parcialmente, después de observar, analizar y valorar los indicadores de que disponga del proceso de construcción del alumno. Por último, la ayuda ajustada es aquélla que plantea retos, que cuestiona en cada momento lo que el alumno o alumna ya ha aprendido y es capaz de hacer, al tiempo que ofrece instrumentos y apoyos para resolver estos retos. Naturalmente, la magnitud de estos retos puede ser distinta para alumnos distintos y en momentos distintos.

El principio de ajuste de la ayuda educativa resalta, a partir de las características indicadas, el carácter relativo más que absoluto de la "bondad" de las diversas formas de ayuda y métodos educativos, en el sentido de que apunta que, más que ser más o menos eficaces en sí mismos, su potencialidad como apoyo al aprendizaje depende más bien de que supongan, en cada momento, ayudas ajustadas a los procesos constructivos de los alumnos y alumnas de que se trate. En este sentido, el principio de ajuste de la ayuda educativa no se identifica con determinados métodos o formas de ense-

"El ajuste de la ayuda educativa es el principio básico en el que apoyar la atención a la diversidad del alumnado, atención que constituye el eje central del planteamiento de la educación secundaria obligatoria como etapa comprensiva y con sentido en sí misma"

ñanza ni prescribe una única forma de enseñar. Con todo, y como ha señalado Solé (1991), sí puede afirmarse que este principio "proscribe" ciertas formas de enseñanza, particularmente aquellas en que las formas de intervención del profesorado son homogéneas y únicas independientemente de los alumnos y su proceso de aprendizaje, o que no se apoyan en un seguimiento y valoración de ese proceso. Igualmente, el principio de ajuste de la ayuda educativa resalta el hecho de que la modificación y adaptación de las formas de ayuda no es algo que deba hacerse en el aula excepcionalmente o como consecuencia de ciertas diferencias entre los alumnos, sino que se impone como consecuencia del propio carácter procesual del aprendizaje escolar, y que se constituye por ello en elemento clave de la enseñanza habitual, entendida entonces también como un proceso, para todos y cada uno de los alumnos.

Desde esta perspectiva, y en referencia más específica a la Educación Secundaria Obligatoria, el ajuste de la ayuda educativa es, en definitiva, el principio básico en el que apoyar la atención a la diversidad del alumnado, atención que constituye el eje central del planteamiento de la Educación Secundaria Obligatoria como etapa comprensiva y con sentido en sí misma, más allá de sus componentes propedéuticos y de preparación para determinados itinerarios formativos particulares que algunos alumnos puedan abordar con posterioridad. Así entendida, la atención a la diversidad pasa a concebirse como una tarea que atraviesa toda la actuación educativa en la etapa, que se dirige a todos los alumnos y alumnas de la misma, y que se desarrolla, inicialmente y en primera instancia, en los grupos ordinarios y heterogéneos de alumnos y en el conjunto de áreas y contenidos de la etapa. De la misma manera, los ejes básicos para la atención a la diversidad en la etapa pasan a ser, entonces, los mismos que sirven de base a una enseñanza presidida por el principio de ajuste de la ayuda educativa: en primer lugar, una planificación de la enseñanza por parte del profesorado que sea contextualizada a las características de los alumnos -tanto desde el punto de vista del significado como del sentido que pueden aportar a su proceso



de aprendizaje-, que incluya actividades diversas y variadas e itinerarios de aprendizaje también potencialmente diversos, y que permita una cierta flexibilidad en su puesta en ejecución; en segundo lugar, el seguimiento y valoración sistemática y continuada de la actuación de los alumnos y sus procesos de aprendizaje, apoyados en actividades suficientemente "transparentes" como para permitir obtener datos al respecto, en criterios consensuados de valoración y en los instrumentos de obtención y registro de la información que se crean necesarios; y en tercer lugar, un proceso relativamente constante y organizado de toma de decisiones para el ajuste tanto del desarrollo de la enseñanza como de su planificación, en función del análisis de la actuación de los alumnos (cfr. Onrubia, 1993b, para una discusión más detallada).

5. La interacción entre alumnos como instrumento de aprendizaje

La investigación psicoeducativa ha mostrado en los últimos años la potencialidad de la interacción entre alumnos, y en particular del trabajo cooperativo entre alumnos, como instrumento de aprendizaje escolar (cfr. la revisión de Coll y Colomina, 1990). Desde los resultados de esta investigación, es posible afirmar que el trabajo cooperativo entre alumnos, en distintas modalidades y formas de organización -trabajo en pequeño grupo o por parejas; situaciones de tutoría entre alumnos, de aprendizaje cooperativo o de colaboración propiamente dicha- puede constituirse en una fuente especialmente útil e importante de ayuda educativa, y de ayuda educativa ajustada, en las situaciones de aula, que contribuya de manera específica y diferenciada tanto a la construcción de significados como a la atribución de un sentido más positivo y rico a su aprendizaje por parte de los alumnos (Echeita, 1995).

En este marco, la Educación Secundaria Obligatoria puede considerarse como una etapa educativa particularmente adecuada para explotar y aprovechar, de manera sistemática y como recurso habitual de trabajo en el aula, las potencialidades del trabajo cooperativo entre alumnos. En efecto, y por un lado,



"Los alumnos y alumnas de educación secundaria obligatoria disponen -o pueden acceder a ellas- de un amplio conjunto de capacidades cognitivas y comunicativas relevantes para trabajar y aprender con sus compañeros y se encuentran en un momento en que el grupo de iguales adquiere una gran relevancia como contexto de aprendizaje y desarrollo -lo que hace que, en muchas ocasiones, el trabajo en grupo pueda resultar en esta etapa motivador en sí mismo-. Al mismo tiempo, objetivos y finalidades de la etapa vinculados a ámbitos como la revisión y reconstrucción de la propia identidad personal, el acceso a nuevas formas de regulación de las relaciones interpersonales y sociales basadas en la comprensión y respeto de los puntos de vista de otros, el paso hacia la autonomía personal y social, o la toma de decisiones y la asunción de proyectos y valores para la propia vida parecen encontrar en el trabajo cooperativo un instrumento privilegiado para poder abordarse educativamente. Finalmente, el trabajo cooperativo puede configurarse también como un recurso particularmente adecuado para la atención a la diversidad de los alumnos, en el marco del tipo de actuaciones que apuntábamos algo más arriba como ejes de esa atención desde el principio de ajuste de la ayuda educativa.

Obviamente, las potencialidades del trabajo cooperativo entre alumnos a que acabamos de hacer referencia no aparecen automáticamente por el hecho de "poner a los alumnos a hacer cosas juntos". Por el contrario, la eficacia del trabajo en grupo depende de la aparición en la interacción entre los alumnos de determinados mecanismos y procesos, como la confrontación entre puntos de vista moderadamente divergentes con vistas a una solución consensuada, la toma de conciencia y la explicitación de los propios puntos de vista y argumentos, el soporte afectivo entre los participantes, la regulación mutua, la coordinación de roles y el control mutuo del trabajo (cfr. Martí, 1993; Onrubia, 1993a). La planificación detallada por parte del profesor de las tareas y actividades que los alumnos abordarán de manera cooperativa, el seguimiento constante del desarrollo del trabajo

"Uno de los rasgos distintivos de un aprendizaje escolar adecuado es la posibilidad cada vez más amplia de utilizar lo aprendido en distintas situaciones y contextos, y en particular en nuevas situaciones de aprendizaje"

acompañado de las intervenciones de apoyo y regulación que sean necesarias, y la enseñanza explícita de los procedimientos, normas y actitudes básicas que supone el trabajo cooperativo son, desde esta perspectiva, algunos de los elementos clave que es necesario hacer intervenir para aprovechar efectivamente las potencialidades educativas de este tipo de trabajo.

6. La funcionalidad de lo aprendido y el paso a la regulación cada vez más autónoma del propio aprendizaje

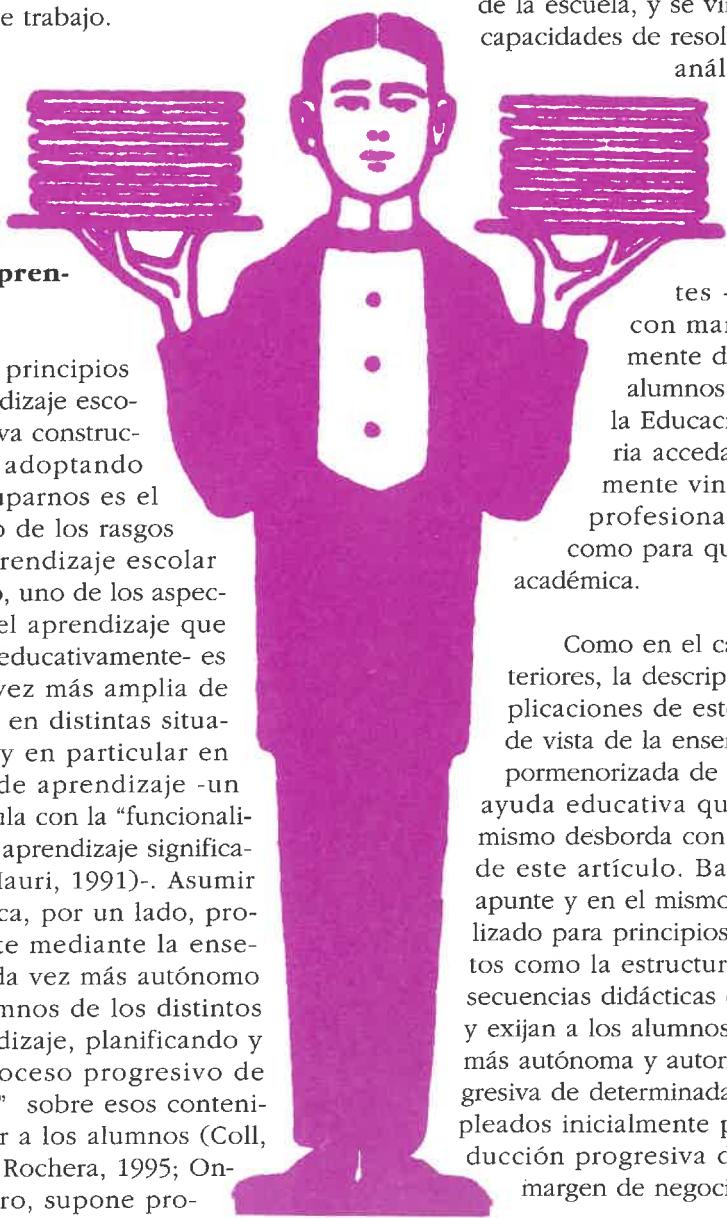
El último de los principios definitorios del aprendizaje escolar desde la perspectiva constructivista que estamos adoptando del que vamos a ocuparnos es el que sostiene que uno de los rasgos distintivos de un aprendizaje escolar adecuado -y por tanto, uno de los aspectos o dimensiones del aprendizaje que es prioritario apoyar educativamente- es la posibilidad cada vez más amplia de utilizar lo aprendido en distintas situaciones y contextos, y en particular en nuevas situaciones de aprendizaje -un principio que se vincula con la "funcionalidad" que distingue al aprendizaje significativo (cfr. Gómez y Mauri, 1991)-. Asumir este principio significa, por un lado, promover explícitamente mediante la enseñanza el dominio cada vez más autónomo por parte de los alumnos de los distintos contenidos de aprendizaje, planificando y promoviendo un proceso progresivo de "traspaso del control" sobre esos contenidos desde el profesor a los alumnos (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1995; Onrubia, 1993a). Por otro, supone pro-

mover también de manera explícita formas de regulación y control cada vez más autónomo del propio aprendizaje por parte de los alumnos y alumnas, facilitando para ello el dominio de las estrategias de aprendizaje y los procesos metacognitivos necesarios (cfr. Pozo, 1990, para una caracterización de estos conceptos).

La importancia de este último principio en el caso de la Educación Secundaria Obligatoria es enormemente elevada, tanto desde las características del alumnado de la etapa como desde los objetivos y finalidades educativas de la misma. En efecto, el desarrollo de estrategias cognitivas y de aprendizaje, y el acceso al control y regulación de los propios procesos cognitivos y de aprendizaje se sitúan entre las potencialidades básicas que abre el desarrollo adolescente (cfr. Onrubia, 1995), y al mismo tiempo entre las más dependientes de la acción educativa de la escuela, y se vinculan directamente a las capacidades de resolución de problemas y de análisis e interpretación del medio físico y social incluidas en las finalidades y objetivos de la etapa; capacidades, dicho sea de paso, igualmente importan-

tes -aunque por razones y con manifestaciones eventualmente diferentes- tanto para los alumnos y alumnas que al acabar la Educación Secundaria Obligatoria accedan a una vía más directamente vinculada a la preparación profesional y la inserción laboral como para quienes sigan una vía más académica.

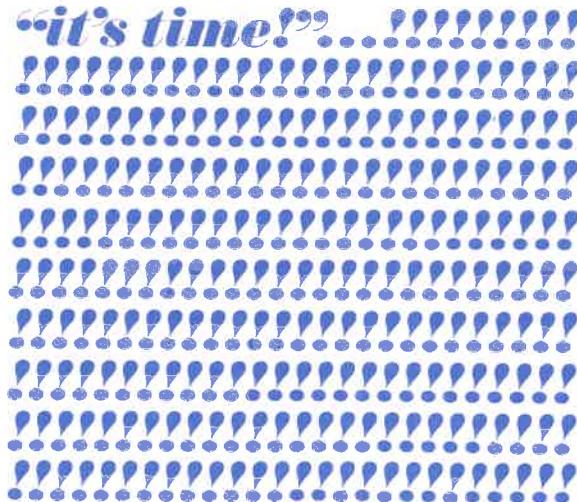
Como en el caso de los principios anteriores, la descripción detallada de las implicaciones de este último desde el punto de vista de la enseñanza, y la presentación pormenorizada de algunas de las formas de ayuda educativa que pueden vincularse al mismo desborda con mucho las posibilidades de este artículo. Baste indicar, a modo de apunte y en el mismo sentido que hemos realizado para principios anteriores, que elementos como la estructuración de las unidades o secuencias didácticas de manera que permitan y exijan a los alumnos una actuación cada vez más autónoma y autorregulada, la retirada progresiva de determinadas ayudas y soportes empleados inicialmente por el profesor, la introducción progresiva de opciones y un cierto margen de negociación con los alumnos y



alumnas en relación a las actividades y tareas a realizar, su participación progresiva en el diseño y aplicación de los criterios de evaluación de determinadas actividades y contenidos, la existencia de espacios en que los alumnos puedan diseñar, desarrollar y valorar de manera relativamente autónoma actividades globales de enseñanza y aprendizaje, la enseñanza explícita y contextualizada de habilidades y estrategias de aprendizaje, el uso de determinados instrumentos de apoyo a la tarea de autorregulación del aprendizaje, la utilización con una perspectiva formadora de determinados dispositivos de evaluación... pueden ser algunas de las maneras de concretar, en el trabajo habitual en las aulas, este último principio sobre el aprendizaje escolar que hemos presentado.

Notas

(1) Una presentación de esa manera de entender la naturaleza y funciones de la educación escolar puede encontrarse, entre otros, en Coll (1990, 1994). Un análisis detallado, en clave epistemológica y conceptual, de las relaciones entre la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza y determinados conceptos e ideas de algunas de las teorías y enfoques actualmente predominantes en la explicación psicoeducativa y psicoconstruccional puede encontrarse en Coll (*en prensa*).



(*) Javier Onrubia es profesor del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona. (Teléfonos de contacto: 93-402.10.46 ext. 3259).

Referencias bibliográficas

Coll, C. (1983): "La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje". En C. Coll (ed.), *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid. Siglo XXI.

Coll, C. (1988): "Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo". *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142.

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

Coll, C. (1994): "Posibilidades críticas en el desarrollo de la reforma curricular española". *Substratum*, 5, 125-150.

Coll, C. (*en prensa*): "Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica". *Anuario de Psicología*, 69.

Coll, C.; Colomina, R. (1990): "Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar". En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.

Coll, C.; Colomina, R.; Onrubia, J.; Rochera, M.J. (1995): "Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa". En P. Fernández Berrocal y M. A. Melero Zabal (comps.): *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.

Echeita, G. (1995): "El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje". En P. Fernández Berrocal y M. A. Melero Zabal (comps.): *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.

Gómez, I.; Mauri, T. (1991): "La funcionalidad del aprendizaje en el aula y su evaluación". *Cuadernos de Pedagogía*, 188, 28-32.

Miras, M. (1993): "Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos". En C. Coll, E. Martí, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala, *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

Martí, E. (1993): "¿De qué depende la eficacia del trabajo en grupo?". *Aula de Innovación Educativa*, 9, 16-20.

Onrubia, J. (1993a): "Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas". En C. Coll, E. Martí, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala, *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

Onrubia, J. (1993b): "La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria: algunas reflexiones y criterios psicopedagógicos". *Aula de Innovación Educativa*, 12, 45-50.

Onrubia, J. (1995): "El proyecto adolescente: elementos para una aproximación constructivista, contextual e interaccionista al desarrollo psicológico en la adolescencia". *Aula de Innovación Educativa*, 40-41, 85-90.

Pozo, J. I. (1990): "Estrategias de aprendizaje". En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.

Solé, I. (1991): "¿Se puede enseñar lo que se ha de construir?". *Cuadernos de Pedagogía*, 188, 33-35.

Solé, I. (1993): "Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje". En C. Coll, E. Martí, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala, *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

SECUNDARIA

Nadie niega que es en la educación secundaria obligatoria donde se concentran con especial agudeza la mayoría de las dificultades derivadas de la aplicación de los principios psicopedagógicos de la LOGSE a

la vida de las aulas. En efecto, la extensión de la educación obligatoria y comprensiva hasta los dieciséis años, incorporando a ella las enseñanzas anteriores de Formación Profesional de Primer Grado y de los dos primeros cursos del BUP, está creando una serie de dificultades que no son sino un reflejo de los distintos obstáculos con que se encuentran el profesorado y los centros educativos a la hora de concretar el modo en que se abordarán los objetivos de la educación secundaria obligatoria. En este contexto de dificultades destaca como una asignatura pendiente en los institutos de educación secundaria la atención, desde otras actitudes y desde otra organización pedagógica, a la diversidad de necesidades educativas de un alumnado con diferentes motivaciones, capacidades e intereses.

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

VICENT TIRADO*

Este artículo pretende abordar, aunque no en toda su extensión y profundidad, los aspectos más significativos que caracterizan la diversidad en la educación secundaria obligatoria, las dificultades más sobresalientes detectadas en el diseño y puesta en práctica de actividades de atención a dicha diversidad en algunos de los institutos que anticipan esta etapa obligatoria y señalar determinadas actuaciones que ayuden a satisfacer las necesidades del alumnado en este tema.

Antes de acometer la reflexión sobre los tres aspectos reseñados, es conveniente que definamos y desarrollemos con cierta amplitud el concepto de atención a la diversidad que se contempla en la LOGSE puesto que nos será muy útil para profundizar en lo que va a ser el núcleo fundamental de este artículo.

1. El concepto de atención a la diversidad

El sistema educativo, en su tramo obligatorio, establece una enseñanza comprensiva y diversificada cuya caracterización implica el desarrollo de una serie de ideas esenciales.

En primer lugar, la enseñanza obligatoria debe ofrecer una formación básica y común a todos los ciudadanos, lo que conlleva una enseñanza no selectiva ni discriminatoria. Ello significa un currículo de carácter multicultural, es decir, que contemple las diferentes culturas del alumnado entendidas éstas en un sentido amplio, es decir, no sólo en lo referente a las distintas etnias sino también a las diferentes concepciones, ideas y valores que cada grupo social ostenta. Pero también implica una ordenación curricular integradora, es decir, que el currículo ofrezca idénticas posibilidades de educación y, en lo primordial, asegure los mismos aprendizajes a todo el alumnado, independientemente de cuál sea su situación personal y social en los diferentes ámbitos de la vida.

En segundo lugar, hay que ofrecer, al mismo tiempo, una enseñanza flexible y diversificada puesto que existen grandes diferencias entre los alumnos y alumnas en relación con sus capacidades, intereses y motivaciones y, sobre todo, cuando la escolarización se extiende a jóvenes que hoy se sitúan al margen del sistema educativo. Por eso es importante que la mencionada flexibilidad se refiera a aspectos de currículo, de organización, de estructura y de normas de funcionamiento.

En tercer lugar, la educación secundaria obligatoria constituye el último tramo de la enseñanza obligatoria, por lo que se configura como una etapa educativa autónoma que debe poner énfasis en

conseguir la formación integral del alumnado y en favorecer su inserción social y laboral, poniendo de relieve, al mismo tiempo, que existen pluralidad de formas de llevar ésta a cabo. Con ello no se quiere perder de vista la dimensión propedéutica de la etapa pero sí insistir en el hecho de que subrayarla implica reforzar el carácter selectivo de la enseñanza pues entonces ésta se organiza teniendo demasiado en consideración los requisitos que se derivan de las ofertas de escolarización posteriores, lo que conduce a sobrecargar determinados contenidos en detrimento de otros.

En conclusión, el criterio de comprensividad o, lo que es lo mismo, la necesidad de contemplar en esta etapa las características de todos los alumnos y de todas las alumnas, conlleva necesariamente el principio de atención a la diversidad en el sentido de promocionar una enseñanza adaptativa, entendida ésta como una serie de actuaciones educativas que, desde un referente curricular básicamente común, realiza respuestas educativas ajustadas y adecuadas a las necesidades de cada uno de los estudiantes. De tal manera es todo ello cierto que la calidad de la educación se valora por la aptitud que el sistema educativo tiene para generar respuestas educativas adecuadas a las diferencias y a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de todos los alumnos y alumnas.

Desde esta perspectiva, pues, la atención a la diversidad es consustancial a la propia reforma educativa de tal forma que sin su concreción en la actividad educativa en los institutos, tanto en los aspectos generales como en los concretos del aula, los objetivos y las finalidades que señala la LOGSE quedarían anulados.

Consecuentes con estos principios es necesario que sigamos profundizando en algunas ideas que nos proporcionen los elementos que nos permitan comprender mejor el verdadero alcance de la atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria. En efecto, el primer factor que hay que considerar es que la atención a la diversidad se refiere a la individualización de la enseñanza, lo que implica considerar, en todo momento, las características de todos los alumnos y los procedimientos educativos que éstos utilizan para acercarse a aquélla.

El segundo factor que hay que tener en cuenta es que las conductas educativas y de aprendizaje de un alumno sólo se pueden interpretar por la interrelación que, en un momento concreto, se establece entre las capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos, de tal forma que ninguna de éstas explica por sí sola el comportamiento de los estudiantes. Esto es muy importante porque demasiadas veces hemos constatado actuaciones educativas referidas unilateralmente a los niveles de conoci-

miento de los alumnos obviando no sólo los otros dos factores sino incluso que alguno de éstos está determinando su competencia curricular. Es más, muchas veces el profesorado afirma: "este alumno es capaz pero no quiere", o al revés, y con ello suelen justificar el comportamiento de los alumnos como si se tratase de una característica consustancial a la naturaleza humana, eludiendo que los tres aspectos señalados —intereses, capacidades y motivaciones— se aprenden y por tanto deben enseñarse.

El tercer factor que hemos de tener presente es que el aprendizaje o la esencia de aprendizaje de un alumno o alumna es fruto de la interacción que se produce, en una situación determinada, entre sus características personales y las características propias de la práctica educativa del profesorado del aula. De nuevo se cometería un error gravísimo si la explicación del comportamiento del estudiante se basase exclusivamente en uno sólo de los polos y no en su interacción. En educación secundaria existe una tendencia a poner el acento unilateralmente en las características del alumnado cuando éste no aprende suficientemente.

Por último, la atención a la diversidad consiste en poner el énfasis en procurar que se dé el mayor ajuste posible entre la actividad educativa del profesorado y las necesidades del alumnado. Por eso la estrategia general de enseñanza que debe adoptarse es la adaptativa, entendida como la utilización constante de procedimientos y de respuestas educativas diversificadas y diferentes que permitan al alumnado alcanzar los objetivos y los contenidos que se consideran indispensables para su desarrollo. Se trata de que, tomando como referente los aspectos curriculares que son comunes y básicos para todos, los caminos, recursos e itinerarios que empleen los estudiantes para alcanzar los objetivos sean diferentes y variados gracias a las ayudas también variadas que les presten los profesores.

2. La diversidad en la educación secundaria obligatoria

De las ideas y principios expuestos hasta este momento se desprende, entre

"La enseñanza obligatoria debe ofrecer un currículo de carácter multicultural, es decir, que contempla las diferentes culturas del alumnado, no sólo en lo referente a las distintas etnias sino también a las diferentes concepciones, ideas y valores que cada grupo social ostenta"

otros aspectos, que las dificultades de aprendizaje no surgen de las posibles limitaciones de un alumno o alumna sino, fundamentalmente, de sus condiciones educativas y de escolaridad y de si éstas se adecuan a las características de aquéllas. Esto significa que la respuesta pedagógica que se genere debe basarse en las características del alumnado y, sobre todo, en la calidad del entorno educativo y curricular tanto en su dimensión institucional como en la más particular.

Estos criterios son fundamentales para analizar y reflexionar sobre cómo se manifiesta la diversidad en la educación secundaria obligatoria pues, en buena parte, ésta es consecuencia de las condiciones educativas y organizativas en que se desarrolla la vida en los institutos. Dicho de otra manera: las necesidades educativas de los alumnos remiten a aspectos que tienen que ver con el contexto social, cultural y familiar, con su historia escolar, con las ofertas educativas que se le están proponiendo en esos momentos y, evidentemente, con las condiciones personales de su desarrollo.

Las diferencias naturales que existen entre los alumnos se multiplican en la educación secundaria obligatoria y, por tanto, un mayor número de ellos necesita, en esta etapa, de respuestas educativas diferenciadas e incluso específicas. En efecto, existen considerables diferencias en la capacidad de aprendizaje y entre los intereses y las motivaciones de determinados alumnos y las de sus compañeros del mismo grupo, lo que lleva, en algunos casos, que las necesidades de unos y otros estén muy alejadas e incluso puedan llegar a ser opuestas. Por eso, en un aula conviven alumnos que se esfuerzan en cualquiera de las situaciones de aprendizaje que se proponen mientras otros estudiantes escasean en estas actitudes y mientras algunos jóvenes han alcanzado el nivel de conocimiento exigido en unas determinadas áreas, otros del mismo grupo muestran un desfase de un ciclo o de varios. También se observa cómo determinados alumnos otorgan un valor considerable a los estudios que realizan y se sienten relativamente satisfechos en el cumplimiento de sus expectativas e intereses, mientras otros estudiantes desvalorizan las enseñanzas que cursan e in-



WUCIUS WONG

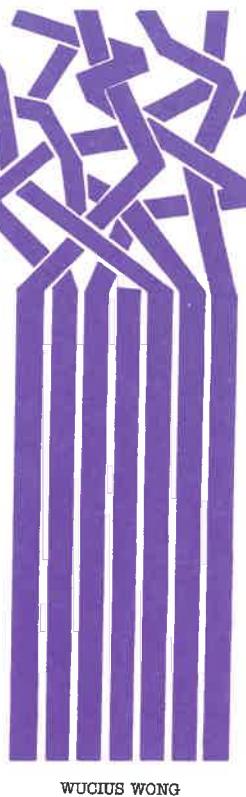
cluso centran sus expectativas como lograr una buena inserción laboral fuera del aula.

De la misma manera se constata cómo una parte de los alumnos saben obtener provecho de la situación de aprendizaje escolar mientras que otros encuentran serias dificultades para manejar los mecanismos y recursos de aprendizaje que se lo permitan. En efecto, hay estudiantes que saben relacionarse con el profesorado dialogando con él, formulándole las preguntas adecuadas... mientras que otros evitan, al máximo, el contacto con el educador. Lo mismo ocurre en relación con los compañeros y con el trabajo en equipo: no todos los alumnos se desenvuelven "correctamente" según las normas establecidas en el instituto (realizar esfuerzos constantes, estar en silencio, ser obediente...). Esta breve descripción de algunas situaciones que se dan en los centros provoca comportamientos, en algunos casos, de absentismo, abandonos parciales o temporales e incluso conductas distorsionadoras y de enfrentamiento.

Muchas de las necesidades educativas que estas circunstancias provocan son fruto, en parte, de las características de la educación secundaria, del funcionamiento y estructura de los institutos y de la práctica educativa habitual de buena parte del profesorado. Lo que se quiere significar es que únicamente el análisis de la interacción entre las peculiaridades de la educación secundaria obligatoria y su desarrollo en los centros y las características de los alumnos ofrece los parámetros exactos que deben servir para diseñar y concretar las respuestas educativas a la diversidad de necesidades educativas del alumnado.

Por todo ello, es importante realizar un breve repaso a determinadas circunstancias que se dan en los institutos y que nos permiten comprender mejor lo que ocurre en ellos cotidianamente e identificar algunas de las dificultades con que se encuentra el profesorado en el momento de intervenir educativamente con éxito.

1. Los aprendizajes que se han diseñado en la educación secundaria obligatoria tienen una dimensión más disciplinar y, por tanto, la organización de contenidos en grandes áreas del saber, caracterís-



tica de la educación primaria, se deja de lado. Esta forma de proceder determina que los conocimientos que han de lograr los alumnos sean mucho más especializados porque estos contenidos se incrementan, son más heterogéneos y son más específicos. Todo ello complica, en exceso, el aprendizaje significativo de los mismos. Por eso, si no se toman las medidas adecuadas, tanto en relación con la selección y la organización de los contenidos como la utilización de métodos didácticos acordes con las necesidades de los alumnos, muchos de ellos encontrarán dificultades para alcanzar los aprendizajes del ciclo o del curso, lo que les llevará a "fracasar" innecesariamente y, en consecuencia, demandarán de nuevo respuestas extraordinarias.

2. La actividad pedagógica y curricular en la educación secundaria obligatoria está excesivamente segmentada y compartimentada en diferentes áreas y materias. Ello conlleva que muchos profesores y profesoras, que imparten clase a un desmesurado número de alumnos, no puedan realizar un seguimiento personalizado de su aprendizaje y desarrollo. En este mismo sentido, el alumnado no sólo recibe la intervención de muchos profesores sino que cursa abundantes áreas o materias y éstas se desarrollan en módulos horarios semanales que, en muchos casos, obstaculizan la utilización de estrategias metodológicas y didácticas participativas en las que la formulación de hipótesis, el contraste de las mismas mediante el debate y la comprobación práctica estén presentes.

Estas son condiciones suficientes para que muchos alumnos de la etapa encuentren serias dificultades para llevar a cabo los aprendizajes que se les están exigiendo, lo que, en bastantes ocasiones, genera que se den necesidades educativas diferentes de las que éstos tenían al principio de su entrada en la etapa y de carácter mucho más específico.

3. Es importantísimo que la actuación pedagógica del profesorado sea coherente y responda a los mismos principios psicopedagógicos. La coordinación, resulta, de este modo, fundamental y, en consecuencia, es imprescindible que el profesorado trabaje cooperativamente y en equipo. Una organización escolar que no permita suficientemente la colabora-

"La educación secundaria obligatoria constituye el último tramo de la enseñanza obligatoria, por lo que se configura como una etapa educativa autónoma que debe poner énfasis en conseguir la formación integral del alumnado y en favorecer su inserción social y laboral"

"El aprendizaje o la ausencia de aprendizaje de un alumno es fruto de la interacción que se produce, en una situación determinada, entre sus características personales y las características propias de la práctica educativa del profesorado del aula"

ción y coordinación del profesorado, sobre todo del que imparte clase en un mismo grupo de alumnos, obstruye considerablemente la calidad de los aprendizajes de los alumnos e incluso, en algunos casos, los puede llegar a impedir.

3. Algunas dificultades en la atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria

Para comprender con amplitud y profundidad la complejidad del desarrollo de medidas de atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria, en la forma descrita, es imprescindible que tengamos presentes los distintos aspectos que hemos expuesto en los apartados anteriores, pero en especial los que se derivan de la comprensividad de la etapa y, en consecuencia, de la concepción de la diversidad.

En efecto, este asunto, con ser importante, cobra mayor relevancia porque la Formación Profesional de Primer Grado y el Bachillerato Unificado y Polivalente son enseñanzas no comprensivas y por tanto basadas fundamentalmente en la especialización y en la selección de los alumnos, bien para que se incorporen al mundo productivo y de servicios como técnicos medios, bien para que puedan incorporarse a la universidad, lo que ha determinado en el profesorado determinadas prácticas educativas que, en algunas cuestiones, chocan frontalmente con determinados planteamientos de la reforma educativa que propicia la LOGSE. Analizaremos a continuación algunas de las consecuencias más relevantes que se

desprenden de este cambio de situación y que inciden en la atención a la diversidad de necesidades de los alumnos.

a) La comprensividad conlleva la integración en la educación secundaria obligatoria de todos (o de la inmensa mayoría) los alumnos y las alumnas de las edades correspondientes y por tanto insiste en que los profesionales de la enseñanza realicen todos los esfuerzos posibles para que cada uno de los estudiantes, que tienen condiciones de partida muy diferentes en relación con sus capacidades, intereses y motivaciones, alcance los objetivos de la etapa y en consecuencia la titulación de graduado en educación secundaria obligatoria.

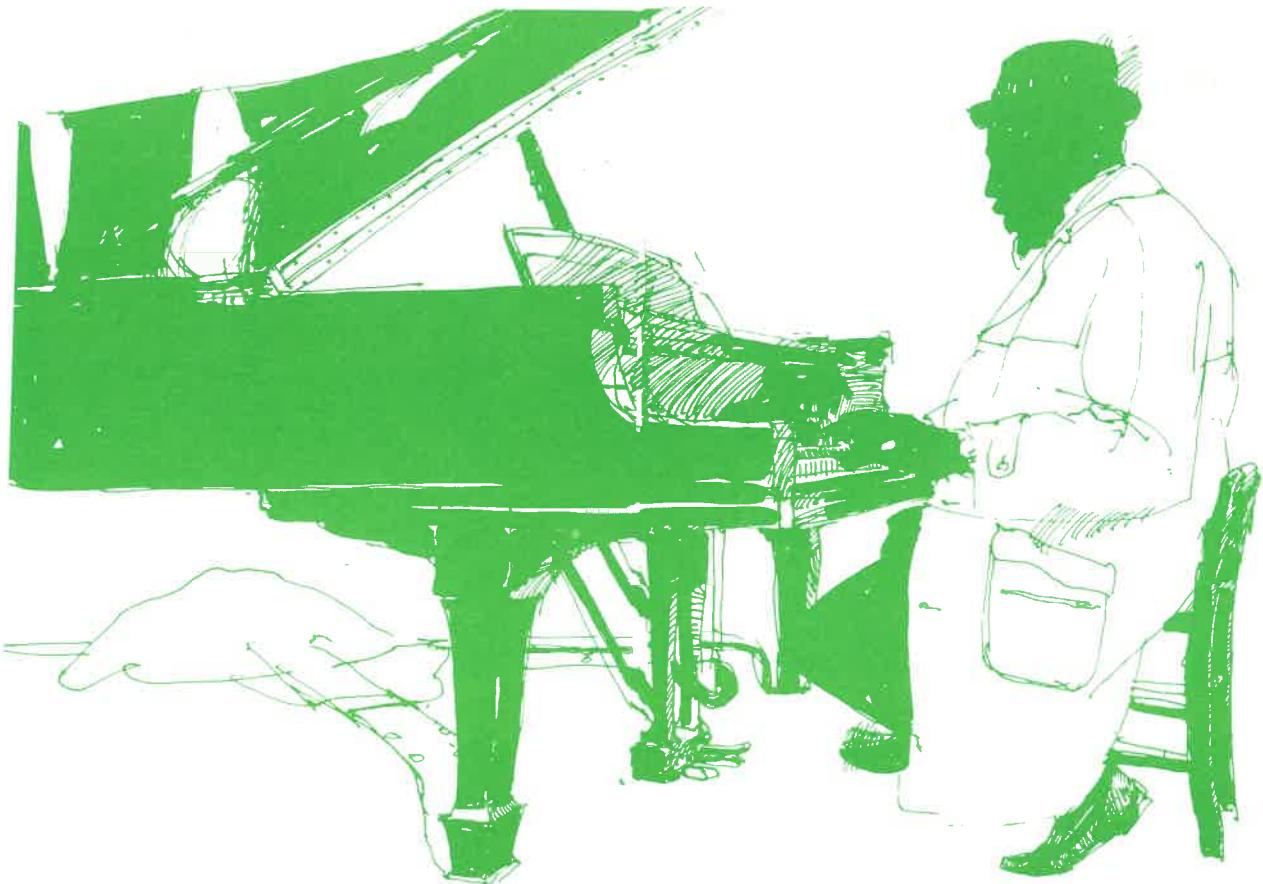
Dicho de otra manera: hay que impulsar una pedagogía para todos y para todas evitando la pedagogía para "élites" que ha estado caracterizando el BUP y, en menor medida, a la FP. En ese sentido, la práctica educativa del profesorado es la que debe ajustarse a las características de los alumnos y no las necesidades de éstos a aquélla, que es lo que ocurre en una enseñanza no comprensiva.

En efecto, en demasiadas ocasiones los profesionales que hemos desarrollado nuestras tareas en las enseñanzas medias, hemos afirmado que "determinado alumno o alumna no pertenece al nivel educativo que está cursando" y por tanto hay que "orientarle o bien hacia la Formación Profesional de Primer Grado si está cursando BUP o hacia aulas taller si está en la Formación Profesional". En esta perspectiva, resulta también preocupante que se encuentren "naturales" y "normales" determinados porcentajes de alumnos suspensos o de superación del nivel educativo correspondiente.

Se puede afirmar, sin miedo a equivocarse, que hoy algunos profesores siguen defendiendo estas concepciones selectivas que son fruto, fundamentalmente, de la dificultad que existe del cambio desde una enseñanza postobligatoria y selectiva hacia otra comprensiva que requiere, necesariamente, de un soporte psicopedagógico y



AKAL



JAZZ MAGAZINE

curricular continuado y de una continuada formación permanente.

b) En la educación comprensiva y básica, como en la educación secundaria obligatoria, los contenidos deben tener una dimensión esencialmente cultural, es decir, deben ayudar a la socialización y al desarrollo de los alumnos en la época que les corresponde vivir. Por eso los contenidos que se han escogido intentan informar de los procesos sociales y deben contribuir a que los alumnos se incorporen a éstos de forma creativa.

De lo hasta ahora comentado se desprende que los contenidos no deben pretender especializar sino ofrecer los elementos necesarios para que los alumnos accedan a los mecanismos indispensables que configuran la cultura básica de cualquier ciudadano o ciudadana. Por eso, es imprescindible que, en cada ocasión, se distingan los contenidos nucleares y sustanciales, que deben ser adquiridos por todos, de los accesorios y complementarios que sólo deben alcanzar los alumnos con mayores posibilidades.

Estos planteamientos apenas se abren camino entre el profesorado y por eso encontramos, en muchas ocasiones, que los programas de cada área o materia son excesivamente extensos y están muy sobrecargados de contenidos, fundamentalmente

de tipo conceptual, mientras en los citadas programas se obvia, demasiadas veces, los contenidos referidos a procedimientos y a actitudes. En estrecha relación con esta situación se constata que, en determinados círculos de profesores, se siguen empleando didácticas y metodologías presididas por la simple transmisión y exposición de los contenidos de las áreas correspondientes, como si por la mera "comunicación" de determinados conocimientos, fundamentalmente conceptos, los alumnos los aprendiesen automáticamente, con lo cual se ignoran los factores y condiciones que hacen posible el aprendizaje. En conclusión, se está más pendiente de la extensión, profundización y especialización de los contenidos que de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Estas consideraciones son muy importantes pues de los criterios que se utilicen para la selección y para la organización de los contenidos depende que los alumnos lleven a cabo sus aprendizajes. En efecto, hemos constatado que plantear el aprendizaje de determinados contenidos provocaba fuertes desajustes en ciertos alumnos. Se observan algunas tendencias a promocionar contenidos con un marcado tamiz teórico eludiéndose los de carácter más práctico lo que, además de profundizar en el divorcio entre la teoría y la práctica, provoca que

a aquellos se les despoja de su dimensión funcional y de aplicación al entorno ordinario de los estudiantes que resulta imprescindible para determinados alumnos.

En esta perspectiva, lo que le resulta al profesorado más complejo y difícil de asimilar es que en una misma área y en una misma aula se exijan aprendizajes diferentes según las características y necesidades de los alumnos en el contexto del mismo bloque de contenidos y que a todos ellos, si adquieren el nivel de competencia demandado, haya que considerarles con derecho a una calificación óptima y positiva. El profesorado, en general, considera que al otorgarle a los contenidos una dimensión eminentemente cultural y al centrar la enseñanza y el aprendizaje, esencialmente, en los nucleares y sustanciales, lo que se hace es "rebajar niveles", ignorando sin embargo no sólo la cantidad de alumnos que, precisamente por hacer lo contrario, "fracasan" y no obtienen la titulación correspondiente, sino que algunos de los que alcanzan ésta no han adquirido ni el aspecto cultural ni nuclear de algunos contenidos.

c) Otra de las dificultades que se constata en los institutos es que el profesorado en su conjunto comprenda, y por tanto actúe en consecuencia, que los procesos de enseñanza y aprendizaje sólo se interpretan desde una perspectiva interactiva. Dicho de otra manera: es importante que el profesorado asuma que, cuando un alumno o una alumna no aprende suficientemente, la práctica educativa ha contribuido considerablemente al comportamiento de los estudiantes. Mientras esto no ocurra, pocas veces los profesores y las profesoras diseñarán indicadores para evaluar su propia actividad y las consecuencias que conlleva en los aprendizajes del alumnado y por tanto efectuarán respuestas educativas diferenciadas a las necesidades de los alumnos, lo que provocará mayores desajustes y el incremento de las medidas extraordinarias de atención a la diversidad.

d) La extensión de la escolaridad comprensiva y obligatoria hasta los diecisésis años confiere a la educación secundaria obligatoria la tarea de ocuparse funda-

"La atención a la diversidad consiste en poner el énfasis en procurar que se dé el mayor ajuste posible entre la actividad educativa del profesorado y las necesidades del alumnado. De ahí la utilización de procedimientos y de respuestas educativas diversificadas que permitan al alumnado alcanzar los objetivos y los contenidos indispensables para su desarrollo"



JOOST SWARTE

mentalmente de la educación integral de los alumnos, por lo que las actividades de los profesores no solamente han de referirse a cuestiones cognitivas y de instrucción sino también a los aspectos afectivos, de interrelación y de inserción y actuación social.

Estos últimos aspectos que, mayoritariamente y habitualmente, dejábamos en manos exclusivas de la familia de los alumnos, han de ser asumidas por el profesorado. Tal novedad provoca no únicamente desconcierto ante el cambio de función que se les asigna sino también una cierta ignorancia sobre cómo proceder e incluso genera algunas reacciones de rechazo. Por eso no extraña los inconvenientes que existen para que las programaciones y las evaluaciones consideren los aspectos mencionados lo que, además de no fomentar el desarrollo armónico de la persona, ocasiona mayor discriminación en aquellos alumnos que más necesitan reforzar los aspectos afectivos, de interrelación y de inserción social.

e) Una enseñanza adaptativa implica que se adopten medidas y actuaciones de atención a la diversidad de necesidades educativas de los alumnos en todos los niveles de planificación curricular: en el proyecto curricular de la etapa, en las programaciones de área y en las actividades de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el aula. Esto conlleva que las distintas actividades deban referirse a todos los elementos que constituyen el currículo: objetivos, contenidos, criterios de evaluación, aspectos metodológicos y organizativos, optatividad... Con esta perspectiva, el profesorado de un instituto debe adoptar decisiones permanentemente de forma colaborativa pues sólo de esa manera se garantiza la pluralidad de opiniones y de percepciones sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos y por tanto se aseguran respuestas educativas consensuadas y ajustadas a las necesidades de estos.

En este punto radica una de las mayores dificultades entre ese profesorado de educación secundaria que tradicionalmente se ha caracterizado por ser muy buen "comunicador" e "informador" de conocimientos pero no tanto por saber interpretar correctamente el currículo oficial a la luz, por una parte, del proyecto

social y cultural al cual aquél obedece y, por otra, de las características del alumnado y de su entorno que, irremediablemente, debe conducir a los enseñantes a flexibilizar sus propuestas educativas y curriculares.

Hemos de convenir, sin embargo, que para que el profesorado realice las actividades descritas es imprescindible que se dote de una estructura organizativa que le permita adoptar cooperativamente las decisiones correspondientes. En ese sentido es fundamental que el instituto incorpore, como mínimo, una serie de órganos de coordinación que faciliten la tarea a los profesionales de la enseñanza: la Comisión de Coordinación Pedagógica como encargada de elaborar y de evaluar el Proyecto Curricular de Etapa, los departamentos didácticos que aseguren las programaciones de ciclo y de curso, los equipos educativos de grupo (conjunto de profesores que intervienen con un mismo número de alumnos), coordinados por el tutor, que garanticen la coordinación de las programaciones de aula, el seguimiento de las actividades de enseñanza y aprendizaje, y la coordinación de tutores que permita reflexionar y establecer líneas de actuación tanto en su tarea en los equipos educativos como en la tutoría de grupo e individual.

La cultura organizativa de los institutos se ha centrado casi exclusivamente en el claustro y en los seminarios o departamentos. Por eso se puede afirmar que en contadas ocasiones se llega a plantear la existencia de equipos educativos estables que, a nuestro entender, es el único órgano, que en coordinación con los departamentos, puede asegurar respuestas pedagógicas ajustadas a las necesidades del alumnado.

Desde esta perspectiva hemos de referirnos a dos circunstancias determinantes: en primer lugar, a los criterios que habitualmente se utilizan para la distribución de grupos y horarios del profesorado que, en la mayoría de casos, no se rigen por el criterio pedagógico de facilitar la coordinación del profesorado, en especial de los equipos educativos; en segundo lugar, a las normas que regulan la convivencia en el centro que, por una parte, acostumbran a responder a modelos cercanos a los de los alumnos que tie-



JOOST SWARTE

“Los contenidos no deben pretender especializar sino ofrecer los elementos necesarios para que los alumnos accedan a los mecanismos indispensables que configuran la cultura básica de cualquier ciudadano o ciudadana. Es imprescindible distinguir los contenidos esenciales de los accesorios”

nen depositadas grandes expectativas en el sistema educativo ignorando otras culturas y sensibilidades y, por otra, es usual que estén presididas por criterios eminentemente correctores y no tanto por principios de diálogo y de negociación, lo que evidentemente favorece sólo a unos pocos.

f) Es conveniente que, antes de finalizar este breve recorrido sobre los obstáculos más sobresalientes con que se están encontrando los profesores a la hora de atender a la diversidad del alumnado, nos refiramos a las actitudes, más generalizadas, que provocan la utilización o no de las medidas específicas y extraordinarias. Cuando algunos alumnos tienen dificultades de aprendizaje y no “siguen” la clase, frecuentemente se adopta la medida de desdoblar el grupo pero sin cuestionarse por qué hay que actuar así y sin preguntarse qué aprendizajes se llevan a cabo con esos alumnos, de tal forma que constatamos muchas veces que se les sigue imponiendo la misma programación que a los demás. De la misma manera, a los alumnos con graves problemas de aprendizaje o de conducta se les reserva el recurso fácil de la permanencia de un año más en un ciclo o curso donde, salvo en contadas ocasiones, se repiten los mismos procesos instructivos y curriculares que les llevaron a suspender.

En relación con las *adaptaciones curriculares significativas* y con los *programas de diversificación curricular* se detectan bastantes actitudes en las que el profesorado manifiesta no sólo no estar preparado sino también necesitar de profesionales especializados que se hagan cargo de esos alumnos eludiendo sus responsabilidades. Muchas veces esto es una consecuencia de que el profesorado no ha podido desarrollar suficientemente, por falta de apoyos y formación adecuada, las actuaciones educativas y curriculares que se han descrito en los cinco apartados anteriores.

(*) Vicent Tirado Bausá es profesor de enseñanza secundaria y en la actualidad director de Planificación y Gestión de Centros del Instituto Municipal de Educación de Barcelona (Teléfono de contacto: 93-402 35 23).

SECUNDARIA

Uno de los objetivos de cualquier profesional consiste en ser cada vez más competente en su oficio. Esta mejora profesional generalmente se consigue mediante el conocimiento y la experiencia: el conocimiento de

las variables que intervienen en su práctica cotidiana y la experiencia para dominarlas. Probablemente la mejora de nuestra actividad como enseñantes pasa por el análisis de nuestra práctica y por el contraste con otras prácticas. Así pues, necesitamos medios teóricos que contribuyan a que el análisis de esa práctica sea verdaderamente reflexivo. Unos referentes teóricos, entendidos como instrumentos conceptuales extraídos del estudio empírico y de la determinación ideológica, que nos permitan fundamentar nuestra práctica y nos den pistas acerca de los criterios de análisis y acerca de la selección de las posibles alternativas de cambio. En este artículo intentaremos concretar estos asuntos en dos grandes referentes: la función social de la enseñanza y el conocimiento del cómo se aprende.

¿CÓMO ENSEÑAR?

El análisis de la práctica educativa

ANTONI ZABALA*

A

mbos referentes, en su calidad de instrumentos teóricos, deben aportarnos criterios esencialmente prácticos: existen modelos educativos que enseñan unas cosas y otros que enseñan otras, lo cual ya es un dato importante; existen actividades de enseñanza que contribuyen al aprendizaje, pero también existen actividades que no contribuyen a la adquisición de los aprendizajes de la misma forma. Pues bien, estos datos, aunque a primera vista pueden parecer insuficientes, nos van a permitir entender mejor la práctica en el aula.

Las variables de la práctica educativa

En primer lugar habrá que referirse a aquello que configura la práctica educativa. Los procesos educativos son lo suficientemente complejos para que no sea fácil reconocer todos los factores que los caracterizan. La estructura de la práctica educativa obedece a múltiples determinaciones, como los condicionantes institucionales y organizativos, las tradiciones metodológicas, las posibilidades reales de los profesores, los medios y las condiciones físicas existentes, etc. Pero la práctica educativa es fluida, huidiza, difícil de delimitar con coordenadas simples y, además, compleja, ya que en ella se expresan múltiples factores, ideas, valores, hábitos pedagógicos, etc.

Los estudios sobre práctica educativa desde posiciones analíticas han destacado numerosas variables y han prestado atención a aspectos muy concretos, de modo que, bajo una perspectiva positivista, se han buscado explicaciones para cada una de dichas variables, parcelando la realidad en aspectos, que por sí mismos y sin relación con los demás, dejan de tener significado al perder el sentido unitario del proceso de enseñanza y aprendizaje. Entender la intervención pedagógica exige situarse en un modelo en el que el aula se configura como un microsistema definido por unos espacios, una organización social, unas relaciones interactivas, una forma de distribuir el tiempo, un determinado uso de los recursos didácticos, etc... y donde los procesos educativos se explican como elementos estrechamente integrados en dicho sistema. Así pues, lo que sucede en el aula sólo se puede averiguar en la interacción de todos los elementos que intervienen en ella.

Pero desde una perspectiva dinámica, y desde el punto de vista del profesorado, esta práctica, si debe entenderse como reflexiva, no puede reducirse al momento en que se producen los procesos educativos en el aula. La intervención pedagógica tiene un antes y un después que constituyen las piezas con-

sustanciales en toda práctica educativa. La *planificación* y la *evaluación* de los procesos educativos son una parte inseparable de la actuación docente, ya que lo que sucede en las aulas (la intervención pedagógica) nunca se puede entender sin un análisis que contempla las intenciones, las previsiones, las expectativas y la valoración de los resultados. Por poco explícitos que sean los procesos de planificación previa o los procesos de evaluación de la intervención pedagógica, ésta no puede analizarse sin que se contemplen dinámicamente desde un modelo de percepción de la realidad del aula en que están estrechamente vinculadas la planificación, la aplicación y la evaluación.

Las dimensiones o variables de cualquier propuesta metodológica incluyen, además de unas actividades o de unas tareas determinadas, una forma de agruparlas y de articularlas en *secuencias de actividades* (clase expositiva, aprendizaje por descubrimiento, trabajo por proyectos...), unas *relaciones y situaciones comunicativas* que permiten identificar unos papeles concretos del profesorado y del alumnado (directivas, participativas, cooperativas...), unas formas de *agrupamiento u organización social* de la clase (en gran grupo, en equipos fijos, en grupos móviles...), una manera de *distribuir el espacio y el tiempo* (rincones, talleres, aulas de área...), un sistema de *organización de los contenidos* (disciplinar, interdisciplinar, globalizador...), un uso de los *materiales curriculares* (libro de texto, enseñanza asistida por ordenador, fichas autocorrectivas...) y un procedimiento para la *evaluación* (evaluación de resultados, evaluación formativa, evaluación sancionadora...). Detengámonos ahora en el análisis de cada una de ellas en el contexto de la unidad didáctica.

Las *secuencias de actividades de enseñanza y aprendizaje* o *secuencias didácticas* constituyen la manera de encadenar y de articular las diferentes actividades a lo largo de una unidad didáctica. Así pues, podremos analizar las diferentes formas de intervención según las actividades que se realizan y, sobre todo, por el sentido que adquieren respecto a una secuencia orientada a la consecución de unos objetivos educativos. Las secuencias pueden aportar pistas acerca de la función que tiene cada una de las actividades en la construcción del conocimiento o en el aprendizaje de los diferentes contenidos y, por consiguiente, servir para valorar la pertinencia o no de cada una de ellas, la falta de otras o el énfasis que debemos atribuirles.

El *papel del profesorado y del alumnado*, y en concreto de las relaciones que se producen en el aula entre profesor y alumnos (o entre los alumnos) afecta al grado de comunicación y a los vínculos afectivos que se establecen y que dan lugar a un determinado clima de convivencia. Las formas

de comunicación y los vínculos afectivos hacen que la transmisión del conocimiento y las propuestas didácticas concuerden o no con las necesidades de aprendizaje.

La forma de agrupar a los diferentes alumnos y la dinámica grupal que se establece en el aula configuran una determinada *organización social de la clase* en la que los chicos y las chicas conviven, trabajan y se relacionan según modelos en los cuales el gran grupo o los grupos fijos y variables permiten y contribuyen de una forma determinada al trabajo colectivo, al trabajo y personal y a su formación.

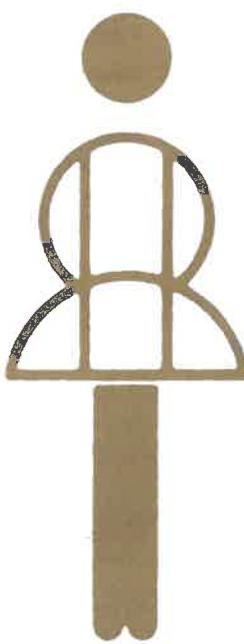
La *utilización de los espacios y el tiempo* refleja cómo se concretan las diferentes formas de enseñar en el uso de un espacio más o menos rígido y si el tiempo es intocable o permite un uso adecuado a las diferentes necesidades educativas del alumnado.

La manera *de organizar los contenidos* puede hacerse con arreglo a la lógica según de la estructura formal de las disciplinas, o bajo formas organizativas centradas en modelos globales o integradores.

La existencia, las características y el uso de los *materiales curriculares* y de otros recursos didácticos condicionan la práctica educativa en las aulas a causa de la importancia que en las diferentes formas de intervención pedagógica adquieren los diversos instrumentos para la comunicación de la información, para la ayuda en las exposiciones, para la propuesta de actividades, para la experimentación, para la elaboración y construcción del conocimiento o para la ejercitación y la aplicación.

Finalmente, *el sentido y el papel de la evaluación*, entendida tanto en el sentido restringido de control de los resultados del aprendizaje como desde una concepción global del proceso de enseñanza y aprendizaje. Sea cual sea el sentido que se adopte, la evaluación siempre incide en los aprendizajes y, por consiguiente, es una pieza clave a la hora de determinar las características de cualquier metodología. La manera de valorar los trabajos, el tipo de retos y de ayudas que se proponen, las manifestaciones de las expectativas depositadas, los comentarios a lo largo del proceso, las valoraciones informales sobre el trabajo que se realiza, el modo de distribuir

"La práctica educativa es fluida, huidiza, difícil de delimitar con coordenadas simples y, además, compleja, ya que en ella se expresan múltiples factores, ideas, valores, hábitos pedagógicos, etc."



los grupos, etc... son factores estrechamente ligados a la concepción que se tiene de la evaluación una por lo que ésta constituye de las variables metodológicas más determinantes.

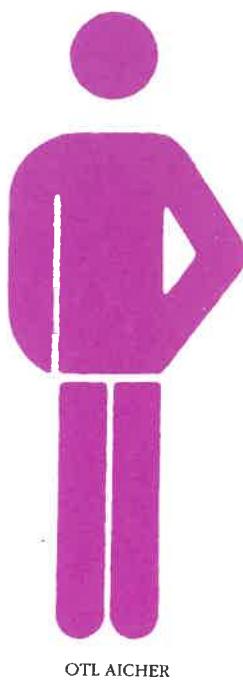
Referentes para el análisis de la práctica educativa

Anteriormente, comentábamos la necesidad de instrumentos teóricos para un análisis de la práctica educativa realmente reflexivo y los concretaba en la *función social de la enseñanza y en el conocimiento del cómo se aprende*. Si tenemos presente que se ha denominado *fuentes del currículum* a aquellos marcos teóricos que ofrecen información para tomar decisiones sobre cada uno de los ámbitos de la intervención educativa, y en los cuales podemos identificar la *fuente sociológica* o *socioantropológica*, la *fuente epistemológica*, la *fuente didáctica* y la *fuente psicológica*, nos daremos cuenta de que no todas ellas se sitúan en el mismo plano. Existen diferentes grados de vinculación y dependencia entre ellas que nos permiten agruparlas en dos grandes referentes. En primer lugar, y de manera destacada, encontramos un referente que está ligado al sentido y al papel que ha de tener la educación. Es el que debe dar respuesta a la pregunta *¿para qué educar? ¿para qué enseñar?* Esta es la pregunta capital sin la cual ninguna práctica educativa se justifica. Las finalidades, los objetivos generales o las intenciones educativas constituyen el punto de partida primordial que determina, justifica y da sentido a la intervención pedagógica. Así pues, la fuente socioantropológica -que en cualquiera de los casos está determinada por la concepción ideológica de la respuesta a la pregunta *¿para qué educar o enseñar?*- condiciona el papel y el sentido que ha de tener la fuente epistemológica. La función del saber, de los conocimientos, de las disciplinas y de las materias que se desprenden de la fuente epistemológica será una u otra según las finalidades de la educación, según el *sentido y la función social que se atribuya a la enseñanza*.

Por otro lado, las otras dos fuentes, la psicológica y la didáctica, también es-

tán estrechamente interrelacionadas, pero en dos planos diferentes, ya que difícilmente puede darse respuesta a la pregunta de cómo enseñar (objeto de la didáctica) si no sabemos cómo se producen los aprendizajes (objeto de la psicología). La concepción que se tenga respecto a la manera de realizar los procesos de aprendizaje constituye el punto de partida para establecer los criterios que han de permitirnos tomar las decisiones en el aula. No obstante, hay que dar siempre por supuesto que estos aprendizajes sólo se dan en situaciones de enseñanza más o menos explícitas o intencionales, en las cuales es imposible disociar, en la práctica, los procesos de aprendizaje de los de enseñanza. Desde esta perspectiva integradora, el conocimiento que proviene de la fuente psicológica sobre los niveles de desarrollo, los estilos cognitivos, los ritmos y las estrategias de aprendizaje, etc., es clave para precisar las pautas que hay que tener en cuenta al tomar las decisiones didácticas. Así pues, el otro referente para el análisis de la práctica será el que viene determinado por la *concepción que se tiene de los procesos de enseñanza y aprendizaje*.

En el **cuadro 1** pueden observarse de una manera gráfica los diferentes elementos que hemos utilizado hasta ahora para el análisis de la práctica educativa. Se pueden apreciar, en primer lugar, los dos referentes enunciados función social de la enseñanza y concepción del aprendizaje y cómo se concretan en unos contenidos de aprendizaje y en unos criterios de enseñanza que son los que, de forma combinada, inciden en las características que habrían de adoptar las variables metodológicas en una *propuesta de intervención ideal*. En cierto modo, tendríamos así las condiciones de la práctica educativa desde un *modelo teórico* que no contempla el contexto educativo en el que debe desarrollarse tal práctica. Es en este primer nivel donde aparecen las propuestas metodológicas generales o los métodos teóricos presentados de una forma estándar. A continuación situamos la realidad del contexto educativo en el que hay que llevar a cabo la intervención educativa y, por lo tanto, una serie de *condicionantes* que impiden, dificultan o condicionan el desarrollo ideal se-



OTL AICHER

“El aula se configura como un microsistema definido por unos espacios, una organización social, unas relaciones interactivas, una forma de distribuir el tiempo, un determinado uso de los recursos didácticos, etc...”

gún este modelo teórico. Los espacios y la estructura del centro, las características individuales y socioculturales de los alumnos, las presiones sociales, los recursos disponibles, la trayectoria profesional del profesorado, las ayudas externas, etc., son condicionantes que inciden en el aula de tal manera que dificultan, cuando no imposibilitan, llevar a cabo los objetivos establecidos en el modelo teórico. En este sentido la práctica educativa se puede interpretar no sólo como lo que no se hace en relación con un modelo teórico, sino también como el resultado de adaptación a las posibilidades reales del contexto educativo y social en que se ha de llevar a cabo. La práctica en el aula, no es entonces el resultado de una decisión sobre las finalidades de la enseñanza de acuerdo con una determinada concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino aquello que se puede hacer teniendo en cuenta la globalidad del contexto educativo y social donde se desarrolla tal práctica educativa.

No obstante, es frecuente encontrar argumentos del profesorado sobre la imposibilidad de realizar cambios en alguna de las variables metodológicas, ya sea la asignación del tiempo, los agrupamientos o la evaluación. Estos argumentos se apoyan en una desvalorización de los referentes teóricos que aconsejarían estos cambios. Esta forma de actuar evita fijarse en los condicionantes contextuales que impiden el cambio y se convierte en una renuncia implícita a cuestionar las condiciones que lo hacen inviable. Se niega la finalidad de la enseñanza o la concepción psicopedagógica del aprendizaje en lugar de identificar claramente cuáles son los motivos que dificultan el cambio educativo.

La función social de la enseñanza

Detrás de cualquier propuesta metodológica se esconde una determinada concepción del valor que se atribuye a la enseñanza, así como unas ideas más o menos formalizadas y explícitas respecto a los procesos de enseñar y aprender.

De manera esquemática, y tomando como referente la enseñanza oficial en España a lo largo de este siglo, podríamos

“¿Para qué educar? ¿Para qué enseñar? Esta es la pregunta capital sin la cual ninguna práctica educativa se justifica. Las finalidades, los objetivos generales o las intenciones educativas constituyen el punto de partida primordial que determina, justifica y da sentido a la intervención pedagógica”

considerar que, más allá de las grandes declaraciones de principios, la función fundamental que la sociedad ha atribuido a la educación ha sido la de “seleccionar a los mejores” en relación con su capacidad para seguir una carrera universitaria o para obtener cualquier otro título de prestigio reconocido. La mayoría de los esfuerzos educativos y la valoración de unos aprendizajes determinados por encima de otros se han justificado en función del papel que se les atribuye para alcanzar unos *objetivos propedéuticos*, es decir, determinados por su valor a largo plazo con respecto a una capacitación profesional, infravalorando, de este modo, el valor formativo de los procesos de aprendizaje que los alumnos y las alumnas siguen a lo largo de la escolarización.

Acaso el papel de la escuela debe ser exclusivamente selectivo y propedéutico? ¿Debe cumplir otras funciones? Qué duda cabe que ésta es la primera pregunta que tenemos que plantearnos. ¿Cuáles son nuestras intenciones educativas? ¿Qué pretendemos que aprendan nuestros alumnos?

El papel de los objetivos educativos

Un modo de determinar los objetivos o finalidades de la educación consiste en hacerlo en relación con las capacidades que se pretende desarrollar en los alumnos. Existen diferentes formas de clasificar las capacidades del ser humano (Bloom, Gagné, Tyler). La propuesta por César Coll (1986) -que establece una agrupación en capacidades *cognitivas o intelectuales, motrices, de equilibrio y autonomía personal* (afectivas), de *relación interpersonal* y de *inserción y actuación social*- tiene la ventaja, en mi opinión, de no atomizar excesivamente lo que sin duda se encuentra fuertemente interrelacionado, al mismo tiempo que muestra la indisociabilidad en el desarrollo personal de las relaciones que se establecen con los otros y con la realidad social. Si tomamos como referencia estos diferentes tipos de capacidades, la pregunta acerca de las intenciones educativas puede concretarse en el tipo de capacidades que debe fomentar el sistema educativo. El pa-

pel asignado hasta ahora a la enseñanza ha otorgado un papel relevante, y casi exclusivo, a las capacidades cognitivas, pero no todas, sino a aquéllas que se han considerado más relevantes y que, como sabemos, corresponden al aprendizaje de los conceptos de las asignaturas o materias tradicionales. En la actualidad, ¿debemos considerar que la escuela también ha de ocuparse de las otras capacidades o bien esta tarea corresponde exclusivamente a la familia o a otras instancias? ¿Acaso es tarea del sistema educativo atender al desarrollo de todas las capacidades de la persona? Si la respuesta es afirmativa y, por consiguiente, creemos que la escuela debe promover la *formación integral* de los alumnos y de las alumnas, hay que concretar inmediatamente este principio general, dando respuesta a lo que debemos entender por autonomía y equilibrio personal, al tipo de relaciones interpersonales a que nos referimos y a qué queremos decir cuando nos referimos a la actuación o inserción social.

La respuesta a estas preguntas es clave para determinar cualquier actuación educativa ya que, se exprese o no, siempre será el resultado de una manera determinada de entender la sociedad y de concebir el papel que las personas tienen en ella. Los enseñantes podemos desarrollar nuestra actividad profesional sin plantearnos el sentido profundo de las experiencias que proponemos y podemos dejarnos llevar por la inercia, la rutina o la tradición. O, por el contrario, bien podemos intentar comprender la influencia que estas experiencias tienen e intervenir para que sean lo más beneficiosas posible para el desarrollo y la maduración de los alumnos y de las alumnas. Pero, en cualquier caso, tener un conocimiento riguroso de nuestra tarea implica saber identificar los factores que inciden en el desarrollo integral de los alumnos. El segundo paso consistirá en aceptar o no el papel que podemos tener en este desarrollo y valorar si nuestra intervención es coherente con la idea que tenemos de la función de la escuela y, por consiguiente, de nuestra *función social* como enseñantes.

Los contenidos de aprendizaje y su relación con las intenciones educativas

Como acabamos de señalar, la determinación de las finalidades u objetivos de la educación, ya sean explícitos o no, es el punto de partida de cualquier análisis de la práctica educativa. Es imposible valorar qué sucede en el aula si no conocemos el sentido último de lo que allí se hace. Pero, al mismo tiempo, las intenciones educativas son tan globales y generales que difícilmente pueden ser instrumentos de actuación práctica en un ámbito tan concreto como el aula. Las intenciones expresadas en los ob-

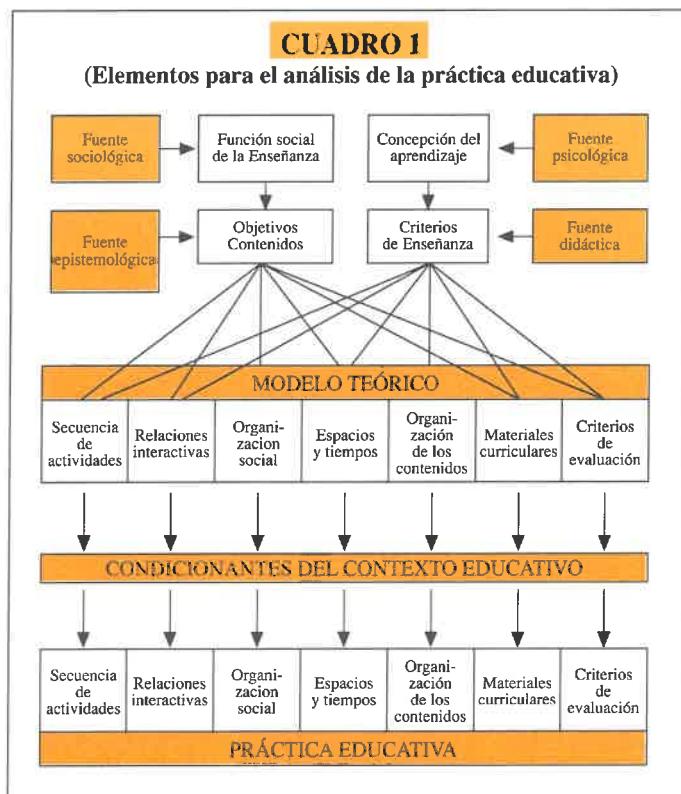
jetivos educativos son imprescindibles y también útiles para realizar el análisis global del proceso educativo a lo largo de todo un curso y, sin duda, durante un ciclo o una etapa. Pero cuando nos situamos en el ámbito del aula, y concretamente en una unidad de análisis válida para entender la práctica que en ella tiene lugar, tenemos que buscar unos instrumentos más concretos. A la respuesta a la pregunta “¿por qué enseñar?” debemos añadir la respuesta a “¿qué enseñamos?”. Los *contenidos de aprendizaje* son el término genérico que define esta pregunta.

Si nos fijamos en la respuesta tradicional al papel de la enseñanza y utilizamos los diferentes tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) como instrumentos descriptivos del modelo propedéutico que propone, podremos ver que es fácil efectuar una descripción bastante precisa y que va más allá de las definiciones genéricas. Las preguntas para definirlo se concretarían en qué hay que saber, saber hacer y ser en este modelo. Seguramente, la respuesta afirmará que -fíjémonos en la mayoría de los contenidos de los exámenes y, concretamente, de las pruebas de selectividad- por encima de todo hay que “saber”, que se necesita algo de “saber hacer” y que no es necesario “ser”. Es decir, muchos contenidos conceptuales, algunos contenidos procedimentales y escasos contenidos actitudinales. Pero esto, incluso en este modelo, no es así en todos los niveles de escolarización, ni en todos los centros, ni para todo el profesorado.

La discriminación tipológica de los contenidos y la importancia que se les atribuye en las diferentes propuestas educativas nos permiten conocer aquello que se trabaja o aquello que se pretende trabajar. Si analizamos una unidad didáctica podremos conocer los contenidos que se trabajan, por lo que podremos valorar si lo que se hace está en consonancia con lo que se pretende en los objetivos; y también podremos valorar si los contenidos que se trabajan son coherentes con nuestras intenciones educativas.

Pero para efectuar una valoración completa de la unidad didáctica no basta con estudiar la pertinencia de los contenidos, sino que hay que averiguar si las actividades propuestas en tal unidad son las suficientes y necesarias para alcanzar los objetivos previstos. La cuestión que se plantea ahora consiste en saber si aquellos contenidos que se trabajan realmente se aprenden. Aquí es donde debemos situar el otro referente de análisis: la *concepción del aprendizaje*.

Los procesos de aprendizaje y la atención a la diversidad



y ha implicado en la práctica el mantenimiento de formas tradicionales de actuación en el aula. La aparente paradoja se encuentra en el hecho de que la desconfianza en las aportaciones de la psicología del aprendizaje no ha comportado la no utilización de concepciones sobre la manera de aprender. Aquí es donde aparece la contradicción: no es posible enseñar nada sin partir de una idea de cómo se producen los aprendizajes. No se presta atención a las aportaciones de las teorías sobre cómo se aprende, pero en cambio se utiliza una determinada concepción del aprendizaje. Cuando se explica de cierta manera, cuando se exige un estudio concreto, cuando se proponen una serie de contenidos, cuando se piden unos ejercicios concretos, cuando

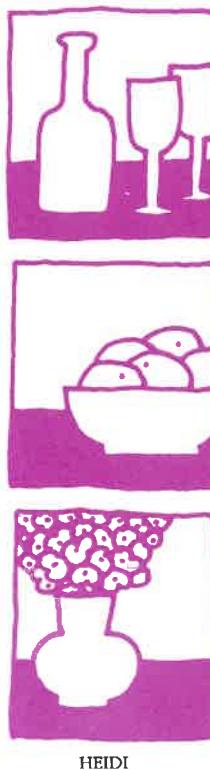
se ordenan las actividades de una cierta manera, etc., detrás de estas decisiones se esconde una idea sobre cómo se producen los aprendizajes. Lo más extraordinario de todo es la inconsciencia o el desconocimiento del hecho de que, cuando no se utiliza un modelo teórico explícito, también se actúa bajo un marco determinado teórico. En cierto modo, sucede lo mismo que hemos apuntado al referirnos a la función social de la enseñanza: el hecho de que no se exprese no quiere decir que no exista. Detrás de cualquier práctica educativa siempre hay una respuesta a "por qué enseñamos" y "cómo se aprende".

Pues bien, si partimos del hecho de que nuestra actuación educativa es inherente a una determinada concepción sobre el aprendizaje, será lógico que aquella esté lo más fundamentada posible. Hace más de cien años que existen estudios y trabajos experimentales sobre los procesos de aprendizaje. Nuestro conocimiento del tema es lo bastante exhaustivo y profundo para poder estar seguros de bastantes cosas. El hecho de que no exista una única corriente psicológica ni consenso entre las diversas corrientes de investigación sobre los procesos de aprendizaje no puede hacernos perder de vista que sí hay una serie de principios en los cuales las diferentes corrientes sí están de acuerdo: los aprendizajes dependen de las características singulares de cada uno de los aprendices; corresponden, en gran medida, a las experiencias que cada uno ha vivido desde su nacimiento; la forma en que se aprende y el ritmo del aprendizaje varían según las capacidades, motivaciones e intereses de cada uno de los alumnos y alumnas. Son acuerdos o conclusiones que todos los enseñantes hemos constatado en nuestra práctica docente. De ellos se desprende un enfoque pedagógico que debe contemplar la *atención a la diversidad* del alumnado como eje vertebrador de la práctica educativa.

La concepción constructivista sobre los procesos de aprendizaje

Si bien una primera aproximación al conocimiento del cómo se aprende nos permite llegar a la conclusión de que los modelos de enseñanza han de ser capaces

"Es frecuente encontrar argumentos sobre la imposibilidad de realizar cambios en alguna de las variables metodológicas. Esta forma de actuar evita fijarse en los condicionantes contextuales que impiden el cambio y se convierte en una renuncia implícita a cuestionar las condiciones que lo hacen inviable"



de atender a la diversidad del alumnado, existe una serie de principios psicopedagógicos en torno a la concepción constructivista del aprendizaje suficientemente contrastados de forma empírica que, como veremos, son determinantes en el establecimiento de pautas y de criterios para el análisis de la práctica y de la intervención pedagógicas.

La concepción constructivista sobre cómo se producen los procesos de aprendizaje (Coll, 1986 y 1990; Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé y Zabala, 1993; Mauri, Solé, Del Carmen y Zabala, 1990), partiendo de la naturaleza social y socializadora de la educación escolar y del acuerdo constructivista que desde hace unas décadas se observa en los ámbitos de la psicología del desarrollo y del aprendizaje, integra una serie de principios que permiten comprender la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y que se articulan en torno a la actividad intelectual implicada en la construcción de los conocimientos.

En esta explicación, se asume que nuestra estructura cognoscitiva está configurada por una red de *esquemas de conocimiento*. Dichos esquemas se definen como las representaciones que una persona posee, en un momento dado de su existencia, sobre algún objeto de conocimiento. A lo largo de la vida, estos esquemas se revisan, se modifican, se vuelven más complejos y adaptados a la realidad y más ricos en relaciones. La naturaleza de los esquemas de conocimiento de un alumno depende de su *nivel de desarrollo* y de los *conocimientos previos* que ha podido ir construyendo. La situación de aprendizaje puede ser conceptualizada como un proceso de contraste, de revisión y de construcción de esquemas de conocimiento sobre los contenidos escolares.

Ahora bien, para que este proceso se desencadene, no basta con que los alumnos se encuentren ante contenidos para aprender. Es necesario que ante éstos puedan actualizar sus esquemas de conocimiento, contrastarlos con lo que es nuevo, identificar similitudes y discrepancias e integrarlas en sus esquemas, comprobar que el resultado tiene cierta coherencia... Cuando sucede todo esto -o en la medida en que sucede- podemos decir que se está produciendo un *aprendizaje significativo* de los contenidos presenta-

dos. O, dicho de otro modo, se están estableciendo relaciones no arbitrarias entre lo que ya formaba parte de la estructura cognoscitiva del alumno y lo que se le ha enseñado. En la medida en que pueden establecerse dichas relaciones, es decir, cuando la distancia entre lo que se sabe y lo que ya se tiene que aprender es adecuada, cuando el nuevo contenido tiene una estructura que lo permite, y cuando el alumno tiene cierta disposición para llegar al fondo, para relacionar y sacar conclusiones (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983), su aprendizaje es un aprendizaje significativo y funcional. Cuando estas condiciones son deficitarias o no están presentes, el aprendizaje que se realiza es más superficial y, llevado al límite, puede ser un aprendizaje mecánico, caracterizado por el escaso número de relaciones que pueden establecerse con los esquemas de conocimiento presentes en la estructura cognoscitiva y, por consiguiente, fácilmente sometido al olvido.

Volvamos de nuevo al ámbito de la enseñanza. En la concepción constructivista del aprendizaje el papel activo y protagonista del alumno no se contrapone a la necesidad de un papel igualmente activo por parte del enseñante. Él es quien pone las condiciones para que la construcción del aprendizaje que hace el alumno sea más amplia o más restringida, se oriente en un sentido o en otro, a través de la observación de los alumnos, de la ayuda que les proporciona para que aporten sus conocimientos previos, de la presentación que hace de los contenidos, mostrando sus elementos nucleares, relacionándolos con lo que los alumnos saben y viven, proporcionándoles experiencias para que puedan explorarlos, contrastarlos, analizarlos conjuntamente y de forma autónoma, utilizarlos en situaciones diversas, evaluando la situación en su conjunto y modificándola cuando lo considera necesario, etc. Dicho de otro modo: la naturaleza de la intervención pedagógica establece los parámetros en los que se puede mover la *actividad mental* del alumno, pasando por momentos sucesivos de equilibrio, desequilibrio y reequilibrio (Coll, 1983). Así pues, la intervención pedagógica se concibe como una ayuda ajustada al proceso de construcción del alumno.



“Si analizamos una unidad didáctica podemos conocer los contenidos que se trabajan, por lo que podemos valorar si lo que se hace está en consonancia con lo que se pretende en los objetivos”

La concepción constructivista, de la cual lo mencionado anteriormente no es más que un apunte, parte de la complejidad intrínseca de los procesos de enseñar y aprender y, al mismo tiempo, de su potencialidad para explicar el desarrollo de las personas. A pesar de todas las preguntas que aún quedan sin responder, es útil porque permite formular otras nuevas, responderlas desde un marco coherente y, especialmente, porque ofrece criterios para avanzar en la práctica educativa.

Algunas consecuencias para la práctica educativa de las distintas posiciones teóricas

En el cuadro 1 he relacionado las diferentes variables que configuran la práctica educativa con los modelos teóricos de los métodos y con los referentes que determinan las tomas de decisión. En dicho cuadro se situaban los dos referentes básicos para el análisis de la práctica educativa, pero sin concretarlos. En relación con ésta, y en términos genéricos, el modelo educativo denominado tradicional ha marcado y condicionado la forma de enseñar a lo largo de los diversos siglos y ha llegado a nuestros días en un estado de salud notable. Si completamos el cuadro 1 con el cuadro 2 con relación a este modelo tradicional, respondiendo a las preguntas que determinan ambos referentes, veremos que tendríamos que situar como función fundamental de la enseñanza la *selectiva* y *propedéutica*, y que su concreción estaría en consonancia con unos objetivos que dan prioridad a las *capacidades cognitivas* por encima de las demás capacidades. Por consiguiente, los contenidos prioritarios que se desprenden serían básicamente *conceptuales*. Si nos situamos en el otro referente (la concepción del aprendizaje), veremos que tiene una interpretación principalmente *acumulativa* y que los criterios que se desprenden son los de una enseñanza *uniformadora* y esencialmente *transmisiva*.

Si proseguimos con la lectura del cuadro 2 e intentamos dar respuesta a las diferentes variables que se deducen de la combinación de ambos referentes, podremos llegar a un modelo teórico cuya secuencia de enseñanza y aprendizaje debe ser, lógicamente, la *clase magistral*, ya

"Aquí es donde aparece la contradicción: no es posible enseñar nada sin partir de una idea de cómo se producen los aprendizajes. No se presta atención a las aportaciones de las teorías sobre cómo se aprende, pero en cambio se utiliza una determinada concepción del aprendizaje"

que es la que corresponde de manera más apropiada a unos objetivos de carácter cognitivo, a unos contenidos conceptuales y a una concepción del aprendizaje como proceso acumulativo a través de planteamientos didácticos transmisivos y uniformadores. Bajo esta concepción, las relaciones interactivas se pueden limitar a las unidireccionales (de profesor a alumno) de carácter directivo. Puesto que la forma de enseñanza es transmisiva y uniformadora, los tipos de agrupamiento se pueden circunscribir a actividades de gran grupo. Por el mismo motivo, la distribución del espacio puede reducirse a la convencional de un aula por grupo, con una organización por filas de mesas o pupitres. En cuanto al tiempo, no es necesario adecuarlo a otros condicionantes aparte de los organizativos. Por lo tanto, es lógico establecer un módulo fijo para cada área con una duración de una hora. El carácter propedéutico de la enseñanza, orientada de forma exclusiva a la preparación para los estudios universitarios y, por consiguiente, ligada a las disciplinas convencionales, hace que la organización de los contenidos respete únicamente la lógica epistemológica de las materias. Puesto que los contenidos prioritarios son de carácter conceptual y el modelo de enseñanza es transmisor, el libro de texto es el mejor medio para compendiar los conocimientos. Finalmente, la evaluación, en su calidad de herramienta para reconocer a los más preparados y seleccionarlos en su camino hacia la universidad, debe tener un carácter sancionador centrado exclusivamente en los resultados.

En cambio (ver cuadro 3), si los referentes para la determinación del modelo de intervención pedagógica varían, de manera que la función social de la enseñanza amplía sus perspectivas y adquiere un papel más global que abarque todas las capacidades de las personas desde una propuesta de *comprehensividad* y de *formación integral*, y la concepción del aprendizaje que las fundamenta es la constructivista, nos veremos impulsados a contemplar *todas las capacidades y, consecuentemente, los diferentes tipos de contenido* en el contexto de una enseñanza que debe atender a la *diversidad* del alumnado en procesos autónomos de *construcción* del conocimiento.

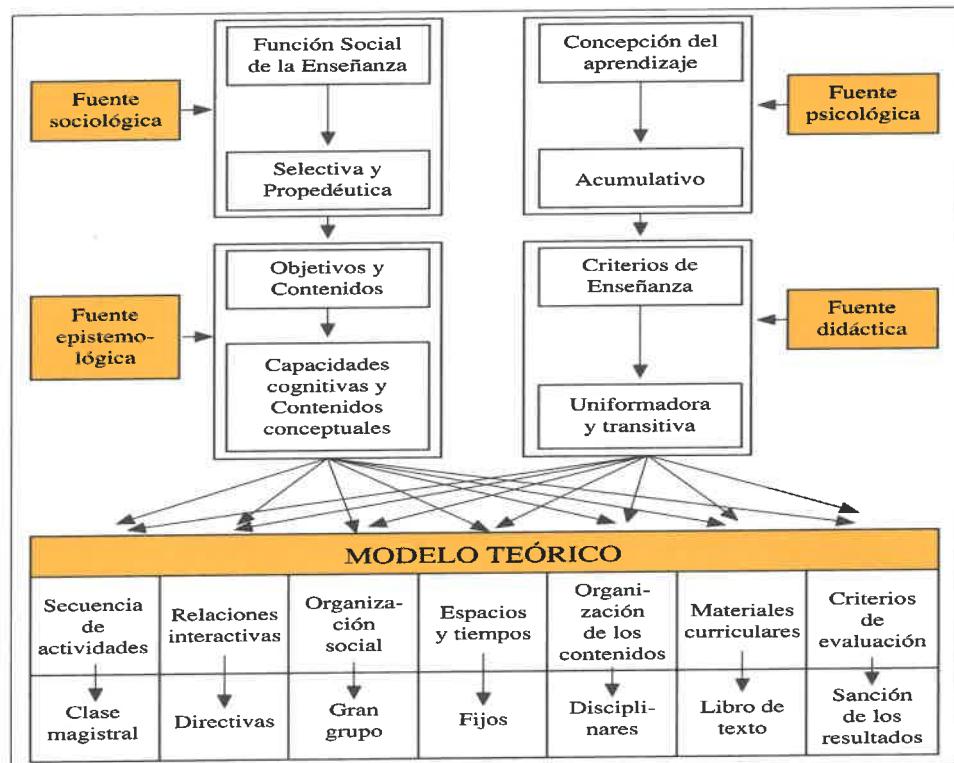
Cuando la función social que se atribuye a la enseñanza es la *formación integral* de la persona y la concepción sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje es *constructivista* y de *atención a la diversidad*, los resultados del modelo teórico no pueden ser tan uniformes como en el modelo tradicional. La respuesta es mucho más compleja y obliga a interpretar las características de las diferentes variables de manera mucho más flexible. No existe una única respuesta. Puesto que la importancia relativa de los diferentes objetivos y contenidos, las características evolutivas y diferenciales del alumnado y el propio talante del profesorado pueden variar, la forma de enseñanza no puede limitarse a un único modelo. Así pues, la búsqueda del "modelo único", del "método ideal" que sustituya al modelo tradicional, no tiene ningún sentido. La respuesta no puede reducirse a unas simples consignas generales. Hay que introducir, en cada momento, las acciones que se adapten a las nuevas necesidades formativas que surgen constantemente, huyendo de los estereotipos o de los apriorismos. El objetivo no puede ser la búsqueda de "la fórmula magistral" sino la mejora de la práctica educativa. Pero esto no será posible sin el conocimiento y el uso de unos marcos teóricos que nos permitan llevar a cabo una verdadera reflexión sobre esta práctica que haga que la intervención sea lo menos rutinaria posible y que actuemos según un *pensamiento estratégico* que haga que nuestra intervención pedagógica sea coherente con nuestras intenciones y con nuestros saberes profesionales.

(*) Antoni Zabala es profesor de educación secundaria y director de *AULA de Innovación Educativa* (teléfono de contacto: 93-408 14 55).

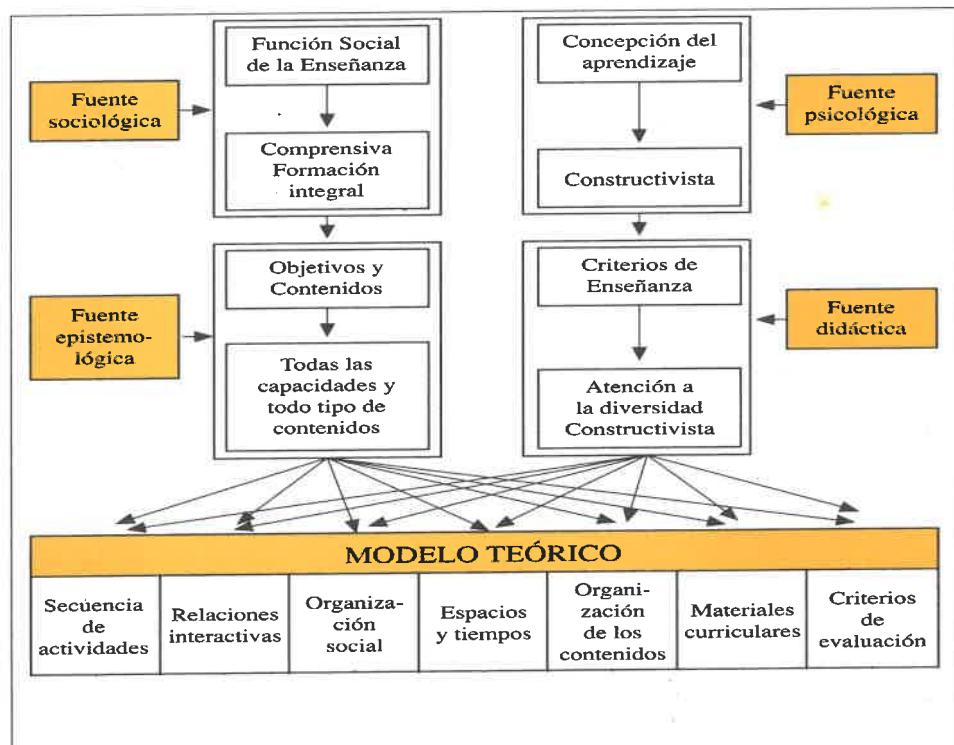
Referencias bibliográficas

- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. (1983): *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas.
- COLL, C. (1983): "La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje", en C. COLL (ed.): *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid. Siglo XXI.
- COLL, C. (1986): *Marc Curricular per a l'Ensenyament Obligatori*. Barcelona. Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña.
- COLL, C.; MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLE, I.; ZABALA, A. (1993): *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Graó (Biblioteca de Aula, 2).
- MAURI, T.; SOLÉ, I.; DEL CARMEN, L.; ZABALA, A. (1990): *El currículum en el centro educativo*. Barcelona ICE/UB Horisori.

CUADRO 2
(El modelo tradicional de enseñanza)



CUADRO 3
(El modelo constructivista de la enseñanza)



SECUNDARIA

Para intentar describir los elementos más significativos que conforman el panorama actual de la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria hay que considerar, al menos, tres asuntos básicos. En primer

lugar, el establecimiento de mecanismos selectivos adecuados para el acceso a la profesión docente, basados en criterios de personalidad y no sólo, como hasta ahora, en criterios de cualificación intelectual. En segundo lugar, la sustitución de los enfoques normativo-idílicos, generadores de ansiedad, por enfoques de la formación inicial netamente descriptivos. Por último, la búsqueda de una mayor adecuación de los contenidos de esa formación inicial a la realidad práctica de la enseñanza, permitiendo al futuro profesor tanto la comprensión y el dominio técnico de los principales elementos que modifican la dinámica de sus grupos de alumnos como el conocimiento de las determinaciones sociales cuya acción contextual acaba influyendo en la relación educativa.

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

JOSÉ M. ESTEVE*

A

penas es posible hablar de formación inicial o permanente del profesorado de enseñanza secundaria antes de la Ley General de Educación de 1970. La creación de la red de Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs) en las universidades españolas y la reglamentación de los cursos para la obtención del certificado de aptitud pedagógica (CAP) van a suponer la institucionalización de la formación del profesorado de secundaria. Hasta entonces, ésta se veía reducida a experiencias aisladas, mientras la mayoría de los profesores de secundaria aprendía su oficio por ensayo y error, bajo el imperio de la idea, generalmente extendida, de que lo único que necesita alguien para dar clase en secundaria es dominar profundamente el contenido de la materia que va a enseñar.

Los Institutos de Ciencias de la Educación tuvieron la responsabilidad única de la formación inicial y continua del profesorado de secundaria hasta 1982. Una de las primeras acciones del Ministerio de Maravall va a ser la elaboración de un informe sobre la formación del profesorado en el que se descalificaba la actuación de los ICEs, y muy particularmente el desarrollo de los cursos que conducían a la obtención del CAP, y se planteaba la creación de una red de Centros de Profesores (CEPs) a la que se encomendaba la formación del profesorado tanto de enseñanza primaria como secundaria. Respecto a la formación inicial del profesorado de secundaria, los cursos del CAP se fueron prorrogando anualmente, en una situación mendicante, sin ofrecer una solución alternativa hasta el momento presente. Salvo en muy contadas ocasiones, la formación del profesorado de secundaria en los desprestigiados y criticados CAPs apenas si se ha basado en las conclusiones de los principales trabajos de investigación sobre formación de profesores. Así, hemos visto florecer enfoques y planteamientos erráticos, demostrados como falsos por la investigación desde hace décadas, o bien, como ha ocurrido en algunos ICEs, convirtiendo el CAP en un diploma formal, obtenido por medios muy variados, ante la incapacidad de afrontar con eficacia la formación inicial del profesorado de secundaria.

Efectivamente, los cursos del CAP siempre han sido algo difícil y comprometido. Y aún lo seguirán siendo por la elección básica de concebir la formación del profesorado de secundaria como un añadido pedagógico, en el que se pretende construir en pocos meses una identidad profesional suplementaria "de profesor" trabajando con unos estudiantes a los que, durante cinco años, se les ha formado una identidad profesional de "químico", de "historiador", de "matemático", de "filólogo" o de "biólogo". Vale la pena, por tanto, reflexionar sobre la situación actual de la formación inicial del profesorado de educación secundaria.

1.1. La selección inicial del profesorado de educación secundaria

El actual sistema de selección del profesorado de secundaria consagra la idea de que lo único importante para el futuro profesor es el dominio de los contenidos de las materias que va a explicar. En efecto, la formación psicopedagógica o la comprobación de las cualidades relacionales del futuro profesor no tienen valor más que como requisitos formales en la selección inicial. Es cierto que se exige el diploma del CAP para presentarse a las oposiciones o para obtener una plaza de interino, pero con la disparidad de requisitos con que los ICEs otorgan este diploma, su posesión en muchos casos sólo atestigua la asistencia vegetativa a unas charlas de duración variable, habiendo llegado en algunos ICEs al invento del CAP "no presencial", en el que el futuro profesor hace algunas lecturas en casa y redacta unos someros informes escritos para cubrir el expediente. De hecho, todo candidato sabe que para obtener una plaza de profesor de secundaria sólo tiene que preparar un temario referido a los contenidos de su materia de enseñanza.

Sin embargo, desde la redacción del informe Wall (1959) encargado por la UNESCO, diversos autores coinciden en señalar la importancia de algún tipo de pruebas referidas a la personalidad de los aspirantes a profesor, con el fin de evitar el acceso a la profesión docente de personas desequilibradas, cuya fragilidad les expone tanto a un fracaso cierto en la relación educativa como a la posibilidad de multiplicar sus problemas, produciendo efectos psicológicos negativos sobre sus alumnos (Marchand, 1956; Coates y Thorensen, 1976; Flanders y Simon, 1969). La importancia de esta selección cobra particular importancia al haberse deteriorado notablemente el contexto y las condiciones en que se ejerce la docencia, ya que suponen un aumento de las dificultades a las que deben hacer frente los profesores.

En este sentido se expresa el informe de Peretti (1982: 130) sobre *La formation des personnels de l'Education Nationale*: «En lo que concierne a los enseñantes, no es posible seguir permitiendo la entrada, al azar de sus estudios, hacia una profesión que se ha hecho muy difícil, de estudiantes que corren el riesgo de ir hacia un fracaso frente a sus alumnos, a pesar de sus cualidades intelectuales y de un reconocido saber». De hecho, resulta cada vez más indefendible el actual sistema de selección de profesorado, basado exclusivamente en la constatación de las cualidades intelectuales y memorísticas del aspirante, sin constatar sus capacidades relacionales, pese a que hace ya tiempo que se tiene la evidencia de que el éxito en la enseñanza depende en gran medida de estas capacidades.

Por otra parte, por lo que respecta a las motivaciones de ingreso en la carrera docente, estudiadas, entre otros, por Amiel (1980), León (1980), Mollo (1980), Berger (1976) Varela y Ortega (1984) e Isambert-Jamati (1977), la principal conclusión que puede sacarse del estudio de estos trabajos es la de que la profesión docente se elige desde una concepción ideal, según la cual el aspirante a profesor se identifica con la imagen idílica que anteriormente hemos descrito, viéndose a sí mismo en el futuro dedicado a una labor de ayuda, de relación interpersonal individual, que poco tiene que ver con la práctica cotidiana de la enseñanza (Bayer, 1984; Martínez, 1984).

En definitiva, los estudios apuntados coinciden en señalar la importancia de una selección inicial de los futuros profesores, basada no sólo en sus capacidades intelectuales, sino también en criterios de motivaciones y personalidad, para evitar el acceso a la profesión docente de personalidades frágiles, deseosas de compensar su debilidad instaurando su dominio sobre seres más débiles e indefensos. La necesidad de esta selección se justifica —como hemos visto— tanto por el riesgo que corren estos sujetos de sufrir con mayor rigor las dificultades crecientes de la profesión docente como por el daño psicológico que pueden ocasionar entre sus alumnos.

En nuestro país se plantea en el momento actual un problema añadido: el actual sistema de selectividad y la caída del prestigio social de la profesión docente están haciendo que un elevado porcentaje de alumnos acabe dirigiéndose hacia la profesión docente como la única elección posible ante la imposibilidad de alcanzar el acceso a otros estudios que el candidato ha elegido con anterioridad.

1.2 De los enfoques normativos a los enfoques descriptivos

Los enfoques normativos han orientado la formación inicial de los enseñantes desde la aparición del concepto de formación inicial pese a que en los ámbitos de la investigación científica especializada tales enfoques normativos de la formación del profesorado hayan acumulado una amplia y justificada crítica.

Genéricamente, denomino *enfoques normativos* a los programas de formación

“El actual sistema de selección del profesorado de secundaria consagra la idea de que lo único importante para el futuro profesor es el dominio de los contenidos de las materias”



OTL ALCHER

del profesorado orientados por un modelo de profesor «eficaz» o «bueno» que recoge el conjunto de cualidades atribuidas al «buen profesor» en una sociedad y en un momento histórico determinados. Sobre la base de este modelo de «buen profesor» constituido en norma, se definen las actividades y los enfoques de la formación del profesorado, transmitiendo al futuro profesor lo que *debe* hacer, lo que *debe* pensar y lo que *debe* evitar para adecuar su actuación educativa al modelo propuesto. Así, por ejemplo, se exige que el profesor sea creativo, pero nadie se toma el trabajo de explicarle cómo puede llegar a serlo.

Si los modelos normativos de formación del profesorado aún perduran, pese al desarrollo en contra de las numerosas investigaciones realizadas en los últimos treinta años, es porque se sustentan en una idea básica, simplista, negada por la investigación, pero terriblemente lógica y profundamente arraigada en la imagen social del profesor: la existencia de denominadores comunes en los rasgos de personalidad de los «buenos profesores». En efecto, como señala Gage (1963: VII), «la conducta del profesor se considera como un reflejo de su personalidad». Así, los «buenos profesores» se piensa que lo son no por la forma en que *actúan* sino por lo que personalmente *son*, ya que se aplica una teoría de la personalidad que considera a ésta como un conjunto de rasgos que configuran la conducta. Por tanto, estudiando las características de personalidad de diferentes educadores, y agrupándolas por afinidades, esperan obtener los rasgos de personalidad que configurarían el retrato-robot del «buen profesor». El planteamiento normativo es subyugante y lógico y, además, responde al estereotipo social del «buen profesor» construido y mantenido —como todo estereotipo— sobre la base de una simplificación generalizadora de la realidad. Los últimos treinta años de investigaciones descriptivas no han conseguido romper la vigencia del estereotipo social del «buen profesor», cuya presión se mantiene no sólo en las concepciones sociales sino también en muchas de las instituciones dedicadas a la formación del profesorado, como lo constatan los trabajos realizados por Martínez (1984) y Vera (1988) en España, Bayer (1984) en Suiza, Honeyford (1982) en In-

glaterria, Gruwez (1983) en Francia y Vonk (1983) y Veenman (1984) en Holanda.

Al margen de la crítica científica a los enfoques normativos, me interesa ahora destacar que la pervivencia de tales modelos en la formación inicial tiene graves efectos negativos sobre la personalidad de los profesores, constituyéndose en una importante fuente de ansiedad en su trabajo profesional. De hecho, los enfoques normativos implican el supuesto de que el profesor es el único y personal responsable de la eficacia docente, ya que se establece una relación directa entre la personalidad del profesor y el éxito en la docencia. Hay que sobreentender, por tanto, que si no se obtiene éxito en la enseñanza es porque el profesor *no sirve*, porque no es un buen profesor.

El profesor formado desde un enfoque normativo tiende a autoculpabilizarse desde sus primeros enfrentamientos con la realidad cotidiana de la enseñanza, porque en muy poco tiempo descubre que su personalidad tiene bastantes limitaciones que no encajan con el modelo de «profesor ideal», con el cual se ha identificado durante el periodo de formación inicial. La mayor parte de los profesores inician así un periodo de crisis en su identidad profesional en el que, como señala Veenman (1984: 144) modificarán su conducta, actitudes y opiniones. Otros, actuarán en la práctica de la enseñanza intentando mantener la «máscara» del modelo normativo que han interiorizado. Abraham (1975: 111) nos describe la angustia del profesor a ser desenmascarado, cuando, al mismo tiempo que en su práctica docente sabe que está fracasando, intenta mantener ante los demás la imagen correspondiente al estereotipo del profesor ideal. La dependencia del profesor que se acoge a estos esquemas, respecto al juicio de los alumnos, de los colegas y de los representantes de la autoridad educativa, intensificará sus reacciones de ansiedad, llegando a producir—como señala Abraham—una total destrucción del autoconcepto según la cual el docente acaba despreciándose a sí mismo tanto por no responder a la imagen de profesor ideal que ha interiorizado como por fingir ante los demás para que ellos le aprecien.

En cambio, si se utilizan enfoques descriptivos, al considerar que el éxito en la docencia depende de una *actuación*



OTL ALCHER

**“Denominio
enfoques
normativos a
los programas
de formación
del
profesorado
orientados
por un modelo
de profesor
«eficaz»
o «bueno»
que recoge
el conjunto
de cualidades
atribuídas
al «buen
profesor»
en una
sociedad”**

correcta del profesor que responda al conjunto de condicionantes que influyen en la interacción profesor-alumno, cuando los profesores debutantes se enfrentan a sus primeras limitaciones y fracasos ponen en cuestión su *actuación*, pero no comienzan, al menos desde el principio, a ponerse en cuestión a *si mismos*.

Cuando se utilizan modelos descriptivos, si el profesor constata un fracaso, piensa que debe corregir su actuación, estudiando la realidad en la que enseña, con el fin de responder adecuadamente ante los elementos de una situación que no domina. Pero, si se han utilizando modelos normativos, el profesor queda bloqueado en el reconocimiento de sus limitaciones, autoculpabilizándose por no responder al estereotipo de profesor ideal que ha asumido e interiorizado como propio durante el periodo de formación inicial y que por definición es inalcanzable.

1.3. Adecuación de los contenidos de la formación inicial a la realidad práctica de la enseñanza

A la desconsideración genérica de la formación psicopedagógica viene a sumarse el problema de la falta de adecuación de los contenidos psicopedagógicos que se incluyen. En muchas ocasiones se pretende llenar la formación inicial con contenidos de Pedagogía o de Psicología que son irrelevantes para orientar el trabajo cotidiano del profesor en la práctica de la enseñanza. Nociones vagas sobre las escuelas psicológicas con la inevitable mención al perro de Pavlov o referencias especulativas sobre la bondad natural del niño en las concepciones roussonianas no ayudan mucho a dominar los problemas reales que hay que abordar en el aula.

Los enfoques descriptivos parten de la idea del carácter *multidimensional* de la eficacia docente, acuñada por Fulker-son (1954) y desarrollada por la investigación pedagógica de las últimas décadas, que coincide en señalar la existencia de diferentes modelos de eficacia para diferentes situaciones educativas. Desde esta perspectiva, los enfoques descriptivos van a replantearse el tema de la eficacia docente situándolo en una dimensión relacional, en la que se considera la relación profesor-alumno en el marco de un contexto más general, influido por variables

“Los enfoques normativos implican el supuesto de que el profesor es el único y personal responsable de la eficacia docente, ya que se establece una relación directa entre la personalidad del profesor y el éxito en la docencia”

situacionales, experienciales y comunicativas, cuyo estudio proponen abordar desde una perspectiva holística, propia de los enfoques sistémicos (Tikunoff, 1979).

En síntesis, los enfoques descriptivos rechazan la idea de que el profesor eficaz es una persona dotada de una serie de características de las que depende su eficacia; para pasar a estudiar las características del profesor en el marco de una interacción dinámica, que es la que define los recursos que el profesor debe poner en juego para obtener éxito en ella, aceptando además la idea de que una misma situación puede afrontarse utilizando diferentes estilos de actuación, todos ellos eficaces. En definitiva, los últimos treinta años de investigaciones sobre el profesor nos llevan a la conclusión de que no existe «el buen profesor», definido por unas características de personalidad determinadas, ni un modelo de actuación único en el cual se explica lo que el profesor «debe» hacer. Por el contrario, se constata la existencia de buenos profesores con rasgos de personalidad muy diversos, y de estilos diferentes, igualmente eficaces para afrontar una misma situación educativa. En consecuencia, los enfoques descriptivos, abandonando la tentación de proponer al futuro profesor un modelo de cómo *debe* ser y cómo *debe* actuar, se centran en la *descripción* de las actuaciones del profesor con el fin de que éste sea capaz de *identificar* su estilo de actuación, *reconocer* las funciones que cumple su modo de comportamiento y las reacciones que produce y, por último, *caracterizar* las condiciones y situaciones en las que un estilo de actuación determinado tiene sentido (Grell, 1977).

Estos enfoques descriptivos, tal como han sido caracterizados, pueden utilizarse con éxito en la formación inicial con el fin de preparar a los profesores para dominar las principales fuentes de tensión existentes en su futuro trabajo profesional. Hay dos elementos claves de los que depende, en buena medida, la evolución posterior de las actitudes del profesor ante la enseñanza. Me refiero a la adecuación de la formación inicial a las dificultades reales de la práctica de la enseñanza y a su consecuencia más inmediata: el dominio de los recursos que le permitan al futuro profesor reaccionar adecuadamente ante los problemas que le planteen la situa-

ción y el entorno en los que le toque desenvolverse, sin perder la seguridad en sí mismo. Pues bien, los enfoques descriptivos pueden utilizarse intencionalmente con el fin de reducir la incidencia de ambos elementos en el desarrollo de actitudes negativas hacia la enseñanza.

Para ello es necesario partir de los estudios realizados sobre los problemas que más afectan a los profesores debutantes, cuando, tras abandonar las instituciones de formación inicial, se enfrentan con los problemas reales de la enseñanza. Los trabajos desarrollados por el Consejo de Europa (1979), Honeyford (1982), Vonk (1983 y 1984), Breuse (1984), Veenman (1984), Bayer (1984), Kyriacou (1986), Vera (1988), y Baillauques y Breuse (1993) entre otros, nos permiten hacernos una idea, suficientemente precisa, de los problemas que más les afectan y de la posterior evolución —positiva o negativa— de su pensamiento, de sus actitudes y de su trabajo en los primeros años de contacto con la enseñanza.

De forma general, podríamos sintetizar las aportaciones de estos trabajos sobre los profesores debutantes, señalando cómo, todos ellos, coinciden en destacar la falta de preparación de los futuros profesores en el plano relacional y organizativo, constatando un predominio en su formación inicial de los contenidos cognoscitivos. Los estudios sobre la interacción profesor-alumno desarrollados por Flanders (1970), De Landsheere y Bayér (1974), Hargreaves (1977), Stubbs y Delamont (1978), Nickel (1981), Dupont (1984) y otros muchos, llegan por distintos caminos a la conclusión de la importancia que tiene la capacidad del profesor para establecer unas relaciones interpersonales positivas con sus alumnos en tanto que de éstas depende, en buena medida, el clima que se produzca en clase y la buena organización del trabajo de sus alumnos. La presencia de estas capacidades relacionales influye poderosamente sobre el conjunto de la interacción profesor-alumno hasta el punto de poder llevar al fracaso a profesores seriamente preparados en el ámbito de los contenidos disciplinares.

Las nuevas técnicas de formación de profesorado, surgidas de los enfoques descriptivos, deben aplicarse sistemáticamente para afrontar los principales problemas prácticos que preocupan a los profesores debutantes y que, en síntesis —según las investigaciones citadas— serían, al menos, los siguientes:

1.3.1. Identificación de sí mismo por parte del profesor

Tal tarea incluye la identificación de los estilos de enseñanza que el debutante es capaz de utilizar y del clima de clase y de las reacciones que cada estilo produce en los alumnos. Al mismo tiempo, el conocimiento y la aceptación de las propias limitaciones han de ir acompañadas de la experiencia real de que



MOEBIUS

es posible mejorar los estilos de enseñanza que un profesor adopta, incorporando nuevos recursos u orientando de nuevo los ya existentes para evitar distorsiones en el clima de clase o en las reacciones con los alumnos.

En este sentido afirma Honeyford (1982: 75) que «conocerse a sí mismo es la primera regla para el buen dominio de la clase. Ya que el profesor está fuertemente implicado con las personalidades de sus alumnos, necesita tener una clara comprensión de sí mismo, de sus necesidades, de sus ansiedades y de su estilo personal de expresarse y relacionarse con otros».

Los enfoques descriptivos han desarrollado diferentes técnicas que pueden ayudar al futuro profesor a realizar esta identificación de su propia personalidad y de su estilo como enseñante. De especial utilidad pueden ser los enfoques más complejos como los que se proponen en las técnicas de *Análisis de la interacción educativa* (Flanders, 1970), sobre todo si trascienden el análisis de la interacción verbal para incluir también el estudio de códigos icónicos, gestuales y de desplazamientos (Castillejo, 1976), intentando abarcar el mayor número de elementos entre los que influyen en la dinámica de la clase. La ineludible artificiosidad que se aduce en contra de estos métodos, por desarrollarse en una situación «experimental», con las consiguientes distorsiones del ambiente normal de una clase, no tienen que ser obstáculo para su utilización en una primera etapa, en la que, con conciencia de sus limitaciones metodológicas, pueden ser muy útiles para profundizar en los

difíciles entramados de acciones y reacciones que constituyen la interacción educativa.

Ciertamente, los modelos cualitativos propuestos por la corriente que propugna una investigación naturalista (Nisbet, 1983; Guba, 1981) tienen la ventaja de eliminar algunas distorsiones si se asegura la presencia del observador externo en el medio natural de estudio, profundizando en las significaciones de los contactos que mantienen entre sí quienes intervienen en el intercambio comunicativo que tiene lugar en dicho medio. Estos enfoques pueden ser muy adecuados para que el futuro profesor profundice en el conocimiento de la realidad práctica de la enseñanza, no ya por la vía de la simulación, sino mediante su integración activa en el medio escolar, siguiendo los esquemas propuestos por los estudios sobre investigación-acción (Delorme, 1985; Elliot y Ebbutt, 1983).

1.3.2. La organización del trabajo en clase y la disciplina

Coates y Thorensen (1976: 164), tras una impresionante revisión crítica de la bibliografía publicada sobre las fuentes de ansiedad en el trabajo docente, no dudan en señalar, en primer lugar, que «los profesores debutantes reconocían la existencia de ansiedades y preocupaciones centradas en su habilidad para mantener la disciplina en la clase». Por su parte, Honeyford (1982: 73) señala que «entre todas las cuestiones que se plantean al principiante la más frecuente es cómo actuar con la disciplina. Esta es también la que genera mayor ansiedad. El profesor experimentado acepta invariablemente que a no ser

que el debutante sea capaz de crear y mantener el derecho a elegir el clima de la clase no sobrevivirá y mucho menos llegará a ser un profesor competente.»

Al estudiar la evolución del contexto social de la enseñanza (Esteve y otros, 1995), hay que destacar dos ideas:

La primera hace referencia a la modificación del apoyo que los padres y el contexto social otorgan a los profesores. En efecto, se observa una mayor exigencia sobre la actuación de los profesores, al mismo tiempo que se ha roto el consenso social con respecto a los objetivos que deben lograrse en el proceso de enseñanza, lo cual conduce a los profesores al desconcierto sobre el sentido que deben imprimir a su actuación.

La segunda se refiere al descrédito del concepto de disciplina, que, tras ser criticado como una imposición arbitraria impuesta desde el exterior a alumnos y profesores, no ha sabido sustituirse por un orden más justo con la participación de todos.

El profesor es, indudablemente, quien establece el marco general con el que se trabaja en clase. Incluso cuando el profesor decide no decidir en absoluto, como proponen los institucionalistas franceses (Lobrot, 1974; Oury y Pain, 1976), él es, con su actitud de no decidir, quien impulsa y fomenta un grado desusado de participación de sus alumnos en la clase que sus colegas, con otras actitudes, no permiten que surjan. Lo quiera o no, el profesor es una jerarquía en la estructura social de la clase; incluso cuando decide no ejercer como tal y delega el poder organizativo en la clase, sigue ocupando un papel social diferente, específico, que da a sus intervenciones un valor especial en la articulación y en el mantenimiento de las reglas con las que se funciona.

Al llegar a las instituciones escolares, el profesor debutante va a encontrarse con una realidad que no se corresponde con una concepción idílica de la relación educativa. Para la mayoría de ellos, es la primera vez que deben hacer frente a la responsabilidad de un grupo de clase, asumiendo las consecuencias de sus propios errores. Honeyford (1982: 87) afirma que «en realidad la socialización del profesor debutante consiste en buena medida en aprender cuáles son las reglas». Probablemente, este primer choque con la reali-

“Los enfoques descriptivos van a replantearse el tema de la eficacia docente situándolo en una dimensión relacional, en la que se considera la relación profesor-alumno en el marco de un contexto más general, influido por variables situacionales, experienciales y comunicativas”

dad sea inevitable y los profesores debutantes habrán de seguir aprendiendo sobre la marcha cuáles son las reglas y cómo deben aplicarlas en la realidad de la práctica de la enseñanza. Pero, de todas formas, sería precisa una mayor atención teórica y práctica durante los períodos de formación inicial sobre los temas de organización del trabajo en clase y los posteriores de creación del «clima» de interacción, articulación y mantenimiento de las reglas, con el fin de evitar esas situaciones «dramáticas y traumáticas» que, según Venman (1984: 143), caracterizan los primeros enfrentamientos del profesor con la realidad de la enseñanza.

Para ello, los enfoques descriptivos han desarrollado muy diversas técnicas que pueden utilizarse con éxito para aumentar la seguridad del profesor en sí mismo, mediante la adquisición de nuevos recursos con los que actuar en la práctica. En este tema concreto de enfrentamiento con situaciones conflictivas, tienen un especial valor las *técnicas cognitivas* (Polaino, 1982; Coates y Thorensen 1976) aplicadas para reafirmar la seguridad del profesor en sí mismo y evitar la acumulación de tensión ante situaciones comprometidas. En efecto, la ansiedad se caracte- riza por la presencia de un componente cognitivo capaz de producir una dicotomía entre las situaciones de tensión objetivas, tal como se dan en la realidad, y una percepción subjetiva de esas situaciones de tensión interpretándolas desproporcionadamente como amenazantes. Cuando el profesor actúa sobre la base de este mecanismo cognitivo, espera continuamente la aparición de amenazas, no tanto por la presencia de amenazas reales, como por su especial sistema de atribución, capaz de interpretar desproporcionadamente cualquier dificultad como una situación amenazante.

Las técnicas cognitivas se diseñan específicamente para operar sobre los mecanismos de atribución con que el sujeto actúa, bien evitando interpretaciones desproporcionadas —como sería el caso de la desensibilización sistemática—; o bien, formando esquemas de interpretación favorables al desarrollo de la seguridad en sí mismo del sujeto —inoculación de estrés, estrategias para la resolución de problemas—. Entre las diversas técnicas cognitivas, las de *inoculación de estrés*



OTL ALCHER

(Meichenbaum, 1977 y 1981; y Esteve, 1986 y 1995), de *entrenamiento en estrategias para la resolución de problemas* (D'Zurilla y Goldfried, 1971; Goldfried y Davidson, 1976) y de *desensibilización sistemática* (Goldfried, 1971 y 1974; Esteve, 1995), unidas al análisis de la interacción en el aula y al aprendizaje de destrezas, parecen ser las más adecuadas para afirmar la seguridad del profesor debutante en sí mismo. Merazzi (1983), al analizar las dimensiones conflictivas de las relaciones profesor-alumno en determinados contextos sociales, no duda en afirmar que «aprender a vivir los conflictos es una tarea esencial de la formación de enseñantes».

1.3.3. Problemas derivados de las actividades de enseñanza y aprendizaje

Tales problemas se derivan, fundamentalmente, de la ausencia de conocimiento de los problemas prácticos que plantea la psicología del aprendizaje y la didáctica y se concretan en las dificultades que manifiestan los profesores debutantes para hacer asequibles a cada uno de sus alumnos los contenidos de la enseñanza (Vonk, 1983 y 1984):

1. Dificultades para adaptar los contenidos de la enseñanza a niños con niveles diferentes y con una motivación y capacidad de abstracción heterogéneas.
2. Dificultades para flexibilizar la enseñanza utilizando metodologías y recursos complementarios.
3. Dificultades para identificar los objetivos adecuados a la edad y al nivel escolar de los alumnos, abandonando los textos y el discurso académico hasta lograr una reordenación de los contenidos y de los materiales jerarquizada en función de criterios de aprendizaje de los alumnos.
4. Dificultades para integrar elementos de motivación pertenecientes al ámbito de los intereses reales de sus alumnos.
5. Dificultades para atender a las peculiaridades específicas de niños problemáticos en el terreno de la conducta o en el campo del aprendizaje, sin descuidar la marcha general del grupo.
6. Dificultades para organizar su propio trabajo como profesores sin acumular esfuerzos innecesarios o un ritmo de actividad agotador.
7. Dificultades para contactar con los padres de los alumnos y con los propios colegas.

Los aspectos señalados pueden orientar los programas de formación de profe-



**“Al llegar
a las
instituciones
escolares,
el profesor
debutante
va a
encontrarse
con una
realidad
que no se
corresponde
con una
concepción
idílica de la
relación
educativa.
Para la
mayoría de
ellos, es la
primera vez
que deben
hacer frente
a la
responsabilidad
de un grupo de
clase”**

sorado de cara al futuro, evitando las principales fuentes de tensión que afectan a los profesores debutantes, permitiéndoles dominar los factores que inciden directamente sobre la acción del profesor en su clase (Blase, 1982). En resumen, las dificultades señaladas denotan la inadecuación de la concepción del papel del profesor que se utiliza para orientar la formación inicial hacia la práctica de la enseñanza.

Mi experiencia de cinco años en los cursos de formación inicial del futuro profesorado de secundaria, me lleva a relacionar dicha falta de adecuación con el *autoconcepto profesional* interiorizado por los estudiantes durante su licenciatura universitaria. Como luego veremos con mayor profundidad, pese a que la mayor parte de los alumnos de las facultades de Ciencias y Letras van a acabar ejerciendo profesionalmente como profesores, en sus facultades de origen ni las materias del currículum ni los enfoques de los profesores pretenden adecuar los contenidos que se aprenden a su posterior aplicación práctica en la enseñanza. Se forman químicos, historiadores, matemáticos y lingüistas como si todos ellos fueran a dedicarse a la investigación del más alto nivel. Con un autoconcepto profesional formado desde este enfoque, la idea de descender a una clase para enseñar a niños o a adolescentes la química más elemental o las generalidades de la historia lleva a los profesores debutantes a pretender niveles inalcanzables o considerar irrelevante su trabajo en la enseñanza. El corto período de formación inicial como profesores resulta insuficiente para lograr una identificación con su papel profesional de enseñantes, frente al modelo universitario con el que han convivido cinco años. Tendrá que ser en su trabajo, y por el método de ensayo y error, como la mayor parte de ellos construya su propia identidad profesional de enseñantes, adecuando su saber y los contenidos que dominan al trabajo específico de aula que realizan.

2. Una visión prospectiva sobre la formación de profesores: el problema de la identidad profesional

Como hemos visto, el problema de la identidad profesional ha ido apareciendo en diversos momentos del discurso prece-

"Los enfoques descriptivos, abandonando la tentación de proponer al futuro profesor un modelo de cómo debe ser y cómo debe actuar, se centran en la descripción de las actuaciones del profesor con el fin de que éste sea capaz de identificar su estilo de actuación, reconocer las funciones que cumple su modo de comportamiento y, por último, caracterizar las condiciones y situaciones en las que un estilo de actuación determinado tiene sentido"

2.1. Las nuevas exigencias sociales y la diversificación del papel de los docentes

En los últimos años, no han dejado de crecer las expectativas de la sociedad sobre el sistema educativo. Una vez alcanzada la vieja utopía decimonónica de que todos los niños tuvieran una escuela y un maestro, las exigencias de la sociedad se han ido trasladando hacia objetivos de una mayor calidad.

El proceso de incorporación de nuevas demandas a la educación es un hecho histórico innegable. Si bien hace veinte años un profesor podía decir en voz alta que era profesor de una materia determinada y que, por tanto, él sólo se ocupaba de su materia, en el momento actual se ha generalizado la petición de que todo profesor se interese por el equilibrio psicológico de sus alumnos, por el desarrollo de su sentido crítico, atienda a su formación cívica, tenga en cuenta los problemas que plantea la coeducación en clase...

De esta manera, se ha generalizado la tendencia a convertir en problemas educativos todos los problemas sociales pendientes. Así, en cuanto se observa la aparición de nuevos brotes de racismo, inmediatamente se exige a las escuelas que incorporen una decidida actuación de educación multicultural y multirracial que favorezca la tolerancia y la solidaridad interétnica. Si aparecen nuevas enfermedades, se elaboran y ponen en marcha nuevos programas de educación para la salud. Si aumentan los accidentes de tráfico, se solicita la inclusión de la educación vial como materia obligatoria en la formación de profesores. Si hay un problema de bilingüismo, producido por un largo periodo de intolerancia política, el asunto se arregla con alfileres en el resto de las instancias sociales, pero las escuelas acaban en el ojo del huracán.

Con esta forma de pensar en la educación, los problemas sociales y los problemas políticos se transmutan inmediatamente en problemas educativos. Cada vez que aparece un nuevo problema social

dente. En este epígrafe querría relacionar la identidad profesional de los enseñantes con la forma en que se inician en la carrera docente.

Los inicios en la carrera docente tienen en común con muchas otras profesiones el que se realiza en las peores condiciones posibles de trabajo. En efecto, es costumbre en todas las profesiones reservar a los principiantes los trabajos más monótonos y rutinarios pero, a diferencia de lo que ocurre en la enseñanza, se evita dejar bajo la responsabilidad directa y única de los principiantes la intervención en los casos de especial dificultad. Sin embargo, los profesores se encuentran con que, por riguroso orden de antigüedad, los más veteranos les reservan los destinos más apartados y los centros más desfavorecidos tanto por su situación geográfica como por la procedencia social de los alumnos. Además, dentro del centro, en las aulas les aguardan los grupos más conflictivos, las peores aulas, los peores horarios y los alumnos más difíciles. No sólo se les ofrece su primer destino en las peores situaciones de enseñanza sino que, desde el primer día, son los responsables únicos y directos de lo que ocurra en clase debiendo atender, simultáneamente, exigencias a veces difíciles de conciliar entre sí.



F. H. CAVA-ANA JUAN



como la extensión del uso de drogas o el aumento de la violencia entre los jóvenes, enseguida se pretende solucionarlo elaborando los correspondientes programas educativos y considerando a las escuelas y a los profesores como responsables directos. La sociedad cambia el color de su discurso. Se olvida el enfoque social de los problemas y el análisis de sus causas y, con independencia del origen y de las pautas de desarrollo de estos fenómenos sociales, se añade una nueva utopía a las peticiones utópicas que sobre la educación se proyectan.

¿Qué supone tales circunstancias en la formación de nuestros profesores? ¿En cuántos campos debemos formarlos? ¿Cuántos años requeriría su formación? ¿Qué cantidad de cualidades y qué conocimientos tan diversificados podríamos exigir, desde estos planteamientos, a nuestros profesores?

Cada vez se proyectan mayores expectativas sociales sobre la educación. En el momento actual, al hilo de unas demandas sociales cambiantes y diversificadas, se modifican y se complican las expectativas y las exigencias sobre el trabajo de los profesores.

2.2. La formación inicial

Sin embargo, frente a este proceso de aumento y diversificación de las exigencias sociales sobre el trabajo de los profesores, apenas si se han modificado los planteamientos de la formación inicial que éstos reciben. La puesta al día de la formación inicial de los profesores de E.G.B., y la reforma de los CAPs - anunciada en 1983 y mantenida más de una década

en una desacreditada situación de precariedad- son los dos temas pendientes de mayor significación en la política educativa de la última década.

Analicemos el caso de los profesores de enseñanza secundaria. Su formación, salvo añadidos de última hora, se ha hecho en las facultades de Ciencias y Letras. Ninguna de estas dos facultades tiene el objetivo de formar profesores. El modelo de identificación profesional que se ofrece en ellas es el del investigador especialista.

Formados en la universidad, nuestros profesores de enseñanza secundaria llegan a sus clases dispuestos a reproducir las pautas de investigación, los sistemas de trabajo y el estilo de clases habituales en la universidad. No han recibido una formación inicial que les permita entender que, en el momento actual, miles de alumnos acuden a la enseñanza secundaria sin ningún ánimo de seguir luego otros estudios universitarios.

La pedagogía al uso en nuestros cursos de formación inicial se limita a hablar a los futuros profesores de Pestalozzi y de Rousseau. Los más avanzados incluyen la utopía de Neill -sin advertir a los alumnos que Summerhill es un centro especial-. La *norma* que intenta transmitirse está constituida por un modelo imposible, en el que el futuro maestro, adornado con todas las características positivas que somos capaces de definir, centra la identificación de la enseñanza en la idea de relación personal según la cual, el niño, naturalmente bueno, espera con los brazos abiertos la llegada de un profesor comprensivo y amoroso que le ayude a crecer. Nadie le ha

explicado la segunda parte de la tesis de Rousseau, según la cual el contacto social perverso el alma naturalmente buena del niño. De aquí su sorpresa cuando al llegar a su primer destino descubre que no todos los alumnos son "naturalmente" buenos y que, incluso, dependiendo del entorno social, algunos han conseguido un grado de perversión realmente notable. De la misma forma, donde ellos esperaban una relación personal, individual, cercana a la confidencia, descubren con horror su falta de preparación para enfrentar con estrategias productivas el agobio y el agotamiento físico que supone el hacer trabajar a un grupo numeroso de alumnos.

A causa de las numerosas carencias existentes en la formación inicial del profesorado, buena parte de las habilidades necesarias para dominar la práctica de la enseñanza se acaban aprendiendo "sobre la marcha" por el método de "ensayo-error". Un método con probada solvencia para el aprendizaje de ratas en laberintos, pero bastante cruel y costoso para la formación de nuestros futuros profesores ya que muchos de ellos se inician en la profesión docente en las circunstancias más difíciles. Como consecuencia, algunos profesores van a comenzar a desarrollar unos esquemas de atribución que les llevan a interiorizar los problemas pensando que son *ellos* los que no sirven para la enseñanza. Si en su formación pedagógica se hubieran seguido modelos descriptivos, enseñando al futuro enseñante a analizar el conjunto de variables que influyen en las situaciones de enseñanza y a desarrollar estrategias para responder ante ellas, al enfrentarse a los primeros problemas utilizarían esquemas de atribución externos, pensando que *sus estrategias y sus enfoques* no son los adecuados.

En su formación inicial se acepta el supuesto de que las estrategias de enseñanza y la adaptación de los contenidos a los diferentes niveles y formas de aprendizaje de los alumnos no constituyen más que un problema secundario, de escasa entidad en la formación inicial de los profesores, cuando éste es el núcleo del trabajo que van a realizar en el futuro y en él se juegan el éxito o el fracaso. Lamentablemente, cuando llegan a su primer destino, los profesores descubren que su incapacidad para traducir los conocimientos adquiridos, presentándolos de forma ase-

"En el momento actual se ha generalizado la petición de que todo profesor se interese por el equilibrio psicológico de sus alumnos, por el desarrollo de su sentido crítico, atienda a su formación cívica, tenga en cuenta los problemas que plantea la coeducación en clase... De esta manera, se ha generalizado la tendencia a convertir en problemas educativos los problemas sociales"



PICTOGRAMAS

quible al nivel y la psicología de sus alumnos, junto con los problemas de organización de la clase, constituyen los dos problemas básicos en los que se juegan el éxito o el fracaso profesional (Vera, 1988).

2.3. Un intento de solución al choque con la realidad

En las circunstancias descritas no deben extrañar los sentimientos de desconcierto que afectan a un altísimo porcentaje de los profesores principiantes. Como señala Veenman (1984), en el primer año de trabajo en la enseñanza los profesores sufren su primera crisis de identidad profesional, al descubrir la falta de congruencia entre la realidad de la enseñanza y la imagen que cada uno se había forjado de ella durante su periodo de formación inicial. Así, van a necesitar modificar su conducta, sus actitudes, e incluso sus opiniones sobre la enseñanza. El encuentro con una práctica de la enseñanza bastante alejada de la identidad profesional que se han forjado durante el periodo de formación inicial va a llevar a los profesores a distintas reacciones que podemos clasificar en cuatro grandes apartados:

En primer lugar estaría el caso de los profesores que logran una situación de estabilidad y equilibrio mediante una conducta integrada. Son los profesores que resuelven su crisis de identidad acomodando, sobre la marcha, su conducta como profesores a las dificultades y problemas reales de la enseñanza. Descubren sus propias imágenes idealizadas y las abandonan, sin mayores problemas, sustituyéndolas por concepciones mas adecuadas a la realidad que les toca vivir.

En segundo lugar estarían los profesores a los que la distancia existente entre lo que esperaban y lo que en la realidad se encuentran les va a llevar a posturas de inhibición. Incapaces de hacer la enseñanza ideal con la que se habían identificado, abandonan todo esfuerzo de acomodación a la realidad, cortando cualquier implicación personal con el trabajo que realizan y recurriendo a la rutinización de su trabajo.

En tercer lugar estaría el grupo de profesores que, incapaces de romper la contradicción entre su realidad y sus concepciones ideales, van a quedar prisioneros en ella, actuando en la enseñanza con

una conducta fluctuante, en unos casos más cercana al ideal inalcanzable y en otros haciendo diversas concesiones en sus ideales o en su conducta que son interpretadas como claudicaciones insatisfactorias.

Por último, un cuarto grupo de profesores va a vivir la profesión docente bajo el predominio de la ansiedad al querer mantener en la práctica sus ideales iniciales sin saber acomodarlos a la realidad. La constatación de la distancia existente entre lo que querrían hacer y lo que de hecho hacen en la enseñanza les va a lanzar a un corredor sin retorno, en el que intentan suplir con su esfuerzo y su hiperactividad la falta de éxito en la práctica docente.

Para evitar esta situación es necesario adoptar distintas medidas, entre las que cabe destacar:

1. La definición de la formación inicial de los profesores de enseñanza primaria en el marco de una licenciatura universitaria. Sólo en este marco es posible responder a las múltiples exigencias que nuestra sociedad proyecta sobre los profesores.

2. La sustitución de los enfoques normativos por enfoques descriptivos en la formación inicial del profesorado. Hay que abandonar de una vez las idealizaciones sustituyéndolas por el análisis de situaciones prácticas de enseñanza, enseñando al futuro profesor a estudiar el complejo grupo de variables que influyen en una situación educativa y las distintas estrategias que es posible poner en marcha para enfrentarlas.

3. El cambio de la formación inicial de los enseñantes de educación secundaria, buscando de forma específica la formación de profesores y no la de investigadores especialistas. Esto no es posible plantearlo desde el diseño de *añadidos pedagógicos de formación* posteriores a una formación que desarrolla una identidad profesional que nada tiene que ver con la enseñanza.

4. La integración de períodos de prácticas suficientes, durante la formación inicial, con especial atención a las dificultades reales con que se encuentran los profesores en sus primeros años de trabajo en la enseñanza. La intervención práctica debe convertirse en el eje de la formación de profesores, con un diseño adecuado y una definición de objetivos y



PICTOGRAMAS

**"Frente
a este
proceso de
aumento y
diversificación
de las
exigencias
sociales
sobre
el trabajo
de los
profesores,
apenas si se
han modificado
los
planteamientos
de la
formación
inicial que
éstos reciben"**

actividades que articule su contenido, alejándolo de la concepción de "añadido pedagógico" con el que actualmente se tratan las prácticas de enseñanza.

5. La búsqueda de alternativas a la selección inicial del profesorado, utilizando criterios de dominio de estrategias, esquemas de análisis y destrezas de enseñanza, y no sólo de acumulación de conocimientos, tal como ahora ocurre en los concursos de acceso a la profesión docente.

6. La consideración del primer año de trabajo profesional en la enseñanza como año en prácticas. El profesor debutante, al menos durante el primer año, debería quedar como profesor de apoyo de un profesor que desempeña la plena responsabilidad de la clase, sobre todo cuando, como suele suceder, los profesores comienzan su trabajo profesional en las condiciones de trabajo más difíciles.

(*) José M. Esteve es catedrático de Teoría de la Educación en la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (teléfono de contacto: 95-2131078)

Referencias bibliográficas

Abraham, A.(1975): *El mundo interior del docente*. Barcelona. Promoción cultural.

Amiel, R.(1980): "Equilibre mental, fatigue psychique et vocation enseignante". En Varios: *Equilibre ou fatigue par le travail*. París. E.S.F., pp.77-82.

Baillauquès, S. y Breuse, E. (1993). *La première classe*. París, E.S.F.

Bayer, E. (1984): "Práctica pedagógica y representación de la identidad profesional del enseñante". En Esteve, J.M. *Profesores en conflicto*. Madrid. Narcea.

Berger, L. (1976): «Psicosociología de los enseñantes. En Debresse, M. y Mialarete, G.: *Aspectos sociales de la educación*, 1., pp. 147-166. Barcelona. Oikos-Tau.

Blase, J.J. (1982): "A social psychological grounded theory of teacher stress and burnout". *Educational Administration Quarterly*. 18, 4, pp. 93-113.

Breuse, E. (1984a): "Identificación de las fuentes de tensión en el trabajo profesional del enseñante". En Esteve, J.M. *Profesores en conflicto*. Madrid. Narcea, pp. 143-161.

Breuse,E.(1984b): *L'enseignant debutant*, Recherche en Education, 29. Dirección Generale de L'organisation des studies. Bruxelles.

Castillejo, J.L. (1976): *Aproximación al análisis del acto didáctico*. Valencia. ICE de la Universidad Politécnica.

“Con esta forma de pensar en la educación, los problemas sociales y los problemas políticos se transmutan inmediatamente en problemas educativos. La sociedad cambia el color de su discurso. Se olvida el enfoque social de los problemas y el análisis de sus causas, y con independencia del origen y de las pautas de desarrollo de estos fenómenos sociales, se añade una nueva utopía a las peticiones utópicas que sobre la educación se proyectan”

Coates,T.J. y Thorense,C.E.(1976): "Teacher anxiety: A review with recommendations". *Review of Educational Research*, 46, 2, pp. 159-184.

Conseil de l'Europe (1979): *L'enseignant debutant: ses premières années de fonction*. Estrasburgo. Conseil de la Coopération Culturelle.

De Landsheere, G. y Bayer, E. (1974): *Comment les maîtres enseignent*. Bruselas. Ministère de l'Education Nationale.

Delorme, C. (1985): *De la animación pedagógica a la investigación-acción*. Madrid. Narcea.

Dupont,P.(1983): "Les attitudes véhiculées par les enseignants". *Education Tribune Libre*, 190, février, pp.19-32.

D'Zurilla, T.J. y Goldfried,M.R.(1971): "Problem solving and behavior modification". *Journal of Abnormal Psychology*, 78, p.107-126.

Elliot, J. y Ebbutt, D. (1983): *Action-research into Teaching for Understanding*. Cambridge. Schools Council Publications. Cambridge Institute of Education.

Esteve, J.M. (1986): "Inoculation against Stress: a technique for beginning teachers". *European Journal of Teacher Education*, 9, 3, pp. 261-269.

Esteve, J.M. (1987): *El malestar docente*. Laia. Barcelona.

Esteve, J.M. (1991): "Los profesores ante la reforma". *Cuadernos de Pedagogía*. 190, marzo, pp. 54 - 58.

Esteve, J.M., Franco, S. y Vera, J. (1995): *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona, Anthropos.

Flanders, N.A. (1970) y Simon, A. (1969): "Teacher effectiveness". En R.L. Ebe, *Encyclopedia of educational research*. Nueva York. Macmillan.

Flanders, N.A. (1970): *Analyzing teaching behavior*. Reading, Addison-Wesley (Traducción al castellano: *Ánalisis de la interacción didáctica*. Salamanca. Anaya, 1977).

Fulkerson, G. (1954): "A resume of current teacher personnel research". *Journal of Educational Research*, 47, 9, pp. 669-681.

Cage, N.L. (1963): *Handbook of research on teaching*. Chicago. Rand McNally.

Goldfried,M.R.(1971): "Systematic desensitization as training in self-control". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 37, pp.228-234.

Goldfried,M.R. et al.(1974): "Systematic rational restructuring as a self-control technique". *Behavior Therapy*, 5, pp.247-254.

Goldfried,M.R. y Davidson,G.C.(1976): *Clinical Behavior Therapy*. New York. Holt Rinehart and Winston .

Grell, J. (1977): "Funciones y estrategias del comportamiento del profesor". *Educación* (Tübingen), 16, pp. 27-41.

Gruwez, J. (1983): "La formation des maîtres en France". *European Journal of Teacher Education*. 6,3, pp. 281-289

Guba, E.G. (1981): "Criteria for assessing the truthworthiness of naturalistic inquiries". *ERIC/ECTJ Annual*, 29, 2, pp. 76-91 (Traducción al castellano en Gimeno, J. y Pérez, A., *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid. Akal, 1983.

Hargreaves, D. (1977): *Las relaciones interpersonales en educación*. Madrid. Narcea.

Honeyford, R. (1982): *Starting teaching*. London. Guilford.

Honeyford, R. (1982). *Starting teaching*. London, Guilford.

Isambert-Jamati, V. (1977): "Sociología de la escuela". En Debresse, M. y Mialaret, G.: *Aspectos sociales de la educación II*. pp. 15-63. Barcelon. Oikos-Tau.

Kyriacou, C. (1986): *Effective teaching in schools*. Oxford, Blackwell.

Léon, A. (1980): "La profesión docente: motivaciones, actualización de conocimientos y promoción". En Debresse y Mialaret. *La función docente*. Barcelona. Oikos Tau.

Lobrot, M. (1974): *La pedagogía institucional*. Buenos Aires. Humánitas.

Marchand, M. (1956): *Hygiène affective de l'éducateur*. Paris. PUF.

Martínez, A. (1984): "El perfeccionamiento de la función didáctica como vía de disminución de tensiones en el docente". En Esteve, J. M. *Profesores en conflicto*. Madrid. Narcea.

Meichenbaum,D.(1977): *Cognitive Behavior Modification:An Integrative Approach*. New York. Plenum Press.

Meichenbaum,D.(1981): "Una perspectiva cognitivo-comportamental del proceso de socialización". *Analisis y modificación de conducta*. Número extra, pp. 85-105.

Merazzi, C. (1983): "Apprendre à vivre les conflits: une tâche de la formation des enseignants". *European Journal of Teacher Education*. 6, 2, pp. 101-106.

Mollo, S. (1980): "La condición social de los enseñantes". En Debresse, M. y Milaret, G.: *La función docente*. Barcelona. Oikos-Tau.

Nickel, H.,(1981): *Psicología de la conducta del profesor*. Herder. Barcelona.

Nisbet, J. (1983): "Investigación educativa: el momento actual". En Dockrell, W.B. y Hamilton, D. *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid. Narcea.

Oury, F. y Pain, J. (1976): *Crónica de la escuela cuartel*. Barcelona. Fontanella.

Peretti, A. (1982): *La formation des personnels de l'Education nationale*. Paris. La Documentation Française.

Polaino,A.(1982): "El estrés de los profesores: estrategias psicológicas de intervención para su manejo y control". *Revista Española de Pedagogía*, 40, 157, pp. 17-45.

Stubs, M. Y Delamont, S. (1978): *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona. Oikos-Tau.

Tikunoff, W.J. (1979): "Context variables of a Teaching-learning event". En Bennet, y Mac Namara, *Focus on teaching*. Nueva York. Longman.

Varela, J. y Ortega, F. (1984): *El aprendiz de maestro*. Madrid. MEC.

Veenman, S. (1984): "Perceived problems of beginning teacher". *Review of Educational Reserch*. 54, 2, pp. 143-178.

Vera, J.(1988a): *La crisis de la función docente*. Promolibro. Valencia.

Vera, J. (1988b): *El profesor principiante*. Promolibro. Valencia.

Vonk, H.(1983). "Problems of the beginning teacher". *European Journal of Teacher Education*. 6,2, pp. 133-150.

Vonk, H. (1984). *Teacher education and teacher practice*. Amsterdam, Free University Press.

Wall, W.D. (1959): *Education et santé mental*. Paris. Unesco.

SIGNOS

La educación secundaria obligatoria

FÍSICA Y QUÍMICA

BENJAMÍN ARGÜELLES: *El ordenador en el laboratorio de Física y Química* (número 4).

CIENCIAS SOCIALES

GUILLERMO CASTÁN, RAIMUNDO CUESTA Y MANUEL F. CUADRADO: *Un proyecto para la enseñanza de las Ciencias Sociales* (número 7).

ALEJANDRA NAVARRO, ILEANA ENESCO: *¿Por qué hay guerras? La representación de los conflictos sociales en los niños* (número 10).

JOAN PAGÉS: *La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado* (número 13). MARIO CARRETERO - MARGARITA LIMÓN: *La transmisión de ideología en el conocimiento histórico. Implicaciones para el aprendizaje-enseñanza de la historia* (número 13). F. JAVIER MERCHÁN IGLESIAS - FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ: *El proyecto IRES: una alternativa para la transformación escolar* (número 13).

FILOSOFÍA

MAITE LARRAURI: *La educación filosófica* (número 17).

IMAGEN Y EXPRESIÓN (OPTATIVA)

CARLOS LOMAS: *La imagen: Instrucciones de uso para un itinerario de la mirada* (número 1).

LOS PROCESOS DE COMUNICACIÓN (OPTATIVA)

JESÚS GONZÁLEZ REQUENA - LUIS MARTÍN ARIAS: *El texto televisivo* (número 12).

OTROS TEMAS

JOSÉ MARÍA ROZADA: *Un planteamiento dialéctico-crítico en la enseñanza* (número 2).

M. MAR RODRÍGUEZ ROMERO: *Las unidades didácticas y el aprendizaje del profesor* (número 3).

F. F. ROJERO - ANTONIO MARTÍN: *El conocimiento deseable* (número 5-6).

ÁNGEL I. PÉREZ GÓMEZ: *La función social y educativa de la escuela obligatoria* (número 8-9).

La formación del docente como intelectual comprometido (número 8-9).

JURJO TORRES: *El poder y los valores en las aulas* (número 8-9).

DINO SALINAS: *El oficio de maestro: de la vocación a la reflexión* (número 10).

EMILIO SÁNCHEZ MIGUEL: *Comprensión de textos y aprendizaje escolar. Adquisición de estrategias y desarrollo curricular* (número 10).

FERNANDO GONZÁLEZ LUCINI: *Educación en valores, transversalidad y reforma educativa* (número 10).

JOSEP M. MASJOAN: *Los profesores de educación secundaria ante la reforma* (número 11).

JOSÉ LUIS ATIENZA: *Materiales curriculares ¿para qué?* (número 11).

J. GIMENO SACRISTÁN: *La desregularización del currículum y la autonomía de los centros escolares* (número 13).

MARIANO MARTÍN GORDILLO: *Evaluación del aprendizaje, evaluar la enseñanza* (número 13).

CÉSAR COLL - J. ONRUBIA: *El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula* (número 14).

JOSEP M. ROTGER: *Ideología y educación* (número 15).

CÉSAR CASCANTE: *Neoliberalismo y reformas educativas. Reflexiones para el desarrollo de teorías y prácticas educativas de izquierda* (número 15).

JOSE M. CASTIELLO-JUAN NICIEZA: *Diversidad cultural e inmigración. Reflexiones para una educación antirracista* (número 15).

MARINA SUBIRATS: *Coeducación, formas de vida y cambio social* (número 16).

LUISA MARTÍN ROJO: *Lenguaje y género. Descripción y explicación de la diferencia* (número 16).

MARINA YAGÜELLO: *Las palabras y las mujeres. Los elementos de la interacción verbal* (número 16).

LUCI NUSSBAUM-AMPARO TUSÓN: *El aula como espacio cultural y discursivo* (número 17).

ANNA CROS ALAVEDRA: *La clase magistral* (número 17).

JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ: *¿Alumnado y profesorado como enemigos? Algunos problemas prácticos y reflexiones para ser diferentes sin despreciarse* (número 17).

PETICIÓN DE NÚMEROS ATRASADOS A:

BTP DISTRIBUCIONES.

Cortijo, 56. 33212 Gijón.

(Teléfono: 98-531 48 97).

SECUNDARIA

Para bien o para mal, parece haber acuerdo en que la educación secundaria obligatoria es la piedra angular de la reforma educativa que se está aplicando en España. Los esfuerzos oficiales por implantarla, incluso

anticipadamente y sin que se den todas las condiciones necesarias para su éxito, las resistencias que manifiesta una buena parte del profesorado, la contestación social en algunas zonas, el anuncio de que tal vez se vaya a producir un retraso en su implantación, son todos ellos síntomas de la importancia que se concede a este último tramo de la educación obligatoria. También parece haber consenso en torno a la ineludible necesidad de proporcionar al profesorado la formación necesaria para hacer frente a los fines diferenciados de esta etapa, a los nuevos contenidos de los currículos oficiales y a la ampliación de funciones y competencias que se derivan de unos y otros. Las administraciones organizan numerosas actividades de formación, el profesorado y los centros la reclaman y los agentes sociales la exigen como imprescindible.

LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

JOSÉ LUIS BUSTO - ANDRÉS OSORO*

Las discrepancias comienzan a aflorar cuando se intenta caracterizar la dimensión, el contenido y los procedimientos aplicables al cambio cuya necesidad se admite. Es probable que una parte del profesorado, al menos aquellos colectivos que Masjoan (1995) denomina *reformistas pedagógicos y reformistas pedagógicos y organizativos*, acepte la idea de que el cambio en la profesionalidad del docente es una necesidad que va más allá de la concreta aplicación de una determinada reforma educativa, de que es necesario pensar de modo permanente en las implicaciones que las transformaciones sociales y culturales tienen en la educación y, consecuentemente, en los requerimientos que esos cambios plantean al enseñante. Cabe, pues, plantearse el cambio profesional como una opción de reconstrucción crítica del currículum y de la educación. En otras palabras, que la formación permanente no puede perseguir una reestructuración, más o menos compleja, del sistema, a la que se adecua o acompaña la formación del profesorado. Formar al profesorado para la innovación y el cambio supone plantear como objetivo la reconstrucción de la cultura profesional de los docentes.

Para valorar las implicaciones que ese cambio de cultura profesional tiene en la educación secundaria obligatoria convendrá comenzar por un análisis de la situación en que se encuentra hoy la nueva etapa. A partir de esos juicios, será posible argumentar cuál es el perfil deseable para el profesorado que la ha de impartir. De la valoración de la distancia que media entre lo que ahora existe y el *desideratum* que debe guiar las actuaciones en formación permanente será posible plantear, sin ingenuidad pero buscando la coherencia, algunas propuestas para propiciar la construcción de una nueva cultura profesional.

La reforma de la educación secundaria: implantación versus desarrollo.

Lo avanzado del proceso de implantación de la nueva etapa, especialmente en algunas regiones, permite ya hacer algunas valoraciones generales de las dificultades que se están manifestando. Aunque en estas valoraciones es inevitable un cierto grado de subjetividad, creemos que los siguientes rasgos generales definen un cuadro bastante ajustado del panorama que presenta hoy ese proceso de implantación:

- Dificultades en la elaboración y coherencia de los documentos de concreción y desarrollo del currículum por los centros. Como el propio Ministerio de Educación reconoce, el grado de implicación del profesorado en la elaboración de los Proyectos Curriculares de Etapa ha sido muy bajo en Secundaria, ... hasta el punto de que en una cuarta parte de los

centros ha sido únicamente el Equipo Directivo quien ha participado en ese proceso" (MEC, 1994:37-38). También se reconoce que en muchos centros la Comisión de Coordinación Pedagógica no ha funcionado como tal, y que la relación entre las programaciones de los departamentos y el Proyecto Curricular presenta problemas de coherencia y los cambios introducidos en las prácticas "...han sido pequeños y en ocasiones inexistentes" (MEC, 1994:47). Estos problemas no son ajenos al modo en que se ha entendido por la Administración el proceso de elaboración de esos documentos. Los requerimientos formales, los plazos ajustados y la desvinculación de estos procesos de los más demorados de reflexión colectiva y construcción de una cultura colaborativa en los centros han producido, como señala Escudero (1994), una pérdida del carácter sustantivo del proceso de desarrollo del currículum por los centros, dando lugar a una versión simplificada y descontextualizada de los proyectos de centro. Para Escudero, la idea de los proyectos de centro "...no puede ser confinada al mero carácter de instrumentación, aplicación o concreción de una reforma particular, y menos de ciertas interpretaciones y traducciones técnicas y estratégicas que coyunturalmente se establecen para el desarrollo de la misma" (Escudero, 1994:136).

- Mantenimiento, de hecho, de una doble red de centros, unos verificados hacia salidas más profesionalizantes y otros más inclinados al academicismo. Aunque éste sea un asunto indemostrable en sentido estricto, nos parece bastante evidente que esa doble vía existe como percepción viva tanto en muchos padres y alumnos (que realizan sus opciones en función de que el centro de educación secundaria haya sido anteriormente de Formación Profesional o de Bachillerato), como en un buen número de profesores. Por otra parte, se trata de una situación favorecida por las decisiones administrativas que favorecieron, al menos en un primer momento, la conversión de los antiguos Institutos de Formación Profesional en centros de educación secundaria, de tal modo que la ecuación Instituto de Educación Secundaria = centro de Formación Profesional persiste en buena parte de la población. Las consecuencias de esta situación parecen claras en la medida en que la orientación de cada centro condiciona las opciones que éste toma en la adecuación del currículum común e influye en asuntos como el establecimiento de criterios de evaluación y promoción que marcan de modo decisivo la imagen social diferenciada de cada instituto.

- Notable nivel de resistencia a la implantación de la nueva etapa entre una buena parte del profesorado de educación secundaria. Este malestar docente, que no es ajeno a problemas generales como la proletarización de los docentes o el debate sobre la pro-

fesionalidad específica, es consecuencia también, a nuestro juicio, de un insuficiente debate social y profesional sobre la adecuación o inadecuación del antiguo sistema y la necesidad, por tanto, de proceder a una reforma cuyo sentido y contenidos deberían haber sido discutidos más a fondo y más demoradamente por todos los agentes sociales y, muy especialmente, por el profesorado. En consecuencia, las demandas de un cambio en sus competencias profesionales, de la asunción de una mayor responsabilidad social y de una extensión de sus funciones y saberes provocan en el profesorado una resistencia que se refuerza por la coexistencia en un mismo contexto e incluso en un mismo profesor de concepciones educativas que participan a la vez, como plantean Quintana y Gené (1995), del modelo selectivo y clasificador y del modelo integrador y promocionador.

- Dificultades en el plano de la organización escolar, derivadas de la aparición de nuevos órganos (Comisión de Coordinación Pedagógica, departamentos de Orientación), nuevas relaciones entre ellos (por ejemplo, entre los departamentos didácticos y el de Orientación) y nuevas funciones (tutoría ampliada, atención a la diversidad) cuyo cumplimiento demanda iniciativas de coordinación y trabajo compartido. A estas dificultades se añaden las derivadas de la convivencia de modelos organizativos de ambos sistemas -el que se extingue y el nuevo- en un mismo centro o las que surgen de una tradición de cultura escolar en la imperan modelos individualistas o *balcanizados*, por emplear la expresión utilizada por Fullan (1994). Para mayor abundamiento, el Reglamento de Régimen Orgánico de los centros de educación secundaria está inspirado en un modelo reglamentista, escasamente flexible y con afán regulador de la diversidad de opciones organizativas que pudieran surgir en los diferentes centros. Entre las carencias más clamorosas en el capítulo de organización escolar habría que citar también la ausencia de espacios de coordinación entre los equipos docentes vinculados a cada grupo o clase de alumnos.

Además de estos aspectos generales, existen otros problemas específicos en los campos del currículum, la atención a la di-

“Es necesario pensar en las implicaciones que las transformaciones sociales y culturales tienen en la educación. Cabe, pues, plantearse el cambio profesional como una opción de reconstrucción crítica del currículum y de la educación”

versidad y el contenido de las actividades de formación que merecen, al menos, una breve mención.

En cuanto al currículum prescriptivo, el modelo curricular y las normas posteriores a su publicación que regulan su aplicación chocan de hecho con la pretensión declarada de que los centros sean capaces de delimitar su identidad y sus opciones en proyectos diferenciados, coherentes y asumidos por el conjunto de la comunidad educativa y, desde luego, del profesorado. La separación entre los procesos de diseño del currículum y los de desarrollo y puesta en marcha de los mismos, que en sí misma responde a concepciones neotecnistas, unida a la confusión práctica entre los procesos de implantación de la reforma y los de desarrollo y puesta en marcha de la propuesta curricular, no han favorecido en absoluto el desarrollo de una cultura de colaboración y corresponsabilidad en los centros de educación secundaria. Hay que recordar, como plantea Escudero (1994), que la participación en una innovación *impuesta* puede ser un antídoto enormemente eficaz contra esa innovación concreta y, por extensión, contra la innovación como principio orientador de la cultura profesional.

Por otra parte, la separación de las decisiones entre diseño del currículum (que se reservaron las administraciones), concreción del mismo (a cargo de órganos colegiados de los centros) y aplicación en el aula (por la vía de las programaciones didácticas), ha supuesto una pérdida de la necesaria coherencia entre la formulación de los grandes fines, la selección de contenidos y criterios de evaluación, el modo de adecuar unos y otros a las situaciones concretas y la manera de aplicarlos todos ellos en términos de actividades de aprendizaje y en contextos diversos y complejos. Por esta vía, cada profesor o profesora pierde su dominio sobre la totalidad del proceso de planificación y se convierte en simple aplicador de decisiones tomadas en instancias que le son ajenas. La tendencia natural es volver a recorrer inexorablemente todas las estaciones de la rutina profesional.

La diversidad en el aula de educación secundaria obligatoria y el modo de abordarla constituye con toda seguridad el principal rasgo diferenciador de esta

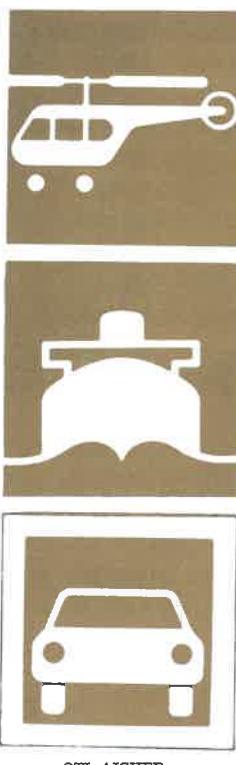


OTL AICHER

etapa educativa. Pero la complejidad de la respuesta tiende a devaluarse por la concurrencia de varios factores: por una parte, se tiende de modo bastante evidente a una visión neutral o técnica de la diversidad, olvidando, como señala Emili Muñoz (1995), que las diferencias individuales tienen su origen, en muchos casos, en las desigualdades sociales y que el fin de la escuela obligatoria debe ser asumir simultáneamente la necesidad de respetar y propiciar las respuestas diversas sin olvidar la necesidad de compensar las desigualdades. Por otra parte, los problemas de respuesta a la diversidad tienden en los centros a remitirse a los departamentos de Orientación, con una frecuente inhibición de los diferentes departamentos didácticos. Como consecuencia de la falta de cooperación entre éstos y el departamento de Orientación, propiciada además por las dificultades organizativas y las con frecuencia difíciles condiciones de trabajo de los profesores y profesoras de ámbito, las programaciones ordinarias de cada departamento didáctico tienden a ignorar la necesidad de incorporar soluciones metodológicas que favorezcan el tratamiento, también ordinario, de esa diversidad.

Otro modo de responder a la diversidad en esta etapa es la aparición de la op-tatividad, que debería permitir a cada alumno o alumna la construcción de un itinerario propio en el marco de la comprensividad de este tramo educativo. Pero las decisiones al respecto están lastradas a menudo por las trayectorias anteriores de los centros, sus intereses y la propia situación de inestabilidad del profesorado. Además, la últimas disposiciones del MEC sobre la implantación de la educación secundaria obligatoria (guiadas, probablemente, más por la carencia de recursos suficientes para la reforma que por razones pedagógicas) suponen un cierre de las posibilidades de centros y alumnos que limita hasta casi hacerla desaparecer la op-tatividad real.

Para terminar de caracterizar la situación, conviene hacer una referencia al papel que ha cumplido la formación permanente del profesorado. En muchos casos, los Centros de Profesores se han sometido con frecuencia a la misma presión ejercida por las prioridades de implantación de la reforma que han sufrido los centros esco-



OTL AICHER

“La formación permanente no puede perseguir una reestructuración más o menos compleja del sistema, a la que se adapta o acompaña la formación del profesorado. Formar al profesorado para la innovación y el cambio supone plantear como objetivo la reconstrucción de la cultura profesional de los docentes”

lares. La proliferación durante los últimos años de cursos, jornadas y seminarios sobre la elaboración de proyectos curriculares y proyectos educativos no ha logrado mejorar sustancialmente los sesgos que antes señalábamos en los procesos de elaboración. Antes bien, han contribuido de modo bastante acrítico a la elaboración de documentos burocráticos, reguladores y escasamente conectados con la realidad de cada aula. En este sentido, una actividad formativa de la complejidad y potencia de los Proyectos de Formación en Centros no ha servido, en muchas ocasiones, más que para reforzar la pérdida de sustantividad a la que alude Escudero(1994). Por otra parte, la vía de las actividades en convenio con la universidad ha mostrado en la práctica una notable incapacidad para dar respuesta a las necesidades de formación del profesorado de educación secundaria. La coordinación entre los responsables universitarios y los de la red de Centros de Profesores y de Recursos fracasa con demasiada frecuencia, lo que unido a la desvinculación que suele darse entre muchos departamentos universitarios y los problemas didácticos que se derivan de los nuevos currículos y de las nuevas funciones profesionales, redundan en un peligroso alejamiento entre los contenidos y resultados de esas actividades y los fines a los que teóricamente deberían servir.

Con todo, creemos que el papel de la formación permanente es decisivo en la viabilidad de la etapa. El que los Centros de Profesores y de Recursos asuman ese reto estará, en buena medida, en función de que éstos sean capaces de reforzar su carácter autónomo, de dirigir sus actuaciones más hacia modelos de desarrollo que de implantación y de propiciar la reconstrucción de la cultura profesional de los docentes de educación secundaria en la línea que propondremos más abajo.

Una utopía irrenunciable: la construcción colaborativa de un nuevo modelo profesional

Como primer principio relativo a la formación del profesorado de educación secundaria debe afirmarse lo que puede parecer una obviedad: la situación en cuanto a su formación para hacer frente a

"Las diferencias individuales tienen su origen, en muchos casos, en las desigualdades sociales y el fin de la escuela obligatoria debe ser asumir simultáneamente la necesidad de respetar y propiciar las respuestas diversas sin olvidar la necesidad de compensar las desigualdades"

las exigencias que plantean las nuevas enseñanzas es bastante diversa y difícilmente reducible a un único perfil. En esta etapa, como ocurre seguramente en otras, no cabe sino ofrecer una formación diversificada para un profesorado diferente entre sí. Por ello, las actividades de formación no pueden ser ajenas a esa diversidad, que deberá tenerse en cuenta para procurar ajustarse a las circunstancias o estado de las personas que son sujeto de la formación.

El modelo profesional por el que debe optar el sistema de formación permanente (o, al menos, cada Centro de Profesores y Recursos que lo asuma en su identidad) no es independiente de las concepciones generales que se mantengan sobre la educación, sobre el currículum y sobre el trabajo de los centros. Ese modelo profesional presenta rasgos generales para todo el profesorado, aunque deba completarse cuando se piensa en las exigencias que plantea una etapa concreta. Los rasgos comunes son los que comparten los paradigmas interpretativos y críticos: los de un docente capaz de reflexionar críticamente sobre su práctica, de analizar el contexto y adecuar a ese análisis sus decisiones, de desarrollar su autonomía profesional y de lograr una visión global de los problemas implicados en su trabajo; finalmente, capaz de desarrollar un trabajo cooperativo en los centros escolares en el marco de una cultura de colaboración. Conviene aclarar que cuando se habla de modelo profesional procuramos evitar, como aconseja Yus (1995), la idea de *perfil profesional* que proponen las concepciones técnicas

de la enseñanza y que lleva implícita la convicción de que un *reciclaje* o una *reconversión* adecuados llevarán a resultados ciertos de adaptación del profesorado a nuevas exigencias. El modelo que planteamos lo entendemos como un horizonte de expectativas, una guía de orientación, una utopía, en fin, que es posible perseguir y en cuya consecución se pueden producir aprendizajes individuales y colectivos y cambios relevantes en los centros de educación secundaria. Dicho con palabras de Rafael Yus (1995), se trata de propiciar "...un profesorado con un conocimiento polivalente dotado de autonomía y pensamiento global, de forma que su competencia profesional se forme en la interacción consigo mismo y en el seno de la colegialidad, interactuando en la práctica de la función docente en un contexto determinado."

Además, en el caso de la educación secundaria obligatoria, aun teniendo en cuenta la apelación a la diversidad que hacíamos más arriba, se pueden señalar un conjunto de conocimientos, capacidades y disposiciones que se requieren, de acuerdo con las características de esa etapa, para que un profesor o profesora racionalice su práctica docente e intente ajustarla a los retos que supone la nueva etapa y los currículos que la desarrollan. Estos rasgos, que resumen de modo necesariamente simplificador los componentes de un modelo ideal, son los siguientes:

- Conocimientos de teoría y sociología de la educación, teoría curricular y teorías del aprendizaje, no tanto con la finalidad de formarse en una didáctica específica como con la de lograr conocimientos didácticos y pedagógicos aplicables a área y curso o ciclo concreto mediante procedimientos de investigación, convirtiendo las áreas curriculares en dominios específicos de investigación y docencia.

- Actualización en el área específica de cada uno. Se trata de lograr una visión suficientemente amplia que permita la construcción de propuestas curriculares coherentes que integren todo el proceso de planificación didáctica, desde la reflexión sobre los fines hasta la planificación de las actividades concretas en el aula. Se trata, además, de ampliar

- el concepto tradicional de área o disciplina para integrar en él aspectos tales como la formación profesional de base (es decir, el conjunto de conocimientos, habilidades y procedimientos que son aplicables, en su caso, a distin-





tos campos profesionales o académicos), la atención a la diversidad o la explicitación de los valores ligados a los temas o materias que se traten en el aula.

- Construcción de una nueva identidad y asunción de nuevas funciones. Las tradicionales funciones del docente, su papel como transmisor de la información, seleccionador y actor autónomo e individual, deben dejar paso a una concepción de su función como educador, orientador y promocionador, dispuesto a la participación en equipos que realizan un trabajo cooperativo de acción y reflexión sobre la práctica.

Michael Fullan (1994) añade a esos tres rasgos otros cuatro que completan la visión de lo deseable:

- El compromiso en la creación de culturas de trabajo colaborativo dentro y fuera de la escuela.

- El desarrollo de conocimientos específicos sobre el contexto y de habilidades específicas para relacionarse, como plantea Fullan (1994:157), "... con padres, comunidades, instituciones públicas y privadas y abordar cuestiones tales como hacia dónde va la comunidad, la región y el país "

- La voluntad de convertirse en agentes de cambio, desarrollando conocimientos específicos sobre cómo iniciar el cambio, cómo situarse ante los procesos de implantación y cómo construir visiones compartidas.

- La decisión, por último, de asumir un propósito moral respecto a los alumnos y, en términos más generales, respecto a la educación y a sus relaciones con la sociedad.

De los caminos convergentes y de los hitos necesarios

Como se ha comentado anteriormente, las actuaciones de formación permanente para el profesorado de la educación secundaria obligatoria deben ser diversas, porque diversas son las personas, sus contextos, su formación previa y su trayectoria personal. Se podría pensar fácilmente que ante tanta diversidad caben pocas actuaciones comunes. Pero si la nueva cultura profesional pasa necesariamente, como antes señalábamos, por la creación de ámbitos de trabajo colaborativo en los centros, las diferentes trayectorias deberán encontrarse en el ejercicio del diálogo profesional. Además, como señalan Quinquer y Giné (1995), "...la acción conjunta del profesorado ofrece un marco de reelaboración de estos diferentes puntos de partida "

Sean cuales sean, pues, las trayectorias personales, éstas convergen, se enfrentan y permiten avances o provocan crisis en los contextos específicos en que se desarrolla el trabajo de cada persona. Y a nuestro juicio los diversos caminos deben recorrer los hitos que a continuación indicamos. Es probablemente indiferente cuál sea el recorrido. Lo que parece imprescindible es que al final - si es que existe- de esas jornadas el caminante haya tenido la oportunidad de pensar y discutir sobre los siguientes aspectos, que consideramos contenidos necesarios de las actuaciones formativas con el profesorado de educación secundaria obligatoria:

- La *programación didáctica*, que debe convertirse en el eje de todo el proceso de desarrollo curricular. Entendemos la programación en un sentido menos restringido que el se deduce de las disposiciones oficiales. La elaboración de las programaciones debe dar al profesorado la oportunidad de recuperar la comprensión global del proceso de planificación, incluyendo desde los fines de la etapa y del área hasta las actividades de enseñanza, pasando por la selección e interpretación de los contenidos, la atención a la formación profesional de base, la integración de las medidas ordinarias de atención a la diversidad y la explicitación de los valores implicados en cada área o en los diferentes contenidos.

- La formación permanente debe favorecer la *coherencia de los planteamientos* que se hagan sobre los diferentes elementos del currículum. Coherencia, pues, tanto entre decisiones comunes - Proyecto Educativo y Curricular- y las más particulares -programaciones-, como la interna entre los diferentes elementos (fines, objetivos, selección de contenidos, metodología, criterios de evaluación). Esta coherencia puede verse favorecida si desde las instituciones de formación permanente se alienta la elaboración de marcos teórico-prácticos que medien entre las decisiones más generales del currículum y las concretas de la programación. Se trataría de impulsar la elaboración de *nuevos instrumentos de intermediación*, de ningún modo prescriptivos, sino orientadores y facilitadores simultáneamente del trabajo del profesorado y de su formación. Una buena iniciativa, en este sentido, puede ser la recuperación del concepto de *Proyecto Curricular de Área* (en Matemáticas, Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias...).

- Otra necesidad ineludible es la *atención a los elementos no disciplinares*, pero que han pasado a formar parte del necesario bagaje formativo del profesorado. Son cuestiones referidas a la orientación escolar y profesional, a los diferentes aspectos de la tutoría, a la atención a las actividades no estrictamente escolares, a la vinculación de todas estas dimensiones con los denominados "temas transversales", etc.

- La formación permanente, y especialmente la desarrollada por aquellos

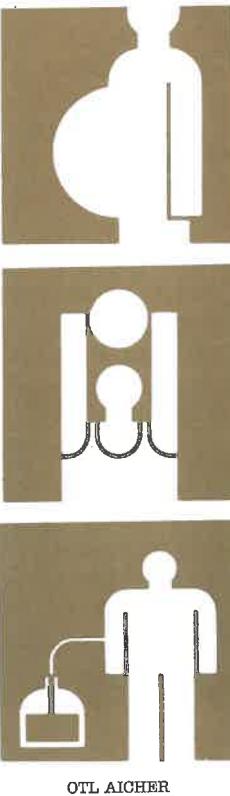
**"La
programación
didáctica,
debe
convertirse
en el eje
de todo
el proceso
de desarrollo
curricular.
La elaboración
de las
programaciones
debe
dar al
profesorado
la oportunidad
de recuperar
la comprensión
global
del proceso de
planificación"**

Centros de Profesores y Recursos que quieran abonarse a proyectos de desarrollo, debería favorecer el debate permanente sobre los fines de la educación y su concreción en los niveles de ordenación, diseño curricular y desarrollo del currículum. La recuperación del debate sobre los fines es el único modo, a nuestro entender, de facilitar la coherencia de las decisiones particulares con los requerimientos que plantea la perspectiva general de la etapa. Es también un camino para lograr que los profesionales de la educación recuperen la capacidad de pensar en términos globales sobre su trabajo, sobre la educación y sobre el sentido de ésta en la sociedad.

- Del mismo modo, habrá que recuperar, por la vía de las actividades de formación o asesoramiento, debates que con la parcelación de los ámbitos de decisión y la tecnificación y burocratización de los procesos se nos han hurtado a los enseñantes. Son los grandes temas que se relacionan con el componente ético de nuestro trabajo y con lo que antes denominábamos, citando a Fullan, *propósito moral*: el debate sobre la integración o la segregación como principios ordenadores de la educación secundaria. También, la postura que cada uno ha de adoptar ante el binomio desigualdad/diversidad.

- En relación con la diversidad, se ha de tender también a integrar en las propuestas de formación relativas a las programaciones ordinarias los principios y propuestas de tratamiento de la diversidad. Eso supone que en las actividades de los centros se rompan los diques que separan artificiosamente el trabajo de los departamentos didácticos y el del departamento de Orientación. Hay que recordar que la programación, entendida en el sentido ampliado que más arriba comentábamos, es el marco adecuado para la integración de éste y otros contenidos y para establecer relaciones coherentes entre los diferentes elementos y contenidos del currículum.

- La reflexión y el análisis sobre los materiales curriculares parece un tipo de actividad formativa especialmente fructífera, siempre que no se quede en los estrechos márgenes de la dilucidación entre éste o aquél libro de texto, sin realizar un análisis más ambicioso de la relación de los materiales y los recursos con el currí-



culum en su conjunto y con la visión global del proceso de planificación que el profesorado debe recuperar. El análisis y la reflexión sobre los materiales debe abordarse, pues, de manera integrada con la necesidad de profundizar en los contenidos científicos, con la búsqueda de recursos para trabajar con los alumnos y con la apropiación del cuerpo de conocimientos de la didáctica específica de cada área.

- Una carencia, no bien resuelta por lo general en las actividades de formación, es todo lo relativo a la evaluación. Este elemento del currículum debe mantener el mismo grado de coherencia en el marco de los diferentes proyectos y programaciones que es exigible al resto de los elementos que integran el currículum. Si las opciones de los centros de formación permanente se decantan por modelos de desarrollo frente a los de implantación, parece inevitable que al tratar de evaluación se ponga el acento en los aspectos de autoevaluación institucional como modelo más adecuado a la propuesta de cultura colaborativa y decisiones compartidas en el marco del centro escolar.

- El campo de la organización escolar suele presentar dificultades cuando se aborda desde las actividades de formación. Por una parte, se ha tendido a estandarizar las respuestas y a poner los mayores esfuerzos en actividades ligadas a la implantación (cursos de Equipos Directivos y Función Directiva, por ejemplo). Por otra, se trata de un asunto especialmente delicado, por las resistencias de diverso origen que pueden manifestarse en cada centro. Creemos que el camino adecuado es que la reflexión que constituye el núcleo de las actividades de formación incorpore propuestas sobre espacios, tiempos y recursos y favorezca la asunción de un modelo de centro que desarrolle iniciativas de cambio e innovación. En este tema de la organización escolar hay un asunto que parece especialmente relevante: si no se impulsa el trabajo de los equipos docentes que se ocupan de cada grupo-clase, será difícil, al carecer del primer escalón, pensar en la colaboración o en la cooperación como principio básico de organización de un centro. Las posibilidades de atender adecuadamente a los fines de la etapa,



OTL AICHER

“La formación permanente debería favorecer el debate permanente sobre los fines de la educación. Es un camino para lograr que los profesionales de la educación recuperen la capacidad de pensar en términos globales sobre la educación y sobre el sentido de ésta en la sociedad”

de buscar la coherencia entre los planteamientos de las diferentes áreas y de trabajar razonablemente los que hemos llamado *elementos no disciplinares*, dependen en muy buena medida de que se opte en cada centro por reforzar la existencia y el trabajo habitual de este nivel organizativo, no prescriptivo pero imprescindible.

Para finalizar con estas reflexiones, tal vez convenga que volvamos a recordar - y a recordarnos- que no tiene sentido hablar seriamente de formación si las actividades que realizamos desde los Centros de Profesores y de Recursos no están íntimamente ligadas a los procesos de innovación. Conviene tener presente, con Daniel Gil (1995), que nuestro reto es “...incorporar al profesorado a un proceso de formación permanente y de innovación didáctica que transforme la docencia en una actividad abierta y creativa ”

(*) José Luis Busto es profesor de Enseñanza Secundaria y asesor de formación permanente del área Científico-Tecnológica en el Centro de Profesores y de Recursos de Pola de Siero (Asturias). Teléfono de contacto, (98)5724517. Andrés Osoro es profesor de Enseñanza Secundaria y director del Centro de Profesores y de Recursos de Oviedo (Asturias). Teléfono de contacto, (98)5240794.

Referencias bibliográficas

ESCUDERO, J.M.(1994): “El desarrollo del currículum por los centros en España: un balance todavía provisional pero ya necesario”. *Revista de educación*, nº 304, pág. 113-145.

FULLAN,M.(1994): “La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental” *REVISTA DE EDUCACION*, nº 304, pág. 147-161.

GIL, D. (1995): *Guía didáctica del curso Fórmulas*. Ministerio de Educación y Ciencia.

MASJOAN, J.M. (1994): “Los profesores de educación secundaria ante la reforma” *SIGNOS*, nº 11, pág. 4- 10.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1994): *Seguimiento del proceso de implantación de la LOGSE. Informe-síntesis. Curso 1992-93*.

MUÑOZ, E. (1995): “La respuesta democrática” *Cuadernos de pedagogía*, nº 238, pág. 64-69.

QUINQUER, D. y GINÉ, N. (1995): “La diversidad del profesorado ante la diversidad del alumnado”. *Cuadernos de pedagogía*, nº 238, pág. 59-62.

YUS, R. (1995): “¿Existe un profesorado para la ESO?”. *Cuadernos de pedagogía*, nº 238, pag. 48-54.

SECUNDARIA

*"Dans le vocabulaire concernant les "choses" de l'éducation, l'évaluation est devenue un maître mot. Mais n'en va-t-il pas alors l'évaluation comme de l'amour? En parler beaucoup ne signifie pas qu'on soit capable de pratiquer avec bonheur. Cependant, l'écart entre discours et pratiques pourra apparaître d'autant plus préoccupant que dans le domaine de l'évaluation le premier problème est de savoir ce que peut bien signifier 'évaluer heureusement'. Et cette question est d'autant plus cruciale que l'évaluation est devenue une véritable obsession, avec le risque, à vouloir évaluer à tout prix, de déboucher sur des pratiques faisant finalement obstacle aux intentions que ont présidé à leur apparition".
(Hadji, 1992, p. 7)*

El sistema educativo español se encuentra actualmente inmerso en un profundo proceso de transformación como consecuencia de la implantación de la reforma impulsada por la LOGSE. Las transformaciones afectan

tanto a aspectos de ordenación y estructura del sistema educativo como a otros factores habitualmente considerados decisivos para mejorar la calidad de la enseñanza. Entre estos últimos, las transformaciones relativas a la evaluación ocupan un lugar destacado. La reforma trata de introducir cambios importantes en diferentes vertientes o planos de evaluación: la evaluación del sistema educativo, la evaluación de los centros, la evaluación de la enseñanza, la evaluación del profesorado y por supuesto la evaluación del aprendizaje, o mejor de los aprendizajes, que llevan a cabo los alumnos y alumnas.

LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES: UNA PERSPECTIVA DE CONJUNTO

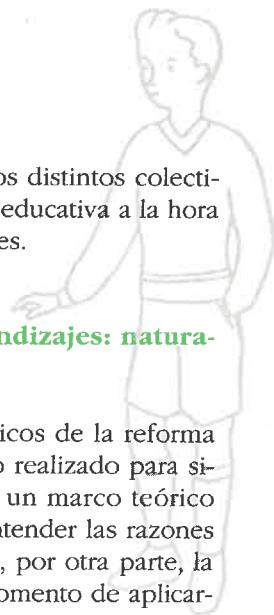
CÉSAR COLL-ELENA MARTÍN*

Nos interesa resaltar tanto las novedades que se refieren a lo que podríamos denominar el referente psicopedagógico y curricular de la evaluación, como las que conciernen a los aspectos normativos que acompañan a las actividades de evaluación en las que se ven inmersos los profesores, los alumnos y sus familias y que se relacionan, a menudo, con decisiones estrechamente vinculadas a los resultados y a las consecuencias de la evaluación de los aprendizajes: promoción o permanencia en un mismo ciclo o curso, certificación de los resultados, titulación o no titulación.

La mayor o menor coherencia entre, por una parte, las cuestiones relativas al referente psicopedagógico y curricular de la evaluación, y, por otra, las normas o instrucciones de obligado cumplimiento relacionadas con ella es un aspecto al que no se le suele conceder la importancia que realmente tiene. Las primeras responden a la lógica del discurso pedagógico, mientras que las segundas son más bien tributarias de la lógica de la representación y del control social. Ello explica que, con relativa frecuencia, el profesorado —y también los alumnos y sus familias— perciban un hiato, una ruptura, cuando no una flagrante contradicción, entre los principios pedagógicos y educativos a cuyo servicio se pretende poner la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y la exigencia de tomar decisiones, casi siempre asociadas a estos resultados, sobre la promoción, la certificación y el futuro académico y profesional de los alumnos. De ahí el reproche habitual, no exento de amargura, de que la función pedagógica de la evaluación termina justo en el punto en que es necesario adoptar decisiones de este tipo.

Para acometer el objetivo que pretende, analizar la evaluación de los aprendizajes de los alumnos tanto desde el referente psicopedagógico y curricular, como desde el normativo, el artículo se organiza en tres grandes apartados. En el primero de ellos se establecen ciertas precisiones conceptuales y terminológicas que nos servirán para pronunciarnos sobre algunas cuestiones de fondo y para fijar las coordenadas en las que se sitúa la evaluación de los aprendizajes en la reforma educativa española. El segundo presenta una reflexión sobre cómo se refleja el referente psicopedagógico y curricular en las normas e instrucciones dictadas por la Administración educativa, prestando especial atención al esfuerzo realizado para mantener el máximo nivel posible de coherencia entre ambos aspectos o vertientes de la evaluación. En el tercero, por último, se hace una valoración del grado de coherencia alcanzado en la reforma entre la vertiente pedagógica y la vertiente social —o, si se prefiere, entre las funciones pedagógicas y las funciones sociales— de la evaluación de los aprendizajes, y se apuntan algunos pro-

blemas que están surgiendo en los distintos colectivos que conforman la comunidad educativa a la hora de introducir estas transformaciones.



La evaluación de los aprendizajes: naturaleza, objeto y alcance

Uno de los rasgos característicos de la reforma educativa lo constituye el esfuerzo realizado para situar las decisiones adoptadas en un marco teórico claro y explícito que permitiera entender las razones que han llevado a ellas y facilitara, por otra parte, la actuación de los docentes en el momento de aplicarlas en sus centros, colaborando con ello a avanzar en la línea de profesores que reflexionan sobre su actuación y no son meros aplicadores de lo que se decide en otras instancias. Dentro de la definición de este marco teórico el enfoque de la evaluación ha sido uno de los puntos a los que mayor atención se ha prestado. Este enfoque hace especial hincapié en los elementos de la evaluación y en las funciones que debe cumplir.

Los elementos de la evaluación: juicios de valor, criterios e indicadores

Evaluar significa, en un sentido muy general, emitir un juicio de valor sobre una realidad que nos cuestionamos (Hadji, 1992), ya sea a propósito de las exigencias de una acción que proyectamos realizar sobre ella, ya sea a propósito de las consecuencias de una acción que hemos realizado sobre ella. Si evaluar significa emitir un juicio, entonces la actividad de evaluación exige ineludiblemente disponer de unos criterios, sin un “referente”, como les llama Barbier (1985), que orienten la lectura de la realidad sobre la que va a llevar el juicio. La elaboración de estos criterios supone un doble ejercicio de modelización:

– en lo que concierne a lo que se espera del objeto de la evaluación como consecuencia de la acción proyectada o realizada sobre él. En nuestro caso, las expectativas sobre los resultados del aprendizaje de los alumnos como consecuencia de la enseñanza: las intenciones, los objetivos, en definitiva, los criterios de evaluación;

– en lo que concierne a los indicadores cuyo grado de presencia o ausencia —o modalidad de presencia— será considerado testimonio o prueba de que los criterios se cumplen o no se cumplen en el objeto de evaluación, es decir, en los comportamientos observados en las realizaciones o ejecuciones que despliegan los alumnos en el transcurso de las tareas o actividades de evaluación.

Las actividades de evaluación deben estar diseñadas y realizadas de tal manera que hagan emergir en el objeto de evaluación los indicadores elegidos.

En este sentido, las actividades de evaluación serán tanto más pertinentes y útiles cuanto más favorezcan la emergencia de estos indicadores de lo que se espera o se desea conseguir en el objeto de evaluación. Del contraste o confrontación entre criterios de evaluación e indicadores surgirá el “juicio de valor”, que constituye la esencia de la evaluación.

Lo que resulta, pues, fundamental es que las intenciones educativas sean suficientemente explícitas y claras para que puedan servir de referente para la evaluación, es decir, para poder utilizarlas como criterios que permitan emitir un juicio de valor a partir de la identificación de los indicadores correspondientes. En el caso de la reforma, las intenciones educativas relativas a la evaluación se plasman a través de dos elementos del currículo: los objetivos generales y los criterios de evaluación. Los objetivos generales se definen para el conjunto de una etapa educativa y se especifican posteriormente para cada una de las áreas que van a trabajarse. Estos objetivos se refieren a las capacidades que se pretende que los alumnos desarrollen o aprendan como resultado del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se trata de capacidades y no de comportamientos específicos, y de capacidades que remiten al conjunto de los ámbitos de desarrollo de la persona, con el fin de asegurar una formación integral de los alumnos.

Las intenciones que quedan definidas en los objetivos generales muy amplios se concretan en los criterios de evaluación que se establecen para cada una de las áreas del currículum. En los criterios de evaluación se precisa el tipo y grado de aprendizaje que se espera que un alumno haya realizado en relación a las capacidades de los objetivos generales aplicadas sobre determinados contenidos específicos de los que forman parte del currículo. Aún tratándose de enunciados con un grado considerable de concreción, los criterios de evaluación no definen tareas específicas, ya que se considera que éstas deben elegirlas los profesores en función de los contextos específicos de las aulas, respetando con ello la necesaria flexibilidad que la atención a la diversidad del alumnado exige (Véase Coll y Martín, 1993). Las intenciones educativas que deben ser el referente para llevar a cabo a la evaluación quedan pues definidas, en el

“Para transformar las prácticas pedagógicas, hay que transformar las prácticas evaluadoras. No es posible una innovación educativa real sin una innovación en profundidad en el ámbito de la evaluación”

currículo de la reforma, a través de estos dos elementos cuyas funciones son distintas pero complementarias.

La evaluación de los aprendizajes y la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje

Las prácticas de evaluación son inseparables de las prácticas pedagógicas. No son dos cosas distintas, ni siquiera dos cosas complementarias: son una sola y misma cosa vista desde dos perspectivas diferentes. La evaluación es inseparable de la planificación y desarrollo de la acción didáctica. Cuando se toma una opción de metodología didáctica, se está tomando aunque sea implícitamente, una decisión de evaluación. La elección, por ejemplo, de un determinado tipo de contenido como elemento organizador del proceso de enseñanza y aprendizaje tiene claras repercusiones en el momento de la evaluación. Si se decide estructurar una determinada unidad didáctica a través de los procedimientos, del “saber hacer”, la evaluación deberá incluir actividades y tareas que permitan evaluar los distintos aspectos que están incluidos en este tipo de contenido de aprendizaje: el conocimiento de las acciones que lo componen, el orden en que éstas se suceden, en qué condiciones debe aplicarse el procedimiento en cuestión, el grado de automatismo con el que se aplica, etc. Para ello es conveniente utilizar actividades y tareas de evaluación que supongan la realización del procedimiento por parte del alumno, ya que las pruebas de tipo exclusivamente conceptual sólo permitirían evaluar algunos de los componentes señalados y no serían las adecuadas para otros. Las decisiones relativas a enfoques metodológicos están asimismo indisolublemente vinculadas a las opciones de evaluación: los procedimientos que ésta reclama dentro de una metodología expositiva difieren notablemente de los que son propios la metodología por descubrimiento o a la de práctica guiada.

En consecuencia, para transformar las prácticas pedagógicas, hay que transformar las prácticas evaluadoras. No es posible una real innovación educativa sin una innovación en profundidad en el ámbito de la evaluación. Un ejemplo especialmente ilustrativo de este principio se observa en las iniciativas que los centros to-



OTL AICHER

man para dar respuesta a la diversidad de sus alumnos. De poco sirve llevar a cabo actuaciones dirigidas a atender los distintos ritmos de aprendizaje de los alumnos y sus diversas necesidades si la evaluación responde únicamente a un "nivel de aprendizaje" de entre los muchos que en cualquier aula de hecho se producen y no cuenta con los instrumentos de medida que permiten captar esta variedad, imposibilitando con ello la planificación de los distintos pasos que será preciso dar como continuación del proceso de enseñanza.

Como subraya Nunziati (1990: 47), en un trabajo ya clásico, pese a ser relativamente reciente, que ha supuesto un cierto revulsivo y una aportación de gran interés al campo de la evaluación de los aprendizajes,

"Il est à peu près entendu aujourd'hui que la réforme du système éducatif se fera par l'évaluation ou ne se fera pas. Située au carrefour des recherches en psychologie cognitive et en didactique, l'évaluation sous toutes ses formes provoque en effet cette transformation des modèles de référence sans laquelle il n'est pointe de véritable changement dans les pratiques pédagogiques".

De ahí que, en la reforma educativa española, el acento no se ponga tanto en la evaluación del aprendizaje de los alumnos como en la evaluación de y en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si es evidente que no se puede evaluar la enseñanza independientemente de los aprendizajes que promueve, no lo es menos que tampoco tiene mucho sentido evaluar los aprendizajes que realizan los alumnos al margen de la enseñanza —o enseñanzas— que está en su base. Evaluar "felizmente", "acertadamente" —"heureusement", como dice Hadji en el texto que abre estas páginas— significa pues en primer lugar evaluar para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje; significa poner la evaluación al servicio del acto educativo, al servicio de los esfuerzos por conseguir un mayor y mejor aprendizaje de los alumnos y una mejor enseñanza del profesorado. Evaluar, en este sentido, supone emitir un juicio de valor sobre la eficacia de una acción educativa, de una actividad, o un conjunto de actividades, de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación —el juicio de valor sobre la mayor o menor correspondencia entre criterios e indicadores— aparece pues estrechamente vinculada a un pro-



OTL AICHER

"De poco sirve atender los distintos ritmos de aprendizaje de los alumnos y sus diversas necesidades si la evaluación responde únicamente a un "nivel de aprendizaje" de entre los muchos que en cualquier aula de hecho se producen"

ceso de toma de decisiones posterior sobre el desarrollo de la acción educativa, sobre una actividad o un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje. En ocasiones, el proceso de toma de decisiones versará más directamente sobre la propia acción educativa (entonces sirve como instrumento de regulación de la enseñanza: evaluación de la enseñanza); en otras, versará más directamente sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos (entonces sirve como instrumento de regulación del aprendizaje: evaluación del aprendizaje); lo ideal, sin embargo, es que verse simultáneamente sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje como un todo, cumpliendo una función de regulación y control de dicho proceso. Esto nos conduce directamente al tema de las funciones de la evaluación, es decir, al tema de los diferentes tipos de decisiones a cuyo servicio se pone la evaluación.

Las funciones de la evaluación: la evaluación y los procesos de toma de decisiones

Las actuaciones de los docentes en relación a los procesos de evaluación dependerán fundamentalmente del uso que quiera hacerse de la información obtenida a través de estos procesos. El por qué y el para qué de la evaluación se convierten pues en el factor determinante de la selección de los procedimientos de la evaluación, de las actividades y tareas mediante las cuales se lleve a cabo, y condicionan igualmente el grado de participación que se da a los alumnos en la misma y los medios que se utilizan para comunicar los resultados. La evaluación de los aprendizajes puede estar o ponerse al servicio de dos grandes tipos de decisiones: decisiones de orden pedagógico y decisiones de orden social. Cuando la evaluación se pone al servicio de un proceso de toma de decisiones de naturaleza pedagógica, los juicios de valor resultantes de la acción o práctica evaluativa han de ser útiles para organizar de una manera más racional y eficaz las actividades de enseñanza y aprendizaje. Según las dimensiones de la actividad de enseñanza y aprendizaje implicadas, encontramos las tres grandes categorías clásicas de evaluación:

- La evaluación **diagnóstica** o **predictiva** (también llamada en ocasiones

“De ahí que el acento no se ponga tanto en la evaluación del aprendizaje de los alumnos como en la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Evaluar, en este sentido, supone emitir un juicio de valor sobre la eficacia de una acción educativa, de una actividad, o un conjunto de actividades, de enseñanza y aprendizaje”

“inicial”). Se lleva a cabo al inicio de un proceso de enseñanza y aprendizaje. El juicio de valor resultante permite, o debería permitir en principio, adoptar decisiones en dos direcciones posibles: adaptar las características de la enseñanza a las necesidades educativas o de formación de los alumnos (enseñanza adaptativa); o bien orientar a los alumnos hacia una modalidad o tipo de enseñanza, entre las existentes, que responda a sus necesidades educativas o de formación (enseñanza diversificada).

– La evaluación **sumativa**

(también llamada en ocasiones “final”). En este caso se trata de verificar, al término de una actividad o de un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje, hasta qué punto los alumnos han realizado los aprendizajes que se pretendía. El juicio de valor resultante permite, o debería permitir en principio, adoptar las mismas decisiones que en el caso anterior si la actividad —o conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje— a cuyo término se realiza la evaluación— se inscribe en un ciclo formativo más largo: cuando esto sucede, la evaluación sumativa (final de un proceso de enseñanza y aprendizaje) y diagnóstica (inicio de un proceso de enseñanza y aprendizaje) pueden llegar a fundirse. Asimismo, cuando la evaluación sumativa opera sobre procesos de enseñanza y aprendizaje de corta duración y se lleva a cabo de manera sistemática y periódica puede acabar desempeñando una función muy similar a la de la evaluación formativa. Por último, cuando la evaluación sumativa opera al término de un ciclo formativo sin ninguna continuidad posterior, puede tener aún dos funciones: una pedagógica (instrumento fundamental para evaluar la enseñanza, es decir, para emitir un juicio de valor sobre la eficacia de la enseñanza) y otra social (certificación, titulación, selección).

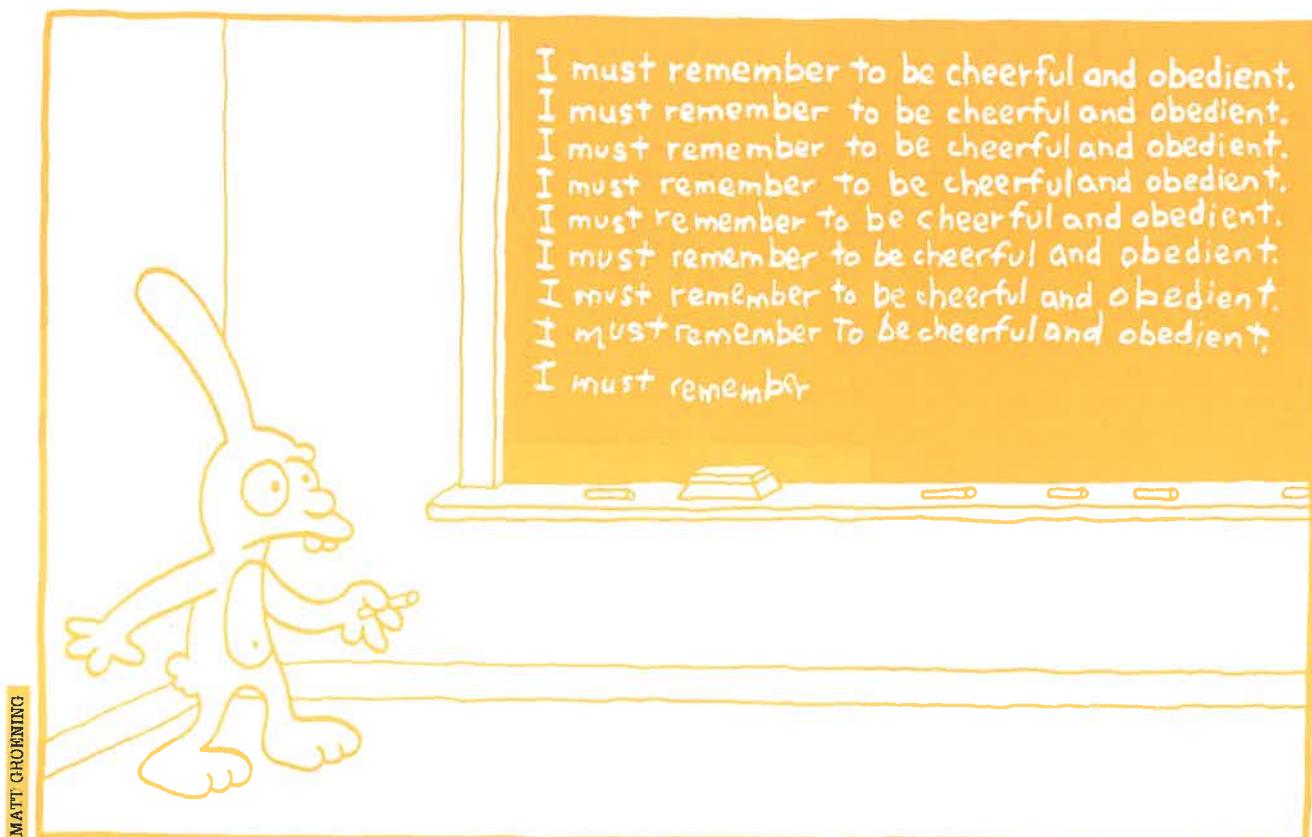
– La evaluación **formativa** (también llamada a veces “continua” o “reguladora”). Pone en relación las

informaciones disponibles sobre la evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos con las características de la acción didáctica, es decir, con los avatares de la actividad de enseñanza y aprendizaje. El juicio de valor resultante versa en este caso sobre el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje y ha de ser útil tanto para ayudar al profesor a tomar decisiones dirigidas a mejorar su actividad docente como para ayudar a los alumnos a tomar decisiones dirigidas a mejorar su actividad de aprendizaje. Tradicionalmente, se ha subrayado la utilidad de este tipo de evaluación para regular la enseñanza (de ahí la denominación más extendida de evaluación “formativa”). Más recientemente, sobre todo a partir de las aportaciones de Nunziati (1990), se ha llamado la atención sobre la utilidad que puede tener este tipo de evaluación para que los alumnos regulen, o autorregulen, sus propios procesos de aprendizaje (de ahí la expresión de “evaluación **formadora**”—formatrice).

La distinción inicial/sumativa/formativa es relativa y difícil de fijar con precisión. Se establece fundamentalmente en función del momento en que se realiza la evaluación y, sobre todo, en función del tipo de decisiones pedagógicas a cuyo servicio se ponen los resultados de la acción de evaluar. De ahí que, a veces, se preste a confusión. Una evaluación realizada al inicio de una actividad de enseñanza y aprendizaje (inicial, por tanto, atendiendo al momento en que se realiza) puede ponerse al servicio de una regulación de la enseñanza o incluso de una autorregulación de los aprendizajes (formativa o formadora, por tanto, en cuanto a su utilización y funcionalidad pedagógica). En cualquier caso, lo que hay de común entre estos tres tipos de evaluación es que están al servicio de un proceso de toma de decisiones de naturaleza pedagógica.

Pero la evaluación de los aprendizajes de los alumnos está también a menudo al servicio de un proceso de toma de decisiones de naturaleza fundamentalmente social. En este caso, la evaluación consiste en emitir juicios sobre el valor de los aprendizajes realizados por los alumnos con el fin de orientarlos hacia, y/o permitirles ejercer, tal o cual tipo de actividad social, laboral o económica. En este caso, la evaluación —el juicio de valor emitido como resultado de la evaluación— tiene una función esencialmente social: sirve para acreditar ante la sociedad que los aprendizajes realizados capacitan a los alumnos para desarrollar una actividad. En principio, esta





función debería producirse al término del período formativo del alumno, cuando éste abandona el sistema de la educación formal para incorporarse al mundo profesional y laboral.

Sin embargo, esto no sucede así. En primer lugar, la organización del sistema educativo en vías formativas diferenciadas obliga a emitir certificaciones como mínimo al término de la educación obligatoria (en el caso de que ésta responda a un modelo de educación comprensiva, como sucede en el caso de la reforma educativa española) o incluso antes (cuando las vías formativas diferenciadas se establecen dentro de la educación obligatoria). En segundo lugar, el derecho de los padres a conocer los progresos y avances de sus hijos, junto con la dificultad de encontrar formas apropiadas y objetivas de transmisión de estas informaciones y la necesidad de dotarse de criterios concretos para adoptar decisiones relativas a la promoción o permanencia de los alumnos en un mismo curso o ciclo, ha llevado a una generalización y extensión, que llega incluso a los primeros niveles de la escolaridad, de la evaluación sumativa con fines acreditativos, generalización y extensión injustificadas y altamente discutibles desde todos los puntos de vista.

De este modo, para algunos sectores del profesorado, pero sobre todo para los padres y para amplios sectores sociales, la evaluación acaba identificándose pura y llanamente con la evaluación sumativa que se lleva a cabo al final de un período escolar determinado (mes, trimestre, curso o ciclo) y de la evaluación sumativa únicamente se retiene su función acreditativa. La paradoja, entonces, es que la

función acreditativa de la evaluación sumativa deja tener una utilidad social cualquiera: ¿qué utilidad social tiene acreditar que, al término del primer ciclo de la educación —o del conjunto de la educación primaria— tal o cual alumno ha realizado tales o cuales aprendizajes? ...ninguna, que no sea la de introducir mecanismos de selección desde los primeros momentos de la escolaridad potenciando que las desigualdades sociales se conviertan en desigualdades educativas, ...ninguna pues que sea éticamente aceptable. O, para ser más exactos, ninguna que lo sea desde el punto de vista del uso de los resultados para la acreditación del alumno, ya que, en cambio, puede resultar sumamente interesante utilizar estas informaciones como uno de los indicadores de la calidad de la enseñanza en el contexto de evaluaciones generales sobre la situación del sistema educativo.

Sí puede tener valor pedagógico, en cambio, interrogarse sobre los aprendizajes alcanzados por tal o cual alumno al término de un determinado período escolar, pero a condición de poner el juicio resultante al servicio del proceso posterior de toma de decisiones pedagógicas. No es ésta, sin embargo, la utilización que habitualmente se hace —más por expectativas y representaciones sociales que por voluntad del profesorado— de la evaluación sumativa.

Conviene pues subrayar que la llamada evaluación sumativa puede cumplir, y de hecho cumple, dos tipos de funciones; es decir, puede ponerse al servicio de un proceso de toma de decisiones fundamentalmente sociales. Ambos tipos de funciones suelen aparecer confundidas en la realidad: más aún, las del se-

gundo tipo suelen dominar y aún ahogar las del primer tipo. Esto explica, al menos en parte, las críticas, el malestar y las polémicas que suelen caracterizar las discusiones sobre evaluación de los aprendizajes. Este sesgo se pone claramente de manifiesto por ejemplo en las dificultades que se observan en las sesiones de evaluación para reflexionar acerca de cuáles deben ser las medidas que deben tomarse con los alumnos que no han superado los criterios de evaluación de una determinada materia con el fin de que puedan llegar a hacerlo (adaptaciones en su currículum, inclusión en grúos de refuerzo, atención individualizada por parte de profesores de apoyo, etc). Siendo ésta la decisión fundamental desde el punto de vista pedagógico, habitualmente la atención se centra mayoritariamente tan sólo en si existe acuerdo o no con respecto a la decisión de carácter acreditativo.

Para evitar la ambigüedad derivada de que la evaluación sumativa cumple de hecho ambos tipos de funciones en nuestro sistema, llamaremos a la que cumple una función social “*evaluación sumativa acreditativa*” y reservaremos la expresión “*evaluación sumativa*” sin más para referirnos a la que se pone al servicio de los procesos de toma de decisiones pedagógicas.

En el marco de la reforma educativa, la evaluación de los aprendizajes de los alumnos se concibe fundamentalmente al servicio de los procesos de toma de decisiones pedagógicas. Se subraya la importancia de la evaluación realizada al inicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje como fuente de información para la organización de una acción didáctica ajustada a las necesidades de los alumnos. Se reivindica la función pedagógica de la evaluación sumativa al término de los ciclos en que se organiza la educación infantil, la educación primaria y, al menos en parte, la educación secundaria obligatoria. Se contemplan las decisiones sobre promoción o no promoción de los alumnos como asociadas a la evaluación sumativa: por lo tanto, como decisiones pedagógicas. Se pospone la primera evaluación sumativa acreditativa al término de la educación obligatoria (Título de Graduado en Educación Secundaria). Se rechaza abiertamente la utilización acreditativa de la evaluación sumativa du-

“La evaluación de los aprendizajes de los alumnos está también a menudo al servicio de un proceso de toma de decisiones de naturaleza social. En este caso, la evaluación consiste en emitir juicios sobre el valor de los aprendizajes realizados por los alumnos con el fin de orientarlos hacia tal o cual tipo de actividad social, laboral o económica”

rante la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria obligatoria, aunque se subraya su importancia como indicador para la evaluación del sistema educativo, sin atribuciones ni repercusiones para los alumnos individualmente considerados. Y, sobre todo, se refuerza el valor regulador de la evaluación de los aprendizajes, tanto en su vertiente de instrumento para regular la enseñanza (evaluación formativa), como en su vertiente de instrumento para regular o autorregular los aprendizajes de los alumnos (evaluación formadora).

La evaluación de los aprendizajes: aspectos prescriptivos y legales

Dedicaremos este apartado a analizar el grado de coherencia y congruencia entre la vertiente pedagógica y la vertiente social de la evaluación. Más concretamente, vamos a detenernos en los siguientes puntos: el carácter de la evaluación; los resultados de la evaluación y las decisiones pedagógicas asociadas a ellos; los resultados de la evaluación y las decisiones de acreditación, titulación y promoción asociadas a ellos; la información a padres o tutores y alumnos; y la participación de los alumnos en los procesos y actividades de evaluación.

Carácter de la evaluación

La normativa promulgada hasta el momento caracteriza la evaluación de los aprendizajes como “global”, “continua” y “formativa”. Por **global** se entiende que la evaluación ha de referirse “al conjunto de capacidades expresadas en los objetivos generales”, de tal manera que estos objetivos, junto con los correspondientes criterios de evaluación, debidamente adecuados al contexto sociocultural del centro y a las características del alumnado, constituyen “el referente permanente de la evaluación”. Por **continua**, se entiende que la evaluación del aprendizaje “es un elemento inseparable del proceso educativo” gracias al cual “el profesor recoge permanentemente información sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje”. Por **formativa**, se entiende que la eva-



© HERNANDO S.A.

luación del aprendizaje ha de “proporcionar una información constante que permitirá mejorar tanto los procesos como los resultados de la intervención educativa”, es decir, que ha de cumplir una función orientadora, reguladora y autocorrectora del proceso educativo.

Por otra parte, y todavía en lo que concierne al carácter de la evaluación, es además importante subrayar el importante papel atribuido por la normativa a los equipos docentes y al profesorado, tanto en lo relativo a las decisiones previas al acto de evaluación como a su desarrollo y a sus repercusiones. Son éstos, equipos docentes y profesorado, quienes deben “establecer los indicadores o criterios de evaluación que permitan valorar el grado de adquisición de las capacidades” en cada uno de los ciclos o cursos; quienes deben tomar decisiones sobre “las estrategias de evaluación que mejor se adapten al propio proyecto curricular; o aún, quienes deben “adoptar las decisiones pertinentes acerca de las técnicas e instrumentos de evaluación que consideren más adecuados y formular los juicios oportunos acerca del aprendizaje de los alumnos”.

Los resultados de la evaluación y las decisiones pedagógicas asociadas a ellos

La normativa establece instrucciones más o menos precisas —con algunos matizos diferenciales en función de las tres etapas de educación infantil, educación primaria y educación secundaria obligatoria— respecto a los tres momentos de la evaluación del aprendizaje de los alumnos que se corresponden a grandes trazos con las tres grandes categorías habituales de la evaluación: la evaluación inicial, la evaluación sumativa y la evaluación formativa.

Así, en lo que concierne a la **evaluación inicial**, se establece la obligatoriedad de llevarla a cabo cuando el niño se incorpore “por primera vez” a un centro de educación infantil. Del mismo modo, se establece que, al término de esta etapa, se elaborará un informe final individualizado de cada alumno que ha de servir, a su vez, “de base para la evaluación inicial” en la etapa educativa siguiente, es decir, en la educación primaria. Algo simi-



© HERNANDO S.A.

“La acreditación en sentido estricto, es decir, la certificación de los aprendizajes realizados por los alumnos, está exclusivamente reservada al momento en que éstos finalizan la educación obligatoria”

lar sucede con la educación secundaria obligatoria, aunque en este caso, como es lógico, la responsabilidad de efectuar la evaluación inicial corresponde a los profesores de las diferentes áreas, y no al tutor o tutora como sucede en las etapas anteriores. En todos los casos, y coherentemente con lo señalado antes a propósito del carácter de la evaluación, su objetivo es obtener “datos relevantes sobre el proceso de desarrollo de los alumnos” y, más específicamente, en el caso de la educación secundaria obligatoria “detectar el grado de desarrollo alcanzado en aspectos básicos de aprendizaje y de dominio de los contenidos de las distintas áreas”.

En cuanto a la **evaluación sumativa**, el hecho sin lugar a dudas más llamativo es la insistencia de la normativa en ponerla al servicio de un proceso de toma de decisiones pedagógicas. En primer lugar, se insiste en plantear la evaluación sumativa en estricta continuidad con la evaluación continua que debe realizarse a lo largo del proceso educativo, y no como un acto aislado. En segundo lugar, su referente debe ser, una vez más, “el grado de adquisición de los diversos tipos de capacidades que reflejan los objetivos generales” y, en su caso, “los objetivos y criterios de evaluación establecidos en las diferentes áreas”. Y en tercer lugar, se señala la necesidad de reflejar, siempre que sea procedente, “las medidas de refuerzo educativo” y de “adaptación curricular” adoptadas como consecuencia de los resultados de la evaluación.

La **evaluación formativa**, por último, impregna toda la normativa siendo extremadamente difícil, en ocasiones, distinguirla con claridad de las dos anteriores, sobre todo como consecuencia del esfuerzo realizado por poner ambas al servicio del proceso de toma de decisiones pedagógicas. En cualquier caso, son constantes en la normativa las referencias sobre la necesidad de utilizar “las distintas situaciones educativas para analizar los progresos y dificultades de los niños, con el fin de ajustar la intervención educativa para que estimule el proceso de aprendizaje”, “realizar las mejoras pertinentes en la actuación docente”, o “modificar aquellos aspectos de la práctica docente y del proyecto curricular que se hayan detectado como poco adecuados a las características de los alumnos y al contexto del centro”.

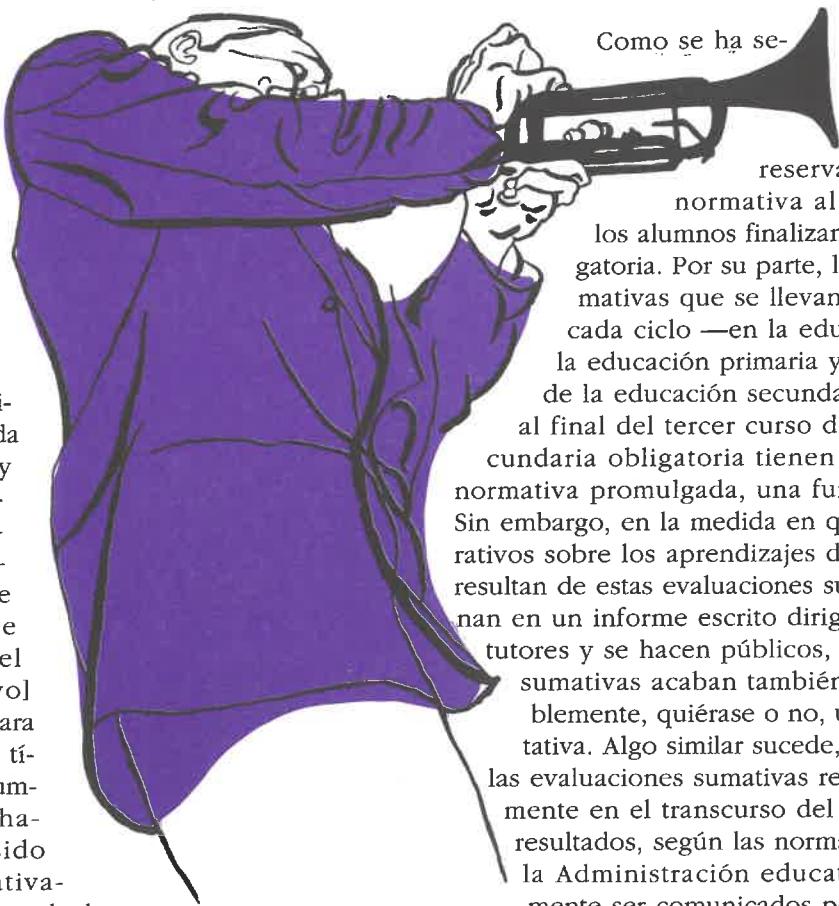
“La preocupación por los “niveles” de rendimiento es otro de los ejemplos palmarios de esta tendencia a prestar atención en exceso a la vertiente acreditativa de la evaluación sumativa desatendiendo sus repercusiones pedagógicas”

Los resultados de la evaluación y las decisiones de acreditación, titulación y promoción asociadas a ellos

La **acreditación** en sentido estricto, es decir, la certificación ante la sociedad de los aprendizajes realizados por los alumnos, está exclusivamente reservada al momento en que éstos finalizan la educación obligatoria. Así, al finalizar el último tramo de la escolaridad obligatoria, todos los alumnos “recibirán una acreditación del centro en el que concluyan sus estudios, en la que consten los años cursados y las calificaciones obtenidas en las distintas áreas y materias”. La acreditación toma la forma de propuesta de expedición del título de Graduado en Educación Secundaria cuando se constata que los alumnos han alcanzado los objetivos del último tramo de la escolaridad obligatoria, es decir, de la educación secundaria obligatoria.

Particularmente importante es el hecho de que no se condicione mecánicamente la propuesta de expedición del título de Graduado en Educación Secundaria a la evaluación positiva de todas y cada una de las áreas y materias del currículo. Así, se establece que “el conjunto de profesores [que configuran el equipo educativo] podrá proponer para la expedición del título a aquellos alumnos que, aun habiendo sido evaluados negativamente en algunas de las

áreas o materias, hayan alcanzado, en términos generales, los objetivos establecidos para la etapa”. Además, se precisa que “se considerará que el alumno ha conseguido, en términos globales, los objetivos de la etapa cuando, a juicio del conjunto de profesores, haya alcanzado las capacidades que le permitan proseguir sus estudios, con garantías de aprovechamiento, en algunas de las modalidades de Bachillerato y/o Formación Profesional Específica de grado medio”, señalando, de nuevo, que “esta decisión será adoptada de forma colegiada por el conjunto de profesores a través del procedimiento que establezca el proyecto curricular”. Se hace de este modo patente la preocupación, incluso en el caso de la certificación de los aprendizajes que se realiza al término de la educación obligatoria, por poner el juicio evaluador al servicio del proceso formativo de los alumnos. En realidad, la acreditación final cumple, como es lógico, una función de acreditación social, pero esta función se complementa, como muestran los extractos normativos citados, con una función pedagógica: el hecho de obtener o no el título de Graduado en Educación Secundaria opera también, y sobre todo, como una especie de juicio valorativo sobre la probabilidad de que los alumnos puedan proseguir sus estudios, en cualquier de las modalidades formativas existentes, “con garantías de aprovechamiento”.



Como se ha se-

ñalado, la función acreditativa de la evaluación se

reserva claramente en la normativa al momento en que

los alumnos finalizan la educación obligatoria. Por su parte, las evaluaciones sumativas que se llevan a cabo al final de cada ciclo —en la educación infantil, en la educación primaria y en el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria— y al final del tercer curso de la educación secundaria obligatoria tienen claramente, en la normativa promulgada, una función pedagógica.

Sin embargo, en la medida en que los juicios valorativos sobre los aprendizajes de los alumnos que resultan de estas evaluaciones sumativas se consignan en un informe escrito dirigido a los padres o tutores y se hacen públicos, estas evaluaciones sumativas acaban también teniendo inevitablemente, quiérase o no, una función acreditativa. Algo similar sucede, por lo demás, con las evaluaciones sumativas realizadas periódicamente en el transcurso del año escolar cuyos resultados, según las normas establecidas por la Administración educativa, deben igualmente ser comunicados por escrito a los pa-

dres o tutores al menos trimestralmente. Obviamente, el peso relativo de la función pedagógica —la que en pureza le atribuye la normativa— y de la función acreditativa en estas evaluaciones sumativas va a depender en la práctica de múltiples factores, entre los que sin duda ocupan un lugar destacado el enfoque y la concepción que los profesores tienen de la actividad evaluativa y las expectativas de los padres a este respecto.

En lo que concierne a las decisiones sobre **promoción** de los alumnos al ciclo o curso siguiente, varios son los aspectos que merecen ser destacados. En primer lugar, la normativa establece que la decisión de que un alumno pueda permanecer en la educación primaria durante más tiempo del establecido con carácter general —seis cursos escolares— se limita a un solo año; la limitación en la educación secundaria obligatoria es asimismo de un año y, excepcionalmente, de un año más en el segundo ciclo de esta etapa. Quiere esto decir que, en el conjunto de la escolaridad obligatoria, la decisión de que un alumno no promocione al ciclo o curso siguiente sólo puede adoptarse dos o, excepcionalmente, tres veces. En segundo lugar, esta decisión no aparece automáticamente vinculada a una evaluación positiva de los aprendizajes realizados en todas y cada una de las áreas y materias cursadas en el ciclo o curso en cuestión, sino más bien a un juicio sobre lo que puede ser más conveniente para el desarrollo

del proceso formativo del alumno. Así, se señala explícitamente que “el conjunto de profesores (...) podrá decidir la promoción (...) de aquellos alumnos que, aun habiendo sido evaluados negativamente en alguna de las áreas, hayan desarrollado, a juicio del equipo, las capacidades que les permitan proseguir con aprovechamiento los estudios del ciclo o curso siguiente”. En tercer lugar, cualquiera que sea la decisión finalmente adoptada —promoción al ciclo o curso siguiente o, por el contrario, permanencia durante un año más en el mismo ciclo o curso—, siempre que se constate que el alumno no ha alcanzado los objetivos programados, la decisión debe ir obligatoriamente acompañada de “una indicación de medidas educativas complementarias encaminadas a contribuir a que el alumno alcance los objetivos programados”, medidas que, junto con una explicación de las dificultades que están en su origen, debe

ser comunicadas a los padres o tutores del alumno. En cuarto y último lugar, los procedimientos concretos para adoptar las decisiones relativas a la promoción de los alumnos —al igual que las relativas a la acreditación y propuesta de titulación al término de la escolaridad obligatoria— deben estar claramente establecidas en el proyecto curricular que, para cada una de las etapas, deben elaborar y hacer público al inicio de cada curso escolar los equipos docentes.

La información a padres o tutores y alumnos

La obligación de los profesores de informar periódica y sistemáticamente a los padres o tutores está ampliamente recogida en la normativa. Los profesores deben “informar regularmente a los padres sobre los progresos y dificultades detectados”, “mantener reuniones de grupo con los padres o tutores legales para favorecer la comunicación entre el centro y la familia”, oírles “antes de adoptar la decisión de que un alumno no promocione”, y comunicarles “la naturaleza de las dificultades [de sus hijos] así como de las medidas complementarias que se proponen adoptar con vistas a subsanarlas”. A ello hay que añadir, además, la obligación de recoger los resultados de la evaluación de los alumnos en un informe escrito dirigido a los padres con una periodicidad mínima trimestral.

No existen, en cambio, en la normativa promulgada, referencias a la información a los alumnos. Tan sólo en el caso de la educación obligatoria se menciona de forma explícita este aspecto y se establece la obligación de mantener “una comunicación fluida con los alumnos y sus familias en lo relativo a las valoraciones sobre el proceso de aprendizaje (...), con el fin de propiciar las aclaraciones precisas para una mejor eficacia del propio proceso”; al tiempo que señala la necesidad de “garantizar el derecho que asiste a los alumnos a que su rendimiento escolar, a lo largo del proceso de evaluación continua, sea valorado conforme a criterios de plena objetividad”.

La participación de los alumnos en los procesos y en las actividades de evaluación

No hay ninguna referencia al respecto en las normas que regulan la evaluación en la educación



infantil y primaria. En lo que concierne a la educación secundaria obligatoria, la participación de los alumnos se interpreta básicamente en el sentido de garantizar su derecho a que el rendimiento escolar sea "valorado conforme a criterios de plena objetividad". A este fin, se regulan los procedimientos que pueden seguir los alumnos y sus padres o tutores para solicitar aclaraciones a los profesores acerca de las informaciones que reciben sobre el proceso de aprendizaje; y también los procedimientos para presentar reclamaciones, en su caso, contra las calificaciones o decisiones que, como resultado del proceso de evaluación, se formulen o se adopten al término de cada ciclo o curso.

Sin entrar en los detalles procedimentales, conviene señalar los siguientes puntos. En primer lugar, la función reguladora atribuida a las aclaraciones que deben proporcionar los profesores; así, se señala que el profesor debe aportar información al alumno "sobre lo que realmente ha progresado, las estrategias personales que más le han ayudado, las dificultades que ha encontrado y los recursos de que dispone para superarlas". En segundo lugar, la obligatoriedad de que los centros hagan públicos "los criterios generales sobre evaluación de los aprendizajes y promoción de los alumnos (...), con especial referencia, en el caso de la Educación Secundaria". En tercer lugar, la exigencia de que "cuando la valoración se base en pruebas, ejercicios o trabajos escritos, los alumnos tengan acceso a éstos, revisándolos con el profesor". Y, por último, la utilización de los acuerdos adoptados por el equipo docente y reflejado en el proyecto curricular de centro como referente para decidir sobre las eventuales reclamaciones de los alumnos y de sus padres o tutores contra las calificaciones o decisiones formuladas o adoptadas, como resultado del proceso de evaluación, al término de cada ciclo o curso.

Señalemos aún, para finalizar este apartado, el escaso o nulo protagonismo que la normativa promulgada concede a los alumnos en la planificación, ejecución y valoración de los resultados de las actividades de evaluación. Tan sólo en el caso de la educación secundaria, y por una sola vez, se menciona que en el proyecto curricular deben "establecerse los instrumentos para la participación de

"La evaluación ha de referirse a las capacidades expresadas en los objetivos generales y ha de tener en cuenta, de manera equilibrada, los diferentes tipos de capacidades"

los alumnos en el proceso de evaluación a través de la autoevaluación y la evaluación conjunta". Este aspecto, sin embargo, no ha sido objeto de desarrollos posteriores, por lo que cabe considerarlo únicamente como una declaración de principios sin que, por el momento, haya tenido repercusiones prácticas concretas.

En resumen, el análisis de la normativa sobre evaluación promulgada en el marco del proceso de implantación de la reforma educativa permite identificar claramente las siguientes ideas directrices:

- la evaluación ha de referirse a las capacidades expresadas en los objetivos generales y ha de tener en cuenta, de manera equilibrada, los diferentes tipos de capacidades que en ellos se recogen;
- los equipos docentes y el profesorado tienen un alto grado de autonomía, y por lo tanto de responsabilidad y de protagonismo, en la planificación y desarrollo de las actividades de evaluación, así como en la utilización de las informaciones que de ellas se derivan;
- se contempla por igual la evaluación inicial, la sumativa y la formativa; en los tres casos, y no sólo en la evaluación formativa, el juicio evaluador está básicamente al servicio del proceso de toma de decisiones pedagógicas;
- se establece una vinculación estrecha entre la evaluación de los resultados del aprendizaje y la evaluación de la enseñanza: la evaluación de los aprendizajes se presenta a menudo como un instrumento de evaluación y de regulación de la enseñanza;
- la función acreditativa de la evaluación sumativa se limita al término de la escolaridad obligatoria, e incluso en este caso se pone al servicio del proceso de toma de decisiones sobre el futuro formativo del alumnado;
- las posibilidades de permanencia o no promoción están limitadas a dos, máximo tres, años en el conjunto de la escolaridad; además, las decisiones de promoción o no promoción no se vinculan de forma mecánica a los resultados estrictos de la evaluación sumativa que se lleva a cabo al final del ciclo o curso, sino más bien a las expectativas sobre el proceso formativo del alumno y, muy especialmente, a la adopción de medidas pedagó-



ESTUDIO E+U HIESTANO

gicas —regulación de la enseñanza— susceptibles de compensar las carencias detectadas en dicha evaluación sumativa;

- la participación de los alumnos y de sus padres o tutores en la evaluación se interpreta básicamente como su derecho a ser informados regular y periódicamente al respecto y a poder reclamar sobre las calificaciones otorgadas y las decisiones adoptadas como consecuencia de las mismas;

- no se contempla, al menos hasta el momento, una participación real de los alumnos en la planificación, desarrollo y valoración de los resultados de las actividades de evaluación; la autoevaluación y la evaluación conjunta de los aprendizajes no aparece apenas contemplada y, en la única ocasión en que se menciona, adopta más bien la forma de una declaración de principios que de un principio operativo con implicaciones prácticas.

La evaluación de los aprendizajes y la innovación educativa: algunas dificultades detectadas

El análisis precedente pone de relieve la preocupación por conseguir la máxima coherencia posible entre, por una parte, el referente psicopedagógico y curricular en el que se mueve y al que se adscribe la reforma educativa, y por otra, el referente normativo, es decir, las normas e instrucciones de obligado cumplimiento sobre la evaluación de los aprendizajes dictadas por la Administración educativa. Esta preocupación tiene su origen en la toma de conciencia de que en la problemática de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos coexisten, de forma inseparable, dos vertientes o dimensiones, una pedagógica y otra social, que es necesario conjugar y articular de forma que no se produzcan contradicciones, imposiciones o deslizamientos entre ellas.

El análisis realizado muestra, además, que el grado de coherencia alcanzado entre estas dos dimensiones es ciertamente alto. Un solo elemento emerge como abiertamente contradictorio: mientras el referente psicopedagógico y curricular adoptado concede un protagonismo importante al alumno en su propio proceso de aprendizaje y consagra el principio de aprender a aprender, es decir, de aprender



ESTUDIO E+U HIESTANO

"Los equipos docentes y el profesorado tienen un alto grado de autonomía en la planificación y desarrollo de las actividades de evaluación"

a controlar y dirigir los propios procesos de aprendizaje, como uno de los objetivos educativos fundamentales que debe proponerse la educación escolar, uno de los ingredientes fundamentales de este aprendizaje, la capacidad de valorar los progresos realizados y de regular la propia actividad a partir de la valoración efectuada, está prácticamente ausente en el referente normativo de la evaluación, como lo demuestra el hecho de la ausencia prácticamente total en las normas e instrucciones promulgadas del recurso a la autoevaluación y a la evaluación conjunta como modos habituales de proceder. El aprendizaje de esta capacidad de valoración del propio progreso, básica para conseguir la autonomía en el proceso de construcción del conocimiento, exige un trabajo sistemático desde la educación primaria acerca del cual hay escasa tradición entre los docentes, por lo que una ausencia como ésta en la normativa vigente tiene especial relevancia. Es cierto que la mera inclusión de una nueva práctica evaluativa en el referente normativo no asegura su incorporación al quehacer de los centros, pero supone un elemento que favorece la toma de conciencia de la importancia de la práctica en cuestión y que da legitimidad y apoyo a aquellos que ya la están aplicando.

La coherencia detectada por nuestro análisis se sitúa todavía, sin embargo, en el plano conceptual y normativo, un plano que es fundamental para orientar la acción y la práctica, pero que en modo alguno puede confundirse con ellas. En realidad, la experiencia acumulada durante los cuatro años de implantación de la reforma, pone de relieve las dificultades y resistencias con las que se enfrentan algunos de los planteamientos expuestos, así como los obstáculos para conseguir, en la realidad de los centros y de las aulas, una articulación mejor y más coherente de las dimensiones pedagógica y social de la evaluación. A título de ejemplo, vamos a mencionar brevemente, para concluir, algunas de las dificultades constatadas para modificar las prácticas evaluativas en la dirección que marca la reforma.

El primero de estos ejemplos se refiere al conflicto que se observa en los centros de secundaria, y que tiene por otra parte reflejo en la sociedad en gene-

“La función acreditativa de la evaluación se reserva claramente en la normativa al momento en que los alumnos finalizan la educación obligatoria. Por su parte, las evaluaciones sumativas que se llevan a cabo al final de cada ciclo y al final del tercer curso de la educación secundaria obligatoria tienen claramente una función pedagógica”

ral, a la hora de establecer los criterios de titulación de la educación secundaria obligatoria. La normativa al respecto señala, como se ha indicado anteriormente, que este juicio valorativo debe hacerse desde el criterio de la posibilidad de que los alumnos sigan los estudios posteriores a esta etapa (bachillerato o formación profesional de grado medio) con “garantías de aprovechamiento”. Existe, sin embargo, una enorme resistencia a aplicar este criterio, resistencia que se explica fundamentalmente por la tradición de vincular la acreditación final y la propuesta de titulación a la superación de todas y cada una de las áreas y materias, como sucedía en el anterior Bachillerato. Se trata de una resistencia, en suma, a poner la acreditación y la titulación al servicio de las expectativas sobre el futuro académico y profesional de los alumnos, en lugar de ponerla exclusivamente al servicio de la certificación pública y social de los niveles alcanzados. En este sentido, el Consejo Orientador, que de acuerdo con la normativa tienen que recibir todos los alumnos al finalizar esta etapa educativa, es un instrumento que puede ser útil para neutralizar y vencer progresivamente estas resistencias. El Consejo Orientador, que tiene carácter confidencial y no prescriptivo, es una propuesta colegiada del equipo de profesores en la que, teniendo en cuenta las expectativas manifestadas por el propio alumno, se le recomiendan las

opciones educativas o profesionales más acordes con sus capacidades, intereses y posibilidades. El Consejo Orientador debe basarse en una visión amplia tanto de la diversidad de las capacidades del alumno como de las vías por las cuales puede continuar sus estudios o incorporarse al mundo laboral.

Un segundo ejemplo estrechamente relacionado con el anterior se observa en la dificultad que el profesorado encuentra para llegar a decisiones colectivas y negociadas en lo que concierne a la planificación, desarrollo y decisiones —tanto pedagógicas como sociales— subsiguientes a la evaluación de los aprendizajes. La reforma educativa tiene como una de sus ideas vertebradoras el principio de autonomía de los centros y, desde este punto de vista, la normativa que se ha desarrollado tanto sobre evaluación como

sobre otros ámbitos de la práctica educativa ha dejado en manos de los equipos docentes decisiones que hasta ese momento competían a la Administración. La reacción del profesorado ha sido contraria en ocasiones a esta creciente autonomía, solicitándose mayor concreción y homogeneidad entre los centros con respecto a los criterios que debían presidir las decisiones. Uno de los temas sobre los que se ha demandado con mayor frecuencia estas precisiones ha sido precisamente el de las decisiones de acreditación y, en su caso, titulación, al finalizar las etapas. Esta demanda ha llevado recientemente a promover nuevas normas que, no obstante, siguen siendo consideradas insuficientes por muchos centros, sobre todo de secundaria. En el origen de estas demandas

no se encuentra tan sólo la falta de tradición de los centros para funcionar de manera más autónoma, sino que se deben también a la tensión que dentro de un mismo equipo docente se produce acerca de la primacía de las funciones pedagógicas o sociales de la evaluación sumativa.

Por último, la preocupación por los “niveles” de rendimiento es otro de los ejemplos palmarios de esta tendencia a prestar atención en exceso a la vertiente acreditativa de la evaluación sumativa desatendiendo sus repercusiones pedagógicas. Los



F. H. CAVA - ANA JUAN

"niveles" remiten a criterios fijos y homogéneos de evaluación y a la estandarización de las situaciones e instrumentos de evaluación, lo que dificulta concebir la evaluación como un proceso que permite obtener una información individualizada del alumno en relación con su avance o retroceso en el proceso de aprendizaje, y sobre todo a los factores que lo explican, con el fin de reajustar el proceso de enseñanza. La prioridad de los "niveles" hace difícil potenciar, e incluso preservar, la función pedagógica de la evaluación sumativa. Esta dificultad se pone asimismo de manifiesto en los procesos de evaluación del sistema educativo. Las investigaciones que está poniendo en marcha el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), siendo útiles y necesarias, pueden contribuir, no obstante, a desenfocar las funciones de la evaluación sumativa si se pierde de vista que sus resultados tienen sentido exclusivamente desde el punto de vista del uso social de los mismos. La necesidad de la evaluación del sistema educativo como instrumento de control social de la calidad de la educación y como fuente de información imprescindible para adoptar decisiones de política educativa no debe llevar, en ningún caso, a anular la función pedagógica de la evaluación sumativa, que es igualmente imprescindible desde la perspectiva de la práctica docente.



F. H. CAVA - ANA JUAN

(*) César Coll pertenece al Departamento de Psicología Evolutiva de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universitat de Barcelona (Teléfono de contacto: 93-402 10 46). Elena Martín pertenece al Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (Teléfono de contacto: 91-803 19 57).

Referencias bibliográficas

BARBIER, J.-M.: *L'évaluation en formation*. Paris: Presses Universitaires de France [La evaluación en los procesos de formación]. Barcelona: Paidós/M.E.C., 1993].

COLL, C. & MARTÍN, E. (1993): "La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: una perspectiva constructivista". En C. Coll et al., *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, pp. 163-183.

HADJI, CH. (1992): *L'évaluation des actions éducatives*. Paris: Presses Universitaires de France.

NUNZIATI, G. (1990): "Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice". *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.

Notas

(1) El análisis que sigue está basado en la regulación establecida por las siguientes normas:

– Orden de 30 de octubre de 1992 por la que se establecen los elementos básicos de los informes de evaluación de las enseñanzas de régimen general reguladas por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación general del Sistema Educativo, así como los requisitos formales derivados del proceso de evaluación que son precisos para garantizar la movilidad de los alumnos (B.O.E. de 11 de noviembre de 1992; corrección de errores B.O.E. de 28 de noviembre de 1992).

– Orden de 2 de abril por la que se modifica la Orden de 30 de octubre (B.O.E. de 15 de abril de 1993).

– Orden de 12 de noviembre de 1992 sobre evaluación en Educación Infantil (B.O.E. de 21 de noviembre de 1992).

– Orden de 12 de noviembre de 1992 sobre evaluación en Educación Primaria (B.O.E. de 21 de noviembre de 1992; corrección de errores B.O.E. de 22 de diciembre de 1992).

– Orden de 12 de noviembre de 1992 sobre evaluación en Educación secundaria Obligatoria (B.O.E. de 20 de noviembre de 1992).

– Resolución de 28 de mayo de 1993, de la Secretaría de Estado de Educación, sobre criterios y procedimientos para decidir la promoción y titulación del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria (B.O.E. de 4 de junio de 1993).

– El Consejo Orientador al término de la Educación Secundaria Obligatoria y de los Programas de Garantía Social (Orientaciones de la Dirección General de Renovación Pedagógica. Marzo de 1994 y enero de 1995).

– Orden de 28 de agosto de 1995 por la que se regula el procedimiento para garantizar el derecho de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato a que su rendimiento escolar sea evaluado conforme a criterios objetivos (B.O.E. de 20 de septiembre de 1995).

LENGUAS

Ofrecemos a continuación la segunda entrega en castellano del artículo de M. Canale y M. Swain, un texto que sigue siendo una referencia obligada para los didactas de las lenguas. En la primera entrega (véase el

número 17 de **SIGNOS**)

incluíamos el apartado 1 del artículo, que versa sobre la definición de las nociones de “competencia” y “actuación” comunicativas. Tras omitir el apartado 2, dedicado a una amplia revisión de los estudios e investigaciones de aula en los que se habían aplicado estos conceptos hasta 1980, presentamos ahora el apartado 3, donde los autores formulan su propia definición de los componentes de la “competencia comunicativa”, noción esencial para el desarrollo de los enfoques comunicativos en la enseñanza de las lenguas.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LOS ENFOQUES COMUNICATIVOS

La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua (II)*

MICHAEL CANALE-MERRIL SWAIN**

Cn este apartado vamos a presentar, en primer lugar, un conjunto de principios o líneas directrices que guíen una enseñanza comunicativa de la segunda lengua, para diseñar, a continuación, una teoría de la competencia comunicativa que respalde adecuadamente este enfoque, y culminar, por fin, con el esbozo de algunas de las implicaciones que tal teoría conlleva para la enseñanza y para la evaluación de la segunda lengua.

3. Hacia una adecuada teoría de la competencia comunicativa

3.1 Principios rectores para un enfoque comunicativo

Con base, fundamentalmente, en el recorrido realizado hasta el momento en este artículo¹, parece haber cinco principios importantes que han de orientar el desarrollo de un enfoque comunicativo en el diseño de un programa general para la enseñanza de lenguas.

1. La competencia comunicativa se compone al menos de competencia gramatical, competencia sociolingüística y estrategias de comunicación, o lo que en adelante denominaremos competencia estratégica². No existen razones teóricas o empíricas para pensar que la competencia gramatical resulte ni más ni menos crucial para lograr el éxito en la comunicación que las competencias sociolingüística y estratégica. El primer objetivo de un enfoque comunicativo deberá ser el facilitar la integración de estos tres tipos de conocimiento y su adquisición por el aprendiz; tal resultado no parece que pueda obtenerse mediante la priorización de una forma de competencia frente a las demás a lo largo del programa de enseñanza.

2. Un enfoque comunicativo debe partir de las necesidades de comunicación del aprendiz y dar respuesta a las mismas. Dichas necesidades deberán especificarse en términos de competencia gramatical (por ejemplo, los niveles de corrección gramatical que se precisan en la comunicación oral y escrita), competencia sociolingüística (por ejemplo, necesidades referidas a la situación, al tema, a las funciones comunicativas) y competencia estratégica (por ejemplo, las estrategias de compensación que es preciso poner en juego cuando se produce un fallo en una de las otras competencias). De acuerdo con Widdowson (conversación personal), cabe esperar que las necesidades de comunicación en cualquiera de estas áreas sean de dos tipos: primero, aquéllas que son relativamente fijas y terminales, y segundo, aquéllas que son transitorias y provisionales, mutables en función de factores tales como la edad de los aprendices

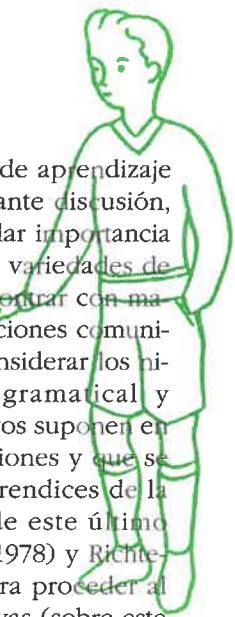
y la fase que recorren en el proceso de aprendizaje lingüístico (para ampliar esta interesante discusión, véase Stern, 1979). Resulta de particular importancia basar el enfoque comunicativo en las variedades de la lengua que el aprendiz se va a encontrar con mayor probabilidad en el marco de situaciones comunicativas reales; también es decisivo considerar los niveles mínimos de competencia gramatical y sociolingüística que los hablantes nativos suponen en un hablante extranjero en tales situaciones y que se espera que la mayor parte de los aprendices de la lengua consigan alcanzar (acerca de este último punto, véase Van Ek, 1976). Munby (1978) y Richterich (1973) han sugerido métodos para proceder al análisis de las necesidades comunicativas (sobre este tema, véanse asimismo las obras de Sampson, 1978, Savard, 1978 y Tough, 1977).

3. El estudiante de una segunda lengua ha de gozar de oportunidades para interactuar con hablantes de dicha lengua plenamente competentes en intercambios significativos, es decir, de responder a necesidades comunicativas auténticas en situaciones reales. Este principio supone un reto notable para los diseñadores de programas y para los profesores, pero encuentra un fuerte apoyo en la distinción teórica entre competencia comunicativa y actuación comunicativa. Por lo demás, esto tiene consecuencias, no sólo en relación con las actividades de clase, sino también con la evaluación. J.B. Carroll (1961) ya reclamaba hace tiempo unos contextos comunicativos más realistas para las pruebas (es decir, para la actuación) en los siguientes términos:

Si nos limitamos a evaluar tan sólo un aspecto cada vez, se viene normalmente a conceder más tiempo para la reflexión que el que se otorgaría en una situación comunicativa normal, por muy rápido que se proceda a presentar los elementos puntuales de la prueba (1961: 34).

Oller (*en prensa*) manifiesta un punto de vista similar. Por su parte, Clark (1972) ha puesto de relieve los inconvenientes de medir las destrezas de comunicación por medio de pruebas indirectas (por ejemplo, pruebas escritas) y el recurso a procedimientos de correlación. Afirma este autor:

“Las pruebas indirectas del dominio del idioma no ofrecen ocasiones para que el alumno ponga en acción su competencia lingüística en situaciones reales de comunicación. A pesar de que puedan mantener una correlación positiva con las pruebas directas desde un punto de vista estadístico, las pruebas escritas, así como las pruebas grabadas de comprensión y producción orales y sistemas de medición similares, de ningún modo pueden tener el mismo valor psicológico para el alumno que las primeras, ni tampoco su efecto formativo. Aunque sólo sea por tal motivo, la aplicación de una prueba directa del dominio de las destrezas comunicativas en una o más ocasiones



a lo largo del recorrido de aprendizaje del alumno constituiría un empeño que valdría la pena" (Clark, 1972: 132).

Por nuestra parte, pensamos que la exposición del alumno a situaciones de comunicación realistas resultará crucial si nuestro deseo es que la competencia comunicativa le lleve a lograr la confianza en la comunicación.

4. Sobre todo en las fases iniciales del aprendizaje de una segunda lengua, se deberá hacer un uso óptimo de aquellos aspectos de la competencia comunicativa que el alumno haya ya adquirido a través de la apropiación y del uso de su lengua materna y que resulten coincidentes con las destrezas comunicativas que se precisan para dominar la segunda lengua. Resulta particularmente importante que aquellos aspectos más caprichosos y menos universales de la comunicación en la segunda lengua (por ejemplo, determinados rasgos del código gramatical) se presenten y practiquen en el contexto de otros aspectos más sistemáticos y universales de la misma (por ejemplo, las condiciones fundamentales para hacer una petición de manera apropiada o las normas discursivas básicas implicadas en el acto de saludar a un igual).

5. El objetivo primordial de un programa de instrucción en una segunda lengua con una orientación comunicativa deberá ser el proporcionar a los alumnos la información, la práctica y buena parte de la experiencia necesarias para abordar sus necesidades de comunicación en el idioma. Además, su formación *acerca del lenguaje* (así, por ejemplo, la enseñanza de las categorías gramaticales, las funciones comunicativas del lenguaje, las condiciones para un uso apropiado de la lengua, las reglas del discurso, los distintos registros) deberá producirse con ocasión de su formación escolar en la lengua materna (aunque no de manera exclusiva). Igualmente, también se instruirá a los alumnos acerca de la cultura de la segunda lengua fundamentalmente (aunque no exclusivamente) como parte del programa de Ciencias Sociales, todo ello con vistas a proporcionarles el conocimiento sociocultural acerca de la segunda lengua que les sea suficiente para permitirles inferir las connotaciones y valores sociales implícitos en los enunciados (para una discusión más amplia de estos aspectos,

"La competencia comunicativa se compone al menos de competencia gramatical, competencia sociolingüística y estrategias de comunicación, o lo que en adelante denominaremos competencia estratégica"



EDUARDO GALEANO

véase Widdowson, 1978). Existe también la opinión de que un enfoque interdisciplinar en el desarrollo de la competencia comunicativa puede abrir el camino (y quizás incentivar: véase Savignon, 1972) a un estudio sostenido de la lengua (véase al respecto Van Ek, 1976).

3.2. Propuesta de un marco teórico para la competencia comunicativa

Nuestra propia propuesta teórica acerca de la competencia comunicativa incluye como mínimo tres subcompetencias principales: gramatical, sociolingüística y estratégica. El propósito de este apartado es delinear brevemente los límites y contenidos de cada una de estas tres áreas de competencia.

Al proponer este marco teórico, partimos de varias asunciones generales acerca de la naturaleza de la comunicación y de lo que debe constituir una teoría de la competencia comunicativa. Así, siguiendo a Morrow (1977), entendemos que la comunicación se basa en la interacción interpersonal y sociocultural, conlleva elementos de creatividad e impredecibilidad, tiene lugar en un contexto discursivo y sociocultural, es un comportamiento orientado a un propósito, se ejerce en la práctica bajo limitaciones propias del plano de la actuación, implica el uso de un lenguaje auténtico (por contraposición con el lenguaje manipulado de los manuales), y se considera que habrá logrado o no su propósito en razón de los efectos que produzca en el comportamiento. Junto con Candlin (1978), asumimos que la relación entre una proposición (o el significado literal de una frase) y su significado social puede variar en función de los distintos contextos discursivos y socioculturales, y que la comunicación conlleva la evaluación y negociación continuas del significado social por parte de los participantes. También nos manifestamos de acuerdo con Palmer (1978) en que la auténtica comunicación implica la "reducción de la incertidumbre" en favor de los participantes; por ejemplo, un hablante que haga una pregunta real (no meramente retórica) no conocerá la respuesta por anticipado, pero su duda disminuirá cuando obtenga una respuesta. Por último, (...) entendemos que la comunicación comporta el uso

de símbolos verbales y no verbales, modalidades orales y escritas, así como destrezas de comprensión y de producción.

Partimos del supuesto de que una teoría de la competencia comunicativa entra en relación dinámica (de un modo que aún está por aclarar) con una teoría de la acción humana y con otros sistemas del conocimiento humano (por ejemplo, el conocimiento del mundo). Es más, asumimos que la competencia comunicativa, o, para ser más precisos, su interacción con otros sistemas de conocimiento, resulta observable a través de las realizaciones comunicativas concretas (actuación). Estos presupuestos los hemos discutido³ en el apartado 1.2.

El marco teórico que proponemos tendrá su aplicación en la enseñanza y en la evaluación de una segunda lengua en línea con los principios directrices trazados en el apartado 3.1. El enfoque comunicativo que tenemos en mente tiene, pues, un carácter integrador. Con él, el énfasis se centra en preparar a los aprendices de una segunda lengua para explotar - inicialmente a través de aspectos de las competencias sociolingüística y estratégica ya adquiridos por medio del uso comunicativo de la lengua materna o dominante - características gramaticales de la segunda lengua que habrán sido seleccionadas en razón de -entre otros criterios- su complejidad gramatical y cognitiva, su transparencia en relación con su función comunicativa, la probabilidad de uso por parte de los hablantes nativos, su nivel de aplicación en diferentes contextos y a distintas funciones comunicativas y, por fin, su pertinencia respecto a las necesidades de uso del idioma que tienen los aprendices. Nuestras ideas al desarrollar este marco teórico y enfoque comunicativo deben mucho a las obras de Allen y Widdowson (1975), Halliday (1970), Hymes (1967, 1968), Johnson (1977), Morrow (1977), Stern (1978), Wilkins (1976) y Widdowson (1978).

La *competencia grammatical*. Se entiende que este tipo de competencia comprende el léxico y las reglas de la morfología, la sintaxis, la semántica de la oración gramatical y la fonología. No tenemos claro de momento que quepa seleccionar una teoría específica de la gramática en detrimento de otras a la hora de caracterizar la competencia grammatical, ni



EDUARDO GALEANO

tampoco de qué modo una teoría grammatical pueda incidir directamente en la pedagogía de las lenguas (sobre este punto, véase Chomsky, 1973), aunque la conexión entre ambos campos ha sido abordada con ocasión de estudios recientes sobre las gramáticas pedagógicas (véase, por ejemplo, Allen y Widdowson, 1975). Con todo, la competencia grammatical siempre será una preocupación importante para todo enfoque comunicativo que incluya entre sus metas el enseñar a los alumnos a interpretar y expresar correctamente el significado literal de los enunciados.

La *competencia sociolingüística*. Este componente está integrado por dos conjuntos de reglas: las normas socioculturales que rigen el uso, y las reglas del discurso⁴. El conocimiento de estas reglas será de capital importancia a la hora de interpretar el significado social de los enunciados, particularmente cuando se produzca un bajo nivel de transparencia entre el significado literal y la intención del hablante.

Las normas socioculturales especificarán el modo *apropiado* en que se habrán de producir y entender los enunciados en relación con los componentes de los hechos comunicativos delineados por Hymes (1967 y 1968). Estas normas se centran, en primer lugar, en determinar el grado de adecuación de ciertas proposiciones y funciones comunicativas en el marco de un contexto sociocultural dado, es decir, en función de variables contextuales tales como el tema, el papel de los participantes, la situación y las reglas que rigen la interacción. Una segunda preocupación de dichas normas recae sobre la medida en que una estructura grammatical concreta consigue expresar una actitud y un registro o estilo apropiados en el marco de un contexto sociocultural determinado. Por ejemplo, en un restaurante, normalmente se considerá impropio que el camarero obligue al cliente a pedir determinados platos del menú, y ello independientemente de la expresión grammatical que la proposición y la función comunicativa adopten; igualmente, la actitud y el registro resultarían inadecuados si en un restaurante de lujo el camarero dijera: "Marchando, colega: a ver, ¿qué os vais a papear aquí la chorba y tú?" Con todo, hemos de señalar que no está claro

**"El primer
objetivo
de un
enfoque
comunicativo
deberá ser
el facilitar
la integración
de estos tres
tipos de
conocimiento
y su
adquisición
por el
aprendiz"**

"Un enfoque comunicativo debe partir de las necesidades de comunicación del aprendiz y dar respuesta a las mismas. En términos de competencia gramatical (por ejemplo, los niveles de corrección gramatical en la comunicación oral y escrita), competencia sociolingüística (por ejemplo, necesidades referidas a la situación, al tema, a las funciones comunicativas) y competencia estratégica (por ejemplo, las estrategias de compensación cuando se produce un fallo en alguna de las otras competencias)"

que todos los componentes de los actos de comunicación que Hymes y otros han propuesto resulten siempre necesarios a la hora de determinar la adecuación de los enunciados, o de que éstos hayan de ser siempre los únicos factores que se han de tener presentes.

Mientras no aparezcan unas propuestas teóricas mejor definidas acerca de las reglas que rigen el discurso, quizá lo más útil sea interpretar dichas reglas a partir de las relaciones de cohesión (es decir, de las conexiones gramaticales) y de coherencia (o sea, de la adecuada combinación de funciones comunicativas) que las series de enunciados puedan presentar (sobre este aspecto, véanse Halliday y Hasan, 1976, y Widdowson, 1978). A nosotros no nos parece totalmente claro que las reglas que ordenan el discurso sean sustancialmente diferentes de las reglas gramaticales (por lo que respecta a la cohesión) o de las socioculturales (respecto a la coherencia). Sin embargo, el centro de atención de las reglas del discurso en nuestro planteamiento reside en la combinación de enunciados y funciones comunicativas, y no en

el grado de corrección gramatical de una frase aislada, ni tampoco en el grado de adecuación sociocultural de un conjunto de proposiciones y funciones comunicativas en un contexto determinado. Igualmente, también cabe pensar que las reglas del discurso se refieran a nociones tales como tema y comentario (en el sentido lingüístico estricto de estos términos), mientras que las reglas gramaticales y socioculturales no tendrán necesariamente tal referencia (ver Widdowson, 1978).

La *competencia estratégica*. Este componente consistirá en las estrategias de comunicación, tanto verbales como no verbales, que cabe poner en acción con vistas a compensar las rupturas en la comunicación debidas a factores relacionados con la actuación (*performance*) o con una competencia (*competence*) insuficiente. Dichas estrategias serán de dos tipos: aquéllas que se relacionan ante todo con la competencia gramatical (por ejemplo, parafrasear las formas gramaticales que aún no se dominan o que no consigue recordar en el momento), y las que se emparentan más con la competencia sociolingüística (por ejemplo, diversas estrategias de representación de roles, o los modos de dirigirse a extraños cuando se desconoce su posición social). Por nuestra parte, no sabemos de la existencia de muchos trabajos en este área (aunque se pueden consultar las obras de Duncan, 1973; Frölich y Bialystok, en curso; Tarone, Cohen y Dumas, 1976, así como discusiones interesantes del tema a cargo de Candlin, 1978; Morrow, 1977; Stern, 1978; y Walters, 1978).

El conocimiento de cómo recurrir a estas estrategias puede resultar particularmente útil en las etapas iniciales del aprendizaje lingüístico, y cabe esperar que la necesidad de usar ciertas estrategias pueda cambiar en función de la edad y del nivel de conocimiento del idioma. Es más, según Stern (1978) ya ha puesto de manifiesto, la adquisición de estas estrategias de "compensación" se producirá con





MATT GROENING

mayor facilidad a través de la experiencia que dan las situaciones comunicativas propias de la vida real, mientras que dicha adquisición no tendrá lugar en aquellas prácticas de clase que no impliquen la comunicación de mensajes auténticos.

Dentro de cada uno de estos tres componentes de la competencia comunicativa, entendemos que habrá un subcomponente relativo a las reglas de probabilidad de aparición. Dichas reglas intentarán caracterizar el “aspecto redundante de la lengua” (Spolsky 1968), es decir, el conocimiento que un hablante nativo tiene acerca de la frecuencia relativa de aparición en relación con la competencia gramatical (por ejemplo, las secuencias probables de las palabras en una frase), la competencia sociolingüística (por ejemplo, las secuencias probables de las frases en un discurso), y la competencia estratégica (por ejemplo, las estrategias más frecuentes para retener el uso de la palabra). Existen algunas propuestas para la expresión formal de tales reglas en la obra de Labov (1972), en la que se sostiene que se produce una combinación de diversas características propias de los contextos sociolingüístico y grammatical para determinar la frecuencia de uso de una regla gramatical dada. La importancia que tales reglas tienen para la competencia comunicativa ha sido puesta de relieve por parte de Hymes (1972) y Jakobovits (1970), y también ha sido sugerida en las obras de Levenston (1975), Morrow (1977) y Wilkins (1978). Así, la conciencia de la conveniencia de utilizar textos auténticos en la clase de idioma desde los primeros momentos surge con la discusión de estas reglas (vé-

ase, por ejemplo, Morrow 1977). En general, aunque todavía queda mucho trabajo por hacer en torno a la forma de estas reglas de probabilidad, así como del modo en que se puedan adquirir, en nuestra opinión, no cabe pretender que el aprendiz de una segunda lengua haya alcanzado un nivel de competencia comunicativa suficiente en la misma si no se ha logrado también algún grado de conocimiento acerca de las reglas de probabilidad de aparición en relación con los tres componentes de la competencia comunicativa.

Al proponer este marco teórico para la competencia comunicativa, esperamos que la clasificación de destrezas lingüísticas propuesta por Munby (1978, cap. 7) nos sirva como orientación inicial acerca de los tipos de operaciones, subdestrezas y características que todo acto de comunicación eficaz lleva. Con toda seguridad se producirán modificaciones de este esquema clasificatorio (por ejemplo, la incorporación de destrezas relativas a la competencia estratégica), de igual modo que, sin duda, en el futuro se introducirán modificaciones a nuestra actual propuesta de marco teórico. Por el momento, nos gustaría discutir brevemente el modo general en que este marco se puede aplicar al enfoque comunicativo de la enseñanza y evaluación de una segunda lengua.

3.3. Implicaciones para un enfoque comunicativo de la enseñanza

La adopción del marco teórico que acabamos de proponer tiene consecuencias interesantes para las

cuatro áreas principales que configuran la enseñanza de idiomas: el diseño del programa, la metodología docente, la formación del profesorado, y la confección de materiales didácticos.

Con relación al diseño del programa, participamos de la misma preocupación que manifiestan Morrow y Johnson (1977) cuando señalan que un programa lingüístico organizado en torno a funciones comunicativas puede resultar desorganizado desde el punto de vista de la gramática. Aun más, (...) esta falta de organización gramatical puede tener consecuencias más serias para la eficacia en el aprendizaje de lenguas en las fases iniciales de su estudio que en los estadios más avanzados. Sin embargo, hay dos razones sólidas para defender un enfoque comunicativo organizado en torno a funciones retóricas en todos los estadios del aprendizaje lingüístico. La primera, que está totalmente por probar que un enfoque que gire en torno funciones de la lengua *no pueda* dar como resultado un grado de organización gramatical que resulte suficiente para una enseñanza-aprendizaje eficaz del idioma; por lo que nosotros conocemos, esta cuestión permanece aún abierta a debate. Aunque muchos de los enfoques funcionales que hemos analizado parecen carecer de hecho de organización gramatical (ver, por ejemplo, Piepho y otros, 1978, y Van Ek, 1976), no existen datos empíricos acerca de la relativa eficacia o ineficacia de tales enfoques. Además, pudiera haber algún modo de introducir un nivel adecuado de ordenación gramatical dentro de un enfoque organizado funcionalmente, acudiendo a los siguientes medios: (i) aplicando criterios de ordenación gramatical, tales como el grado de complejidad, la amplitud de aplicación y la transparencia con respecto a las funciones, y su grado de aceptabilidad en términos de las estrategias de percepción al seleccionar las formas para cubrir una determinada función; (ii) considerar los criterios de ordenación gramatical como un subconjunto de los criterios utilizados para establecer la secuencia funcional; (iii) haciendo uso de las repeticiones de las formas gramaticales en diferentes funciones a lo largo de todo el programa (partiendo de la base de que tales formas vengan en parte especificadas en razón de su carácter generalizable); y (iv) dedi-

"Resulta de particular importancia basar el enfoque comunicativo en las variedades de la lengua que el aprendiz se va a encontrar en el marco de situaciones comunicativas reales"

cando una parte del tiempo de clase y de la cobertura del libro de texto a la discusión de y/o la práctica en torno a puntos gramaticales nuevos o de especial dificultad, así como a las interrelaciones entre varios de esos puntos (tal como se aplica de hecho en los materiales didácticos preparados por Johnson y Morrow, 1978, pongamos por caso). Por lo demás, la investigación encaminada a alcanzar un equilibrio óptimo entre la organización funcional y la gramatical en un nivel de aprendizaje determinado desvelará, sin duda, otras posibilidades.

La segunda, y quizás la razón más importante para proponer un enfoque funcional en todos los niveles del aprendizaje lingüístico, tiene que ver con la "validez facial" de los materiales y del programa sobre el que se fundamenta. Somos de la opinión de que un enfoque comunicativo basado en funciones -sobre todo aquél cuyas unidades vengan organizadas y etiquetadas en conexión con funciones comunicativas- cuenta con mayor probabilidad de motivar más al aprendiz que un enfoque comunicativo con base gramatical -sobre todo aquél cuyas unidades vengan organizadas y etiquetadas por referencia a las formas gramaticales-. Hay dos razones bastante subjetivas que avalan nuestro punto de vista. En primer lugar, Tucker (1974) ha puesto de manifiesto que los alumnos que carecen de interés y se sienten frustrados ante un programa de enseñanza del idioma con base gramatical, con resultados muy pobres, pueden sentirse más motivados y animados ante un programa donde el énfasis recaiga sobre el uso de la lengua en situaciones de comunicación. En segundo lugar, Segalowitz (1976) informa que los aprendices de Francés como segunda lengua que han alcanzado un nivel de competencia gramatical razonablemente alto a través de una preparación de clase (con base gramatical), pero que, por lo demás, carecen de práctica en las destrezas socio-lingüísticas (o comunicativas), muestran una cierta predisposición negativa hacia el Francés y hacia los hablantes nativos franceses cuando se les pide que interactúen con ellos en este idioma. Segalowitz sugiere que tal actitud negativa puede ser una forma de proyectar la incomodidad que los alumnos experimentan cuando se ven limitados por su propia "falta de com-



petencia comunicativa". Pensamos, pues, que un enfoque comunicativo con base gramatical corre el riesgo de ser visto tanto por alumnos como profesores como "más de lo mismo", recordándoles frustraciones, actitudes negativas y bajos niveles de motivación a aquél asociadas. Por el contrario, un enfoque comunicativo con base funcional estará más lejos de esos sentimientos negativos y más cerca de la finalidad útil y palpable del estudio de un idioma, que es la comunicación.

Otro punto que queremos resaltar en relación con el diseño del programa es que si queremos conseguir una integración más natural entre el conocimiento de la cultura de la segunda lengua, el de la lengua en sí misma y el del lenguaje en general, esto se podrá conseguir mejor quizás por medio de un enfoque comunicativo, como el que hemos sugerido, que a través de un enfoque de corte más gramatical (a este respecto, véase Macnamara, 1974, y Tucker, 1974). Desde el momento en que el desarrollo de ese conocimiento forma parte de los objetivos generales de un programa de enseñanza de lenguas, se preferirá, en consecuencia, un enfoque comunicativo a otro basado sobre la gramática.

Por lo que se refiere a la metodología docente, es esencial que las actividades de clase reflejen, de la manera más directa posible, las actividades de comunicación con las que probablemente el aprendiz de la lengua se vaya a encontrar en la vida cotidiana (véase, por ejemplo, Savignon, 1972). Aun más, las actividades de comunicación deberán ser tan significativas como sea posible, así como estar impregnadas (en niveles crecientes de dificultad) de los rasgos propios de la comunicación real, tales como el hecho de estar basada en la interacción social, la relativa originalidad y el carácter impredecible de los enunciados, su orientación hacia el cumplimiento de una meta o un propósito, y su autenticidad (para una discusión más amplia de estos aspectos, véase Morrow, 1977). Como ejemplos de actividades diseñadas teniendo presentes estas características de la comunicación, se pueden ver las sugeridas por Candlin (1978), Johnson y Morrow (1978), Morrow y Johnson (1977), y Paulston y Bruder (1976).

Nuestro marco teórico conlleva también varias implicaciones importantes para



EDUARDO GALEANO

la formación del profesorado. En primer lugar, estamos de acuerdo con Morrow (1977) en que el rol del profesor en la clase de idioma debe cambiar si se desea adoptar un enfoque basado en la comunicación; es decir, el profesor deberá adoptar "un papel de promotor e instigador de situaciones que permitan a los alumnos desarrollar sus destrezas comunicativas" (1977: 10). No obstante, creemos importante destacar que este papel debe ser considerado como complementario, y no como substitutivo, de su función didáctica -el profesor/la profesora también tienen que enseñar, en especial si se trata de los estadios iniciales del aprendizaje-. En segundo lugar, dado el mayor empeño que se pone en el papel del profesor como promotor de y participe en actos de comunicación significativa, el profesorado tendrá que disponer de un grado bastante elevado de competencia comunicativa en el idioma con vistas a poder realizar su función con eficacia. Ahora bien, no está nada claro que la actual formación del profesorado proporcione tales niveles de competencia comunicativa, o que tan siquiera resalte los componentes de la competencia comunicativa o la visión del lenguaje (es decir, el énfasis sobre el uso) que hemos trazado en nuestro marco teórico. Sin duda, una formación adecuada resultará esencial para el éxito del enfoque comunicativo que nosotros contemplamos (ver Dodson, 1978, sobre este punto). El trabajo de Palmer (1978) sobre tareas de clase diseñadas para profesores que disponen de niveles variables de competencia comunicativa en el idioma resulta particularmente relevante desde esta perspectiva.

Por último, aunque es posible que la mayoría de los libros de texto actualmente disponibles para cursos de lenguas no resulten adecuados para desarrollar el tipo de enfoque que sugerimos, estamos de acuerdo con Johnson (1977) en que el diseño de libros de texto con una orientación funcional es todavía prematuro, debido a la falta de investigación sobre programas para la enseñanza comunicativa. Con todo, existen ya algunos libros de texto que pueden ser utilizados en cursos de idiomas comunicativos, o están en vías de publicación (ver Allen y Widdowson, 1978; Johnson y Morrow, 1978; y Piepho y otros, 1978, por ejemplo), y cabe

**"La exposición
del alumno a
situaciones de
comunicación
reales
resultará
crucial si
nuestro
deseo
es que la
competencia
comunicativa
le lleve
a lograr la
confianza
en la
comunicación"**

"La relación entre el significado literal de una frase y su significado social puede variar en función de los distintos contextos discursivos y socioculturales, y la comunicación conlleva la evaluación y negociación continuas del significado social por parte de los participantes"

esperar que estos materiales contengan información interesante para nuestros propósitos y que se conviertan en el tema de muchas y fructíferas investigaciones. También cabe presumir que en estas investigaciones se aborde la cuestión de si resulta o no procedente incorporar textos originales como materiales para el aula de idiomas.

3.4. Consecuencias para un programa de evaluación comunicativa

Hay dos importantes consecuencias generales de nuestro marco teórico para la evaluación comunicativa del aprendizaje de idiomas.

La primera, la distinción fundamental que hemos establecido entre competencia y actuación comunicativas viene a sugerir que la evaluación habrá de recaer no sólo sobre lo que el alumno sabe acerca de la segunda lengua y cómo usarla (competencia), sino también sobre su capacidad de mostrar en la práctica dicho conocimiento en una situación de comunicación significativa (actuación). Bastante recientemente se ha puesto de relieve (entre otros, por parte de J.B. Carroll, 1961; Clark, 1972; Jones, 1977; Morrow, 1977 y en prensa; y Oller, 1976) que las actuales pruebas escritas no ofrecen una demostración válida de las destrezas del alumno para *actuar* en situaciones comunicativas *reales*. Nuestro marco teórico sugiere los límites y contenidos generales de la competencia comunicativa que resultan necesarios e importantes para este tipo de actuación. Consideramos que es importante que se investigue de manera empírica hasta qué punto las pruebas dirigidas a evaluar la competencia resultan indi-

cadores válidos del posible éxito de los aprendices de lenguas para manejarse por medio de realizaciones auténticas. En cualquier caso, las tareas que llevan realizaciones auténticas, tales como las que se proponen en la Entrevista de Competencia Oral FSI, o las desarrolladas por Savignon (1972), parecerían tener más validez facial con respecto a las destrezas de comunicación, por cuanto tales tareas sostienen una correlación más directa con la utilización ordinaria de la lengua, la cual se caracteriza por una integración de destrezas, con poco tiempo para procesar el material lingüístico recibido (*input*) o corregir las producciones propias (según señala J.B. Carroll, 1961, ya mencionado más arriba). Por consiguiente, no se deberían dejar de lado completamente las pruebas orientadas a la actuación en un programa de evaluación comunicativa, incluso en el caso de que se lleguen a diseñar más pruebas de competencia que presenten un alto nivel de correlación con las realizaciones reales (sobre este punto, véase Clark 1972, citado más arriba). En todo caso, sería deseable disponer de la posibilidad de aplicar más pruebas (tareas) sobre actuaciones informales en las clases, y quizás no sólo en los niveles superiores del aprendizaje del idioma, de tal modo que evitemos provocar frustración entre los principiantes (véase Morrow, 1977, y los hallazgos sobre la motivación integradora presentados por Savignon, 1972...).

La segunda, a pesar de la discusión sobre la necesidad de utilizar pruebas integradoras para medir la competencia comunicativa (ejemplo, Oller, 1976), parece que las pruebas que se centran sobre aspectos puntuales también pueden ser útiles en el enfoque comunicativo que proponemos. Esto es así debido a que estas pruebas pueden resultar más eficaces que las integradoras con vistas a concienciar al alumno y evaluar su control de los distintos elementos y componentes de la competencia comunicativa. Además, este tipo de pruebas podría resultar de más fácil aplicación y posibilitar una calificación más fiable que en el caso de las pruebas más integradoras. Por otra parte, aunque parezca que las pruebas puntuales puedan resultar más adecuadas para evaluar la competencia comunicativa, y las integradoras mejor orientadas para medir las realizaciones comunicativas concretas,



esto no tiene por qué convertirse en una división rígida del trabajo. Por ejemplo, una prueba que haya sido pensada para evaluar la corrección gramatical podría considerarse que tiene una orientación puntual si se compone de elementos tales como:

(1) Selecciona la preposición correcta para completar esta frase:

Nos fuimos al mercado _____ coche.

- (a) por; (b) para; (c) en; (d) sobre

En cambio, tendría una orientación más integradora si constase de elementos como éste:

(2) La frase que aparece subrayada más abajo puede ser gramaticalmente correcta o incorrecta. Si crees que es correcta, prosigue con el siguiente punto; si crees que no lo es, corrígela a base de cambiar, añadir o borrar sólo *uno* de sus elementos.

Nos fuimos al mercado por coche.

Es decir, parece posible considerar la distinción entre puntual e integrador como una línea continua, a lo largo de la cual cabría situar ordenadamente las pruebas de la competencia comunicativa y aquellas otras que versan sobre las realizaciones comunicativas (para una discusión ulterior de este punto, véase Davies, 1975; y Morrow, en prensa).

A parte de estas implicaciones generales, una descripción más completa y detallada de nuestro marco teórico nos conducirá a una correcta selección de criterios de evaluación, así como a una definición de los niveles aceptables de dominio del idioma que cabe esperar en los distintos estadios del aprendizaje. Tal selección vendrá determinada, ante todo, por la especificación y secuenciación de los objetivos conductuales, las nociones semántico-cognitivas, las formas gramaticales, las funciones comunicativas y las variables sociolinguísticas. Parece bastante prometedor el trabajo que en este campo se está llevando a cabo actualmente a cargo de autores como B.J. Carroll (1978b), Morrow (en prensa), Munby (1978), Van Ek (1976) y Wilkins (en fase de elaboración), y debería contribuir a dar

cuerpo a nuestro marco teórico y a concretar sus consecuencias.

Por supuesto, hay otros aspectos del diseño de pruebas que están afectados por nuestro marco teórico, aunque de modo menos evidente. Por ejemplo, no está claro cómo se van a establecer sistemas fiables para calificar el grado de adecuación de los enunciados en diversos contextos socioculturales y discursivos. Tampoco existe una base evidente para extraer el acierto de una actuación en un contexto dado a otra actuación en un contexto distinto, o para asignar un peso específico a los distintos aspectos del marco teórico, o a los distintos criterios de evaluación. Finalmente, nada hay en este marco teórico que nos incline claramente por una evaluación criterial frente a otra según norma; por nuestra parte, pensamos que ésta es una cuestión independiente. En fin, las obras de Cohen (en prensa) y Morrow (1977 y en prensa) contienen una discusión perspicaz de estos y otros aspectos relativos al desarrollo de las pruebas comunicativas (...)⁵.



(*) "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing" (*Applied Linguistics*, 1980, 1: 1-47). Permisio editorial de Oxford University Press. Traducción de Miguel A. Murcia.

(**) Michael Canale y Merrill Swain pertenecen al Instituto de Ontario para Estudios Educativos.

Notas

(1) Véase la primera parte de este texto en el número 17 de SIGNOS.

(2) Agradecemos a A.S. 'Buzz' Palmer (conversación personal) el habernos sugerido este término. Consultese la obra de Palmer (1978) para encontrar referencias a su valiosa contribución en el campo de las estrategias comunicativas.

(3) Véase el número 17 de SIGNOS.

(4) En una revisión posterior de este artículo ("From communicative competence to communicative language pedagogy", en J. Richards y R. Schmidt, eds.: *Language and Communication*. Longman, London, 1983 [traducido al castellano en LLOBERA y otros, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza*]

de lenguas extranjeras. Edelga. Madrid. Páginas 63-81]. Canale procede a desglosar el componente discursivo, inicialmente incluido en la competencia sociolingüística, para asignarlo como contenido central a una nueva competencia, la discursiva. El modelo quedará, pues, a partir de entonces, definitivamente integrado por cuatro componentes o competencias, frente a los tres que figuran en la presente versión (nota de la redacción de SIGNOS).

(5) En el último apartado del artículo, los autores enumeran algunas de las líneas ulteriores de trabajo que sería oportuno abordar con el fin de arrojar más luz sobre las cuestiones que son objeto de esta investigación, muchas de las cuales han sido, en efecto, cubiertas desde entonces (nota de la redacción de SIGNOS).

Referencias bibliográficas

- Allen, J. P. B., and H. G. Widdowson (1975): "Grammar and language teaching". En J. P. B. Allen and S. P. Corder, eds. *The Edinburgh course in applied linguistics*, Vol. 2. London: Oxford University Press.
- Allen, J. P. B. and H. G. Widdowson. 1978. *English in social studies*. London: Oxford University Press.
- Candlin, C. N. (1978): "Discoursal patterning and the equalising of integrative opportunity". Paper read at the Conference on English as an International and Intranational Language, The East-West Center, Hawaii, April 1978. Mimeo.
- Carroll, B. J. (1978b): *Guidelines for the development of communicative tests*. London: Royal Society of Arts.
- Carroll, J. B. (1961): "Fundamental considerations in testing for English language proficiency of foreign students". En *Testing the English proficiency of foreign students*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics. Reprinted in H. B. Allen and R. N. Campbell, eds. 1972. *Teaching English as a second language: a book of readings*. New York: McGraw-Hill.
- Chomsky, N. (1973): "Linguistic theory". En J. W. Oller, Jr. and J. C. Richards, eds. *Focus on the learner: pragmatic perspectives for the language teacher*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Clark, J. L. D. (1972): *Foreign language testing: theory and practice*. Philadelphia: The Center for Curriculum Development.
- Cohen, A. D. (en prensa): *Preparing language quizzes and tests for the classroom*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Davies, A. (1975): "Two tests of speeded reading". En R. L. Jones and B. Spolsky, eds.
- Dodson, C. J. (1978): "The independent evaluator's report". Supplementary report in E. Price. *Bilingual education in Wales*. London: Evans/Methuen Educational.
- Duncan, H. (1973): "Towards a grammar for dyadic conversation". *Semiotica* 9.1.
- Fröhlich, M. and E. Bialystok. En progress. "Inferencing strategies for communication". (Work in the Modern Language Center at the Ontario Institute for Studies in Education).
- "Las normas socioculturales especificarán el modo apropiado en que se habrán de producir y entender los enunciados en función de variables contextuales tales como el tema, el papel de los participantes, la situación y las reglas que rigen la interacción"**
- Halliday, M. A. K. (1970): "Language structure and language function". En J. Lyons, ed. *New horizons in linguistics*. Harmondsworth: Penguin. Ver Campbell&Wales.
- Halliday, M. A. K. and R. Hasan (1976): *Cohesion in English*. Londong: Longman.
- Hymes, D. (1967): "Models of the interaction of language and social setting". En J. Macnamara, ed. *Problems of bilingualism*. *Journal of Social Issues* 23:8-28.
- Hymes, D. (1968): "The ethnography of speaking". En J. Fishman, ed. *Reading in the sociology of language*. The Hague: Mouton.
- Hymes, D. (1972): "On communicative competence". En J. B. Pride and J. Holmes, eds. *Sociolinguistics*. Harmondsworth, England: Penguin Books.
- Jakobovits, L. A. (1970): *Foreign language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Jhonson, K. (1977): "The adoption of functional syllabuses for general language teaching courses". *Canadian Modern Language Review* 33.5:667-680.
- Johnson, K. and K. Morrow (1978): *Communicate: the English of social interaction*. Reading: Centre for Applied Language Studies, University of Reading.
- Jones, R. L. (1977): "Testing: a vital connection". En J. K. Phillips, ed. *The language connection: from the classroom to the world*. Skokie, Ill.: National Textbook Company.
- Labov, W. (1972): *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Levenston, E. A. (1975): "Aspects of testing the oral proficiency of adult immigrants to Canada". En L. Palmer and B. Spolsky, eds. *Papers on language testing 1967-1974*. Washington, D. C.: TESOL.
- Macnamara, J. (1974): "Nurseries as models for language classrooms". En S. T. Carey, ed. *Bilingualism, biculturalism and education*. Edmonton: University of Alberta Press.
- Morrow, K. E. (1977): *Techniques of evaluation for a notional syllabus*. Reading: Centre for Applied Language Studies, University of Reading (Study commissioned by the Royal Society of Arts).
- Morrow, K. E. (en prensa): "Communicative language testing: revolution or evolution?" In C. Brumfit and K. Johnson, eds. *The communicative approach to language teaching*. London: Oxford University Press.
- Morrow, K. and K. Johnson (1977): "Meeting some social language needs of overseas students". *Canadian Modern Language Review* 33.5:694-707.
- Munby, J. (1978): *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oller, J. W., Jr. (1976): "Language testing". En R. Wardhagugh and H. D. Brown, eds. *A survey of applied linguistics*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Oller, J. W., Jr. (en prensa): "Explaining the reliable variance in tests: the validation problem". In E. Brière and F. Hinofotis, eds. *TESOL'78*.
- Palmer, A. S. (1978): "Measures of achievement, communication, incorporation, and integration".



OTL ALCHER

tion for two classes of formal EFL learners". Paper read at the 5th AILA Congress, Montreal, August. Mimeo.

Paulston, C. B. and M. N. Bruder (1976): *Teaching English as a second language: techniques and procedures*. Cambridge, Mass.: Winthrop Publishers, Inc.

Piepho, H. E. et al. 1978. *Contacts*. Bochum: Verlag Ferdinand Kamp.

Richterich, R. (1973): *Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes apprenant une langue vivante*. Strasbourg: Council of Europe.

Sampson, G. P. (1978): "A model for second language learning". *Canadian Modern Language Review* 34.3:442-454.

Savignon, S. J. (1972): *Communicative competence: an experiment in foreign-language teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.

Segalowitz, N. (1976): "Communicative incompetence and the non-fluent bilingual". *Canadian Journal of Behavioral Science* 8:122-131.

Spolsky, B. (1968): "Language testing-the problem of validation". *TESOL Quarterly* 2:88-94.

Stern, H. H. (1978): "The formal-functional distinction in language pedagogy: a conceptual clarification". Paper read at the 5th AILA Congress, Montreal. Mimeo.

Stern, H. H. (1979): "Language learning on the spot: some thoughts on linguistic preparation for bilingual student exchanges". Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education. Mimeo.

Tarone, E., A. D. Cohen and G. Dumas (1976): "A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategies". *Working Papers on Bilingualism* 9.

Tough, J. (1977): *The development of meaning*. New York: John Wiley and Sons.

Tucker, G. R. (1974): "The assessment of bilingual and bicultural factors of communication". En S. T. Carey, ed. *Bilingualism, biculturalism and education*. Edmonton: University of Alberta Press.

Van Ek, J. A. (1976): *Significance of the threshold level in the early teaching of modern languages*. Strasbourg: Council of Europe.

Walters, J. (1978): "Social factors in the acquisition of a second language". Paper read at the 5th AILA Congress, Montreal, August.

Widdowson, H. G. (1978): *Teaching language as communication*. London: Oxford University Press.

Wilkins, D. A. (1976): *Notional syllabuses*. London: Oxford University Press.

Wilkins, D. A. (1978): Approaches to syllabus design: communicative, functional or notional". En K. Johnson and K. Morrow, eds. *Functional materials and the classroom teacher: some background issues*. Reading: Centre for Applied Language Studies, University of Reading.

Wilkins, D. A. (en preparación): "The general structure of a unit/credit system for adult language learning". Strasbourg: Council of Europe. (Cited in K. Morrow 1977).



¡SUSCRÍBETE!

**"La evaluación
habrá
de recaer
no solo sobre
lo que el
alumno
sabe
acerca
de la lengua
(competencia)
sino también
sobre
su capacidad
de mostrar
en la
práctica
dicho conoci-
miento en una
situación de
comunicación
significativa
(actuación)"**

Rosa Calvo y otros: *Materiales para una educación antirracista*. Talasa. Madrid, 1996.

La finalidad de este libro consiste en generar recursos que permitan crear en nuestras aulas situaciones problematizadoras que posibiliten el tratamiento de la diversidad y la educación de actitudes de aceptación y respeto para las culturas y etnias minoritarias.

Materiales para una educación antirracista ofrece recursos a los trabajadores y trabajadoras de la enseñanza para abordar aspectos de educación intercultural en sus aulas. Asimismo, aporta una reflexión para entender el papel de la lectura en la comprensión del mundo, así como una visión de la construcción de la identidad.

Alicia H. Puleo y Elisa Favaro (coord.): *Optativas. Papeles Sociales de Mujeres y Hombres*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1996.

La finalidad de estos materiales didácticos es la de orientar al profesorado que, imparte las nuevas enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria. Con estos materiales el Ministerio de Educación y Ciencia quiere facilitar a los profesores el desarrollo curricular de las correspondientes materias optativas, proporcionándoles sugerencias de programación y unidades didácticas que les ayuden en su trabajo.

Este documento recoge el modelo de currículo de la materia, orientaciones didácticas y para la evaluación y una propuesta de desarrollo formulada a través de

seis unidades didácticas. La descripción de los objetivos de estas unidades didácticas y sus correspondientes actividades ofrecen al profesorado información para su tratamiento en el aula. Estos Materiales de Apoyo a la optativa *Papeles Sociales de Mujeres y Hombres* han sido concebidos como un recurso complementario para la formación del profesorado en aspectos de género y son adecuados tanto para profundizar sobre los contenidos propuestos en el currículo de esta materia, como para los docentes de las diversas áreas de la Educación Secundaria preocupados por la igualdad de

tado en los diez últimos años en relación con la promoción de las bibliotecas escolares.

– La biblioteca escolar en nuestro entorno, en el que se estudian los modelos por los que han optado otros países en relación con aspectos diversos de la biblioteca escolar: marco legal y administrativo, fondos, organización y funcionamiento, presupuesto, bibliotecario, etcétera.

– Conclusiones, en el que se valoran los datos aportados desde la perspectiva de cómo trazar un plan adaptado al contexto educativo español.

– Propuestas orientadas a definir un modelo de biblioteca escolar.

– Finalmente, en los anexos y la bibliografía, se incluyen algunas referencias básicas que concretan o amplían parte de los datos aportados en el documento.

se pasea por las viñetas de Jim Davis para desesperación de su paciente dueño y regocijo del lector. Una buena ocasión para disfrutar de las andanzas del gato más socarrón, insufrible y entrañable.

Otros títulos recibidos

F. Hernán y otros: *Aspectos didácticos de matemáticas*. ICE de la Universidad de Zaragoza. Colección Educación Abierta, nº 115. Zaragoza, 1995.

A. Luis y otros: *Aspectos didácticos de Geografía e Historia (Geografía)*. ICE de la Universidad de Zaragoza. Colección Educación Abierta, nº 116. Zaragoza, 1995.

J. L. Atienza y otros: *Aspectos didácticos de Francés*. ICE de la Universidad de Zaragoza. Colección Educación Abierta, nº 117. Zaragoza, 1995.

F. Ureña y otros: *Aspectos didácticos de Educación Física*. ICE de la Universidad de Zaragoza. Colección Educación Abierta, nº 118. Zaragoza, 1995.

M. A. Hueto: *Aspectos didácticos de Ciencias Naturales*. ICE de la Universidad de Zaragoza. Colección Educación Abierta, nº 119. Zaragoza, 1995.

J. Arlegui: *Aspectos didácticos de Física y Química (Física)*. ICE de la Universidad de Zaragoza. Colección Educación abierta, nº 120. Zaragoza, 1995.

SUMA. *Revista sobre la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas*, nº 21. ICE de la Universidad de Zaragoza. 1996.

Blanca Ayala y otras: *Programación lengua castellana y literatura. Secundaria Obligatoria, 3er curso*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1996.

Marta Larrauri: *La educación física en el segundo ciclo de Primaria*. Editorial Paidotribo. Barcelona, 1996.



M. CALES

oportunidades entre las mujeres y los hombres, pues ofrecen una visión crítica, desde una perspectiva no androcéntrica, de muy variados temas relacionados con la cultura y la sociedad.

Natalia Bernabeu y otros: *La biblioteca escolar en el contexto de la reforma educativa*. Monografías "Educar en una Sociedad de Información", nº 1. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1996.

En este documento se realiza un conjunto de propuestas cuyo objetivo es establecer un marco de intervención general y coherente en relación con las bibliotecas escolares. Para ello el texto se estructura en cinco capítulos:

– El concepto de biblioteca escolar, en el que se determinan las características, las funciones y los requisitos necesarios para que la biblioteca escolar cumpla adecuadamente sus objetivos educativos.

– La biblioteca escolar en el ámbito de gestión del MEC, en el que se analizan las iniciativas más relevantes que se han adop-



M. CALES

SIGNOS, EN INTERNET

Las personas interesadas en consultar distintas informaciones referidas a **SIGNOS** (objetivos de la publicación, índices de la revista, suscripciones y envío de números atrasados...) pueden hacerlo a través de Internet. Aviso para navegantes: tomad nota de la dirección de **SIGNOS** (y del CPR de Gijón).

<http://platea.pntic.see.mec.es/agora.html>.



SIGNOS es una revista de teoría y práctica de la educación editada por un centro público de formación del profesorado. Desde hace cinco años, **SIGNOS** se ha caracterizado por su compromiso con la renovación pedagógica y con la innovación didáctica en cada una de las etapas, áreas y materias educativas.

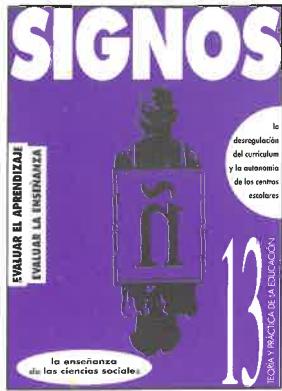


En las páginas de **SIGNOS** colaboran profesores y profesoras de educación infantil y primaria, de enseñanza secundaria y de universidad. Porque el saber en educación no es patrimonio de nadie sino algo que se construye día a día con el esfuerzo y con la reflexión de quienes trabajamos en la enseñanza.



De ahí que en **SIGNOS** hayamos intentado conjugar el rigor de la reflexión teórica con la utilidad práctica de las orientaciones didácticas. Porque estamos contra esa división tan habitual del trabajo escolar entre quienes "saben" y quienes "hacén", entre quienes "piensan" y quienes acuden a las aulas de lunes a viernes.

En cuanto a sus contenidos, en **SIGNOS** se han abordado desde temas de carácter general (aspectos psicopedagógicos del aprendizaje, función social de la enseñanza, el papel de los materiales curriculares...) hasta aspectos referidos de forma monográfica a las distintas etapas, ciclos y áreas.



Lengua y literatura, ciencias sociales, música, tecnología, filosofía, ciencias naturales, educación artística, matemáticas, lenguas extranjeras, educación física... En las páginas de **SIGNOS** el lector encontrará algunas claves que le permitan conocer en profundidad los nuevos enfoques didácticos de las áreas educativas.



No nos anima ningún afán comercial ni detrás de **SIGNOS** está ninguna editorial. Sólo aspiramos a contribuir –con vuestra ayuda– a la reflexión de los enseñantes sobre sus propias prácticas educativas y a crear un espacio abierto y pluralista de intercambio de ideas y experiencias. Con esta intención solicitamos vuestro apoyo.



SUSCRÍBETE!



FOTOCOPIA Y ENVÍA ESTE BOLETÍN A BTP, DISTRIBUCIONES (CORTIJO, 56 - 33212 GIJÓN) O LLAMA AL TELÉFONO (98) 531 48 97

Deseo suscribirme a la revista **SIGNOS** a partir del número

- Suscripción ANUAL al precio de 4.500 ptas. Suscripción POR DOS AÑOS al precio de 8.500 ptas.
- Envío contrareembolso de los números: 3, 4, 5/6, 7, 8/9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 (rodea con un círculo los que deseas). Precio: 1.600 ptas. cada uno más gastos de envío, salvo el número 8/9, cuyo precio es 3.000 ptas.
- Nombre Apellidos Domicilio Población Provincia Agencia núm. C/C Titular.....
- Tel. () C. P. Población Agencia núm. C/C Titular.....
- Domiciliación Bancaria: Banco/Caja Libreta Población Titular.....
- (Rellenar y firmar la autorización adjunta)
- Cheque nominativo núm..... a favor de BTP DISTRIBUCIONES
- Giro postal núm..... dirigido a BTP DISTRIBUCIONES
- C/C. 0020957708 de la Caja Postal de Gijón (Oficina 5223)

BOLETÍN DE DOMICILIACIÓN BANCARIA

Nombre y Apellidos Código Cuenta Cliente. Entidad Oficina DC Cuenta Calle/Pza.

Banco/Caja Agencia núm. Población Provincia Titular de la Suscripción

(En el caso de que sea otro el de la cuenta)

Les ruego atiendan, con cargo a mi cuenta/libreta y hasta nueva orden, los recibos que periódicamente presentará BTP DISTRIBUCIONES para el pago de mi suscripción a la revista **SIGNOS**. Atentamente,

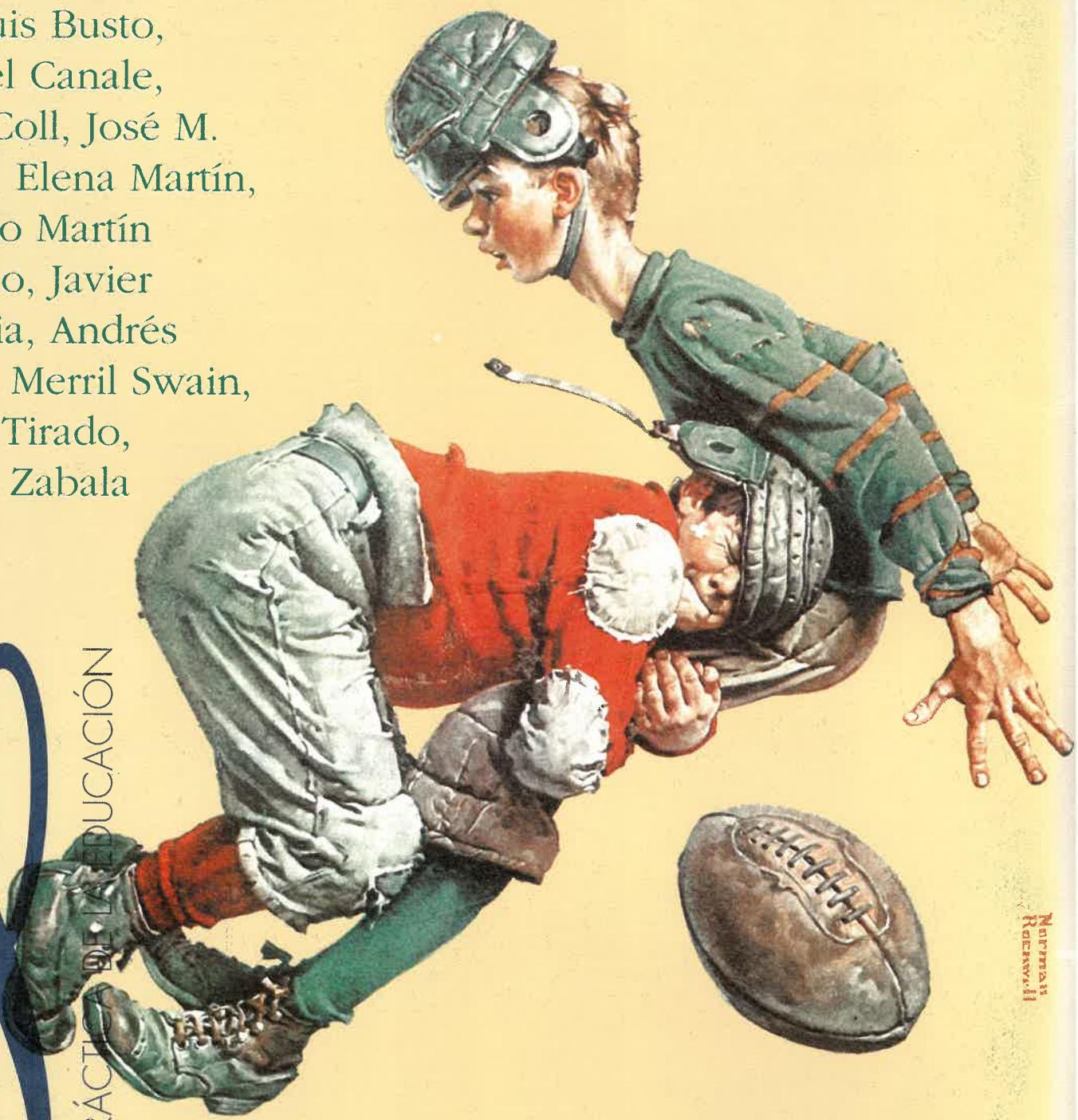
SIGNOS

1600 pesetas

José Luis Busto,
Michael Canale,
César Coll, José M.
Esteve, Elena Martín,
Mariano Martín
Gordillo, Javier
Onrubia, Andrés
Osoro, Merril Swain,
Vicent Tirado,
Antoni Zabala

10

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN



Norman
Rockwell

¿EDUCAR O SEGREGAR?
La educación secundaria obligatoria