

Enseñar hoy

Didáctica básica para profesores

Consulte nuestra página web: www.sintesis.com
En ella encontrará el catálogo completo y comentado



NO fotocopie el libro

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

Enseñar hoy

Didáctica básica para profesores

José Bernardo Carrasco



EDITORIAL
SÍNTESIS

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquier otro, sin la autorización previa por escrito de Editorial Síntesis, S. A.

© José Bernardo Carrasco

© Universidad Internacional de La Rioja
Gran Vía Rey Juan Carlos I, 41
26002 Logroño - La Rioja

© EDITORIAL SÍNTESIS, S. A.
Vallehermoso, 34. 28015 Madrid
Teléfono 91 593 20 98
<http://www.sintesis.com>

ISBN: 978-84-907760-7-0

Impreso en España - Printed in Spain

Índice

Prólogo

1. Los fundamentos

1.1. Concepto y evolución de la Didáctica

1.2. Hacia una Didáctica Personalizada

1.2.1. La Educación Personalizada como solución de futuro

1.2.2. Hacia un concepto integral de persona

1.2.3. Bases en que se sustenta una Didáctica Personalizada

1.2.4. La enseñanza/aprendizaje como proceso unitario

1.3. Principios y exigencias de una Didáctica Personalizada

1.3.1. Principio de identidad (singularidad-autonomía-creatividad)

1.3.2. Principio de apertura (comunicación-solidaridad)

1.3.3. Principio de originación (filiación)

1.3.4. Principios de acción educativa

1.3.5. El estilo del profesor propio de una Didáctica Personalizada

Nota

2. Enseñar y aprender metacognitivamente

2.1. Metacognición: ¿por qué y para qué?

2.2. Pasos a seguir en toda actuación metacognitiva estratégica

2.3. Aplicaciones didácticas de la metacognición

2.3.1. Uso metacognitivo de estrategias de aprendizaje

2.3.2. Metamemoria

2.3.3. Metacompreensión

2.3.4. Metaatención

2.3.5. Metalectura

2.3.6. Metaescritura

2.4. Enseñar para aprender con todo el cerebro

2.5. Estrategias del profesor que favorecen el aprendizaje de sus alumnos

2.5.1. Preparación de la clase

2.5.2. Enseñar a autopreguntarse

2.5.3. Parafrasear las ideas de los estudiantes

2.5.4. Poner nombre a las conductas de los alumnos

2.5.5. El modelado

Notas

3. Estrategias didácticas personalizadas

3.1. Qué es una estrategia didáctica

3.2. Tipos de estrategias didácticas

3.3. Métodos de enseñanza: hacia una metodología operativa y participativa

3.3.1. Por qué la metodología ha de ser operativa y participativa

[3.3.2. Ventajas de la metodología operativa](#)

[3.3.3. El profesor ante la nueva metodología](#)

[3.4. Supuestos científicos de la metodología operativa](#)

[3.4.1. La actividad del alumno como elemento básico del quehacer escolar](#)

[3.4.2. Condiciones de la enseñanza operativa](#)

[3.4.3. La palabra en los métodos operativos](#)

[3.4.4. El agrupamiento de los alumnos en los métodos operativos](#)

[3.5. Supuestos científicos de la metodología participativa](#)

[3.5.1. Concepto de participación](#)

[3.5.2. Niveles de participación](#)

[3.5.3. Condiciones para la participación](#)

[3.5.4. Características del grupo participativo](#)

[3.5.5. Participación de los alumnos en el gobierno de la clase](#)

[3.6. Errores derivados de una concepción equivocada de la metodología operativa y participativa](#)

[3.6.1. Activismo](#)

[3.6.2. Rechazo de la exposición magistral como técnica didáctica](#)

[3.6.3. Relativismo derivado de un falso concepto de educación participativa](#)

[3.7. Técnicas de enseñanza](#)

[3.7.1. Situaciones de aprendizaje: el agrupamiento flexible de los alumnos](#)

3.7.2. El trabajo colaborativo o en equipo

3.7.3. La exposición didáctica

3.7.4. El interrogatorio

3.7.5. El coloquio

3.7.6. La discusión dirigida

3.7.7. El torbellino de ideas

3.7.8. El "Role Playing"

3.8. Principales procedimientos didácticos

3.8.1. Códigos de representación mental de los conocimientos

3.8.2. Procedimientos basados en el código lógico-verbal

3.8.3. Procedimientos basados en el código viso-espacial

3.8.4. Procedimientos basados en el código analógico

Nota

4. Planificación de la enseñanza para el aprendizaje

4.1. La actividad de los profesores

4.2. Planificación del proceso de enseñanza/aprendizaje

4.3. Programación de la enseñanza/aprendizaje

4.3.1. Necesidad de la programación

4.3.2. Niveles de programación

4.3.3. Qué debe incluir toda programación corta

4.4. Programar en equipo

4.5. Modelo de programa operativo personalizado por unidad didáctica o tema

4.5.1. Pasos a seguir

4.5.2. Observaciones

4.6. La planificación educativa en el contexto curricular

4.6.1. Concepto y tipos de currículos

4.6.2. Estructura del currículuo

Notas

5. Objetivos educativos conceptuales

5.1. Finalidades y objetivos fundamentales o generales

5.2. Objetivos terminales

5.3. Objetivos concretos

5.3.1. Objetivos operativos cerrados

5.3.2. Objetivos operativos abiertos

5.3.3. Objetivos comunes y objetivos individuales

5.3.4. A modo de síntesis: tipos de objetivos

5.4. Integración de las enseñanzas: hacia un sistema de objetivos fundamentales de la educación (SOFE)

5.5. Competencias educativas

5.5.1. Qué son las competencias educativas

5.5.2. Propuestas de competencias

5.5.3. Categorías de competencias

5.6. ¿Hay diferencias entre objetivos, contenidos y competencias?

Notas

6. Las actividades

6.1. La persona como principio de actividad

6.2. Importancia de las actividades

6.3. Criterios para la elección de las actividades de los alumnos

6.4. Técnica de dirección de las actividades de los alumnos

6.5. Actividades del alumno en función de las situaciones de aprendizaje

6.5.1. Actividades propias del grupo expositivo o receptivo

6.5.2. Actividades propias del grupo coloquial

6.5.3. Actividades propias de los equipos de trabajo

6.5.3. Actividades propias del trabajo individual

6.6. Actividades del alumno en función del proceso de aprendizaje

6.7. Orientaciones para establecer las actividades del alumno en función de las características de la persona

6.7.1. El hecho de que cada estudiante sea en sí mismo el principio de su actividad exige

6.7.2. El hecho de que cada estudiante tenga una personalidad peculiar, distinta de los demás (singularidad), obliga

6.7.3. El hecho de que cada estudiante sea un ser abierto a la realidad (natural, social y trascendente) exige

6.7.4. La autonomía personal que se reconoce a cada estudiante tiene como consecuencia

6.8. Actividades extraescolares

6.8.1. Concepto

6.8.2. Valores de las actividades extraescolares

6.8.3. Objetivos que se pretenden

6.8.4. Criterios preferentes en su establecimiento

6.8.5. Algunas modalidades de actividades extraescolares

7. Medios y recursos materiales

7.1. Tecnología y educación

7.2. Clasificación del material didáctico

7.3. Material impreso

7.3.1. Los libros escolares

7.3.2. Libros de lectura

7.3.3. Libros de estudio

7.3.4. Libros de trabajo

7.3.5. Libros de referencia o consulta

7.3.6. Libros o cuadernos de autocontrol

7.3.7. Las fichas

[7.4. Material producido por los alumnos](#)

[7.5. Material realista o tridimensional](#)

[7.6. Tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación](#)

[7.6.1. Los nuevos escenarios sociales y sus implicaciones en el ámbito educativo](#)

[7.6.2. Integrar tecnología educativa en las aulas](#)

[7.6.3. La Web 2.0 educativa](#)

[7.6.4. Tecnología educativa emergente](#)

[Notas](#)

[ó. Estrategias de motivación](#)

[8.1. Concepto de motivación](#)

[8.2. Tipos de motivaciones](#)

[8.2.1. Motivación extrínseca](#)

[8.2.2. Motivación intrínseca](#)

[8.2.3. Motivación trascendente](#)

[8.3. Algunas claves para motivar en el aula](#)

[8.3.1. Las grandes motivaciones humanas, según García Hoz](#)

[8.3.2. Necesidad de logro: McClelland](#)

[8.3.3. Curiosidad y manipulación: Harlow y Butler](#)

[8.3.4. Utilización de reforzamiento: conductistas](#)

[8.3.5. Disonancia cognitiva: Festinger](#)

[8.3.6. Teoría de la atribución: Heider](#)

[8.3.7. Metodología operativa y participativa](#)

[8.3.8. El profesor \(varios autores\)](#)

[8.4. Organización motivacional de la enseñanza](#)

[Notas](#)

[9. La evaluación](#)

[9.1. Bases de la evaluación](#)

[9.2. Razones que justifican la evaluación](#)

[9.3. Qué hay que evaluar](#)

[9.4. Sistemas de evaluación](#)

[9.4.1. Heteroevaluación](#)

[9.4.2. Autoevaluación](#)

[9.4.3. Coevaluación](#)

[9.4.4. Autoevaluación del profesor](#)

[9.5. Tipos de evaluación](#)

[9.5.1. En función de su temporalización](#)

[9.5.2. En función de su naturaleza](#)

[9.6. Tipos de rendimiento](#)

[9.7. Clasificación de los instrumentos de evaluación](#)

[9.7.1. Técnicas de evaluación de los conocimientos \(saber\)](#)

9.7.2. Técnicas de evaluación de aptitudes o estrategias (saber hacer)

9.7.3. Técnicas de evaluación de las actitudes/valores/hábitos operativos o virtudes (saber ser y saber vivir como personas)

9.8. Técnicas de evaluación de los conocimientos (saber)

9.8.1. Pruebas escritas

9.8.2. Pruebas orales

9.8.3. Requisitos que debe reunir todo instrumento de evaluación de conocimientos

9.9. Técnicas de evaluación de aptitudes y estrategias (saber hacer)

9.9.1. Evaluación del conocimiento de las distintas estrategias

9.9.2. Evaluación del uso de estrategias

9.9.3. Evaluación de la capacidad autorreguladora

9.9.4. Pruebas prácticas

9.10. Técnicas de evaluación de las actitudes/valores/hábitos operativos o virtudes (saber ser y saber vivir como personas)

9.10.1. Concepto

9.10.2. Técnicas de observación

9.10.3. Técnicas de información directa

9.11. Las sesiones de evaluación

9.12. Las adaptaciones curriculares como estrategia de personalización educativa

9.12.1. Adaptaciones de acceso al currículo

9.12.2. Las adaptaciones curriculares según su amplitud: centro, aula, alumno

[9.12.3. Las adaptaciones curriculares según su significatividad](#)

[9.13. Hacia una evaluación integradora](#)

[Notas](#)

[10. El profesor como director de la clase](#)

[10.1. La principal tarea del profesor](#)

[10.2. Objetivos que se pretenden](#)

[10.2.1. Objetivos inmediatos](#)

[10.2.2. Objetivos mediatos](#)

[10.3. Formas que puede adoptar la dirección de la clase](#)

[10.3.1. Forma correctiva](#)

[10.3.2. Forma preventiva](#)

[10.3.3. Forma educativa](#)

[10.4. El profesor como líder de la clase](#)

[10.4.1. La autoridad del profesor](#)

[10.4.2. Destreza en el dominio del grupo](#)

[10.5. Normativa de la convivencia](#)

[10.6. Condiciones fundamentales de la normativa de la convivencia](#)

[10.7. Resumen de normas para el gobierno de la clase](#)

[Bibliografía](#)

Prólogo

Este es un magnífico libro cuya lectura y difusión hará sin duda un gran bien a los lectores, a los profesores en ejercicio, a los que se están preparando para serlo y a toda persona interesada en mejorar la calidad de la educación nacional e internacional.

Tengo la satisfacción de presentar esta obra que considero de gran utilidad e interés profesional y social, por lo cual estoy muy agradecido al autor, mi admirado y prolífico colega profesor José Bernardo Carrasco, de quien tanto he aprendido y sigo haciéndolo.

Toda acción pedagógica, educativa, responde necesariamente a una concepción antropológica más o menos definida. Cada página de Enseñar hoy refleja una concepción educativa muy concreta, aquella que centra toda la atención en la relevancia de la persona, de cada persona. No somos las personas las que nos tenemos que adecuar a las distintas teorías o sistemas, sino que deberían ser las teorías y los sistemas educativos los que se adecuasen a la realidad.

Cuando el profesor centra su atención en el contenido de la enseñanza o en el grupo de alumnos es muy probable que el alumno concreto se sienta considerado como una pieza más del sistema, un "objeto"; las repercusiones personales, y sociales, que ese enfoque conlleva son muy graves. Es completamente distinto cuando el profesor "ve" en cada alumno un ser único y por lo tanto especialmente valioso. Esta visión del profesor es una poderosísima palanca que eleva el autoconcepto del alumno y le hace sentir como lo que realmente es: un sujeto, una persona, con toda la dignidad que este concepto encierra.

El libro que ahora nos ocupa no se limita a bienintencionadas consideraciones teóricas, sino que desciende al terreno de la práctica proponiendo estrategias didácticas concretas experimentadas con éxito por el autor en sus largos años de docencia. Su experiencia se extiende a todos los niveles educativos. Es significativo el número de capítulos que incluyen en sus títulos los términos "estrategia" y "concreción" ya que quizá uno de los problemas con los que se encuentra la enseñanza actual es la existencia de una brecha entre los utilísimos descubrimientos de la Ciencia Pedagógica y su

aplicación concreta en las aulas.

Por otro lado, al remitirnos en el primer capítulo a los fundamentos de la educación, el autor aleja el peligro de convertir al profesor en un simple "aplicador de recetas" que busca exclusivamente la eficacia operativa dejando de lado los aspectos más profundos de una auténtica educación.

En conclusión, recomiendo vivamente la lectura, el estudio, de Enseñar hoy. Didáctica básica para profesores y su puesta en práctica en las aulas. Es un estupendo instrumento para superar la citada brecha teoría-práctica educativa y contribuir, por tanto, a la construcción de una sociedad mejor en la que cada persona cuente por sí misma.

José Fernando Calderero

Decano de la Facultad de Educación

Universidad Internacional de La Rioja

1

Los fundamentos

i.i. Concepto y evolución de la Didáctica

Desde la Antigüedad ha existido siempre una preocupación por la instrucción y, sobre todo, por el modo de presentarla. Etimológicamente, la palabra Didáctica deriva del griego *didaktike* ("enseñar"), que significa literalmente "lo relativo a la enseñanza".

Comenio (1592-1670) es considerado como el punto de partida de la construcción de la Didáctica gracias a su obra *Didáctica Magna*, publicada en 1640. En ella plantea algunos principios clásicos, a saber:

- La didáctica es una técnica y un arte.
- La enseñanza debe tener como objetivo el aprendizaje de todo por parte de todos.
- Los procesos de enseñanza y aprendizaje deben caracterizarse por la rapidez y la eficacia, así como por la importancia del lenguaje y de la imagen.

Más adelante, Claparède entiende la Didáctica como metodología de la enseñanza. Por su parte Mattos, en pleno siglo xx, la define como disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, esto es, la técnica de dirigir y orientar eficazmente a los alumnos en su aprendizaje. De modo similar, su coetáneo Nerici indica que la Didáctica es el conjunto de técnicas a través de las cuales se realiza la enseñanza; para ello, reúne y coordina, con sentido práctico, todas las conclusiones y resultados que llegan de las ciencias de la educación, a fin de que dicha enseñanza resulte más eficaz.

Dando un paso más, Medina Rivilla, ya en la actualidad, concibe la Didáctica aunando la enseñanza (*docere*) con el aprendizaje (*discere*), cuyas actividades propias reclaman la interacción entre los agentes que las realizan (profesores y alumnos). Hoy la

mayoría de los autores coinciden en identificarla con "teoría y práctica de la enseñanza y del proceso de enseñanza/aprendizaje", y desde distintas posiciones epistemológicas (racionalista y hermenéutica), llegan a situarla como ciencia, como tecnología y como arte.

La Didáctica está vinculada a otras disciplinas, de entre las que destacan la antropología, la psicología, la organización escolar y la orientación educativa.

Los componentes que actúan en el acto didáctico son:

- El docente o profesor
- El discente o estudiante
- El contexto social del aprendizaje
- El currículo

Dentro de la Didáctica cabe, a su vez, se puede distinguir entre:

- Didáctica general, que establece los principios y técnicas aplicables a todas las personas y materias.
- Didáctica diferencial, que tiene en cuenta la evolución y características de la persona.
- Didáctica especial o específica, que estudia las estrategias específicas de cada materia o área de conocimiento.

1.2. Hacia una Didáctica Personalizada

1.2.1. La Educación Personalizada como solución de futuro

La realidad actual pone de manifiesto que la educación que se está impartiendo no responde a lo que el ser humano es y necesita. El hombre se siente frustrado porque de la educación no sólo espera obtener ventajas materiales y sociales, sino, además y sobre todo, razones para vivir. Por eso no basta enseñar mucho a muchos, sino dar buena educación a todos. Y sólo será buena cuando responda a lo que demanda y exige la

naturaleza humana. Se hace necesario, pues, conocer qué es lo propio de la naturaleza humana y de la persona que la encarna, cuáles son las motivaciones o valores que definen su puesto en el mundo, cuál es el papel de los agentes educativos (padres, profesores, alumnos...), y educar de acuerdo con estas exigencias (Forment, E., 1989: 77). A todo ello responde la Educación Personalizada.

De todos es sabido que no es posible referirse a la educación del hombre si previamente no se tiene un esbozo de la imagen del hombre que se va a formar. Toda educación se instala en una concepción del hombre, porque aquélla acontece en la naturaleza de éste, se vincula a su actividad y tiene que ver esencialmente con su vida, con su fin, con su felicidad, con su conducta. Nuestra opinión sobre la educación depende, pues, de nuestra opinión acerca del hombre, de su naturaleza, de su destino, de su fin. Especial significación tiene en la educación el ser personal del hombre, la dimensión del individuo como persona (Medina Rubio, R., 1989: 14).

La necesidad, pues, de conocer lo que es la persona, para ofrecer una explicación profunda y última del proceso educativo, revela que ella es el fundamento de la educación. Si la educación tiene su origen en la persona y ella es también su destinataria, si la educación es de la persona y para la persona, hay que reconocer que se apoya y cimienta totalmente en la misma (Forment, E., 1989:77). De ahí que a continuación se incluya una breve explicación sobre qué es la persona y qué notas la constituyen, para deducir en consecuencia qué educación es la que debe recibir para su realización más completa.

1.2.2. Hacia un concepto integral de persona

La naturaleza del hombre, como la naturaleza de cualquier otro tipo de ser, es un principio de actividad que se refiere a lo que le es propio, o sea, a lo que le hace ser precisamente hombre y no otra cosa. ¿Y qué es lo propio del ser humano? La racionalidad, que se convierte así en principio de las operaciones propias del ser humano. ¿Y cómo se llevan a cabo las operaciones específicamente humanas? Mediante el entendimiento o inteligencia (conocer), y la voluntad (querer).

Ahora bien, la naturaleza humana es común a todos los hombres, lo que les hace ser

iguales. Pero en la realidad lo que existen son seres concretos, individuos que tienen la misma naturaleza, pero que no se confunden, que son distintos entre sí; pues bien, cada ser humano concreto recibe el nombre de persona. Por eso cada persona es única, irrepetible, distinta, originada y original, que hace real la naturaleza humana en tanto principio consiste, dinámico y unificador de sus operaciones (Bernardo Carrasco, J.; Javaloyes, J.J.; Calderero, J.F., 2007: 25).

De lo que acabamos de exponer se deducen las notas propias de la persona (García Hoz, V., 1993: 97-130):

- Es principio de actividad, no resultado de factores ajenos a ella como pretenden los reduccionismos personalistas. De esta forma hace realidad las posibilidades que tiene como persona, al ser origen de sus acciones.
- Es singular, con identidad propia, única, irrepetible, creativa, indivisa, con intimidad, íntegra.
- Es abierta, tanto al mundo que le rodea cuanto a los demás y a la trascendencia. De aquí se deriva su carácter comunicativo y solidario, de los que derivan la amistad, la convivencia y, en última instancia, el amor.
- Es autónoma, es decir, que no puede ser participada o asumida por otro, sino que es intransferible, libre, responsable, capaz de formular su propio Proyecto Personal de Vida y autogobernarse.
- Es sexuada, de forma que no se trata de algo accidental, sino que forma parte del ser mismo de la persona. Se es persona desde la condición de hombre o mujer, por lo que no debe confundirse el sexo con el género.
- Es originada y original, pues no se ha dado el ser a sí misma, pero a la vez es principio de sus operaciones y, por tanto, creativa.

Por otra parte, en la persona cabe distinguir las cuatro dimensiones siguientes:

- La dimensión corporal, que demanda una educación propia que contribuya a la educación de toda la persona. Nótese al respecto la importancia de la

psicomotricidad, de la reciedumbre, etc., que conlleva esta dimensión.

- La dimensión afectiva, que incluye la educación de afectos, sentimientos y emociones. Ayuda a tener conciencia de sí mismo y de su identidad sexual.
- La dimensión intelectual, que hace referencia a la educación de la inteligencia en sus múltiples manifestaciones con el fin de encontrar la verdad.
- La dimensión volitiva, por la que el hombre decide y quiere, y cuyo objeto es el bien.

La Educación Personalizada, pues, será aquella que atienda a todas las notas y dimensiones propias de la persona que se acaban de mencionar. A ello contribuye decisivamente la Didáctica, pues la relación entre el educador y el educando se realiza en función de estas notas y dimensiones.

1.2.3. Bases en que se sustenta una Didáctica Personalizada

Desde una concepción personalizada, la Didáctica estudia el trabajo que pone en relación al que enseña con el que aprende. Con esto se ponen claramente de manifiesto tres realidades:

- a)La relación de los elementos que integran el acto didáctico o proceso de enseñanza/aprendizaje.
- b)En esta relación, lo personal adquiere dimensiones propias que dotan a ese hacer de flexibilidad y humanidad.
- c)Por otra parte esta relación es necesaria, pues docencia, aprendizaje y objeto vinculante carecen de sentido fuera de esa relación triangular.

La Didáctica Personalizada presupone que la relación del profesor con el alumno implica entender al profesor como guía, orientador y facilitador de los contenidos curriculares (conceptos, procedimientos, valores y actitudes), para que el alumno los procese e integre de modo personal, original.

Por su parte, enseñar exige:

- Planificar, programar unos objetivos competenciales para conseguir unos contenidos a través de determinados medios (actividades, recursos...), estableciendo unos criterios para evaluar la eficacia de todos los elementos. La formulación de un plan implica la toma de decisiones anticipada y la reflexión con anterioridad de la puesta en práctica.
- Ejecutar lo planificado, ponerlo en práctica mediante el uso de las estrategias y recursos correspondientes. Aquí se desarrolla el proceso de enseñanza.
- Obtener unos resultados que, normalmente, se refieren al rendimiento de los escolares en todos los ámbitos de la educación.
- Evaluar tanto lo planificado cuanto lo ejecutado (proceso), y lo conseguido (resultado), para llevar a cabo las modificaciones o reestructuraciones que puedan mejorarlos, si procede.

1.2.4. La enseñanza/aprendizaje como proceso unitario

La teoría de la comunicación ofrece las diferentes perspectivas del modelo de enseñanza tradicional (pasiva y memorística), y del modelo de enseñanza personalizada. Si entendemos la comunicación como una acción social recíproca realizada por medio de mensajes, y la aplicamos a la enseñanza nos encontramos con que:

- La enseñanza ocurre entre personas (acción social en un marco social), uno de cuyos factores es la socialización de los alumnos. Como ya hemos dicho, la enseñanza es "encuentro", en palabras de López Quintás.
- La enseñanza sólo tiene sentido en función de producir o facilitar aprendizaje en el alumno, quien también influye en el profesor.
- Los contenidos de la enseñanza son los mensajes, los intermediarios que relacionan al alumno con el profesor.

En consecuencia, la enseñanza es un estímulo externo emisor de mensajes cuya finalidad consiste en la adquisición o modificación de conductas (cognoscitivas, afectivas, psicomotrices...) en el alumno, es decir, producir aprendizaje.

El receptor (alumno) puede o no mandar nuevas informaciones (retroalimentación) al emisor, en función de los mensajes recibidos. Si no los manda, estamos ante una enseñanza o comunicación de corte tradicional; si los manda, estamos ante una comunicación o enseñanza personalizada. Por otra parte, para la transmisión del mensaje (contenidos) en la enseñanza personalizada, tanto el emisor (profesor, padres...), como el receptor (alumno), utilizan algún medio (estrategias, actividades, recursos materiales).

La enseñanza, pues, está en función del aprendizaje: no tiene sentido en sí misma. El proceso de enseñar está imbricado en el proceso de aprender: son como las dos caras de una misma moneda. El proceso de enseñanza/ aprendizaje (comunicación), es un proceso interactivo en el que el alumno también emite mensajes hacia el profesor, padres... Es, pues, una comunicación bidireccional que debe utilizar el educador como fuente de información para detectar fallos y aciertos en su trabajo educativo, para subsanar carencias de información de los alumnos y para confirmar la consecución de los objetivos propuestos y controlar el proceso seguido.

Una frase, para terminar este epígrafe, podría constituir un digno colofón, por todo lo que encierra; es una frase para pensar, que dice así: "Si nos preguntásemos sobre cuál es la más importante función del profesor, podríamos responder diciendo que su trabajo no debe consistir tanto en dar ciencia cuanto en enseñar a adquirirla":

1.3. Principios y exigencias de una Didáctica Personalizada'

Anticipamos, a modo de resumen, el contenido de este libro, de forma que el lector sepa de antemano qué es lo más característico de una Didáctica concebida en sentido personal.

1.3.1. Principio de identidad (singularidad-autonomía-creatividad)

- Posibilidad de que los trabajos y las relaciones escolares permitan el desarrollo de cada estudiante de acuerdo con su capacidad, sus intereses y aficiones y su ritmo de aprendizaje, y con las circunstancias familiares y sociales de su historia personal.
- Estímulo permanente para la capacidad creativa de cada escolar.

- Estímulo de la peculiaridad de cada centro educativo conforme a su carácter institucional y social propio.
- Posibilidad de participación de los escolares no sólo en la realización, sino también en la organización y programación de actividades, de tal suerte que puedan ejercer su libertad de aceptación, de elección y de iniciativa.
- Autonomía real y -responsabilidad social de los centros educativos.

1.3.2. Principio de apertura (comunicación-solidaridad)

- Disposición receptiva y capacidad expresiva.
- Desarrollo de la capacidad de observación.
- Actitud de sociabilidad.
- Aceptación de personas con ideas y esquemas conceptuales diferentes.
- Rechazo a la acepción de personas.
- Apertura a la realidad desconocida (espíritu investigador).
- Superación de las limitaciones intelectuales, físicas, etc. en busca de situaciones mejores.
- Posibilidad de fundamentar el trabajo escolar en el desarrollo de la capacidad de comunicación.

1.3.3. Principio de originación (filiación)

- Cultivar la humildad que lleva a aceptarse a sí mismo y a la realidad propia de las circunstancias que conlleva el hecho de existir.
- Fomentar el amor y respeto a sus padres por habernos transmitido la vida.
- Saber agradecer la realidad de su propia existencia

1.3.4. Principios de acción educativa

- Participación de todos los elementos que constituyen la comunidad educativa (directivos, profesores, padres, alumnos y técnicos), en la programación de actividades y en la selección, confección y uso del material escolar.
- Asegurar la unidad del fin y del proceso educativo en un sistema de Objetivos Fundamentales, de donde surgen los objetivos competenciales concretos de cada Unidad Didáctica o temática, que habrán de ser comunes u obligatorios para todos, e individuales (optativos y libres), con el fin de orientar las diferencias personales.
- Determinación de los contenidos de la actividad expresiva partiendo de la experiencia personal de los escolares y orientándolos a la cultura sistemática y al mundo profesional.
- Programación de las actividades de forma que en el tiempo escolar tengan cabida expresa tanto las funciones de la actividad interior, cognitiva y desiderativa, cuanto las de la conducta manifiesta, verbal y no verbal.
- Empleo de los elementos que la técnica ofrece al servicio de la educación.
- Actuación del profesor como estímulo, orientación y control del trabajo de los escolares, de forma que lo que los estudiantes puedan realizar por sí solos lo realicen sin intervención del profesor.
- Práctica de la docencia en equipo.
- Agrupación flexible de los alumnos.
- Utilización de todas las situaciones de aprendizaje, ponderando especialmente el trabajo en equipo y el trabajo individual de los escolares.
- Evaluación y promoción continuas.
- Autoevaluación del estudiante y exigencia de responsabilidad por las decisiones tomadas y por el cumplimiento de las actividades iniciadas.

- Evaluación permanente de todos los condicionantes y elementos de la educación, para ir descubriendo nuevos estímulos y métodos que cada vez hagan más eficaz la tarea de la comunidad educativa.
- Desarrollo y uso de la capacidad de interacción educativa entre alumnos.

1.3.5. El estilo del profesor propio de una Didáctica Personalizada

Analizando la actividad de cualquier profesor en el aula como realizada a través de determinadas relaciones, podemos descubrir, en palabras de García Hoz (1988-b: 27), que en su acción establece relaciones con la cultura en tanto que contenido de la enseñanza; con los alumnos, en la medida en que ellos han de recibir los estímulos y reobrar sobre ellos; con el grupo social constituido por el profesor y los alumnos. Si a estas tres grandes relaciones a las que hacen referencia la capacidad didáctica, la capacidad de atención personal y la capacidad de gobierno, añadimos el constructo referido al condicionante fundamental de toda acción docente, que es la propia persona y vida del profesor, constructo que podemos expresar como tono vital, tendremos cuatro grandes criterios para identificar un estilo docente.

Refiriéndonos en concreto al estilo personalizado de educación, diríamos que se resume en las siguientes características:

- a)Es un estilo integrador y abierto.
- b)Es un estilo operante y creador.
- c)Es un estilo singularizador y convivencial.
- d)Es un estilo exigente y alegre.
- e)Es un estilo reflexivo y crítico.

Nota

1 Junto a nuestras aportaciones, hemos tomado algunas del Código de la Educación Personalizada de García Hoz (1988-b: 335-339). La cita completa puede verse en la

bibliografia final.

2

Enseñar y aprender metacognitivamente

2.1. Metacognición: ¿por qué y para qué?

La metacognición es un área nueva de estudio que se viene expandiendo con rapidez desde comienzos de la década de 1980 y ha suscitado una inquietud vibrante por descubrir cuáles son las estrategias más eficaces para aprender y por diseñar sistemas didácticos para enseñar a los alumnos a hacer del estudio un ejercicio de la inteligencia y no simplemente de la memoria mecánica. Esto lleva a afirmar a Burón (1993: 3-5) que el estudio de la metacognición es el esfuerzo más serio y práctico que ha hecho la psicología por penetrar en la mente del estudiante, mientras realiza tareas escolares o trata de aprender, para ver qué hace y cómo trabaja mentalmente.

Al hacer esta 'radiografía' de las técnicas de trabajo de los estudiantes, se han identificado con bastante precisión las estrategias de aprendizaje del estudiante que es eficaz y las de aquél que no lo es tanto. Esto ha significado el descubrimiento de deficiencias en habilidades básicas del aprendizaje que subyacen en la raíz del bajo rendimiento escolar, y el diseño de nuevas formas de estudiar que se parecen muy poco a los llamados desde siempre "métodos de estudio"; incluso se puede afirmar que los suplantán, y con razón. En esos métodos se pedía al escolar, por ejemplo, que estudiara fijándose en las ideas importantes de la lección, pero no se le enseñaba a identificar esas ideas; se le decía que leyera tratando de comprender, pero nadie le enseñaba a leer comprendiendo. Y al final, se le exigía que hiciera un resumen de la lección, pero sin haberle enseñado a resumir... Es decir, se le exigía más que se le enseñaba. En la literatura metacognitiva se aconseja justo el proceso contrario: se empieza por enseñar a aprender a aprender.

Cualquier persona que sabe el qué, el cómo, el porqué y el para qué de una tarea, que

conoce el esfuerzo que supone su realización y utiliza los recursos adecuados para llevarla a cabo, tiene conciencia de que el esfuerzo le lleva a un sentimiento superior y en consecuencia está motivado.

Pues bien, este conocimiento del qué, cómo, porqué y para qué enseñar y aprender, así como la experiencia de su eficacia, se denomina metacognición de las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

2.2. Pasos a seguir en toda actuación metacognitiva estratégica

La metacognición estratégica, pues, consiste en la capacidad que tenemos de autorregular o autocontrolar el propio aprendizaje; es decir, de planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallos y, como consecuencia, transferir todo ello a una nueva actuación.

Comprender los alcances de la metacognición en el ámbito escolar permitiría responder a preguntas como: ¿qué hace mal el alumno en su proceso de aprendizaje?, ¿qué no hace el estudiante para que su aprendizaje sea eficaz?, ¿qué hace mentalmente el estudiante eficaz para obtener un aprendizaje profundo? La respuesta a estas preguntas ha permitido desarrollar modelos de enseñanza y de aprendizaje que hoy se conocen como "estrategias de aprendizaje".

La metacognición requiere seguir, de modo sucesivo, los tres pasos siguientes (Burón, 1993):

a) Conocer nuestras operaciones o procesos mentales (conocer el qué y el para qué).

Esto implica conocer cómo funcionamos mentalmente (qué forma tenemos de atender, de memorizar, de comprender, de leer, de escribir...), y para qué sirven.

Implica también conocer las estrategias de enseñanza (profesores), y de aprendizaje (alumnos), que han demostrado ser eficaces al respecto.

b) Saber escoger y utilizar estrategias para mejorar esas operaciones y procesos mentales (conocer y practicar el cómo). Es decir, cada alumno y cada profesor han elegir, de las estrategias conocidas en el apartado anterior, aquellas que consideran mejores para su caso concreto, y a la vez han de observar y comprobar la eficacia

de las estrategias elegidas. Ello implica valorar tanto el proceso de enseñanza seguido por el profesor, como los resultados obtenidos por el alumno (aprendizaje conseguido).

c) Poseer la capacidad autorreguladora: No basta con que el profesor o el alumno se den cuenta de que no enseñan o aprenden bien, respectivamente; necesitan también conocer qué estrategias de enseñanza o aprendizaje deben usar para entender y remediar la situación, y para enseñar a aprender (profesor), y aprender a aprender (alumno), reflexionando sobre sus propios procesos mentales y deduciendo por sí mismo qué estrategias son más eficaces. Por tanto, deben saber readaptar y, en su caso, cambiar las estrategias de enseñanza o aprendizaje utilizadas si así lo requiere la tarea. La capacidad de aprender a enseñar y de aprender a aprender por uno mismo (la autonomía del profesor para enseñar y del alumno para aprender), es condición básica de este tercer paso.

2.3. Aplicaciones didácticas de la metacognición²

2.3.1. Uso metacognitivo de estrategias de aprendizaje

Corresponde al profesor enseñar al alumno a aprender de modo metacognitivo, es decir, a que el alumno utilice las estrategias de aprendizaje de modo metacognitivo. Esto supone:

a) Saber lo que hay que hacer (conocimiento declarativo). Se refiere al conocimiento de las estrategias de aprendizaje: qué son, características que presentan, tipos, pasos a seguir en su utilización...

b) Saberlo hacerlo (conocimiento procedimental). Hace alusión a saber poner en práctica el conocimiento declarativo, es decir, a usar realmente las estrategias de modo correcto.

c) Controlarlo mientras se hace (conocimiento condicional o función autorreguladora), que incluye:

- Saber cuándo hay que emplear cada estrategia.

- Comprobar su eficacia.
- Saber readaptar las estrategias que se están utilizando, o cambiarlas, si no producen el resultado previsto.

2.3.2. Metamemoria

2.3.2.1. Concepto

Conocemos nuestra memoria y cómo trabaja. Pero debemos evitar el error de creer que la memoria es como una entidad que sólo se usa para almacenar datos. Por el contrario, hemos de tener en cuenta que nuestra memoria determina poderosamente nuestro modo de sentir y -de actuar.

La metamemoria hace referencia al conocimiento que tenemos de nuestra memoria (sus recursos, limitaciones, operatividad, etc.), el cual nos permite hablar de ella, analizarla y diseñar estrategias para recordar mejor (Burón, 1993). Para conocer qué es la memoria y los procesos que emplea, se requieren cuatro elementos:

- a)Sensibilidad: para desarrollar la metamemoria, el alumno tiene que aprender a discernir cuándo ha de memorizar información para recordarla y usarla después, pues hay datos que se recuerdan sin intentarlo, mientras que otros exigen esfuerzo para conseguirlo.
- b)Variables de la persona: el escolar tiene que aprender hasta dónde puede fiarse de su memoria, y actuar en consecuencia, autorregulando el olvido, repasando, escribiendo los datos... (muchas veces nos dicen que saben algo y, al comprobarlo, vemos que no es así). Por eso han de aprender a conocer las posibilidades y límites de su propia memoria, es decir, sus características: qué le cuesta más memorizar, o menos, etc.
- e)Variables de la tarea: el alumno tiene que aprender que hay datos más difíciles de recordar que otros, que es más fácil aprender pocos elementos que muchos, que no es lo mismo emplear poco tiempo que mucho, que cuantos más sentidos intervengan mejor memoriza, etc.

d) Variables de estrategias: el escolar va descubriendo qué estrategias voluntarias facilitan la memorización (resúmenes, esquemas, mapas conceptuales, notas, síntesis...) y va desarrollando sus propias estrategias. Borkowski y otros (1976), confirmaron que los alumnos usan con más facilidad y espontaneidad las estrategias de la memoria cuando son conscientes de su utilidad. Por tanto, si se les enseñan estrategias de memorización, haciéndoles ver su utilidad y comprobándolo ellos, mejorará la eficacia de sus esfuerzos por aprender.

2.3.2.2. Metacognición de las estrategias de la memoria

El conocimiento metacognitivo de las estrategias de la memoria (conocimiento de las mismas, de sus resultados, de su ámbito de aplicación, etc.), es condición necesaria para desarrollar la metacognición de la memoria. Efectivamente, en la metamemoria debemos incluir no sólo los conocimientos que tenemos de nuestra propia memoria (capacidad, recursos, variables que ayudan o limitan el recuerdo, etc.), sino también la metacognición de las estrategias de la memoria: sabemos cómo recordamos al usar una estrategia y cómo lo hacemos cuando usamos otra, y este conocimiento (metacognición de las estrategias), determina nuestra conducta en el futuro; si en un momento determinado usamos una mnemotecnica concreta y advertimos que nos ayuda a recordar, el conocimiento y recuerdo de esta eficacia nos sirve para tomar la iniciativa de volver a usarla en otra ocasión.

Así, la comprobación de su utilidad nos lleva a conocer un nuevo recurso de la memoria, aumenta nuestra metamemoria; y viceversa, este nuevo conocimiento (metamemoria), nos sirve para iniciar nuevas conductas (Burón, 1993).

Algunas de las estrategias mnemotécnicas más usuales e importantes son:

- a) Repetición de un elemento único o simple (por ejemplo, un nombre o un número de teléfono).
- b) Repaso sumativo: repetir una y otra vez elementos nuevos junto con otros ya conocidos.
- c) Organización significativa: buscar relaciones significativas entre los elementos u

ordenar en categorías elementos dispersos (por ejemplo, juntar todos los nombres de minerales bajo una categoría y los de animales en otra).

d) Organización jerárquica: emplear el esfuerzo según las prioridades y el orden de importancia de los datos informativos, fijándose más y primero en lo más importante.

e) Distribución diferenciada del esfuerzo: dedicar mayor esfuerzo a lo más difícil y aún no aprendido.

f) Formación de imágenes que incluyan y relacionen entre sí los elementos que hay que memorizar.

g) Elaboración significativa de una historia en la que se incluyen los datos que se quieren memorizar.

h) Método de palabras clave: transformar ítems poco familiares (por ejemplo, una palabra extranjera), en otros más familiares e incluirlos en imágenes relacionadas (Burón, 1993).

La mayor parte de estas estrategias son útiles sólo para la memorización literal. La autoobservación nos hará saber cuándo, cómo y para qué se debe emplear una u otra, o varias a la vez, desarrollándose así la metamemoria.

2.3.2.3. Relación entre la metacognición de la memoria y el aprendizaje

Comprendemos un dato en la medida en que lo hacemos significativo, lo hacemos significativo en la medida en que lo relacionamos con los conocimientos que ya poseemos, y lo recordamos tanto mejor cuanto mejor lo comprendemos.

Cuando en el estudio no subyace este sistema de trabajo en el que predomina la comprensión, no queda otro recurso que la memorización literal y mecánica, que es costosa, poco duradera, poco útil y poco motivante. Por el contrario, el aprendizaje que se realiza según las reglas de la metacognición es motivante porque es significativo. Porque, efectivamente, la eficacia de la memoria depende grandemente de los conocimientos que ya se poseen; esto explica que los expertos aprenden más y recuerdan

mejor la información específica de su área que los ignorantes, o que los niños pequeños tardan tanto tiempo en aprender muy pocos contenidos, al no tener conocimientos previos con qué engarzarlos.

Así, pues, la memorización eficaz depende del nivel de comprensión de las materias y de las relaciones (redes semánticas), que los alumnos establecen entre lo que estudian y sus conocimientos personales. La memoria eficaz es la memoria significativa.

Como consecuencia de todo lo expuesto los profesores deberíamos saber dar solución a preguntas como estas:

- ¿Conozco el método más eficaz para memorizar adecuadamente los distintos elementos que integran mi materia (fórmulas matemáticas, datos históricos, contenido de una lectura, definiciones, etc.)?
- ¿Cómo hay que organizar el aprendizaje de las materias para que la memorización sea eficaz?
- ¿Cómo potenciar en mi materia la memorización comprensiva?
- ¿Cómo debe repasar el alumno?

Ahora bien, ¿en qué consiste la comprensión?

2.3.3. Metacompreensión

2.3.3.1. Qué es la comprensión

La comprensión es el fin último de la lectura y la base fundamental del aprendizaje y del rendimiento escolar. A pesar de ello, los esfuerzos que se hacen por enseñar a leer/estudiar comprendiendo son mínimos. ¿Por qué? Goetz (1984), dice que las razones pueden ser estas:

- a) la suposición de que la comprensión es una habilidad que se desarrolla sin necesidad de enseñarla, lo que constituye un serio error;
- b) el hecho de prestar más atención a los contenidos (memorizar datos), y a la

disciplina;

c)el desconocimiento, por parte de los profesores, del modo de enseñar a leer comprensivamente.

Las investigaciones concluyen que la comprensión está determinada simultáneamente por los datos del texto y por los conocimientos que el lector posee previamente. El significado que se da a un texto está sólo parcialmente determinado por éste; el resto depende del lector. La base para procesar la información consiste en relacionarla con los conocimientos que ya tenemos. Comprender sería integrar la información nueva en los propios conocimientos, esquemas o teorías ya poseídos. En la medida en que los alumnos pueden explicar una lectura con sus propias palabras, aportando ejemplos y argumentos personales, están demostrando que lo han comprendido.

En la comprensión, pues, hay siempre un matiz personal: el alumno que piensa que aprender un texto es lo mismo que repetirlo, ignora lo que es aprender. Y lo mismo ocurre con el profesor que deduce que sus alumnos han entendido porque han repetido. Hay estudiantes que llegan a cursos superiores habiendo comprendido poco porque han deducido por su cuenta poco, por lo que su dependencia intelectual es casi absoluta.

Herber (1978) señala que hay tres niveles de comprensión:

a)nivel literal: comprensión de lo que el autor dice explícitamente con sus palabras;

b)nivel interpretativo: entender lo que el autor quiere decir (significado implícito), sin que lo haga explícitamente;

c)nivel aplicado: significado que el lector percibe relacionando sus conocimientos con lo que el autor quiere comunicar.

Los alumnos estudian según pregunta el profesor. Si se les exige respuestas a nivel interpretativo o aplicado, tratarán de estudiar razonando y entendiendo; de lo contrario, no. Un alumno ha entendido si sabe realizar alguna de estas operaciones:

- Explicar la idea con sus propias palabras.

- Buscar ejemplos distintos que la confirmen.
- Reconocerla en circunstancias distintas o cuando está expresada con otras palabras.
- Ver relaciones entre esas ideas y otras ideas o hechos conocidos.
- Sacar deducciones personales, etc.

¿Cuándo sabemos que no entendemos? Baker (1985) responde que cuando es inadecuado el uso del léxico, de la sintaxis y de la semántica. El objetivo es que la acción de estudiar sea un ejercicio de la inteligencia y no sólo de la memoria mecánica; de elaboración personal y no de mera repetición.

2.3.3.2. Qué es la metacompreensión

La metacompreensión implica conocer hasta qué punto se comprende algo, cómo se logra la comprensión y cómo se evalúa la comprensión alcanzada. Según Burón (1993), la metacompreensión implica tres procesos:

- a)conocimiento del objetivo: saber qué se busca. La idea que tiene el lector sobre la finalidad por la que lee determina qué mecanismos mentales activa al leer, cómo lee, sirviendo de criterio para determinar cuándo se ha alcanzado el objetivo;
- b)autoobservación del proceso, que implica observar si la acción que se está realizando conduce al objetivo y/o si es la más adecuada para conseguirlo;
- c)autocontrol o autorregulación, que se refiere a las medidas correctoras (dirigir, modificar, corregir...), que se toman según se va progresando en la lectura, determinando las estrategias a utilizar.

Ahora bien, Kintsch y van Dijk (1978), afirman que el objetivo que persigue el lector, al leer o estudiar, determina qué clase de recursos mentales o estrategias pone en juego para conseguir esa meta. Así pues, si el objetivo determina las estrategias que se usan, podemos preguntarnos: ¿cuál es el objetivo que persiguen los alumnos al estudiar? Ya se ha dicho antes que los alumnos van a estudiar según les pregunte el profesor. Por tanto, si el objetivo de cualquier profesor es que comprendan y sepan hacer uso de lo que

estudian, la opción es hacer preguntas que exijan la elaboración personal y la comprensión por parte de los alumnos.

Otro problema distinto es el de lo que Burón (1993) denomina metaignorancia al referirse a la situación de un sujeto que no entiende y además no se da cuenta de que no entiende. La metaignorancia refleja falta de habilidad para advertir que no se ha entendido lo que se acaba de oír o de leer, lo cual incapacita para remediar la situación preguntando o volviendo a leer. Son alumnos, dice Brown (1980), que no han desarrollado suficientemente su metacomprensión para darse cuenta de los límites de su entendimiento de la materia, del grado de dificultad de la información que contiene, del esfuerzo que requiere el aprendizaje que se les exige y de las estrategias que deben usar para conseguirlo. Pedir a estos alumnos que aprovechen el tiempo estudiando tal vez sea exigirles algo que no saben hacer porque nadie se lo ha enseñado. Los estudiantes con estrategias eficaces de aprendizaje y desarrollo de la metacomprensión saben, por el contrario, cuándo no entienden y esto les sirve para seguir intentándolo y así aprenden a aprender.

Hare y Pulliam (1980) hallaron en sus investigaciones cuatro variables que son predictoras de la buena lectura: leer para entender el significado, volver a leer cuando sea preciso, lectura selectiva, y adaptación de la velocidad lectora a las condiciones del texto.

Todo lo anterior plantea a los profesores preguntas como las siguientes:

- ¿Cómo sabemos que nuestros alumnos han comprendido?
- Las preguntas y exámenes que les hacemos, y los trabajos que les mandamos, ¿estimulan su comprensión?
- ¿Saben ellos en qué consiste la comprensión?
- ¿Nos quedamos tranquilos si repiten fielmente las palabras del texto o de nuestra explicación?

2.3.4. Metaatención

2.3.4.1. Qué es la metaatención

Atender es una de las operaciones fundamentales para la lectura, el estudio y, en definitiva, para el aprendizaje; sin embargo, la mayoría de las personas hemos tenido que aprender a atender por nuestra cuenta, porque nadie nos lo ha enseñado.

Atender consiste en seleccionar determinados estímulos para concentrarse en ellos, ignorando todos los demás. Y la metaatención es el conocimiento de los mecanismos mentales que debemos poner en ejercicio para concentrar nuestra atención en un objetivo y controlar las distracciones. Lo que generalmente se llama "falta de atención" es más bien "dispersión de atención", es decir, atender a todo sin centrarse en nada.

2.3.4.2. Qué son las ideas principales

Para trabajar eficazmente al estudiar, es preciso ser selectivos y atender a lo que es importante; es decir, hay que saber discriminar las ideas principales. Si los alumnos no saben establecer una jerarquía de las ideas, según su importancia, no sólo distribuirán mal el ejercicio de la atención, sino que no estarán capacitados para realizar funciones tan necesarias en el estudio como son el subrayado y el resumen o la síntesis.

Como afirma Garner (1981), los estudiantes poco estratégicos y los malos lectores procesan la información a trozos y asistemáticamente, focalizando la atención primordialmente en las palabras mismas más que en su significado, y en el significado que cada frase tiene en sí misma sin relacionarlo con el contexto de los párrafos o el contenido global de todo el texto. Consecuentemente, dice Burón (1993), su comprensión es deficiente porque no establecen relaciones entre las ideas principales y no llegan a formar en su mente una idea global y general del contenido del texto. Su atención se centra en detalles y no llegan a ver el conjunto (macroestructura), porque no llegan a construirlo en su mente.

Así pues, la capacidad para distinguir las ideas importantes en un texto es la base para saber atender y actuar con estrategias eficaces en el estudio. Ahora bien, lo fundamental no es que el profesor indique qué es lo importante, sino que enseñe a sus alumnos a identificarlo. Si es el profesor quien señala las ideas principales, los alumnos se limitarán a estudiar éstas, sin relacionarlas con el contexto de lo que es secundario o complementario, que es lo que, la mayoría de las veces, las hace comprensibles y les da

todo su significado. Por eso es absolutamente necesario que sea el alumno el que, atendiendo a todo el contexto, sepa distinguir lo importante, entendido en todo su sentido gracias a lo accesorio, que perfila y matiza ese sentido.

De acuerdo con lo expuesto, la idea principal es aquella que expresa en su esencia lo que el autor quiso transmitir, o que si se elimina, no tiene sentido el texto. Una idea puede ser principal porque resume lo dicho o porque lo provoca. Por otra parte, las ideas principales pueden estar explícitas o implícitas en el texto: el autor puede expresarlas o dejarlas escondidas detrás de las palabras.

2.3.4.3. Cómo identificar las ideas principales

El proceso de identificación de las ideas principales consta básicamente de dos funciones:

- a) Prescindir de los detalles (o mejor aún, trascenderlos, ir más allá de ellos).
- b) Deducir una propiedad común que recoge lo esencial (por ejemplo, la palabra "personas" resume el conjunto constituido por "hombres, mujeres, niños, ancianos, jóvenes" que pudiera aparecer en una lectura).

Una lectura se compone de varios párrafos. Si reunimos las ideas principales de cada uno de ellos, obtenemos el resumen. El resumen más sucinto de una lectura es su título (si ha sido bien elegido). Cuanto más general y breve es el resumen, menos expresivo es su significado; pero, por otra parte, si incluimos todos los detalles, entonces no resumimos.

En la práctica diaria será conveniente empezar a enseñar a resumir pidiendo a los alumnos que reduzcan la lectura un 40%, después un 60%, y así sucesivamente hasta terminar poniendo un título adecuado, que es el resumen del resumen. El alumno que llegue a saber resumir de esta forma con facilidad, sabe estudiar, porque además de demostrar que sabe identificar lo esencial y distribuir el esfuerzo mental, indica que su lectura es comprensiva y no meramente memorística, puesto que lee relacionando y razonando desde su propia lógica. Esto sirve así mismo para la elaboración escrita, puesto que impone orden en las ideas que va a expresar.

Como conclusión hay que decir que el desarrollo de la habilidad para identificar las ideas principales debería ser un objetivo fundamental desde los cursos medios de Primaria en adelante, enseñando las estrategias necesarias para ello, y programando de modo sistemático los correspondientes ejercicios. A tal fin nos pueden ayudar las siguientes consideraciones:

- Ofrecer a los alumnos criterios o guías claros para que aprendan a identificar las ideas principales.
- Enseñar adecuadamente a resumir o sintetizar, ya que constituye una condición necesaria para saber estudiar con eficacia.
- Las explicaciones de clase, deberes y trabajos que se piden a los alumnos deben exigirles atender a los detalles que les ayudarán a localizar lo esencial.
- Planificar el modo de trabajar de los alumnos de forma que les suponga estudiar para comprender las ideas importantes, y no para memorizar mecánicamente.

2.3.5. Metalectura

A) En qué consiste la metalectura

Todos estamos de acuerdo en que saber leer constituye una de las grandes finalidades de la enseñanza escolar. Ningún alumno puede adquirir conocimientos ni estrategias eficaces de aprendizaje sin saber leer bien. No obstante, es necesario distinguir entre lectura y metalectura, entre saber leer y los conocimientos que se tienen sobre la lectura.

Saber leer significa que se conocen las letras, las combinaciones de las letras (=palabras), las combinaciones de las palabras (=frases), y que se descifra el significado de estas combinaciones.

La metalectura, en cambio, va más allá del simple hecho de descifrar unos rasgos visibles (letras y palabras); comprende el conjunto de conocimientos que tenemos sobre la lectura y sobre los procesos mentales que debemos realizar para leer: qué debemos hacer para leer, para qué se lee un texto, qué exige leer bien, qué elementos influyen positiva o negativamente en el proceso de leer y cómo se controlan, etc. (Burón, 1993).

Yussen y otros (1982) afirman que el conocimiento que tiene el niño sobre la lectura incide en la adquisición de la habilidad lectora, y esta adquisición aumenta, a su vez, el conocimiento sobre la lectura (metalectura). En consecuencia, si queremos que nuestros alumnos sean buenos lectores es preciso desarrollar en ellos la metalectura.

B) En qué consiste ser un buen lector

El aprendizaje de la lectura no es tan fácil como puede parecernos a los adultos, y así lo demuestran numerosas investigaciones, las cuales inciden en que saber qué es leer y qué hay que hacer para leer, son aspectos de la metalectura, previos al aprendizaje de la lectura, que raramente se enseñan.

Si para un niño leer bien es igual a pronunciar bien, esto es lo que hará cuando intente leer: el conocimiento que tenga sobre la lectura - su metalectura - determinará cómo lea. Pero si va descubriendo que leer bien consiste sobre todo en entender, en coger las ideas, en buscar el significado del texto, demostrará que su concepción de la lectura es la adecuada, y cuando lea, lo hará de esta forma, porque habrá desarrollado su metalectura.

Hay grandes diferencias entre buenos y malos lectores, tanto en el concepto que tienen de la acción de leer (metalectura), como en su conocimiento de la actividad mental que deben realizar cuando leen un texto. Efectivamente, en un estudio realizado por Gardner y Kraus (198182), se comprobó que ante la pregunta " Qué tiene uno que hacer para ser buen lector?", las respuestas de los buenos lectores indicaban que éstos buscan comprender el significado del texto, mientras que los malos lectores no parecen entender cuál es la finalidad de la lectura y dan prioridad a elementos secundarios, como "pronunciar bien". Así pues, para remediar el problema de los malos lectores no basta con pedirles que lean mucho, puesto que con ello lo que hacen es consolidar sus hábitos mentales deficientes, sino que hay que enseñarles a leer bien.

El desarrollo insuficiente de la metalectura lleva a los malos lectores a centrar su atención en reconocer y descifrar palabras (como hacen los niños pequeños), y no les queda margen para unir los significados parciales de las palabras y frases e integrarlos en conjuntos amplios de significado que les faciliten abstraer el mensaje global del texto y comprenderlo, como hacen los buenos lectores.

C) La autorregulación de los procesos lectores

Ahora bien, ¿qué es enseñar a leer? ¿Entienden los alumnos por leer lo mismo que los profesores? ¿Qué se evalúa, y cómo, al calificar la madurez lectora de los alumnos? En la metalectura se distinguen claramente dos aspectos: para qué se lee (finalidad de la lectura), y cómo se debe leer (control de la actividad mental de una forma determinada para conseguir la meta propuesta). Ambos aspectos, afirma Burón (1993), están íntimamente relacionados: el modo en que se lee y regula la actividad mental, mientras se lee, está determinado por la finalidad que se busca al leer. No leemos un texto de la misma forma para pasar el tiempo que para explicar su contenido en clase; ni se hace el mismo ejercicio mental si se lee para identificar las ideas principales, para buscar el mejor título al texto, para deducir conclusiones o para hacer un juicio crítico del contenido.

Los buenos lectores se distinguen de los malos no sólo en la finalidad que buscan en la lectura, sino también en cómo leen o cómo autorregulan su actividad mental al leer. Porque no coinciden unos y otros en la consciencia que tienen de la utilidad de la lectura y de la necesidad de cambiar las formas de leer, según el propósito que se persigue, lo que hace que su modo de leer sea distinto (Baker y Brown, 1984).

Los malos lectores, al no tener una idea clara de la finalidad de la lectura, tampoco sienten la necesidad de plantearse si su modo de leer es el adecuado para alcanzar el objetivo final: leen siempre igual, sea cual sea el fin y el tipo de lectura que hagan (Brown, 1980). No saben que volver a leer un párrafo cuando no se ha entendido es una estrategia básica; que es más fácil repetir una historia diciendo lo esencial que contarla palabra por palabra; que hay que leer de distinta forma para recordar el significado global del texto que para repetirlo literalmente; que cuando no se entiende algo al leer lo que hay que hacer es usar el contexto y no pasarlo por alto; etc.

2.3.6. Metaescritura

Siguiendo a Burón (1993), la escritura tiene como finalidad comunicar ideas a alguien o dejar constancia de algo para nosotros mismos. Este conocimiento del objetivo final de la escritura, junto con la autoobservación y autorregulación que realizamos durante la acción continuada de escribir, y la evaluación final del resultado, es la esencia misma de

la metaescritura.

A la hora de elaborar respuestas por escrito se puede decir que el proceso de elaborar un escrito es el proceso de elaborar un argumento (Perl, 1983), con el objetivo de comunicar, persuadir o probar algo. Y en la ejecución de esta elaboración es donde parecen encontrar dificultad los alumnos.

Si los estudiantes juzgan que han hecho bien un examen porque han dicho muchas cosas, aunque no hayan contestado a las preguntas, están demostrando que no saben cómo se hace bien un examen, que no son conscientes de que no lo saben y que ignoran qué limitaciones tiene este modo de responder y de aprender. Por eso sería conveniente que los alumnos y los profesores tuvieran en cuenta que el buen estudiante se distingue del que no lo es, no sólo por lo que sabe, sino también por la forma de usar lo que sabe, y en un examen se exige demostrar que se sabe usar lo que se sabe, solucionando problemas, que en este caso es responder a las preguntas (Burón, 1993).

Una de las formas de enseñar a escribir metacognitivamente a los alumnos consiste en devolverles los exámenes, una vez corregidos por el profesor, para que ellos mismos corrijan su propia redacción: ortografía, estructura gramatical, enlace lógico y secuencial de las frases, relación entre pregunta y respuesta, orden de exposición de los elementos, presencia de elementos irrelevantes o incongruentes, desviaciones del tema, etc.

En última instancia, saber sintetizar las ideas por escrito constituye una de las mejores formas de saber escribir. Los que saben resumir, demuestran una elaboración personal de la información, no copian literalmente los datos y palabras del texto, sino que reorganizan la información a su modo, de forma que su resumen no lo es sólo del texto, sino también de su propio entendimiento del texto.

2.4. Enseñar para aprender con todo el cerebro

Tradicionalmente, el aprendizaje se ha basado en la lectura y estudio de material escrito: apuntes, libros, etc. Era un aprendizaje lógico, que utilizaba sólo la mitad de nuestro cerebro.

Efectivamente, el cerebro consta de dos hemisferios, cada uno de los cuales

desempeña unas funciones distintas y complementarias. Aprender con todo el cerebro es utilizar los dos hemisferios por igual, con lo que se potencia considerablemente el aprendizaje. Las funciones asignadas a cada hemisferio figuran en el cuadro 2.1.

CUADRO 2.1. Funciones de cada hemisferio cerebral

<i>Hemisferio izquierdo</i>	<i>Hemisferio derecho</i>
Verbal y matemática	Visual y musical
Secuencial	Simultánea
Temporal	Espacial
Lógica	Gestáltica
Analítica	Sintética
Racional	Intuitiva
Abstracta	Concreta
Pensamiento occidental	Pensamiento oriental

2.5. Estrategias del profesor que favorecen el aprendizaje de sus alumnos

Sintetizando las ideas de Gallego, J. (2001: 147-149), podemos decir que las principales estrategias a utilizar por el profesor para favorecer la reflexión y el pensamiento crítico de los alumnos serían las siguientes:

2.5.1. Preparación de la clase

El profesor debe planificar no sólo los conocimientos, sino también los procedimientos o estrategias que los alumnos han de utilizar para realizar las tareas encomendadas, así como los valores y hábitos operativos que han de conocer y practicar.

2.5.2. Enseñar a autopreguntarse

Hay que enseñar y acostumbrar al escolar a autopreguntarse al mismo tiempo que trabaja la tarea. Con ello mejora la comprensión no sólo de la tarea, sino también del proceso que se está realizando para resolverla y, por lo tanto, de las adaptaciones, alternativas y camino que debe seguirse.

2.5.3. Parafrasear las ideas de los estudiantes

Los alumnos se autoconciencian de sus propios pensamientos y del método que han elegido para resolver la tarea si el profesor parafrasea las ideas que ellos exponen. Por ejemplo, el profesor puede decir: "Según veo, tú piensas que este elemento es..."; "Observo que lo que tú estás buscando es..."; etc.

2.5.4. Poner nombre a las conductas de los alumnos

Los alumnos muchas veces no tienen conciencia de sus propios procesos cognitivos porque ignoran lo que su mente está haciendo (les falta la metacognición). Por eso el profesor puede ayudarles a instalar esa conciencia cognitiva poniendo nombres a las actividades que realizan. Por ejemplo, el profesor puede decirle al alumno: "Lo que yo veo que estás haciendo es planificar... "Eso que estás haciendo se llama... `Esto es un ejemplo de...

2.5.5. El modelado

Consiste en ejemplificar la tarea por parte del profesor, antes de que los alumnos la realicen. Esta es la forma de que las autpreguntas que se hace el profesor, sus reflexiones, las habilidades cognitivas que utiliza, los métodos que emplea, etc., pasen al pensamiento de los estudiantes y a su forma de hacer las cosas.

Esta es la técnica por excelencia para enseñar a pensar, puesto que los alumnos aprenden a pensar observando cómo otros piensan, cómo otros resuelven problemas y situaciones.

El profesor también utiliza el modelado cuando invita a un alumno que ha resuelto bien un ejercicio a que exponga a los demás compañeros el proceso que él ha seguido.

Notas

1 Cfr.: Bernardo, J. (2008): Estrategias de aprendizaje. Para aprender más y mejor. En este libro se desarrollan de modo suficiente y claro todas las estrategias necesarias para aprender, incluidas las descubiertas recientemente como consecuencia de las investigaciones neurológicas que se han llevado a cabo al respecto, tomando la metacognición como base de su conocimiento y práctica.

2 Cfr.: a) Bernardo, J. (1999) *Hacia una enseñanza eficaz.*; b) Bernardo-Javaloyes-Calderero (2007): *Cómo personalizar la educación*). Las citas completas figuran en la bibliografía final.

3

Estrategias didácticas personalizadas

3.1. Qué es una estrategia didáctica

En el lenguaje coloquial, la palabra estrategia se entiende como habilidad o destreza para dirigir un asunto. Referida al campo didáctico, las estrategias son todos aquellos enfoques y modos de actuar que hacen que el profesor dirija con pericia el aprendizaje de los alumnos. La estrategia didáctica, pues, se refiere a todos los actos favorecedores del aprendizaje.

3.2. Tipos de estrategias didácticas

Las estrategias que totalizan la mayoría del quehacer didáctico en las aulas son de tres tipos: métodos, técnicas y procedimientos.

Etimológicamente la palabra "método" significa "camino para llegar a un fin". Obrar con método es obrar de una manera ordenada y calculada para alcanzar unos objetivos previstos, o lo que es igual, es dirigir nuestra actividad hacia un fin previsto siguiendo un orden y disposición determinados.

De acuerdo con lo expuesto, podría definirse el método didáctico como la organización racional y práctica de los medios y procedimientos de enseñanza para dirigir el aprendizaje de los alumnos hacia los resultados deseados.

Así pues, un método supone, por una parte, una sucesión ordenada de acciones, y por otra, que estas acciones sean estrategias más o menos complejas entre las que encontramos principalmente las técnicas. Efectivamente, lo normal es que un método incluya diferentes técnicas, debidamente ordenadas en el aspecto temporal, y que el empleo de una técnica esté subordinado a la elección de determinados métodos que

aconsejan o no su utilización. Por eso las técnicas son acciones más o menos complejas que pretenden conseguir un resultado conocido y que son exigidas para la correcta aplicación de un determinado método.

Así tenemos que el método seguido por un profesor al desarrollar determinada unidad didáctica tiene la siguiente estructura:

- a) Utilización de la técnica expositiva para dar una visión global de la unidad y explicar cada uno de sus pasos.
- b) Utilización de la técnica del trabajo en equipo para trabajar las distintas partes de que consta dicha unidad.
- c) Puesta en común de las conclusiones y resultados obtenidos por cada equipo.
- d) Subrayar los aspectos fundamentales expuestos en el paso anterior.
- e) Realizar una síntesis esquemática completa de la unidad didáctica, de acuerdo con los aspectos subrayados.
- f) Memorizar y asimilar mediante sucesivos repases la síntesis realizada.
- g) Trabajo en equipo para seleccionar campos de aplicación a la vida real de lo estudiado.
- h) Evaluación de la unidad.

Pues bien, cada uno de estos pasos constituye una técnica que, a su vez, consta de determinadas actividades. Por ejemplo, la técnica del trabajo en equipo supone, entre otras cosas, constituir los equipos de trabajo, elegir a los responsables, asignar a cada miembro la parte que le corresponde trabajar, discutir y comentar el trabajo hecho por cada miembro, organizar las partes para que se obtenga un resultado coherente, etc. Hay técnicas mucho más simples, como subrayar las ideas fundamentales de un texto.

En cualquier caso, lo importante es que cualquier técnica supone un recurso didáctico - una estrategia - que sirve para concretar un momento de la unidad didáctica o parte del

método en el proceso de aprendizaje. Por eso las técnicas son como los instrumentos más importantes que se pueden usar a lo largo del recorrido propio de cada método.

Por lo que se refiere a los procedimientos didácticos o de enseñanza, se usan en un sentido más restringido al de "procedimiento de aprendizaje", ya que lo entendemos como una manera de desarrollar determinada técnica instructiva. Cada procedimiento de enseñanza se refiere a un modo de enfocar determinados procesos intelectuales (modo analítico, o sintético, o deductivo, etc.).

3.3. Métodos de enseñanza: hacia una metodología operativa y participativa

3.3.1. Por qué la metodología ha de ser operativa y participativa

El aprendizaje es acción exclusiva del alumno: nadie puede aprender por otro. Le sitúan, pues, en el papel de actor, y no en el de espectador-receptor. El profesor no debe limitarse a ser mero y único "dispensador del saber" (lo cual puede hacerlo, incluso mejor que él, un libro, un vídeo, un programa informático...). El profesor es el que dirige el aprendizaje: desbroza, selecciona, ordena y relaciona los contenidos, estimula y asesora el trabajo, y asegura un desarrollo continuado en el proceso de aprendizaje. Pero que se aprenda o no, dependerá de lo que haga y de cómo se enfrente con su tarea cada alumno.

Puede afirmarse que aquello que los alumnos hacen en la clase es lo que aprenden, y lo que aprenden a hacer es el mensaje de la clase. En efecto, si los alumnos escuchan y repiten, aprenden a repetir; si observan, plantean preguntas y problemas, aprenden conductas de indagación y descubrimiento. Por tanto, las preguntas aprendidas por los escolares no dependen sólo de lo que ha sido el eje central de la metodología pasiva tradicional, a saber: la explicación del profesor. ¿Acaso una explicación, por muy clara que sea, consigue que los alumnos aprendan a descubrir leyes, obtener conclusiones por sí mismos, crear, comunicarse con los demás, cooperar en el trabajo, respetar a los otros, etc.? Se hace necesaria una renovación metodológica, ya que el método, por su propia naturaleza, es capaz de hacer que el alumno alcance determinados objetivos.

3.3.2. Ventajas de la metodología operativa

La introducción de nuevas metodologías en el aula trata de implicar más al alumno en su propio proceso de aprendizaje, convirtiéndose el profesor en facilitador del mismo. Es, pues, el profesor quien tiene que asumir este estilo educativo y ser coherente con él. La realidad está mezclada de situaciones conflictivas, abusos y otros comportamientos generadores de tensión, que hay que evitar. En el grupo participativo todos están implicados en el problema y, por consiguiente, están interesados y motivados en el trabajo y en la solución de los conflictos surgidos. Esto se debe, en buena parte, al poder motivador de la metodología operativa y participativa.

En última instancia, lo importante no es que los profesores "enseñen", sino que los alumnos "aprendan". Ningún profesor enseña bien si sus alumnos no aprenden.

Nadie aprende lo que no quiere aprender, y si el aprendizaje está en función sobre todo de aquello que elabora uno mismo, es obvio que interesa utilizar métodos activos en los que los alumnos soporten fundamentalmente el peso en las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Importa, pues, más lo que hace el alumno que lo que hace el profesor. Si en un método de enseñanza la actividad la lleva predominantemente el profesor, es éste quien de verdad aprende, y no el alumno. Sin embargo, si la actividad la ejecutan sobre todo los escolares (orientados, ayudados y motivados por el profesor), son éstos quienes más aprenden, que en definitiva es el fin que se persigue.

Los métodos pasivos de corte tradicional son fuente de refuerzo a intervalos de tiempo demasiado largos (generalmente el examen que se avecina cada dos o tres meses, y poco más). En cambio, los métodos activos y participativos son fuente de refuerzo inmediato y continuo del aprendizaje de los alumnos. Unas veces, las menos, porque refuerza el profesor, y otras, las más, porque la continua actividad en que está inmerso el estudiante es autorreforzante: el alumno tiene conciencia a intervalos muy cortos de tiempo de sus éxitos o sus deficiencias, lo que actúa como reforzador. Todo ello independientemente, por supuesto, de que a intervalos más largos se sigan utilizando los exámenes o pruebas de evaluación.

3.3.3• El profesor ante la nueva metodología

A un profesor actual que practica una metodología operativa y participativa le

corresponde:

- Promover el saber.
- Enseñar a aprender.
- Crear la responsabilidad en los alumnos.
- Enseñar a tomar decisiones.
- Escuchar, hacer hablar.
- Utilizar técnicas de grupo.
- Proponer objetivos y planificar con todo el grupo.
- Preocuparse por el proceso grupal.
- Trabajar con el grupo.
- Estimular, orientar, tranquilizar.

Por el contrario, el rol del profesor que predominantemente usa los tradicionales métodos pasivos es el siguiente:

- Posee el saber, lo da hecho.
- Toma las decisiones por sí mismo.
- Se hace escuchar (abusa de la explicación).
- Aplica reglamentos (abusa de las normas).
- Marca él solo los objetivos y hace los planes.
- Se preocupa excesivamente de la disciplina, por la facilidad con que se cae en la indisciplina.
- Califica solo.

- Sanciona, intimida.

No es de extrañar, pues, que los efectos que se producen en las personas cuando el ambiente de la clase es participativo y ordenado, y no autoritario y "dirigiste", sean los siguientes (Tausch, 1981: 349):

- El otro tiene libertad de acción, experiencia de sí mismo, autodeterminación e independencia.
- Puede comportarse espontáneamente, muestra iniciativa propia.
- Aprende a hacer un uso socialmente responsable de la libertad.
- Es responsable de sí mismo.
- Su aprendizaje es en gran medida independiente y autónomo.
- Es autodisciplinado.
- Es creativo y original.
- Asume valores personales basados en la experiencia.
- En su vida hay pocas tensiones con sus educadores.
- Tiende a ser condescendiente con los demás y les deja una amplia determinación.

Podemos, pues, concluir que la misión del profesor - todos lo sabemos-, no es tanto transmitir conocimientos cuanto suscitar en los alumnos el deseo de mejora. Y a ello contribuye enormemente su actitud abierta y la creación de un clima positivo y operativo, lo que se consigue con el empleo de métodos que propicien esa actitud y creen ese clima.

3.4. Supuestos científicos de la metodología operativa

3.4.1. La actividad del alumno como elemento básico del quehacer escolar

A) Naturaleza de la actividad

Si hubiera que resumir con una sola frase la pedagogía contemporánea, al menos en su ideal más claro y universalmente formulado, posiblemente tendríamos que considerar la nueva frontera educativa como la pedagogía de la actividad. Para muchos autores resultan sinónimos los términos "pedagogía nueva" y "pedagogía activa".

En 1921 se constituía en Caiais (Francia) la Liga Internacional de la Educación Nueva, donde se suscriben los principios fundamentales que la definen. Entre ellos aparece claramente formulado el principio de la actividad: "La escuela nueva se apoya en la actividad personal del niño".

Por su parte, y como síntesis y superación de la dicotomía existente entre la "educación individualizada" y la "educación socializada", García Hoz, al formular el "Código de la educación personalizada", afirma: "Actividad del alumno antes que del profesor". "En la actividad - relación con las cosas-, y en la convivencia - trato con las personas-, encuentra el hombre la satisfacción de su anhelo más profundo: el de la felicidad y la alegría" (García Hoz, V., 1987b: 176).

Ahora bien, cuando queremos precisar el sentido de la palabra actividad, nos encontramos con que los autores incluyen las realidades más dispares, y al final el activismo, a fuerza de querer abarcarlo todo, se expone a no decir nada. Para precisar el término, es necesario comenzar afirmando que, de alguna manera, todo ser está en actividad. Efectivamente, hoy sería muy difícil acotar una zona de la realidad que de algún modo no tuviera un acento dinámico, activo. Desde el mundo intraatómico al estelar, desde la célula hasta el incesante fluir de la conciencia, hay un movimiento - una actividad - universal que no se puede detener.

Pero a nosotros nos importa la actividad que tenga un carácter formativo para la personalidad. Esto nos lleva a la primera limitación. Nos referimos a la actividad del hombre y en sus dimensiones más estrictamente personales. "Estar trabajando en el campo con una azada en la mano o realizar en un taller de producción en cadena una tarea mecánica, por muy activo que sea, y muy noble, tiene muy escaso o nulo valor formativo. La actividad que nos interesa es la de la inteligencia o la voluntad, en primer lugar, y de todas las energías corporales en cuanto dependientes de la propia decisión del sujeto" (Marín Ibáñez, R., 1982: 103).

Habría, pues, que partir de una primera afirmación tajante: la metodología operativa no supone reducir la actividad de los alumnos sólo a una acción exterior y manual. El origen de esta falsa interpretación puede hallarse en unos hechos correctos en sí mismos, pero entendidos de una manera reduccionista. En última instancia, la actividad humana debe desembocar en la reflexión e interiorización. Por su parte, Mialaret insiste en la relación entre acción y pensamiento. Efectivamente, hay que situar esta sutil dialéctica de la acción y el pensamiento en el centro de la problemática de los métodos activos, a fin de no caer en un pragmatismo que hemos de rechazar con pleno derecho.

Acción y pensamiento están relacionados; provocando la acción, se favorece el desarrollo y el ejercicio del pensamiento; un pensamiento firme y sólido dirige mejor la acción y la hace más eficaz.

A esto se refiere García Hoz (1987b) cuando, al indicar que una de las condiciones de la Educación Personalizada es la de ser operante y creadora, afirma que en la operación se incluyen los actos externos - las acciones en sentido vulgar-, pero también la actividad interior del hombre, las operaciones que constituyen propiamente su vida cognitiva y decisoria antes de llegar a la realización externa de la obra.

En resumen, la actividad del alumno se considera en una doble dirección: de "fuera adentro" (asimilación), momento en que el alumno recibe algo y es capaz de interiorizarlo; y de "dentro afuera" (acomodación), que es cuando el alumno produce o crea algo según su propio estilo. No domina un proceso sobre otro porque los dos son necesarios; no existe el segundo sin el primero, porque ambos constituyen el proceso de adaptación (Piaget, 1978).

En conclusión, podemos decir que la actividad a que hacen referencia los métodos llamados operativos va más allá de una actividad meramente espontánea, es decir, que no es sólo un juego funcional (aunque éste pueda y deba existir), sino que hace referencia a los esfuerzos personales que individual o socialmente realiza el alumno para alcanzar un objetivo significativo.

Por otra parte, queremos señalar el carácter personalizador del autoaprendizaje. La acción, sea ésta de creación o recreación, lleva el sello o marca del individuo y desarrolla

en él el sentido de responsabilidad y originalidad. La personalización no debe entenderse sólo como la posibilidad de hacer algo diferente o al propio ritmo. La acción que hemos comentado implica una individualización natural, en cuanto que los actos de descubrimiento o creación permiten al alumno actuar sobre algo y ese algo, que crea o descubre, vuelve a actuar sobre él. Diríamos que la actividad personal permite el desarrollo del hombre tal como es y hacerse más como es.

B) Requisitos de la actividad

La actividad que nos interesa tiene unos requisitos fundamentales, a saber:

a) Es una actividad que tiende primariamente a las disposiciones espirituales del hombre. Lo biológico nos interesa aquí en función de lo psíquico.

b) Es una actividad voluntaria. El despliegue perfectivo del espíritu que se nos da por naturaleza no puede llamarse educación. El hombre ha logrado una plenitud a los veinte años como no la tenía en sus primeros meses. El lenguaje, la manera de comunicarse o de resolver problemas es evidentemente mejor, pero esta maduración natural del entendimiento no puede decirse educativa. Es educativo lo adquirido por un esfuerzo voluntario, intencionado, de un modo más o menos directo.

c) Se trata de actos claramente perfectivos del sujeto. La gracia del educador consiste en potenciar las energías que presentan un claro acento valioso, dejando sin oportunidad de despliegue a las que tienen un carácter negativo. Nos interesan, pues, los actos de valor positivo.

d) En la pedagogía operativa se atiende especialmente a los actos que estén más de acuerdo con los valores profundos del sujeto. Las oportunidades de obrar que estén en el horizonte preciso de sus aspiraciones mejores tienen más posibilidad de convertirse en realidad, de modificar y desplegar al sujeto en una línea ascendente.

e) Todo lo que impida la actualización de potencias positivas del sujeto no interesa a la pedagogía operativa. La mejor manera de reprimir una mala tendencia es canalizar todas las energías del sujeto en sus impulsos nobles, creadores.

f) Recordemos ahora la discusión clásica entre acto ético e imperado, entre decisiones que se consuman en la intimidad de la conciencia y aquellas que tienen una proyección al exterior por medio de los actos corporales. Este segundo momento de exteriorización, sin ser esencial, tampoco debe rechazarse. La realización es prueba palpable de la energía y constancia de la decisión, de su verdad.

g) Los actos, pues, verdaderamente formativos son aquellos que comprometen toda la personalidad, los que ponen en juego nuestras energías psíquicas y biológicas, aquellos en los que cada uno puede ver reflejada la verdad de sí mismo y le hacen decir, en un sentido pleno: estos actos me corresponden y me hacen. Soy yo, porque en ellos se proyecta y realiza mi personalidad (Marín Ibáñez, R., 1982: 103-104).

3.4.2. Condiciones de la enseñanza operativa

A la vista de todo lo expuesto, puede afirmarse que las condiciones necesarias para que la enseñanza sea operativa son las siguientes:

a) Las situaciones problemáticas suelen poner en tensión la actividad mental, mientras que las dogmáticas incitan a la pasividad.

b) Se estimula más la participación del alumnado ante dificultades asequibles. Cuando el profesor lo hace y resuelve todo, cuando está todo claro, no hay lugar para el esfuerzo personal. Mas cuando la dificultad es irresoluble y sobrepasa los medios de que dispone el alumno para enfrentarse con ella, la desilusión y la pasividad hacen su presa.

c) El aprender operativo es un "aprender haciendo". Ya se ha hecho popular y convertido en axioma pedagógico su formulación en inglés: "learning by doing". Naturalmente que el hacer lo empleamos en el doble sentido del término latino "agere" y "facere". Se trata de un hacer que en unas ocasiones se traducirá en una obra externa y en otras se limita a desplegar las facultades del sujeto, pero en todo caso actualizando sus capacidades. Siempre que sea factible, el alumno debe realizar algo exteriorizando, y aun materializando en un producto, su aprendizaje. Si

tiene que redactar un informe, dibujar un mapa, trazar un croquis o hacer un experimento de laboratorio, su actividad es superior, más formativa que cuando sólo se limita a comprender el material que se le ofrece ya elaborado. Conviene estimular incesantemente su disposición configuradora, constructora. Estimular a que deje una huella personal. Que quede una obra como fruto de su esfuerzo, algo suyo. No se trata tanto de incluir en el currículo unas actividades, como pueden ser los trabajos manuales, o unas experiencias de laboratorio, o redactar informes, sino de que todas las materias tengan una permanente dimensión activa.

d) En la programación del trabajo, el profesor deberá tener en cuenta, más que lo que él va a hacer, lo que los alumnos deben hacer. Interesa que el docente planifique sus actividades, pero mucho más las del alumnado. Y esta programación deberá consignar, con todo cuidado, tiempo, espacio, material y participación de los alumnos. El profesor debe estar pendiente, más que de mantener una disciplina externa o de estar explicándolo todo, de indicar y orientar las tareas que cada uno ha de llevar a cabo. La actividad interesante es el mejor medio de mantener la disciplina. Pensemos lo que implica la hora del cuento en la clase de infantil, una lectura dramática en una clase de literatura de nivel medio, una experiencia de laboratorio bien programada y dirigida a nivel superior. De pronto ha aparecido una sola preocupación: realizar con perfección, lograr el éxito en la tarea asignada. Naturalmente, al indicar a cada cual lo que debe hacer hay que tener muy en cuenta su capacidad y su nivel de aspiraciones. Para estimular la actividad, lo mejor es trazar un plan de trabajo, cuyos momentos esenciales deben ser: el establecimiento de un fin valioso para el sujeto y asequible; la determinación de las actividades precisas para conseguirlo; la realización del trabajo mismo, individual o colectivo, en presencia o ausencia del profesor; y por último, la crítica de la tarea o el producto ya logrados, con objeto de incitar perfectamente a nuevas actividades.

e) Las tareas más activadoras son las que tienen mayor significación actual para el sujeto. Muchas de las actividades carecen de sentido, desde el punto de vista del alumno, porque están alejadas de su mundo, de sus preocupaciones y mucho más de las exigencias y desafíos que le plantea la vida. Es posible que ante los textos se quede impávido, esperando sólo la hora de cerrarlos y apenas fingiendo la mínima

atención en clase para evitar el castigo del profesor o para responder con desgana las cuestiones de un examen; pero si este muchacho ingresa con interés, por ejemplo, en un taller de reparaciones de automóviles, le veremos rápidamente progresar y adquirir unas destrezas y conocimientos que parecían remotos y mucho más difíciles en el centro docente.

f) Hay que mantener la actitud de superación. No se trata de comparar al alumno con los demás, lo cual, la mayoría de las veces, es lesivo para la personalidad y de efectos contradictorios. Hay que procurar mantenerle en competición consigo mismo, para lo cual debe consignar sus logros con la mayor precisión posible y constatar sus avances o retrocesos. Cuando alguien colma sus propias medidas, se dice que alcanzó un rendimiento satisfactorio. No hay nada que invite más a la pasividad del alumno que el sentirse anónimo, irresponsable, perdido como un número entre la masa. Como es igualmente descorazonador estar trabajando sin saber el punto exacto del aprendizaje en que se encuentra. Para mantener vivo el espíritu de superación, tenemos que conocerlo y tiene que conocerse en sus posibilidades, en sus dificultades y en sus adquisiciones reales. Una gráfica que le revele y nos revele su progreso al compás del tiempo, tendrá indudable interés para diagnosticar su actitud y programar su trabajo futuro.

g) Hay que evitar en lo posible el esfuerzo memorístico de repetición con el exclusivo fin de responder a las cuestiones del examen. Todo lo que implique tensión mental, penetrar el "porqué" o el "cómo" de cualquier cuestión, lo que lleve a elaborar ideas personales, ha de ser estimulado. Lo importante es poner en juego un esfuerzo personal de reflexión que permita madurar la capacidad crítica del sujeto. La memorización, pues, está al servicio de la razón, y no de la mera reproducción mecánica de datos no asimilados ni integrados.

h) Insistir en la aplicación de los conocimientos o técnicas aprendidos. Una lección de ética puede permitirnos enjuiciar la vida individual o social, una ley científica traernos a colación cuantos fenómenos de la realidad circundante la patenten. Los estudios lingüísticos nos capacitan para entender a fondo y detectar los rasgos del lenguaje hablado o escrito de la vida cotidiana, de los medios de información o de las obras literarias.

i) Debemos cultivar el trabajo autónomo. Todas las oportunidades que lleven al alumno al autoaprendizaje son de suyo más activas que aquellas en las que se requiere la colaboración del profesor. Ésta debe reducirse a lo esencial. Cualquier intromisión en lo que cada cual puede realizar por sí mismo resulta pedagógicamente contraproducente. Sentirse fuente y origen de la actividad estimula un despliegue de fuerzas que de otro modo permanecen dormidas. Lo importante es situarse desde una atalaya de actividad permanente que permita entender más a fondo, y realizar más adecuadamente, las tareas que eleven la personalidad del sujeto (Marín Ibáñez, R., 1982: 115-118).

3.4.3. La palabra en los métodos operativos

La condena que del verbalismo ha hecho la pedagogía moderna, en numerosas ocasiones ha llevado a una cierta infravaloración de la palabra como medio didáctico. A la vez vivimos, de modo general, un predominio de la imagen, que colabora con la idea de que método operativo es sinónimo de casi eliminación de la palabra (nos referimos sobre todo a la palabra del profesor).

El cuadro 3.1 muestra los puntos más significativos en que se manifiesta la diferencia de uso de la palabra en una metodología pasiva de corte tradicional y en los métodos activos.

CUADRO 3.1

<i>Métodos pasivos</i>	<i>Métodos operativos</i>
1. Predominio de la exposición	1. Predominio del coloquio.
2. El profesor <i>expone</i> para proporcionar <i>información</i> a los alumnos	2. Todos los alumnos exponen para proporcionarse información, una vez consultada o descubierta por ellos.
3. Utilización de la forma interrogativa para <i>control</i> de comprensión, de recuerdo inmediato o diferido	3. Utilización de la forma interrogativa con finalidad <i>estimuladora</i> y <i>orientadora</i> del autoaprendizaje.
4. Valoración de <i>la pregunta del profesor</i>	4. Valoración de <i>la pregunta del alumno</i> .
5. Uso <i>oral de la palabra</i> por parte del profesor	5. Uso <i>oral y escrito por parte del alumno</i> (estimulación y orientación escrita para la personalización)

El procedimiento expositivo no desaparece, pero disminuye muchísimo, tanto más

cuanto más pequeños son los alumnos. Tiene su razón de ser en la fase de presentación, lo que no quiere decir que en muchos momentos no sea aconsejable el que la presentación se haga de forma problemática y utilice la interrogación.

Algunos pedagogos señalan que el despotismo de las preguntas (del profesor) es el más declarado enemigo de la actividad de los alumnos. Se refieren al uso de la interrogación que señalamos en los puntos 3 y 4 del cuadro anterior. Estos mismos autores señalan la contradicción existente en el hecho de que el que sabe pregunte al ignorante y no a la inversa, como sería lógico.

La pedagogía moderna centra su atención en el valor de las preguntas de los alumnos. Es más, piensa que uno de sus objetivos es, precisamente, que el alumno aprenda a preguntar y adquiera el hábito y la actitud de cuestionar y cuestionarse. Podemos decir que la palabra del profesor debe suscitar nuevas preguntas por parte del alumno y conducirlo a que él mismo encuentre la respuesta. El viejo método socrático vuelve a la palestra pedagógica con todos los honores.

3.4.4. El agrupamiento de los alumnos en los métodos operativos

¿Trabajos en equipo? ¿Trabajo individual? ¿Debe desaparecer el trabajo colectivo, "la clase"? En este momento, lo que se puede afirmar es que hay un número óptimo de alumnos para trabajar dentro de una metodología operativa. El número y situaciones de aprendizaje depende del tipo de actividad que se realice.

Se impone el agrupamiento flexible, frente a los grupos rígidos, estables, del que hablaremos en el capítulo siguiente.

3.5. Supuestos científicos de la metodología participativa

3.5.1. Concepto de participación

La participación consiste en intervenir de modo activo en un proceso o actividad. Por tanto, toda participación implica necesariamente la actividad del que participa, es pues una de las formas o procedimientos de la metodología operativa. Pero no toda actividad es participativa: existe una actividad individual tan necesaria como la actividad

cooperativa. Por eso nosotros hablamos de metodología operativa y participativa, porque entendemos que la correcta actividad del alumno ha de realizarse tanto de modo independiente como cooperativo, pero nunca de una sola de las dos formas.

Por otra parte el proceso en que interviene operativamente el alumno suele consistir, tratándose de educación, en descubrir o llegar a la verdad. En este sentido merece la pena dejar claro que la participación hay que entenderla no como la forma de decidir lo que conviene o no de acuerdo con las decisiones o votos de los alumnos, que ignoran los porqués de esas conveniencias o inconveniencias, sino como la forma de conseguir que lleguen a las verdades científicas o a formar su criterio, encaminándoles convenientemente.

Es éste un aspecto que consideramos de la mayor importancia, ya que no es raro comprobar cómo en determinadas metodologías participativas los alumnos deciden incluso los contenidos de sus estudios, como si ya tuviesen la madurez necesaria para discurrir objetivamente qué es lo que deben estudiar, independientemente de sus caprichos y comodidades.

Para precisar mejor el concepto de participación diremos que la definen dos características fundamentales:

- a) La cooperación, que hace referencia a un trabajo conjunto de varias personas con vistas a un objetivo común.
- b) El compromiso, que indica y significa responsabilidad.

3.5.2. Niveles de participación

Se pueden distinguir dos niveles de participación, a saber:

- a) Implicación en la tarea: Haggard y Rose formularon la siguiente "Ley de participación": "Cuando un individuo desempeña un papel activo en una situación de aprendizaje, tiende a adquirir más rápidamente la respuesta que ha de ser aprendida; esta respuesta tiende a ser más estable que si permanecen pasivos" (Cit. por Allport, G., 1966: 137).

b) Implicación del yo: si el "yo" está implicado en una experiencia, el sujeto la vive con más intensidad y es más significativa. Se hace, pues, necesario llegar a la implicación del yo, ya que el trabajo en el aula debe orientarse a potenciar al alumno como persona más que como ejecutor.

Ambos niveles no son contrapuestos, sino que pueden darse simultáneamente.

3.5.3• Condiciones para la participación

Para poder participar en algo son necesarias las tres condiciones siguientes:

a) Que la cuestión afecte al que participa. Si una persona participa en algo que ni le va ni le viene, es lógico que no se tome interés y le dé igual que la balanza se incline a un lado o a otro. Una participación de calidad exige una responsabilidad difícil de conseguir cuando la cuestión le es indiferente al participante.

b) Que sea competente en lo que participa. Es ésta, seguramente, la condición más importante de todas. No es honesto hacer participar a una persona en algo que, aunque la afecte, ignora. Hoy es frecuente ver que las personas deciden con sus votos caminos que desconocen totalmente, imponiendo con su participación a otras personas esos caminos que éstas sabían poco adecuados.

c) Que se asuma la responsabilidad dimanante de la participación. Cada persona debe aceptar las consecuencias derivadas de haber seguido un camino decidido libremente por ella.

3.5.4. Características del grupo participativo

De acuerdo con las observaciones que se han podido realizar a los grupos de alumnos que han llevado a cabo una tarea de modo participativo, las características que estos grupos presentan son las siguientes (Ontoria, A., 1988: 75):

-La agresividad es mucho menor y, consecuentemente, se produce mayor interrelación personal.

-El rendimiento en las tareas es mayor en calidad, no en cantidad.

- Se crea un ambiente o atmósfera de grupo más libre y espontánea.
- Hay más satisfacción personal y grupal con el trabajo realizado, y éste resulta más interesante.
- Las discusiones del grupo tienen mayor componente amistoso.
- Los individuos reaccionan más positivamente ante el grupo.

3.5.5. Participación de los alumnos en el gobierno de la clase

A) El Consejo de Curso

El Consejo de Curso es un órgano representativo de los alumnos de una clase, constituyéndose en un medio idóneo para conseguir su participación responsable en el gobierno del curso y, de acuerdo con su edad y preparación, en el gobierno del Centro. Se considera especialmente indicado desde 5º curso de Primaria (10-11 años), aunque no hay inconveniente en que funcione en cursos inferiores.

Todos los alumnos, especialmente los que forman los Consejos de Curso, deben intervenir en la marcha del colegio: sugerir iniciativas, proponer soluciones a las necesidades que se planteen y aportar sus puntos de vista sobre el desarrollo de las enseñanzas y de la vida colegial.

El Consejo de Curso es elegido, por votación secreta, para un año, por los alumnos de cada clase, al finalizar la segunda o tercera semana del curso. En ocasiones muy excepcionales, podría ser conveniente proceder a una renovación de los nombramientos a mitad del curso. En todo caso, ha de quedar muy claro que esos cargos se entienden como una ocasión de servicio a los demás.

El Consejo de Curso puede ser una ayuda inestimable para el profesor encargado de ese curso, que debe impulsar su funcionamiento, presidir sus reuniones en las fechas previstas, y asegurar que su actividad será eficaz para la formación de los alumnos y para la clase y el Centro.

Aunque será necesario adecuar su labor y sus funciones a la edad de los alumnos, el

Consejo de Curso asesora al profesor encargado de curso sobre todos los asuntos que puedan ser de interés, y especialmente sobre los siguientes:

- Rendimiento de la clase en cada asignatura, y estudio de los resultados de las evaluaciones.
- Trabajo y aprovechamiento del tiempo.
- Distribución del trabajo que ha de realizarse en casa.
- Normas de convivencia. Estudio de casos especiales, y sugerir las medidas que parezcan más oportunas.
- Distribuir encargos entre todos los alumnos de la clase, y exigir su cumplimiento.
- Lograr la cohesión del curso y cuidar la unión con el Centro. Cuidar de que ningún alumno permanezca aislado.
- Ayudar a quienes puedan necesitarlo. Organizar las ayudas que unos compañeros puedan prestar a otros, en apoyo de alguna asignatura o para adquirir determinadas destrezas.
- Responsabilizarse de las ayudas y servicios que los alumnos del curso pueden prestar a los de cursos inferiores, o del desarrollo de los encargos especiales que les pueda confiar la dirección o el profesor.
- Colaborar en la organización y desarrollo de las actividades colegiales y extraescolares.

El Delegado de Curso preside el Consejo, en ausencia del profesor encargado, representa a los alumnos de su clase, cuida del orden y de la disciplina de su curso - durante la ausencia de algún profesor-, y vela por el cumplimiento de los encargos.

El Consejo de Curso debe reunirse cada 15 días aproximadamente, de ordinario en horario no lectivo, aunque en la sede del Centro. Cuando se considere oportuno, la dirección puede convocar reuniones con los delegados y subdelegados de curso de los

alumnos mayores, para hacerles participar en la marcha del colegio.

B) Los encargos de los alumnos

Como un medio más para fomentar la responsabilidad, participación e integración de los alumnos en el Centro, conviene adjudicar un encargo a cada uno. Los encargos deben ser siempre útiles y relacionados con la buena marcha del curso. Como ya se ha dicho, se distribuyen en el Consejo de Curso. Esta distribución se realiza pensando en aquel encargo que pueda ser más formativo para cada alumno, según su carácter, virtudes y defectos. La duración del encargo puede ser por un curso académico, o por menos tiempo, pudiendo cambiarse algunos, bien por la naturaleza del encargo en sí, bien por el alumno que lo desempeña, pero procurando fomentar siempre la constancia en su cumplimiento.

El profesor encargado de curso recordará a los alumnos al comienzo del mismo la importancia y necesidad de cumplir bien los encargos, explicando las funciones de cada uno. El control de su cumplimiento corresponde directamente al Consejo de Curso.

Para los alumnos de cursos superiores se buscarán encargos que entrañen una mayor responsabilidad y no sean sólo de carácter material, como por ejemplo su colaboración en actividades con alumnos menores.

He aquí una relación de posibles encargos:

-Delegado de curso.

-Subdelegado de curso.

-Secretario.

-Persianas.

-Ventanas.

-Mesa del profesor.

-Tareas y deberes.

- Avisar hora.
- Tablón de anuncios.
- Enfermos.
- Mesas y sillas.
- Puerta.
- Orden en el vestuario.
- Secretarios de cada área.
- Diario de la clase.
- Medios audiovisuales e informáticos.
- Libros.
- Exámenes y evaluaciones.
- Material de plástica y pretecnología.
- Actividades deportivas.
- Objetos perdidos.
- Luces.
- Asistencias y retrasos.

C) Alumnos monitores

Se denomina monitores a aquellos alumnos encargados de dirigir, en ocasiones, diversas actividades de sus propios compañeros. De esta forma participan activamente en la organización escolar ayudando en tareas de gobierno del curso a través de encargos, dirección y fomento de clubes, visitas culturales y convivencias, apoyos, etc. Por ello la

responsabilidad que implica esta labor de dirección supone un medio de formación personal fundamental. Por otro lado, también se debe señalar la ayuda que la figura del monitor representa para el Centro solucionándole problemas concretos, a la vez que fomentando una mejor integración de dichos alumnos en el propio colegio. Evidentemente, el buen funcionamiento de la monitoría exige una estrecha cooperación entre profesores y directivos, unida a una buena selección y preparación de los alumnos para esta participación.

Dentro del área docente, el alumno monitor se encargaría de que uno o varios compañeros que lo requieran lleguen a tener un rendimiento satisfactorio en aquellas materias que aún no lo han alcanzado, según acabamos de ver. En este sentido la monitoría no va dirigida exclusivamente a recuperar conocimientos, sino también otros aspectos educativos, como son cambiar de actitudes, comunicación, ayudar para profundizar, etc. Esto se debe a que, en ocasiones y con alumnos concretos, los consejos o recomendaciones hechos por un alumno a otro en su forma y lenguaje propios, en el momento oportuno, parecen más eficaces que los hechos por el maestro.

- Orientaciones para el establecimiento de la monitoría

1. La selección de los alumnos que necesitan ayuda en el estudio y su distribución entre los alumnos monitores debe ser hecha directamente por el propio equipo de profesores y tutores que intervienen en esa clase.
2. Esta técnica es eficaz a partir de los 9-10 años, en donde se puede empezar a introducir dirigiéndola a aspectos y momentos muy concretos.
3. A la hora de seleccionar a los monitores, es fundamental que tengan libertad para que acepten o rechacen el cargo, pues su eficacia dependerá de la motivación con que lo lleven a cabo.
4. Tanto el profesor de esta materia y/o el tutor deben permanecer al tanto de la evolución de esta actividad, orientando al monitor en todo lo que vaya sucediendo a lo largo de estas sesiones. Para ello también es fundamental la permanente disponibilidad de los profesores.

- 5.El cargo de monitor no exige necesariamente ser alumno destacado. Su única condición imprescindible es poseer un nivel superior al monitorando en el aspecto concreto en el que va a actuar, pudiendo, en otros aspectos, no ser tan brillante.
- 6.La misión del monitor consiste en orientar y explicar todo aquello que no entienda y en estimularle a que haga todas las actividades requeridas. Nunca deberá suplir el esfuerzo necesario del monitorando, por ejemplo haciéndole las actividades.
- 7.La monitoría es un medio de cooperación en el que el monitor debe sentirse y ser visto como un compañero más. Además todos pueden y deben ser, si así conviene, monitores unas veces, monitorandos otras, o ambas cosas a la vez.
- 8.El número de participantes en cada grupo de monitoría debe ser alrededor de 3-4 miembros como máximo para lograr su máxima efectividad. Ahora bien, si la deficiencia del monitorando es profunda, deberá tener individualmente un monitor que le ayudará todo el tiempo que lo necesite, no variando de persona, a no ser que suceda cualquier incidencia que aconseje su cambio.
- 9.Los monitores estarán en contacto continuo y sistemático con los profesores que corresponda, a fin de ser encaminados y orientados sobre los problemas en vivo, marcándoles objetivos a muy corto plazo, así como gran variedad de actividades y/o ejercicios que eviten el aburrimiento o la machaconería. Para ello el equipo de profesores deberá realizar periódicamente evaluaciones de este plan monitorial, a fin de corregir oportunamente los fallos que puedan encontrarse.
- 10.Es muy importante elegir una hora adecuada para estas sesiones, en la que los alumnos no estén cansados, por ejemplo aprovechando algún estudio. A ser posible, es recomendable que se le dedique más de una hora semanal. También es importante el lugar donde se lleve a cabo, que deberá ser aislado, propio para el trabajo en grupo, etc.
- 11.Cada grupo debe componerse de alumnos homogéneos en cuanto a los fallos que se pretenden subsanar, evitándose así dispersión de esfuerzos y atención, tanto por parte del monitor como del monitorando.

- Ventajas e inconvenientes de la monitoría

Las principales ventajas y los inconvenientes derivados de la monitoría se exponen de manera esquemática en el cuadro 3.2 en la página siguiente.

3.6. Errores derivados de una concepción equivocada de la metodología operativa y participativa

3.6.1. Activismo

El primer error que ha formado parte incluso de muchos métodos surgidos al hilo del movimiento de la Escuela Nueva es el "activismo", es decir, el hacer por hacer, el entender la actividad como fin y no como medio que es. Hacer por hacer no tiene sentido. Lo que se hace debe estar encaminado hacia un fin: sólo éste justifica la actividad. Cualquier cosa, pues, que se les mande hacer a los alumnos debe servir para la consecución de un objetivo concreto y significativo.

CUADRO 3.2. Ventajas e inconvenientes de la monitorización

<i>Ventajas</i>	<i>Inconvenientes</i>
1. Mayor eficacia en tareas concretas de apoyo, al ser estimulados por sus propios compañeros.	1. Falta de cooperación eficaz del profesorado con el monitor.
2. Fomento de la responsabilidad, a la vez que se adquieren mayores y mejores hábitos y destrezas expresivas.	2. Tendencia de los profesores a no delegar estas funciones, o a delimitar sólo eventualmente estas actividades, con la consiguiente falta de motivación de los alumnos.
3. Fomento de actitudes positivas, por ejemplo: compañerismo, ayuda, generosidad, cooperación, etc.	3. No entender la educación como una labor de equipo.
4. Se integran y conocen mejor el proceso educativo y la propia vida del colegio.	4. Elegir a los monitores en relación a otros aspectos que no sean de su afinidad con el problema a resolver.
5. Se rellenan y/o afianzan conocimientos al tener que reconsiderar materias y temas ya dados.	5. No fomentar y exigir la responsabilidad de este cargo para el monitor de esta actividad y para el monitorando.
6. Encauzamiento de los líderes hacia actividades que logran la cohesión del grupo.	6. No tener seguridad en que el monitor va a saber y poder cumplir con su cometido tanto científica como personalmente.
7. Fomento de sentimientos de buena voluntad, amistad y camaradería entre los estudiantes.	7. Dejadez por parte de los profesores en la orientación adecuada a los monitores, limitándose a designarlos.
8. Libera en parte al profesorado de una tarea muy concreta que, a la vez, ayuda a mejorar el propio rendimiento de la clase y a conseguir objetivos más elevados.	
9. Ayuda a alumnos con necesidades especiales, con necesidades de integración.	

3.6.2. Rechazo de la exposición magistral como técnica didáctica

Al considerar el tema general y amplio de la motivación, los psicólogos y pedagogos rara vez hablan de la "lección magistral" como primer paso de todo proceso metodológico: paso o situación motivadora necesaria también en la metodología activa y participativa. Sin embargo, puede que ahí esté uno de los mayores valores de esta técnica de enseñanza.

También puede ser muy útil como último paso sintetizador, sin olvidar que sólo una adecuada explicación del profesor sobre cómo llevar a cabo las distintas fases de esta metodología operativa, y qué hacer en cada fase, puede garantizar su eficacia.

Así pues, no se puede despreciar la exposición magistral, necesaria en todo tipo de metodología; lo que sí hay que hacer es situarla en sus justos términos, y no abusar de ella.

3.6.3. Relativismo derivado de un falso concepto de educación participativa

Cuando la participación de los alumnos se lleva a sus últimas consecuencias, debido a una falsa interpretación de lo que debe ser una educación democrática, surge el relativismo en todos los sectores de la vida educativa. Esto se ve plasmado de un modo paradigmático en los resultados de la educación norteamericana. Efectivamente, en Estados Unidos - patria de J.Dewey, que fue el que más claramente predicó el principio de la actividad-, nadie puede dudar de que los dos grandes objetivos de la educación son la igualdad y la democracia. Esto, que en principio admiten la mayoría de los países libres, ha degenerado de hecho en los siguientes relativismos:

- a)Relativismo con respecto a la verdad. Esto sucede cuando se considera más importante que los alumnos aprendan a tomar decisiones libres e individuales, que el que estas decisiones sean correctas y buenas. Esto es resultado de valorar el consenso y la libertad por encima de todo, de forma que ninguna decisión es mejor que otra siempre que haya sido libre e individual. No existiría una verdad que valga la pena conocer, aprender de ella, profundizar.
- b)Relativismo con respecto al aprendizaje. Existe la idea de que no interesa tanto el que los estudiantes aprendan o no, cuanto el que aprendan a hacer preguntas. El

medio se convierte en fin, y viceversa. Por otra parte, para ofrecer una educación democrática - se dice-, hay que servir a una gran diversidad de intereses, lo cual conduce a liberalizar el currículo, a que los jóvenes estudien lo que quieran y de la forma que quieran. Como consecuencia, los deberes para casa han decaído en una proporción considerable. Amparándose en el currículo abierto y en la educación adecuada a los distintos intereses, ha llegado un momento en el que no se exige a los alumnos un conjunto unificado y estructurado de conocimientos humanos y científicos que formen la mente. Por otra parte, el graduar la enseñanza hasta sus últimas consecuencias ha hecho que no se exija a los estudiantes que den de sí al máximo sus capacidades. Por todo ello los profesores han llegado al desconcierto sobre "qué enseñar y a quién". Se ha propagado la convicción de que nada puede ser en realidad objeto de enseñanza y que la única postura es la de abrir posibilidad a la libertad de elegir y aprender (Rogers, 1980).

e)Relativismo con respecto a la autoridad. En muchas ocasiones, la búsqueda de la igualdad a toda costa y el exceso de libertad de los alumnos atenta claramente contra la autoridad. Por eso se ha llegado a afirmar que la escuela hoy se ha convertido en un lugar de reunión social donde los estudiantes son los que mandan. Al reemplazar el intelectualismo y el autoritarismo por la cooperación y los valores democráticos, han aparecido graves problemas de disciplina, como puede verse en la película *Class*, de 1984. La autoridad del profesor es indiscutible. La clase ha de ser gobernada con mano diestra para que la convivencia que en ella se genera pueda conseguir los fines y valores que conlleva, y no degenerar ni por exceso - autoritarismo-, ni por defecto - anarquía-.

3.7. Técnicas de enseñanza

3.7.z. Situaciones de aprendizaje: el agrupamiento flexible de los alumnos

Planteando cuantitativamente el problema de la agrupación de los alumnos, empezamos por decir que no hay un número óptimo que resuelva los problemas de la educación. Frente a los posibles slogans de pocos alumnos por clase, hay que decir que una buena enseñanza no radica en el hecho de que haya sólo quince, veinte o veinticinco alumnos en un aula, sino en la posibilidad de que cada alumno pueda, en ocasiones, trabajar

individualmente, en otras realizar trabajos en colaboración con grupos pequeños, y en otras beneficiarse de una acción colectiva de mayor amplitud. Lo que ha de verse claro es que, siendo distintas las situaciones personales de los alumnos y distintas las situaciones de aprendizaje, no hay una clasificación de alumnos rígida que corresponda a todas las necesidades posibles de hoy. Frente al principio de la clasificación única ha de establecerse el de la clasificación flexible; es decir, la organización de las actividades escolares, de forma que en el colegio puedan los alumnos sacar el mayor partido posible de su trabajo individual y de su trabajo en diferentes clases de grupos (ver cuadro 3.3).

CUADRO 3.3. Esquema de agrupamiento en el desarrollo de una unidad didáctica

<i>Gran grupo: 25-150 estudiantes</i>
Presentaciones verbales, gráficas, documentales, etc., en relación con aspectos generales y amplios del aprendizaje de las materias o del desarrollo de habilidades. El profesor estimula, informa, enriquece, relaciona los distintos aspectos de la unidad temática. Se necesitan aulas amplias, equipadas con medios audiovisuales e informáticos.
<i>Grupos coloquiales: 12-30 estudiantes</i>
Establecimiento de un grupo de discusión para ampliar las experiencias del alumno, ayudarlo a formular sus opiniones y revisarlas a la vista de otras propuestas o informaciones. Desarrollo de la participación adecuada oportuna en situaciones coloquiales. Se necesitan aulas pequeñas con instalaciones apropiadas para la discusión.
<i>Equipos de trabajo: 2 a 5 estudiantes por equipo</i>
Programadas las experiencias, los alumnos las realizan por medio de actividades e instrumentos diversos (lectura, escritura, composiciones, manualizaciones, experimentos, etc.). Necesitan de instalaciones y materiales de construcción, experimentación y ensayo.
<i>Estudio independiente</i>
Reflexión personal, proyectos de trabajo, investigaciones, recuperación en sectores del programa, satisfacción de las necesidades de originalidad y creatividad, estudio y ejercicios individualizados, conversaciones orientadoras con los educadores para diagnóstico y corrección de las dificultades en el aprendizaje. Requiere también instalaciones y ambientación propicia para el trabajo personal.

Esta flexibilidad de agrupación permite también una mayor economía en la actividad del profesor, ya que su trabajo será más eficaz en la medida en que haya sido planeado para cada situación determinada.

Pero no se trata de un problema cuantitativo. El número interesa en tanto que condiciona la actividad de los escolares. Cada alumno puede trabajar en colaboración con

los demás o contando únicamente con sus propios elementos.

La colaboración con los demás, profesores y compañeros, se puede realizar en distintos grados, cuya efectividad viene condicionada por el número de los que constituyen el grupo. Cada uno de estos grados determina a su vez una situación de aprendizaje distinta. En primer lugar, se halla la comunicación en la cual el escolar está en una actitud puramente receptiva. Hay una fuente de estímulos orales, auditivos o plásticos, que el alumno recibe. Es la situación en la que quien ejerce la función magistral "expone" un conjunto de ideas o materiales a la atención de los escolares. Éstos no han de hacer otra cosa que atender, recibir y fijar los estímulos que les son presentados. Esta comunicación se puede establecer entre un grupo numeroso de escolares y uno o varios expositores. Estamos frente a una situación de aprendizaje: el gran grupo o grupo receptivo.

Pero la comunicación puede ser recíproca. No uno que habla y muchos que escuchan, sino varios en disposición de hablar y escuchar. Nos hallamos frente a la posibilidad de coloquio. En este caso cada uno es fuente de estímulos para los demás. Este tipo de comunicación se halla condicionada por el número y no puede realizarse con eficacia si hay un gran número de sujetos. Hablaremos de grupo medio o coloquial como otra situación de aprendizaje.

En la situación coloquial que acaba de ser descrita, la comunicación es predominantemente verbal. Puede hablarse, no obstante, de una comunicación más compleja en la cual no sólo se comparten ideas y sentimientos a través del coloquio, sino también elementos y trabajos materiales, cuya posibilidad de uso o realización simultánea exige una mayor limitación en el número de componentes del grupo. El grupo pequeño posibilita una nueva situación de aprendizaje. En el grupo medio, aludido antes, los componentes hablan; en el grupo pequeño sus componentes trabajan juntos.

Por otra parte, no se puede olvidar el valor educativo de las situaciones en las que el estudiante cuenta únicamente consigo mismo. La capacidad de aprendizaje y los hábitos de trabajo necesitan poder ejercitarse sin el estímulo de la presencia física del maestro o de los compañeros, porque la vida presenta ocasiones en las cuales el hombre cuenta sólo con sus propios recursos. El aislamiento con respecto a los demás es otra situación de

aprendizaje: el trabajo independiente o individual.

La enseñanza en cada una de estas fases o situaciones tiene que estar estrechamente relacionada con el trabajo en las otras. Su eficacia depende, en gran medida, de que se programen las actividades de forma que cualquier tema o unidad de trabajo sea desarrollado en todas las situaciones de aprendizaje, de forma que no se trate de actividades inconexas, sino de actividades relacionadas entre sí, que mutuamente se complementan. Ha nacido un nuevo criterio que considera que la composición y extensión de los grupos de alumnos sólo deberá estar determinada por la naturaleza de las actividades que han de ser emprendidas.

3.7.2. El trabajo colaborativo o en equipo

El trabajo en grupo, mediante la utilización de los equipos de trabajo, es uno de los diferentes tipos de agrupamiento flexible que el profesor puede emplear en el aula, a fin de incrementar la participación de los alumnos y de ponerles en situación de educarse mejor.

A) Posibilidades educativas del trabajo en grupo

Los equipos de trabajo ofrecen unas posibilidades educativas al permitir la cobertura de unas necesidades humanas que se satisfacen únicamente reuniéndose en grupo. Concretando dichas posibilidades de ámbito escolar, se puede afirmar que el trabajo en grupo:

- Desarrolla el sentimiento del "nosotros" con el fortalecimiento del espíritu de grupo y atenúa el egoísmo.
- Reemplaza la competitividad por la cooperación.
- Ayuda a vencer temores e inhibiciones; contribuye a vencer tensiones y da oportunidades para satisfacer las necesidades de seguridad que el hombre tiene.
- Enseña a ver los temas desde otros puntos de vista y a escuchar de modo comprensivo, lo que propicia el diálogo.

- Facilita, además, la adquisición de actitudes de respeto y de tolerancia hacia los demás.
- Estimula el intercambio de ideas, informaciones y sugerencias, promoviendo el desarrollo de la iniciativa y creatividad personales.
- En la medida en que se aprovechan las posibilidades antes señaladas, el trabajo en equipo favorece el aprendizaje, al facilitar la concentración en las tareas, al conseguir mayores recursos para la solución de los problemas y al contribuir a crear situaciones más relajadas que permitan una creciente optimización de los recursos de cada persona.

B) Exigencias del trabajo en grupo

El trabajo en grupo ha de cumplir, para alcanzar las posibilidades señaladas, con unas exigencias, que se pueden recoger alrededor de estos apartados:

a) Formación de los equipos de trabajo:

- El número de miembros puede variar entre dos y cinco alumnos, en función de la edad.
- Su composición debe responder, siempre que sea posible, a la libre iniciativa de los estudiantes, ajustándose después, en la medida de lo necesario, por el profesor.
- Su constitución ha de realizarse al comienzo del curso, y puede mantenerse a lo largo de éste o cambiarse cuando el profesor lo estime oportuno.
- Cada equipo de trabajo tendrá un coordinador y un secretario, pero no con carácter permanente, sino rotatorio.

b) Funcionamiento de los equipos de trabajo:

- Los temas de trabajo pueden ser sugeridos por los equipos y aceptados por el profesor, o propuestos por el profesor y elegidos por los equipos.
- El mismo tema de trabajo es tratado, simultáneamente, por todos los miembros del

equipo (o por todos los equipos). Después es presentado a toda la clase, en una puesta en común, por el secretario del equipo (o secretarios de los equipos). Tras la presentación efectuada por los secretarios, tiene lugar un debate, moderado por el profesor, a cuyo término se obtienen unas conclusiones finales.

- Si el tema de trabajo es muy extenso, se divide en partes que se distribuyen entre los diferentes miembros del equipo (o entre los diferentes equipos de trabajo de la clase). En primer lugar, cada miembro (o equipo), trabaja solo el tema, reuniéndose después para introducir las modificaciones en forma colectiva. Iniciado el trabajo, el equipo (o los equipos), se reúne regularmente para informar sobre lo que está haciendo, lo que falta por realizar y lo que es necesario corregir. Por último, el secretario expone el trabajo en clase. Tras la exposición surge el debate, moderado por el profesor, a cuyo término se da redacción final al trabajo, teniendo en cuenta las sugerencias habidas.

c) Evaluación de los equipos de trabajo: Los equipos de trabajo no nacen, se hacen. Con esta afirmación se quiere reconocer, por un lado, que los equipos necesitan tiempo para que sus miembros se conozcan, para que se acostumbren a trabajar juntos, para superar sus inhibiciones, tener confianza en los demás...

Pero además es necesario que el equipo se evalúe, que se critique con el fin de comprobar el comportamiento de cada uno de sus miembros, y del grupo, de introducir las modificaciones oportunas y de conseguir así el progreso individual y grupal.

d) Preparación del profesor: El trabajo en equipo va a exigir una preparación específica del profesor tendente a modificar comportamientos profesionales tradicionales. En los trabajos grupales, el profesor deberá asumir una nueva posición, puesto que habrá de enseñar a elaborar planes de trabajo, a tomar decisiones y a autoevaluarse. El profesor que utiliza equipos de trabajo confía en la capacidad del grupo; crea oportunidades para las discusiones; pide y toma en cuenta las opiniones de todos, antes de adoptar una resolución.

En suma, el profesor ha de prepararse y habituarse a utilizar otras formas de

trabajo didáctico, distintas de las tradicionales, que exigen una mentalidad y unas pautas de acción diferentes.

C) Uso adecuado del trabajo en grupo

¿Por qué algunos o muchos profesores no consiguen obtener del trabajo en grupo las posibilidades educativas que encierra? La razón es fácil de enunciar, pero ciertamente compleja de llevar a la práctica: porque dichos profesores no utilizan adecuadamente el trabajo en grupo. Entre los factores que dificultan o impiden el uso adecuado del trabajo en grupo se pueden señalar, en primer lugar, los personales.

En cuanto al profesor, porque, como acabamos de examinar antes, debe cambiar su papel y algunos profesores no están dispuestos a ello y, por tanto, si esporádicamente usan en su clase el trabajo en grupo, es difícil que se alcancen las ventajas apuntadas. En otras ocasiones, puede ser la falta de preparación del profesor en el uso de técnicas grupales, lo que dificulte la consecución de aquéllas.

También el alumno presenta dificultades para trabajar en grupo. Adopta esa actitud, como medida de defensa, para no exponerse; pero, poco a poco, es preciso hacerla desaparecer, convencéndole de que todos están dispuestos a ayudarse mutuamente, en un clima de cooperación, respeto y tolerancia.

Los profesores y alumnos tampoco consiguen alcanzar las posibilidades educativas del trabajo en grupo por dificultades que provienen de los objetivos competenciales para los que se utiliza: unas veces, porque el trabajo en grupo se realiza sin objetivos, o sin estar éstos bien delimitados. En otros momentos porque, mediante el mismo, resulta difícil alcanzar los objetivos pretendidos. En ocasiones, la virtualidad del trabajo en grupo no se alcanza por dificultades derivadas de la formación de los equipos, especialmente en su composición y mantenimiento.

Respecto de la composición, porque el profesor ha de procurar que se distribuyan, por los diferentes equipos de trabajo, los alumnos más retrasados, díscolos, pasivos o perezosos, a fin de que reciban continuamente estímulos recuperadores. Es un error reunir en un mismo equipo a alumnos de una misma de las características indicadas por cuanto, en vez de recuperarse, se van reafirmando más en ella.

El profesor debe mantener asimismo un uso continuado, y no esporádico, de los equipos de trabajo. Como se ha visto antes, los grupos no nacen, se hacen y, por ello, necesitan tiempo para configurarse como grupo humano y alcanzar las posibilidades educativas.

El funcionamiento de los equipos de trabajo no se consigue sin más ni más, por el simple hecho de reunir a personas. El profesor desempeña un papel relevante, orientando al grupo en su funcionamiento. En esta línea sus intervenciones, mayores o menores según la iniciativa y madurez del equipo de trabajo, han de procurar especialmente la participación de todos los miembros. En este sentido debe intervenir discretamente, clarificando actitudes cuando hay desigualdades en el grupo, es decir, cuando unos trabajan y otros "pasan"; o cuando un miembro procura monopolizar o tiranizar al grupo; o siempre que se produzca el aislamiento de algún miembro...

Asimismo el profesor ha de estar pendiente del funcionamiento grupal, siguiendo de cerca el trabajo de los equipos, cuidando y moderando sus debates o facilitando la formulación de conclusiones. La utilización de una evaluación grupal continua (auto, hetero y coevaluación), puede servir a los alumnos y al profesor en orden a alcanzar un mejor funcionamiento.

3.7.3. La exposición didáctica

A) Concepto

La exposición didáctica es el procedimiento por el cual el profesor, valiéndose de todos los recursos de un lenguaje didáctico adecuado, presenta a los alumnos un tema nuevo, definiéndolo, analizándolo y explicándolo.

La exposición didáctica se propone fundamentalmente conseguir que los alumnos adquieran la comprensión inicial indispensable para aprender el nuevo tema. No se pretende, ni se podría pretender, obtener de los alumnos datos esenciales de la materia tratada mediante las necesarias aclaraciones.

B) Características de una buena exposición didáctica

- a) El perfecto dominio y el conocimiento seguro de lo que es objeto de la exposición.
- b) La exactitud y objetividad de los datos presentados.
- c) La discriminación clara entre lo esencial o básico y lo accidental o secundario.
- d) La organización, o sea, la buena concatenación de las partes y la subordinación de los elementos de cada parte.
- e) La corrección, la claridad y la sobriedad de estilo.
- f) Las conclusiones, aplicaciones o remates definidos.

C) Ventajas de la exposición didáctica

- a) Es muy condensadora:
 - reduce el asunto a sus datos esenciales o básicos.
 - reparte la materia en dosis asimilables por los alumnos.
 - reinserta la materia en términos simples, claros y accesibles a la comprensión de los alumnos.
- b) Es, por excelencia, económica, permitiendo abarcar un máximo de materia con un mínimo de tiempo y de trabajo.
- c) Es útil en la fase introductoria del aprendizaje para definir, fundamentar y organizar el campo de estudio y trabajo de los alumnos.
- d) Es disciplina del razonamiento y del lenguaje de los alumnos cuando está bien organizada.

D) Limitaciones de la exposición didáctica

- a) Depende del interés y de la atención de los alumnos, lo que hace su eficacia bastante problemática.

- b) Mantiene a los alumnos en una actitud de receptividad pasiva, poco favorable al aprendizaje auténtico, que es siempre dinámico y activo.
- c) Resulta fatigante y demasiado pesada cuando se emplea en forma intensa y exclusiva, sin material intuitivo que la refuerce y la haga más concreta y comprensible.
- d) Su eficacia se limita sobre todo a la fase inicial del aprendizaje, pues no abarca todo su proceso; asegura únicamente la comprensión inicial del asunto tratado; es sólo un proceso de introducción al aprendizaje; a partir de ahí, se la debe sustituir por otros procedimientos didácticos que hagan más dinámica la actividad de los alumnos.

E) Normas prácticas

- a) Trazar un plan cuidadoso de la exposición que se va a hacer, determinando su objetivo inmediato, delineando el esquema esencial del asunto y calculando bien el tiempo necesario.
- b) Indicar a los alumnos el asunto del que se va a tratar y mostrar las relaciones con la materia que se ha estudiado. Es necesario ser claro y preciso en la exposición y metódico en la discusión del tema.
- c) Emplear recursos hábiles de estímulo inicial y mantener el interés y la atención de los alumnos, dando vivacidad y sabor realista a las explicaciones.
- d) Aplicar las normas propias del lenguaje didáctico en cuanto a estilo y elocución; no hablar demasiado deprisa; emplear frases cortas, pero claras y comprensibles; pronunciar correctamente y enunciar las palabras con claridad.
- e) No quedarse inmóvil, ni aferrarse al texto o al programa. Hablar con desenvoltura, moviéndose con moderación y naturalidad, dirigiéndose directamente a los alumnos.
- f) Intercalar breves pausas en la explicación, recurriendo a sencillos interrogatorios y debates para avivar la atención y el interés de los alumnos, invitándolos a una participación más activa; aclarar inmediatamente las dudas que surjan, no dejándolo

para después.

- g) Siempre que sea posible, ilustrar la explicación con material visual: murales, mapas, diagramas, modelos impresos, proyecciones, etc. A falta de ello, representar gráficamente en la pizarra los hechos de los que se trata y sus relaciones. Apoyar siempre el lenguaje en recursos intuitivos, dándole más objetividad y realismo.
- h) Presentar de modo resumido, pero bien ordenado, el desarrollo del tema, acentuando los datos más importantes y sus relaciones.
- i) Evitar digresiones largas y observaciones marginales o irrelevantes, reservando el tiempo para los datos más esenciales, importantes e interesantes, dándoles el énfasis debido.
- j) Cuando se considere necesario, intercalar algunas notas de buen humor, para que la clase resulte más agradable, interesante y animada.
- k) Comprobar de vez en cuando, por medio de preguntas oportunas y apropiadas, el grado de atención y comprensión de los alumnos.

3.7.4. El interrogatorio

Es un procedimiento didáctico universalmente empleado para despertar y dirigir la actividad reflexiva de los alumnos.

A) Funciones y tipos

El interrogatorio sirve para:

- Recordar conocimientos anteriores, necesarios para la comprensión de un tema nuevo; es el interrogatorio de fundamentación.
- Inducir la motivación inicial, despertando la atención y el interés de los alumnos hacia un asunto nuevo; es el interrogatorio motivador.
- Mantener e intensificar la atención de los alumnos, previniendo o interrumpiendo distracciones e indisciplinas; es el interrogatorio disciplinador.

- Estimular la reflexión y guiar el razonamiento de los alumnos; es el interrogatorio reflexivo o socrático.
- Diagnosticar deficiencias e incomprensiones de los alumnos en su aprendizaje; es el interrogatorio diagnosticador.
- Recapitular e integrar la materia; es el interrogatorio retrospectivo o integrador.
- Comprobar el rendimiento del aprendizaje; es el interrogatorio verificador.

El interrogatorio, frecuente y oportuno, hecho con la debida técnica, atrae la atención de los alumnos y estimula su raciocinio, haciéndoles relacionar, comparar, juzgar, apreciar críticamente las respuestas dadas por los colegas y acompañar atentamente el desarrollo del asunto de la clase. Es, por tanto, un poderoso acicate para el aprendizaje auténtico.

B) Contenido y forma de las preguntas

Hay dos tipos fundamentales:

- a) Preguntas informativas o de memoria.
- b) Preguntas reflexivas o de raciocinio.

La enseñanza tradicional insistía demasiado en las preguntas informativas, mientras que la enseñanza actual procura dar mayor importancia a las preguntas reflexivas, restringiendo el número de las informativas al mínimo necesario. En realidad, se deben intercalar unas y otras naturalmente en el desarrollo lógico de las cuestiones tratadas en clase.

C) Normas para dirigir bien el interrogatorio

- a) Las preguntas deben ser claras, simples y bien definidas, enfocando un punto cada vez. Deben evitarse preguntas compuestas como: "¿Cuándo, cómo y quién?".
Desdoblar esta pregunta en tres, formulando una cada vez.
- b) Deben adaptarse al nivel y a la capacidad de los alumnos y expresarse en términos

- accesibles a su comprensión; ni demasiado fáciles, ni excesivamente difíciles.
- c) Deben ser interesantes, atractivas, estimulantes y formuladas con habilidad.
 - d) No deben contener respuestas ni sugerirlas.
 - e) Deben ser constructivas, hilvanadas con lógica y conducentes a una conclusión o punto que quede bien claro o fijado.
 - f) Deben distribuirse de modo que las respondan sucesivamente el mayor número de alumnos. Nunca se deben limitar a dos o tres alumnos y mucho menos a uno solo.
 - g) Deben exigir frases como respuesta, y no un simple "sí" o "no"; hay que evitar la mera adivinanza, y dar tiempo a los alumnos para que reflexionen antes de responder.
 - h) Cuando sea posible, se deben pedir "voluntarios" para las respuestas, evitando la coacción de la llamada nominal.
 - i) Si la clase es indisciplinada o hay alumnos que monopolizan todas las respuestas, volver al sistema de la llamada nominal.
 - j) Formular la pregunta, siempre y en primer lugar, para la clase entera; después de una corta pausa indicar el alumno que deberá contestar.
 - k) No limitar el interrogatorio a uno o dos alumnos, distribuir las preguntas entre el mayor número posible de ellos, de suerte que puedan participar todos.
 - l) Las preguntas nominales se deben hacer en un orden que los alumnos no puedan prever y de acuerdo con la capacidad probable del alumno designado para contestar. Es inútil llamar a los menos capaces para responder preguntas difíciles.
 - m) No hacer del interrogatorio un castigo, sino un torneo interesante y animado, en el que todos quieran tomar parte.
 - n) Apreciar y elogiar las respuestas acertadas de los alumnos y destacar debidamente sus aciertos.

- o) Demostrar a los alumnos una actitud acogedora, de aprecio y de satisfacción, por los intentos honestos de responder con acierto aun cuando no lo consigan; ayudar a los vacilantes, tímidos o confusos con estímulos didácticos oportunos.
- p) Las preguntas formuladas con claridad suficiente no deben ser modificadas ni repetidas muchas veces. Sólo deben modificarse cuando se sienta que no están bien formuladas.
- q) No conformarse con respuestas evasivas, confusas o incompletas; exigir respuestas claras, correctas, bien definidas y enunciadas de forma que toda la clase pueda oírlas.

3.7.5. El coloquio

El coloquio es una conversación que concede al escolar continuadas situaciones para el desarrollo de aptitudes muy diversas: comprensión, fluidez verbal, capacidad de enjuiciamiento, expresión oportuna y enriquecimiento de las propias opiniones a la luz de los criterios ajenos.

Pueden organizarse progresivamente incluyendo las directrices y matizaciones propias de cada momento evolutivo del alumno, ayudándole discrecionalmente para que, desde un régimen extremo de absoluta dirección y heteronomía, pueda flexiblemente alcanzar las gestiones personales y autodirectivas.

Como afirma Pozo, A. (1982: 558-560), la finalidad de los grupos coloquiales no está sólo en descubrir la verdad, sino que se pretende también la integración del aprendizaje, la sistematización de los conocimientos, crear actitudes, cultivar hábitos sociales y lingüísticos, proporcionar hábitos mentales de síntesis, orden, claridad de pensamiento y de exposición. En la eficaz aplicación de esta técnica se exige:

- Señalamiento del tema y de los posibles objetivos por parte del profesor, con la posible participación de los alumnos.
- Ofrecer medios de información a los participantes: observación directa de la realidad; indirecta a través de láminas, proyecciones, etc; realización de lecturas; llevar a

cabo una pequeña investigación mediante el interrogatorio a personas adultas o expertas en el tema.

- Corresponde al profesor la labor motivadora de iniciación a través de una pregunta problemática, que pone en situación a los participantes, tras lo cual debe intervenir sólo cuando sea necesario (porque decaiga la conversación, o se desvíe del objeto central...).
- Cada alumno expone su punto de vista razonado, su experiencia personal, sus inquietudes.
- Los resultados parciales se van registrando mediante algún sistema de anotación, que permitirá el trabajo final de síntesis, que podrá servir de punto de partida para otros trabajos (redacción, idear formas de aplicar las ideas expuestas...).

3.7.6. La discusión dirigida

A) Concepto

Consiste en hacer que los alumnos examinen, con libertad de crítica, un asunto o problema y que expliquen sus ideas y puntos de vista, discutiéndolos sin prejuicios y con honestidad, claridad y corrección, bajo el arbitraje del profesor. Evidentemente, toda discusión presupone el conocimiento del asunto, mediante el estudio y lecturas preparatorias. La preparación para una discusión en clase es un fuerte incentivo para profundizar en el estudio del tema que se está tratando.

Con clases de menos de 30 alumnos se puede permitir la participación libre de todos los alumnos. Ya con clases de más de 30 alumnos, es preciso dividirlos en grupos para la discusión previa dentro del grupo, confrontándose, luego, los puntos de vista y conclusiones de cada grupo mediante el debate entre sus portavoces o relatores. La participación libre de todos los alumnos en una clase numerosa convertiría la discusión en un caos improductivo, difícil de ser gobernado por el profesor.

B) La discusión dirigida sirve para:

- a)Despertar el interés de los alumnos.

- b) Estimular su raciocinio.
 - c) Desarrollar la habilidad de expresar su punto de vista y su pensamiento con claridad y exactitud.
 - d) Abrirse a los demás, oyendo y respetando puntos de vista contrarios y sabiendo defender los suyos.
- C) Para el profesor la discusión sirve también para:
- a) Complementar y reforzar los contenidos más importantes de la unidad didáctica o tema.
 - b) Recapitular con los alumnos la materia explicada.
 - c) Diagnosticar el nivel de comprensión de sus alumnos con respecto a los asuntos tratados en clase.
 - d) Ir conociendo mejor a sus alumnos y sus características individuales.
- D) Normas prácticas para dirigir bien una discusión en clase:
- a) Determinar con cuidado el objetivo que se pretende alcanzar y el tema de discusión con los respectivos puntos-clave.
 - b) Presentar a los alumnos el tema de discusión, de modo claro, breve y conciso, en forma de cuestiones para examinar o de problemas para resolver.
 - c) Iniciar la discusión, incitando a los alumnos a participar, ya estimulando a los introvertidos, ya auxiliando a los vacilantes, ya moderando a los precipitados.
 - d) Conducir inicialmente la discusión haciendo preguntas oportunas y estimulantes, orientando el razonamiento de los alumnos, cortando digresiones y divagaciones dispersivas y moderando a los excesivamente extravertidos.
 - e) Hacer que los propios alumnos subrayen los argumentos aducidos y las conclusiones a que hayan llegado. Pero mantener en suspenso el juicio definitivo,

impidiendo conclusiones prematuras o apresuradas.

- f) Mantener activo el ritmo de la discusión, abriendo camino en los obstáculos o barreras, evitando repeticiones inútiles e insistiendo con los alumnos en que sean breves, concisos e impersonales en sus argumentos. Siempre es el problema lo que se debe discutir, y no las personas de los contrincantes. Será necesario insistir en este punto para que la discusión sea provechosa y educativa.
- g) Hasta donde sea posible, hacer que los propios alumnos aprendan a dirigir por sí mismos la discusión; conseguido esto, no intervenir salvo en caso de necesidad; de ahí en adelante, cuanto menos se intervenga, mejor.
- h) Cerrar el debate llevando a los alumnos a enunciar con claridad las conclusiones y a escribirlas para que las transcriban en sus cuadernos o apuntes.
- i) Hacer la crítica final de la discusión señalando las faltas ocurridas en el debate, poniendo de relieve el valor de las contribuciones de los alumnos y la importancia de las conclusiones

3.7.7. El torbellino de ideas

En un grupo reducido, los miembros exponen con la mayor libertad sobre un tema o problema, con objeto de producir ideas originales o soluciones nuevas. Su objetivo consiste en desarrollar y ejercitar la imaginación creadora. Parte del supuesto básico de que, si se deja actuar a las personas en un clima informal y con absoluta libertad, existe la posibilidad de que, entre el fárrago de cosas que se dicen, aparezca una idea brillante. Esta técnica tiende a desarrollar la capacidad para la elaboración de ideas originales, estimula el ingenio y promueve la búsqueda de soluciones distintas, permite hallar nuevas posibilidades e impulsa a actuar con autonomía, con originalidad y personalidad.

3.7.8. El "Role Playing"

Dos o más personas representan una situación de la vida real asumiendo los roles del caso, con objeto de que pueda ser mejor comprendida y tratada por el grupo.

En el Playing se representa una situación concreta con objeto de que se torne real y

visible, de modo que se comprenda mejor la situación de quienes deben intervenir en ella en la vida real. Este objetivo se logra no sólo en quienes representan los roles, sino en todo el grupo que actúa como observador participante por su compenetración en el proceso. Este tipo de actuación despierta interés, motiva la participación espontánea de los espectadores y mantiene la expectativa del grupo centrada en el problema que se desarrolla. La representación provoca una vivencia común a todos los presentes y, después de ella, es posible discutir el problema con cierto conocimiento, puesto que todos han participado como actores u observadores.

3.8. Principales procedimientos didácticos

3.8.1. Códigos de representación mental de los conocimientos'

Comprender significa primeramente "traducir" en una representación mental lo que se estudia. Es decir, saber representarnos mentalmente los contenidos a aprender con el fin de que constituyan un material significativo para cada uno. Por ejemplo: miro al armario que tengo a mi izquierda y veo un montón de trabajos hechos por los alumnos: este es el dato directo y bruto; pero lo comprendo en la medida en que lo "traduzco" en el equivalente mental o significado siguiente: "tengo que corregir los trabajos sin pérdida de tiempo, porque el lunes tenemos la junta de evaluación global del curso, por lo que me los llevaré a casa el fin de semana para corregirlos allí". Así pues, una cosa es el dato bruto (información que me llega), y otra el significado que le doy (comprensión). La comprensión, pues, es la "traducción" de los datos brutos a un "significado" concreto.

Ahora bien, la asimilación de la información se realiza mediante varios procesos que constituyen lo que se denomina "codificación de la información", pudiendo distinguir tres códigos principales de representación del pensamiento (que constituyen otros tantos lenguajes): el código lógico-verbal, el código viso-espacial o icónico y el código analógico.

-El código lógico-verbal, constituido por las palabras o vocabulario, procesa la información de una forma lineal, lógica y analítica, es decir, discurre paso a paso analizando las distintas partes de un bloque de información, una después de otra, de modo secuencial, y corresponde al hemisferio izquierdo del cerebro. Este es el código que utilizamos normalmente las personas, tanto al escuchar como al leer.

-El código viso-espacial o lenguaje icónico o gráfico, muy poco utilizado, se ubica en el hemisferio derecho y nos hace entender mejor la "estructura" u organización global de todas las partes o elementos que integran la información a aprender. Así pues, procesa la información de un modo sintético, intuitivo, global.

-El código analógico está a medio camino entre el código verbal y el icónico, y consiste en la relación entre dos o más cosas distintas por razón de semejanza o por razón de dependencia causal. La analogía es algo ordinario en el lenguaje humano. El hombre razona y conoce haciendo comparaciones y buscando semejanzas entre las cosas; esto es posible porque las palabras pueden tener diversos significados.

Lo importante es utilizar los tres códigos, pues el lenguaje icónico nos permite entender la estructura de los conocimientos a aprender, mientras que el lenguaje verbal nos lleva a entender y analizar el contenido conceptual o semántico de esos conocimientos, y las analogías nos llevan a transferirlos, es decir, a utilizarlos en otros contextos o situaciones. No obstante, conviene destacar que cada código o tipo de lenguaje tiene una gran autonomía funcional, de modo que podemos aprender de tres formas distintas, según el código que empleemos habitualmente.

Un ejemplo nos permitirá entender esto con más claridad: un profesor puede enseñar un conocimiento de modo sólo verbal, o sólo gráfico, o sólo analógico.

a) Veamos a continuación un ejemplo de código verbal: "Luis es más alto que Ana y está a su izquierda; Antonio, por su parte, es más alto que Luis, está a la derecha de Ana y tiene 25 años; por último, Pedro se sitúa entre Ana y Antonio y es más bajo que Ana. ¿Cuáles son el más alto y el más bajo de los cuatro?"

b) Si ahora representamos el problema anterior en el código viso-espacial, lo haríamos como indica el cuadro 3.4.

CUADRO 3.4. Representación del conocimiento en el código viso-espacial

Edad:

25 años

			Antonio
Luis			
	Ana		
		Pedro	

0 años

c) Para explicar nociones básicas de informática mediante el código analógico, podemos comparar, por ejemplo, el funcionamiento de un ordenador con el del cerebro humano (Bernardo, J.: 2004: 93).

3.8.2. Procedimientos basados en el código lógico-verbal

A) Procedimiento deductivo

Es el que procede de lo general a lo particular, de los principios, definiciones y afirmaciones a las conclusiones, consecuencias y casos particulares. Para dar más validez a este procedimiento, deben ser los alumnos quienes lleguen a las conclusiones y consecuencias de los principios formulados por el profesor. Los procedimientos deductivos abarcan actividades como aplicación, comprobación y demostración, en las que se procura el contacto con la realidad, a fin de probar la congruencia entre la misma y los contenidos mentales del sujeto.

B) Procedimiento inductivo

Cuando el asunto estudiado se presenta por medio de casos particulares, sugiriéndose que se descubra el principio general que los rige, se está empleando el procedimiento inductivo. Así pues, va de lo particular a lo general, de los casos concretos a los principios y leyes. La técnica del redescubrimiento se inspira en la inducción. Por eso, este procedimiento debe ser aún más usado en las aulas, por su carácter motivante y su facilidad para la participación de los alumnos. Dentro de los inductivos, pues, se incluyen actividades (observación, experimentación, abstracción...), que presentan la característica común de que en ellas el proceso de aprendizaje parte de un primer contacto con la realidad para desprenderse sucesivamente de ella en un proceso de interiorización mental

de la misma.

C) Procedimiento analítico

Se apoya en la concepción de que, para comprender un fenómeno, es necesario conocerlo en las partes que lo constituyen.

Los procedimientos analíticos (división, clasificación, etc.) ejercitan el pensamiento del alumno en la profundización sobre los contenidos de aprendizaje, a fin de captar mejor sus componentes y organización. Su importancia didáctica se manifiesta desde el momento en que el hombre tiende por naturaleza a captar globalmente la realidad, pero esta primera visión es imprecisa y debe completarse con una actividad posterior de análisis de lo percibido.

3.8.3. Procedimientos basados en el código viso-espacial

A) Procedimiento intuitivo

Es propio de este procedimiento el auxiliarse de objetos o imágenes que entran por los sentidos, especialmente por la vista y el oído, ya que se perciben las propias cosas tratadas o sus sustitutos inmediatos. Este procedimiento trata de aproximar la clase a la realidad, por lo que origina un aprendizaje basado en la experiencia directa: de ahí su utilidad en todas las edades. Constituyen recursos intuitivos las visitas culturales y excursiones, el contacto directo con la cosa estudiada, las experiencias, los medios audiovisuales, etc.

B) Procedimiento ocasional

Se utiliza cuando se aprovecha de una u otra forma la motivación del momento presente, como ocurre con los acontecimientos y hechos importantes de la actualidad, y las propias sugerencias de los alumnos. Tiene más razón de ser en la escuela primaria que en los restantes niveles educativos, aunque nunca debe ser desaprovechado.

C) Procedimiento globalizado

Se considera que un procedimiento es globalizado cuando, a través de un núcleo

temático que es el centro de interés, las clases se desarrollan abarcando un conjunto de materias ensambladas de acuerdo con las necesidades naturales que surgen en el transcurso de las actividades. Lo importante en este procedimiento no son las asignaturas aisladas, sino el asunto o núcleo que está siendo estudiado: éstas intervienen sólo para esclarecer o ayudar a la mejor comprensión o asimilación del centro de interés.

El aprendizaje significativo siempre es un aprendizaje globalizado, en la medida en que supone que el nuevo material de aprendizaje se relaciona de forma sustancial y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe. Ahora bien, ¿de qué forma puede llevarse a la práctica este principio?

Todos los estudiosos del desarrollo cognitivo humano coinciden en señalar que el niño hasta los 8 ó 9 años percibe objetos y fenómenos de un modo global. Como consecuencia lógica, se preconiza la utilización de la enseñanza globalizada en estas edades.

El término "enseñanza globalizada" se ha convertido en el transcurso del tiempo en un tópico que hay que añadir al hablar de los primeros niveles de escolarización, pero cuyo contenido es necesario precisar.

En primer lugar, hay que considerar la diferencia entre métodos globales y enseñanza globalizada.

Los métodos globales de enseñanza consisten en adquirir los aprendizajes a través del siguiente proceso o camino:

- a) Observación del objeto o fenómeno a estudiar en su estado normal o natural. A esta fase corresponde la utilización de síntesis iniciales o visión de conjunto de la estructura y contenido de un área o de una unidad de la misma.
- b) Análisis más detallado de sus componentes y relación entre ellos.
- c) Síntesis final para alcanzar de nuevo una visión global o integradora, pero esta vez más coherentemente coordinada.

La enseñanza globalizada pretende, como los métodos globales, acercar al niño el

contenido del aprendizaje. Para ello se postula que el máximo acercamiento se dará cuando los contenidos se presenten con la misma estructuración u organización con que el niño los percibe en la realidad. Por ejemplo, el tema "Los seres vivos y sus necesidades" está organizado con un criterio que responde a la manera en que los científicos organizan el mundo natural, para su mejor estudio (seres vivos-objetos no vivos; comportamiento de los seres vivos, etc.). El niño no percibe "seres vivos y sus necesidades"; lo que percibe puede ser, por ejemplo, "¿qué es un perro, cómo es y cómo vive", etc.

Otro ejemplo: un profesor se ha ido dando cuenta de que al trabajar el tema "Los árboles del colegio", los niños pasan a interesarse espontáneamente por quién los cuida, por los instrumentos que emplea, por las labores que realiza, por árboles que ven cerca de sus casas y que son iguales o diferentes a los del colegio, por objetos hechos de madera, por árboles que dan frutos comestibles, etc. (a lo que hay que añadir las nociones matemáticas, verbales y plásticas que estos aspectos conllevan). Este profesor ha hecho una enseñanza globalizada correcta, ya que ha integrado diversos contenidos bajo el tema de "los árboles" amparándose en la percepción unitaria del niño.

Por tanto, se considera que un procedimiento es globalizado cuando, por medio de un centro de interés, las clases se realizan abarcando un grupo de materias o áreas que se van desarrollando a propósito de las diferentes actividades que se proponen. Dando un paso más, hay que afirmar que es necesario organizar las materias de estudio para que sirvan a la solución de problemas reales. Las asignaturas "parceladas", tal como suelen estudiarse, no responden generalmente a estos problemas. Se hace necesario, pues, estudiar las asignaturas en función de los problemas, y no al revés. Eso sí, los problemas deben responder a los intereses de los niños, a sus experiencias, vivencias y necesidades.

A esto responde la utilización de proyectos concretos que han de ser trabajados y realizados por los alumnos, y a través de los cuales van descubriendo verdades y adquiriendo conocimientos, destrezas y valores necesarios para poder dar respuesta a su curiosidad por lo que les rodea.

La globalización, según venimos diciendo, es una necesidad psicológica del niño no sólo porque éste capta los fenómenos de una forma global, sino también porque necesita

una respuesta global a sus interrogantes, y no varias respuestas en función de la asignatura que corresponde en cada momento. Por eso se ha dicho que la globalización trata de ser una respuesta que relaciona entre sí los datos que, sobre una realidad, aportan las diferentes ciencias que la estudian.

La globalización no es una materia que se pueda estudiar, es un estilo de enseñanza, un modo de trabajar que considera a todas las disciplinas como colaboradoras para la comprensión de una única y compleja realidad. En la vida no existen "disciplinas" separadas, sino problemas.

Ahora bien, las globalizaciones, tal y como se han entendido mayoritariamente hasta ahora, consistían en desarrollar un centro de interés para lo cual era necesario echar mano de las diversas materias o saberes. De esta forma, los contenidos de dichas materias no se adquirirían sistemáticamente, sino en función de lo que encajaba o requerían dichos centros de interés. Sin embargo, se hace necesario llevar a cabo la globalización de tal forma que ella misma exija el desarrollo sistemático de todos y cada uno de los aprendizajes de las distintas áreas, es decir, que la realización de los diversos proyectos precise de todos los conocimientos que está previsto adquirir en cada área. De este modo, se consigue una enseñanza acorde con la psicología infantil, experiencial, motivadora y garante de unos aprendizajes integrados y, a la vez, diferenciados en áreas. Con ello se consigue que los conocimientos de las distintas materias no se aprendan en abstracto, sino como reflejo de una realidad próxima al alumno.

Los proyectos afrontados por los alumnos pueden desarrollarse entre quince y treinta días, y se realizarían de acuerdo con los siguientes principios y estructura:

a) Hay que realizar, por unidad, un proyecto que interese al alumno porque se ocupe de la solución de algún problema o curiosidad que sienta. Por ejemplo:

-¿Cómo se fabrican las casas?

-¿Cómo se elaboran los dulces?

-¿Por qué tenemos que comer?

-¿Por qué nos vestimos?

-Etc.

- b) La mayoría de los conocimientos nuevos (especialmente los relativos al Conocimiento del Medio), deben ser descubiertos por el alumno: las actividades estarán encaminadas fundamentalmente a favorecer estos descubrimientos (es el aprendizaje por descubrimiento).
- c) Las distintas áreas que componen el currículo escolar se irán estudiando a propósito del proyecto, pero sin perder su estructura y lógica interna, de modo que sus contenidos se asimilen con la necesaria sistematización. En este sentido hay que cuidar, sobre todo, que lo que corresponda estudiar en cada proyecto no resulte forzado o artificial. Se pretende justamente lo contrario: que dichos conocimientos contribuyan a la solución de los problemas o curiosidades planteados en los proyectos. Para ello se estructuran los conocimientos de las distintas áreas en tantos temas como proyectos se vayan a realizar, y se estudiará en qué proyecto concreto encaja mejor cada tema (especialmente en matemáticas, dada su lógica interna). De esta forma se consigue que los alumnos aprendan de modo riguroso todas las áreas, y a la vez que este aprendizaje se haga sobre aspectos concretos de la realidad, no de un modo abstracto (en la actualidad, las matemáticas, sobre todo, se aprenden abstractamente en un alto porcentaje: las fracciones, la división, etc., no tienen sentido si no se aplican a la realidad).
- d) Se utilizarán en cada área y en sus correspondientes unidades los tres pasos del método global indicados anteriormente, de forma que al finalizar cada unidad se haga una síntesis de los saberes adquiridos en la misma, que garantice tanto su aprendizaje cuanto la sistematización correspondiente.
- e) Cada proyecto tratará no sólo de los contenidos de las distintas áreas que correspondan a esa unidad, sino que incluirá contenidos dados con anterioridad en la medida en que faciliten su realización y lo requiera su desarrollo. De esta forma, la globalización queda mejor garantizada y se reviste de mayor naturalidad. Y de paso nos aseguramos el repaso de aspectos fundamentales.

D) Procedimiento sintético

Este procedimiento parte de la base de que para comprender mejor un objeto o fenómeno, hay que realizar un trabajo de asociación de sus partes hasta llegar al objeto o fenómeno considerado como un todo. Los procedimientos sintéticos (conclusión, definición, resumen, etc.), responden a la aspiración del hombre a completar su conocimiento de la realidad, a dominar mentalmente los fenómenos esenciales de la misma, a abarcarla reflexivamente haciendo hincapié en sus principales valores.

3.8.4. Procedimientos basados en el código analógico

A) Las analogías

La analogía consiste en la relación de semejanza entre cosas distintas. Traducido a nuestro caso, cuando intentamos entender un nuevo conocimiento mediante una analogía, lo que hacemos es ver qué tiene de semejante con la estructura global de algo que conocemos bien. Por ejemplo, cuando decimos que una infección consiste en una batalla entre los gérmenes patógenos y las células que nos defienden o leucocitos; o cuando decimos que los cuadros de un determinado pintor son muy luminosos porque emplea colores muy vivos y claros, etc.

Las investigaciones han puesto de manifiesto que los conocimientos que se vinculan a alguna analogía son entendidos de forma muy viva y penetrante en todos sus datos, por lo que la analogía es un buen medio para reforzar el proceso de aprendizaje.

Como podemos comprobar, el lenguaje analógico está a medio camino entre el lenguaje verbal y el icónico, por lo que utiliza los dos hemisferios cerebrales. Por tanto es muy importante habituarnos a utilizar analogías como instrumento poderoso para integrar mejor la estructura profunda y transferible de lo nuevo que vamos aprendiendo.

La analogía utiliza preferentemente la "comparación", cuya estrategia se indica a continuación (Bernardo, J. 2004: 119).

B) Procedimiento analógico o comparativo

Se emplea este procedimiento cuando los datos particulares que se presentan permiten

establecer comparaciones que llevan a una conclusión por semejanza o analogía. Así ocurre, por ejemplo, cuando se establecen analogías entre el reino animal y la vida humana, o cuando presentamos la vida de grandes hombres que por su ejemplaridad pueden inculcar actitudes y valores positivos por analogía.

Para que el alumno compare y clasifique es preciso proporcionarle cuestiones y actividades que le conduzcan a encontrar:

- Con quién se relaciona un asunto
- Cuál es su semejante
- Cuál es su equivalente
- Cuál es su opuesto
- Cuáles son sus diferencias

Existen abundantes textos en la lectura o como material informativo y expositivo en sus estudios con los que puede realizar análisis comparativos. Los personajes históricos o los grandes autores de la Literatura propician una comparación biográfica, de características personales, de los matices diversos de sus producciones, etc. También pueden compararse temas geográficos, de ciencias naturales, etc.

Nota

1 Este apartado se desarrolla de modo amplio y claro en nuestro libro, ya citado, Estrategias de aprendizaje. Para aprender más y mejor. Rialp. Madrid, 2008, 2a edición.

4

Planificación de la enseñanza para el aprendizaje

4.1. La actividad de los profesores

La actividad de los profesores no es la principal de las actividades de un colegio, ya que la primacía corresponde al quehacer de los estudiantes. La actividad de los profesores es subsidiaria de la de los alumnos y tiene sentido únicamente en la medida en que estimula y orienta el esfuerzo educativo de cada estudiante. Esta concepción del trabajo escolar presenta una particular exigencia al profesor, ya que estimular y orientar un trabajo es más difícil que realizarlo, y por otro lado impone la sustitución de la rutina diaria por un quehacer imaginativo y creador.

La tarea de los profesores se desenvuelve en una zona de autonomía, delimitada en la normativa del colegio, de tal suerte que cada profesor pueda desarrollar su propio estilo y posibilidades educadoras.

La actividad de los profesores no se limita a la que se realiza en presencia de los alumnos, ya que también es fundamental la adecuada preparación así como el juicio sobre los resultados de la actividad misma. Por eso la tarea programadora se erige en uno de los pilares del quehacer docente.

4.2. Planificación del proceso de enseñanza/aprendizaje

El profesor debe realizar una planificación general o estratégica que implica un esquema de trabajo realizado con anterioridad al comienzo del curso, y una programación específica por objetivos competenciales, Unidades Didácticas o temas a lo largo del mismo. Esta actividad de planificar, programar, orientar y dirigir el conjunto del proceso de enseñanza/aprendizaje es responsabilidad del profesor, a cuyo través organiza las situaciones en que se ha de realizar, produciendo los estímulos necesarios y propiciando

la motivación necesaria.

El proceso de planificación precisa un cuidadoso análisis y la toma en consideración de los principios didácticos necesarios para su aplicación eficaz. De acuerdo con Valverde (1990), la planificación del proceso de enseñanza/aprendizaje debe poseer las siguientes características:

- a)Flexibilidad. Todo plan debe poder ser adaptado a las diversas circunstancias y prever alternativas.
- b)Realista. Debe adecuarse a las restricciones materiales, temporales, capacidades de los estudiantes y a las condiciones concretas en las que se desarrolla la enseñanza.
- e)Preciso. El plan ha de ser detallado, incluyendo indicaciones exactas sobre el modo de proceder. Las líneas generales de actuación y los objetivos a conseguir deben ser precisados en una secuencia de acciones concretas.

4.3. Programación de la enseñanza/aprendizaje

4.3.r. Necesidad de la programación

Cuanto más compleja resulta la realización de una obra, más necesario es programarla con el mayor detalle. En este sentido resulta indudable la complejidad de la obra educativa. Educar es difícil, pero no quedamos justificados si lo hacemos con mediocridad. En un educador no cabe la actitud de conformarse con ir saliendo del paso mal que bien. Hay que combatir a los que trabajan por inspiraciones del momento para dar cabida al trabajo científico, serenamente previsto y dispuesto, concienzudamente proyectado, anticipadamente programado. El hecho de seguir al pie de la letra un determinado libro de texto no garantiza una actuación correcta, ya que ésta exige, entre otras cosas, dosificar los conocimientos en función de las aptitudes de los alumnos, conseguir su participación efectiva en el propio aprendizaje, seleccionar las actividades, que se derivan de los objetivos y competencias. Estas actividades que aquí, ahora y para estos alumnos y no otros, resultan más adecuadas, y esto no puede preverlo un libro de texto.

Tampoco hay que olvidar la complejidad actual de los conocimientos, que hace necesaria una adecuada selección de contenidos que miren a las cabezas "bien hechas" tanto o más que a las "cabezas llenas". Si a ello unimos la gran movilidad del alumnado que hoy se registra y que incrementa la heterogeneidad de las aulas, nos encontramos con la necesidad de que todos los ciclos y períodos educativos estén perfectamente programados para evitar el caos que, en muchos aspectos, hoy es ya tangible.

Es cierto que ninguna programación va a hacer bueno a un profesor que no lo sea, pero indudablemente conseguirá que todos hagamos las cosas mejor.

La programación de las actividades constituye el mejor medio para la consecución de los objetivos y competencias correspondientes. Esta parte es, sin duda, la que más tiempo lleva y la que, de alguna manera, justifica la propia programación.

Ahora bien, la realización de actividades exige un material que va desde el más usual y corriente hasta los modernos medios audiovisuales e informáticos. Saber qué material exigen las distintas actividades resulta imprescindible y justifica su inclusión en todo programa.

Así mismo, han de tenerse en cuenta los momentos o tiempos previstos para el cumplimiento de las diversas operaciones del proyecto, y también las técnicas y situaciones de aprendizaje que conllevan (grupos expositivos, grupos coloquiales, pequeños grupos y trabajo independiente). Es tarea del programador asignar a cada actividad la correspondiente situación de aprendizaje en que se va a realizar. Por otra parte, si los objetivos y competencias han de ser alcanzados por determinados alumnos, no pueden ser éstos olvidados a la hora de establecer las actividades que habrán de realizar para alcanzarlos. Si no tenemos en cuenta a los escolares, podemos caer en el peligro de confeccionar un programa "ideal", pero no realista y, en consecuencia, ineficaz. Por ello el programa debe adaptarse plenamente a los alumnos a quienes va dirigido, conocidos sus intereses, capacidades y experiencias.

4.3.2. Niveles de programación

Existen dos niveles complementarios de programación: el correspondiente a períodos de tiempo relativamente amplios, que normalmente se asemejan a un curso escolar y que

origina la programación larga, y el que se refiere a pequeños períodos de tiempo que se asimilan por regla general a una unidad temática o núcleo de interés, y que da lugar a la programación corta. Resulta evidente la necesidad de que para programar correctamente las clases, que es en definitiva el objeto del trabajo programador, se tiene que proceder por lo que podríamos llamar aproximaciones sucesivas, planificando antes períodos largos de tiempo para seguir después con otros más breves.

Ni la programación larga ni la corta pueden subsistir por sí mismas; ambas forman la unidad de la programación. Efectivamente, una programación en la que se describen someramente las grandes unidades o centros de interés a tratar a lo largo de un curso resulta totalmente inútil, por sí sola, para dar una clase; pero también es inútil pretender programar con detalle todas y cada una de las clases del curso si no se conoce el contenido general y su distribución a lo largo de los períodos que lo componen. Así pues, mientras que la programación larga se limita a establecer las unidades, objetivos terminales y, en su caso, el material, el esbozo del método a emplear por evaluación global y el número de sesiones previsto por unidad; la programación corta incluye los objetivos, las actividades y su temporalización, el material concreto, las situaciones de aprendizaje y la evaluación del núcleo o unidad (ver cuadro 4.1).

4.3.3. Qué debe incluir toda programación corta

A) Análisis de la situación

Es preciso analizar la situación de partida: tanto al alumno como al entorno en el que se va a desarrollar la tarea docente y las necesidades sociales existentes. Una asignatura concreta no es un elemento aislado sino que, por el contrario, se encuentra inmersa en un entorno educativo, social, individual y formando parte de un plan de estudios o currículo.

CUADRO 4.1. Tipos de programación y aspectos que comprenden

<i>Larga (anual)</i>	<p>Evaluaciones globales del curso. Unidades o centros de interés que comprende cada evaluación. Objetivos terminales y competencias que abarca cada evaluación global. Material general a emplear por unidad. Esbozo del método a utilizar.</p>
<i>Corta (por unidad)</i>	<p>Unidad o centro de interés a que se refiere la programación. Delimitación de los objetivos y competencias comunes e individuales de la unidad. Actividades del profesor y del alumno en función de las distintas situaciones de aprendizaje. Temporalización de las actividades Material concreto a utilizar en cada actividad Evaluación de la unidad o centro de interés en todos los tipos de contenidos (conocimientos, estrategias y valores) y, en su caso, recuperación procedente.</p>

Se hace precisa, pues, una labor de coordinación de las diversas asignaturas del área (que realizarán los Departamentos), y del nivel educativo o curso (que es propio de los Equipos educadores). De igual manera, el estudio de los conocimientos previos de los alumnos, así como su desarrollo intelectual, afectivo y madurez, permitirá adaptar (personalizar), la metodología docente y los medios disponibles para que la enseñanza que se imparta sea eficaz.

Por último es necesario conocer las limitaciones de tiempo, espacio, medios materiales y personal docente, para adecuar la programación a la realidad en la que se va a poner en práctica.

B) Elementos de toda programación corta

1. Objetivos competenciales

1.1. Comunes o básicos (obligatorios)

1.2. Individuales (según capacidad e intereses)

2. Contenidos competenciales

2. 1. Referidos al saber (conceptos, hechos, principios, leyes)

2.2. Referidos al saber hacer (estrategias y desarrollo de aptitudes)

2.3. Referidos al saber ser y al saber vivir como personas (valores, actitudes y

hábitos)

3. Medios

3.1. Actividades

3.1.1. De enseñanza

-Estrategias de enseñanza a utilizar

-Motivación

-Ayuda u orientación

-Explicación

3.1.2. De aprendizaje

-Tareas a realizar:

- Sobre los contenidos indicados

- Incardinadas en las estrategias de aprendizaje previstas

- A través de las situaciones de aprendizaje:

- ✓ Grupo expositivo

- ✓ Grupo coloquial

- ✓ Trabajo en equipo

- ✓ Trabajo independiente

3.1.3. De evaluación

-Referidas a todos los tipos de objetivos competenciales

-Referidas al proceso de aprendizaje y al resultado

-Referidas al tipo de rendimiento obtenido (suficiencia y satisfactoriedad)

3.2. Recursos materiales a utilizar

3.2.1. Tecnológicos

3.2.2. Realistas o tridimensionales

3.2.3. Escritos

4.4. Programar en equipo

La programación en nuestro centro educativo se hará en equipo, coordinada; tanto en sentido horizontal como vertical. Los profesores de los distintos grupos de alumnos de un mismo nivel o ciclo programarán conjuntamente, aunque después tengan que hacer ligeras adaptaciones de esta programación a las necesidades específicas de su grupo. Por otra parte, si la educación es un proceso de perfeccionamiento continuo, no se puede admitir una programación aislada por niveles, sino que han de coordinarse los profesores de los distintos niveles para que el proceso de aprendizaje de cada alumno comience, al principio del curso, exactamente en el punto donde terminó el curso anterior.

- Misión programadora de los Departamentos. La coordinación vertical de un determinado sector de conocimientos a través de los distintos cursos y niveles se realizará a través de los Departamentos.

Su misión programadora específica consistirá en estudiar los objetivos y competencias propios del sector, coordinándolos con los establecidos por otras entidades u organismos superiores. Establecerán la progresión en que deben irse alcanzando, así como las técnicas, modos de enseñanza y actividades que se consideran más apropiadas.

Los miembros de los distintos Departamentos estudiarán todos los posibles puntos de contacto entre las actividades de cada área, a fin de conseguir salvaguardar la necesaria integración existente entre ellas (globalización e interdisciplinariedad).

Así pues, corresponde a los departamentos estudiar los objetivos y competencias de su área, determinar las mejores actividades, establecer las técnicas y medios de enseñanza más adecuados y globalizar al máximo las enseñanzas.

- Misión programadora de los Equipos Educadores. La coordinación horizontal de las programaciones se logra a través de los Equipos Educadores, formados por todos los profesores que tienen a su cargo alumnos con características semejantes (del mismo ciclo).

Corresponde a los Equipos Educadores aplicar y matizar lo establecido por los Departamentos. Para ello han de tener frecuentes reuniones en las que elaboren planes de trabajo concretos para los distintos períodos de tiempo.

En resumen, la labor de los Equipos Educadores consiste en ajustar los distintos objetivos y competencias, actividades y técnicas de enseñanza estudiadas y aconsejadas por los Departamentos a las características concretas del grupo de alumnos al que representa cada equipo de profesores. Matizarán las actividades de acuerdo con la realidad que tienen delante, las distribuirán temporalmente, en función de las distintas situaciones de aprendizaje, señalarán el material disponible y evaluarán todo el proceso a fin de mejorar en los sucesivos ajustes.

4.5. Modelo de programa operativo personalizado por unidad didáctica o tema

A continuación se ofrecen las líneas maestras de un modelo de programación. No es necesario seguir el orden jerárquico de las etapas que aquí figuran, sino que escogerán aquellas que mejor respondan a las necesidades de los distintos ciclos y áreas a partir del segundo ciclo de Educación Primaria. En Educación Infantil y primer ciclo de Primaria, los profesores adaptarán estas mismas líneas a las características y circunstancias de sus alumnos.

4.5.1. Pasos a seguir

Paso 1: Elaboración del plan de trabajo de la unidad o centro de interés.

- Objetivos y contenidos competenciales, evaluación, pasos a seguir y su

temporalización, realización de fichas o guías de actividades, material...).

Paso 2: Presentar el plan de trabajo a realizar por los alumnos.

- Visión general de la unidad (información general).
- Explicación del profesor o grupo de alumnos previamente asesorados sobre:
 - Objetivos competenciales.
 - Pasos y actividades de cada paso.
 - Tiempo de duración de la unidad.
 - Bibliografía.
 - Nociones básicas imprescindibles del contenido.
 - Otras cuestiones que se consideren oportunas.
- Motivación de los alumnos a base de:
 - Formular interrogantes que luego han de solucionar en sus trabajos grupales o individuales.
 - Proyección de vídeos, transparencias, diapositivas, webs, software, etc.
 - Lectura de textos base por el profesor.
 - Torbellino de ideas.
 - Discusión de las ideas surgidas, etc.

Paso 3: Constituir los equipos de trabajo y elegir a sus responsables.

Hecho esto, distribuir el trabajo entre los equipos.

Paso 4: Entrega del material a cada grupo.

Se trata de dar fotocopios o en ordenador los materiales necesarios o la lista de fuentes donde pueden acudir. Debe ir acompañado de una guía o fichas que orienten el trabajo.

Paso 5: Reunión de todos los miembros de cada equipo.

Su fin consiste en asignar a cada uno la parte que le corresponde trabajar.

Paso 6. • Trabajo individual.

Cada alumno trabaja independientemente en la parte que le ha sido asignada.

Paso 7. • Trabajo en equipo sobre la cuestión que corresponda.

- Se analiza la cuestión.
- Se discuten las cuestiones trabajadas por cada uno.
- Se comentan los datos y el material.
- Se van sacando conclusiones.

Mientras, el profesor aclara dudas, centra los análisis, responde a preguntas de los equipos, da instrucciones sobre la dinámica a seguir en cada equipo, supervisa lo que han hecho y ayuda-orienta-informa a cada equipo según lo necesite.

Paso 8: Puesta en común y discusión de las conclusiones de cada equipo.

- Los resultados de cada equipo se van anotando de forma que puedan ser vistos por todos los alumnos, y se confrontan unos con otros, para clarificar las conclusiones (alumnos más pequeños).
- Con alumnos mayores se puede hacer una mesa redonda o similar (panel, role-playing...) donde los secretarios leen las conclusiones razonadas, mientras que el resto de alumnos toman nota de lo que suscitan las intervenciones, que también podrán leer al terminar los secretarios (así se limitan las intervenciones y obliga a una mayor sistematización de las ideas).

En cualquier caso, el profesor actuará como interrogador, para aclarar las conclusiones, y será el moderador.

También se pueden dar a cada alumno fotocopiados los resultados del trabajo de cada equipo, para que lo juzgue, detecte lagunas, etc.

Paso 9: Realización de una síntesis de las ideas fundamentales a través de estrategias como el resumen, mapas conceptuales, mapas mentales, redes semánticas, tablas o cuadros, esquemas...

Puede realizarla el profesor, o el profesor y los secretarios de cada equipo, o los secretarios solos, o cada equipo, dependiendo de la edad. Esta síntesis la recibe cada alumno.

Paso 10: Trabajo práctico realizado por los alumnos.

Se trata de hacer una práctica, real o simulada, en la que se aplique lo que teóricamente se ha conocido y comprendido. Puede hacerse individualmente o en equipo. Este paso está más directamente relacionado con las competencias adquiridas.

Paso 11: Evaluación de la unidad.

- Por parte del profesor, mediante lo que ha observado y la utilización de las pruebas correspondientes.
- Por parte de cada alumno, juzgando su propio trabajo, y haciendo una valoración del trabajo hecho en su equipo, etc.

Paso 12: Atención a las diferencias individuales.

- Realización de trabajos individuales de profundización o que respondan a sus intereses, por parte de los alumnos que hayan superado los objetivos mínimos previstos.
- Recuperación de la unidad no superada para quienes estén en este caso, mediante actividades de apoyo específicamente programadas en función de cada alumno.

4.5.2. Observaciones:

- a) Los pasos 7, 8, 9 y 10 se pueden repetir las veces que sea necesario, dependiendo de las partes en que se haya dividido la unidad, y siempre que se haya trabajado sólo una parte de la misma. Si se trabaja la unidad entera de una vez, no habría que repetirlas.
- b) Todos los alumnos trabajan la misma unidad, pero a distinto nivel de profundización y de desarrollo de las capacidades e intereses, según la singularidad de cada uno.
- c) Antes de hacer la evaluación, cada alumno realiza una autoevaluación para comprobarse a sí mismo si está capacitado para asumir la evaluación que le va a hacer el profesor. En caso positivo, le dice al profesor que está dispuesto a realizarla; en caso negativo, analiza sus puntos débiles y vuelve sobre ellos, pidiendo la ayuda que considere necesaria, bien al profesor, bien a otro compañero, hasta que tenga la certeza de que domina los objetivos a evaluar.
- d) Tanto en la evaluación como en la autoevaluación, se evalúan también los procedimientos utilizados y su uso metacognitivo, haciendo que el alumno describa cómo hizo tal actividad (proceso), por qué lo hizo así, por qué utilizó una estrategia determinada y no otra, etc., de cara a ser orientado convenientemente por el profesor, si lo considera necesario.
- e) La principal misión del profesor consiste en dar una visión general del tema o unidad, aclarar conceptos fundamentales, explicar el proceso a seguir en cada guía, motivar con carácter general y responder a preguntas que le hagan los alumnos, todo esto en el grupo expositivo.
- f) Durante los trabajos en equipo e individuales, observa cómo y qué va haciendo cada alumno, si va atrasado o no y por qué, aclara dudas y orienta según se lo requieran o él lo considere oportuno, y motiva a nivel personal.
- g) En los coloquios se prepara algunas preguntas para ser dialogadas y, en su caso, debatidas, y estimula a que pregunten los propios alumnos y a que sean ellos, en la

medida de lo posible, quienes respondan a esas preguntas, matizando él lo que considere necesario.

h) En la proacción hace lo mismo que se acaba de indicar, pero sólo con alumnos que van superando los objetivos comunes.

i) En la retroacción puede establecer actividades concretas por alumno en función de sus fallos específicos, o volver a repetir actividades similares a las realizadas, orientándole en aquellos aspectos que no domina, bien a nivel conceptual, bien a nivel estratégico.

j) En la clase existe una pequeña biblioteca con dos o tres libros por materia o área de conocimientos, en función de los cuales se confecciona la guía de cada unidad o tema.

4.6. La planificación educativa en el contexto curricular

4.6.1. Concepto y tipos de currículos

La preocupación por la denominada "cultura curricular" es una de las fuertemente sentidas desde hace varias décadas. Igualmente son muy abundantes las teorías y definiciones curriculares existentes. Para Hopkins, por ejemplo, la enseñanza debería concentrar en el esquema del currículo todas sus ambiciones educativas. Cronbach entiende por currículo el cuadro completo del hacer educativo de la escuela. Y así podríamos seguir citando definiciones diversas sobre lo que cada autor entiende por currículo'.

Lo mismo nos ocurriría si nos fijamos en las distintas concepciones del currículo existentes: desde la concepción analítica, que pone el énfasis en la autonomía de las materias o áreas de conocimiento, hasta la concepción interdisciplinar, que defiende una concepción más globalizadora de los contenidos académicos; o, desde otra perspectiva, desde el modelo didáctico, que prescinde de toda aportación psicológica, hasta el modelo psicologista, que defiende justo lo contrario.

En nuestra opinión, después de haber analizado numerosas definiciones y tipos de

currículos, podemos concluir que tienen en común el referirse a la planificación de todos los elementos educativos que conforman la enseñanza-aprendizaje, así como la puesta en práctica de ese plan.

Si ahora comparamos los currículos de los diferentes países desarrollados o en vías de desarrollo, vemos que una gran parte de los mismos coinciden en los siguientes aspectos:

a) Cada currículo consta de dos aspectos fundamentales: el Diseño Curricular, que es la propuesta curricular concreta que determina los objetivos, contenidos y medios educativos, y el Desarrollo Curricular, que es el proceso de aplicación, evaluación y remodelación del propio currículo (es decir, la puesta en práctica del Diseño Curricular).

b) Cada etapa o período educativo tiene su propio currículo. Así, hay que distinguir entre el Currículo de la Educación Infantil, el de la Educación Primaria, etc.

c) Las diferentes propuestas curriculares contemplan unos mínimos prescriptivos en el currículo de cada etapa (competencia de la Administración educativa), y dejan un margen de flexibilidad para el desarrollo curricular que corresponde a los Centros educativos y profesores. Es, pues, un currículo abierto. Esto presenta la doble ventaja de garantizar el respeto a los distintos contextos de aplicación, así como de implicar creativamente al profesor en el cumplimiento de su actividad profesional; en contrapartida, resulta difícil conseguir una relativa homogeneidad en el currículo para toda la población escolar, y exige de los profesores un esfuerzo y un nivel de formación muy superior, porque les reserva la tarea de elaborar sus propias programaciones. De ahí que los mínimos prescriptivos del currículo intenten asegurar los aprendizajes básicos exigibles a toda la población escolar.

d) Normalmente se intentan armonizar las distintas teorías existentes, de forma que pueden contemplarse los siguientes factores configuradores del currículum (Moreno, J. M., 1990: 28-36).

- El factor sociológico, que permite determinar cuáles son aquellos conocimientos, habilidades, normas, valores, etc., que es preciso poner al alcance de los alumnos para que los hagan suyos en su momento, y sean miembros activos y

responsables de la sociedad a la que pertenecen. Hay que orientarles hacia el cumplimiento de un programa íntegro e individual de existencia en el marco de una sociedad pluralista, en cuyo ámbito se hace cada día más requerible el respeto hacia los demás, la convivencia pacífica y democrática y la colaboración en la construcción de proyectos de vida más amplios y universales. Este factor ayuda, pues, a seleccionar los elementos culturales más relevantes y significativos que hay que incorporar en el currículo de cada una de las etapas educativas.

- El factor psicológico, que ayuda a determinar los elementos básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las aportaciones que la Psicología puede hacer al currículo son de un valor extraordinario, ya que permiten responder a interrogantes como los siguientes: ¿Cómo aprende el alumno? ¿Qué tipo de aprendizaje debemos fomentar? ¿Cómo podemos motivar a los alumnos? ¿Cómo descubrir sus intereses y capacidades? Etc.

- El factor epistemológico, referido al conocimiento humano, que ayuda a discernir y separar los contenidos esenciales de los secundarios, a descubrir las relaciones que existen entre las distintas áreas de enseñanza, a seleccionar los contenidos de forma que las actividades de aprendizaje favorezcan la asimilación significativa de los mismos por parte de los alumnos.

- El factor pedagógico, que ayuda a seleccionar los elementos básicos del currículo. La Pedagogía da respuesta a la siguiente pregunta: ¿Qué vale la pena aprender, y de qué forma, para que el aprendizaje alcanzado sea punto de partida de aprendizajes posteriores? Es decir, ¿qué hay que hacer en la escuela para que los alumnos no sólo aprendan "cosas", sino que, por encima de todo, "aprendan a aprender"?

e)Se reconoce la autonomía de los Centros educativos, de forma que puedan tener un modelo educativo propio y, en consecuencia, diseñar su propio Proyecto Educativo.

f)Por su parte, las Administraciones Educativas definen el tipo de educación derivada de la política pedagógica correspondiente, e indican las enseñanzas mínimas, obligatorias para todos, que considera necesarias mediante el Diseño Curricular

oficial.

g) En consecuencia, puede hablarse de dos ámbitos distintos que han de armonizarse: el que corresponde a la Institución educativa, y el que se considera propio del Estado².

4.6.2. Estructura del currículo³

De momento acabamos de ver la existencia de un Proyecto Educativo propio de cada Centro, y un Diseño Curricular que elabora el Estado. Veamos por separado cada uno de ellos

A) El Proyecto Educativo de Centro

El Proyecto Educativo expresa las líneas fundamentales de la identidad del Centro y los principios que dan coherencia a su acción educativa (Blanco, M., 1993: 1-2). Es, por eso, un instrumento imprescindible que trata de evitar la dispersión y atomización de las fuerzas pedagógicas del Centro, obligando a todos sus estamentos (profesores, padres, alumnos y personal no docente), a la convergencia, encuentro y concienciación en unos mismos objetivos de formación (Moreno, J. M., 1990: 35).

El Proyecto Educativo no sólo va a decidir el modelo de comportamientos educativos a fomentar, despertar, modificar o eliminar en el alumno, como resultado del proceso de enseñanza/aprendizaje, sino que va a configurar también el rumbo y la potencialidad formativa de cuantos factores subyacen en el proceso de la actividad escolar: desde la determinación de los valores o líneas axiológicas de la institución (para qué enseñar), los contenidos a transmitir (qué enseñar), actividades y experiencias a realizar (cómo enseñar), disposición técnica, recursos y material didáctico (o modo de acceder a lo que se enseña), hasta la incardinación de lo anterior en unos módulos temporales y a la adopción de unos criterios de valoración de la actividad docente (Medina Rubio, R., 1989: 167).

B) El Diseño Curricular oficial

Las intenciones del Sistema Educativo que las Leyes de Educación correspondientes

establecen se explicitan mediante el Diseño Curricular oficial de cada etapa. En él se establecen:

- Los principios y finalidades educativas de la etapa
- Los objetivos competenciales básicos derivados de dichos principios y fines
- Las Áreas o materias con sus correspondientes objetivos básicos y contenidos mínimos para toda la etapa
- Los criterios metodológicos y de evaluación propios de la etapa
- En algunos Diseños oficiales, pueden encontrarse también distribuidos los contenidos de cada Área o materia, con los correspondientes criterios de evaluación, en los diferentes ciclos que configuran la etapa. Estos Diseños, lógicamente, restan autonomía a los Centros.

C) Armonización del Proyecto Educativo de Centro con el Diseño Curricular oficial

Cuando decimos que el Diseño Curricular oficial es prescrito y abierto al mismo tiempo, estamos marcando la urgente necesidad de conciliar en un mismo efecto las competencias curriculares del Estado y Administraciones correspondientes, con el ineludible derecho de cada Centro educativo a la necesaria autonomía que le permita tener su propia concepción educativa descrita en su Proyecto Educativo. Hay, pues, que armonizar ambas exigencias, de forma que puedan quedar garantizadas tanto las exigencias mínimas oficiales cuanto las que cada Institución educativa considera necesarias. Esta armonización origina lo que comúnmente se denomina Proyecto Curricular de Centro, que no es otra cosa que el conjunto de decisiones articuladas que materializan el Diseño Curricular oficial en propuestas de intervención educativa adaptadas al contexto específico de cada Centro. En definitiva se presenta como un Código inserto en el Proyecto Educativo del Centro y en íntima vinculación o dependencia con él.

D) Programaciones

De esta forma, surgen las programaciones de ciclo o repertorio de objetivos

competenciales, contenidos y medios que han de llevarse a cabo en cada unidad didáctica de las que configuran el ciclo, que se constituye así en la entidad educativa mínima. Esto quiere decir que los cursos o niveles que constituyen un ciclo no tienen entidad propia, sino que son partes del ciclo. Esto permite la agrupación flexible de los alumnos, así como la programación conjunta de todos los profesores del ciclo.

Notas

En España, por ejemplo, la Ley General de Educación implantada en 1990 (LOGSE), definía este término así: El currículo escolar es un proyecto que determina los objetivos de la educación escolar y un plan de acción adecuado para la consecución de esos objetivos. Por su parte la Ley de Educación implantada en 2006 (LOE), lo define como el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las etapas educativas.

2 En el caso español, el Estado fija unas enseñanzas mínimas, que han de completar las Comunidades Autónomas correspondientes que tengan competencias educativas.

3 En España, la actual Ley de Educación (LOE) estructura el currículo de cada etapa de la siguiente forma:

- 1.Principios y fines generales de la etapa.
- 2.Objetivos de la etapa (entendidos como "desarrollo de capacidades").
- 3.Enumeración de las Áreas de la etapa.
- 4.Competencias básicas de la etapa.
- 5.Descripción de cada área de la etapa, incluyendo sus objetivos y contribución al desarrollo de las competencias básicas.
- 6.Bloques de contenido de cada ciclo y área.
- 7.Criterios de evaluación de cada bloque de contenido y área.

5

Objetivos educativos competenciales

S.r. Finalidades y objetivos fundamentales o generales

Como acabamos de ver, en la programación de la enseñanza la primera tarea que se ha de afrontar es la formulación de objetivos competenciales, teniendo en cuenta los fines educativos que se persiguen.

La diferencia entre finalidades y objetivos consiste en que aquéllas establecen los resultados últimos que se espera que los alumnos alcancen, mientras que éstos se refieren a resultados o procesos más concretos. Las finalidades son demasiado extensas, describen estados o expectativas generales, amplios, y se identifican con las intenciones educativas. Por ejemplo: "Educar la voluntad para que los alumnos adquieran gradualmente un sentido más acabado de la libertad y de la responsabilidad mediante el desarrollo de valores y el suficiente criterio moral, y para que sean capaces de poner en práctica las decisiones personales y de cumplir los compromisos adquiridos libremente".

La primera concreción de las intenciones educativas son los objetivos fundamentales o generales, que establecen lo que se pretende conseguir en cada una de las etapas o períodos educativos (Educación Infantil, Educación Primaria...), o áreas/materias de conocimiento (Lengua, Geografía...). No son directamente evaluables, aunque inspirarán los procesos de evaluación para que permitan analizar el avance global que los estudiantes han realizado en sus capacidades. He aquí un ejemplo: "Utilizar los diferentes medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática para comunicarse, desarrollando la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para valorar y disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas".

Como puede observarse, estos objetivos se refieren a capacidades generales que se trabajarán desde todas las áreas, aunque cada una de ellas, por su peculiar configuración, incida de modo distinto en su desarrollo.

5.2. Objetivos terminales

La primera fragmentación de los objetivos generales origina los objetivos terminales o globales, que manifiestan las capacidades o conductas que se espera obtener una vez adquiridos ciertos conocimientos, destrezas y valores. Se establecen con la confianza de conseguirse en determinados períodos de tiempo inferiores al de la etapa (al final de un grupo de unidades didácticas, del curso o, sobre todo, del ciclo). Veamos dos ejemplos:

- a)"Explicar distintos aspectos de la agresión al medio producida por el hombre, tanto por la observación del entorno como por la investigación en los medios de comunicación, para aprender a valorar de modo adecuado el ambiente".
- b)"Describir lugares, objetos, personajes y ambientes, a través de la lectura comentada de algunas descripciones y la práctica de los diferentes recursos estilísticos propios de esta forma de expresión".

5.3. Objetivos concretos

Los objetivos concretos o particulares son parte de los objetivos terminales, de modo que la consecución de varios objetivos concretos lleva a la de uno terminal. Normalmente se refieren a una unidad didáctica y, por ser concretos, tienen un bajo nivel de abstracción. Cada uno de ellos ha de incluir, en la medida de lo posible, todas las dimensiones del contenido (conocimientos, aptitudes y valores).

Los objetivos concretos, al igual que los terminales, son operativos, bien sean cerrados o abiertos. Seguidamente los estudiaremos por separado.

5.3.1. Objetivos operativos cerrados

Se llaman operativos aquellos objetivos que identifican, definen o describen el acto observable que se aceptará como prueba de que el alumno ha adquirido un aprendizaje. El objetivo operativo, pues, describirá qué conducta o habilidad habrá de observarse en el alumno como resultado del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Todo objetivo operativo consta de tres elementos: la operatividad, las condiciones y el criterio evaluador.

La operatividad se refiere siempre a una conducta observable, en la medida en que todo aprendizaje lo es. Ahora bien, ninguno de nosotros puede observar el conocer, o el comprender, o el saber algo, pues para medir ese conocimiento, o esa comprensión en el alumno, le pedimos que haga algo: explicar, demostrar, analizar, describir, definir, enumerar, etc. De ahí que sólo sean operativos los verbos que, como éstos, indiquen acciones específicas, concretas y de interpretación unívoca, y no sean vagos, generales o de interpretación equívoca, como ocurre con términos como saber, conocer, comprender o entender.

La operatividad está formada por el verbo y el complemento directo del objetivo. El verbo se refiere a la conducta u operación a realizar, e implica siempre el desarrollo de una aptitud, y el complemento directo indica el conocimiento que es objeto de dicha conducta.

Las condiciones se refieren a las circunstancias en las cuales ha de realizarse el acto observable o resultado. Si una madre manda a su hijo a comprar un kilo de carne sin más explicaciones, no señala ninguna condición, por lo que el hijo cumpliría bien su encargo comprando cualquier tipo de carne. Ahora bien, si le indica que la carne ha de ser de cerdo, sin grasa, y que ha de traerla antes de media hora, no cabe duda de que la orden queda más completa y mejor expresada gracias a estas condiciones. Como puede apreciarse, las condiciones constituyen los complementos circunstanciales del objetivo.

El criterio evaluador indica el nivel que ha de alcanzar el alumno, cumplido el cual ha de considerarse cubierto suficientemente el objetivo.

El esquema de redacción de objetivos operativos puede responder (aunque no siempre en este orden) al siguiente modelo: Infinitivo + complemento directo + complementos circunstanciales + criterio evaluador. He aquí un ejemplo: "Localizar y nombrar los ocho ríos más importantes (operatividad) de la Península Ibérica (condición), en un mapa mudo (condición), ordenándolos (operatividad) de acuerdo con su longitud (condición) e indicando (operatividad) dónde nacen y dónde desembocan (condición). Sólo se permite un error" (criterio evaluador).

A continuación se indican dos ejemplos más, para que el lector averigüe los tres

elementos en cada uno:

- a) Dados doce números romanos (en los que habrá tres correspondientes a unidades, tres a decenas, tres a centenas y tres a millares), traducirlos todos al sistema arábigo sin ningún error.
- b) Ordenar alfabéticamente de modo correcto al menos 75 de 80 palabras, de entre las que habrá como mínimo dos que comiencen por cada una de las letras del abecedario.

Como los objetivos operativos, por su propia naturaleza, indican resultados concretos y están expresados por un verbo de "acción", puede ocurrir que no se vea clara la diferencia entre objetivo y actividad. Para resolver esta dificultad, hay que tener en cuenta que todo objetivo ha de ser educativamente significativo e importante, mientras que la actividad no. La actividad es un medio, el objetivo un fin próximo. Al redactar un objetivo hay que preguntarse: ¿es significativo e importante el resultado a que se refiere, de forma que pueda considerarlo un fin próximo, y no sólo un medio?

Conviene ahora hacer algunos ejercicios que nos ayuden a distinguir entre objetivos bien y mal formulados. Para ello lo que tenemos que hacer es aplicar los tres elementos vistos de todo objetivo: si es operativo, si expresa las condiciones bajo las cuales se deben alcanzar los resultados y si indica el criterio evaluador. Supongamos el siguiente objetivo: "Potenciar la capacidad de expresión en el alumno". ¿Es operativo, de modo que indica concretamente un resultado observable y evaluable? ¿Se indican las condiciones en las que se conseguirá potenciar la capacidad de expresión? ¿Cuál es el criterio evaluador que nos hace saber si se ha conseguido o no el objetivo? Ninguna de las tres preguntas tiene respuesta afirmativa. Estamos ante un objetivo fundamental o general, no ante un objetivo concreto.

Veamos ahora el siguiente objetivo: "Identificar las capitales españolas".

- Primera pregunta: El verbo Identificar, ¿es vago y genérico o concreto, observable, evaluable? ¿Es, pues, operativo?
- Segunda pregunta: ¿Expresa con claridad las condiciones en las que se ha de

desarrollar la identificación? ¿Cuáles son?

- Tercera pregunta: ¿Con qué criterio evaluaré este objetivo? Como todos habrán pensado, el verbo es operativo, pero no existen condiciones ni criterio evaluador. El objetivo hubiera sido correcto así: Identificar (operatividad), en un mapa mudo (condición), todas las capitales españolas con un margen de error máximo del 10 por 100 (criterio de evaluación).

He aquí otro objetivo: "De entre varios materiales, determinar cuáles son los mejores conductores de electricidad. No se permiten errores".

Veamos si está bien formulado. Efectivamente, el verbo determinar es operativo, concreto, evaluable. La condición parece que pueda ser "de entre varios materiales"; ahora bien, ¿qué materiales?, ¿cuántos? Con esa condición no es fácil que varios profesores consiguieran los mismos resultados, ya que no es correcta; sí lo sería si enumerase los materiales. El criterio evaluador es claro: no se admite ni un solo error. ¿De acuerdo?

Examinemos ahora el siguiente objetivo. "Dadas cinco divisiones que requieran dividir un número entero de cuatro cifras por otro entero de dos cifras, resolver bien por lo menos cuatro".

Respondamos seguidamente: ¿Qué hay que hacer en concreto? Resolver algunas divisiones. ¿Se trata de una operación concreta, observable y evaluable? Sin duda. ¿Existe alguna condición? Efectivamente: la resolución hay que hacerla sobre la base de cuatro divisiones propuestas, ni menos, ni más. ¿Qué criterio me indica que el alumno sabe resolver ese tipo de divisiones? El de que ha de acertar al menos en cuatro. El objetivo, pues, está completo.

Podríamos cambiar el objetivo anterior por este otro: "Resolver estas dos divisiones: 3.124: 14,2; 131.234: 114.321. También aquí hay operatividad con el verbo "resolver", hay condición materializada en las dos divisiones propuestas y el criterio evaluador consiste en resolver las dos. ¿Es, pues, un buen objetivo? No, ya que indica una actividad, no un elemento significativo del conocer. El propósito del objetivo anterior a éste es que el alumno aprenda a dividir números de cuatro cifras entre números de dos

cifras. Para ello tendrá que hacer estas divisiones y muchas otras, como actividades para conseguir el objetivo.

Lo que puede ocurrir es que lo que es objetivo para un determinado nivel se convierte en actividad para otro nivel superior. Para un escolar pequeño aprender a escribir es un objetivo, mientras que para uno mayor es un medio o actividad "para".

En la redacción de objetivos más vale pecar por exceso que por defecto. Un objetivo tiene que estar todo lo detallado que sea necesario, aunque resulte largo. Es más importante ser demasiado detallado que poco detallado. Lo importante es que tanto el resultado como las condiciones y el criterio evaluador queden lo suficientemente descritos como para que todos lo entiendan y, además, entiendan lo mismo.

5.3.2. Objetivos operativos abiertos

Los procesos abiertos constituyen un planteamiento complementario al modelo de objetivos cerrados. La diferencia entre ambos estriba en que los objetivos operativos o cerrados indican acciones fijas, siempre las mismas y en el mismo orden, son de interpretación unívoca y exigen los mismos resultados a todos los alumnos; mientras que los objetivos abiertos se refieren a tareas cuyas acciones varían de unos a otros, no comportan un mismo orden y su consecución no comporta los mismos resultados a todos, sino resultados distintos y singulares. Pensemos por ejemplo en la realización de un viaje. Hay una gran diferencia entre salir con una meta fija, sabiendo de antemano dónde tenemos que parar (para comer, para contemplar monumentos artísticos...) y a dónde queremos llegar, o salir simplemente de viaje, sin plazos, sin condicionantes, sin programación previa.

Si trasladamos esto a la enseñanza, nos encontramos con que, siguiendo un modelo cerrado, la eficacia radica en que se definan de antemano y con precisión los resultados que se pretenden lograr, así como los pasos necesarios para ello, mientras que la mayor eficacia del proceso abierto radica en la diversidad y riqueza de los procedimientos seguidos, de las interacciones logradas, de la significación de las experiencias vividas y de la implicación personal del alumno en ellas.

Podríamos atribuir a los objetivos abiertos y al modelo de enseñanza que caracterizan

las siguientes peculiaridades:

- a) Procesos iniciados en las mismas condiciones pueden llegar a situaciones o resultados muy diferentes, en virtud de la dinámica peculiar generada en cada uno de ellos a lo largo de dicho proceso. Unas ideas nos llevan a otras, unas informaciones a otras, unas actividades a otras, y así vamos avanzando en el aprendizaje a través de una red de conexiones imprevisibles y diferentes en cada clase y sujeto, no por un circuito trazado de antemano. El camino se va "alumbrando" a medida que se va recorriendo: se va haciendo camino al andar, como diría el poeta.
- b) El proyecto de trabajo no especifica la conducta a desarrollar por el alumno tras una o varias actividades de aprendizaje: no se desea la homogeneidad de los resultados, respuestas o productos logrados, sino la diversidad. Si yo pido a los alumnos "Dramatizar una narración" o "Redactar un cuento", no hay una respuesta única a esos propósitos y por tanto se trata de actividades divergentes que favorecen la creatividad. Por otro lado, lo que realmente interesa es que el alumno haga su propio trabajo personal, no que repita opiniones o juicios de otros. Por lo tanto se buscan resultados personales. Y personal habrá de ser su evaluación, puesto que no cabe referirlos y compararlos con un estándar o patrón común. En realidad, lo que se desea saber es precisamente qué aportan de propio, de visión personal, cuál es su singularidad.
- c) A la vista de lo señalado queda claro que los objetivos abiertos son más orientativos que prescriptivos. Trabajar con objetivos abiertos no significa carecer de una visión general de lo que se pretende conseguir o de lo que puede suceder en ese "encuentro" didáctico. Esa idea general la posee el profesor; lo que sucede es que, planteada así, no conlleva las especificaciones exigidas por los objetivos operativos. Si el profesor se propone hacer una visita didáctica a una fábrica de la localidad, lleva una idea previa del sentido que esa salida tiene en su programación didáctica, pero sabe que esa idea es provisional, que cada uno de sus alumnos alcanzará resultados diferentes, y por tanto su idea le ayuda más a orientar la visita que a definir el resultado a alcanzar en ella. Es probable que los resultados sean tan novedosos y sorprendentes para sus alumnos como para él mismo.

En resumen, en el proyecto de trabajo se presenta y describe el contexto en que se produce la experiencia: identifica una situación que constituye - por sí misma y por la forma en que es planteada-, una invitación a implicarse personalmente, a explorar, a hacerse preguntas e hipotetizar soluciones sobre ellas. En definitiva, una situación, tarea o problema capaz de ampliar la experiencia vital y cognitiva de los alumnos, de ofrecerles oportunidades para implicarse personalmente en ella y susceptible de que cada uno pueda extraer aprendizajes diferentes.

He aquí algunos ejemplos de objetivos abiertos:

- a) Realizar una salida fuera del Centro para conocer in situ una determinada empresa, granja, etc.
- b) Organizar un debate sobre cómo funcionan las relaciones interpersonales en la clase.
- d) Comentar y valorar una determinada película.
- e) Hacer un comentario de texto.

Conviene insistir en que los objetivos operativos y los objetivos abiertos no se excluyen, sino que desempeñan funciones complementarias: los objetivos operativos sirven para especificar los aprendizajes básicos y habilidades a alcanzar, y los objetivos abiertos, para proponer experiencias amplias, en las que el alumno ponga en ejercicio aquéllos y otros aprendizajes.

5.3.3. Objetivos comunes y objetivos individuales

Los objetivos comunes son aquellos cuyo logro es necesario para todos los estudiantes, y los objetivos individuales son aquellos otros que, sin ser necesarios para todos, marcan distintas posibilidades en función de las diferentes condiciones de cada alumno.

La formulación explícita de los objetivos comunes hace posible el cultivo de los elementos que tiene a su alcance y han de utilizar todos los escolares. Permite una evaluación rigurosa del rendimiento, hace posible la comparación de los resultados en las evaluaciones y justifica la máxima exigencia en el logro de los mismos. Estos objetivos

comunes son, por sus mismas condiciones, necesarios, fundamentales, básicos, obligatorios para todos y, al tener que ser alcanzados por todos, mínimos.

Los objetivos individuales cubren, como su nombre indica, el campo de la individualidad de cada sujeto. Se exigirán en función de las capacidades, circunstancias e intereses, y pueden servir tanto para ampliar conocimientos como para encauzar determinadas aptitudes o aficiones.

La distinción entre objetivos comunes e individuales evita la dispersión de esfuerzos, que corrientemente lleva a un aprendizaje superficial y de baja calidad. Por otra parte, permite atender a lo que hay de común en la educación humana y a lo que hay de particular en el proceso de perfeccionamiento de cada persona.

5.3.4• A modo de síntesis: tipos de objetivos

1. Por su amplitud o extensión

- a) Objetivos fundamentales o generales
- b) Objetivos terminales
- c) Objetivos concretos

2. Por su estructura

- a) Objetivos operativos cerrados
- b) Objetivos operativos abiertos

3. Por su nivel de exigencia

- a) Objetivos comunes (obligatorios para todos)
- b) Objetivos individuales (según capacidad e intereses)

5.4. Integración de las enseñanzas: hacia un sistema de objetivos fundamentales de la educación (SOFE)

Puede afirmarse (García Hoz, 1987: 45-69) que la enorme cantidad y variedad de tareas y actividades que han de ser atendidas en un centro docente hacen que la educación corra el riesgo de convertirse en una suma de actividades y de aprendizajes inconexos e incompletos que, en lugar de integrar a la persona, la disgreguen.

Dado que la unidad de la vida humana se hace realidad cuando todos los actos concurren a un mismo fin, los objetivos particulares de cada acto educativo habrán de concurrir también a un mismo fin si el proceso de la educación ha de tener unidad. Esto vale tanto como decir que la integración de todos los elementos educativos exige la integración de todos los objetivos de la educación.

Consecuencia práctica de esto es que, cuando se quieran diseñar los objetivos que los distintos quehaceres de la educación han de ir alcanzando, deben presentarse no simplemente como una serie de logros aislados, sino como un conjunto orgánico en el cual se pueda ver, de una parte, qué relación tiene cada uno de los objetivos que se proponen con el fin de la educación y, de otra, qué relaciones establecen los diferentes objetivos entre sí.

Las taxonomías realizadas, por su parte, no han resuelto el problema, pues todas y cada una de ellas terminan por situarse en uno de los tres campos de la educación: el cognitivo, el afectivo o el psicomotor, sin darles unidad. Por otra parte, estas taxonomías se han limitado a expresar funciones, sin hacer referencia a los contenidos escolares, por lo que quedan reducidas a un mero formalismo, desconocedor casi siempre de la actividad real de los centros docentes. Se hace necesario, pues, ir hacia un sistema de objetivos en el cual queden incluidas todas las manifestaciones de la vida humana.

Las investigaciones realizadas sobre el vocabulario común han abierto una vía para la integración de las enseñanzas, cuya aportación puede resumirse así (García Hoz, 1982: 69): La unidad del proceso educativo se conseguirá cuando los factores que en él intervengan actúen ordenadamente, en relación los unos con los otros, de suerte que cada elemento educativo no obstaculice, sino que refuerce la acción de los demás. Así, el proceso educativo será un todo integrado en el que cada factor contribuya adecuada y eficazmente al logro del fin de la educación. Ello significa que las enseñanzas han de integrarse de forma que el aprendizaje de una no obstaculice el aprendizaje de otra y

todas en conjunto constituyan el contenido de un proceso intelectual en el que no haya lagunas ni solapamientos.

Ahora bien, el camino para dar unidad a los distintos aprendizajes no se halla en la materialidad de los conocimientos, sino en lo que pudiera llamarse comunidad de funciones del pensamiento. Estas funciones comunes a todas las ciencias pudieron determinarse al estudiar la correlación entre la frecuencia de las mismas palabras del vocabulario común en unas y otras materias, viéndose que las palabras de significación activa (predominantemente verbos) eran las que más correlacionaban, lo que indica que las ciencias presentan gran coincidencia en las funciones que implica el conocimiento científico. Al ordenar dichas palabras, se establecieron seis fases del proceso de aprendizaje, a saber:

- a) Fase receptiva: se caracteriza porque el sujeto está en disposición de recibir los estímulos primeros para su aprendizaje.
- b) Fase reflexiva: está constituida por aquella actividad en la que el sujeto discrimina y relaciona, automática o conscientemente, los elementos o los datos que le ofrece la experiencia.
- c) Fase retentiva: está caracterizada por que en ella el sujeto alcanza un nuevo conocimiento, incorporándolo a su esquema psíquico.
- d) Fase creativa: indica que los conocimientos adquiridos se transforman en elementos activos para nuevos aprendizajes, que surgen como resultado de la autoestimación del sujeto, que provoca procesos de investigación y de creación imaginativa.
- e) Fase expresiva: se refiere a la primera reacción que se manifiesta al exterior después de haber logrado un aprendizaje. Es la manifestación externa del resultado de un proceso de conocer.
- f) Fase práctica: se caracteriza porque los conocimientos y técnicas mentales adquiridos se constituyen en elementos, no sólo de conocer, sino del hacer en la vida del sujeto. Se refiere, pues, a la aplicación de los conocimientos.

En resumen, todo objetivo cultural incluye la adquisición de unos conocimientos y el desarrollo de unas aptitudes o funciones mentales y afectivas. Pero sucede que algunos aprendizajes, en lugar de perfeccionar al hombre, lo degradan; tal, por ejemplo, el aprendizaje de técnicas delictivas como robar o engañar. Esto vale tanto como decir que un aprendizaje se justifica sólo cuando se adquiere un conocimiento o aptitud valiosos. Conocimiento y aptitudes necesariamente han de enlazar con los valores. Los valores, pues, constituyen el tercer elemento de todo objetivo. Ofrecemos seguidamente una relación de valores que también hay que procurar conseguir a propósito de la adquisición de un conocimiento que, de por sí, desarrolla una aptitud:

- Valores vitales: Salud. Fuerza. Desarrollo y coordinación psicomotriz.
- Valores estéticos: Sentido estético. Buen gusto.
- Valores técnicos: Actitud utilitaria. Eficacia.
- Valores intelectuales: Conocimientos. Agudeza mental. Hábitos de estudio (especialmente atención, observación, lectura, organización, reflexión y síntesis). Claridad de expresión. Adhesión a la verdad y tolerancia en las opiniones.
- Valores prudenciales: Optimismo. Predicción. Precaución. Obediencia. Docilidad. Iniciativa. Audacia en los proyectos.
- Valores sociales: Respeto y defensa de la vida, la integridad física y mental, el honor, las libertades (política, de pensamiento, religiosa, etc.). Sociabilidad. Subordinación a la ley y a la autoridad. Sinceridad. Veracidad. Claridad. Delicadeza. Amabilidad. Confianza en los demás. Generosidad. Agradecimiento. Compañerismo. Amistad. Lealtad. Trabajo.
- Valores individuales: Magnanimidad. Aspiración a cosas difíciles. Esfuerzo. Lucha interior. Perseverancia. Constancia. Paciencia. Serenidad. Alegría. Reciedumbre. Dominio de sí mismo. Valentía. Audacia en el obrar. Sobriedad. Austeridad. Sencillez. Tolerancia. Modestia.
- Valores religiosos (para los creyentes): Hábitos específicamente de motivación

religiosa.

Integrados los objetivos de las distintas formas o manifestaciones de la vida y la educación, se podrá hablar con todo rigor de una acción sistemática en la que, a través de la adquisición de los distintos saberes propios de cada zona cultural, se llegue a una íntegra formación humana, válida para el mundo sensible y temporal y abierta igualmente a la trascendencia.

Multitud de estudios correlacionales, apoyados principalmente en el lenguaje, el rendimiento de los escolares y su visión personal de las cualidades humanas, muestran en el campo experimental que los distintos conocimientos, aptitudes y valores se hallan relacionados entre sí, constituyendo un entramado en el que se manifiestan la unidad y diversidad, tanto de la persona cuanto de su proceso educativo (García Hoz, 1984).

Así pues, se podrá no estar de acuerdo en la serie de conocimientos, aptitudes o valores mencionados en los modelos anteriores. Lo esencial es que se mantengan sus tres dimensiones, de forma que se vea con claridad que cualquier conocimiento se halla relacionado con las aptitudes y los valores, cualquier aptitud incide en los conocimientos y en los valores, y cualquier valor humano implica aptitudes y conocimientos.

Sobre la base de la relación que liga los distintos componentes del quehacer educativo, se puede afirmar que cualquier actividad pedagógica, para que alcance su integridad debe proporcionar algún conocimiento, desarrollar alguna aptitud y promocionar algún valor. Todo profesor, pues, sin salir de su misión propia de enseñar - no importa la materia a que se dedique-, puede y debe contribuir realmente a la formación humana, total, de sus estudiantes.

S.S. Competencias educativas

5.5.1. Qué son las competencias educativas

La formación por competencias, originada en las aportaciones del mundo del trabajo, ha llegado a la educación por la incapacidad de muchos estudiantes y profesores de no saber qué hacer con los conocimientos aprendidos. La incorporación de competencias básicas al currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran

imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado no sólo al conocimiento, sino, además, a la aplicación de los saberes adquiridos. De ahí su carácter básico. Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

Así pues, la formación por competencias se basa en el reconocimiento casi generalizado de que los sujetos deberán ser capaces de adquirir conocimientos y poder demostrarlos a partir de aprender cosas y de aprender también las habilidades básicas y especializadas para aplicarlas.

Evidentemente, el aprendizaje meramente conceptual o memorístico no es suficiente. Es fundamental que los alumnos sean capaces de hacer transferencias de los conocimientos que poseen. Y eso son las competencias básicas: aprender de los libros y de la vida. Y aplicar lo que se aprende a lo cotidiano: hacer la cuenta del supermercado, buscar el billete de transporte que más conviene, utilizar el registro adecuado en los diferentes contextos comunicativos, ser capaz de expresar los propios sentimientos...

El proyecto de la OCDE titulado "Definición y selección de competencias" (DeSeCo), define la competencia como "La capacidad de responder a las demandas y llevar a cabo las tareas de forma adecuada. Surge de la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz" (OCDE, 2005).

Para que una competencia pueda ser seleccionada como clave o esencial, DeSeCo considera que debería cumplir tres condiciones:

- Contribuir a obtener resultados de alto valor personal o social.
- Ser aplicable a un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes.
- Permitir a las personas que la adquieren superar con éxito exigencias complejas.

La Unión Europea ha manifestado un interés creciente por este tema en los últimos años, llegando a elaborar una Recomendación que define competencia clave como una "combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes y la disposición de aprender, además del saber cómo. Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Éstas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje, como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida" (Recomendación 2006/962 de 18 de diciembre).

Resumiendo, las competencias básicas se conciben como el conjunto de habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales que pueden y deben ser alcanzadas a lo largo de la enseñanza obligatoria por todo el alumnado, respetando las características individuales. Requieren una metodología que haga hincapié en el saber hacer, con variedad de tareas, actividades con distinto grado de dificultad y trabajo en grupo.

5.5.2. Propuestas de competencias

A) Propuesta del Parlamento y Consejo Europeos

El Parlamento y el Consejo Europeos concretan, a finales de 2006, las siguientes competencias clave para el aprendizaje permanente (Recomendación 2006/962 de 18 de diciembre):

- Comunicación en lengua materna
- Comunicación en lenguas extranjeras
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
- Competencia digital
- Aprender a aprender
- Competencias interpersonales, interculturales, sociales y competencia cívica

- Espíritu de empresa
- Expresión cultural

B) Propuesta del Ministerio de Educación para el currículo español

Para identificar las competencias básicas que deben incluirse en el currículo español, se ha partido de las propuestas realizadas por la Unión Europea, aunque tratando de adaptarlas a las características del sistema educativo español. De acuerdo con esas consideraciones se han identificado las ocho competencias básicas siguientes, cuya descripción, finalidad y aspectos distintivos se presentan a continuación (Reales Decretos de 29 de diciembre sobre Competencias Básicas):

- Competencia en comunicación/ Competencia en comunicación en lengua castellana, en su caso en la lengua cooficial y en lengua extranjera
- Competencia matemática
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo natural
- Tratamiento de la información y competencia digital
- Competencia social y ciudadana
- Competencia artística y cultural
- Competencia para aprender a aprender
- Autonomía e iniciativa personal

Previamente, es necesario saber que la adquisición de las competencias básicas no es exclusiva de un área de conocimiento determinada, sino que afecta al aprendizaje en general y al desarrollo personal y social, por lo que puede trabajarse en todas las áreas. Para ello se precisa una metodología activa, reflexiva y participativa que fomente la autocrítica y el desarrollo de la capacidad de superación del alumnado. Asimismo, se debe tener en cuenta que la adquisición de todas las competencias debe ir ligada a un sistema de valores que regule su uso.

5.5.3. Categorías de competencias

En orden a facilitar la exposición, las agruparemos en los tres grandes ámbitos a los que se refieren (López, Juan, 2007):

- Ámbito de la expresión y la comunicación: Competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia cultural y artística, y competencia en el tratamiento de la información y competencia digital.
- Ámbito de la relación y la interacción: Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y competencia social y ciudadana.
- Ámbito del desarrollo personal: Competencia para aprender a aprender y competencia en la iniciativa personal y espíritu emprendedor.

5.6. ¿Hay diferencias entre objetivos, contenidos y competencias?

La investigación llevada a cabo sobre las competencias educativas ha demostrado que los contenidos implicados en cada una son (Villa, A.: 2004):

- Saber (datos, hechos, informaciones, conceptos, conocimientos...)
- Saber hacer (habilidades, destrezas, técnicas para aplicar y transferir el saber a la actuación...)
- Saber ser (normas, actitudes, intereses, valores que llevan a tener unas convicciones y asumir unas responsabilidades...)
- Saber estar (predisposición al entendimiento y a la comunicación interpersonal...)

Por su parte, la investigación también ha puesto de manifiesto que todo objetivo operativo bien redactado debe incluir tres elementos, según acabamos de ver (García Hoz, 1986):

- La adquisición de algún conocimiento. Todo conocimiento - dice - tiene por objeto la verdad, el saber. Esto es, justamente, lo que pretenden los contenidos conceptuales.

- El desarrollo de alguna aptitud o capacidad Las aptitudes tienen por objeto la acción, el "hacer": cada aptitud es una capacidad para realizar una tarea o conducta o para alcanzar un fin particular mediante el aprendizaje, supuesta la necesaria maduración del sujeto. Su esencia es la eficacia, por lo que representan la vertiente práctica de la educación. Para que una aptitud pueda considerarse humana, necesariamente ha de tener un elemento cognitivo: se es capaz de hacer algo cuando se sabe hacer. Este tipo de conocimiento se denomina "procedimental o estratégico", ya que, en última instancia, tener la aptitud necesaria para hacer algo - es decir, ser capaz de hacer algo- indica que se conoce la estrategia o modo de hacerlo, de forma que si se hace, se hace bien, se sabe hacer.
- La promoción de algún valor. El valor consiste en una concepción del bien preferible. La práctica de los valores, cuya relación acabamos de exponer, origina hábitos operativos que se denominan virtudes. Aquí se incluyen las normas y las actitudes, entendidas éstas como predisposición hacia el entendimiento y práctica de los valores y virtudes, respectivamente.

El carácter científico de los tres componentes de todo objetivo viene avalado por las correlaciones existentes entre los mismos. Cabe, pues, establecer seis tipos de relaciones posibles: conocimientos entre sí, aptitudes entre sí, valores entre sí, conocimientos y aptitudes, conocimientos y valores, valores y aptitudes (García Hoz, 1988b: 160-162 y 166-167). El cuadro 5.1 nos indica los coeficientes máximos de correlación alcanzados, y avala la relación existente entre dichos componentes.

CUADRO 5.1. Correlaciones halladas entre conocimientos, aptitudes y valores

	<i>Conocimientos</i>	<i>Aptitudes</i>	<i>Valores</i>
<i>Conocimientos</i>	0,86	–	–
<i>Aptitudes</i>	0,91	0,74	–
<i>Valores</i>	0,65	0,82	0,92

Esto significa que todo conocimiento contribuye en alto grado al desarrollo de alguna aptitud y a la promoción de algún valor, y viceversa: el desarrollo de alguna aptitud comporta algún conocimiento y algún valor, y la adquisición de algún valor lleva

inherente aprender algo y desarrollar alguna capacidad.

La relación entre los tres elementos que se acaban de mencionar permite que, sin añadir quehaceres al profesor, en la misma tarea de aprendizaje común y corriente, se pueden desarrollar aptitudes y promocionar valores. Veámoslo prácticamente retomando el primer ejemplo que nos sirvió de muestra al hablar de objetivos operativos cerrados, que decía así: "Localizar y nombrar los ocho ríos más importantes (operatividad), de la Península Ibérica (condición), en un mapa mudo (condición), ordenándolos (operatividad), de acuerdo con su longitud (condición) e indicando (operatividad), dónde nacen y dónde desembocan (condición). Sólo se permite un error" (criterio evaluador).

Para lograr este objetivo, los alumnos desarrollarán una serie de actividades en distintas situaciones de aprendizaje: escucharán alguna pequeña explicación del profesor, utilizarán un mapa de España observando en él los ríos existentes y discriminando, de entre todos, los ocho más importantes en función de su longitud, memorizarán el nombre de cada uno así como el lugar de su nacimiento, su recorrido y su desembocadura. En grupo coloquial se hablará de las ciudades por donde pasan estos ríos, de qué alumnos han estado en tales o cuales ciudades; cuál de estos ríos es el que más cerca pasa de la población donde viven los chicos. Es probable también y conveniente que los chicos escriban los nombres de los ríos, dibujen un mapa y en él representen los ríos principales con algunos de los datos que hayan aparecido a lo largo de la explicación del profesor y del coloquio subsiguiente. Podrán realizar un trabajo en equipo en el que cada pequeño grupo se fije en uno de los ocho ríos y busquen toda la información sobre el mismo, culminando con la puesta en común de todos los trabajos.

¿Qué conocimientos adquieren los alumnos con este objetivo? Aprenden cuáles son los ocho ríos más importantes de la península Ibérica, cuáles son sus nombres, dónde nacen y desembocan, por qué ciudades importantes pasa cada uno, etc.

¿Qué aptitudes desarrollan?: Entre otras, la atención, el saber escuchar, la observación, la discriminación, la reflexión, la expresión oral y escrita, la coordinación psicomotriz, saber dibujar, saber buscar información....

¿Qué valores promueve este objetivo?: Basta con que el profesor se preocupe de que

las cosas que hayan de hacer o decir los estudiantes las hagan o digan bien. Es decir, al hablar habrán de hacerlo sin gritar ni molestar a quienes escuchan, ni demasiado bajo para que puedan oírles todos; habrán de emplear el tono adecuado para que resulte útil el coloquio; si han escrito algo, bastará con que el profesor se preocupe de que eso que han escrito esté bien escrito, con la suficiente claridad, por supuesto con buena ortografía; en suma, con una calidad presentable; si han hecho un dibujo, igualmente se les pedirá que tengan una buena presentación. Si a lo largo de las actividades verbales o plásticas ha habido alguna incorrección, el profesor tiene la obligación de corregirla.

En la medida en que un profesor pida a sus alumnos que hagan bien lo que deben hacer está entrando en el campo de la técnica, de la estética y de la moral. Un dibujo que esté bien hecho tiene siempre algún valor estético y algún valor utilitario o técnico; la atención y el cuidado que se debe prestar para hacer bien la cosa y no quedarse en una chapuza refuerza la tendencia general al bien. Si el profesor es inteligente y en su clase procura que se ayuden unos alumnos a otros, estará desarrollando los valores o las virtudes sociales. No estará de más llamar la atención hacia el hecho de que los alumnos han de aprender a hacer bien las cosas; pero también es necesario que aprendan a juzgar por qué están bien hechas.

Con lo expuesto se pone de relieve que una enseñanza completa ha de entrar necesariamente en el mundo de los valores. Y es bueno tomar conciencia de que, justamente en la realización de esos valores, se corona la enseñanza y la enseñanza misma se ve fortalecida.

Esto viene a confirmar que todo objetivo operativo, si está bien definido, es siempre competencial, puesto que implica la adquisición de algún conocimiento (saber), el desarrollo de alguna aptitud (saber hacer) y la promoción de algún valor (saber ser y saber convivir).

En lo que concierne a los contenidos, también la investigación ha puesto de manifiesto la existencia de tres clases de conocimiento (teórico o práctico), que originan los tres tipos de contenidos a enseñar (McCormick, 2002: 79-96):

- Conocimiento declarativo, que origina los contenidos conceptuales (hechos,

principios, leyes, información...)

- Conocimiento procedimental, que origina los contenidos estratégicos o procedimentales (estrategias de aprendizaje, modos de proceder...)
- Conocimiento condicional, que origina los contenidos actitudinales (actitudes, valores, normas...)

En consecuencia, los contenidos educativos, en su triple vertiente, son igualmente competenciales, puesto que implican el aprendizaje de conceptos (saber), de procedimientos (saber hacer), y de actitudes y valores (saber ser y saber convivir).

A la vista de lo expuesto, ¿qué diferencia real existe entre los objetivos operativos descritos, los contenidos y las competencias? En nuestra opinión, ninguna. Teóricamente se refieren a los mismos aspectos, como muestra el cuadro 5.2.

CUADRO 5.2. Paralelismos entre objetivos, contenidos y competencias

<i>Componentes de todo objetivo¹</i>	<i>Tipos de contenidos²</i>	<i>Contenidos implicados en toda competencia³</i>	<i>Descripción global</i>
<i>Conocimientos</i>	Conceptos	Saber	Hechos, principios, datos, informaciones...
<i>Aptitudes</i>	Procedimientos	Saber hacer	Estrategias (técnicas, habilidades, destrezas...)
<i>Valores y virtudes</i>	Actitudes y valores	Saber ser	Normas, actitudes, valores, intereses...
		Saber estar	Comunicación interpersonal, solidaridad, civismo...

Notas

1 Investigación de García Hoz indicada.

2 Investigación de McCormick indicada.

3 Investigación pilotada por Aurelio Villa en la Universidad de Deusto para el Proyecto

Tuning, indicada.

6

Las actividades

6.1. La persona como principio de actividad

Ha sido el profesor García Hoz (1993: 173-175), quien ha puesto de manifiesto esta característica de la persona: el ser "principio de actividad". Las diferencias humanas -afirma-, se manifiestan no en el ser sino en el obrar de las personas. La persona, como principio de actividad, se superpone a la naturaleza humana para hacer realidad las posibilidades que ésta tiene. Es interesante señalar que aquí el término "principio" tiene la doble significación de origen y causa. En la persona radica la energía, tensión o fuerza necesaria para que una posibilidad se convierta en realidad o, con otras palabras, una aptitud o potencia se manifieste en actos. Desde este punto de vista, la persona es causa de nuestros actos. Pero también es origen, porque es menester la actuación personal para que un acto se realice.

Este principio posee dos cualidades estrechamente vinculadas: el ser intencional y el ser unificador. Intencional significa "tensión hacia", es decir, que van orientados a un fin. Si unimos la idea de principio con la de fin, nos encontramos con que los actos tienen una cierta unidad en tanto que nacen de la misma persona; mas los diferentes objetos que persiguen pueden situarlos en una acción dispersiva, que llevaría a la disgregación de la personalidad; la conciencia del fin los unifica. ¿Cómo se hace posible esta unificación? Porque la orientación básica del hombre se dirige a la vivencia personal, subjetiva, del bien o de la perfección, es decir, de la alegría o felicidad.

6.2. Importancia de las actividades

Las actividades constituyen uno de los mejores medios de aprendizaje con que cuenta el alumno. Por eso se ha llegado a afirmar que la dirección y selección de las actividades constituye la fase más esencial y provechosa de todo el proceso didáctico, ya que en ella los alumnos llegan al núcleo del proceso de aprendizaje. Efectivamente, sólo realizando las actividades los escolares llegan a aprender realmente, asimilando las ideas,

adquiriendo las habilidades específicas deseadas y formando actitudes e ideales de vida y de trabajo.

6.3. Criterios para la elección de las actividades de los alumnos

Si las actividades son importantes en el diseño curricular, será, por tanto, también importante saber seleccionarlas. He aquí algunos criterios útiles al respecto:

- a) Deben ser reconocidas como valiosas por el profesor y los alumnos.
- b) Deben ser apropiadas al grado de madurez, al momento psicoevolutivo y a las características personales del alumno que las realiza.
- c) Han de ser variadas (tipos diversificados de actividad).
- d) No tienen por qué responder sólo a un objetivo: una actividad puede estar comprendida en varios objetivos.
- e) Han de ser asequibles a las posibilidades del centro educativo y de la comunidad.
- f) Deben promover el aprendizaje activo y la participación del alumno en su realización, ya que es su principal protagonista. En este sentido, cabe destacar actividades como investigar, exponer, observar, entrevistar, participar en simulaciones, aplicarlas a la vida real, etc., en lugar de escuchar o rellenar fichas rutinarias. Implicarse en las cuestiones que plantean la verdad, la justicia, la belleza, comprobar hipótesis, identificar supuestos, debatir acerca de la contaminación, la guerra y la paz, es más importante que hablar de Oceanía, por ejemplo.
- g) Deben permitir al alumno tomar decisiones razonables respecto a cómo desarrollarlas y ver las consecuencias de su elección.
- h) Cada actividad debe partir del conocimiento inmediatamente anterior que el alumno ha asimilado, y debe estar de acuerdo con su progresión en el aprendizaje.
- i) Hay que partir del propio entorno del alumno, del conocimiento directo de la realidad; para ello es necesario tocar, manipular, aplicar, examinar, recoger objetos y

materiales. Además deben contener en su realización el manejo de materiales y recursos que sean atractivos para los alumnos.

j) Deben atender a las diferencias individuales, sin olvidar, por otra parte, que una actividad es más importante que otra si puede ser cumplida por alumnos de diversos niveles de capacidad y con intereses distintos. Tareas como imaginar, comparar, clasificar o resumir no imponen normas de rendimiento únicas sobre los resultados de las mismas.

k) Deben estimular a los estudiantes a examinar ideas o a la aplicación de procesos intelectuales a nuevas situaciones, contextos o materias.

l) Las actividades deben ofrecer al alumno la posibilidad de optar entre una muestra de ellas antes de realizarlas.

m) Deben obligar a aceptar un cierto riesgo de éxito, fracaso y crítica, que puedan suponer salirse de caminos trillados y aprobados socialmente.

n) Deben permitir la acogida de los intereses de los alumnos para que se comprometan de forma personal.

o) Debe permitirse a los alumnos la realización de algunas actividades propuestas por ellos, aunque no coincidan con las propuestas por el profesor.

p) Las actividades que comprometen a los estudiantes en la aplicación y dominio de reglas significativas, normas o disciplinas, controlando lo hecho, sometiéndolo a análisis de estilo y sintaxis, son más importantes que las que ignoran la necesidad de esa regulación.

6.4. Técnica de dirección de las actividades de los alumnos

La técnica para dirigir las actividades de los alumnos consta de tres fases o momentos: la fase de planificación, la fase de realización o ejecución y la fase de evaluación.

a) Fase de planificación: Lo primero que debe hacer el profesor es proyectar y organizar las actividades teniendo en cuenta:

- Los objetivos a cubrir.
- El tiempo necesario y disponible para cubrirlos.
- El material y los medios auxiliares a emplear.
- El grado progresivo de complejidad de las ideas o automatismos que hay que dominar.
- El nivel de dificultad que entrañan.

b) Fase de realización: Seguidamente el profesor ha de dirigir y coordinar las actividades, lo cual exige:

- Que las tareas estén claramente definidas y sean realizables.
- Que se informe con exactitud sobre lo que se pretende a los alumnos (grado y calidad de los resultados).
- Que se fije el tiempo de cada tarea.
- Que se den instrucciones claras sobre lo que los alumnos deben hacer y cómo hacerlo.
- Que exista el suficiente estímulo, asistencia y supervisión por parte del profesor.

c) Fase de evaluación: Por último, el profesor ha de controlar y verificar la realización de las actividades mediante:

- La corrección y análisis de las tareas realizadas.
- La valoración objetiva de dichas tareas, remediando de modo inmediato las posibles deficiencias que pueda encontrar, en su caso.
- La realización de informes periódicos a los alumnos sobre los resultados obtenidos por ellos.

6.5. Actividades del alumno en función de las situaciones de aprendizaje

La programación debe especificar los trabajos que los alumnos pueden realizar por sí solos, de modo individual, los que pueden realizar en equipos, los que pueden realizarse con toda la clase mediante coloquios e interrogatorios, y las actividades que se basan fundamentalmente en la exposición de contenidos.

Desde el punto de vista de la Educación Personalizada, los trabajos en equipo e individuales deben ser los que ocupen más tiempo, ya que es en estas dos situaciones de aprendizaje donde el escolar tiene más posibilidades de llevar adelante sus iniciativas mediante su propio esfuerzo y en colaboración con los demás. Las actividades expositivas y coloquiales estarán orientadas fundamentalmente a facilitar el trabajo en las otras dos situaciones.

En los siguientes apartados se ofrece un posible elenco de actividades propias de cada situación de aprendizaje.

6.5.1. Actividades propias del grupo expositivo o receptivo

Son todas aquellas que exigen a los estudiantes únicamente escuchar, mirar y tomar notas. Entre ellas se pueden mencionar:

- Relación existente entre los temas de diferentes materias.
- Relación entre el campo de conocimiento y la realidad.
- Ilustración sobre los distintos aspectos y relaciones de los conocimientos.
- Estimulación a la investigación propia.
- Estrategias y medios de trabajo que se pueden utilizar.
- Motivaciones generales.
- Explicaciones amplias de conceptos fundamentales.
- Introducciones a los temas o unidades.
- Proyecciones (películas, diapositivas, etc.).

- Festivales.
- Asambleas generales.
- Visitas culturales.
- Exposición de los objetivos y competencias a alcanzar.

6.5.2. Actividades propias del grupo coloquial

Aquí se pueden realizar todas las actividades que ordinariamente se vienen desarrollando en la clase tradicional, como por ejemplo:

- Control de la comprensión del tema y de los objetivos formulados en el grupo expositivo.
- Selección de técnicas y medios de trabajo que se han de realizar en los equipos de alumnos.
- Selección de trabajos individuales.
- Control de los trabajos desarrollados por los equipos o individualmente.
- Síntesis de los trabajos en equipo (puesta en común de los resultados o conclusiones obtenidos).
- Explicar más a fondo conceptos fundamentales.
- Aclarar dudas comunes.
- Establecer debates y coloquios.
- Constituir los equipos de trabajo.
- Conocer y comparar los resultados de los trabajos en equipo.
- Realización de interrogatorios.

6.5.3. Actividades propias de los equipos de trabajo

Esta es la situación de aprendizaje que ofrece más posibilidades a la actividad escolar, hasta el extremo de poder decir que cualquier tipo de trabajo puede realizarse en equipo. No obstante, mencionamos a continuación algunas de las más específicas:

- Planeamiento de un proyecto.
- Dividirse el trabajo.
- Recoger, seleccionar, clasificar y organizar los materiales.
- Confrontar ideas, opiniones y experiencias para recoger las mejores.
- Comparar.
- Corregir.
- Cuantas actividades quieran incluirse, pues esta situación de aprendizaje ofrece más posibilidad que ninguna otra a la actividad escolar.

6.5.3. Actividades propias del trabajo individual

El trabajo independiente es el que se realiza de modo individual. Es el más fácil de determinar, y se pueden citar como actividades propias de esta situación las siguientes:

- Recoger información obtenida de libros y publicaciones.
- Recoger datos y material obtenido en el campo o en la comunidad.
- Formación y desarrollo de proyectos de trabajo.
- Estudiar en sentido estricto.
- Leer.
- Realizar composiciones escritas.

- Hacer creaciones artísticas y trabajos manuales.
- Contestar a preguntas.
- Realizar y describir experimentos previa recogida de datos.
- Realizar las actividades individuales propias de cada unidad didáctica.

6.6. Actividades del alumno en función del proceso de aprendizaje

¿Cómo podríamos tipificar las actividades según la función que cumplen en el proceso de enseñanza/aprendizaje activo? El cuadro 6.1 contiene una posible clasificación al respecto, tomando como base las fases que caracterizan el modelo de aprendizaje personalizado del SOFE (Sistema de Objetivos Fundamentales de la Educación) expuesto anteriormente.

CUADRO 6.1. Tipos y funciones de las actividades en el proceso de aprendizaje

<i>Tipos de actividades</i>	<i>Concepto</i>	<i>Ejemplos de actividades concretas</i>
<i>Actividades de iniciación</i>	Son aquellas propuestas por el profesor con la finalidad de motivar y plantear el aprendizaje, o de ayudar al alumno a enlazar con experiencias o conocimientos anteriores.	<ul style="list-style-type: none"> – Presentación general de la Unidad, objetivos, actividades a realizar, etc., por parte del profesor. – Discusiones sobre un punto o tema relacionado con la Unidad. – Presentaciones verbales (orales, de libros...), icónicas (documentales, objetos, láminas y material en general), y explicaciones del profesor. – Coloquios sobre películas, programas de TV, noticias de actualidad... – Excursiones y visitas culturales. – Visionado de películas, programas informáticos, CD... – Plantear y motivar el aprendizaje. – Ayudar a los alumnos a enlazar con experiencias o conocimientos anteriores.
<i>Actividades de exploración</i>	Son las más características de los métodos activos. Su finalidad es la de que los alumnos tengan la oportunidad de obtener y elaborar la información a través del descubrimiento personal.	<ul style="list-style-type: none"> – Observar objetos, fenómenos, situaciones, animales, diagramas, etc. – Medir, clasificar, coleccionar, leer, manipular, entrevistar, preguntar, comparar, dibujar, formular hipótesis... – Obtener y elaborar la información a través del descubrimiento personal.
<i>Actividades de integración</i>	Son aquellas de carácter individual o grupal encaminadas a que los escolares organicen y relacionen los datos obtenidos.	<ul style="list-style-type: none"> – Relacionar, organizar e integrar (procesar) los datos obtenidos en las actividades anteriores. Por ejemplo: hacer resú-

<i>Tipos de actividades</i>	<i>Concepto</i>	<i>Ejemplos de actividades concretas</i>
		<p>menes, síntesis, mapas conceptuales, mapas mentales, redes semánticas, tablas o cuadros, murales, informes orales o escritos, puestas en común...</p> <ul style="list-style-type: none"> – Hacer coloquios de síntesis (puestas en común). – Hacer analogías, comparaciones...
<i>Actividades de creación</i>	Son las que se producen como resultado de la transformación de los conocimientos adquiridos en elementos activos para nuevos aprendizajes, surgidos como consecuencia de la autoestimulación del sujeto, que provoca procesos de investigación y de creación imaginativa	<ul style="list-style-type: none"> – Modificar, inventar, proyectar, imaginar, cambiar, generalizar, rectificar.
<i>Actividades de fijación</i>	Sirven para consolidar el aprendizaje y evitar el olvido.	<ul style="list-style-type: none"> – Memorizar, repasar, repetir, completar textos...
<i>Actividades de aplicación</i>	Proporcionan al alumno la ocasión de verificar y comprobar sus propios descubrimientos, o de hacer uso de lo aprendido	<ul style="list-style-type: none"> – Realizar experiencias y experimentos, formular y/o resolver problemas, aplicar la teoría estudiada a situaciones reales, construir instrumentos y materiales, hacer uso de lo aprendido en la vida real, transferir conocimientos y estrategias, expresión de los conocimientos, práctica de virtudes y hábitos.

6.7. Orientaciones para establecer las actividades del alumno en función de las características de la persona

De acuerdo con Ramos García (2003), las actividades propias de un centro educativo se resumen en aquellas que permitan la incorporación eficaz al mundo de la cultura y de la técnica y en actividades de orientación en las que se desarrolla el criterio personal para hacer posible el uso responsable de la libertad. Los contenidos concretos y las técnicas educativas deben surgir de la consideración de que cada estudiante es una persona, por lo que serán las características constitutivas de las personas las que definan el tipo de actividades a realizar. Estas actividades serían:

6.7.z. El hecho de que cada estudiante sea en sí mismo el principio de su actividad exige:

-Que se dé prioridad al trabajo y al esfuerzo del estudiante, ya que son los principales

medios de educación.

- Que se fortalezca la idea de que el trabajo bien hecho es el medio común y ordinario para alcanzar el propio perfeccionamiento humano y trascendente, y para contribuir al bien de la sociedad.
- Que la actividad susceptible de ser realizada por el alumno no debe ser realizada por el profesor.
- Que la actividad sea planeada rigurosamente y exigida su estricta realización, de forma que los alumnos adquieran hábitos y estrategias eficaces de cultura y de trabajo.
- Que se procure el máximo desarrollo de las virtudes humanas, prestando especial atención al criterio recto, justicia, sinceridad, generosidad, compañerismo, confianza, reciedumbre, constancia, trabajo, sobriedad, orden, sencillez y alegría.

6.7.2. El hecho de que cada estudiante tenga una personalidad peculiar, distinta de los demás (singularidad) obliga:

- A que se programe el trabajo independiente para el estímulo y desarrollo de la actividad individual.
- A evaluar el rendimiento de cada alumno en relación con sus posibilidades, de forma que a quien puede rendir mucho, se le exija mucho.
- A que la promoción de los alumnos no sea sólo un acto administrativo, sino sobre todo un hecho natural que se produce ininterrumpidamente a lo largo de toda la vida escolar.
- A que la programación y el agrupamiento de los alumnos sea lo suficientemente flexible para acomodarse a las condiciones particulares de todos y cada uno de ellos.
- A que, junto a actividades de aprendizaje receptivo y de tipo lógico-analítico, se programen también actividades que empleen los códigos icónico y analógico

(creatividad, comparaciones, etc.), de forma que se desarrollen por igual los dos hemisferios cerebrales.

6.7.3. El hecho de que cada estudiante sea un ser abierto a la realidad (natural, social y trascendente) exige:

- Cultivar las virtudes sociales y cívicas, buscando en todo momento el fortalecimiento de los hábitos de adaptación social, de convivencia y de cooperación.
- Que se procure un ambiente rico en estímulos culturales, intelectuales, técnicos, estéticos y éticos dentro de la Institución educativa.
- Que las actividades del centro se programen en el marco de una organización, una didáctica y una orientación participativas.
- Que se organice el trabajo participativo, tanto en pequeños equipos cuanto en grupos mayores, de suerte que se facilite al máximo la convivencia personal entre profesores y alumnos así como de los alumnos entre sí, con el fin de que los estudiantes adquieran criterios y hábitos que les capaciten para la convivencia social eficaz y la vida de amistad.
- Que el centro sea una entidad abierta a las influencias de la familia y de la sociedad, y a su vez influya en ellas.

6.7.4. La autonomía personal que se reconoce a cada estudiante tiene como consecuencia:

- Que se fomente la iniciativa propia de cada sujeto, educando en y para la libertad unida siempre a la aceptación de la consiguiente responsabilidad personal.
- Que se estimule en los estudiantes la adquisición de un concepto claro de la libertad como expresión de la dignidad humana, ayudándoles a combatir la ignorancia y el miedo, principales obstáculos para obrar libremente.
- Que, aparte de actividades obligatorias, se facilite la programación y realización de actividades optativas y libres.

- Que se proporcione a cada estudiante, desde el momento mismo de entrar en el centro, ocasiones en las cuales pueda tomar decisiones y aceptar responsabilidades.
- Que los alumnos tomen parte en algunos de los órganos de decisión que les permita su participación efectiva en la programación, realización y gobierno de las actividades colegiales.

6.8. Actividades extraescolares

6.8.1. Concepto

Estamos asistiendo en los últimos años a una renovación de las corrientes de la organización educativa. La escuela ya no se reduce a ser un mero taller de aprendizaje; es muchas cosas más: un centro de trabajo, un hogar de convivencia, una plataforma de experiencias vitales, un laboratorio de ensayos, un campo de acción, etc. La buena escuela no es ya la que se acredita sólo por una perfecta transmisión intelectual, sino la que, además, se abre al mundo ambiental y prepara a sus miembros para la vida compleja que bulle en el entorno o que se entrevé en el panorama cultural, científico, técnico, al que los escolares están proyectados por necesidad.

Por este motivo, las actividades extraescolares, es decir, aquellas que no se ciñen rigurosamente a los programas nocionales o a las destrezas previamente programadas, adquieren progresivamente importancia, ya que son las que definen el rostro pedagógico de la escuela en el entorno social en que se incardina.

Así pues, estas actividades son aquellas que se desarrollan a modo de complemento de las que son propias de la clase, vinculadas más o menos a las materias del currículo y dirigidas preferentemente por los alumnos bajo la supervisión del profesor.

6.8.2. Valores de las actividades extraescolares

- a) Reorientación social del ideal de la creatividad personal. La "originalidad" y la "autenticidad", por muy creativas que sean, no bastan para una buena educación. El hombre es social por naturaleza y su misma creatividad tiene que integrarse solidariamente con los demás. En la actualidad nadie duda que es más importante

saber integrarse con personalidad en el contexto de una comunidad cualquiera que el poseer una personalidad poderosa con dificultades intensas de integración. Muchas actividades extraescolares buscan el despertar las dotes de las personas, pero insistiendo en la necesidad de cauces de interacción e intercomunicación.

- b) Crisis acelerada de los currículos escolares. Es desconcertante la rapidez con que varían los planes de estudio y la insatisfacción que se puede producir tras cualquier variación de los contenidos escolares. Por eso, las actividades que rondan lo académico, sin validez académica, permiten adaptaciones vitales y ajustes personales que humanizan los programas, socializan sus contenidos y abren las puertas a las experiencias que quedan lejos de las cargas preferentemente nocionales y especulativas de aquéllos.
- c) Necesidad de experiencias vitales que complementen la teoría de las ciencias. Los buenos educadores no se conforman con estimular aprendizajes especulativos y generales. Por eso, en la medida de sus posibilidades, abren las puertas a los contactos con la realidad, a las experiencias de diverso tipo, a la participación horizontal o vertical, según los casos, es decir, a las actividades extraescolares. La carga noética de los programas normalizados se presenta como insuficiente para la buena formación.
- d) Los reclamos ambientales, que penetran con más o menos insistencia en el ámbito escolar. La escuela está recibiendo continuamente invitaciones de las diversas instancias económicas, artísticas, culturales, etc., de la sociedad para que los maestros y los alumnos participen en campañas y en movimientos de toda índole. Unas veces de modo altruista, otras de modo interesado.
- e) El creciente espíritu participativo de la comunidad educativa. Hoy es frecuente ver cómo se integran en la marcha del centro escolar los padres, los representantes de organismos públicos y sociales e incluso profesionales de diversas ciencias no directamente docentes, que ofertan diversos tipos de actividades.

6.8.3. Objetivos que se pretenden

- a) Objetivo de ampliación. Las actividades extraescolares no sólo sirven para ocupar

útilmente los tiempos sobrantes de los alumnos más aptos, sino que son cauce para una apertura necesaria incluso de los menos dotados. No deben, pues, ordenarse exclusivamente a entretener con provecho, sino que se debe tender a ampliar la visión y el panorama cultural por encima de los estrechos márgenes de un programa.

- b)Objetivo de profundización y adaptación. Los programas escolares se elaboran y se desarrollan, en términos generales, en función del alumno medio, por lo que les resulta difícil acomodarse a las circunstancias vitales de cada alumno. En este sentido, las actividades extraescolares constituyen un marco flexible de acción y de adaptación de datos y relaciones, de lenguajes y contenidos, de intenciones y de realizaciones.
- c)Objetivo de experimentación. El ser humano se educa no tanto por la comprensión abundante de relaciones lógicas y por la adquisición de datos informativos, sino sobre todo por las experiencias que se depositan en su conciencia y van dejando cierto poso creciente de madurez y de equilibrio interior. Estas experiencias son proporcionadas en múltiples ocasiones por determinadas actividades extraescolares.
- d)Objetivo de personalización. Las actividades extraescolares, que han de poseer una gran flexibilidad organizativa, han de ser ordinariamente cauce natural de expresión personal. De ahí su conveniente carácter de opcionalidad y su imprescindible adaptación a las circunstancias personales y ambientales. Así cumplirán su misión de servir de estímulo a la creatividad personal y de ajuste a la peculiaridad de cada individuo.
- e)Objetivo de comunicación. Las actividades extraescolares deben facilitar también, en el proceso educativo, el cúmulo abierto y múltiple de relaciones personales que no se pueden hallar en el estrecho marco de la vida escolar, en donde la comunicación queda a veces restringida a la relación profesor/alumno o al acercamiento mutuo entre los escolares más próximos. Las actividades no estrictamente instructivas hacen posible en alto grado la comunicación humana enriquecedora y polivalente. Con ellas se multiplican las posibilidades de encuentro de personas de diversa índole, de desigual edad, de diferente condición cultural o

social y con intencionalidad no meramente escolarizante. Si estas relaciones se saben convertir en elemento de crítica, de búsqueda, de clarificación o de comprensión, de recepción o de entrega, la acción extraescolar se puede transformar en palanca irremplazable de humanización y de incremento de la responsabilidad.

6.8.4. Criterios preferentes en su establecimiento

- a) Pluralidad. Un centro bien ordenado ofrece riqueza de alternativas a sus alumnos, a fin de que éstos puedan elegir, de entre las diversas posibilidades, las más acordes con sus intereses y necesidades.
- b) A la hora de establecer estas actividades no sólo debe contar la edad o nivel madurativo de los alumnos, ni actuar exclusivamente en función de los medios materiales disponibles. A veces es importante suscitar esfuerzos o crear situaciones para que se puedan realizar operaciones educadoras concordes con las necesidades intelectuales, morales o sociales de las personas. La adaptación sólo es posible cuando se tienen claros los objetivos y cuando se conocen suficientemente las necesidades o conveniencias de los sujetos.
- c) Autonomía. Es condición de eficacia formativa el que existan posibilidades reales de elección, con igualdad de oportunidades para todos los alumnos.
- d) Programación. Las actividades extraescolares deben responder a un plan formativo y en función de él hallan su justificación. La improvisación puede resultar buena en ocasiones, debido al dinamismo de la propia vida. Pero no es aceptable como sistema de educación. Lo importante en el centro no tiene que ser la acción por la acción, sino los ideales formativos en función de los cuales se ordenan todos los medios de que se dispone en cada momento.
- e) Interdisciplinariedad. Es importante descubrir el significado "complementador" de las actividades extraescolares y no desbordar sus significados ni personal ni socialmente. La interdisciplinariedad alude a esa sensibilidad vital a relacionar entre sí y a proyectar a la vida todo lo que en los programas escolares se analiza y asimila. Debe animar a los responsables a promocionar aquellas actividades que

disponen al alumno a situarse en la vida y en la sociedad, partiendo de su maduración intelectual y del progresivo dominio de los conocimientos científicos y técnicos.

- f) **Protagonismo de los alumnos.** En la medida de lo posible, y según el nivel madurativo de las personas, las actividades extraescolares deben ofrecer a los alumnos la oportunidad de la autoorganización. Las mejores actividades son aquellas que desarrollan su iniciativa, su libertad, su solidaridad y, en su caso, su capacidad directiva.
- g) **Colaboración y comunicación.** En las actividades extraescolares se produce ordinariamente la mejor oportunidad para que las diversas fuerzas vivas que integran la comunidad educativa aporten elementos de formación y promuevan el espíritu de colaboración, teniendo como centro de referencia la misma institución escolar. Por eso deben aprovecharse al máximo todos los recursos que se puedan allegar procedentes de las familias, de las instituciones o de las diversas realidades sociales que buscan o aceptan la oportunidad de intervención que la escuela les ofrece.
- h) **Integración y satisfacción.** Las personas, desde los primeros años de su vida, necesitan encontrar ocasiones y actividades en las que se sientan realizadas satisfactoriamente y experimenten el gozo del propio valer. La misma libertad de elección que deben poseer los escolares en estas actividades les debe llevar al compromiso alegre con ellas y al descubrimiento de sus propias capacidades de triunfo en el área en que se comprometen.
- i) **Expresión.** Uno de los principales valores de estas actividades estriba en su mera existencia y la oportunidad que ofrecen a los escolares de expresarse con menos trabas que en las diversas materias de estudio, en las que sus respuestas y sus terminologías tienen que ajustarse estrechamente a patrones preconcebidos.
- j) **Proyección al futuro.** En muchas ocasiones estas actividades se convierten en estímulos vocacionales que preanuncian una preferencia posterior o la promoción de habilidades que pueden conducir imperceptiblemente a una opción profesional

no siempre concordante con la trayectoria seguida en el proceso académico escolar. Por eso, en la medida de lo posible, deben convertirse, de forma espontánea y también lúdica, en promotoras de aficiones y de intereses, en encauzadoras de relaciones y de habilidades, en estimuladoras de reflexiones o de valoraciones oportunas, y en reforzadoras de capacidades o de cualidades vitales.

6.8.5. Algunas modalidades de actividades extraescolares

7. Periódico escolar, dirigido y confeccionado fundamentalmente por los propios alumnos.

8. Periódico mural: todas las materias pueden tener su periódico mural, formado por un cuadro o corcho donde se colocan las noticias más importantes relacionadas con cada una de ellas.

9. Biblioteca especializada, que serviría para:

-Presentación de libros, revistas u otras publicaciones. Mensualmente podría haber una sesión en la que un grupo de alumnos haría la presentación y comentarios correspondientes.

-Lectura, resumen y comentario de varios libros por año.

11. Exposiciones: Todas las asignaturas pueden promover exposiciones de sus trabajos durante el año lectivo.

12. Centros de estudios: Se puede crear un centro de estudios para cada materia, dirigido por los alumnos, en cuyas reuniones se harían disertaciones de profesores, padres, alumnos o personas de la comunidad especialmente invitadas.

13. Museo escolar: La escuela puede llegar a disponer de un museo escolar con la cooperación de todas las materias. Contaría con secciones destinadas a las diversas asignaturas, en donde figurarían, entre otras cosas, los trabajos más significativos de cada curso académico.

14. Conferencias dirigidas a alumnos, padres de alumnos y profesores.

15. Semanas conmemorativas promovidas por las diversas especialidades culturales y referidas a personalidades, acontecimientos y hechos vinculados a ellas. Se promoverían charlas, coloquios, tertulias y disertaciones a cargo de personas especialmente cualificadas e invitadas a tal fin.
16. Visitas y excursiones culturales que sirvan, entre otras cosas, para conectar la realidad con la teoría.
17. Teatro escolar, en donde los alumnos aficionados pueden preparar varias obras cada año para ofrecer al resto de compañeros e, incluso, a otros centros e instituciones.
18. Club de música, que serviría:
 - Para formar una banda musical.
 - Para formar un conservatorio musical encargado del estudio de algunos instrumentos.
 - Para formar un centro de audiciones musicales.
 - Para formar un coro.
19. Club de artes plásticas, que congregaría a los alumnos con tendencias artísticas con el fin de poder desarrollar convenientemente sus habilidades.
20. Club deportivo, que podría tener numerosas variantes: montañismo, fútbol, baloncesto, balonmano, etc.
21. Club recreativo, que se establecería en un lugar apropiado para poder practicar juegos al aire libre y de salón en momentos no lectivos, y que también promovería pequeñas fiestas en aniversarios, cumpleaños, etc.
22. Cine-club, cuya principal finalidad sería enseñar a los alumnos a ver cine mediante la proyección de filmes adecuados y la posterior crítica a los mismos.
23. Grupo folclórico, que estudiaría el folclore nacional con sus costumbres, sus

leyendas, su música, su gastronomía, etcétera.

24.Clubes diversos (de filatelia, de fotografía, de aeromodelismo, etc.).

25.Centro de estudios de la comunidad, que promovería el estudio histórico, económico, social, cultural, geográfico y religioso de la propia comunidad.

26.Centro de asistencia social, que se encargaría de visitar a los enfermos y asistir con dinero, ropa, alimentos, etc. a las familias necesitadas.

7

Medios y recursos materiales

7.1. Tecnología y educación

Hoy es posible afirmar que la técnica intenta encontrar científicamente la solución más adecuada y económica a cualquier problema relacionado con la obtención y producción de algo que se considera útil. La utilidad y la eficacia son los criterios para valorar técnicamente el trabajo. En palabras de Sarramona (1986: 393), la tecnología se ocupa de la aplicación sistemática de conocimientos científicos para resolver problemas prácticos.

Dado que la Educación Personalizada, como concepción educativa, se ocupa de problemas y posibilidades muy diferentes que exigen, a su vez, estrategias y técnicas distintas, no se puede hablar de una estrategia o técnica propia de esta concepción, sino de técnicas y estrategias que pueden ser utilizadas en la personalización educativa, las cuales exigen distintos instrumentos y máquinas que se erigen en los dos grandes campos de la tecnología.

Ahora bien, nunca hay que perder de vista que toda la tecnología educativa y medios didácticos son medios, nunca fines. En el ámbito de la educación, junto a la técnica, necesariamente deberá actuar el factor humano. La intuición y la experiencia personal dan vida y calidad humanas a las normas tecnológicas; éstas, a su vez, depuran y refuerzan la acción del buen sentido práctico (García Hoz, 1988a: 74-87).

7.2. Clasificación del material didáctico

- a) Material impreso para la lectura y el estudio.
- b) Material producido por los alumnos.
- c) Material tridimensional: La propia realidad o sus representaciones.

d)Material correspondiente a las tecnologías de la información y la comunicación, que puede realizar las funciones de todos los tipos de material enunciados anteriormente.

7.3. Material impreso

7.3.1. Los libros escolares

-El libro escolar es tradicionalmente el centro de las actividades escolares.

-No debe ser desterrado por los modernos medios de comunicación. Pero sí exige un cambio en su concepto y elaboración.

-En la Educación Personalizada caben los siguientes tipos:

a)Libros de lectura.

b)Libros de estudio.

c)Libros de trabajo.

d)Libros de referencia o consulta.

e)Libros o cuadernos de control.

7.3.2. Libros de lectura

Sirven para que los alumnos lean y aprendan distendidamente mediante la lectura. Es decir, para ser utilizados con gozo, sin la pesadumbre de la obligación de aprenderlos; para ambientar previamente una enseñanza o para ampliarla posteriormente; para leer, y no para estudiar. Ejemplos: libros de divulgación científica, literarios, históricos, etc.

7.3.3• Libros de estudio

-Son los que contienen la información de lo que el estudiante tiene que aprender y memorizar.

-Son equivalentes a los clásicos libros de texto.

-Frente a la idea de que estos libros tengan un contenido completo, es mejor un texto que necesite complemento, que no lo dé todo, que obligue a los chicos a salir de sus páginas para enfrentarse y enriquecerse con otros materiales de cultura.

-Por otra parte, tampoco puede admitirse que presenten contenidos acabados, cerrados, conclusos, sino que han de incitar al trabajo posterior, indicando que hay muchas otras cosas que pueden ser aprendidas y no están contenidas en él.

7.3.4• Libros de trabajo

-Indican las actividades a realizar, así como la técnica y el material que exige su realización.

-Las actividades deben ser numerosas, variadas y adecuadas a las características psicológicas y culturales de los alumnos. Debe haberlas no sólo mínimas sino de ampliación, y para todas las situaciones de aprendizaje. Y no han de faltar las de tipo creativo.

7.3.5• Libros de referencia o consulta

-Son aquellos a los que se acude para consultar un dato determinado: diccionarios, enciclopedias, atlas...

-Hay que huir de la creencia de que estos libros desbordan las posibilidades de los escolares; por el contrario, deben usarlos, y cuanto más, mejor.

7.3.6. Libros o cuadernos de autocontrol

-Sirven para que los escolares comprueben en qué medida han conseguido los objetivos de un trabajo o unidad didáctica.

7.3.7. Las fichas

-Cualquier libro puede ser sustituido por fichas.

-Tienen la ventaja de su movilidad y adaptabilidad.

-Un fichero pueden estar construyéndolo profesor y alumnos constantemente.

-Tipos de fichas (atendiendo al proceso completo del trabajo escolar):

- a)Fichas de orientación (también llamadas fichas directivas, fichas-madre o fichasguía): indican los trabajos o actividades a hacer, el modo de hacerlos y el material a utilizar.
- b)Fichas de información o documentación: proporcionan el contenido o enseñanza que se considera útil.
- c)Fichas de control: para comprobar resultados. El control debe incorporarse al trabajo diario y no convertirlo en un acto solemne.
- d)Fichas de apoyo: para alumnos con rendimiento insatisfactorio. Contienen las mismas ideas y ejercicios que las fichas de orientación e información, pero con diferente presentación y graduación de las dificultades.
- e)Fichas de desarrollo, proacción o ampliación para los más capaces: profundización, creatividad...

7.4. Material producido por los alumnos

El quehacer escolar no consiste simplemente en ver y oír (material audiovisual), es decir en percibir: esto constituye una parte del aprendizaje basada en el aspecto más bien receptivo del mismo. Por eso es necesario un tipo de material que ayude a los alumnos en su actividad interna de reflexión y creatividad, y también en su manifestación externa, de orden sensible: es el material producido por los alumnos. En él se incluyen los talleres, laboratorios, aulas de plástica y pretecnología, multicopista, fotocopidora, pequeña imprenta, aparatos (físicos, geométricos, geográficos...), maquetas, etc.

7.5. Material realista o tridimensional

-Es, junto al anterior, el material por excelencia, ya que el objeto del aprendizaje es la realidad.

-Existen muchas limitaciones, sin embargo, para usar los objetos reales en las escuelas.

-En este material tenemos:

a)Material natural: piedras, plantas, animales...

b)Material manufacturado: cuerdas, telas, esculturas, globos terráqueos, mapas...

c)Material representativo de la cultura: museos, obras de arte, edificios artísticos o culturales, etc.

7.6. Tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación'

7.6.1. Los nuevos escenarios sociales y sus implicaciones en el ámbito educativo

En plena Era de la Información y el Conocimiento, nuestras instituciones educativas, nacidas entre otras muchas cosas para responder a las necesidades de las sociedades industriales del siglo xx, tienen que adaptarse a un nuevo panorama económico, social y cultural si lo que quieren es seguir formando personas íntegras y ciudadanos competentes.

Como muchos autores señalan (Lugones, 2002; Bosco y Rodríguez, 2008; Marqués, 2000; Arca, 2002; Sevillano, 2003; Llorens y Fernández, 2006; Cabero, 2007), entre las transformaciones más notorias que definen a esta sociedad del conocimiento cabe citar las siguientes:

-El conocimiento se ha convertido en el factor clave para generar valores objetivos, acordes con la realidad.

-El cambio, las transformaciones, son una constante en este tipo de sociedades.

-El volumen de información es desmesurado y crece de forma imparable.

-Los saberes útiles cambian con mucha rapidez, por lo que la capacidad de razonar y la disposición de aprender cosas nuevas se constituyen en valores muy necesarios, sin olvido de los demás.

-El desarrollo continuo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, su fácil acceso y la creciente oferta, han hecho que éstas penetren en todos los sectores humanos.

-Con la omnipresencia de los medios de comunicación (TV, Internet), van tomando mayor importancia los aprendizajes informales que las personas realizamos a diario.

Estas características están produciendo cambios sobresalientes que afectan de manera especial a la educación:

-Las instituciones educativas han dejado de ser la única fuente de información.

Medios como la televisión o Internet constituyen, en palabras de García Hoz, paidocenos² que se encargan ahora de difundir conocimiento que las personas adquieren informalmente. -----

- Las TIC también han llegado al ámbito educativo, donde se emplean con múltiples funciones, fuente de información, canal de comunicación, medio de expresión, gestión administrativa, etc.

-Algunos de los servicios para los que se concibieron las instituciones educativas, como es la transmisión de información, se reorientan ahora a la capacidad de saber buscar información. La principal función del profesor, hoy, no consiste tanto en explicar la ciencia cuanto en enseñar a adquirirla, como hemos afirmado en capítulos anteriores. La saturación de información cambiante hace que lo importante ahora sea la capacidad de seleccionar contenidos y transformarlos en conocimientos.

-Se convierte en necesaria la formación de ciudadanos reflexivos, críticos, participativos y capaces de aprovechar los avances tecnológicos de su época.

-De entre todas las facetas que una educación integral demanda, cabe resaltar ahora la de centrar su empeño en consolidar mentes flexibles, adaptables a los cambios, que sepan diferenciar lo importante de lo trivial, lo permanente de lo transitorio. Por ello es necesario hacer hincapié en el riesgo de considerar todo como relativo y mudable, pues la realidad que obedece a la naturaleza de los seres no es cambiante;

lo que cambia son los medios y formas de obtener las verdades de esa realidad.

- El aprender durante toda la vida se impone ante el panorama multicolor de estas sociedades.
- Algunos roles desempeñados por profesores y alumnos en décadas anteriores han quedado obsoletos ante las circunstancias actuales.
- Los fines y métodos para enseñar deben ser revisados para adecuarse a este nuevo modelo social.

Para responder a estos retos educativos, los educadores se ven obligados a desarrollar nuevas competencias que les permitan desempeñar su profesión en la Era Digital. Según la UNESCO (Proyecto Estándares de Competencias TIC para Docentes, 2008), "para vivir, aprender y trabajar con éxito en una sociedad cada vez más compleja, rica en información y basada en el conocimiento, los docentes deben utilizar la tecnología digital con eficacia". En este mismo sentido, la Red Universitaria Española de Tecnología Educativa (RUTE, 2008), mantiene que la formación del profesorado en competencias relacionadas con las tecnologías es fundamental, destacando las siguientes:

- Competencias instrumentales informáticas: conocimientos, habilidades y destrezas a la hora de manejar tanto software como hardware.
- Competencias de uso didáctico de la tecnología: conocimientos, habilidades y destrezas para integrar las TIC en las aulas de tal manera que mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Competencias para docencia virtual: conocimientos, habilidades y destrezas para enseñar a través de aulas virtuales.
- Competencias socioculturales: conocimientos y actitudes para formar al alumnado como ciudadanos de la sociedad contemporánea.
- Competencias comunicacionales a través de las TIC: habilidades y estrategias de comunicación y trabajo colaborativo a través de espacios y redes virtuales.

Esta nueva concepción del docente se traduce en nuevos roles que deberá desempeñar (Gisbert, 2002):

- Consultor de Información. Busca materiales y recursos y orienta a los alumnos en el acceso a la información.
- Colaborador en grupo. Favorecedor del trabajo colaborativo.
- Trabajador solitario. Desempeñar sus labores desde el hogar o formarse en el propio puesto de trabajo.
- Facilitador de Aprendizajes. Su papel de transmisor de conocimientos deja de ser fundamental para convertirse en facilitador, guía, asesor y proveedor de documentación y recursos.
- Desarrollador de cursos y materiales curriculares tecnológicos.
- Supervisor académico. Diagnostica las necesidades académicas de los alumnos y les orienta convenientemente.

Por su parte los alumnos, para desenvolverse en la sociedad del conocimiento, deberán desarrollar nuevas capacidades que en síntesis podrían resumirse en (Cabero, 2007):

- Saber ser: que el cambio en los medios y formas no diluya su unidad personal e identidad.
- Capacidad de análisis y síntesis.
- Capacidad de aplicar los conocimientos.
- Resolución de problemas.
- Capacidad de aprender.
- Trabajo en equipo.

- Habilidades interpersonales.
- Planificación y gestión del tiempo.
- Gestión de la información.
- Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones.
- Creatividad.
- Conocimiento sobre las diferentes áreas de estudio.

7.6.2. Integrar tecnología educativa en las aulas

Para introducir tecnologías de la información y la comunicación con éxito en las aulas es preciso entender su estrecha relación con el resto de elementos del currículo. El objetivo es que estas herramientas nos ayuden y mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero para que esto ocurra, debemos dejar de entenderlas como un objeto más dentro de clase, y pensarlas como una oportunidad para enriquecer los aprendizajes si sabemos darles sentido y fundamento pedagógico. Una integración crucial supone previamente planificar su incorporación acorde con los contenidos, objetivos, metodología y evaluación de la Programación de Aula de cada asignatura o materia. Los medios tecnológicos empiezan a cobrar sentido en la medida en que tenemos claro:

- Con qué finalidad los vamos a utilizar (por ejemplo: para que discriminen los colores, para que aprendan a restar, etc.).
- Cómo los vamos a utilizar (organización, espacios, tiempos, metodología).
- Qué contenidos y recursos vamos a seleccionar.
- Cómo evaluaremos los conocimientos, aptitudes y actitudes y valores del alumno, así como a la propia tecnología.

En las Instituciones educativas las TIC cumplen una serie de funciones que según Marqués (2000), pueden resumirse en:

- Alfabetización TIC de profesores, alumnos y familias.
- Uso personal, tanto para alumnos como para profesores (para aprender, expresarse, comunicarse, colaborar, compartir, etc.).
- Gestión de Centros. Nos referimos a funcionalidades relacionadas con secretaría online, biblioteca, tutorías de alumnos.
- Uso Didáctico. Se emplean las tecnologías para escribir, dibujar, buscar información, reforzar conceptos, etc.
- Comunicación. Se emplean para interaccionar con/entre la comunidad educativa.

En cuanto a los criterios que tendremos en cuenta a la hora de seleccionar una tecnología u otra Cabero (2000), nos propone los siguientes:

- Optaremos por unos medios o por otros en función de los objetivos y los contenidos que deseemos alcanzar.
- Tendremos en cuenta las preferencias del profesorado y el alumnado.
- Hemos de contemplar las características de los usuarios de la tecnología: edad, nivel sociocultural, necesidades, intereses, etc.
- También es importante considerar el contexto donde deseamos introducir la tecnología (población, centro educativo, aula...).
- Las diferencias entre el alumnado: estilo de aprendizaje, procedencia, lenguaje, etc.
- Trataremos de seleccionar medios que permitan la máxima participación del alumnado y el profesorado.
- Elegiremos las tecnologías en función de la facilidad de manejo o de uso.
- Optaremos por los medios que mejor puedan relacionarse con otras tecnologías.
- Seleccionaremos tecnología que disponga de capacidad de personalización y

adaptación al usuario.

Para entender los tipos de recursos disponibles actualmente y la función educativa que pueden cumplir en las aulas, proponemos el cuadro 7.1 de consulta basado en la propuesta de Marqués (2000):

CUADRO 7.1. Función educativa de los recursos tecnológicos en el aula

<i>Función educativa</i>	<i>Recursos</i>
Medio de Expresión	<ul style="list-style-type: none"> • Procesadores de Textos, editores de imagen y vídeo, editores de sonido, programas de presentaciones de diapositivas, editores de páginas web. • Herramientas de Autor para crear materiales didácticos interactivos. • Cámara fotográfica, vídeo. • Sistemas de edición de vídeo, digital y analógico.
Canal de Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Correo electrónico, chat, foro, videoconferencia, listas de distribución.
Instrumento para procesar información	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de cálculo, gestores de bases de datos. • Lenguajes de programación. • Programas para el tratamiento de la imagen y el sonido.
Fuente de Información y de Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • CD-Rom, vídeos, DVD, páginas web de interés educativo. • Prensa, Radio, Televisión.
Instrumento para procesar la información	<ul style="list-style-type: none"> • Generadores de Mapas Conceptuales. • Herramientas de Autor. • Software educativo.
Instrumento para la gestión administrativa y tutorial	<ul style="list-style-type: none"> • Programas específicos para la gestión de centros y seguimiento de tutorías. • Web del centro para facilitar trámites online.
Herramienta para la Evaluación y Orientación	<ul style="list-style-type: none"> • Herramientas de Autor como Jclic, Hot Potatoes, Edilim. • Webquests. • Páginas web.
Medio Didáctico Material Didáctico	<ul style="list-style-type: none"> • Materiales didácticos multimedia (soporte disco o Internet). • Simuladores. • Programas educativos de radio, vídeo y televisión. • Materiales didácticos en prensa.
Soporte de nuevos escenarios formativos	<ul style="list-style-type: none"> • Entornos virtuales de enseñanza como Moodle, Joomla, Live@edu.
Medio Lúdico para el desarrollo cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> • Videojuegos.

7.6.3. La Web 2.0 educativa

Desde el año 2004 Internet está cambiando progresivamente, está experimentando una

revolución que ha dado lugar a una segunda generación de servicios, a una Red de Redes mejorada, conocida como Web 2.0, que ha pasado de albergar las tradicionales páginas web estáticas (elaboradas por un experto en lenguaje HTML y donde el internauta no podía interactuar, era un mero lector pasivo), a las páginas webs dinámicas, que se pueden editar por cualquier usuario de forma rápida y sencilla, sin apenas conocimientos técnicos y donde el Internauta es el "Rey" y se le pide que participe activamente en la construcción de cada espacio. El éxito de un sitio web depende ahora de la colaboración de los usuarios, sólo es necesario fijarnos en los casos de Wikipedia o Youtube para darnos cuenta de ello.

Las principales características que definen a esta Web 2.0 son (Castaño, 2008):

- La Web como plataforma. Uno de los principios de la filosofía Web 2.0 es utilizar Internet como base para ejecutar los programas que habitualmente guardamos en el disco duro de nuestro ordenador (aplicaciones de ofimática, programas de diseño...), y para almacenar los archivos que se produzcan a partir de estos programas, de tal manera que quedemos liberados del pago de licencias, instalación de aplicaciones, actualizaciones de software, etc. De forma alternativa, el nuevo Internet nos ofrece un conjunto de servicios gratuitos online que sustituyen o complementan a esos programas de pago que instalamos en nuestros ordenadores.
- Programación Sencilla. Los servicios y herramientas que ofrece la Web 2.0 han aligerado su programación y composición, de tal manera que permiten a un usuario básico diseñar y crear contenidos con total sencillez.
- La Web como conjunto de servicios. El nuevo Internet nos ofrece ahora el software que normalmente instalamos en nuestros equipos, de manera gratuita, para utilizarlo online y en forma de servicios. Podemos encontrar desde herramientas para crearnos un blog, a discos duros virtuales, pasando por servicios para retocar fotografía, editar vídeos... Se llega a decir que "si buscas, todos los días encontrarás una nueva herramienta".
- Aprovechamiento de la Inteligencia Colectiva. El permitir que los usuarios participen y aporten sus ideas y conocimientos a través de estos servicios 2.0 convierten

Internet es un cerebro global que gestiona los saberes, un claro ejemplo son las Redes Sociales, los marcadores sociales, servicios como Flickr o Wikipedia.

- Todos podemos publicar. Las dificultades que nos impedían publicar en Internet, como vemos, han desaparecido. El mejor ejemplo de ello es la proliferación de Blogs y Wikis que nos encontramos al navegar por Internet. Gracias a los nuevos servicios 2.0, fáciles de manejar, rápidos e intuitivos, la mayoría de usuarios podemos ahora publicar nuestros propios contenidos sin ayuda de nadie.
- La gestión de los contenidos. Esta facilidad a la hora de publicar información hace que el volumen de ésta crezca sin parar, haciéndose necesarias herramientas que nos permitan gestionar toda esta documentación. En este sentido la Web 2.0 pone a nuestro alcance servicios como el etiquetaje, los marcadores sociales o el hipertexto.

Pero ¿qué repercusión tienen estos nuevos servicios en el campo de la educación? La Web 2.0 implica la democratización del acceso a publicar en Internet y supone las siguientes aportaciones (Castaño, 2008):

- La Selección y organización individual de contenidos, que promueve los roles de profesores y alumnos como originadores activos de nuevas formas de conocimiento.
- El aprovechamiento del poder de la comunidad: aprender con y de otros alumnos, compartiendo conocimiento.
- La utilización de herramientas potentes y a la vez sencillas e intuitivas, sin necesidad de conocimientos técnicos.
- La posibilidad de trabajar con software libre y contenidos abiertos.
- La creación de comunidades de aprendizaje.
- El efecto Red, del trabajo individual a la cooperación entre iguales.

En definitiva, las nuevas herramientas de Internet ayudarán a que nuestras clases sean

más activas, participativas, colaborativas, creativas, motivadoras..., si sabemos integrarlas dentro del currículo.

Respecto al tipo de herramientas o servicios que nos ofrece actualmente la Web 2.0, siguiendo el Catálogo de la Universidad Internacional de la Rioja, podríamos resumirlas en:

- Agregadores. Nos permiten suscribirnos a fuentes de noticias en formatos RSS (periódicos, revistas especializadas, etc.).
- Discos Duros Virtuales. Posibilitan almacenar datos y acceder a ellos de forma remota, online. En educación, podemos utilizarlos para compartir archivos, distribuirlos, clasificarlos o mantenerlos accesibles.
- Podcastings. Permiten publicar y compartir ficheros de audio. Además, algunas ofrecen servicios de suscripción RSS proporcionando el código correspondiente para embeberlo en otras aplicaciones como blogs. En el ámbito educativo, pueden servirnos para enriquecer los contenidos curriculares con audio, descargar cuentos, conferencias, apoyar el aprendizaje de las asignaturas de idiomas...
- Blogs. También conocidos como bitácoras, nos permiten recopilar textos, artículos, opiniones sobre un determinado tema o contenido. Muy útiles para publicar los contenidos de una asignatura, lecturas recomendadas, emplearlos como periódico de la clase, o como portafolios del alumno...
- Buscadores. Se trata de programas que inspeccionan las páginas de la World Wide Web de forma metódica y automatizada. La aplicación educativa puede consistir en buscar diferentes fuentes de información, trabajar la lectura comprensiva o desarrollar el sentido crítico.
- Herramientas para la comunicación Instantánea como la mensajería o la videoconferencia. Se emplean generalmente para intercambiar información, transferir ficheros, realizar reuniones con participantes alejados geográficamente, etc.

- Filtros Sociales. Se trata de herramientas en donde un grupo de usuarios ve noticias, ideas y opiniones propuestas por otros, para así seleccionar las más valoradas. Pueden servirnos para aprender a ser críticos, seleccionar información, flexibilizar las mentes, etc.
- Mapas, Gráficos, Diagramas. Son servicios que nos permiten diferentes tipos de mapas, gráficos y diagramas para construir líneas del tiempo o mapas conceptuales de forma rápida y sencilla.
- Fotos. Son herramientas online que permiten a los usuarios subir imágenes a la web y compartirlas, generar álbumes, etiquetarlas, editarlas. En educación podemos crearnos nuestro propio álbum de imágenes en función de cada materia o asignatura.
- Geolocalización. Son todas las herramientas disponibles en la web que facilitan la localización de recursos a través de mapas (geolocalización). Permiten además la personalización de mapas mediante el trazado de rutas, establecimiento de marcadores de posición, etc.
- Marcadores Sociales. Son servicios que nos ayudan a guardar, clasificar y compartir nuestras páginas web favoritas de Internet de manera online. Podemos emplearlos para generar webgrafías temáticas o compartir información de interés.
- Microblogging. Se trata de herramientas que permiten a sus usuarios enviar mensajes de hasta 140 caracteres para publicarlos y compartirlos por Internet de forma instantánea. Se utilizan normalmente para estar actualizados sobre una determinada información que queramos seguir.
- Ofimática en línea. Se trata de un servicio alternativo y gratuito a los paquetes de pago que ofrece de forma online, procesadores de texto, hojas de cálculo, presentación de diapositivas, sin necesidad de tener instalado ningún programa en local. Los archivos pueden almacenarse, editarse y compartirse online, lo que supone una importante posibilidad para el trabajo colaborativo y colectivo en las aulas.

- Páginas de Inicio. Se trata de páginas de arranque que pueden integrar diferentes herramientas como relojes, calendarios, listados de noticias que cada usuario personaliza en función de sus intereses. En el ámbito educativo, se pueden utilizar para acceder de manera rápida a la información, facilitar nuestras tareas diarias, y organizarnos... 11 O
- Presentaciones. Son herramientas web que permiten alojar nuestras presentaciones multimedia de forma online, publicarlas o compartirlas. Nos sirven para difundir materiales o trabajos realizados con Powerpoint o Flash.
- Redes Sociales. Son servicios que se utilizan para conectar a personas con algún punto o vínculo en común, amigos, tipo de estudios, ciudad en la que viven, intereses... Se utilizan para comunicarse, compartir ideas, información o incluso archivos.
- TVDigital. Se trata de herramientas que nos permiten almacenar, divulgar y compartir vídeos digitales a través de Internet, incluso personalizar canales o ver vídeo bajo demanda.
- Wikis. Es un servicio que nos permite crear sitios web, cuyas páginas se pueden editar de forma rápida, sencilla y en colaboración con otros usuarios. Esta característica hace posible la escritura colectiva que se puede emplear para generar enciclopedias, repositorios de contenidos, glosarios, diccionarios, manuales, etc.

7.6.4. Tecnología educativa emergente

El informe anual Horizon 2009, basado en la investigación cualitativa y a largo plazo para identificar las tecnologías emergentes que probablemente más fuerte impacto tengan en los entornos educativos, presenta este año seis nuevas tendencias que posiblemente tengan una importante repercusión en las instituciones dedicadas a la enseñanza, de uno a cinco años. También se exponen, en este mismo documento, los retos que van a determinar la forma como trabajaremos en el mundo académico en este mismo período de tiempo.

Las tecnologías recogidas en el informe están clasificadas en tres horizontes de

implantación que representan los plazos de tiempo en que probablemente, se convertirán en herramientas de utilización generalizada en el ámbito educativo. El primer horizonte de implantación asume la probable entrada en funcionamiento en las instituciones de modo generalizado dentro del año (2010); el segundo, a los dos o tres años (2011-2012); y el tercero, a los cuatro o cinco años (2013-2014).

Dentro del primer horizonte de implantación encontramos: los Móviles y la Computación en Nube.

-Los Móviles. Considerados ya un elemento más del trabajo en red en muchos campus universitarios, los móviles siguen evolucionando rápidamente. Las nuevas interfaces, la compatibilidad con Internet, su bajo coste, la posibilidad de grabar audio y vídeo, la capacidad de almacenamiento y de hacer funcionar aplicaciones de terceros o la geolocalización, los han convertido en herramientas versátiles que pueden adaptarse fácilmente a una gran cantidad de tareas de aprendizaje, productividad y redes sociales. Para muchos usuarios, los dispositivos móviles de banda ancha han empezado ya a realizar muchas tareas que antes eran terreno exclusivo de los ordenadores portátiles.

-La Computación en Nube. La nube es el término para designar a los ordenadores en red que distribuyen capacidad de procesamiento, aplicaciones y grandes sistemas a muchas máquinas. Aplicaciones como Flickr, Google, YouTube y muchas otras utilizan la nube como plataforma, del mismo modo que los programas de un ordenador de mesa utilizan tan sólo ese ordenador como plataforma. Para el usuario final, la nube es invisible. La aparición de las aplicaciones basadas en tecnología nube provoca un cambio en nuestra forma de ver cómo utilizamos el software y almacenamos nuestros ficheros, ahora online. Las instituciones de enseñanza empiezan a aprovecharse de aplicaciones prefabricadas en nubes dinámicas en constante expansión, que permiten a los usuarios finales realizar tareas para las que tradicionalmente se requerían licencias, actualizaciones y un alto coste.

En el horizonte a medio plazo, el Informe apunta a el Geo-Todo y la Web Personal.

-Geo-Todo. A medida que la dificultad de capturar y utilizar datos de geolocalización

disminuye, empiezan a aparecer aplicaciones para la investigación y el aprendizaje rápidas y económicas, además de efectivas. La geolocalización automática abre oportunidades para la investigación de campo y la adquisición de información en ciencia, estudios de observación social, medicina y salud, estudios culturales y otras áreas.

-Web Personal. La web personal es un término acuñado para representar una colección de tecnologías que confieren la capacidad de reorganizar, configurar y gestionar contenido en línea en vez de limitarse a visualizarlo. Con la utilización de un conjunto de sencillas y gratuitas herramientas, es fácil crear un entorno propio personalizado basado en la web - una web personal-, que facilite las actividades sociales, profesionales, de aprendizaje. Altamente flexibles y únicos para cada persona, estos entornos consisten en colecciones de herramientas seleccionadas por el usuario para satisfacer su estilo y preferencias.

Las dos tecnologías colocadas a largo plazo son: las Aplicaciones con Conciencia Semántica y los Objetos Inteligentes.

-Aplicaciones con Conciencia Semántica. Aunque los ordenadores son muy buenos a la hora de dar con palabras clave, son incapaces de entender el contexto en el que se utilizan estas palabras clave, lo que conduce a la pérdida de tiempo y la desesperación del usuario. En este sentido, las aplicaciones con conciencia semántica son herramientas diseñadas para utilizar el significado, o la semántica, de la información en Internet para hacer conexiones y proporcionar respuestas, que de otro modo podrían comportar una gran cantidad de tiempo y esfuerzo.

-Objetos Inteligentes. Son el vínculo entre el mundo virtual y el mundo real. Un objeto inteligente "sabe" cosas sobre sí mismo - dónde y cómo fue fabricado, para qué sirve, quién es su propietario y cómo lo utiliza, qué otros objetos se le parecen - y sobre su entorno. Las bibliotecas son claramente usuarios potenciales de los objetos inteligentes, pues las etiquetas inteligentes están consolidadas como medio de rastreo de colecciones y de comprobación de materiales.

En cuanto a los retos críticos que el Informe Report ha diagnosticado en las

organizaciones educativas actuales, podemos enumerar:

- Una necesidad cada vez mayor de formación académica en nuevas destrezas clave, como el alfabetismo informacional, el alfabetismo visual y el alfabetismo tecnológico.
- Las instituciones deben adaptarse a las necesidades de los estudiantes actuales e identificar nuevos modelos de aprendizaje que atraigan a las nuevas generaciones.
- La enseñanza superior se enfrenta a una creciente expectativa de oferta de servicios, contenidos y documentos audiovisuales para los dispositivos móviles.

Notas

Este epígrafe ha sido elaborado por Almudena Castellanos, con el soporte de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), a quienes agradecemos profundamente su colaboración.

2 García Hoz define la "paidocenosis" como el conjunto de estímulos educativos que tienden a configurar un modo de ser y de reaccionar en el educando.

8

Estrategias de motivación

8.i. Concepto de motivación'

Motivar es predisponer a los alumnos a que aprendan. Y dado que todo aprendizaje exige atención y esfuerzo, la motivación consigue que aquéllos dirijan sus esfuerzos para alcanzar determinadas metas y les estimula el deseo de aprender.

Un motivo es algo que constituye un valor para alguien. La motivación, pues, está constituida por conjunto de valores que hacen que un sujeto "se ponga en marcha' para su consecución.

La motivación hace que salgamos de la indiferencia para intentar conseguir el objetivo previsto. Entre motivo y valor no hay diferencia: motiva lo que vale para cada sujeto. Hoy existe gran confusión motivacional, es decir, de valores. La sociedad no ofrece al alumno - en el que predomina la capacidad mimética-, los mejores valores. Hay síndrome motivacional. Sin embargo, toda educación, para que se realice íntegramente, ha de ser motivada, pues de lo contrario puede no vencerse el esfuerzo que requiere. Por eso, a más motivación, más fácilmente se vence el esfuerzo. Toda enseñanza motivada es una enseñanza de valores que hace de ella misma algo valioso. Es necesario motivar las actividades escolares a fin de que haya esfuerzo voluntario por parte de quien aprende.

Para conseguir que los alumnos aprendan, no es suficiente con explicar bien la materia y exigirles que la estudien. Se hace necesario despertar su atención, crear en ellos un auténtico interés por el estudio - convencerles de que se trata de un valor-, y estimular su deseo de conseguir los resultados previstos y de realizar los trabajos escolares. Porque motivar es despertar el interés y la atención de los alumnos por los valores contenidos en cada materia. Un alumno está motivado cuando siente la necesidad de aprender lo que se está tratando. Esta necesidad le lleva a esforzarse y a perseverar en el trabajo hasta

sentirse satisfecho.

Ahora bien, para que los alumnos realicen el esfuerzo de estudiar cada materia, se hace preciso que encuentren en ellas significados y valores que den sentido al empeño que mantienen y que justifiquen el gasto de sus energías físicas y mentales. La motivación fracasa cuando los estímulos que se han utilizado para ella no encuentran eco en el alumno. Este eco se consigue si dichos estímulos están acordes con los intereses del educando. Ahora bien, todo interés es síntoma de una necesidad. Efectivamente, la necesidad se traduce por un estado de tensión que se manifiesta psicológicamente a través del interés. Por eso, interés y motivo pueden ser perfectamente identificados.

La motivación, pues, consiste en el hecho de convertir en actividad un interés o un motivo. El motivo es interior: es la razón íntima de la persona que la lleva a actuar, en nuestro caso a querer aprender. Motivo es lo que induce, dirige y mantiene la acción. El incentivo, por el contrario, es exterior: es lo que satisface la necesidad, a lo que se recurre para que la persona persista en sus esfuerzos, en el sentido de alcanzar un objetivo o satisfacer una necesidad. La persona actúa cuando siente una necesidad, lo que pasa a constituirse en interés o motivo para alcanzar alguna cosa, siendo el incentivo la posibilidad vislumbrada de satisfacer dicha necesidad.

8.2. Tipos de motivaciones

El cuadro 8.1 nos muestra los tres tipos de motivaciones propias de la persona, así como sus características y consecuencias pedagógicas (Bernardo Carrasco, J., 2004-c: 28-41).

CUADRO 8.1. Tipos de motivaciones

<i>Tipos</i>	<i>Niveles</i>	<i>Necesidades</i>	<i>Modo de satisfacerlas</i>	<i>Actuación del profesor</i>
<i>M1: Extrínseca</i>	1 (Material) Yo	TENER	Comer, vestir moto, coche, etc.	Premiar Castigar
<i>M2: Intrínseca</i>	2 (Subjetivo) Yo	SABER	Cultura Ciencia Arte	Saber enseñar Conciencia de éxito
<i>M3: Trascendente</i>	3 (Los demás) Tú	DARSE	Amor Lealtad Solidaridad Trascendencia	Presentar valores sociales y trascendentes

Si nos trasladamos a la clase y buscamos cómo motivar a nuestros alumnos para que estudien más, seguro que conocemos muchos sistemas para conseguirlo, pero es bueno ser conscientes del tipo de motivación en que nos basamos. La razón de esta conveniencia está en lo importante que es para las personas estar sensibilizadas a los tres niveles, y especialmente al tercero, por ser el que tiene más relación con la felicidad que tanto ambicionamos todos.

Toda decisión humana es debida a una motivación total:

$$M \text{ total} = M1 + M2 + M3$$

Y éstas serán más humanas en tanto en cuanto sepan poner las motivaciones trascendentes por encima de las otras dos, especialmente cuando exista una situación conflictiva entre ellas.

Por ejemplo, si acostumbramos a un estudiante a hacer las cosas por dinero, no debe extrañarnos que el día de mañana sea un materialista, o por lo menos nos arriesgaremos a ello (Corominas, F., 1991: 151-187).

8.2.1. Motivación extrínseca

Al tomar una decisión, que supone un esfuerzo, con el fin de cubrir necesidades materiales justas, estamos usando correctamente la primera motivación, pero si lo hacemos por cubrir necesidades superfluas, empezamos a desviarnos del camino correcto.

La educación que emplea el sistema de premios y castigos refuerza las motivaciones extrínsecas y tiende a valorar, a la larga, las cosas materiales y, como consecuencia, a dar valor relevante a la satisfacción inmediata. El materialismo y el consumismo serán los límites negativos de esta motivación. Serán una consecuencia natural cuando se hayan sobrevalorado las cosas materiales.

8.2.2. Motivación intrínseca

Cuando la propia satisfacción de llevar a cabo una acción es la que nos mueve a hacerla, sin necesidad de recibir nada del exterior, estamos dentro de una motivación intrínseca. Esto se observa, por ejemplo, cuando estudiamos porque nos gusta estudiar, nos gusta sobresalir en clase, nos gusta aprender, nos gusta ser los mejores. Cuando hacemos un deporte o desarrollamos una afición por la propia satisfacción que sentimos al realizarla.

Educamos dentro de esta motivación cuando apoyamos el ego; cuando hacemos ver las ventajas personales que, para uno mismo, encierran las acciones: jugar, estudiar, trabajar, etc.; cuando hacemos uso de elogios personales para motivar una acción o un cambio de actitud, la satisfacción de saber dar cada vez más de algo, el propio placer personal de aprender.

El límite negativo de esta motivación se alcanza cuando se anteponen los intereses nuestros a los de los demás, o se sobrepasan los límites justos. El egoísmo y la soberbia son dos peligros de los límites negativos de la motivación intrínseca.

8.2.3. Motivación trascendente

Esta motivación es propia de los seres humanos, está por encima de las inclinaciones de los instintos, y directamente conectada con la voluntad de las personas. Estamos dentro de la motivación trascendente cuando la razón que nos mueve a hacer algo está por encima del logro de una ventaja o interés personal, porque va dirigida a satisfacer las necesidades de otras personas o dar cumplimiento a lo que se considera el sentido de la propia vida. Aquí desempeña un papel fundamental hacer algo por amistad, lealtad u otros ideales elevados.

El comportamiento ético y moral está dentro de este tipo de motivaciones, si es la

voluntad la protagonista de la acción en busca de un bien desinteresado.

Cuando en la clase reforzamos el espíritu de equipo, la confianza, la colaboración, etc., estamos dentro del tercer nivel motivacional.

Potenciamos nuestra entrega cuando crecemos como personas libres y responsables, en todos los niveles.

8.3. Algunas claves para motivar en el aula

La relación entre motivación y esfuerzo es de tal naturaleza que podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que forman las dos caras de una misma moneda: la moneda del aprendizaje. Efectivamente, se motiva para que haya esfuerzo, o lo que es igual, siempre que nos esforzamos lo hacemos porque tenemos una razón o motivo suficiente para hacerlo. Nadie se esfuerza porque sí, sin que exista una razón que le haya movido a ello. Otra cosa es que los motivos sean acertados o no: pero sin algún motivo que lo justifique, sea el que sea, no hay esfuerzo.

Por eso a continuación presentamos algunas claves concretas y prácticas que ayuden al profesor a motivar a sus alumnos en el aula, que es donde desarrolla de modo prioritario su labor. Estas claves han sido sacadas de las conclusiones a las que han llegado algunas de las investigaciones más importantes que se han llevado a cabo sobre aspectos diversos relacionados con la motivación. Es decir, que nuestra labor ha consistido en concretar acciones y principios válidos para el aula, extraídos de los resultados a los que han llegado dichas investigaciones. Por eso el orden a seguir va a consistir en resumir, en primer lugar, la teoría de la investigación correspondiente, para añadir a continuación las claves o normas concretas que hemos obtenido de ellas.

8.3.1. Las grandes motivaciones humanas, según García Hoz

Todas las motivaciones expresadas por los diversos autores se basan, en última instancia, en lo que el profesor García Hoz entiende como necesidades profundas de la persona. Necesidades éstas que son analizadas no sólo desde una perspectiva puramente experimental, sino, sobre todo, bajo una seria visión crítica del hombre. "Si desde el punto de vista de la formación cultural en la Educación Personalizada el alumno es considerado

como un sujeto capaz de recibir estímulos docentes y también de descubrir, desde el punto de vista de la formación moral se entiende como un sujeto cuya actividad responde a la exigencia de necesidades profundas que deben ser satisfechas. El sentido de seguridad, el sentimiento de dignidad y la solidaridad pueden explicar las motivaciones fundamentales de la conducta humana.

El deseo de seguridad no es más que la expresión, consciente e inconsciente, de la radical limitación del ser humano; la vivencia de que su propio ser puede dejar de ser y al mismo tiempo el impulso fundamental a seguir siendo.

El sentimiento de dignidad no es otra cosa que la conciencia que el hombre tiene de ser sujeto frente al mundo de mera objetividad que le rodea; la conciencia de sentirse superior a lo que es pura naturaleza. Si el sentimiento de seguridad apunta a la conservación del ser, el sentimiento de dignidad implica la necesidad de vivir como persona. El sentimiento de seguridad nos lleva a apoyarnos en nosotros; el de dignidad a su vez requiere que los demás nos reconozcan, respeten y traten como personas. Seguridad y dignidad se realizan, aunque de distinta manera, en la comunicación.

La solidaridad es la manifestación activa de la apertura de la persona. Incluye una variadísima gama de actividades y situaciones que van desde el puro entendimiento hasta la entrega nacida del amor más profundo. Quizás pudiera decirse que, en la comunicación se halla la máxima realización de la seguridad y de la dignidad, puesto que en cuanto se busca el apoyo de los otros, el hombre se siente más seguro; en tanto que la comunicación significa proyección en los demás, es la más alta dignificación de la persona humana" (García Hoz, V., 1993: 171-187). Así pues, todas las motivaciones humanas anclan sus raíces en estas tres necesidades-ejes de la conducta personal.

Al ser ésta una teoría integradora, es decir que abarca todos los ámbitos de la persona, puede afirmarse que todas las demás teorías y normas de acción consecuentes están comprendidas aquí. Por eso nos vamos a limitar a enumerar algunos principios normativos que se desprenden de un modo muy directo de los tres motivos básicos que indica Víctor García Hoz.

a) Con respecto al deseo de seguridad-

- Ejercitar la libertad y autonomía: saber gobernar la propia vida.
- Tener seguridad en sí mismo.
- Fomentar el autoconcepto, la autoestima y el autocontrol de modo realista.
- Corregir, cuando proceda, de modo amable, de forma que el alumno perciba que, lo que ha hecho, puede hacerlo bien o mejor.
- La vida escolar no debe estar divorciada de la realidad humana de sus alumnos. Es necesario que las diversas materias atiendan las necesidades biopsicosociales de los escolares, de forma que las actividades que realicen tengan significado y utilidad inmediata.
- Indagar en las aspiraciones de sus alumnos para relacionarlas con la enseñanza, poniendo de manifiesto que su materia puede ayudar al escolar en la consecución de sus objetivos más íntimos. Además el profesor debe ayudar a que el alumno se ajuste a sí mismo y a la realidad, de forma que sus aspiraciones sean realistas, es decir, no estén ni por encima ni por debajo de sus posibilidades.
- Explorar los muchos motivos que están presentes en cada educando. Hay que tener en cuenta las diferencias individuales en la motivación.
- Predisponer a los alumnos para el esfuerzo. Ofrecer razones - motivos - de valor capaces de despertar en ellos atención e interés. Por eso es necesario valorar las tareas y esfuerzos realizados por ellos, ya que si no se hace durante algún tiempo, la motivación inicial tiende a extinguirse y, en consecuencia, desciende el nivel de rendimiento. Los motivos o razones más eficaces y de efectos más duraderos son siempre los trascendentes.

b) Relacionados con el sentimiento de dignidad:

- Reconocer su propia dignidad por parte de los demás (respeto y consideración).
- Ser consciente de poseer una peculiar capacidad para preguntarse por lo que le rodea y por sí mismo, para fraguar pensamientos, valoraciones y decisiones

mediante la reflexión (cognición y metacognición).

- Promover el deseo de ejecución: posesión espiritual de lo que una cosa es (su esencia): de su verdad, de su belleza, de su bondad.
- Ser capaz de modificar la realidad de acuerdo con sus propias ideas (creatividad).
- Valorar la dignidad de las personas, manifestada en el trato.
- Orientar a cada alumno para que sepa encontrar el sentido de su vida, es decir, la contestación a la pregunta de "por qué" y "para qué" vive; la razón por la cual vale la pena vivir, fortaleciendo la propia identidad personal, mediante la integración de valores acordes con su dignidad. Cualquier persona, a pesar de sus limitaciones, puede dar un sentido a su vida.
- Conseguir que el escolar se comprometa en la realización de sus tareas o trabajos.
- Fomentar la coherencia entre lo que se piensa, se dice y se hace: ser consecuentes.

c) En relación con la necesidad de apertura (solidaridad):

- Respetar a cada uno de los componentes de la comunidad educativa tal como es.
- Fomentar el compañerismo, la amistad, la cooperación, ayuda, apoyo y confianza con los que nos rodean. Ser consciente de que interaccionamos constantemente con los demás: así como yo necesito de los otros, los otros necesitan de mí.
- Esforzarse por comprender a los demás.
- Obrar de manera socialmente adecuada.
- Utilizar dos medios excelentes de educar en valores: el ejemplo del profesor y el modelado.
- Los valores no se "predican" ni se imponen: se aprenden creando "ámbitos de encuentro" en los que el alumno los descubre e integra libremente. Para ello la comunicación interpersonal ha de ser confiada y positiva.

-Procurar cumplir las siguientes condiciones para educar en valores:

a) Unión, esfuerzo conjunto de todo el profesorado. Evitar contradicciones.

b) Profundo respeto:

- por la libertad humana

- por los propios valores

c) Entusiasmar con los valores: asumirlos, vivirlos, amarlos.

-Utilizar, entre otros, los siguientes medios para la educación en valores: juegos, cuentos, "role-playing", diálogos, debates, trabajo en grupos, entrevistas, comentario (de lecturas, cine, TV, revistas...), teatro, etc.

8.3.2. Necesidad de logro: McClelland

Todas las personas tienen necesidad de logro, que se manifiesta de dos formas:

a) Personas cuya necesidad de éxito es más fuerte que la de evitar el fracaso.

Prefieren tareas en las que corran riesgos moderados, en las que sea fácil tener éxito.

b) Personas cuya necesidad de evitar el fracaso es más fuerte que la de tener éxito.

Elegirán tareas sencillas para prevenir el fracaso, o muy difíciles para poder achacar el fracaso a la dificultad de la tarea.

Esta teoría está referida directamente a la conciencia de éxito de los alumnos, por lo que la consideramos una de las más importantes - muy relacionada, por otra parte, con el deseo de seguridad y de dignidad de García Hoz-. En este sentido se puede afirmar que:

- Una de las motivaciones más poderosas es la conciencia de éxito por parte del alumno: en otras palabras, el éxito puede generar más éxitos, y lo mismo puede llegar a ocurrir con los fracasos. Los profesores tienen que convencerse de que, cuanto más suspenden, pueden aumentar las posibilidades de suspender todavía más la próxima vez. Porque nada desanima tanto al educando como el fracaso

continuado. Por eso sólo se le deben mandar tareas y exigir contenidos en los que el profesor sabe de antemano que, con el necesario esfuerzo, va a tener éxito y no va a fracasar: porque, repetimos, el éxito es más incentivador que el fracaso.

- El reconocimiento de los resultados por parte de los alumnos es un fuerte estímulo para corregir errores, mejorar y obtener más rapidez y exactitud. Por ello interesa indicar los resultados de sus trabajos lo antes posible. El reconocimiento de los aciertos en el trabajo realizado es percibido por el alumno como un éxito, y la esperanza de obtener más éxito estimula a reiterar el comportamiento aprobado por el profesor.
- También produce buenos resultados dar a los alumnos la oportunidad de elegir tareas con distintos niveles de dificultad y reforzarles en la elección de niveles moderadamente altos.

8.3.3. Curiosidad y manipulación: Harlow y Butler

Las personas también actúan por una necesidad de curiosidad o por el simple placer de la exploración visual y táctil (manipulación).

Los objetos o situaciones que presenten muy poca o demasiada novedad o complejidad provocarán una conducta de búsqueda de información menor que los estímulos de novedad y complejidad moderadas.

Algunos principios de actuación derivados de esta teoría podrían ser los siguientes:

- El profesor debe ilustrar y llevar a lo concreto los conocimientos que han de adquirir los alumnos a través de algo más que las palabras, que siempre se mueven en el campo de la abstracción. Para ello debe proveer la adquisición y confección del material necesario para ser usado en la enseñanza de su asignatura. Porque la motivación aumenta cuando el material didáctico que se utiliza es el adecuado, ya que consigue hacer más intuitivo el aprendizaje (intervención de los sentidos, materialización de las ideas).
- Hemos de dar oportunidades a los alumnos de explorar visualmente estructuras y

objetos relacionados con las unidades de enseñanza que han de aprender.

- Las unidades de enseñanza que programemos deben alentar a los alumnos a manipular objetos, manejar materiales y realizar experimentos.

8.3.4. Utilización de reforzamiento: conductistas

Los refuerzos en educación se refieren fundamentalmente a recompensas externas. Los conductistas consideran que la elección de un refuerzo apropiado es un factor decisivo a la hora de cambiar o motivar la conducta de una persona.

Los programas de reforzamiento pueden ser continuos o intermitentes, según la conducta deseada se refuerce siempre que aparezca, o sólo a veces. La ventaja de los programas intermitentes es que la conducta deseada tarda más tiempo en extinguirse que en los continuos, pudiendo incluso hacerse permanente esa conducta.

He aquí algunos aspectos prácticos derivados de esta teoría:

- Los refuerzos no son necesariamente recompensas materiales. Cualquier respuesta que aumente la probabilidad de que una conducta se repita es un refuerzo. En este sentido, los refuerzos materiales (premios, dinero, fichas...), hay que emplearlos sólo cuando los refuerzos psicológicos (sonrisas, muestras de aprobación, elogios...), no den resultado.
- No se deben emplear recompensas externas en tareas que anteriormente se han aprendido sólo por su interés intrínseco.
- Es útil el empleo de recompensas con las personas a las que les desagrada una determinada tarea o cuando el desarrollo de la misma sea un proceso lento y arduo.
- Los refuerzos han de utilizarse con mucha prudencia, no de modo continuo, y siempre que no perjudiquen la motivación intrínseca o automantenida. Los profesores han de evitar que un alumno dependa demasiado de refuerzos externos, que han de considerarse siempre como apoyos temporales: ayudan cuando son necesarios, pero pueden resultar perjudiciales cuando no se los necesita.

•Por lo que se refiere a los premios y castigos, conviene tener en cuenta las siguientes consideraciones:

-El elogio es útil si surge de un modo espontáneo, no artificial, y se dirige a un trabajo o esfuerzo concreto. Los elogios producen mejores resultados en alumnos menos capaces; en los más capaces producen poco efecto.

-Con la alabanza se corre menos riesgo de ser injusto que con el reproche; además motiva a más largo plazo.

-El reproche tiene un efecto más motivador que la alabanza en espacios cortos de tiempo. El reproche se olvida rápidamente, mientras que la alabanza persiste durante más tiempo.

-El premio educativo exige que sea equilibrado: ni excesivo ni escaso.

✓ Debe caer dentro de las expectativas del alumno.

✓ Servirá de indicador de la conducta deseada.

✓ Se deben evitar la inconsistencia y arbitrariedad.

-No hay que desechar sin más el castigo, siempre que:

✓ Se utilice con moderación, y sólo cuando sea necesario.

✓ Se administre reflexivamente, no por ira, razonando el porqué.

✓ Sea proporcional a la falta.

✓ Sirva para que el alumno mejore.

8.3.5. Disonancia cognitiva: Festinger

Las acciones de una persona están gobernadas por sus cogniciones y por el deseo de mantener un equilibrio o armonía entre ellas. Pero a veces dos cogniciones entran en conflicto; por ejemplo: creer que puedo obtener buena nota en una asignatura, y

obtenerla baja. Entonces se produce una disonancia, que es un estado motivacional de descontento o desequilibrio. La tendencia es sentirse motivado a eliminar la disonancia, bien cambiando las ideas ("realmente he sobrestimado mis capacidades"), bien cambiando la conducta ("he de estudiar más para mejorar la nota, porque puedo"). Las disonancias más frecuentes se deben sobre todo a dos causas: tener que tomar decisiones cuando existen varias alternativas, y existencia de discrepancia entre las creencias y las acciones o conductas.

Algunas consecuencias prácticas de esta teoría pueden ser las siguientes:

- Si se persuade a una persona de que cambie su conducta libremente, es muy probable que también se produzca un cambio de sus creencias o ideas. Por el contrario, si la persona se siente forzada o amenazada a cambiar su conducta, lo más probable es que no llegue a verificarse un cambio de actitud.
- No debemos utilizar las amenazas o los sobornos para hacer que los alumnos se comporten como queremos que lo hagan. Si queremos que sus conductas sean permanentes, los alumnos deben creer que las desarrollan por sí mismos.
- Intentemos crear percepciones deseables (respeto, cortesía, responsabilidad, constancia...), en los alumnos que tengan autopercepciones menos deseables (falta de respeto, mala educación, irresponsabilidad, conductas de abandono...). Las percepciones en conflicto pueden permitir mejorar la conducta.

8.3.6. Teoría de la atribución: Heider

Acostumbramos a formular explicaciones causales de todo lo que nos sucede, y estas relaciones de causa-efecto que creemos que existen entre las personas y el medio ambiente influyen en nuestra conducta.

Por ejemplo: ante un examen, la conducta de un alumno dependerá de sus creencias sobre la relación causa-efecto de esta situación. Si cree que el aprobar depende fundamentalmente de lo que haga (factores personales), su forma de comportarse será muy distinta que si cree que depende de factores ambientales (profesor excéntrico con el que no se puede hacer casi nada, etc.).

Cuando las personas se sienten incapaces de controlar o modificar las causas que provocan determinados sucesos que de por sí son controlables, adquieren una actitud de "indefensión aprendida". Si se les induce a pensar que pueden hacer muy poco por cambiar una situación no deseable, tienden a ser pasivos. Aprenden que están indefensos y, por lo tanto, actúan en consonancia, aun cuando tengan la oportunidad de actuar de forma diferente.

Por eso la apatía, la indiferencia o la falta de interés que se observan en algunos alumnos pueden ser un reflejo de su creencia de que no pueden hacer nada para cambiar las cosas (indefensión, complejo de "inutilidad").

De esta teoría se pueden desprender algunos aspectos prácticos para el aula, como los siguientes:

- Es necesario conseguir que los alumnos no atribuyan su fracaso a falta de capacidad (que genera sentimientos de incompetencia), sino a falta de esfuerzo, lo cual produce sentimientos de culpa y vergüenza que generan un esfuerzo firme y conducen a un aumento de la ejecución. Es el esfuerzo, y no la capacidad, lo que ayuda a alcanzar grandes metas. La estrategia debe comenzar seleccionando cuidadosamente actividades o tareas que puedan proporcionar éxito, supuesta la necesaria dosis de esfuerzo; para ello, hay que comenzar por tareas que requieren sólo una pequeña cantidad de esfuerzo para ir, poco a poco, aumentándolo a medida que el alumno se muestra más decidido a colaborar.
- Hay que dejar que los alumnos expliquen por qué ocurre algo, por qué piensan de una determinada forma sobre una asignatura, un profesor, un compañero de clase, etc. Estas percepciones pueden aclarar las atribuciones de los alumnos. Así podremos cambiar estas atribuciones cuando sea necesario.
- Cada profesor ha de tener cuidado con sus propias atribuciones cuando corrija exámenes o califique. Si quiere evaluar el rendimiento y el esfuerzo, por ejemplo, hágalo por separado, para que los alumnos puedan interpretar correctamente el juicio del profesor y la información que les proporciona por medio de las notas.
- Algunos ejemplos de prácticas escolares que pueden provocar "indefensión

aprendida" son:

- Una utilización incoherente o perjudicial de recompensas y castigos por parte de los profesores.
- La administración de recompensas y castigos que no son equiparables al éxito alcanzado o a la infracción cometida.
- Cambios acusados en el humor y la conducta del profesor.

8.3.7. Metodología operativa y participativa

Son numerosas las investigaciones que demuestran la superioridad de la metodología operativa y participativa sobre la metodología pasiva en el aprendizaje². Por eso, de cara a la motivación cabe indicar:

- Las estrategias activas son más motivantes que las pasivas y dogmáticas. Por eso los resultados son mejores cuando el alumno se compromete en una determinada tarea o trabajo y participa activamente en su propio aprendizaje, descubriendo o adquiriendo por sí mismo las verdades científicas. Porque el profesor que da autonomía en el trabajo de forma que éste se realice sin coacción, promueve la motivación de logro y la autoestima, mientras que los profesores centrados en el control disminuyen la motivación.
- El alumno aprende más por lo que hace que por lo que oye.
- Las tareas creativas son más motivadoras que las repetitivas.
- La organización flexible de un grupo aumenta la motivación intrínseca. Este tipo de organización se consigue cuando se utilizan en la debida proporción las cuatro situaciones de aprendizaje siguientes: Grupo expositivo, Grupo coloquial, Trabajo en equipo y Trabajo independiente.
- Hay que partir de la propia experiencia para llegar a la formulación de teorías y leyes, para lo cual conviene hacer que la teoría sea extraída de la práctica para no quedarse en la pura teoría, procediendo de lo particular a lo general, de los hechos

concretos a los principios, de lo simple a lo complejo.

- Hay que desterrar el excesivo verbalismo en las clases y sustituirlo por la realización de experimentos que, a base de provocar los fenómenos, le lleven al alumno a la formulación de la teoría o a su comprobación práctica. Se trata, pues, de utilizar siempre que sea posible la experimentación.
- Debe tenderse a la realización del mayor número posible de experiencias reales. El alumno se impresiona más con la realidad que con su imitación. Las visitas culturales, excursiones programadas con fines didácticos y todos los contactos directos con la realidad, así como el ejercicio real, tal como es fuera de las aulas, son siempre motivadores. De esta forma, las actividades extraescolares podrían funcionar como puente entre las actividades curriculares y las actividades reales que se dan en la comunidad.

8.3.8. El profesor (varios autores)

También son numerosas las investigaciones en las que se pone de manifiesto el enorme potencial motivador del profesor. De ellas podemos sacar los siguientes principios:

- El profesor que posee las adecuadas cualidades humanas y profesionales consigue que sus alumnos estén más motivados. En este sentido cabe afirmar que:
 - El profesor ha de mostrar interés por cada alumno: por sus éxitos, por sus dificultades, por sus planes... y que él lo note.
 - El profesor deberá conseguir irradiar entusiasmo, simpatía, alegría y comprensión.
 - El profesor debe estar siempre dispuesto a incentivar a sus alumnos, ya sea presentando el material adecuado (ilustraciones, vídeos, diapositivas...), creando situaciones, planeando trabajos con ellos, o bien comprometiéndolos en actividades individuales o colectivas, escuchándolos y animándolos.
 - En resumen, la manera de ser del profesor, su simpatía, su entusiasmo, su humanidad, su comprensión y su exigencia actúan como factores decisivos de motivación.

- La entrevista con el alumno constituye uno de los mejores procedimientos de motivación. A través de la conversación, el profesor explora los sentimientos e ideas del alumno, y a la vez le incita a cumplir con sus responsabilidades, dentro de un clima de amistad y sinceridad mutuas. El alumno debe percibir que el profesor quiere ayudarlo y hace todo lo posible para orientarlo adecuadamente.
- Las expectativas del profesor son profecías que se cumplen por sí mismas: el alumno tiende a rendir lo que el profesor espera de él. La autoapreciación de los alumnos suele coincidir con el juicio de sus profesores acerca de ellos. En consecuencia, los juicios estereotipados que los profesores forman de sus alumnos afectan negativamente al progreso de los considerados como menos capacitados. Por otra parte, las actitudes de los profesores hacia los alumnos ejercen una influencia potencialmente poderosa sobre el comportamiento de éstos.
- Hay que evitar la reprensión pública, el sarcasmo, las comparaciones, la sobrecarga de tareas y, en general, todas las condiciones desfavorables para el trabajo escolar. Por el contrario, conviene utilizar, cuando sea necesario, la reprensión en privado, la conversación particular y amistosa y cuantos factores positivos animen al escolar.

8.4. Organización motivacional de la enseñanza

De acuerdo con la estructura que presenta Alonso Tapia³, completada y matizada por nosotros, la organización motivacional de la enseñanza se basa en cinco factores cuya correcta utilización por parte del profesor facilita el aprendizaje. Según demuestran los datos empíricos, la actuación de los profesores en el centro educativo debería orientarse al desarrollo de patrones motivacionales relacionados de modo fundamental con dos tipos de metas:

- El incremento de la propia competencia
- La experiencia de singularidad, apertura, autonomía y responsabilidad personal.

De acuerdo, pues, con este horizonte, exponemos a continuación cómo podría desarrollarse en clase una unidad didáctica o tema de acuerdo con los cinco factores aludidos.

TEMA: Tipos de lentes y uso del microscopio

DESARROLLO:

Factor 1º: Cómo presentar y estructurar la tarea.

Esto supone:

1. Activar la curiosidad y el interés del alumno por el contenido del tema a tratar o de la tarea a realizar.

Para que un alumno pueda anticipar que la realización de la tarea va a proporcionarle la posibilidad de aprender, es preciso captar su interés y curiosidad. He aquí algunas estrategias posibles, a modo de ejemplo:

1.1. Presentación de información nueva, sorprendente, incongruente con los conocimientos previos del alumno.

Ejemplo: "Supón que en la clase de Ciencias Naturales tienes dos vasos de agua que parecen idénticos, y un microscopio. Has de beber toda el agua de uno de los vasos, teniendo en cuenta que en uno de ellos el agua es pura y en otro está contaminada con las bacterias propias de una charca, de donde se ha tomado".

1.2. Plantear o suscitar en el alumno problemas que haya de resolver.

Ejemplo: "¿Serías capaz de averiguar cuál es el agua pura utilizando bien el microscopio?"

Como se ve, hemos activado el interés y la curiosidad de los alumnos por el nuevo tema de dos formas: a) enfrentándoles con una información que choca con sus ideas previas, provocándoles una disonancia cognitiva que les empuja a resolver el conflicto creado; b) suscitando un problema.

2. Mostrar la relevancia del contenido o la tarea para el alumno.

Se trata de que el alumno valore todo lo que suponga incrementar su

competencia y sus habilidades. Para ello pueden utilizarse las siguientes estrategias:

a) Relacionar el contenido de la instrucción, usando lenguaje y ejemplos familiares al sujeto, con sus experiencias, con sus conocimientos previos y con sus valores.

Ejemplo: "La situación vista en el ejemplo anterior no es muy corriente, pero se da en personas que trabajan en hospitales y laboratorios científicos".

b) Mostrar la meta para la que puede ser relevante aprender lo que se presenta como contenido de la instrucción, a ser posible mediante ejemplos.

Ejemplo: "Las personas que trabajan en hospitales y laboratorios han de saber distinguir entre sustancias inofensivas y sustancias peligrosas. Por ello, en el tema que vamos a estudiar aprenderemos cómo usar un microscopio, para lo cual es necesario saber qué son las lentes de aumento y para qué sirven". Por ejemplo: "¿Sabéis que se puede encender fuego usando el cristal de un reloj de pulsera, o de algunas gafas, o una lupa,? Al final del tema, seréis capaces de responder a esta cuestión. Por ello en esta unidad vamos a aprender:

a) Qué son las lentes y cuántos tipos hay.

b) Para qué sirve cada tipo, y cómo gracias a ellas se pueden corregir determinados problemas de la vista.

c) Qué es un microscopio, qué relación tiene con las lentes, y para qué se usa.

Este factor ha puesto de manifiesto la relevancia del contenido de la tarea para los problemas cotidianos, con lo que el aprendizaje se sitúa en un contexto significativo y práctico para el alumno. Así mismo se ha dirigido la atención del alumno indicándole los objetivos del tema y sugiriéndole aplicaciones inmediatas y familiares.

Factor 2º: Cómo organizar la actividad en el contexto de la clase

Aquí podemos tener en cuenta:

1. Si la tarea lo permite, organizar la actividad en grupos cooperativos, haciendo depender buena parte de la evaluación de cada alumno de los resultados globales obtenidos por el grupo.

Está demostrado⁴ que la actividad cooperativa es más motivante que la individual o la competitiva, ya que suele estimular la búsqueda del incremento de la propia competencia; las expectativas se basan en la percepción de que todos tienen algo que aportar, por lo que nadie se siente inútil; la existencia de puntos de vista diferentes suele promover más la búsqueda de información, etc.

Ejemplo: "Voy a explicaros brevemente los tres objetivos que vamos a aprender, así como la forma en que los vamos a trabajar. A continuación, vamos a constituir equipos de trabajo, cada uno de los cuales estará formado por tres alumnos. Las cuestiones que tenéis que resolver son las que figuran en el punto 2.2, enumeradas con las letras a), b) y e).

2. Siempre que lo permitan la naturaleza de la tarea y los objetivos a conseguir, dar el máximo de opciones posibles de actuación para facilitar la percepción de singularidad y autonomía.

Ejemplo: "Cada miembro del equipo trabajará una de las tres cuestiones planteadas. Habéis de decidir, pues, qué cuestión trabaja cada uno, y cuántas veces habéis de reunirlos para conocer el desarrollo de los distintos trabajos de cada uno y ponerlos de acuerdo en los resultados parciales que vayáis obteniendo. Al finalizar el trabajo, habréis de: a) mirar todos por el microscopio para decidir cuál es el vaso de agua que se puede beber; b) unificar las conclusiones y e) decidir cómo las presentaréis al resto de los equipos. Podéis hacerlo mediante esquemas, mapas conceptuales, mapas mentales, redes semánticas, tablas, etc., según os parezca mejor.

Una vez terminado este trabajo, cada uno de vosotros puede ampliar o realizar otras actividades por su cuenta, en cuyo caso debe decírmelo para concretar lo que desea hacer."

Aquí la organización de las actividades ha tenido en cuenta: a) la utilización de

varias situaciones de aprendizaje y el correspondiente agrupamiento flexible de los alumnos; b) proporcionarles varias posibilidades de opción; c) dar un enfoque experimental que contribuye a mantener la curiosidad al comprobar cuál es el vaso del que se puede beber sin correr ningún riesgo.

Factor 3º: Mensajes que el profesor da a los alumnos, y que constituyen uno de los elementos centrales de la clase.

Aquí podemos considerar:

1. Antes, durante y después de la tarea, orientar la atención de los alumnos. Algunas posibles estrategias pueden ser:

1.1. Antes: Orientar hacia el proceso de solución más que hacia el resultado.

Ejemplo: "Lo importante de esta tarea es: a) que aprendáis cómo y dónde encontrar la información que necesitáis, de acuerdo con la parte que cada uno ha de desarrollar; b) que sepáis justificar por qué habéis considerado importantes los ejemplos, experimentos, ideas, etc., que habéis incluido en el trabajo, y por qué habéis excluido otros. Esto me permitirá corregiros cuando proceda, y ayudaros a aprender".

1.2. Durante: Orientar hacia la búsqueda y comprobación de posibles medios para superar las dificultades, dividiendo la tarea en pasos, para que eviten pensar que no pueden superarlas.

Ejemplo: Al acercarse a un alumno o grupo y observar cómo trabajan, dependiendo de cómo actúen, podría decir: "¿No sabes qué poner y qué quitar? Pregúntate mejor: ¿Cómo puedo averiguar qué poner y qué quitar? ¿Por qué no vuelves a leer despacio el texto para ver qué es lo principal que quiere decir el autor? O mejor: ¿Por qué no divides el párrafo en frases, las vas comparando y viendo cuál es más importante?"

En definitiva, según va comprobando el profesor cómo trabaja cada equipo y cada alumno, les irá indicando lo que corresponda para que hagan bien la tarea, sin

que en ningún momento se la haga él.

1.3. Después: informar sobre lo correcto o incorrecto del resultado, pero centrando la atención del alumno:

- En el proceso seguido
- En lo que se ha aprendido, tanto si el resultado ha sido un éxito como si no
- En que el alumno siempre nos merece confianza

Ejemplo:

- Si el resultado ha sido correcto: "Muy bien, el trabajo está bien hecho, pero ¿qué habéis aprendido?". Si los alumnos se quedan perplejos o dan una respuesta vaga, seguiría preguntándoles: "¿Qué aplicaciones tienen las lentes en la vida de las personas? ¿Por qué el microscopio nos ayuda en nuestras enfermedades?, etc. No olvidéis que no sólo es importante hacer bien las cosas, sino saber por qué están bien".
- Si el resultado es incorrecto: "Vuestro trabajo puede mejorarse (nótese que no se dice que esté mal). Vamos a ver cómo. El profesor se fija en aquellos aspectos que no están bien, y les pregunta por qué lo han hecho así, de forma que ellos mismos descubran sus errores. Después de que les ha ayudado a reflexionar sobre los aspectos concretos que deben mejorar, se puede añadir: "Estupendo ¿habéis aprendido ya qué preguntas debéis haceros, y qué podéis hacer para realizar mejor este trabajo?"

Estos mensajes orientan a los alumnos hacia el proceso, y no sólo hacia el resultado. Se intenta, en cualquier caso, que las expectativas de éxito - entendido como aprendizaje - sean altas. Estos mismos mensajes les orientan también hacia la búsqueda de posibles medios de solución para superar las dificultades. Para ello, en lugar de dar la solución, el profesor plantea cuestiones. En los casos en que la solución de una dificultad se sugiere (lo que de hecho sólo se hace si los alumnos se bloquean), se formula siempre una pregunta para que sea el alumno quien

finalmente decida cómo seguir. Por último, también se orienta a los alumnos a aprender de los fallos: se intenta que piensen en los errores que hayan podido cometer.

2. Promover explícitamente la adquisición de los siguientes aprendizajes:

- La concepción de la inteligencia como algo modificable. Ejemplo: El profesor, según proceda, puede dar mensajes como estos: "El único que no es inteligente es el que cree que no puede mejorar"; "¿Ves?, antes no lo sabías y ahora, poco a poco, lo has aprendido"; etc.
- La tendencia a atribuir los resultados a causas percibidas como internas, modificables y controlables. Ejemplo: El profesor da mensajes de este tipo: "¿Ves?, lo has conseguido. No eres incapaz como creías. No hay tontos, sino personas que no quieren aprender"; "Cuando te esfuerzas y piensas un poco en cómo hacerlo, lo consigues".
- La toma de conciencia de los factores que les hacen estar más o menos motivados. Ejemplo: El profesor dice "Fijaos, si al empezar una tarea pensáis que es difícil, os desanimáis. Pero si pensáis: "¿cómo podré hacerlo?", y empezáis a pensar en posibles formas de hacerlo, no os desanimareis, y al final termináis resolviéndolo con normalidad".

Se trata de que los alumnos tomen conciencia de la necesidad de dividir la tarea en pasos; de que piensen en los errores que hayan podido cometer y los atribuyan a causas modificables.

Factor 40: Modelado del profesor sobre cómo afrontar las tareas y valorar los resultados.

1. Ejemplificar los mismos comportamientos y valores que se tratan de transmitir con los mensajes que se dan en clase y que se han mencionado anteriormente.

Ejemplo: Cuando el profesor se equivoque y un alumno se lo haya hecho ver, puede decir: "Gracias a vosotros siempre se aprende algo nuevo"; "hoy sé más que ayer", etc.

Es especialmente interesante subrayar que el profesor recoge y valora positivamente las respuestas de los alumnos, aunque luego tenga que mejorarlas enriqueciendo su lenguaje y facilitando la traducción verbal de lo que han querido decir, lo que supone el modelado de formas adecuadas de expresión.

Factor 50: En relación con la evaluación.

1. Organizar las evaluaciones a lo largo del curso de forma que:

1.1. Los alumnos las consideren como una ocasión de aprender.

Ejemplo: Que el profesor indique los errores en cada examen, y haga que los alumnos le expliquen por qué son errores, y cuál sería la respuesta correcta.

1.2. Se evite, en la medida de lo posible, la comparación de unos con otros y se acentúe la comparación consigo mismos, de forma que se maximice la constatación de los avances.

Para ello pueden utilizarse las siguientes estrategias:

- Diseñar las evaluaciones de forma que nos permitan saber no sólo si el alumno sabe o no algo, sino, en caso negativo, por qué. Para ello es fundamental la autoevaluación del propio alumno.
- En la medida de lo posible, no dar sólo notas, sino, además, información cualitativa relativa a lo que el alumno necesita corregir o aprender.
- Acompañar la comunicación de los resultados con los mensajes pertinentes para optimizar la confianza del alumno en sus posibilidades.
- En cualquier caso, no es aconsejable dar la información públicamente sobre la evaluación realizada.

Se trata de permitir al alumno comprobar el grado de aprendizaje adquirido, corregir sus errores identificando el origen preciso de los mismos, y reforzar la idea de que lo importante es aprender - al situar la evaluación en un contexto de

aprendizaje, más que de sanción-, y conseguir que mantenga sus expectativas de éxito elevadas.

Notas

- 1 Un estudio más detallado y completo puede verse en nuestro libro Técnicas y recursos para motivar a los alumnos, 6a edición, Rialp, Madrid.
- 2 Véanse al respecto los trabajos de Luft, J.; Rogers, C.; Román Pérez.M.; Shaw, M.; Cirigliano; y García Hoz, V., entre otros, citados en Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases, de J.Bernardo, Rialp, Madrid 2000, 4a edición.
- 3 Alonso Tapia, J. (1991): Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar. Santillana. Madrid.
- 4 Cfr., entre otros: Pardo Merino y Alonso Tapia (1990): Motivar en el aula. Madrid. Universidad Autónoma.

9

La evaluación

9.1. Bases de la evaluación

En lenguaje coloquial, la palabra "evaluación" suele entenderse como la comprobación de unos resultados. Así se ha utilizado tradicionalmente, y aun hoy sigue utilizándose con esta finalidad en muchos centros docentes.

Pedagógicamente la evaluación se define como el acto de valorar una realidad que forma parte de un proceso, cuyos momentos previos son los de fijación de las características de la realidad a valorar, y de recogida de información sobre las mismas, y cuyas etapas posteriores son la información y la toma de decisiones en función del juicio de valor emitido. La evaluación, al no quedar en mera comprobación de resultados y sanción social de los mismos, es punto de arranque de nuevos aprendizajes y clave para remover los obstáculos que puedan impedir el éxito. Para ello deberá estar imbricada en el quehacer diario, centrándose tanto en el proceso cuanto en el producto, lo que permitirá tomar decisiones a tiempo antes de que pueda producirse el enquistamiento de los conflictos, de que cristalicen las actitudes negativas o de que el fracaso se haga crónico (Pérez Juste, R, y García Ramos, J.M., 1989: 23).

Cuando decimos que antes de realizar la evaluación propiamente dicha hay que fijar unas características, nos referimos a la concreción de lo que se desea del modo más preciso posible, con el fin de facilitar y orientar la tarea de recogida de información. Esto exige:

1. Explicitar los objetivos competenciales perseguidos, que han de cubrir todo el campo de la educación. Estos objetivos competenciales han de referirse a los tres grandes campos o áreas aludidas:

- La adquisición de conocimientos (saber qué hay que aprender).

-El desarrollo de aptitudes o capacidades (saber cómo hay que aprender).

-La promoción de valores (dimensión ética y trascendente de la persona: saber ser y saber vivir).

2. Formular estos objetivos adecuadamente. Por lo que se refiere a las decisiones a tomar desde el punto de vista educativo, suelen referirse a (Pérez Juste, R., y García Ramos, J.M., 1989: 28):

-Selección o exclusión.

-Promoción, bien a cursos superiores, bien a programas con mayor profundidad y riqueza, o que permitan cultivar la singularidad de cada alumno.

-Retroacción a niveles previos que no han sido superados.

-Asignación de tratamientos y programas específicos.

Los juicios de valor que ha de emitir un profesor se refieren a múltiples facetas o aspectos detectados en la evaluación, de entre los que destacan:

-Si el rendimiento personal ha sido o no suficiente.

-Si el rendimiento personal ha sido o no satisfactorio.

-Consejos sobre las posibilidades de éxito en determinadas tareas.

-Orientación profesional.

-Orientación personal, etc.

Por lo que se refiere a la recogida de información, depende de los juicios a emitir, de las decisiones a tomar y de los tipos de variables a que se refieren los objetivos competenciales. Esta información puede ser objetiva, o de tipo cualitativo (por ejemplo, qué opinan los alumnos sobre determinadas tareas, métodos de enseñanza, profesores...).

Realizada la evaluación, los interesados deben recibir un tipo de información que no

se agota en señalar sus puntos fuertes o débiles, sino que ha de incluir el diseño necesario para la retroacción o apoyo que le lleven a alcanzar la satisfactoriedad en el rendimiento personal, y no sólo la suficiencia académica.

Por último, es fundamental el seguimiento del proceso diseñado para dicha retroacción. Sin seguimiento, el apoyo no dará resultado.

9.2. Razones que justifican la evaluación

Las principales razones que justifican la evaluación son las siguientes:

a) Si el principal valor de la evaluación consiste en permitir detectar una deficiencia de aprendizaje apenas se produce para poder poner remedio inmediato, queda claro que, de no evaluar a los alumnos, éstos avanzarán por el camino de las distintas enseñanzas sin saber qué fallos van teniendo o qué lagunas se les van formando, con lo que llegaría un momento en que los nuevos aprendizajes no podrían realizarse por faltarles la base necesaria, o carecerían de la necesaria consistencia. Por eso la evaluación no debe tener un carácter selectivo, tal como se viene considerando en determinados sectores educativos, sino que debe tener un sentido de ayuda u orientación constante del alumno. El carácter selectivo aludido se debe a la consideración, por parte de muchos, de que la evaluación consiste exclusivamente en las pruebas efectuadas para verificar la promoción o no de estudiantes al siguiente curso o nivel. Sin embargo, por encima de esa selectividad está la ayuda u orientación que puede prestarse al alumno en su aprendizaje, una vez conocidos los resultados del mismo, gracias a la evaluación.

b) La evaluación de los resultados del aprendizaje nos proporciona un conocimiento de lo que el alumno ha rendido en relación a los niveles objetivos, por una parte, y a sus aptitudes y circunstancias personales, por otra. Efectivamente, la evaluación nos indica si cada escolar va superando los objetivos competenciales legalmente establecidos y que la sociedad exige a sus miembros; esto se traduce en la consecución de un rendimiento suficiente o insuficiente. Pero además la evaluación nos indica si ese rendimiento está de acuerdo o no con las posibilidades del escolar, es decir, si es o no satisfactorio, aspecto éste de la máxima importancia, ya que un

rendimiento insatisfactorio, independientemente de la suficiencia o insuficiencia, exige siempre recuperación.

c) Por la evaluación sabemos qué objetivos competenciales fueron cumplidos a través del ciclo didáctico proyectado. La posibilidad de conseguir los objetivos concretos que el educador se ha propuesto no es más que una hipótesis que ha de ser validada mediante la confrontación con los resultados obtenidos. Por eso la evaluación nos indica en qué medida han sido o no adecuados.

d) Mediante los resultados de la evaluación podemos analizar las causas que pudieron haber motivado deficiencias en el logro de los objetivos competenciales propuestos, y en consecuencia podrán proponerse soluciones para paliar dichas deficiencias. El profesor se preguntará si los objetivos y competencias que propuso fueron previstos en función de las posibilidades de aprendizaje de cada uno de los alumnos que tiene encomendados; si motivó a los escolares lo suficiente como para mantener un ritmo de interés uniforme a lo largo de toda la etapa de estudio; si ha abusado de la exposición verbal; si ha distribuido racionalmente el tiempo; si ha hecho que pase con demasiada rapidez la etapa del repaso y reajuste de lo aprendido; si la prueba de evaluación estaba mal construida y no midió lo que realmente hubiera debido medir, etc.

e) La evaluación nos ayuda a aprender de la experiencia y a no incurrir en el futuro en los mismos errores. Si hemos comprobado, por ejemplo, que los métodos empleados no han sido los más idóneos, sería poco acertado persistir en el uso de los mismos; o si comprobamos igualmente que existen determinadas lagunas en el aprendizaje de ciertos alumnos que les dificultan o impiden el aprendizaje posterior, no sería inteligente dejar que dichas lagunas persistieran. En definitiva, la evaluación contribuye a la constante reelaboración de la estrategia docente, e impide la fijación de pautas rígidas e inamovibles en la conducción del proceso educativo.

f) La comprobación del rendimiento que origina la evaluación favorece el agrupamiento de alumnos, sirve para promoverlos de nivel o fase, ayuda a descubrir aptitudes, intenciones y presuntas vocaciones, identifica diferencias

individuales y, en fin, favorece la personalización en el tratamiento educativo.

g) La evaluación permite poseer un conocimiento inicial de las capacidades del alumno lo más exacto posible, al poder estar apoyado en instrumentos de diagnóstico tipificados.

9.3. Qué hay que evaluar

Al hablar de rendimiento, no nos vamos a referir sólo al rendimiento académico, como suele ocurrir, sino al rendimiento referido a todos los ámbitos de la persona: conocimientos adquiridos, aptitudes desarrolladas y valores y virtudes practicados, tanto en su dimensión intelectual cuanto en la afectiva y en la biosomática. De ahí que cuando utilicemos este término, tan necesario en toda evaluación, debamos entenderlo en su carácter integral, por lo que utilizaremos la expresión rendimiento personal.

Otro tanto ocurre con los objetivos que, para evitar malos entendidos, los denominaremos con la expresión objetivos competenciales.

La evaluación de los estudiantes debe comprender todos los aspectos incluidos en el concepto de persona: sus características, sus dimensiones... En consecuencia, es necesario evaluar, según hemos visto:

- Lo que el alumno sabe.
- El desarrollo de las funciones mentales, es decir, de las capacidades de los alumnos mediante los procedimientos o estrategias de aprendizaje que ha utilizado para aprender.
- Los valores y actitudes adquiridos.

Queremos resaltar y subrayar la necesidad de evaluar los procesos que ha seguido el alumno en la adquisición e integración de la información, es decir, el desarrollo de las funciones mentales mediante el uso de las estrategias de aprendizaje: se trata de ver cómo ha procesado la información para convertirla en conocimiento teórico o práctico, según proceda.

No bastan las pruebas que se contentan con comprobar en qué medida el alumno alcanza unos determinados resultados académicos finales y se olvida de examinar las múltiples dificultades encontradas por él en el aprendizaje y en todos los procesos que lo integran (atender a la información, codificarla y organizarla, almacenarla, recuperarla, aplicarla, etc.). Desde las exigencias apuntadas, se impone la utilización de modelos que se ocupen de esclarecer cómo aprende el alumno y por qué obtiene tales o cuales resultados.

En este sentido, disponemos de abundantes evidencias que muestran amplias ganancias de los alumnos en el ámbito del aprendizaje cuando se les informa de las estrategias con las que pueden actuar con mayor eficacia en campos tan variados como recuperar la información ya conocida, interpretar textos, aprender vocabulario, resolver problemas, etc. (Anderson, 1990). Concretando lo dicho, parece poco responsable, dice Bernad J. A. (2000: 56), intentar mejorar el rendimiento personal de los alumnos desconociendo cómo emplean sus diversas habilidades de abstraer, razonar, controlar su pensamiento, etc. Tendremos que decir, entonces, que evaluar es algo más que juzgar el éxito o fracaso final del alumno y que el evaluador es algo más que un simple juez.

Por último, deben ser también evaluados sistemáticamente tanto la integración conceptual de los valores y actitudes, como su vivencia traducida en conductas concretas (hábitos o virtudes). Esto constituye un factor fundamental para la educación de la voluntad, hoy más necesaria que nunca.

9.4. Sistemas de evaluación

La evaluación puede y debe realizarse de tres formas distintas: heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación, según quien sea el encargado de evaluar.

9.4.1. Heteroevaluación

La heteroevaluación consiste en la valoración del rendimiento personal por parte de personas distintas al propio alumno. Esta forma ha sido generalmente aceptada y se ha venido practicando desde el comienzo mismo de la escuela como institución.

La heteroevaluación puede ser individual y colectiva, según evalúe el profesor a cada

escolar uno a uno, o al grupo de alumnos como tal.

9.4.2. Autoevaluación

La autoevaluación consiste en la valoración, por parte del propio alumno, del rendimiento educativo que ha obtenido.

A) El porqué de la autoevaluación

La primera pregunta que surge al respecto es: ¿pueden los alumnos autoevaluarse? En principio, cualquier escolar llegar a poseer un juicio subjetivo de lo que hace. El peligro puede estribar en la exactitud de ese juicio, y aquí sí es necesaria la actuación del profesor en el sentido de orientarle para la obtención de la mayor precisión valorativa. Por otra parte, si queremos proseguir en la vía de una Educación Personalizada en la que la autonomía es esencial como objetivo a conseguir, es indiscutible que tomaremos en cuenta la autoevaluación. La autonomía (que no es más que un proceso en virtud del cual el sujeto va adquiriendo progresivamente la responsabilidad de su propia vida hasta llegar un momento, en pleno desarrollo, en el cual, como persona, es independiente de los demás), requiere de la evaluación de la propia situación para adoptar las decisiones en concordancia con ella.

En resumen, la educación es personalizada en la medida en que se adquiere la aptitud de valorar lo más objetivamente posible la propia realización humana, llevada a cabo por la asimilación de la cultura mediante la reflexión. "Para que los actos de elegir sean verdaderos actos libres, han de realizarse como una consecuencia de la reflexión acerca de las posibilidades que al sujeto se le presentan" (García Hoz, V., 1988-a: 7). Esto, indudablemente, supone un riesgo que no se puede ni debe eludir. Para evitar este riesgo en el mayor grado posible está el diagnóstico de los escolares, el cual "ha de entenderse, en primer lugar, como un elemento para que ellos mismos se conozcan, para que acepten sus limitaciones, y desarrollen sus capacidades y competencias. Este conocimiento previo de sí mismos es el mejor fundamento para la autoevaluación de los escolares y, por supuesto, para motivar el aprendizaje de acuerdo con las posibilidades, intereses y experiencias del alumno" (García Hoz, V., 1988-a: 3).

B) Qué debe hacer el profesor

Si el mayor peligro de la autoevaluación consiste en no lograr la mayor precisión, objetividad y destreza en ella, es lógico que el profesor no deba quedar indiferente en esta tarea, sino que debe prestar su ayuda en este sentido.

En primer lugar, sus actuaciones se refieren a las orientaciones que el profesor puede proporcionar a sus escolares sobre las aptitudes y estrategias que deben tratar de evaluar. En general, los resultados que obtengan respecto a sí mismos serán más simples que los obtenidos por el profesor. Por otra parte, serán más objetivos si evalúan aspectos ante los que su carga emocional sea baja, pues de lo contrario la afectividad puede falsear los datos, y la precisión verse sensiblemente mermada. Cuanto más simples y graduadas vayan las actividades, mejor las evaluará el alumno. Por otra parte, el educador debe conseguir que las tensiones emotivas que pueden derivarse del conocimiento valorativo del propio esfuerzo disminuyen, a lo que contribuye mucho la continuidad, base de la habituación, llegando a considerar la evaluación como algo normal y no extraordinario.

Otro aspecto hace referencia a cómo organizar las condiciones de aprendizaje de forma que los alumnos consigan lo que se pretende con la autoevaluación. He aquí algunas estrategias o sugerencias para el profesor:

- Sentar buen ejemplo en la práctica de la evaluación y autoevaluación, o sea, predicar con obras. Que los alumnos vean cómo el profesor los evalúa y se evalúa a sí mismo.
- Tratar de mantener en la clase una atmósfera que estimule la autoevaluación. A esto contribuyen frases como: ¿Qué os parece?, o ¿Hasta qué punto creéis que estamos progresando?, evitando utilizar expresiones como: "Lo malo de vosotros es que...".
- Dirigir las actividades en clase de forma tal que los esfuerzos del alumno por la autoevaluación den lugar a experiencias satisfactorias.
- Dar al alumno oportunidades de practicar la autoevaluación, comenzando gradualmente, y no querer hacerlo todo el profesor.
- Realizar evaluaciones conjuntas con los alumnos, hasta que sean capaces de hacerlo por sí solos con un mínimo de garantía.

- Celebrar entrevistas individuales, sobre todo con los que tienen más dificultades para evaluarse a sí mismos.
- Evitar que el alumno trate de evaluar demasiadas cosas a un tiempo hasta que haya adquirido la suficiente destreza.
- Pedir a los alumnos que lleven registros escritos de sus avances.
- Organizar discusiones en clase para esclarecer los fines y criterios importantes para la autoevaluación.

C) Desarrollo de la capacidad autorreguladora

Al hablar de la metacognición vimos cómo todo aprendizaje metacognitivo incluía, como uno de los factores más importantes del mismo, la autorregulación por parte del alumno de su propio proceso de aprendizaje, de forma que fuese dándose cuenta, sobre la marcha, si la estrategia que estaba utilizando al estudiar o realizar un trabajo le estaba dando resultado o no para, en caso negativo, modificarla o cambiarla de inmediato.

9.4.3. Coevaluación

La coevaluación tiene lugar cuando el profesor y el alumno evalúan en común las actividades o rendimiento personal de éste. Se trata de una evaluación conjunta que tiene lugar cuando ambos analizan determinadas tareas, actitudes, destrezas... De esta forma el alumno va emitiendo sus juicios de valor sobre lo que ha hecho al profesor, quien se encargará de aceptar o reorientar dichos juicios, según proceda.

9.4.4. Autoevaluación del profesor

La investigación de los factores que afectan al rendimiento del profesor llega a la conclusión de que los años de experiencia docente no proporcionan mayor competencia profesional, como cabría esperarse a simple vista. Es que, en definitiva, para poder progresar y mejorar profesionalmente es necesario autoevaluarse. Por eso sería muy importante que todo educador redactase una lista de principios sobre los que giraría su actuación magistral y de los que partiría su propia evaluación. Seguidamente exponemos algunos indicadores que consideramos importantes al respecto:

- ¿Percibo que mi éxito profesional está determinado en gran medida por el éxito de los alumnos con quienes trabajo?
- ¿Me imagino a mí mismo como una persona que está en constante proceso de aprendizaje, o como una persona completa y cristalizada?
- ¿Cultivo una autoseguridad flexible y realista?
- ¿Preparo debidamente mi acción educadora utilizando métodos e instrumentos modernos y adecuados?
- ¿Sé discutir amigablemente los puntos de vista distintos a los míos?
- ¿Evito monopolizar las horas de clase con mis disertaciones?
- ¿Me impaciento con facilidad ante los errores y la lentitud del alumno?
- ¿Entiendo la autoridad como servicio, y no como autoritarismo?
- ¿Proporciono a cada alumno la ayuda y orientación que precisa?
- ¿Soy sensible al mundo privado de los alumnos, particularmente en la medida en que se relaciona conmigo?
- ¿Estoy orientado más hacia las personas que hacia los hechos o cosas?
- En mis contactos con el alumno, ¿trato de buscar, generalmente, las causas de las dificultades para poder ayudarlo?
- ¿Tengo prejuicios contra algún alumno concreto?
- ¿Me preocupo por averiguar la causa de los posibles fracasos de los alumnos, para poner el oportuno remedio?
- ¿Enseño a los alumnos a autoevaluarse?
- ¿Doy a los alumnos la oportunidad de que participen en el planeamiento y programación de muchas de las actividades que se desarrollan en clase?

-¿Soy partidario de la organización participativa?

-¿Exijo a cada uno de acuerdo con sus aptitudes y capacidades?

¿Permito que los alumnos tomen decisiones y critiquen constructivamente?

-Mi actitud, ¿es orientadora o impositiva?

9.5. Tipos de evaluación

9.5.1. En función de su temporalización

En un programa educativo que abarque un proceso docente de cierta entidad es preciso distinguir tres estadios evaluatorios:

a)Evaluación inicial, o de diagnóstico, que se realiza antes de dar comienzo la actividad docente con objeto de adecuar las programaciones a las necesidades reales.

b)Evaluación del proceso, o evaluación continua, que se lleva a cabo durante el proceso de forma continuada y sin interrupción.

c)Evaluación global, o evaluación de los rendimientos personales, cuya finalidad es comprobar el grado de aprovechamiento y el nivel alcanzado por los alumnos, en un determinado periodo de tiempo, así como examinar el grado de eficacia de los elementos educativos puestos en juego.

A) Evaluación inicial o de diagnóstico

Una de las exploraciones más relevantes por su interés educativo es la que tiene lugar al principio del curso escolar. Se trata de una serie de pruebas que tienen por finalidad conocer el punto de partida de los alumnos diagnóstico-, para predecir los resultados y seleccionar, de forma realista, los objetivos competenciales más adecuados que aquéllos habrán de alcanzar al final del curso, y trazar el programa de trabajo que mejor se adapte a cada situación personal y grupal. La evaluación personalizada sólo puede llevarse a cabo si conocemos el punto de partida de cada alumno. A grandes rasgos distinguimos

dos tipos de diagnóstico:

a) Diagnóstico cognitivo, con el que se da a conocer el perfil instructivo y madurativo de los alumnos y se señalan sus lagunas y deficiencias más destacadas. Ese tipo de diagnóstico está cobrando mucha fuerza últimamente, porque se ve muy claro que una programación sólo es eficaz cuando parte de situaciones concretas y se adapta a unas necesidades de aprendizaje reales.

Se señalan como más importantes los diagnósticos que se elaboran:

-Al comienzo del curso escolar.

-Al comienzo de cada ciclo.

-Al ingreso de los alumnos en el centro.

Técnicamente conviene utilizar pruebas tipificadas capaces de medir el rendimiento personal de cada alumno. No obstante, en sustitución de las mismas y mientras no se disponga de mejor material, cada equipo técnico o educador debe elaborar las suyas con un criterio de objetividad que permita detectar los fallos de aprendizaje más acentuados de los alumnos, para tenerlos en cuenta en las futuras programaciones y subsanarlos pronto.

b) Diagnóstico de las aptitudes y estrategias, con el que se pretende conocer las posibilidades reales de los alumnos para la adquisición de nuevos aprendizajes y su aplicación. En este campo se deben usar pruebas, tests o ejercicios prácticos indicadores del desarrollo aptitudinal de los escolares y del dominio que tienen de la forma de procesar la información en función de los procedimientos que utilizan para aprender y de los intereses, hábitos, destrezas y estrategias. De ahí que sea muy recomendable que se apliquen en distintos momentos:

-Tests de inteligencia(s).

-Cuestionarios de personalidad e intereses, para lograr que el diagnóstico sea fiable.

-Escala de Estrategias de aprendizaje.

A esto cabe añadir:

- Las aportaciones de los profesores: preceptor y profesores que conocen al alumno.
- Las aportaciones de los padres. Es sumamente interesante que los padres participen en la formulación del diagnóstico de su hijo, aportando datos, porque de esta forma, a la vez que profundizan en el conocimiento objetivo de las posibilidades reales de su hijo, se comprometen a colaborar con el proyecto.
- La opinión del propio alumno. Cualquier ejercicio de autoevaluación tiene un gran valor educativo. El alumno, conociéndose a sí mismo y sabiendo cuáles son sus posibilidades y limitaciones, crece en madurez y aceptación de sí mismo, lo cual supone un paso importantísimo para su desarrollo humano.

En la práctica, los diagnósticos se elaboran al comienzo del curso. Los datos objetivos y las aportaciones de los profesores pueden recogerse en las jornadas iniciales que suelen tener los profesores sin que estén aún los alumnos, y los datos procedentes de las exploraciones docentes (diagnóstico docente), de los padres y de los alumnos, pueden ir realizándose a lo largo del primer mes del curso.

Con todos los datos en la mano, el tutor y los padres pueden ir orientando al proyecto personal del alumno/hijo, el cual habrá que ir enriqueciendo durante ese curso y los siguientes. Este material y esta visión proyectiva del quehacer escolar dan sentido a las entrevistas de tutoría y a los planes de formación.

B) Evaluación formativa, progresiva o continua

Una vez elaborado el diagnóstico, se emitirá un pronóstico de resultados previsibles. El alumno, a partir de este momento, estará sometido a un continuo y progresivo estudio valorativo por parte del profesor.

Este tipo de evaluación descansa en una fijación precisa de objetivos competenciales, y en una programación de actividades ordenadas a la consecución de los mismos.

Indiscutiblemente, éste es uno de los principios esenciales de toda evaluación continua: evaluar sobre objetivos y competencias previstos.

La evaluación progresiva posee un fuerte carácter de estímulo por realizarse al hilo de la actividad educativa. No hay nada más motivador que el conocimiento inmediato de resultados, pues ello orienta al alumno por el camino adecuado. Quizá, empero, su mayor valor radique en el diagnóstico inmediato, que evita la demora en el posible apoyo que pueda necesitar. Por eso se ha afirmado que la evaluación progresiva es la base permanente de la planificación diaria, semanal, quincenal... del trabajo escolar.

Así pues, la evaluación continua es una actividad fundamental dentro del conjunto de actividades que se llevan a cabo en una institución docente, pues tiene por objeto el seguimiento continuo de los aprendizajes en todos y cada uno de los escolares, en los que se precisa la consecución de unas metas que harán de ellos seres aptos para la vida.

Así entendida, la evaluación es una práctica inherente a la propia acción educativa, formando parte de ella de una manera solidaria e indivisible. No puede concebirse un proceso educativo sin un sistema de evaluación que garantice y estimule los progresos personales. Se trata de rectificar a tiempo y sobre la marcha, antes de que los defectos tengan difícil remedio. Como ya se ha dicho, el principal valor de la evaluación consiste en permitir detectar una deficiencia apenas se produce, con lo cual se puede poner remedio inmediato. Ningún alumno debe quedar obstaculizado en su proceso de aprendizaje ascendente por el hecho de no haberle prestado la ayuda necesaria en el momento preciso que nos indica la evaluación.

Por otra parte, a falta de estímulo diario, no se crean hábitos de trabajo. Los esfuerzos son discontinuos, cortos y ocasionales, sólo cuando "hay examen". Es frecuente oír a los alumnos que han estudiado tanto o cuanto en los días de exámenes y nada en las fechas exentas de pruebas. No hay más que observar con qué fuerza rechazan los intentos de control que no han sido programados e incorporados a las fechas establecidas.

Además, la evaluación sirve igualmente para comprobar la eficacia de los métodos de enseñanza. La evaluación significa reflexión, y tanto es punto final como punto de

partida, puesto que se realiza para fundamentar actuaciones posteriores. De ahí la necesidad de que se tenga un conocimiento próximo e inmediato de los aprendizajes. La evaluación nos lleva a determinar si lo que hemos hecho vale o no vale, sirve o no sirve.

En efecto, los aprendizajes suponen en sí mismos una complejidad, porque se realizan en sujetos en los que juegan un papel decisivo los factores aptitudinales y emotivos de cada uno en particular. No es probable que se den ritmos de aprendizajes homogéneos entre escolares; por lo tanto, es preciso personalizar la evaluación si se quiere estar al día de los progresos de cada estudiante y aprovechar bien sus recursos potenciales.

En conclusión, para evaluar con acierto es necesario comprobar los progresos de los alumnos, no sólo al final del proceso, sino desde su principio y a lo largo del mismo, para no alejarse de la trayectoria individual y sintonizar con el ritmo de los distintos aprendizajes. La evaluación debe estar presente desde el principio de la acción educadora. No es algo que surge al final para comprobar unos resultados.

De esta forma, y puesto que el rendimiento personal no se entiende como algo que aparece repentinamente al final de un período de actividad, su evaluación puede, y de hecho debe, llevarse a cabo de un modo constante.

Llevar la evaluación continua a la práctica implica, en primer lugar, tener muy claro qué es aquello que queremos observar. El llegar a concretar las llamadas "unidades de observación" es la primera dificultad que surge. Por unidades de observación se entienden aquellos aspectos de la conducta del alumno que deben ser observados y tenidos en cuenta.

El siguiente problema que presenta la evaluación continua es el análisis de las tareas realizadas por el alumno. Si hemos especificado suficientemente los objetivos competenciales que queríamos que alcanzase el alumno, nos va a resultar más fácil esta tarea de análisis, ya que se limita a constatar la superación o no de unas metas concretas y concisas.

En la evaluación continua, personalizada, un profesor no puede tener dudas sobre el rendimiento personal de cada alumno, puesto que las actividades son observadas

continuamente, y por lo tanto evaluadas. Se trata de convertir la clase en actividad orientada hacia la consecución de objetivos competenciales, cuyo alcance se hace patente a través de la propia actividad. Basta entonces poseer y poner en práctica unos criterios de observación, y la evaluación se hace continua con la misma actividad. De este modo el aprendizaje, la evaluación y el apoyo que pueda requerir algún alumno son tres manifestaciones de una misma realidad.

He aquí algunas técnicas de evaluación continua:

- Observación de los trabajos realizados en clase y fuera de ella.
- Preguntas orales de carácter colectivo.
- Preguntas individuales.
- Preguntas rápidas de corrección automática, a todos o a una parte de los alumnos.
- Realización de comentarios de texto, de imágenes, mapas y diagramas.
- Exposiciones orales de los alumnos ante sus compañeros.
- Solución de problemas y cuestiones de la vida real.
- Autoevaluación del propio trabajo y evaluación entre los escolares.
- Participación de los alumnos en coloquios, debates y trabajos en equipo.

Favorecen la evaluación continua la clase activa y participativa, y la perjudican las clases magistrales, la enseñanza frontal y expositiva, y el desconocimiento de las técnicas de observación.

C) Evaluación global

Cuando se trata de conocer los resultados de un proceso tras un período de vigencia, se habla de evaluación global. La evaluación global pretende valorar la "productividad" de los alumnos en orden a la consecución de los objetivos competenciales previstos para un determinado período de tiempo. Según sea el nivel de estos rendimientos personales, se

califica a los escolares con palabras de aprobación o reprobación, lo cual supone el restablecimiento de criterios para la valoración objetiva de los niveles de aprendizaje.

Si se toman como referencia niveles comunes a todos los alumnos, se habla de aprobado o suspenso, según que el alumno supere o no la cota mínima establecida. Si el punto de referencia es el nivel aptitudinal del escolar, se puede hablar de rendimiento satisfactorio o insatisfactorio, según que este nivel haya sido alcanzado o se quede por debajo.

La mayor parte de las evaluaciones sólo tienen en cuenta el primero de estos niveles (el normativo), lo cual supone un grave error a nuestro entender, pues al amparo del aprobado se abrigan auténticos fracasos de rendimiento personal. Los alumnos que no se ven exigidos más allá de unas cotas que están por debajo de sus posibilidades, no adquieren hábitos de trabajo y estudio porque no los necesitan. Aquí se inicia una curva negativa en la formación personal que trae fatales consecuencias. Cabría preguntarse si muchos de los actuales sistemas de evaluación no resultan en la práctica deformantes.

Por el contrario, si a cada alumno se le exige ¿e acuerdo con sus posibilidades, la acción evaluadora cobra una verdadera dimensión educativa. A los más capacitados se les piden objetivos competenciales de rango superior (objetivos individuales), y a los menos capacitados bastará pedirles que lleguen a las cotas mínimas (objetivos comunes) que se consideran esenciales para su progreso y consiguiente promoción escolar. Unos y otros necesitarán esforzarse para alcanzar el éxito final. Cada cual, con esfuerzo y constancia, puede dar de sí todo lo que puede esperarse de él según sus aptitudes y circunstancias personales: rendimiento satisfactorio.

Se trata, pues, de poner en juego todo el potencial humano de los estudiantes para que lleguen a hacer efectivas sus posibilidades reales. El éxito personal ya no depende tanto de las aptitudes como del esfuerzo, que se convierte así en el principal factor de los aprendizajes o, dicho de otra manera, los aprendizajes son causa eficiente de la educación de las virtudes en los alumnos, tales como la fortaleza, la laboriosidad y la justicia. Es justo que cada uno dé con arreglo a lo que puede: al que puede más, se le debe exigir más, y viceversa.

En la práctica, estas apreciaciones individuales de la evaluación personalizada pueden resolverse añadiendo a continuación del nivel objetivo alcanzado en cada materia la indicación de si éste es satisfactorio o no. Llevar a cabo el seguimiento del proyecto educativo de cada alumno de forma sistematizada no es, ni más ni menos, que aprovechar las oportunidades que ofrecen las evaluaciones para hacer un balance de la marcha y progreso escolares y humanos del alumno, y proceder a reforzar y corregir su rumbo.

9.5.2. En función de su naturaleza

A) Evaluación referida a norma

La relatividad de las medidas en el ámbito educativo es patente, tanto si consideramos que no existe un "cero" absoluto, como la diversidad de reglas de medida, por poner algunos ejemplos. Por todo ello, la valoración de las puntuaciones se realiza no en función de patrones absolutos, sino relativos, mediante la creación de grupos que sirvan de norma para evaluar a los integrantes de ese grupo. Estos grupos normativos se constituyen seleccionando sujetos que representen al grupo total, es decir, constituyen una muestra representativa de todo el grupo.

B) Evaluación referida a criterio

Un criterio es un patrón de conducta delimitado y preciso, que describe con claridad el dominio de dicha conducta por parte de un sujeto.

C) Evaluación sumativa

Se refiere a la evaluación global de un contenido extenso en una materia, equivalente a evaluaciones trimestrales o finales. Se identifica, pues, con la evaluación de resultados o productos alcanzados (conocimientos, estrategias, valores...).

D) Evaluación formativa

Se identifica con la evaluación continua y va dirigida a evaluar fundamentalmente los procesos, a través de los cuales va integrando el alumno los contenidos a aprender a lo largo de un determinado período de tiempo, corrigiéndose los posibles fallos en que

pueda incurrir de modo inmediato, evitando así que se produzcan lagunas.

E) Evaluación personalizada

Las evaluaciones "normativa" y "criterial" son insuficientes para evaluar a la persona en todas sus dimensiones, características y circunstancias: se hace necesaria la evaluación personalizada, que tiene en cuenta, sobre todo, la satisfactoriedad o insatisfactoriedad del rendimiento personal, y no sólo su suficiencia o insuficiencia. Se trata, pues, de que cada alumno rinda de acuerdo con sus posibilidades. Se hace, pues, necesario, establecer el nivel que se considera razonable para cada estudiante en función de sus capacidades y otras variables que inciden en los logros, para exigirle en función del mismo (diagnóstico). A ello contribuye el establecer, en cada asignatura, unos objetivos competenciales mínimos o fundamentales, obligatorios, y otros de carácter optativo o de profundización, de forma que se exija a cada alumno aquellos que corresponden a sus aptitudes reales, según se ha indicado en varias ocasiones.

9.6. Tipos de rendimiento

Son fundamentalmente dos:

- Rendimiento suficiente: es aquel que se refiere al nivel objetivo exigido por la sociedad o política educativa, superado el cual el alumno "aprueba" una asignatura, un curso, un ciclo...
- Rendimiento satisfactorio: un rendimiento es satisfactorio cuando el sujeto ha rendido todo lo que podía personalmente, de acuerdo con sus capacidades, con independencia de lo que hayan hecho los demás o de lo que los niveles legalmente establecidos puedan exigir.

9.7. Clasificación de los instrumentos de evaluación

Partiendo de los componentes de todo objetivo competencia) (conocimientos, estrategias y actitudes/valores/virtudes), se exponen a continuación los instrumentos adecuados para cada uno de dichos componentes. Como veremos en el epígrafe final de este capítulo, lo ideal sería poder evaluar, con un solo instrumento o técnica, los tres componentes

aludidos a la vez, para así obtener una información unitaria de cada alumno. Pero esto raras veces es posible; de ahí que no haya más remedio que proceder evaluando cada tipo de contenido curricular por separado, pero con la idea de realizar una síntesis personal en las sesiones de evaluación, utilizando el modelo de informe que figura en dicho epígrafe final.

9.7.1. Técnicas de evaluación de los conocimientos (saber)

A) Pruebas escritas

- De elaboración de respuestas.
- De selección de respuestas.
- De ordenación de un contexto.
- De base común o multiítem.

B) Pruebas orales

- De base no estructurada.
- De base estructurada.

9.7.2. Técnicas de evaluación de aptitudes o estrategias (saber hacer)

A) Sobre el conocimiento de las estrategias

- Cuestionarios.
- Pruebas de varias opciones.
- Exposición del alumno (oral y escrita).
- Entrevistas.

B) Sobre el uso de las estrategias

- Realizar demostraciones.
- Evaluación por el alumno de la correcta utilización de los pasos que ha seguido.
- Realización de una estrategia sobre un tema dado.
- Utilización de la monitoría de apoyo.
- Pruebas prácticas.
- Tests aptitudinales.

C) Sobre la capacidad autorreguladora del alumno

- Cuestionarios.
- Entrevistas.
- Autoinformes.
- Pruebas, tareas o ejercicios específicos.
- Evaluación dinámica.

9.7.3. Técnicas de evaluación de las actitudes/valores/hábitos operativos o virtudes (saber ser y saber vivir como personas)

A) Técnicas de observación

- Listas de control.
- Escalas de calificación.
- Registros anecdóticos.

B) Técnicas de información directa

- Cuestionarios.

-Inventarios.

-Entrevistas.

-Tests.

9.8. Técnicas de evaluación de los conocimientos (saber)

9.8.1. Pruebas escritas

A) Pruebas de elaboración de respuestas

En este tipo de pruebas están incluidas todas las que exigen del escolar una respuesta ante una base de indagación que va de lo inestructurado - pruebas de composición no estructurada-, hasta lo estructurado en mayor o menor grado - pruebas de composición estructurada y semiestructurada-.

a)En las pruebas de composición no estructurada se formula al alumno una cuestión o tema que desarrollará con absoluta libertad. Es el llamado "examen tradicional", en donde el escolar organiza las respuestas según su capacidad de discernimiento, y expresa sus ideas con la extensión y profundidad que crea conveniente o sepa hacerlo. Estas pruebas han sido y son duramente criticadas por casi todos los tratadistas del tema. Poseen la ventaja de permitir expresarse al alumno con toda libertad, lo que facilita llegar a saber cómo tiene organizados y estructurados sus conocimientos y experiencias culturales. Pero tienen el inconveniente de ser difíciles de evaluar, por no permitir la objetividad necesaria y por el excesivo tiempo que su calificación conlleva. Por eso, a la hora de elaborarlas, los estudiantes deben saber qué es exactamente lo que se les pide, con lo que se evita su posible divagación y se favorece algo la objetividad evaluadora al comprobar lo que saben sobre los aspectos que indica el enunciado de la pregunta en cuestión.

b)En las pruebas de composición semiestructurada, se establece un conjunto de preguntas y sugerencias, que representan los objetivos competenciales seleccionados para el tema o unidad. Por una parte, restringen el campo de libertad y canalizan más las soluciones que las pruebas de composición no estructurada, y

por otra, no llegan a establecer esquemas tan precisos o alternativas de respuestas tan rígidas como las pruebas estructuradas, según veremos.

EJEMPLO:

En la hoja de examen que tienes, explica:

10. Por qué es deficitaria nuestra balanza comercial (10 minutos).

20. Por qué es difícil construir carreteras y ferrocarriles en España (5 minutos).

30. Por qué España ocupa un lugar estratégico en Europa (10 minutos).

A la hora de elaborar este tipo de pruebas, conviene tener en cuenta:

-Que se debe indicar el tiempo aproximado para cada respuesta.

-Que lo que se exija en cada cuestión debe estar claramente identificado, empleando términos conocidos por los alumnos.

c) Las pruebas de composición estructurada son aquellas en las que los alumnos responden unívocamente a las diversas preguntas o ítems. Adoptan fundamentalmente tres modalidades: de respuestas simples, de completamiento y de textos mutilados.

EJEMPLOS:

-De respuestas simples:

¿Cuál es la capital más populosa del mundo?

-De completamiento:

Los ocho principales planetas de nuestro Sistema Solar son...

-De textos mutilados:

Las estaciones del año son: primavera,..... e invierno.

Las principales ventajas de estas pruebas podrían resumirse así:

- Son fáciles de construir y contestar.
- Son totalmente objetivas y fáciles de calificar.
- Los aciertos de los alumnos son fruto de sus conocimientos y no del azar.

También presentan algún inconveniente:

- Su inadecuación para evaluar aprendizajes complejos.
- Su exigencia de que las preguntas se formulen de forma que no den lugar a respuestas equívocas.

B) Pruebas de selección de respuestas

Todas las pruebas de este tipo tienen la característica de presentar, junto a las preguntas, varios tipos de respuestas, de las cuales el alumno ha de seleccionar las correctas, o las que se corresponden con cada ítem.

Dentro de estas pruebas pueden distinguirse tres grupos: las pruebas de alternativas constantes, las pruebas de varias opciones y las pruebas de asociación de respuestas. Veámoslas por separado:

a) Pruebas de alternativas constantes. Dada una serie de proposiciones, se le pide al alumno que se decida por una de dos o más respuestas incompatibles: verdadero-falso, cierto-incierto, sí-no, siempre-a veces-nunca, o similares. Presentan la ventaja de que son muy sencillas de construir y de contestar, por lo que pueden emplearse desde los primeros cursos. Por el contrario, tienen el inconveniente de influir el azar en las contestaciones; así mismo, resulta a veces difícil reducir el contenido de una unidad didáctica a respuestas de alternativas tan restrictivas. De ahí que para construir preguntas eficaces convenga tener en cuenta:

- Que se pueden establecer ciertas prescripciones a la falsedad o certeza de la afirmación, con lo que estas pruebas pueden aplicarse a cuestiones cuyas

respuestas exijan complejidad mental en su resolución.

EJEMPLO:

Indica V o F, así como el número del requisito correspondiente que justifique siempre tu respuesta:

•Proposiciones

El agua se hiela a cero grados..... V..... /F.....

El agua puede comenzar a helarse por debajo de cero grados..... V..... F.....

•Requisitos

1.Siempre que no sea destilada.

2.Siempre que sea destilada.

-Que los enunciados sean categóricos, de modo que sólo admitan una alternativa como respuesta correcta, la cual, por otra parte, no sea tan evidente que pueda acertarse sin necesidad de estudiar, o sea tan absurda que no tenga posibilidad de respuesta.

-Que evite plantear dos respuestas en un mismo ítem.

-Que se indique en las respuestas falsas la necesidad de contestar a continuación con la respuesta verdadera, a fin de eliminar el azar.

b)Pruebas de varias opciones. En estas pruebas el enunciado de las cuestiones es una proposición y una serie de respuestas, de las que una o varias son las correctas, o las mejores, y las restantes actúan como "distractores".

Son éstas las pruebas más utilizadas y que más elogiosos juicios han recibido por parte de los expertos en evaluación.

Presentan dos modalidades: las pruebas de elección de respuesta y las pruebas

de apreciación de la mejor respuesta.

-Las pruebas de elección de respuesta son aquellas en las que, a partir de una pregunta, se indica una serie posible de respuestas de las que hay que elegir una de ellas (elección única), o varias (elección múltiple).

EJEMPLO:

América fue descubierta durante el reinado de:

1. Felipe II.

2. Los Reyes Católicos.

3. Carlos I.

4. Felipe III.

5. Carlos II.

-En las pruebas de apreciación de la mejor respuesta hay que seleccionar cuál es la mejor de entre varias más o menos válidas o correctas.

EJEMPLO:

Cervantes es conocido sobre todo por:

1. Sus poesías.

2. Sus novelas ejemplares.

3. Su novela de caballerías.

4. Sus retablos teatrales.

Las ventajas de este tipo de pruebas podrían sintetizarse así:

-La influencia del azar queda muy reducida.

-Sus puntuaciones son más objetivas.

-Permite medir aprendizajes complejos.

Su inconveniente mayor puede estribar en la dificultad de su construcción, ya que a veces no resulta fácil encontrar distractores adecuados.

Para calificar estas pruebas debe emplearse la siguiente fórmula, a fin de evitar al máximo la influencia del azar.

$R = A - E / N - 1$, en donde R = resultado, A = aciertos, E = errores, N = número de respuestas posibles o alternativas.

c)Pruebas de asociación de respuestas. Consisten en la presentación de dos o más columnas de palabras, símbolos, números o frases, que el alumno deberá emparejar o relacionar.

Pueden ser de dos tipos: asociar pares simples y asociar pares compuestos, según el número de columnas que intervengan y los requerimientos exigidos.

Presentan la ventaja de que se pueden comprobar, en breve tiempo, muchos conocimientos, especialmente los referidos a procesos de asociación. De ahí que, junto a palabras y frases, puedan utilizarse en ellos dibujos, diagramas, gráficos...

Su mayor inconveniente consiste en que no son adecuadas para evaluar aprendizajes complejos (análisis, aplicación, etc.); por otra parte, exigen mucho tacto en la redacción de los ítems para evitar indicios o claves que favorezcan la respuesta correcta.

EJEMPLOS:

-Asociación de respuestas por pares simples. Relaciona cada río con su vertiente:

- | | |
|---------------------------|---|
| a) Vertiente Cantábrica | 1. Ebro
2. Guadiana
3. Miño
4. Guadalquivir
5. Segura |
| b) Vertiente Atlántica | 6. Tajo
7. Narcea
8. Duero |
| c) Vertiente Mediterránea | 9. Nalón
10. Júcar |

-Asociación de respuestas por pares compuestos. Relaciona el monumento de la primera columna con el estilo artístico al que pertenece (segunda columna) y la nación en que se encuentra (tercera columna).

- | | | |
|--------------------------|-----------------|-------------|
| 1. Catedral de Chartres | A) Renacentista | a) España |
| 2. Catedral de Colonia | B) Románico | b) Francia |
| 3. Puerta del Hospicio | C) Barroco | c) Italia |
| 4. Basílica de San Pedro | D) Gótico | d) Alemania |

C) Pruebas de ordenación de un contexto

Su finalidad consiste en que el alumno ordene una serie de datos distribuidos previamente por el profesor. Estos datos pueden ser de tipo cronológico o histórico, de tipo lógico, de tipo espacial o de tipo operativo.

Sirven muy bien para comprobar la capacidad de orden mental del alumno, a la vez que le obligan a pensar y memorizar. Por el contrario, su puntuación entraña cierta dificultad y a veces son difíciles de construir.

EJEMPLO DE PRUEBA DE ORDEN ESPACIAL:

Escribe ordenadamente de mayor a menor, según su extensión, las siguientes provincias españolas:

Ávila	1
Badajoz	2
Álava	3
La Coruña	4

D) Pruebas multiítem de base común

En la estructura de estas pruebas existe un esquema de información que puede estar representado por un texto escrito, un gráfico, un mapa, una tabla, un esquema, un dibujo, etc. De acuerdo con los numerosos datos que posee dicha información, se construyen varios ítems (por lo general de alternativas constantes o de varias opciones), que han de ser resueltos por los alumnos.

EJEMPLO:

Información

(Dibujo de un mapa físico de la Península Ibérica realizado incorrectamente, de acuerdo con lo que figura en los ítems.)

1. En este mapa están incorrectamente señalados:

- a) Los ríos de la vertiente atlántica.
- b) Los ríos de la vertiente cantábrica.
- c) Los ríos de la vertiente mediterránea.
- d) Los ríos de las tres vertientes citadas.

2. Este mapa trae mal situados:

- a) Los afluentes del río Ebro.
- b) Los afluentes del río Tago.
- c) Los afluentes del río Duero.
- d) Los afluentes del río Guadalquivir.

(De esta forma se pueden seguir indicando cuantos ítems se juzgen necesarios).

Estas pruebas presentan la ventaja de medir aprendizajes muy complejos dada una información que está presente en la base común de los ítems. Ahora bien, suelen ser difíciles de elaborar si no existe el suficiente entrenamiento, a lo que hay que añadir la dificultad de encontrar, a veces, una información cuya base sea común a todos los ítems.

9.8.2. Pruebas orales

Consisten en la contestación oral, por parte del alumno, a las preguntas formuladas por el profesor. En general, son poco ventajosas y técnicamente deficientes como medios de evaluación. No obstante, pueden resultar útiles para:

- Apreciar procesos mentales.
- Ver cómo se utiliza el lenguaje propio de determinada materia.
- Valorar la aptitud para la comunicación oral en distintas situaciones.

Cuando el profesor pide al alumno que hable del tema genérico, estamos ante una prueba oral de base no estructurada; si, por el contrario, el alumno responde a preguntas concretas, precisas y breves, la prueba presenta una base estructurada.

Aparte de la dificultad de calificar estas pruebas por la subjetividad que encierran - especialmente las de base no estructurada-, presentan también la desventaja del enorme tiempo que exige su realización, ya que han de ser realizadas individualmente con cada alumno.

9.8.3. Requisitos que debe reunir todo instrumento de evaluación de conocimientos

Cualquier instrumento de medida debe contener ciertas características que garanticen su nivel de calidad. Estas características son fundamentalmente las siguientes: fiabilidad, validez, dificultad, discriminación, objetividad, adecuación al tiempo previsto y practicidad.

A) Fiabilidad

La fiabilidad es una estimación del grado de consistencia o constancia entre repetidas mediciones efectuadas a los sujetos con el mismo instrumento. O lo que es igual, una prueba es fiable cuando aplicada en distintas ocasiones a los mismos sujetos se obtienen resultados similares.

Criterios de fiabilidad. El grado de fiabilidad de una prueba depende de los siguientes criterios:

- El número de cuestiones o ítems que la integran. A mayor número de ítems, mayor fiabilidad, de forma que con un número infinito de cuestiones se alcanzaría una fiabilidad absoluta.
- La homogeneidad del contenido de las cuestiones. Si todos los elementos de la prueba están referidos a conocimientos del mismo tema, el grado de fiabilidad será mayor.
- La homogeneidad de los alumnos. Si aplicamos una prueba a un grupo homogéneo de estudiantes, las puntuaciones obtenidas tendrán menos variación que si se aplica a un grupo demasiado heterogéneo (diferencias de edad, de capacidad, de nivel de conocimientos...).
- La objetividad de las puntuaciones. Cuanto más influidas estén por el juicio personal o criterio del calificador, menos fiable será el resultado.

B) Validez

La validez de cualquier instrumento de medida o evaluación depende de la fidelidad con que mide lo que se propone medir. Dicho más simplemente, la validez se refiere a si una prueba mide lo que dice medir. Si la prueba ha sido elaborada con la finalidad de evaluar los conocimientos de geometría que poseen los alumnos de determinado curso, los resultados no pueden interpretarse como de aptitud mental para las matemáticas, sino únicamente para saber el nivel de conocimientos que cada estudiante alcanzó en geometría.

Aunque existen procedimientos estadísticos para averiguar el índice de validez, parece que no es estrictamente necesario recurrir a ellos en el uso habitual de los exámenes escolares. La garantía de validez viene dada por una correcta elaboración de la prueba, por su adecuación a cada caso y por su aplicación, calificación e interpretación adecuadas.

En definitiva, la validez hace referencia al grado en que una prueba representa adecuadamente al área de conocimientos, capacidades, valores, etc., que se pretende evaluar.

Ese tipo de validez resulta de capital importancia tenerla siempre presente a la hora de confeccionar una prueba de examen. Si no están debidamente representados en la prueba todos y cada uno de los objetivos competenciales que se pretenden evaluar, puede ocurrir que un alumno no demasiado buen estudiante obtenga una calificación alta por el simple hecho de haber tenido suerte al estar representado en la prueba lo único que él conocía y que, en cambio, otro estudiante mucho más aplicado alcance una calificación baja por el simple hecho de que en la prueba únicamente estaban representados los pocos contenidos que él no dominaba.

C) Dificultad

Otro elemento para juzgar la eficacia de las pruebas es la dificultad que puedan entrañar para los alumnos. En todo caso, conviene reseñar que los ítems relativos a objetivos competenciales comunes o mínimos (que pueden identificarse con el actual "suficiente" o con el tradicional "aprobado") deben ser contestados correctamente por un elevado porcentaje de alumnos; de no ser así, o la prueba es difícil, o la enseñanza ha fallado. Por el contrario, las cuestiones referidas a objetivos competenciales individuales, libres o de ampliación (que pueden identificarse con el "notable" y "sobresaliente") deben ser contestados correctamente por un porcentaje inferior de escolares; de lo contrario, la prueba es fácil o los objetivos no son ampliatorios.

D) Discriminación

De acuerdo con lo expuesto, una prueba discrimina cuando los alumnos que la han realizado se diferencian en diversos niveles de rendimiento. Si todos o la mayoría

obtienen "suficiente" o "bien", pongamos por caso, la prueba no discrimina y, en consecuencia, no es adecuada.

E) Objetividad

Cuando el examinador califica una prueba independientemente del juicio que le merezca el alumno al que aquélla pertenezca, está actuando de modo objetivo. Para ello es necesario que el profesor determine con claridad, en caso de no utilizar pruebas objetivas, las categorías o contextos que servirán de criterio para la emisión del juicio valorativo.

F) Adecuación al tiempo previsto

Si se ha previsto que una prueba puede ser resuelta en una hora, y sólo la terminan unos pocos alumnos en ese tiempo, dicha prueba necesita ser adecuada al tiempo que, de hecho, exige. En general, parece aconsejable no imponer limitaciones innecesarias a los exámenes, salvo razones que lo justifiquen.

Puede considerarse bien planeada, con respecto al tiempo, una prueba que pueda ser resuelta por, al menos, el 90 por 100 de los escolares en el plazo estipulado.

G) Practicidad

Una prueba deja de ser práctica cuando consume excesivo tiempo al examinador en prepararla, cuando su coste sea elevado, cuando requiera múltiples y largas explicaciones para que los alumnos la entiendan o cuando exija un abrumante trabajo de puntuación.

9.9. Técnicas de evaluación de aptitudes y estrategias (saber hacer)

La evaluación estratégica comprende los siguientes aspectos:

a)Evaluación del conocimiento que tiene el alumno sobre las distintas estrategias. Con esta evaluación se pretende valorar si los alumnos saben teóricamente lo que hay que hacer, que en esto consiste una estrategia.

b)Evaluación del uso de estrategias. Esta evaluación pretende poner de manifiesto el

contenido fundamental que el alumno debe saber utilizar para que su aprendizaje sea estratégico. Se refiere a la habilidad de "saber hacer cosas". Su evaluación, pues, deberá consistir en recoger información que indique hasta qué punto el alumno es capaz de poner en práctica todos los pasos o actividades propios de cada estrategia, si lo hace en el orden correcto y en qué grado lo tiene automatizado.

c)Evaluación de la capacidad autorreguladora. Esta faceta es la más importante y, a la vez, la más difícil de evaluar, ya que se refiere al proceso mental de toma de decisiones sobre la eficacia de la estrategia que se está usando y la conveniencia o no de cambiarla (capacidad autorreguladora) que hace que el aprendizaje sea auténticamente estratégico.

9.9.1. Evaluación del conocimiento de las distintas estrategias

Se pueden emplear las siguientes técnicas:

-Cuestionarios: Deben contener preguntas relativas a la descripción de cada estrategia, es decir, en qué consiste cada una, qué pasos hay que seguir para utilizarla bien, etc. Nunca se les debe pedir que definan cada estrategia, pues las definiciones no suelen ser buenos indicadores del nivel de comprensión de los conceptos.

-Pruebas de varias opciones: Son muy adecuadas para que reconozcan la opción que mejor define la estrategia de que se trate, los pasos a seguir para su correcta aplicación, etc.

-Exposición del alumno (oral o escrita): El alumno contesta a preguntas realizadas por el profesor sobre lo que sabe de las estrategias de aprendizaje.

- Pueden ser preguntas cortas (prueba semiestructurada), prueba objetiva (estructurada), o preguntas genéricas (prueba no estructurada).
- También puede servir la elaboración de mapas conceptuales, mapas mentales, redes semánticas, esquemas y síntesis, debido a las exigencias de jerarquización y selección del contenido que estas técnicas exigen en su elaboración.
- Deben evitarse definiciones literales, ya que lo importante a evaluar es lo que el

alumno describe o pone como propio, así como las justificaciones personales de las afirmaciones que realiza o de las relaciones que hace.

- Entrevista con el alumno o con todo el grupo. El profesor prepararía previamente un guión para dirigir la conversación o coloquio hacia los aspectos más relevantes que deben conocer los alumnos sobre las estrategias correspondientes, de forma que éstos expongan su opinión, sus conocimientos, cómo justifican esas opiniones...

9.9.2. Evaluación del uso de estrategias

Algunas de las técnicas para evaluar este tipo de conocimiento son:

- Realizar demostraciones hechas en clase por el profesor o algún alumno para resolver un problema de aprendizaje, y pedir a los alumnos que identifiquen qué procedimiento ha utilizado, qué pasos ha ido siguiendo, qué acciones son más generales y cuáles son más concretas...
- Que el alumno valore (evalúe) la correcta utilización de los pasos seguidos en los procedimientos utilizados en la técnica anterior, de acuerdo con la lógica interna seguida, realizando debates o coloquios sobre los argumentos que respondan a distintas opiniones.
- Pedir al alumno la realización de una estrategia sobre un tema dado (mapa conceptual, mapa mental, red semántica, esquema...), estando el profesor delante para observar cómo lo realiza, o haciéndole preguntas durante el proceso de realización que le den información del grado de dominio que el alumno posee de su uso; por ejemplo: ¿Por qué has subrayado esta palabra?; ¿Por qué empiezas poniendo "taP" cosa?; ¿Qué harás después de lo que acabas de hacer, y por qué?, etc.
- Utilizar la monitoría, de forma que un alumno enseñe a otro cómo se utiliza una estrategia determinada. Esto obliga al alumno monitor a caer en la cuenta sobre lo que sabe del tema, a regular su propio conocimiento y los procesos cognitivos mientras enseña a su compañero, el cual, a su vez, le manifiesta sus pensamientos,

dudas, etc., para que el monitor pueda adaptarse a él.

9.9.3• Evaluación de la capacidad autorreguladora

Algunas de las técnicas para la capacidad autorreguladora en el uso de estrategias pueden ser:

1. Cuestionarios: existen cuestionarios debidamente tipificados, válidos y fiables, que evalúan el procesamiento de la información de cada estudiante en función de las características de las tareas de aprendizaje a realizar. De entre ellos, podemos destacar:

- ACRA, Estrategias de aprendizaje (Román, J.Ma, y Gallego, S., 1997).
- CHTE, Cuestionario de hábitos y técnicas de estudio (Álvarez, M. y otros, 1999).
- DIE (1, 2 y 3), Diagnóstico integral del estudio (Avellaneda, M.P. y otros, 1999).
- IHE, Inventario de hábitos de estudio (Pozar, F., 1999).
- Modelo Tridimensional de Evaluación de la Metacognición (Mayor y colaboradores, 1993).
- ESEAC, Escala de Estrategias de Aprendizaje Contextualizado (Bernad, J.A., 2000).

2. Entrevistas: con ellas se trata de obtener información sobre las estrategias utilizadas por el alumno en una determinada situación de enseñanza/aprendizaje. Se pueden prefijar las preguntas a realizar, o ir elaborándolas sobre la marcha, pero siempre con la idea clara de lo que se quiere averiguar. Esta técnica, si se ha observado previamente el desarrollo de una tarea concreta por parte del alumno y se ha analizado el resultado de dicha tarea con el fin de precisar el contenido de las preguntas a realizar en la entrevista, puede proporcionar una gran riqueza de datos.

3. Autoinformes: Un autoinforme consiste en una descripción (oral o escrita), que hace el alumno sobre las decisiones mentales que toma a lo largo de la realización de una

tarea hasta terminarla. Los autoinformes pueden realizarse:

- Antes de comenzar la tarea, indicando cómo la hará, qué pasos seguirá y por qué.
- Mientras realiza la tarea, explicando cómo la está haciendo (pasos que sigue), y por qué.
- Al terminar la tarea, describiendo los pasos y decisiones que ha tenido que ir tomando, y por qué.

La investigación ha demostrado que los autoinformes más fiables son los que se realizan durante la realización de la tarea o a su terminación. Como modelos de autoinformes podemos reseñar dos:

- "La tipología de estrategias de aprendizaje", aplicables a campos de conocimientos específicos, de Bernard (2000).
- El "Autoinforme para la evaluación de la actuación estratégica" de Monereo, C. (1994).

4. Pruebas, tareas o ejercicios específicos: Se trata de construir pruebas o ejercicios que exijan en su realización por parte del alumno el empleo de determinadas estrategias, de acuerdo con lo que es exigible en cada edad al respecto. A la hora de realizarlas hay que tener claro:

- Qué esquemas mentales generales es necesario haber desarrollado desde el punto de vista psicoevolutivo.
- Qué operaciones específicas requiere, desde el punto de vista cognitivo.
- Cómo responde a los objetivos competenciales propuestos por el profesor.

También puede incluirse aquí la evaluación dinámica (Marín, 1987), que consiste en ofrecer al alumno, que no puede avanzar por sí mismo, "ayudas pedagógicas" de forma progresiva a fin de que llegue a comprender conceptos o principios clave, o a favorecer el uso de las estrategias más apropiadas a cada situación. Se trata, pues, de determinar qué

tipo de ayudas necesita el escolar para superar las distintas fases de la actividad, y cómo utiliza dichas ayudas según la va realizando.

9.9.4• Pruebas prácticas

En ellas se propone alguna actividad de tipo práctico - ejecución y aplicación-, y se comprueba tanto el proceso - habilidades que se muestran a lo largo de su actuación-, como la perfección del producto acabado.

Aunque su evaluación no resulta fácil en ocasiones, son necesarias para comprobar la aplicación de los conocimientos y el saber hacer lo que cada objetivo competencial exige.

9.ro. Técnicas de evaluación de las actitudes/valores/hábitos operativos o virtudes (saber ser y saber vivir como personas)

9.10.1. Concepto

Junto a las técnicas de evaluación descritas en el punto anterior, existen otras que se refieren más específicamente a los aspectos afectivos y éticos del comportamiento humano. Efectivamente, si pretendemos dar una educación integral al alumno no podemos olvidarnos de sus actitudes, sentimientos, intereses y valores, por citar algunos de los elementos propios del área volitivo-afectiva. Su evaluación sólo es posible con las técnicas que se exponen a continuación de modo sintético.

9.10.2. Técnicas de observación

La observación es una técnica de exploración que permite obtener datos del comportamiento exterior del alumno o grupo. La observación sólo es efectiva en la medida en que sea sistemática. No es correcto enjuiciar a un escolar por una manifestación aislada de su conducta, por rara que sea. Por eso es preciso tener en cuenta lo siguiente:

- a) Procurar que sea lo más objetiva posible. Los aspectos observados deben enjuiciarse fríamente, con independencia del alumno que los produce. Por ello es aconsejable no emitir en seguida un juicio sobre lo que se observa.

b) Es beneficioso corroborar las distintas observaciones con otras anteriores y sucesivas y, si es posible, con las que puedan aportar otros profesores con respecto al mismo alumno.

e) Cada observación debe registrarse cuidadosamente. Ahora bien, ¿cómo lograr una observación coherente y eficaz? ¿Qué es lo que interesa observar de los alumnos? La respuesta a estos interrogantes es clara: se hace preciso fijar unidades de observación, que vendrán determinadas por los aspectos que, en cada circunstancia concreta, más interesen al educador.

Un ejemplo de unidades de observación podría ser el siguiente:

-Valores individuales (tono de vida).

- Criterio propio.

- Alegría.

- Reciedumbre.

-Valores técnicos (relación con las cosas).

- Hábitos de trabajo.

- Constancia.

- Orden.

- Sobriedad.

-Valores sociales (relación con personas).

- Puntualidad.

- Obediencia.

- Confianza.

- Sinceridad.
- Participación.
- Justicia.

La principal ventaja de la observación radica en que evalúa determinados aspectos para los que no existen otras técnicas. También posee algunos inconvenientes, como la dificultad de ser objetivos en las interpretaciones a los aspectos observados, o el mantener de modo vigilante y continuo nuestra atención al observar, y ser después fieles en la constatación de los fenómenos.

Para hacer más efectiva la observación, existen tres técnicas fundamentales de probada eficacia, a saber: las listas de control, las escalas de calificación y los registros anecdóticos o anecdotarios.

A) Listas de control

Consisten en listas de frases o palabras que indican determinadas conductas, cuya presencia o ausencia ha de indicar el observador en función de lo observado. Ejemplo (ver cuadro 9.1).

CUADRO 9.1. Ejemplo de lista de control

Alumno		
<i>Características a evaluar</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>
1. Participa	X	
2. Es ordenado en sus trabajos		X
3. Es constante en el trabajo	X	
5. Otras		

A la hora de construir una lista de control se debe tener en cuenta lo siguiente:

- Hay que especificar las características a observar de modo concreto y observable.

-Las características deben redactarse en forma positiva.

B) Escalas de calificación

En ellas el observador no se limita a observar la presencia o ausencia del rasgo observado, como ocurre en las listas de control, sino que emite un juicio de valor sobre el mismo mediante una graduación que va de lo máximo a lo mínimo. Ejemplo (ver cuadro 9.2).

CUADRO 9.2. Ejemplo de escala de calificación

Alumno	Grado				
	5	4	3	2	1
1. Participa		X			
2. Es ordenado en sus trabajos			X		
3. Es constante en el trabajo					X
6. Otras					

Las normas para su elaboración son las siguientes:

-Las características a observar se redactarán de forma que sean interpretadas de modo unívoco por todos los profesores.

-Las características expuestas deben poder ser observadas con claridad en la vida colegial.

-La escala debe ser elaborada por un equipo, mejor que por un solo profesor.

C) Registros anecdóticos o anecdotarios

Consisten en registrar en una ficha o similar aquellas conductas irregulares significativamente importantes de determinados alumnos. No se trata, pues, de anotar cualquier clase de incidente o comportamiento anómalo, tanto en sentido positivo como

negativo, sino de aquellos que pueden considerarse como extraordinarios, o que se repiten de modo insistente.

En el anverso de la ficha, a cuya cabecera figura el nombre del alumno, se describe el hecho o conducta del modo más objetivo posible, sin emitir ningún tipo de valoración, indicando la fecha en que se produjo. En el reverso se valora el hecho observado sin apasionamiento ni prejuicios, a ser posible dos o tres días después de haberse producido.

De esta forma el profesor puede comprobar los comportamientos irregulares de sus alumnos, su reincidencia, su variedad, etc., y podrá tomar las decisiones que juzgue oportunas.

9.10.3. Técnicas de información directa

Son aquellas mediante las cuales el alumno proporciona información sobre sí mismo de modo directo. Seguramente que estas técnicas son las más adecuadas para comprobar en qué medida va consiguiendo los objetivos competenciales de carácter afectivo y ético (actitudes, valores...). De entre ellas destacan los cuestionarios e inventarios y las entrevistas.

A) Cuestionarios e inventarios

Ambas técnicas consisten en la selección de determinadas preguntas que informan sobre algún aspecto de la conducta del alumno. Ahora bien, mientras en el cuestionario el sujeto emite respuestas breves a una serie de preguntas, en el inventario se indican las alternativas establecidas para una serie de proposiciones que tienen relación con algún rasgo bien definido.

EJEMPLO DE CUESTIONARIO:

- a)¿Qué es lo que más te gusta?
- b)¿Qué es lo que menos te gusta?
- c)¿Cuál es tu principal virtud?

d) ¿Cuál es tu principal defecto?

e) Etcétera.

EJEMPLO DE INVENTARIO:

- a) ¿Tienes un lugar fijo para el estudio? SÍ - A veces - NO
b) ¿Te gusta la música clásica? SÍ - A veces - NO
c) ¿Te enfadas con frecuencia? SÍ - A veces - NO
d) Etcétera.

De entre las ventajas de estas técnicas destacan dos:

- Que se obtienen de una vez gran cantidad de datos, pudiéndose comparar las respuestas y reducirlas a términos estadísticos.
- Que proporcionan valiosas informaciones, difíciles de obtener por otros medios.

También presentan inconvenientes, como son:

- La dificultad de verificar la sinceridad de las respuestas.
- La dificultad de construirlas cuando no se tiene suficiente experiencia.

B) La entrevista

Consiste en una relación personal profesor/alumno en forma de conversación. Puede ser estructurada y no estructurada. En el primer caso, todos los alumnos han de contestar oralmente a las mismas preguntas, de acuerdo con el esquema trazado por el profesor. En el segundo caso, las preguntas son formuladas siguiendo el giro de la conversación, aunque se mantenga el propósito constante.

Pese a que esta técnica no esté todo lo extendida que fuera de desear entre los educadores, sin embargo puede revelar - si es usada adecuadamente - informaciones directas o indirectas de sumo valor para conocer a los alumnos y comprobar el logro de ciertos objetivos y competencias. La flexibilidad de este medio en manos de una persona hábil y perspicaz permite extraer datos imposibles de lograr por otros medios, pues,

independientemente y junto a lo que diga el alumno, se puede observar cómo lo dice (inhibiciones, gestos, temores...).

Dada su importancia, indicamos seguidamente una serie de condiciones ideales a tener en cuenta para el entrevistador:

a) Humildad, que supone:

- Evitar continuas riñas y correcciones.

- Conseguir la cooperación de los alumnos al ver la entrevista:

- No como una obligación impuesta.
- No como un pasatiempo.
- Sin urgencias de tiempo.
- Como una ayuda a solucionar problemas y situaciones.
- Como algo en donde se siente cómodo y seguro.

b) Saber observar, para lo cual se tendrá en cuenta:

- Hacerlo en cualquier momento o situación.

- Que la observación sea sistemática.

- Que ha de ser compartida por varios profesores.

- Que ha de ser registrada.

- Que sirve como complemento de la experimentación (tests).

c) Saber escuchar, lo que implica:

- Paciencia para no intervenir innecesariamente.

- Dejar que los escolares se expresen libremente.

-No intervenir con gestos o ademanes que puedan coartar.

-No presionar, a fin de:

- Respetar la libertad personal.
- Ayudar para el autogobierno (la entrevista no es vinculante).
- Evitar recurrir a castigos o amenazas.

d)Objetividad, que lleva implícitas:

-La imparcialidad, es decir:

- No juzgar por apariencias, imágenes o modelos.
- No dejarse llevar por interpretaciones o impresiones personales.

-La justicia para:

- Evitar favoritismos.
- Que todos se sientan igualmente estimados y ayudados por el profesor.

- La capacidad de autocrítica, o reflexión periódica sobre la eficacia de su labor, con el fin de mejorarla.

-La sinceridad consigo mismo y con sus alumnos.

e)Confianza, de la que forman parte:

-Profesar a los chicos un afecto desinteresado y generoso.

-La amistad, consecuencia de lo anterior y base de toda verdadera influencia educativa. Será buen consejero quien haya sabido ganarse la confianza y la amistad del alumno.

-El espíritu deportivo, del que forman parte:

- La alegría, el entusiasmo, el sentido del humor.
- La actitud positiva, cordial, abierta.
- Las ganas de superación, de hacer cada día las cosas un poco mejor.

-El saber ponerse al nivel de los chicos:

- Interesándose por sus cosas, su entorno, sus problemas, sus aficiones.
- Logrando que las distancias en la entrevista se reduzcan al mínimo indispensable.

f)Autodominio, es decir:

-Serenidad, concretada en:

- No perder la calma en los casos difíciles.
- Pensar que todo alumno es recuperable.
- Cuidar hasta los más pequeños detalles.
- No incidir en lo negativo.
- Buscar algún aspecto positivo.
- No olvidar la responsabilidad de cumplir con el compromiso libremente elegido.
- Evitar los rechazos.
- Aceptar al entrevistado tal y como es (no limitarse a soportarlo).

-Constancia y paciencia para:

- Saber esperar.
- Evitar el desánimo al pensar que no se están alcanzando las metas previstas.

- Comprender que la eficacia de la entrevista es casi siempre a largo plazo.

- Autocontrol, para que su tono de actuación sea siempre edificante.

g)Ejemplaridad, la cual exige y significa que:

- Hay que ser conscientes de que la mirada de los alumnos estará siempre sobre el profesor.

- Sus actitudes, palabras, reacciones, etc., llevarán siempre una carga de influencia sobre los muchachos.

- Hay que ser responsables en la labor encomendada.

- Es necesaria toda la dosis posible de discreción y prudencia, para saber mantener determinados detalles y aspectos que el alumno revele de modo confidencial.

h)Saber exigir y exigirse para:

- Llevar al escolar a la reflexión y al convencimiento de que debe aceptar sus propias responsabilidades.

- Evitar, por el contrario, todo lo que pueda parecer imposición y coacción al educando.

- Interesarse el propio profesor por su perfeccionamiento, tanto técnico como humano (lecturas, reuniones, asistencias a cursos...).

i)Saber concretar uno o dos puntos de especial importancia como consecuencia de la entrevista, ayudando al alumno en esta concreción.

C)Los tests

Los tests constituyen el último apartado de las técnicas de información directa. A diferencia de las técnicas de información cognoscitiva ya estudiadas, que han de ser elaboradas por el profesor, los tests nos vienen ya hechos, con la debida validez, fiabilidad, tipificación y demás elementos necesarios para que la información que

proporcionan sea correcta.

La selección e interpretación de los diversos tests suele hacerla el personal especializado. Será éste quien proporcione al profesor la información pertinente sobre cada alumno.

9.11. Las sesiones de evaluación

Se ha dicho ya repetidamente que evaluar es una tarea que se ha de realizar de modo permanente, tanto como la actividad misma. Sin embargo, parece razonable que se marquen unos momentos específicos para comprobar los avances y reflexionar sobre lo hecho. A estos momentos especiales nos referimos cuando hablamos de evaluación sistemática.

Las pruebas más próximas a la actividad docente propiamente dicha tienen la virtud de permitir corregir las deficiencias, y las más distanciadas reflexionar sobre la programación.

Ninguna prueba o evaluación debería aplicarse sin la condición de someter a revisión los programas. Los resultados parciales habrán de guiar nuestra planificación docente, y los finales deberán ser motivo de reflexión para planificar el curso siguiente.

De este modo, la evaluación, próxima o remota, se convierte en el instrumento de mejora de más entidad que tiene el colegio en sus manos. De ahí que, con mucho fundamento, algunos directivos consideren las sesiones de evaluación como esenciales para la vida del colegio.

En efecto, las sesiones periódicas de evaluación global son momentos cumbre en el desarrollo de un curso académico. Una vez cada dos o tres meses, se revisarán en profundidad todos los aspectos educativos que afectan, en mayor o menor grado, al conjunto de alumnos del colegio, y esta oportunidad hay que aprovecharla para reflexionar sobre la tarea conseguida y por conseguir.

En estas sesiones no se trata solamente de evaluar el rendimiento escolar de los alumnos. Ha de evaluarse también el ambiente de orden, trabajo, sinceridad y

generosidad en el grupo, la metodología empleada por los profesores, la motivación, la adecuación de los contenidos, las estrategias utilizadas, el compañerismo entre los alumnos, el grado de conjunción y coherencia entre los profesores, el tratamiento del plan de formación, las entrevistas de tutoría, la eficacia de la orientación personal. Es un momento maravilloso para que el profesor crezca en su oficio de educador, examine su trabajo y salga con la actitud de mejorarlo y mejorarse.

Una sesión de evaluación necesita que se cuiden una serie de requisitos materiales y organizativos. Damos a continuación algunas ideas para ayudar a prever estas condiciones:

1. Debe prepararse un acta para cada sesión de evaluación, en la que se recojan las calificaciones de todos los alumnos y de todas las materias con expresión del nivel cuantitativo y cualitativo (suficiencia y satisfactoriedad). Para ello conviene cerrar el período correspondiente a la evaluación una semana antes de la fecha de la sesión respectiva.
2. Dos días antes de la sesión, al menos, deben estar puestas las calificaciones de todos los profesores, con sus observaciones particulares. El profesor encargado del curso o tutor cuidará de que esto se cumpla debidamente, pues dispone de este tiempo para estudiar los resultados de su curso y preparar la sesión.
3. Ha de hacerse todo lo posible para que a las sesiones de evaluación asistan todos los profesores y preceptores del curso. Éstas serán presididas por los profesores encargados del curso respectivo.
4. Ha de procurarse el tiempo suficiente para poder tratar todos los aspectos importantes del curso (rendimientos personales, aptitudes y actitudes) con la debida atención. Si el profesor encargado del curso lleva bien preparada la sesión, un tiempo de una hora puede ser suficiente. Para preparar bien su sesión el profesor encargado de curso analizará los resultados individuales y grupales de los alumnos en cada materia y los logros y avances respecto de la evaluación anterior.
5. Con el fin de facilitar la asistencia de los profesores pertenecientes a varios cursos, conviene no programar muchas sesiones simultáneas; se debe tratar de espaciarlas a

lo largo de la semana o de la jornada destinada a ello. Cuando la incompatibilidad horaria lo impida totalmente, ha de procurarse tener al profesor afectado al corriente de las cuestiones más importantes allí estudiadas y acordadas para evitar que se sienta desligado de la marcha del curso y actúe en discordancia con el resto de los profesores.

6. Al finalizar la sesión se tomará nota, en el acta de la misma, de los acuerdos de la Junta de Evaluación que afecten al conjunto de las actividades de los alumnos y de los profesores. Interesa que de cada evaluación se salga con la idea de que la educación es una tarea de equipo. Todos los profesores, de matemáticas, de historia o de dibujo, han de incidir en la misma línea educativa y han de actuar con unidad de criterio.

7. El jefe de Ciclo o Etapa recoge las actas y hace una síntesis de las mismas para hacer el balance de la marcha de su nivel. Este balance y sus respectivas conclusiones las entregará al jefe de Estudios para que las estudie y presente al Comité Directivo.

8. Por último, el Comité Directivo, máximo responsable de la marcha docente y educativa del colegio, analiza detenidamente todos los resultados en una sesión específica y resuelve las medidas a tomar para el futuro.

9.12. Las adaptaciones curriculares como estrategia de personalización educativa'

La singularidad, como nota que caracteriza a toda persona tiene, entre sus múltiples manifestaciones, la distinción de los alumnos en todos sus elementos y dimensiones: capacidades, destrezas, afectividad, circunstancias de todo tipo... En consecuencia, todo alumno ha de recibir una educación acorde con sus características, o lo que es igual, todo alumno tiene sus propias necesidades educativas, sean especiales o no. De esta manera, los alumnos se encuentran dentro de un continuo en el que van apareciendo grados de especificidad cada vez mayores en sus necesidades.

Cuando hablamos de adaptación curricular, nos referimos al ajuste o modificación de la oferta educativa que es necesario realizar para posibilitar al alumnado su acceso, permanencia o promoción en el sistema educativo. Es decir, partiendo de una realidad

diversa en la que cada alumno es diferente a los demás y posee unas determinadas necesidades educativas, la acción educativa debe modificar el currículo o sus vías de acceso, para que los alumnos puedan participar en él y conseguir, en lo posible, los objetivos y alcanzar las competencias básicas. Por ello, constituye una clara estrategia de personalización de la acción educativa.

Podemos encontrar diferentes tipos de adaptación curricular en función de:

- El objeto de la adaptación. El acceso al currículo o el currículo mismo.
- El grado de significatividad.
- La amplitud de la adaptación. Es decir, si van dirigidas a un centro educativo, a un aula o a un alumno concreto.

Veamos las diferentes adaptaciones con mayor detenimiento.

9.12.1. Adaptaciones de acceso al currículo

Como hemos dicho, las adaptaciones pueden realizarse sobre los medios que permiten a los alumnos acceder al currículo y sobre el propio currículo. En este punto presentamos las primeras, mientras que las segundas se analizan en el apartado dirigido a las adaptaciones significativas y no significativas.

Las adaptaciones de acceso al currículo no se limitan a elementos físicos, sino que hacen referencia a todas aquellas medidas que atienden una dificultad de los alumnos relacionada con (Galve, J. L. y Trallero, M., 2002):

- Necesidad de modificación de elementos físicos:
 - Supresión de barreras arquitectónicas (instalación de rampas de acceso al centro, pasamanos, ascensores...).
 - Adquisición de un mobiliario adecuado (sillas de ruedas, acondicionamientos de cuartos de baño...).
 - Mejora de las condiciones acústicas y de visibilidad.

- Señalización de Braille, Bliss, etc.
- Adaptación de materiales impresos, ordenadores con hardware y software adaptado, etc.
- Disposición de medios de transporte escolar adecuados.
- Necesidad de la intervención de profesionales con conocimientos especializados:
 - Profesores de refuerzo educativo.
 - Maestros de audición y lenguaje.
 - Fisioterapeutas, psicoterapeutas...
 - Trabajadores y educadores sociales (tanto en el mismo centro como en el domicilio familiar, en coordinación con los Servicios Sociales, recursos comunitarios, etc.).
 - Intervención conjunta y coordinada entre diferentes profesores especialistas y entre departamentos.
- Necesidades organizativas y didácticas especiales:
 - Organización de trabajo por grupos, metodologías cooperativas...
 - Aumento de la frecuencia de las tutorías con las familias, tanto para llevar un seguimiento más individualizado, así como para realizar orientaciones sobre la atención de las necesidades de los alumnos en el periodo en que no están en el centro.
 - Adaptación de criterios de adscripción de profesores y alumnos a grupos.
 - Racionalización y flexibilización de las actividades y los horarios.
 - Elección de actividades accesibles a todos los alumnos, tanto dentro como fuera del centro (salidas, visitas culturales, excursiones...).

A pesar de su importancia y la relativa sencillez de su articulación, la adaptación de los centros educativos para facilitar el acceso a la educación a las personas con dificultades de este tipo, no siempre se tiene en cuenta para la construcción de infraestructuras y la organización del mismo. No obstante, las adaptaciones de acceso al currículo no son sólo una cuestión práctica, sino que poseen un sentido educativo importante al contribuir al fomento de un mayor grado de autonomía de los alumnos y posibilitar al máximo la normalización de la diversidad del centro.

9.12.2. Las adaptaciones curriculares según su amplitud: centro, aula, alumno

A) Adaptaciones Curriculares de Centro y Aula

Se refieren al conjunto de modificaciones o ajustes que se realizan en los distintos elementos de la acción educativa dirigida a un grupo concreto de alumnos con determinadas necesidades de aprendizaje. En ocasiones, es posible dirigir las adaptaciones a todo el alumnado que acude al centro por las características específicas comunes que presenta; no obstante, suelen ser más frecuentes las que se dirigen a grupos de alumnos más reducidos.

B) Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI)

Se estudian en el apartado de las adaptaciones curriculares significativas o muy significativas.

9.12.3. Las adaptaciones curriculares según su significatividad

A) Adaptaciones curriculares no significativas o poco significativas

Consisten en una modificación leve del currículo ordinario. Afectan generalmente a aspectos relacionados con la elección de metodologías adaptadas a una necesidad concreta del alumno, a la secuenciación de objetivos competenciales y contenidos, o a la selección de instrumentos o técnicas de evaluación.

Al tener un carácter no demasiado específico, son usadas con relativa frecuencia en la dinámica ordinaria del aula y pueden ir dirigidas a varios alumnos con necesidades educativas similares, que sean susceptibles de ser atendidas por esta adaptación

curricular.

Las adaptaciones curriculares no significativas pueden concretarse en (González Manjón, D., 1995: 87-98):

- Adaptaciones organizativas, dirigidas a la modificación de aspectos del contexto donde tiene lugar la práctica educativa, que tienen que ver con:
 - El agrupamiento flexible de los alumnos.
 - La organización didáctica del aula (distribución de los espacios, metodologías prácticas, trabajos grupales o individuales, etc.).
 - La organización temporal de las actividades en función de la motivación, estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos.
- Adaptaciones de objetivos y contenidos:
 - Priorización de una determinada área o contenido sobre otros.
 - Priorización de un determinado objetivo y los contenidos que lo desarrollan sobre otros.
 - Secuenciaciones pormenorizadas de contenidos que resulten especialmente complejos para el alumno o grupo de alumnos en cuestión.
 - El repaso de determinados contenidos para su consolidación.
 - Eliminación de contenidos secundarios.
- Adaptaciones en la evaluación, relacionadas con la selección de técnicas e instrumentos.
- Adaptaciones en los procedimientos didácticos y las actividades de enseñanza-aprendizaje.
 - Utilización de actividades alternativas, que suelen ser útiles para el aprendizaje de

conocimientos de tipo procedimental.

-Utilización de actividades complementarias que sirvan de refuerzo a los aprendizajes realizados.

-Modificación del nivel de abstracción.

-Modificación del nivel de complejidad de las actividades.

-Adaptación de los materiales.

•Adaptaciones en la temporalización.

B) Plan a seguir para la realización de adaptaciones curriculares no significativas o poco significativas

El plan a seguir deberá constar de las siguientes fases:

1. Diagnóstico de los "alumnos de aprendizaje lento". Estos alumnos constituyen del 10 al 20 por 100 de la población escolar. Suelen tener poca capacidad para atender, razonar y sintetizar, y les falta espíritu crítico e imaginación.

El diagnóstico comprenderá el nivel mental, el nivel de maduración (verbal, motora, social y de adaptación), el nivel de instrucción y el nivel estratégico.

Conocidos estos niveles, se deberán comparar los resultados obtenidos con los que corresponderían a esos alumnos de acuerdo con su edad cronológica, y a continuación determinar el grado de desfase que tienen en cada aspecto. Estos "alumnos de aprendizaje lento" es muy probable que necesiten enseñanzas de apoyo o refuerzo de una forma habitual en todas o casi todas las materias.

2. Analizar los resultados que los alumnos van obteniendo a lo largo de la evaluación continua. A la vista de estos resultados, el profesor decidirá qué alumnos necesitan apoyo con carácter ocasional en alguna materia determinada. Deberá distinguir para ello cuál es la situación recuperativa de cada uno (insatisfactoria-suficiente o insatisfactoria-insuficiente).

3. Diagnóstico de las dificultades y necesidades concretas de cada alumno en el aprendizaje de cada materia. Este diagnóstico puede hacerse por medio de fichas de evaluación confeccionadas por el profesor. A partir del conocimiento de estas necesidades, el profesor podrá establecer los objetivos competenciales concretos a perseguir en el apoyo que se le vaya a prestar a cada alumno (pueden existir objetivos comunes a varios alumnos).

4. Establecidos los objetivos, se decidirá el sistema de apoyo o refuerzo a adoptar. Si se quiere que no exija tiempo extraescolar al profesor y que no perjudique la marcha de la clase ordinaria, pueden utilizarse estos dos:

- Recuperación por medio de pequeños grupos de trabajo (alumnos con necesidades educativas comunes), con la ayuda de alumnos monitores, lo cual supone:

- Selección y distribución en grupos de los alumnos que necesitan recuperación: se trata de agruparlos de acuerdo con necesidades comunes o similares. Conviene que cada grupo no esté formado por más de cuatro alumnos.
- Designación de monitores para cada grupo: no es imprescindible que sean alumnos destacados en todos los aspectos de una materia. Es suficiente con que tengan un nivel instructivo superior en el aspecto concreto en el que han de ayudar al compañero.
- Motivación y orientación de los monitores por parte del profesor: hacerles ver la importancia de su trabajo valorándolo debidamente, indicarles procedimientos prácticos para que puedan, a su vez, estimular y orientar a sus compañeros.
- Los monitores mantendrán contacto constante con el profesor para todo lo relativo a fijación de objetivos y desarrollo de posibles actividades, así como para estudiar posibles problemas que puedan plantearse.
- El profesor deberá evaluar continuamente la labor de los monitores y corregir los posibles errores que puedan tener en su trabajo.

Naturalmente, corresponderá al profesor y no a los monitores evaluar individualmente a los alumnos que estén realizando actividades de apoyo cuando llegue el momento de decidir si su rendimiento es ya satisfactorio.

La labor del profesor se reduce a establecer el plan de apoyo (diagnóstico de las dificultades, formulación de objetivos competenciales, fijación de actividades), a orientar el trabajo de los monitores y a evaluar el rendimiento alcanzado por los alumnos.

Esta modalidad de apoyo puede realizarse perfectamente en una clase ordinaria. En ella, los alumnos que no necesitan apoyo pueden trabajar de acuerdo con objetivos individuales de ampliación o profundización dirigidos por el profesor, con lo que no solamente no perderán el tiempo, sino que lo aprovecharán mucho mejor que si no se hubieran establecido actividades de apoyo, ya que el profesor está más disponible.

-Autorrecuperación utilizando fichas de enseñanza individualizada. La autorrecuperación puede desarrollarse tanto en la clase ordinaria como fuera de ella (por ejemplo, en casa). El alumno recibe un plan para un tiempo determinado. En el plan se especifican los objetivos a alcanzar, las actividades a realizar, el material necesario, cómo usar ese material y cómo autocontrolar el rendimiento.

Este procedimiento exige cierta madurez y responsabilidad por parte de los alumnos, así como el dominio de algunas técnicas de aprendizaje. Por ello, no debe emplearse antes de los diez años.

Muchas de las actividades encomendadas son realizadas por los alumnos por medio de fichas de recuperación propiamente dichas. Éstas pretenden la corrección de deficiencias muy concretas. Para confeccionarlas es necesario conocer previamente los errores que los alumnos han cometido en el aprendizaje de la materia. Exigen únicamente el esfuerzo necesario para superar estas dificultades concretas.

Digamos para terminar que cualquier procedimiento didáctico que se utilice

en el apoyo a alumnos que lo necesiten deberá cumplir estas condiciones:

- El tratamiento estará basado en el diagnóstico de las necesidades del alumno y tendrá en cuenta las circunstancias ambientales que pueden influir en su rendimiento personal.
- La enseñanza será lo más individualizada y motivada posible.
- Los ejercicios y materiales deberán ser seleccionados cuidadosamente.
- Deberá realizarse una evaluación continua del progreso logrado por los alumnos.

C) Adaptaciones curriculares significativas o muy significativas

Son una modificación sustancial del currículo ordinario motivada por una diferencia importante entre el nivel curricular que posee el alumno y el que se establece ordinariamente para su edad.

Constituye la medida de atención a la diversidad con mayor nivel de individualización ya que por la especificidad de la necesidad educativa, es poco probable que pueda ser realizada para un grupo de alumnos. De ahí que se la denomine como Adaptación Curricular Individual propiamente dicha (ACI). Esto implica una serie de consecuencias que hay que tener en cuenta. Si bien, por un lado, es una adaptación máxima a las características de los alumnos, por otro no deja de ser una medida con cierto tinte segregador al separar al alumno del resto - aunque no sea físicamente - y proporcionarle una educación diferente a la de los demás. Para evitar efectos discriminadores, es necesario concebir realmente esta medida como una adaptación del currículo ordinario, que afecta a algunas partes de éste en función de las necesidades de cada alumno en concreto, pero que se ajusta a la propuesta curricular general en el resto de las áreas que no necesitan ser modificadas.

CUADRO 9.3. Comparativa entre adaptaciones curriculares según su grado de significatividad

	<i>Adaptaciones curriculares no significativas o poco significativas</i>	<i>Adaptaciones curriculares significativas o muy significativas</i>
<i>Son una modificación del currículo</i>	Leve	Sustancial
<i>Partes del currículo afectadas prioritariamente</i>	Metodología. Secuenciación. Evaluación (técnicas e instrumentos)	Objetivos. Contenidos. Evaluación (criterios)
<i>Tipo de necesidad a la que van destinadas</i>	Dificultades leves de aprendizaje	Distancia importante entre el nivel curricular del alumno y el establecido ordinariamente para su edad
<i>Suelen ir dirigidas a</i>	Varios alumnos por su leve grado de especificidad	Un alumno en concreto por su gran especificidad
<i>Carácter</i>	Ordinario	Excepcional

Unido a esto, es conveniente señalar que debe ser usada de manera excepcional y preferiblemente cuando el resto de medidas de atención a la diversidad hayan fallado. No tendría mucho sentido utilizar esta medida de atención a la diversidad en un contexto en el que los diferentes agentes y medidas organizativas obvian la necesidad de atender las necesidades singulares de cada persona, favoreciendo la homogeneización o la segregación, ya que la ACI, lejos de contribuir a sus fines, posibilitaría aún más a la separación del diferente. Ninguna de las medidas de atención a la diversidad puede entenderse por sí sola, sino más bien como partes de un conjunto de acciones educativas que deben actuar de manera sinérgica para ser eficaces.

Las ACI son adaptaciones importantes que afectan a los elementos prescriptivos del currículo al modificar objetivos, contenidos básicos y, en consecuencia, criterios de evaluación (González Manjón, D., 1995: 99-102), que implican un cambio sustancial de la planificación didáctica. De esta forma podemos encontrar:

- Eliminación de objetivos competenciales básicos y/o contenidos nucleares, de forma temporal o permanente.
- Introducción de nuevos objetivos competenciales y/o contenidos básicos, o provenientes de niveles o ciclos anteriores.

No obstante, podríamos decir que una adaptación curricular es significativa si realizamos modificaciones en la metodología, la evaluación o la temporalización, que

implican una modificación sustancial de la planificación general de la etapa.

D) La elaboración de la Adaptación Curricular Individual

En su proceso de aplicación intervienen diversos profesionales (tutor, departamento de orientación y otros especialistas) que, aunque con algunas funciones específicas, deben trabajar conjuntamente de manera coordinada y sinérgica. Veamos algunas de sus fases más importantes.

1. La evaluación psicopedagógica

El proceso de elaboración de una ACI viene motivado por la detección de una necesidad en el alumno que no puede ser atendida por las medidas ordinarias, y que requiere realizar una evaluación profunda que nos permita conocer con suficiente precisión su situación, así como las posibles medidas a tomar.

La herramienta que se suele utilizar para ello es la evaluación psicopedagógica, cuya responsabilidad cae fundamentalmente en los profesionales del departamento o equipos de orientación, aunque requiere de la participación activa del tutor y de los diferentes profesionales que han intervenido con el alumno en cuestión. La evaluación psicopedagógica es el instrumento que nos permite fundamentar la medida educativa más adecuada para atender las necesidades de los alumnos.

Aunque podemos encontrar muchos modelos de evaluación psicopedagógica, la mayoría de los autores coinciden en identificar tres momentos básicos en este proceso de evaluación. En primer término, tiene lugar una fase de recogida de información a varios niveles sobre la situación del alumno y la interacción con su contexto. Para ello es conveniente el uso de diversas metodologías, tanto cualitativas como cuantitativas, que posibiliten una mejor comprensión de su situación. En esta fase es conveniente atender a los siguientes aspectos:

- Información personal del alumno. Desarrollo intelectual, emocional, autoestima, autoconcepto, etc.
- Información sobre su estado de salud. Desarrollo biológico, psicomotor, del lenguaje

e, etc.

- Información psicosocial. Relaciones y habilidades sociales, hábitos de ocio, etc.
- Información familiar. Estructura familiar, modelo educativo, hábitos y grado de autonomía del alumno, colaboración de los padres con el centro, implicación en la educación de los hijos, expectativas respecto al alumno, conocimiento de sus necesidades, habitabilidad del domicilio familiar y su adecuación para la realización de tareas escolares, etc.
- Información pedagógica. Motivaciones, estilos y ritmos de aprendizaje, nivel curricular, historial escolar (inicio de escolarización, centros educativos en los que ha estado, modalidad de escolarización, motivaciones de los cambios, medidas educativas en las que ha participado tanto en el marco escolar como fuera de él, informes psicopedagógicos anteriores), etc.

Es importante señalar que "a la hora de recoger la información que aquí se precisa, no debe olvidarse nunca que son tan importantes los aspectos positivos como los negativos. Siempre hay algo que considerar en positivo en cada alumno. Así podrán analizarse cuáles aspectos facilitarán, y cuáles, al contrario, interferirán negativamente en el proceso de aprendizaje al cual está sometido" (Galve, J. L. y Trallero, M., 2002: 160).

Una vez recogida la información se procederá a evaluarla, a fin de identificar las necesidades educativas especiales de los alumnos. Dejamos de hablar de dificultad para hablar de necesidad; un cambio de concepto necesario ya que, mientras que la dificultad pone el acento en el problema, la necesidad apunta a la solución. Hablar de "lo que necesita" el alumno nos pone más cerca de la solución que hablar de "lo que le pasa". La evaluación psicopedagógica nos debe permitir dar ese paso.

Y por último, tendría lugar la parte más importante de la evaluación psicopedagógica, - a la que no siempre se le presta la atención que merece-, en la que se toman las decisiones, en forma de recomendaciones u orientaciones, sobre las medidas más adecuadas para atender a las necesidades detectadas en el alumno. En nuestro caso, la ACI. No obstante, la evaluación psicopedagógica no se realiza sólo para la elaboración de ACI, sino que debe ser una herramienta que sirva, siempre que se considere oportuno,

para tomar decisiones sobre las medidas pertinentes para atender las necesidades educativas de los alumnos.

Finalmente, cabe señalar que en la evaluación psicopedagógica debe quedar por escrito en un informe psicopedagógico.

2. La elaboración del Documento Individual de Adaptación Curricular (DIAC)

Toda la información que obtengamos para la elaboración de la ACI, así como la de su aplicación, debe ser recogida por escrito en lo que se conoce habitualmente como DIAC.

El DIAC es un instrumento flexible que debe ser modificado por los profesionales que lo utilizan para adaptarlo a las necesidades de sus alumnos concretos. En consecuencia, el modelo que aquí presentamos no debe ser seguido al pie de la letra, sino más bien como una referencia sencilla resultado del análisis de las propuestas de diferentes autores.

La complejidad de la realización de un DIAC no puede ser abordada en pocas páginas, por lo que recomendamos al lector interesado en esta cuestión acudir a la bibliografía que proporcionamos al final del libro.

Siguiendo a González Manjón (1995), el DIAC debe tener las siguientes partes: primeramente, se deben tomar las decisiones respecto a las modificaciones que vayan a realizarse del currículo general de la etapa y del PCC. Es decir, se debe situar al alumno en su nivel e identificar aquellos aspectos del currículo a los que va a poder acceder y a los que no. Ya hemos hablado de la conveniencia de mantener siempre el currículo general como la meta a la que aspirar, en la medida de lo posible. Seguidamente, se señalan las adaptaciones inespecíficas que es necesario realizar por parte de los profesores para atender a determinadas necesidades educativas de los alumnos. Después se identifican las adaptaciones específicas que se van a poner en funcionamiento. Para ello, es útil partir de las Unidades Didácticas generales para adaptar los diferentes elementos ordinarios a las necesidades del alumno, así como introducir los que sean convenientes y eliminar los que no sea posible mantener.

En resumen, se trata de elaborar y personalizar el currículo del alumno, que será una combinación de elementos del currículo ordinario con las modificaciones realizadas en

función de sus necesidades educativas concretas.

La organización de esta información podría ser la del cuadro 9.4.

Cuadro 9.4. Ejemplo de personalización del currículo del alumno

Modelo de DIAC

Modelo: Blanco y otros².

Datos generales de identificación

Datos de identidad	Acuerdos sobre la A.C.I.	Otros datos previos
<ul style="list-style-type: none">– Nombre y apellidos– Fecha de nacimiento– Padres– Dirección y teléfono– Centro– Ciclo, nivel, grupo	<ul style="list-style-type: none">– Fecha de elaboración– Duración prevista– Personas implicadas en su realización: nombre, función	<ul style="list-style-type: none">– Escolarización previa– Aspectos relevantes de la historia personal, clínica, educativa.– Provisión de servicios que recibe fuera de la escuela

I. Datos relevantes para la toma de decisiones

1.1. Nivel de competencia curricular

1.2. Características y estilo de aprendizaje

Área de

Criterios de Evaluación Es capaz de

Tipo de Ayuda

1.3. A. Contexto escolar

1.3.B Contexto sociofamiliar

Aspectos que favorecen

Aspectos que dificultan

Aspectos que favorecen

Aspectos que dificultan

II. Necesidades educativas especiales

III. Propuesta de adaptación curricular

III.1. Adaptaciones generales de acceso al currículo

III.2.A. Adaptaciones curriculares: cómo enseñar y evaluar

III.2.B. Adaptaciones curriculares: contenidos y criterios de evaluación

- Generales
- Para cada área

Área: _____

Adaptaciones curriculares

Implicaciones en el PCE y Aula

A.C. Específicas

Implicaciones en el PCE y Aula

Objetivos, Contenidos, Criterios de Evaluación

Implicaciones en el PCE y Aula

IV. Modalidades de apoyo

V. Colaboración con la familia

- Áreas
 - Responsables
 - Emplazamiento
 - Tiempo semanal
 - Líneas generales de actuación
-

VI. Criterios de promoción del alumno

VII. Seguimiento

Asimismo, el modelo de adaptación de las Unidades Didácticas seguiría un esquema como el siguiente (González Manjón, D., 1995: 129):

OBJETIVOS Y CONTENIDOS	ADAPTACIONES
<i>Criterios de evaluación</i>	<i>Adaptaciones</i>
Adaptaciones metodológicas y en los recursos	
PLANIFICACIÓN DE ACTIVIDADES	
<i>1. Actividades comunes con el grupo-clase</i>	
1.1. Sin adaptaciones	1.2. Con adaptaciones inespecíficas
<i>2. Actividades específicas (indicar emplazamiento y servicios previstos)</i>	
2.1. Objetivos y contenidos comunes	2.2. Objetivos y contenidos específicos

9.13. Hacia una evaluación integradora

A la hora de evaluar a cada alumno y emitir el correspondiente informe de evaluación, es necesario tener en cuenta la unidad de la persona: si sólo nos fijamos en los conocimientos o notas que ha conseguido en las diferentes asignaturas, estamos actuando de un modo sesgado y, desde luego, nada personalizante. Ahora bien, no siempre es posible evaluar "de una vez" todos los contenidos curriculares o, lo que es lo mismo, los tres componentes de cada objetivo competencial. La mente humana no es capaz de captar toda la realidad de un solo golpe, de una vez. Por eso necesita analizar la realidad, o sea, descomponerla en sus partes, para poder ir conociendo pequeñas parcelas de la misma. Lo ideal sería que con un solo instrumento o una sola técnica pudieran evaluarse los conocimientos que ha adquirido cada alumno, las estrategias o aptitudes que ha

desarrollado y los valores que ha integrado y vive. Pero esto es prácticamente imposible. Porque el "saber" solo no garantiza el "saber hacer"; tampoco el "saber hacer" indica que se sepa: pueden realizarse trabajos de modo mecánico sin que el que los realiza conozca el porqué y el para qué de lo que está haciendo; más difícil aun es precisar con el mismo instrumento o prueba antes aludido los valores y actitudes promocionados por el alumno. Se hace pues necesario evaluar por separado cada uno de los tres elementos o contenidos curriculares para, después, en las sesiones de evaluación, realizar una síntesis integradora que nos informe globalmente de los aprendizajes adquiridos referidos a los objetivos competenciales en sus distintos elementos constitutivos: conocimientos (saber), aptitudes y estrategias (saber hacer) y valores, actitudes y hábitos operativos (saber ser y saber vivir como persona).

Cuadro 9.5

Aspectos a evaluar	Nivel objetivo ³			Nivel personal ⁴	Observaciones ⁵
	Conocimientos	Aptitudes/ estrategias	Actitudes, valores y virtudes		
Lengua	7 Notable	(Indicar lo que proceda)	(Indicar lo que proceda)	Insatisfactorio. Puede rendir más	Insistir especialmente en el uso de estrategias
Matemáticas	4 Insuficiente	(Indicar lo que proceda)	(Indicar lo que proceda)	Satisfactorio	Graduar mucho las actividades
Identidad y autonomía personal	9 Sobresal.	(Indicar lo que proceda)	(Indicar lo que proceda)	Satisfactorio	Insistir en el compañerismo

Para ello el informe debe contemplar todos estos aspectos que desemboquen en una apreciación o juicio sobre la satisfactoriedad personal alcanzada.

El cuadro 9.5 de las páginas anteriores puede orientar al profesor en este sentido.

Notas

Agradezco a Juan Luis Fuentes Gómez-Calcerrada las inestimables aportaciones que ha realizado en la confección de este epígrafe

2 Documento del Centro Nacional de Recursos de Educación Especial, 1992. Consultado en http://www.isftic.mepsyd.es/w3/recursos2/orientacion/O1apoyo/mod_I.htm

3 Hace referencia al rendimiento objetivo que establece la legislación educativa. Se calificará como suficiente o insuficiente, de acuerdo con la escala de 0 a 10.

4 Hace referencia a lo que un alumno puede rendir personalmente, independientemente del nivel objetivo. Se calificará como satisfactorio si ha rendido de acuerdo con sus posibilidades, o insatisfactorio si podía haber rendido más.

5 Aquí se indicará todo aquello que pueda ayudar al alumno, si procede, y cuantas otras sugerencias se consideren oportunas.

10

El profesor como director de la clase

io.i. La principal tarea del profesor

Guiar, dirigir, orientar, en suma, gobernar a un grupo de alumnos que se esfuerzan por aprender en la clase, es la tarea primaria y principal de un profesor. Es tal la trascendencia educativa de las clases, que cualquier centro docente que se precie de calidad cuida con especial esmero que se desarrollen en las mejores condiciones de orden y eficacia, pues una clase no sólo es un lugar donde se imparten enseñanzas y se llevan a cabo determinados aprendizajes, sino también, y muy principalmente, es el momento oportuno de promover y desarrollar todo tipo de valores en los escolares.

Nada de lo que sucede en las clases debe escapar al interés y atención de los directivos y profesores del centro; antes al contrario: los objetivos de aprendizaje, las mismas actividades de los alumnos y todo el entramado de relaciones interpersonales que allí se dan, en cuanto que es ámbito de convivencia de profesores y alumnos, constituyen una parte esencial de la vida.

ro.2. Objetivos que se pretenden

Si la dirección del curso pretende crear las condiciones favorables para los trabajos escolares, dos son los tipos de objetivos que pueden satisfacer este propósito: unos inmediatos y otros mediatos.

10.2.1. Objetivos inmediatos

Los objetivos inmediatos a conseguir serían:

- Asegurar el orden y la disciplina necesarios para poder realizar adecuadamente el trabajo en el aula.

- Garantizar un mejor aprovechamiento del tiempo, que haga rendir más a los alumnos en sus estudios, por el orden y la disciplina con que fueron ejecutados los planes de clase.
- Conseguir las condiciones materiales necesarias para que la atención y el estudio sean eficaces.

10.2.2. Objetivos mediatos

Estos objetivos, que presentan un carácter más netamente educativo o formativo, serían los siguientes:

- Adquirir el necesario sentido de responsabilidad que lleve a los alumnos a cumplir con sus obligaciones escolares.
- Fomentar actitudes de sociabilidad, respeto y colaboración en sus relaciones con los profesores y compañeros de clase.
- Inculcar el amor al trabajo que les lleve a la obra bien hecha.
- Actuar con honestidad, veracidad, lealtad y delicadeza.

10.3. Formas que puede adoptar la dirección de la clase

10.3.1. Forma correctiva

Esta forma es adoptada cuando el profesor tiene una actitud permanente de castigar las faltas cometidas por sus alumnos, manteniendo una rigurosa vigilancia al respecto. Los castigos más empleados son las amenazas, expulsiones de clase, calificar con ceros, añadir deberes extraordinarios a los ordinarios, etc. Esta forma de llevar la clase resulta a todas luces un anacronismo, y es antipsicológica y antipedagógica por perjudicar la formación sana y equilibrada de los escolares.

10.3.2. Forma preventiva

Trata de anticiparse a las posibles infracciones para que no se produzcan. Ello supone la aplicación de una normativa que prevea toda la casuística posible con objeto de tener

regulada y fiscalizada toda la vida colegial. Se establece, pues, una fuerte vigilancia que no da pie al crédito y a la confianza para con los alumnos. Este manejo preventivo de la clase es, en parte, eficaz y valioso; pero usado con exclusividad, no desarrolla el sentido de responsabilidad ni los hábitos básicos de autogobierno, necesarios para la formación de la personalidad de los alumnos. Se trata, pues, de hacer compatible una normativa mínima con su aceptación por los escolares.

10.3.3. Forma educativa

Consiste en formar a los alumnos para el autogobierno y la autodisciplina consciente en su trabajo. En esta forma, el profesor es educador, es líder, porque conduce a los estudiantes por la vía de la comprensión, de la persuasión, del respeto, llevándolos más hacia la creación de buenos hábitos de trabajo que hacia la consideración del estudio como una obligación sin sentido. Aquí el control efectivo de la clase no se hace por procedimientos autoritarios y coercitivos, sino por el poder de persuasión del profesor, por la estima, confianza y respeto mutuos, por la cooperación franca y leal en los trabajos. El orden y la disciplina se vuelven entonces conscientes, originando responsabilidades conjuntas para la clase y el profesor, el cual asume el papel de orientador.

10.4. El profesor como líder de la clase

Si la calidad de una institución educativa depende en gran medida de cómo se dirijan y enfoquen las clases, de las condiciones de orden y trabajo que se dan en ellas y, sobre todo, de la capacidad de los profesores para estimular el esfuerzo de los estudiantes, cabría formularse varias preguntas: ¿Cómo lograr este ambiente armónico de trabajo? ¿Cómo conseguir que los alumnos se integren en la clase? ¿Cómo promover la disciplina? ¿En qué medida se puede gobernar una clase sin recurrir a los castigos de modo sistemático? ¿Cómo actuar ante conductas irregulares?

La contestación a estas y otras preguntas que ordinariamente se hacen quienes se ven ante la necesidad de formar bien a sus alumnos y de exigirles al máximo de sus posibilidades, admite muchas consideraciones y variantes, cuando se intenta establecer el equilibrio entre la autoridad del profesor y la libertad de cada estudiante para responder a

estas exigencias.

No hay duda de que el éxito del profesor en la dirección de la clase se asienta sobre dos importantes columnas: la autoridad y la destreza, que se apoyan mutuamente. Es difícil concebir un profesor prestigioso que no sepa conducir con acierto a los alumnos, o que, por el contrario, teniendo dificultades en el gobierno del grupo, su autoridad no sufra un grave deterioro. Veamos ambos aspectos.

10.4.1. La autoridad del profesor

La principal fuente de recursos del profesor, la más provechosa, está en él mismo, en su propia personalidad. En efecto, el buen profesor no precisa de un código de reglas disciplinarias para gobernar a sus alumnos, todos le respetan y aprecian porque tiene autoridad.

De partida, el profesor posee la potestas, pero la auctoritas ha de conseguirla mereciéndola. Si se ejerce la potestas sin la auctoritas, lo más que se puede conseguir de los escolares es una obediencia temerosa junto con un rechazo afectivo. Bajo este prisma, el profesor debe imponerse a sus discípulos no por exigencias de poderío ni por procedimientos coactivos, sino como consecuencia natural de su madurez intelectual y humana, de la ascendencia moral que le proporciona su conducta ejemplar y del liderazgo magistral que ejerce sobre ellos.

La autoridad es más una conquista que el profesor debe realizar por su capacidad, dedicación, entrega, coherencia y madurez mostradas en su trato diario con los alumnos, que una concesión contractual obtenida en virtud de una titulación académica. Se ve claro que la autoridad está íntimamente ligada al prestigio y que se refuerzan mutuamente. ¿Acaso no es el buen hacer docente el que refuerza y mantiene el crédito y la confianza que los escolares deben a su maestro? El prestigio y la buena fama del profesor juegan un papel decisivo en favor de su auctoritas que se resuelve, sin duda, en una adecuada dirección de la clase. Pero, ¿cómo puede un profesor conseguir este prestigio? A base de tres condiciones: competencia profesional, respeto y aprecio a los alumnos y coherencia de vida.

A) Competencia profesional

El profesor ha de mostrarse con la competencia y preparación necesarias para salir siempre airoso en su trabajo docente. La experiencia demuestra que los profesores bien preparados son aceptados -y hasta admirados - por los alumnos, y no tienen dificultades para dirigir la clase. Los problemas de orden y disciplina suelen ir asociados a los profesores que no se muestran a la debida altura profesional.

Esta preparación le exige al profesor:

- Conocer bien su materia.
- Preocuparse por el constante perfeccionamiento profesional.
- Saber-hacer, saber-qué-hacer y mandar-hacer.
- Saber motivar.
- Saber programar.
- Conocer a sus alumnos.
- Ayudar adecuadamente a cada uno, según sus necesidades.
- Ser ordenado y exigir orden.

Por otra parte, el profesor ha de tener una personalidad equilibrada. Por ello no debe pertenecer a ninguno de los siguientes tipos:

- Profesor indiferente, que se interesa más por lo que enseña que por aquellos a quienes enseña.
- Profesor frustrado, que tiende hacia actitudes rencorosas.
- Profesor autoritario, al que sólo le gusta mandar y puede llegar a crear en las aulas un ambiente de enfrentamiento.
- Profesor inseguro, que busca la seguridad que no tiene en los alumnos, y termina volviéndose tiránico, maniático y ansioso.

B) Respeto y aprecio a los alumnos

La primera y principal norma de conducta del buen profesor es tratar con cariño y respeto a los alumnos. Para "hacerse con la clase", el profesor ha de establecer unas relaciones cordiales y afectuosas con ellos; de lo contrario, su buena preparación puede resultar ineficaz: ha de apreciar y respetar.

El profesor debe crear un ambiente estimulante de comprensión y colaboración, que dependerá en gran medida de su actitud amistosa, paciente y comprensiva con todos, sin distinción. La acepción de personas y los tratos de favor deterioran el ambiente y las relaciones interpersonales.

Los alumnos agradecen, sobre cualquier otra actitud, la comprensión del profesor, porque necesitan atención y cariño, necesitan ser y sentirse respetados. El respeto y el aprecio constituyen el primer ingrediente de la vocación del educador, ya que para educar se requieren una serie de disposiciones que tienen que ver con la delicadeza, el respeto y la afabilidad. Donde no hay respeto y aprecio, aparecen la intolerancia y la falta de flexibilidad.

La propia clase bien preparada y desarrollada, por lo que supone de esfuerzo, es un acto de dedicación del profesor hacia sus alumnos de inmenso valor educativo, porque no sólo les enseña a aprender, sino que supone para ellos un modelo. Fruto de esta dedicación es la atención personal que todo buen profesor procura para sus discípulos, sintiéndose responsable del éxito o fracaso de cada uno de los que tiene encomendados. Esto le hace estar pendiente y disponible para ellos y sus asuntos: los anima, los felicita, los orienta, los corrige y los atiende, uno a uno.

En suma, en este ambiente de cordialidad que debe envolver las relaciones entre profesor y alumnos, no tienen cabida las palabras y gestos que signifiquen menosprecio. En ningún caso es admisible que el profesor ridiculice a sus alumnos ante sus compañeros, revele sus intimidades, se impaciente con sus equivocaciones, amenace, conceda privilegios, adule o se deje adular gratuitamente; que actúe como si ellos nunca tuvieran razón ni derecho a presentar sus justificaciones, que utilice el castigo como recurso para estimular los aprendizajes y reconducir las clases, o como medio de

desahogo personal.

Sin embargo, sería una grave omisión no corregir - con el cariño y respeto debidos - a los alumnos cuando yerran, y no aprovechar las ocasiones que ofrece la convivencia escolar para ayudarles a mejorar y a superar sus defectos, animándoles a rectificar. Apreiciar y respetar de verdad a los alumnos implica aceptarlos tal y como son, "tirando" de ellos con fortaleza, paciencia y respeto.

C) Coherencia de vida

Uno de los daños más graves que se puede producir a los escolares, y que más les puede desconcertar, es la falta de coherencia en el planteamiento vital del profesor: que haya distinción entre lo que piensa, lo que dice y lo que hace, entre lo que anima a vivir a sus alumnos y lo que él mismo vive. El profesor educa también con el testimonio de su propia vida, más que con la palabra misma.

10.4.2. Destreza en el dominio del grupo

Es evidente que la destreza u oficio de conducir a los alumnos se adquiere con la práctica y la experiencia, y por esa misma razón, es un arte siempre perfeccionable; sin embargo, es necesario que el profesor, al situarse ante los escolares, tenga bien aprendidas y asimiladas ciertas reglas elementales de trato a los alumnos que son imprescindibles para tener éxito en su cometido. Esta destreza implica: la integración efectiva de los alumnos en la clase, la consecución de un buen ambiente de trabajo y la positiva reconducción de los comportamientos anómalos.

A) Integración efectiva de los alumnos en la clase

Esta integración puede definirse como el proceso mediante el cual un sujeto se hace consciente de que forma parte de un grupo, lo acepta como tal y se ve a sí mismo como un elemento de la comunidad grupal.

No hay duda de que la integración de los alumnos en la clase es un objetivo importante al que hay que prestar mucha atención, no escatimando esfuerzo alguno por conseguirlo, pues de esta forma los escolares acceden al bien común enriqueciéndose con

el intercambio de los bienes particulares. Entendemos que la forma más eficaz y práctica de integrar a los alumnos es hacer que participen activamente en la vida de la clase en cualquiera de sus manifestaciones.

Si entendemos la participación como una disposición y oportunidad de contribuir personalmente a una tarea común, es evidente que dicha participación proporciona a los escolares la oportunidad de formarse mejor, de aprender más y de ejercitar los valores sociales y cívicos de cooperación y servicio a los demás.

En el orden práctico, el profesor que aprovecha sabiamente las condiciones naturales de sus alumnos para incorporarlas a las tareas de organización y gobierno de la clase tiene el éxito casi garantizado. La participación ya no sólo es un medio de integración, sino una necesidad y un objetivo de gran alcance educativo. En la clase ha de haber un ambiente sereno para que los alumnos participen en la toma de decisiones que afectan a su trabajo y formación y, por consiguiente, en la organización de las actividades. Los alumnos pueden y deben, con sentido de responsabilidad personal, participar en la buena marcha de la clase, sugiriendo iniciativas, manifestando sus opiniones, aportando soluciones a los problemas que se plantean, encargándose de sacar adelante alguna actividad... y, sobre todo, responsabilizándose de algún encargo y participando en el Consejo de Curso.

Un medio de participación que facilita mucho la integración de los alumnos son las clases activas, pues en ellas los escolares son los verdaderos protagonistas de su aprendizaje. Cuando una clase se organiza de modo que los alumnos tomen parte en la elección de los trabajos, en la exposición y experimentación de los fenómenos y en la búsqueda de respuestas a las cuestiones planteadas; o se da oportunidad al coloquio, a los debates abiertos o a los trabajos en equipo, se está en el camino de conseguir una verdadera y profunda integración.

En estas clases no hay lugar para el aburrimiento ni para los malos comportamientos. Todos trabajan y disfrutan trabajando, los rendimientos son buenos - mejores que con otros procedimientos-, y los profesores que así actúan consiguen una mejor aceptación de los alumnos.

B) Consecución de un buen ambiente de trabajo, ordenado y alegre

Hay que procurar que la clase se desarrolle en medio de un ambiente cordial, sereno, relajado y alegre, de modo que tanto los estudiantes como el profesor trabajen a gusto. No cabe duda de que éste es un ideal al que aspira todo profesor y, posiblemente, es lo que más le preocupa en muchos momentos.

Los estudiantes, por su parte, participan de la misma idea, y agradecen que su profesor sepa establecer orden en la clase y que, actuando con serenidad y equilibrio, sepa resolver las situaciones difíciles que la convivencia escolar ofrece en ocasiones. Por el contrario, se sienten inseguros y defraudados con el profesor que pierde con facilidad el control y el dominio que se le debe suponer.

Los problemas escolares - graves o leves-, se resuelven casi siempre bien cuando se enfocan con serenidad y moderación, no así cuando se actúa con precipitación y nerviosismo. La experiencia demuestra, por otra parte, que ciertas tensiones y roces que se producen alguna vez en clase son producto del cansancio, y se diluyen fácilmente sin tener que recurrir a medidas extraordinarias, pues bastan unas notas de optimismo y buen humor, suministradas oportunamente, para restablecer la calma y devolver la alegría al ambiente.

Si se actúa con prudencia y serenidad, los problemas de la clase no llegan nunca a ser graves. Las tensiones y crispaciones aparecen únicamente cuando se pierden estos valores y se los pretende sustituir con gritos y amenazas.

C) Reconducción de los comportamientos anómalos

Pese al esfuerzo por conseguir que las clases se desarrollen en un ambiente distendido y perfectamente encajado en los planes educativos del Centro, hay comportamientos que por su gravedad y los trastornos que provocan en los demás, pueden perjudicar al normal desarrollo de la clase y el buen ambiente entre los alumnos. En consecuencia, el profesor ha de combatir y eliminar estas conductas irregulares, y actuar con criterio y habilidad -y probablemente también con firmeza-, para dominar la situación y conducirla a la normalidad.

En estas ocasiones, en las que muchas veces se pone a prueba la calidad humana y profesional - oficio - del profesor, importa mucho actuar con acierto. Los errores en materia disciplinaria, por exceso o por defecto, afectan gravemente a la integridad de la clase, y la propia autoridad queda también seriamente dañada. Por eso se señalan a continuación posibles criterios de actuación del profesor ante estos casos, pues si se sabe profundizar en las posibles causas de los malos comportamientos de los escolares, no sólo se encuentran razones para comprender, sino terapias eficaces para curar y prevenir.

El mal comportamiento es con frecuencia consecuencia de condiciones desfavorables del mismo ambiente escolar que están actuando sobre los alumnos - locales y mobiliario no apropiados, falta de unidad de criterio de sus profesores, etc.-, sobre las que debe centrarse la atención, para eliminarlas o atenuarlas, antes de recurrir a sanciones o medidas drásticas.

La falta de conformidad con las normas previstas en el Centro se puede atribuir también, en un buen número de casos, a la inmadurez de los alumnos. Únicamente el tiempo, la experiencia, el ambiente educativo y la asimilación progresiva de las normas por el hábito, la comprensión y la reflexión, podrán lograr el control interno que facilite una conducta consciente y ordenada.

La indisciplina individual esporádica resulta casi siempre de indisposiciones momentáneas de los alumnos o de circunstancias especiales que se manifiestan por actos de irritación, haraganería, agresividad, conversaciones perturbadoras, gritos y riñas... En tales casos lo recomendable es no interrumpir la clase. De ordinario, bastará para resolver el problema una mirada más severa y directa, una pausa más significativa, un tono de voz más alto, el caminar sereno hacia el alumno indisciplinado sin interrumpir la explicación, etc.

En los casos más graves o de reincidencia, una breve advertencia del profesor, hecha serenamente, suele ser suficiente. Cuando la situación, por las circunstancias que la revisten, exige una represión formal, conviene no adoptar decisiones precipitadas. Más bien interesa manifestar la sorpresa y el descontento por el suceso y pedir al alumno o alumnos implicados una explicación personal al final de la clase. Hay que evitar en cualquier caso convertir cada incidente en una tragedia.

Por otra parte, la indisciplina habitual de un alumno es casi siempre indicio de anomalías psicológicas, familiares o sociales, o de varias de ellas a la vez. En estos casos han de analizarse detenidamente las causas para poner los remedios específicos - que, en ocasiones, harán necesaria la intervención de un especialista-, intentando hacer compatible, en cada caso, la responsabilidad del Centro ante el alumno problemático y su familia, con la que tiene con el resto de los alumnos y familias de su clase.

Distinto es cuando nos referimos a la indisciplina colectiva. Es el caso de las clases en las que la mayoría de los estudiantes se comporta con irresponsabilidad, poca consideración hacia las normas de convivencia de la institución y falta de respeto al profesor.

La indisciplina colectiva tiene su raíz en diversas condiciones ambientales que están actuando, en proporción variable, sobre la realidad escolar. Estas condiciones deben ser analizadas con objetividad e identificadas, para someterlas a un tratamiento adecuado: funcionalidad de las instalaciones, número de alumnos por aula, concreción y conocimiento de las normas de convivencia, racionalidad del horario, etc.

Dentro de este conjunto de circunstancias se explica bien que los alumnos no mantengan una actitud de orden y trabajo. La solución consistirá en afrontar el problema de modo realista, en sus verdaderas causas, eliminándolas o, por lo menos, atenuándolas en todo lo posible.

Para reencauzar a un grupo de alumnos en esta situación, conviene orientarlos a que adopten una actitud positiva hacia el estudio, encomendarles encargos concretos que desarrollen su responsabilidad, y enriquecer y ampliar el programa de actividades escolares. Es muy útil también solicitar su colaboración en los menesteres organizativos, e incentivar sus iniciativas y sugerencias que resulten beneficiosas para la marcha de la clase.

En la vida ordinaria ¿e los Centros hay momentos en que la disciplina colectiva es más difícil de vivir: los cambios de clase, la tarde de los viernes, las sustituciones de otros profesores, época de exámenes, etc. En esos momentos, la paciencia y la comprensión han de multiplicarse, sin dejar por ello de ser exigentes. En líneas generales, una

preparación especial con actividades más atractivas puede paliar en gran medida el inevitable desorden producido por estas situaciones especiales.

La conducta del profesor frente al mal comportamiento de sus alumnos debe ser semejante a la del médico frente a sus pacientes. En vez de lanzar reprimendas y aplicar castigos, empleará tratamientos positivos para motivar y encauzar sus energías, ayudándoles a madurar o a superar su desequilibrio, con frecuencia pasajero, y a controlar su conducta en pro de una mejor adaptación al ambiente escolar y social. Y si en última instancia hubiera que acudir a los castigos, deben tenerse presentes algunas consideraciones:

- a) Los estímulos positivos son más eficaces que los negativos. Una felicitación cuando se realiza algo bien, un gesto de ánimo cuando se desfallece, una muestra de confianza en sus posibilidades o una recomendación seria cuando no se rectifica, producen un efecto mucho más positivo en el estudiante que el castigo mejor elegido.
- b) Los castigos han de ser suministrados con tacañería. No conviene crear una sensación de represalia y persecución en los alumnos. Es preferible hacerse pesado corrigiendo los fallos en privado que odioso castigando a la primera oportunidad.
- c) Un castigo sólo es útil cuando sirve para mejorar a la persona que lo recibe, que es tanto como ponerla en situación de no volver a faltar. Por eso, antes de imponer una sanción, es conveniente el diálogo y la reflexión entre quien obró mal y quien ha de imponerla, para evitar que se deba más a un desahogo personal que a un deseo real de corregir un defecto. Cualquier rectificación empieza por una conversación en la cual, sin indignación por parte del profesor, manifestando esperanza en corregir la situación, se valore objetivamente el sentido y la gravedad de las faltas cometidas. Además, el primer quehacer del educador es llamar la atención del educando y ponerle en situación de que reflexione sobre lo que ha hecho.
- d) Al sancionar importa mucho no adoptar la posición de juez, ni dar la impresión de estar ofendido y deseoso de venganza. El profesor es una persona que tiene la obli

gación de velar por el cumplimiento de unas normas básicas que posibiliten el trabajo y hagan más grata y armónica la convivencia; pero también de ayudar a los alumnos a que combatan sus malos hábitos. Por eso, aun en el caso de que el alumno no recibiese de buen grado la corrección, la persona que la aplica ha de manifestar claramente su confianza en el escolar y en su capacidad para rectificar la conducta, como paso previo para provocar su reflexión interna.

e) Las expulsiones de clase son, por lo general, medidas poco afortunadas si no van precedidas de un análisis detenido de las circunstancias que las promueven y de sus consecuencias educativas. Muchas veces las expulsiones son producto de actos vehementes del profesor que evidencian una gran falta de recursos pedagógicos para sacar adelante la clase. Dirigir a un grupo de alumnos no significa quedarse con los más pacíficos para eliminar los problemas de comportamiento, sino tratar a todos según sus características personales y apostar por el pleno desarrollo de las aptitudes de cada escolar.

io.5. Normativa de la convivencia

En educación, la trayectoria más fecunda y fructífera equidista de estos dos extremos: el despotismo del profesor o la anarquía de los alumnos. Tanto la arbitrariedad y la prepotencia como la insubordinación y la anarquía son perjudiciales para la auténtica educación.

Toda organización social, para sobrevivir y para progresar, necesita un adecuado régimen normativo. Cuando en la escuela, en tanto organización social, los alumnos conciben propósitos definidos de estudio, bajo la dirección esclarecida y la orientación hábil y delicada de profesores competentes, y son guiados hacia la realización de trabajos interesantes y de tareas conducentes al fin deseado, asumen espontáneamente una actitud de orden y disciplina. Ésta brota entonces por sí misma, como una necesidad interior y vital ante objetivos que les entusiasman, prescindiendo de represiones y procedimientos coercitivos. Es la disciplina interior, engendrada por el trabajo consciente, con propósitos definidos, en un ambiente de comprensión, cooperación y diligencia.

La escuela tiende a formar el carácter, es decir, a enseñar al hombre a respetar y vivir

las normas de convivencia. Pero este gobernarse no es solamente finalidad de la escuela, sino también un medio, como momento mismo de la obra educativa. La escuela, de suyo, tiene necesidad de orden. Efectivamente, en el período en que el educando no se sabe gobernar por sí mismo, el ambiente debe ayudarlo, o mejor aún, debe obrar por él, proporcionándole el modo para obtener el equilibrio de sus fuerzas que todavía no sabe mantener por sí solo mediante el dominio de sí mismo. Por tanto, el educando deberá encontrar en la escuela el equilibrio estable de gobierno que todavía no posee por entero y que es la condición "sine qua non" para un desarrollo tranquilo y firme de sus capacidades.

Si, además, la escuela es el ambiente para el desarrollo de la personalidad del educando, se ha de tener presente que el primer elemento de tal ambiente es la presencia del educador, que es el que guía el desarrollo del chico. Pero para que la obra del educador pueda desarrollarse, es preciso que él tenga prestigio, es decir, que sea sentido por el educando como una personalidad más fuerte y completa que él, como la voluntad que lo orienta; lo cual no puede realizarse si el muchacho no advierte a cada instante en el profesor a la persona que es capaz de neutralizar los desórdenes y las interferencias, y que puede y debe equilibrar las facultades del alumno.

De lo expuesto no debe afirmarse que la normativa de convivencia se identifique con la acción negativa y constrictiva ejercida por el educador con una serie de negativas opuestas al alumno. Indudablemente, la disciplina puede presentar, en algunas formas y en algunos momentos, los caracteres de una acción negativa y represiva; pero en su esencia consiste en una función unificadora y equilibradora. En efecto, la disciplina es la acción por la que las experiencias fragmentarias e incluso contradictorias del educando son concretamente orientadas, en una línea unitaria y según un principio constante. De ahí que la dignidad de la personalidad humana y los valores morales de que se halla constituida deben ser la norma suprema que guíe la actividad desplegada por el educador. Por tanto, no se trata de una norma impuesta por el educador al alumno y sufrida por éste en forma pasiva, sino de una norma que gobierne al profesor y alumno y dirija y unifique el obrar de ambos. En el maestro esta norma es consciente y libremente querida; en el escolar pequeño, no; pero, precisamente por esto, la norma se traduce en orden, esperándose en el mandato con el que el educador indica en cada caso el mejor modo de

obrar según la norma. En los comienzos, el educando lo ejecuta sin conciencia clara de la ligazón entre el mandato particular y la norma; pero, poco a poco, ejecutando los mandatos, el alumno empezará a entrever, a sentir y, por consiguiente, a querer la norma que los inspira, de la que sólo entonces adquirirá conciencia: éste es el momento en que la disciplina se transforma en autodisciplina.

io.6. Condiciones fundamentales de la normativa de la convivencia

El problema de la disciplina atañe, de hecho, a la esencia del hombre, y de ella acaso resulten actitudes fundamentales con relación al comportamiento social e individual, ya que implica una filosofía de vida.

En síntesis, podrían reducirse a cinco las condiciones básicas de la disciplina:

- Primera: Respeto al alumno. Sin considerar al alumno como persona que merece todo el respeto no puede haber normativa adecuada en la tarea educativa. El escolar no puede ser mirado como un simple número sometido a la forma de comportamiento que subjetivamente le queramos imponer. El alumno debe ser respetado en sus prerrogativas personales, asistido con atención y orientado a actuar responsablemente.
- Segunda: Esclarecimiento y persuasión. Hay que esclarecer y persuadir al alumno de que toda comunidad precisa de normas que alcancen a todos, a fin de garantizar el orden y la supervivencia en sí misma, así como para que existan las condiciones de respeto y justicia que permitan una vida comunitaria. En consecuencia, de la manera como se desenvuelva la vida dentro del Centro van a surgir las raíces del tipo de comportamiento, cuyo descubrimiento también favorece la disciplina.
- Tercera: Escuchar las razones del alumno. El alumno debe ser escuchado acerca de sus dificultades escolares y personales, para que la escuela pueda, poco a poco, ajustarse mejor a los fines que se propone. Se requiere modestia y humildad por parte de los educadores y de la institución educativa como conjunto para adaptarse, realmente, más a sus discípulos. Esto indica una reflexión de sus problemas humanos para intentar darles una solución.

- Cuarta: Atender las razones de la escuela. También la escuela, como comunidad, tiene sus exigencias mínimas sobre sus miembros, para que la vida en común sea posible. Se hace necesario, pues, coordinar las razones del alumno con las de la institución escolar, dado que ésta existe para todos los alumnos y no para uno en particular.
- Quinta: Realización y participación. Las actividades escolares deben ser orientadas en el sentido de la realización y participación. A través de la realización, el alumno pasa a ocuparse de alguna cosa; a través de la participación, se siente corresponsable, junto con los compañeros y el profesor, empeñados todos en una tarea común. El profesor, procediendo así, puede insinuarse frente a sus alumnos como un auténtico líder, formado y sustentado espontáneamente por su autoridad. Esta participación implica que las normas disciplinarias sean elaboradas conjuntamente por educadores y alumnos de cursos superiores.

10.7. Resumen de normas para el gobierno de la clase

1. Desarrollar la clase con seguridad y firmeza, y enfrentar las situaciones del curso con la mejor disposición.
2. Procurar ver a los alumnos como personas humanas que necesitan ayuda y orientación, precisamente porque se están educando. En consecuencia, tratarlos con respeto y consideración.
3. Resolver las dudas que puedan surgir a los alumnos en el menor tiempo posible.
4. Mantener ocupados a los alumnos, pues nada provoca tanta indisciplina como el hecho de no tener nada que hacer.
5. Planear los trabajos de modo objetivo, adecuado y funcional, y no confiar demasiado en la improvisación. Para ello, implantar y mantener una pauta de funcionamiento normal, dando instrucciones precisas y explícitas sobre lo que se desea que el alumno ejecute en clase: material necesario para el trabajo, sistema de tareas, normas para recoger y devolver los trabajos, previsión de los coloquios, trabajos en equipo, debates, sistema de evaluación... En resumen, programar bien.

6. Aceptar indicaciones de los alumnos, en lo que se refiere al desarrollo de las clases, siempre que sean razonables, o discutirlos con franqueza en caso de ser improcedentes, inviables o difíciles de llevar a cabo.
7. Establecer un criterio de trabajo en clase: recogida de deberes, corrección de los mismos, orden a seguir en las actividades a realizar.
8. Aclarar y repetir varias veces lo que se desea de los alumnos: no limitarse a decirlo una sola vez.
9. Utilizar en las clases todas las situaciones de aprendizaje en la debida proporción (exposiciones, coloquios, trabajos en equipo, trabajo independiente).
10. Atribuir responsabilidades diversas a los distintos alumnos: nombrar encargados o responsables de los múltiples aspectos que exige el buen funcionamiento del curso.
11. Evitar privilegios de clase. Estos desautorizan al profesor frente al resto de los alumnos.
12. Vigilar la clase en las pruebas o exámenes sin hacer alarde de una excesiva rigurosidad. Cuando se haya de actuar correctivamente, hacerlo con naturalidad, seguridad y serenidad.
13. Estar al tanto de los problemas particulares de los alumnos, a fin de poder orientarlos cuando sea necesario.
14. Aproximarse a los escolares de forma amigable, tanto dentro como fuera de la clase.
15. Respetar la manera de ser de cada alumno, encaminándolo, cuando se dé el caso, hacia formas de aceptación social y valores morales.
16. Ser firmes en las amonestaciones, cuando sea necesario hacerlas, pero que nunca trasciendan la línea del amor propio y sean, en lo posible, realizadas en privado.
17. Mantener y cumplir la sanción aplicada, a no ser que haya un grave error del

- profesor que justifique su cambio de actitud.
18. Utilizar el castigo como llamamiento a la reflexión, explicando clara y explícitamente el porqué de la corrección.
 19. Evitar proferir amenazas que luego no puedan cumplirse, por el desprestigio magistral que ello conlleva.
 20. No sancionar a todo el grupo de escolares por la conducta de algunos.
 21. Ser sinceros y francos con los estudiantes, debatiendo con ellos las formas de comportamiento tenidas como indeseables. Ello implica darles la necesaria libertad para que se manifiesten con naturalidad y respeto mutuos y las actitudes impensadas sean sentidas y reflexionadas por todos.
 22. Distribuir los trabajos de acuerdo con las preferencias, posibilidades y habilidades de los alumnos.
 23. Mantener un ambiente amable y alegre en las clases.
 24. Ser coherente y no intentar justificar alguna incoherencia, para lo cual lo mejor es reconocerla y, honestamente, explicarla.
 25. Localizar a los líderes del grupo e intentar que colaboren en la disciplina de la clase.
 26. Estimular más que echar en cara.
 27. Reconocer lo bueno que hagan los alumnos, sin caer en la exageración o en formas que parezcan o sean poco sinceras.
 28. Atender las diferencias individuales, tanto en los trabajos escolares como en las relaciones personales con los alumnos.
 29. Dar algo a los alumnos, y no sólo pedirles o exigirles cosas, de modo que una palabra oportuna, un gesto de asentimiento, una charla orientadora, logren un mayor acercamiento del profesor a cada uno.

30. Evitar las ironías o las actitudes de burla o sarcasmo, ya que suponen una falta de respeto y alejan al profesor de los alumnos.

31. El profesor debe evitar:

- Demorar el comienzo o terminación de las clases.
- Descontrolarse delante de los alumnos.
- Atrasar la devolución de deberes o entrega de calificaciones.
- Actuar con precipitación.
- Abordar delante de todos asuntos privados con algún alumno.
- Criticar el trabajo de otros profesores públicamente.

32. No mandar nada que no sea estrictamente necesario.

33. Comprender que la autoridad no se posee con el título, sino que se conquista mereciéndola.

Bibliografía

- ALONSO TAPIA, J. (1991): Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar. Santillana. Madrid.
- ALLPORT (1966): La personalidad, su configuración y su desarrollo. Herder. Barcelona.
- ANDERSON, B.F. (1990): The complete thinker. New jersey. Englewood Cliff: Prentice-Hall.
- AREA, M. (2002): Problemas y Retos educativos ante las tecnologías digitales en la sociedad de la información. Quaderns Digitals, n° 28.
- BAKER, L. (1985): "How do we know when don't understand? Standars for evaluating text comprehension". En D.L.Forrest-Pressley, G.E.McKinnon & T. G. Waller (eds): Metacognition, cogbntion and human performance (vol I). Orlando: Academic Press.
- BAKER, L. y BROWN, A.L. (1984): Metacognitive skillsand reading. En PEARSON, P.D., y otros: Handbook of Reading Research. New York, Academic Press.
- BERNAD, J. A. (1995): Estrategias de estudio en la universidad. Síntesis. Madrid.
- BERNAD, J. A. (2000): Modelo cognitivo de evaluación educativa. Escala ESEAC. Narcea. Madrid.
- BERNARDO, J. y otros (1972): La recuperación educativa. Problemas y soluciones. Bruño. Madrid.
- BERNARDO, J. (2000): Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases. 5- edición. Rialp. Madrid.
- BERNARDO, J. (1999): Hacia una enseñanza eficaz. Rialp. Madrid.
- BERNARDO, J. (2007): Estrategias de aprendizaje. Para aprender más y mejor. 21 edición. Rialp. Madrid.

BERNARDO, J. (2004): Técnicas y recursos para motivar a los alumnos. 6ª edición. Ria 1p. Madrid.

BERNARDO, J., JAVALOYES, J.J. y CALDERERO, J.F. (2008): Cómo personalizar la educación. Una solución de futuro. Narcea. Madrid. 2ª edición.

BORKOWSKI, J. et al. (1990): Self-Regulated Cognition: Interdependence of Metacognition, Attributions and self-esteem. En JONES, B. Y IDOL, L.: Dimensions of Thinking and cognitive Instruction, Hillsdale. New Jersey: Lawrence Erlbaum Asso.

BOSCO, A. y RODRÍGUEZ, D. (2008): Docencia virtual y aprendizaje autónomo: algunas contribuciones al Espacio Europeo de Educación Superior, RIED v. 11:1.

BROWN, A. L. (1980): Metacognitive development and reading. En R.J.Spiro, B.C.Bruce and W.F.Brewer (eds). Theoretical issues in reading comprehension. Hillsdale: Erlbaum.

BURON, J. (1993): Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición. Mensajero. Bilbao.

CABERO, J. (2000): Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación. Madrid: Síntesis.

CABERO, J. (2007): Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación. McGraw-Hill. Madrid.

CASTAÑO, C. et al. (2008): Prácticas Educativas en entornos Web 2.0. Síntesis. Madrid.

CIDE (1999): Adaptaciones curriculares en educación secundaria obligatoria: guía para cumplimentar el Documento Individualizado de Adaptación Curricular (DIAC). Madrid. Ministerio de Educación y Cultura.

COROMINAS, F. (1991): Educar hoy. Edic. Palabra. Madrid.

FLAVELL y WELLMAN (1977): Metamemory. En R.Kail and J.Hagen (eds): Perspectives on the development of memory and cognition. Hillsdale, Erlbaum.

- FORMENT, E. (1989): "El concepto de persona". En Tratado de la Educación Personalizada, vol. 2. Rialp. Madrid.
- GALLEGO CODES, J. (2001): Enseñar a pensar en la escuela. Pirámide. Madrid.
- GALVE, J.L. y TRALLERO, M. (Coords.) (2002): Adaptaciones curriculares. Educación infantil, Primaria y Secundaria. Madrid. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- GARCÍA HOZ, V. (1982): Calidad de educación, trabajo y libertad. Dossat. Madrid.
- GARCÍA HOZ, V. (1984): El entramado de las cualidades humanas. Conferencia pronunciada en el VIII Congreso Nacional de Pedagogía. Santiago de Compostela, julio.
- GARCÍA HOZ, V. (1986): 'Del fin a los objetivos de la Educación Personalizada'. En Tratado de la Educación Personalizada, vol. 3. Rialp. Madrid.
- GARCÍA HOZ, V. (1987-a): Principios de Pedagogía sistemática. 12ª edición. Rialp. Madrid.
- GARCÍA HOZ, V. (1987-b): Pedagogía visible y educación invisible. Rialp. Madrid.
- GARCÍA HOZ, V. (1988 - a): Educación Personalizada. 81 edición. Rialp. Madrid.
- GARCÍA HOZ, V. (1988 - b): "La práctica de la Educación Personalizada". En Tratado de la Educación Personalizada, vol. 6. Rialp. Madrid.
- GARCÍA HOZ, V. (1993): Introducción general a una Pedagogía de la persona. En Tratado de la Educación Personalizada, vol. 1. Rialp. Madrid.
- GARDNER, H. (1994): Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. México: FCE (Original, 1993).
- GARDNER, H. y KRAUS, C. (1981-1987): Good and poor comprehend differences in Knowing and regulating reading behaviors: Educational Research Quarterly, 6.

GISBERT, M. (2002): El Nuevo Rol del Profesor en Entornos Tecnológicos. Acción Pedagógica, Vol. 11, nº 1.

GOETZ, E.T. (1984): The role of spatial strategies in processing and remembering: A cognitive information processing analysis. En Spatial learning strategies: Techniques, applications and related issues. New York: Academic Press.

GONZÁLEZ MANJÓN, D. (Coord.) (1995): Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración. Archidona. Aljibe.

HARE y PUBLIAM (1980): college student's metacognitive awareness of reading behavior. En Perspectives on reading research and instruction. National Reading Conference. Washington.

JOHNSON, L., LEVINE, A. y SMITH, R. (2009): Informe Horizon. Austin, Texas: The New Media Consortium. Disponible en <http://www.nmc.org/pdf/2009-Horizon-Report-es.pdf>

KINTSCH, W. y van DIJK, T.A. (1978): Toward a model of text comprehension and production. En Psychological Review.

LÓPEZ QUINTAS, A. (1988): La experiencia de vértigo y la subversión de valores. Discurso de recepción en la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas. Madrid.

LUGONES, G. (coord.) (2002): Indicadores de la Sociedad del Conocimiento e Indicadores de innovación. En Seminario Internacional Redes, TICS y Desarrollo de Políticas Públicas. Buenos Aires.

LLORENS, E y FERNÁNDEZ, F. (2006): Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje y Unidades TIC: Una Apuesta estratégica para acercarnos al Modelo Educativo que demanda el EEES. En Virtual Educa 2006. Bilbao.

MARÍN IBÁÑEZ, R. (1982): Principios de educación contemporánea. Rialp. Madrid.

MARIN IBÁÑEZ, R. (1987): "La interdisciplinariedad", en VV. AA.: Teoría de la educación. Temas actuales. UNED. Madrid.

- MARQUÉS, P. (2000): El Impacto de la Sociedad de la Información en el Mundo Educativo. En <http://www.pangea.org/peremarques/impacto.htm>
- MARQUÉS, P. (2000): Nueva Cultura, Nuevas Competencias para los ciudadanos. En <http://www.pangea.org/peremarques/competen.htm>
- McCORMICK (2002): "Metacognition and Learning". En W.M.REYNOLDS and g.e. MILLER (eds): Handbook of Educational Psychology. John Willey and Sons.
- MEDINA RUBIO, R. y otros (1989): "El concepto de persona". En Tratado de la Educación Personalizada, vol. 2. Rialp. Madrid.
- MONEREO, C. y otros (1994): Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. GRAÓ. Barcelona.
- MORENO, J.M. (1990): El Diseño Curricular del Centro Educativo. Madrid. Alambra - Longman.
- OCDE (2005) Acuerdo con las recomendaciones del Proyecto Tuning.
- ONTORIA, A. (1988): Metodología participativa en el aula. Servicio de Publicaciones. Universidad de Córdoba.
- PÉREZ JUSTE, R. y GARCÍA RAMOS, J.M. (1989): "Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones". En Tratado de la Educación Personalizada, vol 9. Rialp. Madrid.
- PERL, S. (1983): Understanding composing. En Hays et al. Eds.
- PIAGET, J. (1978): Seis estudios de psicología. Barral. Barcelona.
- POZO PARDO, A. del (1982): La didáctica hoy. Santiago Rodríguez. Burgos.
- RAMOS GARCÍA (2003): La actividad de los alumnos. Instituto de Orientación Psicológica EOS, S.L., en eos@correo.cop.es
- REALES DECRETOS (Diciembre de 2006) por lo que se establecen las enseñanzas mínimas en la Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria.

- ROGERS, C. (1980): El proceso de convertirse en persona. Paidós. Buenos Aires.
- ROMAN PÉREZ, M. (1988): Inteligencia y potencial de aprendizaje. Cincel. Madrid.
- RUTE (2008): La formación para el desarrollo de las competencias de los futuros profesores en el uso pedagógico de las TIC. En <http://www.rute.edu.es/pdfs/DeclaracionRUTE2008.pdf>
- SARRAMONA, J. (1986): "Ciencia y tecnología en educación", en Bordón, num. 263, mayo-junio.
- SEVILLANO, M. L. (2003): Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación. UNED. Madrid.
- TAUSCH, R. (1981): Psicología de la educación. Herder. Barcelona.
- UNIÓN EUROPEA (2006): Recomendación 2006/962 de 18 de diciembre del Consejo de Ministros de la Unión Europea sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente
- UNESCO (2008): Estándares de Competencias en TIC para Docentes. En <http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>
- UNIR. Catálogo de Recursos Web 2.0. Disponible en <http://www.unir-postgrado.com/wiki/index.php/Portada>
- VALVERDE (1990): Citado en Aula Fácil: <http://www.aulafacil.org/Didactica/clase3-0.htm>. 16 de enero de 2003.
- VILLA, A., y POBLETE, M (2004): Prácticum y evaluación de competencias. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 8 (2)

Índice

Prólogo	20
1. Los fundamentos	23
1.2. Hacia una Didáctica Personalizada	26
1.2.2. Hacia un concepto integral de persona	27
1.2.3. Bases en que se sustenta una Didáctica Personalizada	28
1.2.4. La enseñanza/aprendizaje como proceso unitario	30
1.3. Principios y exigencias de una Didáctica Personalizada	31
1.3.4. Principios de acción educativa	32
Nota	34
2. Enseñar y aprender metacognitivamente	35
2.2. Pasos a seguir en toda actuación metacognitiva estratégica	38
2.3.2. Metamemoria	39
2.3.3. Metacomprensión	42
2.3.4. Metaatención	46
2.3.5. Metalectura	49
2.3.6. Metaescritura	50
2.4. Enseñar para aprender con todo el cerebro	52
2.5. Estrategias del profesor que favorecen el aprendizaje de sus alumnos	53
Notas	54
3. Estrategias didácticas personalizadas	55
3.3. Métodos de enseñanza: hacia una metodología operativa y participativa	58
3.3.2. Ventajas de la metodología operativa	59
3.3.3. El profesor ante la nueva metodología	60
3.4. Supuestos científicos de la metodología operativa	62
3.4.2. Condiciones de la enseñanza operativa	65
3.4.3. La palabra en los métodos operativos	68

3.4.4. El agrupamiento de los alumnos en los métodos operativos	69
3.5. Supuestos científicos de la metodología participativa	70
3.5.3. Condiciones para la participación	71
3.5.5. Participación de los alumnos en el gobierno de la clase	73
3.6. Errores derivados de una concepción equivocada de la metodología operativa y participativa	77
3.6.2. Rechazo de la exposición magistral como técnica didáctica	79
3.6.3. Relativismo derivado de un falso concepto de educación participativa	80
3.7. Técnicas de enseñanza	81
3.7.2. El trabajo colaborativo o en equipo	84
3.7.3. La exposición didáctica	88
3.7.4. El interrogatorio	91
3.7.5. El coloquio	94
3.7.7. El torbellino de ideas	96
3.8. Principales procedimientos didácticos	98
3.8.2. Procedimientos basados en el código lógico-verbal	99
3.8.3. Procedimientos basados en el código viso-espacial	100
3.8.4. Procedimientos basados en el código analógico	105
4. Planificación de la enseñanza para el aprendizaje	107
4.3. Programación de la enseñanza/aprendizaje	110
4.3.2. Niveles de programación	111
4.4. Programar en equipo	114
4.5. Modelo de programa operativo personalizado por unidad didáctica o tema	115
4.5.1. Pasos a seguir	116
4.5.2. Observaciones	119