

JOSÉ BERNARDO CARRASCO

UNA DIDÁCTICA PARA HOY
CÓMO ENSEÑAR MEJOR

CAPÍTULO 1

LOS FUNDAMENTOS

1. INTRODUCCIÓN

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 aquella 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.,1899: 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 cimenta 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.

Todo lo anterior indica claramente en qué concepción educativa se encuadra este libro, es decir, cuál es su filosofía de fondo o las ideas que constituyen los pilares sobre los que se apoyan las estrategias que en él se estudian. A este respecto hay que afirmar rotundamente que el libro pretende responder al más genuino concepto de lo que es la **Educación Personalizada**, tal como la concibió y expresó en su dilatada obra el gran maestro Víctor García Hoz, término que se usa profusamente, pero cuyos principios y contenido se desconocen casi siempre en la misma profusión en que se usa. Esto justifica que nos ocupemos también, en este capítulo, de explicitar de modo conciso pero claro qué es la Educación Personalizada, y cuáles son los principios metodológicos que la caracterizan.

Incluimos, asimismo, un epígrafe dedicado a explicitar qué es la Didáctica y cómo puede contribuir a la consecución de una auténtica Educación Personalizada mediante la práctica de una serie de principios normativos que desarrollan las distintas notas que caracterizan a la persona, y cuyo desarrollo constituye el objeto de este manual. No en vano la Didáctica es uno de los pilares fundamentales en que se asienta la Educación Personalizada.

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

2. LA DIDÁCTICA COMO CIENCIA DE LA EDUCACIÓN

Etimológica e históricamente la Didáctica lleva a la idea de *enseñar*. El término griego del que deriva, el verbo «*didaskhein*», significa enseñar, instruir, explicar.

Ahora bien, la enseñanza es un asunto práctico, lo que indica que las teorías didácticas serán siempre *normativas*, no se limitarán a explicar lo que es la enseñanza, sino que indicarán cómo actuar en ella mediante normas que orienten la acción de enseñar para alcanzar determinados objetivos.

Pero no toda enseñanza entra dentro del campo de la Didáctica. Cuando un vendedor de coches enseña un determinado modelo a un posible cliente, no está haciendo un acto didáctico. Sólo es didáctica aquella enseñanza que tiene por fin el «perfeccionamiento del sujeto a quien se enseña, perfeccionamiento cuya manifestación inmediata es el aprendizaje (García Hoz, 1968, 168).

Por otra parte, la Didáctica no sólo es ciencia normativa sino que, además, es un sistema decisional, como afirma Fernandez Huerta (1974), puesto que las normas didácticas, para que sean válidas, han de tener en cuenta las decisiones del propio alumno: nadie aprende si no quiere, aunque disponga de los mejores profesores y medios para hacerlo. En este sentido cabría definir la Didáctica como la «Ciencia que estudia teorías práctico-normativo-decisionales sobre la enseñanza (Lorenzo Delgado, M., 1985:10).

Así pues, el aprendizaje es la manifestación inmediata de la enseñanza, y ha de estar lógicamente en relación con el fin de la educación, cuya perspectiva, desde el punto de vista de la adquisición de conocimientos, presenta a medio camino un nuevo concepto: el de la *instrucción*. El concepto de instrucción tiene sobre el de la enseñanza la ventaja de que aquél siempre tiene sentido pedagógico: la instrucción sólo se da en virtud de un propósito o de una realidad pedagógica, y aun más, está orientado siempre hacia la educación en todas sus dimensiones.

De esta forma tenemos, como afirma García Hoz (1968: 170-171), que ni la enseñanza, ni el aprendizaje, ni la instrucción son, aislados, el objeto de la Didáctica y, sin embargo, todos ellos la constituyen. Se hace, pues, necesario encontrar el lazo de unión entre estos tres fenómenos para que no sea una ciencia tricéfala, fragmentada. Para ello basta con que nos hagamos cargo de que, dentro del proceso educativo, la enseñanza se realiza en función del aprendizaje y de la instrucción, lo cual vale tanto como decir que el *trabajo, la actividad*, es el lazo de unión entre la enseñanza y el aprendizaje. De esta manera el objeto de la Didáctica se define netamente en el trabajo que pone en relación al que enseña y al que aprende. Con ello se postula la necesidad del trabajo del alumno, frente a los postulados de la escuela pasiva tradicional, e igualmente la necesidad del trabajo del que enseña, frente a la escuela anarquista que surgió como consecuencia del movimiento de la «Escuela Nueva». Sin embargo la definición anterior sólo tiene en cuenta el trabajo netamente escolar, olvidando que existe también una enseñanza instructiva, es decir, didáctica, no escolar (familiar, extraescolar...); por otra parte hay trabajos escolares no apoyados en la pura enseñanza (por ejemplo, el de la Orientación). Por ello hemos de concluir que *el objeto de la Didáctica es la enseñanza sistemática, cuyo contenido es la cultura organizada y cuyo fin es la educación del alumno*.

3. QUÉ ES LA EDUCACIÓN PERSONALIZADA

3.1. HACIA UN CONCEPTO HUMANISTA E INTEGRAL DE «PERSONA»

Para saber qué es la persona antes es necesario aclarar qué es el hombre, lo que vale tanto como decir qué es la naturaleza humana. Y para ello hemos de partir del término «naturaleza». Pues bien, la naturaleza es lo que todos los seres que la comparten tienen en común, lo «propio» de esos seres. Lo propio de los vegetales es ser vegetales, que es lo común a todos ellos; lo mismo podríamos decir de los animales, etc.: ésa es, pues, su naturaleza.

Si aplicamos este concepto a los seres humanos, diríamos que su naturaleza es lo que todos los hombres tienen en común, lo propio de los hombres, lo que les hace «ser hombres». Pero cabe precisar aun más: La naturaleza es el principio dinámico de las operaciones de un ser. Por tanto, la naturaleza humana será el «principio dinámico» de las operaciones del hombre. Estas operaciones las realiza a través de las facultades específicamente humanas, como son el entendimiento y la voluntad.

A partir de este concepto, llegamos con facilidad a perfilar en qué consiste «ser persona». El «ser» es *lo que hace real a cada individuo*. Si lo común a todos los hombres es tener la misma naturaleza, según ha quedado dicho, en la realidad lo que existen son hombres *concretos*, que tienen la misma naturaleza, pero que no se confunden, que son distintos entre sí. Lo que hace *real a cada hombre* es el ser persona. La noción de persona, pues, no radica en la naturaleza humana, sino en el *acto de ser real y concreto* que corresponde a cada hombre. Por eso cada persona es única, irrepetible, es «lo único de cada quien», es ella y sólo ella, singular. La noción de persona lleva implícita la idea de *dignidad* por significar «lo más perfecto en una naturaleza». Y junto a la idea de dignidad, la de *concreción y singularidad*. La noción de persona incluye en sí la naturaleza del hombre, pero no en abstracto, sino en la realidad concreta de cada hombre o mujer individual.

También se incluye el significado de *unidad* en la idea de persona. Para entender bien esto, conviene tener presente que, si bien la naturaleza humana es la que especifica *lo que* el hombre puede hacer, es la persona *quien* realiza cualquier acción. Como principio consistente de actividad, de ella nacen todos los actos que el hombre puede llevar a cabo. De aquí que la persona sea el principio que confiere *unidad de origen* a todos los actos del hombre, los cuales se relacionan de forma que su realización no implique disgregamiento de la vida y la persona, sino que alcancen y mantengan un principio de *unidad de fin*. Este principio que suministra la unidad de fin es la misma persona en tanto que, consciente de su tendencia universal a la propia perfección, que subjetivamente se convierte en felicidad, elige libremente la ruta para conseguirla.

Por otra parte, cualquier acto humano encierra un valor positivo si hace real un bien, o un valor negativo si incide en el mal, lo que pone de relieve el carácter *ético* propio también de la persona. Tampoco se la entendería si se la viera como un ente aislado. El profesor López Quintás da particular relieve al «carácter relacional» de la persona y su desarrollo mediante la creación de ámbitos (1986). Este carácter relacional o *apertura* de la persona, hace referencia a tres tipos de relaciones: con el mundo que la rodea, con los demás y con la trascendencia. La exigencia de seguridad y dignidad personal se hace patente en la relación con el mundo, así como la necesidad de vías de relaciones adecuadas para el sentimiento y el ejercicio de la solidaridad humana (García Hoz, Y.: 1993: 30-45)

De todo lo dicho anteriormente se puede definir la persona como *principio consistente de operaciones específicamente humanas, que se manifiestan a través de la singularidad, apertura, autonomía y unidad*.

3.2. NOTAS CONSTITUTIVAS DE LA PERSONA

En la anterior definición se ponen de manifiesto una serie de notas de la persona, cuyas características, sintetizando las ideas de García Hoz (1988; 1993) veremos seguidamente.

3.2.1. Principio consistente de actividad

Las diferencias humanas 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 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 «ser principio de actividad» tiene tres cualidades estrechamente vinculadas: ser *intencional*, ser *unificador* y ser *creativo*. Los actos de la persona son intencionales porque van orientados a un fin, que los unifica, consistente en la aspiración a la verdad, a la belleza y al bien, es decir, a la perfección. La vivencia personal de este fin es la que corresponde a la alegría o felicidad. Por su parte, el carácter creativo de los actos personales les diferencia esencialmente de los actos animales o mecánicos.

3.2.2. Singularidad. Creatividad

La singularidad implica no sólo distinción cuantitativa de las personas entre sí (separación real y diferenciación numérica), sino también distinción cualitativa en virtud de la que cada persona es quien es, diferente de las demás e irrepetible. La singularidad de cada persona es la característica que la constituye de un modo determinado.

La manifestación dinámica de la singularidad personal es la *originalidad*, cualidad que permite considerar a alguien *origen* de algo. En la medida en que el origen de alguna realidad está en la actividad de un ser, se atribuye a éste la cualidad de *creador*. Ser original es tanto como ser creador; originalidad y creatividad se hayan estrechamente vinculadas, si no es que son la misma cosa.

3.2.3. Apertura. Comunicación. Solidaridad

En el hombre se da una necesidad existencial de apertura a los otros. En primer lugar, se encuentra con unas relaciones que le vienen impuestas por la existencia de otros sujetos con los que ha de convivir (trabajo, vida social...). En segundo lugar están las relaciones familiares que no se dan en otra comunidad, por una parte, y por otra, a medida en que el hombre va evolucionando, es capaz de proyectarse a una familia constituida sobre la base de decisiones propias. Las relaciones familiares presentan como ninguna la necesidad de una libertad de aceptación y posteriormente de una libertad de elección. Hay un tercer tipo de relaciones sociales que responden totalmente a la espontaneidad del hombre respecto de las cuales se mantiene libre de una manera constante: son las relaciones de amistad, el espontáneo fluir de la vida en compañía.

También es necesario considerar la respuesta del ser humano a su vocación de realidad. Tal respuesta no es otra cosa que el sentimiento y la actitud de *solidaridad*, de sentirse partícipe de una entidad superior al individuo singular, de comunicarse con el mundo que le rodea. Por esta razón, la solidaridad, si primaria-mente es vinculación a los otros seres humanos, se puede entender en un sentido amplio como vinculación y sentirse parte de la Naturaleza, viviéndola como una armonía en la cual cada hombre participa.

Por último, la necesidad de buscar contestaciones absolutas respecto a su propio ser y el mundo le hacen apelar a la *trascendencia*, que sólo se satisface plenamente cuando se establecen relaciones con Dios.

3.2.4. Autonomía. Dirección de la propia vida

En virtud de la autonomía, la persona es, de algún modo, principio de sus acciones. La autonomía confiere una peculiar dignidad según la cual el hombre se siente sujeto, es decir, realidad distinta y superior al mundo de puros objetos que le rodea, su posición es dominante respecto de los objetos.

Esta superioridad del hombre sobre el mundo se manifiesta de dos formas:

- a) Por el camino del conocimiento: conocer es dominar, porque es poseer algo de la realidad del objeto conocido. La idea arranca del objeto para entrar en la mente. Así pues, incorporar a un sujeto al mundo de la cultura es una forma clara de desarrollar lo que tiene de persona.
- b) Por el camino de la acción: sólo el hombre puede acercarse a las cosas y ser capaz de modificar las de acuerdo con las ideas que previamente ha concebido. Desarrollar, pues, en el hombre las posibilidades del mundo de la técnica (acción técnica) es otra forma de desarrollar claramente lo que tiene de persona.

La máxima expresión de la autonomía es la capacidad de *gobierno de sí mismo*, de ser ley de sí mismo, la posesión y uso efectivo de la libertad. El camino hacia la perfección del hombre puede ser considerado como un despliegue sucesivo de las posibilidades de obrar libremente. Esto exige la realización de un *proyecto personal de vida*. La formulación de este proyecto implica la selección anticipada de lo que se puede y se debe hacer dentro de las múltiples posibilidades y limitaciones que el mundo ofrece. Y como un proyecto tiene sentido en la realización de una obra, a esta decisión previa sigue la decisión de obrar. Elegir, decidir, obrar.

3.2.5. Unidad

La unidad propia de la condición personal se manifiesta a través de la *totalidad*. Sin embargo, esa misma condición personal pone de relieve una característica más profunda que la totalidad: *la unidad de la persona y de su actuar*. La persona, pues, se manifiesta como un «todo» que se eleva por encima de las diversas partes que la componen. De este modo, la persona no es el resultado de la suma de sus partes, sino de la relación de éstas a la unidad de su ser. Wojtyła (1980: 88) añade la condición de que la persona es una unidad *dinámica*, es decir, *alguien*: «La actuación del hombre y esa eficacia que le constituyen experimentalmente, así como todo lo que ocurre en él se combinan y se unen como si procedieran de una raíz común. Su origen es precisamente el ser humano en cuanto sujeto dinámico».

3.3. LA EDUCACIÓN PERSONALIZADA

La Educación Personalizada es una concepción pedagógica ideada por el profesor García Hoz, que puede plasmarse en sistemas educativos diversos siempre que tengan en cuenta los principios que la caracterizan, derivados del concepto de persona y de las notas a cuyo través se manifiesta la operatividad de la naturaleza humana, vistas en los anteriores epígrafes.

La Educación Personalizada concebida por García Hoz no se confunde con las diferentes escuelas filosóficas y pedagógicas «personalistas» surgidas en el siglo XX, ya que la mayoría de ellas, intentando defender el concepto de persona, terminan por relegarla a su dimensión ética, olvidando sus restantes dimensiones. Haremos, pues, una síntesis de las ideas expuestas por su creador a lo largo de sus múltiples obras¹.

3.3.1. Características generales

¹ Las más significativas al respecto son:

- a) *Tratado de la Educación Personalizada* (32 volúmenes). Rialp. Madrid.
- b) *Educación Personalizada*, 8ª edición. Rialp. Madrid.
- c) *Pedagogía visible y educación invisible*. Rialp. Madrid.
- d) *Calidad de educación, trabajo y libertad*. Dossat. Madrid
- e)

Para empezar, habría que afirmar que la Educación Personalizada es aquella que atiende las dimensiones operativas propias de la persona. Es decir que la plenitud que la educación busca en cada persona tiene una doble exigencia:

- a) *La plenitud según la naturaleza humana*, que conduce al desarrollo de las facultades específicamente humanas
- b) *La plenitud según el ser personal*, que exige un modelo educativo propio a la persona, que responda a lo que es ser persona, según hemos visto, con las notas a través de las cuales se manifiesta (singularidad, apertura...). Esto nos lleva, en última instancia, a la vocación de cada uno, a lo que es suyo propio.

Por otra parte, la Educación personalizada ha de atender a las dimensiones de la persona que se derivan de las dos exigencias anteriores, a saber:

- a) *La dimensión física*, 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.
- b) *La dimensión psíquica*, que hace referencia, en última instancia, a la consecución de un equilibrio psicológico adecuado, a saber pensar y a la madurez emocional y afectiva.
- c) *La dimensión social*, que arranca de la apertura de la persona, y que incluye las relaciones interpersonales (familiares, escolares, de amistad...). La soledad, como estado, no es humana.
- d) *La dimensión moral*, a cuyo través la persona llega a ser más libre, pues el criterio ético evita su manipulación.

3.3.2. Código de la Educación Personalizada

Dada la amplitud del concepto de *educación personalizada*, que no puede reducirse a una mera técnica de enseñanza u organización educativa, pero que tampoco es una vaga y difusa idea de educación, sino que tiene perfiles claros, un grupo de estudiosos se dedicó a precisar cuáles son las bases doctrinales y las exigencias metodológicas implicadas en tal expresión. Como resultado de estos trabajos se formuló el *Código de la Educación Personalizada*, en el que de un modo sumario, pero suficientemente claro, se recogen los fundamentos teóricos en los Principios Fundamentales, y las exigencias técnicas en los Principios Metódicos.

De acuerdo con este Código, una educación será tanto más personalizada cuanto con más pureza se utilicen los Principios Metódicos, respondiendo con ellos a las ideas básicas de los Principios Fundamentales (García Hoz, V., 1988: 335-339).

1º) Principios Fundamentales

El fundamento de la Educación Personalizada es la consideración de la persona, en su unidad y totalidad, como principio consistente de actividad, que se manifiesta a través de las notas de singularidad, autonomía y apertura, cada una de las cuales presenta sus peculiares exigencias.

1. Singularidad

- a) 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.

- b) Estímulo permanente para la capacidad creativa de cada escolar.
 - c) Estímulo de la peculiaridad de cada centro educativo conforme a su carácter institucional y social propio.
2. Autonomía
- a) 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.
 - b) Autonomía real y responsabilidad social de los centros educativos.
3. Apertura
- a) Disposición receptiva y capacidad expresiva.
 - b) Apertura a la realidad natural y a la trascendencia.
 - c) Posibilidad de fundamentar el trabajo escolar en el desarrollo de la capacidad de comunicación.

2º) Principios metódicos de organización y acción educativas

De acuerdo con los principios fundamentales mencionados, la organización de centros y la realización de actividades educativas habrá de atenerse a los siguientes principios metodológicos, para que una institución o actividad pueda incluirse dentro del movimiento de Educación Personalizada.

1. Organización comunitaria de las instituciones escolares de forma que sean colegiados los órganos de decisión y en ellos participen los escolares en la mayor medida posible, de acuerdo con su grado de madurez.
2. 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.
3. Asegurar la unidad del fin y del proceso educativo en un sistema de Objetivos Fundamentales y orientar las diferencias en una suficiente diversidad de objetivos individuales.
4. 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 pro-fesional.
5. 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.
6. Empleo de los elementos que la técnica ofrece al servicio de la educación.
7. Determinación de los objetivos de la orientación sobre la base de una formulación explícita de los valores que han de ser estimados y realizados por los escolares.
8. Programación explícita de la orientación de los escolares, en la que los factores técnicos, utilizados por personal especializado, se articulen con los factores humanos operantes en toda situación educativa.
9. Diagnóstico de cada escolar y utilización del mismo por el propio alumno, por los profesores, orientadores y padres.
10. Pronóstico del rendimiento de cada alumno, fundado en el diagnóstico previo y utilizado en la evaluación posterior.
11. Actuación del profesor como estímulo, orientación y control del trabajo de los escolares, de tal suerte que lo que los estudiantes puedan realizar por sí solos lo realicen sin intervención del profesor.
12. Práctica de la docencia en equipo.
13. Agrupación flexible de los alumnos.

14. Utilización de todas las situaciones de aprendizaje, ponderando especialmente el trabajo en equipo y el trabajo individual de los escolares.
15. Evaluación y promoción continuas.
16. Autoevaluación del estudiante y exigencia de responsabilidad por las decisiones tomadas y por el cumplimiento de las actividades iniciadas.
17. Participación de la familia y la comunidad en las actividades escolares.
18. 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.
19. Desarrollo y uso de la capacidad de interacción educativa entre alumnos.

3.4. EL ESTILO DEL PROFESOR EN LA EDUCACIÓN 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: 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 reflexivo y creador
- c) Es un estilo singularizador y convivencial
- d) Es un estilo optimista, que tiene como base la alegría.

4. HACIA UNA DIDÁCTICA PERSONALIZADA

4.1 PRINCIPIOS FUNDAMENTALES EN LA QUE SE SUSTENTA UNA DIDÁCTICA PERSONALIZADA

Anteriormente dijimos que 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:

- a) Planificar, programar unos objetivos 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.
- b) Ejecutar lo planificado, ponerlo en práctica mediante el uso de las estrategias y recursos correspondiente. Aquí se desarrolla el proceso de enseñanza.
- c) Obtener unos resultados que, normalmente, se refieren al rendimiento de los escolares en todos los ámbitos de la educación.
- d) 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.

Pues bien, de acuerdo con los principios enumerados al hablar en el epígrafe anterior sobre lo que es la Educación Personalizada, dimanados de las características de la persona y en los que se sustenta este sistema educativo, vamos ahora a concretar aquellos que tienen una dimensión estrictamente didáctica, o que se relacionan estrechamente con ella.

Lógicamente, y dada la unidad de la persona, todos los principios se interrelacionan entre sí, por lo que un mismo principio puede figurar en más de una característica. Nosotros hemos procurado asignarle, en la medida de lo posible, a aquellas características con las que más relación parece tener, si bien en algunos casos nos hemos visto obligados a repetirlo en más de una por considerar que su relación con ella es significativa. Veámoslo a continuación:

4.1.1. Relacionados con el Principio de actividad (intencional, creativo y unificador):

Este principio abarca, de hecho, todas las actividades de los demás, por lo que aquí sólo reseñamos los principios más característicos del mismo, a saber:

- Empleo de los elementos que la técnica ofrece al servicio de la educación.
- Todo lo que el alumno pueda hacer por sí mismo, no lo debe hacer el profesor.
- Empleo de la actividad selectiva: no suplantar las actividades mentales superiores y más específicamente humanas (razonar, comprender, aplicar, sintetizar, evaluar, crear...) por otras actividades cuyo proceso mental es de inferior jerarquía.
- El profesor no debe adaptarse al alumno para dejado donde está, sino para provocar por anticipación su avance. Se hace necesario, pues, conocer el nivel de los alumnos, sus conocimientos previos, para avanzar partiendo de lo que dominan y ayudarles a llegar a los objetivos previstos.
- La motivación constituye una actividad fundamental en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Nadie aprende si no le mueve alguna razón o motivo.
- La metodología didáctica del profesor ha de adaptarse al contenido que se trata de transmitir, y a las características personales del alumno.
- La sistemicidad didáctica indica que los diversos elementos del proceso de enseñanza/aprendizaje se encuentran interrelacionados, por lo que se hace precisa su gestión conjunta. Los diversos elementos del proceso de enseñanza no deben ser vistos y tratados de forma separada, sino que, por el contrario, hay que tomar en consideración sus relaciones y los cambios que cada uno produce en los demás. Por tanto, se hace preciso programar, estudiar las interacciones entre las diversas etapas educativas, de tal forma, que los contenidos sean coherentes con los objetivos y éstos con los diversos métodos didácticos elegidos y con el proceso de evaluación.

4.1.2. Relacionados con el Principio de dignidad, que se manifiesta en la conciencia y en la libertad personales

La conciencia exige reflexión, darse cuenta, ser consciente, y termina o lleva a la conciencia moral. Comprendería los siguientes principios:

- Posibilidad de participación de los escolares no sólo en la realización, sino también en la organización y programación de actividades, y en la selección, elaboración y uso de recursos materiales didácticos, de tal suerte que puedan ejercer su libertad de aceptación, de elección y de iniciativa, de acuerdo con su grado de madurez.
- Determinación de los objetivos de la orientación sobre la base de una formulación explícita de los valores que han de ser estimados y realizados por los alumnos.
- Diagnóstico de cada escolar y utilización del mismo por el propio alumno, por los profesores, orientadores y padres.
- Evaluación y promoción continuas.
- Autoevaluación del estudiante y exigencia de responsabilidad por las decisiones tomadas y por el cumplimiento de las actividades iniciadas.
- Empleo de la actividad selectiva: no suplantar las actividades mentales superiores y más específicamente humanas (razonar, comprender, aplicar, sintetizar, evaluar, crear...) por otras actividades cuyo proceso mental es de inferior jerarquía.
- El profesor no debe adaptarse al alumno para dejado donde está, sino para provocar por anticipación su avance. Se hace necesario, pues, conocer el nivel de los alumnos, sus conocimientos previos, para avanzar partiendo de lo que dominan y ayudarles a llegar a los objetivos previstos.
- Motivación por el contenido terminal del aprendizaje, es decir, porque lo que hay que aprender es interesante por sí mismo. Nadie está motivado por lo que desconoce, bien en sí mismo, bien en sus resultados.
- Motivación por mediación instrumental: el alumno capta la importancia de un aprendizaje como instrumento útil para el logro de un objetivo deseado.

4.1.3. Principio de singularidad, cuya principal manifestación es la creatividad:

- Estímulo permanente para la capacidad creativa de cada escolar.
- 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.
- Diagnóstico de cada escolar y utilización del mismo por el propio alumno, por los profesores, orientadores y padres. - Pronóstico del rendimiento de cada alumno fundado en el diagnóstico previo y utilizad9, en la evaluación posterior.
- Actuación del profesor como estímulo, orientación y control del trabajo de los escolares, de forma que lo que ellos puedan realizar por sí solos lo realicen sin la intervención del profesor.
- Autoevaluación del estudiante y exigencia de responsabilidad por la decisiones tomadas y por el cumplimiento de las actividades iniciadas.
- Dar a los alumnos la posibilidad de optar en determinadas actividades.
- Asesorar al alumno en función de sus características personales.

4.1.4. Principio de relación y apertura al mundo (cognitiva, estética y práctica). Comunicación. Solidaridad

- Posibilidad de participación de los escolares no sólo en la realización, sino también en la organización y programación de actividades, y en la selección, elaboración y uso de recursos materiales didácticos, de tal suerte que puedan ejercer su libertad de aceptación, de elección y de iniciativa, de acuerdo con su grado de madurez.

- Especificación de la taxonomía de objetivos de la enseñanza de forma que la realidad (natural, social y trascendente) sea manifestada mediante las distintas formas de expresión (verbal, matemática, plástica, dinámica y compleja).
- Programación de las actividades de tal suerte que se dedique un tiempo para cada trabajo expresivo (verbal, matemático, plástico, dinámico y complejo).
- Práctica de la docencia en equipo.
- Utilización de todas las situaciones de aprendizaje (grupo expositivo, grupo coloquial, trabajo en equipo y trabajo independiente), ponderando especialmente el trabajo en equipo y el trabajo individual de los escolares.
- Agrupación flexible de los alumnos.
- Participación de la familia y de la comunidad en las actividades escolares.
- Utilización de una metodología operativa y participativa (coloquios, debates, ...).

4.1.5. Principio de autonomía en la elección entre distintas posibilidades y en la dirección de la propia vida (proyecto personal de vida)

- Posibilidad de participación de los escolares no sólo en la realización, sino también en la organización y programación de actividades, y en la selección, elaboración y uso de recursos materiales didácticos, de forma que puedan ejercer su libertad de aceptación, de elección y de iniciativa, de acuerdo con su grado de madurez.
- Actuación del profesor como estímulo, orientación y control del trabajo de los escolares, de forma que lo que ellos puedan realizar por sí solos lo realicen sin la intervención del profesor.
- Utilización de todas las situaciones de aprendizaje (grupo expositivo, grupo coloquial, trabajo en equipo y trabajo independiente), ponderando especialmente el trabajo en equipo y el trabajo individual de los escolares.
- Autoevaluación del estudiante y exigencia de responsabilidad por las decisiones tomadas y por el cumplimiento de las actividades iniciadas.
- Proporcionar a los alumnos diversas opciones didácticas y la posibilidad de realizar trabajos voluntarios.

4.2. 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:

- a) 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.
- b) La enseñanza sólo tiene sentido en función de producir o facilitar aprendizaje en el alumno, quien también influye en el profesor.
- c) 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.

5. DIVISIÓN DE LA DIDÁCTICA

Es ya tradicional, y sigue siendo actual, considerar que los estudios didácticos se centran en tres grandes sectores:

- a) El correspondiente a la *Didáctica General*, que se ocuparía de estudiar los principios, normas y orientaciones prácticas utilizables en el trabajo escolar, sea cual sea la edad y Área de conocimiento o materia de que se trate.
- b) El propio de la *Didáctica Especial*, que versaría sobre la forma de concretar en cada materia o Área de conocimiento todo lo prescrito por la Didáctica General. En este sentido hablamos de la Didáctica de la Lengua, Didáctica de las Ciencias Sociales, etc.
- c) El indicado para estudiar cómo se concretaría y adecuaría el contenido de la Didáctica General, por una parte, y el de las Didácticas Especiales, por otra, a las características de los sujetos. Así tendríamos una Didáctica propia de la Educación Infantil, o de la Educación Primaria, o las propias de los sujetos que constituyen el ámbito terapéutico. Este es el objeto de la *Didáctica Diferencial*.

Como se ve, la base de todas las Didácticas está constituida por la Didáctica General. Efectivamente, no tiene mucho sentido estudiar «Didácticas» de las distintas materias, o de las distintas edades, si antes no se tienen las bases teóricas y prácticas de lo que debe constituir todo trabajo escolar, sea cual fuere el campo de conocimiento o el ciclo educativo en el que actuemos. Por ejemplo, para programar bien una materia, hay que conocer antes qué elementos deben integrar toda programación para que sea completa y correcta; para que nuestros alumnos trabajen en equipo, el profesor debe conocer previamente cómo hay que hacerlo, qué errores hay que evitar, cuál es su tarea en esta situación de aprendizaje, etc. Así podríamos seguir con todos los aspectos de los que se ocupa la Didáctica General.

CAPÍTULO 2

PUNTO DE PARTIDA Y DE LLEGADA: APRENDER A ENSEÑAR Y ENSEÑAR A APRENDER²

1. LOS CONTENIDOS CURRICULARES

Si hubiese que resumir en una frase cuál es uno de los cometidos fundamentales del profesor, ésta sería: «enseñar a aprender a los alumnos, con el fin de que aprendan a aprender y a pensar». Para ello, el profesor debe saber enseñar a aprender, es decir, utilizar las estrategias de enseñanza que conduzcan al alumno en esta dirección. Todo el contenido de este manual, y por tanto de la Didáctica General, está referido a este fin.

Ahora bien, ¿qué es lo que debe aprender el alumno? Tradicionalmente los contenidos de una asignatura o área de conocimiento se referían básicamente *a lo que* había que aprender, olvidándose prácticamente de otros tipos de contenidos tan importantes como éste. Bastaba ver el programa de un profesor para comprobar que se reducía a un simple temario de ideas o conceptos.

Ahora bien, ¿qué dice la investigación al respecto? Los avances psicopedagógicos han puesto de manifiesto que existen tres clases de conocimiento, que es necesario enseñar:

- 1) Conocimiento del mundo real (conocimiento del *qué* o declarativo).
- 2) Conocimiento estratégico (conocimiento del *cómo*, cognitivo y metacognitivo).
- 3) Conocimiento del *por qué* (conocimiento condicional)

Esto origina los tres tipos de contenidos que todo profesor debe enseñar en cualquier materia, al ser totalmente necesarios:

1. *Conceptos*: Se refieren a los hechos, principios y leyes (es decir, al temario a que nos referíamos anteriormente), y responden a la pregunta: ¿qué hay que aprender?
2. *Procedimientos*: Son las estrategias de aprendizaje, y responden a la pregunta: ¿cómo aprender?
3. *Valores, actitudes, hábitos y normas*. Son los que regulan la conducta humana.

Así pues, todo lo anterior se podría resumir así:

- *Qué hay que aprender*: conceptos, valores, actitudes, normas.
- *Cómo aprender* lo que hay que aprender: mediante los procedimientos o estrategias de aprendizaje.

² Todo este capítulo constituye un breve extracto de lo expuesto en nuestro libro *Estrategias de aprendizaje. Para aprender más y mejor*. Edit. Rialp. Madrid, 2004. En él 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.

Podríamos entonces preguntarnos: ¿Por qué los procedimientos o estrategias de aprendizaje y los valores, actitudes y hábitos tienen, al menos, la misma importancia que los conceptos? A lo que podríamos responder: si no sabemos cómo aprender (procedimientos), no aprenderemos lo que debemos aprender, y si nuestra conducta no se adecúa a unos criterios morales claros y rectos, de nada sirve saber mucho y saberlo aprender, porque utilizaremos mal nuestra libertad y pisotaremos la dignidad que nos corresponde como personas.

Se ha comprobado que:

- La diferencia entre buenos y malos estudiantes de igual capacidad intelectual radica en el uso de las estrategias para aprender. Los buenos estudiantes son conscientes de los factores que influyen en el aprendizaje y de la aplicación correcta de las estrategias.
- El conocimiento de los alumnos que sólo aprenden contenido conceptual es inerte, mecánico y no utilizable.
- Para que se utilice, los estudiantes deben organizar lo que se les enseña, relacionando la nueva información con los conocimientos previos que posee y así originar estructuras propias de conocimiento. Es decir, integrar la verdad que está en la realidad, lo que equivale a asumida como propia.

2. DIFERENTES FORMAS DE APRENDER EN FUNCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS UTILIZADAS

Supongamos que dos profesores de 4º curso de Primaria se proponen, en sus respectivas clases, el siguiente objetivo de Geografía: «Saber realizar el plano de la clase». Para conseguirlo, cada profesor va a seguir una metodología distinta, a saber:

2.1. FORMA 1º DE REALIZARLO (PROFESOR X)

- Primero hace el profesor un plano del patio de recreo.
- Después dice cómo hacer el plano de la clase de la misma manera que él ha hecho el plano del patio de recreo, indicándoles los signos a usar para representar los distintos objetos y la manera de realizarlo.
- Los alumnos: se limitan a copiar y seguir instrucciones

2.2. FORMA 2º DE REALIZARLO (PROFESOR Y):

- Indica a los alumnos que analicen todas las variables o aspectos a tener en cuenta a la hora de realizar el plano.
- Les dice que reflexionen sobre la mejor forma de realizarlo, y por qué.
- Después les comunica que decidan cómo realizarlo. Para, ello les muestra varios tipos de planos (comedor, vivienda, aula...) para que averigüen la finalidad de cada uno, sus semejanzas y diferencias, y por qué. Les hace reflexionar sobre la necesidad de escoger una forma de representar los diferentes elementos, cómo hay que mantener las proporciones... Les recuerda que piensen en la finalidad del plano (ver cómo está organizada el aula), y que analicen *qué hay que saber y qué hay que saber hacer* (cómo medir los elementos, cómo dibujar el plano, qué símbolos utilizar, etc.).

2.3. CONCLUSIÓN

Hay dos formas diferentes de aprender:

- *Forma 1*: Consiste en seguir instrucciones al pie de la letra.

Los alumnos no aprenden cómo y por qué utilizar unos determinados símbolos y no otros, o qué procedimientos utilizar para hacer el plano a escala. Se limitan a imitar al profesor y, sin su ayuda, no sabrían realizar un plano más complejo con distintas finalidades.

- *Forma 2*: Utiliza los procedimientos necesarios para resolver la tarea y planificar su actuación en función de algunas de las variables relevantes a la hora de realizar un plano, reflexionando sobre:
 - Qué hay que hacer
 - Cómo hay que hacerla
 - Por qué hay que hacerla así

Esto implica que los alumnos aprendan estrategias para mejorar su aprendizaje y gestionarlo de forma eficaz y autónoma.

En las dos formas se consigue el mismo *resultado* observable, pero el *proceso* seguido ha sido distinto.

Los alumnos de la forma 2° no sólo aprenden cómo utilizar algunas técnicas útiles en la realización de planos, diferenciándolas de otras menos útiles, sino además aprenden a planificar, controlar y valorar su actuación, utilizando de forma reflexiva los procedimientos aprendidos.

En consecuencia, *las estrategias son procedimientos de trabajo mental que mejoran el rendimiento*.

3. POR QUÉ HAY QUE ENSEÑAR A APRENDER

No nacemos sabiendo aprender ni sabiendo estudiar. En cualquier profesión, antes de ejercerla, hay que aprender los contenidos y las estrategias para desempeñarla bien. ¿Por qué no hay que hacer lo mismo con la profesión de «estudiante»? ¿Cómo va a aprender quien no sabe hacerlo porque no le han enseñado? ¿Cómo un profesor de Primaria, o Secundaria, o de Universidad, puede mandar estudiar su asignatura si antes no les ha enseñado a estudiarla, es decir, a aprenderla?

4. LO QUE NO ES EL APRENDIZAJE

Es falso creer que cualquier método es válido para aprender con eficacia.

Es absurdo consumir gran cantidad de energías e innumerables horas intentando aprender sin interesarse por cómo hacerlo mejor y más rápidamente, es decir, por el mejor método para cada uno.

Es falso creer que la responsabilidad en el aprendizaje no pertenece al alumno. No tiene sentido buscar fuera de sí mismo la causa de sus fracasos, echando la culpa a sus profesores, a la mala suerte, etc. Hay que tener confianza en la eficacia personal propia, pues de ello dependen 4 grandes decisiones:

- 1) La elección de los métodos a emplear
- 2) La intensidad en el estudio
- 3) La persistencia en la propia dedicación al estudio
- 4) El control de uno mismo en todos y cada uno de los pasos que se vayan dando

Es falso creer que el aprendizaje es una tarea simple. El estudio es una tarea muy compleja, pero no hay que desanimarse ante las primeras dificultades que surjan. Cuando hay dificultades o fracasos, lo último y menos coherente a hacer es centrarse en el fracaso mismo, en vez de examinar qué metas se habían propuesto, qué medios se exigían para alcanzarlas y

qué se ha dejado de hacer para haber fracasado en el intento. Por tanto, antes de darse por vencido lo lógico es dedicar los propios esfuerzos a aprender los medios para convertir el fracaso en éxito. Para ello hay que conocer las estrategias que utiliza el estudiante eficaz (Bernad, J.A., 1995: 11-15).

5. QUÉ HAY QUE ENSEÑAR PARA APRENDER: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Las estrategias cognitivas son secuencias integradas de procedimientos o actividades mentales que se activan con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información (Nisbett y Shucksmith, 1987). Es decir, se refieren a los procedimientos que exige el procesamiento de la información en su triple vertiente de adquisición, codificación o almacenamiento y recuperación o evocación de la información. Su finalidad consiste en la integración del nuevo material de aprendizaje con los conocimientos previos.

Las teorías cognitivas más importantes hipotetizan que el cerebro funciona «como si» fuera la condición de tres procesos cognitivos básicos:

- El proceso de adquisición.
- El proceso de codificación o almacenamiento.
- El proceso de recuperación o evocación (recordar lo aprendido).

Como por otra parte, el pleno rendimiento del sistema cognitivo requiere la colaboración de otros procesos de naturaleza metacognitiva, orética, social, etc., es preciso tener en cuenta otro grupo denominado «de apoyo».

Por proceso cognitivo hay que entender aquella actividad cerebral encargada de transformar, transportar, reducir, coordinar, recuperar o utilizar una «representación mental» del mundo. Tales procesos, pues, «traducen» una entrada de información sensorial en una representación conceptual, «transforman» una representación conceptual en otra, y hasta pueden «traducir una representación conceptual» en una salida de información motriz.

6. ENSEÑAR A APRENDER METACOGNITIVAMENTE

6.1. ENSEÑAR DE MODO METACOGNITIVO

La metacognición se refiere a tres realidades igualmente importantes (Burón, 1993):

- a) Conocer nuestras operaciones o procesos mentales (conocer el *qué*). Esto implica *conocer las estrategias de enseñanza*: qué son, como son, por qué se deben utilizar en las distintas circunstancias o tipos de enseñanza, para qué sirven, qué características tiene cada una de ellas...
- b) Saber utilizar estrategias para mejorar esas operaciones y procesos (conocer y practicar el *cómo*). Es decir, el profesor ha de *observar y comprobar la eficacia* de las estrategias elegidas. Ello implica valorar tanto el proceso de enseñanza seguido como los resultados (aprendizaje) o productos conseguidos.
- c) Poseer la *capacidad autorreguladora*: No basta con que el profesor se dé cuenta de que no enseña bien; necesita también conocer qué estrategias de enseñanza debe usar para entender y remediar la situación, y para enseñar a aprender, reflexionando sobre sus propios procesos mentales y deduciendo por sí mismo qué estrategias son más eficaces. Por tanto, debe saber readaptar y, en su caso, cambiar las estrategias de enseñanza utilizadas si así lo requiere la tarea. La capacidad de aprender a

enseñar por uno mismo (la autonomía en el aprendizaje de la enseñanza), se identifica con esta función, necesaria para que el profesor sepa enseñar y aprender.

6.2. APRENDER DE MODO METACOGNITIVO³

6.2.1. *Uso metacognitivo de estrategias*

También corresponde al profesor enseñar al alumno a aprender de modo metacognitivo, es decir, que el alumno utilice las estrategias de aprendizaje de modo metacognitivo. Esto supone, en palabras de Beltrán, lo siguiente:

- 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 hacer* (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

Veamos ahora en concreto la aplicación de la metacognición a los principales procesos que implica el aprendizaje.

6.2.2. *Metamemoria*

6.2.2.1. 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, analizada y diseñar estrategias para recordar mejor (Burón, 1993).

Flavell y Wellman (1977) afirman que, 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 usada 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 dice 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.

³ Los epígrafes referidos a la metacognición se desarrollan con más amplitud y detalles en nuestro libro *Hacia una enseñanza eficaz*, Edic. Rialp, Madrid, 1997.

- c) *Variables de la tarea*: el alumno tiene que aprender que hay datos más difíciles de recordar que otros, que es más fácil aprender poco 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.

6.2.2.2. 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 usada 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 la 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 incluidos en imágenes relacionadas (Bufón, 1993).
- i) Método L2SER2, que significa:
 - Lectura rápida inicial.
 - Lectura atenta de cada apartado.
 - Subrayar las ideas principales.
 - Esquematizar las ideas subrayadas.

- Repetir mentalmente esas ideas.
- Repasarlas en momentos y días distintos.

La mayor parte de estas técnicas 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.

6.2.2.3. 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 tarden 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?

6.2.3. Metacomprensión y aprendizaje

6.2.3.1. 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.

Alonso y Mateos (1985) afirman 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 repetido, 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 tipos 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.

6.2.3.2. 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 intentando y así aprender 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?

6.2.4. Metaatención y aprendizaje

6.2.4.1. 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.

6.2.4.2. 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 identificar/o a sus alumnos*. 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 las 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 dejadas escondidas detrás de las palabras.

6.2.5. *Metalectura y aprendizaje*

6.2.5.1. 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. (Bufón, 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.

6.2.5.2. En qué consiste ser un buen lector

El aprendizaje de la lectura no es tan fácil como puede parecer 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 el *leer* es igual a *pronunciar bien*, esto es lo que hará cuando intente leer: el conocimiento que tiene sobre la lectura -su metalectura- determina cómo lee. Pero si va descubriendo que leer bien consiste sobre todo en entender, en coger las ideas, en buscar el significado del texto, demuestra que su concepción de la lectura es la adecuada, y cuando lea, lo hará de esta forma, porque ha 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 Garner y Kraus (1981-1982) 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 facilite abstraer el mensaje global del texto y comprenderlo, como hacen los buenos lectores.

6.2.5.3. 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 el 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, 1982).

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.

6.2.6. Metaescritura y aprendizaje

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 [mal 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.

7. QUÉ SUPONE EL APRENDIZAJE

7.1. SE APRENDE SOBRE TODO ESTUDIANDO Y TRABAJANDO

El estudio sólo es eficaz si con él se aprende. Los tres objetivos básicos del estudio son:

- 1°. *Adquirir información* (contenidos conceptuales de las asignaturas o áreas de conocimiento).
- 2°. *Adquirir habilidades o destrezas* (estrategias) que permitan adquirir y asimilar bien esa información.
- 3°. *Conocer las propias capacidades y el modo de utilizarlas* adecuadamente (conocimiento metacognitivo): posibilidades, dificultades, medidas de seguridad, etc., encaminadas a administrar correctamente los recursos personales de tiempo, capacidad de atención y reflexión personal, motivación suficiente para no desalentarse ante las primeras dificultades, etc.

7.2. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNO QUE SABE APRENDER

- a) Planifica lo que va a hacer ocupándose tanto de *lo que* intenta aprender cuanto de *cómo* puede aprenderlo con eficacia (pasos a seguir...).
- b) Estructura la información (esquemas, mapas, gráficos, redes, tablas) hasta convertida en un producto personal.
- c) Define con precisión y en concreto lo que quiere conseguir para poder *controlarlo* minuciosamente.

8. 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 1.

CUADRO 1

Funciones Hemisferio izquierdo	Funciones Hemisferio derecho
Verbal y matemático	Visual y musical
Secuencial	Simultánea
Temporal	Espacial
Lógica	Gestáltica (o global)
Analítica	Sintética
Racional	Intuitiva
Abstracta	Concreta
Pensamiento occidental	Pensamiento oriental

9. QUÉ ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE HAY QUE ENSEÑAR

9.1. PASOS DEL PROCESO DE APRENDIZAJE

- a) Tener las necesarias condiciones físicas y psicológicas que requiere el aprendizaje.
- b) Definir con claridad lo que hay que aprender (los objetivos).
- c) Atender de modo selectivo a la información a aprender.
- d) Comprender y almacenar la información a aprender, seleccionada mediante la atención. Esto implica:
 - La representación mental de los conocimientos.
 - La organización de esos conocimientos.
 - La integración de los mismos en los esquemas cognitivos propios.
 - La transferencia del aprendizaje.
 - El autocontrol del aprendizaje (aprender metacognitivamente).
 - Saber planificar todo lo que implica el aprendizaje (contenidos, tiempos, estrategias a utilizar...).
 - Saber pensar de modo reflexivo y crítico, y ser creativo.
- e) Memorizar los conocimientos integrados, que supone:
 - Almacenar comprensiva y significativamente la información organizada y elaborada.
 - Recuperar la información almacenada.

De esta forma, el alumno ha conseguido aprender a aprender.

9.2. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DERIVADAS DE SU PROCESO

9.2.1. Estrategias de apoyo

- Referidas a las condiciones físicas y ambientales
- Referidas a las condiciones psicológicas
 - Actitudes de la inteligencia
 - Actitudes de la voluntad
 - Creencias sobre las propias aptitudes para aprender
 - Motivación y aprendizaje

9.2.2. Captación y selección de la información a aprender: estrategias de atención.

- Atención y metaatención.
- Principales fuentes de información y estrategias para seleccionarlas.
- Estrategias para seleccionar lo importante de las exposiciones de los profesores.
- Cómo plasmar lo que hemos considerado importante de toda exposición: cómo escuchar, cómo tomar apuntes y cómo elaborar supernotas.
- Estrategia general para seleccionar lo importante del material escrito consultado: cómo leer mejor.
- Cómo plasmar lo que hemos considerado importante del material escrito consultado (libros, apuntes...): cómo subrayar, cómo hacer resúmenes, cómo hacer síntesis.
- Estrategias para evitar las distracciones. .
- Estrategias del profesor para facilitar la concentración de sus alumnos.
- Estrategias metacognitivas para la atención.

9.2.3. Procesamiento de la información

- En qué consiste el procesamiento de la información.
- Códigos para la representación mental de los conocimientos a aprender.
- El código lógico-verbal: estrategias para dominar el vocabulario.
- El código viso-espacial: estrategias para la representación gráfica de los conocimientos.
- Estrategias en las que se utilizan los dos códigos simultáneamente
 - Mapas conceptuales.
 - Mapas mentales.
 - Tablas o cuadros
 - Redes semánticas
 - Esquemas

9.2.4. Estrategias de memorización: la metamemoria

- Repasos
- Categorización
- Elaboración verbal
- Elaboración de imágenes
- Sistemas mnemotécnicos

9.2.5. Estrategias de personalización

- La integración de los conocimientos comprendidos y organizados: criterio propio, estrategias inventivas y creativas, saber pensar.
- La transferencia o generalización de los conocimientos integrados: estrategias para resolver problemas de asignaturas de «ciencias» y de asignaturas «humanísticas».
- Las analogías como estrategia para transferir conocimientos: Estrategias de comparación
- Estrategias metacognitivas

- Estrategias de carácter general
- Estrategias de planificación
- Estrategias de autocontrol
- Estrategias del profesor que favorecen la reflexión de los alumnos.

9.2.6. Estrategias para aprovechar bien las clases

- Cómo escuchar
- Cómo tomar apuntes o supernotas
- Cómo participar en clase

9.2.7. Estrategias de expresión de la información

- Cómo preparar los exámenes
- Cómo realizar trabajos escritos y monografías

10. 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:

10.1. PREPARACIÓN DE LA CLASE

El profesor debe planificar no sólo los contenidos conceptuales, sino también los procedimientos o estrategias que los alumnos han de utilizar para realizar las tareas encomendadas.

10.2. ENSEÑAR A AUTOPREGUNTARSE

Hay que enseñar y acostumbrar al escolar a autopreguntarse al mismo tiempo que trabajan 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.

10.3. 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.

10.4. 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...*»

10.5. 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 autopreguntas 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.

11. CÓMO SABER SI LA FORMA DE APENDER DE LOS ALUMNOS ES O NO EFICAZ

Ver cuadro 2.

CUADRO 2

PROCESO DE APRENDIZAJE	APRENDIZAJE EFICAZ	APRENDIZAJE INEFICAZ
Condiciones psicológicas del alumno	Poner el esfuerzo necesario (voluntad) y estar convencido por qué hay que aprender (voluntad)	Estudiar poco, o lo imprescindible, porque no interesa saber, sino aprobar, y no se valora el esfuerzo que exige el aprendizaje
Planificación del trabajo	- Definir de modo claro y concreta lo que ha de aprender de acuerdo con lo que indica cada profesor (formula sus propios objetivos) - Estudiar diariamente de acuerdo con un plan en el que quedan bien distinguidas las actividades personales, las académicas (incluidos los trabajos a realizar), y las recreativas	- No tener la idea clara de lo que hay que estudiar por no haberse preocupado de averiguar lo que los profesores quieren que sus alumnos aprendan. - Estudiar sólo antes de los exámenes durante varias horas das, o estudiar de vez en cuando de un modo desorganizado. Dejar para el último momento la realización de trabajos, con la correspondiente acumulación de los mismos y agobio.

PROCESO DE APRENDIZAJE	APRENDIZAJE EFICAZ	APRENDIZAJE INEFICAZ
Captación y selección de la información: la atención	<ul style="list-style-type: none"> - Saber seleccionar las principales fuentes que contienen la información a aprender. - Utilizar adecuadamente las estrategias necesarias para seleccionar lo importante de las explicaciones de los profesores: toma de apuntes y/o supernotas. - Saber distinguir las ideas principales de las que no lo son. - Utilizar adecuadamente el libro de texto, comprendiendo la estructura en su conjunto y de cada capítulo en particular, descubriendo las partes de cada unidad, discriminando los datos básicos de los irrelevantes, relacionándolos y organizándolos jerárquicamente mediante la realización de esquemas, mapas, etc., integrándolos con otros conocimientos ya poseídos. - Acudir a otra bibliografía recomendada, tomando notas en fichas de las ideas principales y de los comentarios que nos sugieran éstas. - Saber utilizar las técnicas del subrayado, resumen y/o síntesis para plasmar lo importante. 	<ul style="list-style-type: none"> - No saber seleccionar las fuentes de información, o despreciar todas o alguna importante. - No saber tomar apuntes y/o supernotas, o sabiéndolo no hacerlo. - No distinguir las ideas principales de las que no lo son. - Utilizar el libro de texto de un modo memorístico, sin preocuparse por entender su estructura de conjunto y la relación que con ella tienen las distintas unidades y partes que lo componen, no haciendo esquemas y/o mapas para relacionar y organizar jerárquicamente las ideas, y no relacionarlo con los conocimientos que ya se poseen. - No consultar otra bibliografía recomendada. - No saber subrayar, hacer síntesis y/o resúmenes, o sabiéndolo no se hace.
Codificación de la información	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar todos los códigos de representación mental de los conocimientos a aprender, según proceda: <ul style="list-style-type: none"> a) <i>Código verbal</i>: comprender lo que se lee, saber escuchar, dominar el vocabulario tanto común como específico de cada materia o área. b) <i>Código viso-espacial</i>: saber representar gráficamente los conocimientos utilizando supernotas, mapas conceptuales y/o mentales. c) <i>Código analógico</i>: saber comparar para encontrar semejanzas y diferencias. 	<ul style="list-style-type: none"> - No utilizar todos los códigos de representación mental de los conocimientos: apoyarse exclusivamente en el código ofertado (lo que dice el profesor y/o el libro de texto), que normalmente es el verbal. <ul style="list-style-type: none"> • No dominar el vocabulario común propio de la enseñanza/aprendizaje, ni el específico de cada área o asignatura • No utilizar habitualmente gráficos, supernotas, mapas conceptuales y/o mentales. • No realizar comparaciones con relativa frecuencia.
Elaboración, organización, y almacenamiento de la información	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar el conocimiento a partir de principios utilizando tablas o cuadros, redes semánticas, esquemas y clasificaciones rigurosas y completas 	<ul style="list-style-type: none"> - Atomizar el conocimiento no utilizarse habitualmente tablas o cuadros, redes semánticas, esquemas, mapas y restantes estrategias propias de este proceso.
Integración de la información	<ul style="list-style-type: none"> - Integrar los conocimientos haciendo una reproducción o traducción personal de los mismos que conduce a tener criterio propio, comparar, ser creativo y, en definitiva, saber pensar 	<ul style="list-style-type: none"> - No integrar los conocimientos al trabajar con los datos directos (memorizar, no sintetizar ni asimilar) que conduce a no recrear los personalmente, a no tener criterio propio, a no ser creativo, a no saber pensar.
Memorización de los conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> - Memorizar de modo significativo y comprensivo, poniendo en juego todos los tipos de memoria posibles, y utilizando las estrategias correspondientes (repaso, creación de imágenes, autopreguntarse, sistemas mnemotécnicos, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - Memorizar de modo mecánico y repetitivo, sin relacionar la información a aprender con la que ya se posee, o no utilizando las correspondientes estrategias.
Transferencia de los conocimientos adquiridos	<ul style="list-style-type: none"> Saber transferir o generalizar los conocimientos y estrategias integrados de unos campos a otros. 	<ul style="list-style-type: none"> - No saber transferir los conocimientos y estrategias de unos campos a otros por no haber sido integrados en la estructura cognitiva propia.

PROCESO DE APRENDIZAJE	APRENDIZAJE EFICAZ	APRENDIZAJE INEFICAZ
Control de los procesos de aprendizaje: la metacognición	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender de modo metacognitivo, lo cual supone: <ul style="list-style-type: none"> a) Conocer nuestros propios procesos mentales. b) Utilizar estrategias que mejoren esos procesos. c) Tener capacidad autorreguladora que implica: <ul style="list-style-type: none"> • Conocer la propia situación • Saber qué estrategias se deben utilizar para re mediar la situación • Comprobar la eficacia de las estrategias usadas para seguir con ellas, readaptarlas o cambiarlas, según proceda. - Concretar el aprendizaje metacognitivo a cada una de las capacidades y procesos a utilizar: metaatención, metamemoria, metacomprensión, metaestrategias de aprendizaje, metaplanificación del trabajo, metaprocésamiento de la información, metatrasferencia, etc. - Algunas concreciones de lo indicado anteriormente serían: <ul style="list-style-type: none"> a) Saber controlar las distracciones b) Darse cuenta que la atención es limitada y no se puede abarcar toda la realidad a la vez c) Planificar el estudio y el trabajo conociendo la propia realidad y circunstancias, dedicando el tiempo necesario a ella d) Tener conciencia alta y clara de nuestros puntos fuertes y débiles, y autorreforzar éstos. e) Poseer un repertorio variado de estrategias y tener facilidad para seleccionarlas, utilizarlas y, en su caso, cambiar alguna cuando se comprueba que no da buenos resultados. f) Transferir con facilidad los conocimientos y estrategias de un campo a otro, y tender a la generalización. g) Comprobar los resultados parciales y totales en las tareas: autoevaluarse. h) Tener horarios fijos que permitan una relación ajustada entre esfuerzos y tiempo dedicado a las tareas y un control de los resultados que se van obteniendo. i) Sintetizar los conocimientos, una vez analizados parcialmente. j) Autopreguntarse al estudiar un tema. 	<ul style="list-style-type: none"> - No conocer los procesos mentales propios, por lo que no se utilizan estrategias que los puedan mejorar ni se controla su eficacia. - No aplicar la metacognición a las distintas capacidades y procesos que implica el aprendizaje: atención, memoria, comprensión, planificación del estudio, utilización de estrategias, codificación, organización y transferencia de los conocimientos. - Distraerse en el estudio porque no se saben controlar las distracciones. - Querer atender a muchas cosas a la vez - Carecer de guías, planes y recursos instrumentales, o dedicar poco tiempo a la planificación del trabajo. - Tener escaso conocimiento de los propios recursos y fallos. - No plantearse estrategias, métodos o técnicas alternativas. - Individualizar o atomizar los problemas y tareas. - Utilizar secuencias unitarias, no evaluando los pasos parciales. - Tener gran descontrol de tiempos, esfuerzos y resultados que se van obteniendo. - Poseer un mero listado de conocimientos sin relación entre ellos. - No autopreguntarse con frecuencia al estudiar.

12. CONSECUENCIA DEL USO DE ESTRATEGIAS: SABER PENSAR, CRITERIO ETICO Y UNIDAD DE LA PERSONA

12. 1. LA INTEGRACIÓN PERSONAL DE LOS CONOCIMIENTOS COMPRENDIDOS

La integración personal de los conocimientos consiste en la incorporación de los nuevos conocimientos -que nos han llegado de la realidad y hemos organizado-, al esquema cognitivo propio. Esto significa que cada persona, a medida que incorpora nuevos conocimientos

comprendidos, los va relacionando con lo que ya sabe de forma que conforman un esquema cognitivo propio del tipo de saber al que se refieren los conocimientos, que se va modificando y «agrandando» según va adaptando su mente a la nueva información, y que se integra en el resto de esquemas cognitivos correspondientes a los otros tipos de saberes, de forma que en última instancia todos los esquemas cognitivos particulares quedan integrados en un único esquema cognitivo que caracteriza a toda persona.

Es decir, que las personas, en última instancia, sólo tenemos un esquema de conocimientos relacionados entre sí, de forma que nuestra mente no está constituida por compartimentos estancos que no tienen nada que ver unos con otros, a modo de una biblioteca en la que sus secciones son totalmente independientes (Lengua, Historia, Ciencias de la Naturaleza, etc.). Por el contrario, cada persona tiene su «forma específica» de pensar, su propia «filosofía de la vida y de ver las cosas», que son la consecuencia de esa integración de los esquemas cognitivos particulares, originando el esquema cognitivo único de cada persona.

En consecuencia, cada nuevo conocimiento, al ser incorporado o integrado en el propio esquema cognitivo, es «interpretado» en la dirección de las ideas que constituyen ese esquema, de forma que puede hablarse con propiedad de que es originado, asumido, re-creado o traducido personalmente. De ahí que los conocimientos que transmite en un mismo momento un profesor a un grupo de alumnos no sean interpretados exactamente de la misma forma por todos y cada uno de ellos, por lo que puede afirmarse que el aprendizaje -la integración de los conocimientos, su apropiación e interpretación personal- es obra del alumno, y no del profesor que transmite la información.

Por otra parte, cada nuevo conocimiento también influye en la re-conformación del esquema cognitivo propio, modificándolo en la dirección de sus contenidos, es decir, de la realidad, al ser relacionados con lo que ya sabemos al respecto.

De esta integración de los conocimientos comprendidos se deriva la cantidad y calidad del «criterio propio», así como la capacidad inventiva y creativa. Si los conocimientos no se han aprendido, o el aprendizaje se ha efectuado de forma mecánica no comprensiva ni significativa, la persona no tendrá criterio sobre los distintos aspectos que conforman la cultura y los valores, y tampoco será creativa: en definitiva, no sabrá pensar.

12.2. SABER PENSAR, PENSAMIENTO CRÍTICO Y CRITERIO PROPIO

El tener criterio propio es la consecuencia del dominio, por parte de la persona, de todos los procesos cognitivos y metacognitivos y sus estrategias correspondientes: saber atender, procesar bien la información (es decir, convertir la información en conocimientos que se adecuan a la realidad de la que ha partido la información), saber autocontrolar bien esos procesos y, sobre todo, integrarlos en el modelo personal de pensar y de ser, que es único y propio. Aquí se hace necesario hacer algunas precisiones fundamentales para entender lo que acabamos de exponer.

En primer lugar, como acabamos de ver, la persona tiene diferentes esquemas cognitivos particulares en los que ha de integrar los distintos tipos de información que recibe, una vez procesada y convertida en conocimientos. Ahora bien, estos distintos esquemas cognitivos particulares están interrelacionados entre sí, no son estructuras aisladas, se influyen mutuamente de forma que, todos ellos, junto con las experiencias, convicciones, valores, actitudes, sentimientos, etc. (que están igualmente interrelacionados entre sí y con dichos esquemas cognitivos), constituyen lo que podríamos denominar *modo personal* de pensar-sentir, es decir, de *ser*.

En la mente humana (en la que incluyo todo nuestro psiquismo), no cabe lo de «pegar» y «copiar», como hacemos con el ordenador. Nuestra mente no es algo en blanco en donde se van «pegando» las ideas o pensamientos «copiadas» de nuestros profesores, padres, etc., sin que cada uno intervenga en este proceso de «tener» ideas para llegar a «ser» personas. Si esto fuera así, ante una misma realidad (una explicación del profesor, visionar una película...),

todos acabaríamos pensando lo mismo y de la misma forma, pues esa realidad se habría «pegado» por igual en nuestras mentes. Pero no es así: mis conocimientos los origino yo, bien re-presentando, traduciendo, configurando y organizando la información que me llega del exterior (lecturas, audiciones, realidad...) para que sea asumida por mi modo personal de pensar, bien por los conocimientos que descubro en mi interior (experiencias, vivencias, elaborar nuevos conocimientos a partir de lo que ya sé...), utilizando la deducción, la inducción, etc.

Lo importante es que mis esquemas cognitivos particulares y, en consecuencia, mi esquema cognitivo personal en los que todos se integran, *se adecúen lo más y mejor posible a la realidad*, es decir, que sean lo más objetivos posible. Porque la realidad existe, es la que es, y yo estaré tanto más equivocado (o sea, pensaré más erróneamente) cuanto más haya originado conocimientos y pensamientos alejados de esa realidad. Dicho de otra forma: lo importante es que la verdad objetiva y el bien objetivo -es decir, la realidad, lo que es independiente de mi manera de pensar y de ver las cosas-, sean integrados de modo autónomo y singular, de forma que pueda afirmarse que el bien y la verdad objetivos han sido apropiados, conquistados, originados, asumidos por mí; esto es, que la persona no «imite» ni «actúe» simplemente porque lo ha oído al profesor, o sus padres, o en la televisión, sino porque forman parte de su «yo», es «su» verdad y «su» bien, que coinciden con «la» verdad y con «el» bien: se trata, pues, de que la verdad objetiva y la subjetiva se confundan o coincidan al máximo.

Así pues, cuando la persona integra la nueva información que la llega en su correspondiente esquema cognitivo particular, y éste, a su vez, queda también integrado en su modelo personal único y global, de forma que queda apropiada y re-creada o re-traducida de una manera propia, sólo suya, se puede afirmar que esa persona sabe pensar, pues las ideas que expresa han sido «digeridas» según su modo propio y expresadas también según ese mismo modo, que debe coincidir lo más posible con la verdad y el bien objetivos mediante el ejercicio del *pensamiento crítico*, que no es otra cosa que el examinar meticulosamente si nuestros conocimientos se adecuan a esa verdad y a ese bien objetivos, o lo que es igual, el saber discernir en qué medida verdad subjetiva coincide con la verdad objetiva que refleja a la realidad, y por tanto en qué medida es o no errónea; de ahí que el desarrollo del pensamiento crítico constituya una de las grandes metas de la Educación Personalizada. Esta forma de actuar nos lleva a tener *criterio propio* (de cada uno, personal), que constituye la mejor arma que tenemos para evitar todo tipo de manipulación de las ideas.

12.3. DEL SABER PENSAR AL CRITERIO ÉTICO: LA UNIDAD DE LA PERSONA

De lo expuesto anteriormente podemos deducir que sólo «saber pensar» no es requisito suficiente para «realizarme» como persona, ya que si las ideas que he ido originando se alejan de la realidad, es decir, no son *verdaderas ni buenas*, seré una persona errada, que no ha ido por el camino que debía ir, y por tanto habré fracasado en lo que constituye uno de los objetivos fundamentales de nuestra existencia: conocer la verdad y el bien, y practicarlo. Porque si la verdad es lo que es, o sea, la realidad, y yo practico el error y me conduzco equivocadamente, he fracasado como persona.

Esto es, pues, lo importante: la *persona*. Hablamos de esquemas mentales, pero inmediatamente añadimos que matizan y condicionan nuestra manera de percibir, nuestra manera de pensar, sentir y querer, nuestro obrar...Ello es así porque la persona es una, única, irrepetible, no es un conjunto de compartimentos estancos inconexos, yuxtapuestos, sin que tengan relación unos con otros. Es decir, así es como debería ser, pues si la persona no tiene unidad en sí misma, si no tiene un único modo personal de ser y de pensar, estamos ante una esquizofrenia, un desdoblamiento de personalidad...o una hipocresía, que es lo que ocurre cuando se piensa una cosa, se dice otra y se hace otra distinta de las dos anteriores.

En consecuencia, mis pensamientos, mis creencias, mis sentimientos, todo mi psiquismo debe estar íntimamente interconectado constituyendo un modelo o esquema personal que es único e irrepetible: en esto consiste la *unidad de la persona*. De ahí que si el criterio propio personal debe estar en consonancia con la realidad, una de cuyas manifestaciones es el bien, hay que concluir que la persona debe tener un criterio ético adecuado, objetivo, que coincida con la realidad. Si la persona origina ideas éticamente malas, y las practica, es una persona desviada, por muy elaboradas Y originales que hayan sido. Sería una persona que sabe pensar, pero mal.

Por eso, sólo cabe el debate y, en su caso, el consenso de las ideas en lo que es opinable, no en lo que es verdad objetiva, como ocurre con la ley natural, por ejemplo. Las estrategias de aprendizaje tratan, en última instancia, que el alumno seleccione y procese la información que le llega de forma que la convierta en conocimientos que le lleven a la verdad y al bien, es decir, que coincidan lo más posible con la realidad. Sería absurdo debatir sobre la conveniencia de que las estaciones del año, o la ley de la gravedad, o los derechos humanos, por poner algunos ejemplos, deberían ser de otra forma de cómo son.

13. EL PROFESOR ANTE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

13.1. EL PROFESOR COMO APRENDIZ DE ESTRATEGIAS

El proceso de enseñanza-aprendizaje exige una responsabilidad compartida entre el profesor (cuya misión es enseñar a aprender) y el alumno (al que corresponde aprender a aprender).

Enseñar a aprender le exige al profesor planificar adecuadamente su acción docente, de manera que ofrezca al alumno, como mediador, un modelo y una guía de cómo utilizar metacognitivamente las estrategias de aprendizaje. Ahora bien, para que el profesor sepa enseñar a aprender antes debe haber *aprendido a aprender*, o mejor aún, debe estar en una disposición permanente de aprender, seleccionando, elaborando y organizando la información que ha de aprender; tomando decisiones sobre qué debe aprender, cómo ha de hacerlo, en qué situaciones y con qué finalidad debe utilizar las estrategias de aprendizaje de que dispone. Es decir, ha de actuar metacognitivamente en el aprendizaje de los procedimientos que le son propios como enseñante de estrategias. Así lo ponen de manifiesto varias investigaciones (Pressley y otros, 1990; Poggioli, 1989; etc).

Así, pues, para enseñar al estudiante a usar estratégicamente sus recursos en situaciones de aprendizaje, es necesario que previamente el profesor sea capaz de aprender y enseñar estratégicamente los contenidos curriculares; el profesor tiene que saber tanto enseñar como aprender.

Surgen entonces dos preguntas. La primera sería: ¿Qué ha de aprender el profesor sobre el uso metacognitivo de las estrategias de aprendizaje? Cualquier aprendiz de estrategias, incluido el profesor, debe poseer dos requisitos fundamentales (Monereo y otros, 1994, pág. 54):

- a) Reflexionar sobre el estado de los propios conocimientos y habilidades. Esto implica plantearse y responder a preguntas como éstas: ¿Soy capaz de tomar notas sintéticas en una charla o conferencia? ¿Sé cómo ampliar mis conocimientos profesionales? Etc.
- b) Saber regular la propia actuación para realizar una tarea o resolver un problema, lo cual debe llevar a plantearse y resolver interrogantes como estos: ¿Cuáles son los objetivos que pretendo conseguir? ¿Qué conocimientos necesitaré para hacer bien mi tarea? ¿Son adecuados los procedimientos que estoy utilizando? ¿Me atengo al tiempo de que dispongo? ¿He conseguido, al finalizar la tarea, los objetivos que me propuse? Si volviera a hacer esta tarea, ¿qué factores del proceso modificaría?

La segunda pregunta se refiere a qué requisitos son necesarios para que el profesor aprenda sus propias estrategias de aprendizaje de forma metacognitiva. Baker y Brown (1984) consideran que cualquier programa que tenga como objetivo formar en el uso metacognitivo de las estrategias de aprendizaje ha de cumplir, para ser efectivo, tres requisitos generales:

- a) Entrenamiento y práctica en el uso de los procedimientos de aprendizaje;
- b) Revisión y supervisión en la utilización de éstos;
- c) Análisis del resultado de éstos procedimientos y de utilidad en situaciones educativas reales.

Para estos autores, los programas que cumplen únicamente el primero de estos requisitos, no consiguen que los aprendices hagan un uso adecuado de las estrategias, porque no aprecian las razones por las que tales procedimientos son beneficiosos, y no desarrollan las habilidades que les permiten saber cómo, cuándo y en qué situaciones deben utilizarlos. Esto es exactamente lo que debe hacer el profesor como aprendiz de estrategias, con la intención de enseñar posteriormente a sus alumnos lo que ha aprendido. Deberá saber, al preparar sus clases:

- a) Lo que aprende o ha aprendido;
- b) Cómo lo ha aprendido;
- c) Cuándo y con qué finalidad utilizará el contenido aprendido.

De esta forma, al preparar una clase, se dará cuenta de que, por ejemplo, lo que le interesa es seleccionar y organizar la información según el nivel de sus alumnos, o analizar qué estrategias de aprendizaje considera más adecuadas para aprender esos contenidos y de qué forma enseñaría esas estrategias.

13.2. EL PROFESOR COMO FACILITADOR, MEDIADOR Y ORIENTADOR DE ESTRATEGIAS

El profesor, por tanto, debe aprender los contenidos de su materia de forma estratégica y metacognitiva para poder enseñar al alumno a aprender. Esto choca con la mentalidad de algunos profesores que, como dice Sancho (1993) se han formado en una disciplina acotada y en la aplicación prescriptiva y rígida de unas fórmulas didácticas, no en el uso deliberado y curricularmente relevante de una metodología de enseñanza que favorezca la transferencia y aplicación reflexiva de procedimientos de aprendizaje, o confundiendo actividad con aprendizaje como si toda actividad fuera estratégica.

Los profesores han de ser muy conscientes de que su forma de enseñar influye decisivamente sobre la forma de aprender de sus alumnos. ¿Cómo debe actuar, pues, el profesor? Podemos resumirlo, siguiendo a Monereo y otros (1994), y con las aportaciones de nuestra propia experiencia, de la siguiente forma:

- a) Proporcionar a los estudiantes procedimientos de trabajo e investigación similares a los que han propiciado el desarrollo científico de esa materia, que les ayuden a construir el conocimiento basado en cuestiones como dónde y cómo buscar y seleccionar información relevante, cómo elaborar y confirmar hipótesis, de qué manera y bajo qué criterios organizar y presentar la información descubierta, etc. A esto se refería Rousseau cuando afirmaba: «Que el niño no aprenda la ciencia, que la invente». Es el aprendizaje por descubrimiento que también puede realizarse utilizando el procedimiento *inductivo*: partir de hechos concretos conocidos y vivenciados por el alumno para llegar a las leyes, principios y características generales que les sustentan. Por ejemplo, del hecho de que a un alumno se le cae un lapicero u otro objeto, el profesor puede llegar a formular la Ley de la Gravedad; o analizando textos debidamente seleccionados, puede establecer reglas ortográficas; o visionando monumentos o fotografías de los mismos puede concretar las características del Arte Gótico, etc.

Por su parte, el procedimiento deductivo sirve asimismo a este propósito si se utiliza bien: dando primero una visión general del tema, analizando después cada una de sus partes y terminando con una síntesis comprensiva globalizadora.

b) Explicar las relaciones existentes entre lo que enseñamos y cómo lo enseñamos, ofreciendo modelos de aprendizaje sobre cómo aprender la materia y qué podemos hacer con lo que hemos aprendido. Esto favorece la utilización metacognitiva de las estrategias de aprendizaje.

c) Insistir en la reflexión sobre los procesos de pensamiento seguidos por los alumnos para resolver cada problema dentro del aula: enunciado del problema e indicaciones previas del profesor, resultado que habrá que obtener, variables clave del problema, resolución alternativa de procedimientos, fijos o cerrados y/o abiertos, recursos que pueden utilizarse, limitaciones de tiempo, etc. La necesidad de remarcar las condiciones diferenciales en que se introduce una estrategia está perfectamente expresada por Torre (1992: 23) al afirmar que «el deseo de que las estrategias de aprendizaje formen parte inseparable del proceso de enseñar y aprender requiere de un profesor que sepa conjugar, adaptativamente, la enseñanza de los contenidos básicos y de las técnicas en función de las situaciones concretas en las que se encuentra».

En la misma idea abunda Selmes (1993: 72) cuando dice: «Para ayudar a los alumnos a aprender de una manera eficaz, el profesor debería tener en cuenta tanto el proceso cuando lo que se estudia en una disciplina. A los alumnos se les puede enseñar las técnicas de estudio, no de manera prescriptiva, sino creando oportunidades para la aplicación estratégica de estas técnicas en las tareas ya decidir cómo las llevarán a cabo. [...]. Hay que animar a los alumnos a relacionar los requisitos de la situación de estudio o las exigencias de la tarea, con las estrategias que se podrían emplear [...], a ser críticos con su propio estudio y a serlo sin la presencia del profesor. También a transferir ideas o prácticas encontradas en una situación a otros contextos parecidos».

d) Establecer sistemas de evaluación que permitan la reelaboración y reflexión de las ideas enseñadas, y no sólo su réplica memorística. Selmes (1987), entre otros, ha mostrado que la manera de plantear la evaluación de lo aprendido condiciona en buena medida la forma y calidad del estudio y del aprendizaje de los alumnos. No estamos de acuerdo, sin embargo, con quienes afirman que las pruebas objetivas pueden favorecer un aprendizaje más mecánico y repetitivo. Esto supone, a nuestro entender, un gran desconocimiento de las posibilidades de este tipo de pruebas, o un mal uso generalizado de las mismas. Una prueba objetiva de varias opciones, por ejemplo, es tan apta para evaluar aprendizajes complejos como cualquier otro tipo de prueba no objetiva (Lafourcade, 1972; Bernardo Carrasco, 1982). Si yo, como profesor, pongo alternativas bien seleccionadas ante preguntas que exigen del alumno un serio análisis, o reflexión, o relación, o juicio crítico, le estoy obligando a pensar y le acostumbraré a preparar los exámenes pensando. ¿Inconveniente?: la dificultad en seleccionar ítems y distractores adecuados. ¿Ventajas?: la objetividad en la calificación, la amplitud del contenido evaluado y el poder averiguar la fiabilidad y validez de la prueba. Evidentemente otro tipo de pruebas como las basadas en la resolución de problemas o el análisis de casos, facilitan también un aprendizaje significativo. Pero incluso muchas de estas pruebas, si se quiere, podrían objetivarse sin perder ninguno de sus valores. Porque tampoco hay que olvidar que, tal y como se viene haciendo el examen tradicional abierto, sólo sirve en muchas ocasiones para comprobar la capacidad memorística del alumno, a lo que hay que sumar los numerosos inconvenientes que presenta este tipo de prueba.

En última instancia, como afirman Rosenshine y Meister (1992), enseñar a los alumnos a actuar estratégicamente cuando aprenden significa traspasarles la función reguladora que realiza el profesor, de forma que autorregulen su aprendizaje y puedan así planificar, controlar y evaluar sus operaciones mentales mientras aprenden. Se trata de que el alumno camine desde una inicial dependencia del profesor hacia una competencia y autonomía cada vez mayores en el control de su propio aprendizaje.

13.3. INFLUENCIA DE LAS ACTIVIDADES EN EL USO DE ESTRATEGIAS

Para realizar bien las actividades, han de tenerse en cuenta, al menos, tres aspectos que a continuación veremos.

- a) Que el alumno sepa identificar correctamente qué es lo que el profesor le pide que haga. En este sentido afirma Flower (1987) que la actitud, por parte del profesor, de exteriorizar y compartir con los alumnos qué significan, qué exigen o cómo se concretan las demandas de las tareas de aprendizaje en el aula, no tendría que ser, en ningún caso, un esfuerzo complementario, sino que debería formar parte de sus hábitos y costumbres a la hora de plantearlas.
- b) Determinar las habilidades cognitivas necesarias para resolver bien cada actividad, ya que proporcionan una referencia segura para escoger las mejores estrategias que exige su resolución. Por ejemplo, si la tarea requiere sólo memorizar, es inútil utilizar la deducción, y viceversa.
- c) Cuál es el grado de complejidad de la tarea, y si el alumno está familiarizado, o no, con ella.

La complejidad de una actividad depende de la cantidad y complejidad de las estrategias que exige su resolución. Esta complejidad ha de ser valorada adecuadamente por el alumno para emplear el tiempo y esfuerzo necesarios, así como la cantidad y tipos de procedimientos exigidos por ella.

La familiaridad del alumno con la tarea depende de la experiencia previa que de ella tenga. En este sentido se debe comprobar si dicha experiencia ha sido o no satisfactoria, pues ocurre a veces que, a pesar de no haber resuelto con éxito actividades similares en el pasado, el alumno insiste en utilizar las mismas estrategias en cada nueva ocasión que se presenta. Aquí el profesor debe analizar con el estudiante la inadecuación de las estrategias utilizadas y proponerle soluciones alternativas que rompan el círculo vicioso que impide una correcta realización.

13.4. CÓMO ENSEÑAR LAS ESTRATEGIAS

Uno de los factores determinantes en la enseñanza de las estrategias de aprendizaje es que el profesor sepa comunicar a los alumnos el valor real de la utilización de un procedimiento de aprendizaje, mediante la demostración de su incidencia positiva en su rendimiento. En este sentido existen estudios que demuestran que la inversión de tiempo y esfuerzo que debe realizarse para aprender el uso de estrategias queda ampliamente compensada cuando se realizan posteriormente de un modo autónomo.

Por otra parte Borkowski y otros (1990) manifiestan que los estudiantes deben participar activamente y analizar la forma en que las estrategias aprendidas inciden en los resultados que obtienen. De este modo se facilita el mantenimiento y la generalización de su utilización. Una información que no tenga en cuenta esta participación del estudiante puede lograr aumentar el conocimiento teórico de las estrategias, pero no su utilización funcional (Monereo y otros, 1994: 62).

Sobre la forma más concreta de enseñar las estrategias de aprendizaje, podemos decir, siguiendo a Burón (1993: 140-42), que se puede integrar su enseñanza dentro de las asignaturas *mismas*, para que el alumno pueda ver la relación entre los principios del programa esbozado en el punto anterior y el estudio de las asignaturas. Las ventajas de esta integración estriban en el hecho de obligar a los alumnos a poner en práctica, dentro del trabajo diario, los principios del programa, pero fuera de las sesiones del *mismo*, evitando que lo enjuicien como algo ajeno a su trabajo diario o como una asignatura en la que no se suspende.

Para ello un buen sistema puede ser dedicar, a principios de curso, algunas horas a enseñar los aspectos de las estrategias que son comunes a las diferentes materias, responsabilizándose después cada profesor de enseñar a sus alumnos a aplicar esos principios generales al estudio de su asignatura concreta, junto con las estrategias específicas de la misma. Esto evitaría que todos los profesores tuvieran que explicar y repetir los mismos principios básicos y comunes. Lo que se pretende no es sólo que los alumnos conozcan las estrategias -lo cual es muy importante, por otra parte-, sino que las **usen** de forma continuada para que se conviertan en **hábito de trabajo y estilo de aprendizaje**, de forma que sean guías reales del trabajo escolar diario.

De acuerdo con lo dicho podemos concluir que hay tres métodos para enseñar las estrategias: el rutinario, el comprensivo y el metacognitivo.

Cuando la enseñanza es rutinaria se les exige a los alumnos hacer un trabajo de una forma determinada, pero no se les explica por qué deben hacerla precisamente de esa forma, con lo cual no descubren si es o no mejor que otra. Este tipo de enseñanza puede servir para aprender, pero no para aprender a aprender.

En la enseñanza **comprensiva** se les explica, además, por qué deben hacerlo así, resaltando su importancia y utilidad. Es un paso importante, pero aún insuficiente. Hace falta, además, que el alumno compruebe la utilidad de la estrategia recomendada, que descubra por sí mismo qué estrategias son más eficaces en cada situación, que aprenda a aprender y esto es propio sólo de la enseñanza **metacognitiva**. Porque el alumno que ha aprendido a aprender, sabe trabajar por sí mismo y autorregular sus sistemas de trabajo ya que auto-observa sus estrategias, comprueba su eficacia y descubre nuevas técnicas sin la guía constante de otra persona.

13.5. CUÁNDO ENSEÑAR LAS ESTRATEGIAS

De acuerdo con nuestra experiencia, que corroboran otros autores (véase, por ejemplo Burón, 1993: 139), proponemos el siguiente plan:

- a) Utilizar desde los primeros años de escolarización métodos de enseñanza de la lectura que, sin descuidar los aspectos mecánicos, incidan decididamente en la comprensión.
- b) Comenzar desde 4.º curso de Primaria la enseñanza de las destrezas básicas del aprendizaje: seguir insistiendo en la comprensión lectora, identificar y subrayar las ideas principales, hacer resúmenes adecuados a la edad, cultivar la expresión escrita y oral, y proporcionar orientación básica en el uso de la atención y de la memoria y en el saber escuchar.
- c) Seguir insistiendo en todos esos aspectos en los últimos cursos de Primaria y en la Secundaria Obligatoria, añadiendo: 1) Enseñanza explícita de estrategias de memorización para recordar vocabulario, definiciones, listas, fórmulas, etc.; 2) Realización de síntesis y esquemas; 3) Enseñanza explícita de estrategias para los exámenes, para aprovechar las clases y para tomar apuntes; 4) Iniciación al uso de mapas conceptuales, mentales y redes semánticas; 5) Tratamiento sistemático de las estrategias de aprendizaje más específicas de cada materia (realización de análisis morfosintácticos, enseñanza explícita de razonamiento matemático y solución de problemas, etc.).
- d) Además de todo lo anterior, en el Bachillerato y Universidad se intensificará la enseñanza concreta sobre cómo utilizar la biblioteca, cómo tomar apuntes, cómo organizar y archivar la información en el estudio y cómo realizar trabajos monográficos y hacer citas bibliográficas.

Una vez implantado este programa general, se irán introduciendo programas específicos acordes con la edad, los problemas y las circunstancias de los alumnos, de las materias y del propio centro escolar.

CAPÍTULO 3

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PERSONALIZADAS (1): CONCEPTO Y TIPOS

1. QUÉ ES UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA

La palabra *estrategia* se refiere, etimológicamente, el arte de dirigir las operaciones militares. En la actualidad su significado ha sobrepasado su inicial ámbito militar y 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. Nosotros aquí vamos a fijarnos en las tres estrategias didácticas más importantes, a saber: los métodos, las técnicas y los procedimientos didácticos.

2. TIPOS DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

2.1. MÉTODOS DIDÁCTICOS

Desde el punto de vista etimológico, la palabra método indica el «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, técnicas y procedimientos de enseñanza para dirigir el aprendizaje de los alumnos hacia los resultados deseados. También puede decirse que el método didáctico consiste en proceder de modo ordenado e inteligente para conseguir el incremento del saber y la formación total de la persona.

El método se contrapone a la «suerte» y al «azar», ya que es ante todo un orden concretado en un conjunto de reglas. Se podría alegar que si la suerte y el azar conducen al mismo fin propuesto, el método no es necesario. Pero la experiencia demuestra que:

- 1.º Ni la suerte ni el azar suelen conducir al fin propuesto.
- 2.º Un método adecuado es un camino que además también puede abrir otros, de tal modo que o se alcanza el fin propuesto más plenamente que por medio del azar y la suerte, o se alcanzan incluso otros fines que no se habían precisado.
- 3.º El método tiene o puede tener valor por sí mismo. Esto tiene pleno sentido hoy en día, cuando las cuestiones relativas a los métodos se consideran centrales.

En todo método deben distinguirse los siguientes aspectos:

- Qué objetivos o resultados se pretenden conseguir.
- Qué materia se va a utilizar.

- De qué medios materiales vamos a disponer.
- Qué técnicas y procedimientos son los más adecuados para las circunstancias dadas.
- Cuál es el orden más racional a seguir para alcanzar los objetivos con seguridad, economía y eficacia.
- Cuánto tiempo emplearemos y, en consecuencia, qué ritmo debemos imprimir a nuestro trabajo.

Asimismo corresponden al método didáctico los siguientes principios fundamentales:

- a) Principio de la ordenación, por el que todo método didáctico supone la disposición ordenada de todos sus elementos, en progresión bien calculada, para que el aprendizaje sea eficaz.
- b) Principio de la orientación, según el cual todo método didáctico proporciona a los alumnos una orientación clara y definida para que aprendan de modo seguro.
- c) Principio de la finalidad, que hace que el método didáctico sólo sea válido y significativo cuando apunte a los objetivos que los alumnos deben alcanzar.
- d) Principio de la adecuación, a cuyo través el método didáctico procura adecuar los datos de la materia a la capacidad de los alumnos.
- e) Principio de la economía, por el que todo método didáctico procura cumplir sus objetivos del modo más rápido, fácil y económico en tiempo, materiales y esfuerzos, sin perjuicio de la calidad de la enseñanza.

2.2. TÉCNICAS DE ENSEÑANZA

La técnica de enseñanza es el recurso didáctico que sirve para concretar un momento de la unidad didáctica o parte del método en la realización del aprendizaje. Por eso las técnicas son como los instrumentos que se pueden usar a lo largo del recorrido propio de cada método. De ahí que para alcanzar sus objetivos, un método de enseñanza necesita echar mano de una serie de técnicas. Se puede, pues, afirmar, que el método se hace efectivo a través de las técnicas. El método, por tanto, es más amplio que la técnica.

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 la originación del aprendizaje.

2.3. PROCEDIMIENTOS DIDÁCTICOS

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 desde una perspectiva predominantemente lógica. Cada procedimiento de enseñanza se refiere a un modo de enfocar determinados procesos intelectuales (modo analítico, o sintético, o deductivo, etc.).

En resumen, si el método es el camino, el procedimiento es la marcha o manera de andar por él.

CAPÍTULO 4

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PERSONALIZADAS (2) MÉTODOS DIDÁCTICOS

1. HACIA UNA METODOLOGÍA OPERATIVA Y PARTICIPATIVA

1.1. POR QUÉ ES NECESARIA UNA METODOLOGÍA OPERATIVA Y PARTICIPATIVA

En frecuente que, aun hoy, sigamos considerando al profesor como el verdadero causante del aprendizaje de sus escolares. Sin embargo, los estudios psicológicos han puesto de manifiesto que el verdadero agente del aprendizaje es el propio sujeto que aprende, el alumno. Ahora bien, no por eso ha disminuido la importancia del profesor, ya que es a él a quien corresponde crear un clima y unas condiciones tales en la clase que el escolar «no tenga más remedio» que aprender. Por eso se puede afirmar 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.

1.2. 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, coinvirtiéndose el profesor en facilitador del mismo. Por eso, «si el profesor alienta la participación y el compromiso personal, la clase acrecentará su capacidad de autogobierno y aumentará sus posibilidades de trabajar independientemente (Luft, J., 1975: 121). 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. Además, el aprendizaje se facilita cuando el alumno participa de manera responsable en el proceso de aprendizaje (Rogers, C., 1977: 126). Esto se debe, en buena parte, al poder motivador de la metodología operativa y participativa. Efectivamente, las investigaciones llevadas a cabo sobre el particular han demostrado que:

- La organización flexible y participativa de un grupo aumenta la motivación intrínseca.
- Las tareas creativas son más motivantes que las repetitivas.

- El aprendizaje significativo crea motivación, no ocurre lo mismo con el aprendizaje memorístico.
- El profesor que da autonomía en el trabajo promueve la motivación del logro y la autoestima, aumentando la motivación intrínseca. Los profesores centrados en el control disminuyen la motivación intrínseca (Román Pérez, M., 1988: 11).

Igualmente se puede afirmar que, en general, el progreso escolar se ve favorecido por (Shaw, M., 1980: 422):

- El agrupamiento de sujetos con capacidades heterogéneas.
- Los métodos de enseñanza en equipo. Un intento de combinar el agrupamiento heterogéneo y complementario quizá sea la forma más eficaz de facilitar el rendimiento escolar.

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. La sociedad, o los padres, pagan a los profesores para que los estudiantes aprendan, lo que obliga a aquéllos a buscar los métodos de enseñanza que mejor promuevan el aprendizaje; y hoy por hoy, los datos existentes al respecto están a favor de los métodos operativos y participativos.

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 [m que se persigue.

Aunque más adelante volveremos sobre el tema, conviene precisar ya desde ahora que cuando se habla de actividad del alumno no se está haciendo referencia exclusiva a algo externo ni opuesto al pensamiento, sino a algo que lo incluye necesariamente. El alumno puede actuar motrizmente y producir algo tangible, o bien dedicarse a la pura contemplación y reflexión para producir ideas o enfoques nuevos. Tanto en una situación como en la otra ha habido «actividad» en el sentido que señalan los métodos activos que aquí se propugnan.

Así pues, si la acción, si la actividad del alumno es una variable que el profesor puede manejar para facilitar los aprendizajes, ¿por qué no estimularla? Y uno de los modos de estimularla es el empleo de los métodos operativos y participativos.

Todo lo que los alumnos de cierta edad aprenden en las aulas lo podrían aprender en casa, por ejemplo, a base de leer, consultar y estudiar determinados libros de las biblioteca especialmente recomendadas. Sin embargo, el autodidacta es un fenómeno muy raro. Fuera de los centros de enseñanza no existen, o son muy escasos, los reforzadores educativos inmediatos, y dentro de los centros 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.

L. Luzuriaga, importante pedagogo español de la primera mitad del siglo XX, constató que los métodos activos y participativos inciden sobre todo en los siguientes aspectos (Román Pérez y otros, 1988: 22):

- a) En el interés y motivación del alumno.

- b) En la creatividad.
- c) En una mayor libertad de elección del alumno.
- d) En el ritmo de trabajo y características individuales de cada estudiante.
- e) En la apertura y comunicación con los demás (socializan).
- f) En la claridad de los esquemas mentales, construida a través de la discusión en grupo, poderoso instrumento de desarrollo intelectual.

1.3. EL PROFESOR ANTE LA NUEVA METODOLOGÍA

El comportamiento del profesor en el aula favorecerá el desarrollo de la personalidad propia del alumno en la medida que se cree un clima de mayor expresión por parte de los alumnos, es decir, cuando el nivel de «dirigismo» de la clase se reduzca en favor de un mayor protagonismo del alumno. Aquí reside la vinculación de la conducta expresiva con la participación del alumno. Por eso, 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.
- Trabaja con individuos.
- Sanciona, intimida.

(Cirigliano, G., 1967: 96).

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 «dirigista» 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.

Ahora bien, cabe preguntarse hasta qué punto el profesor influye en el rendimiento y, en general, en la conducta adoptada por los estudiantes, ya que si la influencia del profesor es inexistente o mínima, daría igual el tipo de actividad que adoptara el profesor frente a la clase.

Para responder a este interrogante analizamos los resultados de dos investigaciones llevadas a cabo para detectar la influencia del profesor en los alumnos. La primera de ellas demuestra que la simpatía o antipatía del profesor son elementos decisivos del fracaso escolar. Efectivamente, «el 51 por 100 de los alumnos no gustaban de determinada materia porque el profesor no la hacía interesante y amena, a su juicio» (Bernardo, J., 1984: 37-38).

La segunda investigación, igualmente, nos permite comprobar la influencia que han tenido las conductas del profesor en el proceso de aprendizaje y en el rendimiento escolar. En ella «aparece con bastante claridad la concordancia de las experiencias significativas positivas vividas en el aula con las características del profesor participativo y cooperativo. Se observa la gran importancia de la relación educativa, en la que predomina el carácter personal y afectivo sobre el nivel del rol profesor-rol alumno. Se manifiesta claramente cómo la influencia positiva proviene de las actitudes del profesor participativo, mientras que la influencia negativa se corresponde con las conductas del profesor autoritario» (Ontoria, A., 1988: 88).

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.

2. SUPUESTOS CIENTTÍFICOS DE LA METODOLOGÍA OPERATIVA

2.1. LA ACTIVIDAD DE LOS ALUMNOS COMO ELEMENTO BÁSICO DEL QUEHACER ESCOLAR

2.1.1. *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 Calais (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».

Para su parte, y como síntesis y superación de la dicotomía existente entre la «educación individualizada» y la «educación socializada», Víctor 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., 1987: 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 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 (García Hoz, 1987).

En resumen, la actividad del alumno se considera en una doble dirección: de «fuera a dentro» (asimilación), momento en que el alumno recibe algo y es capaz de interiorizarlo; y de «dentro a fuera» (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.

2.1.2. 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 elítico 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 formativo s 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).

2.2. 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 currículum 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 párvulos, 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, las más 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 producto exacto del aprendizaje en que se encuentra. Para mantener vivo el espíritu de superación tenemos que conocerlo y tienen que conocerse en sus posibilidades, en sus dificultades y en sus reales adquisiciones. 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 [m 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 traemos 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 a 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).

2.3. LA PALABRA EN LOS MÉTODOS OPERATIVOS

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

El cuadro 3 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

<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 <i>alumnos exponen</i> para proporcionarse <i>información</i> , 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 la <i>pregunta del profesor</i> .	4. Valoración de la <i>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.

2.4. 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. SUPUESTOS CIENTÍFICOS DE LA METODOLOGÍA PARTICIPATIVA

3.1. CONCEPTO DE PARTICIPACIÓN

La participación consiste en intervenir de modo activo en un proceso. 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 desconveniencias, 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.

3.2. 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 impli-

cación 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.

3.3. 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 torne 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. Hoyes 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.

3.4. 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 realidad, 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.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

4.1. CONCLUSIONES OBTENIDAS AL PRACTICAR LA METODOLOGÍA OPERATIVA Y PARTICIPATIVA

A la vista de los resultados obtenidos en el estudio de diversos temas correspondientes a varias asignaturas utilizando una metodología participativa, se han obtenido las siguientes conclusiones:

- a) Cuando el número de alumnos en el aula es elevado, hay que adoptar ciertas precauciones en su aplicación, ya que es difícil controlar todos los equipos con la debida dedicación. A menor número de alumnos, más eficaz es el método participativo.
- b) Hay que recordar al alumno, a lo largo del curso, los objetivos que se persiguen y la confianza que se tiene en su labor y responsabilidad, y recalcar el hecho de que su

trabajo va a ser estudiado por sus compañeros, los cuales también están a su vez trabajando con el mismo fin.

- c) El profesor debe tener la precaución de participar y orientar igualmente a todos los equipos, evitando favoritismos por ciertos temas que pudiera considerar como más relevantes.
- d) El profesor debe pasar con la mayor frecuencia que le sea posible por entre los diversos grupos para ayudar, orientar, motivar o simplemente observar. Los alumnos dan a entender la necesidad de este contacto directo (la «atención» del profesor como «reforzado positivo»).
- e) Se ha visto que con la metodología operativa se *profundiza más* en los temas que con la metodología tradicional, pero se va más lento. El alumno reflexiona más y llega a síntesis más personales.
- f) Los alumnos más inteligentes, creativos, acostumbrados al juicio y criterio personal, destacan mucho más con el método activo. En cambio, los alumnos menos dotados y poco creativos trabajan peor con el método activo.
- g) La preparación del material necesario en los métodos operativos hace que el profesor dedique más tiempo a su asignatura con estos métodos que con el método tradicional.
- h) Deben existir sesiones para aclaraciones de temas no trabajados con el método activo.
- i) Las relaciones interpersonales que se establecen entre alumnos y alumnos-profesor se ven altamente potenciadas durante y posteriormente al curso escolar.
- j) Esta metodología exige un material de consulta más numeroso que el exigido por el sistema tradicional.
- k) Aunque puede aplicarse este método en aulas normales, son preferibles las que sean grandes y espaciosas, para facilitar las reuniones de los equipos en clase.
- l) Las actividades que exigen poner en juego la memoria dan más rendimiento con la metodología tradicional. Por eso es necesario intercalar ejercicios de memorización y de repaso en los métodos activos.
- m) El alumno está más motivado con este método que con el tradicional.

4.2. ERRORES DERIVADOS DE UNA FALSA CONCEPCIÓN DE LA METODOLOGÍA OPERATIVA Y PARTICIPATIVA

4.2.1. 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.

4.2.2. Desprecio 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.

4.2.3. *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 los 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 existe una verdad que valga la pena conocer, aprender de ella, profundizar.

b) *Relativismo con respecto al aprendizaje.* Está muy extendida 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 currículum, 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 alarmante.

A través del currículum abierto y 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 ya 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).

c) *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 calidad. 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-.

CAPÍTULO 5

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PERSONALIZADAS (3) PRINCIPALES TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS DIDÁCTICOS

1. TÉCNICAS DE ENSEÑANZA

1.1. SITUACIONES DE APRENDIZAJE: EL AGRUPAMIENTO FLEXIBLE DE LOS ALUMNOS

Planteando cuantitativamente el problema de la agrupación de los alumnos empezemos 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 tal suerte 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 4).

CUADRO 4

<i>Esquema de agrupamiento de una unidad didáctica</i>
<p><i>Gran grupo:</i> 30-300 estudiantes:</p> <p>Presentaciones verbales, gráficas, documentales, etc., en relación con aspectos generales y amplios del aprendizaje de las materias o del desarrollo de habilidades. El didacta estimula, informa, enriquece, relaciona los distintos aspectos de la unidad temática. Se necesitan aulas amplias, equipadas con medios audiovisuales e informativos.</p>
<p><i>Grupos coloquiales:</i> 12-30 estudiantes:</p> <p>Establecimiento de un grupo de discusión para ampliar las experiencias del alumno, ayudarle 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.</p>

Equipos de trabajos: 15 a 60 estudiantes, divididos en grupos de trabajo de 2 a 4 estudiantes:

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.

Estudio independiente:

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, maestros 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 ex positivo*.

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 compartan 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 terna o unidad de trabajo sea desarrollado en todas las situaciones de aprendizaje, de suerte 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.

1.2. EL TRABAJO 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 resumiéndose 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 facilita 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:
- b.1. Formación de los equipos de trabajo:
- El número de miembros puede variar entre dos y seis alumnos.
 - 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 mantenerse a lo largo de éste.
 - Cada equipo de trabajo tendrá un coordinador y un secretario, pero no con carácter permanente, sino rotatorio.
- b.2. Funcionamiento de los equipos de trabajo:
- Los temas de trabajo pueden ser sugeridos por los equipos de trabajo 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.

b.3. 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, introducir las modificaciones oportunas y conseguir así el progreso individual y grupal.

b.4. Preparación del profesor:

El uso del trabajo 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 educativa 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, convenciéndole 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* 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 él, 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 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, orientado 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 abuso 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 la marginación 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 y heteroevaluación) puede servir a los alumnos y al profesor en orden a alcanzar un mejor funcionamiento.

1.3. LA EXPOSICIÓN DIDÁCTICA

1.3.1. 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.

1.3.2. Son 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.

1.3.3. 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 de los alumnos.
- d) Es disciplina del razonamiento y del lenguaje de los alumnos cuando está bien organizada.

1.3.4. 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 la 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.

1.3.5. 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 de prisa; emplear frases cortas, pero claras y comprensibles; pronunciar correctamente y enunciar las palabras con claridad.
- e) No quedar 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 lo considere necesario, intercalar algunas gotas 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.

1.4. EL INTERROGATORIO

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

1.4.1. 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 incomprendiones 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.

1.4.2. 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.

1.4.3. 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 mental 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 sugeridas.
- 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 ni un instrumento de bochorno, 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 satisfacerse con respuestas evasivas, confusas o incompletas; exigir respuestas claras, correctas, bien definidas y enunciadas de forma que toda la clase pueda oídas.

1.5. EL COLOQUIO

El coloquio es una conversación que concede al escolar continuadas situaciones para el desarrollo de aptitudes muy diversas: comprensión, fluencia 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 Del Pozo, A. (1982: 558-560), la finalidad de los grupos coloquiales no está en descubrir la verdad, sino que se pretende más bien 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...)

1.6. EL SIMPOSIO

Un equipo de especialistas desarrolla diferentes aspectos de un tema o problema en forma sucesiva ante un grupo.

Consiste en reunir a un grupo de personas capacitadas sobre un tema, especialistas o expertos, los cuales exponen al auditorio sus ideas y conocimientos en forma sucesiva, integrando así un panorama lo más completo posible acerca de la cuestión de que se trate. Es una técnica formal que tiene muchos puntos de contacto con la mesa redonda y con el panel. La diferencia estriba en que en la mesa redonda los expositores mantienen puntos de vista diferentes u opuestos y hay lugar para un breve debate entre ellos y en el panel los integrantes conversan o debaten libremente entre sí. En el simposio, en cambio, los integrantes exponen individualmente en forma sucesiva durante 15 o 20 minutos; sus ideas pueden ser coincidentes o no serlo, y lo importante es que cada uno de ellos ofrezca un aspecto particular del tema de modo que al finalizar éste quede desarrollado totalmente y con la mayor profundidad posible.

El simposio es útil para obtener información autorizada y ordenada sobre los diversos aspectos de un mismo tema.

1.7. LA MESA REDONDA

Un equipo de especialistas que sostienen puntos de vista divergentes o contradictorios sobre un mismo tema, exponen ante el grupo en forma sucesiva.

Se utiliza esta técnica cuando se desea dar a conocer a un auditorio los puntos de vista diferentes o contradictorios de varios especialistas sobre un determinado tema o cuestión. Los integrantes de la mesa redonda pueden ser de tres a seis, deben ser elegidos, ya que han de sostener posiciones diferentes u opuestas sobre el tema a tratar, bien sea individualmente o

por parejas. Además han de ser hábiles para exponer y defender con argumentos sólidos su oposición. La confrontación de puntos de vista permitirá al auditorio obtener una información variada sobre el asunto, evitándose así los enfoques parciales; la mesa redonda tiene un coordinador. En cuanto a la duración, conviene que no se extienda más de cincuenta minutos.

1.8. EL PANEL

Un equipo de expertos discute un tema en forma de diálogo o conversación ante el grupo.

Al igual que en la mesa redonda y en el simposio, en el panel se reúnen varias personas para exponer sus ideas sobre un determinado tema ante un auditorio. La diferencia consiste en que en el panel dichos expertos no «exponen», sino que dialogan entre sí el tema propuesto desde sus particulares puntos de vista y especialización. Los integrantes -de cuatro a seis personas- desarrollan todos los aspectos posibles para que el auditorio obtenga una visión relativamente completa del tema.

1.9. LA DISCUSIÓN DIRIGIDA

1.9.1. 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 divididos en grupos para la discusión previa dentro del grupo, confrontándose, luego, los puntos de vista y conclusiones de cada grupo mediante 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 gobernada por el profesor.

1.9.2. 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.

1.9.3. Para el profesor, la discusión sirve también para:

- a) Complementar y reforzar la lección expositiva.
- b) Recapitular con los alumnos la materia explicada.
- c) Diagnosticar la comprensión de sus alumnos con respecto a los asuntos tratados en clase.
- d) Ir conociendo mejor a sus alumnos y sus características individuales.

1.9.4. 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 tímidos, 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 apasionados.
- 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 a que llegaron.

1.10. 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.

1.11. 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 *role-playing* se representa una situación concreta con objeto de que se tome 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.

2. PRINCIPALES PROCEDIMIENTOS DIDÁCTICOS

2.1. CÓDIGOS DE REPRESENTACIÓN MENTAL DE LOS CONOCIMIENTOS⁴

Comprender significa primeramente «traducir» en una representación mental lo que se estudia. Es decir, saber representamos 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 vea 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 corregidos 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 gráfico 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 transferidos, es decir, a utilizarlos en otro 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.

⁴ Este apartado se desarrolla de modo amplio y claro en nuestro libro, ya citado, *Estrategias de aprendizaje. Para aprender más y mejor*. Edit. Rialp. Madrid, 2004.

- 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 5.

Cuadro 5

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).

2.2. PROCEDIMIENTOS BASADOS EN EL CÓDIGO LÓGICO-VERBAL

2.2.1. 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.

2.2.2. 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.

2.2.3. Procedimiento simbólico o verbalístico

Se emplea este procedimiento cuando todos los trabajos se ejecutan a través de la palabra, ya sea oral o escrita. Si se usa con moderación y de modo oportuno, es de gran valía; pero cuando se utiliza con exclusividad termina por cansar y desinteresar a los alumnos por el esfuerzo que comporta tratar de reproducir con la imaginación lo que el profesor va diciendo.

2.2.4. Procedimiento sistemático

Es aquél cuya sistematización de conocimientos obedece a un esquema rígido o semirrígido, según el grado de flexibilidad que permite la concatenación de los conocimientos dentro del esquema a cuyo través se desarrolla la unidad didáctica.

2.2.5. Procedimiento de especialización

Cuando las asignaturas son tratadas de modo aislado, sin articulación entre sí, con total autonomía e independencia, se dice que se utiliza el procedimiento de especialización. Este procedimiento no debería ser usado estrictamente en ningún nivel, pues todas las materias tienen elementos comunes que deben relacionarse haciendo ver en la medida de lo posible su interdependencia.

2.2.6. 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.

2.3. PROCEDIMIENTOS BASADOS EN EL CÓDIGO VISO-ESPACIAL

2.3.1. 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.

2.3.2. Procedimiento ocasional

Se utiliza cuando se aprovecha de una u otra forma la motivación del momento presente, como ocurre con los acontecimientos y ocurrencias 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.

2.3.3. Procedimiento globalizado

Se considera que un procedimiento es globalizado cuando, a través de un núcleo temático que es 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 o 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 pueden -y deben- utilizarse en el aprendizaje de una sola materia (área natural, área social, lecto-escritura, etc.), y 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, «*Mi 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 estructurarán 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 existen si no es aplicadas 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.

2.3.4. Procedimiento de concentración

Consiste en convertir, por un determinado período de tiempo, una asignatura en materia principal, funcionando las otras como auxiliares. Es propio este procedimiento de la enseñanza superior.

2.3.5. 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.

2.4. PROCEDIMIENTOS BASADOS EN EL CÓDIGO ANALÓGICO

2.4.1. 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 aprender.

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)

2.4.2. 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.

CAPÍTULO 6

LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA

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 realizado, 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.

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, 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 suficientes estímulos y propiciando la motivación necesaria.

El proceso de planificación precisa un cuidadoso análisis y la torna en consideración de los principios didácticos necesarios para su aplicación eficaz. De acuerdo con Val verde (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.
- c) *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.

3. CONCEPTO DE PROGRAMA

Si pretendemos impartir una educación personalizada, de forma que, en el aspecto instructivo, cada alumno marque su propio ritmo de aprendizaje, de acuerdo con sus aptitudes, forzosamente habremos de programar las materias objeto de enseñanza, a fin de señalar el camino por el que habrán de marchar nuestros escolares.

Ahora bien, ¿qué es programar? El diccionario nos dice que «programar» es proyectar algo. Desde el punto de vista etimológico el término programa se deriva de «pro-grapho», que significa escribir algo previamente, esto es, anunciar por escrito. Así pues, programar consiste en realizar un proyecto que anuncia y declara por escrito lo que se piensa realizar. De ahí que se utilice este término para anunciar los espectáculos o actividades que se piensan realizar en una próxima festividad -programa de festejos-, o de que se hable de «máquinas programadoras» porque su misión consiste en anticipar los pasos a realizar en un proceso.

El programa, por tanto, es el proyecto mismo, la declaración escrita de la acción posterior. Es, en resumen, un *proyecto de actividades*. Todo proyecto hace referencia a la disposición y ordenación detallada de las operaciones que es necesario llevar a cabo para conseguir determinados objetivos. Desde el punto de vista educativo el programa es el «proyecto de actividades a realizar con los alumnos para cubrir felizmente determinados objetivos».

Esta concepción actual del programa choca con el denominado programa tradicional. Los programas tradicionales eran índices de cuestiones acabadas, que seguían un orden lógico; guiaban, sobre todo, la actividad del profesor y miraban fundamentalmente a hacer asimilar unos determinados contenidos que los alumnos debían memorizar. Por el contrario, hoy el programa se centra en los objetivos y guía la actividad de los alumnos. Un programa moderno no será nunca un repertorio de cuestiones a memorizar, ni una guía de lo que el profesor debe hacer.

Por eso, el primer paso a dar en toda programación consiste en *seleccionar los objetivos* propios de cada área y nivel. Para ello es necesario conocer bien las necesidades y posibilidades de los alumnos a quienes va dirigida la enseñanza, pues en última instancia son ellos los que deben alcanzar esos objetivos. Por esto es imprescindible que cada colegio y profesor haga su propia programación, atendiendo a sus características específicas. Aunque nos apoyemos en un programa previamente experimentado por otros, siempre tendremos que hacer nuestra programación para adaptarla a la realidad de nuestro centro.

Seguidamente procede determinar el *sistema de evaluación* que consideremos más eficaz para poder valorar los resultados alcanzados, es decir, para comprobar con la mayor fiabilidad en qué medida se han alcanzado los objetivos propuestos, con el fin de continuar por el camino emprendido o, por el contrario, efectuar las oportunas rectificaciones.

A continuación hay que programar las *actividades*, que constituyen el mejor medio para la consecución de los objetivos. Esta parte es, sin duda, la que más tiempo lleva y la que, de alguna manera, justifica la propia programación.

Por otra parte, la realización de actividades exige un *material* que va desde el más usual y corriente hasta los modernos medios audiovisuales. 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, a saber: 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 han de ser alcanzados por determinados alumnos, no pueden ser éstos olvidados a la hora de establecer las actividades que habrán de realizar para alcanzar esos objetivos. 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. 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 aquí, ahora y para estos alumnos y no otros, resultan más adecuadas, y esto no puede preverlo un libro de texto.

Por otra parte, hoy hay que contar con el excesivo número de alumnos que invade las aulas, que obliga, a la hora de organizar los colegios, a la multiplicación de aulas de un mismo nivel, lo que hace necesaria una coordinación del profesorado en orden a determinar un mínimo de exigencias en los resultados del aprendizaje (objetivos, actividades, material...) que sólo puede ser garantizado por una programación común.

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, hoyes ya tangible.

En resumen, si todo proceso complejo exige su estructuración o planificación racional, no se comprende por qué en el campo educativo nos empeñamos en seguir confiando todo a la improvisación o a la intuición. 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.

5. 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, 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. En resumen tendríamos:

Tipos de programación:

1. *Larga*: Organización general de un curso.
2. *Corta*: Organización concreta de una unidad, de un tema o de una clase.

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 temáticas 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 materiales concretos, las situaciones de aprendizaje y la evaluación de la unidad.

Veámoslo en el cuadro 6.

CUADRO 6

<i>Tipos de programación</i>	<i>Aspectos que comprende</i>
<i>Larga (anual)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluaciones globales del curso. - Unidades que comprende cada evaluación. - Objetivos terminales que abarca cada evaluación global. - Material general a emplear por unidad. - Esbozo del método a utilizar.
<i>Corta (por unidad)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Unidad a que se refiere la programación. - Delimitación de los objetivos básicos y ampliatorios de la unidad. - Actividades del profesor y del alumno en función de las distintas situaciones de aprendizaje. - Material concreto a utilizar en cada actividad. - Temporalización de las actividades. - Evaluación de la unidad y, en su caso, recuperación de la misma.

6. QUÉ DEBE INCLUIR TODA PROGRAMACIÓN CORTA

6.1. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN

Es preciso analizar la situación de partida tanto del alumno como del 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.

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.

6.2. ELEMENTOS DE TODA PROGRAMACIÓN CORTA

1. *Objetivos*

- 1.1. Comunes o fundamentales (obligatorios)
- 1.2. Individuales (según capacidad e intereses)

2. *Contenidos*

- 2.1. Conceptuales (conceptos, hechos, principios, leyes)
- 2.2. Procedimentales (Estrategias de aprendizaje)
- 2.3. Actitudinales (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 contenidos
- Referidas al proceso de aprendizaje y al resultado
- Referidas al tipo de rendimiento obtenido (suficiencia y satisfactoriedad)

4.1. Recursos materiales a utilizar

4.1.1. Tecnológicos

4.1.2. Realista o tridimensional

4.1.3. Escritos

7. PROGRAMAR EN EQUIPO

La programación en un centro educativo debe hacerse en equipo, coordinada; tanto en sentido horizontal como vertical. Es necesario que los profesores de los distintos grupos de alumnos de un mismo nivel ciclo programen 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.

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

través de los Departamentos. Un Departamento, pues, estará formado por el conjunto de profesores que imparte una misma área cultural con todos los alumnos de un colegio. Su misión programadora específica consiste en estudiar los objetivos propios del sector, ajustándolos a 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. De un modo especial hay que vigilar este extremo en los primeros cursos, en donde la globalización de los conocimientos resulta un postulado psicológico de obligado cumplimiento. Así pues, corresponde a los departamentos estudiar los objetivos de su área, determinar las mejores actividades, establecer las técnicas y medios de enseñanza más adecuados y globalizar al máximo las enseñanzas.

b) *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 curso o ciclo).

Corresponde a los Equipos Educadores aplicar 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, 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.

8. EL PLANEAMIENTO DIDÁCTICO EN LAS ACTUALES PROPUESTAS CURRICULARES⁵

8.1. ¿QUÉ ES EL CURRÍCULO ESCOLAR?

El currículo escolar es un *proyecto que determina los objetivos de la educación escolar*, es decir, los aspectos del desarrollo personal y de la cultura que la escuela trata de promover, y un *plan de acción adecuado* para la consecución de esos objetivos. Pretende, pues, relacionar eficazmente las intenciones educativas y la práctica pedagógica.

Cada etapa o nivel educativo tiene su propio currículo. Así, hay que distinguir entre el Currículo de la Educación Infantil, el de la Educación Primaria, etc. Cada currículo consta de dos aspectos fundamentales: el *diseño curricular*, que es la propuesta curricular concreta que determina las actividades educativas, 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).

La opción tomada en la mayoría de las actuales propuestas curriculares contempla unos mínimos prescriptivos en el currículo de cada etapa (competencia de la Administración educativa), y deja un margen de flexibilidad para el desarrollo curricular que corresponde a los 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

⁵ Este apartado viene ampliamente desarrollado en nuestro libro *Hacia una enseñanza eficaz*. Edit. Rialp. Madrid.

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.

8.2. COMPONENTES DEL CURRÍCULO

Todo currículo consta de *cuatro* elementos básicos:

1.º *Qué enseñar*. Aquí están comprendidos:

- Los objetivos, entendidos como aspectos del desarrollo de los alumnos que hay que fomentar.
- Los contenidos, es decir, los conceptos, principios, estrategias, habilidades, valores, actitudes, etc., que los alumnos deben alcanzar.

2.º *Cuándo enseñar*. Se refiere al modo de ordenar los contenidos, o secuenciación de los mismos.

3.º *Cómo enseñar*, es decir, información sobre la forma de organizar las actividades de enseñanza-aprendizaje. Incluye las orientaciones didácticas y los criterios metodológicos correspondientes a cada una de las áreas.

4.º *Qué, cómo y cuándo evaluar*, teniendo en cuenta que la evaluación persigue dos finalidades:

- Adecuar la acción de los profesores a las características individuales de los alumnos.
- Verificar que se han alcanzado los objetivos educativos correspondientes.

8.3. ESTRUCTURA DEL CURRÍCULO

El modo de marco curricular supone *tres niveles de concreción*, a saber:

a) *Primer nivel de concreción*. Está ocupado por el *Diseño Curricular Base*, e incluye todo lo que se debe considerar prescriptivo para el conjunto de un país, y también lo que pretende ser una orientación válida para todos los centros y profesores que imparten las enseñanzas en la etapa correspondiente.

1. En el *Diseño Curricular Base*, las intenciones o finalidades educativas correspondientes a una etapa o nivel (Infantil, Primaria...) adoptan la forma de *Objetivos Generales de Etapa*, que fijan las capacidades que los alumnos tienen que haber adquirido al finalizarla.

Dichos objetivos se refieren, por lo menos, a cinco grandes tipos de capacidades humanas: cognoscitivas o intelectuales, motrices, de equilibrio personal o afectivas, de relación interpersonal y de inserción y actuación social.

Los objetivos generales de etapa no son directamente evaluables, y los profesores han de concretar los aprendizajes o comportamientos que expresan la adquisición de las correspondientes capacidades por parte de los alumnos. Es decir, han de operativizarlos.

2. Los *Objetivos Generales de Etapa* determinan las *Áreas Curriculares de Etapa*, que tienen características diferentes según las etapas y en las que se van a organizar los distintos ámbitos del conocimiento.

3. Ya en el contexto de cada área, figuran los *Objetivos Generales de Área*, que indican capacidades que los alumnos deben haber adquirido a través del trabajo de esa área curricular al finalizar la etapa correspondiente.

4. A continuación vienen definidos los *bloques de contenido* del área, que son agrupaciones de contenidos en los que los profesores deberemos encontrar la información relativa a todo cuanto tendrá que ser objeto del trabajo de enseñanza/aprendizaje a lo largo de la etapa. Estos contenidos pueden clasificarse en tres grandes categorías:

1. Hechos, conceptos y principios.
2. Procedimientos o estrategias.
3. Actitudes, valores y normas.

El paso siguiente sería la *secuenciación de los contenidos*, que puede hacerse de acuerdo con criterios muy distintos. Interesa destacar el basado en la *teoría de la elaboración*, según la cual los resultados de aprendizaje son mejores, cualitativa y cuantitativamente, si primero el profesor presenta a los alumnos una panorámica del contenido que es objeto de la enseñanza en términos muy generales y simples, para luego centrar la atención en cada uno de los complementos de dicha panorámica global, en la que se van incorporando las elaboraciones sucesivas. El proceso asegura la revisión cíclica del contenido, cada vez que un nivel de dificultad distinto.

5. Finalmente vienen las *Orientaciones Didácticas*, que son de dos tipos:

1. El primero ofrece criterios para diseñar actividades de enseñanza/aprendizaje.
2. El segundo proporciona criterios para diseñar actividades de evaluación.

b) *Segundo nivel de concreción*. Está ocupado por el *Proyecto Curricular de Centro*, cuya finalidad sería adaptar el Diseño Curricular Base a las características de un centro escolar concreto. En particular, el Proyecto Curricular de Centro completaría los contenidos de la enseñanza de acuerdo con la situación del centro escolar, los ordenaría y distribuiría a lo largo de los distintos ciclos, prevería la adecuación de espacios, tiempos y recursos didácticos, y establecería criterios para la evaluación del proceso educativo y, en concreto, del trabajo de aprendizaje de los alumnos.

Su finalidad, por tanto, sería garantizar una actuación coherente, coordinada y progresiva del conjunto de profesores, con vistas al adecuado desarrollo de los alumnos. Por eso su elaboración sería una tarea propia de los Consejos de Dirección, Departamentos y Equipos Educadores.

La tarea más delicada en este sentido consiste en la secuenciación de los contenidos de enseñanza/aprendizaje establecidos en el Diseño Curricular de cada área.

La elaboración del Proyecto Curricular de Centro podría conllevar los pasos siguientes:

- 1) Establecer los *Objetivos Terminales de Área* a partir de los Objetivos Generales de Etapa y los Objetivos Generales de Área (en el supuesto de que la administración educativa no lo haya hecho).
- 2) Identificar y relacionar los *elementos de contenido* más adecuados a partir de los Bloques de Contenido establecidos para cada Área, y en la medida en que sea necesario, completarlos.
- 3) Elaborar una secuenciación de los contenidos de enseñanza, que será el punto de partida del trabajo de programación (tercer nivel de concreción del currículo).
- 4) Establecer los criterios de evaluación que permitan verificar si los alumnos siguen el ritmo de desarrollo previsto y si es necesario modificar la intervención pedagógica de los profesores. Asimismo, establecer las circunstancias que podrían justificar la permanencia de un alumno en el ciclo una vez transcurrido el período de tiempo normal.
- 5) Adecuar las orientaciones didácticas generales de la etapa a las características del centro y de los alumnos, con vistas a la adopción de *los criterios metodológicos más apropiados*.
- 6) Establecer los elementos básicos de la organización de los espacios del centro y del horario escolar de acuerdo con las posibilidades de las instalaciones y la disponibilidad de los profesores.

- 7) Acordar los tipos de materiales didácticos más apropiados y los criterios de su utilización.
- 8) Tomar las decisiones oportunas respecto a las áreas que tienen que configurar el marco de opcionalidad de los alumnos (a partir de la Enseñanza Secundaria).

c) *Tercer nivel de concreción.* Está constituido por las *Programaciones* que cada profesor o grupo de profesores realizan para guiar el trabajo de los alumnos sobre una determinada área curricular o para varias áreas, en el supuesto de un trabajo interdisciplinar. Los pasos a seguir serían:

- 1) Establecer los *Objetivos del Ciclo*, que son similares a los Objetivos Terminales de Área, pero referidos a contenidos más restringidos.
- 2) Distribuir los elementos de contenido ya seleccionados y secuenciados (segundo nivel de concreción) entre los ciclos (o niveles) que conforman la etapa.
- 3) Establecer las *unidades didácticas*, que precisan unos objetivos concretos, unos elementos de contenido, unas actividades de aprendizaje y unas actividades de evaluación.

8.4. SECUENCIACIÓN CURRICULAR

Todo lo indicado anteriormente queda resumido en el cuadro 7.

CUADRO 7

	1er. Nivel: Administración estatal		2do. Nivel: Centro educativo		3.º Nivel: Profesores	
Nivel de objetivos	Objetivos generales de Etapa	Objetivos generales de Área	Objetivos terminales de Área	Objetivos de ciclo	Objetivos concretos de Unidad didáctica	
Nivel de contenidos	Áreas curriculares	Contenidos de Áreas (Bloques de contenidos)	Selección del contenido del Centro y su secuenciación	Distribución de los contenidos en ciclos y/o niveles	Establecimiento de Unidades Didácticas	Determinar los contenidos de cada Unidad Didáctica
Nivel de actividades y de evaluación	Orientaciones didácticas generales		Establecer criterios de selección de actividades y de evaluación		Actividades de enseñanza y aprendizaje Actividades de Evaluación	

CAPÍTULO 7

CONCRECIÓN DE LA PROGRAMACIÓN (1) LOS OBJETIVOS

1. FINALIDADES Y OBJETIVOS GENERALES

Como acabamos de ver, en la programación de la enseñanza la primera tarea que se ha de afrontar es la formulación de objetivos 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 generales de etapa*, que establecen qué capacidades tratamos de desarrollar y conseguir en cada una de las etapas o períodos educativos (Educación Infantil, Educación Primaria...) Están formulados en forma de capacidades interrelacionadas, no como conductas mensurables, y no indican el grado de desarrollo, que será distinto en cada alumno. Por eso 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 dos ejemplos:

- a) «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».
- b) «Identificar y plantearse interrogantes y problemas a partir de la experiencia diaria, utilizando los conocimientos y los recursos disponibles para resolverlos de forma autónoma y creativa, o con la colaboración de otras personas, si es necesario».

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.

Por eso el siguiente paso consiste en concretar los *objetivos generales de área*, que son aquellos que corresponden a las distintas áreas de enseñanza. *Han de servir para conseguir los objetivos generales de etapa, por lo que son una parte o concreción de aquéllos*. La suma de los objetivos de todas las áreas ha de ser equivalente a los de la etapa, que se alcanzarán cuando se logre el dominio de los objetivos de todas y cada una de sus áreas. Una formulación

precisa de los objetivos generales de cada área ayudará al profesor a ser consciente de que su asignatura no es un fin en sí misma, sino un medio para educar al alumno.

2. OBJETIVOS TERMINALES

La primera fragmentación de los objetivos generales de área 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».

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, al ser más concretos, tienen un bajo nivel de abstracción. Cada uno de ellos ha de corresponder a una de las dimensiones del contenido (conceptos, procedimientos o valores).

Los objetivos concretos, al igual que los terminales, pueden ser *operativos o abiertos*. Seguidamente los estudiaremos por separado.

4. OBJETIVOS OPERATIVOS

Se llaman operativo s 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 operativo s 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 capacidad*, y el complemento directo indica el contenido u 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 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 los ocho ríos más importantes (*operatividad*) de la Península Ibérica (*condición*), en un mapa mudo (*condición*). Sólo se permite un error» (*criterio evaluador*).

A continuación se indican tres 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 el 90% de 80 palabras de entre las que habrá como mínimo dos que comiencen por cada una de las letras del abecedario.
- c) Dadas diez características culturales, escoger seis correspondientes a los esquimales.

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 una finalidad, no ante un objetivo.

Veamos ahora el siguiente objetivo: «Localizar las capitales españolas».

Primera pregunta: El verbo localizar, ¿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 localización? ¿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: localizar (*operatividad*) en un mapa mudo (*condición*) todas las capitales españolas con un margen de error máximo del 15 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 cuatro divisiones que requieran dividir un número entero de cuatro cifras por otro entero de dos cifras, resolver por lo menos tres».

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 tres. El objetivo, pues, está completo.

Podríamos cambiar el objetivo anterior por este otro: «Resolver al menos dos de las siguientes divisiones: $3.124 \div 14$; $2.431 \div 13$; $1.234 \div 11$; $4.321 \div 12$. También aquí hay operatividad con el verbo «resolver», hay condición materializada en las cuatro divisiones propuestas y el criterio evaluador consiste en resolver al menos 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.

No han faltado quienes han criticado estos objetivos al encuadrarlos en un marco estrictamente conductista. Es cierto que el conductismo, representado sobre todo por Skinner, ha contribuido a la degradación del quehacer educativo al reducir al hombre a una especie de robot, de acuerdo con las premisas materialistas de esta tendencia.

Sin embargo, la operatividad de los objetivos no desemboca necesariamente en el conductismo. Ningún fin educativo puede conocerse sin la operatividad; además, el carácter limitado del educador le obliga a conocer al alumno sólo por los resultados que éste manifiesta de manera que, a partir de ellos, infiere los fines educativos conseguidos por éste. Por eso es tan necesario tener claras las metas como los objetivos a cuyo través puedan ser alcanzadas.

Así por ejemplo, el objetivo que nos estamos proponiendo ahora podría quedar redactado así:

«Dados diez objetivos, diferenciar los que son operativos de los que no lo son, para lo cual se indicará en cada uno:

- a) Si identifica el resultado o actividad que el alumno ha de demostrar.
- b) Si tiene las condiciones necesarias para que el alumno pueda demostrar dicha actividad o resultado.
- c) Si define un criterio o norma para evaluar esa actividad o resultado.
- d) Sólo se permite un error.»

5. OBJETIVOS ABIERTOS

Los procesos abiertos constituyen un planteamiento complementario al modelo de objetivos operativos. 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 adónde 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 operativo, 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 referidos y compararlos con un standard 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 ...
- b) Organizar un debate sobre cómo funcionan las relaciones interpersonales en la clase.
- c) Recoger las noticias de la prensa del último mes sobre incendios forestales y analizarlas desde distintas perspectivas.
- d) Comentar y valorar 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. Caben juntos, o alternativamente, en el diseño curricular.

6. OBJETIVOS COMUNES E 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 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.

7. A MODO DE SÍNTESIS: TIPOS DE OBJETIVOS

1. *Por su amplitud o extensión*

- a. Objetivos generales
 - *De etapa*
 - *De área*
- b. Objetivos terminales
- c. Objetivos concretos

2. *Por su estructura*

- a. Objetivos operativos o cerrados
- b. Objetivos abiertos

3. *Por su nivel de exigencia*
 - a. Objetivos comunes o fundamentales
 - b. Objetivos individuales

8. 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 disgregue.

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 tienen 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. Ha sido el profesor García Hoz quien, a través de un profundo análisis del proceso intelectual, y mediante las investigaciones que ha realizado sobre el vocabulario común, ha abierto una vía para la integración de las enseñanzas, cuya aportación resume 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 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 porque 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.

El cuadro 8 recoge las funciones y los verbos más significativos propios de cada fase.

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 en página 102 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:

CUADRO 8

Fase	Funciones	Verbos significativos
Receptiva	Observación	Advertir, atender, buscar, contemplar, distinguir, examinar, fijarse, interesarse, mirar, notar, observar, percibir, ver, vigilar.
	Lectura	Interpretar, leer, traducir.
	Percepción oral	Escuchar.
	Audición	Oír.
	Identificación	Aprobar, calificar, confirmar, constatar, descubrir, encontrar, identificar, reconocer.
	Recuento	Aprobar, confirmar, descubrir, encontrar, reconocer.
Reflexiva	Análisis	Aislar, analizar, apartar, buscar, descomponer, diferenciar, distinguir, separar.
	Comparación (asimilación/diferenciación)	Agrupar, adjuntar, anteponer, articular, asignar, asimilar, clasificar, colocar, comparar, deducir, derivar, diferenciar, distinguir, enlazar, implicar, incluir, juntar, ordenar, organizar, reunir, situar.
	Valoración (Ordenación/Clasificación)	Apreciar, considerar, criticar, dudar, estimar, puntualizar, valorar. Clasificar, ordenar, organizar, situar.
	Cálculo/Inferencia	Calcular, dividir, enumerar, medir, multiplicar, repartir, restar, sumar, disponer, ordenar, agrupar, deducir, suponer, inferir.
	Decisión	Decidir, elegir, afirmar, negar, resolver, confirmar.
	Síntesis Resumen Definición	Sintetizar, definir, resumir, atribuir, determinar, concretar, escoger, excluir, fundir, limitar, reducir, simplificar, unificar, unir, esquematizar.

Fase	Funciones	Verbos significativos
Retentiva	Memorización Fijación Evocación	Fijar, evocar, memorizar, acordarse, recordar, adquirir, aprender, asegurar, interiorizar, asimilar, admitir, aprehender, integrar, incorporar.
Creativa	Extrapolación Generalización	Extrapolar, generalizar, ampliar, alargar, añadir, aportar, aumentar, avanzar, complicar, crecer, desarrollar, extender, intercalar, introducir, prolongar, terminar.
	Imaginación Originalidad	Imaginar, adivinar, figurar, proyectar, representar, suponer, prever.
	Cambio	Cambiar, alterar, anular, arreglar, convertir, corregir, intercalar, modificar, mejorar, perfeccionar, pulir, rectificar, reformar, rehacer, remediar, reparar, suplir, sustituir, transformar, variar.
	Interrogación	Preguntar, apelar, consultar, dialogar, proponer, referir, interrogar.
Expresiva simbólica	Expresión verbal (oral, escrita, objetiva y persuasiva)	Explicar, aclarar, anunciar, convencer, describir, enunciar, exponer, formular, indicar, justificar, manifestar, mostrar, narrar, opinar, precisar, presentar, señalar, sugerir, decir, dictar, nombrar, predicar, prometer, pronunciar, protestar, referir, reiterar, rogar, hablar, escribir, consignar, firmar, imprimir, publicar, redactar, reseñar, suscribir, titular, transcribir.
Expresiva práctica	Expresión técnica y artística. Trabajo	Adornar, embellecer, perfeccionar, colorear, confeccionar, diseñar, iluminar, ilustrar, pintar, rayar, dibujar, construir, armar, componer, constituir, deshacer, destruir, dirigir, ejecutar, elaborar, fabricar, formar, fundar, montar, operar, participar, preparar, producir, realizar, reconstruir, trabajar, cortar, serrar, aflojar, apretar, modelar, esculpir, practicar.
	Expresión ética (Obra bien hecha. Servicio)	Asumir, aceptar, comprometerse, avalar, exigirse, obligarse, responsabilizarse, ayudar, servir, socorrer, favorecer, defender, proteger, contribuir, dominarse, controlarse, moderarse, prescindir, afanarse, aplicarse, esforzarse, perseverar, confirmar, dar, compensar, restituir, respetar, contribuir, satisfacer, convivir, auxiliar, coadyuvar, confiar, obedecer, aguantar, colaborar, cooperar.

RELACIÓN DE VALORES

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 a los derechos humanos (a la vida, a la integridad física y mental, al honor, etc.).

Respeto a los derechos de Dios (vida religiosa).

Sociabilidad. Patriotismo. 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. Perseverancia. Constancia.

Paciencia. Serenidad. Alegría. Reciedumbre. Dominio de sí mismo.

Valentía. Audacia en el obrar. Sobriedad. Austeridad.

Sencillez. Tolerancia. Modestia. Humildad.

Ornato. Decoro. Sentido de la belleza.

Valores religiosos:

Hábitos específicamente religiosos. Hábitos 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 a 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 contribuir realmente a la formación humana, total, de sus estudiantes.

CAPÍTULO 8

CONCRECIÓN DE LA PROGRAMACIÓN (2) LAS ACTIVIDADES

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, la de alegría o felicidad.

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 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.

3. CRITERIOS PARA LA ELECCIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE LOS ALUMNOS

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

- a) Deben ser reconocidas como valiosas por el profesor y los alumnos.

- b) Deben cumplir, cada una, una función específica, de forma que no se programen porque sí.
- c) Deben ser apropiadas al grado de madurez y al momento psicoevolutivo del alumno que las realiza.
- d) Han de ser variadas (tipos diversificados de actividad).
- e) No tienen por qué responder sólo a un objetivo: una actividad puede estar comprendida en varios objetivos.
- f) Han de ser asequibles a las posibilidades del centro educativo y de la comunidad.
- g) 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, etc., en lugar de escuchar o rellenar fichas rutinarias.
- h) Deben permitir al alumno tomar decisiones razonables respecto a cómo desarrollarlas y ver las consecuencias de su elección.
- i) Cada actividad debe partir del conocimiento inmediatamente anterior que el alumno ha asimilado, y debe estar de acuerdo con su progresión en el aprendizaje.
- j) Una actividad que permita al alumno o le estimule a comprometerse en la investigación de las ideas, en las aplicaciones de procesos intelectuales o en problemas personales y sociales, es más importante que otra que no lo haga. Implicarse en las cuestiones que plantean la verdad, la justicia, la belleza, comprobar hipótesis, identificar supuestos, discutir la contaminación, la guerra y la paz, es más importante que hablar de Oceanía, por ejemplo.
- k) 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...
- l) 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.
- m) Deben contener en su realización el manejo de materiales y recursos que sean atractivos para los alumnos.
- n) Las actividades que estimulen a los estudiantes a examinar ideas o la aplicación de procesos intelectuales a nuevas situaciones, contextos o materias, son más valiosas que las que no establecen continuidad entre lo estudiado previamente y lo nuevo.
- o) Las actividades deben ofrecer al alumno la posibilidad de optar entre una muestra de ellas antes de realizarlas.
- p) Deben obligar a aceptar un cierto riesgo de éxito, fracaso y crítica, que puedan suponer salirse de caminos trillados y aprobados socialmente.
- q) Deben permitir la acogida de los intereses de los alumnos para que se comprometan de forma personal.
- r) Debe permitirse a los alumnos la realización de algunas actividades propuestas por ellos, aunque varíen un tanto sobre las propuestas por el profesor.
- s) Una actividad es mejor que otra si exige que los estudiantes escriban de nuevo, revisen y perfeccionen sus esfuerzos iniciales, en vez de aparecer como «tareas a completar», sin lugar para la crítica ni el perfeccionamiento progresivo, efectuándolas de una vez por todas.
- t) 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.

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 a 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.
 - La realización de informes periódicos a los alumnos sobre los resultados obtenidos por ellos.
 - Aplicar métodos de recuperación.
 - Colaborar con el resto del equipo orientador.
 - Participar en los departamentos.
 - Coordinar los trabajos en equipo.

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.

He aquí un posible elenco de actividades propias de cada una de las situaciones de aprendizaje:

5.1. ACTIVIDADES PROPIAS DEL GRUPO EXPOSITIVO

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 trabajos que se pueden utilizar
- Realización de síntesis
- 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 a alcanzar.

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.

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

5.4. 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:

- 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
- 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

5. ACTIVIDADES DEL ALUMNO EN FUNCIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE

Ya hemos indicado que el profesor García Hoz considera al alumno, en tanto que *persona*, como principio de actividad, y advierte que la actividad debe entenderse en su sentido *completo*: como actividad exterior que se refleja en las realizaciones «prácticas», pero también como actividad interior que se proyecta en una modificación, enriquecimiento o empobrecimiento espiritual, de la personalidad del hombre.

Ahora bien, ¿cómo podríamos tipificar las actividades según la función que cumplen en el proceso de aprendizaje activo? He aquí una posible clasificación al respecto, tomando como base las fases que caracterizan el modelo de aprendizaje del S.O.P.E. (García Hoz, v., 1982: 26-27) (ver cuadro 9)

CUADRO 9

Fases	Tipos de actividades
<i>Receptiva, reflexiva y expresiva simbólica.</i>	a) <i>Actividades de iniciación.</i> Son aquellas pro puestas por el profesor con la finalidad de <i>motivar y plantear el aprendizaje</i> o de ayudar al alumno a <i>enlazar con experiencias o conocimientos anteriores.</i> Ejemplos: <i>Discusiones</i> sobre un punto o tema relacionados con la Unidad <i>Presentación</i> de libros, láminas u objetos <i>Coloquios</i> sobre películas. programas de TV, <i>Excursiones</i> <i>Películas</i>
<i>Receptiva, reflexiva y expresiva simbólica.</i>	b) <i>Actividades de exploración.</i> Incluye el con junto de actividades más características de los métodos activos. Su finalidad es la de que los alumnos tengan oportunidad de obtener y elaborar la información a través del <i>descubrimiento personal.</i> Ejemplos: <i>observar</i> objetos, situaciones, animales, diagramas. <i>Medir, clasificar, coleccionar, leer, manipular, entrevistar, preguntar, comparar, dibujar, formular hipótesis,</i> etc.

Fases	Tipos de actividades
Reflexiva y expresiva simbólica.	c) <i>Actividades de integración.</i> Son aquellas, de carácter individual o grupal, que están encaminadas a que los escolares organicen y relacionen los datos obtenidos. Ejemplos: Hacer <i>resúmenes, esquemas, mapas conceptuales o mentales, tablas o cuadros, redes semánticas, murales, informes</i> orales o escritos. <i>Coloquios de síntesis</i> (puestas en común), etc. Queremos destacar la importancia de estas actividades. Los datos obtenidos por los alumnos en la fase anterior, si no se interrelacionan, quedan desconectados de la estructura original y serán aprendidos, no como <i>partes</i> de un <i>todo</i> , sino como <i>todos</i> aislados.
Creativa.	d) <i>Actividades de creación.</i> Son aquellas 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. Ejemplos: imaginar, crear, cambiar, generalizar, inventar, modificar, rectificar, proyectar.
Retentiva.	e) <i>Actividades de fijación.</i> Este tipo de actividades tiene como finalidad consolidar el aprendizaje, evitar el olvido. Suelen ser los ejercicios tradicionales y de memorización. Ejemplos: completar <i> cuestionarios</i> , completar <i> textos</i> , memorizar, repetir, repasar.
Expresión práctica y expresión simbólica.	f) <i>Actividades de aplicación.</i> Están encaminadas a proporcionar a los alumnos la ocasión de verificar, de comprobar sus propios descubrimientos o de hacer uso de lo aprendido. Ejemplos: Realizar <i> experiencias</i> , formular y/o resolver <i> problemas, escribir</i> .

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 la persona las que definan el tipo de actividades a realizar. Éstas actividades serían:

7.1. EL HECHO DE QUE CADA ESTUDIANTE TENGA 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.

7.2. EL HECHO DE QUE CADA ESTUDIANTE TENGA UNA PERSONALIDAD PECULIAR, DISTINTA DE LOS DEMÁS 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 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.

7.3. EL HECHO DE QUE CADA ESTUDIANTE SEA UN SER ABIERTO AL MUNDO QUE LE RODEA 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.

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 le permita su participación efectiva en la programación, realización y gobierno de las actividades colegiales.

7.5. EL HECHO DE QUE CADA ESTUDIANTE SEA HIJO DE DIOS OBLIGA AL CENTRO:

- A despertar y desarrollar en ellos un profundo sentido de su filiación divina, fundamento espiritual de toda la vida, que debe llevar a vivir en la práctica un clima de oración y frecuencia de sacramentos.
- Tomar conciencia de que Dios llama a todos a la santidad, cada uno en su propio estado, mostrando las exigencias que esto supone en la vida ordinaria.

8. MODELOS DE ACTIVIDADES DE LOS ALUMNOS DERIVADOS DE LOS DIVERSOS PROCEDIMIENTOS DIDÁCTICOS

La educación debe desenvolver todas las posibilidades de acción del alumno, a fin de llevarle a actuar en la realidad para enfrentar situaciones nuevas. Ello requiere que estas posibilidades sean ejercitadas por medio de un aprendizaje activo, a través del cual el alumno elabore su propio conocimiento y estructure su conducta, sin recibir pasivamente datos e informes totalmente estructurados y con la sola obligación de memorizarlos y repetidos sin la necesaria asimilación. La enseñanza activa habitúa al escolar al esfuerzo de la búsqueda, de la investigación, de la elaboración y de la reflexión. Esta manera activa de aprender -aprender por sí, y no sólo memorizar- predispone al educando para el trabajo: en la enseñanza activa aprender es trabajar.

A continuación se indican unos cuantos modelos de actividades derivadas de los diversos procedimientos didácticos, que favorecen la enseñanza activa:

- a) Observar fenómenos para descubrir en ellos algo singular o desconocido.
- b) Reunir datos para comprobar una realidad, formular problemas e hipótesis, realizar comparaciones, recopilaciones, exclusiones o caracterizaciones.
- c) Comprobar hechos o principios ya enunciados.
- d) Realizar experiencias y compilar datos para llegar al enunciado de principios o leyes, o para caracterizar hechos.
- e) Resolver, explicar o esclarecer investigaciones relacionadas con dificultades e indagaciones surgidas.
- f) Buscar nuevas soluciones para antiguos problemas o cuestiones, o solucionar cuestiones o problemas nuevos, para desarrollar la creatividad.
- g) Criticar aparatos u objetos de cara a lograr una mayor practicidad, eficiencia, economía o estética.
- h) Elaborar deducciones a partir de premisas dadas.
- i) Formular inducciones a partir de hechos o datos particulares presentados o recogidos por los propios alumnos.
- j) Descubrir analogías entre fenómenos diferentes.
- k) Propiciar actividades que exijan trabajo individual.
- l) Propiciar actividades que exijan trabajo grupal.

- m) Propiciar actividades que exijan debates y discusiones, de modo que se favorezca la cooperación intelectual de los alumnos entre sí y de éstos con el profesor.
- n) Estimular el diálogo entre unos y otros alumnos y entre alumnos y profesor.
- o) Poner trabajos que lleven al alumno a optar, elegir o decidirse, de forma que se desarrolle la iniciativa personal, se asuman responsabilidades y se gane confianza en sí mismo.
- p) Procurar establecer relaciones, cuando sea posible, entre los temas en estudio y las realidades de la vida social.
- q) Propiciar trabajos libres en los que el educando, por sí solo o con otros, pueda desarrollar planes de trabajo de su exclusiva iniciativa.
- r) Iniciar cualquier tipo de estudio, siempre que sea posible en contacto con la realidad.

9. ACTIVIDADES DEL PROFESOR

Todo profesor debe realizar -y en consecuencia programar- actividades pertenecientes a estos tres órdenes: motivación, explicación y orientación. No obstante, conviene hacer el mayor hincapié en que su principal actividad consiste en «hacer-hacer» a los alumnos.

a) *Motivación.* Dado que toda acción educativa debe apoyarse en la experiencia de los chicos, la primera tarea al programar la motivación consiste en averiguar qué experiencias comunes pueden utilizarse como estímulos para el aprendizaje o la orientación.

Por otra parte, es conveniente que los alumnos conozcan los objetivos que van a alcanzar en las distintas unidades, pues el saber de antemano lo que va a hacerse y dónde se va a llegar es muy motivante.

Hay que programar también el material que se considera estimulante y constituye un buen medio para la educación.

Es necesario prever en la programación, por último, de qué forma los chicos han de enterarse de los resultados de sus actividades del modo más inmediato, ya autocorrigiéndose ellos, ya haciéndolo con el profesor.

Para ampliar más este aspecto, véase el capítulo X.

b) *Explicación.* Aunque debe huirse categóricamente de la explicación como sistema, puesto que lo más importante es la actividad del alumno, no obstante deben preverse los puntos que, dentro de cada unidad, es conveniente explicar a grupos grandes, medios o pequeños, y los momentos destinados a posibles explicaciones individuales.

c) *Orientación a los alumnos.* La orientación o ayuda personal a los escolares es la principal actividad del profesor. Hay que mentalizarse de una vez para siempre que lo importante es el trabajo de los alumnos, y el educador fundamentalmente debe orientarles uno a uno para que aprendan a trabajar solos, de acuerdo con su propio ritmo, al que ha de adecuarse el plan de trabajo trazado por cada cual. Han de programarse, pues, el tiempo y el lugar en que el profesor ha de estar a disposición suya para este quehacer, que puede desarrollarse dentro o fuera de la clase mediante entrevistas personales.

d) *Algunos otros tipos de actividades* podrían ser:

- Preparar material.
- Buscar bibliografía.
- Elaborar material.
- Comentar.
- Esquematizar.
- Corregir.

- Coordinar grupos.
- Preparar salidas culturales.
- Seleccionar el método de agrupación.
- Moderar las intervenciones.
- Programar.
- Asistir a medios de formación renovadora.
- Observar a los alumnos.
- Investigar.
- Evaluar a los alumnos.
- Autoevaluarse.
- Sistematizar (seguir un determinado método).
- Dialogar.
- Resumir.
- Relacionar:
 - a) *dentro de la materia*;
 - b) con las demás materias;
 - c) con la vida misma.
- Sintetizar.
- Analizar.
- Ampliar.
- Aclarar dudas.
- Conocer a los alumnos lo más ampliamente posible

{ intelectualmente
 socialmente
 afectivamente
 familiarmente

10. ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

10.1. 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 plan de estudios y dirigidas preferentemente por los alumnos bajo la supervisión del profesor.

10.2. VALORES DE LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

a) *Reorientación social del ideal de la creatividad personal* (Ibáñez Martín, R., 1984: 138 y ss). 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 (Torrence, E., 1984).

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 general que sucede a 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 no-ética 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. Hoyes 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, aunque en ocasiones se presenten como riesgo de intromisión.

10.3. OBJETIVOS QUE PERSIGUEN LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

- 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 (Planchard, E., 1972; cap. 5).
- 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 (Hargreaves, D., 1979: 82).

10.4 CRITERIOS PREFERENTES EN EL ESTABLECIMIENTO DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

- 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 (Beaudot, A., 1973: 134).
- 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 auto-organización. Las mejores actividades son aque-

llas que desarrollan su iniciativa, su libertad, su solidaridad y, en su caso, su capacidad directiva (Turner, J., 1983).

- 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 (Cuenca, M., 1984).
- 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 (Femández, E., 1987).

10.5. ALGUNAS MODALIDADES DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

- a) Periódico escolar, dirigido y confeccionado fundamentalmente por los propios alumnos.
- b) 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.
- c) 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.
- d) Exposiciones: Todas las asignaturas pueden promover exposiciones de sus trabajos durante el año lectivo.
- e) 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.
- f) 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.
- g) Conferencias dirigidas a alumnos, padres de alumnos y profesores.

- h) 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.
- i) Visitas y excursiones culturales que sirvan, entre otras cosas, para conectar la realidad con la teoría.
- j) 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.
- k) 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.
- l) Club de artes plásticas, que congregaría a los alumnos con tendencias artísticas con el fin de poder desarrollar convenientemente sus habilidades.
- m) Club deportivo, que podría tener numerosas variantes:
 - Montañismo.
 - Fútbol.
 - Baloncesto.
 - Balonmano.
 - Etc.
- n) 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.
- o) 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.
- p) Grupo folklórico, que estudiaría el folklore nacional con sus costumbres, sus leyendas, su música, su gastronomía, etcétera.
- q) Clubs diversos (de filatelia, de fotografía, de aeromodelismo, etc.).
- r) Centro de estudios de la comunidad, que promovería el estudio histórico, económico, social, cultural, geográfico y religioso de la propia comunidad.
- s) Centro de asistencia social, que se encargaría de visitar a los enfermos y asistir con dinero, ropa, alimentos, etc. a las familias necesitadas.

CAPÍTULO 9

CONCRECIÓN DE LA PROGRAMACIÓN (3) MEDIOS Y RECURSOS MATERIALES

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 sistema educativo, 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 la Educación Personalizada, 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. Por otra parte no parece deseable una educación en la cual todo sea producto de la técnica. Junto a ella, necesariamente, actuará 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, 1988: 74-87).

2. MEDIOS DIDÁCTICOS

Para Alonso, C. y Gallego, D. (1993), es fundamental distinguir entre *medios de masa* y *medios de grupo*.

Los Medios de Masa son canales de difusión colectiva que se caracterizan por:

- a) La tecnología empleada, progresivamente compleja.
- b) La extensión de su audiencia (heterogénea y anónima).
- c) La unidireccionalidad del mensaje.
- d) El elevado costo de su producción.

Los medios de masa imprimen una misma mentalidad para que todos gregariamente sigan las mismas opiniones, frecuentemente manipuladas, y adopten un comportamiento de acuerdo con los valores transmitidos. Esto exige, como contrapartida, personas que tengan criterio, que sepan pensar, que hayan desarrollado una actitud crítica que tome como referencia una escala de valores éticos y trascendentes objetivos e integrados en su persona para evitar toda manipulación y pueda desarrollar su proyecto personal de vida que cada una se haya trazado libre y responsablemente. En este sentido la ignorancia es, quizá, el mayor

peligro. Ahora bien, por otra parte estos medios engrandecen al hombre, han provocado una especie de extensión del hombre en el universo, un superdesarrollo de sus sentidos y de su mente.

Por su parte, los *medios de grupo* son los que hacen posible una comunicación directa entre emisor y receptor de un mensaje o contenido abierto (es decir, que tiene que completarse con el diálogo) con un lenguaje múltiple (verbal, auditivo, icónico...) que hace brotar la experiencia de un grupo concreto y reducido, y permite participar y expresarse creativa y libremente, y desencadena un proceso de dinámica personal-social de intercambio.

La experiencia en común es muy importante. El profesor con apoyo de algún medio provoca la experiencia, pero se necesita la colaboración de todos para enriquecerla de contenido con las vivencias de cada uno. Por eso, la participación y expresión libre de los miembros es decisiva. Los medios didácticos materiales pueden convertirse en excelentes dinamizadores de un proceso de diálogo y debate de opiniones razonadas del que todos se enriquecen.

3. IDEAS BÁSICAS GENERALES SOBRE LA NECESIDAD FINES Y USO DE LOS MEDIOS DIDÁCTICOS MATERIALES

- Importante aspecto del quehacer docente, bastante abandonado.
- Principio básico: facilita el trabajo de los alumnos para que no necesiten constantemente la presencia física del profesor.
- Hay que destacar que el mejor material es el fabricado por los alumnos.
- Desde el punto de vista de la educación personalizada, el material facilita el trabajo independiente y en equipo, permitiendo al profesor dedicarse más a la preparación y control de las actividades escolares, y al contacto personal con los alumnos.
- El material es el nexo entre las palabras y la realidad. Su finalidad es:
 - a) Aproximar al alumno a la realidad de lo que se quiere enseñar, ofreciéndole una noción más exacta de lo que se estudia.
 - b) Motivar la clase.
 - c) Facilitar la comprensión de los hechos y conceptos, economizando esfuerzos.
 - d) Contribuir a la fijación del aprendizaje a través de la impresión viva y sugestiva que produce.
- Para que el material sea realmente un auxiliar eficaz debe:
 - a) Ser adecuado al asunto que se trate en la clase.
 - b) Ser de fácil aprehensión y manejo.
 - c) Estar en perfectas condiciones de funcionamiento (nada divierte y dispersa más al alumnado que los chascos en las demostraciones).
- Recomendaciones para el uso del material.
 - a) No debe exponerse todo el material desde el comienzo de la clase, ya que acabaría por ser indiferente. Ha de presentarse poco a poco.
 - b) El material destinado a una clase debe estar a mano: no perder tiempo en su búsqueda.
 - c) Antes de su utilización debe ser revisado su funcionamiento y posibilidades de uso.

4. CLASIFICACIÓN DEL MATERIAL DIDÁCTICO

- a) *Material impreso*: Sirve para la lectura y el estudio. Ejemplos: libros, revistas, fichas, periódicos...

- b) *Material de ejecución*: Destinado a producir algo: una redacción, una pintura, un aparato físico, ordenadores, impresoras...
- c) *Material audiovisual*: Estimula el aprendizaje mediante percepciones visuales, auditivas o mixtas: cine, TV, diapositivas, magnetófono, radio, cassette, láminas, grabados, ilustraciones, programas informáticos...
- d) *Material tridimensional*: La propia realidad o sus representaciones: un pez, una semilla, una catedral...

5. MATERIAL IMPRESO

5.1. 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.

5.2. LIBROS DE LECTURA

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

5.3. 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. Si se presentan programados, mejor.
- 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.

5.4. 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.

5.5. 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.

5.6. LIBROS O CUADERNOS DE CONTROL

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

5.7. LAS FICHAS

- Cualquier libro puede ser sustituido por fichas.
- Tienen la ventaja de su movilidad y adaptabilidad.
- Un fichero pueden estar construyéndolo profesor y alumno constantemente.
- Tipos de fichas (atendiendo al proceso completo del trabajo escolar):
 - a) Fichas de orientación (también llamadas fichas directivas, fichas-madre o fichas-guía): 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 recuperación: para alumnos con rendimiento insatisfactorio. Contienen las mismas ideas y ejercicios que las fichas de orientación e información, pero con diferente presentación.
 - e) Fichas de desarrollo, proacción o ampliación: para los más capaces: profundización, creatividad...

6. MATERIAL DE EJECUCIÓN

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, al que llamamos «material de ejecución».

Dentro del material se pueden distinguir, entre otros, los siguientes tipos:

- a) *Material de producción*: Aquí se incluyen todos aquellos medios o recursos que sirven para producir algo: Talleres, laboratorios, aulas de plástica y pretecnología, multicopista, fotocopidora, pequeña imprenta, aparatos (físicos, geométricos, geográficos...), maquetas...
- b) *Material auxiliar de operaciones de pensamiento*: se refiere a los ordenadores entendidos aquí como medios auxiliares de las operaciones mentales del hombre. Dada la importancia que este tipo de material tiene en la actualidad, le dedicaremos un epígrafe más adelante.

7. MATERIAL AUDIOVISUAL

7.1. IMAGEN Y EDUCACIÓN

Hoy, nuestro mundo aparece inundado de imágenes realizadas por medios técnicos que permiten su multiplicación casi indefinida y su transmisión por múltiples conductos y canales.

De acuerdo con Rodríguez Diéguez (1977), podemos señalar las siguientes funciones didácticas de la imagen:

- a) *Función motivadora*: La imagen capta la atención, rompe la monotonía, despierta el interés.
- b) *Función vicarial*: Sustituye la realidad inaccesible, lejana.
Otras veces la imagen suple a la palabra.
- c) *Función catalizadora*: El mensaje icónico puede «reorganizar» lo real facilitando experiencias didácticas.
- d) *Función informativa*: A través de las imágenes percibimos infinidad de datos.
- e) *Función explicativa*: Con imágenes podemos explicar un proceso, una relación, una secuencia temporal.
- f) *Función facilitadora redundante*: La imagen y el texto tienen el mismo mensaje, el mismo significado expresado de dos formas distintas.
- g) *Función estética*: Dar color a un texto, romper la monotonía.
- h) *Función comprobadora*: Imágenes que sirven para verificar una idea, un proceso.

7.2. RETROPROYECTOR

- Permite que el profesor siga en comunicación con los alumnos.
- Sus ventajas se derivan del hecho de unir los servicios del encerado clásico con los del aparato de proyección.

7.3 CINE

Las principales ventajas son:

- a) Facilita una intuición imposible de otra forma (microbios, células, etc.).
- b) Hace sensibles ciertos datos imposibles por la palabra (sistema nervioso, etc.).
- c) Facilita conocimientos imposibles de otra forma (fondo de los mares, etc.).
- d) Permite la dramatización (Historia, etc.).
 - Clase de cine: instructivo, formativo, recreativo.

Inconvenientes que presenta:

- a) Por lo sugestivo y emotivo que resulta, puede olvidarse su carácter de «medio» para convertirse en un fin.
- b) Resulta caro y poco generalizado.
- c) El profesor no se puede adaptar al alumno, por ser una enseñanza indirecta.

7.4. VIDEO

- Presenta las mismas ventajas que el cine. Además, resulta mucho más asequible que aquél, por la facilidad de grabar películas y reportajes, y por la proliferación de vídeo-clubs.
- Tiene asimismo los mismos inconvenientes que el cine.

7.5. RADIO

–Ventajas:

- a) Transmite acontecimientos actuales sin necesidad de
- b) asistir a ellos (sin pérdida de tiempo).
- c) Facilita la comunicación con los grandes maestros.
- d) Permite la dramatización (Historia, etc.).
- e) Permite la organización de cursos específicos diarios.
- f) Presenta estímulos disponibles.

–Inconvenientes:

- a) Resulta menos interesante que el cine y la TV (no participa la vista).
- b) El profesor no se puede adaptar al alumno por ser una enseñanza indirecta.
- c) Puede incurrirse en un verbalismo exagerado.

7.6. CASSETIE

- Resulta uno de los medios más útiles al permitir grabar y borrar.
- Puede sustituir a la presentación verbal hecha por el profesor.
- Ayuda a corregir hábitos defectuosos del lenguaje.
- Permite grabar programas interesantes de radio, TV, etc.
- Puede combinarse con un proyector de diapositivas, convirtiéndose en un audiovisual.
- Posee las ventajas de la radio, con mayor flexibilidad en su uso.
- Menos costoso que la radio (se pueden grabar y borrar permanentemente muchas cosas).

7.7. TELEVISIÓN

- Es el medio educativo moderno que presenta mayores posibilidades.
- No reemplaza al profesor; por el contrario, su eficacia depende del modo cómo es utilizada por el maestro.
- Una vez terminada una emisión, se puede realizar en clase alguna de las siguientes actividades:
 - a) Expresar ideas.
 - b) Discutir alternativas.
 - c) Aclarar cuestiones dudosas.
 - d) Desarrollar planes de grupos.
 - e) Llegar a decisiones.
 - f) Realizar aplicaciones prácticas.
 - g) Ofrecer oportunidades para proyectos individuales y de equipo.
 - h) Demostrar y experimentar.
 - i) Evaluar el aprendizaje de los escolares.

–Ventajas:

- a) Todas las del cine.
- b) Proporciona acontecimientos actuales sin pérdida de tiempo en su asistencia.
- c) Estímulos más disponibles que los del cine (grabaciones en vídeo...).
- d) Facilita la comunicación con los grandes maestros.
- e) Posibilidad de organizar cursos y programas específicos.

–Inconvenientes:

- a) Los del cine.
- b) Influjos menos permanentes que los del cine.
- c) Pasividad del alumno.
- d) El profesor no se puede adaptar al alumno por ser una enseñanza indirecta.

7.8. PROYECTOR DE DIAPOSITIVAS

–Ventajas:

- a) Las del cine.
- b) Permite la intervención del profesor.

–Inconvenientes:

- a) Resulta caro.
- b) Peligro de abuso, sustituyendo al profesor por la recepción pasiva de imágenes.

8. MATERIAL REALISTA O TRIDIMENSIONAL

- Es 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...

9. LA INFORMÁTICA EN LA EDUCACIÓN

9.1. IDEAS BÁSICAS

La informática ha revolucionado los sistemas de comunicación, administración y gestión de la sociedad actual a todos los niveles. Con certera visión, el profesor García Hoz (1988:79-84) afirma que la revolución electrónica significa esencialmente un enorme aumento en las posibilidades perceptivas que el hombre tiene. Supuesto que la percepción es la base de todo conocimiento, está claro que el desarrollo de la técnica informativa penetra hasta el interior mismo del hombre, interviniendo en sus procesos cognitivos.

El mundo está cambiando tan drásticamente, que no nos deja otra opción que cambiar profundamente nuestros conceptos y modelos educativos y mirar hacia delante, con el cuidado de conservar aquellos valores y dimensiones que realmente sean esenciales para el ser humano (Sáez Vacas, F. 1999: 3).

El ordenador, aunque constituya también un medio de información, su misión principal consiste en almacenar, ordenar, recuperar y manipular la información. Esto presenta grandes posibilidades, pero también grandes riesgos: posibilita la adquisición de noticias de realidades lejanas, lo cual puede alejar al ser humano del contacto con la realidad; posibilita la rapidez, seguridad y complejidad de combinar los datos recibidos y de la realización de todo tipo de cálculo, pero puede dejar marginada la propia actividad reflexiva del hombre, necesaria para la formulación de problemas, interpretación de resultados y visión cualitativa de la realidad, que va más allá de los puros aspectos cuantitativos.

Esto nos obliga a examinar atentamente esta tecnología que puede enriquecer extraordinariamente al hombre, pero también puede empobrecerle desde un punto de vista estrictamente humano. Como afirma Sáez Vacas, F. 1999: 4), hay que reconocer que los prodigios y las oportunidades que la herramienta tecnológica aporta a la educación no están

exentos de sombras, problemas y riesgos: incertidumbre, saturabilidad, volatilidad, vulnerabilidad.

Por lo que se refiere al profesor, pieza clave en el uso adecuado de los nuevos medios tecnológicos, debe readaptar su metodología y tener capacidad de integrar tales recursos para obtener mejor provecho de su trabajo. Con esto no queremos decir que baste con introducir una nueva disciplina en el currículo o de su reorganización. Nos referimos a algo más complejo que afectará a la mayor parte de las enseñanzas y a la forma misma en que se impartan.

9.2. EL ORDENADOR COMO MEDIO EDUCATIVO

El informe de la UNESCO (Delors y otros: 1996) clasifica el ámbito de la educación en cuatro vías del saber o aprendizajes fundamentales: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*. La explosión tecnológica afecta a los cuatro tipos de aprendizaje, porque, para bien o para mal, altera profundamente los procesos humanos del conocer, del hacer, del relacionarse y del ser (Sáez Vacas, F., 1999: 6).

Es palpable la actitud de aceptación de nuestros jóvenes hacia la informática. Si los observamos, podemos comprobar cómo se identifican con el ordenador, cómo lo integran en su mundo habitual y cómo se sirven de él para todo: están perfectamente «conectados» con la nueva cultura de la era electrónica. El ordenador ha entrado en el campo del aprendizaje de nuestros alumnos provocando una forma de adquisición de conocimientos diferente a la que ha sido tradicional. Los ordenadores ofrecen la posibilidad de que los alumnos puedan alcanzar nuevas destrezas, ser más creativos y llevar a cabo tareas de gran interés, facilitando su acceso a los lenguajes y al mundo de la computación. Se dice que el uso del ordenador hace que el aprendizaje sea más operativo, que posibilite una mayor variedad sensorial y conceptual, que se reduzca la fatiga, que exista una aproximación a los procesos cognitivos y que facilite la abstracción (Alonso, C., y Gallego, D.: 1993).

De entre las aplicaciones didácticas del ordenador, caben destacar las siguientes:

- a) Realizar un aprendizaje individualizado de todo tipo de conocimientos que permita a cada alumno avanzar al ritmo que sus características le permitan, sin interferir en el ritmo de los demás compañeros de clase.
- b) Proporcionar información básica o complementaria que pueda necesitar el alumno tanto en su estudio como en la realización de trabajos. Para ello puede servirse de vídeos, diapositivas...
- c) Permitir la configuración de programas de aprendizaje que procedan, una vez se le hayan suministrado los objetivos a conseguir y las capacidades y motivaciones de los alumnos a los que va dirigido. Estos programas especifican las correspondientes fuentes de información, actividades y demás recursos necesarios, correspondiendo al profesor el asesoramiento del trabajo de cada alumno.
- d) Resolver múltiples tareas de tipo administrativo y burocrático, liberando al profesorado de hacerlas para poder dedicarse más estrictamente a tareas de ayuda y orientación.
- e) Simular procesos científicos o sociales no accesibles en la realidad, conjugando la representación de figuras complejas, la animación y la capacidad de almacenamiento y manipulación de la información que el ordenador posee.
- f) Posibilitar música y sonido, permitiendo la grabación y reproducción simultánea de información escrita y oral, con las consecuencias educativas que pueden derivarse de esta acción.

En un interesante trabajo, Pellerey (1994) ofrece unos criterios de valoración del software didáctico que pueden resultar útiles a la hora de seleccionar el material de paso para los ordenadores:

- a) Destinatarios del programa

- b) Tipo de centro educativo para el que se ha confeccionado
- c) Claridad en los objetivos señalados
- d) Integración o no en una serie
- e) Coste
- f) Posibilidad de seguir el programa sin asistencia externa
- g) Tiempo medio necesario para seguir el programa
- h) Posibilidad de personalización de los objetivos
- i) Posibilidad de situar los objetivos en el conjunto de la actividad escolar
- j) Indicación de los conocimientos y aptitudes previas necesarias para seguir el programa
- k) Coherencia del programa con los objetivos señalados
- l) Adecuación a las posibilidades de los alumnos a quienes va dirigido
- m) Valor como estímulo a la actividad de los usuarios
- n) Posibilidad de ser utilizado por otros usuarios diferentes de aquellos para quienes se ha programado
- o) Claridad en las instrucciones para seguir el programa
- p) Posibilidad de que el usuario sea informado sistemáticamente de los resultados que va adquiriendo paso a paso
- q) Necesidad o conveniencia de este programa en el contexto de la enseñanza del centro.
- r) Adecuación coste-resultados.

Como conclusión pueden servir los resultados obtenidos por una reciente investigación cuasi-experimental llevada a cabo sobre el impacto del ordenador en el aula, realizado por el Instituto de Evaluación Idea (Aguirregomezcorra, M.: 2003), de cuyo informe podemos destacar:

- a) La valoración que hacen los expertos del uso de las tecnologías en la educación ha evolucionado a lo largo de estos años. De pensar que su uso era una garantía de mejores resultados en los alumnos se ha pasado a una visión más prudente: las tecnologías de la información tienen un gran potencial para favorecer el progreso de los alumnos y de los profesores, pero sólo si son utilizadas de forma apropiadas.
- b) Es necesario pensar en un nuevo modelo de enseñanza y de evaluación al incorporar el ordenador en el aula, ya que el sistema tradicional de evaluación es el principal obstáculo para una incorporación positiva. Los profesionales apuestan, además, por compaginar el ordenador con el libro de texto.
- c) Los resultados obtenidos manifiestan que los alumnos aprendieron más en el sistema tradicional que con la utilización del ordenador. Esto llevó a los autores del informe a formular la hipótesis de que los profesores tienen un modelo de enseñanza y aprendizaje tradicional que se caracteriza en buena parte por la existencia de un texto escrito, con unos conceptos que han de ser trabajados y memorizados, con unos ejercicios...Cuando este esquema se altera -dicen-, como sucede en la enseñanza con ordenador, los profesores desconfían de que el alumno haya aprendido lo suficiente.
- d) Respecto a los alumnos, el 45,8% señaló, al final de la experiencia, que el uso del ordenador es señal de calidad en la educación. El 55% aseguró que el estilo de enseñanza de los profesores es mejor en el sistema habitual, y el 45% afirmó que aprendieron mejor con este sistema.
- e) Los resultados académicos aumentan más, al utilizar el ordenador, entre alumnos con peor rendimiento (poco conocimiento de la materia y escaso interés) que en los restantes.

CAPÍTULO 10

CONCRECIÓN DE LA PROGRAMACIÓN (4) ESTRATEGIAS DE MOTIVACIÓN⁶

1. 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 el 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.

El fracaso de muchos educadores radica en que no motivan convenientemente sus clases, quedando así profesor y alumnos en distintos planos comunicados, es decir, el profesor queriendo dirigir el aprendizaje y los alumnos no queriendo aprender. 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 la 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 poner en actividad un interés o un motivo. El motivo es interior: es la

⁶ Un estudio más detallado y completo puede verse en nuestro libro *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos*, 5ª edición, edic. Rialp, Madrid, 2004.

razón íntima de la persona que le 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.

2. PRINCIPALES MOTIVOS

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.

3. LAS MOTIVACIONES EN LA CLASE

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 (ver cuadro 10).

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.

Si acostumbramos a un estudiante a hacer las cosas por dinero, no debe extrañarnos que el día de mañana sea un materialista, por lo menos nos arriesgamos a ello. (Corominas, F., 1991: 151-187).

CUADRO 10
Decisiones de un profesor para intentar que sus alumnos estudien

<i>Decisión</i>	<i>Nivel</i>	<i>Tipo de motivación</i>
Ofrecer un premio Amenazar con un castigo	1 \$\$	Extrínseca
Hacerles ver que tienen muchas posibilidades. Que están bien preparados.	2 YO	Intrínseca
Decirles que trabajar (en su caso estudiar) es una obligación moral grave Ofrecerle por algo concreto.	3 TÚ	Trascendente

4. LAS MOTIVACIONES Y LA EDUCACIÓN

Los motivos que hacen tomar decisiones a las personas, se mueven en tres planos (ver cuadro 11).

CUADRO 11

Motivaciones	Por razones
M1 = Extrínsecas	Materialistas (Tener)
M2 = Intrínsecas	Subjetivas (Saber)
M3 = Trascendentes	Los demás (Dar)

Toda decisión humana es debida a una motivación total:

$$M_{\text{total}} = M_1 + M_2 + M_3$$

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.

4.1. 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, dar valor relevante a la satisfacción de los sentidos. El materialismo, el consumismo y el ansia de dar

rienda ruelta al placer de los sentidos, por el mero hecho de satisfacerlos, serán el límite negativo de esta motivación. Será una consecuencia natural cuando se han sobrevalorado las cosas materiales (ver cuadro 12).

CUADRO 12
Motivaciones extrínsecas

<i>Acciones correctas</i>	<i>Acciones incorrectas</i>
Satisfacer nuestras necesidades materiales en límites justos	Caer en: consumismo cosas superfluas
Comer Vestir Cosas necesarias Divertirse	Exceso en la satisfacción de los sentidos: sexo, droga, gula, embriaguez

4.2. 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 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 (ver cuadro 13).

CUADRO 13
Motivaciones intrínsecas

<i>Acciones correctas</i>	<i>Acciones incorrectas</i>
Satisfacer nuestras necesidades intelectuales, en límites justos	Caer en: egoísmo, soberbia
Saber más Disfrutar aprendiendo Desarrollar un arte Mandar más	Ponerse uno mismo por encima de los demás

4.3. 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 religioso de la propia vida: realizar el fin para el que Dios otorga la vida a cada uno. Aquí desempeña un papel fundamental hacer algo por amistad, lealtad o amor a Dios o a otras personas. En realidad, sólo la referencia a Dios hace a la motivación totalmente trascendente, porque jerarquiza todos los motivos de actuación hacia el último motivo del actuar: realizar el propio destino alcanzando así el último fin y la felicidad más plena y perfecta.

El ejercicio de las virtudes, la aplicación de la teoría Z, el comportamiento ético y moral están 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 (ver cuadro 14).

CUADRO 14
Motivaciones trascendentes

<i>Acciones correctas</i>	<i>Acciones incorrectas</i>
Satisfacer las necesidades de otras personas	Ponerse uno mismo por encima de los demás
Actos de: Amistad Lealtad Generosidad Ayuda Amor	

5. MOTIVACIÓN INICIAL Y DE DESARROLLO

La motivación inicial es la que se emplea al comienzo de la clase. Se pretende con ella predisponer a los alumnos para que ejecuten debidamente las actividades que han de ser realizadas a partir de ese momento. Esta motivación es necesaria pero insuficiente. Se hace preciso mantener vivo el interés de los escolares a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, lo cual es posible con la motivación de desarrollo, que es la que se emplea a lo largo de la clase. Su misión consiste en renovar constantemente el interés para que el esfuerzo no decaiga. En este sentido puede afirmarse que la mejor forma de mantener motivados a los alumnos es conseguir que las clases sean participativas mediante la práctica de debates, coloquios, trabajos en equipo, etc.

6. LOS ALUMNOS Y LA MOTIVACIÓN

No todos los alumnos tienen la misma capacidad para interesarse por los estudios y aplicarse con afán a los trabajos escolares. Las investigaciones hechas por Bender en Dartmouth le llevaron a proponer la siguiente clasificación (citado por Mattos, L. A., 1974, 146):

- a) Alumnos exuberantes, espontáneamente inspirados y automotivados, que aparecen en la proporción del 5 por 100 en las clases comunes.

- b) Alumnos concienzudos y esforzados, menos brillantes que los anteriores, pero capaces de esfuerzo prolongado para conseguir aprender. Tienen elevada conciencia de su deber como estudiantes y lo hacen seriamente. Se dan en la proporción del 15 por 100.
- c) Alumnos dependientes, inertes cuando se les abandona a sí mismos, pero fáciles de ser llevados, respondiendo con entusiasmo a los incentivos de un buen profesor. Constituyen el 60 por 100 de la clase.
- d) Alumnos vacilantes e inconstantes, incapaces de un interés duradero y prolongado. Se desaniman fácilmente. Su interés es como fuego de hojarasca, pronto a extinguirse si el profesor no lo estimula a base de mantener un ritmo intenso de motivación en sus clases. Totalizan el 15 por 100 de la población estudiantil.
- e) Alumnos abúlicos, resistentes a cualquier incentivo motivador: son casos difíciles para la motivación, y se dan en la proporción del 5 por 100.

Estas conclusiones indican con claridad la gran influencia que el profesor desempeña en el aprendizaje de la mayoría de los alumnos.

7. FUENTES DE MOTIVACIÓN

Las fuentes de motivación constituyen elementos, factores o circunstancias que despiertan en el alumno algún motivo. Estas fuentes, que son como manantiales desde donde pueden surgir fuerzas de comportamiento, se confunden usualmente con las técnicas, por lo mismo que éstas tienen que afirmarse en aquéllas. Así, toda técnica de motivación procura aprovechar las posibilidades energéticas de las fuentes, para indicar y orientar los esfuerzos del alumno en el aprendizaje.

Las principales fuentes de motivación son:

- a) La personalidad del profesor: su presencia física, su voz, su entusiasmo, su dinamismo, su firmeza y seguridad; en fin, una personalidad sugestiva y estimulante, con acentuadas características del liderazgo democrático.
- b) El material didáctico utilizado, que haga el asunto más concreto, intuitivo e interesante.
- c) El método o modalidades prácticas de trabajo empleados por el profesor: debates, trabajos por grupos, coloquios e interrogatorios, enseñanza participativa, etc.
- d) La propia materia de enseñanza, bien programada, presentada en forma de mensajes significativos relacionados con los intereses y necesidades de los alumnos.
- e) Las necesidades del educando, que pueden ser de naturaleza biológica, psicológica o social.
- f) La curiosidad natural del ser humano.
- g) La aprobación social.
- h) La actividad lúdica.
- i) Los acontecimientos de actualidad.
- j) Las referencias sobrenaturales.
- k) El deseo de evitar fracasos y castigos.
- l) La tendencia a la experimentación.
- m) El deseo de ser eficiente.
- n) El afán de distinguirse.
- o) Las aspiraciones.
- p) La competición.

Dentro de estas fuentes tal vez destaque la referida a la personalidad del profesor. En este sentido, el profesor Aquilino Polaino distingue cuatro tipos de profesores, a saber:

- a) El que vale, pero no vale lo que enseña. Puede ser admirado, pero no imitado por sus alumnos. No vale lo que enseña porque no tiene ilusión, no se pone al día porque para él enseñar no es un valor, aunque él valga.
- b) El que no vale y además no vale lo que enseña. Es un pseudoprofesor, una contradicción sangrante.
- c) El que no vale, pero sí vale lo que enseña: buen profesor y pésima persona. Tampoco es admisible por la importancia del aprendizaje observacional de los alumnos, quienes aprenden mucho de lo que ven (fray ejemplo). Efectivamente, un profesor no sólo enseña su materia: enseña «todo él», transfiere, sin quererlo, su propia conducta como paradigma a imitar por los alumnos.
- d) El que vale y además vale lo que enseña. Enseña y educa. Transfiere todo: ciencia y estilo conductual, sabiduría y personalidad. Para él la enseñanza es un valor y contagia este valor a los que enseña. Por eso el aprendizaje es también un valor: enseñanza y aprendizaje terminan siendo el mismo e idéntico valor.

8. 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 obtenidas de ella por nosotros.

8.1. LAS GRANDES MOTIVACIONES HUMANAS SEGÚN GARCÍA HOZ

Según dijimos en su momento, los motivos básicos de la persona son tres:

- a) *El deseo de seguridad*: vivencia de la radical limitación del ser humano.
- b) *El sentimiento de dignidad*: conciencia de sentirse superior a lo que es pura naturaleza.
- c) *La solidaridad*: manifestación de la apertura de la persona, que va desde «entender» hasta la entrega por amor.

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 García Hoz.

- a) Con respecto al deseo de seguridad y sentimiento de dignidad hay que enumerar, en primer lugar, todo lo relacionado con los *intereses y necesidades de los alumnos*. En este sentido cabe afirmar:

1. Se deben relacionar los temas a tratar con los intereses y problemas propios de cada edad o fase de la vida, siempre que sea posible. De esta forma se evita que las clases se conviertan en un conjunto de datos muertos y sin sentido para el alumno.
 2. Hay que partir de hechos o acontecimientos de la actualidad que tienen marcada relevancia para el alumno.
 3. 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.
 4. Todo ser humano tiene determinadas aspiraciones. Si el profesor indaga las aspiraciones de sus alumnos, podrá 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.
 5. El profesor debe explorar los muchos motivos que están presentes en cada educando. Hay que tener en cuenta las diferencias individuales en la motivación.
- b) Relacionados también con los *tres motivos* que señala García Hoz están *los valores* de la persona, pudiéndose afirmar en este sentido que:
6. La motivación es el efecto del descubrimiento de un valor. A cada uno le motiva lo que para él vale. Entre motivo y valor no hay diferencia.
 7. Se hace necesario conseguir que los alumnos reconozcan el valor que tiene cada materia, tanto a nivel personal como social: su funcionalidad, su articulación con la realidad, su contribución a la propia cultura y a la solución de muchos interrogantes y problemas reales, etc.
 8. Conviene conseguir que el escolar se comprometa en la realización de sus tareas o trabajos.
 9. Motivar es predisponer a los alumnos para el esfuerzo. Es 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 internos: los sobrenaturales -agradar a Dios con el propio trabajo- y los humanos nobles, como sentir la satisfacción del cumplimiento del propio deber y de realizar un trabajo bien hecho, o la alegría de servir y sentirse capaces de hacer algo útil para los demás.

8.2. 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:

1. Una de las motivaciones más poderosas es la conciencia de éxito por parte del alumno. Todos los que se arriesgan a grandes fracasos consiguen grandes fracasos, y al revés: éxito genera éxito. Los profesores tienen que convencerse de que, cuanto más suspenden, aumentan 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.

2. 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 indicarles 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.

El registro de los progresos en la consecución de las metas propuestas suele aumentar la motivación intrínseca, así como el conocimiento de las causas del éxito o del fracaso en una tarea determinada.

3. Las actividades deben graduarse de tal forma que, a partir de las más fáciles, el alumno vaya obteniendo éxitos sucesivos. El grado de dificultad de la tarea ha de ser el adecuado, favoreciendo el «próximo paso» de los alumnos. Si la exigencia es poca porque la tarea es percibida como muy fácil, los alumnos (especialmente los más brillantes, que reaccionan ante el reto) pierden interés. Si la dificultad es excesiva porque la tarea es percibida como muy difícil, pierden así mismo el interés todos los alumnos, especialmente los menos capaces. Por eso la motivación consiste en estimular el esfuerzo y en establecer una dificultad razonable para que una tarea sea posible, incrementando poco a poco esa dificultad a medida que los alumnos vayan perdiendo el miedo al fracaso.

4. 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. 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:

1. 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).
2. Los objetos o situaciones que presenten muy poca o demasiada complejidad o novedad provocarán una conducta de búsqueda de información menor que los estímulos de novedad y complejidad moderadas.

3. Hemos de dar oportunidades a los alumnos de explorar visualmente estructuras y objetos relacionados con las unidades de enseñanza que han de aprender.
4. Las unidades de enseñanza que programemos deben alentar a los alumnos a manipular objetos, manejar materiales y realizar experimentos.
5. Debemos intentar sacar el mayor provecho de los aspectos manipulativos y exploratorios de las tareas que ha de realizar el alumno.

8.4. 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 que 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:

1. 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.
2. El uso de reforzamientos en las instituciones educativas es inevitable. Las personas favorecen la repetición de determinadas conductas simplemente interactuando entre sí.
3. No se deben emplear recompensas externas en tareas que anteriormente se han aprendido sólo por su interés intrínseco.
4. 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.
5. 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 les necesita.
6. 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.
 - La alabanza inmerecida puede producir algo positivo.
 - El reproche inmerecido no produce nada positivo.
 - 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.
 - Cuidar la inconsistencia y arbitrariedad.

- El castigo suele tener múltiples efectos secundarios:
 - Conflicto entre la respuesta que él mismo provoca y la que lo evita.
 - Sentimientos de miedo y ansiedad.
 - Conductas de escapismo.
- 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 su por qué.
 - Sea proporcional a la falta
 - Sirva para que el alumno mejore

8.5. 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 sobreestimado 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 conducta.

Algunas consecuencias prácticas de esta teoría pueden ser las siguientes:

1. 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.
2. Debemos utilizar la fuerza, las amenazas o sobornos lo menos posible para hacer que los alumnos se comporten como queremos que lo hagan. Si sus conductas han de ser bastante permanentes, los alumnos deben creer que las desarrollan por sí mismos.
3. Demos oportunidades a los alumnos para que hablen de lo que les desconcierta y parece ser contradictorio. Hemos de explicarles que esos estados de confusión son una fuente muy rica de conocimiento si se exploran a fondo.
4. 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.
5. La curiosidad, como medio de motivación intrínseca, se manifiesta en aquellas actividades que suministran a los alumnos información o ideas sorprendentes, incongruentes, novedosas, inesperadas o discrepantes que producen en él un conflicto conceptual en forma de sorpresa y perplejidad, al provocar la ruptura de su equilibrio intelectual, motivándole a la exploración de rutas nuevas para superar el problema. De ahí que sea bueno utilizar:
 - El método de aprendizaje por descubrimiento.
 - Establecer debates sobre problemas específicos, ya que crearán incertidumbre sobre la posición que pueda ser mejor.
 - Realizar experimentos que dan resultados inesperados.

- Proponer interpretaciones diversas de hechos y sucesos, suscitando así preguntas sobre qué interpretación es mejor.

8.6. 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 «desperdicio»).

De esta teoría se pueden desprender algunos aspectos prácticos para el aula, como los siguientes:

1. 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.
2. 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.
3. 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.
4. Algunos ejemplos de prácticas escolares que pueden provocar «indefensión aprendida» son:
 - a) Una utilización incoherente o perjudicial de recompensas y castigos por parte de los profesores:
 - b) La administración de recompensas y castigos que *no son* equiparables al éxito alcanzado o a la infracción cometida.
 - c) Cambios acusados en el humor y la conducta del profesor.
 - d) La asignación continua de tareas que siempre dan como resultado un fracaso del alumno.

- e) Una falta de estructuración del programa educativo, de los procedimientos y de las técnicas utilizados.

8.7. METODOLOGÍA OPERATIVA Y PARTICIPATIVA

Son numerosas las investigaciones que demuestran la *superioridad de la metodología operativa y participativa sobre la metodología pasiva en el aprendizaje*⁷. Por eso, de cara a la motivación cabe indicar:

1. 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.
2. El alumno aprende más por lo que hace que por lo que oye.
3. Las tareas creativas son más motivadoras que las repetitivas.
4. 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.
5. Hay que partir de la propia experiencia para llegar a la formulación de teorías y leyes, para lo cual:
 - Insertar ocurrencias, hechos y situaciones ocasionales de la vida real de los alumnos en el desarrollo del tema correspondiente.
 - 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.
6. Hay que desterrar el excesivo verbalismo en las clases y sustituido 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.
7. 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.

8.8. EL PROFESOR: AUTORES VARIOS

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:

1. El profesor que posee las adecuadas cualidades humanas y profesionales consigue que sus alumnos estén más motivados. En este sentido cabe afirmar que:

⁷ 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, 4º edición

- La atmósfera interpersonal de comunicación en la que se desenvuelve la tarea ha de permitir al alumno sentirse apoyado cálida y honestamente, respetado como persona y capaz de dirigir y orientar su propia acción.
 - 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
2. 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 ayudarle y hace todo lo posible para orientarle adecuadamente.
 3. 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 auto apreciación 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 poco inteligentes.
 Por otra parte las actitudes de los profesores hacia los alumnos ejercen una influencia potencialmente poderosa sobre el comportamiento de éstos.
 4. 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.

9. ORGANIZACIÓN MOTIVACIONAL DE LA ENSEÑANZA

Seguindo a Alonso Tapia, J. (1991, 45-50), la organización motivacional de la enseñanza se basa en cinco factores cuya correcta utilización por parte del profesor facilitan 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 autonomía y responsabilidad personal.

De acuerdo, pues, con este horizonte, exponemos a continuación los cinco factores antes aludidos, con sus correspondientes consecuencias didácticas.

Factor 1º: la forma de 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.* Aquí caben las siguientes estrategias, 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?»
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:
 - 2.1. *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».
 - 2.2. *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».

Factor 2º: la forma de 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 la evaluación de cada alumno de los resultados globales obtenidos por el grupo.*
Está demostrado (Pardo Merino y Alonso Tapia, 1990) 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: «Realizar en equipos de tres alumnos un mapa conceptual sobre un determinado tema».
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 autonomía.* Ejemplo: «Dados cuatro temas por el profesor, que los equipos del ejemplo anterior elijan uno sobre el que han de realizar el mapa conceptual».

Factor 3º: Mensajes que el profesor da a los alumnos, y que constituyen uno de los elementos centrales en la instrucción desde el punto de vista motivacional. 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: «Siguiendo con el ejemplo del trabajo por equipos, se les indicaría a los alumnos que el objetivo es que aprendan a hacer mapas conceptuales, pero que no importa si cuando terminen

no está bien hecho: lo importante es que justifiquen lo que han incluido en el mapa y lo que no, y cómo han relacionado los conceptos, ya que así se les podrán corregir los posibles fallos y por tanto se les puede ayudar a aprender»

1.2. *Durante: Orientar hacia la búsqueda y comprobación de posibles medios de superar las dificultades, dividiendo la tarea en pasos, para que eviten pensar que no pueden superarlas.* Ejemplo: «Según va comprobando el profesor cómo trabaja cada equipo, 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

1.4. *Ejemplo:*

- Si el resultado ha sido correcto: «Muy bien, el mapa conceptual está bien hecho, pero ¿qué habéis aprendido? ¿Por qué hay que relacionar unos conceptos con otros? ¿Por qué unos conceptos van más arriba y otros más abajo?, 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. 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. Hecho esto, les felicita porque han aprendido) ».

2. *Promover explícitamente la adquisición de los siguientes aprendizajes:*

2.1. *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.

2.2. *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».

2.3. *La toma de conciencia de los factores que les hace 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 desanimáis, y al final termináis resolviéndolo normalmente».

Factor 4º: El modelado que el profesor puede hacer sobre la forma de 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:
2. 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, pero menos que mañana»; etc.

Factor 5º: En relación con la evaluación:

1. Organizar las evaluaciones a lo largo del curso de forma que:

1.1. Los alumnos las consideren 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 mismo, 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.
- En la medida de lo posible, no dar sólo notas, sino, además, información cualitativa relativa a lo que el alumno necesita corregir o aprender.
- En la medida de lo posible, acompañar la comunicación de los resultados con los mensajes pertinentes para optimizar la confianza del alumno en sus posibilidades.
- En cualquier caso, no dar públicamente la información sobre la evaluación.

CAPÍTULO 11

CONCRECIÓN DE LA PROGRAMACIÓN (5): LA EVALUACIÓN

1. BASES DE LA EVALUACIÓN

En lenguaje coloquial, la palabra «evaluación» suele entenderse como 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 más en *el proceso* que 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:

1º) Explicitar los objetivos perseguidos, que han de cubrir todo el campo de la educación. Estos objetivos, de acuerdo con la taxonomía de García Hoz (1986), obtenida como consecuencia de una importante investigación experimental, y respondiendo a las exigencias de una educación personalizada, se refieren a tres grandes campos o áreas:

- La adquisición de conocimientos
- El desarrollo de las funciones del pensar (aptitudes o capacidades)
- La promoción de valores

Nótese la similitud entre estos contenidos, obtenidos de modo científico, y los que declara la psicología cognitiva actual al referirse a:

- La adquisición de conceptos (saber *qué* hay que aprender)
- La adquisición de procedimientos (saber *cómo* hay que aprender)
- La adquisición de valores y actitudes (dimensión ética y trascendente de la persona).

2º) 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 ha sido o no suficiente
- Si el rendimiento 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. 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 -recuperación- que le lleven a alcanzar la satisfactoriedad en el rendimiento, y no sólo la suficiencia.

Por último, es fundamental el seguimiento del proceso diseñado para dicha retroacción. Sin seguimiento, la recuperación no dará resultado.

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 personales, por otra. Efectivamente, la evaluación nos indica si cada escolar va superando los objetivos 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 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 propuestos, y en consecuencia podrán proponerse soluciones para paliar dichas deficiencias. El profesor se preguntará si los objetivos que propuso fueron previstos en función de las posibilidades de aprendizaje del grupo de 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) En consecuencia, podemos y debemos adoptar una decisión con respecto a las causas que impidieron el logro total de los objetivos previstos. De poco nos serviría conocer dichas causas si después no ponemos el oportuno remedio. Así, si sabemos que los objetivos eran elevados, habrá que rebajarlos, o viceversa. Lo que no debe hacerse es continuar con otras unidades cuando la mayoría de los alumnos desconocen las anteriores.

f) 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 dificulta o impide 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.

g) La comprobación del rendimiento que origina la evaluación favorece el agrupamiento de alumnos, sirve para promoverlos de nivel fase, ayuda a descubrir aptitudes, intereses y presuntas vocaciones, identifica diferencias individuales y, en fin, favorece la personalización en el tratamiento educativo.

h) La evaluación permite poseer un conocimiento inicial de las capacidades del alumno lo más exacto posible, al estar apoyado en instrumentos de diagnóstico tipificados.

3. CONTENIDO DE LA EVALUACIÓN

La evaluación de los estudiantes debe comprender todos los aspectos incluidos en el concepto de persona: sus características, sus dimensiones...Al ser éste un tratado de Didáctica, nosotros aquí nos vamos a referir a la evaluación de los contenidos de la enseñanza, ya que la evaluación de otros aspectos de la persona (rasgos de personalidad, intereses, etc.) escapan normalmente al quehacer propio de un profesor, al ser realizada por expertos. En consecuencia, es necesario evaluar, según hemos visto:

- 3.1. Los conocimientos o contenidos conceptuales: hechos, principios, leyes...
- 3.2. 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.
- 3.3. Los valores y actitudes adquiridos y practicados.

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.

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, codificada y organizada, almacenarla, recuperarla, etc. (Lacasa, 1994). 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 académico 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 del 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.

4. SISTEMAS DE EVALUACIÓN

La evaluación puede y debe realizarse de tres formas distintas: heteroevaluación, autoevaluación y evaluación mixta, según quien sea el encargado de evaluar.

4.1. HETEROEVALUACIÓN

La heteroevaluación consiste en la valoración del rendimiento escolar 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 que el profesor evalúe a cada escolar uno a uno, o al grupo de alumnos como tal.

4.2. AUTOEVALUACIÓN

La autoevaluación consiste en la valoración, por parte del propio alumno, del rendimiento educativo que ha obtenido.

Puede realizarse también de modo individual y colectivo. La autoevaluación individual se da cuando cada escolar evalúa su trabajo de modo independiente. Por el contrario, cuando

el profesor u otra persona da los resultados o respuestas de un determinado ejercicio o conducta a un grupo de alumnos para que éstos valoren sus realizaciones, la autoevaluación es colectiva.

4.2.1. El porqué de la autoevaluación

La primera pregunta que surge al respecto es: ¿pueden los alumnos autoevaluarse? En principio, cualquier escolar puede 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» (Poblador Diéguez, A., y otros, 1976: 79).

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: 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... Este conocimiento previo de sí mismo 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: 3).

Y es que, en fin, resulta «difícil mejorar en lo que se está haciendo, a menos que se conozcan los resultados del propio esfuerzo. Sin este conocimiento se tendería a repetir los mismos errores y, con ello, a reforzarlos... Los hallazgos de la investigación apoyan la hipótesis de que el conocimiento de los resultados por parte del alumno mejora su aprendizaje» (Sawin, E. I., 1970: 236).

4.2.2. Qué deber 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.

La primera pregunta, pues, consistirá en saber «cuáles deben ser los objetivos específicos de la enseñanza cuando el propósito del profesor es ayudar a los alumnos a mejorar sus aptitudes para evaluarse a sí mismos» (Sawin, E. I., 1970: 245). Helos aquí:

- Hacer ver al alumno que las generalizaciones son falsas si se basan en un solo caso. El hecho de saber resolver un problema de división no significa que se sepan resolver todos.
- Enseñarle a distinguir cuándo la evidencia es o no representativa para la evaluación que ha realizado. Si el objetivo concreto de una actividad consistía, por ejemplo, en saber los principales ríos de España, no deberá entender que lo ha conseguido si sólo aprende la mitad.

- Hacerle comprender que sus propias creencias sobre lo que puede o no puede hacer quizá sean inexactas, y que es necesario que las evidencias que obtenga, las contraste a menudo con las logradas por otros observadores, para mayor validez y objetividad.
- Aconsejarle que necesita comprender que los instrumentos o procedimientos de evaluación que usa son independientes del aspecto evaluado. Por ejemplo, puede ser reacio a evaluar una materia sólo porque no le gustó lo que de ella estudió el curso anterior.
- Convencerle de que es capaz de realizar análisis sencillos del contenido de su propio trabajo. Se le puede sugerir, por ejemplo, que cuente el número de veces que empezó una frase con minúscula en los trabajos escritos que ha hecho durante un día.

La segunda pregunta se refiere a las orientaciones que el profesor puede proporcionar a sus escolares sobre las aptitudes o características que deben tratar de evaluar. En general, los resultados que obtengan respecto a sí mismo 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, y considerar la evaluación como algo normal y no extraordinario.

La tercera pregunta hace referencia a cómo organizar las condiciones de aprendizaje de forma que los alumnos consigan los objetivos de la autoevaluación. He aquí las 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 decir 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 de 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.

4.3. EVALUACIÓN MIXTA

La evaluación mixta tiene lugar cuando el profesor y el alumno evalúan en común las actividades o rendimiento de éste. Se trata de una evaluación conjunta que tiene lugar cuando

ambos analizan determinadas tareas o rendimientos. 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.

4.4. AUTOEVALUACIÓN DEL PROFESOR

La investigación de los factores que afectan al rendimiento del profesor realizada por Swinford 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 regresar 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.

Esta lista de principios comprendería dos sectores: el relacionado consigo mismo y el relacionado con sus alumnos.

Por lo que respecta al sector relacionado consigo mismo, pueden destacarse los siguientes principios o preguntas a modo indicativo (Poblador Diéguez, A., y otros, 1976: 88-90):

- ¿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?
- ¿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?

En cuanto al sector que hace referencia a la relación del profesor con sus alumnos, cabrían las siguientes preguntas, también a título indicativo:

- ¿Proporciono a cada alumno la ayuda y orientación que precisa?
- ¿Soy sensible al mundo privado de los alumnos, particularmente en la medida 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?

5. TIPOS DE EVALUACIÓN

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, cuya finalidad es comprobar el grado de aprovechamiento y el nivel alcanzado por los alumnos, así como examinar el grado de eficacia de los elementos educativos puestos en juego.

5.1.1. 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, antes de que éste dé comienzo.

Se trata de una serie de pruebas que tienen por finalidad conocer el punto de partida de los alumnos -diagnóstico- para poder predecir los resultados y seleccionar, de forma realista, los objetivos 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 última-mente, porque se ve muy claro que una programación sólo es eficaz cuando parte de situaciones concretas y se adapta a unas ne-cesidades 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 (escala de instrucción), capaces de medir el rendimiento 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. En este campo se deben usar pruebas o tests indicadores de la madurez intelectual de los escolares y del dominio que tienen de la forma de procesar la información en función de los procedimientos que utilizan para aprender. El diagnóstico aptitudinal se basa fundamentalmente en la medida de la inteligencia, pero se completa con exploraciones en torno a los intereses, hábitos, destrezas y estrategias. De ahí que sea muy recomendable que se apliquen en distintos momentos:

- Tests de inteligencia(s).
- Cuestionario de personalidad e intereses, para lograr que el diagnóstico sea fiable.
- Escala de Estrategias de aprendizaje.

A partir de estos dos diagnósticos -el de dominio cognitivo y el aptitudinal-, se pueden predecir los rendimientos con muchas posibilidades de acierto y, por lo tanto, introducir, de partida, todas las correcciones necesarias en la programación docente para hacer viable el éxito final de todos los alumnos, si se tiene en cuenta que el esfuerzo que ha de poner cada estudiante es un factor que le permite acceder a los niveles exigidos. La predicción de rendimientos se facilita enormemente con el uso de tablas adecuadas.

En el momento en que se disponga de tablas suficientes, la tarea de la predicción será un ejercicio habitual en todos los profesores, dado que les servirán de pauta en su trabajo de programación, cuando ésta quiera ser personalizada.

No obstante, hay un tipo de diagnóstico y predicción de carácter intuitivo que ofrece muy buenos resultados pedagógicos y no exige muchos cálculos. Se trata del diagnóstico y predicción enfocados hacia el proyecto educativo de cada escolar, que se formula con los datos aportados por los elementos objetivos y humanos que intervienen en el proceso. Tales son:

- Las exploraciones pedagógicas: tests de inteligencia(s), aptitudes, personalidad, intereses, rendimientos anteriores, hábitos, estrategias, etc.
- 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 tienen 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 de los dos primeros meses del curso.

Con todos los datos en la mano, el tutor y los padres pueden ir dando forma al *proyecto personal* del 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.

5.1.2. Evaluación formativa, progresiva o continua

Ya tenemos al alumno establecido en el nivel correspondiente y ha sido evaluado inicialmente. Ahora el diagnóstico elaborado será útil para emitir 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, 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 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 la posible recuperación. 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 unos objetivos y 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.

No obstante, no siempre se hace un buen uso de la evaluación, resultando a veces incluso deformante: Algunos profesores aplican un solo examen, o dos, al final de un largo período y juzgan el progreso del alumno sin tener en cuenta más datos. Como consecuencia de ello, el alumno descuida la preparación diaria, no presta la atención debida a las explicaciones y tampoco subsana las deficiencias de aprendizaje porque no se le da la oportunidad de hacerlo.

Es mejor rectificar a tiempo y sobre la marcha que más tarde, cuando los defectos tienen 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 culturización 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 estudiantes 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 por no se sabe qué tipo de convenios entre los alumnos y los profesores.

Además, la evaluación lo mismo sirve para calificar al escolar que 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 papel decisivo los factores aptitudinales y emotivos y son función de la singularidad 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 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. De esta manera se logra que interactúen los objetivos, el rendimiento y la continua supervisión de los resultados.

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 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, ante un examen, sobre la calificación que tiene que dar, puesto que las actividades de los alumnos son observadas continuamente, y por lo tanto evaluadas. **Se trata de convertir la clase en actividad orientada hacia la consecución de objetivos 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 la recuperación 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.
- Formulación de problemas y cuestiones de la vida real.
- Autoevaluación del propio trabajo y evaluación entre los escolares, etc.
- 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.

Podrían indicarse varios sistemas docentes que posibilitan la evaluación continua. Veamos los tres más representativos:

- a) Seguimiento pormenorizado de los objetivos que va consiguiendo cada escolar a lo largo del curso. El problema de la heterogeneidad en los ritmos de aprendizaje se resuelve ofreciendo objetivos individuales a los más avanzados y reforzando el trabajo de los más retrasados con objetivos comunes.
- b) División del tiempo docente en dos períodos didácticos. El primero, de unos quince días, destinado a los objetivos comunes, y el segundo, de otros quince días aproximadamente, destinado, unos alumnos a recuperar, y otros, a los objetivos individuales u optativos. Deben dejarse algunos días para repasar.
- c) Controles diarios, orales o escritos, semanales, quincenales, mensuales y trimestrales. Se trata de un sistema de exigencia continua y acumulativa por el que se puede conseguir un trabajo al día de los estudiantes y, por lo tanto, un aprendizaje continuado. En cada evaluación son evaluados los objetivos propios de la evaluación más los comunes de la anterior o anteriores, de suerte que al final del curso las evaluaciones son globales, consiguiendo un dominio bastante seguro y actualizado de los objetivos programados.

5.1.3. Evaluación de los rendimientos o global

Cuando se trata de conocer los resultados de un proceso tras un período de vigencia, se habla de evaluación de los rendimientos o global.

Evaluar los rendimientos significa valorar la «productividad» de los alumnos en orden a la consecución de los objetivos previstos. Según sea el nivel de estos rendimientos 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 es un grave error, pues al amparo del aprobado se abrigan auténticos fracasos de rendimiento escolar. 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 de acuerdo con sus posibilidades, la acción evaluadora cobra una verdadera dimensión educativa. A los más capacitados se les piden objetivos 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: 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 sus posibilidades: 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.

5.2. EN FUNCIÓN DE SU NATURALEZA

5.2.1. *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.

5.2.2. *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. En España el patrón utilizado es el 5, que fija las barreras del aprobado y del suspenso, si bien no de modo preciso, lo que permite que

un mismo examen pueda ser calificado con notas distintas por profesores diferentes, al no tener claramente definida la conducta cognitiva exigida por el patrón.

5.2.3. 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...).

5.2.4. 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.

5.2.5. 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, y no sólo su suficiencia o insuficiencia. Se trata, pues, de que cada alumno rinda de acuerdo a sus posibilidades, de forma que si ha sacado un «notable» y puede sacar un «sobresaliente», debe exigírsele éste, y, por el contrario, si no puede superar el nivel objetivo del aprobado, pero ha rendido todo lo que ha podido en ese momento, no debe exigírsele más. 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 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.

6. TIPOS DE RENDIMIENTO

6.1. 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...

6.2. 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.

7. CLASIFICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Son numerosas las clasificaciones sobre los distintos tipos de pruebas, técnicas e instrumentos de evaluación. Por eso vamos a sistematizarlos teniendo en cuenta las

aportaciones de los diversos expertos que han trabajado sobre el tema, para poder ofrecer una enumeración coherente y completa. La clasificación que se propone es la siguiente:

7.1. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN DE LOS CONTENIDOS CONCEPTUALES

7.1.1. *Pruebas escritas*

- De elaboración de respuestas
- De selección de respuestas
- De ordenación de un contexto
- De base común o multiítem

7.1.2. *Pruebas orales*

- De base no estructurada
- De base estructurada

7.1.3. *Pruebas prácticas*

7.2. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN DE LOS CONTENIDOS ESTRATÉGICOS O PROCEDIMENTALES

7.2.1. *Sobre el conocimiento conceptual de las estrategias*

- Cuestionarios
- Pruebas de varias opciones
- Exposición del alumno (oral y escrita)
- Entrevistas

7.2.2. *Sobre el conocimiento procedimental 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

7.2.3. *Sobre el conocimiento condicional o capacidad autorreguladora*

- Cuestionarios
- Entrevistas
- Autoinformes
- Pruebas, tareas o ejercicios específicos
- Evaluación dinámica

7.3. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN DE LOS CONTENIDOS ACTITUDINALES (VALORES, ACTITUDES Y HÁBITOS)

7.3.1. Técnicas de observación

- Listas de control
- Escala de calificación
- Registros anecdóticos

7.3.2. Técnicas de información directa

- Cuestionarios
- Inventarios
- Entrevistas
- Tests

8. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN DE LOS CONTENIDOS CONCEPTUALES

8.1. PRUEBAS ESCRITAS

8.1.1. 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 semi-estructurada-.

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 sus 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 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:
 - 1.º Por qué es deficitaria nuestra balanza comercial (10 minutos).
 - 2.º Por qué es difícil construir carreteras y ferrocarriles en España (5 minutos).
 - 3.º 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 contestar a 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.

8.1.2. *Pruebas de selección de respuestas*

Todas las pruebas de este tipo en común 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, si-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 respuestas son aquellas 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. Sus novelas 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.

$$R = A - \frac{E}{N - 1}, \text{ en donde } R = \text{resultado}, A = \text{aciertos},$$

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 a que pertenece (segunda columna) y la nación en que se encuentra (tercera columna).

1. Catedral de Chartres	1. Renacentista	1. España
2. Catedral de Colonia	2. Románico	2. Francia
3. Puerta del Hospicio	3. Barroco	3. Italia
4. Basílica de San Pedro	4. Gótico	4. Alemania

8.1.3. 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 orden espacial.

- Escribe ordenadamente de mayor a menor, según su extensión, las siguientes provincias españolas:

Ávila	1 _____
Badajoz	2 _____
Álava	3 _____
La Coruña	4 _____

8.1.4. 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.)

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 juzguen 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.

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 realizados individualmente con cada alumno.

8.3. 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.

Se aplican a áreas como ciencias-laboratorio, música-ejecución de instrumentos, plástica-pintura, modelado, tecnología, uso de aparatos y herramientas, mecanografía, economía, doméstica-cocina, decoración, pintura, etc.

Aunque su evaluación no resulta fácil en ocasiones, son necesarias para comprobar determinados objetivos en las áreas antes citadas.

8.4. REQUISITOS QUE DEBE REUNIR TODO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN CONCEPTUAL

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.

8.4.1. *Fiabilidad*

Según Wrightstone, 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.

8.4.2. *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 o de capacidades 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 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.

8.4.3. Dificultad

Otro elemento para juzgar la eficacia de las pruebas es la dificultad que pueda entrañar para los alumnos. En todo caso, conviene reseñar que los Ítems relativos a objetivos comunes o mínimos (que pueden identificarse con el actual «suficiente» o con el tradicional «aprobado») deben ser contestados correctamente por un elevado % de alumnos; de no ser así, o la prueba es difícil, o la enseñanza ha fallado. Por el contrario, las cuestiones referidas a objetivos individuales, libres o de ampliación (que pueden identificarse con el «bien», «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.

8.4.4. 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 eficaz.

8.4.5. 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.

8.4.6. 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.

8.4.7. Practicidad

Una prueba deja de ser práctica cuando consume excesivo tiempo al examinador en prepararla, cuando su costo sea elevado, cuando requiera múltiples y largas explicaciones para que los alumnos la entiendan o cuando exija un abrumante trabajo de puntuación.

9. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN DE LOS CONTENIDOS ESTRATÉGICOS REFERIDOS AL DESARROLLO DE LAS FUNCIONES MENTALES (APTITUDES)

La evaluación estratégica comprende los siguientes aspectos:

- a) *Evaluación del conocimiento conceptual 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 conocimiento procedimental sobre estrategias.* Esta evaluación pretende poner de manifiesto el contenido fundamental que el alumno debe saber utilizar para que su aprendizaje sea estratégico. De acuerdo con Valls (1993), el conocimiento procedimental 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 del conocimiento condicional sobre estrategias.* 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. No obstante se ha avanzado mucho en este campo.

9.1. EVALUACIÓN DEL CONOCIMIENTO CONCEPTUAL QUE TIENE EL ALUMNO SOBRE 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 utilizada 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 de aprendizaje, de formas que éstos expongan su opinión, sus conocimientos, cómo justifican esas opiniones...

9.2. EVALUACIÓN DEL CONOCIMIENTO PROCEDIMENTAL SOBRE 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 «tal» 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.

9.3. EVALUACIÓN DEL CONOCIMIENTO CONDICIONAL O CAPACIDAD AUTORREGULADORA

Algunas de las técnicas para evaluar el conocimiento procedimental sobre estrategias pueden ser:

- 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. M^a, 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 (Bemad, IA., 2000).
- Entrevistas:* con ellas se trata de obtener información sobre las estrategias utilizadas por el alumno en una determinada situación de enseñanza/aprendizaje. Se pueden fijar 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.

–*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, J. A. (1993).
- «el «Autoinforme para la evaluación de la actuación estratégica» de Monereo, C. (1993)

–*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 aprendizaje, 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 son necesarios haber desarrollado desde el punto de vista psicoevolutivo.
- Qué operaciones específicas requiere, desde el punto de vista cognitivo.
- Cómo responde a los objetivos curriculares propuestos por el profesor.

También puede incluirse aquí la *evaluación dinámica* (Lidz, 1987; 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.

10. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN DE LOS CONTENIDOS ACTITUDINALES (VALORES, ACTITUDES Y HÁBITOS)

10.1. CONCEPTO

Junto a las técnicas de evaluación descritas en el punto anterior existen otras que complementan datos sobre el rendimiento escolar del alumno.

Por otra parte, se hace necesario evaluar también los aspectos afectivos que escapan a la aplicación de las técnicas citadas, válidas únicamente para los aspectos cognoscitivos. 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 complementarias, cuyo estudio más representativo se expone a continuación de modo sintético.

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.
- c) 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. En todo caso puede resultar útil la siguiente relación (García Hoz, V, 1988: 94-959):

- 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.
- Valores trascendentes (relación con Dios).
 - Vida religiosa.

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.

10.2.1. 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 15.)

CUADRO 15

Alumno:		
<i>Características</i>	Si	No
1. Participa	X	
2. Es ordenado en sus trabajos		X
3. Es constante en el trabajo	X	
4. Etcétera		

- 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.

10.2.2. 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 16).

CUADRO 16

Alumno:					
<i>Características</i>	<i>Grado</i>				
	5	4	3	2	1
1. Participa en clase		X			
2. Es ordenado en sus trabajos					
3. Es constante en el trabajo					
4. Etcétera					

- 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 profesor solo.

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 del área afectiva (actitudes, valores...). De entre ellas destacan los cuestionarios e inventarios y las entrevistas.

10.3.1. 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? NO
- b) ¿Te gusta la música clásica? SÍ? NO
- c) ¿Te enfadas con frecuencia? SÍ? 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.
- Las dificultad de construir las cuando no se tiene suficiente experiencia.

10.3.2. 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. 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, se indica a continuación lo que podría ser el «decálogo» de las 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 implícito:
- 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:
- El querer a los chicos (cariño 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 hacer cada día las cosas un poco mejor
 - El saber ponerse al nivel de los chicos:
 - Interesándose por sus cosas, su mundo, 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 remachar lo negativo.
 - Buscar algún aspecto positivo.
 - No olvidar la responsabilidad de cumplir con el compromiso libremente elegido.
 - Evitar los rechazos.
 - Aceptar al entrevistado (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 reveló de modo confidencial.
- h) Sabe 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.

10.3.3. 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 corresponden a personal especializado. Será éste quien proporcione al profesor la información pertinente sobre cada alumno.

11. LAS SESIONES DE EVALUACIÓN

Se ha dicho ya repetidamente que evaluar es una tarea que se ha de realizar permanentemente, 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 al dorso. El profesor encargado del curso 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 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 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.

12. LA RETROACCIÓN O RECUPERACIÓN

12.1. RECUPERACIÓN y RENDIMIENTO

En principio, parece que la recuperación ha de proceder siempre que algún alumno no haya llegado a la meta prevista. Sin embargo, es preciso un análisis más serio del problema.

¿Cuándo debe proceder la recuperación? Sin lugar a dudas, cuando el rendimiento no haya sido satisfactorio, independientemente de su suficiencia o insuficiencia social; y esto por una sencilla razón: porque nadie puede dar más de lo que tiene. Dicho de otra manera, la recuperación procede cuando los niveles personales alcanzados no han sido máximos. Desde esta perspectiva se puede establecer que:

- Un rendimiento es suficiente y satisfactorio* cuando los niveles máximos personales conquistan, al menos, los niveles mínimos sociales o comunes. En este caso no procede la recuperación.
- Un rendimiento suficiente e insatisfactorio* demuestra un nivel no máximo en lo personal, aunque sí mínimo, al menos, en lo social. Aquí sí que hay que recuperar.
- Un rendimiento insuficiente pero satisfactorio* es consecuencia de un nivel máximo en lo personal que no llega al nivel mínimo legal. Por tanto, no procede la recuperación.
- Un rendimiento insuficiente e insatisfactorio* es propio de un nivel no máximo en lo personal y ni siquiera mínimo en lo social. El alumno, pues, ha de recuperar hasta que llegue a su nivel máximo subjetivo, alcance o no el máximo social.

A pesar de que la recuperación sólo debe plantearse en función del rendimiento personal, no hay que olvidar que debe existir un acercamiento íntimo entre lo que la sociedad exige a sus miembros y las posibilidades de éstos, es decir, entre el nivel objetivo y el nivel subjetivo. Un simple vistazo nos pone de manifiesto que este acercamiento existe -o debe existir- hasta tal punto, además, que pudiera afirmarse que el 90 por 100, al menos, de los escolares con rendimiento satisfactorio debiera ser suficiente, fundamentalmente en la Educación Obligatoria. Es lógico que así ocurra, pues sería error que la sociedad -o el Estado que la representa- exigiera de sus miembros más de lo que éstos pueden dar de sí. Porque, en definitiva, son las personas quienes han de superar esos niveles, y no pueden ser olvidadas en su establecimiento. Por otra parte, los estamentos o responsabilidades sociales son múltiples y variados, tanto en lo cualitativo como en lo cuantitativo, y en consecuencia es lógico que los propios niveles que la sociedad exija para cada una de esas responsabilidades sean muy diversos, pequeños para unas, grandes para otras, medianos para unas terceras...Se trata, en fin, de saber lo que puede cada sujeto, de conocer las exigencias objetivas de cada esfera social, y de situarle en aquella que le corresponda, con lo cual será feliz en lo personal y útil a la comunidad.

Por otra parte, de poco nos sirve saber si un chico ha rendido menos de lo que puede si no averiguamos el porqué: sabiendo su causa es como podremos paliar la deficiencia sin temor al fracaso. Tres parecen ser las causas más importantes de bajos rendimientos:

- En primer lugar, los problemas familiares. Son los más frecuentes y funestos, pues, de acuerdo con recientes investigaciones, el 60 por 100 de los escolares que presentan déficit de rendimiento tiene problemas de adaptación familiar (desavenencias matrimoniales, padres separados, sobreprotección, abandono afectivo...).
- En segundo lugar, los problemas de lenguaje verbal. Afectan al bajo rendimiento en tomo al 25 por 100 de la población estudiantil, y se refieren, sobre todo, a la falta de dominio de las técnicas de aprendizaje.
- Por último, los problemas de adaptación escolar. Se centran fundamentalmente en la ausencia de un «clima colegial» conveniente (falta de confianza profesor-alumno; disciplina rígida, no participativa; inadecuada actuación didáctica que da primacía a la actividad del educador sobre el educando, etc.).

Otras causas menos importantes, pero que también deben ser tenidas en cuenta, pueden ser:

- La desproporción entre el tiempo dedicado al estudio y las exigencias subjetivas y objetivas.
- Las ausencias y deserciones escolares.

12.2. LA CONTINUIDAD COMO FUNDAMENTO DEL PROCESO RECUPERATIVO

Si el principal valor de la evaluación consiste en permitir detectar una deficiencia apenas se produce, con lo cual se puede poner remedio inmediato, está claro que la continuidad es imprescindible en toda evaluación correcta y, por tanto, en toda recuperación. Si dentro del proceso ascendente de culturización un alumno encuentra un obstáculo que no es capaz de superar, y no le damos en ese momento la ayuda necesaria, dicho proceso quedará paralizado hasta tanto esta ayuda no llegue. De ahí que el saber cuándo se «atasca» un chico (evaluación) y qué ayuda necesita, en consecuencia, de inmediato (recuperación) formen parte del proceso educativo mismo.

12.3. LOS INSTRUMENTOS DE RECUPERACIÓN

Todos los medios materiales utilizados con fines recuperativos tienen un gran valor, siempre que se huya del peligro que entraña la falsa concepción de estandarizarlos con esta única finalidad. Es gran error didáctico suponer que puedan prever exactamente todos los posibles aspectos recuperativos de la población escolar. Cada alumno falla en un paso concreto de su peculiar caminar, y necesita, en consecuencia, una ayuda «a su modo», según las características que le personalizan. Por otra parte, las mismas materias poseen una complejidad interna en su propia estructura que hace difícil la existencia de instrumentos de recuperación específicos para cada uno de los elementos que las constituyen.

Conscientes de esta realidad, el valor de los distintos instrumentos de recuperación (fichas, libros, material audiovisual, medios naturales, medios ludicooperativos, máquinas y computadoras, etc.) radica en acomodados a la naturaleza específica del alumno y del contenido, lo cual sitúa al educador en un plano central por cuanto es quien, conociendo las posibilidades de cada recuperando y la dificultad intrínseca de lo que ha de adquirir, utiliza estos instrumentos de modo que aúnen ambos aspectos y sirvan de medios idóneos a este fin.

12.4. LOS GRUPOS DE PROFESORES Y LA RECUPERACIÓN

Los departamentos didácticos, encargados de la instrucción (puesto que la orientación, por su mayor importancia en el tema que nos ocupa, será abordada al estudiar su

departamento en el próximo epígrafe), y de cara a la recuperación, tendrían las siguientes misiones con respecto a su área docente específica:

- Programarla.
- Controlarla y evaluarla.
- Perfeccionar al profesorado en las técnicas recuperativas.
- Investigar sobre el problema.

Los equipos educadores, por su parte, tendrían las siguientes misiones específicas en la recuperación:

- Realizar el trabajo recuperativo, según las orientaciones recibidas de los departamentos.
- Velar por el cumplimiento de este trabajo y de su idoneidad.
- Enviar a los departamentos los informes pertinentes dimanados de los resultados prácticos del plan recuperativo establecido por éstos.

12.5. EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN EN EL PROCESO RECUPERATIVO

El problema central en la recuperación, tal como vimos anteriormente, consiste en saber cuándo un rendimiento ha sido o no satisfactorio. Esto exige dos cosas cuando menos:

- Conocer las posibilidades de cada escolar a fin de saber si ha rendido lo que podía o no.
- Aplicar instrumentos de evaluación que, debidamente válidos y fiables, nos garanticen los resultados.

Ambas son, precisamente, las principales funciones de este departamento en el problema que nos ocupa, por lo que su existencia y buen funcionamiento resultan de la mayor importancia.

El conocimiento de las capacidades o limitaciones de los alumnos lo obtendrá a través de los siguientes medios:

- El historial del estudiante (académico, personal y familiar).
- La observación sistemática.
- La exploración objetiva referida:
 - a) Al aspecto personal: aptitudes (mentales, especiales y profesionales), intereses y rasgos de personalidad.
 - b) Al aspecto instructivo (conocimientos que posee en todas y cada una de las áreas), a las estrategias que utiliza y a los valores que practica.

La garantía de la objetividad de los instrumentos de medida se obtiene fundamentalmente averiguando la fiabilidad de los mismos, trabajo éste reservado a los especialistas. El conocimiento de la satisfactoriedad del rendimiento para cada alumno puede obtenerse con suficientes garantías realizando su predicción, o bien averiguando su *cociente de rendimiento* (C. R.). La predicción del rendimiento es más segura, pero más difícil de obtener. Sin embargo, el cociente de rendimiento está a la mano de cualquier educador. Su fórmula es la siguiente:

$$C.R. = \frac{E.Inst.}{E.M.}$$

en donde:

- E. Inst. =Edad de instrucción.

-E. M. = Edad mental.

La Edad de instrucción hace referencia a la instrucción que, considerada objetivamente, se debe poseer en cada Edad cronológica (E.C.). En este sentido, decimos que a los seis años un niño debe saber al menos determinadas cosas; y lo mismo si tiene nueve o quince. Si ocurre que un alumno de ocho años sabe en un momento lo propio de los de seis, su E. Inst. será de seis años, aunque su E. C. sea de ocho.

Igual pasa con la E. M.: cuando un sujeto tiene las aptitudes mentales en un grado inferior o superior a lo que le corresponde por su E. C., su E. M. será igualmente menor o mayor que aquélla.

La normalidad en este sentido consiste en que la E.C. y la E.M. sean iguales, es decir, coincidan.

La E. Inst. es, hoy por hoy, la más trabajosa de obtener, ya que la E. M. se obtiene con la aplicación de tests de inteligencia. Incluso hay instituciones que se encargan de hacerlo. Esta dificultad en obtener la E. Inst. se debe a que no es fácil disponer de un instrumento válido, fiable y estandarizado. De ahí que haya de ser suplido por la mayor objetividad en las pruebas de evaluación que se apliquen, o por obtener la nota media de las calificaciones que el chico/a ha sacado en los últimos tres o cuatro años en las áreas que exigen el despliegue de la capacidad intelectual.

Por otra parte, ¿qué puede hacer el tutor en la recuperación? En principio, no se debe identificar al profesor con una máquina de enseñar. La condición de profesor no sólo se refiere a la mera transmisión de la cultura (instrucción), sino que su verdadero sentido lo cobra en la medida en que se erige en orientador de sus escolares, es decir, en tutor. Por eso pasa a situarse como eje central de la vida del alumno, por cuanto unifica todos los aspectos que a éste se refieren (observaciones, datos de evaluaciones tanto personales como instructivas, etc.) y en cuya detección han podido intervenir varias personas. Es justamente el tutor, con el debido asesoramiento del Departamento de Orientación, el encargado de guiar y encaminar aquellos aspectos educativos que se consideren necesarios, siendo la recuperación uno de ellos.

12.6. PLAN DE RECUPERACIÓN

El plan de recuperación deberá seguir las siguientes fases:

1) *Diagnóstico de los «alumnos de aprendizaje lento».* Estos alumnos poseen un cociente intelectual entre 80 y 90 y constituyen del 10 al 20 por 100 de la población escolar normal. Suelen tener además 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, motor, social y de adaptación) y el nivel de instrucción.

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 recuperación 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 recuperación 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 deficiencias 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 deficiencias el profesor podrá establecer los objetivos concretos a perseguir en la recuperación de cada alumno (pueden existir objetivos comunes a varios alumnos) ..

4) *Establecidos los objetivos, se decidirá el sistema de recuperación 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 con el sistema de monitores.
- Autorrecuperación utilizando fichas de enseñanza individualizada.

a) *La recuperación en pequeños grupos de trabajo con la ayuda de alumnos monitores supone lo siguiente:*

- Selección y distribución en grupos de los alumnos que necesitan recuperación: se trata de agruparlos de acuerdo con deficiencias 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 que se trata de recuperar.
- 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 recuperación cuando llegue el momento de decidir si su rendimiento es ya satisfactorio.

La labor del profesor se reduce a establecer el plan de recuperación (diagnóstico de las deficiencias, formulación de objetivos, fijación de actividades), a orientar el trabajo de los monitores y a evaluar el rendimiento alcanzado por los alumnos.

Esta modalidad de recuperación puede realizarse perfectamente en una clase normal. En ella, los alumnos que no necesitan recuperación pueden trabajar de acuerdo con objetivos 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 recuperación, ya que el profesor está más disponible.

b) *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 estudio. 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 deficiencias concretas.

Digamos, para terminar, que cualquier procedimiento didáctico que se utilice en la recuperación escolar deberá cumplir estas condiciones:

- El tratamiento estará basado en el diagnóstico de las deficiencias del alumno y tendrá en cuenta las circunstancias ambientales que pueden influir en su rendimiento.
- 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.

12.7. LA RECUPERACIÓN MONITORIAL

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, recuperaciones, 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 del estudio 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. 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.

12.7.1. Orientaciones para el establecimiento de la monitoría

1. La selección de los alumnos que necesitan recuperación o 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 tanto en los Ciclos Medio y Superior de Primaria como en toda la Secundaria. En el Ciclo Medio se puede empezar a introducir esta técnica 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 lleve 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 bueno.

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, a fin de que se convierta en una tarea de equipo en que el monitor se sienta y sea 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 deben ser alrededor de 3-4 miembros como máximo para lograr su máxima efectividad. Ahora bien, si la deficiencia del monitorando es profunda, deberán 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 corregirse 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 por 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.

12.7.2. Ventajas e inconvenientes de la monitoría

Ver cuadro 17.

CUADRO 17

<i>Ventajas</i>	<i>Inconvenientes</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1) Mayor eficacia en tareas concretas de recuperación, al ser estimulados por sus propios compañeros. 2) Fomento de la responsabilidad, a la vez que se adquieren mayores y mejores hábitos y destrezas expresivas. 3) Fomento de actitudes positivas, por ejemplo: compañerismo, ayuda, generosidad, cooperación, etc. 4) Se integran y conocen mejor el proceso educativo y la propia vida del colegio. 5) Se rellenan y/o afianzan conocimientos al tener que reconsiderar materias y temas ya dados. 6) Encauzamiento de los líderes hacia actividades que logran la cohesión del grupo. 7) Fomento de sentimientos de buena voluntad, amistad y camaradería entre los estudiantes. 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) Integra a alumnos retrasados, marginados por cualquier motivo, etc. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Falta de cooperación eficaz del profesorado con el monitor. 2) Tendencia de los profesores a no delegar estas funciones, o de delimitar sólo eventualmente estas actividades, con la consiguiente falta de motivación de los alumnos. 3) No entender la educación como una labor de equipo. 4) Elegir a los monitores en relación a otros aspectos que no sean su afinidad con el problema a resolver. 5) No fomentar y exigir la responsabilidad de este cargo para el monitor de esta actividad para el monitorando. 6) No tener seguridad en que el monitor va a saber y poder cumplir con su cometido tanto científica como personalmente. 7) Dejadez por parte de los profesores en la orientación adecuada a los monitores, limitándose a designarlos.

CAPÍTULO 12

MODELOS PRÁCTICOS DE PROYECTOS Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PERSONALIZADOS

1. MODELOS DE PROYECTOS PERSONALIZADOS DE FOMENTO DE CENTROS DE ENSEÑANZA⁸

1.1. PROYECTO OPTIMIST

1.1.1. Caracterización

Optimist es el proyecto educativo de Fomento para la Educación Infantil. Partiendo de las investigaciones realizadas sobre **aprendizajes tempranos**, se ofrece a los alumnos una rica y organizada estimulación para que alcancen, según las condiciones personales de cada alumno, unos niveles de madurez, desarrollo y aprendizaje óptimos. Los programas específicos del proyecto Optimist crean un ambiente de aula rico en estímulos, potencian la creatividad de los niños y hacen que se sientan más felices.

1.1.2. Programas

- *Programa «A toda vela» de lectoescritura.* Este programa tiene un marcado carácter preventivo de las dificultades de aprendizaje ligadas a la deficiente lectura comprensiva, ya que permite que cada niño, según su ritmo personal de aprendizaje, aprenda a leer comprensivamente y a escribir.
- *Programa de aprendizaje de idiomas «Small bird».* Facilita el aprendizaje del inglés aprovechando el periodo óptimo para el aprendizaje natural de los idiomas característico de esta edad, procurando activar todas las destrezas verbales y cognitivas de los alumnos.

⁸ Fomento de Centros de Enseñanza es una Institución fundada en 1963 por un grupo de padres, profesionales y educadores que constituyeron una empresa educativa con el objeto de ofrecer a la sociedad una educación de calidad, creativa e innovadora, basada en la concepción pedagógica denominada «Educación Personalizada» de Víctor García Hoz. En la actualidad está constituida por 34 centros repartidos por toda la geografía española, y asesora a numerosas instituciones educativas de España y del extranjero.

Agradecemos desde aquí a los directivos y profesores Joan Curcó, José Antonio Alcázar, Yolanda Castañeda, Pablo Canosa, Benigno Sáez y Rosa Mateo, que nos han proporcionado la correspondiente información, bien como autores, bien como expertos en estos proyectos.

- *Programa de desarrollo lógico-matemático.* Desarrolla el conocimiento lógico-matemático mediante la manipulación de objetos y el descubrimiento de las relaciones que existen entre ellos.
- *Programa neuromotor.* Facilita la organización neurológica y previene problemas de lectura y escritura.
- *Bits de inteligencia.* Desarrollan la capacidad de atención activa y la memoria y amplían el vocabulario y los conocimientos del niño.
- *Bits de numeración y cálculo.* Desarrollan la memoria e inician en las habilidades del cálculo mental.
- *Paseos de aprendizaje.* Despiertan la curiosidad por la naturaleza y todo lo que rodea al niño y desarrolla la capacidad de observación, estimulando el conocimiento del medio ambiente.
- *Audiciones musicales.* Desarrollan la discriminación auditiva y la sensibilidad estética. También hacen más fácil el aprendizaje de idiomas al ampliar el registro de sonidos del niño.
- *Rincón del ordenador.* Familiariza al niño con el uso de los ordenadores, de acuerdo con un programa educativo que integra sistemáticamente el uso de esta herramienta de aprendizaje.
- *Proyecto el Baúl Mágico:* A partir del trabajo globalizado de los contenidos, se promueve el aprendizaje significativo, la evaluación continua y el trabajo autónomo y cooperativo.
- *Programa de educación en valores: «Vamos Creciendo».*
- Mensualmente, se trabajan hábitos propios de alguna virtud para que sean incorporados por el alumno, en la vida colegial y familiar.
- *Programa de formación educativa para padres.* El papel de los padres en la educación de sus hijos es fundamental e insustituible. Por esa razón, se presta a las familias un asesoramiento educativo de calidad, ofreciéndoles modos prácticos para hacer de la vida familiar una fuente abundante de estímulo para el desarrollo de sus hijos.

1.1.3 Investigación y Desarrollo

En la actualidad, las **líneas de investigación** en el **Proyecto Optimist**, son las siguientes:

- Aprendizaje temprano de la lectoescritura.
- Aprendizaje temprano del inglés.
- Desarrollo lógico-matemático en la etapa infantil.
- Detección y tratamiento temprano de dificultades de aprendizaje.
- Evaluación de la calidad de la escuela infantil. Pautas e indicadores.
- El ordenador en el aula infantil. Apoyo a la programación y software educativo.

- Aprendizaje temprano de la lectoescritura a través del ordenador.
- Afectividad y desarrollo moral en los niños (2 a 6 años).

1.1.4. Índice del Manual Técnico del Profesor

1. *Introducción*
 - 1.1. Intenciones educativas
 - 1.2. El aprendizaje temprano
 - 1.3. El desarrollo neuronal
 - 1.4. Dos hemisferios y un cerebro
 - 1.5. La educación temprana
 - 1.6. Padres y educadores infantiles
 - 1.7. Herencia genética y educación. Maduración y aprendizaje
 - 1.8. El aprendizaje temprano es preventivo
2. *Objetivos generales de la educación infantil*
3. *El proyecto curricular de centro*
4. *Orientaciones generales sobre la incorporación en el curriculum de los ejes transversales*
 - Educación familiar
 - Educación moral
 - Educación para la convivencia y los valores sociales (social, cívica, vial)
 - Educación para la solidaridad, la cooperación, la paz y la no discriminación
 - Educación ambiental
 - Educación sexual
 - Educación como consumidor
 - Educación para la salud física y mental
 - Educación en la dimensión europea
5. *Orientaciones metodológicas*
 - 1.1. Orientaciones metodológicas generales
 - Protagonismo de los padres en el desarrollo infantil
 - La maestra, mediadora en los procesos de aprendizaje de los alumnos
 - Valor educativo del juego
 - El aprendizaje por descubrimiento. La curiosidad
 - Estimulación sensorial y motriz
 - La observación y la evaluación. Educación preventiva
 - El trabajo autónomo y cooperativo
 - La globalización
 - El aprendizaje significativo
 - Cordialidad, afecto, respeto. Desarrollo de la seguridad y la autoestima
 - La socialización y la comunicación
 - Atención a las nuevas tecnologías
 - Los métodos activos de enseñanza
 - 1.2. Orientaciones generales de cada área
 - Área de Identidad y Autonomía Personal
 - Área del Medio Físico y Social
 - Área de la Comunicación y Representación
 - Área de Religión Católica
 - Área de Lengua Inglesa
6. *Criterios para la selección de actividades de enseñanza/aprendizaje*

7. *Programas educativos específicos. Algunas situaciones de aprendizaje*
 1. El programa neuromotor
 - La actividad motriz
 - Fundamentos del desarrollo motor-El desarrollo de las habilidades motrices básicas
 - Patrones básicos del movimiento que se trabajan en educación infantil
 - Descripción de la ejecución de los distintos patrones
 - Organización y estructura de los circuitos neuromotores
 - Las Audiciones Musicales
 - Los Paseos de Aprendizaje
 2. Los Bits
 - Los bits de Inteligencia
 - Los bits de lectura
 - Los bits de matemáticas (numeración y cálculo)
 3. Organización del aula en rincones de actividades
 4. El método de lectoescritura
 - El método de lectura
 - Resumen metodológico
 - Alumnos de tres años
 - Proceso de enseñanza/aprendizaje de la lectura para niños de 4 años
 - Alumnos de 5 años
 - La escritura
 - Grafomotricidad para 3 años
 - Grafomotricidad y escritura para 4 años
 - Escritura para 5 años
 - Otras actividades de lenguaje
 - Los cuentos
 - Las poesías
 - Las canciones
 - Juegos de lenguaje: adivinanzas y trabalenguas
 5. Plan de Enseñanza Intensiva del Inglés
8. *El ambiente y la convivencia escolar el clima del aula*
 1. Importancia del ambiente escolar
 2. Condiciones del ambiente adecuado
 3. El ambiente escolar personalizado
 4. Convivencia escolar
 5. Los encargos de los alumnos
 6. Situaciones que requieren atención especial
 - El Comedor
 - Los Alumnos Nuevos
9. *La educación de los hábitos en la etapa infantil*
 1. El orden
 2. La obediencia
 3. La iniciativa
 4. La justicia
 5. La generosidad
 6. La sinceridad
 7. Hábitos de vida cristiana
 8. El plan de formación humana de los alumnos
10. *Los padres de los alumnos*
 1. Redescubrir a los padres: una tarea urgente

2. Implicar a los padres en la educación
 3. El asesoramiento educativo familiar
 4. Las entrevistas con los padres
 - Algunos criterios para las entrevistas de asesoramiento educativo familiar
 - Temarios de las entrevistas de asesoramiento educativo Familiar
 5. Otros medios de formación para los padres
 - Las Sesiones Generales
 - El Aula Permanente
 - Los Cursos Intensivos
 - La entrevista personal con el sacerdote
 - Actividades de formación personal
 - Actividades culturales y talleres
 - Los padres encargados de curso
11. *Conocimiento, proyecto personal y valoración personalizada del niño*
1. Conocimiento del niño
 - Perfiles de desarrollo integral
 - Perfil de desarrollo del niño de tres años
 - Perfil de desarrollo del niño de cuatro años
 - Perfil de desarrollo del niño de cinco años
 - Perfil de desarrollo del niño de seis años
 2. Diagnóstico escolar
 - Exploración biológica
 - Exploración psicológica
 - Conocimiento del ámbito familiar
 - La observación
 - Tareas de la maestra en relación a la evaluación
 3. Seguimiento y valoración de cada alumno - Evaluación inicial o de diagnóstico
 - La evaluación global, continua y formativa
 - La evaluación final
 - Las sesiones de evaluación
 - Informes de evaluación para los padres
 - Documentos de la evaluación
12. *Adaptaciones curriculares*
1. Sentidos del término «adaptación curricular»
 2. Alumnos con necesidades educativas especiales
 3. Alumnos con especiales dificultades o habilidades
 - Alumnos con trastornos de atención con hiperactividad
 - Alumnos con limitación intelectual
 - Alumnos con pasividad o apatía
 - Alumnos con eneuresis
 - Alumnos con trastornos del sueño
 - Alumnos con ansiedad
 - Alumnos especialmente dotados
13. *Evaluación del proceso de enseñanza y evaluación del proyecto curricular*
- Evaluación del proceso de enseñanza
 - Evaluación del proyecto curricular
14. *Organización Escolar*
1. Organización material del aula
 2. Organización del tiempo. Horarios
 3. La profesora encargada de curso

- Papel de las profesoras
- Perfil personal de la profesora de Educación Infantil

15. *El equipo educador de educación infantil*

16. *Anexos*

1. Escalas de observación
2. Diagnóstico inicial (cuestionario para padres)
3. Obras incidentales
4. Gradación de las dificultades en los patrones motores
5. Ejercicios de motricidad fina
6. Relación de bits de lectura
7. Impresos para la programación semanal de actividades
8. Bibliografía para educadores infantiles
9. Orientaciones sobre horarios

1.2. PROYECTO SNIPE

1.2.1. *Caracterización*

Snipe es el proyecto educativo de Fomento para la Educación Primaria. En esta Etapa (6 a 12 años) se establecen las principales bases del proceso de aprendizaje de la persona. Proceso que, lógicamente, no termina nunca. El proyecto Snipe proporciona a cada alumno la formación intelectual y moral que le será imprescindible para su crecimiento como persona. Las características principales del Proyecto Snipe son las siguientes:

1) *Protagonismo de los padres en la educación de sus hijos*

El Proyecto respeta el protagonismo de los padres, primeros responsables de la educación de sus hijos, en todo momento, a través de *actividades para realizar en familia* integradas en el plan de estudios de las diferentes materias; facilitando su labor con un *asesoramiento educativo familiar* de calidad, a través de las entrevistas de preceptuación; por medio de recursos educativos, como los *juegos familiares*, la «*Catequesis familiar*» y el programa de formación humana en la familia «*Vamos creciendo*».

2) *Programa de desarrollo cognitivo y moral integrado en el currículo*

Este programa se desarrolla a través del currículum de las diferentes áreas del plan de estudios, de modo coordinado y sistemático, lo que es más eficaz que habilitar una clase especial para el desarrollo de las aptitudes o la enseñanza de técnicas, o la promoción de las virtudes humanas, que tiene el peligro de que no haya transferencia de lo aprendido al resto de las actividades escolares y a la vida personal.

3) *Objetivos de la Educación Moral en la etapa Primaria*

- Lograr en la familia, en el colegio y en el aula un clima moral basado en la justicia, en la sinceridad y en la preocupación por los demás.
- Fomentar el crecimiento de la persona del niño como agente moral: que aprende, piensa, siente, decide y actúa.
- Promover el desarrollo de relaciones de cooperación, ayuda y respeto mutuo, frente a un excesivo individualismo y egocentrismo.
- Se trata de estimular en cada niño:
 - El sentido de auto-respeto y de respeto a los demás.

- La conducta cooperativa con sus compañeros y hermanos.
- La capacidad de ponerse en el lugar del otro.
- El razonamiento moral (los juicios morales).
- La amabilidad.
- El amor a la verdad y la sinceridad.
- La responsabilidad.
- El compañerismo y la amistad.
- El sentido de la justicia y la generosidad.
- El hábito de tomar decisiones que supongan llevar a la práctica sus razonamientos o sentimientos morales.
- La reciedumbre y la sobriedad.
- La actitud de participar y compartir responsabilidades en la familia y en el aula.
- El hábito de cumplir sus deberes cívicos y cooperar en la vida social.
- El darse cuenta de que es fácil decir lo que es correcto, pero suele ser costoso ponerlo en práctica.

4) Atención especial a los aprendizajes lingüísticos y lógico-matemáticos

Lengua, matemáticas e inglés son consideradas como asignaturas fundamentales, que dedican la mayor parte de su tiempo de enseñanza a trabajar los aspectos básicos del pensamiento: leer, escribir y hablar cada vez con mayor perfección en castellano e inglés; calcular y razonar, sentido crítico, etc.

Todas las áreas del currículo de Primaria apoyan los aprendizajes lingüísticos y lógico-matemáticos, como mejora en el rendimiento lector, la adquisición y manejo de un vocabulario rico o la argumentación razonada.

El uso de la *dramatización* mejora -entre otros factores- la dicción, la expresión oral y corporal, o la soltura para hablar en público.

El aprendizaje del inglés se ve favorecido por su inclusión en edades tempranas (desde los tres años, en el Proyecto Optimist), así como *por la enseñanza intensiva del inglés y en inglés*. Los niveles alcanzados por los alumnos al final de la Educación Primaria se contrastan mediante exámenes externos que dan lugar a titulaciones reconocidas.

5) Atención a la diversidad. Respeto al ritmo y estilo personal de aprendizaje. Atención personal

Los alumnos de un mismo curso o edad presentan distintos estilos y ritmos de aprendizaje. Atender a esta realidad supone:

- Conocer a cada uno de los alumnos -sus posibilidades y limitaciones-, para establecer, de común acuerdo con los padres y con el propio alumno, un *proyecto personal de mejora para cada escolar*.
- Distinguir en las unidades de aprendizaje dos tipos de objetivos: Los *objetivos fundamentales*, que han de ser *dominados* por todos los alumnos, y los *objetivos individuales*, que permiten profundizar, según la capacidad o las preferencias personales de cada uno. En función del carácter predominantemente conceptual o procedimental de cada área, los objetivos individuales adoptan diferentes formas en su definición y tratamiento, requiriendo un mayor grado de especificidad en áreas como Conocimiento del Medio, y persiguiendo un dominio mayor de determinados procedimientos, objeto de aprendizajes, en Lengua Castellana o en Matemáticas, por poner algunos ejemplos.

- Utilizar *recursos metodológicos activos* que favorezcan que cada estudiante tenga la posibilidad de realizar los aprendizajes programados según su ritmo y estilo personal, de modo que se saque el máximo de cada alumno.
- Realizar una *evaluación personalizada* que tenga en cuenta el diagnóstico realizado, y centre la atención en la satisfactoriedad de los resultados más que en la suficiencia.
- *La orientación personal* que recibe cada alumno es el medio más apto para llevar a cabo un auténtico asesoramiento personal de los estudios de cada uno y para fomentar la reflexión moral y la toma de decisiones de mejora en la vida personal.

6) *Evaluación formativa y preventiva*

La *evaluación formativa* nos permite descubrir las deficiencias o lagunas en el aprendizaje de los alumnos y nos orienta para superarlas cuanto antes, de modo que no dificulten o impidan la adquisición y dominio de nuevos aprendizajes. Esta clase de evaluación descansa sobre una actitud, por parte del profesor, de mediador del aprendizaje; rompe, por tanto, con el error conceptual que se produce al identificar evaluación y calificación.

Las sesiones de *interevaluación* (o preevaluación), en las que se constata si los alumnos han asimilado los objetivos fundamentales previstos para cada evaluación responden plenamente a ese carácter formativo para los alumnos y profesores e informativo para los padres. Con ello se pueden detectar las dificultades de aprendizaje, informar a los padres y poner los medios necesarios para que se puedan superar.

7) *Organización del aula en zonas de actividades*

Esta organización del aula facilita que el alumno pueda elegir el tipo de tarea que más le interese (atención a la diversidad), le brinda múltiples oportunidades de acción (metodología activa), ofrece continuas ocasiones de tratar confiadamente con el maestro (atención personal, asesoramiento académico) y los compañeros, y sobre todo posibilita la adaptación al ritmo personal de trabajo de cada uno, tanto la proacción en aquellos alumnos aventajados o más rápidos, como la recuperación de los que no han alcanzado los objetivos fundamentales. Por otra parte, este modelo organizativo favorece la iniciativa, promueve el desarrollo de la creatividad, y facilita que aprendan a buscar por sí mismos la respuesta a los pequeños problemas que se les presentan, promoviendo el aprendizaje autónomo.

8) *Aprovechamiento del juego como estrategia de aprendizaje*

La actividad lúdica es un recurso especialmente adecuado en esta etapa educativa. Es necesario romper la aparente oposición entre juego y trabajo, que considera este último asociado al esfuerzo para aprender y al juego como diversión ociosa. En muchas ocasiones las actividades de enseñanza/aprendizaje tendrán un carácter lúdico y en otras exigirá de los alumnos un mayor grado de esfuerzo, pero, en ambos casos, deberán ser motivadoras y gratificantes, condición indispensable para que los escolares organicen e integren sus aprendizajes.

Los *juegos de reglas* son un poderoso instrumento para la resolución de problemas, motivan a los alumnos, desarrollan la creatividad el razonamiento lógico, preparan a los estudiantes para la construcción y el estudio de los modelos matemáticos y de aplicación a situaciones concretas de la vida real.

Los *juegos de estrategias* favorecen el desarrollo de habilidades de resolución de problemas y constituyen un poderoso instrumento metodológico en manos de los profesores. Hacen posible que los alumnos investiguen nuevas técnicas en la resolución de problemas, empleando estrategias específicas, como entender bien las reglas del juego (leer bien el

problema, e identificado), explorar distintas posibilidades permitidas por las reglas, planificar y llevar a cabo estrategias con un fin previsto, comprobar los resultados de la estrategia empleada. Además dan ocasión de buscar analogías, regularidades, habitúan a los alumnos a procesos de reflexión y de análisis de la reflexión de los demás, etc.

El juego interactivo de preguntas y respuestas desarrollado por un equipo de profesionales de Fomento para los alumnos de Primaria, tiene un marcado *carácter familiar* - aunque también sea posible usarlo en la clase- y está relacionado con los aprendizajes propios de esos años de escolaridad.

9) *Aprendizaje por descubrimiento*

Fomentamos el aprendizaje por descubrimiento, aprovechando la gran curiosidad y el afán explorador e investigador de estas edades. Muestra de ello son *los paseos de aprendizaje y salidas de observación, las excursiones y convivencias de investigación*, en conexión con los programas de estudio, el uso de *cuadernos de campo*, que fomentan la observación sistemática, la percepción atenta de diferencias y semejanzas y la clasificación con distintos criterios. Se encomiendan trabajos prácticos que promueven la reflexión, la formulación y comprobación de hipótesis.

10) *El trabajo autónomo del escolar*

Se promueve el *trabajo autónomo, tanto independiente como cooperativo*, de los alumnos, de modo que vayan siendo progresivamente capaces de planificar y controlar su propio aprendizaje. Al ganar en autonomía, los estudiantes están en mejores condiciones de enfrentarse a los problemas que se les plantean cada día, de afrontados con mayor responsabilidad. Se favorece el agrupamiento flexible y el trabajo cooperativo de los alumnos, de modo que ambos estén al servicio del aprendizaje.

Los hábitos de generosidad, comprensión, colaboración, compañerismo y justicia se refuerzan mediante los trabajos en equipo. Se sugiere a los estudiantes suficientemente capaces la *ayuda a sus compañeros* en la realización de las tareas escolares, especialmente las de recuperación.

11) *Clima del aula estimulante*

El ambiente del aula es sugerente: decoración, fotos, posters, trabajos, mapas..., que se emplean en las clases para diferentes actividades. Además, se procura en las aulas un *ambiente de trabajo alegre y grato*.

12) *Fomento de aficiones deportivas y culturales*

A través de las escuelas deportivas y las actividades extraescolares se fomenta desde el colegio la práctica asidua de aficiones.

13) *Atención a las nuevas tecnologías*

El ordenador es un instrumento de trabajo más en el aula, como la pizarra o los libros de consulta, aunque con unas potencialidades considerablemente mayores. Se utilizan programas didácticos en conexión con los programas escolares, como apoyo del aprendizaje. Los

alumnos se inician en el manejo de programas informáticos sencillos (tratamiento de textos, base de datos...) y aprenden a mecanografiar con el teclado del ordenador.

14) Educación ambiental

Pretendemos despertar en el alumno un interés por medio del ambiente que se traduzca en una actuación responsable y coherente con el entorno. A través de *experiencias en el aula, de las salidas de observación sistemática y de las convivencias de investigación* (convivencias en un entorno natural, en las que se trabaja un tema específico con enfoque interdisciplinar, desde las diferentes perspectivas de las áreas del currículum), los alumnos descubren los recursos que ofrece el propio entorno como lugar de aprendizaje donde observar, experimentar e investigar el medio ambiente y sus relaciones con el ser humano.

15) Educación en libertad

La vida escolar proporciona numerosas ocasiones de *administrar la libertad con sentido de responsabilidad*. A través de las enseñanzas se procura que los alumnos aprendan a fundamentar lo que se dice, a reflexionar para no dejarse arrastrar por estados emocionales pasajeros, a la vez que se promueven hábitos proporcionando ocasiones de ejercitarlos con *autonomía, iniciativa, elección, decisión y participación*.

El *diálogo sereno* preside la relación interpersonal en el colegio, que proporciona ocasiones de asumir responsabilidades, de acuerdo con su madurez, fomentando la participación activa y responsable mediante los *consejos de curso, los encargos de mutuo servicio y la ayuda entre compañeros*.

1.2.2. Programas

- *Sistema de enseñanza y aprendizaje que estimula la autonomía* en el aprendizaje, el ejercicio de la libertad personal, el desarrollo de la responsabilidad y el trabajo en equipo.
- *Programa de desarrollo cognitivo* a través de las áreas curriculares: enseñar a pensar.
- *Educación en valores* mediante un detallado plan de formación que se lleva a cabo en el colegio y en la familia.
- *Idiomas extranjeros*. La tercera parte de la jornada escolar se imparte en inglés; el alemán o el francés se comienzan a estudiar en el tercer ciclo de esta etapa.
- *Tecnologías de la información y la comunicación integradas* en el currículo **TICE**.
- *Zonas de trabajo* en las que se estimula la creatividad y la iniciativa personal.
- *Juegos de estrategia* que exigen concentración y razonamiento matemático.
- *Aprendizaje por descubrimiento e investigación*: recogida de datos, formulación de hipótesis, presentación de conclusiones.
- *Asesoramiento educativo* a las familias, para que puedan ejercer verdaderamente el protagonismo que les corresponde.

1.2.3. Investigación y desarrollo

En la actualidad las **líneas de investigación** en el **Proyecto SNIPE**, son las siguientes:

- Aprendizaje intensivo del inglés. Programas de lectoescritura e inmersión.
- Tecnologías de Información y Comunicación aplicadas a la Educación. Apoyo a la programación y software educativo.
- Segunda lengua extranjera.

- Desarrollo cognitivo en el aula. Programas de desarrollo
- intelectual. Metacognición
- Hábitos y actitudes ante el estudio.
- Aprender a pensar a través de la literatura infantil.
- Detección y tratamiento temprano de dificultades de aprendizaje.
- El aprendizaje sistemático del cálculo.
- Programa educativo en la familia (6 a 12 años).

1.3. PROYECTO VAURIEN

1.3.1. Caracterización

Vaurien es el Proyecto Educativo de Fomento para la ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria), y tiene en cuenta las transformaciones físicas, intelectuales y afectivas propias de los alumnos de estas edades (12 a 16 años). Las finalidades de la Enseñanza Secundaria Obligatoria son: transmitir a los alumnos los elementos básicos de la cultura; afianzar en ellos los hábitos de estudio y trabajo que favorezcan el aprendizaje autónomo y el desarrollo de sus capacidades, y finalmente formarlos como ciudadanos responsables.

El Proyecto Vaurien propone un modelo educativo que hace posible una educación personalizada; atendiendo a los diferentes intereses y motivaciones que presentan los alumnos.

El índice general del *Manual técnico* de este proyecto elaborado como orientación y guía para el profesor, nos permite ver globalmente sus características y contenidos, a saber:

Capítulo I. Introducción: unidad del acto educativo

1. Protagonismo de los padres en la educación de sus hijos
2. El profesor, un educador
3. Educar personas: los alumnos
 - 3.1. Educar en y para la libertad
 1. Educar en y mediante el trabajo bien hecho
 - 3.3. Educar la afectividad y sexualidad
 2. Educar los valores sociales
 3. Convivencia y disciplina escolar
 4. Educar en cristiano
 5. Educar personas del siglo XXI

Capítulo II. Docencia

1. Principios generales
 1. Atención personal a los alumnos
 2. Aprendizaje significativo
 3. Evaluación formativa y personalizada
2. Didáctica General
 1. Programación
 2. Motivación
 3. Estrategias de enseñanza/aprendizaje
 4. Evaluación
 1. Principios básicos de la evaluación en Secundaria
 2. Sistemas de evaluación
 3. Proceso de evaluación de los alumnos
 4. Sesiones de evaluación

5. Información sobre la evaluación a alumnos y familias
6. La promoción y recuperación en ESO.
7. La evaluación de alumnos con necesidades educativas especiales
5. Materias curriculares
3. Didácticas específicas
 1. Lengua: castellana, vernácula y extranjeras
 2. Matemáticas

Capítulo III. Formación

1. Medios personales de formación
 1. La entrevista personal o preceptuación
 2. Los medios de atención y formación espiritual personal
2. Medios grupales de formación

Capítulo IV. Programas educativos específicos

1. Programa «Trabajo de investigación»
2. Programa «Actividades de acción y servicio social»
3. Programa «Educación en valores»

Capítulo V. Orientación psicopedagógica

1. Pruebas psicopedagógicas para alumnos
2. La orientación a alumnos con necesidades educativas especiales

Capítulo VI. Tecnologías de la Información y Comunicación

1. Las nuevas tecnologías y la educación
2. El ordenador como elemento motivador
3. El aula de informática en la ESO.
 1. La informática como materia curricular
 2. Integración curricular de software educativo
 3. Uso de Internet con fines educativos

Capítulo VII. Idiomas

1. Orientaciones generales sobre la enseñanza de idiomas
2. Evaluación externa de idiomas
3. Estancias en el extranjero

1.3.2. Programas

- Sistema de enseñanza- aprendizaje propio. La atención personal, el aprendizaje significativo y la evaluación formativa son los ejes de este modelo didáctico.
- El Plan de Idiomas, el Programa de intercambios culturales y la certificación externa posibilitan el desarrollo de una competencia plurilingüe de nuestros alumnos.
- Tecnologías de la Información y comunicación aplicadas a la Educación integradas en el currículo TICE.
- Trabajos de investigación. Se fundamentan en el aprendizaje por descubrimiento y favorecen la autonomía, la creatividad, el trabajo cooperativo e interdisciplinar.

- Actividades de acción y servicio social. Son un medio importante para la formación personal de nuestros alumnos, pues facilitan ocasiones de participar activamente en la vida social y de ayudar a los demás realizando obras de servicio.
- Programa de educación en valores, cuyo objetivo es integrar la razón, la voluntad y el sentimiento en cada actuación de la persona, fomentando las actitudes de compromiso.
- Programa de Asesoramiento Educativo Familiar, para que la familia pueda ejercer verdaderamente el protagonismo que le corresponde.

1.3.3. Investigación y Desarrollo

En la actualidad las **líneas de investigación** en el **Proyecto VAURIEN**, son las siguientes:

- Aprender a estudiar. Incorporación de las estrategias de aprendizaje en el currículo escolar.
- Desarrollo de hábitos y actitudes ante el estudio.
- La educación de la afectividad en la adolescencia
- Programas de desarrollo moral en la familia y en el aula.
- Aprendizaje intensivo de la segunda lengua extranjera.
- Aprendizaje a través de la investigación personal. La adquisición de actitudes y hábitos científicos de trabajo.
- Tecnologías de la Información y la comunicación aplicadas a la Educación. Apoyo a la programación y software educativo.
- Posibilidades educativas de las redes mundiales de información. Curriculum de las áreas de secundaria e Internet.
- El cine como herramienta para la formación de la personalidad en la familia y en la escuela.
- Educación de la solidaridad: Programa de acciones solidarias en y desde el centro educativo.

1.4. PROYECTO SOLING

1.4.1. Caracterización

El proyecto Soling nace con la vocación de formar hombres y mujeres capaces de responder a los retos que tiene planteados la sociedad. Forma parte de la Educación Secundaria no obligatoria (bachillerato), y se extiende a lo largo de dos cursos académicos, en los que los alumnos alcanzarán la madurez intelectual y humana, necesaria para desempeñar sus funciones sociales con responsabilidad y competencia. La metodología de enseñanza-aprendizaje que se aplica en los diferentes programas y planes de trabajo está encaminada a orientar distintas situaciones de trabajo de investigación en tres áreas: individual, en equipo e interdisciplinar.

1.4.2. Programas

- *Dinámica de trabajo en el aula* a través de técnicas variadas: exposiciones didácticas, discusiones dirigidas, role playing, método del caso, trabajos de investigación, autoevaluación y autoinformes.
- *Trabajos de investigación individual y en equipo* que favorecen el aprendizaje autónomo y el espíritu de grupo.

- *Trabajos interdisciplinarios* para contribuir a la visión global del alumno.
- *La evaluación formativa*
- *Orientación psicopedagógica*
- *Programa de formación de alumnos* a través de medios personales (entrevista de preceptuación) y medios grupales
- *Plan de formación de la persona* en sus dimensiones biológica, afectiva e intelectual
- *Incorporación de las nuevas tecnologías* dentro de la propia dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje (link a ATE.net)

1.4.3. Investigación y Desarrollo

Actualmente se encuentra en estudio el desarrollo de las líneas de investigación de este proyecto que aborda los siguientes campos:

- Metodologías que potencien el trabajo en grupos cooperativos
- Programas para la mejora de las capacidades de análisis, síntesis, comparación, investigación, aplicación, memorización y auto-evaluación de los alumnos.
- Programas de coordinación interdisciplinar entre asignaturas.
- Metodologías que desarrollen la autonomía en la dirección del propio aprendizaje y otras específicas para la consulta de fuentes bibliográficas complementarias y originales.
- Diseño de programas para el acceso y manejo adecuado de las nuevas tecnologías dirigidos a facilitar al alumno los medios necesarios para que Internet se incorpore de manera natural a su proceso de formación.
- Programas de evaluación y seguimiento del proceso de maduración personal del alumno: valores personales, habilidades sociales, juicio crítico, conciencia ética y moral, y autonomía personal.
- Desarrollo de herramientas que faciliten al preceptor los instrumentos que mejoren la calidad de las entrevistas personales con los alumnos.

2. MODELOS DE MÉTODOS PERSONALIZADOS

2.1. MÉTODO COOPERATIVO-INDIVIDUALIZADO

Este método consiste en proporcionar a los alumnos trabajos en grupos e individuales. Consta de seis etapas, a saber:

1. *a etapa*: Presentación de la materia. Corresponde al profesor presenar el tema en sus líneas generales, motivar la clase, sondear sus conocimientos e indicar las fuentes de consulta.

2. *a etapa*: Planeamiento del estudio. En esta etapa se determinan los aspectos que han de ser estudiados, se elabora el plan de trabajo a seguir y se seleccionan las fuentes de consulta.

Las cuestiones formuladas pueden ser estudiadas de tres formas:

- Individualmente: todos los escolares trabajan y estudian las mismas cuestiones por separado.
 - En equipo: todos los equipos estudian las mismas cuestiones.
- En equipo: cada grupo estudia cuestiones diferentes.
- Corresponde al profesor determinar cuál es la forma más conveniente en cada caso.

3. *a etapa*: Estudio propiamente dicho. Los alumnos, bien individualmente, bien agrupados en equipos, realizan los trabajos planeados en la etapa anterior.
4. *a etapa*: Puesta en común de los resultados. Finalizados los trabajos previstos, se reúne toda la clase para poner de manifiesto los resultados conseguidos. Esta puesta en común puede realizarse de tres formas:
 - a) Cuando el trabajo se ha realizado de modo individual: se escoge a un alumno que relatará el tema estudiado. Según va exponiendo se establece una discusión en la clase, surgiendo de ahí modificaciones, ampliaciones, etc. Las partes en que todos estuviesen de acuerdo se van anotando para que todos las copien.
 - b) Cuando el trabajo se ha realizado por equipos, y todos han tratado las mismas cuestiones: se escogerá a un alumno que representará a su grupo de estudio, repitiéndose lo dicho en el apartado anterior.
 - c) Cuando se ha trabajado por equipos, y cada uno ha estudiado una cuestión diferente: se escoge a un alumno de cada grupo, que va exponiendo lo realizado por su equipo, lo cual puede ser discutido o aceptado; en este último caso todos anotan las cuestiones correspondientes.
5. *etapa*: Evaluación de lo aprendido. El profesor, utilizando la técnica que considere más adecuada, evalúa el nivel de aprendizaje alcanzado por cada alumno.
6. *a etapa*: Atención a las diferencias individuales. Después de verificado el aprendizaje, se pueden individualizar los grupos de alumnos:
 - a) Los que obtienen un rendimiento satisfactorio son orientados hacia actividades optativas o de ampliación;
 - b) Los que obtienen un rendimiento insatisfactorio constituirán el grupo de recuperación.

2.2. MÉTODO OPERATIVO-PARTICIPATIVO POR UNIDAD DIDÁCTICA O TEMA

A continuación se ofrece un modelo de método operativo que reúne todas las características de los más importantes métodos que hasta ahora se han practicado con acierto. No es necesario seguir una a una todas las etapas que aquí figuran, sino que cada profesor escogerá aquéllas que mejor respondan a su conveniencia. De este modo, todo profesor, cambiando y modificando las etapas como lo estime más oportuno, puede fabricar y utilizar su propio método.

Los pasos a seguir serían:

Paso 1: Elaboración del plan de trabajo de la unidad (objetivos, contenidos, 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.
 - Pasos y actividades de cada paso.
 - Tiempo de duración de la unidad.
 - Bibliografía.
 - Nociones básicas imprescindibles del contenido.
 - Cuantas otras cuestiones 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, 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 que oriente el trabajo.

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

a) Los resultados de cada equipo se van realizando en la pizarra y se confrontan unos con otros, para clarificar las conclusiones (alumnos más pequeños).

b) Con alumnos mayores se puede hacer una mesa redonda, 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 puede dar a cada alumno fotocopios los resultados del trabajo de cada equipo, para que lo juzgue, detecte lagunas, etc.

Paso 9: Realización de una síntesis de las ideas fundamentales. Puede realizarla el profesor, o el profesor y los secretarios de cada equipo, o los secretarios solos. 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.

Paso 11: Evaluación de la unidad:

- a) Por parte del profesor, mediante lo que ha observado y la utilización de las pruebas correspondientes.
- b) 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:

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

Observaciones:

a) Los pasos 7º, 8º, 9º y 10º 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) Los equipos pueden trabajar:

- Todos en la misma unidad.
- Cada uno en una parte distinta de la misma unidad. En este caso se exigiría a todos los alumnos la síntesis de las partes no trabajadas por su equipo.

c) En resumen, 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.

d) 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.

e) 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.

f) 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.

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.

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.

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

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.

g) 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.

2.3. AGRUPACIÓN FLEXIBLE POR NIVELES

Se trata de situar a cada alumno en el grupo en el que le corresponde estar por sus conocimientos (especialmente en Lengua y Matemáticas), de modo que puede cambiar de grupo de unas áreas a otras. Para ello:

- a) En cada curso se establecen cuatro niveles repartidos en dos grupos, el A y el B.
 - El grupo A tiene dos niveles: el «bajo mínimo» y el «mínimo» .
 - El grupo B tiene otros dos niveles: el «medio» y el «superior» .
- b) A excepción del nivel 1.º (bajo mínimo, que camina a su ritmo y exigirá un año más a los alumnos en el ciclo), los otros tres niveles van por las mismas unidades temáticas, variando sólo la amplitud y profundidad del contenido de esas unidades.
 - Por ello el grupo A ha de ser menos numeroso, ya que los dos niveles que incluye son mucho más diferenciados.
- c) En Lengua y Matemáticas los alumnos se distribuyen indistintamente en uno de los dos grupos, dentro del nivel que les corresponde en cada área. Ello exige que los dos profesores de cada curso han de dar a la misma hora esas áreas.
 - Los alumnos pueden cambiar de nivel, e incluso de grupo, si su adelanto lo permite, en cualquier momento del curso escolar, ya que todos van por las mismas unidades.
 - Los cambios de clase se hacen con relativa facilidad al estar comunicadas o cercanas y contemplarse sólo para los alumnos de un mismo curso.
 - Dentro de cada grupo se incluirán aquellos alumnos que, con algún año más de edad cronológica, se encuentren con que éste les suponga terminar con un año de retraso.
 - Los profesores de los grupos A tendrán que cubrir con determinados alumnos los objetivos no cubiertos en el nivel anterior, pasando al nivel propio una vez conseguidos éstos. Si alguno está especialmente retrasado, no deberá promocionar, si es posible, al nivel siguiente, habida cuenta de que el contenido de su enseñanza versaría sobre el nivel anterior, haciendo uso de la posibilidad de que los chicos puedan permanecer un año más en el ciclo.
- d) En las restantes áreas cabe:
 - Hacer lo mismo que en Lengua y Matemáticas.
 - Hacer grupos heterogéneos que permitan la convivencia y el intercambio entre alumnos de muy diversos niveles aptitudinales.

3. MODELOS DE GUÍAS DE TRABAJO PERSONALIZADO

3.1. GUÍA DE TRABAJO AUTÓNOMO SIN LA PRESENCIA DEL PROFESOR

La estructura de cada guía sería la siguiente:

Tema o Unidad

Asignatura o Área de conocimiento

Objetivos comunes o fundamentales

.....

Objetivos individuales

.....

Tiempo de duración

1. Introducción

- Informar globalmente al alumno sobre los contenidos de la guía y su utilidad
- Darle instrucciones claras sobre cómo utilizar la guía
- Motivarle
- Determinar qué conceptos, procedimientos, valores y actitudes se pretenden conseguir
- Señalar los conocimientos previos que requiere el estudio de esta unidad

2. Medios

- Relacionar todos aquellos apoyos (vías de comunicación, material audiovisual, etc.) que deberá utilizar el alumno.
- Indicar del modo más preciso cómo y cuándo deben utilizarse y dónde pueden encontrarse dichos medios

3. Contenidos

- Presentar los epígrafes completos y pormenorizados de la unidad, y dónde pueden encontrar información suficiente y fácil de adquirir, caso de que no se facilite con la guía
- Explicar su interrelación de forma que permitan ser integrados de un modo global

4. Actividades

- Describir detalladamente las actividades o trabajos obligatorios correspondientes a los objetivos comunes que habrá de realizar el alumno, señalando el plazo de realización de los mismos. Estas actividades se referirán con la misma importancia:
 - A los contenidos conceptuales
 - A los contenidos procedimentales
 - A los contenidos actitudinales y valores
- Indicar una serie de actividades no comunes (objetivos individuales) dándoles la posibilidad de optar entre varias, y de hacer algunas propuestas por ellos mismos relacionadas con la unidad o tema.
- Los contenidos de los trabajos que hayan de hacer deben ser elaborados por los alumnos, de forma que no consistan en aportar informaciones que puedan copiar de libros, revistas, internet, etc. Preguntas como «Relaciona », «Por qué ?», o similares pueden servir de ejemplo.

5. Evaluación

- Hay que informar con precisión sobre:
 - Cómo va a ser la evaluación (Criterios)
 - Qué tipo de aspectos y técnicas (trabajos, pruebas...) incluirá, y cómo puntuará cada aspecto.
 - Cómo y cuánto puntuarán los objetivos comunes y los individuales.

- Se evaluarán no sólo los conocimientos, sino las estrategias utilizadas para adquirirlos y los valores adquiridos.
6. Orientaciones
- Se informará a cada alumno detalladamente de cómo y cuándo puede contactar con el profesor para consultarle dudas o aclaraciones de todo tipo.
 - Cada actividad o trabajo indicará de forma clara e inequívoca lo que pretende, cómo realizarlo y qué material exige, en su caso.
7. Bibliografía básica
- Se indicará la necesidad de consultar la bibliografía recomendada por el profesor en la guía.
 - La bibliografía recomendada no será excesiva, para evitar confundir al alumno y conseguir que se centre en lo que realmente interesa.

3.2. GUÍA DE TRABAJO AUTÓNOMO CON LA PRESENCIA DEL PROFESOR

Lo más característico del trabajo autónomo es que el alumno trabaja sin una dependencia directa del profesor: consulta fuentes, analiza datos, organiza materiales y conocimientos (procesamiento de la información), sintetiza ideas, elabora informes, trabaja en equipo, presenta oralmente resultados, participa en coloquios..., en resumen, investiga y da a conocer sus resultados y el proceso seguido para alcanzarlos.

Saenz Barrio (1985: 238-260) nos ofrece unas ideas esclarecedoras sobre lo que es y lo que no es una guía de trabajo autónomo para una clase, así como las condiciones que debe reunir. Veámoslo:

3.2.1. *Lo que es una guía de trabajo autónomo:*

- Es un instrumento que el profesor pone en manos del alumno para orientarle en sus tareas de descubrimiento y aprendizaje.
- Es una relación de actividades a desarrollar por el estudiante en la búsqueda de conocimientos, resolución de problemas o adquisición de destrezas.
- Es un esquema de trabajo que ayuda al alumno a organizar las tareas de modo secuencial.
- Es un compromiso de trabajo para una unidad de tiempo y del que se responsabiliza realizar de forma independiente la mayor parte, y en grupos de trabajo el resto.
- Es una cuidadosa selección de sugerencias para motivar intrínsecamente el aprendizaje y suscitar la creatividad y la iniciativa.

3.2.2. *Lo que no es una guía de trabajo autónomo*

- No es una ficha que suministra información
- No es la lista de ejercicios que hay que resolver después de estudiar una lección
- No es una relación de cuestiones que se responden copiando información fáctica del texto
- No es un repertorio atomizado de órdenes que limitan el libre juego de la actividad
- No es un corsé rígido que impida al estudiante buscar información original, elaborada según criterios propios y casar conclusiones poco usuales
- No es una «tarea para casa»
- No es una relación de actividades uniformes, repetitivas, que empiezan y terminan dentro de las cuatro paredes del aula.

3.2.3. Condiciones del profesor

- Activo y original para suscitar la actividad y el descubrimiento de sus alumnos.
- Saber qué pretende y hacia dónde se dirige al marcar los objetivos del aprendizaje.
- Conocer los diferentes modelos de aprendizaje, y en especial el de «descubrimiento guiado».
- Dominar las estrategias de aprendizaje y su enseñanza.
- Tener la necesaria capacidad para valorar los diferentes procesos y productos del aprendizaje.
- Tener habilidad para gobernar y orientar a los estudiantes cuando en el grupo-clase se realizan simultáneamente actividades diferentes.
- Conocer las técnicas de grupo y saber aplicarlas.
- Poseer sagacidad para descubrir los intereses que mueven la conducta de sus alumnos y habilidad para aprovecharla como motivación del aprendizaje.

3.2.4. Condiciones de la guía

-Debe ser:

- Clara
- Aplicable
- Flexible
- Interesante
- Objetiva
- Explícita
- Graduada
- Progresiva
- Sugerente

-Debe incluir:

- Actividades individuales
- Actividades grupales
- Actividades escolares
- Actividades extraescolares
- Estrategias de aprendizaje
- Valores y actitudes
- Técnicas de investigación

-Debe fomentar:

- La socialización
- La actitud científica
- El espíritu crítico
- Las técnicas de expresión
- La creatividad
- El espíritu de servicio
- La iniciativa personal
- La formación de ideales
- El desarrollo de habilidades, destrezas y habilidades,
- Amor y respeto a la naturaleza

3.3. GUÍA CORRESPONDIENTE AL MÉTODO OPERATIVO Y PARTICIPATIVO⁹

3.3.1. Portada de la guía

Alumno/a:

Asignatura/Área de conocimiento:

Unidad Didáctica o tema:

Me comprometo a hacer los pasos siguientes en las fechas que a continuación indico:

1. Pasos correspondientes a los objetivos comunes

Paso 1º: fecha:

Paso 2º: fecha:

Paso 3º: fecha:

Etc.:

2. Pasos correspondientes a los objetivos individuales

Paso 1º: fecha:

Paso 2º: fecha:

Paso 3º: fecha:

Etc.:

Fecha y firma del alumno

3.3.2. Contraportada de la guía

Objetivos	Pasos	Fecha prevista realización	Fecha en que se realizó	Observaciones
<i>Comunes</i>	1º			
	2º			
	3º			
	Etc.			
<i>Individuales</i>	1º			
	2º			
	3º			
	Etc.			

3.3.3. Desarrollo de la guía

1. Objetivos cognoscitivos

⁹ Esta guía ha sido elaborada y desarrollada, entre otros, en los colegios de Fomento «Montealto» y «Los Olmos» de Madrid.

1.1. *Objetivo terminal 195:* Especificar, localizar y reconocer las Comunidades Autónomas y provincias de España

1.2. *Objetivos concretos*

195 Comunes o fundamentales

1. *Identificar las Comunidades Autónomas de España*
2. *Manifiestar las semejanzas y diferencias existentes entre las regiones naturales y las históricas de España*
3. *Indicar las provincias que constituyen cada Comunidad Autónoma*
4. *Identificar las Comunidades Autónomas en un mapa*
5. *Situar cada provincia en un mapa*
6. *Etc.*

195 Individuales

1. *Explicar la frase «España es diferente»*
2. *Recoger información política, económica y humana sobre las Comunidades Autónomas*
3. *Recoger información de todo tipo sobre determinadas provincias*
4. *Etc.*

2. *Objetivos afectivos del terminal 195*

- a) *Identificar los 4 valores espirituales más importantes del pueblo español*
- b) *Fomentar la actitud de respeto hacia las características diferenciales de cada Comunidad Autónoma*
- c) *Reconocer que el trabajo de cada uno bien hecho sirve para el engrandecimiento de la comunidad*
- d) *Etc.*

3. *Evaluación*

3.1. *Análisis de tareas:* Comprobar en qué medida está realizando cada alumno las actividades de la unidad, de acuerdo con sus posibilidades y el plan trazado, prestando especial atención al cuidado, orden y limpieza en los trabajos.

3.2. *Observación del trabajo:* Comprobar cómo va cada alumno en relación a la fecha de terminación de cada paso de la guía, cómo está realizando el trabajo (estrategias que utiliza), ver si alguno pierde el tiempo y por qué, y proporcionar las oportunas orientaciones.

3.3. *Prueba de evaluación de objetivos comunes*

- 1) *Cita todas las razones que sepas por las que se diferencie la región natural de la Comunidad Autónoma.*
- 2) *Escribe en un mapa mudo el nombre de las Comunidades Autónomas Españolas.*
- 3) *Escribe de qué forma has aprendido a localizar en un mapa mudo las provincias españolas*
- 4) *Etc.*

4. *Material*

–Colección de diapositivas nº 4

- Proyector de diapositivas
- CD sobre las regiones naturales españolas
- Ordenador y cañón
- Libros de consultas X, Y y Z (biblioteca de la clase)
- Mapa político realizado por los alumnos en equipo
- Seis Atlas (biblioteca de la clase)

5. Contenidos correspondientes a los objetivos comunes

Paso 1. Grupo expositivo

- Atiende a las explicaciones del profesor. Te dará una idea general de lo que vas a aprender en esta unidad utilizando diapositivas y cañón.
- También te indicará cómo tienes que hacer las distintas actividades, y qué material necesitas para cada una de ellas.
- Te demostrará por qué es importante saber cuáles son las Comunidades Autónomas y provincias de España, y muchos otros aspectos que te gustará mucho conocer.
- Toma nota de todo aquello que consideres importante
- Pregúntale si hay algún aspecto que no te haya quedado claro o que te interese enriquecer más.

Paso 2. Trabajo individual

- Consulta todo lo referente a lo que es una Comunidad Autónoma y una Provincia, y en qué se diferencian. Puedes verlo en los libros X, Y y Z de la biblioteca de clase, o en algún otro que desees.
- Escribe, con tus propias palabras, qué es una Comunidad Autónoma y una Provincia, y en qué se diferencian.
- Realiza una lista con todas las Comunidades Autónomas de España y memorízala. Explica qué criterio has utilizado para hacer la lista, y qué procedimiento has seguido para memorizarlas.

Paso 3. Trabajo individual

- Observa la situación y extensión de las Comunidades Autónomas en un mapa de España (en la biblioteca de clase hay varios Atlas).
- Memoriza esta situación y ordénalas según su extensión como a ti te parezca.
- Al observar la situación y extensión de las distintas Comunidades Autónomas, ¿qué aspectos se te ocurren o deduces de lo que has observado? ¿Cuáles te han llamado más la atención, y por qué?
- ¿Qué explicación darías a esos aspectos que se te han ocurrido? Para ello debes pensar, y también preguntar o consultar alguno de los libros de la biblioteca de clase.
- ¿Qué has hecho para memorizar lo que has observado? ¿Crees que te ha dado resultado el procedimiento que has utilizado? ¿Lo cambiarías por otro si tuvieras que volver a hacerlo? ¿Por qué? En caso afirmativo, ¿cuál utilizarías?

Paso 4. Trabajo individual

- Localiza y dibuja las Comunidades Autónomas de España en un mapa mudo, escribiendo su nombre
- Compara lo que has hecho con un mapa de España en el que vengan estas Comunidades. Fíjate en los aciertos y en los errores.

- ¿Cuáles son las Comunidades en las que has acertado? Si has cometido algún error, ¿a qué crees que se ha debido? ¿Qué harás para remediarlo, de forma que no vuelvas a cometerlos?
- En conjunto, ¿crees que has realizado de forma satisfactoria este paso? ¿Por qué?

Paso 5. Trabajo individual

- Si tuvieras que aconsejar a un amigo sobre cómo debería hacer los pasos 3 y 4, ¿qué le dirías sobre la forma de observar las Comunidades Autónomas en un mapa, y la forma de memorizarlas
- Fíjate ahora en las provincias de las tres comunidades Autónomas que tu decidas, observando un mapa de España.
- Escribe y memoriza cada una de las Provincias de estas tres Comunidades Autónomas que has elegido.

Paso 6. Trabajo en equipo

- Mira en el tablón de «trabajos en equipo» si hay apuntado algún compañero con el que puedas hacer este trabajo (no más de tres). Si no hubiese ninguno, apúntate tú, y continúa por el siguiente paso de trabajo individual
- Dibujar un mapa político de España en el que consten las Comunidades Autónomas debidamente situadas.
- Dentro de ese mapa, escribir el nombre de las Provincias que cada uno haya trabajado hasta este momento
- Comentad entre todos cómo habéis hecho los 5 pasos anteriores, y escribid las conclusiones que obtengáis sobre la mejor forma de hacerlo

Paso 7. Grupo coloquial

- Se realizará una puesta en común de lo trabajado por los equipos hasta este momento. Con los que no hayan llegado aún a esta parte, se realizará otro grupo coloquial más adelante.
- Se contestarán preguntas, se discutirán ideas y se aclararán dudas que puedan surgir de dicha puesta en común, y de los pasos realizados hasta ahora
- Se hará una síntesis en común

Paso 8. Trabajo individual

- Se seguirán poniendo, de modo semejante a como se ha hecho hasta ahora, los 16 pasos restantes de que consta la guía en esta parte de objetivos comunes referidos a trabajos individuales, en equipo y coloquiales.

Paso 17: autoevaluación

- Realiza la prueba de autoevaluación (el profesor te indicará si te la da él o la elaboras tú y después se la enseñas), y corrígela de acuerdo con las contestaciones correctas que el profesor o tú establezcáis.
- Si has tenido algún error, piensa cuál o cuáles deben ser las respuestas correctas. Escríbelas y explica por qué crees que son correctas. Decide en consecuencia cuándo vas a hacer la prueba de evaluación del paso siguiente

Paso 18. Evaluación de la Unidad

- Realiza la prueba de evaluación que te dé el profesor.
- Una vez corregida por el profesor, te dirá si has superado no los objetivos comunes. Si los has superado, debes continuar con los pasos correspondientes a los

objetivos individuales. Si no has superado alguno, te dirá qué has de hacer para superarlo, o te preguntará cómo crees tú que puedes superarlo.

6. Contenido correspondiente a los objetivos individuales

Paso 19. Trabajo individual

- Explica el significado de la frase «España es diferente», referida a aspectos físicos o culturales (elige el que prefieras de los dos). Consulta todo lo que sea necesario tanto en clase como fuera de ella.

Paso 20. Trabajo individual

- Recoge información política, económica y humana sobre las tres Comunidades Autónomas que decidas. Puedes encontrarla en los libros X, Y y Z, y preguntando a distintas personas que te puedan proporcionar esa información.
- Realiza un mapa conceptual, o un mapa mental, o una red semántica por cada uno de los tipos de información que has recogido.

Paso 21. Trabajo individual

- Haz un breve trabajo sobre algún aspecto que te guste de modo particular sobre el tema de esta Unidad.
- Explica por qué te gusta el tema que has elegido.

Paso 22. Trabajo individual

Se siguen poniendo de modo semejante a como se ha hecho hasta ahora los 4 pasos restantes de trabajo individual de que consta esta guía en esta parte referida a los objetivos individuales, si bien puede ponerse algún trabajo en equipo y coloquio si algunos alumnos coinciden en ritmo de trabajo, haciendo una puesta en común de lo que ha hecho cada uno.

Paso 23. Evaluación

- Presenta los trabajos que has realizado al profesor
- Contesta a las preguntas que el profesor pueda indicarte.

4. MODELOS DE PROGRAMACIONES OPERSONALIZADAS

4.1. MODELO DE PROGRAMACIÓN LARGA

Ver cuadro 18

CUADRO 18. MODELO DE PROGRAMACIÓN LARGA

ÁREA: CIENCIAS NATURALES			CURSO: OCTAVO DE EGB		
<i>N° de Evaluación global</i>	<i>Unidades</i>	<i>Objetivos Terminales</i>	<i>N° de Sesiones</i>	<i>Sugerencias</i>	<i>Observaciones</i>
1°	1. La materia: elementos, compuestos y mezclas	a) Diferenciar entre elementos químicos y sustancias químicas b) Diferenciar entre compuestos químicos y mezclas. c) Describir los principales procedimientos para la separación de una mezcla en sus componentes.	5	a) Exposición oral-formal de la materia; distribuyo un esquema conceptual del tema que corresponda, expongo el tema, los alumnos irán tomando apuntes, sigo el libro. b) Experiencia: en el laboratorio, separación de una mezcla. c) Actividades de apoyo y refuerzo: control del tema	
	2. las reacciones químicas	a) Enunciar la Ley de la Conservación de la masa y la Ley las proporciones definidas b) Enunciar la Teoría atómica de Dalton.	4	a) Exposición oral-formal y breve biografía de Dalton. b) Experiencia: Comprobación experimental de las leyes c) Actividades de apoyo y refuerzo (A. de A. y A.).	
	3. Los modelos atómicos	a) Describir los principales componentes del átomo. b) Definir: núm. atómico, núm. másico de un átomo e isótopos e) Describir los principales modelos atómicos.	5	a) Exposición oral-formal: repaso del año anterior, explicaré el «Manifiesto de Gottinga» y pondré un vídeo. b) Actividades de apoyo y refuerzo. Las haré al final de cada tema	
	4. El comportamiento químico de los elementos	a) Describir la configuración electrónica y el enlace químico b) Memorizar el sistema periódico de los elementos	5	a) Exposición oral-formal con historia de la Tabla P. b) Experiencia: aluminio y cloro con teoría c) Actividades de apoyo y repaso.	
	5. Nomenclatura química	a) Memorizar los símbolos y las valencias de los elementos más comunes b) Escribir correctamente las fórmulas de los compuestos binarios y ternarios, utilizando las dos nomenclaturas, la clásica y la de I.U.P.A.C c) Nombrar correctamente las fórmulas anteriores.	7	a) Exposición oral-formal: explicaré la necesidad de la nomenclatura química. b) Técnica de trabajo: los alumnos construirán con papel, cartulinas, etc., objetos referentes al tema que se da. En este caso, cada uno se hará una Tabla Periódica. c) Evaluación parcial: examen de los cinco temas dados.	
2°	6. Los compuestos del carbono	a) Definir hidrocarburos y grupos funcionales. b) Mencionar sus aplicaciones y productos	6	a) Exposición oral-formal y añadiré el metano y ácido. b) Técnica de trabajo, en grupos de cuatro:	

	que se derivan de ellos		construcción de modelos de moléculas. e) Actividades de apoyo y refuerzo.
7. Los cálculos químicos	<ul style="list-style-type: none"> a) Definir: masas atómicas y moleculares de compuesto mol, átomo-gramo, molécula-gramo e Hipótesis de Avogadro. b) Calcular masas atómicas y moleculares de compuestos. e) Representar reacciones químicas sencillas en ecuaciones químicas correctamente ajustadas. 	6	<ul style="list-style-type: none"> a) Exposición oral-formal y añadiré bibliografía de: Newton, Lavoisier, Kepler y Galileo. b) Vista cultural: salida del colegio a excursiones al aire libre, a museos, fábricas, etc. En este tema iremos al C.S.I.C., al certamen «Puertas abiertas». e) Actividades de apoyo y refuerzo.

CUADRO 18. (cont. 1)

ÁREA: CIENCIAS NATURALES			CURSO: OCTAVO DE EGB		
<i>N° de Evaluación global</i>	<i>Unidades</i>	<i>Objetivos Terminales</i>	<i>N° de Sesiones</i>	<i>Sugerencias</i>	<i>Observaciones</i>
2°	8. La energía química.	a) Definir el calor y la velocidad de una reacción. b) Distinguir entre reacciones químicas endotérmicas y reacciones químicas exotérmicas. e) Definir los catalizadores.	6	a) Exposición oral-formal y añadiré la obtención del ácido sulfúrico y el amoníaco. c) Experiencia: comprobar que el dióxido de magnesio es un catalizador. e) Actividades de apoyo y refuerzo.	
	9. La química del aire.	a) Describir el aire, características y propiedades. b) Enunciar características y propiedades de sus componentes principales. e) Enumerar los procesos químicos en los que interviene.	6	a) Exposición oral-formal y añadiré la explicación de los ciclos del nitrógeno y del dióxido de carbono. b) Experiencia: estudio de la herrumbre. c) Actividades d) Evaluación parcial de los cuatro temas dados.	
3°	10. La materia viva.	a) Definir los elementos biogénéticos. b) Definir los principios inmediatos. c) Definir las funciones biológicas y la composición de los distintos principios orgánicos.	5	a) Exposición oral-formal y añadiré explicación de un alimento rico en vitaminas: el tomate, y de uno rico en grasa: el cordero. b) Experiencia: comprobación de la presencia de agua en los seres vivos. e) Actividades.	
	11. La célula.	a) Enunciar la Teoría de la Célula. b) Describir una célula: la eucariótica. c) Explicar algunas formas de reproducción celular.	6	a) Exposición oral-formal. b) Experiencia: cómo estudiar las células con ayuda de microscopio. e) Actividades de apoyo y refuerzo.	
	12. Los microorganismos	a) Enumerar los principales tipos de microorganismos. b) Describir las características generales de cada uno de ellos.	4	a) Exposición oral-formal y añadiré explicación del yogur y de la penicilina como microorganismos. b) Experiencia: observación de mohos. e) Actividades.	
	13. Salud y enfermedad	a) Enumerar los cuatro grandes tipos de enfermedades. b) Describir estos tipos y su prevención. c) Describir las etapas y contagio de una enfermedad infecto- contagiosa. d) Definir: la vacuna.	4	a) Exposición oral-formal y añadiré explicación del descubrimiento de la vacuna. b) Experiencia: la transmisión de una infección. c) Trabajo en grupos reducidos; harán un trabajo cada uno, que después me entregarán. En este caso, sobre la gripe y arterioclerosis d) Actividades	

CUADRO 18. (cont. 2)

ÁREA: CIENCIAS NATURALES			CURSO: OCTAVO DE EGB		
<i>N° de Evaluación global</i>	<i>Unidades</i>	<i>Objetivos Terminales</i>	<i>N° de Sesiones</i>	<i>Sugerencias</i>	<i>Observaciones</i>
3°	14. La Reproducción de los organismos.	a) Definir reproducción y sus dos tipos. b) Describir la reproducción sexual de los animales c) Describir la reproducción sexual de las plantas	5	a) Exposición oral-formal. b) Audiovisuales: video sobre los «niños-probeta». c) Experiencia: estudio de los órganos reproductores de una planta. d) Actividades.	
	15. Los caracteres hereditarios	a) Definir qué es Genética y de qué se ocupa ésta. b) Describir los alelos y los diferentes genes c) Enunciar las Leyes de la Herencia de Mendel.	4	a) Exposición oral-formal y añadiré el origen de la Genética. b) Lectura: determinación del sexo en la especie humana. c) Experiencia: estudio genético d) Evaluación P.	
4°	16. La selección natural	a) Describir las teorías evolucionistas de Darwin. b) Describir las teorías evolucionistas de Lamarck. c) Explicar la teoría de la evolución y de la selección natural a partir de la Genética molecular.	7	a) Exposición oral-formal. b) Investigación: los alumnos por su cuenta trabajarán un tema en particular haciendo trabajo y presentándolo. Estudio comparativo de órganos homólogos c) Actividades de apoyo y refuerzo.	
	17. La Paleontología	a) Describir la hipótesis de Oparín sobre el origen de la vida. b) Definir la Paleontología y sus testimonios. c) Enumerar las cinco grandes eras en las que se divide la Historia de la Tierra. d) Describir en líneas generales el proceso de la evolución humana.	6	a) Exposición oral-formal. b) Visita cultural a Soria en busca de fósiles c) Investigación: comparación entre el hombre actual y otros homínidos. La evolución social del hombre. Estas dos investigaciones se harán en grupo y en las horas de clase; yo les guiaré. En este caso serán trabajos en equipo de 4 miembros a ser posible d) Actividades de apoyo y refuerzo.	
	18. Las funciones vitales del hombre	a) Describir las finalidades, sistemas y aparatos implicados en la función de nutrición. b) Describir las finalidades, sistemas y aparatos implicados en la función de reproducción. c) Describir las finalidades, sistemas y aparatos implicados en la función de relación: el aparato locomotor, el sistema nervioso y las glándulas endocrinas.	10	a) Exposición oral-formal y añadiré como tema actual: los trasplantes. b) Audiovisuales: video sobre los trasplantes. c) Experiencia: estudio de un corazón de cordero, además les realizaré la disección de una rata de laboratorio. d) Actividades de apoyo y refuerzo	

CUADRO 18. (cont. 3)

ÁREA: CIENCIAS NATURALES			CURSO: OCTAVO DE EGB		
<i>Nº de Evaluación global</i>	<i>Unidades</i>	<i>Objetivos Terminales</i>	<i>Nº de Sesiones</i>	<i>Sugerencias</i>	<i>Observaciones</i>
4º	19. Cómo se estudian una planta y un animal.	a) Describir las características generales y las evoluciones de una planta, por ejemplo: el rosal. b) Describir las principales características anatómicas y fisiológicas de un animal, por ejm.: el gato. c) Describir la composición bioquímica de cualquier planta fanerógama y la de cualquier mamífero carnívoro.	6	a) Exposición oral-formal. b) Trabajo en grupos: en este caso dividiré a los alumnos en dos grupos: uno de ellos, en una cartulina, me dibujará las partes una rosa; el otro grupo, las del gato c) Investigación: estudio monográfico del clavel y del perro; estos trabajos se harán con el mismo criterio anterior, pero cambiados los trabajos d) Eval. Par.	
	20. El universo.	a) Describir el origen y evolución del Universo. b) Definir, entre otros, los siguientes términos relativos a la Astronomía: galaxia, estrella, planeta, año luz, cometa, constelación, sol, sistema solar y Vía Láctea. c) Describir los principales componentes de nuestro Sistema Solar.	5	a) Exposición oral-formal; añadiré sobre el radiotelescopio. b) Visita cultural: al Planetario de Madrid. c) Experiencia: estudio de las fases de la Luna. d) Investigación-técnica de trabajo: mural del Sistema Solar. e) Actividades de apoyo y refuerzo	
	21. La Tierra I. la atmósfera y la hidrósfera.	a) Describir la atmósfera y su contribución al modelado del relieve. b) Describir la hidrósfera y su contribución al modelado del relieve.	5	a) Exposición oral-formal y añadiré explicación sobre el experimento meteorológico mundial b) Investigación: comparación del clima de la costa con el del interior. c) Actividades de apoyo y refuerzo.	
5º	22. La Tierra. II: la corteza, el manto y el núcleo.	a) Describir las distintas zonas del interior de la Tierra y sus materiales componentes. b) Distinguir entre rocas y minerales.	5	a) Exposición oral-formal y añadiré sobre el mármol y el petróleo, además de sobre las ondas S. b) Audiovisuales: video sobre las aplicaciones del petróleo. c) Actividades de apoyo y refuerzo	
	23. La dinámica de la Tierra	a) Describir la formación del relieve terrestre. b) Explicar la tectónica de placas. c) Explicar los agentes geológicos externos: el modelado del relieve.	4	a) Exposición oral-formal y añadiré sobre la deriva de los continentes. b) Experiencia: imitación de las corrientes y deriva. c) Actividades de apoyo y refuerzo.	
	24. La información de una cordillera: el Himalaya	a) Comparar la velocidad con la que se producen distintos cambios naturales. b) Describir cuáles han sido las transformaciones experimentadas por la corteza terrestre. c) Describir cómo se formó la cordillera del Himalaya.	3	En este caso, los alumnos se prepararán el tema en clase, se harán pequeños grupos, y con el libro de texto y otros que ellos tengan harán, un trabajo que el último día me entregarán; podré notas a los trabajos	
	25. El mar: proyecto interdisciplinar	Explicar la relación del mar en las diferentes ciencias	2	Los alumnos se prepararán este tema y serán ellos los que lo expongan delante de los alumnos, yo haré de moderador. Ellos mismos se autoevaluarán. Evaluación parcial, Evaluación final.	

4.2. ESTRUCTURA DE LA PROGRAMACIÓN CORTA

POR UNIDAD DIDÁCTICA O TEMA

Ver cuadro 19

Cuadro 19. Estructura de una programación corta

Unid. Didáctica..... Área..... Curso..... Ciclo.....

<i>Contenidos concretos</i>			<i>Objetivos concretos</i>	<i>Actividades de enseñanza aprendizaje</i>	<i>Actividades de evaluación</i>
<i>Conceptos</i>	<i>Procedimientos</i>	<i>Actitudes</i>			
1.....	1.....	1.....	1.....	1.....	1.....
.....	.....	.....	.....	2.....	2.....
.....	.....	.....	.....	3.....	3.....
.....	.....	...	.....	4.....	
.....	2.....	2.....	.....	5.....	
.....	.....	.....	2.....		
2.....	.....	.....	.....	Etc.	Etc.
.....		
.....	3.....	3.....	.....	
.....	.....	.....	3.....		
3.....	.....	...	.....
.....	4.....	4.....	.....	Etc.	Etc.
.....		
.....		
.....		

4.3. PROGRAMACIÓN CORTA DE UNA UNIDAD TEMÁTICA DE HISTORIA

Ver cuadro 20

4.4. PROGRAMACIÓN CORTA DE UNA UNIDAD TEMÁTICA DE LENGUA¹⁰

Ver cuadro 21

¹⁰ Esta programación ha sido realizada y desarrollada por el Departamento de Lengua de la Escuela Universitaria de Magisterio de Fomento, dirigido por la profesora Ana María Díaz.

CUADRO 20. MODELO DE PROGRAMACIÓN CORTA DE HISTORIA

CURSO: 6° PRIMARIA ÁREA: CIENCIAS SOCIALES UNIDAD 17: LA PREHISTORIA				PROGRAMACIÓN POR OBJETIVOS				
Objetivos	Evaluación	Respuesta	Valoración	Actividades	Funciones	Valores	Material	Situación de aprendizaje
1. Definir la Prehistoria como el periodo que va desde la aparición del hombre hasta el descubrimiento del primer documento escrito 2. Enumerar por orden cronológico las etapas de la Prehistoria, teniendo en cuenta que cada una surge como consecuencia de la etapa anterior.	a) ¿Qué es la Prehistoria? b) Subraya la definición correcta de Prehistoria según lo estudiada en clase: - Etapa de la Historia va desde la aparición del hombre a nuestros días. - Período que va desde la aparición del hombre hasta que empieza a hablar. - Período que va desde la aparición del hombre hasta el descubrimiento del primer documento escrito.	Es el período que desde la aparición del hombre hasta el descubrimiento del primer documento escrito. La definición correcta	1	1.1 Motivación del profesor a partir de los dibujos animados de Pedro Picapiedra.	Comparación	Intelectuales	Video	Gran grupo
			0,5	1.2 Explicación del profesor del concepto de prehistoria.	Formación de conceptos	Intelectuales	Video y cañón	Gran grupo
				1.3 Busca definiciones de Prehistoria en diferentes libros de texto y enciclopedias.	Análisis	Intelectuales y sociales	Libros de consulta de la biblioteca del colegio	Equipo de trabajo
			1.4 Define por escrito qué es la prehistoria utilizando las palabras siguientes: escritura, descubrimiento y hombre.	Definición	Intelectuales	Cuaderno	Trabajo independiente	
2. Enumerar por orden cronológico las etapas de la Prehistoria, teniendo en cuenta que cada una surge como consecuencia de la anterior	a) Cita los periodos de la Prehistoria.	Paleolítico, que se divide en: Inferior, Medio y Superior; Neolítico y Edad de los metales, que se divide en: Edad de Bronce y Edad de Hierro	1	2.1 Relación (dirigida por el profesor) de la evolución de la prehistoria con el resto de las materias como Ciencias Naturales y Religión.	Identificación	Intelectuales	Cuaderno y cañón	Gran grupo
				2.2 Haz un cuadro sinóptico de las etapas de la prehistoria colocándolas de la más antigua a la más reciente.	Ordenación	Intelectuales	Cuaderno y libro de texto	Trabajo independiente
3. Resumir las características de las etapas de la Prehistoria, en cuanto a arte y a forma de subsistencia	a) Cita 4 características de la forma de vida neolítica	- Se empieza a desarrollar la agricultura y la ganadería - Son sedentarios - inicia la primera organización militar - Nace la artesanía y comienza un rudimentario comercio de trueque	2	3.1 Coordinar grupos (act. Del profesor)		Sociales	Folios	
			2,5	3.2 Realiza una comparación entre la forma de subsistencia del Paleolítico y del Neolítico	Comparación	Intelectuales	Cuaderno y libro de texto	Grupo medio
				3.3 Haz un mural en el que se clasifique mediante un cuadro sinóptico las manifestaciones artísticas correspondientes a cada etapa a través de un dibujo	Clasificación	Estéticos y sociales	Cartulina y pinturas	Equipo de trabajo

CUADRO 20. MODELO DE PROGRAMACIÓN CORTA DE HISTORIA

CURSO: 6º PRIMARIA ÁREA: CIENCIAS SOCIALES UNIDAD 17: LA PREHISTORIA			PROGRAMACIÓN POR OBJETIVOS					
Objetivos	Evaluación	Respuesta	Valoración	Actividades	Funciones	Valores	Material	Situación de aprendizaje
	b) Coloca a lado de la siguiente relación la etapa en que se da: - Venus Perigordienne - Arte rupestre - Escudos - Menhir - Talayots - Cromlech - Dolemen - Naveta	Paleolítico		3.4 Proyección de diapositiva del arte mobiliario, rupestre, arquitectura y otras manifestaciones artísticas de la época	Percepción visual	Intelectuales	Colección de diapositivas num. 4 proyector y pantalla de proyecciones	Gran grupo
				3.5 Preparación de una visita cultural (act., del profesor)		Sociales		
		Paleolítico E. de metales Neolítico E. de metales Neolítico Neolítico E. de metales		3.6 Visita al museo arqueológico de Madrid	Percepción visual y observación	Intelectuales, sociales y estáticos		Gran grupo
				3.7 Haz un resumen de la visita cultural: lo más te ha gustado, te ha impresionado y te ha ayudado	Resumen	Intelectuales	Cuaderno y apuntes tomados en el museo	Trabajo independiente
4. Explicar el origen del hombre como animal racional y ser libre	a) Responde a las siguientes cuestiones con una V o F, según sean verdaderas o falsas: - El cuerpo del hombre pudo haber llegado a su constitución a través de su evolución. - El hombre está formado sólo por el cuerpo. - El hombre está formado sólo por el alma. - Dios es el que infunde el alma al hombre - El hombre es libre porque tiene entendimiento y voluntad - Todos los animales son libres - El único animal racional es el hombre	V		4.1 Explicación del profesor de por qué el hombre es libre.	Comparación y exp. escrita	Intelectuales	Cañón	Gran grupo
				4.2 realiza una redacción sobre en qué se diferencia un animal de un hombre.		Intelectuales	Cuaderno	Trabajo independiente
		F		4.3 Preparar biografía para hacer un debate (act. del profesor).		Sociales	Libro de la biblioteca del colegio	Equipo de trabajo
				4.4 Recoge datos dentro la biografía dada para hacer un debate sobre el evolucionismo.	Identificación	Intelectuales y sociales	Idem y cuaderno	Equipo de trabajo
		V		4.5 Aclarar dudas del tema (act. del profesor).	Interrogación	Intelectuales	Pizarra	Grupo medio
				4.6 Debate sobre el evolucionismo.	Exp. oral	Intelectuales y sociales	Cuaderno	Grupo medio

CUADRO 21. MODELO DE PROGRAMACIÓN CORTA DE LENGUA

UNIDAD DIDÁCTICA: LA DESCRIPCIÓN	CURSO: 1°	CICLO: 2°	ÁREA: LENGUA	NIVEL: SECUNDARIA
<i>Objetivos didácticos de conocimientos</i>	<i>Actividades de Evaluación</i>	<i>Actividades de enseñanzas y situación de aprendizaje</i>	<i>Material</i>	<i>Sesiones</i>
1.1 Reconocer y diferenciar textos descriptivos...	Señala en este texto la parte descriptiva y cita sus elementos más característicos. Elegir un texto narrativo que contenga una breve descripción. ¿Qué sensaciones se perciben en este texto? Destaca las palabras más importantes y clasificalas según la sensación que provocan.	<ul style="list-style-type: none"> - De un conjunto de textos seleccionados (narrativos, expositivos, descriptivos...) identificar aquellos que sean descriptivos. - De textos descriptivos seleccionados, exponer por qué se describen en cada uno de ellos. - Explicar qué papel juegan los sentidos en cada una de las descripciones, y qué sensaciones se describen. - Identificar el vocabulario fundamental y propio de la descripción. - Clasificar este vocabulario atendiendo a las sensaciones que provoca. - Identificar los elementos que hacen que un texto sea descriptivo. 	Textos representativos de Literatura (infantil, juvenil, clásicos españoles...)	2
2.1.1 Leer reflexivamente y con atención textos literarios...	De las descripciones que has leído, cita la que más te ha gustado (nombre del autor y título de la obra) y explica por qué	<ul style="list-style-type: none"> - Leer, en silencio, un texto literario que contenga la descripción de un paisaje. - Hacer un dibujo en el que se represente el paisaje de la descripción anterior. - En equipo, preparar un texto dialogado, en el que se describa un personaje, para hacer teatro leído en clase. - Leer, en voz alta y con la debida entonación, una poesía que contenga una descripción. - Leídas varias descripciones, observar si hay algún orden de presentación. - Buscar en el diccionario las palabras desconocidas y seleccionar la acepción más adecuada para el texto. 	Textos representativos de Literatura.	2
3.1 Dar importancia a la presentación en sus escritos: limpieza, orden...	Que el profesor observe y analice las actividades de enseñanza-aprendizaje que se detallan en la siguiente columna y los valore adecuadamente de acuerdo con el objetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Observar en publicaciones diversas la presentación: márgenes, división en párrafos, títulos y subtítulos, paginación... - Comparar trabajos bien presentados con otros mal presentados y calificar la presentación en ellos. - En folios en blanco, medir y marcar márgenes apropiados y respetarlos en todos sus escritos. - Evitar os tachones en cualquier escrito; especialmente, en los exámenes. - Corregir con limpieza los fallos o errores cometidos en sus escritos. - Resaltar los párrafos dejando mayor espacio entre ellos que entre los renglones. 	Folios, exámenes, trabajos, ejercicios.	1

CAPÍTULO 13

EL PROFESOR COMO DIRECTOR DE LA CLASE

1. 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 tanta 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 del centro.

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.

2.1. OBJETIVOS INMEDIATOS

Los objetivos inmediatos a conseguir serían:

- Asegurar el orden y 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.

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.

3. FORMAS QUE PUEDEN ADOPTAR LA DIRECCIÓN E LA CLASE

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.

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.

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 superior esclarecido y amigo orientador.

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.

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 quieren y respetan 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 mutuamente se refuerzan. ¿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, amor a los alumnos y coherencia de vida*.

4.1.1. 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, rencoroso, amargo, agresivo.
- Profesor autoritario, al que sólo le gusta mandar y crear en las aulas un ambiente de guerra.
- Profesor acomplejado, que busca la seguridad que no tiene en los alumnos, y termina volviéndose tiránico, maniático, ansioso, escrupuloso.

4.1.2. Amor 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 querer a sus alumnos, ha de entregarse.

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 queridos. El amor es el primer ingrediente de la vocación de educador, ya que para educar se requieren las mismas disposiciones que para amar: mucha finura, mucha delicadeza, mucho respeto, mucha afabilidad. Donde no hay amor aparece la intolerancia y la falta de flexibilidad.

La propia clase preparada y desarrollada con perfección, por lo que supone de esfuerzo, es un acto de amor del profesor hacia sus alumnos de inmenso valor educativo, porque no sólo les transmite unos conocimientos, sino que se da a sí mismo. Fruto de este amor y de esta entrega 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. Este amor 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, se deja 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. Querer de verdad a los alumnos, implica aceptarlos tal y como son, «tirando» de ellos con fortaleza, paciencia y cariño.

4.1.3. Coherencia de vida

Uno de los daños más grave que se puede producir a los escolares, y que más le puede desconcertar, es la falta de unidad de vida en el profesor: que haya distinción entre *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 sobre todo con el testimonio de su vida personal, más que con la palabra misma.

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*.

4.2.1. 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 incorporarlos a las tareas de organización y gobierno de la clase tiene 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 toman 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 equipos, se está en 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.

4.2.2. 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.

No cabe ninguna duda de que 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 gotas 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.

4.2.3. *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 el 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 como 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 convertir cada incidente en una tragedia para, casi siempre, diversión de toda la clase.

Por otra parte, la *indisciplina habitual de un alumno* es casi siempre indicio de anomalías orgánicas, psicológicas, familiares o sociales, o de varias juntas. 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 de 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 atrayentes 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, una palmada 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 obligación 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 (Cfr. Gay Gacén, G., 1983).

5. PARTICIPACIÓN EN EL GOBIERNO DE LA CLASE

5.1. 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 5.º curso de Primaria (10-11 años), aunque no hay inconveniente 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 del centro.

Aunque será necesario adecuar su funcionamiento 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, para recuperar 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.

5.2. 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. En principio la duración del encargo puede ser por un curso académico, 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 curso 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.
- Capitanes.
- Subcapitanes.
- Papelera.
- Persianas.
- Ventanas.
- Mesa del profesor.
- Tareas y deberes.
- Avisar hora.
- Tablón de anuncios.
- Enfermos.

- Pizarra y tizas.
- Mesas y sillas.
- Puerta.
- Orden vestuario.
- Secretarios de cada área.
- Diario de la clase.
- Medios audiovisuales.
- Cumpleaños.
- Arreglos.
- Percheros o armarios de ropa.
- Libros.
- Exámenes y evaluaciones.
- Material de plástica y pretecnología,
- Actividades deportivas
- Objetos perdidos
- Luces
- Asistencia y retrasos

6. 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, 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, simpatía, cooperación y sana 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 de instintos y tendencias, 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*.

7. CONDICIONES FUNDAMENTALES DE LA NORMATIVA DE 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 la 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 respeto no puede haber normativa adecuada en la tarea educativa. El escolar no puede ser mirado como un simple número ahogado o 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 no debe confundirse con un mero ofender la voluntad del alumno, sino que 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.

8. 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 no están educados. En consecuencia, tratados con respeto, consideración y amistad.
- 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 controlar la asistencia, atrasos y permisos de salida, plazos para entregar las tareas, normas para recoger y devolver los trabajos, previsión de los coloquios, trabajos en equipos, 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 en 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 por qué 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, para que los esquivos desaparezcan 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 definitivamente de los alumnos.
- 31) El profesar 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.