

COMISIÓN CIENTÍFICA

D. ÁLVARO BUJ GIMENO
Catedrático de la Universidad Complutense de Madrid
D. ANTONI J. COLOM CAÑELLAS
Catedrático de la Universidad de las Islas Baleares
D. JOSÉ M. ESTEVE
Catedrático de la Universidad de Málaga
D. ROGELIO MEDINA RUBIO
Catedrático de la Universidad Nacional de Educación a Distancia
D. JOSÉ VICENTE PEÑA CALVO
Profesor de la Universidad de Oviedo
D. JAUME SARRAMONA
Catedrático de la Universidad Autónoma de Barcelona
D. JOSÉ MANUEL TOURIÑÁN
Director General de Universidades e Investigación de la Xunta de Galicia
D. GONZALO VÁZQUEZ
Catedrático de la Universidad Complutense de Madrid

CONSEJO DE REDACCIÓN

PRESIDENTE: D. TEÓFILO RODRÍGUEZ NEIRA, DIRECTOR DEL I.C.E.

VOCALES: D. LUIS ÁLVAREZ PÉREZ
D. JESÚS HERNÁNDEZ GARCÍA
D. MIGUEL A. LUENGO GARCÍA
D. JUAN J. ORDÓÑEZ ÁLVAREZ
D. JUAN D. REIBELO MARTÍN
D. ENRIQUE SOLER VÁZQUEZ

DIRECTOR: D. MIGUEL A. CADRECHA CAPARRÓS

SECRETARIA DE REDACCIÓN: D^a M. MERCEDES GARCÍA CUESTA

ADMINISTRACIÓN Y SUSCRIPCIONES: D. AGUSTÍN MARTÍNEZ PASTOR
D^a PILAR PAZOS TABOADA

PORTADA: D. JAVIER ZURBANO

EDITA: INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD DE OVIEDO.
C/ QUINTANA, 30-1º 33009 OVIEDO

IMPRIME: GRÁFICAS BARAZA. OVIEDO

DEPÓSITO LEGAL: O/157/1973

ISSN: 0210-2773

Junio 1998, N° 71

INDICE

Págs.

- 1 **ESTUDIOS**
Incluye artículos sobre las diversas temáticas de las Ciencias y de las Técnicas de la Educación referentes a todos los niveles educativos.
- 3 **FINALIDADES DE UN CENTRO EDUCATIVO.**
Teófilo Rodríguez Neira
- 13 **CARRERA DOCENTE, SOCIEDAD ACTUAL Y SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL. (I. MICROSISTEMA).**
Álvaro Buj Gimeno e Ignacio Sánchez Valle
- 33 **LA LÓGICA DE LA DECISIÓN EN LA RACIONALIZACIÓN DE LA OFERTA UNIVERSITARIA: ANÁLISIS DE UNA PROPUESTA.**
José Manuel Touriñán López
- 71 **UNA APROXIMACIÓN HISTÓRICA A LA ENSEÑANZA: PSICOLOGÍA Y FILOSOFÍA COMO FUNDAMENTOS.**
Amalio Calvo Díaz
- 91 **COMPONENTES DE LA MOTIVACIÓN: EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN ACADÉMICA.**
Luis Álvarez Pérez, José Carlos Núñez Pérez, Jesús Hernández García, Julio Antonio González-Pienda García y Enrique Soler Vázquez
- 121 **MÉTODO DE ENSEÑANZA. APRENDIZAJE PARA LA ENSEÑANZA POR DESCUBRIMIENTO (I).**
Juan Daniel Reibelo Martín

Págs.

- 145 **LA CONSTRUCCIÓN DE LA CONEXIÓN ENTRE LA PERCEPCIÓN DE LA AUTOIMAGEN FÍSICA EN ADOLESCENTES Y LA IDENTIDAD PSICOSOCIAL.**
María de la Villa Moral Jiménez, Anastasio Ovejero Bernal y Juan Pastor Martín
- 173 **EXPERIENCIAS Y REALIZACIONES**
Programaciones y ensayos de carácter práctico y, en general, todo trabajo que refleje la aplicación de técnicas de investigación a los diversos campos de la temática educativa.
- 175 **EL CUESTIONARIO DE METAS ACADÉMICAS (CMA). UN INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DE LA ORIENTACIÓN MOTIVACIONAL DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.**
Marta S. García, Julio A. González-Pienda, J. Carlos Núñez, Soledad González-Pumariega, Luis Álvarez, Cristina Rocés, Ramón González y Antonio Valle.
- 201 **TAXONOMÍA DE CAPACIDADES APLICADA A LAS MATEMÁTICAS.**
Miguel Ángel Luengo García
- 211 **LA MÚSICA CONTEMPORÁNEA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.**
Marta Cureses de la Vega
- 233 **LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE INGLÉS DE SECUNDARIA.**
Antonio R. Roldán Tapia
- 245 **DOCUMENTACIÓN**
Textos normativos, bibliografías temáticas, recensiones de libros y referencias sobre material didáctico.
- 247 **RECENSIONES**

Págs.

- 253 **INFORMACIÓN**
Noticias y datos sobre las actividades y organismos que trabajan en investigación educativa y formación del profesorado.
- 255 **CURSO PARA LA OBTENCIÓN DEL CERTIFICADO DE APTITUD PEDAGÓGICA (CAP).**
- 255 **CURSOS DE ACTUALIZACIÓN CIENTÍFICA Y METODOLÓGICA ORGANIZADOS POR EL I.C.E. DE LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO EN COLABORACIÓN CON LA DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN (CONSEJERÍA DE CULTURA) DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS.**
- 259 **COLECCIÓN MONOGRÁFICA DE AULA ABIERTA.**
- 261 **NORMAS PARA PUBLICAR EN AULA ABIERTA.**

FINALIDADES DE UN CENTRO EDUCATIVO

TEÓFILO RODRÍGUEZ NEIRA *

Un centro educativo tiene que disponer de un cuadro de finalidades claramente formuladas. Aquí se presenta el que debería establecerse de acuerdo con las dimensiones básicas de la personalidad: Dimensión cognitiva, volitiva, técnica y social.

All schools must have a clearly formulated frame of aims. In this paper, we present the main objectives that should be established according to the basic dimensions of personality, i.e.: cognitive, volitive, technical and social dimensions.

La Educación pertenece al conjunto de acciones que los individuos de una sociedad ejercen unos sobre otros, o sobre sí mismos, para lograr una vida más perfecta y plena. Los fines, en este sentido, son un requisito imprescindible y esencial de las acciones; sin ellos las acciones pierden el calificativo de humanas.

Siempre estuvieron y están presentes los fines en toda acción educativa. En ocasiones, sin embargo, los fines son implícitos y tácitos; se han distinguido también, fines principales y secundarios, fines parciales y generales.

Cuando se trata de acciones que repercuten sobre el comportamiento y la conducta, sobre los modos de ser y sobre las relaciones entre las personas, como es el caso de la Educación, sus fines tendrán que estar claramente enunciados y rigurosamente definidos. Por tanto, el Centro Educativo debe explicitar en su Proyecto, al menos, los fines objetivos, principales y universales. Este primer paso es tan decisivo que afectará a cada una de las posteriores concreciones del Proyecto Educativo. Los fines secundarios y parciales deben incluirse en la medida en que disfrutan de bondad propia y están subordinados a los fines objetivos, principales y generales.

* TEÓFILO RODRÍGUEZ NEIRA es Catedrático de Universidad y Director del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

La Constitución Española de 27 de diciembre de 1978 en el art. 27, y la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, promulgada el 4 de octubre de 1990, en el art. 1 del Título Preliminar, afirman que “La educación tendrá como fin el pleno desarrollo de la personalidad humana”. Esta afirmación no está exenta de confusiones, dudas y dificultades. De hecho, filósofos, pensadores, psicólogos y antropólogos discuten sobre lo que deba entenderse por personalidad y sobre las propiedades y características que le pertenecen y la definen.

Como primera aproximación, podemos afirmar que el desarrollo de la personalidad al que debe aspirar la escuela no puede ser entendido como un prototipo único e idéntico para la totalidad de los miembros de la sociedad. Esto equivaldría a implantar una sola seña de identidad y, en consecuencia, a practicar un integrismo, un fundamentalismo y una forma de dominación que atentan contra los principios básicos de la democracia. Una personalidad común, o una personalidad impuesta es la negación de una personalidad propia. La escuela tendrá que promover los medios suficientes para que cada uno sea capaz de construir su propia personalidad. Según el aforismo de la Escuela Comprensiva: “Proporcionar a todos las mismas oportunidades para ser diferentes”.

Desde este punto de vista, se pueden establecer cuatro grandes dimensiones desde las que se construye la personalidad humana. Son las dimensiones *cognoscitiva*, *volitiva*, *tecnológica* y *social*.

Dimensión Cognoscitiva

Esta dimensión de la personalidad comprende el conjunto de conocimientos y saberes establecidos y racionalmente consistentes. Lo integran las ciencias positivas y las humanidades en cuanto modelos de razonamiento y resultados contrastados, sin los que el desarrollo de los hombres no hubiese llegado a los niveles de evolución que se consideran patrimonio de los países más civilizados. Sin estos saberes, la personalidad cae fácilmente en la superstición y en el oscurantismo; son también un antídoto contra el dogmatismo. No se excluyen otros saberes, pero el centro fuerte del ámbito cognitivo comprende, sobre todo, los conocimientos regidos por reglas de verdad contrastada, susceptibles de verificación objetiva y de reconstrucción permanente.

Conviene, sin embargo, recordar, con Arthur C. Clarke, que información no es conocimiento, ni su abundancia determina avances cognoscitivos, pero, al mismo tiempo, no existe conocimiento sin información (equivaldría a conocer sin nada que conocer); pero, además, conocimiento no es sabiduría. La sociedad de la información, de las tecnologías y los medios de información, si no quiere dejarse destruir por la información, tiene que ser, además, una sociedad de conocimiento. La escuela tendrá que enseñar estrategias para organizar la información y darle significatividad, con el fin de que los alumnos puedan aprender a aprender.

Las Finalidades en esta dimensión implican ofrecer a los alumnos en un contexto de atención a la diversidad, y de acuerdo con criterios claros de progresividad de los contenidos y teniendo en cuenta sus diferentes capacidades, habilidades, estrategias y estilo de aprendizaje, los siguientes aspectos:

1. *Conocimientos actualizados, garantizados y racionalmente consistentes de las disciplinas científicas y de las humanidades*, que son los dos ámbitos en los que se concentran los descubrimientos y los sucesos más destacados de la humanidad.

2. El *proceso* que han seguido los conocimientos para su constitución y formulación, de manera que se provoque en ellos el interés sobre lo que representan, así como los pasos que hay que seguir para descubrir nuevos conocimientos.

3. Las distintas disciplinas como grandes *organizaciones sintéticas del saber*, incluyendo esquemas en los que integrar cualquier nuevo conocimiento; haciendo, así, prevalecer su unificación y fundamentación sobre la proliferación de datos que imponen el crecimiento imparable de la ciencia y la acumulación de hechos determinativos de la historia.

4. El saber científico y humanístico, internamente ordenado, tiene como fin desarrollar, en los diferentes campos, las *capacidades* de comprensión, expresión, interpretación, aplicación y resolución de problemas, análisis lógico, iniciativa creadora e investigadora y valoración crítica. Así, *aprenden los alumnos realmente a aprender* (se aprende a aprender, aprendiendo algo) ya que aprender significa asimilar la forma de racionalizar las cosas y la vida según sus diferentes aspectos.

5. Un fuerte *soporte instrumental*; es decir, la lengua hablada y escrita, los lenguajes informáticos, el cálculo y las técnicas de razonamiento, como herramientas para obtener y seleccionar la información, tratarla, analizarla de forma crítica y transmitirla a los demás.

6. Los avances científicos y técnicos, como contribución a la *conservación del medio y mejora de la calidad de vida* de la especie humana.

7. El valor de la *cultura*, en cuyo contexto se desarrollan y se forman las personas.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de estas Finalidades culminará en una evaluación en la que se tengan en cuenta el dominio cognoscitivo y el nivel de maduración del alumno respecto a sí mismo.

Dimensión Volitiva

Mediante la racionalización científica, mediante la inteligencia, se intenta comprender y descifrar el mundo. Mediante la formación de la voluntad y el descubrimiento de los valores individuales, se aspira a formular el orden de lo preferible, se busca lo que debe hacerse. El ámbito cognitivo representa el reino de lo que pensamos con garantías de veracidad. El ámbito volitivo significa libertad y lo que tenemos que decidir con sentido para el sujeto humano y para la humanidad. La voluntad, en fin, representa el crisol donde se asientan los cimientos de una personalidad plena.

Las Finalidades educativas deben incluir también, en la dimensión volitiva de desarrollo personal, un orden axiológico, en el que, sin descender a sus múltiples aspectos y matices, se pueden señalar, para su desarrollo y ejercicio, los siguientes:

1. La *libertad de pensamiento, de expresión y de iniciativa* como propiedad fundamental de la volición y requisito de la educación humana, sin lo cual la educación se transforma en domesticación y adiestramiento.

2. Las *prácticas de la libertad* sin condicionamientos de tipo social, familiar o personal.

3. La *toma de decisiones*, a partir de preferencias individuales, justificadas y razonadas, con la consiguiente asunción de la *responsabilidad* que esas decisiones implican, así como de las consecuencias de las propias acciones, tanto en relación consigo mismo como con los demás.

4. El *respeto y la tolerancia* como consecuencia de atribuir a los demás los mismos derechos de libertad que para sí mismos demandan los

sujetos humanos, lo que define los límites por encima de los cuales se atenta contra las libertades de los otros.

5. *Hábitos de trabajo*, no como medio de competencia sino como instrumentos de colaboración.

6. La *solidaridad* como forma de participar en los destinos de la humanidad.

7. Los *valores éticos y morales* con el consiguiente desarrollo de normas y maneras compartidas de vida y de conducta. Es un error confundir la tolerancia con la ausencia de normas.

8. Un *compromiso contra cualquier forma de injusticia*, no sólo a través de la experiencia personal, sino mediante la aplicación de la sensibilidad.

9. Actitudes *pacíficas*, en el convencimiento de que la violencia no resuelve los conflictos humanos.

10. *Experiencias estéticas*, literarias, musicales, el goce y disfrute de las formas más excelsas que ha logrado la expresión humana de la belleza.

Dimensión Tecnológica

Las acciones humanas son susceptibles de ser contempladas, vistas y promovidas desde múltiples aspectos. Cada uno de ellos puede ser analizado y propuesto como criterio para facilitar el desarrollo humano siempre y cuando se formule con claridad su vertiente positiva. Desde este punto de vista, cualquier cosa que se realice, cualquier actividad que se ejecute, puede ser regulada, amparada y promovida bajo reglas de eficacia. Sea cual sea la acción que me proponga, siempre podré preguntar por los medios que, para llevarla a cabo, estoy empleando y por el valor que, como tales medios, les corresponde. Esta dimensión no es reductible a ninguna de las anteriormente contempladas y dispone en sí misma de propiedades perfectamente diferenciadas y únicas. La educación, como el resto de actividades, puede y debe ser descifrada desde esta perspectiva. Es más, su ausencia, la carencia de esta dimensión en los procesos humanos, significa una deficiencia que tendría que ser inmediatamente subsanada.

Mediante esta dimensión, estamos destacando, en su acepción más simple y elemental, el lado técnico de la conducta; es decir, la realización de procesos y hechos del modo más eficaz posible. Con frecuencia, estas características de la conducta han sido duramente criticadas y

deliberadamente separadas de la educación y del desarrollo de la personalidad. Pero si no hubiesen estado presentes, como criterios de ejecución, tal vez la evolución humana hubiese sido imposible.

Un paso adelante en el orden tecnológico es aquél mediante el que algunas acciones se separan de otras y, de esta forma aisladas, se organizan en función de un objetivo directamente encaminado a la transformación del medio y a la consecución de bienes. Ahora ya no se trata únicamente de reglas de eficacia, sino de actos destinados a lograr algo que no está puesto en la experiencia inmediata y con cuya conquista el hombre consigue una vida más fácil, más satisfactoria y plena.

El tercer paso de este proceso consiste en lograr instrumentos, herramientas y estrategias con cuya manipulación y funcionamiento las acciones adquieren una potenciación en sus manifestaciones, en su simple ejecución y en su capacidad de transformación. Los humanos alcanzan, mediante ellas, poderes cuyos límites es imposible establecer.

Naturalmente, teniendo en cuenta cada uno de los pasos mencionados, un Proyecto Educativo que no contemple entre sus Finalidades la consideración, la promoción, el desarrollo y la formación de esta dimensión de la conducta será un Proyecto parcial, limitado y deficitario en cuanto se refiera a un desarrollo completo de la personalidad.

La totalidad de los instrumentos técnicos y la organización sistemática para la obtención de bienes son parte de la cultura que, junto con las conquistas científicas, las grandes obras en las que se representa la belleza y los sistemas axiológicos, han integrado el patrimonio de la humanidad. Las formaciones tecnológicas, el conocimiento de la situación y significado de la tecnología, es una parte de la formación cultural.

La ciencia ha encontrado, para muchas de sus manifestaciones, un complemento esencial en el desarrollo tecnológico, y la tecnología necesita de la ciencia para continuar creciendo. Ambas crean un ámbito de mutua interacción que no puede faltar del conjunto de saberes que constituyen lo más característico de las sociedades avanzadas.

Los primeros pasos, las habilidades elementales y las destrezas que permitirán una progresión permanente en este terreno se inician desde los comienzos de la escolarización. Las manualidades deberán transformarse en actividades mediante las cuales, manipulando materiales caóticos, se logren objetos que disfruten de un cierto valor de uso y puedan ser considerados un bien para los hombres.

Esta inicial disposición permite comprobar inmediatamente los frutos de la actividad y se transforma en incentivo poderoso para la promoción y la continuidad; reservando la especialización y la cualificación destacada para niveles superiores de enseñanza.

En resumen, las Finalidades, en esta dimensión, deben concretarse en una serie de habilidades y estrategias, cuya posesión, dominio y conquista significan un auténtico enriquecimiento personal; entre otras, se pueden citar las siguientes:

1. *Habilidades y estrategias operativas* que permitan transformar las cosas en bienes necesarios para el desarrollo personal y social.
2. Las mejores *herramientas* con las que conseguir los objetivos propuestos.
3. *Aplicaciones* del conocimiento científico.
4. *Destrezas motrices* con su dimensión productiva.
5. Una adecuada *formación tecnológica*, con independencia de las especializaciones a que dé lugar, de acuerdo con lo que las tecnologías representan para la sociedad y para el mundo en el que tienen que vivir.

Dimensión Social

La dimensión social, la adquisición de habilidades interpersonales y valores sociales, es una meta irrenunciable de la educación. El conflicto que subyace en el fondo de los procesos de socialización es que el desarrollo de la personalidad implica, por una parte, pluralismo y defensa de la diversidad. Socializar, sin embargo, significa desarrollar formas de vida y relaciones interpersonales compartidas e idénticas. La misión de la educación consiste en hacer compatibles la diversidad y la socialización, entendiéndose que lo compartido y común es la base con la que se construye lo personal. Desde este punto de vista, tanto la socialización como la personalización habrá que entenderlas como un proceso de racionalización a cuyo través se conquistan el sistema de relaciones interpersonales más adecuado y la forma de personalidad que cada uno tiene que asumir y ser.

En este campo, se atribuye un especial significado a la función que desempeña la familia; a ella corresponde lo que se ha denominado socialización primaria. Los primeros valores, las primeras formas de aprecio o desprecio, los criterios básicos sobre la justicia y la injusticia, sobre la bondad o maldad, sobre la esperanza depositada en los unos con respecto a

los otros, los sentimientos iniciales en relación con el entorno humano, las figuras de la simpatía y de la antipatía, de la confianza y del recelo brotan en el medio familiar. En definitiva, la organización familiar, armónicamente establecida, genera marcos de conducta estables y uniformes que permitan el autocontrol y mayores cotas de responsabilidad.

La escuela es una organización secundaria a la que se le piden funciones que corresponden a la familia, por lo que son difíciles de satisfacer. Una forma de solucionarlo ha consistido en reclamar la participación de los padres en la escuela. Los padres son los primeros responsables de la educación, por lo que su colaboración es imprescindible, sobre todo, cuando se quiere promover una socialización eficaz y congruente. Si no existe acuerdo entre la socialización primaria desarrollada en los medios parentales y en las comunidades inmediatas, la socialización que se logra en los Centros educativos desencadenará desequilibrios y contradicciones de las que los más dañados y perjudicados serán siempre los alumnos. Es más, sin un acuerdo en este terreno, los resultados de una socialización secundaria en la escuela pueden estar constantemente bloqueados por la falta de integración con el resto de las formas de socialización en la familia. Tendremos que dejar la enseñanza de las Matemáticas, de la Lengua, de la Física, de la Historia y del Arte en manos de expertos especialmente preparados para este menester; pero cuando se pretende lograr hábitos de conducta y compromisos individuales con el resto de los semejantes, incluso cuando se intentan alcanzar valores éticos y morales, deberán estar presentes todas las partes que de hecho intervienen en la adquisición y disfrute de dichos comportamientos.

Es preciso, por tanto, incorporar a los padres en las tareas escolares, facilitando su intervención principalmente en los procesos de socialización. Fomentar colaboraciones reales en este campo es tarea de todos los comprometidos en la educación.

Las relaciones interpersonales en sus distintas modalidades y formas constituyen una base imprescindible de la vida humana. La misma educación se ejerce como una forma de relación interpersonal. La sociedad es la expresión de los tipos de relaciones compartidas por un conjunto amplio de personas. Comprenderlas, analizarlas, justificar las realmente justificables, es la manera de contribuir a garantizar una parte destacada de la conducta.

Una de las primeras obligaciones educativas será estimar, disfrutar y enriquecerse mediante la convivencia, considerando como prototipo universal las reglas democráticas y los modelos democráticos de interacción.

Algunas de las conductas necesarias para llevar a cabo unas relaciones interpersonales socialmente valiosas y que se convierten en formas de socialización secundaria cuando se transforman en prácticas conscientes y en reglas racionalmente asumidas son:

1. El reconocimiento y respeto de los *derechos y deberes* de los ciudadanos, valorando en los seres humanos las razones para ser y actuar de una determinada manera.

2. Una progresiva asimilación de los *principios democráticos*, que actualmente sufren grandes transformaciones, para reconstruir el fondo común de la vida cotidiana.

3. La *relación interpersonal* entre los alumnos, y entre éstos y los profesores.

4. La *participación* responsable en las actividades de los grupos en los que se encuentren, respetando siempre las normas y reglas democráticas.

5. La superación y la *eliminación de las desigualdades* por razones de sexo, raza, clase social y religión.

6. El respeto de la *intimidad* de las personas.

7. La *convivencia* pacífica.

8. La *habilidad social*.

Este pequeño esquema representa los verdaderos fundamentos de un centro educativo. Su cumplimiento marcará los índices de calidad de las enseñanzas que en él se impartan.

Referencias Bibliográficas

Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política.* Barcelona: Península.

Bacon, F. (1941). *La Nueva Atlántida, en Utopías del Renacimiento.* México: F. de C.E.

Berger, P. y Luckmann, Th. (1986). *La construcción social de la realidad.* Madrid: Amorrotu-Murguía.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura.* Madrid: Visor.

Camps, V. (1990). *Virtudes públicas.* Madrid: Espasa-Calpe.

Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación.* Barcelona: Laertes.

- Condorcet (1990).** *Informe y proyecto de decreto sobre la organización general de la instrucción pública.* Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Duschl, R.A. (1997).** *Renovar la enseñanza de las ciencias. Importancia de las teorías y su desarrollo.* Madrid: Narcea.
- Embid Irujo, A. (Ed.) (1985).** *Legislación sobre enseñanza. Normas generales. EGB, FP y BUP.* Madrid: Tecnos.
- Marcuse, H. (1985).** *El hombre unidimensional.* Barcelona: Orbis.
- Marina, J.A. (1995).** *Ética para náufragos.* Barcelona: Anagrama.
- Ortega y Gasset, J. (1965).** *Meditación de la técnica.* Madrid: Espasa-Calpe.
- Peters, R.S. (1977).** *Filosofía de la Educación.* México: F. de C.E.
- Quintanilla, M.A. (1995).** Educación y tecnología. En Rodríguez Diéguez, J.L. y Sáenz, O., *Tecnología Educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación.* Alcoy: Marfil.
- Rodríguez Neira, T. (1996).** Aprendizaje tácitos. Comunidades, grupos y casas. *Aula Abierta*, 68, 3-18.
- Sarramona, J. (1990).** *Tecnología educativa. (Una valoración crítica).* Barcelona: CEAC.
- Savater, F. (1997).** *El valor de educar.* Barcelona: Ariel.
- Tedesco, J.C. (1995).** *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna.* Madrid: Anaya.
- Weber, M. (1964).** *Economía y Sociedad.* México: F. de C.E.

CARRERA DOCENTE, SOCIEDAD ACTUAL Y SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL. (I. MICROSISTEMA)

ÁLVARO BUJ GIMENO
IGNACIO SÁNCHEZ VALLE*

Tomando como punto de partida aspectos relevantes de la sociedad actual (dinámica de cambio permanente), se considera el tema de la profesionalidad docente. Se analiza la carrera docente en el sistema educativo español a nivel del microsistema, (promoción en los centros de enseñanza). Se muestra que las perspectivas de promoción y desarrollo de la carrera a nivel del microsistema son escasas. Esto es así tanto en la enseñanza pública como en la privada. Se presenta la necesidad de abordar la carrera docente a nivel del macrosistema (promoción y desarrollo de la carrera docente en función de los niveles educativos).

The topic of teaching professionalism is considered by taking relevant aspects of today's society, a dynamic in constant change, as the starting point. Within the Spanish educational system the teaching profession is analyzed at the micro-system level, or the promotion of educational centers. It has been shown that the perspectives of promotion and development of teaching careers are scarce at the micro-system level, which entails the promotion and development of teaching careers in terms of the educational levels.

1. Sociedad actual y carrera docente

Cada vez resulta más difícil adoptar perspectivas analíticas, prescindir de planteamientos holísticos y dar la espalda a estructuras sociales amplias. Una de estas estructuras fue denominada por McLuhan & Powers (1990) "aldea global". Otros autores, fijándose en unas u otras características y desde la consideración de la más relevante denominan a nuestra sociedad con expresiones como "sociedad de la vigilancia" (Lyon, 1995), "estado

* ÁLVARO BUJ GIMENO e IGNACIO SÁNCHEZ VALLE son Profesores de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

telemático" (Gubern, 1987), "sociedad digital" (en la obra de Mercier, Plassard & Scardigli, 1985), "sociedad digital" (en la obra de Terceiro, 1996) "ciudad informacional" (Castells, 1995), "*global paradox*" (Naisbitt, 1995), o "sociedad reflexiva" (Lamo de Espinosa, 1990). Todos esos autores y otros muchos presentan ideas dominadas por cambios que afectan a los nuevos modos de existencia. Cambios que no han penetrado, o si lo han hecho es tan tímidamente que su consideración no resulta muy significativa en el desarrollo de la profesión docente y no están presentes, al nivel que los tiempos modernos demandan, en el ejercicio de la carrera docente.

El contenido de este trabajo se inscribe en la rúbrica de la profesionalización docente. La carrera docente está relacionada, entre otros temas con la conceptualización del profesional docente, el ejercicio profesional y la deontología profesional. Sólo a nivel de análisis podemos aislar el tratamiento de la carrera docente de todos los demás. La carrera docente, no se puede desvincular de la profesionalización docente de la misma forma que el ejercicio de la judicatura con dificultad puede separarse de la profesionalización de la carrera judicial. La carrera docente y todos los elementos que en ella participan e interactúan, tiene que seguir caminos no transitados hasta el presente. Esto tiene que pasar con todos los profesionales, en todos los niveles educativos, entendidos éstos como los entendemos en la actualidad o desde otras perspectivas derivadas de situaciones de necesario reciclaje, procesos de formación continua, o necesidad de "nuevos modos de titulación", por ejemplo, "tarjetas personales de competencias" (Delors, 1996, p.158). Todo esto en el ejercicio de la carrera docente supone tener conseguidos unos mínimos requisitos institucionalizados, poseer una formación inicial y una capacitación para el ejercicio de la profesión. En esta capacitación el título oficial para el desarrollo de la profesión será necesario e imprescindible pero en el ejercicio de la carrera docente cada vez ese título inicial será más insuficiente.

Sin duda, a medida que pase el tiempo, se demostrará la insuficiencia de la formación inicial y cada vez habrá más demanda de formación. ¿Por dónde empezar? A nivel internacional no se dispone de una respuesta consensuada. Tampoco podría haber una respuesta única. Un breve análisis de las estructuras de la carrera docente en varios países de la Comunidad Europea pone de relieve las diferencias en puntos de partida y procesos. Como ha puesto de relieve Ghilardi (1993), en Irlanda, Dinamarca y Luxemburgo sólo cuenta para la "promoción" y ascenso en la carrera

docente la antigüedad, por lo que no hay lugar a incentivos individuales en el desarrollo de la misma. En Bélgica, además de la antigüedad, cuenta la posibilidad de llegar a obtener un cargo temporal (vicedirector y director). En Francia "los tiempos de los diferentes grados de antigüedad se establecen sobre la base de índices de progresión", índices que son realizados por los inspectores y directores. En Alemania (Federal) "no existe un criterio estándar para determinar los incrementos salariales o los ascensos de categoría", también intervienen inspectores y directores en el proceso de desarrollo de la carrera docente. En Inglaterra y Gales, "el particular sistema retributivo inglés suministra indicaciones interesantes sobre el desarrollo de la carrera", las retribuciones, por ejemplo, se calculan en función de la edad y el número de alumnos de cada escuela. En Holanda, además de la antigüedad, se puede pasar por diferentes grados (primario, secundario -éste con diferentes niveles-) desde el reconocimiento de la aptitud profesional y la actualización en el desarrollo de la profesión (Ghilardi, 1993, pp.110-132). No es todo, o no debe ser, cuestión de niveles retributivos debidos a la antigüedad en el ejercicio de la profesión. Hay otros factores como las condiciones del trabajo, las horas de trabajo en el centro educativo y fuera del centro, o el número de alumnos a atender por unidad de clase, que tienen que estar presentes en la consideración de las condiciones de la carrera docente, que ha de transformarse a medida que se vayan dando los cambios que exige la sociedad actual. (OECD/CERI, 1997, pp. 59-69).

Los niveles de desarrollo de los países, la evolución de la socialización, la redefinición de la relación educación-mercado de trabajo, el individualismo, el liberalismo, las nuevas tecnologías, las aspiraciones a la "calidad total", no son patrones idénticos para todos los países. A nivel mundial se constata la necesidad de cambios pero éstos, obviamente, han de producirse en los contextos particulares de cada situación concreta. A nivel particular se irán dando respuestas a medida que se presenten las necesidades pero también se irán presentado respuestas derivadas de la consideración de problemas que se presentan de forma más amplia como la que, a modo de ejemplo, se deriva del siguiente hecho. El 26 de abril de 1997 estuvieron reunidos en Madrid los rectores de los 15 *campus* que forman la Asociación Europea de Universidades a Distancia. De aquí a cinco años se habrán unificado criterios de evaluación, se habrá formado un distrito único con las Universidades a Distancia de dicha Asociación y se podrá "cursar estudios en cualquiera de los centros y obtener una titulación común" (Mederos, 1997, p. 28).

No sólo esto del distrito compartido entre las Universidades a Distancia de dicha Asociación sino también, y esto es algo que deseamos destacar en el marco de la carrera docente, se trabaja en un proyecto en el que debe intervenir la Unión Europea para que los alumnos puedan seguir mediante sistemas tecnológicos cualquier estudio que se imparta en los distintos *campus*. Ante esta situación nos preguntamos una vez más, como lo ha hecho recientemente García Aretio (1994), si la carrera docente (y la profesión docente) no tendrá que cambiar de fisonomía. La pregunta encierra, a modo de "aviso para navegantes" (Schiller, 1996) suficiente entidad. La respuesta vendrá determinada por contextos de tradición y cambio (Heisenberg, 1974) o por verdadera crisis, la que Ortega y Gasset calificó de histórica porque puede suceder que el cambio no consista en cambiar "algo en nuestro mundo" (nosotros lo aplicamos al mundo de la educación), ni "cuando cambia el mundo" (que cambia con cada generación), sino que el cambio sea de "crisis histórica", crisis en la que el hombre "vuelve a no saber qué hacer, porque vuelve a de verdad no saber qué pensar sobre el mundo" (Ortega y Gasset, 1965, pp. 96). El profesor Imbernón (1994) reclama para la carrera docente, en la situación actual una promoción vertical hacia arriba (promoción en el sistema educativo) y una promoción horizontal (promoción en el propio centro de trabajo). No obstante este autor coincide con otros muchos en señalar que la carrera docente no goza de buena salud entre los enseñantes (Imbernón, 1994, p.51; Carbonell, 1993, p.10; González Blasco & González Anleo, 1993). Tal vez la mención a la crisis histórica sea exagerada, pero que se avecinan procesos de cambios profundos no constituye una exageración. En 1993 pudimos leer que los "próximos años/décadas conocerán la *reconversión de los sistemas educativos*, como los decenios pasados han conocido la reconversión industrial... comunes a la reforma de la empresa y de la escuela han de ser algunos criterios básicos... la empresa y la escuela al servicio de los 'señores clientes' y teniendo como primer recurso a los 'señores trabajadores'." (Fernández, 1993, p.23).

Como ya hemos apuntado, observamos la realidad desde una perspectiva sistémica, aunque sabemos que la misma está cuestionada desde diferentes frentes, como por ejemplo, desde el postmodernismo (Lyotard, 1984, 1987 y 1988) y existe para casos concretos propuestas de sustitución del sistema por el todavía ambiguo concepto de "red" (Tedesco, 1995, p. 158). La aplicación del concepto de redes se está produciendo en la economía, la información, la tecnología y en sectores de actividades

concretas de la sociedad. Desde la condición postmoderna, enemiga de consensos, se da cuenta del estado de la ciencia, que seguirá avanzando pero el progreso se vehiculará a través de la comunicación y la información. "Saber y poder son dos caras de la misma cuestión" (Lyotard, 1984). No obstante, la implantación de redes en distintos órdenes no desvirtuará, desde nuestro punto de vista, el enfoque sistémico de algunos sistemas como el sanitario o el sistema educativo. El mismo Juan Carlos Tedesco termina su obra *Nuevo pacto educativo* reconociendo que las estrategias de cambio educativo tienen un carácter sistémico (1995, pp.189-190). Defendemos nuestra postura desde la atalaya de la globalidad y nos apartamos de reduccionismos y vías analíticas, positivistas e incluso postpositivistas cuando éstas sólo atienden interpretaciones cuantitativas aisladas. La altura nos dará perspectiva pero la realidad está a nivel de la cotidianidad, desde la que también se puede cambiar (Heller, 1979, 1981; Heller & Fehér, 1994). La línea de investigación empírica en ciencias sociales y humanas pudo constituir para algunos autores lo que expresó A. de la Orden como "posición epistemológica dominante". Dicha línea empírica se identificaba con lo que "mayoritariamente se entiende por investigación científica en nuestro campo" (de la Orden, 1985, p.XIII). Estos planteamientos, no tan lejanos en el tiempo, han tomado otro rumbo más "científico" al aceptar que el empirismo lógico no sigue siendo tan dominante y en todo caso hoy no se puede por menos de hablar en temas de investigación educativa, sobre todo cuando se pretende establecer las bases de la misma, de inconmensurabilidad, indeterminación e impredecibilidad (imposibilidad de realizar predicciones exactas sobre aspectos de la conducta humana, imposibilidad de realizar predicciones exactas por la imposibilidad de medición objetiva en las ciencias sociales, aceptación de teorías como la teoría del caos, aceptación de enfoques cognitivos evolutivos) (de la Orden & Mafokozi, 1997). Lo anterior lleva a estos autores a aceptar que "la fecundidad del ingenio pedagógico es de una desbordante vitalidad" y aceptar que ciertos planteamientos empiristas no son hoy defendibles y que justifican en cierta medida "la inutilidad de la investigación educativa desde el enfoque positivista" (de la Orden & Mafokozi, 1997). En definitiva, que el monismo metodológico debe ser remplazado por los principios metodológicos de pluralidad y complementariedad, cuestión esta puesta de relieve hace tiempo y en diferentes ocasiones por distintos autores, entre otros: (Mardones & Ursúa, 1993, p. 33; Everston & Green, 1989, p. 311; Sánchez Valle, 1990, pp. 1319-1323; 1993, pp. 175-193; 1995, p. 75; 1996a,

p. 200; 1996b p. 111-114; ; Mardones, 1991, p. 48 y 57; Ortí, 1994, pp. 87-95; García Carrasco & García del Dujo, 1995, p. 19; 1996, pp. 134-140; Romera Iruela, 1996, p. 286).

En los terrenos de la educación ha sido Jacques Delors quien ha denominado recientemente el contexto social presente en nuestro cotidiano vivir como "aldea planetaria" (Delors, 1996, p. 19) y "sociedad educativa" (p.20). Sociedad o aldea que tiene que superar tensiones "que sin ser nuevas están en el centro de la problemática del siglo XXI", tensiones que presenta Delors entre los polos de "lo mundial y lo local", entre lo "universal y lo singular", entre "tradición y modernidad", entre "el largo plazo y el corto plazo", entre "la indispensable competencia y la preocupación por la igualdad de oportunidades", entre "el extraordinario desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano" y tensión entre lo "espiritual y lo material" (Delors, 1996, pp. 13-18). Tensión que en definitiva es oposición latente a la vez que permiso, fuerza que por otro lado no permite una ruptura total. Tensión en la carrera docente que se presenta en nuestra sociedad en lo que es dialécticamente tradición y cambio. Dialéctica entre corporativismos y aceptación de la flexibilidad que se demanda para los sistemas educativos de tal forma que éstos sean más dúctiles, permitan diversidad de estudios, tengan "pasarelas entre diversos campos de enseñanzas o entre una experiencia profesional y un regreso a la formación (...) un sistema así permitiría también reducir el fracaso escolar, causante de un tremendo despilfarro de recursos humanos que todo el mundo debe medir" (Delors, 1996, p. 20). Con estos supuestos, con esas "pasarelas", con más flexibilidad, en la carrera docente se irá de estados estáticos a situaciones novedosas y dinámicas que nos llevarán a reconsiderar "el lugar de trabajo y sus diferentes estatutos en la sociedad del mañana" (Delors, 1996, p. 20). La postmodernidad y el mundo de la educación tienen que reconocerse en terrenos comunes, cooperar con actuaciones concretas. Postmodernidad y educación se influirán mutuamente y darán origen a nuevas propuestas. El cotidiano vivir resulta adecuado para comprender nuestro mundo, el "mundo de la vida" se hace imprescindible para interpretar la realidad social y educativa (Mèlich, 1994; Colom & Mèlich, 1993a, 1993b; Hargreaves, 1996b).

De todo lo anterior se han de derivar consecuencias trascendentes y no será la de menor importancia la que afecta a la formación permanente. El culto a la formación permanente ha de instalarse en los contextos tecnológicos actuales, en la sociedad actual. Así nos lo hace ver Rodríguez

Neira cuando presenta la necesidad para nuestros días de nuevas ideas sobre los cambios, el progreso, la necesidad de inversión de órdenes, mutación en las relaciones, presencia de nuevos cimientos, nueva cultura, nueva energía y nuevas fragmentaciones para llegar a síntesis y unidades nuevas (Rodríguez Neira, 1997). La situación afecta a todos los órdenes, se siente la necesidad de los cambios y se provocan innovaciones, se aprecia la extensión y profundidad de los mismos y se busca información y fundamento de cuanto acaece en autores que pasarán a la historia como pensadores o testigos de los cambios que vivimos. La Pedagogía no es ajena a la situación aludida. El tema afecta, obviamente, a la carrera docente que no puede estar al margen de la sociedad presente y no se desvincula a la "acción técnica y acción pedagógica" (García Carrasco, 1996), ni a la acción pedagógica y acción tecnológica actuales. Los cambios en la sociedad contemporánea han sido objeto de estudio por pedagogos como lo muestran trabajos recientes que ponen de relieve modelos culturales en la sociedad actual en relación con el ejercicio de la carrera docente y la labor del profesor en contextos de cotidianidad e implicaciones para la educación derivadas de las nuevas tecnologías (Vera Vila, 1995; Esteve, Franco & Vera Vila, 1995; Hargreaves, 1996a, 1996b, Ferreres & Molina, 1995; Marcelo, 1994; Sancho, 1995; Zubieta & Susinos, 1994; Vázquez Gómez, 1987, Vázquez Gómez & Martínez Martín, 1997).

En el ejercicio de la profesión de docente y el desarrollo de la carrera docente no se puede prescindir del contexto tecnológico que vivimos. Tal vez para la educación y la carrera docente todo transcurra con lentitud o tal vez se dé una ruptura propiciada por precipitación de acontecimientos. Lo cierto es que será necesario que la educación permanente para el profesorado (en una de sus manifestaciones se referirá al reciclaje y actualización en el ejercicio de la profesión) se "institucionalice". Se institucionalicen también más y mejores ambientes que favorezcan la motivación y la productividad fuera de contextos mercantilistas pero en definitiva productividad (en todos sus factores, nunca desde la unilateralidad de un solo factor) para que en el desarrollo de la carrera docente se ausenten expresiones como las siguientes mencionadas por McLanghlin, "frustración", "estancamiento profesional", "apatía", "jubilación-en-el-trabajo", "sentimiento de ir a ninguna parte", establecimiento de los justos medios para "pasar el día" y hagan actos de presencia sus contrarios a través de motivaciones externas e internas, a través de recursos, ambientes escolares integrados, líneas de organización claras, sentido colectivo de

responsabilidad, ambientes colegiados (que proporcionarían "múltiples oportunidades para la integración del profesorado -ya que- la colegiación es análoga, a nivel individual, de la integración a nivel institucional"), vivir ambientes de resolución de problemas (que favorecerán la motivación e incrementarán la productividad) y nuevos "sistemas de recompensas centrados en revisar resultados" (McLaughlin, 1988).

En su conjunto todo esto conduce a que la carrera docente y la promoción de los docentes se desarrollarán en otros ámbitos diferentes a los actuales, producto de nuevas políticas intra y extra-centro educativo (en todos los niveles educativos), consecuencia de nuevos valores y nuevas finalidades en la administración, organización y gestión educativas. Tal y como expresa McLaughlin, esto se llevará a cabo e influirá, apuntamos nosotros, sobre la carrera docente si se dan a la vez estos tres factores: a) participación e influencia, b) evaluación del profesorado y c) formación del profesorado. Ahora bien, se institucionalizará de forma más acorde con nuestros tiempos, habrá educación a lo largo de toda la vida, se irá haciendo realidad el ya manido "aprender a aprender" y este hecho se presenta como "una de las llaves de acceso al siglo XXI" (Delors, 1996, p.21). Ante esta situación la carrera docente tendrá que asumirse desde nuevas perspectivas. Una de ellas y de forma inevitable a partir de las políticas socioeducativas europeas contemporáneas (Medina Rubio, 1996; García Garrido, 1996). No se institucionalizará, principal y prioritariamente, desde la centralización o desde la descentralización sino desde la eficacia. Tedesco se pregunta cuándo se podrá otorgar más autonomía sin que ello suponga un salto al vacío. En la respuesta introduce este autor la clave del éxito, el punto central, el punto que está relacionado con los protagonistas, con la carrera docente, con la profesionalidad del educador. Sus propias palabras así lo atestiguan: "el punto central de toda la política de autonomía pedagógica es el que se refiere al personal, ya que autonomía institucional implica autonomía profesional por parte del personal docente" (Tedesco, 1995, p.161). No es de extrañar que se consideren nuevas cuestiones para la preparación y formación para la carrera docente, nuevos métodos y nuevos contenidos, revisiones de "las funciones desempeñadas por la enseñanza secundaria, o incluso responder a los interrogantes que inevitablemente plantea la evolución de la enseñanza superior y, sobre todo, el fenómeno de la masificación" (Delors, 1996, p.24). La carrera docente, como otras "carreras" y profesiones, debido al Mercado Unico Europeo, traspasará

umbrales hasta hace poco no flanqueados por los profesionales (Baena del Alcázar, 1987; Starida, 1993).

En las políticas educativas hay factores económicos que no es posible omitir. En la planificación, gestión y desarrollo de la educación aparecen los conceptos de "mercado", "gestión", "rentabilidad", "inversión", "calidad total", "economía de la educación", ... que podrán ser empleados desde perspectivas diversas; en ocasiones han sido mal empleados, sin tener en cuenta todos los aspectos técnicos, axiológicos y profesionales que el asunto requiere. Halliday (1995) muestra que "el predominio del instrumentalismo dentro de la política educativa coincide con ciertas teorías filosóficas erróneas" (p. 10), sobre todo cuando la educación sólo se ve proyectada en el mundo del trabajo, en el gerencialismo o el consumismo, o cuando a la educación se la considera "como una especie de industria de servicios que debe estar orientada hacia el consumidor y regida según los principios que provienen de las esferas de la industria y el comercio" (Halliday, 1995, p.15). En Gran Bretaña, dice este autor, ha tomado auge la orientación profesional de la educación en el nivel postsecundario gracias a ciertos organismos y programas (entre los primeros, la *Manpower Services Commission* -ahora llamada *Training Commission*-, y entre los segundos, el *Technical and Vocational Educational Initiative*, el *Continuing Provision of Vocational Education*, el *Youth Training Scheme*, el *Action Plan* y el *Review of Vocational Qualifications*). La promoción y la carrera docente no se escapan a estos planteamientos gerencialistas y éstos se dan cuando los "gestores premiarán aquellos que más contribuyan a tales resultados (los que han planificado los gestores) identificables y públicamente observables en detrimento de quienes sólo se centran en su propia enseñanza" (Halliday, 1995, p.63) y los ascensos, premios y otras ventajas se concederán por actuaciones, en ocasiones, no relacionadas directamente con la formación, instrucción y educación de los alumnos. Esta situación se da cuando la enseñanza en el aula merezca "un rango tan bajo que la única esperanza de premio en la carrera de un profesor radica en ser destinado fuera de ella" (Halliday, 1995, p.63). En el fondo de la cuestión está presente cierto "conflicto entre el autogobierno de la institución escolar y sus condicionamientos socio-políticos" (Medina Rubio, 1988). El Informe Delors habla de reforma y cambios, van a ser inevitables, pero en el mismo podemos leer que "ninguna reforma dará resultados positivos sin la participación activa del cuerpo docente. Por esta razón la Comisión recomienda que se preste

una atención prioritaria a la situación social, cultural y material de los educadores" (Delors, 1996, p. 30).

Si prospera de forma positiva la tesis que presenta Tedesco, aunque haya que diferenciar niveles de desarrollo en los países y aunque haya que concretar de formas diferentes el concepto de "agentes locales", entonces habrá que conceder más autonomía en todos los órdenes siempre y cuando se parta de un presupuesto, el de "la fortaleza de los agentes locales, tanto desde el punto de vista económico como desde el político y cultural" (Tedesco, 1995, p. 160). En definitiva, buscar una nueva condición para la profesionalidad de los docentes.

En la carrera docente está presente la universalidad y la singularidad, la tradición y la modernidad, la proyección sobre el futuro, la competitividad, la transmisión de los conocimientos y ciertas limitaciones (Ashton & Webb, 1986; Chapman & Lowther, 1986; Yee, 1986). En el seno de la dialéctica apuntada está el mundo de la educación, los sistemas educativos, y por consiguiente cuanto tiene que ver con el tema que nos ocupa. La carrera docente es como el cuerpo que por influencia de tensiones opuestas, se estira por dos extremos. La carrera docente desde un punto de vista sociológico se mueve entre el pasado y el presente, entre el presente y el futuro, entre lo privado y lo público, lo laboral y funcionarial, lo intracorporativo y extracorporativo, afecta a "intra-niveles educativos" e "inter-niveles".

Es necesario integrar las nuevas tecnologías en el ejercicio de la carrera docente. Dicha integración ha sido recientemente planteada por Vázquez Gómez & Martínez Martín (1997). Estos autores ofrecen varios modelos de integración, uno de ellos queda establecido en la integración que camina desde la innovación racional, a la actualización permanente, pasando por un incremento de la competencia profesional, la resolución de problemas curriculares y la adecuación al medio ambiente. Modelo que pensamos que puede aplicarse a los contextos en los que se desarrolla la profesión docente, y en cuanto a progresión, promoción y ascenso, a la carrera docente.

2. Carrera docente y sistema educativo (microsistema)

La teoría general de sistemas ha acuñado la expresión "niveles de sistemas". Dicha teoría postula planteamientos holísticos y de ellos no se aparta aunque cuando desciende a la realidad distingue lo que son los

suprasistemas, sistemas y subsistemas. Análogos planteamientos y en cierto modo convencionales establecemos nosotros cuando hablamos de microsistema y macrosistema en el sistema educativo. Al macrosistema nos referiremos en un trabajo posterior al presente y trataremos la carrera docente desde la perspectiva de lo que son las enseñanzas de régimen general y enseñanzas de régimen especial. Entre las primeras¹, la educación infantil, la educación primaria, la educación secundaria (secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional de grado medio), formación profesional de grado superior y educación universitaria. Entre las enseñanzas de régimen especial, las enseñanzas artísticas, las enseñanzas de idiomas y las enseñanzas conducentes a la obtención de los títulos oficiales de Técnico Deportivo y Técnico Deportivo Superior².

Abordamos ahora lo que podemos calificar de *vías de promoción interna en los Centros de enseñanza*.

Comenzamos centrando las reflexiones en los Centros de enseñanza no universitaria. La posible promoción *ad intra* del profesorado adscrito a un Centro de enseñanza, supone una estricta circunscripción a la estructura y funcionamiento del mismo. Los Centros imparten enseñanzas correspondientes a un nivel determinado, si bien en el momento actual de implantación, en España, del nuevo sistema educativo, puedan encontrarse Centros donde se pueda cursar tanto enseñanza secundaria obligatoria cuanto bachillerato o formación profesional.

La promoción de un Cuerpo docente a otro la trataremos en el marco del sistema educativo en su globalidad, al nivel de lo que hemos mencionado como macrosistema. Ahora nos ceñiremos a la movilidad del profesorado a través de niveles concretos de enseñanza y por tanto al posible cambio en el ejercicio docente derivado de su adscripción a ciclos y cursos distintos, y asimismo, al desempeño de cargos académicos y de gestión.

Traemos a colación ahora el pensamiento del Profesor Touriñán (1987a, pp. 106 ss; Touriñán, 1987b), a propósito del estatuto científico del profesorado vinculado a la función pedagógica. Mantiene que se distinguen tres tipos de función pedagógica, a saber: *docencia, apoyo al sistema educativo e investigación científica*. Apoya también su tesis en la diferencia entre conocimiento de la educación y conocimiento de áreas culturales y, en la misma medida que el conocimiento de la educación va más allá de lo que se transmite, la función pedagógica comienza a ser objeto de conocimiento especializado.

Circunscribiendo al Centro de enseñanza el modo de ejercicio de las citadas funciones pedagógicas, tienen distinta configuración según se trate de enseñanzas no universitarias o universitarias. Empezando por las no universitarias y tomando siempre como referente la estructura y funcionamiento de los Centros, según la normativa española actual, el hecho de introducir la idea de ascenso, promoción o carrera, supone diferenciar mediante el puesto o cargo las funciones y jerarquizarlas, recordando que las características del *status* son el prestigio, retribución y poder (Runcimann, 1971; Form, 1979; Rodríguez Menes, 1993; Biddle, 1979; Parsons, 1979). Ya se reduzca a un solo Centro o se amplíe la institución en el sentido de ser comprensiva de un primer escalón de ámbito territorial (demarcación o zona), los puestos definidos son: profesor de aula, profesor en centros de profesores y recursos, y servicios de apoyo escolar y, profesor adscrito a un Centro de Profesores y Recursos. Los puestos que acabamos de citar tienen una adscripción temporal, exceptuado el primero de ellos, por cuanto no pueden ser considerados como hitos de carrera profesional. Actualmente no afecta lo que acabamos de decir, sino al profesorado que actúa con alumnos de enseñanza obligatoria.

En el caso de los Centros universitarios, la diferenciación de funciones pedagógicas no se puede tomar como criterio para distinguir el puesto de trabajo, a excepción de la de investigación, privativa de quienes están en posesión del Título de doctor.

Otro aspecto a considerar en los Centros es el de los cargos directivos que son los de Director y Jefe de Estudios. Sólo el primero de ellos puede considerarse como puesto de promoción, si bien con limitaciones. Es actualmente una función para cuyo ejercicio se exigen unos requisitos y capacidades, que evalúan las Comisiones de las Administraciones educativas, designadas al efecto. A la dirección se accede a través de habilitación de carácter permanente, procedimiento que, sin embargo, no ha supuesto la reposición del Cuerpo de funcionarios docentes que precedentemente existió.

Cuando entramos en la consideración del modo en que se establece la *promoción en el ámbito de los Centros de enseñanza privada*, hemos de tomar los referentes reguladores de su estructura y funcionamiento que son: el Convenio vigente sobre Centros de enseñanza privada³ y el Estatuto del Centro de que se trate. La estructura viene condicionada por los niveles y ciclos de enseñanza establecidos en el sistema educativo, lo cual es conclusivo en cuanto a los puestos de trabajo de los profesores e igual que

lo es en los centros públicos. El funcionamiento lleva implícita la relación contractual o de estatuto jurídico que enlaza a los titulares de propiedad de los Centros con el personal docente contratado, razón por la que hemos citado el Convenio como referente. Precisamente en este último se fijan las cuantías retributivas acordadas para cada puesto. Desde el punto de vista de la profesión pedagógica, en su función docente y de apoyo, podemos enumerar los actuales puestos de trabajo recurriendo a la tabla de retribuciones que nos permite conocer: cuáles son, cómo se aplica el principio de jerarquización y cuáles son las diferencias retributivas. En las llamadas tablas salariales aparecen: Director, Subdirector, Jefe de Estudios, Jefe de Departamento, Profesor Titular, Profesor Adjunto, Ayudante, Auxiliar e Instructor. Además del sueldo base y trienios constan los siguientes complementos retributivos: a) complemento de productividad, asignado a todos y en la misma cuantía a las cuatro primeras categorías; b) complemento temporal asignado exclusivamente a las cuatro primeras categorías y con diferencias poco significativas; c) plus de transporte, asignado a todas las categorías y en la misma cuantía.

Lo expuesto sobre la promoción en Centros privados, es concluyente en el sentido de que no existe la carrera docente, salvo la que a título individual, pueda recaer en aquellos profesores de los Centros en que, por tener diversos niveles de enseñanza, se puede transitar de uno a otro (infantil, primaria, secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional) previo el requisito de titulación y otros que establezca el propio Centro en sus estatutos. La sociología de la ciencia nos muestra que la cuestión de la carrera docente pasa por una elevación en la consideración social (sistemas de roles, motivaciones y recompensas profesionales) de los estudios de magisterio, pedagogía y psicopedagogía, en el análisis de lo que son para estos estudios las "ideas científicas" en relación con otras ideas de tipo filosófico, político, sociológico, en relación con factores y condicionamientos institucionales y en relación con la generalidad, sistematicidad y exhaustividad de las mismas (Barber, 1979; Kuhn, 1983; Merton, 1977).

3. Conclusiones

a) Con carácter prospectivo hay que manifestar que los contextos de promoción y desarrollo de la carrera docente en todos sus ámbitos no

pueden plantearse al margen de las nuevas situaciones que se están presentando en la sociedad. Los cambios de un elemento en un sistema interactúan necesariamente con los demás elementos. Esta realidad es aplicada a niveles de suprasistemas como el social, pero es transferible al sistema educativo. Un cambio en el sistema educativo trae consecuencias en otros subsistemas, así ocurre con el de la promoción y carrera docente.

Si hasta ahora se han podido plantear las cuestiones de la carrera docente en el recinto interno de la "aldea global" del estado español, en "breve" la "aldea global" se presentará configurada por la Comunidad Europea. Los planteamientos que se hagan de la carrera docente no pueden estar al margen de los contextos tecnológicos actuales sobre todo a nivel de los procesos de comunicación e información. El desarrollo de la carrera docente tiene que incorporar la formación continua de los profesionales en ejercicio con la mayor amplitud posible, a la vez que es necesario evitar planteamientos gerencialistas que pudieran ir en contra de la esencia axiológica de la educación.

b) Desde el punto de vista de la carrera docente en el microsistema (vías de promoción interna, cambio de status, niveles de poder,... en los centros de enseñanza) la posible promoción, excluido el paso de un Cuerpo Docente a otro que pertenece a lo que denominamos macrosistema, se limita a la adscripción a cursos y el desempeño de cargos o ejercicio de responsabilidades diversas. Estas ideas nos llevan a la conclusión que en estas situaciones no podemos hablar con propiedad de "carrera docente". Todo lo más, en estos casos podemos aceptar un sentido amplio y analógico de dicha expresión.

4. Referencias Bibliográficas

Ashton, P. & Webb, R. (1986). *Making a difference: Teacher's sense of efficacy and student achievement.* Nueva York: Logman.

Biddle, B.J. (1979). *Role theory. Expectations, identities and behaviors.* New York: Academic Press.

Baena del Alcázar, M. (1987). *La libre circulación de profesionales y su incidencia en España. (Ejercicio de profesiones tituladas y planes de estudio).* Madrid: Centro de publicaciones. Secretaría General Técnica. MEC.

- Barber, B. (1979).** Sociología de la ciencia. En D. L. Sills (Dir.) *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales* (Vol. 2) (pp. 328-334). Madrid: Aguilar.
- Carbonell, J. (1993).** Imágenes y dilemas. *Cuadernos de Pedagogía*, (220), 8-10.
- Castell, M. (1995).** *La ciudad informacional. Tecnologías de la información, reestructuración económica y proceso urbano-regional*. Madrid: Alianza. [e.o. 1989].
- Chapman, D.W. & Lowther, M.A. (1986).** Teachers' satisfaction with teaching. *Journal of Educational Research*, 75 (4), 187-218.
- Colom, J.A., & Mèlich, J.C. (1993a).** Postmodernidad y educación: la Teoría de Toffler y la práctica de la C.M.U. *Teoría de la Educación*, 5, 97-110.
- Colom, A.J. & Mèlich, J.C. (1993b).** *Después de la modernidad: nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós.
- De la Orden, A. (1985).** Introducción. En A. de la Orden (Coord.) *Diccionario de ciencias de la educación. Investigación educativa* (pp. IX-XXXVI). Madrid: Anaya.
- De la Orden, A. & Mafokozi, J. (1997).** Implicaciones de algunos planteamientos epistemológicos post-positivistas en la investigación educativa. *Bordón*, 49, 347-359.
- Delors, J. (Dir.) (1996).** *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: UNESCO/Santillana.
- Esteve, J.M., Franco, S. & Vera Vila, J. (1995).** *El profesor ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos.
- Etzioni, A. (1969).** *The Semi-Professions*. New York: Free Press.
- Everston, M. & Green, J. L. (1989).** La observación como indagación y método. En M. C. Witrock (Ed.) *La investigación de la enseñanza (Vol. II). Métodos cualitativos de observación* (pp. 303-421). Barcelona: Paidós/MEC.
- Fernández, J. A. (1993).** Sobre el malestar de los profesores europeos. *Cuadernos de Pedagogía* (220), 18-24.
- Ferreres, V. & Molina, E. (1995).** *La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa*. Barcelona: PPU.
- Form, W.H. (1979).** Ocupaciones, profesiones y carreras. En D. L. Sills (Dir.) *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales* (Vol. 7) (pp. 408-416). Madrid: Aguilar.
- García Aretio, L. (1994).** *Educación a distancia hoy*. Madrid: UNED.
- García Carrasco, J. (1996).** Acción técnica y acción pedagógica. En F. J. Tejedor y A. G. Valcárcel (Eds.), *Perspectivas de las nuevas tecnologías en educación* (pp. 50-62). Madrid: Narcea.
- García Carrasco, J. & García del Dujo, A. (1995).** Epistemología pedagógica (I), *Teoría de la educación*, 7, 5-38.

- García Carrasco, J. & García del Dujo, A. (1996).** *Teoría de la educación. (I. Educación y acción pedagógica)*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- García Garrido, J.L. (1996).** Políticas educativas: una perspectiva internacional. Influjo de los modelos en las políticas educativas. En *Congreso Nacional de Pedagogía. Innovación pedagógica y políticas educativas* (pp. 487-500). San Sebastián: Michelena Artes Gráficas.
- Ghilardi, F. (1993).** *Crisis y perspectivas de la profesión docente*. Barcelona: Gedisa.
- González Blasco, P. & González Anleo, J. (1993).** *El profesorado en la España actual*. Madrid: Ediciones SM.
- Gubern, N. (1987).** *El simio informatizado*. Madrid: Fundesco.
- Halliday, J. (1995).** *Educación, gerencialismo y mercado*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (1996a).** *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (1996b).** Revisiting voice. *Educational researcher*, 25 (1), 12-19.
- Heisenberg, W. (1974).** *Más allá de la física*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Heller, A. (1979).** *La revolución de la vida cotidiana*. Barcelona: Morata.
- Heller, A. (1981).** *Para cambiar la vida*. Barcelona: Crítica.
- Heller, A. & Fehér, F. (1994).** *Políticas de la postmodernidad. Ensayos de crítica cultural*, 2ª ed. Barcelona: Península.
- Imbernón, F. (1994).** *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Kuhn, T.S. (1983).** *La tensión esencial. Estudios sobre la tradición y el cambio en el ámbito de la ciencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lamo de Espinosa, E. (1990).** *La sociedad reflexiva. Sujeto y objeto del conocimiento sociológico*. Madrid: CIS.
- Lyon, D. (1995).** *El ojo electrónico. El auge de la sociedad de la vigilancia*. Madrid: Alianza.
- Lyotard, J.F. (1984).** *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Lyotard, J.F. (1987).** *La posmodernidad [explicada a los niños]*. Barcelona: Gedisa.
- Lyotard, J.F. (1988).** *La diferencia*. Barcelona: Gedisa.
- Marcelo, C. (1994).** *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Mardones, J.M. & Ursua, N. (1983).** *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: materiales para una fundamentación científica*, 2ª ed. Barcelona: Fuentamara.
- Mardones, J.M. (1991).** *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Anthropos.
- McLaughlin, M. (1988).** Ambientes institucionales que favorecen la motivación y productividad de los profesores. En A. Villa, *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 280-291). Madrid: Narcea.
- McLuhan, H. & Powers, B.P. (1990).** *La aldea global*. Barcelona: Gedisa.

- Mederos, A. (1997).** Las universidades a distancia crearán un distrito único europeo. *El País*, (domingo, 27 de abril de 1997), p. 28.
- Medina Rubio, R. (1988).** Fuentes fundamentales de conflicto en las organizaciones escolares. En R. Pascual (Coord.) *La gestión educativa ante la innovación y el cambio* (pp. 110-127). Madrid: Narcea.
- Medina Rubio, R. (1996).** Políticas socioeducativas europeas contemporáneas. En *XI Congreso Nacional de Pedagogía. Innovación pedagógica y políticas educativas* (pp. 369-390). San Sebastián: Michelena Artes Gráficas.
- Mèlich, J.C. (1994).** *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- Mercier, P.A., Passard, F. Scardigli, V. (1985).** *La sociedad digital*. Barcelona: Ariel.
- Merton, R. (1977).** *La sociología de la ciencia. (Vol. 1). Investigaciones teóricas y empíricas*. Madrid: Aguilar.
- Naisbitt, J. (1995).** *Global paradox*. Londres: Nicholas Braley Publishing.
- OECD/CERI (1997).** *Indicadores de los sistemas de enseñanza. Panorama educativo. Análisis 1996*. Paris: Organisation Economic Co-operation and Development / Centre for Educational Research and Innovation. [El cap. IV, Remuneraciones y condiciones de los profesores: preparado por Martin Carnoy y Karen DeAngelis]
- Ortega y Gasset, J. (1965).** *En torno a Galileo. Esquema de las crisis*. Madrid: Espasa Calpe.
- Ortí, A. (1994).** La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social. En J. M. Delgado & J. Gutiérrez, (Ed.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 85-95). Madrid: Síntesis.
- Parsons, T. (1979).** Profesiones liberales. En D. L. Sills (Dir.) *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales* (Vol. 8) (pp. 538-547). Madrid: Aguilar.
- Romera Iruela, M.J. (1996).** Fundamentos teórico-metodológicos de la investigación pedagógica, *Revista Complutense de educación*, 7, 261-288.
- Rodríguez Menes, J. (1993).** Movilidad social y cambio social en España. *Revista española de investigaciones sociológicas* (61), 77-126.
- Rodríguez Neira, T. (1997).** Incidencia de las nuevas tecnologías en la mentalidad actual. En C. Barroso Jerez & M. Gallardo Mancebo (Coord.), *Tecnologías y formación permanente* (pp. 19-52). Tenerife: Litomaype.
- Runcimann, W.G. (1971).** Clase, status y poder. En J. Jackson (Dir.) *Estratificación social*. Barcelona: Península.
- Sánchez Valle, I. (1990).** Metodología de la investigación pedagógica. En *Diccionario de ciencias de la educación* (pp. 1319-1323). Madrid: Paulinas.

- Sánchez Valle, I. (1993).** Pluralismo metodológico e investigación de las realidades sociales. En E. López-Barajas & J. M. Montoya (Ed.) *I Seminario sobre metodología pedagógica* (pp. 175-193). Madrid: UNED.
- Sánchez Valle, I. (1995).** Metodología de la investigación, historia y estudio de casos. En E. López-Barajas & J. M. Montoya (Ed.) *El estudio de casos: fundamentos y metodología* (pp. 75-86). Madrid: UNED.
- Sánchez Valle, I. (1996).** El método biográfico: el educador como autor. En E. López-Barajas (Coord.) *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología* (pp.199-214). Madrid: UNED.
- Sánchez Valle, I. (1996).** Metodología de la investigación educativa y desarrollo de la profesión docente (referencia a la educación secundaria). *Revista Complutense de Educación*, 7, 107-133.
- Sancho, J.M. (1995).** Educación y sociedad postindustrial: a vueltas con las paradojas. En J. M. Sancho & L. M. Millán (Comp.) *Hoy ya es mañana. Tecnologías y educación: Un diálogo necesario*. Morón (Sevilla): Publicaciones del MCEP.
- Schiller, H.I. (1996).** *Aviso para navegantes*. Barcelona: Icaria.
- Starida, M. (1993).** La profesión docente en el Mercado Unico Europeo. *Revista de Educación* (301), 25-46.
- Tedesco, J.C. (1995).** *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Grupo Anaya.
- Terceiro, J.B. (1996).** *Sociedad digital*. Madrid: Alianza.
- Touriñán, J.M. (1987a).** *Estatuto del profesorado. (Función pedagógica y alternativas de formación)*. Madrid: Escuela Española.
- Touriñán, J.M. (1987b).** *Teoría de la Educación. (La educación como objeto de conocimiento)*. Madrid: Anaya.
- Vázquez Gómez, G. (1987).** Conceptos y criterios pedagógicos ante la informática educativa. En G. Vázquez Gómez (Ed.) *Educación para el siglo XXI. Criterios de evolución para el uso de la informática educativa* (pp. 13-36). Madrid: Fundesco.
- Vázquez Gómez, G. & Martínez Martín, M. (1966).** *Límites y posibilidades actuales de las nuevas tecnologías*. (Ponencia presentada en el XV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Universidad de La Laguna, 18-20 Nov. 1996).
- Vera Vila, J. (1995).** El profesor ante los modelos culturales de la sociedad contemporánea. *Teoría de la Educación*, 7, 77-93.
- Yee, S.M. (1986).** *Teaching as a career: promotion versus development*. Stanford: University School of Education.
- Zubieta, C. & Susinos, T. (1994).** La imagen social del oficio de docente. *Aula abierta*, (63). 33-56.

5. Notas

1. Vid. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
2. Real Decreto 1913/1997, de 19 de diciembre, por el que se configuran como enseñanzas de régimen especial las conducentes a la obtención de titulaciones de técnicos deportivos, se aprueban las directrices generales de los títulos y de las correspondientes enseñanzas mínimas.
3. Vid. por ej., para los centros de enseñanza privada, la Resolución de 30 de enero de 1997, de la Dirección General de Trabajo y Migraciones, por la que se dispone la inscripción en el Registro y publicación del texto del V Convenio Colectivo nacional de centros de enseñanza privada de régimen general o enseñanza reglada sin ningún nivel concertado o subvencionado y del acuerdo referente a las tablas salariales para 1996 y 1997 de los centros afectados por el anexo IV del aludido convenio (BOE, 28 febrero 1997).

LA LÓGICA DE LA DECISIÓN EN LA RACIONALIZACIÓN DE LA OFERTA UNIVERSITARIA: ANÁLISIS DE UNA PROPUESTA

JOSÉ MANUEL TOURIÑÁN LÓPEZ*

En este trabajo, que continúa una línea de investigación iniciada hace años sobre los grados de libertad en la toma de decisiones, se aborda el problema específico de la racionalización de la toma de decisiones en la oferta universitaria. Tomando como punto de partida la experiencia de la planificación del sistema universitario de Galicia, se sistematiza el proceso de toma de decisiones, fundamentando las siguientes cuestiones: diferencias entre decisiones técnicas, morales y políticas; la importancia de los fines-metas como variables ambientales en cada nivel de toma de decisiones; el marco de principios básicos de racionalización de la oferta; subsistemas que integran el proceso de toma de decisiones de la racionalización de la oferta. Atendiendo a esas especificaciones, se propone el desarrollo de un instrumento de control y seguimiento del proceso de toma de decisiones y se define cada subsistema por medio de indicadores que hacen referencia a tres aspectos: qué tipo de oportunidad define el subsistema; qué cuestiones básicas de planificación de la oferta responde; qué parámetros de medición o indicadores se proponen. Por último, se analiza en el estudio una propuesta de procedimiento para la toma de decisiones y se enjuicia, en la última parte del trabajo, una cuestión ligada al tema de la planificación: la cuestión de los precios públicos, las becas y la subvención de la Administración. La financiación es un aspecto fundamental de la planificación que se ha identificado ordinariamente con el parámetro de "módulo medio por alumno". Para nosotros, este criterio tiene valor comparativo y es útil en etapas de transición, pero no contribuye a consolidar calidad en los sistemas universitarios por sí mismo, pues puede favorecer la tendencia a la masificación.

We started studying and writing about such a topic as the process of decision making years ago. At the moment, we are buried in this question, relating to the politics and policy in higher education supply. In this work, we are very interested to set a way to make choices from the point of view of the Administration. That is the place where we want to get to. And in order to get success in it, we have made a plan that I should not doubt to name it as a down to earth one, because we have used the Galician Administration experience to implement it. A very little subject index about this work, is as follow: kinds of decisions: technic, moral and political ones; the role of the goals, aims and main objectives so as to building a process of decision making on supply; types of subsystems we can establish so that getting a good policy on supply; indicators and key-concepts belonging to each step in the process of decision making on supply. By the other side, this work was made for questioning an usual way to support university systems from public funds. So it is to be precise; frequently, administrator supports universities by the rate of average cost per student. You can make good use of this criteria, if you want to mend university systems in ages of transition. But if you want to be engaged with the search of quality, to consolidate it and to strengthen it, no body must forget that this way of financing also can contribute to increase the masification process in Faculties.

* JOSÉ MANUEL TOURIÑÁN LÓPEZ es Catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela.

1. DECISIONES TÉCNICAS, MORALES Y POLÍTICAS

Cuando se habla de toma de decisiones en la planificación de una política educativa, debemos tener muy en cuenta que se suelen entrecruzar tres tipos genéricos de decisión, que se fundamentan en conocimientos y variables diferentes. En el proceso de planificación confluyen decisiones técnicas, decisiones morales y decisiones políticas (de política educativa, se entiende).

Previo a la acción de planificación, el profesional de la educación asume el compromiso moral de realizar bien su tarea. El poder político, en función de las variables que le afectan, entre las que se encuentra la de tener en cuenta el conocimiento de la educación generado, convierte una expectativa social en uno de los fines del sistema educativo.

De ordinario, se acepta que las expectativas sociales que se transforman en metas educativas deben ser sancionadas moralmente y se acepta también que el poder político dirige sus opciones al sistema educativo en forma de finalidades de la educación, pero, además, se acepta que el conocimiento de la educación capacita al profesional para juzgar la valiosidad educativa de la expectativa, para participar en la decisión de adoptar esa expectativa como meta y para desarrollar programas de intervención pedagógica ajustados a hechos y decisiones que hacen efectiva la meta.

La elección técnica no es una elección de medios para fines dados. Nos pueden proponer fines, pero es competencia del científico qué objetivos pueden fundarse como objetivos del ámbito. La elección técnica es una elección de fines y medios subsidiarios que están lógicamente implicados en la tarea; es elección de fines y medios subsidiarios con fundamento en el conocimiento de la actividad a realizar. El esquema de la elección técnica podría expresarse del siguiente modo (Touriñán, 1987).

$T (= C \xrightarrow{\quad} A)$

A es el objetivo a conseguir, y está legitimado por el marco teórico.

Constrúyase C.

Este es el esquema de la decisión técnica; en primer lugar, porque es una elección dentro de un ámbito determinado de necesidad y, en segundo

lugar, porque el criterio de decisión se basa estrictamente en el conocimiento del funcionamiento del ámbito en el que se actúa.

En las elecciones morales genuinas se nos plantean opciones para orientar nuestros personales objetivos de acción. En este tipo de decisiones, la elección que orienta nuestra vida no tiene un objetivo previo, sino la simple y complicada afirmación de que, el valor de cada una de las cosas a elegir, se elige como meta última, aquí y ahora, con carácter de opción fundamental (Tourrián y Rodríguez, 1993).

El objetivo general de la decisión en política educativa es determinar cuáles son las necesidades que demanda la sociedad en materia educativa y cómo se pueden satisfacer para establecer, de acuerdo con los presupuestos económicos, qué prioridades educativas se pueden alcanzar y cuáles, por consiguiente, deben ser financiadas. Las decisiones de la política educativa tienden a cubrir la demanda social en materia educativa de modo diverso según las concretas circunstancias de cada período de gobierno.

Las decisiones políticas son aquellas que adopta el poder político como prioritarias para el desarrollo de un ámbito, teniendo en cuenta las demandas y necesidades sociales del mismo, así como las interpretaciones que sobre esas demandas y necesidades se realizan desde los distintos ámbitos de la realidad. La elección de fines y la asunción de estrategias de logro son parte fundamental de la decisión política. El esquema básico de una decisión política suele ajustarse a lo siguiente (Tourrián y Rodríguez, 1993):

$$Pe = (X1 \vee Y1 \vee Z1 \text{ -- } Ae) \vee_s (X2 \vee Y2 \vee Z2 \text{ -- } Be)$$

Donde:

Ae; Be ... son metas educativas reconocidas socialmente y legitimadas por el conocimiento de la educación.

X, Y, Z ... son alternativas para alcanzar las metas. Estas alternativas se establecen por medio del conocimiento de la educación.

Pe ... es la decisión política que fija la prioridad de una de esas metas con su alternativa de acción bajo variables de oportunidad, coherencia socio-cultural, pertinencia ideológica y posibilidad económica, básicamente.

El postulado fundamental de la decisión política es que esta es correcta, siempre que no contradiga lo demostrado por el conocimiento propio del ámbito de realidad sobre el que se decide (educación, en nuestro caso). Por este motivo, la decisión política suele partir, casi siempre, de

alternativas y soluciones presentadas por los técnicos del ámbito (informes de expertos). El político no tiene que decidirse necesariamente a favor de un determinado problema, pero una vez establecido ese problema como prioritario, debe adoptar una solución avalada por el conocimiento técnico del ámbito.

La decisión es política, porque la solución no se puede alcanzar simplemente con el conocimiento técnico del ámbito sobre el que se decide; hay que tener en cuenta otras variables exógenas en cada circunstancia. Precisamente por eso se dice que los fines-metas de la educación son diferentes en cada nivel de intervención o subsistema –administración central, autonómica, local o de centro y aula–. Cada nivel de toma de decisiones tiene sus propios fines y contempla la posibilidad de integrar los de los otros niveles relacionados a modo de variables ambientales (Tourrián, 1989, pp. 31-32; 1995, pp. 405-408; 1996, pp. 279-283).

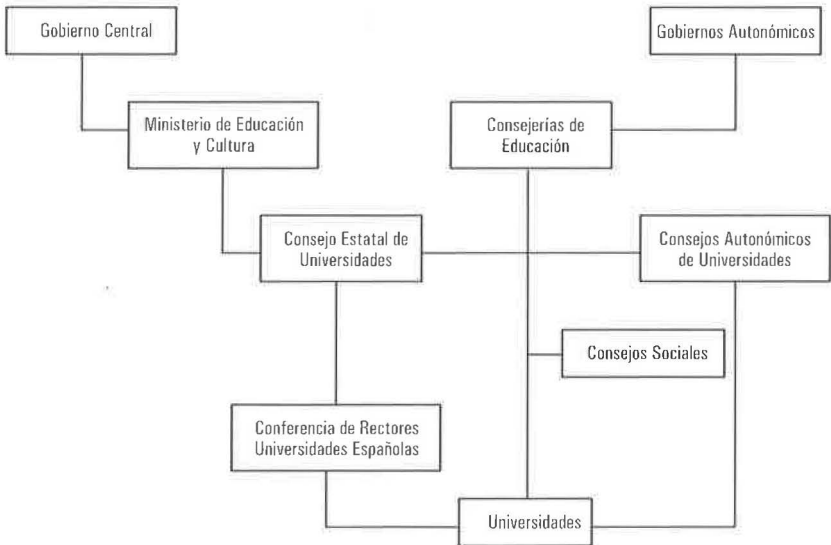
NIVELES DE PARTICIPACIÓN

		ÁMBITOS DE REALIZACIÓN DE LA FUNCIÓN				
		SUBSISTEMAS	ESTADO	COMUNIDAD AUTÓNOMA	CENTRO EDUCATIVO	AULA
ÁMBITOS DE ESTRUCTURACIÓN DE LA FUNCIÓN 	PLANIFICACIÓN		DECISIONES TÉCNICAS Y POLÍTICAS Y DE POLÍTICA EDUCATIVA DEL ESTADO	Idem. DE LA COMUNIDAD	Idem. DEL CENTRO	Idem. DEL AULA
	OPERATIVO DE FUNCIONES PEDAGÓGICAS		FUNCIONES DE INVESTIGACIÓN FUNCIONES DE APOYO AL SISTEMA: INSPECCIÓN ESTATAL	FUNCIONES DE INVESTIGACIÓN FUNCIONES DE APOYO AL SISTEMA: INSPECCIÓN AUTONÓMICA	FUNCIONES DE INVESTIGACIÓN FUNCIONES DE APOYO: EQUIPOS PSICOPEDAGÓGICOS CENTROS DE FORMACIÓN DE PROFESORES	INVESTIGACIÓN ACTIVA TUTORÍAS DOCENCIA
	ADMINISTRATIVO		ORGANIGRAMA MINISTERIO	ORGANIGRAMA CONSEJERÍA	ORGANIGRAMA ORGANOS GOBIERNO CENTRO	REGLAMENTO DE DISCIPLINA ACADÉMICA
	ORGANIZATIVO		PARLAMENTO MINISTERIO GOBIERNO CENTRAL ORGANIZACIONES SOCIALES NACIONALES	PARLAMENTO CONSEJERÍA GOBIERNO AUTÓNOMO ORGANIZACIONES SOCIALES AUTONÓMICAS	CONSEJO DE CENTRO JEFE DE ESTUDIOS DIRECTOR ORGANIZACIONES SOCIALES LOCALES	ORGANIZACIÓN DE GRUPOS DE ALUMNOS
	NIVELES		CENTRALIZADO	DESCENTRALIZADO	AUTONOMÍA ESCOLAR	AUTONOMÍA PROFESOR

En términos generales, las decisiones y prioridades van ajustadas a cada nivel de intervención, al que se adaptan y en el que se diferencian. Las decisiones que se adoptan en un determinado nivel deberán ser tenidas en cuenta a modo de variables ambientales en los niveles inferiores, donde habrán de ser integradas como propuestas prioritarias. Precisamente por eso,

las prioridades que establece el Estado, son variables ambientales con respecto a otros niveles de toma de decisiones (Rodríguez, Touriñán y Santos, 1993 y 1996). En cada nivel se contemplan, adaptadas convenientemente, las prioridades que establece el Estado desde su marco de competencias, que, a nivel de política universitaria, tiene un diagrama funcional específico para la coordinación.

RELACIÓN COORDINACIÓN ESTATAL-AUTONOMÍA



2. EL MARCO LEGAL DE LA RACIONALIZACIÓN DE LA OFERTA UNIVERSITARIA EN LA PROPUESTA

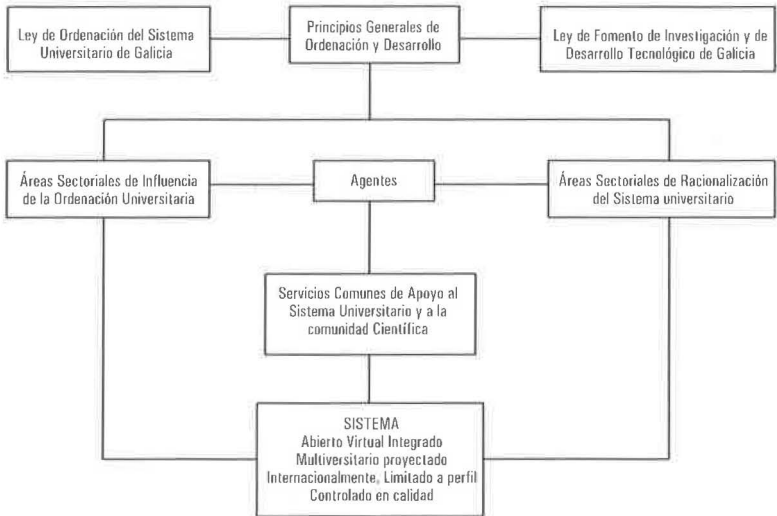
La Xunta de Galicia ha venido trabajando durante estos últimos años en la racionalización de la gestión de su Sistema Universitario, que está definido por ley como una realidad material y humana coordinada y planificada para la consecución de un nivel razonable de calidad desde principios generales de organización e identidad y desde principios particulares de racionalización específicos para la oferta, la financiación, el

fomento de investigación, la proyección internacional y el desarrollo de servicios comunes. Los objetivos y la naturaleza de cada una de las instituciones autónomas que participan en el sistema universitario son diferentes; sin embargo, todas ellas tienen su razón de ser en la oferta de un servicio de docencia e investigación universitaria de calidad para la sociedad gallega, en primera instancia, y para la española, en términos generales.

Los componentes básicos del sistema universitario gallego son en el marco de la propuesta: la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, como representante del órgano ejecutivo (Gobierno de la Xunta de Galicia) y de la conexión con el órgano legislativo (Parlamento gallego); la Dirección Xeral correspondiente que planificaría y ejecutaría las competencias en materia de universidades e investigación por delegación de la Consellería; el Consello Universitario, como órgano con el que se debería contar para la coordinación y planificación; las tres universidades (A Coruña, Santiago de Compostela y Vigo) que desempeñan la función de agentes autónomos para la docencia, la investigación y la gestión de los recursos que tengan asignados; y, por último, los servicios de apoyo, que, centralizadamente, facilitan información y tecnología al resto de los componentes del sistema a través de la red RECYTGA (Red de Ciencia y Tecnología de Galicia), cuyo nodo de gestión es el CESGA.

El objetivo básico es la generación de un sistema informatizado desde la RECYTGA (Red de Ciencia y Tecnología de Galicia) que pudiera servir de apoyo a la toma de decisiones en política universitaria y de marco de conexión de las redes y bancos de datos nacionales e internacionales en materia de Universidades.

ORGANIZACIÓN E IDENTIDAD DEL SISTEMA UNIVERSITARIO DE GALICIA



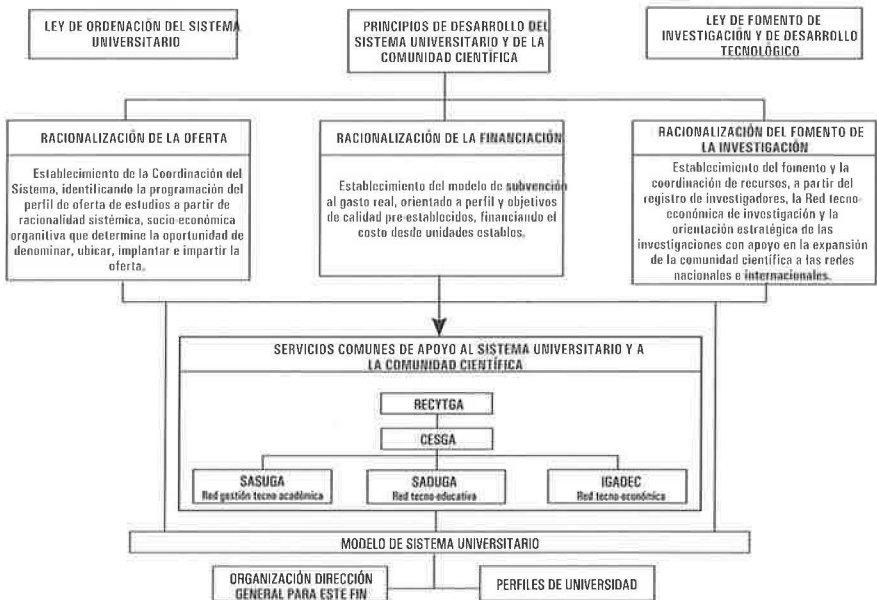
Con el objeto de alimentar este sistema, se realizaron diversos trabajos:

- Criterios de informatización de la oferta del sistema universitario.
- Perfil profesional de los universitarios de Galicia.
- Oferta de titulados universitarios.
- Trayectoria de inserción laboral de los titulados universitarios.
- Demanda empresarial de titulados universitarios.
- Nivel de paro de los titulados universitarios.
- Estadísticas universitarias de oferta, financiación, investigación y alumnado.
- Catálogo informatizado de postgrado de la AUIP.

Toda esta información constituye un banco de datos imprescindible que ayuda a sustentar la toma de decisiones en unas bases sólidas,

transparentes, objetivizadas, que tienen que ser mejoradas y afinadas por la propia experiencia y de acuerdo con los contextos concretos de la realidad socio-económica de Galicia. Las bases de datos, racionalizadas y actualizadas constantemente, apartan del proceso el riesgo de la improvisación. Como bien se puede imaginar, todo este proceso no queda cerrado dentro de los límites del Sistema Universitario, sino que facilita la apertura a la realidad social y económica de Galicia en todo lo que se refiere a la formación, favoreciendo, a través de programas de postgrado y de programas especializados de carácter complementario a las titulaciones universitarias, una información que permita a los universitarios incorporarse de forma más ajustada a los perfiles reales y responder más adecuadamente a las demandas de nuevas cualificaciones. La puesta en marcha de la Revista Galega de Cooperación Científica y la presencia en Galicia de la Sede Regional de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP) junto con la publicación anual de los Datos Estadísticos del Sistema Universitario, son aspectos operativos de ese desarrollo.

ÁREAS SECTORIALES DE RACIONALIZACIÓN DEL SISTEMA UNIVERSITARIO



La necesidad de la formación de postgrado se postula porque existe un salto entre la formación idónea conseguida con el título y la formación requerida para el puesto de trabajo específico. Este salto es estructural; está recogido en todos los programas de formación para la profesión en el ámbito internacional y no puede desatenderse.

Los análisis estructurales de los sistemas educativos permiten afirmar que los títulos académicos son distintos de los puestos profesionales; los títulos académicos habilitan para el ejercicio profesional, pero no garantizan un puesto de trabajo; ni la definición del puesto de trabajo se hace en función de la definición del título, ni el título se define en función de un puesto de trabajo determinado.

La identificación de la titulación como habilitación para el ejercicio profesional no es garantía de puesto de trabajo, o de ajuste al perfil ocupacional. Es necesario decir frente a esta identificación que, entre formación y empleo, hay un salto estructural que no es consecuencia de un déficit en la formación, ni el objetivo que justifica reivindicaciones de nuevas demandas de cualificación en los planes de estudios. Este salto estructural nace de la distancia y diferencia que hay que mantener entre objetivos de la empresa y objetivos del sistema educativo.

La Ley de Ordenación del Sistema Universitario de Galicia (LOSUG) establece una configuración propia para la planificación del sistema basada en:

1. Una estructura sistémica de siete campus que se corresponden con las siete grandes ciudades de Galicia (A Coruña y Ferrol; Santiago y Lugo; Vigo, Ourense y Pontevedra); a los centros de estos campus se accede por el sistema de distrito único.

2. Una organización orientada por la complementariedad de los campus y la totalidad en la oferta de titulaciones de carácter oficial, limitada sólo por la disponibilidad de recursos financieros y las condiciones propias de una docencia de calidad.

3. Una funcionalidad en los campus orientada: a corregir los desequilibrios de partida del sistema; a crear, como mínimo, dos centros con rango de Facultad o Escuela Técnicas Superior por campus; a aplicar el principio de complementariedad interdisciplinar para grandes áreas científicas; a especializar los campus, manteniendo la coexistencia de enseñanzas técnicas y de humanidades; a distinguir título y centro, creando estructuras que acojan diversas titulaciones.

Estructura, organización y función, constituyen los pilares de la racionalidad sistémica de la ordenación universitaria en Galicia, que es fundamental para decidir la autorización de implantación de estudios en su ubicación y denominación.

El Sistema Universitario Gallego establece en la LOSUG, además, criterios de racionalidad socio-económica y apunta, por último, a criterios de racionalidad académico-organizativa. La racionalidad socio-económica es una exigencia, porque la demanda real de estudios y la necesidad social de titulados son los elementos que condicionan la autorización de implantación de estudios, tanto respecto de la duplicación de los estudios existentes, como de la introducción de nuevos estudios que se quieran implantar por vez primera en Galicia.

La racionalidad académico-organizativa es una recomendación pues, teniendo en cuenta que la voluntad política, expresada por los órganos legalmente establecidos de autorizar la implantación de estudios en un determinado campus no va acompañada, por sí y siempre, de la posibilidad efectiva de impartir los estudios en ese mismo momento, la LOSUG señala expresamente la importancia de la dotación de mínimos cuantitativos y cualitativos de plantilla docente, de administración y servicios, de infraestructura y de equipamiento y en servicios complementarios. La racionalidad académico-organizativa condiciona fundamentalmente la efectiva impartición de estudios autorizados.

El texto legal de referencia no determina en mayor grado estas especificaciones, pues una buena parte de ellas corresponden al ámbito competencial de la autonomía universitaria, otra buena parte son del ámbito competencial estatal que se concretó en el R.D. 557/1991, y, otra buena parte, son resultado de la atención positiva que los órganos de Gobierno locales y provinciales quieran dispensar a los campus universitarios.

En el marco de la Ley estatal de Reforma Universitaria (LRU), la LOSUG configura una forma de organizar el Sistema Universitario Gallego que permite distanciarse de los diseños tradicionales razonadamente. En el Gobierno de Galicia se han dado pasos en la dirección apuntada, defendiéndose que el desarrollo universitario está condicionado por los principios de programación de la LOSUG, la eficacia organizativa de los centros y la atención positiva de las administraciones locales y provinciales a los campus.

El hecho de hablar de calidad total en los campus obliga necesariamente a pensar en ellos como una meta institucional. El Consello

Universitario de Galicia, del que forman parte la Consellería de Educación, los Rectores, los Presidentes de los Consejos Sociales y cinco miembros designados por el Parlamento de Galicia, hacen un trabajo de apoyo a las Universidades en el desarrollo de sus campus, teniendo en cuenta, tanto los criterios cuantitativos establecidos para los campus, como los aspectos no cuantificados a los que hay que apuntar.

DIAGRAMA DE LA LEY DE ORDENACIÓN DEL SISTEMA UNIVERSITARIO DE GALICIA (LOSUGA)

El Campus aparece por tanto como un servicio que tiene como cliente al estudiante y la Universidad aparece como una empresa de servicios educativos para la sociedad. En esta encrucijada, el usuario no puede verse como un cliente objeto, sino como un protagonista del propio Campus, ya que sin su aportación no se puede generar el producto final: el ciudadano con talante y formación verdaderamente universitaria.

En la universidad gallega se afronta el futuro con la mirada orientada a la consolidación de la calidad en cada uno de sus campus. Es necesario decir que, cuando se trata de la consolidación de la calidad, no se puede equiparar “procedimiento de pedir y otorgar titulaciones” y “alto nivel de sensibilidad al avance y mejora de la universidad como factor estratégico de innovación y desarrollo”.



Flchas mteros: Funciones y acciones hasta la creación del Decreto que corresponda.
Flchas partidos: Funciones y acciones después de la creación del Decreto que corresponda.

La racionalización de la oferta es una propuesta necesaria para el logro de la calidad y está afectada por dimensiones definidas, más allá del estricto concepto de las titulaciones, como son la racionalidad socio-económica y académico-organizativa, el desarrollo de servicios materiales, humanos y de recursos de investigación y la previsión de la promoción y el fomento de la investigación y el desarrollo tecnológico. Ser conscientes de esta relación obliga a propiciar la expansión y mejora dotacional de los campus con servicios propios de apoyo y servicios comunes.

Se trata, desde este marco, de acercarse a un instrumento de ayuda a la planificación que nos permita ponderar la oportunidad de crear, duplicar, autorizar la implantación, impartición y ubicación de titulaciones, atendiendo a criterios sistémicos, socio-económicos y académico-organizativos, desde la consideración de los costes de la titulación, el crecimiento acumulativo de alumnado, la eficiencia institucional y la orientación al perfil, así como a los objetivos y criterios generales de calidad definidos para la financiación del sistema, ya que todos estos elementos configuran la realidad diaria del desarrollo universitario. Los **principios básicos de planificación** que van anclados a este marco legal pueden resumirse del siguiente modo:

- Distrito escolar único, orientado por la totalidad de la oferta y la complementariedad de los campus.
- Complementariedad interdisciplinar para áreas científicas.
- Equilibrio ciencias-humanidades, avanzando hacia la especialización.
- Corrección de los desequilibrios.
- Mejora del perfil propio de la Universidad.
- Eficiencia institucional, crecimiento acumulativo y oportunidad de ubicación, implantación, impartición, creación nueva o duplicación.
- Racionalidad sistémica, socio-económica y académico-organizativa.
- Definición de objetivos de calidad que supongan coherencia sistémica, estabilidad y diferenciación.
- Mínimo de dotación para la configuración de los campus.
- Identificación de los campus como unidades de organización.
- Apoyo a la formación de postgrado como nuevas cualificaciones profesionales.

3. SUBSISTEMAS QUE INTEGRAN LA PROPUESTA DE RACIONALIZACIÓN DE LA OFERTA UNIVERSITARIA

La aproximación general realizada en el epígrafe anterior tenía como objetivo introducirnos en el modelo del Sistema Universitario Gallego, a través de los diferentes elementos de racionalidad en la toma de decisiones. Los componentes básicos de la racionalidad en la toma de decisiones se agrupan en los subsistemas de:

- *Racionalidad sistémica*, identificada con los principios de distrito único, totalidad de la oferta, complementariedad de los campus y corrección de los desequilibrios, bajo la presencia general del principio de equidad social. Se trata, al tiempo, de subsanar los desequilibrios existentes entre campus y de conseguir un alto grado de complementariedad entre las titulaciones, en el intento de acercar la oferta universitaria con cierta homogeneidad a toda la población, sin olvidar el desarrollo del perfil propio en cada universidad.

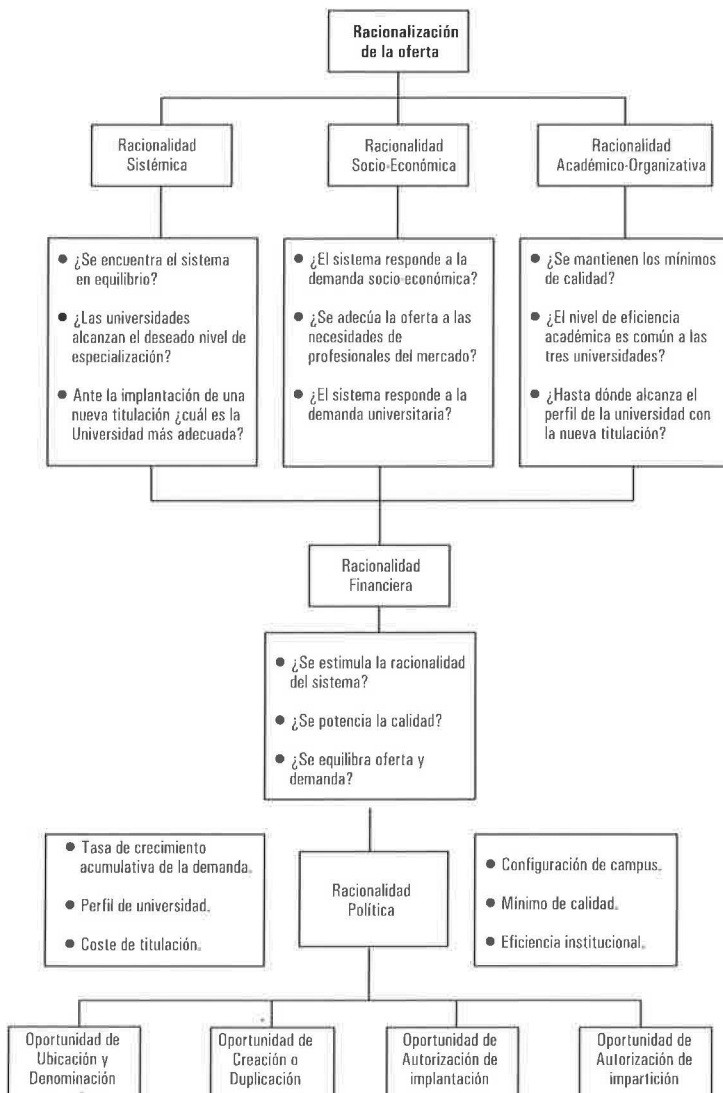
- *Racionalidad socio-económica*, que intenta diseñar los horizontes universitarios en función de la necesidad social y de los nuevos campos económico y tecnológico que van surgiendo, en relación con las demandas de los estudiantes, con el potencial universitario y con las nuevas cualificaciones.

- *Racionalidad académico-organizativa*, que trata de conjugar una doble vertiente: la distribución espacial y la alta especialización. Algunas titulaciones que aparecen como necesarias y con amplio horizonte necesitan unos mínimos institucionales que hacen más propicia su implantación en unos campus que en otros. La especialización requerida en el profesorado y el elevado coste aconsejan conjugar la eficiencia y el perfil de la universidad de calidad.

- Por otro lado, hay que contar con el subsistema de *racionalidad financiera* para la toma de decisiones respecto de la oferta universitaria, ya que cualquier decisión adoptada se acompaña siempre de la necesidad de recursos para su implantación. Los recursos tienen una traducción inmediata en el coste económico. La racionalidad financiera se entiende como el conocimiento de ese coste, la asunción del mismo, la identificación de las fuentes de financiación necesarias, el equilibrio de los estados globales y la rentabilidad del inversión en la calidad.

Todos estos niveles o subsistemas son conjugados dentro del concepto de oportunidad o *racionalidad política*. Más allá del grado de

racionalidad dentro de cada uno de los subsistemas considerados, la toma de decisiones se realizará en función de una visión global (oportunidad política) que, en un momento determinado, puede atribuir mayor peso a uno o a otro de los subsistemas.



3.1. Racionalidad Sistémica

El primero de los componentes de la racionalidad de la oferta universitaria intenta responder a preguntas generales de la programación del sistema y que definen, fundamentalmente, la oportunidad de ubicar y denominar una titulación.

Las **cuestiones básicas** de la racionalidad sistémica son:

- ¿Se encuentra el sistema en equilibrio?
- ¿Las universidades consiguen el deseado nivel de especialización?
- Ante la implantación de una nueva titulación ¿Qué universidad es más adecuada?; o dicho de otro modo: nivel de idoneidad de la universidad para esa titulación.

Los **parámetros de medición** propuestos para el seguimiento del nivel de racionalidad sistémica y, por tanto, para responder a estas cuestiones son:

- a) Equilibrio de la estructura de la oferta:
 - Redundancias (repeticiones) internas al sistema.
 - Redundancias (repeticiones) con las comunidades autónomas colindantes.
 - Diversificación de la oferta por áreas temáticas y campus.
 - ◇ de primer ciclo.
 - ◇ de segundo ciclo.
 - ◇ propias.
 - Configuración actual de los campus.
 - Principio de complementariedad interdisciplinar para grandes áreas científicas.
- b) Nivel de especialización:
 - Áreas de conocimiento por criterio de especialización (área temática/Sector).
 - Estructura del profesorado en las áreas de conocimiento asignadas al criterio de especialización predominante.
- c) Universidad más adecuada, o nivel de idoneidad:
 - Recursos docentes disponibles en las áreas de conocimiento troncales de la nueva titulación.

- Recursos de espacio y medios disponibles (aulas/laboratorios/aparatos no saturados).
- Ingresos por investigación en las áreas de conocimiento afines.

3.2. Racionalidad Socio-económica

El segundo de los componentes de la racionalidad de la oferta universitaria intenta dar respuesta a preguntas generales del sistema que permiten decidir, fundamentalmente, la oportunidad de crear una nueva titulación y duplicar, en su caso, la existente.

Las **cuestiones básicas** de la racionalidad socio-económica son:

- ¿El sistema responde a la demanda socio-económica?
- ¿El sistema responde a la demanda universitaria?
- ¿Se adecua la oferta a los perfiles de profesionales demandados por el mercado?

Los **parámetros de medición** propuestos para el seguimiento del nivel de racionalidad socio-económica y, por lo tanto, para responder estas cuestiones son:

a) Adecuación a la demanda socio-económica

Teniendo en cuenta que las diferentes titulaciones universitarias encuentran una salida laboral natural en sectores socio-económicos concretos, el indicador a formular tiene que comparar el perfil educativo universitario por sectores de salida profesional directa con el perfil de evolución socio-económico del entorno.

Nivel de desarrollo de los sectores socio-económicos, medido por:

- Aportación al PIB de la Comunidad.
- Número de empleos generados.
- Crecimiento observado (tasa de crecimiento acumulativo anual del volumen de negocio y del número de empleados).
- Número de empresas y tamaño de las mismas.
- Variables propias de cada sector en comparación con el resto de las comunidades autónomas españolas.
- Expectativas de inversión desde el Gobierno de la Comunidad.

- Capacidad de absorción del mercado laboral.
- Nivel de paro del sector socio-económico.
- Etc.

Nivel de desarrollo del capital humano, medido por:

- Oferta o stock de titulados universitarios.
- Nivel de paro de los titulados universitarios.
- Trayectoria de inserción laboral (tiempo que tardan en colocarse).
- Número de titulaciones implantadas en la Comunidad con salida en el sector.

b) Demanda de estudios universitarios:

- Demanda universitaria de titulaciones implantadas en la Comunidad Autónoma.
- Demanda de primer opción no satisfecha.
- Demanda universitaria de titulaciones no implantadas en la Comunidad Autónoma.
- Localización geográfica de dicha demanda.
- Saldo migratorio (Inmigraciones-Emigraciones).
- Número de estudiantes fuera del domicilio familiar:
 - ◇ % en residencias universitarias.
 - ◇ % en otras residencias.

c) Adecuación a los perfiles profesionales demandados por el mercado de trabajo (necesidad social de titulados):

- Demanda empresarial de titulados universitarios.
- Demanda de nuevas cualificaciones.

3.3. Racionalidad Académico-Organizativa

El tercero de los componentes de la racionalidad de la oferta universitaria pretende dar respuesta a preguntas específicas que permiten definir con qué cuenta cada universidad en el momento de implantar e impartir una titulación.

Las **cuestiones básicas** de la racionalidad académico-organizativa son:

- ¿Se mantienen los niveles mínimos de calidad para toda la oferta del sistema?
- ¿El nivel de eficiencia académica es común a las universidades que componen el sistema?
- ¿Posee la universidad un perfil definido que pudiera estimularse con la nueva titulación?

Los **parámetros de medición** propuestos para el seguimiento del nivel de racionalidad académico-organizativa y, por lo tanto, para responder a estas cuestiones son:

a) Mantenimiento de los niveles mínimos de calidad de la enseñanza:

- Número de alumnos medios por titulación.
- Número de alumnos medios por grupo y titulación.
- Ratio de dedicación académica (alumnos/profesor) ponderado, equivalente al número de alumnos corregido en función del número de asignaturas en las que se matriculan dividido entre el número de profesores equivalentes a tiempo completo.
- Ratio de atención administrativa, entendido como número de alumnos entendidos por unidad de personal PAS.
- Estructura del personal docente (porcentaje de catedráticos, titulares, asociados, ayudantes, vinculados, eméritos y visitantes).
- Número de créditos por titulación, de acuerdo con los grados o niveles de practicidad que se establezcan.
- Distribución de la carga teórica / carga práctica por titulación, de acuerdo con los grados de practicidad.
- Espacio físico (m²) por alumno (de acuerdo con la necesidad mayor o menor de laboratorios y equipos instrumentales).
- Espacio físico en residencias (m²) por alumno entendido como el porcentaje de alumnos con plaza en residencias universitarias.

b) Nivel de eficiencia académico-docente:

- Alumnos titulados sobre alumnos matriculados en primer curso *n-años* antes.

- Alumnos aprobados en 1ª convocatoria sobre alumnos presentados.
- Alumnos aprobados en 1ª convocatoria sobre alumnos matriculados.
- Alumnos aprobados en 1ª y 2ª convocatoria sobre alumnos presentados.
- Alumnos aprobados en 1ª y 2ª convocatoria sobre alumnos matriculados.
- Alumnos excluidos de la Universidad por agotar el número de convocatorias permitidas por el régimen de permanencia en la Universidad.

c) Nivel de eficiencia académico-administrativa

- Fecha de emisión de las listas definitivas de matriculados.
- Fecha de publicación de las convocatorias de exámenes.
- Fecha de publicación de los horarios.
- Tiempo transcurrido entre los exámenes y la publicación de las calificaciones.
- Definición de un perfil propio para cada universidad, estimulando su competitividad de conjunto hacia el exterior y la complementariedad interna, para evitar de este modo la endogamia y la desconcentración de recursos comunes al sistema.

Para este fin, es fundamental que las universidades conozcan su posicionamiento actual en el sector, sus fortalezas y debilidades, su vocación y los recursos con los que cuenta para conseguirla (tanto desde el punto de vista docente, como investigador).

3.4. Racionalidad financiera

El concepto de racionalidad financiera respecto de la oferta universitaria se perfila como componente catalizador para la matización de las decisiones a adoptar en la implantación y en la impartición de modo fundamental.

De acuerdo con lo establecido genéricamente como calidad total del sistema, es necesario que en la racionalidad de la oferta se conozcan los

recursos con que se cuenta para conseguir el equilibrio de la estructura de la oferta del sistema y el mantenimiento de los mínimos de calidad estipulados. Así mismo, tiene sentido que se estimulen económicamente aquellas actuaciones que, apoyando la racionalidad del sistema, potencien la calidad. Equilibrio, racionalidad del sistema y calidad son las **cuestiones básicas** de este subsistema.

Desde el punto de vista de la racionalidad financiera, la decisión de la oferta tiene que venir apoyada en tres **parámetros** objetivables que se describen a menudo:

a) Consecución de objetivos de calidad docente

a.1. Incremento de los índices de calidad exigidos. La financiación tiene que respetar, durante toda su aplicación, los mínimos de calidad exigidos desde las instituciones públicas. Esto quiere decir que las universidades, después de implantado un modelo, deberían tener recursos económicos suficientes como para poder conseguir los mínimos. Desde este punto de vista, cualquier incremento de estos índices de calidad supondría una mejora en la eficacia de gobierno de las universidades, que es uno de los objetivos a perseguir y, por lo tanto, estimulable.

a.2. Consecución de mayores niveles de éxito en la actividad docente, reduciendo los porcentajes de embolsamiento (tiempo de estancia en la universidad), fomentando la obtención de títulos a cotas razonables (en relación con las notas de acceso), minimizando la proporción de no presentados, motivando la obtención del doctorado, maximizando la incorporación al mercado de trabajo en un plazo razonable de tiempo después de terminar los estudios, mejorando las condiciones de esa incorporación, etc. Los dos últimos puntos exigen necesariamente adecuar los planes de estudios y el nivel de ajuste a los perfiles profesionales demandados por el entorno social.

a.3. Ampliación de la utilización de medios pedagógicos: conferencias audiovisuales, microordenadores, recursos multimedia desde la configuración de campus virtual.

a.4. Mejora del ratio de dedicación académica, bien por la disminución del denominador (limitando el acceso o disminuyendo las asignaturas medias de matrícula, es decir, los embolsamientos) o por el incremento del numerador (incentivando la ocupación real del PDI).

b) Consecución de objetivos de calidad de gestión

b.1. Elevación de la partida de ingresos propios (financieros, de investigación y terceros como contrapartida de diversos servicios, donaciones, etc.).

b.2. Reducción de los costes de administración por la adopción de medidas de racionalización, como por ejemplo, negociación con las entidades bancarias para que asuman ciertas tareas tramitadoras de los procedimientos administrativos, mecanización, normalización o centralización de procesos, etc.

b.3. Implantación de una contabilidad analítica que permita conocer, en todo momento, el coste real de cada uno de los servicios ofertados por la universidad, con los niveles de calidad obtenidos y las estructuras implantadas.

b.4. Diseño de estructuras organizativas que favorezcan no sólo la participación de los diversos agentes de la comunidad universitaria y la sociedad en general, de cara a la gobernabilidad de las instituciones, a la eficiencia y a la eficacia en la dirección ejecutiva diaria, sino también la mejora de los mecanismos de control a posteriori fundados en la identificación, asunción e imputación de responsabilidades.

b.5. Mejora de la gestión de recursos humanos. Reducción del grado de disponibilidad lectiva del profesorado, entendiendo por tal el índice "100-grado de ocupación", siendo el grado de ocupación, el porcentaje de horas ocupadas sobre horas docentes disponibles. Las horas ocupadas vendrían determinadas por los horarios vigentes y la disposición para los alumnos, que se calcularían para la docencia en función del tipo de contrato del profesor que imparta las clases respectivas (tiempo completo: 8 horas semanales, excepto el titular de escuela universitaria que son 12 y profesor médico vinculado con 6; y tiempo parcial: según contrato).

c) Coste de la titulación, referida a docencia, investigación e infraestructuras, que va a venir determinado en buena parte por la configuración del campus, su equipamiento medio y la ocupación docente, traducida en horas de trabajo, así como el tipo de estrategias de enseñanza utilizadas.

FICHAS DE SITUACIÓN

<i>Racionalidad Sistémica</i>	<i>Valor Alcanzado</i>	<i>Valor Estándar</i>	<i>Desvi.</i>	<i>Coefi.</i>	<i>Desvi. Ponderada</i>	<i>Posicionam.</i>
- Equilibrio de la Estructura de la Oferta						
- Nivel de Especialización						
- Universidad más adecuada						
<i>Indicadores de Ubicación y Denominación</i>						

<i>Racionalidad Socio-Económica</i>	<i>Valor Alcanzado</i>	<i>Valor Estándar</i>	<i>Desvi.</i>	<i>Coefi.</i>	<i>Desvi. Ponderada</i>	<i>Posicionam.</i>
- Adecuación a la demanda socio-económica						
- Necesidad social de titulados						
- Demanda de estudios universitarios						
<i>Indicadores de Creación de Duplicación</i>						

<i>Racionalidad Académico-Organizativa</i>	<i>Valor Alcanzado</i>	<i>Valor Estándar</i>	<i>Desvi.</i>	<i>Coefi.</i>	<i>Desvi. Ponderada</i>	<i>Posicionam.</i>
- Mantenimiento de los niveles de calidad de la enseñanza						
- Nivel de eficacia académico-docente						
- Nivel de eficacia académico-administrativa						
- Definición del perfil						
<i>Indicadores de impartición e implantación</i>						

<i>Racionalidad Financiera</i>	<i>Valor Alcanzado</i>	<i>Valor Estándar</i>	<i>Desvi.</i>	<i>Coefi.</i>	<i>Desvi. Ponderada</i>	<i>Posicionam.</i>
- Consecución de objetivos de calidad docente						
- Consecución de objetivos de calidad de gestión						
- Financiamiento coste-titulación						
<i>Indicadores de implantación e impartición</i>						

4. EL PROCESO DE TOMA DE DECISIONES: LA SISTEMATIZACIÓN DE LA RACIONALIDAD POLÍTICA

Con el fin de facilitar el proceso de decisión, la propuesta es elaborar unas fichas de situación actualizada de cada uno de los parámetros implicados en los subsistemas del concepto de racionalización de la oferta universitaria, tal y como se definieron anteriormente: racionalidad sistémica, racionalidad socio-económica, racionalidad académico-organizativa y racionalidad financiera.

Como puede observarse en los esquemas de estas fichas, desarrolladas en el epígrafe anterior, la información añadida a cada parámetro sería:

1. el valor obtenido en el momento más adecuado a la toma de decisión;
2. el valor estándar o objetivo estipulado y
3. la desviación entre ambos.

Así mismo, y teniendo en cuenta que la racionalidad política relativiza el peso de unos parámetros sobre otros, cada parámetro vendrá acompañado por un coeficiente de ponderación que haga efectivas estas diferencias.

La multiplicación de la desviación calculada por el coeficiente de ponderación dará como resultado una desviación ponderada del valor obtenido sobre el objetivo. La desviación ponderada, puede traducirse a una escala del 0 al 10, en la que el valor 0 equivale a la posición menos deseable; el valor 6 supone conseguir el objetivo (es decir, desviación cero) y el valor 10 representa la posición más aventajada. La media aritmética de estos valores representaría el posicionamiento actual del componente de racionalidad analizado.

La información final generada en los pasos anteriores, permite establecer cuatro posicionamientos actuales:

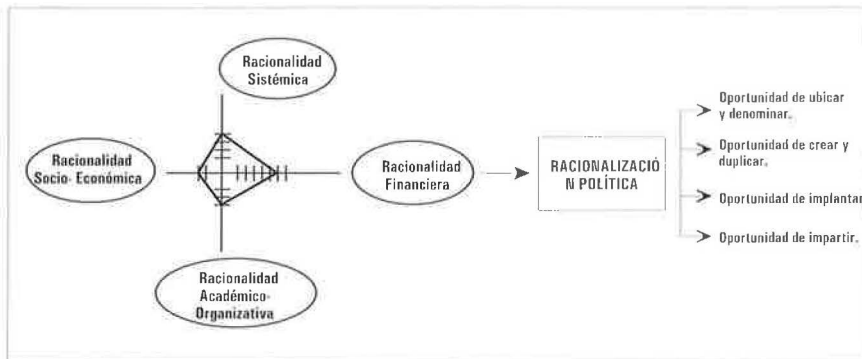
- Posicionamiento relativo a la Racionalidad Sistémica (entre 0 y 10).
- Posicionamiento relativo a la Racionalidad Socio-económica (entre 0 y 10).
- Posicionamiento relativo a la Racionalidad Académico-organizativa (entre 0 y 10).
- Posicionamiento relativo a la Racionalidad Financiera (entre 0 y 10).

Estos cuatro posicionamientos de los subsistemas de racionalidad, en definitiva, van a permitir que se disponga de información específica acerca de:

- El coste de cada titulación.
- La tasa de crecimiento acumulativa del alumnado.
- La definición del perfil de cada universidad.
- La eficiencia institucional de cada universidad.
- La configuración del campus.
- El cumplimiento de los mínimos de calidad preestablecidos.

Todos los datos derivados de las cuatro racionalidades pueden ser trasladados y juntados en una matriz en la que sus ejes representan cada uno de los componentes, formando una figura romboidal como la que se presenta a continuación, que definiría gráficamente la circunstancia particular de la toma de decisiones:

DEFINICIÓN GRÁFICA DE LA DECISIÓN



La Racionalidad Política viene definida según este cuadro por la oportunidad de adoptar la decisión, de acuerdo con esos parámetros y respecto de la impartición, implantación, ubicación, denominación, creación y duplicación de una titulación.

Como se puede suponer, la situación equilibrada en la toma de decisiones está representada por un rombo equidistante con la apertura máxima.

Las figuras resultantes de cada Universidad pueden superponerse para analizar, de este modo, las tendencias más relevantes de cada una de ellas respecto del tema o decisión que corresponda.

4.1. Aprobación de una modificación de la oferta académica

En el caso de aprobar una nueva titulación, se pueden distinguir dos fases en la toma de decisiones: la autorización de la implantación (que supone la superación de niveles de racionalidad anteriormente citados y la garantía para la Universidad del derecho de “propiedad” de la titulación durante un período de tiempo) y la autorización de la impartición (que define el momento en que efectivamente comenzará a impartir las clases, lo que supone la existencia de unos mínimos de calidad de infraestructuras, profesorado, etc., que garanticen la integración de la nueva titulación en el perfil de la universidad). Cabe pensar que, en caso de que no se produjera la segunda fase, es decir, la autorización de impartición, en un período estipulado de tiempo, podría ser revocado el derecho de implantación.

Asimismo, tenemos que darnos cuenta de otro aspecto muy importante que no forma parte de los criterios derivados de la legislación vigente, pero que puede ser un condicionamiento de la racionalidad política: el coste de la titulación. El coste puede ser considerado un condicionante catalizador en el sentido de que la decisión política podrá matizar, por el coste, la racionalidad académico-organizativa referida, tanto a la oportunidad de implantación como a la oportunidad de impartición.

Implantación e impartición exigen que exista una posición definida acerca de la oportunidad de crear, duplicar, denominar y ubicar la titulación. La implantación reclama, particularmente, la atención a la tasa de crecimiento, perfil de la universidad y coste de la titulación. A su vez, la decisión de impartición, aparte de revisar los demás datos, evaluará especialmente los apartados correspondientes a la: configuración de campus, mínimos de calidad y eficiencia institucional. Por su parte, la racionalidad sistémica y socioeconómica aportan indicadores suficientes para determinar la oportunidad de crear, duplicar, ubicar y denominar.

En definitiva, de lo que se trata es de conseguir un comportamiento coherente en la toma de las decisiones coordinadoras del sistema y esto exige un compromiso por parte de los diferentes agentes del sistema para asegurar la calidad consensuada frente a los organismos externos al propio sistema. Es necesario señalar en este sentido que, aunque no es legalmente

necesaria por el momento la aprobación de ciertos aspectos de la oferta académica por parte de los Órganos de Planificación de la Comunidad, como son los programas de doctorado, los planes de estudios, los límites de acceso, etc., es fundamental incidir en la legislación de modo que se respeten obligatoriamente las líneas marcadas en el seno de los órganos planificadores para estos fines.

4.2. Diseño y seguimiento de la estrategia sistematizada

El respeto a la autonomía universitaria no se contradice con seguimiento y conocimiento de la evolución experimentada por las entidades del sistema, ni con la incentivación de actuaciones por parte de los órganos de ordenación y coordinación. Precisamente por eso, la búsqueda de calidad exige la revisión periódica de las fichas descriptivas de los subsistemas de racionalización. Esta actividad tiene que quedar reflejada también en la distribución de la denominada cuota variable ligada a objetivos de calidad de docencia y a objetivos de calidad de gestión que todo modelo de calidad postula.

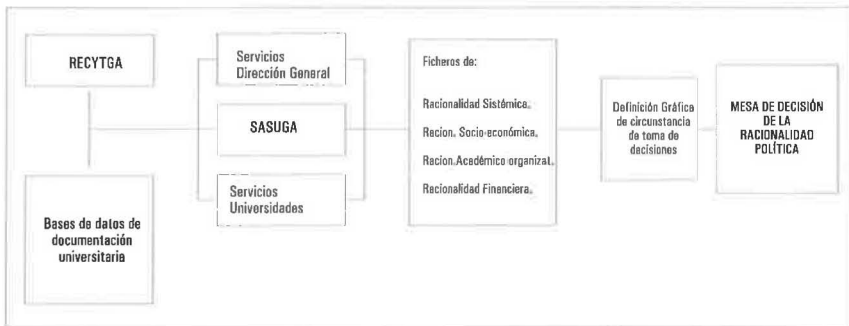
La alimentación de la información requerida para un proceso de toma de decisiones como el descrito exige tres condiciones imprescindibles; la actualización de sus datos, la flexibilidad y su accesibilidad.

La generación de la información requerida sería altamente laboriosa sin los instrumentos de soporte pertinentes. El sistema informatizado, conectado a las redes de información universitaria y a la estadística del Sistema Universitario de Galicia, tiene como objetivo hacer operativo el procedimiento.

El procedimiento exige que se puedan generar las fichas de situación actualizadas para el proceso de toma de decisiones. El Servicio de Financiación junto con las Universidades y el Servicio de Coordinación, a través de la RECYTGA, alimentarán las aplicaciones y bases de datos que están almacenadas en el SASUGA. Este procedimiento, que combina accesibilidad y flexibilidad, confiere al propio proceso objetividad e independencia respecto de los agentes del sistema.

La red de conexión informativa podría resumirse en el siguiente esquema en el modelo que estamos analizando:

SISTEMATIZACIÓN DE LA ESTRATEGIA



5. PRECIOS PÚBLICOS, BECAS Y SUBVENCIÓN PLANIFICADA

La aportación de los precios y las becas a la racionalización de la oferta es una constante en el desarrollo de la calidad total, si tenemos en cuenta el análisis comparativo entre la composición (tanto a nivel económico, como de estudios) de la población activa y la que corresponde a las familias de la población universitaria.

Es un fenómeno social conocido que las rentas económicas más altas y con mayor nivel de estudios, se benefician en mayor medida de los servicios universitarios que el resto de la sociedad. Esto es así, porque tan sólo el 14% de la población activa posee niveles económicos altos y los alumnos pertenecientes a estas familias suponen el 25% de la población universitaria.

En términos generales, tan sólo el 33% de los jóvenes con edades comprendidas entre 18 y 23 años se encuentran en disposición de matricularse en centros universitarios al superar las pruebas de COU o las de Formación Profesional II. De hecho el 22% de estos jóvenes acceden a la Universidad (es necesario relativizar los 11 puntos de diferencia, si se tiene en cuenta que gran parte de los alumnos de formación profesional realizan sus estudios para ejercer los mismos y no como medio de acceso a otras titulaciones). Discriminando este dato según el nivel de estudios de los padres, se observa que tan sólo el 27% de los hijos de padres con Estudios Básicos se encuentran en disposición de solicitar entrada en la Universidad.

Para alcanzar un punto de equilibrio entre las leyes de oferta y demanda universitaria, el modelo razonable apunta al establecimiento de un

precio máximo por tasa, que incentive la competitividad cualitativa entre las universidades de su ámbito, sin permitir que deriven en tarifas excesivas para un servicio público, que siempre compensará las deficiencias con las becas y las aportaciones externas.

Existen múltiples modalidades de financiación de precios entre las que hay que destacar:

- *Becas*: Importe que sufraga, en mayor o menor proporción, los gastos derivados de la condición de estudiante (matrícula, vivienda, transporte, comedor, etc.) sin intención de contraprestación por parte del beneficiario. La beca puede estar motivada por cuestiones económicas, por razón de calificaciones, por profesión del propio estudiante o de los padres del mismo por una combinación de estos motivos.

La beca es aportada por las Instituciones Públicas o Privadas y su entrega se produce, bien por ingreso directo en la Universidad (matrícula, colegios mayores, adscritos, etc.) o en la empresa que presta el servicio (residencia, transporte, etc.) o bien a través del alumno.

En lo tocante a las comparaciones con otros estados miembros de la UE, respecto de los importes y porcentajes de becas facilitadas, hay que tener en cuenta las diferencias conceptuales existentes. Generalmente, los gobiernos y empresas de países europeos integran en su ayuda la manutención del estudiante (transporte, vivienda, comedor, etc.) y no así los precios de matrícula (término escasamente desarrollado). Sin embargo, el territorio español dedica mayoritariamente la partida de ayudas al pago de estos precios.

Por otra parte, es práctica común en Europa integrar estas ayudas en el capítulo II de gastos corrientes, lo que incrementa sustancialmente el porcentaje que representan este tipo de gastos sobre el capítulo I de gastos de personal.

- *Exención*: Supresión de la obligación de pago de la matrícula o tasa. Al igual que la beca se entrega sin intención de contraprestación por parte del beneficiario. En este caso es concedida por la propia Universidad y no se produce un ingreso real de dinero, sino un coste de oportunidad por el que se deja de percibir.

Las causas de la misma suelen ser idénticas a las de la beca, es decir, económicas, calificaciones o profesión del estudiante o padre del mismo. Por ejemplo, algunas universidades libran el pago en aquellas asignaturas en las que el alumno obtenga "matrícula de honor" (deduciendo importe en el

siguiente curso), o la exención de tasas correspondientes a empleados o hijos de empleados de la propia Institución o de mecanismos con los que se firmarán convenios (se consideran beneficios sociales) etc.

- *Créditos*: Aportación inicial del importe de la matrícula u otros gastos por parte de un tercero con intención de devolución posterior por el beneficiario o deudor. Dentro de esta modalidad, existen diversas fórmulas para su puesta en práctica, dependiendo de quién otorga el crédito (entidades financieras, poderes públicos o la propia universidad) y de quién soporta los intereses devengados.

Todas las fórmulas de crédito tienen la posibilidad de devolución durante el período lectivo (por cancelaciones parciales mensuales) o una vez terminado este, después de pasar un año del término o abandono de los estudios (período durante el cual se considera que el alumno ganará algún dinero con el ejercicio de su carrera; es decir, cuando conoce la rentabilidad de la inversión realizada).

La fórmula menos extendida es la que incluye financiación total (capital más intereses) o parcial (solamente intereses) por parte de la propia universidad.

Como ejemplos representativos en la utilización de las fórmulas de crédito es necesario señalar los siguientes sistemas:

- Sistema Americano: Admite créditos blandos pactados por el alumno con una entidad financiera, dentro de un marco de acuerdo previo entre la universidad y el banco para fijar el tipo de interés a aplicar. Este tipo depende, lógicamente, del período de devolución aunque, habitualmente, se reintegra la cuantía después de terminados los estudios, con independencia de la situación económica del ex-alumno en ese momento.
- Sistema Australiano: Admite créditos blandos otorgados por los poderes públicos en función de la renta y las cualificaciones del solicitante. El alumno reintegra al sistema la cuantía de la que se benefició en todo caso, incluidos los abandonos, siempre y cuando perciba un salario igual o superior al salario mínimo interprofesional, no importa el momento de su vida laboral en que esto se produce. La devolución se realiza a través de las declaraciones impositivas sobre la renta personal. Este sistema no devenga intereses ni actualizaciones por lo que es el propio

Estado quien soporta la pérdida de valor adquisitivo. Se podría considerar un sistema de “becas sufragadas o reintegradas”.

- Sistema Inglés: Consistente en créditos pactados por el alumno con una entidad financiera pero eximiendo los intereses, en su totalidad o en parte, gracias a la aportación de la universidad, los poderes públicos o empresas colaboradoras. El pago se produce de forma periódica durante la vigencia del crédito o año escolar.
- Trabajos en los Campus: El alumno se libera de sus obligaciones de pago, siempre que haga ciertos trabajos dentro del campus universitario. Esta fórmula permite sufragar no sólo la matrícula, sino todos aquellos servicios de los que se beneficie el estudiante y que son prestados dentro del recinto y estructura universitaria tales como colegios mayores, comedores, instituto de idiomas, polideportivos, etc. La puesta en marcha de esta medida podría requerir pactos previos de organización laboral pues algunos trabajos repercuten directamente en las posibles modificaciones de la plantilla.

En consonancia con la diversidad de circunstancias, es razonable aceptar el establecimiento de un número indefinido de escenarios o situaciones, que se diferenciarán por los límites (económicos, de rendimiento académico, etc.) impuestos en las condiciones necesarias para otorgar la ayuda o exención.

Hay que tener en cuenta que, para un mismo importe, estas fórmulas pueden ser ordenadas de mayor a menor, según la ayuda real al alumno de la siguiente forma:

- Beca o exención.
- Crédito por el Sistema Australiano.
- Crédito por el Sistema Inglés.
- Trabajos en los campus.
- Crédito por el Sistema Americano.
- Pago directo de la tasa por parte del alumno.

Precios públicos y becas están relacionados dentro de la política de responsabilidad social compartida y de subsidiariedad en la financiación del servicio universitario. Esto que es así, da pie para que las Administraciones reclamen la transferencia de competencias en becas, de forma tal que se pueda establecer una financiación condicionada por el coste del servicio y de las exenciones de precios que pudieran hacerse, y no por el techo

docente, o el número de alumnos admitidos. Por la misma razón también es necesario determinar si se va a subvencionar a las universidades respecto de las terceras o sucesivas matrículas, ya que el régimen de permanencia de los estudiantes corresponde a la autonomía de las universidades junto con su Consejo Social.

La cuota de cobertura del coste del servicio universitario que corresponde a los precios públicos se mueve actualmente en una banda situada entre el 17 y el 20% de la valoración económica del servicio (para las primeras y segundas matrículas). Si tomamos como referente el 17% de valoración para primeras y segundas matrículas y un incremento del 25% sobre el precio de aquellas, para las terceras matrículas y sucesivas, y aplicamos el principio de corresponsabilidad en la financiación, resulta que la Universidad incrementa sus ingresos en tanto en cuanto el número de alumnos repetidores no obligue a la creación de nuevos grupos, ya que en un grupo mixto (primera matrícula y repetidores), la Administración aportará el 83% del crédito, los alumnos nuevos y de segundas matrículas ingresarán el 17% de la valoración económica del servicio repartida entre número de alumnos y grupos, y los de terceras matrículas o más pagarán además el incremento del 25% sobre el precio. Linealmente, la universidad recibe un 8% más en cada caso de lo que es el coste del servicio por la parte correspondiente a los repetidores de tercera o posteriores convocatorias, si no hay que hacer grupo distinto.

Ahora bien, la universidad puede verse en la obligación de hacer frente, con responsabilidad económica, a los fracasos escolares reiterados, si la tasa de fracaso escolar es muy elevada y es necesaria la creación de grupos exclusivos de repetidores. En este caso la universidad dejará de cobrar parte de los costes de la valoración económica del servicio, ya que, como la Administración paga ordinariamente la subvención de la cuota fija para la primera matrícula (83% de la valoración económica del servicio en el grupo), puede llegar este gasto del grupo de repetidores a superar, incluso, el beneficio obtenido por las universidades en los grupos mixtos.

El objetivo último de esta imputación económica es la aceptación de un nivel de suspensos razonable, donde el sistema de financiación no induzca a situaciones límite como las tres siguientes:

- Despreocupación de alumnos y profesores por el rendimiento, pues todos los costes adicionales de repetición son soportados fundamentalmente por los poderes públicos (como podría ocurrir si las tasas se mantuvieran iguales para todas las matrículas y la Administración siempre aportara la diferencia con el valor del servicio).

- Incremento desproporcionado de los suspensos, responsabilizando a alumnos y poderes públicos (como podría ocurrir en el caso de incrementar los precios públicos en las sucesivas matrículas y que la Administración siguiera aportando las respectivas diferencias), pues implicarían financiación adicional (en los denominados grupos mixtos).

- Aumento de los aprobados generales, descendiendo los niveles de exigencia y calidad, como podría ocurrir si se responsabilizara de forma unilateral a la Universidad (manteniendo los precios constantes y disminuyendo paulatinamente la aportación de la Administración).

El desarrollo de la política de precios públicos y becas tiene que asumir que los estudiantes son corresponsables del coste real que conlleva su enseñanza y de la necesidad de incrementar la aportación por parte de aquellos que son beneficiarios directos del servicio, pues, la aportación de la Administración a través de las subvenciones es, en realidad, financiación indirecta de todos los contribuyentes, sean o no beneficiarios de la enseñanza universitaria. No es extraño, por lo tanto, que, en este tema, los Consejos Sociales estén apuntando nuevas vías que contribuyan a no encarecer el precio del puesto escolar, ya sea atendiendo al régimen de permanencia por el número de convocatorias, ya sea reconsiderando el porcentaje de créditos sobre el total de una carrera que puede aceptarse como suspenso sin perder puesto escolar.

En esta misma línea de razonamiento hay que reconocer que una mayor tasa induce a una mayor exigencia de calidad de servicio por parte del alumno y, por lo tanto, a una mayor eficiencia en la utilización de los recursos. Y así las cosas, también hay que decir que el concepto de coste paritario y comparable de módulo por alumno se rompe dentro de la filosofía del modelo racionalizado de financiación. El factor común es el crédito o 10 horas de clase; por lo tanto, la referencia debería ser el gasto por crédito en grupo y no el gasto por alumno integrado en el grupo, ya que todos los alumnos cuestan lo mismo dentro del grupo, pero distinto según el grupo. Esta circunstancia hace que tanto los costes como las subvenciones recibidas por alumno entre las distintas universidades, titulaciones y cursos de una misma Universidad no sean la unidad estable de financiación, aunque sí pueden usarse como instrumento de comparación respecto de la rentabilidad de las inversiones hacia el logro de la calidad en el sistema, pues es obvio que, en el marco de la relación entre precios, subvenciones, becas y calidad del sistema, lo que se busca es la consecución de cauces razonables para que los esfuerzos sinérgicos hagan compatible la

subsidiariedad, la responsabilidad compartida y el rendimiento social de la institución.

Por último, para terminar, conviene hacer unas breves reflexiones acerca de una práctica bastante habitual en el modo de determinar la subvención de las universidades, que, si no se remedia, está camino de convertirse en el procedimiento generalizado de fijación de los pagos. Me estoy refiriendo al sistema de subvención basado en el resultado de multiplicar un módulo medio por el número real de alumnos de matrícula anual completa:

a) La igualación de módulos entre universidades distintas de un mismo sistema es un objetivo matemáticamente posible y económicamente plausible. Pero, desde la perspectiva del apoyo a la definición del perfil propio y distinto en cada universidad, resulta contradictoria la aplicación de esa medida igualatoria y no distributiva de manera indiscriminada. La igualación de los módulos supone que se acepta un condicionamiento externo a los criterios de calidad del perfil en el que el crecimiento de la Universidad resulta, no tanto del desarrollo armónico del desarrollo del perfil, como de la limitación de algunos de ellos para no sobrepasar el límite del módulo. La igualación de módulos, fuerza un equilibrio artificial entre carreras caras y baratas en cada Universidad y entre titulaciones con límite de admisión y sin él, cuando realmente los estudios afectados supongan un costo superior al módulo.

b) El concepto de módulo medio no consolida calidad; iguala en el origen a las distintas universidades, pues, como el cálculo se hace siempre en función de los datos reales del momento en que se calculó, se está asumiendo que el estado actual de desarrollo de cada universidad es el adecuado. Además, el módulo medio iguala en el origen a las universidades respecto de sus posibilidades para el logro de los objetivos que se proponen como meta de calidad.

c) El concepto de alumno completo anual, como factor de multiplicación, es un concepto equívoco y falseador de la financiación. Es un concepto equívoco, porque los repetidores, los alumnos de matrícula parcial y los embolsamientos tienen una traducción económica compleja de difícil equivalencia a unidades de tiempo completo. Este tipo de alumnado repetidor y parcial va en contra de la calidad, porque hacen crecer sin medida el índice de masificación en las aulas, limitadas en espacio, y constituyen una partida de ingresos adicionales para cada universidad que no son proporcionales a los costos generados por la atención académica a cada uno de ellos.

Se sigue de lo que acabamos de decir que el concepto de alumno-financiación es además un concepto falseador de la financiación. Ese falseamiento no se deriva sólo de los grupos de repetidores, sino del concepto de alumno de tiempo total en general, ya que no genera una unidad en la que se repercuta totalmente el coste total de la enseñanza superior. Profundizando en esta línea de pensamiento –(aparte de que no cuesta lo mismo un alumno de primero, segundo o tercer ciclo, y aún cuando queden reflejados en el módulo medio por la distribución real de alumnado en el momento del cálculo)– es necesario decir, que con ese concepto equívoco de alumno total se está estableciendo en la práctica una equivalencia lineal, a los efectos de matrícula, entre alumnos de carreras anteriores a los planes de estudios renovados y carreras nuevas, renovadas, de manera tal que el primer curso completo cueste igual a pesar de la diferencia de dedicación docente que hay en la enseñanza de unas y otras carreras.

Parece, seguirse por tanto, que el concepto de alumno es una unidad poco adecuada como factor de multiplicación para la subvención, cuando esta se quiere orientar al logro de la calidad.

d) El criterio de módulo por alumno es más bien un criterio de comparación “a posteriori” que un criterio de pago. No contribuye a consolidar, pues favorece la tendencia a la masificación en las carreras de coste real inferior al módulo, con objeto de contar con ingresos extras para atender a otras carreras caras o a otras necesidades de la universidad.

Con todo, hay que reconocer que el concepto de módulo por alumno, como unidad de subvención al gasto corriente de la universidad es un concepto propio del marco legal derivado de la LRU, en el que la Administración tiene competencias para establecer el techo docente de cada universidad. A pesar de las observaciones críticas hay que decir que el módulo por alumno ha permitido establecer planes de financiación orientados en períodos de transición a la expansión de sistemas universitarios y sin lugar a dudas son marco de referencia para la aproximación a nuevos modelos más avanzados.

Referencias Bibliográficas

- Alonso, C. (1986).** *Tipología de estudiantes universitarios*. Murcia: Universidad de Murcia.
- B.O.E. (1992).** *Tratado de la Unión Europea*. Madrid: Imprenta Nacional del Boletín Oficial del Estado.

- Casal Bataller y otros (1991).** *La inserción social y profesional de los jóvenes.* Madrid: CIDE.
- CIC Galicia (1993).** *Trayectoria de inserción profesional de los universitarios gallegos.* Informe elaborado para la Xunta de Galicia, bajo prescripciones técnicas de la Dirección Xeral de Universidades e Investigación.
- CIC Galicia (1994).** *Demanda de cualificación. Tendencias dominantes en Galicia.* Informe elaborado para la Xunta de Galicia, bajo prescripciones diversas coordinadas por FEUGA.
- CNE (1995).** *Le Devenir des diplômés des universités.* París: Comité National d'Evaluation des établissements publics á caractère scientifique, cultural e professionnel.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1990).** *Colloque sur l'enseignement supérieur et 1991: préparons l'an 2000.* Université de Sienne.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1991).** *Memorandum sobre la Enseñanza Superior en la Comunidad Europea. Informe final.* Com. (91), 349.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1993).** *Orientaciones para la acción comunitaria en el ámbito de la educación y la formación: Informe final.* Com. (93), 183 final. Bruselas, 5 de Mayo.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1995).** *La mobilité étudiante au sein de l'union européenne: la position de l'Espagne.* Institut Européen d'Education et de Politique Sociale. Bruselas, Marzo.
- Consejo de Universidades (1987).** *La reforma universitaria española. Evaluación e Informe.* Madrid: Secretaría General del Consejo.
- Consejo de Universidades (1996).** *Normativa sobre directrices europeas.* Madrid: Secretaría General del Consejo.
- De Miguel, M., Mora, J.G. y Rodríguez, S. (1989).** *La evaluación de las instituciones universitarias.* Madrid: Secretaría General del Consejo de Universidades.
- De Prado, J.A. (1993).** *Oferta de titulados en el Sistema Universitario de Galicia.* Informe elaborado para la Xunta de Galicia bajo prescripciones técnicas de la Dirección Xeral de Universidades e Investigación.
- Fundación Galicia-Europa (1991).** *Acta Única Europea.* Santiago de Compostela: Fundación Galicia-Europa.
- IGAPEPSA (1993).** *Preferencias de los estudiantes en la elección de carrera universitaria y demanda de los empresarios.* Informe elaborado para la Xunta de Galicia, bajo prescripciones técnicas de la Dirección General de Universidades e Investigación.
- Latiesa, M. (1995).** *El control de la calidad académica en las universidades británicas.* University of Southampton.
- MEC (1988).** *La formación de postgrado. Situación actual y tendencias.* Madrid: Colección Forum Universidad-Empresa.

- MEC (1988).** *Experiencias de acercamiento entre la educación superior y el empleo.* Madrid: Colección forum Universidad-Empresa.
- MEC (1991).** *Documento base para la elaboración de un informe marco de la programación de la enseñanza superior en las universidades del territorio.* Madrid: Secretaría de Estado de Universidades e Investigación.
- Mora, J.G. (1990).** *La demanda de la educación superior.* Premio Consejo de Universidades, 1988. Madrid: Secretaría General del Consejo.
- Mora, J.G. (1991).** *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias.* Madrid: Secretaría General del Consejo de Universidades.
- OCDE (1995).** *Education at a glance: OCDE Indicators.* París: OCDE.
- Pérez Vilariño, J. y Otros (1994).** *Evolución y análisis del paro de los titulados universitarios en Galicia.* Informe elaborado para la Xunta de Galicia bajo prescripciones técnicas de la Dirección Xeral de Universidades e Investigación.
- Rodríguez, A., Touriñán, J.M. y Santos, M.A. (1993).** *La lógica de las decisiones en la construcción de sistemas educativos. Estudio de un caso.* Seminario de Teoría de la Educación. Mérida. (Publicación de la Revista Española de Pedagogía).
- Rodríguez Navarro, A. (1994).** La reforma de la Universidad. *Boletín de la Institución Libre de la Enseñanza, 20.* Madrid.
- Telford, R. (1990).** *La insuficiencia de cualificaciones en Europa.* Dictamen IRDAC. Bruselas: Grupo XI. Comisión de las Comunidades Europeas.
- Telford, R. (1994).** *Quality and relevance: the challenge to european education.* Bruselas: IRDAC.
- Touriñán, J.M. (1987).** *Teoría de la Educación.* Madrid: Anaya.
- Touriñán, J.M. (1992).** Un reto de los sistemas universitarios: los espacios de coordinación. *Actas del Congreso Internacional de Universidades: "La Universidad ante el Quinto Centenario"*. Madrid: Editorial Complutense.
- Touriñán, J.M. (1993).** *Avances no desenvolvemento do sistema universitario de Galicia.* Xunta de Galicia. Colección Innovación e Investigación Científica.
- Touriñán, J.M. (1995).** La descentralización educativa. Análisis desde la experiencia universitaria de Galicia. *Revista Española de Pedagogía, 202,* 397-435.
- Touriñán, J.M. (1996).** La libertad de enseñanza, democratización y autonomía escolar. Nuevas propuestas en la encrucijada de las políticas educativas. *Revista Bordón, 3,* 273-317.
- Touriñán, J.M. (1996).** *Nuevos desafíos en el desarrollo universitario: los sistemas universitarios regionales y la definición de perfiles de universidad.* Symposium Internacional sobre Solidaridad, Educación y Formación. Madrid: Universidad Complutense, Facultad de Educación.

- Touriñán, J.M. y Casares, J.J. (1995).** Investigación y desarrollo en Telecomunicación en Galicia. *Revista Galega de Cooperación Científica*, 1, 24-39.
- Touriñán, J.M. y De Prado, J.A. (1994).** Planificación de la oferta universitaria de Galicia: la toma de decisiones en el proyecto de calidad total. *Actas del Seminario Internación de Expansión de la Comunidad Científica de Galicia*. Negreira, Junio 1994. Xunta de Galicia, Instituto Gallego de Cooperación Iberoamericana (IGACI).
- Touriñán, J.M. y Rodríguez, A. (1993).** Conocimiento de la educación, decisiones pedagógicas y decisiones de política educativa. *Revista Portuguesa de Filosofía*, 49 (1-2), 63-97.
- Touriñán, J.M. y Romero-Camacho, M. (1996).** A informatización da oferta do sistema universitario, págs. 115-150. En Touriñán, J.M. *Sistema universitario de Galicia. Fundamentos e desenvolvemento legal*. Xunta de Galicia. Colección Innovación e Investigación Científica.
- Unesco (1995).** *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la Educación Superior*. París: Unesco.
- Varios (1992).** *Potencial universitario de Galicia. Prescripciones del Mapa de Titulaciones*. Informe elaborado para la Xunta de Galicia bajo prescripciones técnicas del Consello Universitario de Galicia.

UNA APROXIMACIÓN HISTÓRICA A LA ENSEÑANZA: PSICOLOGÍA Y FILOSOFÍA COMO FUNDAMENTOS

AMALIO CALVO DÍAZ*

La enseñanza en el marco español de la educación como hecho social posee una rica historia ya desde el siglo XIX. En este trabajo se ensaya un acercamiento histórico, con la Psicología y la Filosofía como pautas orientadoras y pedagógicas, desde el escenario de los vaivenes políticos. Se hace referencia al sistema educativo español, a sus primeros pasos y a algunas corrientes filosóficas, psicológicas o pedagógicas que impulsaron la renovación educativa en el siglo XIX (krausismo, Sanz del Río con un papel difusor, la I.L.E., el grupo de Oviedo y el papel relevante de las cátedras de Institutos...). No solo fueron ideas de renovación con sus presupuestos mentales filosófico-pedagógicos o psicológicos sino personas de relieve que desde las cátedras de Institutos de Bachillerato o E. Secundaria impulsaron la difusión de disciplinas que en Psicología y en Filosofía hoy se imparten en las Universidades. Hoy como hace cien o 150 años sigue en pie la cuestión educativa con planteamientos muy similares. Por eso es bueno refrescar la memoria y no repetir errores.

Education has a rich history in Spain since the 19th century. In this project, we will study the history of education related to the political situation using psychology and philosophy as guidelines. We will be referring to the Spanish educational system, its beginning and some philosophical, psychological and pedagogical points of view that pushed the renovation of education in the 19th century (Krausism, Sanz del Río, the I.L.E., the group of Oviedo and the importance of the high school professors). Not only did they have new ideas based on philosophy, pedagogy, or psychology, but they themselves through their post as secondary teachers helped the expansion of certain subjects that now are taught at Universities. Today, like 100 or 150 years ago, the educational points of view concerning education are similar. This is why it is important to remember and not repeat errors.

1. Introducción

La Enseñanza y la Educación en la sociedad es y ha sido un hecho social de capital importancia al menos para quienes desarrollamos en las aulas nuestro quehacer diario entre libros, estudiantes y padres.

Recordar que entre 1836 y 1931 hubo en España 25 planes de estudios diferentes, nos ayudará a acentuar la importancia social y política

* AMALIO CALVO DÍAZ, es Profesor de Secundaria y de la Facultad de Psicología de la Universidad de Oviedo.

que desde la inestabilidad decimonónica tuvo o tiene aún en la sociedad de hoy la cuestión educativa.

Entendemos esos planes como proyectos, algo "*in fieri*" (que puede llegar a ser), que surge del análisis de la realidad o de lo que hay, lo *dado*, y *que ha de revestirse de lo puesto*, en clave kantiana, a través de unos pasos programados, que nos dirán hacia donde queremos ir o llevar la sociedad, si es que es posible en la sociedad global..

Se trataba de un tejer y destejer una legislación que en cuanto al *grado secundario* no existía propiamente como tal en el siglo XIX.

Su nueva creación va a sortear frecuentes vaivenes políticos e ideológicos si el gobernante ve en la instrucción un instrumento para moldear la sociedad (desde patrones que configuren la estructura social y económica implantando métodos pedagógicos).

Según Antonio Gil de Zárate (*De la instrucción pública en España*. Madrid, Vol II, p.24, 1885) había *unos estudios muy rudimentarios administrados por las escuelas de primeras letras, algunos latines malos procedentes de los dómines y la peor filosofía de las Universidades, seminarios y conventos. Hasta llegar a las Facultades mayores sólo se impartían unos pocos conocimientos de latín, filosofía y humanidades como preparatorios a los estudios de aquellas.*

Desde este panorama no es fácil dibujar unas pinceladas para hacernos una idea muy somera del momento educativo en las Enseñanzas Medias fundamentalmente. También recordaremos algunas pautas filosóficas, psicológicas y pedagógicas que movieron los hilos de los planes educativos del XIX. Eso que podemos definir como esquemas mentales (o *presupuestos filosófico-pedagógicos y psicológicos*).

Pero antes veamos con cierta rapidez como se configura el sistema educativo español donde nos movemos.

2. Caracterización del Sistema Educativo

Para comprender el sistema educativo actual hay que acudir a la misma Historia de España, pero sólo podemos ahora recoger algunos detalles:

* Un breve itinerario histórico recordando, casi indicando algunos hitos sobresalientes del sistema educativo, desde la Constitución de 1812

hasta la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo, *subrayando las aportaciones del siglo XIX a través del pensamiento liberal y absolutista* o en este siglo el enriquecimiento de la II República o las aportaciones del franquismo no tan lejano en mentalidad y fechas.

Los cambios que arrastra hoy la Reforma Educativa en los centros suponen que hay que ayudar al profesorado, padres y estudiantes a que evolucionen hacia un cambio de actitudes (habrá que trabajar en la construcción de actitudes lo mismo que los conocimientos) en propósitos, objetivos y procedimientos y que en buena parte no existen diseños adecuados que arranquen de las necesidades actuales de la sociedad y del ciudadano del siglo XXI que queremos educar. Si no ayudamos a entender la Reforma difícilmente podremos trabajar por el cambio que postula la Reforma en conceptos, procedimientos, actitudes y valores.

La Reforma pide que nos adaptemos al entorno de ideas, necesidades y futuro de la sociedad y de los países europeos y de la sociedad global que se mueve más allá de occidente, y que queremos (valores y normas).

Postula la aceptación de los principios de la Psicología y de la Pedagogía para incorporar sus avances en modelos, procedimientos más activos, participativos, en actitudes y en los procesos de enseñar-aprender, introducir los avances sobre el funcionamiento de los grupos y la idea constante de que un Instituto y una escuela es algo permanente en servicio de calidad al ciudadano.

No podemos olvidar que la Formación Profesional, la Educación especial, las titulaciones han de ir paralelas a las necesidades que la sociedad quiere cubrir para funcionar correctamente si la escuela quiere hacer un servicio al ciudadano (funcionalidad social de la tarea).

Pues todo ello no será fácil si no recordamos algo del recorrido que la Enseñanza Media tuvo que sufrir en el siglo pasado con el nacimiento y evolución de los Institutos y de los planes de estudio.

Algunas referencias y tramos del sistema educativo español

Desde la LOGSE es bueno recordar los antecedentes históricos más inmediatos de España que el pensamiento ilustrado y la idea de progreso en el XIX plasmó como aspiración en el marco de las escasas posibilidades en que se movía.

* La Constitución de 1812 veía en la educación el mejor instrumento de reforma social (Título XII, art. del 366 al 371). Se observan algunos presupuestos importantes como *la generalización de la enseñanza primaria* (se establecen en todos los pueblos escuelas "para enseñar a los niños a leer, escribir, contar y el catecismo de la religión católica que comprenderá una breve exposición de las obligaciones civiles"); *atribuye al Estado las competencias educativas* (la dirección General de Estudio se encarga de inspeccionar la enseñanza pública y su currículo).

Una Junta de literatos y de científicos con el poeta Quintana redactó un Informe (1813) para reducir las Universidades y Facultades, crear numerosas Escuelas especiales (Medicina, Comercio, Navegación, Agricultura etc.) y establecer en Madrid la UNIVERSIDAD CENTRAL.

Las circunstancias impidieron la realización de este plan ya que al llegar Fernando VII siguen los viejos planes de estudios.

Entre 1820 y 1823 al tratarse de la reforma de la instrucción pública se habla por vez primera en España de *segunda enseñanza*, sin definirla ya que las Universidades comprendían estos estudios sin un plan adecuado a este grado de instrucción; se programaban las materias preparatorias a cursar antes de los diferentes carreras.

Cuando cae el régimen liberal se paraliza el proyecto y se establece que para ingresar en las Facultades de Teología, Cánones, Leyes y Medicina se debía estudiar un año de DIALÉCTICA, ONTOLOGÍA y elementos de MATEMÁTICAS; otro año de FÍSICA, ASTRONOMÍA y elementos de GEOGRAFÍA; en un tercer año se estudiaba COSMOLOGÍA, PSICOLOGÍA, TEOLOGÍA NATURAL y ÉTICA. En el reglamento sobre colegios de Humanidades se dispone la introducción gradual de cátedras elementales de MATEMÁTICAS, HISTORIA NATURAL FÍSICA Y QUÍMICA y LENGUA GRIEGA.

* El Informe Quintana de 1821 surge del encargo de la Junta de Instrucción Pública a Manuel José Quintana que se convertirá en norma legal (1821). Habla de la importancia de la instrucción, de que debe ser universal –para todos los ciudadanos–; también se refiere a un método uniforme de enseñanza pública y gratuita. En el Informe se habla de la división del sistema de enseñanza:

- Primera enseñanza "*en este primer grado de instrucción[...] debe ceñirse a leer con sentido; (hoy nos quejamos de que no saben leer nuestros estudiantes!), escribir con claridad y buena ortografía etc.*".

- El segundo grado preparaba al estudios de las ciencias.
- La enseñanza universitaria (ocho cursos para los juristas).

Este Informe es un primer esfuerzo por confeccionar una elenco de ley general de educación, que el absolutismo no permitió que progresara.

* *El Plan Calomarde de 1824*: Contenía un plan literario de estudios de arreglo general de las universidades: Las universidades dependían de la Secretaría de Gracia y Justicia con un rector nombrado por el Rey; no tenían autonomía y en cada universidad se establece un tribunal de censura y corrección.

*Se divide la escolaridad entre los **estudios comunes** de Filosofía y los de **especialidad** en las Facultades mayores de Teología, Leyes, Cánones y Medicina con los títulos de Bachiller, Licenciado y Doctor.*

* *En 1836 se crea el bachillerato destinado a "esa clase social que antes no existía y ahora tiene tanta influencia en los destinos de las naciones"; con la finalidad de "completar la educación general de las clases acomodadas y seguir con fruto las facultades mayores".*

Durante el curso 1845-46 (R.D. de 17 de septiembre 1845) se publica el Plan de Estudios de Pedro José Pidal que constituye una gran mejora para la enseñanza y a partir de este decreto se *crean todos los institutos.*

El de Gijón es anterior y se inauguró el 7 de enero de 1794 como Real Instituto Asturiano fundado por Jovellanos. El de San Isidro de Madrid tuvo su origen en los Estudios de San Isidro fundados por los jesuitas en 1545 y el Cardenal Cisneros (Noviciado) se basa en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Alcalá de Henares, fundada por Cisneros y trasladada a Madrid en 1836.

En Tapia de Casariego fue fundado por D. Fernando Fernández de Casariego gracias a un legado que dejó con este fin. El de Toledo se creó en 1845 al suprimirse la Universidad.

En 1928 se abren institutos locales en Cangas de Onís (Asturias), Madrideojos (Toledo) y Talavera de la Reina (Toledo).

En 1894 los ingresos y los gastos del Instituto de Oviedo eran 290.474,47 pts. Según la Memoria el sobrante efectivo en el ejercicio económico de 1894-95 era de 656.910 pts que ingresaron en el Erario como beneficios y en el ejercicio 1895-96 fue de 554.768 pts, debiéndose esta disminución al restablecimiento de las cátedras de religión y a la rebaja del

importe de las inscripciones de matrícula, reducidas de 10 a 8 pts por inscripción.

Antonio Gil de Zárate al frente de la Sección de Instrucción Pública, catedrático de la Escuela de Comercio de Madrid habla en su obra de la secularización de la Enseñanza: *“la cuestión de enseñanza es cuestión de poder: el que enseña, domina; puesto que enseñar es formar hombres, y hombres amoldados a las miras del que los adoctrina”*.

“El campo de la filosofía será siempre el palenque donde se den siempre los más terribles combates los partidarios de la civilización y del retroceso” (Vol., I, p.94).

El plan de estudios responde a la ideología imperante (enseñanza superior y secundaria para las clases altas y medias e instrucción primaria para el conjunto de la población). Se establece el pago de una cuota sin determinar la cantidad, por tanto estamos ante una enseñanza no gratuita.

La **segunda enseñanza**, confundida aún con la Facultad de Filosofía se prolonga a cinco años.

Regula las materias del nuevo plan dividiendo la enseñanza en Grado Elemental y de Ampliación.

Las materias del plan de **grado elemental** eran: *matemáticas, lengua española y latín, historia, religión y francés*. Como *complementarias* estaban *Principios de Psicología, Ideología y Lógica, Ciencias naturales, Ciencias físico-químicas y Dibujo*.

En el grado de ampliación había una sección de letras y otra de ciencias con asignaturas específicas (*astronomía, física, mineralogía, botánica, zoología, derecho político y administrativo, economía política, filosofía y lenguas inglesa, alemana, griega, latina, hebrea y árabe debiendo elegir tres lenguas de éstas*).

La reforma de 1845 dota de entidad propia a los Institutos aunque no haya separación entre los estudios secundarios y superiores.

La segunda enseñanza elemental y la de ampliación constituían una sola Facultad –FILOSOFÍA– donde se obtenía el título de Bachiller al concluir los cinco años que comprendía el grado elemental y el de Licenciado en ciencias o Letras al terminar los estudios de ampliación que se separaban en dos secciones a cursar respectivamente en dos años. Quienes aprobaban los estudios de licenciado en Letras o en Ciencias, que solían ser cuatro años, podían optar al título de Licenciado en Filosofía.

La ley permite establecimientos privados de segunda enseñanza con estudios incorporados al Instituto oficial más próximo con exámenes anuales.

El 18-X-1845 nombran a Fernando de Castro profesor sustituto para la Cátedra de Mitología y Principios de Historia General en la Facultad de Filosofía; era sólo una asignatura del Primer curso de los estudios de Enseñanza Secundaria.

El 28 de enero de 1847 la Instrucción Pública pasa a depender del nuevo Ministerio de Comercio, Instrucción y Obras públicas; el 8 de julio aparece un nuevo plan, que separa la segunda enseñanza de la facultad de Filosofía.

El 5 de abril de 1847 Fernando de Castro es nombrado titular de Elementos de Historia General y Española en el Instituto madrileño de San Isidro y el 11 de julio de 1847 se reconoce a los Catedráticos de Historia de Institutos superiores agregados a la Universidad el sueldo de 8.000 reales anuales.

Pero los institutos no acaban de arraigar porque muchas familias seguían enviando a sus hijos a los Seminarios. En 1852 los estudiantes de Segunda enseñanza se distribuían de este modo: 3.000 en los seminarios, 2.500 en colegios privados y 9.000 en Institutos.

Aparece la idea de crear una segunda enseñanza de tipo laboral –sin realizarla– y algunos institutos añaden cátedras de dibujo, comercio, industria, agricultura, náutica etc.

El Concordato de 1851 habla de la ortodoxia en los centros docentes, suprime las Facultades de Teología en las Universidades y la Religión y la Moral en la segunda enseñanza estableciendo un curso de FILOSOFÍA MORAL.

Desde 1852 se exige grados académicos para opositar a cátedras de Instituto y a la Facultad de Letras.

* *La Ley Moyano de 1857*: El ministro de Fomento Claudio Moyano redactó un proyecto de Ley de Bases que pasó a texto legal articulado publicado en 1857; es la primera regulación legal, sistemática que dura más en España con los apartados siguientes:

-De los Estudios (donde se refiere a planes, condiciones y grados, textos y estudios en extranjero).

-De los Establecimientos de enseñanza pública y privada en escuelas separadas.

-Del profesorado público.

-Del Gobierno y administración de la instrucción pública, con la inspección etc.; enseñanza primaria elemental obligatoria y gratuita para quienes no puedan pagarla, desde seis años a nueve; *se regula la enseñanza secundaria o media y la superior.*

La Ley Moyano encargó a los Institutos la expedición del título de Bachiller en Artes.

* *El bachillerato deja de ser universitario en 1870.*

* *El ministro de Fomento Fermín Lasala, del Gabinete de Cánovas proyecta la reforma de los estudios secundarios y universitarios a través de un plan que estuvo en vigor desde 1880 a 1894 y continuará con leves variantes desde 1895 a 1898, con la idea de que fueran unos estudios fáciles, cortos y lo más baratos posibles.*

Las asignaturas eran en el Primer año: Latín y castellano, Segundo año: latín, castellano e historia de España; Tercer año: Retórica y poética, Aritmética y álgebra, Historia Universal y Francés; Cuarto año: Psicología, Lógica y Filosofía Moral, Geometría y Trigonometría, Francés; Quinto año: Física y Química, Historia Natural con Filosofía e Higiene y Agricultura.

Las medidas positivas fueron: exigir un examen teórico-práctico para ingresar en la segunda enseñanza y la división de las clases numerosas en secciones con profesores supernumerarios y auxiliares. Las clases a fines de siglo seguían siendo de más de 150 alumnos.

Se discutió la ampliación o división de la cátedra de Psicología, Lógica y Ética para poder incluir la Teodicea. El obispo auxiliar de Madrid pidió introducir la cátedra de Moral y Religión. Se introducen también las cátedras de francés, inglés, alemán a juicio de los claustros.

* *La Circular de Albareda (de la Unión Liberal con la cartera de Fomento) en 1881 protege al profesor de las autoridades políticas frente a la ortodoxia religiosa y política del Estado.*

También incrementa el presupuesto de educación, reforma la instrucción pública, modifica el plan de estudios y aumenta el sueldo de los catedráticos (pero no hay dinero).

En 1885 Pidal y Mon, ministro de Fomento con Cánovas reforma el sistema de oposiciones a cátedra, la libertad de enseñanza y aporta un nuevo plan de estudios mejorando el nivel, reorganizando los estudios,

distribuyendo asignaturas, número de horas semanales y el ingreso en bachillerato:

Seis cursos de tres secciones (ciencias, letras y artes) con materias comunes para los tres: latín y castellano, retórica y poética, Geografía e historia, lenguas vivas, Filosofía, matemáticas, Física y Q. Historia Actual. Se regula el sueldo de los catedráticos y los derechos pasivos, el escalafón por antigüedad, el quinquenio eran 500 ptas y un plan para que los supernumerarios ingresaran por concurso no por oposición como pedían los catedráticos.

Hombres próximos al espiritualismo francés de V. Cousin y P. Maine de Biran, en la línea de Jaime Balmes (1810-1848), como Tomás García Luna (?-1888) difunde estas ideas entre la burguesía y desde 1845 se enseña en el Bachillerato (con el Plan Pidal) una materia de "PRINCIPIOS DE PSICOLOGÍA, LÓGICA Y ÉTICA".

** Al final del siglo XIX y principios del XX hay un auge de ideas y movimientos educativos (krausismo, I.L.E., regeneracionismo, 98, UGT, Montero Ríos en 1874 hace depender las Escuelas Normales del presupuesto del Estado, se incluye también la enseñanza media en 1887, se separa el Ministerio de Instrucción Pública del de Fomento en 1900, Romanones paga a los maestros en 1902 y quiere introducir un bachillerato técnico y Maura prolonga la enseñanza primaria de 6 a 12 años en 1907).*

** La II República con la Institución Libre de Enseñanza introduce métodos para cultivar la actividad y espontaneidad del niño desde un modelo progresista, neutral, postulando la libertad de cátedra y de enseñanza, quiere ampliar la enseñanza obligatoria hasta los 12 años.*

Rafael Altamira, Marcelino Domingo, Rodolfo Llopis y otras personalidades han ayudado a configurar el sistema educativo de 1931-32 que es una época de gran reforma del sistema educativo español, y en la Constitución de 1931 se recoge sus ideas e ideales. Se mejora el sistema de formación del profesorado con el Plan de Estudios, las escuelas normales, la retribución económica etc. Se crean escuelas e institutos dotados con medios y sobre todo se mejora la Inspección Educativa.

** La Dictadura de Franco con la LEY de Enseñanza Primaria de 1945 y la LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1970 es una larga travesía. Los rasgos más destacables son:*

- *Un Bachillerato de 7 años desde 1938 hasta 1953 clásico, humanístico, católico para transformar la sociedad y las futuras clases rectoras.*

- La Ley de Enseñanza Primaria de 1945 quería preparar para el bachillerato y dotar de cultura general mínima a quienes no proseguían estudios (materias instrumentales, optativas, y complementarias). *Había unos cuestionarios publicados en 1953 que daba directrices para enseñar.*

La ley de 21 de abril de 1964 y 21 de diciembre de 1965 aportan normas legales y amplían la escolaridad obligatoria hasta los 14 años, crean el Centro de Documentación y Orientación didáctica de Enseñanza Primaria e implantan los Cuestionarios Nacionales de Enseñanza en 1965. Los planes de desarrollo económico y social posibilitan estas escasas reformas por la necesidad de mano de obra que exigía la industrialización incipiente. En estos años al parecer sólo cursan el período de 10 a 14 años de la Enseñanza Primaria los que por circunstancias personales u otras no van a cursar bachillerato.

La formación Profesional sigue parecida suerte al bachillerato con tres niveles: preaprendizaje, oficialía y maestría. Los centros están la mayoría en manos de la Iglesia, de Organización sindical y de la iniciativa privada (hay cinco Universidades laborales).

3. Algunos aspectos de la enseñanza en la España del XIX

La vida cultural, social y científica de España al iniciarse el siglo XIX se halla lejos de Europa por la invasión francesa y la reacción conservadora de Fernando VII, monarca absoluto. Dos fuerzas se enfrentaban en sus partidarios de la libertad, monarquía constitucional y las nuevas ideas y formas sociales y los seguidores del Antiguo Régimen, el pensamiento tradicional, el orden, la tradición religiosa. Los conflictos estaban en bandeja y fueron profundos. Dos fuerzas antagónicas desde otros tiempos; unos piden la renovación de España con apertura a Europa liberando y secularizando la vida nacional; otros apoyados en viejas glorias patrias buscan la tradición hispana ligada al catolicismo. El pensamiento se halla escindido por el movimiento krausista como principal exponente de la apertura a Europa con un racionalismo secularizado de la filosofía.

Contra el krausismo se da un pensamiento teocrático, casi enemigo de la conciliación moderna, siempre con vinculaciones políticas y reaccionarias e integrado por intelectuales católicos.

Por la transcendencia e influjo sobre los planes de estudios recogemos algo de las corrientes filosóficas, psicológicas y pedagógicas que marcaron los aires de renovación del siglo XIX e influyeron al menos parcialmente en el enseñanza.

a) La Filosofía del Krausismo

La Fundación Duques de Soria (13-15 de octubre 1997) ha organizado en la Residencia de Estudiantes el Seminario "*La actualidad del krausismo en su contexto europeo*".

En él han vuelto a recordarse algunas tesis sobre el krausismo y su redescubrimiento internacional en los 90, como los planteamientos de Juan López-Morillas (1956, "*El krausismo español*", FCE, México), o de Elías Díaz ("*La filosofía social del krausismo español*" 1973, Cuadernos para el Diálogo) o de Antonio Heredia Soriano (1975 en "El krausismo español apunte histórico-bibliográfico" en la revista *Cuadernos salmantinos de filosofía*, de la Universidad Pontificia de Salamanca).

El Krausismo se difunde en España después del viaje a Alemania en 1843 del doctor en Jurisprudencia (Derecho civil y canónico), Julián Sanz del Río (Torrearévalo, Soria, 1814-1869) que por encargo del Gobierno debe estudiar los sistemas filosóficos alemanes como expresión más alta de la filosofía. Cuando el 26 de enero de 1854 le conceden la cátedra de Ampliación de la Filosofía y de su historia en la Universidad de Madrid al exigirle ser doctor en Filosofía, en 1855 y 1856 obtiene la licenciatura y el doctorado en Filosofía y Letras con su tesis sobre *La cuestión de la filosofía novísima*.

Es digna de recordar la trayectoria académica de Sanz del Río, "de humilde familia de labradores, estudió latín y humanidades en Córdoba bajo la tutela de un tío suyo, allí prebendado; siguió luego tres cursos (1830-1833) de Instituciones civiles en el colegio del Sacro Monte de Granada y de Instituciones civiles y canónicas, recibiendo el título de Bachiller en la Universidad de Toledo (1833-1834) y Licenciado y Doctor en Granada (1835-1836) para cursar más tarde en Madrid (1836-1838) los años 6º y 7º de Jurisprudencia; en 1840 obtuvo, gratis, por pobre y sobresaliente, el grado de Licenciado y el de Doctor por esta Facultad".

(Adolfo Posada, "*Breve historia del krausismo español*". Universidad de Oviedo. 1981).

En Heidelberg contacta con discípulos destacados de K.C.F. Krause (1781-1832), donde enseñaban dos de sus mejores discípulos, Leonhardi y Röder.

Desde la cátedra de Historia de la Filosofía de la Universidad de Madrid (1854) y con el Discurso de apertura de Curso Académico 1857-1858 empieza a difundir la nueva doctrina.

En el pueblo toledano de Illescas, cerca de Esquivias donde se casó Cervantes y con unos maravillosos cuadros del Greco en la iglesia de la Caridad, a mitad de camino entre Toledo y Madrid, tradujo la ANALÍTICA y El IDEAL DE LA HUMANIDAD de Krause que eran las exposiciones del sistema en su vertiente teórica y práctica.

También traduce la *Historia Universal hasta 1847* de Weber y la *Psicología* de Ahrens, obras del círculo krausista. Estas obras van a producir una reacción muy violenta católica por la heterodoxia de su doctrina. La Encíclica *Quanta Cura y el Syllabus* atizan la hoguera con los llamados errores modernos –liberalismo y racionalismo–. *El ideal de la humanidad* se incluía en 1865 en el *Índice* de Libros prohibidos.

Los escritores católicos se lanzan a una feroz campaña de descrédito contra los profesores krausistas para lograr su destitución de cátedras. Con el gobierno del general Narváez se depura separando de sus cátedras a los krausistas más ilustres: Julián Sanz del Río, Fernando de Castro y Nicolás Salmerón.

La revolución de 1868 los repone en sus cátedras dando a Castro el Rectorado de la Universidad de Madrid y a Sanz del Río el Decanato de su Facultad de Letras.

La instauración de la República en 1873 (no cumple un año) ofrece esperanzas a los krausistas obligados a dimitir con Amadeo I (1871). Nicolás Salmerón es su presidente (dos meses, ya que dimite por no firmar la pena de muerte contra los cantonalistas de Cartagena) y Giner de los Ríos se convertirá en principal inspirador de las reformas educativas.

El krausismo se puede dibujar en tres rasgos clave:

– Conjuga idealismo (razón) y positivismo (experiencia, observación) con métodos científicos.

– Sitúa a la Psicología experimental en un lugar de privilegio ya que para los krausistas-positivistas las corrientes psicológico-experimentales implican las filosóficas (Giner de los Ríos, González Serrano).

– Concibe el mundo como una unidad (monismo positivo o científico) que modulan al plasmarlo.

Desde los planteamientos psicofísicos de la Psicología Experimental quieren rechazar el dualismo cartesiano buscando la unidad de lo real con dimensiones positivistas. Salmerón (que ganó la cátedra de Historia Universal en Oviedo, aunque no tomó posesión), por ejemplo; no se le puede entender sin este positivismo que refleja en sus escritos repletos de citas de G. Th. Fechner, W. Wundt, H. Spencer, E. Haeckel, A.Schopenhauer, E. von Hartman y C. Bernard.

El krausismo para J.L. Abellán más que escuela es Sanz del Río con muchos discípulos suyos instilando filosofía en la práctica del derecho, de la sociología, de la psicología, de la antropología, de la enseñanza y de la religión.

Influye profundamente en la vida española sobre todo la década 1860 a 1870 con derivaciones y bifurcaciones hasta nuestros días pasando por el krausismo de A. Machado doblado por su Juan de Mairena.

Baroja (Obras Completas, VII, pág. 572) describía a los krausistas (salmeronianos) como "*hombres graves, barbas negras, miradas sombrías, aire profético*".

Y Clarín (Leopoldo Alas "Solos de Clarín". Madrid, 1881, pág. 74) los presenta con rasgos muy sugestivos y simpatizantes: "*Esta juventud que hoy crece en España, ávida de ejercicio intelectual, casi avergonzada de nuestro atraso científico, busca con más anhelo que discernimiento, las nuevas teorías, la última palabra de la ciencia, temerosa más que del errar, de quedarse atrás, de no recibir en sus pasmados ojos los más recientes destellos del pensamiento europeo*".

Clarín dentro del Círculo krausista de Oviedo es el único profesor oficial de una disciplina filosófica (Elementos de derecho natural) desde 1888. Confesará que Urbano González Serrano (Navalmoral de la Mata, Cáceres, 1848-Madrid 1904) es su queridísimo amigo y siempre maestro; cuando le conoce (1871-72) era suplente en la cátedra de Metafísica de Salmerón en la Universidad de Madrid.

González Serrano escribe en 1883 un *Manual de psicología, Lógica y Ética para su estudio elemental en los institutos de segunda enseñanza* (2 vols.). Había obtenido por oposición en 1875 la cátedra de Psicología, Lógica y Filosofía Moral "en el Instituto de San Isidro de Madrid donde estuvo hasta su muerte. Fue el más importante dentro de la psicología científica iniciada por Giner entre los krausopositivistas.

b) La Psicología moderna y la Pedagogía

Con el krausismo de Sanz del Río llega de Alemania un sistema de pensamiento con múltiples posibilidades tanto para la psicología como para la pedagogía. Sus semillas serán decisivas para la psicología española y su aplicación en las aulas.

El empleo krausista del método sistemático en dos vías, análisis y síntesis, va a fecundar la disciplina.

El análisis arranca de la intuición del Yo y se eleva inductivamente hasta la intelección de Dios.

La síntesis deducía la necesidad de explicar todo lo real desde su fundamento último o Dios.

Las dos vías se necesitaban para construir filosofía y ciencia, pero *el análisis era previo y venía dado por la psicología*. Heinrich Ahrens (1808-1874), discípulo sobresaliente de Krause, muy leído y traducido en España decía: *"el espíritu es la fuente de toda ciencia filosófica, y la ciencia que se ocupa de él, de su naturaleza, de sus facultades de sus diferentes manifestaciones es la base y punto de partida de toda investigación ulterior"* (Ahrens, 1836-1838, pág. 5-6).

Será la huella de Giner de los Ríos la que creará un interés permanente por las cuestiones psicológicas; el psicólogo y filósofo Juan Vicente Viqueira (1886-1922) discípulo de Giner de los Ríos dice que no dejó nunca de interesarse por la Psicología y *"animó constantemente todo esfuerzo que tendiese a hacer progresar los estudios psicológicos, particularmente en aquellos respectos que mostraban relación con la Pedagogía"* (Viqueira, 1930, pág. 51).

La difusión que adquiere la psicología en España con los discípulos de Giner de los Ríos y de Simarro (1851-1921) deja un influencia profunda hasta nuestros días. Desde la vinculación a la I.L.E. trabajan la psicología, Julián Besteiro (1870-1940) aunque se le conozca más por sus actividades políticas que por su aportación psicológica –*Primera monografía sobre psicofísica* publicada en España–.

El catedrático de psicología en el Instituto de Tarragona, Martín Navarro Flores (1871-1950) publica el *primer Manual de Psicología experimental*.

José Verdes Montenegro y Montero (Madrid 1865-México 1940) ocupando cátedras de Institutos de Segunda Enseñanza en Orense, Alicante y Madrid escribe como textos para sus clases unos *Apuntes de Psicología*

Científica y un Boceto de Ética científica (1902) desde la visión del positivismo evolucionista.

Ricardo Macías Picavea (Santoña 1847-Valladolid 1899), alternando el servicio militar con los estudios en Madrid conoce a Sanz del Río y se familiariza con el krausismo que explicará al ganar una cátedra por oposición (*Psicología, Lógica y Ética* en el Instituto de Segunda Enseñanza de Tortosa). Luego pasa a Valladolid a las cátedras de Latín, Geografía e Historia en el Instituto de Valladolid.

Se traducen por esos años obras de Baldwin, de Binet, Claparède, de James, de Preyer etc.

Una influencia básica del krausismo incide en la educación y la I.L.E.

Es evidente que la reforma del hombre (para así reformar la sociedad) mediante la educación era el gran objetivo krausista.

El krausismo considera perfectible al hombre y la moral que promueve y vive como cambio y revolución supone una fe poco corriente en la transformación del hombre. En el fondo de todo no se trata más que de una nueva utopía o un impulso hacia ella. La transformación más fuerte del krausismo en la sociedad española es creer en el progreso moral del hombre –*bueno antropológicamente frente a la idea católica de caído en el pecado original*–.

Es otra concepción del mundo, quizá recuperación o incorporación de las ideas y presupuestos ilustrados en España.

En el krausismo se da una antropología que postula y exige replantearse la educación tradicional y veremos que su mayor influencia repercutirá en el campo educativo.

El giro del krausismo frente a la antropología tradicional católica –*hombre caído, inclinado al mal*– es *su optimismo confesado. Algo similar al ideal masónico de hombre: persona ilustrada, moral y libre con unos principios filosóficos y unos valores.*

- *El sujeto de la Historia es la Humanidad que está en comunicación-comunión con el resto de los hombres –de hoy, de ayer, de mañana– y éstos con Dios. El masón habla de la fraternidad universal y el cristiano del cuerpo místico de Cristo.*

- *La Historia es la nueva alianza con Dios que constituye un nuevo proyecto ético del hombre en cuanto tal desde la libertad y responsabilidad.*

Ni la I.L.E. en sí ni Sanz del Río ni Giner de los Ríos eran ateos; el laicismo que proponían significaba neutralidad más que agresividad

anticlerical: Se sabe que los profesores de la I.L.E. llevaban los domingos a misa a los alumnos, cuyos padres así lo hubieran solicitado; incluso asistían a cursos de carácter religioso fuera del centro institucionista (Blasco Carrascosa, 1980).

"Para alcanzar la paz en la escuela –ideal acariciado por don Francisco– defendía éste siempre, como esencial supuesto, la paz de las creencias en la esfera delicadísima de la religión, religión que jamás desterró de la enseñanza... la religión es una función espiritual permanente, que la escuela debe educar; ... una educación religiosa, que debe darse en la escuela, es la de la tolerancia positiva, no escéptica ni indiferente, de simpatía hacia todos los cultos y creencias..." "lo que no quería don Francisco era la enseñanza confesional de una dogmática impuesta, sobre todo, en la escuela pública, escuela de todos, en la que se debe respetar, por igual, la conciencia del maestro y la del niño.." (Adolfo Posada, pág. 97-98).

- c) Unas palabras sobre la I.L.E. y el Grupo de Oviedo. La Institución Libre de Enseñanza (1876-1936)

Decía Ortega y Gasset (en *El Espectador*, 1934) que "nos ha faltado el siglo educador", refiriéndose a la Ilustración del Siglo XVIII como desastrosa ausencia.

Los krausistas en el XIX se van a plantear con objetividad serena la llamada función social de la escuela, desde una elaboración crítica de su concepción de la sociedad y del mundo.

Pretenden educar con método activo e intuitivo –sabiendo ver– y con recursos originales y métodos pedagógicos nuevos y variados (salir al campo, excursiones científicas, visitas culturales, trabajos prácticos, discusiones seriamente estimuladas, fomento de relaciones sociales entre la comunidad escolar con tutoría, colonias de vacaciones, contacto y cooperación con la familia etc).

Precisamente el alcance de la I.L.E. fue su influencia social que rompe con el tipo de enseñanza rutinario, dogmático, escolástico que predominaba; se propone formar críticamente la inteligencia activa. Regenerar la conciencia española –renacer frente al adocenamiento–.

Veían que el problema de España era problema de educación. El nexos con la tradición socrático-platónica es claramente humanista. Pero sobre todo la I.L.E. será "intento de configurar la vida de este país según los

principios de la cultura moderna" (Pérez Embid en *Prólogo* a Cacho Viu, 1962).

Entre las realizaciones de la I.L.E. se hallan:

La creación en 1882 del MUSEO PEDAGÓGICO del que como asiduo colaborador de F. Giner de los Ríos, Manuel B. Cossío va a ser su director desde 1883 hasta 1929. La influencia mayor recaerá sobre colonias escolares (1882), equiparación económica de maestros y maestras (1883), intento de crear un Ministerio de Instrucción Pública (1886) y crear asambleas y exposiciones escolares (1892).

Otros logros serán la JUNTA PARA LA AMPLIACIÓN DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS (1907) que preside Ramón y Cajal; el Centro de estudios históricos, el Instituto nacional de ciencias naturales y la Residencia de Estudiantes (1910).

En 1918 se crea el Instituto-Escuela para la Segunda Enseñanza como centro piloto que va a introducir principios pedagógicos en la enseñanza oficial y en la 2ª República van a llegar a los tres niveles de enseñanza: primaria, secundaria y universitaria. En 1931 se crean las Misiones Pedagógicas.

El papel de la I.L.E. en la cultura española y en su sistema educativo durante el último tercio del siglo XIX fue magnífico.

Al imponerse la libertad de cátedra tras la revolución de 1868 y con la restauración de la monarquía se vuelve a las normas tradicionales, un grupo de catedráticos funda la I.L.E. como universidad libre y como centro experimental de segunda enseñanza; Cánovas (1876) reconoce su personalidad jurídica.

Giner de los Ríos –filósofo krausista– dotado de grandes cualidades pedagógicas agrupará en torno suyo hombres formados mayores y jóvenes, muchos profesores y universitarios que imparten enseñanzas en el centro. Recordamos algunos como Ruiz Quevedo, Figuerola, Montero Ríos, Salmerón, Moret, G. Ascárate, J. Costa, Rafael M^a de Labra, Cossío, Simarro. Colaboran nombres conocidísimos como Canalejas, L. Alas "Clarín", Azorín, Adolfo G. Posada, Álvarez Buylla, etc.

Los aires pedagógicos los recibió de Rouseau, Pestolazzi, Fröebel. La influencia sobre el Gobierno en materia educativa se manifestará con los años .

Las asignaturas en el plan de 1877 eran: *Historia media y moderna de España*, *Principios generales de Literatura, Lógica, Biología y Ética, 1º Curso de Derecho y Química*.

Los hermanos Machado por influencia de su abuelo profesor de Instituto, Antonio Machado Núñez, se formaron en la I.L.E. durante seis años hasta su ingreso en el Instituto en 1889; incluso en 1910 la Junta de Ampliación de Estudios le concede una beca para realizar estudios de Francés a Antonio Machado. Se puede recordar un Elogio a la muerte del maestro Giner de los Ríos (1915), incluso con un esquema ético-sentimental masónico de ambos (luz, talleres y vida santa).

*"Hacia otra luz más pura
partió el hermano de la luz del alba,
del sol a los talleres,
el viejo alegre de la vida santa..."*

El krausismo como reminiscencia en el alter ego de Machado –Juan de Mairena– y la I.L.E. estarán como telón de fondo en su obra.

Las circunstancias político-sociales y académicas de la creación de la I.L.E. se inician cuando en 1865 Isabel II vende los bienes del Patrimonio Real adscritos a la Corona y entrega a la Hacienda las tres cuartas partes de la operación quedándose ella con el resto. Será Emilio Castelar masón y republicano el que critique la decisión real cuestionándose la propiedad del Patrimonio Real.

El general Narváez presidente del Gobierno manda que la Universidad le abra un expediente. La noche de San Daniel –10 de abril– será el resultado final del proceso y de la revuelta de estudiantes ante la Puerta del Sol ("Primera cuestión universitaria").

El 10 de julio de 1866 con los moderados en el poder se prepara otra ofensiva contra los catedráticos liberales y krausistas de la Universidad, sobre todo a Julián Sanz del Río.

El 29 de enero de 1868 se separa de la cátedra a Sanz del Río, Fernando de Castro y Nicolás Salmerón, Giner de los Ríos se solidariza con los tres en un escrito dirigido al ministro de Fomento. Al triunfar la revolución de septiembre son repuestos en sus cátedras.

Con el nuevo gobierno de la Restauración borbónica y bajo la presidencia de Cánovas del Castillo el 9 de enero de 1875, se restablece una Ley de Instrucción Pública de 1857 sobre libros y programas que obligaba a todos los profesores de Universidad y de Institutos a presentar al Gobierno los programas de su asignatura para ser aprobados, si no contenían nada contra" el dogma católico ni la sana moral, ni atacaba directa o indirectamente a la monarquía constitucional ni al régimen político".

Las protestas no tardan y surge una reacción en cadena. Francisco Giner, N. Salmerón, G- de Ascárate son confinados en lugares alejados de

la península (Cádiz, Lugo y Cáceres); la protesta se extiende hasta los Institutos. La llegada de Sagasta retorna a los profesores a sus puestos en 1881 ("Segunda cuestión universitaria").

En estos seis años se determinan a abrir una institución de enseñanza privada donde plasmar sus aspiraciones pedagógicas y educativas, salvando la libertad de cátedra y la conciencia del profesor frente al intervencionismo del Estado.

Amparados en el art. 12 de la Constitución de 1876 ("todo español podrá fundar establecimientos de instrucción y de educación con arreglo a las leyes") fundan la Institución Libre de Enseñanza que va a desarrollarse en tres Etapas (entre 1876-1881; 1881-1907 y 1907-1936).

El Grupo de Oviedo

El matiz predominantemente educativo y pedagógico del krausismo produce efectos en la I.L.E. y en un círculo de profesores de la Universidad de Oviedo.

Cuando Adolfo G. Posada (Oviedo 1860-Madrid 1944) en 1883 gana la cátedra de Derecho Político y administrativo español en Oviedo estaban en Oviedo la mayor parte de los que componen el grupo de Oviedo: Félix Aramburu, Adolfo Álvarez Buylla, Fermín Canella, Leopoldo Alas "Clarín"; Aniceto Sela llega en 1891 y Rafael Altamira en 1891. Todos discípulos de Giner de los Ríos a través de Sanz del Río. El grupo va a tener decisiva influencia en aspectos sociológicos, jurídicos y literarios y por la inquietud profunda y fecunda que siembran. Fue un movimiento de renovación y de significación pedagógica, dice Adolfo Posada, refiriéndose al krausismo, con su manera de considerar los planteamientos del pensar y del vivir.

El krausismo como actitud mental y ética se abre a la austeridad y reserva, al esfuerzo por la ciencia dentro de una serena y estoica estimación de la vida.

El Grupo de Oviedo iniciará una serie de reformas pedagógicas hasta crear en 1887 *La Extensión Universitaria* y *La Escuela Práctica de Estudios Jurídicos y sociales*.

Quizá resten estudios más completos sobre esta etapa histórica del grupo de Oviedo y su importancia pero la limitación de esta aproximación histórica no lo permite.

S. Melón Fernández (1963, "*Un capítulo de la historia de la universidad de Oviedo 1833-1900*". IDEA, Oviedo) ayuda a acercarse a este momento que con los aires de fin de siglo y el 98 podrían volver a reestudiarse.

4. Referencias Bibliográficas

- Abellán, J.I. (1964).** *Historia crítica del pensamiento español*. Tomo 4. Madrid: Espasa-Calpe.
- Abellán, J.I. (1989).** *Historia crítica del pensamiento español*. Tomo 5/I. Madrid: Espasa-Calpe.
- Blasco Carrascosa (1980).** *Un arquetipo pedagógico pequeño-burgués*. Valencia: Fernando Torres Ed.
- Cacho Viu, V. (1962).** *La institución libre de Enseñanza*. Vol. I, II. Madrid: Rialp S.A.
- Cueto Alas, J. (1977).** *Los heterodoxos asturianos*. Salinas, Asturias: Ayalga Ediciones.
- Díaz de la Guardia, E. (1988).** *Evolución y desarrollo de la Enseñanza media en España 1875-1930*. Madrid: C.I.D.E.
- Jiménez Landi, A. (1996):** *La institución Libre de Enseñanza y su ambiente*. Tomo I, II. Madrid: Ministerio de Cultura, Universidad Complutense y algunas Comunidades Autónomas.
- Melón Fernández, S. (1963):** *Un capítulo de la historia de la Universidad de Oviedo (1833-1900)*. Oviedo: Instituto de Estudios Asturianos.
- Menéndez Soret, L. (1897).** *Memoria acerca del estado del Instituto provincial de Oviedo, durante el curso de 1896-1897*. Oviedo: Imprenta Pardo.
- Posada, A. (1925?).** *Breve historia del krausismo español*. Oviedo: Universidad de Oviedo (Servicio de Publicaciones 1981).
- Saiz M. y D. (Coord.)(1996).** *Personajes para la historia de la psicología en España*. Madrid: Ed Pirámide S.A.
- Viqueira, J.V. (1926).** *Introducción a la psicología pedagógica*. Madrid: Librería Beltrán.
- Viqueira, J.V. (1930).** *La psicología contemporánea*. Barcelona: Labor.

COMPONENTES DE LA MOTIVACIÓN: EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN ACADÉMICA

LUIS ÁLVAREZ, JOSÉ CARLOS NÚÑEZ, JESÚS HERNÁNDEZ,
JULIO ANTONIO GONZÁLEZ-PIENDA Y ENRIQUE SOLER*

La motivación es uno de los determinantes del rendimiento académico y, aunque se le achacan muchas de las dificultades de aprendizaje que presentan los alumnos, no se la tiene suficientemente en cuenta desde el punto de vista de la intervención educativa. Por este motivo, en el presente artículo, se delimitan los componentes de la motivación: metas, percepción de competencia, atribuciones y reacciones emocionales, para, a continuación, proponer algunos instrumentos de evaluación de cada ámbito y profundizar en estrategias de intervención que pueden ser muy útiles tanto para el profesor como para los alumnos en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Motivation is one of the academic output agents and, on spite of being the cause of many learning difficulties, it is seldom taken in account within educational intervention. In this paper, motivation components are set: goals, aptitude feeling, attribution, and emotional response, to propose next some instruments to evaluate each field and to deal with educational strategies.

Es ya un tópico entre el profesorado de los diferentes niveles educativos quejarse de la falta de motivación de los alumnos, de su escaso o nulo interés por una disciplina concreta o por el estudio en general; lo que convierte a la desmotivación en una de las principales causas del bajo rendimiento académico, como se ha corroborado en diversos estudios.

En el inicio de todo proceso de aprendizaje, además de poder atender, es necesario querer aprender, lo que implica una cierta predisposición o motivación inicial. De aquí, que la importancia que se le ha venido dando a la motivación a lo largo del tiempo haya sido grande y que cualquier modelo de aprendizaje conlleve tácita o explícitamente una teoría de la motivación (Walbert, 1981; Fyans y Maehr, 1987).

* LUIS ÁLVAREZ, JOSÉ CARLOS NÚÑEZ y JULIO ANTONIO GONZÁLEZ-PIENDA son Profesores del Departamento de Psicología; JESÚS HERNÁNDEZ y ENRIQUE SOLER son Profesores del Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo.

Se han ido sucediendo múltiples teorías para explicar la motivación, incluso desde posiciones contrarias. Según González Torres (1997: 18), el concepto de motivación ha ido evolucionando desde una perspectiva más cuantitativa (teorías basadas en la reducción o ampliación del impulso) hacia otra más cualitativa, centrada en la interacción entre el estilo del alumno para aprender y los condicionantes de la propuesta educativa. Así, la motivación extrínseca es más dependiente de las recompensas y sanciones externas, la motivación intrínseca está más vinculada a la tarea, y la motivación internalizada (Harter, 1992) es un tipo de motivación muy adaptativa, mediante la cual los alumnos llegan a implicarse en tareas que en sí mismas no son motivadoras. Esta última aparece no como un reto o disfrute propios de la motivación intrínseca, sino cuando el sujeto ha hecho suyas ciertas actitudes, valores y atributos que hacen innecesarias recompensas y sanciones para realizar las conductas que antes necesitaban control externo, como en la motivación extrínseca.

Por este motivo, conviene entender la motivación como un continuo que va desde la regulación externa de la conducta (motivación extrínseca, metas de rendimiento), pasando por la regulación o motivación internalizada, hasta llegar a la regulación por integración (motivación intrínseca, metas de aprendizaje) o autorregulación personal (Raffini, 1993; Ryan, Connell y Grolnick, 1992 y Núñez y González-Pumariega, 1998).

En este sentido, desde un enfoque exclusivamente académico, Pintrich y De Groot (1990) identifican en la motivación cuatro componentes; a saber: el valor que los alumnos dan a las metas, la percepción que tengan de sus competencias, las atribuciones causales que realicen y las reacciones emocionales que surjan en torno a la tarea. A continuación, estudiaremos cada uno de estos aspectos.

1. Metas

Las metas representan un «constructo» fundamental para predecir la conducta. Pueden agruparse en metas relacionadas con la valoración social, metas relacionadas con la propia tarea y metas relacionadas con el sujeto (González Cabanach, Valle, Núñez, y González-Pienda, 1996).

En el ámbito educativo y siguiendo a Dweck (1986), estas últimas se pueden concretar en metas de aprendizaje y metas de rendimiento. Las metas de aprendizaje suponen, por parte del sujeto, el desarrollo y mejora de

la capacidad; mientras que las de rendimiento reflejan el deseo del sujeto, más que de aprender, de demostrar a los demás su competencia y obtener juicios positivos acerca de la misma. Los que se orientan hacia metas de aprendizaje tienden a implicarse en tareas que suponen un desafío, mientras que los que se orientan hacia metas de rendimiento evitan aquellas tareas que supongan un riesgo de fracaso. El tender a una u otra meta depende del concepto que el sujeto tenga de su capacidad, bien como algo estático o dinámico. La tabla siguiente resume las características de unos y otros alumnos:

Alumnos con metas de aprendizaje	Alumnos con metas de rendimiento
<ol style="list-style-type: none"> 1. Están interesados en la adquisición de nuevas habilidades y en la mejora de sus conocimientos, aun a riesgo de cometer errores. 2. Su atención se centra en la realización de la tarea. 3. Los errores constituyen algo natural, de los que pueden extraerse consecuencias que permitan el aprendizaje. 4. La incertidumbre acerca de los resultados se percibe como un reto. 5. Prefieren tareas en las que pueden aprender. 6. Buscan información precisa sobre lo que conocen y desconocen para poder mejorar la propia habilidad. 7. En la evaluación de la propia actuación, utilizan estándares personales y flexibles, considerando su consecución a largo plazo. 8. Se apoyan en el esfuerzo que están dispuestos a realizar. 9. Consideran al profesor como fuente de información y ayuda. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Suelen estar interesados en obtener valoraciones positivas de su capacidad e intentan evitar las negativas, hasta el punto de preferir una valoración positiva sobre una tarea fácil que una negativa sobre una tarea más desafiante y significativa. 2. Su atención se centra fundamentalmente en los resultados. 3. Los errores son considerados como fracasos que ponen en peligro la valía de su capacidad. 4. La incertidumbre acerca de los resultados se percibe como una amenaza. 5. Prefieren tareas en las que puedan sobresalir. 6. Buscan sobre todo el éxito. 7. En la evaluación de la propia actuación, son normativos, inmediatos y rígidos. 8. No se basan en el esfuerzo, sino en la percepción de su competencia actual. 9. Consideran al profesor como un juez sancionador.

Evaluación de las metas

Existen diferentes escalas para medir las valoraciones que los alumnos hacen de las metas con el fin de que el profesor pueda ayudarles a tomar conciencia de ellas. Mención especial merecen las de Maehr (1983), que van obteniendo el perfil de metas del alumno tras presentarle diversas definiciones subjetivas de éxito o fracaso entre las que tiene que optar. También se dispone de cuestionarios para evaluarlas, como el MAPE-I, MAPE-II y AM de Alonso Tapia (1995) y el CEMA-2 de Núñez et al. (1997):

- El MAPE-I (11-15 años) mide a través de 8 escalas las metas que persigue el alumno: aprendizaje o rendimiento.

- El MAPE-II (15-18 años) valora la motivación por el aprendizaje, la búsqueda de juicios positivos de competencia y el miedo al fracaso.

- El AM (11-14 años) evalúa los diferentes tipos de pensamientos que influyen en la motivación. Consta de dos escalas (automensajes positivos y automensajes negativos) sobre las metas que se persiguen, las creencias sobre el tipo de inteligencia y los modos de pensar frente a una tarea.

- El CEMA-2: evalúa las metas académicas en estudiantes de Educación Secundaria.

Intervención educativa

Obtenido el perfil de las metas, conviene introducir pautas de entrenamiento que permitan a los estudiantes orientarse hacia aquéllas más motivadoras. En principio, puede parecer que habría que elegir preferentemente metas de aprendizaje. Sin embargo, actualmente, no está claro que el entrenamiento de las metas por separado sea lo más eficaz (Blumenfeld, 1992); es decir, un interés exclusivo por las metas de aprendizaje puede conducir con el paso del tiempo a un perfil motivacional desadaptativo. Existen investigaciones (Bouffard, Boisvert y Vezeau Laurouche, 1995; Urdan y Maehr, 1995) que nos indican que se pueden obtener mejores resultados académicos cuando, además de actuar con metas de aprendizaje, se persiguen también metas de rendimiento (obtener buenas notas, reconocimiento social, responsabilidad, etc.). Por ello, una adecuada coordinación de metas puede conllevar a la larga mayores éxitos

académicos. Entre otras, se pueden citar las siguientes pautas de intervención que puede realizar el profesor:

1. *Facilitar cierta tolerancia al error*: Los mensajes del profesor han de facilitar al alumno la tolerancia al error (Alonso Tapia, 1991); por ejemplo: “*Si hacéis estas tareas, seguramente aprenderéis cosas nuevas*” (orientación hacia metas de aprendizaje); o bien: “*A ver lo que sois capaces de hacer*” (orientación hacia metas de rendimiento).

2. *Utilizar el aprendizaje cooperativo frente al competitivo*: Los orígenes de la motivación están en los procesos interpersonales. Así, si la interacción tiene lugar dentro de un contexto de aprendizaje competitivo, se producirán patrones de interacción que provocarán un sistema motivacional con las siguientes características: motivación extrínseca para ganar, bajas expectativas para todos (excepto para los más aptos), incentivo para aprender basado en un beneficio no mutuo sino personal, baja curiosidad por conocer, bajo interés continuado en el aprendizaje, falta de compromiso en el aprendizaje, baja persistencia en la tarea, etc.

Por el contrario, si la interacción tiene lugar dentro de un contexto de aprendizaje cooperativo, provocará un sistema motivacional con las siguientes características: motivación intrínseca, altas expectativas de éxito, alto incentivo para aprender basado en el mutuo beneficio, gran curiosidad por el conocimiento, continuo interés por el aprendizaje, fuerte compromiso para aprender, gran persistencia en la tarea.

3. *Buscar un equilibrio entre motivación intrínseca y extrínseca*: Hay que estudiar las relaciones entre motivaciones intrínsecas y extrínsecas y buscar el equilibrio entre ellas, para así usar de forma adecuada tanto los refuerzos para motivar extrínsecamente, como otras estrategias para mantener la motivación intrínseca.

A una determinada actuación, siguen unos resultados. Estos resultados se valoran personalmente y por los demás, y estas valoraciones, tanto intrínsecas como extrínsecas, influyen en la motivación para continuar haciendo esa actividad. (Las cosas que me digo, si no están muy arraigadas, pueden ser anuladas por interferencias extrínsecas).

Así, por ejemplo, si un alumno sale a hablar en clase y queda satisfecho de cómo lo hizo (motivación intrínseca) tenderá a repetirlo; pero si, a continuación, algún compañero o el profesor le dice que lo vio nervioso

o sin ideas (motivación extrínseca), puede afectarle hasta el punto de no querer salir nuevamente.

En este sentido, deberemos tener en cuenta las siguientes estrategias:

a) *Saber utilizar los premios*: Para mantener la satisfacción intrínseca en la instrucción, conviene usar preferentemente premios derivados de la misma tarea, más que los externos a la misma. Sin embargo, los premios externos no siempre implican una reducción de la motivación intrínseca. Por ejemplo, un profesor espera que se le pague por su trabajo; no obstante, la remuneración no determina su actividad.

De todas maneras, si se utilizan premios extrínsecos, debe hacerse de modo selectivo, de forma que las influencias de control externo no eliminen las satisfacciones intrínsecas: usarlos de una manera no esperada, es decir, no anunciarlos previamente, y de manera no contingente (evitar: “*Si haces esto, te doy aquello*”).

b) *Manejar ambientes reforzantes*: La motivación intrínseca aumenta cuanto más positivo y menos controlado sea el ambiente. La impresión de que se nos está evaluando continuamente, aunque sea de modo favorable, puede resultar irritante. Por eso, en aquellas clases saturadas de exámenes es difícil mantener el interés intrínseco de los alumnos.

Hay que buscar un equilibrio entre las estrategias para mantener la motivación intrínseca -más alabanzas verbales y otros «feedback», y menos vigilancia y control externo de resultados- y los criterios competitivos que la sociedad espera de la escuela.

c) *Proporcionar «feedback» de manera adecuada* (Tosti, 1978): El «feedback» positivo, referido a aquellos aspectos aceptables en la actuación del alumno, debe proporcionarse inmediatamente después de la actuación. Por el contrario, el «feedback» negativo, que se refiere a las actuaciones que están por debajo de lo admitido, debe proporcionarse cuando es útil, es decir, justo antes de la siguiente actuación.

4. *Asignar tareas variadas*: Las tareas han de ser variadas y deben estar relacionadas con la vida, la experiencia de los estudiantes o la realidad cotidiana, e incluir elementos novedosos, creativos, humorísticos, lúdicos, etc.

Por último, el establecimiento de metas ha de ser planificado convenientemente teniendo en cuenta, entre otras, los siguientes aspectos:

- a) Formulación del objetivo.
- b) Especificación de la tarea.
- c) Especificación del modo en que se va a medir la actuación: unidades físicas (cantidad de trabajo realizado, cantidad de errores, calidad de trabajo, etc.), unidades temporales o ambas.
- c) Establecimiento del nivel de rendimiento, señalando el tiempo que se requiere o necesita para determinado nivel.
- d) Evaluación de las metas según su dificultad, complejidad e importancia.
- e) Establecimiento de prioridades entre las metas.
- f) Coordinación de las metas de los diferentes sujetos, con el fin de que no se generen conflictos.

2. Percepción de Competencia

El segundo componente de la motivación, íntimamente relacionado con las metas, es la percepción que el sujeto tiene de su capacidad o competencia. La importancia de una buena percepción de competencia es enorme, ya que los estudiantes con una percepción positiva muestran mayor interés por aprender, gustan de los retos y, en general, obtienen mejores resultados en su rendimiento académico (Harter, 1981a, 1981b).

En este sentido, conviene tener en cuenta que, por un lado, la percepción de la competencia depende del tipo de motivación de la persona, y, por otro, de la percepción que, sobre su propia competencia, proyecten los demás. Es difícil encontrar alumnos que presenten una motivación pura, ya sea intrínseca, extrínseca o internalizada.

Harter (1992) ha identificado diferentes grados de percepción de competencia relacionados con estas diferentes combinaciones motivacionales, tal y como se señala en la tabla siguiente:

Percepción de Competencia \ Motivación.	Intrínseca	Internalizada	Extrínseca
	Alta	↑	↑
Media	↓	↓	↑
Baja	↓	↓	↓

Por otro lado, los alumnos están más motivados cuando hay un equilibrio entre lo que se exige hacer y las capacidades que perciben tener para enfrentarse a ello; es decir, existe una clara relación entre la orientación hacia metas intrínsecas y la percepción de competencia (Csikszentmihalya y Nakamura, 1989; Csikszentmihalya, 1990).

En esta misma línea, Schunk (1989 y 1991), siguiendo la Teoría de la Autoeficacia de Bandura (1977 y 1982), señala que las expectativas de autoeficacia, es decir, las creencias en las propias capacidades para lograr ciertas metas, influyen en la motivación y, en definitiva, en el esfuerzo del sujeto por aprender, en la calidad del procesamiento, que tiende a ser más profundo, y en el rendimiento, sobre todo en tareas nuevas.

Es claro, a su vez, que en las creencias de eficacia influyen los resultados obtenidos, la comparación social, la información de los demás y los síntomas fisiológicos experimentados al realizar determinada tarea.

Evaluación de la percepción de competencia

Para medir la percepción de competencia, Harter (1982) ha construido una escala multidimensional “The Perceived Competence Scale for Children”, que mide los sentimientos de competencia del sujeto en diferentes ámbitos: cognitivo, social, físico y conductual, así como la autoestima general. Para evaluar los estilos, Ryan, Connell y Grolnick (1992) han construido un cuestionario, “The Academic Self-Regulation Questionnaire”, que valora las razones por las que los estudiantes se implican en diferentes ámbitos de ejecución de tareas dando como resultado el tipo de regulación que más se ajusta a sus características.

Intervención educativa

A fin de conseguir una mejora de la percepción de competencia, se pueden utilizar pautas como las siguientes (González Torres, 1997):

1. *Obtener éxitos continuados*: Si un alumno tiene bajas expectativas de éxito en un área, una serie de experiencias seguidas exitosas en esa área mejorará dichas expectativas. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que estas experiencias usadas para construir expectativas positivas deben ser similares a las de situaciones normales académicas, ya que el éxito en tareas triviales no le ayudaría, es más, le frustraría cuando tuviera que enfrentarse con tareas más difíciles. En definitiva, se deben presentar tareas de dificultad óptima y establecer metas específicas, próximas y claras, indicando los criterios de evaluación.

Para que estas experiencias aumenten las expectativas de éxito, el profesor debe añadir refuerzos, pero no simples refuerzos al estilo de los usados en la enseñanza programada de Skinner, que sirven sólo para mantener una respuesta mientras sea un incentivo para el aprendiz; sí, por contra, refuerzos que lleven a la cognición personal del éxito por parte del alumno, combinando, así, este aspecto puramente conductual –éxitos– con variables cognitivas –éxitos dependientes del esfuerzo– tal y como veremos al hablar de las atribuciones.

2. *Utilizar estrategias de enseñanza variadas*: Los profesores deben dominar una serie variada de estrategias de enseñanza para utilizarlas en el momento adecuado, con el fin de que los alumnos perciban que pueden aprender. Podríamos subrayar las siguientes:

a) *Proponer interrogantes*: Uno de los factores que más incidencia tienen en el aprendizaje es la curiosidad. La novedad, la paradoja, lo absurdo en pequeñas dosis provocan curiosidad. Así, en clase, podemos suscitar curiosidad proponiendo interrogantes, por ejemplo, en forma de preguntas-problema que planteen en los alumnos conflictos entre datos y conceptos, hechos y principios, sucesos y teorías, etc. Sin embargo, no conviene abusar de esta estrategia para que no pierda sus efectos positivos.

b) *Utilizar organizadores*: Para que el alumno perciba que puede aprender con algún grado de significatividad, es necesario que reconozca la

nueva información para relacionarla con la conocida; y este reconocimiento de la información depende de los esquemas que tenga el alumno en su estructura cognitiva (MP) codificados de distintas formas: codificación dual, verbal, agrupación en categorías, etc.

Cuando el alumno ya posee los puntos de anclaje de la nueva información -incluidos-, hay que aprovecharlo y darle la oportunidad de aprender más sobre ello. A la gente le gusta aprender más sobre lo que ya sabe, ésta es la causa de que nos suscribamos a revistas especializadas y acudamos a mítines de nuestro partido y no de la oposición. Por eso, es importante iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje presentando Organizadores que establezcan puentes de unión entre la nueva información y la conocida para que no existan saltos que hagan perder el hilo conductor del razonamiento.

Si el alumno no tiene estos esquemas, es necesario retroceder en la cadena de aprendizajes hasta llegar a algo conocido que permita proporcionar a los alumnos todos aquellos prerequisites que son imprescindibles para abordar nuevos aprendizajes.

c) *Presentar los objetivos:* También la presentación a los alumnos de objetivos de aprendizaje suele clarificar la tarea y, por consiguiente, reduce la ansiedad, aumenta las expectativas de éxito y, en definitiva, la percepción de competencia. Ello siempre y cuando haya coherencia entre los objetivos, la enseñanza y su posterior evaluación, y los objetivos formulados sean los verdaderos objetivos, puesto que a menudo se formulan como tales aspectos triviales, simplemente porque al programador le falta capacidad o imaginación para describir las metas importantes en términos observables.

d) *Usar adecuadamente las estrategias de la enseñanza explicativa:* El profesor puede dar respuesta a los conflictos que pueden aparecer entre la información nueva y la conocida mediante un discurso expositivo. Así, son muy eficaces las “formas primarias”, como los ejemplos y anécdotas, que introduzcan aspectos concretos personales y emotivos en un discurso por lo común excesivamente abstracto; y las “formas secundarias”, como las comparaciones, preferentemente analogías, para ayudar a que el alumno encuentre algo familiar en un material que a primera vista percibe como ajeno y remoto.

e) *Satisfacer la curiosidad a través del descubrimiento*: Los mismos alumnos pueden resolver también los conflictos entre lo nuevo y lo conocido a través del descubrimiento autónomo y, sobre todo, descubrimiento guiado que les proporcione la oportunidad de satisfacer su curiosidad. Para ello, pueden utilizarse las estrategias para enseñar procesos algorítmicos y heurísticos, así como los pasos del proceso hipotético deductivo-inductivo.

Aquí, el peligro está en proponer un problema interesante al principio, y luego no ser capaz de mantener la investigación con el mismo nivel de interés, provocando así una frustración de graves consecuencias para futuros aprendizajes.

3. *Entrenar al alumno en procesos estratégicos*: Es necesario entrenar al alumno en las estrategias adecuadas con el fin de que pueda poner en práctica sus capacidades con mayor competencia. La capacidad de autorregular el aprendizaje no es un rasgo o estilo de personalidad incontrolable; por lo que se puede mejorar mediante el entrenamiento y adquisición de las siguientes estrategias (Pintrich, 1995):

a) *Estrategias cognitivas*: Son microestrategias (Danserau, 1985) que se aplican a tareas específicas. Se suelen identificar estrategias de repetición (sirven para recordar una información), de organización (sirven para estructurar la información nueva, conectarla con la previa y codificarla con el fin de integrarla y recuperarla para aplicarla) (Weinstein y Mayer, 1986).

b) *Estrategias metacognitivas*: Suponen que el alumno tome conciencia de las variables personales que influyen en el aprendizaje (identificación de sus propias capacidades y dificultades), de las variables propias de la tarea (identificación de las limitaciones para abordarla) y de los recursos que le permitan resolverla.

c) *Estrategias de apoyo*: Destinadas a mantener la concentración, evitar la ansiedad y promover la percepción de autoeficacia.

4. *Autocontrolar los avances*: Un alumno puede tener expectativas positivas de éxito para realizar una tarea dada, por ejemplo, “*terminaré de estudiar el próximo viernes*”; pero si él mismo no es consciente de sus avances, es fácil que no lo consiga. Por ello, es preciso entrenarle para que

sea capaz de operativizar las conductas que tienden hacia el objetivo a través de un sistema de registros que le permita controlar su actividad y reforzarse convenientemente.

3. Las atribuciones

El poder motivador de las percepciones de competencia y autoeficacia, que hemos estudiado en el apartado anterior, está modulado por las atribuciones causales y las creencias que se poseen acerca de la propia inteligencia.

Las atribuciones nos ayudan a interpretar lo que nos ocurre y, así, influyen en nuestras conductas (Weiner, 1985). En este sentido, no son los éxitos o fracasos en sí mismos los que condicionan una conducta posterior, sino la forma en que son valorados. Así, las atribuciones que se realicen de la capacidad, el esfuerzo, la suerte o la dificultad de la tarea van a condicionar el resultado obtenido según las tres posibles dimensiones causales siguientes:

a) *El lugar de control*: Alude al modo en que los individuos perciben generalmente la causalidad de sus conductas: responsabilizándose de sus resultados o atribuyendo la responsabilidad a la influencia de otras personas, a la suerte, al azar, etc. Hace referencia, pues, al sitio donde se encuentra la causa: dentro (capacidad, esfuerzo) o fuera (suerte o dificultad) de la persona. Si un sujeto, por ejemplo, atribuye el éxito a su inteligencia o esfuerzo, «se crece»; pero si el fracaso lo atribuye a falta de capacidad, «se hunde».

b) *La percepción de las causas* como estables o inestables influye en las expectativas de éxito. Así, si un alumno atribuye el éxito a causas estables (capacidad), pensará que esos mismos resultados se producirán en el futuro; pero si lo atribuye a causas inestables (suerte), puede pensar que esos éxitos no se repetirán en el futuro.

c) *La posibilidad de control*: Se refiere al grado en que el sujeto puede mantener un control voluntario o no sobre una causa; por ejemplo, si se piensa que el fracaso se debe a la mala suerte, es fácil pensar que ello escapará al control personal.

Las atribuciones se centran, por tanto, en cómo el sujeto percibe e interpreta la información que recibe. Weiner (1979, 1985 y 1986) desarrolla

la “Teoría atribucional de la motivación de logro”, según la cual el rendimiento estaría determinado por las atribuciones de controlabilidad y estabilidad que los alumnos realizan ante los resultados obtenidos de acuerdo con la habilidad, esfuerzo, azar o facilidad de la tarea.

Así, todas las personas tratan de explicar por qué las cosas sucedieron de una determinada manera e intentan «atribuirles» unas determinadas causas. De este modo, los alumnos tratarán de explicar los resultados obtenidos con preguntas tales como: “¿Por qué me suspendieron en el examen?”, “¿En qué me equivoqué en la redacción?”; relacionándolas con factores como la capacidad, el esfuerzo, el talante, la suerte, la ayuda, el interés o la claridad de las instrucciones recibidas.

Según las causas a las que el sujeto atribuye los resultados obtenidos, podemos hablar, siguiendo a González y Tourón (1992), de patrones atribucionales adaptativos, que favorecen la motivación académica, y desadaptativos, que la inhiben.

Weiner, por su parte, ha agrupado las diferentes causas a las que los alumnos suelen atribuir el éxito o el fracaso en ocho posibilidades que se recogen en la siguiente tabla, ilustrada con algunos ejemplos aclaratorios:

	CAUSAS INTERNAS		CAUSAS EXTERNAS	
	Estables	Inestables	Estables	Inestables
Controlables	Esfuerzo típico: <i>Por lo general, estudio mucho.</i>	Esfuerzo inmediato: <i>Sencillamente, no me preparé.</i>	Actitud del profesor: <i>Creo que no le caí bien desde que...</i>	Ayuda infrecuente: <i>Jamás podría haberlo conseguido sin...</i>
Incontrolables	Capacidad: <i>Esto me va.</i>	Talante: <i>Hoy no estoy para...</i>	Tarea dura: <i>Ese examen era demasiado difícil.</i>	Suerte: <i>Anoche leí precisamente esa página del libro.</i>

Los problemas más graves de desmotivación en los alumnos surgen cuando éstos atribuyen sus propios errores a causas *internas estables incontrolables*, como, por ejemplo, la capacidad, porque en su opinión no existe ninguna solución. Le seguiría atribuir siempre los fracasos a causas

externas que no dependen del control personal, como, por ejemplo, la suerte. Lo positivo sería pensar que los problemas son entrenables y modificables.

Evaluación del perfil atribucional

Cuando la atribución es externa y las causas se perciben como inestables, es necesario introducir una reestructuración de los patrones atribucionales a partir de una adecuada evaluación del perfil atribucional del sujeto. Alonso Tapia (1995) propone tres cuestionarios interesantes para realizar esta evaluación: EAT, EMA-2 y ECO.

– El EAT (Estilos Atributivos): se aplica a alumnos de entre 10 y 15 años y mide el estilo atributivo académico y el interpersonal.

– El EMA-2: se aplica a alumnos de 15 a 18 años y, al igual que el EAT, mide los estilos atributivos en las áreas académica e interpersonal.

– El ECO (Expectativas de Control): tiene muchas semejanzas con el EAT (Académico), pero formula los ítems atendiendo no a resultados pasados, sino con perspectivas de futuro.

Además de estos cuestionarios, se puede utilizar también la Escala de Atribución Causal (SAS) de Marsh et al. cuya adaptación y diseño ha sido realizada por González-Pienda y Núñez (1996).

Intervención educativa

Una vez obtenido el perfil atribucional, en aquellos casos en que sea necesario, se introduce el programa de entrenamiento más indicado. Entre otras, se pueden citar las siguientes estrategias:

1. *Conectar el éxito con el esfuerzo personal.* Es importante que los alumnos asocien la obtención de mejores resultados a trabajar más y no a factores externos como la suerte o la bondad del profesor. Aquí, la habilidad de éste estaría en detectar los aumentos en el esfuerzo y dotar a esos alumnos de manera contingente de los refuerzos adecuados, con el fin de que valoren más su trabajo y sigan superándose.

Esta estrategia es particularmente importante cuando un sujeto no percibe una conexión entre su esfuerzo y las consecuencias del mismo. Por ejemplo, si un alumno que quiere realmente aprender y asiste a clase

regularmente se distrae en la explicación de los principios algebraicos y sus operaciones elementales, posiblemente fracase porque ignora la información inicial, que ni siquiera echa de menos porque ni sabe que le falta; puede incluso concluir que no se le «dan» las matemáticas, no percibiendo la relación entre su esfuerzo y lo que le sucede como consecuencia, entre capacidad y perseverancia como clave del éxito, tendiendo, por tanto a dar una atribución «*externa estable incontrolable*» al éxito o fracaso. Esta situación es harto difícil de resolver. Para intentarlo, el profesor puede desarrollar una secuencia de experiencias (problemas u otras tareas) que sean inicialmente fáciles y se vayan complicando progresivamente. Después de cada éxito, puede también añadir «feedback» para que siga intentándolo; por ejemplo, algo así como: “*Has tenido éxito porque perseveraste en el intento. Eres capaz de hacerlo*”.

2. *Obtener resultados positivos*: Esta estrategia consiste en intentar que los alumnos vayan adquiriendo resultados positivos de manera equilibrada. Según la Teoría de la Atribución, la motivación aumenta cuando la persona atribuye y ve que el *éxito* es una consecuencia directa de su *esfuerzo*; por tanto, conviene proporcionar oportunidades para que el alumno alcance resultados positivos en condiciones de riesgo moderado.

Una aplicación de esta estrategia consiste en que el profesor establezca inicialmente una «línea base» para cada alumno y, a partir de ahí, proponga variedad de metas para dar la posibilidad de que cada uno obtenga alguna calificación positiva que permita el autorrefuerzo. Es importante que los avances los registren y valoren en su justa medida tanto el mismo sujeto como los que le rodean, ya que, en la medida en que el individuo percibe que los demás juzgan su actividad como importante, valorará más su progreso porque añadirá a las necesidades personales, las culturales.

4. Las reacciones emocionales

La investigación sobre las posibles reacciones emocionales, un componente más de la motivación, ha de enfocarse desde la interacción entre el alumno y la propuesta educativa. En este ámbito, las dos variables con más peso son el autoconcepto y las tasas de ansiedad.

4.1. Autoconcepto

El autoconcepto es, según Shavelson, Hubner y Stanton (1976), el conjunto de percepciones que un alumno mantiene sobre sí mismo y que se han formado a través de la interpretación de la propia experiencia y del ambiente, influenciada por los refuerzos, el «feedback» y las atribuciones.

Estas percepciones configuran un perfil o estructura de autoconocimiento o autoesquemas que se utilizan para reconocer e interpretar la información procedente del contexto social inmediato. Los autoesquemas se caracterizan por su carácter multidimensional, jerárquico y con entidad propia. Los autoesquemas se vuelven más elaborados cada vez que se incorpora más información significativa. Cuando la información resulta incoherente, el sujeto tiende a desecharla.

Entre las funciones más importantes del autoconcepto, está la de regular la conducta mediante procesos de autoevaluación (Machargo, 1991; Bandura, 1986) que dependen del autoconcepto que se tenga en ese momento.

Esta regulación está realizada no de forma global, sino por autoesquemas que son generalizaciones cognitivas activas de la conducta pasada y demandan la responsabilidad respecto de la conducta futura. Es decir, se fundamentan en la conducta pasada y definen lo que puede hacer en el futuro dirigiendo la atención selectiva sobre los aspectos autorrelevantes de la situación social. Por lo tanto, los autoesquemas pueden tener contenidos futuros (Markus y Wurf, 1987), que son elementos del autoconcepto que representan metas, objetivos, ansiedades, temores del sujeto que pueden ser primarios y activar directamente la conducta (hambre, sed, etc.), o mediatizadores que no la inician directamente (motivación de logro).

La discusión para saber si el autoconcepto determina el rendimiento (Marsh, 1990) o el logro académico es el que determina el autoconcepto (Chapman y Lambourne, 1990) no está resuelta. En la actualidad, Skaalvik y Hagtvvet (1990) hablan de una determinación recíproca, y Helmke y Van Aken (1995) ni siquiera encuentra relación. Pero nuestra posición es clara: la experiencia configura los autoesquemas a partir de una elaboración cognitivo-afectiva de los resultados de dicha experiencia; configurados ya los autoesquemas, éstos influyen sobre nuevas experiencias académicas de manera inmediata.

En este sentido, la relación autoconcepto-rendimiento conviene plantearla según los logros académicos y los procesos atribucionales, puesto que investigaciones con alumnos que presentan dificultades de aprendizaje durante largo tiempo demuestran que también presentan déficit en su autoconcepto (Skaalvik y Hagtvet, 1990; Helmke y Van Aken, 1995).

La importancia, por tanto, del autoconcepto respecto del rendimiento académico es evidente. Cuando el alumno confía en sus propias capacidades, tiene expectativas de autoeficacia, valora las tareas y se siente responsable de los objetivos de aprendizaje, presenta un aprendizaje con un mayor grado de significatividad y funcionalidad (Núñez et al., 1995).

Evaluación del autoconcepto

Algunos de los instrumentos más utilizados para evaluar el autoconcepto son los siguientes:

1. PH (Escala Piers-Harris, de Piers, 1984): Evalúa el comportamiento con otras personas, el autoconcepto intelectual, físico, autocontrol, habilidades de comunicación e integración.

2. AFA (Autoconcepto Forma-A, de Musitu, García y Gutiérrez, 1991): Nos da una puntuación general de autoconcepto y la dimensión académica, social, emocional y familiar. Se aplica a alumnos de E. Secundaria, de forma individual o colectiva, con una duración de 15 minutos aproximadamente.

3. SDQ (Self Description Questionnaire, de Marsh, 1988): Esta prueba está fundamentada en el Modelo Multidimensional-Jerárquico, de Shavelson y Bolus (1982). Existen 3 versiones: SDQ-1 (6-12 años), SDQ-2 (12-18 años) y SDQ-3 (18 años en adelante) adaptadas al castellano por Elempuru et al. (1992). Tiene una fiabilidad promedio de 0.87 y una validez adecuada (Núñez y González-Pienda, 1994: 329). Consta de 8 escalas: habilidad física, apariencia física, relaciones con los padres, dimensión verbal, dimensión matemática, dimensión resto de asignaturas, autoconcepto general.

4. A-26 (Escala de autoconcepto, de Villa, 1990): Mide el autoconcepto en adolescentes de 14-17 años y consta de 26 ítems con 3 dimensiones: autoestima, relación social y autoconcepto académico.

Entrenamiento del autoconcepto

Para entrenar el autoconcepto, la autoimagen y la autoestima, existen varios programas, como el de Vallés Arandiga (1997) para segundo y tercer ciclo de E. Primaria, el de Villa (1992) para alumnos de 8-11 años y de 11-14 años, y todos los que recogen Núñez y González (1994: 367-397) para mejorar el autoconcepto desde el punto de vista educativo.

Por otro lado, Pope, McHale y Craighead (1988) proponen que, antes de introducir un programa de entrenamiento del autoconcepto, es muy importante conocer previamente el nivel de autoestima, el estado anímico del sujeto, la opinión que tiene de sí mismo, sus puntos fuertes y débiles, etc. Este conocimiento se hace a través de entrevistas, observaciones y pruebas, como las que hemos comentado anteriormente.

Conocido el perfil que presenta el alumno, la intervención no pretende una acción directa sobre el autoconcepto (Machargo, 1991), sino sobre aquellas variables que lo determinan. Estas variables, según Pope et al. (1988), tienen que ver con el ámbito personal y social del sujeto. En el ámbito personal, intervienen, fundamentalmente, la autoimagen, las autoinstrucciones y el autocontrol. En el ámbito socio-educativo, habría que tener en cuenta la solución de problemas, proponer objetivos realistas y relacionarse con habilidad.

Entrenamiento del autoconcepto personal

Como ya se ha comentado, la mejora del autoconcepto relacionado con uno mismo pasa por desarrollar la autoimagen, las autoinstrucciones y el autocontrol.

a) *La autoimagen*: Es el punto de partida y la base donde se asientan las otras variables del autoconcepto. El peso de la autoimagen es más fuerte durante la adolescencia y puede llevar a conductas extremas como la anorexia cuando la percepción de uno mismo es demasiado negativa.

La intervención sobre este ámbito supone: ajustar los modelos del sujeto, hacerle ver las posibilidades físicas reales, modificar las atribuciones y el lenguaje autodirigido.

b) *Las autoinstrucciones*: Son una consecuencia de lo que le dicen a uno los demás o de que uno imita lo que otras personas se dicen a sí mismas. Cuando un alumno encuentra dificultades o fracasa, se dice frases negativas que, si no se cortan, se pueden generalizar y configurar un tipo de pensamiento en sí mismo muy negativo.

La intervención sobre este ámbito supone: modificar los pensamientos negativos por pensamientos positivos (reestructuración cognitiva), instruir al alumno para que aprenda a autorreforzarse.

c) *El autocontrol*: El control de los sentimientos y de la conducta hace que el sujeto se sienta competente y seguro ante los demás. La falta de control repercute negativamente sobre el rendimiento académico porque disminuye la capacidad de atención sostenida y los «feedback» positivos del profesor y del resto de los compañeros.

La intervención sobre el autocontrol supone: planificar metas realistas, regular y dominar la conducta, comprender y, por último, aceptar y cumplir las normas.

Entrenamiento del autoconcepto social

La mejora del autoconcepto social y escolar implica saber solucionar problemas sociales, proponer objetivos realistas y ser capaz de relacionarse con los demás con cierta habilidad.

a) *Solucionar problemas sociales*: En el contexto escolar y social, los alumnos suelen tener discusiones, dificultades de adaptación, experiencias de rechazo, etc., que, cuando no se saben solucionar convenientemente, generan falta de confianza y de seguridad.

En el proceso de solución de estos problemas, intervienen aspectos afectivos (malestar porque algo va mal), cognitivos (estudiar el problema y buscar soluciones) y conductuales (ejecutar el plan). D'Zurilla y Goldfriend (1971) proponen un modelo de siete pasos para entrenar a los alumnos a solucionar problemas sociales:

- 1º Aprender a resaltar los focos que originan su estado de ánimo.
- 2º Precisar los límites y características del problema.
- 3º Plantear los objetivos que se han de seguir.
- 4º Aportar posibles soluciones.

5° Analizar cada una de las soluciones propuestas.

6° Escoger la más indicada.

7° Fijar un plan y ponerlo en práctica.

El objetivo último será que el alumno aprenda a identificar y manejar hábilmente las mejores soluciones.

b) *Proponer objetivos realistas*: Cuando las metas son excesivamente altas y no se adecuan a las características del sujeto, el alumno puede experimentar fracasos frecuentes y escasos éxitos. Por ello, las metas han de estar adaptadas a sus posibilidades reales. En este sentido, la tarea de los profesores es diseñar metas adaptadas a las capacidades del sujeto. Por este motivo, el diseño de las programaciones de aula se hará con una estructura de capacidades sobre contenidos. La selección de contenidos ha de ser adecuada al nivel de desarrollo del alumno, pero, además, cada contenido ha de abordarse con el grado de profundidad que permita cada una de las capacidades del sujeto. El diseño de objetivos con estas características, según Álvarez y Soler (1997), permitirá adaptarlos con facilidad a las posibilidades reales de cada alumno.

c) *Relacionarse con habilidad*: La dimensión social dentro de la estructura del autoconcepto es una variable esencial porque, cuando la persona va aprendiendo a relacionarse con habilidad, experimenta una mejora de la opinión que tiene de sí mismo.

Por este motivo, la capacidad para comprender el punto de vista de los demás es básica en las relaciones interpersonales. Una forma de conseguirlo es tener en cuenta las recomendaciones de Pope et al. (1988) que se detallan a continuación:

- Escuchar, prestar atención, no interrumpir, mostrar interés, manifestar que se atiende, hacer preguntas, hacer gestos de asentimiento, etc.
- Compartir las cosas, prestar y pedir prestado.
- Participar y cooperar en las actividades de grupo.
- Elogiar y aprobar lo que otros hacen bien e, igualmente, saber recibir elogios de los demás.
- Saber cuándo se puede unir a las actividades y trabajos de los demás, y saber cuándo es el momento oportuno para retirarse de una actividad en la que hay otros implicados sin perjudicarlos.
- Saber participar en una conversación.

El proceso se puede realizar en grupo pequeño tanto con alumnos con dificultades como con alumnos sin dificultades de interacción teniendo en cuenta los siguientes pasos:

- 1° Presentar un modelo.
- 2° Simular situaciones como las del modelo.
- 3° Generalizar la práctica en situaciones reales.
- 4° Reforzar después de cada intento.

4.2. Ansiedad

La influencia de la ansiedad sobre el rendimiento académico es muy importante, porque una tasa de ansiedad por encima de los límites normales reduce la capacidad para procesar la información (Bermúdez, 1986), disminuye el nivel de retención de esta información (Craik y Lockbart, 1972; Schwartz, 1975) y produce déficit organizativo (Mueller, 1976).

Para mejorar la capacidad y calidad de procesamiento (Easterbrook, 1959), es preciso concentrar la atención en los aspectos más relevantes de la tarea, prescindiendo de los irrelevantes; aunque, para Kahneman (1973), los efectos ansiosos no se traducen necesariamente en un peor rendimiento si el sujeto aumenta el esfuerzo para contrarrestar los efectos negativos de la ansiedad, esto es:

- Cuando la ansiedad no se asocia a la naturaleza de la tarea.
- Si el sujeto cree que hay posibilidades de éxito.
- Si piensa que las consecuencias de la conducta dependen de factores personales y ligados a la propia conducta (habilidad, esfuerzo, etc.).

En cuanto a la *capacidad de retención*, ésta va desde un nivel más superficial, debido a una codificación de características estructurales del estímulo, hasta un nivel más profundo, donde la codificación de la información es semántica. La ansiedad es negativa para ambos niveles de codificación, aunque hay experimentos donde sale más favorecida una que la otra (Craik y Lockhart, 1972; Schwartz, 1975). Para Bermúdez (1986), la retención a niveles más profundos depende de otros factores, como son: el esfuerzo cognitivo, la distintividad y la relevancia de la información.

Las dificultades para *organizar y estructurar la información*, cuando existe cierta tasa de ansiedad, se dan cuando la información requiere una codificación tanto estructural como semántica (Schwartz, 1975). Las

estrategias cognitivas adoptadas en un estado emocional de este tipo persisten y condicionan el funcionamiento cognitivo (Leight y Ellis, 1981) en situaciones similares posteriores, aun cuando haya cambiado la naturaleza del estado emocional.

Ansiedad y modelos

Dada la influencia que la ansiedad tiene sobre el rendimiento, es preciso profundizar más en sus orígenes. El término ansiedad se remonta a Freud (1936), el cual lo tomó del término alemán «angst» que, desde un principio, gozó de gran ambigüedad. Encaja su concepción dentro del *enfoque clínico aplicado* (Goldstein, 1939; May, 1950; Rogers, 1951; Sullivan, 1953), para el que la ansiedad es el resultado de la percepción de un peligro de forma más o menos consciente.

Un segundo enfoque es el de la *perspectiva de la personalidad* (Spielberger, 1966, 1971; Lazarus, 1971; Cattell, 1972) que tuvo significados seguidores durante los años sesenta y se centró fundamentalmente en la distinción y medida de los «constructos» estado-rasgo de ansiedad («State-Trait Anxiety Inventory: STAI» de Spielberger), en el estudio del estrés como estímulo desencadenante y en la importancia dada a los procesos cognitivos, como mediadores entre el estímulo desencadenante y la respuesta emocional de ansiedad.

El *enfoque conductual* considera la ansiedad como un estado emocional o como una respuesta del organismo aprendida a través del condicionamiento clásico (Pavlov, 1927; Mowrer, 1939). Posteriormente, Mowrer (1950, 1960) introdujo el condicionamiento instrumental como forma de aprendizaje y persistencia de la conducta de evitación (teoría de los dos factores). Otros autores (Estes y Skinner, 1941; Amsel y Mallman, 1950; Kimble, 1969; Blackman y Scruton, 1973) investigaron, en relación con las propiedades de impulso de los estados de ansiedad, el efecto paralelo de supresión de conductas previamente aprendidas y no relacionadas por parte de la respuesta emocional condicionada de miedo y ansiedad.

El modelo conductual precisa, más que el enfoque de la personalidad, los dos elementos básicos implicados en la ansiedad: la situación estimular desencadenante y las respuestas producidas en el sujeto. Por ello, hoy en día se habla de un contenido multidimensional del término

que implica tres componentes de respuesta: motora, cognitiva y fisiológica (Ballesteros y Carrobes, 1987).

Las principales manifestaciones en cada uno de estos tres sistemas de respuesta son (Burns, 1982):

1. Sistema cognitivo: sentimientos de miedo y preocupación; pensamientos derrotistas e ideas irracionales; distorsiones cognitivas como la personalización; dar vueltas a la situación temida, que desmoraliza.

2. Sistema psicofisiológico: tensión muscular, tasa cardíaca elevada, sudoración, presión sanguínea alta, etc.

3. Sistema motor: escape o evitación de la situación o tartamudeo y temblor si hay contacto.

Evaluación de la Tasa de ansiedad

Existen diferentes pruebas para medir la ansiedad según el modelo teórico descrito. En este sentido, una de las más útiles a partir de los 16 años es el ISRA. Para edades inferiores, se pueden aplicar otras pruebas más sencillos como el CAS y el STAIC, entre otras.

1. ISRA (Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad, de Tobal y Vindel, 1986): Es una de las pruebas que más fielmente sigue el modelo multidimensional de la ansiedad. Se aplica a partir de los 16 años a sujetos con un nivel cultural suficiente para comprender las instrucciones y poder ejecutar la tarea que se les exige. Tiene una duración aproximada de 50 minutos.

Está compuesto por 22 situaciones y 24 respuestas de ansiedad. El sujeto debe evaluar la frecuencia con que manifiesta una serie de respuestas de ansiedad ante cada una de las 22 situaciones que se le presentan, de la forma siguiente: 0, casi nunca; 1, pocas veces; 2, una vez sí y otras veces no; 3, muchas veces; y 4, casi siempre.

Las 24 respuestas de ansiedad están divididas en tres subescalas que nos proporcionan un perfil en el que aparecen los tres componentes de la respuesta de ansiedad ante distintas situaciones: reactividad cognitiva, fisiológica y motora y, además, el nivel general de ansiedad o ansiedad rasgo.

2. CAS (Child Anxiety Scale, de Gillis, 1980): Procede del «Institute for Personality and Ability Testing. IPAT», Champaign, III, USA.

Ha sido adaptada por el Departamento de Psicología Clínica y Psicobiología de la Universidad de Santiago y el S.O.E.V. de la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia.

Se aplica a alumnos de entre 6 y 8 años, de forma individual y colectiva, con una duración de entre 20 y 30 minutos.

3. STAIC (State-Trait Anxiety Inventory for Children, de Spielberger, 1973, 1989): Se aplica a niños de entre 9 y 15 años, de forma individual y colectiva, con una duración de entre 15 y 20 minutos. Evalúa la ansiedad estado y la ansiedad rasgo.

Entrenamiento de la ansiedad

Según sea el patrón de respuesta predominante, el entrenamiento se enfocará del siguiente modo (Vila, 1984):

— Para un *patrón de respuesta fisiológico*, los tratamientos más eficientes son la desensibilización sistemática (Wolpe, 1958), la exposición y la inundación (Mallenson, 1959; Stampfl y Levis, 1967), así como las técnicas de «biofeedback» (Kamiya, 1968; Schwartz, 1995).

— Para un *patrón de respuesta conductual*, las técnicas más utilizadas son la práctica reforzada (Leitenberg, 1976) y el entrenamiento en habilidades sociales (EHS) (Twentyman y Zimering, 1979).

— Para un *patrón de respuesta cognitiva*, convendrían la reestructuración cognitiva (Beck, 1976), la inoculación del estrés y las autoinstrucciones (Meichembaum, 1977).

Referencias Bibliográficas

Alonso Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pesar.* Madrid: Santillana.

Alonso Tapia, J. (1995). *Orientación educativa.* Madrid: Síntesis.

Álvarez, L. y Soler, E. (1997). *¿Qué hacemos con los alumnos diferentes? Cómo elaborar adaptaciones curriculares.* Madrid: SM.

Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate and motivational processes. En Robert, G. (Ed.) *Motivation in sport and exercise.* Champaign, IL: Human Kinetics.

- Ames, C. (1992).** Classrooms: Goals, Structures and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 3, 261-271.
- Ames, C. (1992).** Achievement goals, motivational climate and motivational processes. En Robert, G. (Ed.) *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ames, C. (1992).** Classrooms: Goals, Structures and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 3, 261-271.
- Amsel, A. & Mallman, J. (1950).** The effect upon generalized drive strength of emotionality as inferred from the level of consummatory response. *Journal of Experimental Psychology*, 40, 563-569.
- Ballesteros, R.F. y Carrobes, J.A.I. (Comp.) (1987).** *Evaluación conductual: metodología y aplicaciones* (3ª ed.). Madrid: Pirámide.
- Bandura, A. (1977).** Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84, 2, 191-215.
- Bandura, A. (1982).** The Self and Mechanisms of Agency, pp. 3-39. En Suls, J. (Ed.) *Psychological Perspectives on the Self*, Vol. 1. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A. (1986).** *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Beck, A.T. (1976).** *Cognitive therapy and emotional disorders*. New York: International Universities Press.
- Bermúdez, J. (1986).** *Psicología de la personalidad* (Tomo II). Madrid: UNED.
- Blackman, D.E. & Scruton, P. (1973).** Conditioned suppression and discriminative control of behavior. *Animal Learning and Behavior*, 1 (2), 90-92.
- Blumenfeld, P.C. (1992).** Classroom Learning and Motivation: Clarifying and Expanding goal Theory. *Journal of Educational Psychology*, 84, 3, 272-281.
- Bouffard, T., Boisvert, J. & Vezeau Laurouche, C. (1995).** The Impact of Goal Orientation on Self-Regulation and Performance among College Students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.
- Burns, R.B. (1982).** *Self-Concept Development and Education*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Catell, R.B. (1972).** The sixteen personality factor and basic personality structure: a reply to Eysenck. *Journal of Behavior Science*, 1, 169-187.
- Chapman, J.W. & Lambourne, R. (1990).** Some antecedents of academic self-concept: a longitudinal study. *The British Journal of Educational Psychology*, 60, 142-152.
- Craik, F.J. & Lockhart, R.S. (1972).** Levels of processing: a framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684.
- Csikszentmihalya, M. (1990).** *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.
- Csikszentmihalya, M. & Nakamura, J. (1989).** The Dynamics of Intrinsic Motivation: A Study of Adolescents. En Ames, R. & Ames, C. (Eds.)

- Research on Motivation in Education. Vol. II: Goals and Cognitions.* Boston: Academic Press.
- D'Zurilla, T.J. & Goldfriend, M.R. (1971).** Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126.
- Danserau, D.F. (1985).** Learning Strategy Research, pp. 209-239. En Segal, J.V., Chipman, S.F. & Glaser, R. (Eds.) *Thinking and Learning Skills. Vol. 1: Relating Instruction to Research.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dweck, C.S. (1986).** Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*, 41, 10, 1040-1048.
- Easterbrook, J.A. (1959).** The effect of emotion on cue utilization and the organization of behavior. *Psychological Review*, 66, 183-201.
- Elexpuru, I., Garma, A.M., Marroquín, M. y Villa, A. (1992).** Autoconcepto y Educación. Teoría, medida y práctica pedagógica. Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Estes, W.K. & Skinner, B.F. (1941).** Some quantitative properties of anxiety. *Journal of Experimental Psychology*, 29, 290-400.
- Freud, S. (1936).** *The problem of anxiety.* New York: Norton.
- Fyans, L.J. & Maehr, M.L. (1987).** *Sources of Student Achievement, Student Motivation, School Context and Family Background.* Unpublished research report, Illinois State Board of Education and University of Illinois. Urbana-Chapman, IL.
- García Ros, R. (1993).** *Instrucción en estrategias de aprendizaje en el aula: Bases teóricas, diseño de un programa de resumen.* Tesis doctoral. Microfilm. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Gillis, J.S. (1980).** *Child Anxiety Scale.* Champaign, IL: Institute for Personality and Ability Testing; traducción: *Cuestionario de Ansiedad Infantil (CAS).* Madrid: TEA, 1982.
- Goldstein, K. (1939).** *The organism: a holistic approach to biology.* New York: American Book.
- González Cabanach, R., Valle, A., Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (1996).** Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8, 45-61.
- González, M.C. y Tourón, J. (1992).** Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje. Pamplona: EUNSA.
- González-Pienda, J.A. y Núñez, J.C. (1966).** *Escala de Atribución Causal (SAS) "Sydney Attribution Scale".* Oviedo: Departamento de Psicología.
- González Torres, M.C. (1997).** *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención.* Navarra: EUNSA.
- Harter, S. (1982).** The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 87-97.

- Harter, S. (1992).** The Relationship between Perceived Competence, Affect, and Motivational Orientation Within the Classroom: Process and Patterns of Change, pp. 77-114. En Boggiano, A.K. & Pittman, T. (Eds.) *Achievement and Motivation: A Social-Developmental Perspective*. New York: Cambridge University Press.
- Harter, S. (1981a).** A New Self-Report Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom: Motivational and Informational Components. *Developmental Psychology*, 17, 3, 300-312.
- Harter, S. (1981b).** A Model of Mastery Motivation in Children: Individual Differences and Developmental Change. En Collins (Ed.) *Minnesota Symposium on Child Psychology*, Vol. 14. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Harter, S. (1992).** The Relationship between Perceived Competence, Affect, and Motivational Orientation Within the Classroom: Process and Patterns of Change, pp. 77-114. En Boggiano, A.K. & Pittman, T. (Eds.) *Achievement and Motivation: A Social-Developmental Perspective*. New York: Cambridge University Press.
- Harter, S. (1992).** The Relationship between Perceived Competence, Affect, and Motivational Orientation Within the Classroom: Process and Patterns of Change, pp. 77-114. En Boggiano, A.K. & Pittman, T. (Eds.) *Achievement and Motivation: A Social-Developmental Perspective*. New York: Cambridge University Press.
- Harter, S. (1992).** The Relationship between Perceived Competence, Affect, and Motivational Orientation Within the Classroom: Process and Patterns of Change, pp. 77-114. En Boggiano, A.K. & Pittman, T. (Eds.) *Achievement and Motivation: A Social-Developmental Perspective*. New York: Cambridge University Press.
- Helmke, A. y van Aken, M.A.G. (1995).** The casual ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 87, 624-637.
- Kahneman, D. (1973).** *Attention and effort*. Englewood cliffs: Prentice-Hall.
- Kamiya, J. (1968).** *Conscious control of brain waves*. Psychology Today, 1, 57-60.
- Kimble, G.A. (1969).** *Condicionamiento y aprendizaje*. México: Trillas.
- Lazarus, A.A. (1971).** Depression: a preventive or predelective implication? *Psychological Reports*, 29, 994.
- Leight, K.A. & Ellis, H.C. (1981).** Emotional mood states, strategies, an state depending in memory. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 20, 251-266.
- Leitenberg, H. (1976).** Behavioral approaches to ratment of neuroses. En Leitenberg, H. (Ed.) *Handbook of behavior modification*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Machargo, J. (1991).** *El profesor y el autoconcepto de los alumnos*. Madrid: Escuela Española.

- Maehr, M.L. (1983).** On Doing Well in Science: Why Johnny no longer excels; Why Sarah never did?, pp.179-210. En Paris, S., Olson, G. & Stevenson, H. (Eds.) *Learning and Motivation in Classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Mallenson, N. (1959).** Panic and phobia: a possible method of treatment. *Lancet*, 1, 225-227.
- Markus, H. y Wurf, E. (1987).** The Dynamic Self-Concept: A Social Psychological Perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Marsh, H.W. (1988).** Multitrait multimethod analysis. En Keeves, J.P. (Ed.) *Educational research, methodology and measurement: An international Handbook*. New York: Pergamon Press.
- Marsh, H.W. (1990).** Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: a multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.
- May, R. (1950).** *The meaning of anxiety*. New York: Ronald Press.
- Meichebaum, D. (1977).** *Cognitive behavior modification: an integrative approach*. New York: Plenum Press.
- Miguel Toval, J.J. y Cano Vindel, A.R. (1986).** *Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad, ISRA*. Madrid: TEA.
- Mowrer, O.H. (1939).** A stimulus-response analysis of anxiety and its role as a reinforcing agent. *Psychological Review*, 46, 553-556.
- Mowrer, O.H. (1950).** *Learning theory and personality dynamics*. New York: Ronald Press.
- Mowrer, O.H. (1960).** *Learning theory and behavior*. New York: Wiley.
- Mueller, J.H. (1976).** Anxiety and cue utilization in human learning and memory, pp. 197-229. En Zuckerman, M. & Spielberger, C.K. (Eds.) *Emotions and anxiety*. Hillsdale, NJ: Lea.
- Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (1994).** *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: SPU.
- Núñez, J.C., González-Pumariega, S., González-Pienda, J.A. (1995).** Autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 7, 587-604.
- Núñez, J.C., González Pienda, J.A., González Pumariega, S., García M.S., Roces, C. y Álvarez, L. (1997).** *Cuestionario de evaluación de metas académicas en estudiantes de Educación Secundaria*. Oviedo: Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo.
- Núñez, J.C. y González-Pumariega, S. (1998).** Intervención sobre los déficits afectivos y motivacionales en alumnos con dificultades de aprendizaje (págs. 279-308). En Santiuste, V. y Beltrán, J.A., *Dificultades de Aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Pavlov, I.P. (1927).** *Conditioned reflex*. New York: Clarendon Press.
- Piers, E.V. (1984).** *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale: Revised manual*. Los Angeles: Sestern Psychological Services.

- Pintrich, P.R. (1995).** Understanding Self-Regulated Learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 63. Ann Arbor, Mi: Jossey-Bass Inc Pub.
- Pintrich, P.R. & De Groot, E.V. (1990).** Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 1, 33-40.
- Walberg, H.J. (1981).** A Psychological Theory of Educational Productivity. En Farley, F. & Gordon, N. (Eds.) *Psychology and Education*. Berkeley: McCutchan.
- Pope, A.W., McHale, S.M. & Craighead, W.A. (1988).** *Self-esteem enhancement with children and adolescents*. New York: Pergamon Press.
- Raffini, J.P. (1993).** *Winners without Losers: Structures and Strategies for Increasing Student Motivation to Learn*. Boston: Allyn and Bacon.
- Reeve, J. (1995).** *Motivating Others: Nurturing Inner Motivational Resources*. Boston: Allyn and Bacon.
- Rogers, C.R. (1951).** *Client-centered therapy*. New York: Houghton-Mifflin.
- Ryan, R.M., Connell, J.P. & Grolnick, W.S. (1992).** When Achievement is not Intrinsically Motivated: A Theory of Internalization and Self-regulation in School, pp. 167-188. En Boggiano, A.K. & Pittman, T. (Eds.) *Achievement and Motivation: A Social-Developmental Perspective*. New York: Cambridge University Press.
- Schunk, D.H. (1989).** Self-Efficacy and Cognitive Skill Learning. En Ames, C. & Ames, R. (Eds.) *Research on Motivation in Education, Vol. 3. Goals and Cognitions*. San Diego, CA: Academic Press.
- Schunk, D.H. (1991).** Goal Setting and Self-Evaluation: A Social Cognitive Perspective on Self-Regulation. En Maehr, M.L. & Pintrich, P.R. *Advances in Motivation and Achievement*, Vol. 7. Greenwich, Connecticut: JAI Press Inc.
- Schwartz, M.S. (1975).** Individual differences in cognition: some relationship between personality and memory. *Journal of Research in Personality*, 9, 217-225.
- Schwartz, M.S. (Ed.) (1995).** *Biofeedback a Practitioner's Guide* (2nd ed.). Nueva York: The Guilford Press.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J. & Stanton, G.C. (1976).** Validation of construct interpretation. *Review of Educational research*, 46, 407-441.
- Shavelson, R.J. & Bolus, R. (1982).** Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74 (1), 3-17.
- Skaalvik, E.M. & Hagtvet, K.A. (1990).** Academic achievement and self-concept: an analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 2, 292-307.
- Spielberger, C.K. (1966).** Theory and research on anxiety. En Spielberger, C.D. (Ed.) *Personality at the crossroads: current issues in interactional psychology*. Hillsdale: Lea.

- Spielberger, C.D. (1971).** Trait-state anxiety and motor behavior. *Journal of motor behavior*, 3, 265-279.
- Spielberger, C.D. (1973).** *STAIC, State-Trait Anxiety Inventory for Children*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C.D. (1989).** *Cuestionario de Autoevaluación Ansiedad Estado/Rasgo en niños*. Madrid: TEA.
- Stampfl, T.G. & Levis, D.J. (1967).** The essentials of implosive therapy: a learning-theory-based psychodynamic behavioral therapy. *Journal of Abnormal Psychology*, 72, 496-503.
- Sullivan, H.S. (1953).** *The interpersonal theory of psychiatry*. Nueva York: Norton.
- Tosti, D.T. (1978).** Formative feedback. *NSPI Journal*, Oct., 19-21.
- Twentyman, C.T. & Zimering, R.T. (1979).** Behavioral training of social skills: a critical review. En Hersen, M., Eisler, R.M. & Miller, P.M. (Comps.) *Progress in behavior modification*, vol. 7. Nueva York: Academic Press.
- Urduan, T.C. & Maehr, M.L. (1995).** Beyond a Two Goal Theory of Motivation and Achievement. A Case for Social Goals. *Review of Educational Research*, 65, 3, 213-245.
- Vallés Arándiga, A. (1997).** *Me gusta quién soy. Programa para mejorar el autoconcepto, la autoimagen y la autoestima*. Educación Primaria (2º y 3º ciclos). Madrid: Escuela Española.
- Vila, J. (1984).** Técnicas de reducción de la ansiedad, págs. 228-263. En Mayor, J. y Labrador, F.J. *Manual de modificación de conducta*. Madrid: Alhambra.
- Villa, A. (1990).** *Reforma de las Enseñanzas Medias. Evaluación del primer ciclo del Plan Experimental en la C.A. Vasca (1986-1988)*. Bilbao: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Villa, A. (Coord.) (1992).** *Autoconcepto y Educación. Teoría, medida y práctica pedagógica*. Bilbao: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Weiner, B. (1979).** A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1985).** An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92, 4, 584-573.
- Weiner, B. (1986).** *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1985).** An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92, 4, 584-573.
- Weinstein, C.E. & Mayer, R.F. (1986).** The Teaching of Learning Strategies, pp. 315-327. En Wittrock, M.C. (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*. New York: McMillan.
- Wolpe, J. (1958).** *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford: Stanford University Press.

MÉTODO DE ENSEÑANZA. APRENDIZAJE PARA LA ENSEÑANZA POR DESCUBRIMIENTO (I)

JUAN DANIEL REIBELO MARTÍN*

En este trabajo, se propone un método de enseñanza basado en el aprendizaje por descubrimiento. Como método, su aplicación formal, desde el punto de vista histórico es muy reciente, lo cual origina que su fundamentación teórica y experiencias llevadas a cabo no tengan la cadencia académica necesaria para admitir sin polémica su incorporación al sistema educativo. Analizamos en esta primera parte los argumentos a favor y en contra, así como los supuestos teóricos y principios en que debe basarse esta técnica de enseñanza.

In this paper on propose a teaching method established upon a base of learning through discovery. As a teaching method it is quite recent from a historical point of view; this fact causes that its theoretical foundation and experiences lack the academic rhythm so to accept without dispute its incorporation to the educational system. In this first delivery we will analyze the pros and cons, as well as the theoretical assumptions and principles, which are the foundation of this teaching strategy.

1. INTRODUCCIÓN

Habitualmente, los profesores, enfatizamos nuestra profesión dando una gran importancia al cuerpo de conocimientos o, lo que es lo mismo, los contenidos del área de la que cada uno es responsable. Se convierten los contenidos en un fin y no en un medio de la educación. Las consecuencia inmediata que observamos en nuestras aulas es el aburrimiento de los alumnos con las exposiciones rutinarias del profesor. Es decir, el alumno aborrece determinados contenidos no sólo por su falta de motivación sino por el método y la apatía del profesor en su exposición. Como resulta obvio, no hay una solución fácil ni una alternativa clara al sistema de enseñanza expositiva, no obstante, puede ayudar a resolver este problema cambiar la técnica de enseñanza, que aunque no sea nueva, rompa la rutina de la enseñanza expositiva. Estas técnicas se conocen como investigación,

* JUAN DANIEL REIBELO MARTÍN es Profesor de Ciencias Sociales del IES "Universidad Laboral" de Gijón.

solución de problemas, enseñanza inductiva, pensamiento reflexivo, aprendizaje para la enseñanza por descubrimiento, etc. De todas las técnicas reseñadas, nos centraremos en este estudio en el Aprendizaje por Descubrimiento. Lo primero que se necesita es la delimitación de objetivos que un profesor debe tener como base imprescindible para enfrentarse a esta técnica.

2. OBJETIVOS

1. Reconocer e identificar la técnica de investigación de aprendizaje por descubrimiento.

2. Elaborar materiales para el área que cada profesor imparte.

3. Comprender que el proceso de investigación se enseña y/o se aprende por medio de una planificación y de una enseñanza sistemática.

4. Aprender las técnicas de enseñanza que tienden a ser abiertas.

5. Valorar la finalidad del uso del aprendizaje por descubrimiento que ayudará a los alumno a aprender a aprender.

6. Disposición y aceptación de incorporar elementos del aprendizaje por descubrimiento a las clases que cada uno imparte.

Si un profesor carece de estos objetivos (u otros similares) no se puede llevar a la práctica esta técnica pues no se puede intentar hacer algo en lo que no se cree, o bien, si se hace sin tener conciencia de ella, sus resultados están de antemano definidos por el fracaso y la mediocridad.

3. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Aunque es ahora en la actualidad, con motivo de las crisis educativas, cuando se hace más necesario utilizar en algún momento esta técnica, no quiere decir que sea nueva.

A lo largo de la historia de la humanidad, se ha venido manifestando una actitud favorable a la enseñanza para el aprendizaje por descubrimiento y al papel que el sujeto que aprende debe tener en el proceso educativo. A lo largo de la historia de la pedagogía, hay numerosos autores que hacen referencia a esta técnica.

3.1. La valentía de buscar y el dialogo

La enseñanza por descubrimiento se remonta a los tiempo de Sócrates, aunque sus ideas fueron expuestas por Platón, el cual nos viene a decir que cualquiera que se acuerde de una cosa (aprender) puede aprender otras cosas siempre que sea valiente y busque sin cansancio (mito de la reminiscencia).

Sócrates dice que aprender es recordar y que el conocimiento está en cada hombre y, por lo tanto, sólo se necesita un procedimiento adecuado que lo ponga de manifiesto.

Se vale del diálogo y de la interrogación para llegar a una definición y es este diálogo (vehículo) el que refleja una actitud indagadora, dialéctica, etc. y el educador (profesor) será considerado como compañero y la misión es despertar en el alumno aquello que tiene dentro, matizando así la importancia del discípulo en la adquisición del saber, ya que la tarea de descubrir es una función exclusiva del educando.

Por lo tanto, hace más de 450 años a.J.C. que el método del redescubrimiento fue propuesto por la dialéctica socrática y sostiene que el conocimiento debe ser adquirido por el esfuerzo del propio alumno.

3.2. La naturaleza y las capacidades

Otros pensadores, entre ellos Rousseau, considera que el educando es el principal protagonista del proceso de aprendizaje y debe tener plena libertad para hacer lo que quiera ya que al final acabará haciendo lo que debe,

Para Rousseau, la naturaleza es sabia y si educamos a los alumnos en contacto con ella se producirá una maduración espontánea y, para ello, debemos reducir el papel del profesor. El alumno sigue un progreso natural y, para educarlo, se necesita una educación opuesta a la tradicional, y dejar que la experiencia autónoma estimule el conocimiento, con lo cual el alumno descubre por sí mismo, constituyendo este método heurístico la clave de la educación.

Otro de los autores que conceden importancia a la actividad del alumno es J. Dewey, sus principios han ayudado a desarrollar las ideas progresistas de Educación y depositando la confianza en la capacidad del

alumno para resolver sus problemas, este proceso facilitaría su independencia y autocontrol.

Afirma que la experiencia ha de ir unida al pensamiento para que sea reflexiva.

Son las relaciones entre la fase activa y la fase pasiva las que constituyen dicha experiencia y cuando el alumno entrelaza ambas fases llega al descubrimiento (hacer = ensayar / descubrir conexiones).

La experiencia es la única vía del conocimiento y por eso el alumno al incidir sobre la realidad, provoca un cambio en su concepción del conocimiento y transforma las causas en medios y los efectos en consecuencias.

El contacto del alumno con una situación problemática apoyado y ayudado por una metodología adecuada le lleva al aprendizaje por descubrimiento (equipar al alumno con el conocimiento necesario para superar los problemas que se les presentan).

3.3. El siglo XIX y la escuela nueva

A finales del siglo XIX, surge el movimiento de renovación pedagógica también conocido como educación progresista o escuela activa. Se trata de un movimiento contrario a la educación tradicional memorística (logocentrismo y magistrocentrismo) que provoca la inercia y pasividad del alumno. El cambio consiste en que el alumno ocupe el centro del proceso educativo respecto al cual se organizan todas las aplicaciones de la educación.

En este momento, el alumno adopta una conducta activa en contra de las prácticas pasivas y repetitivas de la enseñanza transmisiva. No obstante, esta propuesta posee bastantes elementos de vaguedad. Y aquí va a surgir un problema: el alumno tiene que realizar las actividades pero no debe ser presionado, sino estimulado, ya que la actividad es autoconstrucción y no se trata de transmitir sino de incitar a la actuación, es decir, a la propia producción de conocimientos.

Este movimiento provoca reformas de la metodología, de la técnica y en los procedimientos, cambiando la relación profesor-alumno

Esta postura activa del alumno para deducir y pensar en el proceso de aprendizaje es lo que se va a denominar pedagogía del descubrimiento o redescubrimiento.

3.4. El siglo XX y su tímido despegue

En el siglo XX, se dan una serie de razones que orientan a su favor una serie de principios que son fundamentales en la enseñanza; en síntesis, podemos decir que el aprendizaje por descubrimiento se desarrolla debido a las siguientes causas:

a) El papel del profesor y el del alumno cambian produciéndose un mayor acercamiento, ya que el profesor pasa a ser un mediador y favorecedor y el alumno produce el conocimiento para resolver problemas.

b) Los libros sirven de guía orientadora.

c) Las estrategias cognitivas buscan que el alumno aprenda a aprender.

d) Este tipo de aprendizaje está más acorde con el proceso de cambio social donde se necesitan soluciones creativas y eficaces.

Por todo ello, si esto es así, lograr que el aprendizaje sea significativo, creativo e interactivo para los alumnos es una buena razón en la segunda mitad del siglo XX para incorporar esta estrategia al proceso de enseñanza-aprendizaje.

4. TEORÍAS Y ANTONOMIAS

4.1. La teoría de Bruner y estructura de la materia

Uno de los primeros teóricos del aprendizaje por descubrimiento es Bruner. Bruner tiene importancia en este tipo de aprendizaje debido a los siguientes factores:

1. El contexto histórico que demanda nuevas formas de aprendizaje para hacer frente al desarrollo tecnológico de los 60 y la competitividad científica.

2. La publicación de su conocido artículo “The Act of Discovery” fue tomado como algo útil para impulsar la innovación educativa. El aprendizaje por descubrimiento incluye las tareas tanto de los alumnos en los centros educativos como las tareas de los científicos en los grandes centros de investigación; se trata de transformar la evidencia y reconvertirla. Por eso es necesaria la participación e implicación del alumno, aunque Bruner no establece la naturaleza del acto de descubrir. Sus seguidores

utilizarán este enfoque del descubrimiento como un fin en sí mismo (separado del contexto).

3. La insistencia de sus ideas en que se debe hacer pensar a los alumnos y potenciar su conocimiento a través del contacto con la realidad estudiada basándose en la intencionalidad de este tipo de aprendizaje.

4. Planteó un enfrentamiento entre el aprendizaje por descubrimiento caracterizado por la cooperación del profesor y el alumno y la enseñanza expositiva caracterizada por ser el profesor el que determina la secuencia y el estilo de aprendizaje.

Derivado del pensamiento de Bruner, surgen cuatro hipótesis:

La primera hace referencia al incremento de la *potencia intelectual*, destacando que se pretende guiar al alumno para que construya sus conocimientos y, de esta forma, aprenda a resolver los problemas mediante la transformación de la información.

La segunda hipótesis resulta muy interesante porque hace referencia a la *motivación* y su paso de extrínseca a *intrínseca*. Esto supone que el interés nace del interior como recompensa a su curiosidad, deseo de competencia, y provoca la significatividad del aprendizaje, algo diferente a la rutina escolar que no favorece el aprendizaje espontáneo.

La tercera hipótesis se relaciona con el aprendizaje de la heurística del descubrimiento. Este aprendizaje está relacionado con el problema de la transferencia de aprendizajes escolares y distingue entre el saber qué y el saber cómo, reconociendo que esta última forma de saber es profunda y compleja. Visto el problema Bruner plantea utilizar el aprendizaje por descubrimiento para aquellas tareas que no son fáciles de programar y que conllevan en su desarrollo los aspectos creativos y necesidad de soluciones novedosas. Este tipo de actividades deben ser cuidadosamente planificadas y dirigidas por algún tipo de método que promueva y desarrolle las habilidades mentales con el objetivo de formar talentos, producir arte, proponer soluciones, etc. Una de las soluciones para lograrlo es el aprendizaje por descubrimiento donde el alumno debe inferir cosas realizando el mismo el descubrimiento.

La última hipótesis hace referencia a la retención del aprendizaje, ya que es fundamental para el aprendizaje que el alumno reorganice los contenidos de forma significativa para poder recuperar y reconstruir los hechos y solamente se puede lograr con una buena organización de la información, de tal forma que el alumno podrá retener y recuperar el conocimiento si ha sido capaz de construir personalmente una estructura

cognitiva; por lo cual podemos deducir que, si el alumno es capaz de recuperar y recordar la información, será capaz de aplicarla a la resolución de problemas.

Bruner valora más la estructura de la materia que la transmisión de los contenidos y por lo tanto lo que va a permitir a los alumnos descubrir los conceptos, principios, etc. de la materia es el dominio de su estructura fundamental. Esto le permitirá al alumno realizar su propio sistema de codificación con las ventajas que ello supone. Lograr conocer y dominar las ideas básicas de la materia facilita la autoconfianza del alumno.

Para lograr lo anterior es necesario que el currículo esté adaptado a sus posibilidades y que la estructura fundamental sea retomada de sucesivos niveles de complejidad (perceptiva, icónica y simbólica) para que la comprensión del contenido, sus relaciones y su aplicabilidad sean las adecuadas al nivel del educador.

En el desarrollo de su pensamiento, Bruner reconoce la importancia de Piaget (aprendizaje por invención) y de Vigotsky (interacción social) y se mueve desde la perspectiva dentro-fuera (aprendizaje por invención) Piaget, a la perspectiva fuera-dentro (aprendizaje por apropiación) Vigotsky.

En conclusión, destaca la importancia del descubrimiento pero enmarcado en un contexto social.

Por lo tanto, el desarrollo intelectual del aprendizaje requiere un crecimiento de fuera hacia adentro y de adentro hacia afuera. Ello se logra con la decisiva ayuda del profesor que apoya al alumno en su incursión por lo desconocido y potenciando la zona de desarrollo de próximo.

La aportación de Bruner al aprendizaje por descubrimiento supuso una alternativa al aprendizaje receptivo tradicional frente al cual propone el aprendizaje basado en la psicología de orientación cognitiva.

Frente a esta crisis del aprendizaje tradicional, surge esta alternativa psicológica desde la cual Bruner propone la posibilidad de lograr el manejo de la realidad, la cual viene dada por la posibilidad de agrupar en clases los diversos objetos del mundo al que el alumno se enfrenta. Este enfrentamiento por medio de procesos categorizadores (simbolismo) produce el alejamiento del conductismo y acerca al alumno al aprendizaje por medio de la utilización, organización e implicación personal.

Esta influencia de Bruner a partir de la década de los 60 tiene como eje el descubrimiento (independientemente de su intención oculta), ya que, aunque no hubo una propuesta clara y delimitada respecto al aprendizaje, sí

se deduce de sus planteamiento que deben adquirirse los conocimientos a través de la indagación y aplicando el pensamiento propio.

4.2. La idea de Ausubel. Modos de incorporar la información

Ausubel pretende liderar el aprendizaje receptivo y contrarrestar la valoración negativa que del mismo se tiene. Para ello, se propone desmitificar el aprendizaje por descubrimiento y apoya sus argumentos en posturas pragmáticas.

En la aproximación de Ausubel al aprendizaje por descubrimiento, se encontró con un ambiente polarizado y enfrentado entre los dos tipos de aprendizaje.

Entre ambos puntos de vista, el aprendizaje por descubrimiento se presentaba como más adecuado e idóneo para la realidad social del momento y, por lo tanto, con una mayor capacidad de preparar a los hombre para enfrentarse con éxito al desarrollo de esta época (desarrollo científico y tecnológico).

Ante esta disyuntiva, Ausubel realiza estudios sobre el aprendizaje receptivo para reintegrarlo dentro del proceso de enseñanza, argumentando que la mayoría de los conocimientos vienen dados y no hay que descubrirlos, por lo cual este tipo de aprendizaje es el que ocupa el primer lugar en los centros educativos y defiende de forma clara la enseñanza expositiva.

La aportación de Ausubel sobre los procedimientos y modos de aprendizaje es la siguiente:

Sobre los procedimientos, destaca fundamentalmente dos: el procedimiento expositivo y el procedimiento por descubrimiento. En el procedimiento expositivo, el contenido debe ser facilitado desde el exterior, mientras que en el aprendizaje por descubrimiento el proceso es más complejo al tener que pasar por varias etapas antes de alcanzar el necesario grado de interiorización de la información descubierta.

Sobre los modos de cómo el alumno incorpora el nuevo conocimiento abarca esta dimensión desde el aprendizaje memorístico hasta el significativo a través del proceso de inclusión y sus formas (subordinadas, supraordenadas, combinatoria, etc.).

La inclusión subordinada consistiría en vincular la nueva información recibida a conceptos abstractos que el alumno ya posee como el es caso de las inferencias, esquemas, ejemplos, etc.

La inclusión supraordenada es un mecanismo que permite abarcar varias ideas, las cuales pasan a ser organizadores de la estructura mental (inferencias, etc.).

La inclusión combinatoria permite percibir los nexos entre contenidos a través del insomorfismo, paralelismo, metáfora o semejanza, etc., para conseguir una asimilación creativa.

Ausubel propugna el aprendizaje significativo frente al aprendizaje memorístico y, por eso, considera al primero fundamental para la comprensión ya que ésta se produce debido a la vinculación entre los nuevos conocimientos y la estructura cognitiva existente a través de las formas de vinculación conocidas (correlativas, supraordenadas, etc.), resultando así que los conocimientos adquiridos se retienen, se transforman y se comprenden mucho mejor que con el aprendizaje memorístico; el cual no permite transferir los conocimientos adquiridos a una situación nueva, ya que la vinculación que se produjo entre los nuevos conocimientos y la estructura cognitiva existente no fue significativa careciendo de la necesaria comprensión y produciendo una vinculación arbitraria, con lo cual la relación entre conceptos y su grado de comprensión no es posible.

Ausubel defiende el aprendizaje significativo que permite al alumno comprender, retener y transferir los conocimientos.

Sobre el aprendizaje por descubrimiento valora que sea el alumno quien descubre e integra el conocimiento en su estructura cognoscitiva y no tiene valor cuando se descubre de forma mecánica sin comprender lo que se ha hecho. No obstante, desmitifica el aprendizaje por descubrimiento realizando un análisis crítico sobre su capacidad de transferencia, la obsolescencia de los conocimientos, la tasa de olvido, etc.

Otro aspecto de la crítica al aprendizaje por descubrimiento es el gran esfuerzo que exige, el tipo y grado de motivación, y las experiencias infructuosas que pueden influir negativamente en el alumno.

Ante lo expuesto anteriormente, está claro que Ausubel defiende el aprendizaje receptivo sin que podamos asegurar que es totalmente objetivo y que fundamente exhaustivamente sus críticas; más bien, parece que usa razones generales para la defensa del aprendizaje receptivo frente al aprendizaje por descubrimiento y termina proponiendo como metas educativas el aprendizaje como un fin en sí mismo y no valora el aprendizaje

por descubrimiento (o más bien lo valora negativamente), ya que considera que la mayoría de los alumnos entiende las ideas originales, pero eso no implica que la mayoría sea capaz de generarlas o de conseguir resultados novedosos, por lo cual el aprendizaje por descubrimiento no es tan eficaz como se pretende.

De este análisis realizado por Ausubel surgen las cuatro clases de estrategia que son:

- 1) Aprendizaje receptivo significativo.
- 2) Aprendizaje receptivo memorístico.
- 3) Aprendizaje por descubrimiento significativo.
- 4) Aprendizaje por descubrimiento memorístico.

Proceso / Producto	ASIMILACIÓN	DESCUBRIMIENTO GUIADO	DESCUBRIMIENTO AUTÓNOMO
APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	Explicación Oral	Resolución de Problemas	Investigación Científica
	Conferencias Académicas	Procesos Algorítmicos	Investigación Escolar
APRENDIZAJE MEMORÍSTICO	Ejercicios de Repetición	Actividades Mecánicas Pautadas	Ejercicios de Ensayo y Error

Ausubel termina diciendo que el aprendizaje por descubrimiento tiene poca relevancia y es más eficaz la exposición.

5. INVESTIGACIONES Y RESULTADOS

Las investigaciones realizadas sobre el aprendizaje por descubrimiento se han hecho por comparación y, por lo tanto, se ha planteado siempre la hipótesis de trabajo en base al análisis comparativo con otro de los grandes métodos como el de la enseñanza expositiva.

A este método de aprendizaje por descubrimiento se le ha considerado generalmente como inductivo, aunque siempre con bastantes variaciones en su presentación desde sus comienzos. Por lo tanto, en los análisis que diversos informes e investigaciones recogen, se suele asociar la retención con el aprendizaje deductivo y la transferencia con el aprendizaje

receptivo, en general, estos primeros experimentos son el inicio de posteriores investigaciones que, aunque mantienen acusadas diferencias, permiten hablar de estructuras al planteamiento más próximas entre sí.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, proliferan el número de investigaciones realizadas presentando resultados diferentes en función de los planteamientos iniciales, como ocurre con Balley (1967) o Worthey (1968). En general, siempre se evalúan las variables retención y capacidad de transferencia en dos períodos posteriores, un período próximo (a las 4 o 5 semanas) y otro período más lejano (a las 12 o 15 semanas).

Una vez analizados los resultados de las diversas experiencias podemos concluir:

1. No siempre el objeto de la investigación es el mismo.
2. Hay confusión en los significados.
3. Hay dificultad para clasificar los resultados de las investigaciones.
4. Hay diversidad de denominaciones en la identificación de los dos métodos: tratamiento del descubrimiento y tratamiento expositivo-receptivo.
5. Hay autores que denominan a sus trabajos de investigación por los resultados y respuestas obtenidas, lo cual origina denominaciones diferentes para investigaciones similares.
6. Hay métodos que son diferentes entre sí aunque mantienen la misma denominación y a veces, métodos semejantes que mantienen denominaciones diferentes.

Queda reflejado en todo lo anterior la dificultad que existe para clasificar los resultados que fueron llevados a cabo en los diversos experimentos. A pesar de ello, aparece una ligera superioridad del aprendizaje por descubrimiento frente al receptivo-expositivo. En las pruebas de retención, se muestra superior el método receptivo, mientras que en las pruebas de transferencia parece que es superior el aprendizaje por descubrimiento, aunque en otras series de casos no hubo diferencias apreciables. Como demostración de la confusión existente para realizar su clasificación podemos analizar las siguientes expresiones que demuestran la citada ambigüedad:

- Tratamiento expositivo-receptivo.
- Tratamiento inductivo.
- Tratamiento deductivo.

- Hallazgo no verbalizado.
- Regla y respuesta no dada.
- Tratamiento inductivo-deductivo.
- Descubrimiento guiado.
- Aprendizaje dirigido o programado, etc.

6. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y PRINCIPIOS

Consecuencia de las investigaciones realizadas y de sus resultados, se produce una polémica basada en criterios a favor y criterios en contra del aprendizaje por descubrimiento.

Independientemente de los argumentos a favor y en contra, el aprendizaje por descubrimiento necesita para su desarrollo una fundamentación teórica.

Entre los razonamientos expuestos para explicitar la fundamentación tenemos fundamentalmente uno que hace referencia a la necesidad de desarrollar una epistemología constructivista necesaria para dar rigor al aprendizaje por descubrimiento y vincularla a la actividad que realiza el alumno de construir sus propios conocimientos, aunque indudablemente son construcciones simbólicas y parciales de la realidad que rodea al alumno en su medio.

Si el alumno no puede diseñar su propio plan de investigación, es necesario que haya un marco que fundamente esta teoría.

Por lo tanto, no valen las teorías de innatismo o empirismo que se pretendía configurasen el aprendizaje por descubrimiento o al menos no gozan de una aceptación total. Así, por ejemplo, el tratar el aprendizaje como una ilusión (Sócrates) o como origen genético no ofrece suficiente base teórica de apoyo aunque hayan sido útiles en el proceso dialéctico.

Aunque en el proceso de enseñanza-aprendizaje hay varios elementos fundamentales, como son los elementos verbales, conductuales, etc., no explican suficientemente el apoyo al aprendizaje por descubrimiento ya que el alumno sería receptor pasivo de dichos elementos y con una buena repetición de ejercicios y actividades se produciría el aprendizaje. Es por lo tanto el profesor el que impulsa y construye el conocimiento para el alumno.

Por lo tanto, el empirismo y el innatismo no explican con rigor la teoría del aprendizaje por descubrimiento.

El aprendizaje por descubrimiento se desarrolla cuando hay una relación interactiva entre el alumno y los conocimientos que pretendemos que alcance, este proceso se llama interaccionismo dialéctico.

Este interaccionismo dialéctico es constructivista, ya que el alumno construye un conocimiento ajustado a su modelo interno, todo ello por medio de esquemas mentales que ayudan a acomodar la realidad y dando como resultado una construcción personal.

Esta construcción personal se basa en la actividad operatoria de la inteligencia (Piaget) superando la idea del conocimiento como copia de la realidad y sustituyendo esta idea por una idea de construcción subjetiva del conocimiento, consecuencia de la acción ejercida por el alumno sobre la materia de estudio. Es, por lo tanto, un constructivismo transformador y auto-estructurante.

Esta idea de Piaget también es defendida por Vigotsky basándose en la existencia de una relación dialéctica entre lo personal y lo social.

Ambas ideas responden a los criterios de adaptación animal y biológica (Piaget) y adaptación humana (Vigotski) o, lo que es lo mismo, la complementariedad entre un modelo biológico y un modelo sociocultural aunque son base diferente para la concepción del psiquismo.

De estos dos planteamientos derivan los procesos de apropiación y adaptación que tienen lugar en el proceso cognitivo y así la apropiación necesita la adaptación y ésta implica una apropiación.

También los constructos personales de Kelly son un antecedente del constructivismo cognitivo. Kelly considera que se aprende por experimentación y construcción y los datos son interpretados e integrados; por lo tanto, todo lo referido a la codificación, almacenamiento, observación, retención, no lo considera válido.

Por lo tanto, el descubrimiento es una construcción que tiene su base en la reorganización del nivel de conocimiento anterior y se puede calificar de creación pero siempre a partir de algo adquirido y, por lo tanto, todo nuevo nivel de conocimiento tiene su base en el nivel anterior y el proceso que se lleva a cabo es un proceso de diferenciación e integración.

Esta evolución del movimiento presenta una sucesión de estadios de equilibrio, desequilibrio y reequilibrio que, en términos de Kuhn y Piaget, vienen a significar lo siguiente:

El estadio de equilibrio corresponde al desarrollo de la ciencia normal, donde el proceso investiga el paradigma y de este proceso empiezan a surgir problemas cuya solución no se integra dentro del paradigma vigente;

si el número de anomalías es excesivo, se favorece un período de crisis o estadio de desequilibrio. A partir de este momento, se cambia el comportamiento investigador en relación a la investigación ordinaria y todo ello supone los siguientes síntomas según Kuhn: descontento, debates, disposición a ensayarlo todo, etc.

Surge, por último, el tercer estadio donde se consolida y configura el nuevo sistema interpretativo. Se produce paulatinamente el reequilibrio que da lugar al nuevo paradigma.

A partir de aquí, se vuelve a dar el desarrollo normal de las ciencias para confirmar la viabilidad del nuevo paradigma.

Con todo lo dicho, se puede deducir que solo una epistemología constructivista es la que da sentido al aprendizaje por descubrimiento.

Esta propuesta se basa en una serie de principios entre los cuales destacaremos los siguientes:

1. *El alumno se enfrenta al conocimiento, modifica sus esquemas y registra la información semánticamente.* Hay un modo personal de enfrentarse al medio. Generalmente cada sujeto lo hace a través de sus constructos personales y partiendo de modelos representacionales del mundo con el que se programa a nivel personal para conseguir sus propósitos. En función de su expectativa, construye su conocimiento a partir del medio y de las variables que lo configuran: entorno familiar, grado de madurez y afectividad, medio sociocultural, nivel de sensibilidad personal, valores morales y nivel cognitivo y, con todo ello, el alumno se enfrenta al conocimiento y lo modifica en función de sus esquemas personales.

Para que el alumno realice un aprendizaje significativo, es necesario que reconstruya lo que las frases significan, es decir, que capte la idea del mensaje y no que se limite a la reproducción textual, ya que este aprendizaje no es significativo o al menos no es producto fenomenológico personal, es decir, hay que integrar las ideas dentro de la estructura individual y singular del alumno.

2. *El alumno utiliza constructos personales y capta la realidad de forma personal.* El alumno llega a la comprensión y actuación sobre el medio resolviendo problemas y descubriendo soluciones debido a los esquemas de tipo conceptual y procedimental que ha integrado a partir del objeto de conocimiento que le es propuesto, pero que el propio alumno desarrolla a través de constructos personales globales y no sólo previos (Ausubel), de los cuales depende el proceso cognitivo y el resultado del aprendizaje.

El alumno capta la realidad del ambiente educativo de una forma personal y, por lo tanto, relaciona el proceso con el alumno en su totalidad. Totalidad que, al menos, debe referirse a los conocimientos y a las emociones y componentes afectivos; por lo cual se habla de la interacción del alumno con su medio que compone los aspectos cognitivos, afectivos y morales que pone en marcha cuando intenta conseguir un objetivo educativo o resolver un problema.

Si lo anterior es cierto, y lo es, deduciremos de ello que el profesor transmite no sólo conocimiento, sino también valores, emociones, etc., y todo ello condiciona un clima que puede resultar positivo o negativo para el alumno. Si se descuida alguno de estos campos (cognitivo y axiológico), se puede producir una inhibición del proceso cognitivo del alumno por la pérdida de autoconfianza, etc., y, por consiguiente, de rechazo a la institución escolar. Esto puede ocurrir si el entorno escolar o el profesor producen una experiencia aversiva en el alumno que genera una respuesta de rechazo al ámbito escolar.

Si no se logra reforzar la confianza del alumno y mejorar su capacidad de motivación del logro, posiblemente la construcción del conocimiento sea deficiente pues se necesita la colaboración del alumno para construir el conocimiento.

3. El alumno vincula su aprendizaje a una serie de motivos y descubre la estructura jerárquica y organizada del conocimiento. Para que el aprendizaje significativo sea una plena realidad, es preciso que el alumno se vincule a los motivos de aprendizaje y esta vinculación se presenta compleja y difícil, pues debe combinar tres campos muy distintos entre sí pero complementarios e imprescindibles: el campo cognitivo, el campo afectivo y el campo moral. Si se logra un equilibrio entre los tres campos el desarrollo del proceso educativo consideramos que tiene un enfoque correcto.

Centrarse sólo en uno de los campos citados y desatender los demás puede resultar perjudicial. El alumno también realiza su enfoque del aprendizaje y si lo hace desde una actitud positiva el aprendizaje es bueno y elabora relaciones cognitivas, es decir el alumno piensa y posee un autoconcepto positivo de sí mismo.

Cuando el enfoque es superficial, el alumno se limita a estudiar lo que el profesor manda, tiene miedo al fracaso y memoriza aunque no comprenda, se estima aquí que el concepto que el alumno tiene de sí mismo es bajo. Por último, si el alumno adopta un enfoque estratégico, quiere decir

que está impulsado por la necesidad del logro y busca rentabilizar su esfuerzo por medio de la obtención de buenas calificaciones y en competencia con sus compañeros. En cualquier caso, debemos concluir diciendo que cualquiera de los casos citados es modificable por la intervención del profesor y por el ambiente de aprendizaje y ello viene a darnos la solución para que un alumno se integre en las tareas y que esté intrínsecamente motivado.

Para que las actividades intelectuales del alumno puedan llegar a descubrir el conocimiento, es preciso que disponga de una estructura jerárquica organizada en su mente; de lo contrario, no se producirá una asimilación significativa.

Es preciso atender a la naturaleza organizada de los conocimientos y de los contenidos a impartir, porque de ello depende que establezcamos una relación con los organizadores previos que permitan estructurar los contenidos nuevos y, por otro lado, permite que la asimilación sea significativa si los contenidos son significativos y funcionales.

Este proceso que conocemos con el nombre de desarrollo intelectual es el que origina la adaptación cognitiva del sujeto y, mediante la misma, se producen nuevas asimilaciones y una organización más evolucionada del conocimiento, consiguiendo así una modificación estructural mediante los mecanismos de acomodación y teniendo en cuenta que la organización no es estática sino dinámica. Todo lo expuesto anteriormente deriva de los estudios de Psicología Cognitiva llevada a cabo a partir de 1970 y que, en síntesis, pretenden conocer las características del pensamiento del alumno con que llega a las aulas y detectar sus errores conceptuales y sus preconcepciones. Para ello se debe tener en cuenta que la representación mental de la realidad tiene una estructura jerárquica y, además, que el proceso de organización de la información posibilita la reconstrucción y aplicación de los contenidos.

4. *El alumno construye estructuras cognitivas superiores y se enfrenta con éxito al medio.* La pretensión consiste en utilizar el constructivismo como punta de lanza del alumno para poder construir estructuras cognitivas superiores, lo cual redundará en que el alumno organizará la relación entre lo que sabe y el conocimiento nuevo por medio de actividad positiva con vistas a lograr comprender la realidad y enfrentarse al medio de forma adecuada y plenamente satisfactoria.

El aprendizaje por descubrimiento se produce cuando el alumno percibe que las teorías que descubre al realizar el estudio son mejores que

los conceptos anteriores y comprueba o intuye que estas nuevas concepciones son más útiles para intervenir sobre la realidad y, por lo tanto se produce el cambio que resulta ser un aprendizaje por descubrimiento, ya que implica romper con la anterior y posicionarse ante un nuevo cambio cualitativo del desarrollo cognitivo. Es la conciencia del propio alumno, que percibe la incompatibilidad entre lo conocido y lo nuevo, lo que provoca la modificación y el descubrimiento.

Piaget, basándose en que el aprendizaje no es una retención pasiva sino un proceso de construcción de significados, propone que en los centros educativos el profesor utilice la situación escolar para provocar el cambio y para ello tendrá al menos que realizar los siguientes pasos:

1. Favorecer la adquisición de estructuras lógicas complejas que faciliten al alumno una mejora en su forma de razonamiento.
2. Trabajar con situaciones hipotéticas.
3. Comprobar por parte del alumno diversas hipótesis.
4. Orientar al alumno a lo largo de todo el proceso constructivo.
5. Favorecer un clima escolar que otorgue confianza, seguridad y apoyo.
6. Organizar las condiciones que se adaptan mejor a la consecución de objetivos.
7. Favorecer el comportamiento autónomo del alumno proporcionándole información para que tome decisiones.
8. Potenciar la comunicación intersubjetiva y la motivación extrínseca.

6.1. La autorregulación y la mediación social

La autorregulación quiere decir que los alumnos son capaces de llevar a cabo procesos organizativos de la información e integrar la información recibida de forma selectiva dando lugar a la construcción de significados propios con un sentido creativo; esto le permite interpretar y enfrentarse a la realidad de su mundo. Si el hombre o el alumno no tuvieran esta conducta intencional, no podría llevarse a cabo el aprendizaje por descubrimiento. No obstante, con ser esto importante no debemos descartar que esta intencionalidad (interna) incorpora también la aportación externa de carácter social y ambas aportaciones llevan al sujeto a buscar y obtener

un fin determinado, independientemente de que haya surgido de él o le haya sido propuesto por los profesores, amigos, padres, etc.

Lo que pone fuera de dudas es que, sin infravalorar los agentes externos, está claro que el aprendizaje por descubrimiento no se produce si no hay una intencionalidad (motivación interna) que lleva al alumno a idear un plan de acción para ejecutar el proceso de aprendizaje y obtener unos resultados positivos o negativos. Al llegar a este momento, se está produciendo el aprendizaje por descubrimiento.

Si tenemos en cuenta la mediación social, se supera así la concepción individualista del aprendizaje por descubrimiento y se da más importancia al fenómeno social.

Este aspecto es tan importante que nadie discute la influencia del contexto social no sólo en el proceso de aprendizaje, sino en cualquier otro proceso lingüístico.

Aunque aparentemente Piaget y Vygotski plantean tesis diferentes, el primero las basa en el factor epistémico y el segundo en el factor sociocultural, no deja de observarse que son dos tesis complementarias y que han sido integradas por la Escuela de Ginebra con el nombre de Conflicto Cognitivo denominado “la tesis del conflicto sociocognitivo”, que explica la socialización y el desarrollo intelectual. Este conflicto sociocognitivo derivado de la confrontación entre opiniones diferentes es el que ha configurado el modelo socioconstructivista basado en la importancia de la acción social en el desarrollo cognitivo.

Es en este juego de la interacción social donde se fundamenta la construcción cognoscitiva. Esto lleva a configurar una teoría pedagógica del aprendizaje por descubrimiento que debe basarse en las estrategias que usa el profesor para el aprendizaje por descubrimiento, las del alumno y el análisis de la interactividad de los demás alumno en el marco del aula; es decir, la relación profesor-alumno y la relación entre compañeros resulta fundamental.

En un aprendizaje por descubrimiento, no se debe confundir el proceso de individualización que se propone, con la intención de que el alumno autorregule el proceso cognoscitivo con el planteamiento de que el aprendizaje por descubrimiento debe ser individual (actividad autónoma), ya que la ventaja está en la interacción social a través de la cual el alumno ve favorecida su reestructuración en esquemas debido a la relación con el grupo, lo que demuestra la configuración social del proceso de conocimiento.

En relación a todo lo expuesto, se deduce que la interacción social es buena porque produce estructuraciones complejas en el alumno de nivel generalmente superior al nivel de conocimiento que se podría lograr con acciones individuales y todo ello debido a la dimensión conflictiva de la interacción social que, al estar basada en opiniones divergentes, obliga al alumno a pensar, comparar, combinar sus juicios propios para confrontarlos con los de los demás, obligando a reorganizar sus opiniones y dando como resultado un proceso cognoscitivo mucho más estructurado siempre y cuando se den las siguientes condiciones:

1. Clima de aceptación común.
2. Capacidad para flexibilizar planteamientos.
3. Conocimientos previos del tema.
4. Motivación intrínseca.
5. Divergencia de criterios (no excesivas).
6. Que ningún miembro del grupo domine el proceso para llegar a la solución.
7. Confrontación cognitiva estimulante.

Esta planificación cooperadora del aprendizaje por descubrimiento es positiva y los alumnos suelen alternar sus roles y complementarlos en cuanto a apoyos y ayudas, lo cual provoca una mejor integración de la información y de los procedimientos para elaborar soluciones al problema. Todo ello supone la superación de las capacidades individuales y el enfrentamiento positivo al problema planteado. Lo dicho anteriormente resulta positivo, independientemente de que en algún momento del proceso puede haber conflicto de intereses, abuso de poder, competitividad excesiva o dejación de responsabilidad. Esto plantea peligros que pueden hacer fracasar el proceso. Por todo ello, el profesor debe estudiar las condiciones que conduzcan a un resultado final positivo.

El estudio del funcionamiento de los grupos en el aprendizaje por descubrimiento está mucho menos investigado que el análisis del plano cognoscitivo.

7. PRINCIPIOS NORMATIVOS

Por último, si el aprendizaje por descubrimiento es una actividad que permite llegar a conocer habrá que secuenciarla de una determinada

forma para que sea útil como modelo pedagógico y, por ello, debe reunir una serie de características entre las cuales destacaremos: ser una actividad autorreguladora, investigadora, comprobable y relevante.

Todo ello basado en principios, que como fundamentales, destacamos:

1. *El alumno busca solución a los problemas y estas son novedosas.* El alumno que está dotado de capacidad autorreguladora y motivación epistémica desarrolla el proceso de investigación a través de interpretar y autorregular su intervención para lograr un resultado que si es satisfactorio indica la adecuación de sus expectativas y la resolución de sus problemas y si es negativo debe provocar la necesidad de resolver el problema y seleccionar los recursos necesarios y nuevas expectativas para lograrlo.

El alumno obtiene en el aprendizaje por descubrimiento la percepción de que ha construido algo que es nuevo para él (aunque no lo suele ser para la colectividad social, profesor, etc.), y se trata de un descubrimiento que supone la reconstrucción de un significado nuevo y favorece el desarrollo del pensamiento productivo. Todo ello implica cambios y rupturas con los esquemas anteriores del alumno. Este paso se supone positivo para el avance del conocimiento.

2. *El alumno reconoce los problemas y los resuelve significativamente.* El aprendizaje por descubrimiento se produce siempre que se da una identificación de problemas, ya que es a partir del reconocimiento de problemas (Bunge) cuando se pueden buscar y construir las teorías, ya que debe tener en cuenta que el problema se plantea cuando un alumno tiene dificultad para resolver una cuestión, y esto le obliga a entrar en un proceso reflexivo que le puede llevar a su aceptación (adaptación cognitiva reequilibradora) o a su abandono (no adaptación). Es en el primer caso cuando se plantea la identificación del problema (se ve obligado a formular teoría) y su resolución por comprobación cuando se da el aprendizaje por descubrimiento que no debe confundirse con las habituales secuencias de aprendizaje inductivo.

Al llevar a cabo el aprendizaje por descubrimiento no sólo resolvemos problemas de forma significativa y aportando las pruebas que dan validez a las hipótesis, sino que se adquieren otros resultados como son conceptos, principios y diversas asociaciones. Por lo tanto, el aprendizaje por descubrimiento es un proceso que sirve para la resolución de problemas pero sin descartar la naturaleza de la investigación, ya que el alumno tiene

varias opciones para resolver los problemas pero a nosotros nos interesa la referida a las demostraciones de hipótesis y no planteamos ningún problema con otras formas de ensayo y error o pensamiento comprensivo deductivo que, siendo válidas, no entran en este planteamiento.

3. *El alumno comprueba las hipótesis a través de su organización y control personal.* Hay que tener en cuenta que en el aprendizaje por descubrimiento debe siempre demostrarse la hipótesis de partida (sean del alumno, del profesor o de cualquier otro) y esa demostración debemos asegurarnos que procede de una comprensión de los conceptos, principios y reglas con las que ha trabajado el alumno, ya que de lo contrario estaríamos ante una nueva reproducción mecánica de formulas o de estrategias de resolución de problemas sin más valor que el repetitivo, por todo lo cual el aprendizaje por descubrimiento es una actividad dirigida por el profesor pero autorregulada por el propio alumno que construye el conocimiento y comprueba la hipótesis de partida en el contexto social del aula.

El aprendizaje por descubrimiento requiere que el alumno asuma su propio protagonismo y sea capaz de elegir, organizar y aplicar los conceptos idóneos para la resolución de problemas. Esta autonomía del alumno no es incompatible con una orientación del profesor, siempre que no suponga coartar la toma de decisiones del alumno; es decir, que la orientación del profesor no esté tan programada o dirigida que impida al alumno controlar el proceso y se limite a realizar sin comprender ni decidir los porqués de la resolución. Junto a esto, debemos exigir que el alumno llegue a una solución que es nueva para él (no se descubre lo que se conoce) y, por lo tanto, el aprendizaje por descubrimiento supone un hallazgo intrapersonal novedoso de un problema planteado.

4. *El alumno puede cometer errores y a la vez debe ser orientado y guiado por el profesor.* Es normal que en el desarrollo del aprendizaje por descubrimiento el alumno cometa errores, debemos estar atentos a ello, pues nos pueden dar la pista sobre cuál es la estructura del sistema cognitivo; ya que el error según todos los expertos (Kuhn) favorece la expectativa de obtener nuevos paradigmas.

Este proceso no es fácil, porque hay que modificar resistencias muy fuertes pues las creencias personales (aunque sean erróneas se mantienen) obligan al profesor a hacerle tomar conciencia de sus contradicciones y de sus ideas erróneas, para convertirlas en fuente de progreso a través de animarlo y ayudarlo para evitar el desánimo, desmotivación, deficiente

discriminación de la información, etc. Aquí se puede cumplir lo de Piaget, “un error corregido puede ser más fecundo que un éxito inmediato”. A través de este sistema, el alumno puede llegar al descubrimiento de nuevos conocimientos.

El aprendizaje por descubrimiento se concibe actualmente como una actividad guiada y orientada por el profesor ya que su guía y dirección hacen posible que el alumno pueda alcanzar el proceso de resolución de problemas o actividades.

5. El alumno debe ser autónomo en su trabajo y aceptar las reglas de investigación. El aprendizaje por descubrimiento, aunque necesita ayuda externa del profesor y otros elementos, ésta no debe llegar al extremo de anular la autonomía del alumno, ya que debemos tener en cuenta que cuanto más grado de determinación se le facilite al alumno, menos posibilidades de que el aprendizaje por descubrimiento sea el idóneo. No quiere esto decir que no haya indicaciones y ayudas externas en el proceso, pero se tendrá cuidado de que nunca constituya la solución del problema, ya que si esto ocurriese el alumno no desarrollaría estrategias de resolución para fundamentar su descubrimiento y, por lo tanto, se anularía su capacidad autorreguladora de investigación y por lo tanto la posibilidad de llevar a cabo esta experiencia.

El aprendizaje por descubrimiento, por último, presenta una cierta ventaja al profesor y es que tiene posibilidades de utilizarlo sistemáticamente a través de algunas normas que favorezcan su desarrollo. El aprendizaje por descubrimiento es fruto del planteamiento de problemas que parten de la tradición investigadora y por lo tanto entran dentro del pensamiento racional y todo ello tiene indudablemente una naturaleza de tipo humano (comportamiento humano) por lo cual es perfectamente educable y es, además, un proceso sometido a una indiscutible mediación social y normativa.

De lo expuesto anteriormente, se infiere la existencia de una serie de regularidades, que permiten establecer unas condiciones para lograr el aprendizaje por descubrimiento, condiciones que exigen para su desarrollo la existencia de unas normas fundamentales que se lleven a cabo a través de las fases de planificación, ejecución y evaluación del aprendizaje por descubrimiento y de sus correspondientes pasos.

Este aspecto y otros más serán objeto de un próximo análisis.

Referencias Bibliográficas

- Ausubel, D.P., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1983).** Aprendizaje por descubrimiento, pp. 447-535. En Id. *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo* (2ª ed.) México: Trillas.
- Barrón Ruíz, A. (1990).** *Aprendizaje por descubrimiento. Análisis crítico y reconstrucción teórica.* Salamanca: Universidad.
- Bruner, J.S. (1969).** *Hacia una teoría de la instrucción.* México: Uteha.
- Bruner, J.S., Goddnow, J. y Austin, G.A. (1978).** *El proceso mental en el aprendizaje.* Madrid: Narcea.
- Dewey, J. (1978).** *Democracia y Educación.* Buenos Aires: Ed. Losada.
- Gimeno Sacristán, J. (1981).** *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum.* Madrid: Anaya.
- Gimeno Sacristán, J. (1983).** El profesor como investigador en el aula. Un paradigma de formación de profesores. *Educación y Sociedad*, 2, 51-75.
- Kelly, G.A. (1955).** *The psychology of personal constructus.* New York: Norton Company.
- Kuhn, T.S. (1975).** Lógica del descubrimiento o psicología de la investigación. En Lakatos, I. y Musgrave, A. *La estructura de las revoluciones científicas.* Buenos Aires: F.C.E.
- Llopis, C. y Carral, Cl. (1984).** *Las ciencias sociales en el aula.* Madrid: Narcea.
- Novak, J.D. y Gowin, D.B. (1988).** *Aprendiendo a aprender.* Barcelona: Martínez Roca.
- Piaget, J. (1978).** *Equilibración de las estructuras cognitivas.* Madrid: Siglo XXI.
- Popper, K.R. (1977).** *La lógica de la investigación científica.* Madrid: Tecnos.
- Pozo, J.I. (1987).** Enseñanza por descubrimiento, pp. 237-242. En Pozo, J.I. *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal.* Madrid: Visor.
- Rodríguez Neira, T. (1994).** *Modelos de Enseñanza. Principios Básicos I.* Monografía 24 de Aula Abierta. Oviedo: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.
- Rodríguez Neira, T. (1996).** *Modelos de Enseñanza. Principios Básicos II.* Monografía 28 de Aula Abierta. Oviedo: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.
- Soler, E., Álvarez, L., García, A., Hernández, J., Ordóñez, J.J., Albuérne, F. y Cadrecha, M.A. (1992).** *Teoría y Práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Pautas y ejemplos para un desarrollo curricular.* Madrid: Narcea.
- Stenhouse, L. (1984).** *Investigación y desarrollo del currículum.* Madrid: Morata.
- Vygotski, L.S. (1977).** *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas.* Buenos Aires: La Pléyade.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA CONEXIÓN ENTRE LA PERCEPCIÓN DE LA AUTOIMAGEN FÍSICA EN ADOLESCENTES Y LA IDENTIDAD PSICOSOCIAL

MARÍA DE LA VILLA MORAL JIMÉNEZ, ANASTASIO OVEJERO BERNAL y JUAN PASTOR MARTÍN*

Una gran parte de la vida humana es como es a causa de influencias interpersonales y sociales. Durante la adolescencia—concebida como construcción social, histórica y culturalmente determinada— la percepción-interpretación de las opiniones y actitudes del grupo de iguales y los estándares propugnados por instancias más macrosociales como los mass-media modulan su identidad psicosocial así como su autoimagen física. Esta se ve sometida a los cánones estéticos actuales y a la cultura de lo efímero de la que habló Lipovetsky. La adecuación a estos ideales representa la prognosis de un buen ajuste en la construcción de la autoimagen física; sin embargo, la crisis pubertaria —aunque mayoritariamente resuelta de forma adaptativa— en especial en aquéllos que no se acomodan a los estereotipos conlleva desajustes en el plano psicoafectivo y emocional e incluso sobre un cierto rechazo, real o interpretado, del grupo de iguales. Y es que, aunque algunos adolescentes crean ser la excepción al yugo de la estética —como dijo Malcom Forbes— *no hay excepción a la regla de que todos quieren ser la excepción a la regla*. Sobre estas cuestiones se ha tratado de indagar en una muestra de 630 jóvenes estudiantes de Secundaria.

The construction of the connexion between the perception of the adolescent's physical selfimage and the psicosocial identity. The most of the human life is like it is as consequence of the interpersonal and social influences. During the adolescence —conceived as social construction, historically and culturaly determined— the perception-interpretation of the opinions and attitudes of the group of equals and the standars proposed by more macrosocial meanings as the mass-media modulate their psicosocial identity as well as their physical selfimage. This is subjected to esthetic canons and the culture of the ephemeral things, of wich Lipovetsky talked. The adaptation of these ideals represents the prognosis of a good ajustement in the construction of the physical selfimage; however, the adolescent crisis —although it's mainly solved in an adapted way— specially those who don't adjust to the stereotypes bears disarrangenrents in the emotional and psicoafective level and even in a certain push back, real or interpreted, of the group of equals. And it is that adolescent thing that they are the exception to esthetic yugo —as told Malcom Forbes— there isn't expectation to the rule *everybody want to be the rule exception*. It has been tried to look into this cuestasions in a 630 young students sample of High School.

* MARÍA DE LA VILLA MORAL JIMÉNEZ, ANASTASIO OVEJERO BERNAL y JUAN PASTOR MARTÍN. Área de Psicología Social. Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo.

1. INTRODUCCIÓN: LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL E INVENCIÓN CULTURAL DE LA ADOLESCENCIA

Existen algunas preocupaciones comunes en los adolescentes, tales como aquellas relativas a los cambios corporales, sus relaciones con los padres o el grupo de iguales, el sujeto frente al sexo opuesto, etc., lo cual no soslaya la dificultad inherente a cualquier intento de conceptualizar qué es la adolescencia, motivado ello, en buena medida, por el halo de mitos y prejuicios que envuelve a este período vital. Dada la dificultad apuntada, a cualquier intento, más o menos acertado, de definir la adolescencia, sería interesante exponer algunas consideraciones preliminares respecto a qué no es, como antaño se definía la salud como ausencia de enfermedad, avanzando actualmente a una definición en positivo (OMS, 1986, *Carta Magna*). En principio, aparte de que no es un fenómeno universal, es una **construcción social**. Durante décadas se ha venido definiendo a la adolescencia en términos ya sea de *sociedad adolescente* según Coleman; de *etapa intermedia* y de *locomoción social* en opinión, entre otros, de Lewin; o bien, según Erickson, la tarea fundamental del adolescente consiste en la *búsqueda de identidad del yo*; también se ha definido en términos de un *proceso social* por medio del cual se establece una autoidentificación clara y estable; o ya sea como una supuesta crisis de *advenimiento de autoagnosia* (Nixon, 1961), y un largo etcétera. La adscripción de las características que definen el período de la adolescencia a criterios de carácter biológico, psicológico o psicosocial se ha sucedido a lo largo de las conceptualizaciones más difundidas de algunos autores. Mientras Rousseau asigna sus características a una causa de carácter biológico concibiendo la adolescencia como un *segundo nacimiento*, otros como Hall la reducen a fenómenos pubertarios. El reconocimiento del carácter psicosocial de este período de desarrollo vinculado al grupo, se debe a M. Mead y otros científicos sociales. Esta interpretación sociológica es la que prevalece en la mayoría de los planteamientos actuales: la adolescencia en cuanto que contrucción social e integración social y cultural. Como expuso Zazzo (1966), es "el período de inserción en la vida social del adulto" (citado por Pépin, 1975, p. 18).

Se tiende a convenir que durante este período se producen una serie de cambios biológicos y psicosociales y, si bien se coincide en afirmar que ciertos cambios puberales marcan el inicio de la adolescencia, el final de ésta y el acceso a la edad adulta viene definido por interacciones de carácter

psicosocial que, indudablemente, no son tan precisos, máxime cuando muchos jóvenes fisiológica y psicológicamente adultos son adolescentes socialmente. Por tanto, el sentido más laxo o restringido de la aplicación del término adolescencia a un cierto colectivo, dotado de unas características tanto cronológicas como psicosociales específicas, varía enormemente en función del contexto y de la propia construcción teórica de la realidad de cada autor. Acaso el adolescente se defina por sus problemas: en vías de adultización en los planos sexual e intelectual y niño socialmente. Como adulto, no puede aceptar las formas de actuar y pensar de su medio ambiente y, como niño que aún es, sólo puede proponerse fines poco definidos verdaderamente personales que atañen a su individualidad: "El adolescente sólo puede poner su independencia al servicio de pequeñas causas, y la sociedad no se molesta mucho en proponerle las grandes" (Deconchy, 1979, p. 393). Se encuentran inmersos en todo un proceso de cambio físico y hormonal, psicológico y psicosocial, de modo que son precisamente los cambios psicosociales los que, en cierta medida, modulan al resto. Es indudable, pues, que los cambios que se suceden en este período, cuantitativamente se dan en una proporción acelerada y, cualitativamente, se produce un desarrollo y cambio psicológico, afectivo y social acompañado de la aparición de nuevas necesidades, motivos, capacidades e intereses (Moreno, 1986). La llegada a la adolescencia supone el comienzo de un período, considerado como de transición, en el que se produce la elaboración de una nueva identidad de carácter físico, psicológico y social promovida como consecuencia de los cambios y reorganizaciones del esquema corporal, del acceso al pensamiento formal y de la apertura de nuevas redes de amistad y el afianzamiento y nueva creación de relaciones sociales con el grupo de iguales y con los adultos con una frecuencia y magnitud inusitada. Sin embargo, la preeminencia del uso de estereotipos en la descripción del adolescente es muy frecuente. Es más, estas etiquetas usadas para la definición de la adolescencia en cuanto que período vital, se generalizan al hecho diferencial de los adolescentes. Como consecuencia de los resultados de la multitud de investigaciones emprendidas sobre el tema, se han apuntado definiciones y apelativos la mayoría de las veces, cuando menos, dispares que contribuyen a fomentar este panorama confuso. Al respecto, Lapassade recoge la impresión de desconcierto de Zazzo, ya que, tras la lectura del capítulo de adolescencia del libro de Carmichael, comenta que "la unidad de la adolescencia es pulverizada por una multitud de hechos más o menos contradictorios" (recogido por Lapassade, 1973, p. 138).

Respecto a estas disquisiciones terminológicas, hace más de tres décadas, Muuss (1966) interpreta la palabra *adolescencia* desde tres criterios: sociológico, psicológico y cronológico. Con respecto al primero de ellos, sociológicamente ha de concebirse la adolescencia como el período de transición que media entre la niñez dependiente y la edad adulta autónoma. Psicológicamente representa, en su opinión, una *situación marginal* en la cual han de realizarse nuevas adaptaciones y, finalmente, desde un punto de vista cronológico, habría que contemplar grandes variaciones individuales y culturales a la hora de conceptualizar en términos de edad la adolescencia. Recoge la idea referente a la aceptación de diferencias tanto individuales como culturales en cuanto a la duración, comienzo y final de la adolescencia de modo que, si bien se recurre frecuentemente a cambios fisiológicos como índices inequívocos de su comienzo, se recurre a criterios sociológicos para determinar su fin, ya que *el final de la adolescencia depende de requisitos y condiciones culturales* (Muuss, 1966). Por otra parte, en opinión de Rodríguez, Simarro y Zurita (1986, p.75), "el joven a los dieciocho años ha completado el 98% de su crecimiento, va consolidando un sentido razonablemente claro de su identidad personal y va creando su sistema de valores y metas en la vida". Sin embargo, bajo nuestro punto de vista, el ofrecer una edad cronológica tan precisa como referente de la adquisición y consolidación potencial de identidad, valores o metas, es una afirmación un tanto forzada pues, evidentemente, es todo un proceso psicosocial no vinculado con semejante precisión a una edad, la cual, la sociedad, por convenio, ha establecido como límite para empezar a considerar, supuestamente, al joven como adulto. Cuestión ésta que, a pesar de la adquisición por parte de los jóvenes de ciertos derechos y obligaciones, dista mucho de ser cierta ya que la auténtica *inserción* del joven en la sociedad adulta dotado de todos los roles propios se va ralentizando cada vez más como tendremos ocasión de exponer con posterioridad. Ahora bien, una relativización excesiva de los límites cronológicos puede conducir a difuminar el objeto de estudio (Moraza, 1997). En suma, esta pregunta relativa al interés por concretar el período final de la adolescencia fue respondida hace varias décadas por Stone y Church (1959) quienes sostuvieron que tentativamente se podría apuntar que "el individuo es mayor cuando la sociedad le dice que él ya lo es" (Stone y Church, 1959, p. 361). Así, mientras los adolescentes tratan de alcanzar, sin demasiada dilación, este estado adulto y de desempeñar los roles propios de él, la sociedad y sus circunstancias obstaculizan este acceso.

A pesar de las múltiples investigaciones sobre la adolescencia y sus cambios a múltiples niveles –o provocada, en buena medida precisamente por ello, es decir por los tópicos y estigmas– en el fondo es posible que los adolescentes sean unos auténticos desconocidos para la sociedad que constantemente les tiene en su punto de mira e incluso pueden ser unos grandes desconocidos para ellos mismos (Rechea, Barbaret, Montañés y Arroyo, 1995). La propia definición y conceptualización de la adolescencia –y de cualquier otra etapa del desarrollo– sólo es posible desde el reconocimiento explícito de que será una elaboración condicionada histórica y culturalmente, elaborada en función de su aceptación por la sociedad. Por tanto, cualquier observador, más o menos imparcial, de la "realidad" psicosocial, motivacional, familiar, etc., de aquéllos, en particular se aventura a "hacer su propia 'construcción' de cualquier 'realidad' social particular" (Tajfel, 1982, p. 68).

En definitiva, el planteamiento adoptado en cualquier estudio que abarque múltiples aspectos de la percepción de la realidad juvenil ha de ser concordante con los postulados de la psicología social –como cualquier otro estudio en el que esté implicado el individuo en cuanto que ser social que es– no puede reducirse a aspectos de índole individual o meramente diádico, sino que hay que contemplar la involucración de ciertos aspectos históricos, dialécticos y simbólicos de la conducta humana, así como el propio contexto social en donde se construye la interacción (Alvaro, 1995). No podría ser menos, dada la multiplicidad y complejidad que define lo social y lo cambiante de la realidad social.

En la actualidad, la adolescencia es un período cada vez más largo condicionado esto por factores de muy diversa índole, y caracterizado por la búsqueda de sí mismo, de *identidad personal y social* (Stone y Church, 1959, 1980; Rodríguez-Tomé, 1972; Garrison, 1978; Reymond-Rivier, 1982; Horrocks, 1984; Fierro, 1985, 1990; Lehalle, 1986; Cánovas, 1995; Ovejero, 1995, 1997a, 1997b; Moral, 1997; Moraza, 1997; Serra, 1997, etc.) factor éste de trascendental importancia a nuestro juicio, como argumentaremos con posterioridad, y conectado con la propia autoimagen a nivel corporal de los adolescentes.

2. LA RESOLUCIÓN DE LA *CRISIS PUBERTARIA*: AUTOIMAGEN FÍSICA E IDENTIDAD

La principal tarea en la etapa adolescente es la necesidad intrínseca del individuo de configurar y consolidar una identidad; de manera que se define, al comienzo, por una intensa preocupación de los adolescentes por descubrir su naturaleza individual, y acaba una vez que han establecido un sentido coherente del yo y de la identidad personal. Y la adquisición de una identidad personal sólo es posible en un marco social y gracias al proceso de interacción del individuo con una determinada estructura social. Ciertamente, el autoconcepto tiene una naturaleza psicosocial ya que no sólo depende de cómo se percibe el individuo, sino de cómo percibe que le evalúan los demás. Y es que, baste recordar que la innovación introducida por James y Mead, como máximos baluartes de posiciones interaccionistas, a diferencia de los psicoanalistas, fue la consideración del yo como un *producto social* construido a través de las interacciones sociales, y no concebido como determinista ni estático, sino modulado por los procesos interaccionales. Consideración del yo netamente psicosocial, sin duda.

Al igual que en cualquier otro tipo de conocimiento, el adolescente va construyendo el conocimiento de sí mismo a través de la interacción con su entorno físico y social, de modo que los roles sociales que asuma en sus relaciones con los otros y las expectativas que, a su vez, estos elaboren sobre las propias conductas, serán algunos de los factores que contribuyen a la construcción y conformación multicausal del yo. Es más, al definir el autoconcepto como un constructo teórico y social (Martín, 1990) que, sin embargo actúa como regulador de la conducta del sujeto. El concepto se refiere, pues, a las autopercepciones colectivas del sujeto formadas a través de las experiencias que tiene con el ambiente, así como de las interpretaciones que hace de él, las cuales, a su vez, están influidas, en gran medida, por las propias evaluaciones y refuerzos que recibe de otras personas significativas (Shavelson y Bolus, 1982). Ya que consideramos el autoconcepto como un *constructo multidimensional*, es pertinente citar los trabajos de Harter (1982, 1984, recogidos en Martín, 1990; Núñez y González-Pienda, 1994, etc.), en los cuales se concluye que los niños mayores de ocho años distinguen cinco dimensiones diferentes del autoconcepto que aluden a competencia escolar, deportiva, aceptación social, actividad y apariencia física.

Respecto a la *apariencia física* convendría cuestionarse sobre la extensión y generalidad de las supuestas crisis pubertarias e incluso sobre la propia consideración de la adolescencia como una etapa marcada por la sucesión de crisis de muy diversas índole (fisiológica, emocional y social). Así, hace más de tres décadas André Canal (1966) se formuló, respecto a la adolescencia, cuestiones aún hoy causa de controversia: *¿Final de una evolución?, ¿simple acceso?, ¿valor social?, ¿período dinámico?*, etc. También recogió algunas sentencias al respecto: *edad del idealismo por excelencia, edad de la afirmación de sí mismo, edad de la independencia, edad de la inquietud, edad de la indecisión*, etc., y él mismo añade *¿edad de la crisis?* (Canal, 1966, p. 57). Ahora bien, para el autor la supuesta crisis del adolescente –en caso de que exista– es una crisis natural. Es más, según él, en ningún caso se puede hablar de crisis sino más bien de un *período de crecimiento muy intenso de todo el ser*, de modo que no ha de suponerse que sea un fenómeno general de carácter absoluto. Como expone el autor, no hay motivo para definir la adolescencia como la edad de la crisis, sino, que el adolescente un ser que crece y evoluciona y que experimenta cambios cuya resolución puede que le provoque un cierto desconcierto (Canal, 1966). Lo cierto es que la propia identidad puede definirse como una (re)construcción en relación al contexto relacional. Es como si la identidad la inventamos todos, como instrumento para manejarnos nosotros mismos y para ordenar y entender la realidad de la que formamos parte (Ramírez Goicoechea, 1991). La identidad es interiorizada como algo invariante lo cual garantiza la estabilidad en las percepciones e interacciones entre los sujetos.

Si se retoma el planteamiento referente a la consideración de la búsqueda de sí mismo como preocupación principal del adolescente, hace ya varias décadas, Stone y Church (1959) sostuvieron que las nociones sobre sí mismo de un individuo –y máxime de un adolescente– están profundamente enraizadas en la experiencia de su propio cuerpo. Es más, en opinión de los autores, el adolescente experimenta un sentimiento de *encontrarse fuera de lugar* en ámbitos tales como el grupo de pares, el mundo adulto, en aspectos relativos a la proliferación de ideales, y, en gran medida, este sentimiento también lo experimenta en su propio cuerpo (Stone y Church, 1959). Años más tarde, los autores (1980) seguían defendiendo que el tema central de la adolescencia es el de la identidad pero he aquí que en su construcción figurada hay un aspecto con auténtica *corporeidad* ya que "el adolescente tiene que habituarse a su cuerpo renovado con nuevas capacidades para la sensación y la acción, y tiene que alterar su imagen de

sí mismo en consonancia con ello" (Stone y Church, 1980, p.13). Esto es, interpreta y se adapta, finalmente, a los cambios. Efectivamente, también en expresión de Giddens (1995), se afirma que *el yo individualmente está corporeizado*. Pero, sin duda, el individuo aprende acerca de su cuerpo en función de su implicación práctica con los demás (*captación de la realidad en la práctica diaria*) de tal manera que la propia identidad del yo estaría "expuesta" a los demás debido a su propia corporeización.

Como resultado de la influencia recíproca de diversos factores de índole fisiológica, psicológica y social se va conformando la imagen del yo. En opinión de Garrison (1978), a lo largo de la adolescencia el concepto de yo se halla fuertemente influido por las experiencias físicas ya que el individuo ha de adaptarse ininterrumpidamente a los cambios corporales y, lo que es más importante, ha de *reestructurar sus conceptos personales de acuerdo con estos cambios* (Garrison, 1978), cambios cuya "interpretación" está condicionada socialmente. En efecto, esta reestructuración de su concepto de sí mismo y su reenfoque en virtud de los cambios no sólo internos (físicos y psicológicos), sino, fundamentalmente psicosociales vinculados a cambios en ámbitos vitales para el joven, que representa, en definitiva, la búsqueda y asentamiento de un concepto social de sí mismo, representa un asentamiento social y personal, un modelamiento del sí mismo condicionado, entre otros, por los ideales de su grupo de pares. De modo que, en opinión de Lewin (recogido en Monedero, 1982, p. 438), *el niño que cambia de cuerpo tiene que cambiar también de grupo social*.

Los jóvenes van desarrollando durante la adolescencia multitud de sentimientos y actitudes, más o menos contradictorios, hacia sus cuerpos, factor que contribuye significativamente a la evolución de su sentido de identidad personal (Herbert, 1988). La propia percepción del adolescente de su autoimagen corporal, así como la interpretación subjetiva de la misma y de la modulación de la que es objeto por sus otros significativos, constituye uno de los factores que conforman su identidad personal, si bien cabría apuntar la posibilidad de que los adolescentes posean varias identidades, tantas como percepciones, más o menos subjetivas, de su imagen por los miembros integrantes del grupo cuyas opiniones modulan la propia autoimagen.

2.1. Autoimagen física - cambio corporal e identidad: aspectos psicosociales y evolutivos

La construcción de la propia identidad se forja al principio de la adolescencia sobre las características físicas y se enriquece progresivamente con elementos de índole psíquica y social. Los cambios físicos que experimenta el adolescente le obligan a revisar y reconstruir su concepto de sí mismo, de modo que el aspecto físico se convierte en un valor esencial que modula su autoestima (Montañés y cols., 1995). El adolescente tiene conciencia de su cuerpo, lo percibe con unas determinadas peculiaridades que lo distinguen de los otros. En buena medida, se experimenta a sí mismo por medio de los demás, como ya apuntasen los interaccionistas simbólicos. Sin embargo, esta modulación psicosocial no ha de interpretarse aludiendo meramente a la metáfora del espejo. El grupo no es sólo *modelador* de los conceptos de sí mismo del adolescente, éste a nivel individual también influye sobre ciertos procesos psicosociales (expectativa social, liderazgo, cohesión, imitación, etc.) subyacentes a la dinámica de un grupo. No puede hablarse, pues, de una influencia en una sola dirección, en sentido estricto.

Si atendemos a ciertos aspectos psicosociales y evolutivos, sin duda, la adolescencia es un período peculiar respecto a la evolución del autoconcepto ya que se produce un cambio que atenta contra la estabilidad del concepto de sí mismo de los adolescentes, y una posterior consolidación y perfeccionamiento. A estas edades la apariencia física junto con la aceptación social (atractivo físico y popularidad) constituyen los elementos más poderosos a la hora de considerarse a sí mismo como competente y capaz (Harter, 1988). Recordemos que en la cuarta fase (12-18 años) propuesta por L'Ecuyer (1981), se propugna la *diferenciación del Yo* como logro básico de este período. Se otorga preponderancia, además, a la imagen corporal y la precisión en las diferenciaciones aparecidas durante la adolescencia. Sin duda, se producen modificaciones en la autoestima y se revisa la propia identidad. Se asiste a una reelaboración de la imagen corporal, de modo que este interés del adolescente por su apariencia es comprensible dada la velocidad de las transformaciones corporales, si bien este sentimiento se convierte en preocupación, inquietud e incluso ansiedad como consecuencia, en buena medida, del tipo de sociedad que hemos construido. Con demasiada frecuencia los adolescentes están pendientes de sus cuerpos y de los cambios físicos que experimentan y "a menudo dudan si son atractivos o 'normales'" (López Sánchez, 1995, p. 69). Diversos

estudios sugieren que el individuo aprende a forjarse un ideal cultural acerca de los cánones de belleza del cuerpo humano –cánones forjados socialmente– y en función de la comparación con los cuales y de ciertas interpretaciones subjetivas de los mismos, los adolescentes podrán experimentar diversos grados de satisfacción con el propio cuerpo. Ciertamente, la imagen que los adolescentes tienen de sí mismos, así como los ideales o cánones de belleza física no representan sino estereotipos creados y difundidos por los medios de comunicación, imágenes irreales cuya "irrealidad" se afanan los jóvenes en modelar en sus propios cuerpos. El adolescente atiende a los cambios relativamente bruscos que se producen durante la pubertad, se fija en su cuerpo y desarrolla nuevos sentimientos y actitudes hacia él. Este cambio operado en su cuerpo es interpretado vinculándolo al contexto sociocultural. Le otorga una importancia desproporcionada, dado que existe en la sociedad actual *un verdadero culto por la estética corporal*. Lo cierto, por tanto, es que "es necesario resaltar el hecho de que la adolescencia es una de las etapas de la vida en que más preocupa el propio cuerpo, sus características y desarrollo, siempre comparándolo con el de los otros" (Rodríguez, 1995, p. 43).

La imagen del propio cuerpo –el denominado *contexto disonante* de Rosenberg– constituye otro de los factores conectados con el concepto de sí mismo. Coleman (1985, pp. 72-74) recoge algunos de los trabajos pioneros, de hace varias décadas. Así, Secord y Jourard (1953), fueron los primeros en demostrar la correlación entre la satisfacción en el propio cuerpo y las actitudes positivas hacia sí mismo. Otros, como Gunderson (1956), mostraron en adolescentes varones (y Jouvard y Secord, 1955, en mujeres) que la desviación con respecto a una estatura y pesos preferidos ejercería una influencia marcadamente negativa sobre la autoestima. Recientemente, según expone Doise (1996, p. 30), las variaciones entre adolescentes en aspectos relativos a su identidad personal, se relacionan con variables referidas a creencias vinculadas a su aspecto físico y, en menor medida, con su popularidad y rendimiento escolar y deportivo. A este respecto, en diversas investigaciones comentadas por el autor (Verkuyten, 1990; Makris-Botsaris y Robinson, 1991) se constata que las correlaciones más elevadas entre puntuaciones factoriales y autoestima se refirieron a la apariencia física.

En virtud de lo expuesto con anterioridad y, de las influencias recíprocas sobre autoimagen corporal e identidad hemos de añadir que el cuerpo (su percepción-interpretación) juega un papel primordial en la

formación del concepto de sí mismo, concretamente en la construcción de la autoimagen y cualquier desajuste real o percibido de unos ciertos patrones impuestos se asocia con desajustes a nivel psicoafectivo y emocional. Se ha comprobado que la baja autoestima del esquema corporal de los adolescentes correlaciona con depresión y ansiedad (Rodríguez, 1995), ya que el reconocimiento de los otros constituye un elemento de trascendental importancia para asegurar, junto a otros factores, un concepto positivo de sí mismo, así como una identidad reconocida y aceptada por otros. En opinión de Grinder (1972), el yo psíquico emergería de un concepto de sí mismo somático, ambos estrechamente vinculados a un yo psicosocial fruto de la interacción con los grupos ya sea de pertenencia o de referencia. Sin embargo, puede que el adolescente perciba e interprete que la realidad física se aparta de su concepto de yo físico, lo cual puede conllevar ciertos sentimientos de inseguridad, inferioridad y ansiedad. Asimismo, se han descubierto diferencias intersexuales, de modo que según los resultados de la investigación de Siegel (1982), el hecho de que la autoestima tienda a ser significativamente más baja en las chicas que en los chicos, podría estar condicionado por la creciente preocupación por la apariencia física que muestran las adolescentes. El autor encontró que las chicas informan de una mayor insatisfacción con sus cuerpos y apariencia respecto a los chicos de la misma edad (recogido por Martín, 1990, p. 362). De modo inexcusable, ha de hacerse referencia al poderoso influjo del medio sociocultural y a la propia presión del grupo de iguales y al proceso de percepción e interpretación del mismo. Y es que decía Epicteto que no son las cosas las que nos preocupan, sino las percepciones e interpretaciones que elaboramos acerca de ellas.

En suma, durante la adolescencia se problematiza con el cuerpo en desarrollo, en función de una gran presión social y puede chocar frente a una autocrítica racional insuficiente para responder cognitiva y/o emocionalmente a las presiones de las que los adolescentes son objeto (Toro, 1993). Es más, la acomodación a los estereotipos de belleza condiciona, en gran medida, la autoestima, actitudes y sentimientos del adolescente, de modo que los jóvenes cuya imagen corporal se asemeje más a aquéllos tienden a tener, según confirman las investigaciones, mayor seguridad en sí mismos, mayor autoestima, suelen ser más populares y se relacionan mejor con los otros.

El joven –en cuanto que individuo cuya vida se desarrolla en sociedad– interactúa en un ambiente regido por unos roles sociales y

culturales y por una diversidad de valores y normas explícitos e implícitos que condicionan su actuación. Es enjuiciado por el grupo de iguales y por otros grupos socializadores en función de la aceptación o rechazo de estos criterios. La respuesta de los otros hacia el individuo, modulará sus sucesivas interacciones y hará que adopte como propios –reformulándolos– diversos criterios definitorios del grupo con el que desea establecer contactos. Su autoconcepto, permanecerá sujeto a cambios, en ocasiones, y consistente, en otras, dado que funciona según el criterio de una cierta permeabilidad selectiva. En efecto, "el autoconcepto actúa como pantalla selectiva cuya permeabilidad viene determinada por la historia del desarrollo individual y por la naturaleza del medio relativo a la persona" (Burns, 1990, p. 32). Sin embargo, por regla general, ningún adolescente admite que la percepción de su autoimagen corporal esté modulada socialmente y que se dejen influir por ciertos cánones a los que anhelan ajustarse; sin embargo –al recordar las palabras de Forbes– hemos de convenir en que no hay excepción a la regla de que todos quieren ser la excepción a la regla.

OBJETIVOS DEL ESTUDIO EMPÍRICO

El hilo conductor que se propone desde este trabajo es un aspecto tan psicosocial como la modulación social del autoconcepto a nivel de la apariencia física y su conexión con la identidad personal condicionada socialmente mediante ya sea diversos procesos interactivos y procesos derivados (expectativas, influencia social, amistad, cohesión/rechazo, etc.) de la relación entre los iguales. En este artículo se recoge la hipótesis, según la cual, la conformación de una *autoimagen física negativa* está conectada con una tendencia a experimentar ciertos trastornos emocionales y socioafectivos (trastornos del comportamiento, depresión/ansiedad, problemas de relación, etc.) y otros desajustes en el concepto de sí mismo a nivel emocional y general y en la relación con los iguales, de ahí que se trate de determinar la implicación de estos factores así como el peso específico de los mismos.

MÉTODO

Muestra

Mediante un muestreo intencional u opinático, se ha llevado a cabo la selección de la muestra de todo el colectivo de estudiantes de Secundaria de un Instituto Público de Avilés (*I.S.O "La Magdalena"*). Consideradas las necesidades del Departamento de Orientación del Centro se enfocó la investigación hacia un estrato poblacional que abarca, básicamente, desde la *primera adolescencia* (12-13 años) hasta la *adolescencia media* (17-19 años). La muestra está formada por 630 alumnos, 302 adolescentes varones que representan el 47.9% de la muestra y 328 chicas que representan el 52.1%. La distribución de las edades en función del sexo de los componentes de la muestra es muy similar. El rango de edad oscila entre un mínimo de 12 años y un máximo de 20 siendo la moda 16 años y la media cercana a los 15 años y medio. La elección de estos niveles de edad se debe es un período de edad en el que se suponen cambios a múltiples niveles –fisiológico, psicológico y social– ya que el adolescente como cualquier individuo es una entidad biopsicosocial.

VARIABLES e INSTRUMENTOS

Entre las múltiples variables investigadas, nos centraremos en las siguientes: apariencia física, dimensión general del concepto de uno mismo, la relación con el grupo de iguales y la estabilidad/desajuste emocional. Los instrumentos empleados han sido las dimensiones del autoconcepto aludidas (General; Apariencia Física; Estabilidad Emocional y Relación con los Iguales General, del mismo Sexo y DRIGX Dimensión con los Iguales de distinto Sexo) del *Self Description Questionnaire-II* (SDQ-II, Marsh, 1992) y los siete factores (Depresión/Ansiedad; Conducta Delictiva: Conducta Agresiva; Quejas Somáticas; Problemas de Pensamiento; Problemas de Relación y Búsqueda de Atención) que integran el *Young Self Report* (Y.S.R.) elaborado por Achenbach. A partir de los ítems contenidos en el instrumento y el tipo de formulación planteado en sentido de normalidad o de indicio de trastorno, es posible definir la existencia de *Conducta Deseable* y *Conducta Problema*.

Procedimiento

En diversas sesiones se administraron las sucesivas pruebas contando con la inestimable colaboración de los Tutores de los 23 grupos escolares cuyos alumnos constituyen la muestra seleccionada.

Análisis de datos

En función de los objetivos planteados –estudio descriptivo de la autoimagen física en comparación con otras dimensiones, conexión entre la percepción negativa y ciertos trastornos a nivel emocional (depresión/ansiedad) y socioafectivo, comprobación de la existencias de diferencias en función del sexo, modulación social de la autoimagen– se emplearon diversas técnicas estadísticas. Entre ellas, técnicas de reducción de datos (análisis discriminante) y análisis de la varianza (ONEWAY). Para el análisis y procesamiento de los datos se ha empleado el paquete estadístico SPSS/WIN versión 6.1.3.

RESULTADOS

En la conformación de la autoimagen a nivel físico en los adolescentes confluyen multitud de variables que mediante la interacción de unas con otras modulan la percepción, valoración e interpretación del concepto de sí mismo a nivel individual, que está, en definitiva, modulado por la acción de agentes exteriores, ya sea grupo de iguales, medios de comunicación, modas, etc. Y es que, nuestra imagen corporal, "no es el espejo fiel de nuestro cuerpo tal como es... sino la interpretación del cuerpo por el individuo" (Abraham, 1963, citado por Lutte, 1991, p. 86).

En primer lugar, se procede a exponer la distribución de frecuencias y porcentajes de respuesta según los niveles considerados (F: falso, 2: principalmente falso, 3: más falso que verdadero, 4: más verdadero que falso, 5: principalmente verdadero y V: verdadero) ante, por un lado, los 6 ítems que componen la valoración positiva de la autoimagen física (DAFIP) (véase Tabla 1) y, por otro, la autopercepción negativa de la misma (DAFIN) (véase Tabla 2). En virtud de lo expuesto, se aprecia cómo no se llega a producir, en términos generales, ningún sentimiento de *despersonalización* o *extrañeza de sí mismo* durante la adolescencia, si bien

esta supuesta crisis, en opinión de diversos autores (p.e. Monedero, 1982), aparece durante la etapa de disarmonía pubescente, y recordemos que el nivel de edad de la muestra que compone nuestra investigación abarca un estrato de edad más amplio (13-19 años). Quizá este hecho—unido a que esta crisis es superada en la mayoría de los casos adaptativamente— puede aducirse como interpretación de los porcentajes de respuesta moderados que se obtienen en la dimensión relativa a la autopercepción negativa de la apariencia física. A pesar de ello algunas de las respuestas son idóneas para ser comentadas.

La variable a nuestro juicio más significativa, al menos por sus implicaciones a nivel psicosocial y emocional, es "*odio la forma en como me veo físicamente*" (AUTOT66) la cual es utilizada como variable de agrupación en el análisis discriminante cuyos resultados se expondrán y comentarán con posterioridad. En esta afirmación ha de tenerse en cuenta el posible tipo de sentimientos y desajustes emocionales subyacentes, precisamente por el empleo de un verbo, *odiar*, cuyo empleo tiene importantes connotaciones psicológicas. Pues bien, un nada despreciable 28.8% de la muestra (N=173) responden afirmativamente ante esta posibilidad (niveles de respuesta 4, 5 y 6), siendo lo más significativo a nivel psicológico el hecho de que 68 adolescentes (11.3%) responden con el nivel máximo de la escala Lickert (nivel 6: verdadero). Esta autopercepción tan negativa de la autoimagen física, condicionada socialmente, no es generalizable a todos los adolescentes ya que un 39.7% (N=235) la rechazan con contundencia (nivel de respuesta 1: falso). Asimismo, otra respuesta que conecta con lo comentado con anterioridad, es que ante la afirmación "hay un montón de cosas respecto de como soy físicamente que me gustaría cambiar" (AUTOT44) un 22.2% de los adolescentes (N=134) (extensible a un 48.0%, N=280, si consideramos los tres niveles indicadores de respuesta afirmativa) se muestran totalmente conformes, mientras que el 24.4% (N=147) la consideran falsa. Esta misma tendencia de respuesta, esto es, rechazo de las afirmaciones en el grado máximo de la escala (falso) se obtiene ante afirmaciones tales como "Soy más guapo que la mayoría de mis amigos" (AUTOT88) (37.6%, N=224); "Soy atractivo físicamente" (AUTOT33) (25.6%, N=153); "Tengo un cuerpo bonito" (AUTOT110) (23.5%, N=139) o "Tengo una cara bonita" (AUTOT22) (20.1%, N=12).

TABLA 1

DISTRIBUCIÓN DE RESPUESTAS Y PORCENTAJES DE RESPUESTA ANTE LOS ÍTEMS QUE MIDEN LA VALORACIÓN POSITIVA DE LA AUTOIMAGEN FÍSICA

DAFIP: DIMENSIÓN APARIENCIA FÍSICA (ítems +)	F. %	2 %	3 %	4 %	5 %	V. %
AUTOT11 Los demás piensan que soy guapo/a	16,7	10,9	26,7	27,5	10,1	8,0
AUTOT22 Tengo una cara bonita	20,1	11,0	24,0	26,3	7,3	11,3
AUTOT33 Soy atractivo/a físicamente	25,6	11,2	28,1	22,7	5,4	7,0
AUTOT88 Soy más guapo/a que la mayoría de mis amigos/as	37,6	15,0	24,4	13,6	4,4	5,0
AUTOT110 Tengo un cuerpo bonito	23,5	12,5	23,3	19,9	9,1	11,7
AUTOT143 Es importante para mí tener buen aspecto	8,5	3,1	7,5	18,0	19,4	43,5

Otras afirmaciones con contenido más psicosocial son aquéllas mediante las cuales el adolescente valora las percepciones de los otros sobre su autoimagen física, tales como: "Es importante para mí tener un buen aspecto" (AUTOT143) que responden afirmativamente el 43.5% (N=256) de los adolescentes o "Los demás piensan que soy guapo" (AUTOT11) afirmación ante la cual se muestran algo indecisos ya que recurren a las opciones intermedias de respuesta, indecisión que se transforma en un más firme rechazo de la afirmación "Nadie piensa que soy guapo" (AUTOT99) (nivel 1: falso, 36.8%, N=218).

La interpretación de la percepción social de nuestra apariencia física es, pues, fundamental por la multitud de connotaciones psicosociales que se desprenden de ella.

TABLA 2

DISTRIBUCIÓN DE RESPUESTAS Y PORCENTAJES DE RESPUESTA ANTE LOS ÍTEMS QUE MIDEN LA VALORACIÓN NEGATIVA DE LA AUTOIMAGEN FÍSICA

DAFIN: DIMENSIÓN APARIENCIA FÍSICA (ítems -)	F. %	2 %	3 %	4 %	5 %	V. %
AUTOT44 Hay un montón de cosas respecto de como soy físicamente que me gustaría cambiar	24,4	10,6	16,9	15,4	10,4	22,2
AUTOT55 Soy feo/a	29,7	15,6	23,3	15,1	5,5	10,8
AUTOT66 Odio la forma en como me veo físicamente	39,7	15,8	16,2	13,5	4,0	11,3
AUTOT77 La mayoría de mis amigos/as son más guapos/as que yo	16,7	9,0	25,9	24,4	8,4	15,6
AUTOT99 Nadie piensa que soy guapo/a	36,8	15,7	22,3	12,5	4,9	7,9

A continuación se procede a la verificación o refutación del supuesto relativo a que ciertos desajustes, tales como inestabilidad emocional, un bajo concepto general de sí mismo, así como síntomas de un posible cuadro depresivo ansiógeno, ciertas quejas somáticas y problemas de relación con los iguales –esto es, escasa y/o inadecuadas habilidades sociales y comunicacionales con los iguales– contribuirían a clasificar la percepción e interpretación de la apariencia física.

Como se expone en la Tabla 3 las mencionadas variables, así como otras incluidas en la investigación y no aludidas en este artículo, contribuyen a clasificar adecuadamente a los adolescentes según su autopercepción de la apariencia física.

La confirmación de este supuesto de predicción se ha realizado con un nivel de agrupamiento de casos correctamente clasificados moderado, del 75.57%. En el Grupo 1 (autopercepción física positiva) el 78.6% de los sujetos (N=293) pertenecen al grupo de pertenencia predicho y del Grupo 2 (autopercepción física negativa) este porcentaje desciende a un porcentaje cercano al 70% (68.4%, N=106). Por otra parte, mientras que 80 sujetos (21.4%) adscritos al nivel de respuesta propia del Grupo 1 han sido clasificados incorrectamente este número asciende a un 31.6% (N=49) del segundo grupo de clasificación. La medida de la asociación entre las puntuaciones discriminantes y los grupos equivalentes obtenida mediante la correlación canónica ha sido de .4769, siendo la porción de la varianza total de las puntuaciones discriminantes que no ha sido explicada por la diferencia entre los grupos, esto es, el valor del estadístico Lambda de Wilks es de .772592 lo que apunta a que hay otras muchas variables intervinientes no investigadas que contribuyen, asimismo, a la construcción social de la autoimagen física.

TABLA 3

RESULTADO DE LA FUNCIÓN DISCRIMINANTE *PERCEPCIÓN DE LA APARIENCIA FÍSICA*

GRUPO REAL	N DE CASOS	GRUPO DE PERTENENCIA PREDICHO	% Cr.
1. PERCEPCIÓN + DE LA APARIENCIA FÍSICA	373	78.6% (N=293) 21.4% (N=80)	75.57
2. PERCEPCIÓN - DE LA APARIENCIA FÍSICA	155	31.6% (N=49) 68.4% (N=106)	

Con la intención de indagar sobre la posible implicación en la predicción de la autoimagen física de diversas variables, en esta investigación hemos considerado como pertinentes la inclusión de todos los factores del Y.S.R. (F1DA: Depresión/Ansiedad; F2CD: Conducta Desviada; F3CA: Conducta Agresiva; F4QS: Quejas Somáticas; F5PP: Problemas de Pensamiento; F6PRF: Problemas de Relación y 7BA: Búsqueda de Atención) y los ítems indicativos de desajustes y trastornos a nivel emocional, socioafectivo y comportamental (PROBLEMA); así como las dimensiones de inestabilidad emocional (DEEMN), relaciones insatisfactorias con los iguales (DRIGGN, DRIGSN y DRIGXN) y bajo autoconcepto a nivel general (DGENN). Los resultados hallados coinciden en señalar la implicación de otras variables en el proceso de conformación de la autoimagen física, la cual en los adolescentes, según diversos autores (Garrison, 1978; Monedero, 1982; Herbert, 1988), está conectada con el concepto del yo.

De las variables implicadas en la predicción de la función discriminante no todas contribuyen a clasificar adecuadamente por igual, sino que algunas de ellas discriminan mejor que otras, además se constata que existen diferencias en los valores medios hallados en cada uno de los factores tomando en consideración los niveles de la variable considerada (AUTOT66), de modo que en todos ellos las diferencias halladas se dirigen en la dirección apuntada. Esto es, se puede apreciar que en todos los factores aludidos que miden desajustes o indicios de trastornos a nivel emocional y socioafectivo la media del grupo de clasificación 1 (percepción no negativa de la apariencia física) es inferior a aquella hallada para los individuos que manifiestan tener una autoimagen física más negativa, los cuales, por tanto, presentan puntuaciones más elevadas ante este tipo de indicadores.

La comprobación de la significación estadística de las puntuaciones medias a las que hemos aludido se refleja en la Tabla 4. Se aprecia que todas las diferencias de medias son altamente significativas ($\text{sig}=.0000$ y $\text{sig}=.0059$ para DRIGSN) excepto dos de ellas, las relativas al factor de Conducta Desviada (F2CD) ($F=.1716$, $\text{sig}=.6788$) y Búsqueda de Atención (F7BA) ($F=2.4664$ y $\text{sig}=.1169$). En el resto de factores, que incluyen afirmaciones que aluden ya sea a desajustes de tipo depresivo-ansiógeno (p.e. "deliberadamente he tratado de hacerme daño a mí mismo o suicidarme"), quejas somáticas (p.e., "tengo problemas médicos sin ninguna causa médica conocida"), indicativos de rituales compulsivos (p.e., "repito constantemente algunas acciones") u otros trastornos anímicos así como

puntuaciones bajas en autoconcepto general, sí se ha confirmado la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones medias.

TABLA 4

CONCRECIÓN DE LA EXISTENCIA DE DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS EN LAS VARIABLES CONSIDERADAS TOMANDO COMO FACTOR AUTOT66

VARIABLE	WILK'S LAMBDA	F	SIGNIFIC.
DEEMN	.85523	89.0378	.0000
DGENN	.85653	88.1070	.0000
DRGGGN	.95877	22.5398	.0000
DRIGSN	.98569	7.6367	.0059
DRIGXN	.95197	26.5398	.0000
F1DA	.84446	96.8815	.0000
F2CD	.99967	.1716	.6788
F3CA	.96606	18.4815	.0000
F4QS	.96470	19.2492	.0000
F5PP	.97783	11.8724	.0006
F6PR	.96195	20.8061	.0000
F7BA	.99533	2.4664	.1169
PROBLEMA	.90441	55.5925	.0000

Como indicador del tipo de variable que contribuye a agrupar correctamente los casos adscritos a cada una de las categorías de respuesta en la Tabla 5 se exponen los pesos relativos de cada factor aludido en la función discriminante. El elemento que más discrimina, con un peso relativo de .79104, es el factor Depresión/Ansiedad (F1DA) compuesto por 10 ítems mediante los cuales se indaga sobre sentimientos de diversa índole tales como sensaciones de soledad, confusión, acciones de autolesión, sentimientos de inferioridad o de manifiesta falta de afecto que, habitualmente, son conectados en la literatura sobre el tema con el tipo de sentimientos de falta de aceptación de uno mismo y de percepción de rechazo de los demás que pueden confluír en un adolescente con una autoimagen física negativa (véase Rodríguez, 1995). En estrecha conexión con lo expuesto con anterioridad este presupuesto se confirma ya que las dimensiones de Estabilidad Emocional negativa (DEEMN) y Autoconcepto General negativo (DGENN) son las otras dos variables que más contribuyen a discriminar (.75835 y .75437, respectivamente).

Tras estos factores los mayores pesos relativos corresponden a las dimensiones Problema (.59922) (p.e. "consumo alcohol o drogas no prescritas"; "me gustaría pertenecer al otro sexo"; yr11: "dependo demasiado de las personas mayores", etc.) o Relación negativa con los Iguales de distinto sexo (DRIGXN) (.41403) y en general (DRIGGN) (.38225) las cuales incluyen afirmaciones destinadas a medir ciertos déficits en habilidades desplegadas en procesos interactivos (p.e. "me resulta difícil hacer amigos de mi propio sexo") así como rechazo de los iguales ("la mayoría de los chicos intentan esquivarme" o "los chicos se burlan de mí con frecuencia") entre otros procesos psicosociales propios de la interacción social.

TABLA 5

PESO RELATIVO DE CADA VARIABLE EN LA
FUNCIÓN DISCRIMINANTE

VARIABLES	FUNCIÓN DISCRIM.
FIDA	.79104
DGEEMN	.75835
DGENN	.75437
PROBLEMA	.59922
DIRGXN	.41403
DRIGGN	.38225
F6PR	.36659
F4QS	.35260
F3CA	.34550
F5PP	.27692
DRIGSN	.22209
F7BA	.12621
F2CD	.03329

Por último, ordenados por importancia de peso en la función discriminante se especifica a continuación otros factores tales como: Problemas de Relación (F6PR); Quejas Somáticas (F4QS); Conducta Verbal Agresiva (F3CA); Problemas de pensamiento (F5PP) o valoración negativa de la relación con los iguales del mismo sexo (DRIGSN) con un peso relativo en la función discriminante superior a .22. Los factores relativos a la conducta insidiosa de molestia o fanfarroneo (F7BA) y trastornos en el

comportamiento tales como ataques físicos o amenazas (F2CD) obtienen los pesos más bajos.

Por otra parte, se ha comprobado que la mayor preocupación por la autoimagen física y por los sucesivos cambios a nivel corporal que se supone atentan contra la estabilidad del sí mismo de los adolescentes afecta en mayor medida a las adolescentes, cuestión que se ha comprobado con alta significación estadística ($F \text{ ratio}=91.3949$, $F \text{ Prob}=.0000$). Este supuesto se apoya en que, por lo general, manifiestan mayor inestabilidad en el ámbito emocional (falta de seguridad, ansiedad, hipersensibilidad) ante el advenimiento de cambios o desajustes a nivel corporal (véase Siegel, 1982; Herbert, 1988; Toro, 1993; Rodríguez, 1995). En efecto, este supuesto se ha comprobado ya que, por un lado, se ha constatado que existen diferencias significativas ($F \text{ ratio}=22.7286$, $F \text{ Prob}=.0000$) entre los valores obtenidos ante la valoración positiva de la percepción de la imagen física a favor de los adolescentes varones que puntúan más ante afirmaciones que denotan satisfacción y/o conformidad con su aspecto (véase Tabla 6). Asimismo, en las medias muestrales obtenidas ante la dimensión que mide cierta disconformidad con la apariencia física (DAFIN), en el caso de las adolescentes se obtuvieron un valor medio considerablemente superior en esta dimensión del concepto de sí mismas respecto a los varones (véase Tabla 7). Se confirma, pues, la tendencia de respuesta postulada.

TABLA 6

COMPARACIÓN DE MEDIAS (ANOVA de un factor, $F \text{ prob}=.0000$) EN LA DIMENSIÓN DE AUTO-EVALUACIÓN POSITIVA DE LA AUTOIMAGEN CORPORAL EN FUNCIÓN DE LA VARIABLE SEXO

CONTRASTE DAFIP (ITEMS +)	MEAN	ST. DESV.	ST. ERROR	95 PCT. CONT INST FOR MEAN
VARONES (N = 264)	21.0417	6.3637	.3917	20.2705 TO 21.8128
MUJERES (N = 311)	18.5595	6.0983	.3458	17.8791 TO 19.2399

TABLA 7

COMPARACIÓN DE MEDIAS (ANOVA de un factor, $F_{\text{prob}}=0.0000$) EN LA DIMENSION DE AUTO-EVALUACION POSITIVA DE LA AUTOIMAGEN CORPORAL EN FUNCION DE LA VARIABLE SEXO

CONTRASTE <i>DAFIN (ITEMS -)</i>	MEAN	ST. DESV.	ST. ERROR	95 PCT. CONT INST FOR MEAN
VARONES (N = 272)	12.4926	5.0408	.3056	11.8909 TO 13.0944
MUJERES (N = 316)	17.0380	6.2937	.3541	16.3414 TO 17.7346

En definitiva, como hemos constatado, multitud de variables incluidas en los factores y dimensiones consideradas intervienen en el proceso de construcción social de la autoimagen física individual, sin embargo, mediante los resultados encontrados en la verificación de la hipótesis también se ha hallado que las variables apuntadas contribuyen a clasificar adecuadamente, pero son insuficientes ya que otras muchas modulan los resultados y pueden discriminar en mayor medida. Recordemos la dificultad en considerar lo que es la *imagen corporal* concepto distinto, en opinión de Justo (1996), del *esquema* y del *concepto corporal* mediante el cual se haría referencia a la experiencia subjetiva del propio cuerpo y la sensación respecto de él que es influida por multitud de experiencias derivadas de la relación con los iguales y de la interpretación de las mismas. En fin, el adolescente ha de adaptarse ininterrumpidamente a los cambios corporales y a los sentimientos y actitudes que aquéllos le generan, como rudimento de su sentido de identidad psicosocial.

DISCUSIÓN GENERAL

El estudio de la *autoimagen física* como elemento constitutivo del concepto de uno mismo también se llevó a cabo dado su interés por el nivel de edad objeto de estudio en esta investigación. Se ha confirmado la existencia de una conexión entre la percepción negativa de la imagen corporal y ciertos trastornos a nivel emocional (depresión/ansiedad, inseguridad e inestabilidad, etc.) y socioafectivo (problemas de relación, conducta agresiva). Asimismo, se indagó sobre la modulación social de la construcción de la autoimagen corporal ya que, como expusimos, la imagen corporal constituye un elemento central en la estabilidad del concepto de sí

mismo y en la construcción de la identidad confirmándose la existencia de una peso relativo moderado en la función discriminante. La existencia de diferencia intersexuales en el sentido apuntado también se ha confirmado con alta significación estadística, hecho que ha de interpretarse dentro de las coordenadas y priorización de ciertos canones estéticos de la sociedad de nuestros días a los que, fundamentalmente las adolescentes, anhelan conformarse como supuesta garantía de integración en el grupo de iguales y cuyo desajuste a los mismos lo interpretan como una posibilidad de rechazo con las nefastas consecuencias a nivel psicoafectivo-emocional y social que representa siquiera esta *profecía autocumplida*.

En lo referente a la conexión *autoimagen corporal-identidad* se podría convenir en que la conciencia de sí mismos de los adolescentes abarca una *identidad existencial* –reconocimiento de una entidad individual que permanece a lo largo del tiempo– y una *identidad categorial* en la que se incluirían el sí mismo corporal, sexual, de género, etc., como aspectos básicos (Domínguez, 1995, p. 202) condicionados ambos socialmente. Y es que –aunque en esta oportunidad no hemos aludido a los cambios psicoevolutivos operados en la autoimagen corporal y su vinculación con las sucesivas modificaciones a la que se ve sometida la identidad del adolescente– se conviene que los jóvenes van desarrollando durante la adolescencia multitud de sentimientos y actitudes, más o menos contradictorios, hacia sus cuerpos, factor que contribuye significativamente a la evolución de su sentido de identidad personal (Herbert, 1988). La propia percepción del adolescente de su autoimagen corporal, así como la interpretación subjetiva de la misma y de la modulación de la que es objeto por sus otros significativos, constituye uno de los factores que conforman su identidad personal, si bien cabría apuntar la posibilidad de que los adolescentes posean varias identidades, tantas como percepciones, más o menos subjetivas, de su imagen por los miembros integrantes del grupo cuyas opiniones modulan la propia autoimagen.

En virtud de lo expresado, el esquema corporal constituye un aspecto importante de la autoimagen del adolescente. Se asiste, pues, a una reorganización de la identidad condicionada por las modificaciones experimentadas al triple nivel: físico, psicológico y social. El cambio corporal propio de este período, según Moreno (1990), provoca consecuencias en la autoimagen física, esto es, repercute sobre aspectos psicológicos tales como el autoconcepto y, también sobre un aspecto

netamente social –o más bien psicosocial– como es la relación con el grupo de iguales, dentro o fuera del ámbito académico, y en el ámbito familiar.

En síntesis, lo cierto es que la aproximación de la silueta del adolescente a la adulta supone sucesivas adaptaciones y percepciones más o menos renovadas acerca de su imagen; así como frecuentes emociones y cogniciones en constante cambio, pero, habitualmente, resueltas de modo eficaz, adaptativo. La percepción corporal infantil se va modificando y ampliando generalmente para así garantizar un ajuste, más o menos óptimo, a la estructura corporal que el individuo posee en cada momento, cuestión ésta que se tiende a resolver de modo no traumático. No obstante, cuando existe una discrepancia entre su autoimagen y su yo idealizado puede surgir cierta ansiedad e hipersensibilidad en el adolescente que puede empeñarse en alcanzar ese canon socialmente construido, aunque fracase en el intento. Y a este respecto, recordemos que –para fraseando a William James en su *Principles of Psychology* (1890)– sin un intento no puede haber fracaso; sin fracaso no hay humillación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abraham, A. (1963).** *Le dessin d'une personne*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Adelson, J. (1970).** What generation gap?. *New York Times Magazine*, 18, Enero, 10.
- Alvaro Estramiana, J.L. (1995).** *Psicología social: perspectivas teóricas y metodológicas*. Madrid: Siglo XXI.
- Burns, R.B. (1990).** *El autoconcepto. Teoría, Medición, Desarrollo y Comportamiento*. Bilbao: Ega.
- Canal, A. (1966).** *Las crisis de la adolescencia*. Barcelona: Novaterra.
- Cánovas, G. (1995).** *Adolescentes y alcohol. Recomendaciones para padre y educadores*. Bilbao: Mensajero.
- Coleman, J.C. (1985).** *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Deconchy, J.P. (1975).** El conflicto entre la dependencia y la independencia en el adolescente; en Leif, J. y Luif, P. *Textos de psicología de la adolescencia*. Madrid: Narcea.
- Doise, W. y Lorenzi-Cioldi, F. (1991).** L'identité comme représentation sociale; en Aebischer, V., Deconchy, J.P. y Lipiansky, E.M. (eds.). *Idéologie e représentations sociales*. Cousset: Delval.
- Domínguez, P (1995).** Sexo y género; en Beltrán, J. y Bueno, J.A. (eds.) (1995). *Psicología de la educación*. Barcelona: Mancorbo Universitaria.
- Erikson, E.H. (1972).** *Sociedad y adolescencia*. Madrid: Siglo XXI.

- Fierro, A. (1985a).** Desarrollo social y de la personalidad en la adolescencia; en Carretero, M.; Palacios, J. y Marchesi, A. (comp). *Psicología Evolutiva*, Vol. II. *Adolescencia, madurez y senectud*. Madrid: Alianza.
- Fierro, A. (1985b).** Adolescencia: edad de transición. *Cuadernos de Pedagogía*, 130, 43-46.
- Fierro, A. (1990).** Relaciones sociales en la adolescencia; en Palacios, J.; Marchesi, A. y Coll, C. (comp.). *Desarrollo psicológico y evolución. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza.
- Giddens, A. (1995).** *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Grinder, R.E. (1972).** *Adolescencia*. México: Limusa.
- Gunderson E.K. (1956).** Body size, self-evaluation and military effectiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 902-906.
- Harter, S. (1983).** Developmental perspectives on the self-system; en Mussen, P.H. (ed.). *Handbook of child psychology*, Vol 4, *Socialization, personality, and social development*. New York: Willey.
- Harter, S. (1986).** Cognitive-developmental processes in the integration of concept about emotions and self. *Social Cognition*, 4, 119-151.
- Horrocks, J. (1984).** *Psicología de la adolescencia*. México: Trillas.
- Jourard, F.M. y Secord, P.F. (1955).** Body-cathexis and the ideal female figure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 902-906.
- Justo, E. (1996).** Precisiones en torno al concepto de esquema corporal; en Marín, M. y Medina, J.F. (comps.). *Psicología del desarrollo y de la educación. La intervención psicoeducativa*. Sevilla: Eudema.
- Lapassade, G. (1973, or. 1963).** *La entrada en la vida. Ensayo sobre la no-terminación del hombre*. Madrid: Fundamentos.
- L'Ecuyer, R. (1985).** *El concepto de sí mismo*. Madrid: Oikos-Tau.
- Lehalle, H. (1986).** *Psicología de los adolescentes*. Barcelona: Crítica.
- Lemos, S.; Martín del Buey, F.; Ovejero, A. y Rodríguez, R. (1995, 2ª ed. revisada).** *Dimensiones psicológicas en la Educación Secundaria*. Universidad de Oviedo: Documentos del Instituto de la Educación.
- Lewin, K. (1942).** Field theory and learning; en McConnel, T.R. (dir.) *The psychology of learning, 41st Yearbook, II, Nat. Soc. Stud. Educat.* Chicago: N.S.S.E.
- López Sánchez, F. (1995).** *Educación sexual de adolescentes y jóvenes*. Madrid: Siglo XXI.
- Makris-Botsaris, E. y Robinson, P.W. (1991).** Harter's self-perception profile for children: a cross-cultural validation in Greece. *Evaluation and Research in Education*, 5, 135-143.
- Martín, M. (1991).** *Los valores actuales de la juventud en España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. INJUVE.

- Monedero, C. (1982).** *Psicología evolutiva y sus manifestaciones psicopatológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Montañés, J; Blanc, P. y Soriano, P.A. (1995).** Adolescencia; en Latorre, J.M. (coord.). *Ciencias psicosociales aplicadas I*. Madrid: Síntesis.
- Moral, M.V. (1997).** *La construcción de la identidad psicosocial mediante la interacción social en una muestra de jóvenes y adolescentes de Enseñanza Secundaria*. Universidad de Oviedo: Memoria de Investigación del Doctorado (sin publicar).
- Moraza, J.I. (1997).** Cuando hablamos de adolescencia, ¿hablamos todos de lo mismo?. Comunicación presentada al *VII Congreso INFAD*. Oviedo, 29 y 30 de Mayo, 125-132.
- Moreno, A. (1986).** El desarrollo psicológico del adolescente. *Cuadernos de Pedagogía*, 133, 4-8.
- Moreno, A. (1990).** Adolescencia: Perspectivas teóricas; en Madruga, J.A. y Lacasa, P. (dirs.). *Psicología evolutiva*. Madrid: UNED, Vol. II.
- Muuss, R.E. (1972).** *Teorías de la adolescencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Nixon, R.E. (1961).** An approach to the dynamics of growth in adolescence. *Psychiatry*, 24, 18-31.
- Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (1994).** *Determinantes del rendimiento académico*. Universidad de Oviedo: Servicio de Publicaciones.
- Ovejero, A. (1995).** Psicología social del adolescente; en Lemos, S.; Martín del Buey, F.; Ovejero, A. y R. Rodríguez. *Dimensiones psicológicas en la Educación Secundaria*. Universidad de Oviedo: Documentos del Instituto de la Educación.
- Ovejero, A. (1997).** *El individuo en la masa. Psicología del comportamiento colectivo*. Oviedo: Nobel.
- Pèpin, L. (1975).** *Psicología de los adolescentes*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Ramírez Goicoechea, E. (1991).** *De jóvenes y sus identidades*. Madrid: CIS y Siglo XXI.
- Rechea, C; Barberet, R.; Montañés, J. y Arroyo, L. (1995).** *Adolescencia: ¿Un sarampión?. Delincuencia juvenil en Castilla-La Mancha*. Universidad de Castilla-La Mancha: Conserjería de Bienestar Social y Unidad de Investigación de Criminología.
- Reymond-Rivier, B. (1982-7ª ed.).** *El desarrollo social del niño y del adolescente*. Barcelona: Herder.
- Rodríguez-Tomé, H. (1972).** *Le moi et l'Autre dans la conscience de l'adolescent*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Secord, P.F. y Jouvard, F.M. (1953).** The appraisal of body cathexis. *Journal of Consulting Psychiatry*, 15, 275-292.
- Selman, R.L. (1981).** The child as a philosopher; en Asher, S.R. y Gottman, J.M. (eds.). *The development of children's friendships*. New York: University Press.

- Serra, E. (1997).** Adolescencia: Perspectiva Evolutiva. Desarrollo afectivo y emocional. Ponencia presentada al VII Congreso INFAD, Oviedo 29 y 30 de Mayo.
- Shavelson, R.J. y Bolus, R. (1982).** Self-concept: the interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-17.
- Stone, L.J. y Church, J. (1959).** *Niñez y adolescencia: Psicología de la persona que crece.* Buenos Aires: Hormé.
- Stone, L.J. y Church, J. (1980).** *El adolescente de 13 a 20 años.* Buenos Aires: Hormé.
- Tajfel, H. (1984).** *Grupos humanos y categorías sociales.* Barcelona: Herder.
- Toro, J. (1993).** Características psicobiológicas de la adolescencia; en Sánchez Turet, M. *Uso, abuso y dependencia de alcohol en adolescentes y jóvenes.*
- Zazzo, B. (1966).** *Psychologie différentielle de l'adolescence.* Paris: PUF.

EL CUESTIONARIO DE METAS ACADÉMICAS (C.M.A.). UN INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DE LA ORIENTACIÓN MOTIVACIONAL DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

MARTA S. GARCÍA, JULIO A. GONZÁLEZ-PIENDA, J. CARLOS NÚÑEZ,
SOLEDAD GONZÁLEZ-PUMARIEGA, LUIS ÁLVAREZ, CRISTINA ROCES,
RAMÓN GONZÁLEZ Y ANTONIO VALLE*

Para aprender es necesario ser capaz y estar dispuesto a ello. Por esto, es fácil de comprender que uno de los problemas más importantes que ahora mismo tiene los Centros que imparten Educación Secundaria sea la falta de motivación de los alumnos que ocupan sus aulas. Con frecuencia, el análisis de esta situación problemática se ha planteado mediante la siguiente pregunta: ¿cuáles son las causas de la falta de motivación en los estudiantes?. En este trabajo pretendemos insistir en el análisis de la motivación académica pero desde un planteamiento complementario. Aquí la pregunta será: ¿por qué se esfuerzan los alumnos cuando estudian?. Quizás averiguando esto sea posible incidir sobre el alumno y el contexto para favorecer la motivación académica. Al socaire de este análisis, presentamos un instrumento de evaluación de los motivos por los que el alumno puede encontrarse motivado, o desmotivado, a la hora de trabajar en las actividades escolares.

It is necessary to be able and to get ready to learn. Therefore, it is easy to understand that one the most important problems of Secondary Schools is the lack of motivation of their pupils. Often, the analysis of this problematic situation is set through to following question: ¿Which are the causes if this lack of motivacion from the part of students? In this paper, we try to analyse the academic motivation but from a complementary point of view? That is: ¿Why students make an effort when they are to study? Perhaps the answer to this question will enable us to affect on students as well as on the context to favor the academic motivation. Under the lee of this analysis, we offer an instrument to evaluate the reasons why students are motivated and why not when they are engaged in school activities.

* MARTA S. GARCÍA, JULIO ANTONIO GONZÁLEZ-PIENDA, JOSÉ CARLOS NÚÑEZ, SOLEDAD GONZÁLEZ-PUMARIEGA, LUIS ÁLVAREZ y CRISTINA ROCES son Profesores del Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo y RAMÓN GONZÁLEZ y ANTONIO VALLE son Profesores del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de La Coruña.

Uno de los mayores problemas que encuentran los profesores que imparten docencia en Educación Secundaria es la falta de interés de sus alumnos por los contenidos escolares, lo cual les lleva a no querer esforzarse lo más mínimo por la comprensión y adquisición de tales conocimientos. La explicación que se encuentra a este problema está lejos de ser única; de hecho, esta cuestión es posible interpretarla y afrontarla de múltiples modos. Mientras que algunos creen que las condiciones familiares y sociales (contexto) desmotivan a los alumnos ya que éstos ven que no se valora su esfuerzo y la adquisición real de capacidades y competencias, otros profesores abordan el problema desde la perspectiva de lo que pueden hacer para que sus alumnos se interesen por aprender. Quizás, ambas posturas tienen mucho de cierto. Negar que el contexto social y cultural en el que se desarrollan los alumnos de ahora sería desacertado. Pero, sin negar lo primero, es preciso reconocer que el contexto escolar, definido y controlado por la actividad del profesor en el aulas, incide de modo importante sobre la forma en que el alumno se enfrenta a las actividades en clase.

Siguiendo las aportaciones de Alonso Tapia (1997), las coordinadas en las que debería situarse la reflexión de los profesionales de la educación para hacer posible un diagnóstico certero que permita asumir nuevas formas de actuación más efectivas para despertar la motivación y el interés de los alumnos serían: las características del alumno, las pautas de actuación docente, la interacción dinámica, el clima de clase y la duración de la intervención.

Nos centraremos en la primera de las coordinadas: las características personales de los alumnos. Los trabajos más recientes que buscan modelos explicativos del aprendizaje escolar incluyen entre los factores que intervienen en la determinación de éste tanto aspectos cognitivos como afectivo-motivacionales (Corno y Mandinach, 1983; Borkowski y Muthukrishna, 1992; McCombs, 1988; Boekaerts, 1992; Pintrich y García, 1991; Simons y Vermunt, 1986; Vermunt, 1989; Zimmerman y Schunk, 1989; Volet, 1997), ya que los dos ámbitos se consideran necesarios e imprescindibles para poder explicar el aprendizaje, si bien para estudiar detenidamente cada uno de ellos puede optarse por separarlos, siendo ésta la opción elegida en el presente estudio. Por tanto, en este trabajo abordamos las características del alumno desde la perspectiva de lo que podemos denominar como perfiles motivacionales de los estudiantes.

Los modelos motivacionales más recientes consideran la motivación no como una variable observable sino como un constructo hipotético; como el proceso que explica el inicio, dirección, intensidad y perseverancia de la conducta encaminada hacia el logro de una meta; además este proceso está mediado por las percepciones que los sujetos tienen de sí mismos y de las tareas a las que se ven enfrentados. Todos ellos coinciden en postular que la conducta humana es propositiva e intencional y que está guiada por la representación de metas (González, 1997; González y Tourón, 1992).

¿Por qué se esfuerzan o no se esfuerzan los alumnos en la realización de las tareas escolares?. Al abordar esta pregunta nos damos cuenta de que no todos los alumnos trabajan por el mismo motivo; digamos que no todos persiguen las mismas metas. Desde una perspectiva global, mientras que en unos casos lo importante y prioritario es aprender y adquirir competencia, otros alumnos se encuentran principalmente orientados motivacionalmente hacia su “yo”, para reafirmarlo o para defenderlo. Existe un tercer grupo para el que la prioridad se encuentra en el rendimiento, más que en cualquiera de las dos razones anteriores (González-Cabanach et al., 1998; Núñez et al., 1996). Si bien los tipos de metas comentadas que mueven a los alumnos a esforzarse en la escuela están todos presentes de algún modo en todos los alumnos, varía la intensidad con que cada una de estas metas influye en la forma con que cada alumno afronta el trabajo (Heyman y Dweck, 1992; Meece, 1994; Seifert, 1995; Valle, et al., 1997a,b). La predominancia de un tipo de meta sobre las demás va condicionar significativamente el proceso de aprendizaje, así como también al producto final.

Un amplio número de investigaciones han evidenciado la existencia de distintos patrones motivacionales que Carol Dweck denomina adaptativo y desadaptativo, en relación al rendimiento, señalando como variable determinante de éstos el tipo de meta académica que persigue el sujeto (González Cabanach et al., 1996). Una meta académica se puede considerar como un modelo o patrón integrado de creencias, atribuciones y afectos/sentimientos que dirigen las intenciones conductuales. Como hemos afirmado, estas metas determinan tanto las reacciones afectivas, cognitivas y conductuales del sujeto ante los resultados de éxito o fracaso como la calidad de sus ejercicios. Los alumnos con un patrón adaptativo persiguen metas de aprendizaje, es decir, buscan el incremento de su propia competencia mediante la adquisición y dominio de nuevas habilidades y conocimientos y perfeccionando su ejecución en las tareas de aprendizaje

mientras que aquellos alumnos que presentan un patrón motivacional desadaptativo están orientados hacia metas de ejecución o rendimiento, en este caso lo que pretenden es obtener un buen rendimiento centrándose en el producto o resultado final y no en el proceso de aprendizaje.

Cuando un alumno se encuentra motivado principalmente por aprender (metas de aprendizaje) hace que éste oriente la atención hacia la búsqueda de estrategias para resolver correctamente el problema que implica la comprensión de ese contenido. Por otra parte, en el caso de que las cosas no salgan como se esperaba, el alumno tiende a buscar soluciones o planteamientos alternativos que le posibiliten el aprendizaje. Para ello, no duda en preguntar para encontrar el origen de sus errores, corregirlos y aprender de los mismos. Todo esto es así porque percibe las tareas académicas como una invitación a conseguir algo, como un desafío, como una oportunidad para adquirir mayor competencia, para disfrutar de una agradable sensación de control personal.

Por el contrario, cuando el alumno se encuentra predominantemente motivado hacia la consecución de un determinado resultado académico (metas de rendimiento), ya que ello le permite obtener una recompensa deseada, no se centra en la búsqueda de estrategias de aprendizaje pertinentes para el aprendizaje significativo de las tareas escolares sino que tiende a buscar estrategias que le aseguren un resultado positivo concreto y con el menor esfuerzo posible. Este tipo de alumnos fijan la atención, más que en intentar comprender el contenido, en el tiempo de que disponen. Cuando tienen que estudiar, por ejemplo, un determinado tema del curriculum suelen preguntarse qué es lo que puede “caer” en el examen, y aquello lo estudian fundamentalmente de modo memorístico, o utilizan diversas “estrategemas” que pudieran conducirle a un aceptable logro sin dedicar demasiado tiempo ni esfuerzo y sin preocuparse por el hecho de aprender. Y todo esto es así porque perciben las tareas académicas como un problema y, en el mejor de los casos, como una oportunidad para conseguir un buen resultado (nota) que le facilite algún tipo de recompensa.

Los estudiantes cuyo objetivo prioritario es mantener o aumentar su autoestima ante los demás (metas orientadas al yo), abordan inicialmente las tareas académicas preguntándose si son capaces o no de realizarlas correctamente. En el caso de que crean que tienen muchas posibilidades de realizar las tareas con éxito, se comprometen en la realización de las mismas con entusiasmo y sin ningún tipo de nerviosismo. Por el contrario, si el alumno cree que le será muy difícil lograr realizar correctamente la tarea,

bien porque otras veces no la ha resuelto con éxito o bien porque la tarea es nueva y no tiene manera de formarse expectativas, esto dificulta grandemente la búsqueda y puesta en marcha de las estrategias adecuadas y favorece la aparición de tensión e irritabilidad nada más que aparezca un obstáculo. Esto ocurre porque anticipan que, en caso de fracaso, quedará de manifiesto su falta de capacidad personal, lo cual dañaría la propia autoestima. En este caso, los alumnos tienden a utilizar una serie de estrategias que conducen a la defensa del yo (García y Pintrich, 1994; González-Pienda et al., 1997; Skaalvik, 1997).

Finalmente, existen en las aulas muchos alumnos para los que las tareas son totalmente irrelevantes. La motivación que predomina en estos estudiantes es la de evitar dichas tareas. No se pregunta si habrán hecho bien la tarea, ni les importa, ni si está mejor o peor, ni siquiera si los procedimientos que han utilizado para cumplirlas son los correctos o legales. Este tipo de patrón motivacional suelen desarrollarlo aquellos alumnos que se han acostumbrado a fracasar con demasiada frecuencia (Núñez et al., 1998); ya no creen que sean capaces de hacerlo mejor y, muchos de ellos, suelen creer que se debe a su falta de competencia y que no poseen ningún control sobre tal situación.

En consecuencia, poder incidir en el sentido correcto sobre el patrón motivacional del alumno para reconducirlo hacia metas de aprendizaje depende inicialmente de que seamos capaces de identificar correctamente dichas tendencias motivacionales. Y es a este nivel donde puede tener interés este trabajo de investigación que nos encontramos introduciendo. En él presentamos un instrumento de evaluación de las metas académicas en estudiantes que se encuentran en el momento de finalizar la Educación Primaria y comenzar la Educación Secundaria.

MÉTODO

Muestra

Los datos han sido recogidos en dos momentos distintos (Junio de 1994 y Junio de 1995). En el primer momento la muestra esta compuesta por 372 alumnos/as pertenecientes al Tercer Ciclo de Educación Primaria (164) y Primer ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria (208). En el segundo momento la muestra anterior queda reducida a 256 sujetos (65 de Primaria y 191 de Secundaria). Teniendo en cuenta la variable género, en el primer

momento, 192 (51,7%) son chicos y 179 (48,3%) son chicas; en el segundo momento, 129 (50,4%) son chicos y 127 (14,6%) son chicas. No han sido incluidos aquellos alumnos de E.E. integrados en las aulas evaluadas.

Instrumentos

Se utiliza el Cuestionario de Metas Académicas (C.M.A.) elaborado, en función de la teoría de Dweck, por Hayamizu y Weiner (1991). La escala ha sido traducida por Núñez y González-Pienda (1994) y adaptada para el tipo de muestra con la que se trabaja en este estudio. Tomando como base la teoría de Dweck (1986) de la existencia de dos tipos de metas una de rendimiento y una de aprendizaje, Hayamizu, Ito y, Yoshizaki (1989, cf. Hayamizu y Weiner, 1991) desarrollaron un cuestionario para la evaluación de los dos tipos de metas identificadas. Utilizando el análisis factorial, estos autores han obtenido tres tendencias motivacionales (tres tipos de metas) una metas de aprendizaje (igual que Dweck) y dos metas de rendimiento. Es decir, las metas de rendimiento que Dweck suponía que eran algo unitario, en este estudio han encontrado que no era así. De esta forma, una de las metas de rendimiento sería la tendencia de los estudiantes a aprender con el propósito de obtener aprobación y evitar rechazo por parte de los profesores y padres, mientras que la segunda sería la tendencia de los alumnos a aprender con el propósito de obtener buenos resultados en los exámenes y avanzar en sus estudios.

Procedimiento estadístico

Se ha utilizado el paquete estadístico SPSS (versión 6.1.2) para el tratamiento de los datos recogidos. Los índices de fiabilidad se obtienen mediante el procedimiento del “alfa” de Cronbach y los resultados respecto a la dimensionalidad de la escala se consiguen mediante análisis factoriales exploratorios (método de componentes principales con rotación varimax).

RESULTADOS

Los resultados obtenidos, fiabilidad y dimensionalidad del CMA, se describen y comentan considerando las distintas submuestras formadas en función del género, etapa educativa y curso escolar, en los dos momento en los que la información fue recogida.

Fiabilidad del CMA

Los resultados obtenidos proporcionan coeficientes de fiabilidad global ((de Cronbach, para puntuaciones estandarizada) de .885 para el cuestionario total en el primer momento y de .877 en el segundo momento.

Los resultados del análisis de fiabilidad del CMA en función del curso académico y en el primer momento son los siguientes: .809 para quinto, .829 para sexto, .869 para primero de ESO, y .915 para segundo de ESO. Los resultados hallados tras el análisis de los datos de la segunda vez en que se administró el cuestionario, fue de .885 para sexto, .834 para primero de ESO y .886 para segundo de la ESO.

Los coeficientes de fiabilidad del cuestionario en función del género, en el primer momento de evaluación, son de .896 para los niños y de .866 para las niñas, mientras que al administrar el cuestionario la segunda vez se obtienen un “(“ de .895 para los niños y de .845 para las niñas.

En la tabla 1 se recogen los resultados obtenidos tras analizar la fiabilidad del CMA en el primer momento (Junio de 1994) y en el segundo momento (Junio de 1995), teniendo en cuenta la etapa educativa (Primaria o Secundaria) y el género de los alumnos que pertenecen a esas etapas. Como se puede observar, los coeficientes de consistencia interna varían ligeramente de unas subescalas a otras, manteniendo siempre unos valores realmente aceptables que oscilan entre .813 obtenido para los alumnos de Primaria y en el primer momento de administración del cuestionario y .936 para las chicas de ESO, en el segundo momento.

Tabla 1.- Coeficientes de fiabilidad del “Cuestionario de Metas Académicas” teniendo en cuenta la etapa educativa (primaria, secundaria) y el género.

MOMENTO 1				MOMENTO 2			
PRIMARIA		SECUNDARIA		PRIMARIA		SECUNDARIA	
$\alpha = .817$		$\alpha = .899$		$\alpha = .883$		$\alpha = .874$	
<i>Masc.</i>	<i>Fem.</i>	<i>Masc.</i>	<i>Fem.</i>	<i>Masc.</i>	<i>Fem.</i>	<i>Masc.</i>	<i>Fem.</i>
$\alpha = .813$	$\alpha = .822$	$\alpha = .912$	$\alpha = .875$	$\alpha = .891$	$\alpha = .872$	$\alpha = .891$	$\alpha = .936$

La tabla 2 recoge los coeficientes de fiabilidad de las subescalas que forman el cuestionario en los dos momentos en los que se obtienen los datos.

En el primer momento, el coeficiente de fiabilidad de la subescala “Metas de Aprendizaje” (MA) es de .863, el coeficiente del segundo factor, “Metas de Valoración Social” (MVS), es de .869 y el factor “Metas de Recompensa”, (MR), presenta un coeficiente de .835. En el segundo momento, el primer factor (MA) muestra una fiabilidad de .880, el segundo (MVS) de .871 y el factor MR de .816.

Tabla 2.- **Coefficientes de fiabilidad del “CMA” con los datos obtenidos en el primer momento, y en función de las tres subescalas.**

	MOMENTO 1	MOMENTO 2
	α	α
Metas de aprendizaje	.8639	.8800
Metas de Valoración social	.8696	.8715
Metas de Recompensa	.8356	.8166

En la tabla 3 se recogen los coeficientes de fiabilidad de las tres subescalas del cuestionario teniendo en cuenta el género de los alumnos. Como se aprecia en esta tabla, los valores oscilan entre .765 y .894.

Tabla 3.- **Coefficientes de fiabilidad de las subescalas del “CMA”, con los datos obtenidos en los dos momentos de la evaluación (α_1 , primer momento, α_2 , segundo momento) y género masculino.**

	MOMENTO 1		MOMENTO 2	
	masculino	femenino	masculino	femenino
	α_1	α_2	α_1	α_2
Metas de aprendizaje	.879	.894	.842	.861
Metas de Valoración social	.848	.870	.892	.872
Metas de Recompensa	.860	.826	.765	.791

En las tablas 4 y 5 ofrecemos, junto con los coeficientes de fiabilidad de las subescalas que componen el CMA, en los dos momentos de

administración de la prueba (tabla 4) y teniendo en cuenta la etapa educativa (Tabla 5), información adicional sobre la consistencia interna de las subescalas. Los datos de estas dos tablas aportan información sobre el comportamiento de cada uno de los ítems incluidos en cada dimensión particular en relación al total de los ítems que componen dicho factor (información proporcionada por la correlación entre cada ítem y la subescala menos ese ítem). Como es posible apreciar, todos estos valores son aceptables, lo que indica que todos los ítems miden el mismo constructo que los demás que forman esa subescala. Además se añade información relevante sobre el comportamiento de cada ítem en particular mediante el coeficiente R^2 (correlación múltiple al cuadrado). Los resultados indican que cada uno de los tres factores explican un conjunto muy significativo de la variabilidad de los comportamientos expresados por los ítems particulares hipotetizados para cada una de las tres dimensiones del CMA. Únicamente el ítem 20 de los datos correspondientes a Primaria y recogidos en el primer momento parece ser un elemento que no sería representativo de la dimensión MR (.187); sin embargo, este bajo valor no se repite para los demás ítems.

En relación a los resultados sobre los coeficientes de fiabilidad, los recogidos en la tabla 4 y que muestran la fiabilidad para los datos obtenidos en función de las subescalas en los dos momentos, vemos que oscilan entre .816 (Factor 3, segundo momento) y .880 (Factor 1, segundo momento) por lo que se puede afirmar que son buenos coeficientes de fiabilidad. Las tablas 5 y 6 por su parte, muestran los coeficientes de fiabilidad teniendo en cuenta además la etapa educativa. En este caso, los coeficientes oscilan entre .780 (Factor III, Primaria, momento 1 -ver Tabla 5-), y .888 (Factor II, Primaria, momento 1 -ver Tabla 5-) que también representan unos buenos coeficientes de fiabilidad.

Tabla 4.- Coeficientes de fiabilidad del "CMA", teniendo en cuenta las tres dimensiones y los dos momentos de administración de la prueba.

		MOMENTO 1		MOMENTO 2	
FI	Ítems	R I-FI	R ²	R I-FI	R ²
(Metas de aprendizaje)	1	.663	.497	.621	.413
	2	.642	.448	.653	.464
	3	.646	.538	.718	.610
	4	.608	.417	.651	.438
	5	.509	.314	.575	.356
	6	.636	.534	.714	.599
	7	.580	.384	.672	.489
	8	.608	.422	.549	.326
		$\alpha = .863$		$\alpha = .880$	
FII	Ítems	R I-FII	R ²	R I-FII	R ²
(Metas de Valoración Social)	9	.653	.467	.657	.508
	10	.761	.600	.684	.535
	11	.640	.478	.683	.577
	12	.667	.479	.712	.594
	13	.684	.488	.698	.511
	14	.602	.376	.596	.384
		$\alpha = .869$		$\alpha = .871$	
FIII	Ítems	R I-FIII	R ²	R I-FIII	R ²
(Metas de Recompensa)	15	.598	.454	.610	.446
	16	.712	.549	.671	.507
	17	.547	.361	.489	.275
	18	.700	.504	.603	.412
	19	.550	.379	.552	.385
	20	.537	.331	.535	.313
			$\alpha = .835$		$\alpha = .816$

Tabla 5.- Coeficientes de fiabilidad del "CMA", por subescalas en el primer momento de administración del cuestionario.

PRIMARIA				SECUNDARIA			
Factor I	Ítems	R I-FI	R ²	Factor I	Ítems	R I-FI	R ²
Metas de Aprendizaje	1	.583	.388	Metas de Aprendizaje	1	.658	.534
	2	.582	.352		2	.642	.501
	3	.485	.344		3	.691	.653
	4	.491	.325		4	.644	.478
	5	.357	.232		5	.552	.375
	6	.471	.315		6	.674	.644
	7	.526	.354		7	.617	.426
	8	.546	.368		8	.622	.470
$\alpha = .796$				$\alpha = .877$			
Factor II	Ítems	R I-FII	R ²	Factor II	Ítems	R I-FII	R ²
Metas de refuerzo social	9	.737	.594	Metas de refuerzo social	9	.582	.411
	10	.794	.641		10	.722	.556
	11	.610	.464		11	.655	.485
	12	.701	.528		12	.619	.429
	13	.713	.539		13	.639	.423
	14	.671	.522		14	.513	.283
$\alpha = .888$				$\alpha = .843$			
Factor III	Ítems	R I-FIII	R ²	Factor III	Ítems	R I-FIII	R ²
Metas de logro	15	.459	.384	Metas de logro	15	.647	.498
	16	.676	.555		16	.732	.568
	17	.532	.362		17	.540	.356
	18	.618	.406		18	.728	.545
	19	.469	.299		19	.573	.437
	20	.401	.187		20	.613	.446
$\alpha = .781$				$\alpha = .854$			

Tabla 6.- Coeficientes de fiabilidad del "CMA", por subescalas en el segundo momento de administración del cuestionario.

PRIMARIA				SECUNDARIA			
Factor I	Ítems	R I-FI	R ²	Factor I	Ítems	R I-FI	R ²
Metas de Aprendizaje	1	.549	.378	Metas de Aprendizaje	1	.635	.424
	2	.515	.418		2	.685	.502
	3	.723	.605		3	.705	.596
	4	.594	.403		4	.659	.450
	5	.600	.283		5	.589	.372
	6	.662	.551		6	.720	.612
	7	.698	.468		7	.655	.461
	8	.621	.312		8	.522	.296
$\alpha = .868$				$\alpha = .881$			
Factor II	Ítems	R I-FII	R ²	Factor II	Ítems	R I-FII	R ²
Metas de refuerzo social	9	.591	.451	Metas de refuerzo social	9	.684	.552
	10	.650	.500		10	.690	.563
	11	.640	.586		11	.703	.590
	12	.643	.605		12	.736	.615
	13	.643	.542		13	.714	.517
	14	.665	.530		14	.564	.334
$\alpha = .853$				$\alpha = .876$			
Factor III	Ítems	R I-FIII	R ²	Factor III	Ítems	R I-FIII	R ²
Metas de logro	15	.614	.447	Metas de logro	15	.618	.462
	16	.694	.541		16	.668	.512
	17	.520	.394		17	.478	.250
	18	.465	.392		18	.664	.470
	19	.506	.393		19	.571	.395
	20	.476	.382		20	.556	.328
$\alpha = .795$				$\alpha = .826$			

Según los datos analizados hasta ahora (tabla 1 a tabla 6), es posible afirmar que el CMA es un instrumento cuya fiabilidad es adecuada, los cuales convergen con los resultados aportados por otros estudios, (Hayamizu y Weiner, 1991; Núñez et al., 1994; Valle, 1997), siendo algunos coeficientes incluso superiores a los hallados por Hayamizu y Weiner para las subescalas "MR" y "MVS".

Dimensionalidad del CMA

Los resultados obtenidos a través de los análisis factoriales exploratorios arrojan una estructura factorial que coincide con la obtenida por los autores del CMA (Hayamizu y Weiner, 1991), aunque la edad media de la muestra es diferente, y con otros trabajos realizados sobre este instrumento de evaluación (Núñez y González-Pienda, 1994; González-Pumariega, 1994; Valle, 1997).

La tabla 7 recoge la estructura factorial obtenida para el primer momento. Como puede observarse, los tres factores que componen la escala explican en conjunto el 56,6 % de la varianza total. El primer factor denominado “metas de aprendizaje” (MA) con un 31,8% de la varianza explicada está compuesto por los ítems 1,2,3,4,5,6,7 y 8, coincidiendo plenamente con los resultados mencionados anteriormente. En el segundo de los factores saturan los ítems: 9,10,11,12,13 y 14 explicando una proporción de varianza del 16,1%, y le hemos denominado “metas de valoración social” (MVS). Por último, el tercer factor con un 8,7 % de la varianza explicada, está formado por los ítems 15,16,17,18,19 y 20, y ha sido denominado como “metas de recompensa” (MR).

Tabla 7.- Estructura factorial del “CMA” obtenida en el primer momento de la evaluación y teniendo en cuenta toda la muestra de alumnos.

Ítem	F. I	F. II	F. III	Com.
1 Yo estudio porque para mí es interesante resolver problemas/tareas . . .	.803	--	--	.661
3 Yo estudio porque me gusta conocer nuevas cosas . . . . .	.741	--	--	.591
6 Yo estudio porque me gusta aprender cosas nuevas . . . . .	.712	--	--	.575
4 Yo estudio porque me gusta superar la dificultad que plantean los problemas/tareas difíciles . . . . .	.709	--	--	.529
2 Yo estudio porque me gusta ver cómo voy avanzando . . . . .	.705	--	.251	.564
8 Yo estudio porque me siento muy bien cuando resuelvo problemas/ tareas difíciles . . . . .	.651	--	--	.493
7 Yo estudio porque me gusta utilizar la cabeza (mis conocimientos) . . .	.611	--	.337	.488
5 Yo estudio porque me siento bien cuando supero obstáculos y/o fracaso . . . . .	.519	--	.275	.392
10 Yo estudio porque quiero ser valorado por mis amigos	--	.844	--	.723
13 Yo estudio porque quiero que la gente vea lo inteligente que soy	--	.763	--	.635
9 Yo estudio porque quiero ser alabado por y padres y profesores	--	.763	--	.602
12 Yo estudio porque quiero terminar bien mis estudios	--	.772	--	.602
11 Yo estudio porque no quiero que mis compañeros se burlen de mí	--	.748	--	.572
14 Yo estudio porque deseo obtener mejores notas que mis compañeros . .	--	.690	--	.509
18 Yo estudio porque quiero obtener buenas notas	--	--	.799	.688
16 Yo estudio porque quiero sentirme orgulloso de obtener buenas notas .	.265	--	.751	.659
19 Yo estudio porque quiero conseguir un buen trabajo en el futuro	--	--	.697	.521
15 Yo estudio porque quiero obtener buenas notas . . . . .	.265	--	.667	.533
20 Yo estudio porque quiero ser una persona importante en el futuro	--	.286	.639	.504
17 Yo estudio porque no quiero fracasar en los exámenes finales	--	--	.633	.473

	Valor propio	% Varianza	% Var. Total
FACTOR I (Metas de aprendizaje)	6,367	31,8	
FACTOR II (Metas de refuerzo social)	3,223	16,1	56,6
FACTOR III (Metas de logro)	1,732	8,7	

En la tabla 8, se muestra la estructura factorial del Cuestionario de Metas Académicas en el segundo momento en que se recogieron los datos. Como puede observarse, la solución factorial es la misma que la mostrada en la Tabla 7; en este caso el primer factor, “Metas de Aprendizaje” (MA), explica un 34,4 % de la varianza total; el segundo factor, “Metas de Valoración social” (MVS), explica el 16,3 % de la varianza; el tercer y último factor, “Metas de Recompensa” (MR), un 10 % de la varianza explicada. Conjuntamente estas tres dimensiones explican el 56,8% de la varianza total del CMA.

Tabla 8.- Estructura factorial del “CMA” obtenida en el segundo momento de evaluación y para el total de la muestra de alumnos.

Ítem	F.I	F.II	F.III	Com.
3 Yo estudio porque me gusta conocer nuevas cosas .....	.807	--	--	.663
6 Yo estudio porque me gusta aprender cosas nuevas .....	.785	--	--	.658
7 Yo estudio porque me gusta utilizar la cabeza (mis conocimientos)	.756	--	--	.585
1 Yo estudio porque para mí es interesante resolver problemas/tareas	.737	--	--	.551
2 Yo estudio porque me gusta ver cómo voy avanzando .....	.727	--	--	.564
4 Yo estudio porque me gusta superar la dificultad que plantean los problemas/tareas difíciles .....	.714	--	--	.541
5 Yo estudio porque me siento bien cuando supero obstáculos y/o fracaso .....	.636	--	--	.444
8 Yo estudio porque me siento muy bien cuando resuelvo problemas/tareas difíciles .....	.577	--	250	.441
12 Yo estudio porque no quiero que ningún profesor me tenga manía	--	.802	--	.659
11 Yo estudio porque no quiero que mis compañeros se burlen de mí	--	.787	--	.630
10 Yo estudio porque quiero ser valorado por mis amigos	--	.785	--	.628
9 Yo estudio porque quiero ser alabado por y padres y profesores	--	.771	--	.601
13 Yo estudio porque quiero que la gente vea lo inteligente que soy	--	.769	--	.643
14 Yo estudio porque deseo obtener mejores notas que mis compañeros	--	.691	--	.506
15 Yo estudio porque quiero obtener buenas notas	--	--	.739	.587
16 Yo estudio porque quiero sentirme orgulloso de obtener buenas notas .....	.257	--	.730	.623
18 Yo estudio porque quiero terminar bien mis estudios	--	--	.729	.592
19 Yo estudio porque quiero conseguir un buen trabajo en el futuro	--	--	.706	.512
17 Yo estudio porque no quiero fracasar en los exámenes finales	--	--	.639	.444
20 Yo estudio porque quiero ser una persona importante en el futuro	--	.273	.611	.474

	Valor propio	% Varianza	% Var. Total
FACTOR I (Metas de aprendizaje)	6,089	30,4	
FACTOR II (Metas de refuerzo social)	3,267	16,3	65,8
FACTOR III (Metas de logro)	,1999	10,0	

También nos hemos planteado el estudio de la estructura factorial en función de distintas submuestras. Así, en la tabla 9 se recoge la estructura factorial del CMA para los “alumnos”, aplicada la escala en el primer momento. De nuevo encontramos tres factores que explicarían conjuntamente el 58,2% de la varianza total (“Metas de Aprendizaje” con un 34,8% de la varianza explicada coincidiendo con los datos anteriores, “Metas de valoración social”, el 15,7% de la varianza y, por último, “Metas de recompensa”, el 7,6% de la varianza).

Tabla 9.- Estructura factorial del “CMA” obtenida en el primer momento de evaluación y para la submuestra de “alumnos”.

Ítem	F. I	F. II	F. III	Com.
1 Yo estudio porque para mí es interesante resolver problemas/tareas	.802	--	--	,661
4 Yo estudio porque me gusta superar la dificultad que plantean los problemas/tareas difíciles .....	.754	--	--	,600
3 Yo estudio porque me gusta conocer nuevas cosas .....	.749	--	--	,612
2 Yo estudio porque me gusta ver cómo voy avanzando .....	.719	--	--	,619
6 Yo estudio porque me gusta aprender cosas nuevas .....	.715	--	--	,577
8 Yo estudio porque me siento muy bien cuando resuelvo problemas/tareas difíciles .....	.666	--	--	,525
7 Yo estudio porque me gusta utilizar la cabeza (mis conocimientos)	.614	--	.407	,577
5 Yo estudio porque me siento bien cuando supero obstáculos y/o fracaso .....	.536	--	.301	,422
18 Yo estudio porque quiero terminar bien mis estudios	--	--	.833	,746
16 Yo estudio porque quiero sentirme orgulloso de obtener buenas notas .....	.295	--	.726	,673
19 Yo estudio porque quiero conseguir un buen trabajo en el futuro	--	--	.721	,557
17 Yo estudio porque no quiero fracasar en los exámenes finales	--	--	.701	,549
20 Yo estudio porque quiero ser una persona importante en el futuro	--	.262	.655	,537
15 Yo estudio porque quiero obtener buenas notas .....	.337	--	.601	,532
10 Yo estudio porque quiero ser valorado por mis amigos	--	.832	--	,703
9 Yo estudio porque quiero ser alabado por y padres y profesores	--	.762	--	,597
13 Yo estudio porque quiero que la gente vea lo inteligente que soy	--	.743	--	,642
11 Yo estudio porque no quiero que mis compañeros se burlen de mí	--	.436	--	,550
12 Yo estudio porque no quiero que ningún profesor me tenga manía	--	.679	--	,489
14 Yo estudio porque deseo obtener mejores notas que mis compañeros	--	.666	--	,488

	Valor propio	% Varianza	% Var. Total
FACTOR I (Metas de aprendizaje)	6.969	34,8	
FACTOR II (Metas de valoración social)	3.145	15,7	58,2
FACTOR III (Metas de recompensa)	1.518	7,6	

En la tabla 10 se recoge la estructura factorial del CMA obtenida para la muestra de “alumnas” evaluadas en el primer momento. Este análisis arroja unos resultados llamativos ya que discrepan con los anteriores puesto que aparecen cinco factores y no tres como se esperaba. En este caso, el primer factor compuesto por los ítems 9,10,11,12,13 y 14 coincide con las Metas de Valoración Social (MVS), el cual explica un 28,4 % de la varianza; el segundo factor lo constituyen los ítems 1,2,3,6 y 7 que en los resultados anteriores aparecían junto con los ítems 4 y 5 formando el factor Metas de Aprendizaje (MA); el tercer factor los constituyen los ítems 15, 16, 17 y 18 con un 9,2% de la varianza explicada, formaban en los anteriores resultados las Metas de Recompensa (MR), el cuarto factor constituido por los ítems 8, 5 y 4 que explican el 5,8% de la varianza explicada, estos ítems formaban parte de las Metas de Aprendizaje; y el último y quinto factor, constituido por los ítems 19 y 20 explican el 5,1% de la varianza, estos ítems estaban integrados en las Metas de Recompensa. En síntesis, en relación con los datos de otras investigaciones (Núñez et al., 1994; González-Pumariega, 1995; Valle, 1997), la subescala Metas de Aprendizaje se descompone en dos factores (Factor II y Factor IV en la tabla 10) y las Metas de Recompensa se subdividen en dos factores (Factor III y Factor V en la tabla 10).

Tabla 10.- Estructura factorial del “CMA” obtenida en el primer momento y para la submuestra de “alumnas”.

Ítem	F. I	F. II	F. III	F. IV	F. V	Com.
12 Yo estudio porque no quiero que ningún profesor me tenga manía . . . . .	.842	--	--	--	--	.750
10 Yo estudio porque quiero ser valorado por mis amigos . . . . .	.842	--	--	--	--	.742
13 Yo estudio porque quiero que la gente vea lo inteligente que soy . . . . .	.798	--	--	--	--	.657
9 Yo estudio porque quiero ser alabado por y padres y profesores . . . . .	.780	--	--	--	--	.622
14 Yo estudio porque deseo obtener mejores notas que mis compañeros . . . . .	.763	--	--	--	--	.632
11 Yo estudio porque no quiero que mis compañeros se burlen de mí . . . . .	.740	--	--	--	--	.601
3 Yo estudio porque me gusta conocer nuevas cosas	--	.847	--	--	--	.751
6 Yo estudio porque me gusta aprender cosas nuevas	--	.788	--	--	.272	.734
1 Yo estudio porque para mí es interesante resolver problemas/tareas	--	.682	--	.415	--	.676
2 Yo estudio porque me gusta ver cómo voy avanzando	--	.647	--	.252	--	.531
7 Yo estudio porque me gusta utilizar la cabeza (mis conocimientos)	--	.547	--	.283	.330	.493
15 Yo estudio porque quiero obtener buenas notas	--	--	.850	--	--	.756
16 Yo estudio porque quiero sentirme orgulloso de obtener buenas notas	--	--	.798	--	--	.743
18 Yo estudio porque quiero terminar bien mis estudios	--	--	.632	--	.315	.562
17 Yo estudio porque no quiero fracasar en los exámenes finales . . . . .	.402	--	.578	--	--	.579
8 Yo estudio porque me siento muy bien cuando resuelvo problemas/tareas difíciles	--	.308	--	.711	--	.670
5 Yo estudio porque me siento bien cuando supero obstáculos y/o fracaso	--	--	.270	.703	--	.631
4 Yo estudio porque me gusta superar la dificultad que plantean los problemas/tareas difíciles	--	.408	--	.523	--	.528
19 Yo estudio porque quiero conseguir un buen trabajo en el futuro	--	--	--	--	.809	.742
20 Yo estudio porque quiero ser una persona importante en el futuro	--	--	--	--	.719	.689
	Valor propio		% Varianza		% Var. Total	
FACTOR I	5,683		28,4		65,5	
FACTOR II	3,387		16,9			
FACTOR III	1,848		9,2			
FACTOR IV	1,160		5,8			
FACTOR V	1,019		5,1			

Al analizar los datos de los “alumnos” que respondieron en el “segundo momento”, otra vez nos encontramos con una estructura factorial

diferente al modelo teórico del que partimos inicialmente (tres factores), ya que aparecen cuatro dimensiones. El primer factor, compuesto por los ítems 1,2,3,4,5,6,7 y 8, se corresponde totalmente con la dimensión “Metas de Aprendizaje” (MA); el segundo factor también coincide plenamente con otra de las dimensiones teóricas supuestas: “Metas de Recompensa” (MR). La diferencia reside en que en esta submuestra, las “Metas de Valoración Social”, (MVS), aparecen divididas en dos dimensiones (Factor III y Factor IV). El tercer factor, a nuestro parecer, está relacionado con el deseo del sujeto de experimentar aprobación tanto de los adultos como de los iguales, mientras que el Factor IV está relacionado con la motivación del sujeto para evitar el rechazo. Esta división de la dimensión “MVS” en “búsqueda de reconocimiento” y “evitación del fracaso” no parece extraña a la luz de las reflexiones teóricas que hemos realizado en la primera parte de este trabajo (ver también, Alonso Tapia, 1997; González Cabanach et al., 1996). Por último, esta estructura factorial de cuatro dimensiones explica el 64% de la varianza total.

Por lo que se refiere a los resultados correspondientes a la submuestra de “alumnas” evaluadas en el “segundo momento”, parecen confirmar el modelo teórico de partida, -metas de aprendizaje (MA), metas de recompensa (MR) y metas de valoración social (MVS)-, al obtenerse nuevamente una solución tridimensional, y que conjuntamente dichos factores explican el 54,4 % de la varianza total: el primer factor un 25,7 % de la varianza, el segundo un 18,3 % y el tercero un 11,4 % de la varianza.

Los análisis factoriales realizados para el estudio de la dimensionalidad del CMA arrojan soluciones factoriales sustancialmente diferentes en función de la etapa educativa. Así, para “Educación Primaria”, en el “primer momento de la evaluación”, aparecen cuatro factores que representan a las Metas de Valoración Social, (MVS), (23,1% de la varianza explicada), las Metas de Recompensa, (MR), (19,6% de la varianza explicada) y, por último, el factor de Metas de Aprendizaje, (MA), que en esta ocasión se divide en dos: uno compuesto por los ítems 2, 3, 6, 7 y 8 que explica el 10,2% de la varianza y el otro por 4, 1 y 5, con el 5,5% de la varianza explicada; conjuntamente esta estructura factorial estaría explicada en un 58,5% de la varianza total. Para la etapa “Educación Secundaria”, la solución factorial coincide en su totalidad con lo que propone la teoría, es decir, aparecen tres factores que se corresponden con las Metas de Aprendizaje (MA), (35% de la varianza explicada), Metas de Valoración Social, (MVS), (14,1% de la varianza explicada) y las Metas de

Recompensa, (MR), (8,1% de la varianza explicada). La proporción de varianza explicada conjuntamente por las tres dimensiones es del 57,2%.

La estructura factorial que ofrece el análisis de los datos procedentes de los alumnos de "Educación Primaria", recogidos en el "segundo momento" de la evaluación, (Tabla 11), difiere nuevamente de la estructura hipotetizada teóricamente; se identifican cinco factores que explican conjuntamente el 68,2% de la varianza. El primer factor, en este caso estaría formado por los mismos ítems que componen la subescala Metas de Aprendizaje, (MA), excepto el ítem 2, que aunque también pesa en este primer factor, pesa más en el quinto factor. El factor Metas de Valoración Social (MVS), aparece en este caso subdividido en dos: uno compuesto por los ítems 9, 13 y 10 que estarían incluidos en las Metas de Valoración Social y además pesa en este factor el ítem 20, el otro estaría formado por los ítems 12, 11 y 14 que también pesan en el anterior. La subescala Metas de Recompensa, (MR), también aparece dividida en dos factores, el primero compuesto por los ítems 15, 19 y 18, y el segundo por 17 y 16; también está incluido el ítem 2, además del ítem 20 que también pesa en este factor, lo que coincide con la teoría, aunque pesa más en el segundo factor.

Tabla 11.- Estructura factorial del “CMA” obtenida en el segundo momento y para la submuestra de alumnos de Educación Primaria.

Ítem	F. I	F. II	F. III	F. IV	F. V	Com.
7 Yo estudio porque me gusta utilizar la cabeza (mis conocimientos) . . . . .	.810	--	--	--	--	.717
3 Yo estudio porque me gusta conocer nuevas cosas . . . . .	.762	.252	--	-.329	--	.793
6 Yo estudio porque me gusta aprender cosas nuevas . . . . .	.722	--	--	--	--	.614
4 Yo estudio porque me gusta superar la dificultad que plantean los problemas/tareas difíciles . . . . .	.717	--	--	3.11	--	.618
8 Yo estudio porque me siento muy bien cuando resuelvo problemas/tareas difíciles . . . . .	.715	--	--	--	--	.634
5 Yo estudio porque me siento bien cuando supero obstáculos y/o fracaso . . . . .	.678	--	--	--	.265	.560
1 Yo estudio porque para mí es interesante resolver problemas/tareas . . . . .	.591	--	--	-.287	.285	.584
9 Yo estudio porque quiero ser alabado por y padres y profesores	--	.791	--	--	--	.701
13 Yo estudio porque quiero que la gente vea lo inteligente que soy	--	.757	--	--	--	.704
10 Yo estudio porque quiero ser valorado por mis amigos	--	.749	--	--	.332	.717
20 Yo estudio porque quiero ser una persona importante en el futuro	--	.491	.273	--	.431	.560
15 Yo estudio porque quiero obtener buenas notas	--	--	.787	--	.259	.703
19 Yo estudio porque quiero conseguir un buen trabajo en el futuro	--	.269	.780	--	--	.683
18 Yo estudio porque quiero terminar bien mis estudios	--	--	.769	--	--	.686
12 Yo estudio porque no quiero que ningún profesor me tenga manía	--	.312	--	.779	.260	.773
11 Yo estudio porque no quiero que mis compañeros se burlen de mí	--	.340	--	.773	--	.735
14 Yo estudio porque deseo obtener mejores notas que mis compañeros	--	.536	--	.549	--	.637
2 Yo estudio porque me gusta ver cómo voy avanzando	--	--	--	--	--	--
17 Yo estudio porque no quiero fracasar en los exámenes finales . . . . .	.398	--	--	--	.783	.784
16 Yo estudio porque quiero sentirme orgulloso de obtener buenas notas	--	--	--	.459	.672	.762
	--	--	--	.453	.581	.688

	Valor propio	% Varianza	% Var. Total
FACTOR I	6,359	31,8	68,2
FACTOR II	2,886	14,4	
FACTOR III	1,936	9,7	
FACTOR IV	1,282	6,4	
FACTOR V	1,177	5,9	

Por último, el análisis factorial de los datos obtenidos en el “segundo momento” de administración de la prueba, para la submuestra de “Educación Secundaria” proporciona una solución factorial de tres factores que explicarían conjuntamente el 57,7% de la varianza total. Las tres dimensiones se corresponden con lo hipotetizado inicialmente según el modelo derivado de los resultados del estudio de Hayamizu y Weiner (1991): Metas de Aprendizaje (MA), Metas de Valoración Social (MVS) y Metas de Recompensa (MR). Considerados globalmente los resultados de este estudio parecen ofrecer un importante apoyo a la hipótesis de las tres dimensiones o metas académicas: MA, MVS, MR.

SÍNTESIS Y CONCLUSIONES

En relación a la fiabilidad, podemos afirmar que el Cuestionario de Metas Académicas (CMA) es altamente fiable. Nuestros datos, además, también ofrecen apoyo a la fiabilidad de las distintas tendencias o perfiles motivacionales de las que hablan inicialmente Hayamizu y Weiner (1991): MA, MVS y MR.

En cuanto a la dimensionalidad de este cuestionario, analizada mediante procedimientos exploratorios, nuestros resultados indican que parece necesario diferenciar al menos dos tendencias de rendimiento, de acuerdo con los planteamientos de Hayamizu y Weiner (1991) ya que aunque aparecen otras estructuras factoriales (de cinco y cuatro factores) no se repiten con otras submuestras por lo que la tridimensionalidad parece la solución más razonable. Por otra parte, Hayamizu y Weiner (1991) se preguntaban acerca de la posibilidad de que sus resultados, al ser comparados con los obtenidos por Dweck (1986), fueran diferentes a los de esta investigadora (recordemos que Dweck habla de dos dimensiones: metas de aprendizaje y metas de rendimiento), debido a que la edad de los alumnos también era distinta (universitarios en el estudio de Hayamizu y Weiner y

de Educación Secundaria en el estudio de Dweck). Nuestros resultados parecen no apoyar esta hipótesis ya que la edad de los alumnos coincide con la de la muestra de Dweck y la estructura factorial es semejante a la que obtienen Hayamizu y Weiner. Además, estos resultados han sido obtenidos también en otras investigaciones ya realizadas con muestras de edades diferentes: Educación Primaria (González Cabanach, R., 1994; González-Pumariega, 1995), BUP y Formación Profesional (Paule, 1995), y en población universitaria (García García, 1995; Valle et al., 1996).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso Tapia, J. (1997).** *Motivar para el aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- Ames, C. (1984).** Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A motivational analysis. En R. Ames y J. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol 1. Student motivation*. New York: Academic Press.
- Ames, C. (1992).** Achievement goals and classroom motivational climate. En D.H. Schunk y J.L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom*. Hilldale, NJ: Erlbaum.
- Ames, C. y Archer, J. (1987).** Mothers' beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology*, 79, 409-414.
- Ames, C. y Archer, J. (1988).** Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Beltrán, J.A. (1987).** *Psicología de la Educación*. Madrid. Eudema.
- Boekaerts, M. (1992).** The adaptable learning process: Initiating and maintaining behavioural change. *Journal of Applied Psychology: An International Review*, 41(3), 377-397.
- Borkowski, J.G. y Muthukrishna, N. (1992).** Moving metacognition into classroom: "Working models" and effective strategy teaching. En M. Pressley, K.R. Harris y J.T. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school*. San Diego: Academic Press.
- Butler, R. (1987).** Task-involving and ego-involving propities of evaluation. Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79, 477-482.
- Chapman, M., Skinner, E. A. y Baltes, P.B. (1990).** Interpreting correlations between children's perceive control and cognitive performance: Control, agency, or meansends beliefs?. *Developmental Psychology*, 23, 246-253.
- Corno, L. y Mandinach, E. (1983).** The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, 18, 88-100.
- Dweck, C.S. (1986).** Motivational proceses affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.

- Dweck, C. S. y Leggett, E. (1988).** A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliot, E. S. y Dweck, C.S. (1988).** Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- García García, S.I. (1995).** *Consecuencias motivacionales y estratégicas de la percepción del concepto de inteligencia y del contexto educativo.* Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo.
- García, T. y Pintrich, P.R. (1994).** Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.). *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications.* Hillsdale, NJ.: LEA.
- González, M.C. (1997).** *La motivación académica.* Pamplona: EUNSA.
- González, M.C. y Tourón, J. (1992).** *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje.* Pamplona: EUNSA.
- González Cabanach, R. (1994).** *Modelo cognitivo-motivacional en niños con y sin DA.* Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de La Coruña.
- González Cabanach, R., Valle, A., González, R.M., Franco, V. y Núñez, J.C. (1996).** *Variables cognitivo-motivacionales y aprendizaje.* Comunicación presentada al Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción. La Coruña. Septiembre.
- González Cabanach, R., Valle, A., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., González-Pumariega, S. y García, M. (1998):** *Evaluación de la motivación académica a través de las "metas" y los "estilos motivacionales".* V Congreso de Evaluación Psicológica. Málaga.
- González-Pumariega, S. (1995).** *Modelo de relaciones causales en procesos atribucionales, autoconcepto y motivación en niños con y sin dificultades de aprendizaje.* Tesis Doctoral. Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S. y García, M. (1997).** Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9, 2, 271-289.
- Graham, S. y Golan, S. (1991).** Motivational influences on cognitive: Task involvement, ego involvement, and depth of information processing. *Journal of Educational Psychology*, 83, 187-196.
- Harter, S. (1986).** The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Process and patterns of change. En A.K. Boggiano y T. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective.* Cambridge: University Press.
- Hayamizu, T. y Weiner, B. (1991).** A test Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, 226-234.
- Heyman, G.D. y Dweck, C.S. (1992).** Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptative motivation. *Motivation and Emotion*, 16, 231-247.

- Jagacinski, C.M. y Nicholls, J.G. (1984).** Conceptions of ability and related affects in task involvement and ego involvement. *Journal of Educational Psychology*, 76, 909-919.
- McCombs, B.L. (1988).** Motivational skills training: Combining metacognitive, cognitive, and affective learning strategies. En C.E. Weinstein, E.T. Goetz y P.A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies: issues in assessment, instruction and evaluation*. New York: Academic Press.
- Meece, J.L. (1994).** The role of motivation in self-regulated learning. In D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance*. LEA. Hillsdale: New Jersey.
- Nicholls, J.G. (1984).** Achievement motivation: Conception of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (1994).** *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: SPUO.
- Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., García, S.I., y González-Pumariega, S. (1996).** Motivación en el ámbito universitario: Concepto de inteligencia, metas de estudio, elección de tareas y aproximaciones al aprendizaje. *Revista de Educación*, 310, 337-360.
- Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., García, M., González-Pumariega, S., Rocas, C., Alvarez, L., y González, M.C. (1998).** Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 1, 97-109.
- Paule, P. (1995).** *Patrones motivacionales diferenciales en alumnos de BUP y FP*. Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo.
- Pintrich, P.R. y De groot, E.V. (1990).** Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P.R. y garcía, T. (1991).** Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M. Maehr y P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes* (Vol. 7. pp.371-402). Greenwich. CT: JAI Press.
- Schiefele, U. (1991).** Interest learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 26, 299-324.
- Schunk, D.H. (1989).** Self-efficacy and cognitive skill learning. En C. Ames y R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol. 3. Goal and cognitions*. New York: Academic Press.
- Schunk, D.H. (1991).** Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Seifert, T.L. (1995).** Characteristics of ego -and task- oriented students: A comparison of two methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 125-138.
- Simons, P.R.J. y Vermunt, J.D.H.M. (1986).** Self-regulation in knowledge acquisition: A selection of Dutch research . In G. Beukhof and Simons (Eds.), *German and Dutch research on learning and instruction: General topics and self-regulation in knowledge acquisition* (pp. 101-135). Den Haag: SVO/OTG.

- Skaalvik, E.M. (1997).** Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 1, 71-81.
- Skinner, E.A.;wellborn, J.G. y connell, J.P. (1990).** What it takes to do well in school and whether I've got it: The role of perceives control in children's engagement and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 82, 22-32.
- Stipek, D.J. y kowalski, P. (1989).** Learned helplessness in task-orienting versus performance-orienting testing conditions. *Journal of Educational Psychology*, 81, 384-391.
- Valle, A. (1997).** *Determinantes cognitivo-motivacionales del rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Tesis Doctoral. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de La Coruña.
- Valle, A., González, R., Cuevas, L.M. y Núñez, J.C. (1996).** Metas académicas de los estudiantes universitarios y su relación con otras variables cognitivo-motivacionales. *Boletín de Psicología*, 53, 49-68.
- Valle, A., González, R., Barca, A. y Núñez, J.C. (1997a).** Patrones motivacionales en estudiantes universitarios: Características diferenciales. *Revista de Investigación Educativa*, 15, 1, 125-146.
- Valle, A., González, R., Barca, A. y Núñez, J.C. (1997b).** Características de las metas académicas que persiguen los estudiantes y sus consecuencias motivacionales. *Revista de Innovación Educativa*, 7, 123-134.
- Vermunt, J.D.H.M. (1989).** *The interplay between internal and external regulation of learning, and the design of process-oriented instruction*. Paper presented at The 3rd EARLI conference. Madrid. Spain.
- Volet, S.E. (1997).** Cognitive and affective variables in academic learning: The significance of direction and effort in students' goals. *Learning and Instruction*. 7(3), 235-254.
- Weiner, B. (1986).** *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Wigfield, A. y karpathanian, M. (1991).** Who am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in academic situations. *Educational Psychologist*, 26, 233-262.
- Zimmerman, B.J. y schunk, D.H. (1989).** *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. New York: Springer-Verlag.

TAXONOMÍA DE CAPACIDADES APLICADA A LAS MATEMÁTICAS

MIGUEL ÁNGEL LUENGO GARCÍA*

El objetivo de este trabajo es tratar de obtener una clasificación de las capacidades cognoscitivas aplicada directamente a las Matemáticas, partiendo de la enunciada con carácter general por Bloom (1956). Las capacidades afectivas también se mencionan, aunque reduciéndolas a las que son menos difíciles de observar en la clase.

The aim of this paper is to classify the abilities of the cognitive domain related directly to Mathematics, based on the general taxonomy edited by Bloom (1956). The affective domain abilities are mentioned, but only those that are easier to observe in classroom.

Una taxonomía de capacidades es una clasificación de éstas. En este artículo consideraré especialmente las del dominio cognoscitivo, las cuales se pueden desarrollar en el ámbito escolar mediante el aprendizaje de las Matemáticas.

Los ejemplos propuestos en cada apartado son “objetivos de aprendizaje” y constan de una capacidad actuando sobre un contenido concreto del área de Matemáticas. Si se dice “definición de número racional” la capacidad que se desarrolla al recordar dicha definición es la de reconocimiento (memoria) y el contenido sobre el que actúa dicha capacidad es el “concepto de número racional”.

Los ejemplos se han situado en los cuestionarios actualmente vigentes para la ESO, Bachilleratos LOGSE, BUP y COU. Estos ejemplos pueden ayudar a concretar la explicación general de cada apartado.

La utilización de esta taxonomía puede servir para elaborar las programaciones de aula que forman parte del Proyecto Curricular de cada Centro. Conviene para ello tener en cuenta que lo que aquí se llaman objetivos de aprendizaje relativos a las capacidades de reconocimiento y comprensión, el MEC los llama “conceptos” y los objetivos relativos a las capacidades de aplicación (y a veces análisis) son los “procedimientos”.

* MIGUEL ÁNGEL LUENGO GARCÍA es Profesor A. del Departamento de Estadística y Didáctica de la Matemática de la Universidad de Oviedo.

Si se trata de programaciones de la ESO y Bachillerato LOGSE la programación de los objetivos de aprendizaje debe tener en cuenta los criterios de evaluación y los objetivos generales del área de Matemáticas establecidos por la ley. En la práctica no suele suponer ningún obstáculo prescindir de éstos y programar utilizando solamente la taxonomía aplicada sobre los contenidos correspondientes. Las relaciones de los objetivos de aprendizaje programados con los criterios de evaluación y los objetivos generales pueden establecerse sin dificultad posteriormente.

El conocimiento y la utilización de una taxonomía de capacidades es conveniente no sólo desde el punto de vista de la elaboración de la programación de los objetivos de aprendizaje sino también de la aplicación de cualquier metodología que persiga el desarrollo de las capacidades cognoscitivas y afectivas del alumno a través del conocimiento matemático (se aplicará bien lo que previamente se recuerde y se comprenda).

I. DOMINIO COGNOSCITIVO

1. RECONOCIMIENTO (MEMORIZACIÓN)

Es la capacidad por la cual se recuerdan las definiciones, los métodos o procedimientos, las fórmulas, los enunciados de los principios (proposiciones, teoremas, ...), el lenguaje matemático, etc.

El estudio de las matemáticas exige disponer de unas informaciones de carácter memorístico archivadas en la memoria. Los elementos a recordar podemos clasificarlos así:

1.1. Datos

1.1.1. Terminología

Es la definición de términos y conceptos que el alumno debe reconocer para el estudio, comprensión y organización de un tema específico.

Ejemplos: Definición de número racional; definición de función; distinguir en un número decimal la parte entera de la parte decimal; definición de grupo; definición de polígono convexo; definición de $\text{Sen } \alpha$; etc.

1.1.2. Hechos específicos

Es el conocimiento de fechas, de matemáticos importantes, de aparición de nuevas teorías y del avance que éstas dieron a las matemáticas u otras ciencias, etc.

Ejemplos: Saber quién era Newton, Gauss, etc.; teoremas que han resuelto algún problema matemático importante; fecha e importancia del descubrimiento de la geometría analítica, etc.

1.1.3. Clasificaciones

Es el conocimiento de las distintas clasificaciones, tipos, etc., que existen en Matemáticas..

Ejemplos: Clases de triángulos según sus lados y sus ángulos; clases de sistemas lineales según el número de sus soluciones, tipos de números reales, etc.

1.1.4. Fórmulas operativas

Es el conocimiento de fórmulas matemáticas que conviene memorizar.

Ejemplos: Fórmula para resolver la ecuación de 2° grado; fórmula para calcular la derivada de un producto; fórmula de la integración por partes, etc.

1.2. Conceptos universales (principios)

Es el conocimiento de los teoremas y proposiciones que sirven para solucionar problemas.

Ejemplos: Conocer el teorema de Pitágoras; el teorema de Bolzano.

1.3. Metodología

Es el conocimiento memorístico, y no su aplicación, de procedimientos, criterios y lenguaje matemático. No son los datos ni los principios sino cómo hay que tratarlos.

1.3.1. Convencionalismos

Se trata del conocimiento, uso e interpretación correcta de signos, abreviaturas, símbolos, formas de expresión, muchas veces arbitrarias, que se hayan adoptado en un tema concreto dentro del lenguaje matemático.

Ejemplos: Signos de las operaciones (+, x, -, :); $y' = \dots$; $\lim_{x \rightarrow a} f(x)$

1.3.2. Métodos (Procedimientos y criterios)

Es el conocimiento de las reglas y procedimientos propios de las Matemáticas. Se trata de la memorización de las reglas y procedimientos por parte del alumno, y no a la selección o comprensión de aquellos para resolver un problema determinado.

Ejemplos: Conocer cómo se utiliza la regla de Ruffini; conocer cómo se calcula el M.C.D. y el M.C.M. de números naturales o de polinomios; conocer las reglas para operar con números racionales; conocer los pasos para resolver un determinado tipo de problemas (resolver una ecuación de segundo grado, resolver un sistema de dos ecuaciones lineales con dos incógnitas, representación de una función, problemas de máximos y mínimos, etc.). El desarrollo de esta capacidad es especialmente importante en Matemáticas para la Enseñanza Primaria y Secundaria.

2. COMPRENSIÓN

Se trata de comprender el significado literal de una información que se presenta de una manera explícita, sin complicaciones excesivas.

Para comprobar que ha habido comprensión debe hacerse a través de una “traducción” a un caso particular. En Matemáticas se desarrolla esta capacidad mediante:

2.1. Conceptos y Principios

Buena parte de los conceptos y principios matemáticos sirven para desarrollar la capacidad de comprensión, aunque la comprensión de ciertos conceptos o principios puede ser un objetivo de análisis (ver 4.1.).

Ejemplos:

- Comprender el concepto de suma, función, ángulo, etc.
- Comprender el teorema de Pitágoras.

2.2. Seguir una línea de razonamiento (incluye comprensión de algunas reglas y procedimientos)

Ejemplos:

- Comprender una demostración del Teorema de Pitágoras.
- Comprender el procedimiento para obtener el MCD y MCM de varios números naturales o de varios polinomios.
- Comprender el procedimiento para resolver un sistema de dos ecuaciones lineales con dos incógnitas. Comprender el porqué de este procedimiento puede ser un objetivo de análisis.

2.3. Traducción de los elementos explícitos de un problema de una lenguaje a otro

Ejemplos:

- Transformar ciertas expresiones algebraicas en gráficas y ciertas gráficas en expresiones algebraicas.
- Comprender las distintas "partes" de un problema de "enunciado".
- Utilizar los números reales para codificar, contar, medir, etc.
- Transformar a un lenguaje geométrico las distintas partes de la planta de una casa.
- Utilizar los números racionales para representar partes de un todo.

2.4. Interpretar un problema matemático con datos explícitos

Mientras que el apartado 2.3. (Traducción) se refiere a cada una de las partes de un mensaje por separado, la interpretación implica una estructuración global de la traducción o una nueva perspectiva del problema estudiado.

Ejemplos:

- Clásicos problemas de álgebra, donde se plantean ecuaciones y sistemas. Si lo "único" que hay que hacer es escribir "directamente" las ecuaciones al ir leyendo el enunciado, sería una interpretación; y si de los datos hay que inferir conclusiones más complejas tendríamos una capacidad distinta (aplicación o análisis).
- A partir de la representación de una función, decir el conjunto en el que es creciente, decreciente, cóncava, etc.

3. APLICACIÓN

Es el uso adecuado de principios, fórmulas, etc., en situaciones concretas. Debe haber "selección" de lo que se aplica.

3.1. Resolver problemas rutinarios (para el profesor)

Ejemplos:

- Calcular un límite por un procedimiento rutinario.
- Dibujar una curva utilizando el cálculo infinitesimal de forma "mecánica".
- Calcular una derivada aplicando la fórmula.

Mientras el alumno aprende a resolver estos "problemas rutinarios" está ejercitando la capacidad de aplicación. Cuando ya los ha aprendido sólo desarrollará la capacidad de reconocimiento.

3.2. Establecer comparaciones entre situaciones o elementos

Ejemplos:

- Resolver un problema de "enunciado" análogo a otro enseñado previamente.

3.3. Leer, manipular e interpretar datos y obtener conclusiones

Si las conclusiones son "muy directas" puede ser comprensión y si son difíciles (datos poco explícitos) puede ser análisis.

Ejemplos:

- Obtener algún término general sencillo de una sucesión, conocidos algunos términos de la misma. Si es difícil puede ser objetivo de análisis.
- Calcular el área de algunos recintos planos utilizando la integral definida. Si es análogo a alguno hecho por el profesor estaremos en 3.2.

- Obtener el campo de existencia de la función: $y = \sqrt{x^2 - 4}$. Si es igual que alguno hecho por el profesor estaremos en 3.1.

4. ANÁLISIS

Se trata de comprender y manipular una información con datos poco explícitos mediante la fragmentación en sus elementos más importantes de manera que las relaciones existentes entre dichos elementos se hagan más explícitas.

4.1. Comprender ciertos conceptos o principios y el porqué de ciertos procedimientos o demostraciones

Ejemplos:

- Comprender los diversos conceptos de límite de una función a partir de la definición formal.
- Comprender el porqué del procedimiento para resolver un sistema de 2 ecuaciones lineales con 2 incógnitas.
- Comprender el porqué del procedimiento para calcular el M.C.D. y M.C.M. de varios polinomios.

4.2. Buscar y descubrir relaciones entre elementos de un problema

Se trata de hacer explícitas relaciones que están implícitas en un problema.

Ejemplos:

- Buscar relaciones que permitan resolver un problema geométrico de cierta complicación (relaciones de simetría, relaciones entre ángulos, etc.).
- Descubrir relaciones entre los elementos de una sucesión que nos permitan obtener su término general.
- Analizar un problema de combinatoria descubriendo relaciones existentes en él, que nos llevarán a su solución.

4.3. Resolver problemas no rutinarios que no han sido estudiados antes

Obviamente dependerán de lo que previamente se haya estudiado.

Ejemplos:

- Resolver problemas de "enunciado" con ayuda de las ecuaciones, los sistemas, los números, etc. que no sea sencillo hacerlos por comparación con otros vistos anteriormente.
- Resolver problemas geométricos que sean originales.
- Resolver un problema nuevo de combinatoria, de probabilidad, etc.

5. SÍNTESIS

Se trata de manipular elementos de distintos tipos (conceptos, fórmulas, principios, etc.), para crear una estructura nueva que antes no existía de forma explícita.

Ejemplos:

- Aplicar conocimientos y técnicas de Análisis Matemático (sucesiones, límites, derivadas, etc.) para estudiar algún fenómeno físico.
- Aplicar conocimientos y técnicas geométricas para estudiar la geometría de una construcción.
- Utilizar conocimiento y técnicas estadísticas para diseñar una encuesta.

6. VALORACIÓN

Juicios de valor cuantitativos y cualitativos sobre el grado con que unos métodos cumplen con los fines propuestos, utilizando criterios de apreciación de libre elección o impuestos.

6.1. Intrínseca

Ejemplos:

- Conclusiones obtenidas en investigaciones como consecuencia del trabajo de síntesis realizado previamente, y desde un punto de vista intrínsecamente matemático.

6.2. Extrínseca

Ejemplos:

- Valoración de un trabajo de investigación matemático desde el punto de vista de aplicación a la física.

II. DOMINIO AFECTIVO

1. *ATENCIÓN* prestada cuando aprende Matemáticas.
2. *INTERÉS* por el estudio de las Matemáticas.
3. *VALORACIÓN* de las Matemáticas: Es una opinión o una actitud que determina una conducta.
4. *AUTOESTIMA*. La resolución de problemas matemáticos puede generar en el alumno un sentimiento de autoestima y confianza en sí mismo.

COMENTARIO FINAL

Es claro que en los ejemplos propuestos anteriormente, la edad y la "información" que el alumno posee debe tenerse siempre presente.

A "igualdad" de conocimientos, lo que para un alumno de 16 años es un problema de Aplicación, puede serlo de Análisis para otro de 14.

Cuando la edad es la misma, pero la "información" (o el adiestramiento) es diferente, idéntico problema puede ser de Comprensión, Aplicación, Análisis, etc. Y desde otro punto de vista, la dificultad de algunos conceptos matemáticos puede convertir su comprensión en un problema de análisis para muchos alumnos.

También es interesante constatar que el desarrollo de las capacidades de análisis, síntesis y valoración es más frecuente en la enseñanza universitaria que en las enseñanzas medias.

Con respecto a las capacidades del dominio afectivo expuestas, cabe señalar que su desarrollo está muy relacionado con el de las capacidades cognoscitivas (y viceversa).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bloom, B.S. (Ed.) (1956).** *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain by a Committee of College and University Examiners.* New York: David McKay; traducción: *Taxonomía de las Metas Educativas, por una comisión de Examinadores de Enseñanza Técnica y Universitaria. Tomo I: Ámbito del Conocimiento.* Alcoy: Marfil, 1972.

- Harrow, A.J. (1972).** *A Taxonomy of the Psychomotor Domain*. New York: David McKay; traducción: *Taxonomía del dominio psicomotor*. Buenos Aires, Ateneo, 1978.
- Krathwohl, D.R., Bloom, B.S. & Masia, B.B. (1964).** Taxonomy of Educational Objectives. Handbook II: Affective Domain, by a Committee of College and University Examiners. New York: David McKay; traducción: *Taxonomía de los Objetivos de la Educación, Tomo II. Ámbito de la Afectividad*. Alcoy: Marfil, 1973.
- Luengo, M.A. (1989).** Taxonomía Aplicada a las Matemáticas. *Aula Abierta*, 54, 57-63.
- Menéndez, P.L. y Hernández, J. (1991).** Algunas apreciaciones acerca de Taxonomía de Capacidades aplicada a la Lengua y la Literatura. *Aula Abierta*, 58, 85-109.
- Pastoriza, J. (1997).** *Lenguas Extranjeras: Inglés. Claves de Programación*. Tomo II, págs. 304-317. Madrid: Ediciones SM.
- Reibelo, J.D. (1994).** Taxonomía de Capacidades aplicadas a las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, *Aula Abierta*, 64, 107-136.
- Royuela, J. y Reibelo, J. (1995).** *Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Educación Secundaria Obligatoria. Claves de Programación*. Madrid: Ediciones SM.
- Ryle, G. (1949).** *The concept of mind*. London: Hutchinson's University Library.
- Simpson, E.J. (1966).** The Clasification of Educational Objectives: Psychomotor Domain. Project nº OE5-85-104. Illinois University, ILL. *Illinois Teacher of Home Economics*, 10, 110-144.
- Soler, E. (1989).** Taxonomía de Capacidades Aplicadas a las Ciencias de la Naturaleza. *Aula Abierta*, 54, 65-92.
- Valdés, C., Moral, V., García, F., Rodríguez, J.L. y Ullívarri, J.R. (1992).** *Matemáticas. Educación Secundaria Obligatoria. Claves de Programación*. Madrid: Ediciones SM.

LA MÚSICA CONTEMPORÁNEA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

MARTA CURESES DE LA VEGA*

En el transcurso de las dos últimas décadas, las investigaciones musicológicas han avanzado significativamente en el estudio de la producción musical del siglo XX. Sin embargo, existe una deuda pendiente en la pedagogía musical española con la didáctica de la música contemporánea, tanto en los aspectos más fundamentales desarrollados en su entorno estético como en su aplicación práctica y efectiva. Se consideran aquí los problemas de interés preferente, agrupados bajo epígrafes que proponen cuestiones pedagógicamente fundamentales con alusiones, en algunos casos, a una necesidad de revisión de los criterios generalmente aceptados. El tratamiento riguroso y sistemático de cada uno de estos problemas posibilita una vía efectiva para configurar definitivamente, con realismo y objetividad, el estado de las cuestiones principales que, desde el punto de vista didáctico, se presentan en el panorama español de la música actual ante la perspectiva del fin de siglo.

Musicological research on twentieth century music has advanced significantly during the last twenty years. In spite of that, there is an important lack of studies in teaching methodology concerning this chronological area, not only in its main aesthetics aspects but in its efficient and practical approach from a pedagogical perspective. This paper gives an overview and analyzes fundamental problems found about this subject, which are arranged under different headings in order to work out some of the most important questions involved and related to musical secondary education; a revision of generally accepted criteria is also suggested. As things now stands, the rigorous and systematic treatment of the above mentioned problems, enables us to find and effective way to shape them with realism from a teaching point of view. Principal conclusions and a global assesment will help us to clarify some of these problems facing the end of twentieth century.

A lo largo de los últimos veinte años, las investigaciones musicológicas han contribuido positivamente al estudio de la Historia de la Música de nuestro país en el siglo XX. Durante este tiempo, asistimos a una proliferación de convocatorias que, bajo la forma de cursos, encuentros, simposios y congresos han reunido a un número importante de especialistas cuyas aportaciones ayudan a la configuración lenta y progresiva del panorama musical español de la segunda mitad de siglo.

* MARTA CURESES DE LA VEGA es Catedrática de Música del I.E.S. «Pérez de Ayala» y Profesora A. del Departamento de Historia del Arte y Musicología de la Universidad de Oviedo.

Los espacios que le han sido dedicados hasta el momento resultan, no obstante, insuficientes, pese al esfuerzo que representan en la empresa nada fácil de proporcionar una respuesta satisfactoria al problema de las lagunas investigadoras de este período.

En el campo de las instituciones, resulta sobresaliente la labor que viene desarrollando el Centro de Documentación Musical de Madrid, en el ánimo de poner a disposición del investigador un fondo completísimo de información documental. Ya en 1985 se le encomienda a este centro la creación de una base de datos destinada a recoger las actividades musicales de carácter profesional e institucional; desde su archivo «abierto a la documentación que genera la actividad musical del país –como afirma su director A. Álvarez Cañibano–, es posible atender a otros aspectos que complementan este acercamiento a un fenómeno complejo y cambiante»¹.

Centrándonos en áreas geográficas más concretas, destacan algunos estudios, entre ellos los realizados, por ejemplo, sobre la música de nuestro siglo en Valladolid a cargo de M.A. Virgili²; o también el impulso que en el ámbito catalán ha dado al estudio musical actual J.M. Mestres-Quadreny, desde la colección editorial *Música d'Avui*. En el área valenciana, destaca el trabajo de J. Ruvira³ sobre compositores valencianos contemporáneos, así como la feliz iniciativa de la Asociación Valenciana de Música Contemporánea, que desde 1988 promueve la celebración de los Encuentros sobre Composición Musical⁴; y en el ámbito mallorquín los Encuentros de Compositors de la Fundació ACA (Área Creació Acústica). También desde Andalucía se están promoviendo en la actualidad las investigaciones sobre compositores contemporáneos a través de su Centro de Documentación Musical, con sede en Granada⁵.

Ante tales precedentes, no puede negarse que las investigaciones propias de esta especialidad en España han dado pasos muy importantes en el estudio de la producción sonora y de los compositores que desarrollan su obra durante la segunda mitad de nuestro siglo, así como del marco estético en el que se sitúan sus personalidades artísticas. A los trabajos citados se une, además, la publicación de un número de artículos –no excesivamente elevado, pero sí significativo– en relación con este enunciado general, si bien podemos afirmar que, en términos de balance, se aprecia un cierto desequilibrio en el tratamiento de algunos temas y autores. Estas visiones ayudan sin duda a comprender algunos episodios de la historia musical de estos años, aunque la realidad se empeñe en demostrarnos que resta todavía un espacio cronológico y temático amplio que es imprescindible cubrir, que

está reclamando un estudio de profundidad acorde con su significación efectiva en el panorama de la música española de nuestro tiempo.

1. Aproximación y puntos de referencia

La didáctica musical contemporánea, como objeto de reflexión y estudio, ha padecido evidentemente los mismos problemas que pueden apreciarse en los trabajos historiográficos de la música de este período, próximo a concluir ya con el fin de siglo.

El argumento principal que con frecuencia se ha presentado como motivo de aplazamiento del estudio e investigación de cualquier tema contemporáneo nos remite de manera casi invariable a la «falta de perspectiva histórica», a la estricta contemporaneidad de unos hechos que apenas dejan espacio para la reflexión objetivo y convenientemente distanciada. Si nos trasladamos al ámbito específico de la didáctica, los argumentos cobran aún mayor peso, pues parece lógico que las posibilidades de éxito de una metodología apropiada a la didáctica de cualquier tema contemporáneo estén en relación directa con la solidez de las investigaciones pertinentes en el área, con los estudios especializados y con las teorías resultantes de las mismas, que con toda probabilidad deben preceder a su experimentación efectiva.

La situación actual, como ya hemos señalado, ha variado muy positivamente en consonancia con los estudios llevados a cabo desde hace algunos años, pero también es cierto que las dificultades derivadas de esa situación inicial han constituido uno de los principales obstáculos para el desarrollo de una verdadera didáctica de la música contemporánea, tanto a niveles universitarios como en los centros profesionales y superiores de música –principalmente en los Conservatorios y Escuelas musicales– y, por supuesto, en los Institutos de Enseñanza Secundaria.

Existen abundantes y bien conocidos precedentes en todos estos ámbitos que confirman la existencia de esa situación deficitaria en la educación y práctica musical contemporánea; y la realidad nos muestra que, aun siendo el campo de la música uno de los más afectados, no es el único, pues sería igualmente aplicable a otras áreas de conocimiento de nuestro siglo. Pongamos solamente un caso ejemplificado en la literatura: cuando J. Talens habla *del miedo a lo contemporáneo como normativa académica* apunta directamente hacia las principales objeciones que durante mucho tiempo se esgrimieron como base de tal argumento: «Durante muchos años,

el dedicarse, como especialista, a periodos anteriores al siglo XX fue, al menos en España, casi una forma implícita de acceder al estatuto de profesionalidad exigible en el mundo universitario. Para muchos de los que nos iniciamos en la vida académica a finales de la década de los 60 y principios de la siguiente fue casi una norma indiscutida el aceptar que el conocimiento de la Literatura Española sólo se demostraba siendo medievalista o estudioso de los Siglos de Oro. Quien elegía como campo de especialización la literatura posterior a 1900 había de hacérselo *perdonar* escribiendo, por ejemplo, algún artículo sobre los periodos citados. Lo contrario significaba arriesgarse a ser definido como *ensayista diletante o poco científico*» (Talens, 1992, 14-15).

Afortunadamente, en esta situación –generalizada en los años sesenta, como afirma Talens– se han ido abriendo, lenta y progresivamente, algunas vías muy fructíferas, efectivamente más en el ámbito universitario que en los restantes mencionados, pero en todo caso muy estimables como contribución y colaboración a la ciencia musical viva.

La elección del tema contemporáneo como uno de los focos principales de investigación musical ha sido sugerida con insistencia durante las dos últimas décadas, y en algunos casos mediante la denuncia abierta, como ha hecho sin ir más lejos el profesor Emilio Casares, una situación de abandono y desinterés hacia este período: «La creación musical inmediata es una especie de campo histórico vergonzante que se reserva a ese oficio mirado con máxima prevención que denominamos crítica (...) Esta situación es más preocupante dado el peso cuantitativo de la creación musical en la España de hoy, pero el musicólogo español se sigue interesando en 1983, como en el siglo pasado, exclusivamente por las músicas añejas» (Medina, 1983, 7).

También el compositor, y actual director del Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música, Tomás Marco Aragón ha reclamado en varias ocasiones la necesidad de atención que merece el tema: «Un buen ejercicio para cualquier musicólogo, cualquiera que sea su especialidad temporal, sería ocuparse de tiempo en tiempo de temas recientes. Posiblemente así la valoración de datos referentes a pasados más lejanos cobraría una mayor óptica y además no se perdería la historia de la música como un proyecto evolutivo continuo, en el que cada momento no es un fin en sí mismo completamente cerrado como tantas veces parece desprenderse del análisis histórico» (Marco: 1987, 399 y ss.). Son muchas más las

manifestaciones que pueden citarse en este sentido, pero resulta innecesario recurrir a ellas como justificación o demostración de necesidad tan evidente.

Detenerse a disertar sobre el tema del enunciado general sería ahora una tarea estéril; bien al contrario, lo verdaderamente útil será establecer las líneas argumentales de una reflexión destinada básicamente a afrontar los problemas que plantea la didáctica de la música contemporánea en el aula; un intento de aportar propuestas y, hasta donde sea posible, soluciones de sugerencia suficientemente amplia y acorde con la demanda actual de la enseñanza de la música.

2. Problemática general y específica

El estudio de la producción musical de nuestros días en los que podríamos denominar “niveles académicos superiores” –desde un punto de vista jerárquico a estos efectos en las enseñanzas– comporta una problemática que, en líneas generales, procede del grado de profundidad con que se aborda el acercamiento a la creación sonora estrictamente contemporánea, y que conlleva no solamente su consideración teórica y conceptual, sino práctica y analítica; lo que en definitiva viene a ser propio o característico de toda enseñanza universitaria.

Junto a la problemática que representa el estudio de la producción musical de nuestros días en dichos niveles superiores –en los que la profundización que conlleva el tratamiento de la creación sonora contemporánea supone no solamente su estudio teórico y conceptual, sino práctico y analítico–, todos los que se dedican, además, a la docencia a nivel de enseñanza secundaria (primer y segundo ciclo, y en algunos casos en bachillerato) conocen bien cuáles son los problemas derivados de una programación didáctica actual en el Área de Música y su aplicación efectiva en el aula, dada su complejidad en el marco del planteamiento educativo vigente que posteriormente analizaremos.

Como preámbulo a esa complejidad específica, inherente a la didáctica de la música contemporánea, conviene subrayar algunos de los problemas o dificultades que inciden de manera general en la práctica docente, pues todos ellos reflejan individualmente ciertas particularidades, ampliadas en la diversidad y aplicables a su conjunto.

Para enumerar algunos de estos problemas, solamente como introducción al ámbito específico objeto de estudio, podemos señalar en primer lugar las dificultades directamente relacionadas con la programación

didáctica. Junto al trabajo propio de su planificación general (secuenciación, temproalización, elaboración de unidades didácticas, propuesta de tareas prácticas, criterios de evaluación, etc.), dicha programación implica en muchos casos la asistencia a varios niveles educativos, empresa difícil para un departamento que todavía hoy es unipersonal en algunos casos. En este mismo sentido, dicha asistencia a diferentes niveles debe contemplarse valorando las dificultades derivadas de la dedicación al primer y segundo ciclo (y dentro del segundo ciclo, una especial atención al 4º curso de E.S.O., en el que la asignatura queda determinada por un carácter de optatividad), así como la coexistencia de la educación secundaria obligatoria con grupos que aún en la actualidad continúan cursando B.U.P. en régimen de estudios nocturnos; circunstancia esta última que aun siendo poco frecuente, pero sí real, añade complejidad a la programación. El tercer lugar lo ocupan las cuestiones referentes a recursos y materiales didácticos, problemática extensible sin duda a otras áreas de conocimiento; y, por último, la dificultad para recibir cursos de formación especializada. Las consecuencias inmediatas de todos estos problemas, en su conjunto, se revelan en una cierta actitud de desidia, de resignación quizá ante tantas dificultades y, en todo caso, de un esfuerzo notable y tan importante como necesario de un nuevo enfoque pedagógico, para el que los profesores de música se encuentran escasamente asistidos.

Si nos situamos ya en la problemática específica de la didáctica de la música contemporánea y su aprendizaje en el aula, deben considerarse aquellas circunstancias contextuales que van a determinar la orientación de la práctica docente en este ámbito. Entre tales circunstancias destacan, principalmente, las diferencias de grados de formación previa del alumnado, mucho más llamativas en el área de música por cuanto aquí debe contemplarse, junto a la coexistencia de casos en los que la instrucción y aprendizaje previo ha sido escaso e incluso nulo, y otros en los que el aprendizaje podría describirse como *correcto* o *adecuado*—lo que no tendría nada de particular en un sistema de enseñanza que contempla el respeto hacia la diversidad—, la presencia de un grupo significativo de alumnos cuya formación musical discurre ya por un cauce especializado, pues reciben una educación que muy bien podría calificarse como *profesional* en un conservatorio o escuela de música.

Una vez establecida esta situación inicial es posible desglosar algunos aspectos concretos a partir de su problemática específica:

a) En primer lugar, está la amplitud del término en sí mismo: qué se entiende por música contemporánea, y qué conocimientos engloba, pues es evidente que la música contemporánea puede contener en su denominación genérica campos muy diversos como la música llamada “clásica o culta”⁶, la “música de vanguardia”⁷, y también la “música pop”, urbana, de consumo, y otras.

b) En segundo lugar, existen dificultades para disponer de materiales didácticos de actualidad y efectividad probada que escapen a la anécdota de tipo experimental, de ejemplificaciones excesivamente concretas no aplicables a una generalidad educativa. Habría que considerar también en este lugar los espacios que se dedican a la didáctica musical contemporánea –a todas luces insuficientes– y que raramente pueden encontrarse entre las publicaciones periódicas especializadas en el área. Lo mismo cabría decir de las bibliografías al uso, generalmente de poca aplicación real y en muchas ocasiones ficticias, por tratarse frecuentemente de títulos que suelen alejarse demasiado en sus contenidos del tema central de interés (en un alto porcentaje ocurre que reservan tan sólo unas líneas al ámbito contemporáneo, dedicando el grueso de sus aportaciones a otros campos cronológicamente anteriores).

c) En materia de medios audiovisuales, indispensables para el correcto desarrollo de una capacidad analítica y percepción sensorial adecuada, tampoco son muchos los recursos disponibles; la práctica más habitual y extendida entre el profesorado consiste en la elaboración de materiales de procedencia muy variada (selecciones de programas emitidos en televisión, documentales específicos sobre música contemporánea, etc.), que posteriormente han de ser modificados y adaptados convenientemente al nivel de cada ciclo, de cada curso, y ateniéndose en última instancia a la dinámica particular del grupo.

d) En cuanto a materiales musicales específicos –música impresa adecuada y asequible a este nivel–, no existe un repertorio suficientemente amplio. Han de mencionarse, sin embargo, algunos intentos que cuando menos resultan interesantes: cabe citar en este sentido los buenos propósitos inspiradores que originaron la fundación de la Asociación de Compositores Sinfónicos Españoles (A.C.S.E.) en 1976, creada por iniciativa de un pequeño grupo de compositores y cuya directiva estuvo integrada por Francisco Cano, Carlos Cruz de Castro, Miguel Ángel Coria, Jesús Villa Rojo, Agustín González Acilu y Claudio Prieto, bajo la presidencia de Ramón Barce. Integrantes en su mayoría de la denominada “Generación del

51", realizaron un magnífico esfuerzo en pro de la difusión y acercamiento de la música española dirigida a niveles socialmente muy distintos. Unos años después de la fundación, editaron gran cantidad de materiales, en parte para iniciación a la música contemporánea, y en parte para el perfeccionamiento a nivel educativo, de este tipo de música. Independientemente del mayor o menor grado de complejidad que contenían estas obras, el resultado fue que, en su mayoría –pues no puede generalizarse absolutamente la afirmación– y según se constató con los propios autores, sus obras quedaron olvidadas en las bibliotecas de los centros a los que se enviaron. Es decir, que tampoco en los centros más especializados en la educación musical, como son los conservatorios, su difusión pudo calificarse de satisfactoria.

e) Son constatables, asimismo, los problemas a la hora de encontrar materiales sonoros grabados, dado que existe un importante número de obras de las que solamente se ha escuchado una versión, la del día de su estreno (mención aparte merecen algunas grabaciones hechas por RNE, si bien no cubren la totalidad de programaciones de los conciertos). A este respecto, merecen subrayarse algunas aportaciones de iniciativa privada a cargo de instituciones como la Fundación Juan March, organizadora de un ciclo denominado “Aula de Reestrenos” que posibilita una segunda audición de obras en su día ofrecidas al público como estrenos absolutos y que no han vuelto a programarse, si bien el acceso a sus grabaciones es muy limitado porque debe realizarse en sus instalaciones, pues no facilitan copias de materiales sonoros.

f) Por último, está la cuestión de las dificultades técnicas reales para su puesta en práctica: desde el vocabulario específico, la familiarización con nuevas sonoridades y técnicas vocales e instrumentales, y el acercamiento a grafías no habituales. En este apartado final, debería tenerse en cuenta no solamente la elaboración de unos contenidos conceptuales específicos (tanto a nivel de lenguaje musical como de estética), sino también la selección de materiales sonoros idóneos, una “audición inteligente” a la manera sugerida por Aaron Copland y que estaría sujeta asimismo al criterio del profesor.

La clarificación de todos estos conceptos quedará seguramente mejor definida a través de una experimentación real llevada a cabo con la colaboración de un grupo de profesores de música de enseñanza secundaria.

3. Realidad educativa: una experiencia con profesores de enseñanza secundaria

En el marco de la celebración de un curso dirigido a profesores de música que imparten primer y segundo ciclo de enseñanza secundaria –curso 96/97–, tuvimos oportunidad de tomar contacto directo con el aprendizaje musical que se desarrolla en la actualidad en diferentes centros de enseñanza en Asturias. El tema principal de estas sesiones se centró precisamente en el planteamiento de una didáctica de la música contemporánea en el aula, así como en la problemática general y específica que comporta su puesta en práctica en los distintos niveles y ciclos. La experiencia se desarrolló en tres fases:

Fase 1ª. El preámbulo para crear un clima de acercamiento apropiado consistió en un breve test o cuestionario que recogía, a modo de síntesis, las claves fundamentales para profundizar en la complejidad que entraña la exposición y desarrollo de conceptos, técnicas, destrezas, capacidades y habilidades pertinentes para un desarrollo didáctico de los contenidos propios del ámbito de la música contemporánea.

Fase 2ª. Seguidamente, y tras la valoración conjunta de los resultados del test anterior, trataron de establecerse unas conclusiones provisionales que recogiesen las propuestas más interesantes tanto por su grado de aceptación como por los elementos de novedad presentes en las mismas.

Fase 3ª. Tomando como punto de referencia los resultados de las dos fases anteriores, se propuso una reorganización de los contenidos específicos del tema objeto de estudio en el marco de un esquema de trabajo original y diferente de las propuestas generalmente aceptadas hasta el momento (es decir, aquellas que hasta entonces cada uno venía reflejando en su programación didáctica del área). Las conclusiones finales fueron altamente satisfactorias.

El desarrollo de la experiencia según las distintas fases enunciadas fue el siguiente:

Fase 1ª. Realización del cuestionario

He aquí la relación de preguntas contenidas en el cuestionario propuesto:

1. ¿Considera pertinente realizar una distinción entre “música de siglo XX”, “música vanguardista”, “música contemporánea”, “música de hoy”, “música moderna”, “música actual o de nuestros días”?

2. Para distinguir los diferentes tipos de música que se producen hoy ¿conviene emplear distintas denominaciones?, ¿cuáles sugiere?

3. ¿Desde qué perspectiva abordaría el estudio de estas músicas? (exponga un breve planteamiento, muy general).

4. ¿Qué nivel mínimo de conocimientos musicales considera adecuado para emprender este tipo de estudio?

5. ¿Cree que es posible comenzar la programación (bloque temático: “La música en el tiempo”) por el estudio de este período? Señale las hipotéticas ventajas e inconvenientes.

6. ¿Cree que la cuestión de los tecnicismos supone, desde la perspectiva didáctica, un problema añadido?

7. ¿Qué tendencias y nombres principales incluiría entre los *imprescindibles* en el ámbito internacional?

8. ¿Cuáles considera entre aquellos más significativos en el panorama compositivo español?

9. ¿Considera útil –como procedimiento didáctico– el comentario de texto estético para el estudio de la música contemporánea y de las últimas tendencias de la música?

10. ¿Le parece que se podría prescindir, en algún momento, del análisis de audición? ¿Y del análisis o comentario de partitura?

(Se precisó a nota a pie de página que las cuestiones nº 6 y nº 7 se referían exclusivamente a la sugerencia de aquellas tendencias, nombres o períodos cuyo estudio fuese recomendable para el nivel propuesto de Enseñanza Secundaria Obligatoria; es decir, que en ningún caso se sugería la enumeración de todas ellas, sino cuáles podrían ser –a juicio de cada profesor– las más recomendables para dicho nivel).

Fase 2ª. Resultados del cuestionario y conclusiones iniciales

Se examinaron primeramente los resultados del cuestionario, que recogidos sucintamente fueron los siguientes:

R.1. Como todas las denominaciones referidas se entendieron siempre en el marco de la “música culta” (es decir, excluyendo la “música pop” que también se engloba en la producción sonora contemporánea), la

opinión estuvo bastante unificada en lo que se refiere a la denominación del período “contemporáneo”; el criterio asumido se fundamentó principalmente en el uso múltiple de todos los términos sugeridos, de forma indistinta y sin una precisión expresamente diferenciadora o significativa.

R.2. Se distinguieron fundamentalmente dos bloques: dos denominaciones principales que vendrían a identificarse con “música culta” y “música pop” (también consignada en algunas respuestas como “urbana” o “de consumo”).

R.3. En esta cuestión se manifestaron mayores divergencias de criterio: desde un enfoque estrictamente cronológico –ubicando la música contemporánea en el lugar apropiado que merece en el bloque “La música en el tiempo”– hasta los enfoques que proponen su asimilación –sobre todo a modo de ejemplificaciones prácticas– a los restantes bloques de contenido: bien sea a través de la práctica con música vocal o instrumental contemporánea de carácter simple, bien como muestra de evoluciones gráficas en el lenguaje musical (a través del estudio de la partitura); o bien como lenguaje innovador, que se desarrolla en virtud de las nuevas tecnologías, beneficiado por la diversidad de medios de comunicación; (también se sugirieron ejemplificaciones a través del movimiento corporal y danza, excluyendo por razones obvias el ámbito del folklore).

R.4. Existió también uniformidad general de criterio: los conocimientos mínimos exigibles se equipararon con aquellos propios de un estudio del lenguaje musical, con especial atención a ciertos recursos sonoros más novedosos y a sus representaciones gráficas.

R.5. Opiniones divididas: la mayoría encontró más dificultades para comenzar la programación desde el momento actual hacia el pasado (sobre todo para el estudio de “la música en la historia”); sin embargo, hay algunas propuestas muy interesantes que sugieren incluir progresivamente los elementos sonoros propios del siglo XX en los distintos bloques de contenido. Se sugirió como iniciativa bastante novedosa la opción de comenzar la práctica instrumental con pequeñas piezas inspiradas en el jazz: muy apropiadas para el trabajo de elementos como la síncopa, melodía, improvisación y ritmo en general. Esta propuesta tuvo una gran aceptación entre todos los profesores participantes.

R.6. La respuesta afirmativa fue prácticamente general: los tecnicismos son siempre un inconveniente; no obstante, se valoraron los trabajos realizados en pos de una simplificación conceptual (de hecho, muchos profesores los están empleando en la actualidad).

R.7. y R.8. Gran diversidad de respuestas y sugerencias. Todos coincidieron en los períodos fundamentales, dividiéndose generalmente en “La música hasta la Segunda Guerra Mundial” y “La música después de la Segunda Guerra Mundial”. Además de las escuelas europeas (música dodecafónica y Escuela de Viena, serialismo, serialismo integral, música concreta, aleatoria, electroacústica, minimalismo, etc.), se propone una especial atención a España: Generación del 27 y Generación del 51, así como la posibilidad de contemplar otras tendencias recientes.

R.9. Indiscutiblemente, sí. Destacó la conveniencia de emplear documentos estrictamente actuales, como artículos especializados, entrevistas, programas de mano de conciertos y otros elementos de información crítica, que representan una verdadera novedad con respecto a los comentarios de texto de carácter histórico habituales.

R.10. Coincidencia absoluta en la necesidad de llevar a cabo las prácticas de audición y análisis de partitura (o comentario); no obstante, se reconoce la imposibilidad –en algunos casos concretos– de realizar esta actividad por falta de medios; se detectan en líneas generales dos motivos: la escasez de tiempo (en solamente dos horas semanales –3º E.S.O.– no es posible desarrollar todas las prácticas) y las dificultades de selección de materiales apropiados a cada nivel en la programación de aula.

Como primera conclusión inicial, a la vista de los resultados concretos de las respuestas, quedó claramente de manifiesto el interés que suscita la música contemporánea y su didáctica entre la totalidad del profesorado de enseñanza secundaria; la disposición para abordar su práctica, sugerir procedimientos e incorporar elementos innovadores, resultó absolutamente positiva. Otra de las conclusiones iniciales nos llevaría al consenso en la detección de lo que suponen las mayores dificultades operativas, que se presentan de forma significativa en el campo de la secuenciación: si se respeta su emplazamiento habitual en el bloque “La música en el tiempo”, el lugar que ocupa es inevitablemente el último, con lo que se corre el riesgo de llegar con el tiempo justo para ver los contenidos mínimos; también son importantes los aspectos técnicos, aunque no parecen constituir un obstáculo insalvable.

Otro de los problemas más importantes detectados durante esta segunda fase tiene mucho que ver con la inexistencia de una orientación específica en torno a la didáctica de la música contemporánea. Las circunstancias analizadas nuevamente nos remiten a la escasez de cursos especializados, la falta de bibliografía específica y, principalmente, a las

carencias de recursos y materiales didácticos de amplia sugerencia (al menos la suficiente para conceder la posibilidad de una selección básica).

Fase 3ª. Conclusiones finales y aportación de nuevas propuestas

Tras el intercambio de pareceres motivado por el análisis de las respuestas al cuestionario realizado (conclusiones iniciales como propuesta de trabajo), se convino de forma generalizada en la oportunidad de situar los contenidos propios del tema de manera que fuesen insertándose progresivamente en los diferentes bloques posibles para su aprendizaje. Se consideró la posibilidad de incluirlo de manera simultánea en estos bloques de contenido, aunque sin determinar un diseño concreto para que la idea quedase más o menos configurada como parte de la Programación Didáctica. La idea se fundamentaría, en líneas generales, en una alteración del orden de exposición sugerido en las propuestas del MEC (disposición ofrecida en las comúnmente denominadas “cajas rojas”, que en su día fueron el modelo a seguir por la mayor parte del profesorado de música), que a su vez han servido de modelo para la confección de las unidades didácticas propuestas por la mayoría de los equipos editoriales en sus libros de texto. Finalmente, el trabajo pendiente sería llevar a cabo un estudio de las posibilidades reales que ofrece el hecho de abordar los contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) propios del tema desde una perspectiva distinta, sugiriendo las pautas necesarias para un tratamiento didáctico alternativo.

4. Propuesta de nueva orientación en el tratamiento de contenidos

La elaboración de un diseño esencialmente nuevo, que contemple la disposición libre de aquellos contenidos que interesan al enunciado general de “Música contemporánea”, debe tomar como punto de referencia la práctica hasta ahora más generalizada, que es en la que se basan la mayor parte de las programaciones didácticas. En su disposición original la propuesta es la siguiente: Bloque 1: Expresión vocal y canto. Bloque 2: Expresión instrumental. Bloque 3: Movimiento y danza. Bloque 4: Lenguaje musical. Bloque 5: La música en el tiempo. Bloque 6: Música y medios de comunicación.

En su lugar se propone una orientación distinta que, sin alardes de gran empeño imaginativo, se inspira y atiende a una doble perspectiva sincrónica y diacrónica del hecho sonoro contemporáneo, en la que

conceptos, procedimientos y actitudes se unen hasta un punto que resulta imposible separarlos y tampoco interpretarlos de forma independiente. Asimismo, la búsqueda de coherencia en la programación no queda al margen de los propósitos de este planteamiento:

Bloque temático 1: Lenguaje musical.

Se propone comenzar por este bloque de contenidos, aprovechando la oportunidad que brinda para ofrecer una perspectiva con carácter evolutivo del código sonoro-musical. Se tratarían aquí todos aquellos aspectos concernientes al lenguaje musical contemporáneo, tomando como base los conceptos propios del lenguaje sonoro tradicional, ampliándolos hacia las nuevas propuestas surgidas con motivo de los cambios operados en los parámetros básicos con los que trabajamos: el cambio en el concepto clásico de “melodía-tema”, sustituyéndolo por el de “serie” en su función de *ultratema* de escasa o nula significación melódica en tendencias concretas como el serialismo, o su restablecimiento de manera sintética y reiterativa mediante las tendencias propias del minimalismo; recuperación de los valores rítmicos, empobrecidos y relegados a una función secundaria en la música inmediatamente anterior; rotundo cambio en el concepto armónico, dejando a un lado la armonía tonal –parcial o totalmente agotada ya en sus posibilidades funcionales– pasando a tratar nuevas propuestas armónicas como el politonalismo, microtonalismo, atonalidad, pantonalidad, dodecafonismo o serialismo integral; nuevas aportaciones en materia tímbrica: el timbre como elemento de primer orden, frente a su concepción pretérita casi aséptica; cambios significativos en la orquestación, hiperdesarrollada hasta el punto de asfixiar la melodía, así como la intensificación en el tratamiento de algunas secciones orquestales hasta el momento secundarias como es la percusión; o el tratamiento de los nuevos aspectos formales como resultado de un planteamiento constructivista de la composición. Para todos y cada uno de estos parámetros, se sugieren actividades de carácter eminentemente práctico y de complejidad restringida, asequibles al nivel propuesto.

Bloque temático 2: La música en el tiempo.

Se trata ahora de ubicar cronológicamente los elementos que se acaban de considerar y estudiar en el bloque anterior como nuevas

expresiones del lenguaje musical. La posibilidad de ir situando de manera progresiva en la historia reciente cada uno de dichos parámetros, con criterio evolutivo, prepara a los alumnos para una puesta en práctica de los mismos. En primer lugar, se propone una presentación general del contexto histórico, señalando los principales momentos en los que las aportaciones resultan significativas desde una triple perspectiva: estética, sonoro-técnica y gráfica. Seguidamente, se consideran los nombres de aquellos autores más representativos en cada tendencia del tramo cronológico acotado, señalando cuáles han sido sus innovaciones principales y procurando establecer elementos de contraste en relación a los conocimientos previos que el alumno posee sobre períodos anteriores. Se establece, asimismo, un orden para el desarrollo de todos y cada uno de los elementos básicos coordinándolos en su disposición con los contenidos estudiados en el bloque primero, ejemplificando cada tendencia estética, cada movimiento artístico-musical y cada compositor concreto con audiciones y análisis o comentarios de partituras de nivel apropiado a sus conocimientos.

Bloque temático 3: Expresión instrumental.

Se decide abordar este bloque de contenidos con anterioridad al de la expresión vocal y canto por considerar que las nuevas sonoridades –sin olvidar los aspectos técnicos– pueden ir desarrollándose progresivamente al tiempo que el alumno, como oyente, se va acostumbrando a percibir las de una manera más natural, dado que en general resultan más extrañas para un oído familiarizado casi única y exclusivamente con la música tonal. Los recursos técnicos son, asimismo, más fácilmente asumibles en la interpretación instrumental que cuando se trata de poner a prueba las propias capacidades de producción sonora (vocal).

Una posibilidad sumamente creativa consiste en la ideación de técnicas concebidas personalmente (bien de manera individual, bien sea en grupo) que requieran una *graffa* acorde con la esencia de su origen. Así se combinan los contenidos ya desarrollados a propósito del lenguaje musical y la notación propia de una música diferente –para la que deben idear su representación específica– con la práctica instrumental de los recursos sugeridos por los alumnos.

Los contenidos procedimentales de este bloque deben orientarse hacia las técnicas de carácter improvisatorio que procuren aprovechar al máximo las posibilidades técnicas de los instrumentos empleados (así, por

ejemplo, el *flatterzunge*, la emisión de voz y sonido simultáneos y sonidos libres en las flautas; o sonidos sordos o apagados, *glissandi*, y técnicas propias en los xilófonos, etc.). La práctica de técnicas de libre ideación resulta esencial para asegurar un desarrollo adecuado de la capacidad de creación individual; esta práctica puede ser guiada por el profesor ayudando a los alumnos a configurar pequeñas estructuras que contengan sus ideas propias y aplicándolas posteriormente a la interpretación colectiva.

Bloque temático 4: Expresión vocal y canto.

Aquí se combinan nuevamente los conceptos desarrollados respectivamente en los bloques primero y tercero (aprovechando de paso los contenidos estudiados en el bloque segundo, que les sirven de orientación). Pero en este caso se trata de adaptar los recursos posibles a las características específicas de cada voz, según tésituras y capacidades personales de interpretación. El aspecto gráfico resulta igualmente enriquecedor, puesto que para cada nuevo recurso vocal se precisará de una representación escrita que recoja con la mayor fidelidad posible la intención interpretativa. Un procedimiento muy simple será comenzar por la distinción entre emisión de la voz hablada y la voz en el canto, para inmediatamente pasar a experimentar con la técnica del *sprechgesang*, tan habitual en las obras contemporáneas. Una vez asimilada la idea de disolución de fronteras entre habla y canto, resulta más fácil aproximarse al tratamiento de sonidos vocales de altura relativa, altura imprecisa o simplemente indeterminada dentro de un registro vocal apropiado a las tésituras de los alumnos. Como elementos de referencia, para evitar que se produzca una desorientación en la interpretación se debe combinar el aspecto de indeterminación o interpretación libre con la presencia de elementos perfectamente determinados como puedan ser las duraciones y el ritmo.

Los contenidos conceptuales –que representan el aspecto más novedoso y también el menos fácil de asimilar– deben estar apoyados convenientemente en procedimientos y actitudes que motiven lo suficiente para vencer cualquier temor ante la interpretación. Los recursos vocales aquí son innumerables, pues incluyen desde el empleo de fonemas vocales y consonantes, onomatopeyas, efectos a partir del empleo de la boca con carácter instrumental, todos ellos dirigidos a conocer las posibilidades reales de la propia voz para la interpretación, y en su caso creación, de obras, fragmentos o estructuras sonoras habituales en la música contemporánea.

Bloque temático 5: Movimiento y danza.

Puede propiciarse ahora una reflexión sobre todos los contenidos tratados con anterioridad para dar paso a una libre interpretación de los mismos a través del movimiento corporal que suscita una determinada composición musical. La libertad en su ideación debe ser total, ateniéndose básicamente a los principios rítmicos que se establezcan de antemano. Deben ser respetados, asimismo, los principios de coordinación en los movimientos, rítmica sugerida por el desarrollo sonoro y adecuación de pautas a seguir en los pasos danza-movimiento en relación a las posibilidades generales manifestadas por el grupo. La amplitud de sugerencia para este bloque temático permite no solamente utilizar una base tomada de los contenidos tratados en “La música en el tiempo”, sino también en la creación de coreografías originales haciendo uso de los procedimientos desarrollados en los ámbitos correspondientes a la expresión vocal e instrumental.

Resulta muy interesante la posibilidad de poner en práctica un *happening* preparado expresamente según las características del grupo en el que se vaya a poner en práctica. El *happening* resulta un medio idóneo para combinar los aspectos puramente sonoro-musicales con otros de carácter visual, además de ser muy útil para fomentar las capacidades de expresión y valores interpretativos –vocales, instrumentales, dramáticos– a la vez que sirve de vehículo óptimo en el desarrollo de las aptitudes individuales y colectivas de improvisación. Debe considerarse, además, que este “género” propicia la asociación de elementos procedentes de las distintas manifestaciones artísticas, con lo que estamos ante una actividad multidisciplinar que concierne –además del área específica de música– a una diversidad de áreas como Lengua y Literatura (para el tratamiento de los textos sugeridos), expresión plástica (para la incorporación de imágenes en el montaje), Filosofía (para el análisis de textos y sentencias que reflejan una ideología propia del pensamiento contemporáneo y de un desarrollo conceptual complejo), Historia del Arte (fundamental para encuadrar adecuadamente esta manifestación en el contexto artístico del siglo XX, desde las primeras vanguardias hasta nuestros días), así como otras posibles que se sugieren ya desde un planteamiento más concreto.

Bloque temático 6: Música y medios de comunicación.

Entre los objetivos fundamentales que se plantean en este bloque de contenidos, sobresale la necesidad de comprender la significación de las aportaciones sonoras contemporáneas en relación con el desarrollo paralelo de otras manifestaciones artísticas y la función que desempeñan en el marco general de nuestra sociedad.

En los aspectos relativos a las nuevas tecnologías aplicadas a la producción sonora, los contenidos se corresponden fundamental y precisamente con el ámbito de la música contemporánea, por lo que las posibilidades de tratamiento son variadísimas y representan además uno de los focos de interés principal del alumnado, que posee ya unos conocimientos derivados de la propia experiencia tanto en el campo de la emisión y reproducción sonora como en otros de máxima actualidad, sin ir más lejos la informática musical y la producción de música mediante ordenadores y sintetizadores.

Otro aspecto importante que no puede olvidarse es la creación de centros de difusión sonora, investigaciones acústicas promovidas por entidades dedicadas a la música actual y asociaciones de compositores contemporáneos que cada vez cobran una mayor presencia en los medios de comunicación y en la sociedad de nuestros días.

5. Qué queda por hacer en la didáctica de la música contemporánea: elementos para una reflexión ponderada

A lo largo de este estudio hemos tratado de ofrecer una aproximación a la problemática general y específica de la didáctica de la música contemporánea en el ámbito de la enseñanza secundaria. Hemos tomado impulso a partir de los principales puntos de referencia que funcionan como resorte de los estudios historiográficos en su nivel pedagógico más general, sin olvidar que la realidad educativa aporta sus propios elementos condicionantes e ineludibles.

No obstante, una vez asumidas las dificultades reales, la cuestión se centra sobre las posibles soluciones al tema. Y es entonces cuando cabe preguntarse si existe verdaderamente una voluntad de hacer frente a esa problemática que presenta la didáctica de la música contemporánea en la Enseñanza Secundaria. La respuesta será seguramente afirmativa en muchos casos, pero en otros tantos la realidad nos demuestra que, aún hoy, este

ámbito permanece ignorado o relegado incluso hasta un punto en el que el tratamiento de sus contenidos queda excluido de las programaciones. Aunque es cierto que las dificultades del aprendizaje se centran de forma significativa en los alumnos, también es verdad que el mayor esfuerzo en este caso nos corresponde a nosotros, los profesores. Y ante esta cuestión se abren nuevos interrogantes: ¿cuántos profesores de música estamos actualmente integrados en un grupo de trabajo de cualquier signo? Y, de ser afirmativa la respuesta, ¿podría relacionarse esta actividad, de alguna manera, con el ámbito de la investigación sobre creación musical contemporánea, o con didácticas referidas a la música actual?, ¿nos preocupamos por incluir prácticas vocales o instrumentales representativas de la música del siglo XX?

Lejos de la intención de apuntar hacia huecos o vacíos en la práctica docente que implica o afecta directamente al tratamiento de estos contenidos, la finalidad de estos interrogantes no es sino mover a la reflexión sobre el tema; plantear la posibilidad de organización y consolidación de grupos más o menos estables para un trabajo de investigación encaminado a mejorar la práctica docente de lo que, aún hoy, es una asignatura pendiente para muchos de nosotros. Sin pretender de ningún modo la postura ecléctica a medio camino entre la tradición y la innovación, entre la didáctica de *lo clásico* y *lo contemporáneo*, se sugiere una propuesta de nuevas vías que pueden, y deben diversificarse en un planteamiento pedagógico personalizado. El esfuerzo de lograr un enriquecimiento personal que, mediante la aproximación a la práctica sonora contemporánea, interesa potencialmente a la formación integral del alumnado de secundaria a través de las enseñanzas musicales desde sus diversos estadios de desarrollo.

Lo más atractivo de esta propuesta reside en la consideración de unos resultados en los que cada elemento, cada concepto, cada recurso pedagógico y técnico se va entendiendo como una fusión de conocimientos que conducen a la materialización del propósito fijado inicialmente.

6. Referencias Bibliográficas

- Akoschky, J. (1988).** *Cotidiáfonos. Instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos*. Buenos Aires: Ricordi.
- Barce, R. (1985).** Grafización, en *Fronteras de la música*. Madrid: Real Musical.
- Barraud, H. (1968).** *Pour comprendre les musiques d'aujourd'hui*. París: Seuil.

- Bayer, F. (1981).** *De Schoenberg à Cage. Essai sur la notion d'espace sonore dans la musique contemporaine.* París: Klincksieck.
- Blaukopf, K. (1988).** *Sociología de la música.* Madrid: Real Musical.
- Bonastre, F. (1984).** *Música y parámetros de especulación.* Madrid: Alpuerto.
- Copland, A. (1986).** *Cómo escuchar la música contemporánea.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Friedemann, L. (1971).** *Kollektivimprovisation.* Viena: Universal Edition.
- García Bacca, J.D. (1990).** *Filosofía de la música.* Barcelona: Anthropos.
- Gräter, M. (1960).** *Guía de la música contemporánea.* Madrid: Taurus.
- Hemsey de Gainza, V. (1983).** *La improvisación musical.* Buenos Aires: Ricordi.
- Hemsey de Gainza, V. (1995).** Didáctica de la música contemporánea en el aula (pp. 17-24), en *Música y Educación.* Madrid: Musicalis, S.A.
- Lanza, A. (1986).** *Historia de la música. Siglo XX.* Madrid: Turner, V.1.
- Llácer Plá, F. (1987).** *Guía analítica de formas musicales.* Madrid: Real Musical (3ª ed.).
- Locatelli de Pergamo, A.M. (1981).** *La notación de la música contemporánea.* Buenos Aires: Ricordi.
- Machlis, J. (1975).** *Introducción a la música contemporánea.* Buenos Aires: Marymar.
- Nattiez, J.J. (1975).** *Fondements d'une sémiologie de la musique.* París: Union Générale d'Éditions.
- Palacios, F. (1987).** La educación musical ante la frafia contemporánea: algunas posibilidades gráficas (I y II), en *Ritmo*, 576. Madrid: Lira, S.A.
- Paynter / Aston (1970).** *Sound and Silence. Classroom Projects in Creative Music.* New York: Cambridge University Press.
- Persichetti, V. (1989).** *Armonía del siglo XX.* Madrid: Real Musical.
- Pousseur, H. (1970).** *Fragments théoriques I: sur la musique expérimentale.* Bruxelles: Institut de Sociologie de l'Université Libre.
- Salvetti, G. (1986).** *Historia de la música. Siglo XX.* Madrid: Turner, V.3.
- Self, G. (1967).** *New Sounds in Class.* London: Universal Edition.
- Smith Brindle, R. (1984).** *The New Music. The Avant-Garde since 1945.* London: Oxford University Press.
- Stone, K. (1980).** *Music Notation in the Twentieth Century.* New York: Norton.
- Villa Rojo, J. (1982).** *Juegos gráfico-musicales.* Madrid: Alpuerto.
- Villa Rojo, J. (1975).** *El clarinete y sus posibilidades. Estudio de nuevos procedimientos.* Madrid: Alpuerto.
- Vinay, G. (1986).** *Historia de la música. Siglo XX.* Madrid: Turner, V.2.
- Vlad, R. (1955).** *Modernità e tradizione nella musica contemporanea.* Torino: Einaudi.

NOTAS

1. Álvarez Cañibano, Antonio (1994). Prólogo a *Recursos musicales en España*. Madrid: Centro de Documentación Musical. I.N.A.E.M. Ministerio de Cultura.
2. Virgili, M^a Antonia (1985). *La música en Valladolid en el siglo XX*. Historia de Valladolid, XI. Ateneo de Valladolid.
3. Ruvira, Josep (1987). *Compositores contemporáneos valencianos*. Valencia: Alfons El Magnànim. Institució Valenciana d'Estudis i Investigació. Más recientemente Ruvira ha publicado también su libro *El caso Santos* (Mà d'obra. Valencia, 1996), dedicado a la figura del genial compositor de Vinaroz, Carles Santos.
4. La publicación de los «Textos y Ponencias» de estos encuentros por el Área de Música del IVAECM es de gran valor documental.
5. Estas investigaciones nos implican personalmente en el estudio de la obra y vaciado de documentación relativa al compositor sevillano Manuel Castillo. Este mismo Centro de Documentación Musical acaba de editar también un libro de obras para piano de autores andaluces contemporáneos.
6. No conviene perder de vista que también la música producida durante el siglo XX español, pongamos por caso la de Manuel de Falla (1876-1946), Joaquín Turina (1882-1949), o Joaquín Rodrigo (1901), es considerada como “clásica” a todos los efectos, y si bien es cierto que los dos primeros desarrollan su labor creadora durante la primera mitad de siglo, en el caso de Rodrigo estamos ante un contemporáneo en términos absolutos.
7. Una denominación que se asocia a diferentes episodios o momentos históricos, dependiendo del campo artístico al que se haga referencia, y que puede remontarse en las artes plásticas y la literatura hasta los últimos años del siglo pasado, pero que en el caso de la música española se suele asociar con los años sesenta fundamentalmente.

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE INGLÉS DE SECUNDARIA

ANTONIO R. ROLDÁN TAPIA*

En un momento como el actual en el que se está discutiendo y diseñando un nuevo modelo de formación inicial del profesorado de Secundaria, este trabajo pretende aportar unas sugerencias derivadas de la reflexión personal de aquéllos a quienes va dirigida tal formación. Un cuestionario abierto y un diario son los instrumentos, de tipo cualitativo, utilizados para recabar tal información.

Pre-service teacher training is being reconsidered and redesigned in these days, and this paper aims to contribute with some suggestions to the present debate. The suggestions originate from the ideas provided by a group of trainees who have completed a diary and an open-questionnaire during the practicum in their training course.

1. Introducción

Nuestro primer objetivo ha de ser definir nuestro marco de actuación y, por tanto, aclarar que este trabajo atañe a aquellos titulados universitarios que quieren dedicarse a la Enseñanza Secundaria y están en posesión de un título de Filología Inglesa, Germánica, Moderna o cualquier otra que sea la denominación de su titulación. No nos atañe, pues, los titulados, maestros, que se van a dedicar a la Educación Primaria¹.

Nuestro segundo objetivo va a ser clarificar la terminología que vamos a utilizar. Siguiendo, principalmente, los términos empleados por Freeman (1990) y Gebhard (1990a y 1990b), llamaremos APRENDIZ (*student teacher*) a aquella persona que participa como alumno del curso y que recibe su formación inicial. Llamaremos TUTOR (*teacher educator*) a la persona que es responsable de un modo u otro de su formación inicial. PRACTICUM (*practicum*), será el período de formación en su globalidad.

* ANTONIO R. ROLDÁN TAPIA es Profesor del I.E.S. "Alhaken II" de Córdoba y Profesor del curso para la obtención del C.A.P. en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.

SUPERVISION (*supervision*) denominaremos a la tutorización y/o enseñanza que el aprendiz recibe del tutor.

Debemos señalar así mismo que el tipo de supervisión desarrollado en nuestro caso es una mezcla de la que Gebhard (1990b) y Gebhard & Ueda-Motonaga (1992) denominan alternativa (*alternative supervision*) y colaborativa (*collaborative supervision*). La primera se caracteriza por la actitud no dominadora ni prescriptiva del tutor, quien se encarga de sugerir diferentes alternativas al aprendiz. La segunda se caracteriza por la activa co-participación del tutor y aprendiz en la toma de decisiones y actuaciones a llevar a cabo durante el prácticum.

Aclaradas estas cuestiones terminológicas, este artículo revisará algunos modelos de supervisión y desarrollo del prácticum, prestando especial atención a algunas experiencias concretas, para terminar con la descripción y resultados de la investigación llevada a cabo.

2. Modelos y experiencias de formación

Las propuestas de Gebhard, Gaitan & Oprandy (1990) y de Pennington (1990) van en la línea de desarrollar la autonomía del aprendiz desde el comienzo, propiciando ambientes en los que el aprendiz se sienta como un profesor-investigador. Gebhard, Gaitan & Oprandy sugieren que el aprendiz desarrolle las siguientes actividades durante el tiempo en el que se desarrolle el prácticum: (a) enseñanza propiamente dicha, da igual que sea en forma de microenseñanza o a grupos de clase reales; (b) sesiones de observación, para lo que proponen algunos de los registros de observación más habituales²; (c) realizar pequeños proyectos de investigación; y (d) la discusión, más o menos formalizada, de su experiencia educativa.

El modelo de Irvine-Niakaris & Bacigal (1992), en una línea bastante similar al anterior, se define como un sistema de aprendizaje (*apprenticeship system*), en el que participan un aprendiz y un tutor. Este modelo persigue el desarrollo de la autoconciencia del aprendiz como tal: para ello, los medios a utilizar son un registro de observación, lo más flexible posible, para observar las sesiones de intervención del aprendiz y las sesiones de discusión que deben seguir a cada sesión de intervención. Quizás el único riesgo que se corra sea que el tutor genere un modelo a seguir y que el aprendiz se limite a copiarlo sin más.

En el contexto educativo español y en lo que se refiere a algunas experiencias, Laspra (1989) observa una serie de deficiencias entre los alumnos, quienes confiesan haber recibido una formación deficiente o nula como profesores; y, aboga por un curso inicial de formación que atienda con rigor las necesidades detectadas. En el mismo sentido, Najt & Arroyo (1987) detectan una serie de deficiencias en los alumnos de Filología Hispánica que hacen el CAP. Se aprecia una actitud entre los licenciados por privilegiar lo académico sobre lo pedagógico, a pesar de mostrar igualmente un desfase entre lo que es Lingüística Teórica (aprendida en la facultad) y la Lingüística Aplicada. Proponen la implantación de un curso de formación, con dos módulos, que refuercen las deficiencias observadas con anterioridad, así como el uso de los Centros de Profesorado para la formación permanente del profesorado. Pujol (1995) constata similares deficiencias y aboga por la inclusión de asignaturas de carácter más pedagógico dentro de los actuales planes de estudio de las diversas Filologías en la universidad española en general.

De la Serna (1995) apuesta por la utilización de documentos de observación en las sesiones de clase en las que participan los aprendices. Su propuesta es interesante, pues ofrece diez registros de observación distintos, si bien no ofrece datos de la aplicación de ninguno de ellos en concreto.

La experiencia descrita por Gutiérrez (1995) tuvo lugar en Inglaterra con alumnos que hacían el PGCE (*Post Graduate Certificate of Education*), equivalente a nuestro CAP, y demuestra la importancia que tiene el conocimiento previo a la formación (*pretraining knowledge*) que cada aprendiz participante aporta al curso. Su apuesta va en la línea de un enfoque reflexivo en la formación del profesorado.

En el contexto de la nueva unidad europea, la experiencia descrita por Rouve (1993) resulta muy interesante por propiciar el intercambio de aprendices, para que desarrollen parte de su prácticum en otro país comunitario, en especial en alguno de aquellos cuya lengua van a enseñar en un futuro.

Por último, no podemos olvidar, además, como dice Wallace (1991: 50), que los aprendices afrontan este período de formación inicial con unas ideas y actitudes ya condicionadas por su experiencia educativa, como alumnos que han sido de colegios, institutos y universidad, durante un buen número de años a lo largo de su vida.

3. Descripción, desarrollo y resultados de la investigación

La investigación desarrollada se caracteriza³ por (a) ser de tipo sintético, considerando el hecho investigado en su conjunto; (b) por su carácter descriptivo; (c) por el escaso grado de manipulación y control del contexto de la investigación; y (d) por el modelo cualitativo de recogida y análisis de datos aplicado.

3.1 Contexto

El prácticum realizado por los ocho aprendices, objeto de este trabajo, corresponde a las 90 horas que el CAP diseñado por la Universidad de Córdoba, dedica a la fase práctica en centros de enseñanza. Las otras 90 horas de las que consta el curso se dividen en un módulo inicial de 60 horas en las que se imparten conocimientos sobre LOGSE, Psicología de la Educación, Didáctica General y Tecnología Educativa; más un módulo de 30 horas sobre la Didáctica Específica de la asignatura en cuestión.

El centro de enseñanza en el que han realizado el prácticum es el I.E.S. Alhaken II de Córdoba capital, que aún imparte por último año, en el curso 1997-98, las enseñanzas de BUP/COU y FP (Electricidad, Automoción y Metal), y al que asisten aproximadamente 1.500 estudiantes.

3.2 Participantes

Los participantes en la investigación han sido ocho aprendices, cinco mujeres y tres hombres, todos ellos Licenciados en Filología Inglesa por la Universidad de Córdoba, según el Plan de Estudios antiguo, de cinco años, caracterizado por tener tres cursos de asignaturas comunes a todas las Filologías, más los dos últimos de especialización. La única asignatura cursada por ellos, en conexión a la enseñanza de la lengua, es Didáctica del Inglés, ofertada como optativa en quinto curso. Todos ellos han tenido un mismo tutor para el prácticum, a la par autor de este artículo.

De los ocho aprendices, seis han formado dos grupos de trabajo para desarrollar su prácticum en 2-BUP. Los dos restantes han formado un tercer grupo para desarrollar su fase de prácticas con alumnos de 1º curso de 1º grado de FP (ramas de Electricidad y Automoción).

Todos los aprendices han pasado por una fase inicial de observación del trabajo que habitualmente hace el tutor y de aclimatamiento con el

alumnado. La segunda fase de su prácticum ha consistido en la programación de varias unidades didácticas y desarrollo de las mismas, en situación real de enseñanza.

3.3 Instrumentos de la investigación

Se han utilizado dos instrumentos distintos para la recogida de datos: un cuestionario abierto y un diario elaborado por cada aprendiz. El uso de ambos parece el más indicado para la recogida de datos que se pretende, pues de una parte, el cuestionario, administrado al comienzo del prácticum, conduce a unas respuestas con un cierto grado de homogeneidad, pues están condicionadas por la existencia previa de unas preguntas.

El diario, por el contrario, es mucho más subjetivo y menos homogéneo, aparentemente, pues depende mucho más del sujeto que lo elabora. La elaboración de un diario es un hecho positivo para este tipo de investigación por varias razones (Cordell 1996: 59 y Hopkins 1985: 60): (a) es fácil de llevar al día, sin ayuda externa; (b) su carácter permanente, día tras día, favorece la percepción de continuidad; (c) contiene una información de primera mano que actúa como ayuda a la memoria; y (d) sirve para relacionar hechos que se dan de forma aislada y que de otro modo no serían percibidos.

De nuevo, volviendo al cuestionario, éste consta de diez preguntas y se ha aplicado de forma anónima, teniendo en cuenta únicamente que se les pidió a los aprendices que reflexionasen lo más posible en cada respuesta y que dejaran constancia de ello por escrito. Un modelo del mismo es el que se incluye a continuación.

Cuestionario

(1) ¿Consideras tu formación universitaria adecuada para afrontar tu futura actividad docente? ¿Por qué?

(2) ¿Tienes claro que tu futuro profesional va a ser la enseñanza? ¿Por qué?

(3) ¿Qué expectativas tienes con respecto al CAP?

(4) Si no fuese necesario para las oposiciones, ¿hubieses optado por hacerlo? ¿Por qué?

(5) ¿Cuál es tu actitud inicial ante la fase de prácticas? ¿Por qué?

(6) ¿Hay algún hecho que te preocupe en lo que se refiere a tu primer contacto con las aulas? ¿Por qué?

(7) ¿Qué actitudes y/o capacidades tuyas crees que los alumnos valorarán más positivamente? ¿Por qué?

(8) ¿Cuál es tu percepción de tu experiencia educativa como alumno? ¿Por qué?

(9) ¿Algún profesor influyó tanto en ti que crees tener un modelo a seguir? ¿Por qué? ¿En qué sentido?

(10) ¿Consideras necesario que el profesorado deba estar formándose a lo largo de toda su vida profesional? ¿Por qué? ¿Cuáles crees que deben ser los medios para esa formación?

3.4 Análisis de los resultados

Las respuestas dadas a los cuestionarios, analizadas pregunta por pregunta, desvelan las siguientes opiniones de los aprendices.

Con respecto a la 1ª pregunta, hay disparidad de opiniones: la mitad de los aprendices cree que su formación universitaria sí ha sido adecuada para su futura actividad docente y la otra mitad cree que no. En cualquier caso, las respuestas del sí, están condicionadas y todas añaden que en la teoría sí, pero en la práctica no. La justificación para decir que no es que echan en falta haber realizado unas prácticas del mismo modo que lo hacen los estudiantes de Magisterio durante la carrera.

Siete de los ocho contestan rotundamente a la 2ª pregunta indicando que sí tienen claro que su futuro profesional va a ser la enseñanza. Sin embargo, en las respuestas de las preguntas 3ª y 4ª, se observa que las expectativas que tienen con respecto al CAP, no son excesivamente buenas, por diversas razones: por el condicionamiento burocrático en el que se ha convertido al ser requisito indispensable para presentarse a las Oposiciones, por la situación de ansiedad que a alguno les generaba las prácticas, o simplemente por comentarios poco favorables hechos por terceras personas.

Por tanto, las actitudes y las preocupaciones iniciales de los aprendices (5ª y 6ª preguntas) resultan de lo más variadas: actitud positiva y ganas de aprender, expectación y miedo a la misma vez, receptiva, "miedo, terror y pánico por todo", comprobar que su experiencia dando clase en los veranos les puede servir, que los alumnos les entiendan bien, etc.

Los aprendices piensan que los alumnos valorarán en ellos (7ª pregunta) varias cosas: sus conocimientos, su paciencia y ganas de enseñar, el hecho de pertenecer a una generación intermedia entre los alumnos y el profesor habitual, a la vez tutor de los aprendices. Sobre todo les preocupa que sepan valorar sus ganas de hacerlo bien, independientemente de los errores que puedan cometer.

Casi todos los aprendices perciben su experiencia educativa (8ª pregunta) de forma muy positiva y tras casi dieciocho años en las aulas como alumnos empiezan a percibir esa experiencia desde otra perspectiva: por ejemplo, ahora, durante el CAP, algunos admitían haber empezado a tener en distinta consideración las actitudes, comportamientos y posibles pensamientos de sus antiguos profesores ante cualquier hecho acaecido en la práctica docente diaria. Cinco de los ocho aprendices admiten haber tenido un profesor o varios (9ª pregunta) que les han influido de forma significativa, si bien nadie admite tener un modelo único a seguir. Lo más anecdótico, si cabe, es que excepto en uno de los aprendices, ninguno de los profesores que parecían haber influido en ellos había sido profesor de Inglés.

Con respecto a la formación permanente del profesorado (10ª pregunta) la respuesta unánime es sí; casi todos, a excepción de uno, se inclina por un tipo de formación guiada o entrenamiento (*teacher training*) a través de cursillos periódicos, congresos, etc, en vez de por una formación menos-guiada o un desarrollo profesional (*teacher development*). Probablemente, la autonomía del estudiante se ha fomentado tan poco durante su periplo educativo, que muchos no conciben la autoformación del profesorado como un hecho posible y real.

Los datos incluidos en los diarios de los aprendices varían mucho dependiendo del nivel en el que han desarrollado su prácticum: FP o BUP.

Los dos aprendices que han estado en FP han destacado en especial su sorpresa por el comportamiento del alumnado: falta de disciplina y hábitos de trabajo, una enorme mezcla de capacidades y habilidades distintas en una misma clase, pero, a la vez, una necesidad enorme de estar permanente atendidos. Ambos coinciden en que su nerviosismo inicial se convirtió a posteriori en una sensación tan satisfactoria que no querían que se acabase el período del prácticum. También les ha llamado la atención el escaso nivel de Inglés que se les enseña a estos alumnos y el énfasis puesto por el tutor del prácticum y profesor de los alumnos en desarrollarles unos hábitos mínimos de trabajo. Ambos aprendices coincidían al afirmar que

"todo lo que les habían dicho en el Módulo Teórico del CAP dista bastante de la realidad".

Los aprendices que han desarrollado su prácticum en BUP parecen más preocupados por otro tipo de motivos completamente distintos: no les llama la atención el comportamiento ni los niveles y capacidades de los alumnos, sino cuestiones de tipo más pedagógico. Diferentes hechos han sido repetidamente abordados en los diarios: cierta dificultad para programar y secuenciar las actividades; controlar el tiempo tanto en la programación como en el aula; la búsqueda de actividades y materiales que despertasen la motivación de los alumnos; que los alumnos no percibiesen su inicial nerviosismo; que fuesen capaces de hacer un buen uso de su voz y de la pizarra; que las explicaciones fuesen bien entendidas por los alumnos; cuál era el uso que se debería hacer en el aula de la L1 (español) y L2 (inglés), etc.

Casi todos estos aprendices que han realizado la fase práctica en BUP admiten que se han reconocido y que han identificado esta experiencia con la suya propia como alumnos de Bachillerato hace ya algunos años.

Una opinión coincidente en casi todos ellos es su deseo, al final del prácticum, de que éste tuviese mayor duración (en realidad, las 90 horas ocupan seis semanas), aunque fuese a costa de reducir el tiempo del primer módulo del CAP. Así mismo, la opinión final que tienen del mismo es bastante más positiva que muchas de las expectativas que, al principio, tenían sobre el mismo.

4. Conclusiones

Desde luego, un hecho parece ser definitivo y es que el CAP necesita ser reformado, no sólo porque así lo crean las autoridades educativas, sino porque los aprendices también lo demandan.

El cambio podría darse de dos formas distintas: o bien manteniendo su actual status como curso de postgrado, o bien ser incluido como parte de la licenciatura. Quizás la oferta fragmentada del mismo como asignaturas optativas o de libre configuración podría ser una opción bastante viable. Lo que sí es cierto, y debe llevar a una reflexión sobre los Planes de Estudio, es que un porcentaje muy alto -quizás el 90%- de los estudiantes de Filología Inglesa no tienen un perfil profesional de filólogos sino, muy por el contrario, de profesores de Inglés.

No pretendo que se haga un juicio a la ligera de mis palabras y que se entienda que las asignaturas fundamentales, necesarias para la formación de un filólogo, como son las Literaturas Inglesa y Americana, la Historia de la Lengua, etc, se deban desestimar; pero sí que esa vertiente de marcado carácter pedagógico sea igualmente ofertada para adecuar, de esta forma, la oferta universitaria con las demandas reales de la sociedad en la que se desenvuelve.

En otro orden de cosas, los aprendices también parecen demandar un cambio sustancial en los contenidos del CAP. Aparentemente, entre sus preocupaciones se encuentran muchos hechos más de tipo práctico que de tipo teórico: por ejemplo, ser capaces de diseñar unidades didácticas de forma realista, secuenciando los contenidos y actividades de forma apropiada, controlando el tiempo correcto tanto en la programación como en el aula; qué y cómo evaluar; cómo atender la diversidad, que es un hecho que ya se está dando en la FP, pero que probablemente se va a extender con la ampliación de la enseñanza obligatoria, etc. Posiblemente, una de las formas de paliar esta preocupación de los aprendices resida en disminuir la ratio de aprendices por tutor, de forma que sólo sean uno o dos, y que estos se conviertan, en sentido figurado, en verdaderas sombras del tutor, participando con más profundidad en la vida académica de lo que lo hacen ahora.

Como punto final, sólo insistir en esa necesidad real, no simplemente burocrática de cambio en la concepción del CAP. Entiéndase lo dicho hasta aquí únicamente como una opinión más de quienes participan en él: aprendices y tutor. Seguro que las propuestas que aquí se hacen no van a ser las que se adopten como definitivas, pero sí pretenden contribuir, al menos, en el estado de opinión actual existente respecto a dicho cambio.

5. Bibliografía

- Cordell, J. (1996).** The lesson diary. *Modern English Teacher*, 5/1, 59.
- De la Serna Pozas, M.P. (1995).** El uso de instrumentos de observación en la formación del profesorado de lenguas extranjeras; en Ruíz, J.M., Sheerin, P. y E. González (eds).
- Freeman, D. (1990).** Intervening in practice teaching; in Richards, J.C. & D. Nunan (eds.).
- Gebhard, J.G. (1990a).** Interaction in a teaching practicum; in Richards, J.C. & D. Nunan (eds.).

- Gebhard, J.G. (1990b).** Models of supervisión: choices; in Richards, J.C. & D. Nunan (eds.).
- Gebhard, J.G. (1992).** Awareness of teaching: approaches, benefits, tasks. *English Teaching Forum*, 30/4, 2-7.
- Gebhard, J.G.; Gaitan, S. & Oprandy, R. (1990).** Beyond prescription: the student teacher as investigator; in Richards, J.C. & D. Nunan (eds.).
- Gebhard, J.G. & Ueda-Motonaga, A. (1992).** The power of observation: make a wish, make a dream, imagine all the possibilities!; in Nunan, D. (ed.) *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gutiérrez Almarza, G. (1995).** Uso de técnicas cualitativas para el análisis del conocimiento y la formación de los futuros profesores de lenguas extranjeras; en Ruíz, J.M., Sheerin, P. y E. González (eds.).
- Hopkins, D. (1985).** *A teacher's guide to classroom research*. Milton Keynes: Open University Press.
- Irvine-Niakaris, C. & Bacigal, S. (1992).** How can the trainer promote teacher development?. *English Teaching Forum*, 30/1, 42-43.
- Laspra, A. (1989).** La formación inicial del profesorado de inglés en la enseñanza secundaria; en *Actas del IX Congreso de AEDEAN*. León: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Long, M.H. (1990).** Second language classroom research and teacher education. *ELT Documents*, 133, 161-170.
- Madrid, D. (1997).** Los planes de estudios para la formación inicial de los maestros de inglés; en Hengge Cardell, S. (ed.) *Actas de las XII Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*. Granada: GRETA.
- Malamah-Thomas, A. (1987).** *Classroom interaction*. Oxford: Oxford University Press.
- Najt, M. y Arroyo, C. (1987)** Futuros profesores de EGB y EE.MM.: formación actual y posibles soluciones; en León, A. (ed.) *Actas del IV Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Córdoba: AESLA.
- Nunan, D. (1989).** *Understanding language classrooms: a guide for teacher-initiated action*. Cambridge: Prentice Hall.
- Nunan, D. (1990).** The teacher as researcher. *ELT Documents*, 133, 16-32.
- Nunan, D. (1991).** Methods in second language classroom-oriented research. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 249-274.
- Nunan, D. (1992).** *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pennington, M.C. (1990).** A professional development focus for the language teaching practicum; in Richards, J.C. & D. Nunan (eds.).
- Pujol Berché, M. (1995).** Reflexiones en torno a la formación universitaria de los futuros profesores de lenguas extranjeras; en Ruíz, J.M., Sheerin, P. y E. González (eds.).

- Rees, A. (1993).** Segmenting classroom activities for research purposes; in Edge, J. & K. Richards (eds.) *Teachers develop teachers research. Papers on classroom research and teacher development.* Oxford: Heinemann.
- Richards, J.C. & Nunan, D. (eds.) (1990).** *Second language teacher education.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Rouve, S. (1993).** ERASMUS/LINGUA within the PGCE. *Vida Hispánica: the Spanish and Portuguese Journal of the Association for Language Learning*, 7, 40-42.
- Ruíz, J.M., Sheerin, P. y González, E. (eds.) (1995).** *Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada.* Valladolid: Secretariado de Publicaciones de la Universidad.
- Seliger, H.W. & Shohamy, E. (1989).** *Second language research methods.* Oxford: Oxford University Press.
- Spada, N. (1990).** A look at the research process in classroom observation: a case study. *ELT Documents*, 133, 81-93.
- Tenjoh-Okwen, T. (1996).** Lesson observation: the key to teacher development. *English Teaching Forum*, 34/2, 10-13.
- Wallace, M.J. (1991).** *Training foreign language teachers: a reflective approach.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Wittrock, M.C. (ed.) (1986).** *Handbook of research on teaching.* New York: Macmillan Publishing Company.

NOTAS

1. En cualquier caso, un buen punto de partida para investigar su formación inicial puede ser el artículo de Madrid (1997), incluido en la bibliografía.
2. No queremos extendernos en este punto, pero resultará interesante para aquellos que quieran profundizar en este aspecto revisar, entre otros muchos, los siguientes títulos que se incluyen en la bibliografía: De la Serna (1995), Gebhard (1992), Gebhard & Ueda-Motonaga (1992), Long (1990), Malamah-Thomas (1987), Nunan (1989, 1990, 1991 y 1992), Rees (1993), Spada (1990), Tenjoh-Okwen (1996), Wallace (1991) o Wittrock (1986).
3. Véase la descripción de los cuatro parámetros que definen cualquier tipo de investigación, y que estamos utilizando para caracterizar a la nuestra, en Seliger & Shohamy (1989: 22-42).

RECENSIONES

Pastoriza Sotelo, Jesús (1997). *Lenguas Extranjeras: Claves para la Programación.* (2 Tomos). Madrid: Ed. SM-CONEDSI.

Lenguas Extranjeras: Claves para la Programación, publicado en la colección "Educación y Reforma", donde ya vieron la luz otra serie de trabajos relativos a la programación de las Matemáticas, Lengua, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales, comparte con los anteriores títulos planteamientos didácticos similares, estructuración de los contenidos del libro y un mismo objetivo: ayudar al profesorado a programar la asignatura –en este caso de inglés– desglosando los contenidos que aparecen en el Decreto de Mínimos.

Tenemos ante nosotros una extensa obra, de 397 páginas el primer tomo y 318 el segundo. El autor, partiendo del Currículo de Lenguas Extranjeras, ofrece amplios listados de contenidos didácticos organizados en taxonomías diferentes, cuya razón se explica bien en el Preface: "I have deliberately avoided the organization of contents suggested by the currículo oficial, and I have tried to look at them from a point of view which offers teachers a bridge between the traditional curriculum and the one offered by the LOGSE". Esta intención de servir de "puente" entre los conocimientos

previos del profesorado y los que se supone ha de adquirir para programar los contenidos de la LOGSE es un dato de especial valor didáctico que los profesores valorarán, especialmente los noveles que se acercan por primera vez al mundo de la programación.

En el capítulo I (tomo I), el autor se asoma a la historia de la metodología de la lengua inglesa de modo demasiado rápido, tal vez. Un poco más de profundización en el "Communicative Approach", especificar y explicar los componentes de la competencia comunicativa, ayudaría más a entender y apreciar el resto del trabajo. Ciertamente es que en el capítulo 4 se vuelve sobre el tema, aunque de modo excesivamente somero si se tiene en cuenta que el libro persigue ayudar al profesorado a tomar una opción personal a la hora de elaborar su programa o su Unidad didáctica, atendiendo a la propia realidad escolar donde trabaja.

El capítulo 2, y siendo coherente lo dicho en el prefacio, el autor no organiza la programación en términos de conceptos, procedimientos y actitudes, sino que presenta los

contenidos en cuadros de taxonomías sobre Grammar, Communicative functions, Vocabulary and situations and communicative skills (listening, speaking, reading and writing) de acuerdo a 10 niveles, que se espera los alumnos alcancen al final de los 4 años de la ESO, si bien el autor opina, acertadamente, que el nivel de conocimientos iniciales, y las características de cada contexto escolar explicarán, y justificarán, el que los alumnos se hallen en un determinado nivel.

En el capítulo 3, presenta los contenidos contemplados en los cuadros anteriores en una serie de tablas donde se estructuran dichos contenidos en torno a ejes de abscisas y coordenadas. Su objetivos –nos recuerda el autor– es ayudar al profesorado, tanto si trabaja con un programa formulado en términos gramaticales, como funcionales o situacionales, a no perder de vista los restantes contenidos que, necesariamente, han de contemplarse en toda programación.

En el capítulo 4, se ofrecen cuadros de correspondencias entre los contenidos enumerados en el Decreto de Mínimos de Lengua Extranjera de la ESO (conceptos, procedimientos y actitudes), y los que el autor denomina “claves” y estructura en 8 categorías con las correspondientes subcategorías.

En los capítulos 5 y 6, el autor presenta sendas ejemplificaciones de contenidos y objetivos didácticos

clasificados y organizados para intentar suplir la programación de la ESO partiendo de metodologías y enfoques didácticos diferentes: comunicativo, gramatical funcional, situacional y enseñanza por tareas.

El capítulo 7 constituye el índice de lo que aparece en los capítulos 8 y 9 y que comprende amplios repertorios de contenidos, secuenciados por niveles y estructurados en “Grammatical items” y “Communicative functions”, desglosados, a su vez, desde el “cognitive and effective domain” en conceptos, procedimientos y actitudes.

En el tomo II, que comprende los capítulos 10 y 11, cual sucede en los dos últimos del tomo I, el autor realiza el mismo trabajo de estructuración y análisis de contenidos de lengua inglesa, pero esta vez clasificados bajo epígrafes denominados, “Analysis of situations and vocabulary” y “analysis of communicative skills”.

Finalmente, presente el autor una taxonomía de objetivos educativos aplicados a la enseñanza del Inglés y extraída de Bloom. Taxonomía que marcó la línea organizativa del libro y cuya explicación terminológica se hubiera agradecido encontrar al principio del tomo I, pues ayudaría en la lectura o consulta del libro y a entender, por ejemplo, que el término traducción, de frecuente aparición en los listados procedimentales, tiene una acepción

más amplia que la manejada en términos lingüísticos.

En suma, nos hallamos ante un ingente trabajo, que en los últimos capítulos adquiere la forma de diccionario. El profesorado que desee situarse en él comprobará que pocos contenidos de tipo estructural, léxico, funcional o situacional, han quedado fuera del tintero. Tanto si el profesorado desea formular la programación en términos gramaticales, funcionales, situacionales, en conceptos, procedimientos y actitudes, o de cualquier otra forma, encontrará aquí un amplio repertorio conceptual en lengua inglesa (lo que agradecerán sin duda los opositores). Que este trabajo sirva al profesorado de mayor o menor ayuda para realizar una

programación va a depender, como siempre, de sus conocimientos previos, del concepto de lengua en el que se mueva y de lo que entienda por programación. En definitiva, de su capacidad para hacerse camino a lo largo del libro. Pero por muchos listados que aquí encuentre el lector no espere hallar la programación para su aula, pues, como dice el autor al principio, "el currículo debe adaptarse a la realidad de la escuela donde vaya a aplicarse". Podrá encontrar, eso sí, ideas y ayudas concretas para realizar esa programación que debiera servirle de guía de trabajo, más que de documento administrativo para entregar en la inspección.

M.T. Rodríguez

Becker, J., Reid, K., Steinhaus, P. y Wieck, P. (1998). *Un currículo abierto, flexible, creativo y divertido. Para 3-6 años.* Madrid: Ed. Narcea, S.A.; 416 páginas. Encuadernación en rústica y formato 20 x 15 cm.

Libro de enfoque eminentemente práctico, al proponer un desarrollo de programación, para el desarrollo del currículo de la educación infantil. Lo que se ofrece, fundamentalmente, es otro modo de enfocar el currículo, abierto a las capacidades, niveles e intereses más diversos. Tanto los materiales nuevos como «los de toda la vida» tienen cabida.

Todas las actividades del libro nos ofrecen un verdadero trampolín

para el pensamiento creativo y en este sentido responde al enunciado de su título.

El libro se articula en once grandes actividades temáticas: 1.- *Pegar* (pp.19-52), 2.- *¡Paf, bam, bum!* (pp. 55-88), 3.- *Gigante, pequeño, diminuto* (pp. 91-127), 4.- *Charcos de barro, jabón y pompas* (pp. 130-170), 5.- *Duendes y monstruos: ponte en su lugar* (pp. 173-207), 6.- *Sorpresas y fiestas* (pp. 211-

236), 7.- *Todo atado y bien atado* (pp. 239-274), 8.- *A través de los cristales* (pp. 277-320), 8.- *¡Pinta ésto!* (pp. 323-354), 9.- *Miniunidades* (pp. 357-382), 10.- *Miniunidades de bolsillo* (pp. 385-401), 11.- *Miniunidades 2: ruedas* (pp. 405-415), sobre las que se despliegan una breve introducción, una programación

de actividades y propuestas de las mismas en diversos ámbitos: de descubrimiento, artísticas, musicales y motrices, matemáticas y de lenguaje, así como propuestas de actividades complementarias para cada apartado establecido.

M.A. Cadrecha

Álvarez Pérez, L., Soler Vázquez, E. y Hernández García, J. (1998). *Un Proyecto de Centro para Atender la Diversidad*. Madrid: Ediciones S.M. 283 páginas.

No es infrecuente que los Centros Escolares de Educación Primaria y Secundaria carezcan de un auténtico Proyecto Educativo y de verdaderos Proyectos Curriculares de Etapa que les sirvan realmente para darles impronta personal, orientando y guiando tanto el modelo general del Centro con las Finalidades asumidas como el proceso educativo con los Objetivos planteados, desde los más generales, propios de cada Etapa, hasta los Objetivos de Aprendizaje concretados en las correspondientes Programaciones de Aula de cada una de las Áreas. Quizás sea aún más infrecuente que, en los respectivos Proyectos, se contemplen de forma realista las Adaptaciones para Atender adecuadamente la Diversidad de los alumnos. Y menos frecuente es, si cabe, que tal Atención a la Diversidad, cuando se contempla, no sea dirigida de modo único y exclusivo a los alumnos con menor

capacidad, relegando las diferencias individuales que también afectan a aquellos otros de mayores posibilidades: intelectuales, de superior capacidad. Todo ello, debido en gran parte a la no pequeña dificultad que entraña una buena elaboración del Proyecto Educativo y de los Proyectos Curriculares, implica que, a menudo, queden muy diluidos los verdaderos Objetivos del Centro, que ni logra personalizar sus enseñanzas ni potencia realmente en cada alumno sus auténticas posibilidades.

Para facilitar y comprender mejor todo ese arduo camino que lleve a establecer un modelo de Centro, planificar adecuadamente y llevar bien al aula todas las enseñanzas previstas de un modo coherente y válido para todo el alumnado. Álvarez, Soler y Hernández, a más de ofrecernos en esta obra un punto de partida para la

reflexión y el análisis de la labor docente, nos invitan, de forma clara, precisa y práctica, a recorrer en sus páginas las pautas necesarias para poder realizar el Proyecto Educativo, los Proyectos Curriculares de Etapa, las Programaciones de Aula y las Adaptaciones que permitan Atender la Diversidad de unos y de otros alumnos. En suma, todos aquellos documentos programáticos que, bien elaborados, comprendidos y asumidos por todos, se han de convertir, de hecho, no sólo en el verdadero motor

educativo de un Centro Escolar, también en la medida de su propia calidad. De ahí el valor de esta obra que, sin duda, puede ser de gran utilidad y ayuda tanto para los equipos directivos y pedagógicos, como para cada uno de los profesores; pues, lejos de escudarse únicamente en la mera teoría y huera lucubración, mediante sus propuestas y ejemplos, desciende sobre todo al plano de la ejecución y de la realización práctica e inmediata.

J. Reibelo

Curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (C.A.P.)

Con una duración de cinco meses —20 de octubre de 1997 a 20 de marzo de 1998— se realizó el Curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (C.A.P.), en el que se matricularon 970 alumnos. El curso se estructuró en tres partes: Módulos Teóricos, Didácticas Específicas y Prácticas en los Centros de E. Secundaria. Los Módulos Teóricos, con una duración de 56 horas, giraron en torno a las siguientes materias: Psicología de la Educación, Orientación y Acción Tutorial, Organización Escolar, Sociología de la Educación y Atención a la Diversidad. Las Didácticas Específicas tuvieron una duración de 38 horas y fueron seguidas por Prácticas en los Centros durante siete semanas.

La valoración del curso por parte de los alumnos se realizó mediante encuestas al finalizar los Módulos Teóricos y las Didácticas Específicas. De las mismas, se desprenden dos conclusiones fundamentalmente: valoración Buena/Excelente en la mayor parte de los casos y deseo expreso por parte de muchos alumnos de una mayor duración.

Cursos de actualización científica y metodológica organizados por el ICE de la Universidad de Oviedo en colaboración con la Dirección Regional de Educación (Consejería de Cultura) del Principado de Asturias

1. UN PROYECTO DE CENTRO PARA ATENDER LA DIVERSIDAD
2. LA EVALUACIÓN ESCOLAR: PROBLEMAS Y SOLUCIONES
3. LENGUA Y LITERATURA CASTELLANA. PRAGMÁTICA Y LINGÜÍSTICA DEL TEXTO
4. GEOGRAFÍA E HISTORIA. CIENCIAS SOCIALES ESTUDIO DE TEMAS SELECCIONADOS DEL CURRÍCULO DE CIENCIAS SOCIALES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
5. MATEMÁTICAS. ESTADÍSTICA Y PROBABILIDAD EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
6. LA FÍSICA MODERNA EN EL CURRÍCULO DEL BACHILLERATO DE CIENCIAS

Con una duración de tres créditos, del 15 de abril al 13 de mayo de 1998, se celebró en Oviedo el curso *Un proyecto de centro para atender la Diversidad*, dirigido por Luis Álvarez Pérez. Las clases fueron impartidas por J.A. González-Pienda (Director del Departamento de Psicología de la U. de Oviedo), J.C. Núñez (Profesor T. de Psicología de la Educación de la U. de Oviedo), L. Álvarez, J. Hernández y E. Soler (Profesores del ICE). El objetivo era analizar la problemática desde el Proyecto Educativo hasta las Programaciones de Aula y las Adaptaciones, y se desarrollaron los siguientes contenidos: El Ciclo de Instrucción. Origen y causas de la Diversidad. Evolución de las respuestas educativas a la Diversidad. El Proyecto Educativo: Fuentes y Elementos. Proyecto Curricular. Programación de Aula. Adaptaciones de Apoyo y Curriculares. Diversificación curricular. Capacidades, habilidades y estrategias cognitivas. Estrategias metacognitivas, afectivas y sociales. Temas Transversales. Asistieron 15 cursillistas que valoraron muy positivamente el curso y el material entregado.

Del 14 de abril al 14 de mayo de 1998, se celebró en Oviedo el curso *La evaluación escolar: problemas y soluciones*, dirigido por Enrique Soler Vázquez. Las clases fueron impartidas por: J. Muñiz (Catedrático de Psicología de la U. de Oviedo), P.L. Menéndez (Profesor de Lengua y Vocal de C.D.L.), M.A. Luengo, J. Hernández y E. Soler (Profesores del ICE). El objetivo era analizar la problemática de la evaluación de aprendizajes y se desarrollaron los siguientes contenidos: El Ciclo de Instrucción. Problemática de la Evaluación. Evolución del Concepto de Evaluación. Nuevas tendencias en la medición educativa. Instrumentos de la Evaluación. Banco de Pruebas. Toma de Decisiones. Clases de Evaluación. El Proceso de la Evaluación. Asistieron al curso 18 cursillistas que valoraron muy positivamente el curso y el material entregado.

Con una duración de tres créditos, del 18 de mayo al 4 de junio de 1998, se celebró en Oviedo el curso *Lengua y Literatura castellana. Pragmática y Lingüística del texto*, dirigido por Jesús Hernández García. Las clases fueron impartidas por Salvador Gutiérrez Ordóñez (Catedrático de la Universidad de León). El objetivo era analizar el discurso desde la perspectiva de la Pragmática y la Lingüística del texto y se desarrollaron los siguientes contenidos: *La Lingüística de la Comunicación*. Génesis y desarrollo de las nuevas disciplinas (Pragmática, Sociolingüística,

Psicolingüística, Etnolingüística, Lingüística del texto, Análisis conversacional, Semiótica y Lingüística aplicada). *La Teoría de los actos de habla. Lo implícito*. Presupuestos y sobreentendido. Principio de Cooperación. Teoría de la Relevancia y aplicaciones. *La enunciación polifónica. Sociopragmática*. Principio de Cortesía. *Funciones comunicativas*. Tema, Rema, Foco, Tópicos y Comentarios. *Pragmática y Sintaxis*. Oración compuesta y supuestos pragmáticos. La Interrogación. *Pragmática y Literatura*. La ironía. La metáfora. *La Lingüística del Texto. Análisis de la Conversación*. Asistieron 32 cursillistas que valoraron muy positivamente el curso y el material entregado.

Con una duración de dos créditos, del 18 de mayo al 8 de junio de 1998, se celebró en Oviedo el curso *Geografía e Historia. Ciencias Sociales estudio de temas seleccionados del currículo de Ciencias Sociales de Educación Secundaria*, dirigido por Juan Daniel Reibelo Martín. Las clases fueron impartidas por: Tomas Cortizo Álvarez (Catedrático de Geografía de la U. de Oviedo), Fermín Rodríguez Gutiérrez (Profesor T. de Geografía de la U. de Oviedo), Francisco Manuel Erice Sevares (Profesor T. de Historia Contemporánea de la U. de Oviedo), Javier Barón Thaidigsmann (Profesor T. de Arte de la U. de Oviedo) y Juan D. Reibelo Martín (Profesor del ICE). El objetivo era estudiar críticamente contenidos científicos de la Ed. Secundaria en el Área de Ciencias Sociales: Geografía, Historia y Arte y se desarrollaron los siguientes contenidos: *Utilidad de la Historia, función social y planteamiento para su enseñanza. Iniciación a la Historia del Arte en la Ed. Secundaria. Los gráficos en Ciencias Sociales. La mirada del Geógrafo: Espacio, paisaje y excursiones. La ordenación del Territorio como instrumento de Desarrollo. El Currículo de CC.SS. en la Ed. Secundaria. Modelos de pruebas no presenciales*. Asistieron 22 cursillistas que valoraron muy positivamente el curso y el material entregado.

Con una duración de dos créditos, del 18 de mayo al 8 de junio de 1998, se celebró en Oviedo el curso *Matemáticas. Estadística y Probabilidad en el Currículo de Educación Secundaria*, dirigido por Miguel Ángel Luengo García. Las clases fueron impartidas por Pedro Gil (Catedrático de la Universidad de Oviedo). El objetivo era estudiar temas de Estadística y Probabilidad de los currículos de Ed. Secundaria y se desarrollaron los siguientes contenidos: Estadística. Probabilidad. Asistieron

21 cursillistas que valoraron muy positivamente el curso y el material entregado.

Con una duración de tres créditos, del 19 de mayo al 16 de junio de 1998, se celebró en Oviedo el curso *La Física Moderna en el Currículo del Bachillerato de Ciencias*, dirigido por Arturo García González. Las clases fueron impartidas por: Andrés Viña Escalar (Catedrático de E.U. de Física Teórica de la U. de Oviedo), Julio M. Fernández Díaz (Profesor T. de Física Aplicada de la U. de Oviedo), Miguel Ferrero Melgar (Profesor T. de Física Teórica de la U. de Oviedo) y Javier Cuevas Maestro (Profesor T. de Física Atómica y Nuclear de la U. de Oviedo). El objetivo era estudiar temas de Física Moderna del currículo del Bachillerato de Ciencias y se desarrollaron los siguientes contenidos: Metodología científica. Elementos de Física relativista. Elementos de Física cuántica. Introducción a la Física nuclear. Partículas e interacciones fundamentales. Asistieron 30 cursillistas que valoraron muy positivamente el curso y el material entregado.

Colección monográfica de *AULA ABIERTA*

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

20. **Didáctica del Lenguaje. Experiencias Educativas en el Centro Piloto "Baudilio Arce". Cursos 1977-78 al 1986-87.**
(AA.VV.)
21. **Encuentros Literarios en el Bachillerato con la poesía de Garcilaso de la Vega.**
Jesús Hernández García
ISBN: 84-88828-00-4 Depósito Legal: AS-3735-92
22. **Instrumentos de Evaluación de aprendizajes.**
Teófilo R. Neira, Fernando Albuerno, Luis Álvarez Pérez, Miguel A. Cadrecha, Jesús Hernández, Miguel A. Luengo, Juan J. Ordóñez, Enrique Soler
ISBN: 84-600-8595-3 Depósito Legal: AS-2174-93
23. **Banco de Pruebas. Tomo -1-. Física.**
Armando García-Mendoza Ortega y Enrique Soler Vázquez
ISBN: 84-88828-03-9 Depósito Legal: AS/1476-94
- Banco de Pruebas. Tomo -2-. Química.**
Miguel Ángel Pereda Rodríguez y Enrique Soler Vázquez
ISBN: 84-88828-04-7 Depósito Legal: AS/1476-94
- Banco de Pruebas. Tomo -3-. Filosofía.**
Juan José Ordóñez Álvarez
ISBN: 84-88828-07-1 Depósito Legal: AS-751-95
- Banco de Pruebas. Tomo -4-. Matemáticas.**
Cándido Teresa Heredia y Miguel Ángel Luengo García
ISBN: 84-88828-13-6 Depósito Legal: AS/206-96
24. **Modelos de Enseñanza. Principios Básicos I.**
Teófilo R. Neira
ISBN: 84-88828-10-1 Depósito Legal: AS-3557-94
25. **Evaluación de Aprendizajes.**
Teófilo R. Neira, Luis Álvarez Pérez, Miguel A. Cadrecha Caparrós, Jesús Hernández García, Miguel A. Luengo García, Juan J. Ordóñez Álvarez y Enrique Soler Vázquez
ISBN: 84-88828-11-X Depósito Legal: AS-652-95
26. **Proyecto Educativo, Proyecto Curricular y Programación de Aula. Orientaciones y documentos para una nueva concepción del Aprendizaje.**
Luis Álvarez Pérez, Enrique Soler Vázquez y Jesús Hernández García
ISBN: 84-88828-08-X Depósito Legal: AS-1550-95
27. **La Diversidad en la Práctica Educativa. Modelos de Acción Tutorial, Orientación y Diversificación.**
Luis Álvarez Pérez y Enrique Soler Vázquez
ISBN: 84-88828-14-4 Depósito Legal: AS-1544-96
28. **Modelos de Enseñanza. Principios Básicos II.**
Teófilo R. Neira
ISBN: 84-88828-15-2 Depósito Legal: AS-1545-96
29. **Nuevas Tecnologías. Nueva Civilización. Nuevas Prácticas Educativas y Escolares.**
Teófilo R. Neira, José Vicente Peña Calvo y Luis Álvarez Pérez
ISBN: 84-88828-16-0 Depósito Legal: AS-2598-97