

REVISTA DE PSICODIDACTICA

Dirección

Alfredo Goñi Grandmontagne

Comité de Dirección

Iñaki Aldekoa Beitia

José Antonio Arruza Gabilondo

Fernando Bacáicoa Ganuza

José María Madariaga Orbea

Teresa Nuño Angós

Santiago Palacios Navarro

Editan

Departamentos de Psicodidáctica de la UPV/EHU
(Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea).

* * * * *

Redacción y Administración

Revista de Psicodidáctica

Escuela Universitaria de Magisterio.

C/Juan Ibañez de Sto Domingo, 1.

Vitoria-Gasteiz, 01006

Tel. 945 18 32 81/82

FAX: 945 14 27 98

WEB: <http://www.vc.ehu.es/deppe/revista.html>

* * * * *

Se publican dos números al año, de unas 150 páginas cada uno.

Subscripción anual: 2.500 pesetas. Número suelto: 1.500.

Intercambio: Con todas aquellas revistas que nos lo soliciten.

* * * * *

ISSN: 1136 - 1034

Depósito Legal: BI-241-96

* * * * *

Diseño e Impresión

IDAZKIDE

San Diego, 14 SESTAO

Tfno./Fax: 94 496 78 71

REVISTA DE PSICODIDACTICA

Número 7
Año 1999



REVISTA DE PSICODIDACTICA

<i>Sumario</i>	<i>Pág.</i>
La formación universitaria del profesorado en el contexto europeo <i>Antonio Maldonado Rico</i>	9
La formación de las maestras y de los maestros: necesidad de cualificar un proceso <i>Dr. Joaquín Pélach</i>	19
Nuevas propuestas de formación del profesorado en el Estado Español <i>Antonio Maldonado Rico</i>	29
Marco general de un plan de estudios para la formación de maestros de educación infantil y primaria <i>Martín Rodríguez Rojo</i>	39
La formación universitaria del profesorado en el contexto vasco <i>Sorkunde Francés Vidal</i>	53
¿Es posible enseñar y aprender valores en la escuela? <i>Concepción Medrano Samaniego</i>	67
La comprensión infantil de prestamos e intereses <i>Fernando Bacáicoa Ganuza</i>	83
El reto de la educación ambiental <i>J.F. Martínez Huerta</i>	99
Modelo de evaluación de programas <i>Pedro Gil Madrona</i>	111

AVANCES EN LA FORMACION UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO.

La formación universitaria de los profesores es un tema de preocupación y reflexión para los que trabajamos en el campo de la educación. Esta preocupación se ha incrementado aún más si cabe en los últimos años, como consecuencia de los profundos cambios que estamos sufriendo y el correspondiente crecimiento de las expectativas sociales acerca de la respuesta que debe dar el sistema educativo.

Nos hallamos inmersos en una realidad tan cambiante y con unas previsibles demandas futuras tan diferentes, que parece necesario replantearse el papel del maestro y por supuesto la formación universitaria que debe recibir.

A pesar de que en 1997 hemos celebrado el 25 aniversario de la incorporación de los estudios de Magisterio a la universidad, seguimos necesitando plantearnos el futuro de esta formación en nuestra propia comunidad vasca. Recientemente en dos foros diferentes, en Bilbao y Barcelona, con perspectivas distintas se ha explicitado esta preocupación ante la insatisfacción existente con la actual formación.

LUCES Y SOMBRAS DE UN PROCESO INACABADO.

En nuestra Universidad, a iniciativa de las entonces denominadas Escuelas U. de Formación del Profesorado de E.G.B. se inició en 1988 un proceso de reflexión acerca de la formación inicial y permanente del profesorado no universitario.

En un primer momento (UHEB, 1991) se planteó analizar los proyectos departamentales de investigación y las vías de actuación interdepartamental conjunta o coordinada. Posteriormente este trabajo derivó en el intento de elaboración de tres documentos de trabajo que se ocuparan de analizar las propuestas de colaboración entre centros y departamentos, los planes de estudio y el ámbito de la investigación.

La posterior evolución de este grupo de trabajo se diluyó en una mera elaboración de los nuevos planes de estudio, que generó no pocas discusiones al repartir las titulaciones por centros y campus.

Paradójicamente en esta época se aprueba la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que en su disposición adicional duodécima establece lo siguiente: " Las administraciones educativas, en el marco de lo establecido en la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, impulsarán la creación de centros superiores de formación del profesorado en los que se impartan los estudios conducentes a la obtención de los distintos títulos profesionales establecidos en relación con las actividades educativas, así como las actuaciones de formación permanente del profesorado que se determinen".

La implantación de este mandato de la ley Orgánica ha favorecido la transformación de las Escuelas de Profesorado en instituciones de rango superior con diferentes denominaciones (Imbernon, 1998).

En nuestra universidad la existencia de intereses y la miopía de una parte de los implicados, ha impedido este proceso, manteniendo las estructuras aisladas e incluso enfrentadas entre sí. La reciente publicación del R.D. 1695/95 de 20 de Octubre donde se aprueban las líneas básicas del nuevo Título Profesional (Curso de cualificación Pedagógica, CCP) necesario para impartir la enseñanza en la educación secundaria, que debe implantarse a partir del 2000-01, tampoco ha modificado la situación.

25 AÑOS DE MAGISTERIO EN LA UNIVERSIDAD: EL PROCESO CONTINUA.

Con motivo de la celebración de un Congreso Internacional Conmemorativo del 25 aniversario de la incorporación de los estudios de Magisterio españoles a la Universidad celebrado en la Escuela de formación del profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid (17-20 de Diciembre de 1997), se ha revitalizado el debate, impulsando la idea de la necesidad de elevar el rango académico de la formación de los maestros/as al de una licenciatura, con el fin de elevar la calidad de dichos estudios. Esta formación además debería proyectarse sobre la formación permanente de los docentes de todos los niveles educativos, vinculándola a la inicial y la investigación.

Es desde esta perspectiva de la investigación, desde la que recientemente se han celebrado en Bilbao (3-5 de Noviembre de 1998) unas Jornadas con el lema " El futuro de la investigación en la formación universitaria del profesorado" organizadas por el Programa de Doctorado de Psicodidáctica. Las conclusiones han sido muy similares:

- Constatar la tendencia europea hacia una formación de los maestros/as de educación infantil y primaria de al menos cuatro años de duración. Ello implicaría elevar el rango de los estudios universitarios al nivel de licenciatura, con la correspondiente potenciación de la investigación en el campo educativo.

- Al convertir los actuales centros de formación de profesorado en otros del máximo nivel académico, se les reconocerían competencias en la formación de profesores de educación secundaria y en la educación permanente.

- Abrir un proceso de reflexión para elaborar una propuesta concreta de institución de estas características en la Universidad del País Vasco.

Unos días más tarde en la Reunión Interuniversitaria Estatal de Decanos/as, Directores/as de Facultades y Escuelas Universitarias con formación de maestros/as" en Barcelona (12 y 13 de Noviembre de 1998), partiendo de una insatisfacción de los planes actuales y sus causas se llegó a similares consecuencias que se recogieron en un breve documento que reproducimos a continuación:

Reunión Interuniversitaria Estatal de Decanos/as, Directores/as de Facultades y Escuelas Universitarias con Formación de Maestros/as.

CONCLUSIONES aprobadas en la sesión plenaria.

Reunidos en sesión plenaria 84 decanos, vicedecanos, directores y subdirectores de 54 facultades y escuelas universitarias españolas con formación del profesorado el día 13 de noviembre de 1998 en la Sala de Grados de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona, aprueban, con un solo voto en contra y dos abstenciones, la totalidad del documento que se expone a continuación y se comprometen a impulsar en sus respectivos ámbitos las acciones que de él se derivan.

- 1.- Se manifiesta unánimamente que ninguna adecuación técnica de los nuevos planes de estudios relativos a la titulación oficial de Maestro puede dar respuesta satisfactoria a la realidad educativa actual ni a la formación requerida por los futuros titulados, dado el número de créditos que constituyen la carga lectiva global propia de una diplomatura.*
- 2.- Se coincide en la urgencia de reorientar la formación del profesorado, por las nuevas demandas educativas que la sociedad formula a la escuela y por la necesidad de aumentar el prestigio y el reconocimiento social de la función educadora del maestro. Esta reorientación debe pasar por una visión autocrítica de la formación que se imparte actualmente y por promover una visión institucional y no corporativa de la nueva formación del profesorado. Más aún, esta reorientación, que se juzga urgente, conduce ineludiblemente a prolongar los estudios de formación de maestros y a conseguir para esta titulación el grado de licenciatura. La licenciatura para estos estudios universitarios en España se uniría, además, a las nuevas tendencias de formación del profesorado en Europa, que apuntan mayoritariamente al establecimiento de títulos de rango superior en un nivel correspondiente a nuestras licenciaturas .*
- 3.- El plenario de esta reunión interuniversitaria de decanos y directores acuerda, como consecuencia de las consideraciones expuestas en ese documento, solicitar formalmente al Ministerio de Educación y Cultura el grado de licenciatura para el título de maestro.*

Con esta perspectiva se acuerda asimismo:

- (a) constituir, retomando los acuerdos de Ronda, una comisión que lleve a cabo el seguimiento y la coordinación de las acciones necesarias para conseguir la mejora de la formación del profesorado en el marco de una licenciatura;*
- (b) promover en todos los centros universitarios con formación de profesorado, el debate sobre los cambios necesarios en los estudios que conducen al título de Maestro;*
- (c) trasladar estas conclusiones a los respectivos rectorados, solicitando que promuevan el apoyo del Consejo de Universidades a la iniciativa de la licenciatura para el título de Maestro y, al mismo tiempo la transformación de las escuelas de magisterio en facultades.*

Nota final:.

El plenario ha sido informado de que mientras no se consiga la licenciatura, algunas universidades se proponen desarrollar iniciativas específicas, en forma de estudios propios de Graduado Superior en Magisterio.

Barcelona, 13 de noviembre de 1998.

La importancia de tal reunión radicó en la mayoritaria participación de equipos directivos, aunque simultáneamente se vio la necesidad de continuar debatiendo en futuras reuniones cuál debe ser el perfil del educador al que hay que dar respuesta en el futuro y cómo se pueden concretar los dos ciclos de esta licenciatura.

ESTUDIOS PROPIOS DE GRADUADO SUPERIOR EN MAGISTERIO.

La Comisión Interuniversitaria de Facultades de Ciencias de la Educación de Cataluña presentó en esa reunión la propuesta de Estudios propios de Graduado superior en Magisterio.

La propuesta implicaba una licenciatura en dos ciclos distribuidos de la siguiente forma:

- Primer ciclo de formación básica (180 créditos). Es necesario mantener el practicum de primer ciclo. Formación básica en infantil y primaria y también en el resto de las especialidades, según la oferta global de cada universidad.

- Segundo ciclo de profundización (129 créditos). Este segundo ciclo debería incorporar, así mismo, un practicum de 30 créditos. Tendría que ofrecerse suficiente optatividad para poder abastecer los campos más específicos.

En definitiva, el primer ciclo sería más generalista y el segundo de profundización y metodológico.

También se apuntó como fórmula de transición la posibilidad de completar el actual primer ciclo de la "Diplomatura de Magisterio con un Título propio de segundo ciclo de profundización (120 créditos) que supusiera un título de graduado superior en Magisterio. En este segundo ciclo se deberían incluir 30 créditos de practicum.

CONCLUSIONES.

La actual insatisfacción de los planes de estudio de Magisterio nos indica que ni siquiera en los casos en los que se ha incorporado a una institución de rango superior se han superado las limitaciones de la formación. Tan solo se han enquistado en otra estructura académica más amplia.

Esta situación nos obliga a reflexionar con detenimiento sobre este tema con el fin de que seamos capaces de dar lugar a una respuesta imaginativa y adecuada. En nuestra opinión los temas esenciales que deberíamos plantearnos son los siguientes:

- Debatar en profundidad las carencias actuales de la formación de los educadores, sus causas y la posibilidad de que dichas carencias se vean compensadas en una licenciatura.

- Discutir el perfil del educador del siglo que vamos a comenzar, elaborando las propuestas documentales correspondientes.

- Debatar una propuesta concreta de creación de un centro universitario de rango superior con competencias en la formación de profesores de educación primaria, secundaria y permanente.

- Delimitar el papel del actual 3^{er} ciclo de Psicodidáctica en este proceso como facilitador y germen de la formación de futuros investigadores que contribuyan a prestigiar con sus trabajos ese futuro centro universitario.

- Extender lo máximo posible este debate en la comunidad educativa, incluyendo las autoridades educativas con el fin llegar a la mejor solución posible.

Confiamos en que los cinco artículos primeros que incluimos a continuación contribuyan también a enriquecer ese debate que estamos obligados a hacer en los próximos meses.

Carlos CASTAÑO GARRIDO

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

José M^a MADARIAGA ORBEA

*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea*

LA FORMACION UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO EN EL CONTEXTO EUROPEO.

Antonio Maldonado Rico

*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
E.U. de Formación de Profesorado de la Universidad Autónoma
de Madrid.*

En este trabajo se presenta una panorámica que permite apreciar los distintos currícula formativos de los profesores en Europa. En la primera parte se analiza la formación inicial de los profesores de Educación Infantil y Primaria. La segunda se dedica al estudio de la formación de los profesores de Educación Secundaria. En ambos casos, con distintos matices diferenciales de los diversos países, la tendencia europea es dotar a estos estudios de una titulación Universitaria similar a lo que se entiende por Licenciatura, lo cual contrasta con la situación vigente en nuestro país que sigue manteniendo la Diplomatura como marco suficiente de formación. El trabajo concluye con las Conclusiones emanadas del Congreso Internacional conmemorativo del 25 aniversario de la incorporación de los estudios de Magisterio españoles a la Universidad, en cuyo primer punto se sonstata la acentuada tendencia europea hacia una formación de los maestros de infantil y primaria de cuatro años de duración.

Palabras clave: Formación de Profesores. Pedagogía Comparada.

This work presents a panoramic that allows to appreciate the different informative curriculums of the teachers in the European Community. The first part analyses the initial training of teachers on infancy and primary education. The second part analyses the study of training of teachers, on secondary education. In both cases with their different peculiarities proper of the different countries the Eurpen tendency is to give these studies a university degree, similar to what is understood by University-Graduate or graduation, whichs goes on mantaining the figure of "Diploma in Education" being this considered enough as a frame of education. The work ends up with the conclutions from the Commemorative International Congress of the 25th Annyversary of the inclusion in University of the "Studies of Spanish Teaching Profession" (15-20 December 1997) of which point shows the European tendency towards a four years training period for teachers on infancy and primary aducation.

Keyey words: Training of Teachers; Comparative Pedagogy.

Sugiero al lector que comencemos reflexionando sobre el Tratado de Maastricht y la paradoja que crea en el ámbito del ejercicio de la función docente en los estados de la Unión Europea. Por una parte, se consagra la libertad de movimientos y de elección de residencia y, por tanto, de lugar de trabajo para los ciudadanos de estos estados, pero por otra se considera que cada uno de los diversos sistemas educativos constituye un elemento propio de la diversidad cultural de cada Estado. Este hecho tiene como consecuencia que si bien un odontólogo sueco puede establecerse y ejercer su profesión en Bilbao, sin embargo, un maestro vasco no podrá ejercer su profesión, por ejemplo, en Hamburgo. La explicación a esta paradoja reside exclusivamente en que en este land alemán todos los docentes en enseñanza primaria disponen de un rango académico superior: la licenciatura; además de un periodo de prácticas más amplio y haber superado un examen de estado adicional a los estudios universitarios. No se trata de una situación ficticia sino que hay varios litigios sobre este problema, algunos de los cuales han salido a la luz a la prensa, aunque muchos otros maestros y maestras afectados habrán optado por completar sus estudios en el país de residencia¹.

Es posible que paradojas como esta condujeran a que los ministros de Educación de los cuatro Estados "grandes" (Alemania, Francia, Italia y Reino Unido) de la Unión Europea formularan la llamada Declaración de la Sorbona, mediante la cual se comprometen a armonizar sus titulaciones universitarias, al tiempo que invitaban a sumarse al proceso al resto de los Estados. En todo caso, y de acuerdo con Daniel Cohn-Bendit, en la futura Federación Europea a la que estamos abocados después de la generalización de la moneda común, deberá establecerse algún procedimiento para resolver estas situaciones, aunque quizá la solución sea aumentar la autonomía de las universidades para ofertar títulos de contenidos muy diversos pero todos estructuralmente semejantes a efectos de reconocimiento oficial.

A continuación, trataré de exponer mi punto de vista sobre la formación de los profesores de ed. primaria (e infantil) y de ed. secundaria en los distintos estados de la Unión. Ruego al lector experto en Pedagogía Comparada que considere con benevolencia estas páginas, en la medida que están escritas por alguien que tiene un fuerte compromiso con la armonización de las titulaciones y, especialmente, con el reconocimiento social del perfil del Maestro y la Maestra. En todo caso, debo señalar las fuentes principales que he utilizado para establecer estas líneas de reflexión: Informes de Eurydice sobre la Formación Inicial de los docentes (1991) y de los docentes de secundaria (1997), los Documentos de trabajo de la Task Force Education-Formation-Younesse de 1995 (Comisión Europea); el Informe Ronda sobre la Conferencia de Decanos de Facultades de CC de la Educación y Directores de E.U. de Magisterio(1996, 98); el trabajo de Esteve (1997) sobre la formación de los docentes de Ed. Secundaria, además del Informe sobre el Diagnóstico del Sistema Educativo (INCE, 1998, vol. 5 sobre función docente) y la intervención de Ana Rodríguez Marcos, (1998) en el I Foro por un modelo educativo para la Comunidad de Madrid. y, sobre todo, las intervenciones de los profs. García Garrido, Huber,

¹ Quizá también conviene recordar aquí que las Diplomaturas constituyen una peculiaridad específica de nuestra Ley General de la Educación de 1970 y que, probablemente por la inercia tan característica de unas instituciones tan conservadoras como las universidades y su Consejo, se mantuvieron en la LRU.

Frabboni, La Borderie , Calderhead y Mora, recogidas en las Conclusiones del Congreso Internacional Conmemorativo del 25 aniversario de la Incorporación de los Estudios de Magisterio Españoles a la Universidad (UAM, 1997), compendiado por Rodríguez Marcos, Sanz y Sotomayor (1998).

1. LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES DE ED. PRIMARIA.

De acuerdo con García Garrido (1998) existen tres grandes modelos de formación de docentes: a) **Formación específica docente ligada a la dimensión profesional** y generalmente vinculada a Institutos Pedagógicos (no Universitarios o a espaldas de la Universidad); b) **Formación abierta** (integrada en las Universidades y con diferentes itinerarios) y c) **Formación basada en la escuela** (siendo central el aprendizaje de habilidades didácticas y el pleno contacto con los centros desde el primer momento).

En la mayoría de los países la tendencia predominante es actualmente el modelo b), con procesos de cambio en la mayoría de los países desde el modelo a). Sólo en algunos sistemas de formación existe la posibilidad de c)

Como señala el Prof. García Garrido, cada uno de los modelos tiene ciertos aspectos positivos diferenciadores pero, en último término sólo el modelo b) permite que los candidatos a profesores puedan disponer de una titulación académica que sirva como garantía de su competencia y su formación individual.

En el cuadro adjunto, se sintetizan la duración de los estudios que capacitan para el ejercicio de la docencia en los distintos estados, así como su ubicación en Centros de Enseñanza Superior o en Universidades.

FORMACION DE PROFESORES DE ED. PRIMARIA SITUACION ACTUAL EN EUROPA

PAÍS	Centro de Formación	Duración
Dinamarca	Institutos Superiores	4 años
Suecia	Institutos Universitarios	4 años
Finlandia	Universidades (Dptos.)	4-5 años
Alemania	Universidades, Hochschule	(3 1/2) 4-5 años
Austria	Academia Pedagógica	3 años
Holanda	Institutos de Enseñanza Sup.	4 años
Bélgica	Institutos Pedagógicos	3 años
Reino Unido (Inglaterra, Gales Irlanda N)	Universidad, College of Education TTI (privadas),	4 años
Escocia	Universidad	4 años
Irlanda	Universidades, College of Education	3 años
Francia	Universidad, IUFM	3+2 años
Italia	Universidad	4 años
Grecia	Universidad	4 años
Portugal	E.Superior/Universidades	3-4 años

Basado en García Garrido (1998)

A modo de ejemplo, se pueden señalar lagunas características adicionales de los modelos de formación en algunos de los países más relevantes.

En el caso de Francia, son los Instituts Universitaires de Formation de Maîtres (IUFM) los centros que imparten el título de Professeur d' Ecole (PE) que capacita para el ejercicio docente en educación primaria, después de un proceso de 5 años de duración. Este itinerario formativo comienza con la obtención de un Diploma de Estudios Universitarios Generales de 3 años de duración y la superación de un examen de ingreso en un IUFM. Durante el año siguiente, los estudiantes reciben una formación eminentemente teórica, después de la cual deben superar un examen de grado (concours) sobre su especialidad que les permite continuar el segundo curso, donde adquieren una formación pedagógica en alternancia en centros docentes y en los Institutos. Quizá la característica principal del modelo francés resida en la existencia de un numerus clausus muy reducido vinculado a las necesidades del propio sistema educativo.

Si el caso de Francia refleja un fuerte componente unificador tanto en curriculum como en sistema de formación teórica práctica, en Inglaterra y Gales encontramos un ejemplo de coexistencia de diversos itinerarios de formación, si bien todos tienen rango equivalente al de Licenciatura. En primer lugar, las universidades imparten el título de Bachelor of Education (B.Ed.), (3-4 años), para los estudiantes sin otra titulación previa y el Postgraduate Certificate of Education (PGCE) para quienes tienen otro título. A partir de 1988 se incorporan otros sistemas de Formación Centradas en la Escuela como son el Articles Teacher Scheme (2 años de postgrado, 2/3 en colegios 1/3 en Instituciones), el Licensed Teacher Scheme (dirigido a profesores con experiencia docente en otros países y con un año de dedicación a tiempo completo en colegios). También se crea la posibilidad de que varios colegios o instituciones privadas-ajenas a la universidad- se registren como School Centers of Initial Teacher Training y reciban autorización para impartir títulos de B.Ed. con una formación eminentemente práctica. De hecho, al no existir distinción académica entre profesores de ed. primaria y ed. secundaria, son los alumnos los que configuran su curriculum hacia uno de estos ámbitos educativos, de modo que puedan resultar interesantes para los centros educativos que gozan de una amplia autonomía para seleccionar a su profesorado.

Respecto a la situación en la República Federal de Alemania es necesario destacar que cada land dispone de su propio sistema de formación de docentes si bien todos, excepto uno, están integrado en la Universidad con grado de licenciatura. Estos estudios tienen una duración de 8 semestres que se cursan en las Universidades o en Institutos Superiores Universitarios. Los futuros docentes de primaria eligen un Programa de Didáctica de la Escuela Primaria, que constituye el núcleo de sus estudios, pero que el alumno diversifica en determinadas materias. Existe una amplio rango de opciones, con un fuerte examen de grado final. No obstante, todavía los docentes de Ed. Infantil (Kindergarten) reciben una formación no universitaria de 3 años de duración.

Por último, conviene destacar que en Italia a partir de 1990, se establecen disposiciones para la progresiva creación de las Facultades de Ciencias de la Formación.

Se establecerán cinco vías de acceso a la docencia: a) con cualquier Licenciatura y además la realización de Cursos de Perfeccionamiento durante un año en centros docentes; b) Diplomatura 3 años (para Prof. de Ed. Infantil); c) Licenciatura en Ed. Primaria (4 años, con dos opciones: Ed. Maternal o Primaria); d) Licenciatura en varias disciplinas (4 ó 5 años) con inclusión de contenidos educativos opcionales, que capacita para la Ed. Secundaria (y a expertos en formación) y, e) Escuela de Especialización en Ed. Secundaria (2 años añadidos a la Licenciatura en Ed. Secundaria).

A pesar de la diversidad de los sistemas de formación contemplamos que en estos cuatro países el nivel de la formación académica de los Maestros es de grado Universitario superior (Licenciatura), excepto en el caso de Ed. Infantil sobre todo en Alemania.

2. LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES DE ED. SECUNDARIA

Respecto a los sistemas de formación de los profesores de ed. secundaria, se puede encontrar una interesante análisis en el volumen dedicado a la función docente del informe del INCE sobre el diagnóstico del Sistema Educativo (1998). En el cuadro siguiente se presenta una información extractada del modelo de formación, ya sea secuencial (en primer lugar los contenidos teóricos para después afrontar la formación práctica) o simultánea (combinado al mismo tiempo formación teórica y práctica). Como en la tabla anterior también se incluyen el tipo de institución, así como el título obtenido y los años de duración de estos estudios.

SITUACION ACTUAL EN EUROPA

PAÍS	Centro de Formación /Título	Duración
Alemania (Simultáneo)	Institutos Superiores Univer./ Examen de Estado	4 1/2 años +2 prácticas
Francia (Consecutivo)	IUFM (CAPES) para PLC (Prof. de Liceo y Collège) Universidades (Agréation)	3 años +1 año docente + 1 prácticas
Italia (consecutivo)	Universidades (Dptos.) Habilitación	4-6 años
Portugal (simultáneo/consecutivo)	Universidades Licenciatura en Enseñanza	6 años (simultáneo) 3-4 años +2 de prácticas (consecutivo)
Suecia (Simultáneo y consecutivo)	Universidades 2 títulos para ES. Elemental y ES Superior	3 1/2 - 4 1/2 años
Reino Unido (simultáneo)	Universidades (B. Ed.)	4 años
Reino Unido (consecutivo)	Universidades (PGCE)	3-4 años + 1año de práctica.

Basado en EURYDICE (1997) e Informe INCE (1998)

Como síntesis, podríamos afirmar que existe una tendencia a que la duración de estos estudios se sitúe en torno a 4-5 años de formación teórica, con una periodo de práctica que oscila entre 6 meses y tres años. Además, es muy frecuente la existencia de dos itinerarios formativos diferentes para profesores de educación secundaria elemental y educación secundaria superior.

También en este caso encontramos que la formación que reciben los profesores de educación secundaria tiene una duración superior, tanto teórica como práctica, a la que reciben los futuros docentes de este nivel educativo en nuestro Estado.

A modo de conclusión me gustaría reiterar las conclusiones del Congreso Internacional Conmemorativo del 25 Aniversario de la Incorporación de los Estudios de Magisterio Españoles a la Universidad que se adjuntan en anexo.

ANEXO.

Conclusiones del Congreso Internacional Conmemorativo del 25 Aniversario de la Incorporación de los Estudios de Magisterio Españoles a la Universidad (E.U. de Formación de Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid, 17-20 de diciembre de 1997)

1. Constatamos la acentuada tendencia europea hacia una formación de los maestros y maestras de infantil y primaria de cuatro años de duración.
2. Pensamos que en la elaboración de los planes de estudios de los maestros y maestras de infantil y primaria, hay que dar respuesta a las necesidades de hoy con perspectiva de futuro. Preparar a los maestros y maestras para que sean capaces de favorecer en el desarrollo de los currículos el aprendizaje intercultural, que lleve a la tolerancia y al enriquecimiento mutuo.
3. Afirmamos la necesidad de que las instituciones políticas y la sociedad en general, tomen conciencia, reconozcan, revaloricen y dignifiquen el importante papel que los maestros y maestras y la escuela desempeñan en la sociedad como ayuda irremplazable para el desarrollo de las personas, el progreso de los países y la cohesión social. Esta revalorización deberá concretarse en medidas que muestren un claro apoyo de las instituciones políticas, económicas y educativas a una formación de maestros y maestras más acorde con la importancia de su misión. El sentido de las acciones a emprender, a corto y medio plazo, debería ser:
 - a) Elevar la calidad y, en varios países de la Unión Europea, el rango académico de la formación de los maestros y maestras. El nivel de los estudios ha de equipararse al del profesorado que imparte la enseñanza secundaria. En España, una licenciatura (como mínimo cuatro años de estudios universitarios).
 - b) En España, y en otros países de la Unión Europea, la transformación de los actuales centros de formación de maestros y maestras en centros universitarios del máximo nivel, que se ocupen de la formación inicial y puedan

proyectarse sobre la formación permanente de los docentes de todos los niveles del sistema educativo.

4. Sostenemos que la capacitación de los maestros y maestras que demanda la sociedad europea, implica elaborar los planes de estudio con una visión armonizadora que, reconociendo la importancia de los diferentes ámbitos de la formación, genere sintonía y equilibrio donde a menudo ha habido enfrentamiento y conflicto:

a) Los estudios de Magisterio deben profesionalizar a quien los cursa. Pero la profesionalización bien entendida no niega la necesidad de conocimiento profundo de las áreas a impartir. La carrera debe proporcionar los conocimientos científicos y culturales necesarios para garantizar el buen ejercicio de la enseñanza. Conocimientos que, para no sobrecargar los planes, deberían concretarse no sólo en asignaturas diferentes, según la especialidad elegida, sino también según la modalidad de Bachillerato y otros estudios de procedencia. Más que atomizar los contenidos en múltiples materias, a veces casi monotemáticas, habría que revalorizar el papel de las materias que aportan a los maestros y maestras fundamentos generales, que potencian una cultura general sólida.

Los estudios de Magisterio deben proporcionar también relevantes conocimientos antropológicos, psicológicos, pedagógicos y sociológicos, así como perspectivas éticas para el ejercicio de la docencia.

La duración de la carrera debe ser suficiente para permitir el equilibrio entre las diversas vertientes de la formación: cultural y pedagógica, teórica y práctica.

b) En la formación de los maestros y maestras se deben armonizar e integrar la teoría y la práctica. Las prácticas, deberían ser de diversa índole en los diferentes cursos y deberían estar presentes a lo largo de toda la carrera. Habría que establecer auténticas relaciones de cooperación entre las escuelas y la universidad, asociar realmente a las escuelas de prácticas a la formación de los maestros y maestras. Es necesario cuidar rigurosamente la calidad y la formación de los maestros tutores de prácticas. Una buena vía para ello, sería incorporar a estos formadores a la investigación universitaria.

c) En la elaboración de los planes de estudio de Magisterio, se debería posibilitar la participación de los docentes de educación infantil y primaria y de sus representantes.

d) Desde una visión europea, en los aspectos culturales de la Formación, se impone la necesidad de equilibrar el punto de vista local con la perspectiva transnacional, en materias tales como la Historia, el Arte, la Literatura, etc.

e) En cualquier caso, la formación de maestros y maestras en este final de siglo sume un claro compromiso con la mejora de la calidad de la educa-

ción. Esa misión global trasciende la mera transmisión de contenidos disciplinares e implica un enfoque abierto al desarrollo de la reflexión, el espíritu crítico y una mentalidad creativa en los futuros maestros y maestras.

5. Creemos que los organismos educativos transnacionales y nacionales deberían potenciar el desarrollo de proyectos de trabajo e investigación destinados a abordar sistemáticamente, en la formación inicial y permanente de los maestros y maestras, el saber y las actitudes que comporta la dimensión europea de la educación.
6. Reconocemos la necesidad de formar maestros y maestras capaces de desempeñar el ejercicio de su profesión más allá de los límites de su propio país, facilitado por la libre circulación de personas, bienes, capitales y servicios en la Unión Europea. Para que este derecho pueda convertirse en una realidad de hecho común, es necesario:
 - a) Coordinar los diversos programas de formación de modo que la homologación no implique lagunas insalvables en la práctica.
 - b) Prestar gran importancia a la enseñanza de las lenguas extranjeras en todas las especialidades de Magisterio. Al finalizar la carrera, todos los maestros y maestras debieran de dominar, al menos, una lengua extranjera.
7. Afirmamos que deben incrementarse los contactos transnacionales entre los centros europeos de formación de profesorado. Las instituciones políticas y educativas deberán fomentar la cooperación y los acuerdos entre centros de formación de maestros y maestras de diferentes estados, en orden a desarrollar acciones conjuntas y experiencias innovadoras en la formación de los enseñantes y a promover su evaluación, conocimiento y difusión.
8. Creemos que se deben potenciar las investigaciones y los encuentros de carácter interdisciplinar y multicultural entre los profesionales que se dedican a la formación de los maestros y maestras.
9. Pensamos que en un mundo de cambio vertiginoso, caracterizado por el advenimiento de la sociedad de la información, los programas de formación de maestros y maestras deben desarrollar en los enseñantes la capacidad de "aprender a aprender" y así mismo capacitarlos para utilizar las nuevas herramientas pedagógicas ligadas a las nuevas tecnologías de la información y comunicación y su incorporación a la organización y gestión de las instituciones educativas.
10. Reconocemos la necesidad de vincular la formación permanente a la formación inicial y a la investigación. Reconocemos así mismo el beneficio de la formación permanente dirigida a los equipos de profesores en los propios centros de trabajo.
11. Por último, pensamos que la misión educativa de los maestros y maestras, incardinada en el deseo de un mundo más justo y mejor para todos, exige

envolver en un clima que promueva el desarrollo de los valores fundamentales que subyacen en la declaración universal de los derechos humanos, todas las situaciones formativas en las que se sumerge a los futuros profesores y profesoras en los centros de formación.

REFERENCIAS.

- Calderhead, J. (1998). La formación de maestros de educación infantil y primaria en el Reino Unido. En A. Rodríguez Marcos, E. Sanz y M.V. Sotomayor (coords.)
- Esteve, J.M. (1997). *La formación del profesorado de educación secundaria*. Barcelona: Ariel.
- EURYDICE (1991). La formation initiale des enseignants dans des Etats membres de la Communauté Européenne. Unidad Italiana de EURYDICE.
- Frabboni, F. (1998). La formación del profesorado en Italia. En A. Rodríguez Marcos, E. Sanz y M.V. Sotomayor (coords.)
- García Garrido, J.L. (1998). Formación de maestros en Europa. En A. Rodríguez Marcos, E. Sanz y M.V. Sotomayor (coords.)
- Huber, G. (1998). Nosotros y los otros, todavía un desafío para la educación primaria en Europa. En A. Rodríguez Marcos, E. Sanz y M.V. Sotomayor (coords.)
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (1998). *Diagnóstico del Sisetma educativo. Vol. 5. La función docente*. Madrid: M.E.C.
- La Borderie, R. (1998). La formación inicial de los maestros en Francia: historia, realidades y crítica. En A. Rodríguez Marcos, E. Sanz y M.V. Sotomayor (coords.)
- Mora, J.L. (1998). Maestros y Universidad: veinticinco años de historia. En A. Rodríguez Marcos, E. Sanz y M.V. Sotomayor (coords.)
- A. Rodríguez Marcos, E. Sanz y M.V. Sotomayor (1998). *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea.

LA FORMACIÓN DE LAS MAESTRAS Y DE LOS MAESTROS: NECESIDAD DE CUALIFICAR UN PROCESO.

*Dr. Joaquím Pélach.
Universidad de Girona.*

La formación de los maestros exige una transformación profunda, un cambio cualitativo en la consideración tradicional de su currículum. El autor cree que es necesario un pacto, una negociación que explicita la orientación de un nuevo plan de formación de maestros. En este trabajo se defiende la propuesta de una Licenciatura de Formación de Profesorado, organizada en dos ciclos. El primero básico, troncal y generalista, sin olvidar aspectos de especialización en los itinerarios formativos referidos a la educación infantil, primaria y secundaria. El segundo, orientado a una práctica educativa que permita un aprendizaje reflexivo. La dificultad en el marco legislativo actual de esta propuesta, conduce a otra que, basada en la doble titulación, constituye el primer paso hacia la Licenciatura y que, desde un punto de vista legal, parece viable.

Palabras clave: Formación de Profesores. Itinerarios formativos.

The present training teachers method, demands a deep transformation, a qualitative change on the traditional consideration of their curriculum. The author believes that a treaty or negociation is needed, to make explicit orientation of a new plan of training for teachers. It is defended in this work, the proposal of a university degree on Training of Teachers, organized in two cycles.

First cycle, a basic, centric and generalizing one, without forgetting the speciality aspects on formative itineraries refer to infancy, primary and secondary education. The second cycle, directed to an educational practice, which would allow a reflexive apprenticeship. The difficulty within the actual legal frame of this proposal, takes to another, based on the first step to university degrees, and that, from that point of view looks possible.

Key words: Training of Teachers; Formative itineraries.

Voy a reflexionar sobre el reto que representa pensar o repensar nuevas propuestas de formación del profesorado. Me apartaré de una presentación de pensamientos contrastados sobre el tema. Pienso que compartimos formación, lecturas, conocimiento y probablemente una reflexión más personal posibilitará un mayor debate.

No he podido resistir la tentación de proponer en este foro, cualificado por el interés en la formación de maestros, un debate sobre la necesidad de plantearnos un cambio cualitativo -también cuantitativo- en la tradicional consideración de la formación de maestros. Ya expuse estas reflexiones hace pocos meses en la Universidad de Barcelona pero desearía poder contrastar y compartir opiniones con ustedes.

Creo que poder hablar de estos temas en lo que entiendo como "nivel interno", es decir, con profesionales de la educación, es una oportunidad para decir en voz alta aquellas cosas que fuera del contexto profesional pueden ser mal entendidas o mal interpretadas. Es en cierto modo la posibilidad de ser atrevido en las propuestas con la certeza de que serán captadas como opiniones discutibles de una persona preocupada por el reto educativo-formativo del siglo XXI.

Quisiera iniciar la reflexión apropiándome de unas aportaciones del informe Jacques Delors, el Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI.

La formación del maestro debe tener en cuenta el futuro papel del profesorado en el desarrollo de la personalidad de los alumnos. Esta formación debería tener presente lo que se pide al maestro respecto a lo que deben aprender los niños y niñas en la escuela. Habría que preparar a los maestros para que supieran enseñar en las cuatro dimensiones del hecho de aprender que se desglosan en el informe:

-Aprender a conocer

Descubrir el placer de aprender cosas nuevas adquiriendo la capacidad de descifrar el propio entorno. Aprender para conocer supone aprender a aprender con el ejercicio de la atención, de la memoria y del pensamiento.

(Selecciono una frase: "(...)sería peligroso imaginar que la memoria se ha vuelto inútil a causa de la formidable capacidad de almacenaje de información de que disponemos hoy en día. La facultad humana de memorización asociativa, que no se puede reducir a un automatismo, debe cultivarse con esmero.")

-Aprender a hacer

La evolución científico-técnica ha variado la concepción del trabajo y el papel de los trabajadores dentro de la cadena productiva. El saber hacer ya no es una formación profesional en el sentido de aprendizaje de unas técnicas más o menos elaboradas. A quien ejerce una profesión se le pide que sea actor de cambio, que innove, que tenga capacidad para adaptarse a las situaciones variables de todas las labores. Es necesario que los maestros enseñen no sólo a hacer sino a entender por qué se debe hacer de un modo determinado (pasar de la noción de calificación profesional a la de competencia personal).

-Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás

Hay que pasar de la competencia a la colaboración. La metodología que utiliza el maestro, los procedimientos que aprenden los niños y niñas, deben cultivar los valores de convivencia. El respeto a las diferencias, la capacidad de entender las culturas que no son del contexto inmediato, son elementos que deben marcar la función educativa de los maestros (podríamos hablar del currículum oculto de la metodología). El maestro que no tiene un proyecto definido, ¿qué proyecto transmite? Los maestros deben tener capacidad de análisis de su propia acción educativa para poder ajustar constantemente su actuación a las necesidades del grupo-clase.

-Aprender a ser

Todo ser humano debe estar en condiciones de hacerse un pensamiento autónomo y crítico y de forjar su propio criterio, para determinar él mismo lo que considera que debe hacer, decidir, aprender, etc. en las diversas circunstancias de la vida. La escuela debe recuperar este sentido profundo de formación más allá de la simple recopilación memorística de unos datos. Debe armonizar la necesidad de aprender para entender la cultura del entorno con la necesidad de adquirir pensamiento autónomo para poder generar nueva cultura.

A modo de contrapunto y para dar sentido de continuidad al debate que sobre este tema hemos mantenido desde hace años, queremos citar lo que Quim Franch, a finales de los años 70, llamaba los "mínimos" de la escuela:

- Conseguir que los chicos y chicas sean capaces de actuar en la realidad, es decir, en el entorno de su vida cotidiana: entender las informaciones que circulan por su medio, procesarlas adecuadamente, dar respuestas precisas en términos de acción y, así, aprender la eficacia de su acción en el propio entorno.

- Enseñar la capacidad de relacionarse participando activamente en la vida del grupo y en las tareas colectivas.

- Por último, la educación debería poner a los chicos y chicas en situación de pensar por sí mismos."

Son concreciones que a todos nos suenan, de las que hemos hablado y que hemos debatido, tal como se constata en las aportaciones de Franch. Quizá lo que se debería destacar es el contexto en que se producen. El hecho de que a las puertas del siglo XXI se haga esta reflexión es esperanzador y al mismo tiempo es un reto para todos los profesionales. El informe de la UNESCO es una apuesta de futuro muy concreta que a la vez rompe la posible seguridad en que nos habíamos instalado.

El curso pasado Fiorenzo Alfieri estuvo en Girona, en nuestra facultad, y pudimos tener una sesión de trabajo con él, en el marco de la reflexión general que nos hemos planteado para revisar los planes de estudio. Iniciaba sus planteamientos con un título: "Finalmente la formación", decía, refiriéndose a los planteamientos de futuro.

Nunca antes la educación había tenido un papel tan importante en la organización social. La "intencionalidad formativa" debe ser una dimensión fuerte y per-

suasiva. No basta con invocar la educación y mantener un "discurso educativo": es necesario que la sociedad invierta económicamente y que analice los distintos componentes porque no podemos hablar sólo de escuela sino que debemos contemplar la existencia de un sistema formativo territorial. Alfieri habla de un "ambiente educativo". Si no conseguimos introducir este concepto, la escuela puede seguir siendo una institución bastante cerrada que se reproduce casi exclusivamente a sí misma y seguiremos sin optimizar los recursos y formando maestros para una escuela que debe cambiar necesariamente.

Nos gustaría que estos ejemplos sirvieran para dar un tono dinámico a las consideraciones que quisiéramos aportar al debate. Porque un proceso de formación -sea inicial o permanente- debe resultar, cada vez más, un debate, un intercambio de cultura y de "culturas" para que juntos podamos construir conocimiento. Pensemos en la riqueza del planteamiento "intercambio de culturas", de qué manera rompe el esquema metodológico que tenemos más asumido.

Pasemos a concretar un poco más el perfil del maestro. Es necesario explicitar y, ¿por qué no?, pactar la orientación que queremos dar al plan de formación de maestros. Creemos que en este nivel debemos hablar del maestro de Infantil, Primaria y Secundaria. En un segundo plano, pondríamos las especialidades y quizá las aumentaríamos con itinerarios curriculares. Ello no significa que la formación de especialistas no sea un logro importante, sino que debe enmarcarse en el ciclo formativo de los niños y niñas que prevé la LOGSE.

Quisiéramos aportarles una parte del trabajo colectivo que llevamos a cabo en Girona preparando el nuevo plan de estudios. Después, y a partir del título propuesto, plantearemos aspectos que podrían mejorar la situación presente.

La formación del profesional de la educación debe partir de la realidad del centro educativo. El marco educativo es la escuela, el centro, el instituto. Es necesario tener una consideración ecológica de este marco (sistema, si se quiere) que nos permitirá al mismo tiempo situarlo en el marco más amplio del entorno educativo (pensamos en el movimiento de ciudades educadoras, por ejemplo, y en el papel que juega en ellas la escuela o el instituto).

Para enmarcar esta formación es necesario pensar en las funciones en las que prevemos la intervención del maestro. Las funciones de los maestros están relacionadas y condicionadas por las demandas sociales (las que prevé el informe Delors, por ejemplo) en el ámbito de la educación en general y de la escuela en particular. Estas funciones se desarrollan en tres ámbitos: comunidad educativa, alumnos y entorno social.

En el ámbito de la comunidad educativa, el maestro debe ser un miembro activo que participe en los distintos niveles de intervención y actuación. Esto debe implicar trabajo en equipo y, por otra parte, establecer contacto con las familias y con los otros estamentos educativos del propio contexto.

Las funciones de gestión del centro -en los distintos niveles- deben entenderse no tanto como una simple racionalización organizativa de espacio, tiempo y recursos, sino como un elemento más de optimización de las interacciones del proceso de

enseñanza/aprendizaje como parte del proceso educativo.

En el ámbito del alumno, el maestro debe tener como función básica la de favorecer el desarrollo global de los alumnos, lo que debería implicar distintos niveles de actuación:

- Nivel afectivo y emocional: crear situaciones que posibiliten un ambiente de seguridad personal a partir de la propia identidad del alumno y de la aceptación de sus posibilidades y limitaciones.

- Nivel sensorial y expresivo: facilitar el desarrollo de la motricidad, la percepción sensorial, creatividad y espontaneidad, potenciando al máximo el uso de los distintos sistemas de comunicación: expresión oral, expresión escrita, expresión icónica, manifestaciones plásticas, corporales, musicales, tecnológicas y otras.

- Nivel intelectual: ayudar a los alumnos a realizarse intelectualmente, potenciando la generalización, la abstracción y el sentido crítico del alumno, lo que se conseguirá mediante el desarrollo del lenguaje verbal, favoreciendo la capacidad de observación, el descubrimiento de la realidad y la capacidad de expresión.

- Nivel de relación social: procurar que los niños y niñas establezcan y mantengan relaciones personales positivas y lleguen a ser capaces de participar y disfrutar de la vida del grupo. Éstas y otras modalidades de actuación requieren, por parte del maestro, una orientación educativa que desarrolle en los alumnos actitudes solidarias y de colaboración y tolerancia.

También el maestro, con relación a los alumnos, debe ejercer la función de crear situaciones de aprendizaje. El maestro debe procurar que el conocimiento de la cultura del entorno sea significativo para el niño. El maestro debe conocer y hacer conocer técnicas de trabajo a los alumnos. También debe favorecer la adquisición de hábitos de trabajo y despertar inquietudes que faciliten a los alumnos una valoración crítica del hecho cultural.

En el ámbito del entorno social, el maestro debe asumir la función social de la escuela como receptora y transformadora de cultura. Debe facilitar la integración de cultura como paso hacia la creación de nueva cultura. El maestro deberá procurar que la escuela esté abierta a su entorno y que sea capaz de integrarse en él, juntamente con los demás agentes socio-culturales, como elemento de dinamización cultural.

Desde las primeras reflexiones sistematizadas, iniciadas con el seminario coordinador de las "Escoles de Mestre de Catalunya" (1982), se plantea la formación inicial como la suma de tres vectores. Quisieramos modificarlos ligeramente (para huir de la falsa diferenciación entre contenidos y didáctica) y , así, propondría:

- la adquisición de conocimientos e instrumentos que ayuden a fundamentar la reflexión psico-socio-pedagógica del hecho educativo.

- la adquisición de conocimientos y habilidades didácticas que le permitan hacer propuestas metodológicas que faciliten a los alumnos la construcción del conocimiento.

- el desarrollo de capacidades y actitudes que faciliten el nivel de madurez personal necesaria para poder asumir las responsabilidades que le son propias.

La creación de situaciones de enseñanza-aprendizaje que faciliten a los alumnos la construcción del conocimiento exige una formación rigurosa del maestro que le permita un conocimiento profundo de las materias de su currículum, para que pueda examinar sus conceptos, sus métodos y sus líneas de trabajo. Dentro de este conocimiento profundo no podemos olvidar la vertiente didáctica de cada una de las materias que ayudarán a conformar el marco cultural de los alumnos.

Sin embargo, no podemos olvidar en la formación del futuro maestro el aprendizaje de una metodología de investigación. Ésta debe facilitarle la posibilidad de integrar en su proceso de trabajo profesional la investigación-acción necesaria para plantearse una buena reflexión desde y sobre la práctica.

Por todo lo señalado, en el título de la comunicación hemos propuesto el término 'proceso', pensamos que la formación del profesorado debería plantearse como un proceso (¡casi interminable!) que contiene diversas fases o tiempos en función no sólo de la formación previa de los alumnos, sino también de su situación respecto a la práctica educativa.

La formación previa es un tema importante que se ha simplificado demasiado por necesidades más de política de distribución "educativa" (sic) de los alumnos que de planteamiento a fondo de las necesidades de formación. ¿Se ha planteado, globalmente, como ideología, cómo incide la formación de los maestros y educadores en la evolución social y cuáles son las repercusiones que puede tener?

Dos ejemplos como referentes:

- La situación que se vivió en los años ochenta cuando la selección de alumnos sólo se hacía en las escuelas de maestros comparada con la actual masificación de alumnos en las titulaciones de Maestro.

- La formación previa (hablo de los alumnos que provienen del COU o de la FP) de algunos estudios de maestro, que está generando mucha confusión.

La situación en relación a la práctica educativa es otro gran tema que incide en el concepto metodológico del proceso de formación. La tendencia a formar profesores con capacidad de reflexión sobre la propia práctica introduce nuevos elementos. Un curso de especialización con alumnos que ya son maestros en ejercicio tiene un carácter metodológico distinto a la formación inicial con alumnos que provienen de COU o FP.

Por ello creemos que es absolutamente necesario proponer una licenciatura de formación de profesorado. Ésta debería plantearse el proceso de formación del profesorado a partir de lo que llamamos formación inicial en los primeros ciclos de la universidad con una formación básica -troncal- generalista (diferenciando posiblemente aspectos de ciclo, como: infantil, primaria y secundaria, por las diferencias obvias del alumnado) para poder alcanzar el nivel cultural que permite afrontar las nuevas necesidades educativas. También debería ir avanzando en una especialización en los itinerarios de formación específicos (siguiendo tanto las necesidades del currí-

culum de infantil o primaria como las de secundaria). En el segundo ciclo tendríamos que hablar de profundización y con una metodología apropiada que hiciera descubrir el nivel de investigación-acción que debe tener la tarea del maestro. Este segundo ciclo debería facilitar una formación muy integrada en la práctica educativa que permitiera aprendizajes de reflexión (no necesariamente de profesionalización).

En el marco legislativo actual esta licenciatura es difícil de aplicar a pesar de las necesidades obvias que la convierten en totalmente indispensable. Quisiera añadir a los argumentos de formación planteados, la estrategia de formación de nuestros maestros en el marco de la libre circulación de profesionales en la Unión Europea. Debería preverse la situación de nuestros titulados en un mercado laboral en el que habrá maestros licenciados (Italia, Suiza...) o maestros con cuatro años de formación (Inglaterra, ...).

Por eso proponemos la doble titulación, a partir de la legislación vigente, como paso hacia la licenciatura o formación similar. Esta doble titulación debería iniciarse con los aspectos más generales de formación y centrarse en las etapas diseñadas en la LOGSE: infantil y primaria. Después se tendrán que prever, probablemente en forma de especialidad o de itinerarios curriculares, las especialidades ya reconocidas o las que se puedan añadir a éstas. El alumno cursaría dos titulaciones oficiales que tendrían muchos créditos compartidos. El modelo no es una panacea, es un intento de prolongar formalmente la formación de los maestros y las maestras. Cada centro debería planificar estos procesos para que respondieran a la doble finalidad que se plantea: mejorar la formación y justificar la ampliación de los estudios con una doble titulación.

La formación inicial del profesorado necesita, tanto en su debate científico interno (investigación-acción, aportaciones teóricas, etc.) como en la metodología docente, de una conexión con el mundo de la práctica. Es difícil encontrar el modelo justo de formación. ¿Es necesario pensar en un debate permanente sobre la dicotomía entre formación teórica y formación práctica? ¿O es mejor plantearse la capacidad de reflexión sobre la propia práctica como hilo conductor? En este último caso debemos los centros universitarios resolver un tema que no depende de la administración: la renovación metodológica de la formación de maestros y maestras.

Para facilitar la mejora de relaciones entre la formación y la práctica, podríamos pensar en centros de interacción didáctica. Deberían ser centros donde todos los servicios educativos de la Administración que apoyan la práctica pudieran dialogar con fluidez con la Facultad de Educación. No sería necesario crear nada nuevo: el objetivo básico sería poner en contacto para favorecer la interacción. Por ello serían necesarios un equipo conjunto para coordinar, la posibilidad de trasvase de profesorado para actividades concretas en ambas direcciones, el uso de los nuevos sistemas de comunicación para crear redes de trabajo, etc. Este centro también podría poner en contacto a la Facultad con los procesos de formación permanente de los profesionales de la educación.

Después de la formación inicial debería iniciarse la etapa de formación de nuevos profesores.

Teníamos escrito en el 89 que, de alguna manera, esta etapa debería combinar la necesaria interacción entre la teoría y la práctica con la propuesta, ya vieja, del "cuarto año de prácticas", ampliándola y mejorándola. Ahora la debemos retomar por dos motivos importantes. El primero sería calificar el sentido de formación previa-básica-inicial de la licenciatura; el otro, la necesidad de una formación profesionalizadora que no se puede dar desde la universidad.

Fundamentalmente consistiría en el aprendizaje de la capacidad de análisis de la propia tarea y de las estrategias iniciales de todo trabajo.

Se debería estructurar, no obstante, como un proceso que facilitara la interacción entre:

- profesores en ejercicio
- alumnos
- Facultad (no sólo institucional; los profesores universitarios directamente)
- Administración educativa.

Se podrían crear grupos de trabajo -en los propios centros de recursos, centros de profesores, o similares- que facilitarían el debate en común de las experiencias. El "nuevo"(novel) asumiría la responsabilidad de su actuación, pero tendría el apoyo del grupo de trabajo. La participación en este grupo del director, del jefe de estudios o de un tutor del centro (de infantil, primaria o secundaria) -en el caso de las zonas rurales entendemos la zona como centro-, facilitaría una conexión constante, también, entre el profesorado en ejercicio y el profesorado de la Universidad que participara desde la facultad. Por lo tanto, fundamentalmente se trataría de procesos de reflexión. El objetivo sería llegar a elaborar una síntesis propia entre la formación de la licenciatura y la realidad profesional y práctica. Debería hablarse del papel de los inspectores en el caso de que se convirtieran en asesores pedagógicos. Su presencia como representantes de la Administración facilitaría el proceso organizativo.

El proceso de formación continuaría, aunque de otro modo, con la formación permanente. Actualmente la Universidad plantea sus centros de formación continua como un elemento de innovación del propio sistema universitario. El sistema educativo también tiene unas necesidades concretas y las puede resolver desde dentro, asumiendo la Administración el papel de formación (se tendría que analizar que significa y cuáles son sus implicaciones), o las puede resolver desde fuera, por ejemplo, la Universidad. Quedan soluciones de colaboración, que probablemente son las más económicas y las más efectivas. Este es un tema importante que requeriría mucho espacio. Sólo nos hemos referido a él para presentarlo como una parte, cada vez más importante, del proceso de formación indicado.

Hemos apuntado varias consideraciones y posibles propuestas. Quisieramos acabar confesando nuestra convicción de que nos falta un debate social de fondo sobre la perspectiva y la prospectiva de la educación para el siglo XXI. Si no lo hacemos, continuaremos poniendo remiendos y generando situaciones que después tenemos que resolver del modo que podemos. Como ejemplo, podríamos considerar si merece la pena continuar cubriendo la demanda de plazas universitarias con la masi-

ficación de la formación de maestros. Podríamos plantearnos también la inclusión en la formación de conocimiento personal de la figura del docente. ¿Los maestros formados en una especialidad deberán ejercer como maestros generalistas? ¿La formación de los maestros prevé la nueva "cultura" (quizá "modo de pensar") generada por los nuevos sistemas de comunicación? Los maestros que formamos ahora ¿podrán ejercer dentro de cinco años sin un "reciclaje"?

Hablamos de un tema vivo, y por ello nos aparecen muchos interrogantes. Creemos que no es malo, simplemente significa que tendríamos que hablar de ello todos juntos. El sistema público, con la Administración al frente, podría dar algún paso. Dejemos aquí la propuesta y pongámonos a andar, nosotros los primeros, por aquello del camino que se hace.

NUEVAS PROPUESTAS DE FORMACION DE PROFESORADO EN EL ESTADO ESPAÑOL.

Antonio Maldonado Rico

*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
E. U. de Formación de Profesorado de la U.A.M.*

A partir de un proceso que se está llevando a cabo en una E. U. de Formación de Profesorado de la U.A.M., el autor aboga por la configuración de un Centro Superior de Formación de Profesorado que, estructurado como Facultad, asumiría la formación de Profesores en todos los niveles educativos. Este proyecto nace con la idea de unificar, sistematizar y optimizar los recursos que actualmente dispone la U.A.M. en el campo de la formación del Profesorado (distintas especialidades de maestro, Curso de formación inicial de Profesorado de Educación Secundaria, Curso de Capacitación profesional docente, estudios de segundo ciclo relacionados con la función docente, Programas de doctorado en el ámbito de la educación, formación permanente, títulos propios, etc...). Entre sus funciones se recoge, además, la de elaborar propuestas conducentes a la licenciatura de Magisterio.

Defiende el autor que el proceso hacia la licenciatura sólo es posible como consecuencia de que los Gobiernos y Parlamentos sean conscientes de que es la sociedad quien demanda una formación acorde con el actual desarrollo de la Psicología y de las Ciencias de la Educación.

Palabras clave: Centros de Formación de Profesores. Licenciatura en Magisterio.

From a process that is taken place at a E.U. of training of teachers, under the Autonomous University of Madrid, the author pleads for the organization of a High raining Centre of Teachers, which structured as a College, would undertake all training of teachers education levelss. This project is born with the idea of systematizing and improving the resources of the U.A.M. in the field of training of teachers, (different specialies of the teachers, initial new corse of teachers for secondary education, future course of proffesional skills along the second cycle related sith the teaching function, programmes for Doctors in the area of education, continuuous trainig, proper titles etc.). Amog its functions it is included as well, one to built up proposals directed to the teaching graduation.

It is defendes by the author that the process to graduation would only be possible if Goverments and Parñiliaments were conciencious that is society which demads a training in agrrrment with the actual development of psicology and the CC. of education.

Key words: Training teachers Centre; Graduation of Teacers.

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo estableció, en su Disposición adicional duodécima que "las administraciones educativas, en el marco de lo establecido en la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, impulsarán la creación de centros superiores de formación del profesorado en los que se impartirán los estudios conducentes a la obtención de los distintos títulos profesionales establecidos en relación con las actividades educativas, así como las actuaciones de formación permanente del profesorado que se determinen". Además, la citada disposición señala que estos Centros Superiores de Formación del Profesorado tendrán competencia para organizar los estudios correspondientes a aquellas nuevas titulaciones de carácter educativo que el desarrollo de la LOGSE pudieran determinar.

(Del preámbulo del Proyecto de creación de la Facultad/Centro Superior de Formación de Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid, aprobado por la Junta de Escuela el 27/5/98, pendiente de aprobación por Junta de Gobierno).

Comienzo con este párrafo para señalar que me referiré al proceso que estamos llevando a cabo en la E.U. de Formación de Profesorado "Santa María" de la UAM, que debido a las características tanto de la Universidad Autónoma de Madrid como de la historia del propio centro, es diferente de otros procesos de transformación de los centros universitarios de formación de profesores. De hecho, el amplio panorama de configuraciones de los centros donde se imparten titulaciones de profesorado, pone de manifiesto una afirmación aparentemente sorprendente: en cada universidad estos estudios se han configurado en centros con nombres distintos (Facultad de Educación, Facultad de Formación de Profesorado, Centro Superior de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, etc.) y con estructuras aún más variadas (diferentes titulaciones de maestro, distintos títulos de 2º ciclo, títulos de 1º y 2º ciclo, con o sin programas propios de doctorado, etc.).

Esta diversidad, que contrasta radicalmente con la uniformidad de las Escuelas Normales y con la de las E.U. de Magisterio hasta 1990, sólo se puede explicar desde la variedad de las formas de inserción de las citadas E.U. de Formación de Profesorado de EGB en las Universidades. En esta inserción cabe destacar 3 fases. La primera comprende desde la propia transformación de las Escuelas Normales en Escuelas Universitarias hasta la LRU de 1983, mientras que la segunda se desarrollará hasta la aparición de la citada LOGSE. No es mi intención describir las características y el clima de trabajo durante estos años, pero sin duda hubo universidades que mostraron un cierto interés por estos centros, aunque en prácticamente todos los casos los centros estaban situados en entornos muy diferentes a los de los Campus, de modo que la inserción en la Universidad, fue en muchos casos más simbólica que real. Sólo con la LRU y la creación de Dptos. Interfacultativos, se abre una nueva fase en la que las E.U. Universitarias ocuparán un lugar destacado en determinadas universidades, mientras que en otras seguirán siendo consideradas por las Autoridades de la Universidad como unos centros a mitad de camino entre los centros adscritos de carácter privado y los centros propios. Durante esta etapa era todo un acontecimiento que un Vicerrector o Vicerrectora- no digamos Rector- visitara algunos de nuestros centros, lo que solía suceder una vez cada cuatro años: habitualmente en periodo electoral. De hecho, es este carácter de centro propio y su con-

siguiente representación en los órganos de gobierno lo que comienza a crear la diversidad. En algunas universidades de nueva creación las E.U. de Formación de Profesorado constituyeron un elemento importante que ya disponía de estructura propia, mientras que en otras universidades más consolidadas siguieron ocupando la periferia de la universidad (no sólo por su ubicación física).

Será la aparición de la LOGSE lo que inaugura una nueva fase, dando lugar a la primera Facultad de Educación-Centro de Formación de Profesorado que se crea en 1991 en la Universidad Complutense de Madrid. Como consecuencia de la creación de nuevos títulos de segundo ciclo y la reducción de las ofertas de acceso a otras titulaciones, se fueron creando nuevos centros superiores - facultades en la mayoría de los casos. En este proceso en el que nos encontramos han aparecido dos fuentes de dificultad: por una parte, la oposición existente en ámbitos universitarios relacionados con la educación (no sólo de centros que impartían la Licenciatura en Pedagogía, sino también de algunas facultades de psicología) y, por otra, la escasa atención que concedían los Rectorados a las labores de formación de profesores tanto de primaria como de secundaria, y aún menos a la formación permanente, que se encomendaba en exclusiva a los ICES .

La universidad a la que pertenezco atravesó por las fases primera y segunda como muchas otras universidades. La UAM disponía de tres EE.UU. públicas de Formación de Profesorado sitas en el centro de Madrid, Segovia y Cuenca, al tiempo que se adscribió una E.U. privada. Sin embargo, el campus principal de la Universidad estaba situado a cerca de 20 Kms. Como resultado de las transferencias a las Comunidades Autónomas de la gestión de las Universidades, sólo quedó una E.U. pública -de la que soy director- y una E.U. privada.

Durante la segunda fase, una vez publicada la LRU los diversos intentos de los Rectores por trasladar al Campus a la E.U. de Formación de Profesorado tropezaron con una oposición fuerte e inquebrantable, incluso con el compromiso de un edificio de nueva planta diseñado específicamente para las titulaciones de profesorado. Se prefirió continuar en un edificio destinado a Colegio hace más de 100 años y en unos barracones anejos. Al cabo de menos de 10 años, la E.U. tuvo que trasladarse forzosamente al Campus (a un edificio compartido) debido a la ruina del antiguo edificio.

Sin duda, el principal argumento para evitar el traslado al Campus era evitar las llamadas "injerencias" de los Dptos. en las actividades de la E.U. De hecho, hubo una situación de progresivo aislamiento mutuo. Por una parte los profesores no se sentían implicados en unos departamentos que al principio habían contado con ellos a fin de su constitución y, por otra, las sucesivas direcciones de los departamentos no hicieron apenas esfuerzo para integrar a estos profesores. Es más, en algunos casos se optó por concederles un grado de autonomía difícilmente comparable con ningún otro órgano de la Universidad, pero como medio para ignorar definitivamente sus problemas.

Desde 1994, con la inserción espacial definitiva en el campus principal de la Universidad se produce un cambio progresivo y una integración cada vez más real no sólo en los órganos de gobierno de la universidad sino también en los ámbitos

informales donde se crean estados de opinión dentro de la organización. Todo ello no hubiera sido posible con una E.U. situada a una gran distancia física de los núcleos de toma de decisiones y, de haber tenido lugar antes el cambio de ubicación, me atrevo a afirmar que ahora también sería total nuestra integración.

Al tiempo que la Universidad comenzó a descubrir a la E.U. de Formación de Profesorado y su considerable actividad en el ámbito de la promoción de la cultura (convirtiéndose en el Centro de la Universidad con mayor actividad en este ámbito, y dirigida a todos los alumnos y profesores), las nuevas titulaciones comenzaron a ser más atractivas para los alumnos y nuestro centro recuperó una demanda que supera a muchas otras titulaciones de la propia Universidad.

Es en este contexto, donde se hace posible la elaboración de un proyecto de creación de Facultad/Centro Superior de Formación de Profesorado en la UAM como producto de la fusión y desaparición posterior tanto de la E.U. de Formación de Profesorado "Santa María" como del Instituto de Ciencias de la Educación. Dicho proyecto pasa a formar parte no sólo del programa de los sucesivos directores, sino también del propio Rector.

Es necesario comentar que poco tiempo antes de que se publicara la LOGSE fracasó en nuestra universidad el proceso de creación de una Facultad de Educación, debido a la falta de consenso respecto a los objetivos y la estructura de dicho centro, así como la patente oposición tanto de determinados profesores de nuestro centro al cambio del status quo, como a la diversidad de criterios respecto a la competencia profesional de nuestros profesores, formulada por parte de algunos representantes de otros centros de la universidad. A nadie que conozca la realidad de los procesos de inserción en las Universidades le sorprendería la afirmación de que fueron precisamente miembros de los Dptos con docencia en la E.U. de Profesorado quienes plantearan más dificultades. Esta no es sino otra prueba más de la peculiar relación de nuestros centros con las Facultades con más tradición, e incluso con algunas que no la tienen.

Esto último también ha tenido una importante influencia en la elección de esta particular formulación de nuestro centro: "Facultad/ Centro Superior de Formación de Profesorado"; con ello queremos destacar que en ningún caso se pretende introducir cambios en la estructura de profesorado del centro sino, como se señala el documento, alcanzar los siguientes objetivos:

- A corto plazo, unificar, sistematizar y optimizar los recursos que actualmente dispone la UAM en el campo de la formación del profesorado.

- A medio plazo, la posible transformación de este Centro Superior en una Facultad de Formación del Profesorado, a fin de conseguir la homologación formal con instituciones similares de otras universidades.

(Fuente: Borrador del Proyecto de creación de la Facultad/Centro Superior de Formación de Profesorado de la UAM de 27 de mayo de 1998).

En el proyecto se señala que para alcanzar estos fines se propone desarrollar y articular las siguientes funciones:

- Ejercer la gestión administrativa, la organización y la coordinación de las enseñanzas universitarias conducentes a la obtención de títulos académicos de Diplomado-Maestro en Ed. Primaria, Ed. Infantil, Lengua Extranjera, Ed. Física, Ed. Musical, Ed. Especial y Audición y Lenguaje, y de Diplomado en Educación Social. (Estas tres titulaciones están en proceso de diseño de plan de estudios).

- Ejercer la gestión administrativa, la organización y la coordinación de las enseñanzas universitarias conducentes a la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica, desarrollado en la UAM bajo la figura del curso de Formación Inicial del Profesorado de Ed. Secundaria (FIPS)¹, así como de la elaboración del plan de estudios del futuro Curso de Capacitación Profesional docente (CCP) y su organización docente.

- Diseñar y desarrollar la gestión administrativa y organizativa de los estudios conducentes a la obtención de títulos universitarios de segundo ciclo relacionados con la función docente, y especialmente aquellos con mayor demanda entre los Diplomados-Maestros (Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Ciencias e Historia de la Música, Psicopedagogía², etc.)

- Potenciar el desarrollo de programas de doctorado en el ámbito de la educación, sin perjuicio de las competencias propias de los Departamentos Universitarios.

- Fomentar la investigación y la innovación educativa, mediante la gestión de proyectos de investigación de financiación pública y privada, relacionados con la mejora de la calidad de la educación en todos los niveles educativos, dotándose de los recursos e infraestructura necesarios para esta función³.

- Impartir cursos de formación permanente del profesorado en todos los niveles de enseñanza, en virtud de acuerdos con las administraciones educativas competentes en el ámbito de la Formación, así como con entidades públicas y privadas y proponer la creación de Títulos Propios de la UAM (Máster, Experto Universitario, Cursos de formación)⁴.

- Desarrollar y potenciar acciones, programas y todo tipo de actividades conducentes a la formación inicial y permanente del profesorado universitario

- Establecer relaciones institucionales de carácter nacional e internacional en la formación del profesorado, especialmente en el ámbito de la Unión Europea y de los países de habla hispana.

- Elaborar propuestas sobre otros títulos que pudieran establecerse al amparo del artículo 24.2 de la LOGSE y su desarrollo, y especialmente todas aquellas conducentes a la Licenciatura de Magisterio.

- Asumir todas aquellas funciones en el ámbito de la docencia y la investigación educativa que, en su caso, le sean encomendadas por la UAM o por la Administración.

En el proyecto se prevé que todos los profesores estén adscritos a algún departamento universitario (lo que actualmente no sucede en el caso de ciertas plazas de profesores de plantilla del ICE), y la creación de Unidades Docentes

Interdepartamentales que constituyan el germen de los futuros departamento de Didácticas específicas (cuya constitución está pendiente de este proceso). Se crea también un sistema de servicios comunes a todas las titulaciones que se articula en la estructura de servicios que se detalla a continuación.

ESTRUCTURA DE SERVICIOS

Administración. La administración única del CSFP se ocuparía de las tareas de administración académica y económica actualmente asumidas por la Escuela Universitaria de Formación de Profesorado "Santa María" y por el ICE, así como de las relacionadas con la información, mantenimiento y seguridad de las instalaciones propias del CSFP.

Servicio de Biblioteca. La Biblioteca estará integrada por todos los fondos bibliográficos y documentales existentes en las actuales Bibliotecas de la E.U. de Formación de Profesorado y del ICE.

Servicio de Recursos Audiovisuales y Multimedia. Se ocuparía de la planificación, mantenimiento y uso de los actuales y los futuros recursos tecnológicos al servicio de la docencia y la investigación desarrollados en el CSFP.

Servicio de Cursos de Perfeccionamiento. A su cargo estaría la elaboración y desarrollo de los programas de formación permanente del profesorado que ejerce en niveles anteriores a la Universidad.

Servicio de Ayuda a la Docencia Universitaria (SADU). Sus funciones constituirían el desarrollo de programas de formación inicial y continua del profesorado de la UAM y actuar como centro de recursos educativos para toda la comunidad universitaria, en estrecho contacto con el Servicio de Tecnología Educativa.

Servicio de Orientación Laboral. Este servicio se ocupará de promover acciones e iniciativas destinadas a favorecer el acceso al actividad laboral de los alumnos del Centro, especialmente en lo relativo a los sistemas de acceso a cuerpos docentes previos a la universidad, tanto de instituciones públicas como privadas, en estrecha colaboración con el COIE de la UAM.

Oficina de Información al Alumno. Desempeñaría labores de información relacionada con la tramitación de programas de intercambio universitario y también desarrollaría funciones de gestión de nuevas iniciativas especialmente en el ámbito cultural.

Como es obvio, el Centro tendrá los mismos órganos de gobierno, tanto personales como colegiados, que cualquier Facultad o Escuela, desapareciendo los anteriores tanto los propios de la E.U. de Formación de Profesorado como los de ICE. De este modo la futura Facultad/Centro Superior se configura desde un punto de vista global como instancia de formación de profesorado a todos los niveles propia de la Universidad. En este sentido, parece más coherente que esté ubicado en su sede el Servicio de Apoyo a la Docencia Universitaria (S.A.D.U.), que si bien se creó en el seno del ICE, progresivamente se va configurando como un servicio con una concepción muy diferente, especialmente dirigido a la introducción de las nuevas tecno-

logías en la docencia universitaria así como a la reflexión científica sobre los procesos de comunicación y construcción del conocimiento en entornos de cooperación entre iguales (grupos de investigación) así como en entornos cooperativos instruccionales (a través de la interacción entre experto(s) y novato(s)). En todo caso, somos conscientes que este Servicio debe estar articulado, tanto en sus objetivos como en sus recursos, desde el Rectorado de la Universidad.⁵

Antes de terminar, me gustaría resaltar tres aspectos del proyecto que presentan características particulares: el modelo de formación inicial del profesorado de Ed. secundaria, la concepción de formación permanente de profesorado, así como el diseño de los Títulos Propios de Especialización complementarios a las Diplomaturas de Maestro.

Respecto a la primera cuestión, en este momento estamos analizando la viabilidad de organizar el futuro curso de capacitación pedagógica a través de la oferta de asignaturas de libre configuración, de modo que los alumnos interesados en el futuro desempeño de estos puestos docentes puedan cursar un número importante de créditos durante el segundo ciclo de sus licenciaturas. En todo caso, tanto el practicum como alguna otra materia (especialmente Didáctica Específica y Orientación y Tutoría) debería cursarse al finalizar ese ciclo y con un modelo de formación en alternancia (mañanas en los centros con un profesor-tutor y tardes en la Universidad).

En nuestra concepción de la Facultad/Centro Superior de Formación de Profesorado, la formación permanente en los niveles previos a la Universidad ocupa un lugar muy importante, en el sentido de considerar que en el futuro nuestros centros están abocados a destinar una importante proporción de sus recursos a satisfacer estas necesidades del sistema educativo. Y este proceso no sólo vendrá condicionado por la progresiva reducción de las cohortes que acceden a la universidad, sino por el reconocimiento por parte de las Administraciones educativas de que la formación permanente no puede estar aislada de los centros donde se producen o se conocen antes los avances científicos en las disciplinas relacionadas con la formación docente y con las distintas ciencias disciplinares. Pero esta afirmación, que es compartida por muchos responsables de Centros de Profesores y Recursos, no es contradictoria con el reconocimiento de que las Universidades no pueden asumir toda la formación permanente, como sugería la LGE. Ahora bien, las Universidades debemos asumir una responsabilidad en la orientación del proceso, cuyos objetivos deben ser marcados por las Administraciones Educativas sobre la base de proyectos políticos y de desarrollo económico específicos de cada Comunidad Autónoma. En definitiva, debemos ocupar un lugar relevante como instancia superior de formación junto a los centros de profesores, los movimientos de renovación pedagógica, las organizaciones laborales (ya sean sindicales o dependientes de la patronal, especialmente en el ámbito de la enseñanza no sostenidas con fondos públicos). Sólo a través de una colaboración participativa y dirigida por las diversas administraciones educativas podremos afrontar el gran reto que supone la actualización científica y didáctica en una sociedad del conocimiento que, en muchas áreas, incluidas algunas de las llamadas "Ciencias de la Educación", duplica sus conocimientos en una o dos décadas.

Por último, me gustaría destacar que ha sido la propia Junta de Gobierno de

la Universidad el organismo que nos ha estimulado para ofrecer Títulos de Especialización, como consecuencia del cambio de normativa en los estudios de tercer ciclo y títulos propios. Esta normativa permite que algunos de los títulos propios de especialización adquieran reconocimiento como títulos oficiales, previo desarrollo legislativo. En nuestro caso, pretendemos diseñar varios Títulos de Especialización para Diplomados en Magisterio, en los ámbitos de la Educación Multicultural, la Educación de Adultos en entornos formales, así como otros relacionados con el ocio y la cultura dirigidos a niños y adultos. Estos Títulos de especialización se desarrollarían con el requisito de que los alumnos abonaran las mismas tasas que para un curso completo, es decir, adoptan la base de los precios públicos aprobados por cada Comunidad Autónoma. Al mismo tiempo, se establece la posibilidad esta actividad docente se impute a la carga docente de los profesores, de modo que de facto, fueran indistinguibles de las estudios conducentes a una titulación oficial. Pero conviene señalar que nuestro objetivo no es realizar estos cursos para ampliar por una vía indirecta los estudios de Magisterio a cuatro años, sino que perseguimos ofrecer una formación especializada que no es posible obtener en el transcurso de la Diplomatura. El logro de la Licenciatura para los estudios de Magisterio es un proceso que debe afrontarse directamente como consecuencia de que los Gobiernos y los Parlamentos (ya sean estatales propios de cada Comunidad Autónoma) sean conscientes que es la sociedad quien lo demanda.

Esta exposición comenzó señalando la importancia del desarrollo histórico de nuestras instituciones de formación de docentes en la configuración que han adoptado en cada Universidad como consecuencia de la Ley de Reforma Universitaria. Tengo la certeza de que la próxima modificación de esta Ley promoverá otros cambios que no son objeto de análisis en este momento pero que están en la mente de todos (diseño de carrera docente, reducción de cuerpos docentes, promoción de profesores de E. Secundaria, etc.). A la espera de este cambio, desde la Escuela Universitaria que dirijo afrontamos el futuro con un optimismo que había desaparecido de nuestras mentes hace bastantes años, porque ahora disponemos de un proyecto conjunto en el que las discrepancias afectan al detalle y no al marco global.

NOTAS

- 1.- En la Universidad Autónoma de Madrid, el Curso de Adaptación Pedagógica se articula en torno al programa FIPS (Formación Inicial de Profesorado de Secundaria), con una duración de un curso académico de formación en alternancia (mañanas en los IES y tardes en la Universidad). Este programa es impartido por profesores de los distintos centros de la Universidad, incluía la E.U. de Formación de Profesorado y por profesores asociados de Enseñanza Secundaria cuyas retribuciones son financiadas por el Ministerio de Educación y Cultura.
- 2.- En la UAM los Diplomados en Magisterio (800 al año, de los cuales 500 proceden de mi centro y el resto de la E.U. de La Salle, que es un centro adscrito) sólo pueden acceder a la licenciatura de Antropología Social, siendo muy difícil el acceso a estas titulaciones en la Universidad Complutense de Madrid, dado que hay una reserva del 75% de las plazas para sus estudiantes.

- 3.- Hasta ahora dicha función venía ejerciéndola la sección de investigación del ICE.
- 4.- Tanto el ICE como la E.U. tienen una amplia experiencia en el diseño y realización de cursos de formación permanente de diversa índole (cursos para profesores latinoamericanos, para expertos en educación), distinta duración (desde cursos de 10 horas hasta cursos de 500 horas) y dirigidos a todos los niveles educativos (desde Ed. Infantil hasta la docencia en tercer ciclo).
- 5.- En estos momentos, el SADU está dirigido por una Delegada del Rector, con rango superior al de Directora de Dpto.

MARCO GENERAL DE UN PLAN DE ESTUDIOS PARA LA FORMACION DE MAESTROS DE EDUCACION INFANTIL Y PRIMARIA.

Martín Rodríguez Rojo
Universidad de Valladolid

La formación del Profesorado en educación infantil y primaria presenta en nuestro país carencias importantes que se reflejan en la pobre dimensión práctica del curriculum y en la falta de profesionalidad como consecuencia de la escasa duración de estos estudios. El autor propone la transformación de la diplomatura actual en una licenciatura con una duración de cinco años.

El plan de estudios se divide en dos fases; una primera relacionada con la formación básica del maestro (dos primeros cursos) y una segunda encaminada a la formación profesional del docente con tres cursos de duración. Se propone la necesidad de combinar la teoría con la práctica. En consecuencia, el practicum se desarrollaría en tres fases: Proacción o diseño de la enseñanza (primer trimestre del tercer curso), aplicación reflexiva (segundo trimestre del cuarto curso) y evaluación (tercer trimestre del quinto curso).

El trabajo concluye con la propuesta de creación de un Instituto Superior de Formación dirigido a preparar a los profesores de la Facultad.

Palabras clave: Formación de profesorado; currirulum.

The formation of teachers on Infancy and Primary education has in our country very important lacks, which are reflected by the pour practical use of the curriculum and the lack once again, of professionalism of teachers due to the scare formation and limited duration of these studies. The author proposes the change from the actual University Diploma Course to a five years University Degree Course.

The studies plan would be divided in two parts. Within the first part tow courses to deal with the basic formation of the teacher. Within the second part three courses to deal with the profesional formation of the teacher. Therefore the practics would develop in three periods: Design of teaching, first term of the third course. Reflesive application, second term of the fourth course. Evaluation, third-term of the fith course.

The plan ends up with the proposal of the creation a Institute of Formation to prepare University teachers.

Key words: Formation of teachers; Curriculum

1.-INTRODUCCION

Actualmente los estudios que se exigen para llegar a ser maestro de Educación Infantil y Primaria son universitarios y son cursados bien en Escuelas Universitarias de Educación, bien en Facultades de Educación. Su duración es de tres años. Superados estos estudios se obtiene una diplomatura. Abarcan dos dimensiones: la teórica y la práctica. Esta última constituye el llamado Prácticum que, en la capital de nuestra región castellano leonesa, dura diez semanas: cinco en segundo y cinco en tercero.

La primera deficiencia que salta a la vista en estos planes de estudios es la falta de tiempo para la dimensión práctica. Los futuros maestros apenas pueden visitar los colegios de Educación infantil o primaria con el debido sosiego. Cinco semanas por cada uno de los dos últimos cursos resultan claramente insuficientes. Ni se puede diseñar con el maestro, ni se puede observar los problemas fundamentales de la acción docente, ni aplicar un plan dignamente representativo de la labor magistral, ni evaluar la propia acción ni el rendimiento de los escolares o el proceso seguido a lo largo de un período que denote con rigor las dificultades de la enseñanza-aprendizaje.

Como consecuencia de esta falta de contacto con la realidad escolar, los alumnos, el profesorado y los expertos que estudian el tema, se quejan de falta de profesionalidad en los planes de estudio. Resultan excesivamente teóricos y no permiten el contraste teoría - práctica ni mucho menos la investigación de experiencias innovadoras o, ni siquiera, del proceso normal de enseñar y de aprender. Los alumnos egresados de los centros de formación del profesorado suelen decir que lo aprendido en ellos, no les sirve de mucho a la hora de enfrentarse con los alumnos en una clase. Han aprendido teoría sobre la enseñanza, pero no han recibido una preparación profesional como enseñantes.

Una tercera laguna observada a lo largo de este período histórico que separa 1970 de 1995 es la reducción de los estudios de maestro a una diplomatura de tres años. La última reforma a la que recientemente hemos asistido, casi como simples espectadores, los profesores de las antiguas Normales, ha perdido una ocasión histórica para transformar esa diplomatura en licenciatura. Pocas veces, ha sido tan unánime el sentir del profesorado e, incluso, el de los alumnos, como lo demuestran distintas encuestas, investigaciones y sondeos de opinión, como en esta petición. Los estudios de magisterio necesitan una licenciatura para satisfacer las exigencias de una formación teórico-práctica que resulta imposible conseguir en el corto espacio temporal de tres años. Lo requiere la estimación social hacia una carrera que últimamente ha sido devaluada por los propios ciudadanos, tal vez deslumbrados por el tintineo de una época tecnológica que coloca en lugar preferente las estrellas de la ciencia, de la técnica y del deporte.

En este sentido, bueno será recordar que otros países, en cuyo entorno cultural nos movemos, ya han dado el paso de introducir en su currículo formativo del profesorado, alguno o algunos años más, destinados a la preparación profesional de los

maestros, tanto de Educación Infantil como de educación Primaria. Así, a juzgar por los datos que EURIDYCE ha recogido en su investigación de 1994, dedican 4 años a la formación del profesorado de preescolar los siguientes países: Grecia, Italia pre-reforma, Países Bajos, Reino Unido. Dedicar cinco años: Francia e Italia post-reforma. Para la formación de los maestros de Primaria, Alemania, Grecia, Italia-pre-reforma, Países Bajos y Reino Unido destinan también cuatro cursos teórico-prácticos. Francia, Italia post-reforma y Portugal otorgan cinco años. Es de advertir que algunas regiones o "lander" de Alemania exigen 3 ó 4 años para la formación teórica y de 18 a 24 meses de prácticas posteriormente. Es decir, que ciertas federaciones alemanas forman a sus futuros maestros con seis años de estudios.

Resultaría curioso comparar la duración de tantas carreras como existen en nuestro país dedicadas a la formación de técnicos, veterinarios, médicos, biólogos, físicos, químicos, etc con cuatro, cinco o seis años de duración, con la carrera de profesor. Resulta que educar a personas, asunto tan delicado y difícil, requiere menos tiempo, menos dedicación y menos conexión teoría-práctica que curar las enfermedades de un animal cualquiera, encerrado en una de las granjas diseminadas por nuestros campos.

Apoyados en estas y otras razones que no exponemos ahora, por no alargar el discurso, parece racional pensar en un título de licenciado para preparar a los maestros.

Titulaciones: Licenciado en Educación Infantil y Primaria.

Créditos teórico-prácticos: 300.

Duración : 5 años.

Los dos primeros cursos se dedicarán al estudio de las materias relacionadas con el conocimiento básico e instrumental del saber: lengua, matemáticas conocimiento del medio, etc. Los tres cursos siguientes se dedicarán al estudio de las áreas propiamente profesionales o aquéllas que están directamente dirigidas a la formación de docentes, como Psicología, Pedagogía, Teoría curricular, Didácticas específicas, etc. Dentro de este período se desarrollará el Prácticum de 9 meses de duración.

Objetivo General del Plan de Estudios:

Las enseñanzas deberán proporcionar una formación orientada al desarrollo de la profesión docente en las etapas de Educación Infantil y Primaria, integradas en el sistema educativo español y adaptadas por la Junta de Castilla y León a sus necesidades regionales.

2.- ORIENTACIONES PARA LA PRIMERA FASE DE LA CARRERA O LA RELACIONADA CON LA FORMACIÓN BÁSICA. DOS PRIMEROS CURSOS

Objetivos de la fase primera:

-Preparar al futuro maestro en los conocimientos relativos a las áreas que la LOGSE propone para la E.I. y E.P.

-Iniciar en el diseño curricular y empezar la primera fase del Prácticum.

Ejemplificamos la propuesta refiriéndonos sólo a las áreas de E. P. No resultará difícil aplicar esta misma filosofía al título de maestro, especialidad E.I. Evidentemente, para el título de E. I. las áreas serán diferentes a las que a continuación expongo para E. P.

AREAS de la E. P. correspondientes al maestro de E. P.:

2.1.Conocimiento del medio natural social y cultural

ASIGNATURAS

0.- Conceptualización y metodología de las CC.SS. y EE.

DESCRIPTORES

Origen, epistemología, construcción del con. social y experimental.

1.- El ser humano y la salud -El hombre, ser vivo

-Anatomía
-Funciones vitales
-Salud
-Alimentación
-Higiene
-Afectividad
-Sexualidad.

2. El paisaje (Geografía)

-Elementos
-Diversidad
-Vías de comunicación
-Poblaciones

3. Medio físico (Geografía)

-F.Atmosféricos
-Rocas y suelo
-Degradantes

4. Seres vivos (CC.NN.)

-Importancia
-Morfología

	-Funciones -Características
5.-Materiales (CC.NN.)	-Origen -Características -Cambios -Comportamiento
6.- Población (Geografía)	-Demografía -Profesiones -Sectores -Economía -Política -Tiempo Libre -Publicidad -Consumo.
7.- Máquinas y aparatos (CC.NN.)	-Análisis de las más importantes -Funciones -La energía -Clases de energía
8.- Organización social (Ética)	-Vida en sociedad -Conflictos, normas -Diálogo y paz -La familia -La escuela -Organ. social -Com. Europea -Com. Internacional -Comportamiento.
9.- Medios de Comunicación y transporte (Geografía)	-Los medios -La informática -Redes -Normas de tráfico
10.- Cambios históricos (Historia)	-Tiempo histórico -Historia de España -Sociedades primitivas -Fuentes para su estudio .

Tratamiento del área del conocimiento del medio

El tratamiento científico de los contenidos del área del conocimiento del medio debe hacerse de tal forma que potencie un enfoque conducente a la estima de objetivos -actitudes-valores, tales como: Hábitos de cuidado del cuerpo.

Responsabilidad democrática. Pautas de convivencia solidaria. Recuperación del equilibrio ecológico a través de las intervenciones del hombre en el medio. Saber interpretar y expresar, mediante diferentes códigos, la realidad del medio. Saber construir aparatos que potencien el valor del medio. Identificar los recursos tecnológicos como instrumentos de pacificación social.

2.2.- Educación artística.

ASIGNATURAS

1.- Expresión plástica.

DESCRIPTORES

- Artes y cultura.
- El arte: concepto, naturaleza y manifestaciones de la obra artística.
- La imagen y la forma.
- Elaboración de composiciones plásticas e imágenes.
- Composición plástica y visual: elementos formales.
- El juego en sus diversas expresiones
- Expresión audiovisual.

2.- Expresión corporal.

- El lenguaje corporal.
- El movimiento expresivo: pantomima, danza...
- El espacio y el tiempo individual y de relación.

Tratamiento del área de educación artística.

El tratamiento correcto de los contenidos del área artística debe hacerse de tal forma que potencie un enfoque conducente a la estima de capacidades, objetivos, actitudes, valores, tales como:

- Comprender las posibilidades de la imagen, del gesto y del movimiento como elementos de representación, utilizándolas para expresar ideas, sentimientos y vivencias.
- Aplicar estos conocimientos artísticos a la observación de las situaciones y objetos de la realidad cotidiana.
- Expresarse utilizando códigos artísticos.
- Realizar producciones artísticas de forma cooperativa.
- Explorar materiales e instrumentos diversos para utilizarlos con fines expresivos, comunicativos y lúdicos.
- Conocer los medios de comunicación, siendo capaces de apreciar crítica-

mente los elementos de interés expresivo y estético.

- Confiar en las elaboraciones artísticas propias y disfrutar de su goce y bienestar personal que producen.

- Conocer y respetar las manifestaciones artísticas del patrimonio cultural, desarrollando criterios propios de valoración.

2.3.- Lengua castellana y Literatura.

ASIGNATURAS

1.- Lengua

DESCRIPTORES

- Análisis y reflexión sobre la lengua castellana: estructuras básicas de la lengua y funcionamiento dentro del discurso. Aspectos descriptivos y normativos.

- Usos y formas de la comunicación oral.

- Usos y formas de comunicación escrita.

- Integración de sistemas de comunicación, vg. en los medios de comunicación social, publicidad, etc.

2.- Literatura.

-Conocimiento directo de los textos y estudio de la lengua literaria.

-Valoración estética de los mismos.

-Génesis, estructura y función de los textos literarios

-Estudio especial de la lengua literaria.

3.- Lingüística evolutiva.

-Estudio de la lengua del niño.

-Nivel fónico, morfosintáctico y léxico semántico.

4.- Dificultades lectográficas.

Dislexia.

Disgrafías.

Disortografía. Discalculias.

Tratamiento del área de lengua castellana.

El tratamiento correcto de los contenidos del área de Lengua y Literatura debe hacerse de tal forma que potencie un enfoque conducente a la estima o desarrollo de capacidades, objetivos, actitudes, valores, tales como:

- Comprender discursos orales y escritos.

- Expresar oralmente y por escrito correcta y coherentemente.
- Apreciar la diversidad lingüística de España.
- Saber intercambiar ideas respetando las aportaciones ajenas.
- Interpretar y producir mensajes.
- Utilizar la lectura como fuente de placer.
- Fomentar la comunicación autónoma o personal, creativa, fomentando la sensibilidad estética y mejorando progresivamente las propias producciones.
- Reflexionar sobre el uso de la lengua como vehículo de valores y prejuicios clasistas, racistas, sexistas, etc, con el fin de introducir las autocorrecciones pertinentes.
- Utilizar la lengua como instrumento de aprendizaje mediante el recurso a procedimientos que faciliten la elaboración de alternativas de acción, la memorización, la comprensión de ideas y de textos y la recapitulación y revisión del proceso seguido.

2.4.- Matemáticas.

ASIGNATURAS

DESCRIPTORES

1.- Las matemáticas

- Conceptualización.
- Estatuto epistemológico.
- Modelos de la ciencia matemática

2.- Números y operaciones

- Números naturales, fraccionarios y decimales.
- Suma,resta...
- Uso de la calculadora.

3.- La medida

- Funciones.
- Unidades no convencionales.
- Sistem.métrico decimal: unidades de longitud, superficie, capacidad, de masa.
- Unidades de medida de tiempo.

4.- Conceptos geométricos

- La situación en el espacio: sistema de coordenadas cartesianas.
- Relación entre elementos geométricos: paralelismo, perpendicularidad...
- Representación del espacio: planos, mapas...
- Formas planas y espaciales.
- Regularidades y simetrías.

5.- Organización de la información. (Estadística)

- La representación gráfica.
- Tipos de gráficos estadísticos.
- Carácter aleatorio de algunas experiencias.

Tratamiento del área de matemáticas.

- El tratamiento correcto de los contenidos del área de Matemáticas debe hacerse de tal forma que potencie un enfoque conducente a la estima o desarrollo de capacidades, objetivos , actitudes, valores, tales como:

- Utilizar el conocimiento matemático para producir informaciones y mensajes.
- Reconocer problemas en la vida cotidiana, formularlos y resolverlos mediante fórmulas de expresión matemática.
- Utilizar instrumentos de cálculo y medida, decidiendo las ventajas de su uso.
- Elaborar estrategias personales de cálculo mental y orientación espacial para la resolución de problemas sencillos.
- Identificar formas geométricas, utilizándolas para incrementar su comprensión y desarrollar nuevas posibilidades de acción en el entorno donde se descubrieron.
- Utilizar técnicas elementales de recogida de datos sobre la realidad circundante para expresarla, enjuiciarla y transformarla.
- Apreciar el papel de las matemáticas en la vida cotidiana, disfrutando de su uso y reconociendo el valor de la exploración, de la precisión y de la perseverancia en la búsqueda de soluciones

3.-ORIENTACIONES PARA LA SEGUNDA FASE DE LA CARRERA O LA RELACIONADA CON LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL MAESTRO. TRES CURSOS.

Objetivos de la fase segunda:

- Preparar al futuro maestro en los valores, capacidades, destrezas, habilidades, conocimientos, procedimientos, etc. relativos a la profesión de un docente-educador, capaz de ejercer su actividad docente-educativa en las instituciones o situaciones pertinentes a la formación de los alumnos de E. P.
- Conocer la vida y organización de los centros escolares; diseñar, aplicar evaluar y reformular un proyecto curricular durante el período del Prácticum, que tendrá una duración de nueve meses, diseminados a lo largo de los tres últimos cursos de la carrera de Magisterio, como ya se ha indicado.

Materias:

- 1.- Filosofía de la Educación.
- 2.- Sociología de la Educación.
- 3.- Psicología de la Educación y del Desarrollo.
- 4.- Teoría de la Educación o Pedagogía General.
- 5.- Historia de la Educación y de la Pedagogía.
- 6.- Didáctica General o Teoría Curricular.
- 7.- Diseño e innovación curricular.
- 8.- Bases psicopedagógicas de la Educación Especial.
- 9.- Didáctica y organización de la Educación Especial.
- 10.- Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación.
- 11.- Didáctica de la transversalidad. Optativa.
- 12.- Organización del centro Escolar.
- 13.- Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- 14.- Didáctica de las Matemáticas.
- 15.- Didáctica de las CC. SS.
- 16.- Didáctica de las CC. Experimentales.
- 17.- Didáctica de la Expresión Plástica.
- 18.- Orientación escolar.
- 19.- Investigación educativa.
- 20.- Idioma.

3.- PRACTICUM

3.1.- Naturaleza y estructura del Prácticum:

1.-Carácter teórico-práctico, lo cual conlleva la necesidad de combinar la teoría con la práctica. Es decir, las clases teóricas estarán relacionadas y orientadas a la práctica escolar y viceversa. La traducción de este postulado, a nivel de temporalización del plan de estudios, se materializará de la siguiente manera: la fase primera del Prácticum se desarrollará durante el primer trimestre del tercer curso. La segunda fase, durante el segundo trimestre del cuarto curso y la fase tercera, durante el tercer trimestre del curso quinto.. De este modo, el alumno pasará por el colegio asignado, (siempre el mismo) durante los tres grandes momentos de la enseñanza: proacción o diseño, acción o aplicación reflexiva y post-acción o evaluación.

Esta rotación del Prácticum que, en su conjunto durará 9 meses, permitirá al alumno de prácticas vivir la evolución de la labor docente que cualquier maestro y él, cuando lo sea, realiza o realizará a lo largo del curso escolar. Los profesores de la Facultad, supervisores del Prácticum, tendrán una magnífica ocasión para un tratamiento interdisciplinar entre la teoría y la práctica, al poder referir los principios, fundamentos y explicaciones de sus asignaturas a la acción, observación y experimentación de las mismas.

El curso académico en la Facultad se dividirá en dos grandes etapas: la teórica y la práctica. Seis meses para la primera y tres para la segunda.

3. 2.- Objetivos del Prácticum:

2.1.-Elaboración de un Proyecto Curricular de Centro (PCC) aplicado, evaluado y reformulado.

2.2.-Conocimiento y experimentación de la naturaleza y de las técnicas de la investigación educativa. (Investigación-acción)

3. 3.- En coherencia con el objetivo anterior, el Practicum constará de las siguientes fases:

- Fase de preparación: diseño del PCC. Determinación de la parte del mismo que será aplicado durante el Prácticum. Ocupará el primer trimestre del tercer curso: Octubre, diciembre.

- Fase de aplicación por parte de los alumnos del Prácticum, en presencia y bajo la dirección del maestro del aula y del coordinador general del Prácticum o profesor correspondiente de la Facultad de Educación. Durante esta fase se procederá a la evaluación o investigación de la aplicación del plan y se usarán las técnicas evaluadoras, desde la perspectiva de la investigación-acción, para recoger los suficientes datos que sirvan para el análisis crítico del Prácticum. Ocupará el segundo trimestre del cuarto curso: enero- marzo.

- Fase de reformulación: a la luz de la investigación realizada, se reformulará el diseño primitivo para mejorar las posibles deficiencias que se hayan detectado. Ocupará el tercer trimestre del quinto curso: abril - junio.

3. 4.-Distribución de las asignaturas del plan cursos y asignación horaria

CURSO 1º:

1.- Conocimiento del medio natural I: Ciencias Experimentales. 3 horas semanales/curso.

2.- Conocimiento del medio social II : Geografía. 3 horas semanales/curso

- 3.- Conocimiento del medio social III: Historia. 3 horas semanales/curso.
- 4.- Conocimiento del medio cultural IV: Etica. 3 horas semanales/curso.
- 5.- Expresión Plástica: 3 horas semanales/curso.
- 6.- Expresión Corporal: 3 horas semanales/curso.
- 7.- Lengua: 3 horas semanales/curso.
- 8.-Idioma: 3 horas semanales/curso.

CURSO 2º:

- 1.- Literatura: 3 horas semanales/curso.
- 2.- Lingüística evolutiva: 2 horas semanales/curso.
- 3.- Dificultades de lecto-grafía: 2 horas semanales/curso
- 4.- Matemáticas y Geometría: 4 horas semanales/curso.
- 5.- Estadística aplicada a la Educación: 2 horas semanales/curso.
- 6.- Historia de la Educación y de la Pedagogía: 4 horas semanales/curso.
- 7.- Diseño curricular: 4 horas semanales/curso.
- 8.- Idioma: 3 horas semanales/curso.

CURSO 3º:

- 1.- Filosofía de la Educación: 3 horas semanales/curso.
- 2.-Sociología de la Educación: 3 horas semanales/curso.
- 3.- Psicología de la Educación y del Desarrollo: 4 horas semanales/curso.
- 4.- Teoría de la Educación o Pedagogía General: 3 horas semanales/curso.
- 5.- Didáctica General o Teoría Curricular: 3 horas semanales/curso.
- 6.- Bases psicopedagógicas de la Educación Especial: 3 horas semanales/curso.
- 7.- Idioma: 3 horas semanales/curso.

Prácticum 1: Observación escolar y diseño del proyecto curricular.

CURSO 4º:

- 1.- Didáctica y organización de la Educación Especial: 3 horas semanales/curso.
- 2.- Didáctica de la Lengua y la Literatura: 3 horas semanales/curso.
- 3.- Didáctica de las Matemáticas: 3 horas semanales/curso
- 4.- Didáctica de las CC. SS: 3 horas semanales/curso.
- 5.- Didáctica de las CC Experimentales: 3 horas semanales/curso.
- 6.- Investigación educativa: 3 horas semanales/curso.
- 7.- Idioma: 3 horas semanales/curso.

Prácticum II: Aplicación del diseño y evaluación de su aplicación.

CURSO 5º:

- 1.- Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación: 3 horas semanales/curso.
- 2.- Organización del centro Escolar: 3 horas semanales/curso.
- 3.- Didáctica de la Expresión Plástica: 3 horas semanales/curso.
- 4.- Didáctica de la Expresión corporal: 3 horas semanales/curso.
- 5.- Orientación escolar: 3 horas semanales/curso.
- 6.- Didáctica de la transversalidad: 3 horas semanales/curso. 3 horas semanales/curso.
- 7.- Idioma: 3 horas semanales/curso.

Prácticum III: Informe-Tesina que recoge la retomación del diseño del Practicum, elaborado en la primera fase realizada durante el curso tercero. Conocimiento y aplicación de los sistemas evaluadores del proceso “enseñanza-aprendizaje” en la escuela.

4.- APENDICE: HACIA UN INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACION DE FORMADORES.

Ninguna propuesta de plan de estudios para la formación de maestros alcanzará sus objetivos, si no se cuenta previamente con un profesorado preparado para la aplicación de dicho plan de estudios. Por esta razón, parece elemental, básico y urgente el que la Institución política que pretenda ofrecer una reforma de la preparación de sus maestros, se empeñe con la misma fuerza en contar con un profesorado idóneo para la formación de esos maestros. Se trata, pues, de formar previamente a los formadores de los formadores, es decir, a los profesores de la Facultad de Educación que tendrán en sus manos la responsabilidad de preparar a los maestros.

Por eso, la Administración educativa, perteneciente a la Junta de Castilla y León, próxima a la recepción de las transferencias educativas en todos sus ámbitos, y que cuenta ya con la responsabilidad de la gestión universitaria, debería, a mi entender, poner en marcha lo que podría denominarse Instituto Superior de formación de formadores.

No pretendo, ahora, analizar a fondo la estructura de este Instituto. Sólo me limitaré a decir que deberá contar con todos aquellos recursos, tanto humanos como materiales, y montarse de tal forma que con todo ello se posibilite conseguir profesores adornados con las características que a continuación expondré. Un profesor de la Facultad de Educación, en cuanto institución académica destinada a la preparación de los futuros maestros, deberá, pues, poseer:

- 1.-Una licenciatura en algún área del saber: Lengua, Matemáticas, Física, Química, Historia, Geografía, etc.
- 2.-Un máster o postgrado en Psicopedagogía (Psicología o Pedagogía) de dos años, como mínimo, de duración.
- 3.-Un doctorado. Sería muy aconsejable que este doctorado fuera en

Psicopedagogía o en la Didáctica de su especialidad. Podría finalizarse durante los primeros años de ejercicio de la profesión en la Facultad de Educación.

4.-Un año en el extranjero para la realización de algún estudio comparativo dentro de las Ciencias de la Educación: temas teóricos, de investigación, de innovaciones pedagógicas o de experiencias curriculares. Esta condición implica el dominio de algún idioma extranjero.

5.-Ejercicio o experiencia profesional durante algún tiempo, en la etapa educativa para la que se comprometa a preparar a los futuros maestros.

LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO EN EL CONTEXTO VASCO.

Sorkunde Francés Vidal

*Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad del País Vasco/ E.H.U.*

La descripción de las sucesivas reformas en el campo de la Enseñanza Primaria y Secundaria lleva a la reflexión sobre la situación actual del Profesorado en ejercicio. La formación universitaria del Profesorado es desigual y poco ajustada a las reformas que debe asumir. El Profesorado de Enseñanza Primaria necesita un grado mayor de especificidad que perfile adecuadamente su labor docente. El Profesorado de Enseñanza Secundaria necesita un grado mayor de formación pedagógica que garantice la formación integral de los jóvenes. La propuesta tiende a reforzar el papel formativo del Profesorado en su labor docente. Cada uno de los niveles presenta graves carencias, de diferente índole, que pueden ser subsanadas con una adecuada planificación de la Formación Universitaria del Profesorado. Aunque la propuesta hace mayor referencia a la necesidad de la ampliación de los estudios de Maestro, no deja de hacer patente la necesidad de completar la formación de los Licenciados en materias de Pedagogía, Didáctica y Psicología.

Palabras clave: Formación de profesores

The description of the consecutive reforms within the Primary and Secondary Educational areas leads to a reflection on the present situation of in-service teachers. Teacher training at University level is uneven and not thoroughly fit to the educational reforms teachers should deal with. Due to this fact, Primary school teachers are in need of a higher specificity that portrays adequately their future teaching career, and the Secondary school teachers need some more pedagogical instruction in order to guarantee a whole education of the youngsters. The proposal tends to stress on the educational role of the teachers in their teaching task. Each of the mentioned teaching levels has some important gaps, of different sorts, that can be filled in with the support of a suitable teacher training at University level. Although this proposal makes a greater emphasis on the need of lengthening of the instructional period of the Primary school teachers, it does also stress on the necessity of implementing Secondary school teachers' Didactic, Psychological and Pedagogical knowledge.

La formación universitaria del profesorado en el momento actual se enfrenta a un reto sin precedentes. Son muy numerosas las variables que intervienen en el proceso de la enseñanza. Analizarlas todas queda fuera del objeto que me propongo ahora. Pero de lo que no cabe la menor duda es que la enseñanza está ahora sujeta a una revisión de objetivos, métodos y recursos. La evolución y desarrollo de la enseñanza, están marcados por un gran dinamismo.

Los cambios que se producen tratan de orientar gran parte del desarrollo. Debemos considerar, por ejemplo, los avances tecnológicos como uno de los elementos que han incidido de forma relevante en el desarrollo de la formación del profesorado. Numerosos aspectos de la enseñanza se ven en constante revisión por la importancia que adquieren nuevas técnicas que se incorporan a la vida diaria, casi sin darnos cuenta. El profesorado debe asumir los nuevos avances como algo natural y estar en las mejores condiciones de formación, tanto teórica como técnica, para poder valerse de los mismos con autoridad y conocimiento de las posibilidades auténticas de los nuevos recursos.

La extensión generalizada en toda la sociedad de nuevas tecnologías ha invadido también al ámbito de la enseñanza. Es necesario conocer en qué medida estos avances suponen una adecuada mejora para el desarrollo de la docencia. La aportación de medios técnicos a la enseñanza ha contribuido a la modernización de la metodología. El uso de los nuevos recursos debe superar el nivel meramente instrumental, hasta llegar al conocimiento de las aportaciones reales a la enseñanza.

La sociedad ha incrementado las exigencias en materia educativa. No es suficiente que los avances técnicos lleguen a la enseñanza, para conformar una renovada visión del aula. Es necesario que el profesorado canalice adecuadamente tan variadas aportaciones técnicas, y se sienta capaz de mantener una actitud crítica ante el uso y utilidad de las novedades tecnológicas.

La renovación en materia educativa no reside, de forma exclusiva, en la introducción de novedades tecnológicas, sino en la marcada decisión de apoyar aquellas medidas que faciliten el desarrollo de la labor docente. La aplicación al estudio, la investigación, la búsqueda de metodologías renovadoras... son las formas en que se manifiesta la vitalidad del profesorado.

Si reflexionamos sobre el momento actual de reformas en las que estamos participando, podemos advertir que a pesar de ellas, no hemos llegado a configurar una formación adecuada. Las directrices de carácter técnico no abordan el problema de fondo. Un análisis de la situación nos puede permitir ver con más claridad las necesidades que se observan, las carencias que se detectan y las soluciones posibles.

La reforma educativa de los años setenta.

La reforma educativa de los años setenta reorganiza la enseñanza en toda España. El punto de partida presenta la siguiente situación:

La Enseñanza Primaria tenía carácter obligatorio. Se impartía en la Escuela Pública y abarcaba un período de escolaridad de los 6 a los 14 años. El profesorado

había sido formado por las Escuelas Normales de Magisterio

La Enseñanza Media tenía un carácter voluntario. Se impartía en los Institutos de Bachillerato y abarcaba un largo período de escolaridad, de los 10 a los 18 años. Tenía una división menor a los 14 años con el Bachillerato Elemental. Era el punto de coincidencia con la Enseñanza Primaria pero la diferencia de contenidos y orientación eran muy diversos. Dos años más concluían las enseñanzas en el llamado Bachillerato Superior. La división simple entre Ciencias y Letras marcaba una mínima especialización. El curso de Preu era el que permitía la entrada en la Universidad. El profesorado que impartía estas enseñanzas había sido formado en las Facultades universitarias.

Enseñanza Primaria

Escolares	Carácter	Centro	Título	Profesorado
6 - 14	obligatorio	Escuela	Est. Prim.	E.Normal de Magis.

Enseñanza Media

Escolares	Carácter	Centro	Título	Profesorado
10 - 17	obligatorio	INB	Bachiller	Facultades Universidad

Reválida de 4°

Podemos fijarnos en el paralelismo y divergencia que se producía en estas dos líneas de enseñanza.

La ley Villar Palasí de 1971, supuso un gran cambio en materia educativa. Fundió en una sola línea la Enseñanza Primaria que se hizo obligatoria hasta los catorce años. El profesorado era formado en las nuevas Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB.

En la Segunda enseñanza se redujeron los años dedicados al Bachillerato, si los comparamos a la situación anterior. Porque en realidad quedaban concentrados en tres cursos. En este bachillerato la especialización orientadora de los estudios futuros de la Universidad mantenía una triple especialización en Letras puras, Ciencias puras, y una especialidad mixta de las dos anteriores. El curso de Cou era el puente para la entrada en la Universidad. El profesorado era formado en las Facultades universitarias.

Enseñanza General Básica

Escolares	Carácter	Centro	Título	Profesorado
6 - 14	Obligatorio	Colegio	Graduado escolar	EU de Profes.

Enseñanza Media.

Escolares	Carácter	Centro	Título	Profesorado
15 - 18	Voluntario	INB	Bachiller	Facultades Universidad

La última reforma, llevada a cabo en la década de los noventa, vuelve a incidir en los dos primeros niveles de educación. Centra su interés en adecuar las enseñanzas a las necesidades de la sociedad actual. La Logse, que es como se conoce a la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, introduce algunos cambios aunque de menor calado que en la ley anterior.

Divide el nivel de 6 a 12 en dos líneas: Educación Infantil y Educación Primaria. Se aumentan contenidos, y se reduce en dos años la enseñanza de base, es decir hasta los 12 años. La enseñanza de inglés se adelanta. Ahora se inicia a los 6 años.

En contrapartida, los INB recuperan escolares dos años más jóvenes y la obligatoriedad de la escolaridad se aumenta en dos años. En la Logse el límite obligatorio de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, queda fijado en los 16 años.

ESO y ESPO marcan los dos niveles actuales. ESO hasta los 16 años queda fijada como Enseñanza Secundaria Obligatoria, y ESPO, nuevo bachillerato, como Enseñanza Secundaria Pos Obligatoria. El curso puente hacia la Universidad, COU está sujeto a modificaciones no previstas aún.

Algunas previsiones de la Logse no cuentan con presupuesto suficiente para llevarlas a cabo. Me refiero al nivel inicial de 0 a 6 años que aún no está suficientemente atendido ni extendido. El período de 4 a 6 años se mantiene como inercia de los anteriores cursos de Preescolar de la EGB.

Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.

Enseñanza Primaria

Escolares	Carácter	Centro	Título	Profesorado
6 - 12	Obligatorio	Colegio	S.T.	EU de Magisterio

Enseñanza Media

Escolares	Carácter	Centro	Título	Profesorado
13 - 16	ESO	INB	Graduado en E.S.	Facultades Universidad
16 - 18	ESPO	INB	Bachiller	Secundaria obligatoria

Podemos observar en este análisis las sucesivas reformas llevadas a cabo en los dos primeros niveles del Sistema educativo español.

La década de los años setenta se inicia con la reforma de las enseñanzas primaria y secundaria, como hemos visto. La extensión de la enseñanza a todos los niveles de la sociedad iguala los contenidos. Desde la reforma educativa de la EGB, Ley Villar Palasí, a la nueva LOGSE, se abre un período de reformas menores. En este tiempo el ámbito educativo hace un esfuerzo extraordinario por adecuar las enseñanzas tradicionales a las necesidades de una sociedad en constante cambio. Nuevas metodologías, nuevos recursos y algunos cambios en la orientación del conocimiento científico en los niveles primario y secundario, han concentrado gran parte de la renovación educativa de los últimos treinta años.

En líneas generales, quiero hacer notar que junto a la nueva situación creada, de renovación de Planes de Estudios, de programas, de regulación de asignaturas, de integración de nuevas técnicas, hay que destacar otro aspecto. La incorporación de las ikastolas a la red educativa del País Vasco. La Comunidad Autónoma ha realizado un gran esfuerzo en la alfabetización, primero, y enseñanza generalizada después, del euskera, la lengua de la comunidad autónoma. No cabe la menor duda de que el profesorado ha canalizado las inquietudes y necesidades en una respuesta de activa cooperación. El esfuerzo realizado gravita sobre los rendimientos escolares.

La formación universitaria del profesorado.

Si dirigimos la mirada a la formación del profesorado podemos asegurar que los cambios comenzaron con una reestructuración de los estudios de Magisterio. El nuevo Plan de Estudios de 1971 configuró tres especialidades fundamentales, Ciencias, Ciencias Humanas y Filología, a las que se sumaron dos más; Preescolar y Enseñanza Especial. La renovación de la enseñanza fue dando pasos más decididos hacia una integración teórica y didáctica que impulsara al profesor hacia una actuación docente ajustada a los retos de una sociedad más activa y cambiante.

El reciclaje fue el sistema más operativo para alcanzar algunas metas. Los maestros que provenían de la Enseñanza Primaria debieron hacer ajustes para adecuar la enseñanza a los nuevos programas. Los cursillos monográficos dotaban de algunas habilidades metodológicas que comprometían el desarrollo docente. La falta de maduración y de la necesaria reflexión entre los contenidos y la observación práctica, han llevado a una estéril situación de la programación del reciclaje. La realidad ha propiciado una fuente inagotable de necesidades que el profesorado manifiesta de continuo.

La incorporación a la enseñanza de las nuevas tecnologías necesita de una depurada puesta a punto del profesorado. No sólo del conocimiento y habilidad de esas enseñanzas, sino también de una valoración adecuada de los recursos que esas mismas enseñanzas aportan al desarrollo escolar. La investigación didáctica es la aportación más relevante en materia de enseñanza.

De manera similar a como la Ley Villar Palasí propició el Plan Experimental de las Escuelas Universitarias de Magisterio, la Logse ha influido de manera determinante en el último Plan de Estudios que han acometido las Escuelas Universitarias de Magisterio. Nuevas especialidades han venido a sustituir a las anteriores.

Titulaciones como Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Musical, Educación Física, Audición y Lenguaje concretan la actividad por especialidades de la reforma acometida.

El nuevo Plan de Estudios ha vuelto a poner de manifiesto el estrecho margen temporal de unos estudios que tienden a un mayor grado de especialización. No parece adecuado mezclar conceptos estructurales que corresponden al primer ciclo universitario, con los conceptos de especialización del segundo ciclo.

Las nuevas especialidades tienden a formar profesores con un grado mayor de capacidad crítica de métodos, recursos y actitudes, en línea con un constante perfeccionamiento de la labor docente. La especificidad de la actuación de los nuevos docentes permite esperar no sólo mejores resultados en el aprendizaje de los escolares, sino también un grado mayor de madurez que les permita seleccionar los estudios ulteriores en razón a su capacidad e interés personales.

La visión que hoy tenemos del anterior Plan de Estudios, el llamado Experimental, nos permite establecer las necesidades de forma real.

A los cinco años de la puesta en marcha del Plan Experimental de 1971, Gimeno Sacristán y Fernández Pérez iniciaron un estudio sobre La Formación del Profesorado de EGB: Análisis de la situación española. El trabajo fue realizado para el Ministerio de Universidades e Investigación. Salió publicado en los primeros años de la década de los ochenta. El estudio ponía de manifiesto las carencias y los desajustes en materia didáctica. La formación del profesorado con un primer ciclo se veía, ya entonces, encorsetado.

De aquel estudio cabe derivarse la necesidad de una mayor amplitud de los estudios de Magisterio. Es decir, la formación del profesorado desarrollado en un primer ciclo, parece poco ágil. Debe tenerse en cuenta la especial incidencia del período de Prácticas. Me refiero a que este período de la formación del profesorado incide de manera muy destacada en la merma de las clases teóricas.

Llama especialmente la atención que en los sucesivos Planes y reformas de los Estudios de Magisterio nunca se hayan rechazado las Prácticas para recuperar, a su costa, espacio de clases teóricas.

En el Plan Experimental del año 1971, las Prácticas tenían una extensión de cinco meses, que se realizaban en el tercer año, el último de la carrera. Unos años antes a la última reforma del Plan de Estudios, las Prácticas se remodelaron. Se dividieron en dos períodos de diferente duración, y se establecieron en segundo y tercer año de carrera. Esta remodelación del período de Prácticas, ponía de manifiesto la necesidad de la observación en el aula escolar del futuro profesor, como paso previo a una actuación directa. El segundo curso de Prácticas se completaba mediante la actuación docente del estudiante en el aula. La especial vivencia en el ámbito escolar dota a los estudiantes de una visión del hecho educativo de gran valor formativo. Son muy numerosas las razones de todo tipo que podríamos aducir a favor de la pervivencia del período de las Prácticas.

Las sucesivas remodelaciones en lo que a la organización de la Prácticas se refiere, no son más que una muestra de que son valoradas como el mejor sistema para

el conocimiento del medio escolar. Las Prácticas se han convertido en el punto de referencia para la actuación docente de los estudiantes de las Escuelas Universitarias de Magisterio. El aula escolar es el medio más adecuado para valorar el trabajo del profesor por medio de la observación y actuación personal.

Es necesario constatar que la distribución de los diferentes campos científicos que configuran la formación de un profesor no han dejado de apreciar el valor de las Prácticas. De tal manera que los contenidos de los Programas tienden, en gran medida, a una regulación didáctica del saber científico. La Universidad suele tener una idea poco clara de lo que estas Prácticas suponen para la formación integral del profesorado. Me refiero sobre todo cuando hay que explicar a las autoridades académicas que las Prácticas son un trabajo serio, fundamental y el aspecto que mejor acerca a los profesores a su actuación docente.

No voy a decir que las Prácticas hayan sido un logro nuestro, pero sí las hemos defendido para que no sean eliminadas o infravaloradas. De todos es conocido el afán actual que se extiende por la Universidad, de hacer que los estudiantes de numerosas facultades pasen un período de Prácticas en empresas, oficinas, despachos y lugares similares que les acerquen al mundo laboral. Es decir, la sociedad misma exige de la Universidad que sus enseñanzas se acerquen a la realidad social y laboral en la que se han de desenvolver los futuros profesionales que forma. Pero esas Prácticas no se están implantando recortando los contenidos teóricos.

La euskaldunización en las EU de Magisterio del País Vasco.

Un aspecto muy relevante merece ser destacado dentro de este proceso que venimos analizando. A la vez que se acometían algunas reformas, dentro de los límites que permitía el Plan Experimental de 1971, la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao inició un notable esfuerzo en la euskaldunización de los estudios.

A finales de la década de los años setenta las Escuelas Universitarias de Magisterio del País Vasco afrontan la tarea de la alfabetización de los estudiantes que acceden a los Estudios de Magisterio. A la vez se crea la especialidad de Filología Vasca, germen del profesorado bilingüe que se irá imponiendo paulatinamente. Esta labor no exenta de dificultades, ha propiciado unas posibilidades muy apreciables en la difusión y extensión de la lengua de la comunidad autónoma.

La tarea fue haciéndose cada vez más extensa. Durante los meses de Septiembre y Octubre, todos los estudiantes que iniciaban los estudios de Magisterio comenzaban con un curso de alfabetización. De esta situación se derivaron grupos de clase de carácter bilingüe, grupos en euskera y grupos en castellano.

En la actualidad, la remodelación llevada a cabo en los estudios de Magisterio, ha configurado que las nuevas especialidades tengan un grupo cuya docencia se imparte completamente en euskera.

Los avances en el bilingüismo de la comunidad autónoma vasca son notables. Pero aún es aventurado decir que el bilingüismo esté completamente conseguido.

El tercer ciclo universitario.

La actividad e inquietud universitaria del profesorado de las Escuelas de Magisterio del País Vasco se centra en un proceso de amplio espectro que no se conforma con un papel meramente transmisor de la ciencia. El conocimiento profundo que tiene de su responsabilidad como miembro de la comunidad universitaria, de un lado, y la de pertenecer a la comunidad científica, de otro, le ha llevado a crear un grupo de estudio e investigación que se concreta en los estudios interdisciplinares de Psicodidáctica.

Al final de la década de los años ochenta Las Escuelas Universitarias del País Vasco han logrado implantar el tercer ciclo con el Programa de Psicodidáctica. La investigación en materia educativa es un hecho en las Escuelas Universitarias de Magisterio del País Vasco.

El primer ciclo que actualmente desarrolla la formación de profesores, sólo permite mantener una situación de anquilosamiento de unos estudios universitarios. Las referencias que llevo hechas a las reformas de las enseñanzas no universitarias parecen indicar una apuesta por una remodelación hacia el segundo ciclo para estos estudios. La mayor especialización del profesorado requiere una adecuación en la extensión temporal.

La nueva situación creada en los estudios de las Escuelas Universitarias de Magisterio, a tenor de la distribución de los contenidos en créditos muy concretos ha vuelto a poner de manifiesto la torpeza de unos estudios encerrados en un primer ciclo. La atomización de asignaturas diferenciadas en troncales, fundamentales, optativas, de libre elección y otras sutilezas al uso, no hacen sino poner de manifiesto el encorsetamiento en el que se desarrollan las enseñanzas. Hay que tener en cuenta que las Prácticas quitan campo al desarrollo de los saberes que se imparten. Así, pues, es fácil advertir que el primer ciclo se ve notoriamente rebajado en amplitud y desarrollo. No es a costa del período de Prácticas como se ve la solución, sino por medio de la ampliación de los estudios hacia un segundo ciclo.

La descripción de la situación, no sólo revela lo que es, tal cual es, sino que además pone de manifiesto todo lo que no es. Nos permite sospechar, adelantándonos a la realidad que esperamos, las numerosas posibilidades de aquellos aspectos que permanecen latentes porque son rasgos distintivos, necesarios y a los que no renunciamos.

Las Escuelas Universitarias de Magisterio ven con notable desazón que los retos actuales de la formación del profesorado son apenas competentes con una situación de enseñanza de primer ciclo. La gran importancia que las Prácticas tienen en la formación del profesorado, impiden, no obstante, un perfil de formación que un segundo ciclo podría subsanar.

El profesorado de Enseñanzas Medias.

Hasta aquí, me he venido refiriendo a la formación del profesorado del primer nivel de Educación. El profesorado del segundo nivel obligatorio y del Bachillerato procede de las Facultades Universitarias.

Todos conocemos que estos licenciados sólo necesitan la superación de los cursos del Instituto de Ciencias de la Educación que en la modalidad del CAP (Curso de Adaptación Pedagógica) faculta para impartir clases en este campo de la enseñanza.

No vamos a detenernos en una crítica a un Instituto que a duras penas puede justificar su mortecina existencia. El ICE desde su fundación en el año 1968, se incorporó en lo que fue la antigua Universidad de Bilbao. Hasta nuestros días, apenas ha logrado justificar su existencia. Si en aquellos momentos primeros en los que la nueva institución universitaria echaba a andar se hubiera mostrado más comprometida con el entorno educativo, quizá ahora sus frutos fueran más espectaculares y reconocidos. El ICE se quedó anclado en una mera ayuda a los licenciados que se incorporaban a la segunda enseñanza. La falta de una planificación orientada a desarrollar una enseñanza más acorde con los nuevos planteamientos sociales, les ha llevado a convertirse en un Instituto enquistado y escasamente operativo. La relación con las diferentes facultades y departamentos universitarios es casi anecdótica.

La opinión que me merezca tal o cual Instituto Universitario no tiene mayor relevancia. Porque la formación del profesorado no sólo se recoge en los planes de estudios, sino que se continua y perfila a lo largo de los años. Son las dificultades, los aspectos que pueden parecer sorprendentes, la falta de recursos concretos, los fallos de una metodología poco adecuada, el cansancio o la falta de ánimo, lo que empuja al profesorado a buscar ayuda. En esta línea en la que el profesorado va desgastando energías, es en la que la formación permanente alcanza su máxima expresión.

El profesorado de Enseñanzas Medias ha ido mostrando en los últimos años unas necesidades muy concretas. Su labor docente se resiente a menudo por la indisciplina de los estudiantes, por la falta de interés ante cualquier asignatura, por la irresponsabilidad que muestran de continuo. Las quejas que el profesorado desgrana, dejan al descubierto una labor docente que se resiente de la falta de una metodología adecuada, de una didáctica eficaz, de un control ponderado. La esperanza de cambio reside en la toma de conciencia del problema y en una decidida actitud de variar el modelo de actuación. El acercamiento a las Escuelas de Magisterio ha sido una elección muy meditada y ponderada por parte del profesorado de Enseñanzas Medias.

Buscar las raíces del problema de fondo que subyace en esta situación nos lleva invariablemente a la necesidad del perfeccionamiento del profesorado.

El desconocimiento de la psicología del adolescente y del joven por parte de este profesorado, favorece el desencuentro con el alumnado que debe educar. El desconocimiento de los aspectos didácticos para impartir las disciplinas desorienta al profesorado de este nivel constantemente. La asistencia a los congresos que las Enseñanzas Medias programan en los meses de verano se ven siempre necesitados de orientaciones metodológicas y didácticas. No parece que se resuelvan los problemas que los profesores encuentran en este nivel. En gran medida, estos Congresos son muestras de actuaciones docentes, con algunas experiencias prácticas que están muy lejos de los principios didácticos.

No son los contenidos de orden teórico los que preocupen a los profesores de Enseñanzas Medias. Pero encuentran cada día mayores dificultades no ya para hacerse entender, sino para ser aceptados en su papel de profesor. Aspectos como metodología adecuada al alumnado, desarrollo de capacidades intelectivas y discursivas, apenas son otra cosa que meros conceptos que forman parte de lo que es adecuado que esté expresado en el conjunto de la enseñanza, sin que tengan mayor efecto en la actuación del profesorado.

El desencanto del profesorado va en aumento. Cuando busca los medios que pongan remedio a las dificultades que encuentra a diario se decanta por las recetas. Pero la situación no es de enfermedad. La situación muestra con claridad las carencias del profesorado.

Un acercamiento a los enunciados pedagógicos podría dar luz en este laberinto de dificultades. Numerosos fallos y desencuentros entre docentes y discentes podrían evitarse con un cambio de actitud frente al alumnado. Interesarse por los estudiantes que tienen enfrente es algo más que transmitir unos conocimientos vacíos de vida, de utilidad, de actividad, de practicidad... de aquellos aspectos motivadores, de aquellos aspectos que puedan despertar el interés del alumno. El profesor debe saber qué quieren, qué esperan de él los alumnos. Pero también es válida la pregunta con un adverbio negativo. Es indudable que éste es un esfuerzo añadido a la labor docente, aunque quizá fuera más exacto decir que sólo así debería enseñarse. Reducir el trabajo de un profesor a la mera transmisión de contenidos y recoger la cuantificación de lo memorizado, es un pobre papel docente y al que cada vez se niegan, con más energía, a aceptar los alumnos.

La multitud de campos del saber que son objeto de enseñanza deben ser contemplada de diferente manera en lo que atañe a su conocimiento por parte del profesor y lo que hace referencia a lo que debe ser transmitido al alumno. No se es profesor por los conocimientos adquiridos y nada más. La formación científica es una parte fundamental pero no es la única que debe asumir quien ha de dedicarse a la enseñanza. Los postulados de pedagogía, psicología, filosofía de la educación y adecuación didáctica de cada ciencia son factores de una gran relevancia en la actuación docente. Perfilan de manera muy destacada la actuación del profesor.

Esta situación se ha visto agravada por la fórmula ESO y ESPO. La Logse ha remodelado el sistema educativo. Incluso algunas disciplinas están en vías de estudio, o necesitan informes que perfilen contenidos, en unos casos, o que se decida la inclusión o desaparición en otros. Pero no son estos aspectos técnicos los que preocupan al profesorado. El encuentro con estudiantes más jóvenes desorienta al profesorado porque pone de manifiesto la falta de recursos pedagógicos, metodológicos, didácticos y psicológicos.

Llama la atención que este análisis de la situación de la enseñanza no preocupe de ninguna manera. Las reformas sucesivas se arrostran con una decisión que no enfocan el problema que subyace en el fondo. La educación es un conjunto complejo por la multiplicidad de aspectos que debe contemplar. Pero todos ellos hacen referencia al perfil del profesorado.

Los fundamentos básicos.

Si analizamos detenidamente lo que venimos diciendo nos daremos cuenta de que la función intelectual de la ciencia comienza a tener un factor muy claro de utilidad. “De esta suerte, la ciencia se va haciendo cada vez más una técnica”, en palabras de Zubiri. “La función intelectual” en *Naturaleza, Historia, Dios*,: “Los métodos de la ciencia (...) son órganos que suministran evidencias, vías que conducen a la verdad “. La verdad es la posesión intelectual de la índole de las cosas. Los saberes y los métodos constituyen una técnica. El método es el camino o modo de acercarse a las cosas. En numerosas ocasiones el modo de acercarse a las cosas se establece a través de las preguntas que uno se hace, anticipándose con el interrogatorio a la naturaleza. El modo concreto de plantear las preguntas hace referencia directa a la ciencia de que se trate y a los objetivos que nos planteemos. Las cuestiones no resuelven por sí mismas los problemas, son una fórmula para afrontar la realidad. En numerosas ocasiones vuelven a proporcionar otros problemas que no habíamos visto anteriormente.

La reflexión que hacemos, a propósito de lo que vamos diciendo, es que nos encontramos en el momento justo de plantearnos una actuación más decidida en lo que a la formación universitaria del profesorado se refiere

El conocimiento de una realidad va más allá de la descripción de una situación en concreto. No estamos en la actitud de que sean otros los que nos resuelvan los problemas y dificultades que vemos con claridad. La serie de preguntas que puede suscitar la realidad de la formación universitaria del profesorado, está en nuestras propias posibilidades darles cumplida respuesta. No importa que los datos respondan a datos fragmentarios, ni que con todos juntos no lleguemos a un completo relato de la totalidad. Porque lo que es evidente es que con todos ellos vamos configurando las justas proporciones de una situación que merece nuestra atención. La reunión de hechos puede acarrear la ordenada concatenación de cada uno. Con lo cual nos planteamos la investigación científica como el *modus vivendi* y *modus operandi* de nuestro trabajo como miembros de la comunidad científica.

Dice Zubiri que “el hombre necesita saber cómo van a ir ocurriendo las cosas, si no quiere verse perdido entre ellas. Y esta necesidad es la que llevó al hombre a modelar la manera de enfrentarse con aquellas. La ciencia logra mediante su interrogatorio reducir la variedad enorme de los datos sensibles a unas cuantas relaciones sencillas que permitan al hombre prever el curso de los fenómenos. Más que visión, la ciencia es previsión.” Zubiri *Op. cit.*

Si nos preguntamos ¿qué entendemos por ciencia? cualquiera que sea la respuesta que demos a esta interrogante, se tiende casi siempre a concebir la ciencia como un esfuerzo unívoco por conquistar la realidad de las cosas.

El conocimiento que tenemos de las cosas acaba por configurar la experiencia que tenemos de esas mismas cosas. El saber de las cosas concebido como una teoría, acaba por abocar más tarde a una investigación acerca de las cosas en cuanto son. Pero lo que no cabe duda es que cualquier investigación parte de una mínima experiencia. Toda experiencia es el lugar natural de la realidad, y es gracias a su limita-

ción natural, lo que permite aprehender unas cosas y unos aspectos con exclusión de otros. Toda experiencia tiene un perfil propio y peculiar.

El futuro de Las Escuelas de Magisterio.

La experiencia que compone un referente de hechos acaecidos, supone además, una cierta participación en ellos. Pueden darse formas más activas en la medida que se influya en decurso de los hechos, o formas más pasivas, cuando sólo se participa como mero espectador. Pero la experiencia no es mero recuerdo, porque de esa forma no nace nada que suponga evolución, cambio, reforma, mejora o espíritu creativo. La experiencia asumida en la realidad vital impulsa las posibilidades y modifica el espacio temporal en una nueva realidad. El instante siguiente es nuevo. Se inicia una nueva trayectoria determinada, a causa de la cual se generan otras posibilidades que se deben afrontar.

Si observamos los cambios en materia educativa podemos convenir en la necesidad de una meditada actuación que nos permita afrontar las reformas de manera adecuada. La rapidez en dar respuesta cumplida a las necesidades de cambio no concluyen en la elaboración de unos planes que perfilan únicamente unos contenidos apretados en el nivel teórico. A todos nos cabe la responsabilidad de destacar la necesidad de perfilar la formación universitaria del profesorado. El segundo ciclo en las Escuelas Normales de Magisterio suponen una necesidad de primer orden. Gran parte de las dificultades que encontramos a diario pueden ser allanadas por el apoyo de una especialización llevada con el ritmo adecuado. Porque numerosos aspectos educativos tienen necesidad de una aportación suplementaria de carácter pedagógico, psicológico o didáctico que faciliten la actuación docente del futuro profesor.

La formación universitaria del profesorado destaca como aspectos fundamentales del perfil de un docente la claridad, explicitud, concreción y definición conductual de las metas pretendidas, estructuración de los componentes, su secuencia, su temporalización, la orientación y funcionalidad de cada componente con respecto a las metas prefijadas, los efectos derivados del resultado del proceso, los medios técnicos que se deben utilizar y la rentabilidad de los programas. La formación universitaria contemplada desde estos supuestos se configura como un proceso cualificado de intervenciones dirigidas a la consecución de las metas previamente clarificadas.

El estudio teórico de un primer ciclo en el nivel universitario, se ve completado con los matices que introduce el segundo ciclo universitario.

La ampliación de los estudios universitarios de los profesores con el segundo ciclo no es la apertura de unos estudios, que constan de tres años, a dos años más sin otro fin específico. La necesidad de profundizar en los aspectos metodológicos, didácticos, pedagógicos, o de cualquier índole, debe ser vista o enfrentada de manera distinta, a través de la experiencia que proporcionan las Prácticas. Una vez realizadas, debería volverse sobre ellas para perfilar la actuación. Los aspectos retrospectivos tienen un marcado interés que debe reconducirse. Gran parte de la investigación en materia educativa podría ser orientada en este sentido. Si se marcan unos

objetivos concretos todos los estudiantes en Prácticas pueden realizar trabajos cercanos a la investigación. Esta actitud de observación reflexiva por parte de los estudiantes, puede acostumbrar al profesorado a desarrollar una visión crítica de la actuación docente. Es necesario impulsar formas más ágiles en su propio trabajo. Es decir, la labor docente de un profesor, no acaba en la transmisión al alumno de unos contenidos para terminar con la evaluación. La enseñanza no concluye en el estudiante. El profesor debe ser consciente de que su misión va más allá porque es más amplia, porque debe contemplar aspectos menos sensibles pero patentes en el acto de la educación.

Es necesario recoger todos los elementos que han intervenido en el aprendizaje y analizar los resultados obtenidos. Buscar las causas que han podido desviar las expectativas de los resultados. Valorar adecuadamente la correspondencia entre los objetivos prefijados, la metodología y los recursos puestos en acción. La exigencia de una actitud vigilante no es posible si no se perfilan los estudios universitarios del profesorado hacia una realidad más acorde con el acto educativo.

La formación universitaria del profesorado concentra la responsabilidad de los nuevos cambios habidos en las enseñanzas obligatorias y medias, en una adecuada respuesta de la Universidad.

El Sistema Educativo ha llevado a cabo una serie de cambios que hace necesaria una respuesta por parte de las instituciones universitarias. La creación de nuevas facultades a tenor de las nuevas tecnologías, no son más que una parte de la evidente necesidad de aportar nuevos técnicos en el campo profesional. Es decir, la tradición de unos estudios, como los de las Escuelas Normales de Magisterio, no indica que deban ser mantenidos en su distribución tradicional sin ninguna otra razón de peso que lo justifique. Las sucesivas reformas que se han venido realizando en las Escuelas Universitarias de Magisterio han puesto de manifiesto la corta extensión temporal de los estudios. La escasa posibilidad que ofrece el primer ciclo marca las deficiencias en la formación universitaria del profesorado.

No sólo planteamos la necesidad de implantar el segundo ciclo, sino que también destacamos la necesidad del perfeccionamiento del profesorado en ejercicio. La formación permanente es una necesidad real. Por medio de cursos monográficos se puede poner al día al profesorado. La investigación en materia educativa puede encauzar numerosas inquietudes docentes.

La respuesta universitaria.

El análisis que hemos realizado nos ha permitido ver la trayectoria de las reformas de la Enseñanza en los dos primeros niveles educativos, a lo largo de los últimos treinta años.

Las Escuelas Universitarias de Profesorado se han visto impulsadas a favorecer las reformas adecuando el perfil de sus diplomados. En esta situación se echa de ver un error de concepto que ha permitido llegar a la situación en que nos encontramos.

Las antiguas Escuelas Normales de Magisterio recibían estudiantes con el título elemental de Bachillerato. Los tres años de carrera concedían el título de Maestro Nacional.

La reforma del Plan Experimental de 1971, es la primera que establece las especialidades en las titulaciones de los nuevos Profesores de EGB.

La actual reforma vuelve a insistir en las especialidades de los profesores para el nivel inicial de Educación.

En estas dos últimas reformas los estudiantes que acceden a los estudios de Magisterio provienen con una titulación de Enseñanzas Medias de mayor grado.

Con esta esquemática llamada de atención, quiero poner de manifiesto que gran parte de las dificultades que encontramos en el desarrollo de los estudios de las Escuelas de Magisterio viene dada por la especialización encerrada en un primer ciclo. La apertura de los estudios hacia el segundo ciclo son la exigencia necesaria que impulsaría la labor docente que la sociedad actual demanda.

Parece aconsejable pensar que el primer ciclo pudiera desarrollar contenidos generales de carácter fundamental en todas las especialidades. La enseñanza de habilidades fundamentales como la lecto-escritura debería extenderse por igual a todo profesor, en este primer ciclo. Un período de Prácticas de observación del aula escolar podría perfilar la formación del primer ciclo. Las especialidades deberían abordar con mayor grado de especificidad las enseñanzas universitarias. El desarrollo y perfil del futuro profesor se vería completado con el segundo período de Prácticas de actuación en el aula escolar.

Este profesorado, así perfilado, podía ser responsable de la enseñanza que tiene adjudicada en la actualidad y hacerse responsable también del nivel de ESO.

Llama la atención que las sucesivas reformas de los dos primeros niveles de educación sólo hayan influido de forma directa en los centros universitarios que forman a los profesores de uno de esos niveles. La reforma en las Enseñanzas Medias no ha modificado la orientación en las Facultades. Salvo el lento declinar de algunas especialidades como la de Clásicas, no se advierte ninguna inquietud por el entorno educativo en el que desembocan numerosos licenciados.

Una Facultad de Profesorado es el cauce adecuado para canalizar la formación universitaria del docente. Esa nueva Facultad formaría profesores licenciados. El grado les otorgaría un adecuado perfil docente que les permitiría acceder a la enseñanza de la ESO.

Por otro lado, los licenciados de las diversas Facultades actuales que desearan incorporarse a la enseñanza de la ESPO deberían obtener una diplomatura de Profesorado, que garantizara un perfil docente acorde con el ámbito de Enseñanza Media.

Esta propuesta no es tan aventurada como pudiera parecer a primera vista. Si nos fijamos en los países de nuestro entorno, Portugal, Francia, Bélgica etc... cuentan con una Facultad de Profesorado. Poner en marcha unos estudios más completos y mejor perfilados es una tarea que nos compete a todos.

¿ES POSIBLE ENSEÑAR Y APRENDER VALORES EN LA ESCUELA?

Concepción Medrano Samaniego

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Universidad del País Vasco/E.H.U.

En este artículo se reflexiona acerca de la posibilidad de enseñar y aprender valores en la escuela. Desde una perspectiva culturalista, se plantea cómo se pueden trabajar los valores en las instituciones educativas; y se hace hincapié en la necesidad de distinguir entre el concepto de "valor" y el de "valor moral". La coherencia entre lo que se enseña y lo que se vive es el primer requisito para trabajar los valores en un centro educativo y elaborar su proyecto. La necesidad de incluir las líneas transversales en el curriculum se analiza como una oportunidad para trabajar los valores en el aula. Finalmente se presentan algunas estrategias y ejemplos que pueden facilitar la enseñanza y el aprendizaje de los valores como: los dilemas, la clarificación de valores, los ejercicios autobiográficos, etc.

Palabras claves: enseñanza- aprendizaje de valores, líneas transversales, estrategias de enseñanza en valores.

Summary

In this article the possibility of teaching and learning values in schools is considered. How values can be worked on in educational institutions is presented from a culturalistic perspective. The need to distinguish the concepts of "values" and "moral values" is stressed. The consistency between what is taught and the way of living is the first prerequisite to work well on values in a educational center and to bring out its educational project. The need to include cross-curriculum themes in the curriculum is analyzed as an opportunity to work on values in the classroom. Finally some strategies and exemples are presented, wich can facilitate the values teaching and learning such as dilemmas, values clarification, autobiographical exercises, etc.

Key words: Values teaching-learning, cross-curriculum themes, values teaching strategies.

INTRODUCCION

¿Tiene sentido, en la actualidad, plantearse la enseñanza y aprendizaje de valores en la escuela? O quizás ¿los valores básicos y los comportamientos éticos se aprenden por imitación de los modelos que nos rodean? ¿Se puede enseñar en la escuela que las actitudes dialógicas son necesarias en nuestra convivencia, cuando los propios profesores resuelven los conflictos entre ellos con actitudes egocéntricas? ¿Por qué las personas valoramos ciertas cosas frente a otras? ¿Por qué existen personas que valoran y practican la solidaridad y otras que valoran y practican el éxito personal?

Acerca de estas cuestiones me parece necesario realizar una reflexión que facilite y favorezca el desarrollo del trabajo de los profesionales de la educación.

En cuanto a la adquisición de valores muchos autores defienden que éstos se van conformando a través de los procesos de socialización y la identificación con las normas sociales y el marco cultural de una determinada comunidad. (Goñi 1996). Dentro de una perspectiva culturalista, ya no se defiende el innatismo en casi ningún aspecto del desarrollo, sino que éste y el conocimiento se interpretan como algo social y culturalmente construido. (Bruner 1997)

El tipo de modelo que se elige para explicar cualquier aspecto del desarrollo humano tiene también una connotación ideológica. No es lo mismo pensar que la inteligencia y la bondad se heredan, por lo que ciertos colectivos serán considerados para algunas personas como unos sinvergüenzas y poco capacitados, mientras que otros serán representados como brillantes y honrados.

Trabajar en una perspectiva culturalista, supone partir del supuesto que nadie nace asesino, o premio Nobel de la Paz, sino que las capacidades de la persona en interacción con su contexto, puede ayudarnos a comprender y mejorar la actualización de unas capacidades u otras.

En uno de los textos publicados en torno a la Calidad Total que lleva por título "La pasión de mejorar" de E. Ibarzábal (1996), se reflexiona acerca de cómo ir introduciendo determinados valores en el mundo empresarial y en el mundo educativo. Su autor, en un capítulo del libro, aborda el debate existente en Europa entre el integrista y la integración. Plantea este dilema y expone cómo para su posible solución es necesario superar ambas categorías y colocarse en un nivel diferente y superior comenzando por nosotros mismos. Esto en su opinión significa que: "debemos actuar conforme a principios, lo que conlleva tener unas anclas muy claras, que no se pueden nunca abandonar, por muy dura que sea la situación. Es decir,...hay cosas que no se deben hacer nunca y otras por el contrario que se deben hacer siempre" (Ibarzábal 1996, pág. 177)

Desde una perspectiva educativa, nos podemos preguntar, ¿dónde se aprenden los principios que nos guiarán en las situaciones conflictivas? ¿quién o quienes nos enseñan estos principios? ¿cómo sé yo en las situaciones donde aparecen los conflictos éticos, cuál es la conducta mejor?

Sobre este complejo tema, quiero realizar algunas propuestas, desde la pers-

pectiva de una persona que trabaja en educación. Evidentemente, la institución educativa no es el único agente responsable de la educación de los valores. Las prácticas educativas familiares, los medios de comunicación y el propio contexto socio-político, ejercen igualmente un papel muy relevante.

A pesar de que muchas personas mantienen la idea de que los valores se aprenden sobre todo en la familia, los contextos no compartidos nos explican el por qué hermanos con prácticas educativas similares, manifiestan valores diferentes. Igualmente los medios de comunicación ejercen una gran influencia en el aprendizaje de valores, sobre todo a través del aprendizaje vicario. Películas como, *Perdita Durango* por ejemplo, son admiradas por aquellos alumnos que pueden estar trabajando en el aula estrategias para superar la violencia. Por último, aunque no menos importante, el contexto socio-político donde la persona se desarrolla también conforma nuestros valores. En algunos de los trabajos que hemos realizado en la País Vasco, (Medrano 1998) con el fin de recoger dilemas contextualizados, nos encontramos con dilemas como el siguiente, planteado por una adolescente de 17 años.

"Nunca he vivido una situación, como la que me has contado, pero sí he tenido algunas dudas y crisis en relación a la vida o mejor dicho a la falta de calidad de vida. Es el tema de los presos en el País Vasco y las diferentes medidas de presión que se están tomando para que nuestros presos puedan estar en casa. Por un lado, nosotros tenemos un pariente en una cárcel de Canarias y sus hermanos viven aquí, en Donostia, yo estoy de acuerdo en que hay que reivindicar para que los traigan más cerca de casa. Lo que no estoy muy segura si los secuestros como el de Ortega Lara, sirve para algo. Es una vida y otras vidas...."

Por otro lado, y relacionado con la influencia del contexto, cualquier educador es sensible a la influencia que el neoliberalismo y las economías de mercado, están ejerciendo al fomentar el individualismo, la eficacia, la competencia, el prestigio social, etc. como valores deseables. Si a esto unimos la frecuencia y abundancia de la violencia, el engaño y la corrupción en nuestros contextos políticos más próximos, cualquier educador se puede preguntar ¿tiene sentido una educación en valores, cuando los modelos socio-políticos presentan unas conductas, tan diferentes a las que se quieren promover? ¿Qué sentido tiene explicar en clase, el por qué es importante pagar nuestros impuestos, si los alumnos comprueban que "los que mejor viven" no lo hacen?

Como señala Santos Guerra (1998) una de las contradicciones básicas en educación, es insistir en que lo más importante es una cosa y cuando llega la hora de la verdad fijarse en otra.

Algunos profesionales de la educación, pensamos no sólo que tiene sentido educar en ciertos valores, sino que el mismo hecho de educar es en sí mismo valorativo. Lo que ocurre en la actualidad, es que además queremos que sea intencional. Siempre ha existido la educación en valores, explícita o implícita, a través del currículum oculto o a través de un currículum formal. Pero es ahora, cuando se plantea desde una perspectiva más explícita, desde marcos teóricos más acordes con la construcción del conocimiento, y en muchos casos impregnando todas las disciplinas, lo cual conlleva el trabajo conjunto del profesorado que enseña en el centro.

¿Qué entendemos por valores? ¿Cómo conceptualizamos los valores morales?

También me demuestra mi experiencia en el ámbito educativo, que probablemente todos no estamos de acuerdo, en definir qué es un valor. Si cuando hablamos de valores, nos estamos refiriendo a la creatividad o a la solidaridad. Si en los centros que se quiere incluir la transversalidad, otorgan el mismo rango a la Educación vial que a los Derechos Humanos.

Entiendo los valores, como prioridades que reflejan el mundo interno de las personas y que se manifiestan en nuestras conductas. En este sentido los valores están desprovistos de connotación moral, y se conciben desde una perspectiva más amplia. (Hall 1994) Así, el cuidado de la naturaleza, la autoestima, la perseverancia, etc. pueden ser considerados en términos generales como valores. Sin embargo, los valores morales, sí tienen una dimensión ética, y me voy a referir a ellos como a los juicios prescriptivos acerca de lo bueno y de lo malo socialmente hablando. (Díaz-Aguado y Medrano 1995).

De manera que utilizar la violencia física para resolver un conflicto o marginar a alguien por el color de su piel siempre estaría mal, independientemente de contextos culturales donde se desarrolle la conducta, porque acepta a las relaciones entre las personas.

Es decir, no es lo mismo no haber desarrollado el valor de la creatividad en la escuela, que no haber aprendido a respetar a las personas, independientemente del color de su piel. El primero lo considero un valor (la creatividad) en términos generales, y el segundo un valor moral (la tolerancia).

Esta clarificación me parece muy importante, porque a la hora de trabajar en la escuela, es fundamental saber a qué nos referimos cuando hablamos de valores.

1.-LA COHERENCIA ENTRE LO QUE SE ENSEÑA Y LO QUE SE VIVE

La primera reflexión que quiero realizar, es en torno a la idea de que no es posible educar en aquellos valores que uno mismo no tiene construidos. En este sentido es fundamental que el claustro de profesores, se ponga de acuerdo en los valores que quiere trabajar en su centro, favoreciendo la toma de conciencia y el cambio de actitudes. Toda la energía que se despliega en un centro educativo o en un grupo de personas, tendrá más calidad, cuanto más responda a los valores consensuados por los componentes de la propia institución. Si los Proyectos Educativos de Centro (PEC para el resto del texto), recogen las prioridades de valores consensuados por la Comunidad Educativa, éstos se pueden convertir en un instrumento innovador y de cambio, que será necesario ir revisando en sucesivos momentos, a través de la reflexión y el diálogo.

Sin embargo, el consenso no es un pacto o un acuerdo racional. El consenso debería entenderse como un acuerdo vivencial que trata de integrar las visiones particulares a partir de los valores compartidos. Estos valores son los que posibilitan la creación del Proyecto de Centro, y favorecen la asunción de compromisos concretos. No entiendo por consenso, votar en un claustro para recoger los valores prioritarios

a trabajar en una escuela. Es preciso argumentar, discutir, y llegar a un acuerdo siempre en situaciones de igualdad o simetría, es decir, que no se imponga un criterio por el lugar que la persona ocupa en dicha escuela. Lograr un consenso, es sumamente complejo sobre todo, en los centros públicos donde conviven personas con diferentes ideologías e intereses, y tienen que encontrar unos mínimos acuerdos para trabajar los mismo valores. Y más complejo aún, haber logrado ponernos de acuerdo qué entendemos debajo del rótulo: tolerancia, respeto, educación no sexista, etc. Para algunos profesores el valor respeto puede significar que los alumnos no contraríen su punto de vista (que suele ser el correcto), y para otros, puede significar recoger y tener en cuenta el punto de vista del alumno porque posee un valor en sí mismo.

¿Cómo se logra que una vez definidos los valores en las Comunidades Educativas, el profesorado se comporte de acuerdo a ellos? Sabemos que el adoctrinamiento o la inculcación de valores, no ha fomentado la construcción de los mismos, sino más bien la conformidad. Y la conformidad suele manifestarse cuando las personas no tenemos alternativas. (Bunes y Elexpuru 1997).

Como han señalado Del Val y Enesco (1994) las organizaciones autoritarias se caracterizan porque mantienen el orden mientras la autoridad está presente, cuando ésta desaparece las personas no saben cómo comportarse e incluso puede llegar a producirse el derrumbe de toda la organización.

En este sentido pienso que el trabajo con el profesorado está en la base del cambio del sistema y de la atmósfera del centro. Para que el trabajo con los educandos tenga verdadero éxito, es fundamental tener en cuenta que:

a) los profesores actúan como modelos, y que los valores que se aprenden son aquéllos que se pueden vivir o experimentar.

b) los alumnos perciben con bastante claridad la distancia entre "lo que se dice" y lo "que se hace".

Con razón, algunas personas ajenas al mundo educativo, cuando escuchan continuamente hablar de valores nos dicen: "los valores hay que vivirlos", y no sólo "predicarlos" "dar conferencias o escribir sobre ellos".

¿Es posible realizar un análisis y reflexión acerca de los valores predominantes en los centros? . Pienso que es prioritario dotarnos de instrumentos que nos faciliten la reflexión acerca de la discrepancia que existe entre los valores a los que se aspira o defiende teóricamente y los valores que se viven. La metodología de Hall&Tonna, que hemos utilizado para la elaboración del Proyecto Educativo de Centro (Elexpuru y Medrano 1995, Medrano y Elexpuru 1997) nos posibilita esta tarea.

Hall&Tonna ofrecen una serie de instrumentos que nos permiten identificar valores en situaciones concretas, tales como grupos, instituciones, personas, etc. La teoría y el método de estos autores, tiene como núcleo central los valores. Se interpretan éstos como elementos claves en el desarrollo humano individual y colectivo. Son expresados mediante palabras, y siempre subyacen a nuestras conductas. Los valores son definidos como prioridades significativas que reflejan el mundo interno

y se manifiestan en la conducta externa. Es decir, no son valores únicamente los que se declaran, sino sobre todo los que se manifiestan en conductas. Existen personas que proclaman la igualdad entre hombres y mujeres y luego en las reuniones de trabajo sólo toman notas de las propuestas hechas por hombres. (Aunque una mujer manifieste la misma idea, no se le da el mismo valor).

Los valores desde esta perspectiva son las preocupaciones, intereses y prioridades, que se manifiestan en nuestra vida diaria. El lenguaje sería el que posibilita la expresión de las imágenes interiores, traduciendo a través del lenguaje escrito y hablado lo que pertenece al mundo interno. El instrumento del lenguaje permite no sólo describir la realidad exterior sino transmitir la experiencia del mundo interno.

Este modelo ha identificado 125 valores. Sin embargo, se ha comprobado que probablemente no tenemos capacidad para atender a más de diez prioridades en un momento dado de nuestras vidas. Incluso dos personas, grupos o instituciones con los mismos diez valores, pueden manifestar conductas diferentes según como se manifiesten sus prioridades. Algunos de los valores que estos autores han identificado son: autoestima, seguridad, dignidad, justicia, creatividad, etc.

Existen programas informáticos específicos para identificar los 125 valores a través de tres instrumentos: el inventario individual, el inventario grupal, y el proceso de análisis de documentos. En los perfiles que resultan de la aplicación de los instrumentos, aparecen sistematizados los valores más representativos de un grupo o institución. En el análisis de estos valores no se trata de juzgar, sino más bien de interpretar el sentido de los datos y crear distintas estrategias para la reflexión y el trabajo conjunto. Por ejemplo, muchos valores necesitan destrezas para que se puedan manifestar, y las destrezas es necesario aprenderlas. Una opción importante de la escuela es entrenar en destrezas que sirvan para materializar unos determinados valores (Hall 1994). Por ejemplo, para solucionar un conflicto sin violencia física, puede ser prioritario enseñar a los educandos a expresar su pensamiento con asertividad y a defender sus derechos a través de la palabra.

2.-LOS VALORES Y LAS LINEAS TRANSVERSALES

Una vez que quedan reflejados en el PEC, los valores consensuados en cada escuela, podemos plantearnos cómo trabajar éstos a través de las líneas transversales. Así en un centro la superación de la violencia se puede convertir en el eje transversal prioritario para trabajarlo de manera globalizada en las distintas áreas.

Probablemente unos de los aciertos de la actual Reforma Educativa ha sido la inclusión de los ejes transversales en el curriculum. La inclusión de esta dimensión no es nueva en educación, pero su particular aportación consiste en hacer explícitas una serie de aspiraciones de cambio en la práctica educativa y en el perfil del futuro ciudadano, facilitando un espacio en el diseño curricular a la vez que un desarrollo tanto teórico como práctico. (Reyzábal y Sanz 1995).

La incorporación de estos ejes exige a la escuela una posición sobre cuales quiere trabajar, cómo los va a trabajar y en algunos casos si los valores que se van a trabajar difieren de los que la sociedad propugna en un momento determinado. Hasta

ahora cierto profesorado sensible respecto a la formación de sus alumnos, iba incorporando en sus aulas temas relacionados con la no violencia, los derechos humanos, la no discriminación sexual etc. pero de una manera puntual o anecdótica ya que se consideraban temas culturales pero no académicos o escolares. En la actualidad podemos incorporarlos en todas las materias y secuenciar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de cada línea transversal.

Aunque la tradición cultural de los centros previa a la Reforma, se ha basado mayoritariamente en el trabajo individual y unidisciplinar, si deseamos trabajar los valores a través de las líneas transversales, es imprescindible una coordinación vertical y horizontal del profesorado. (Martínez y otros 1997)

El abordaje intencional de las líneas transversales, es una magnífica oportunidad para establecer el puente entre:

- Las intenciones educativas del PEC y el PCC del centro
- El currículo oculto y el explícito del centro
- El mundo experiencial externo al centro y el académico interno
- Los criterios e intenciones educativas del centro, los de la familia y los de la Comunidad.

Sin embargo, antes de comenzar el trabajo de secuenciación de las líneas transversales, en una investigación cooperativa llevada a cabo entre profesores universitarios y profesores de enseñanza primaria (Basurco y otros 1997) nos planteamos las siguientes cuestiones:

Respecto a la conceptualización de las líneas transversales:

- 1.- ¿Podemos decir que las líneas transversales se refieren sólo a valores o se refieren a contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de temas y materias de la vida cotidiana que pueden y deben ser desarrollados en las distintas áreas?
- 2.- ¿Estas líneas suponen un posicionamiento ideológico y político o se trata de contenidos que poseen un carácter "científico y objetivo"?
- 3.- ¿Podemos integrar diferentes líneas transversales en una única línea o son todas de igual relevancia? Por ejemplo, ¿la educación vial es igual de relevante que la educación para la paz?
- 4.- ¿Las líneas explicitadas en el Diseño Curricular Base son adecuadas y suficientes o es necesario incorporar otras diferentes?

Estas cuestiones nos condujeron a las siguientes reflexiones:

- 1.- Las líneas transversales (L.T. para el resto del texto) implican un trabajo en valores, pero deberán formar parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las distintas áreas. Los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que conforman estas líneas, no pueden ser entendidos separadamente de las áreas curriculares.

- 2.- Las L.T. implican un posicionamiento sociopolítico de crítica y compromiso con una sociedad menos discriminativa y una perspectiva ecosistémica del sujeto, la sociedad y el planeta. Su tratamiento supone adoptar una actitud crítica con los procesos de construcción del conocimiento y de selección del currículo.
- 3.- Dado el carácter globalizador de las L.T. entendemos que su desarrollo supera el espacio de "las asignaturas a examen" del aula como contexto, a la vez que también superan la responsabilidad de la escuela y el profesorado para su desarrollo. Estas implican un marco y compromiso más extenso, al menos el de la Comunidad.

3.-ESTRATEGIAS PARA ESTIMULAR LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS VALORES

Quiero plantear este en último apartado, algunas de las estrategias que se pueden utilizar en las aulas para facilitar la enseñanza y aprendizaje de los valores. Concretamente me voy a referir a: los dilemas morales, la clarificación de los valores, los ejercicios autobiográficos y a las autobiografías guiadas. Las distintas actividades y recursos metodológicos deben de estar en relación con las finalidades educativas, la consideración cuidadosa de los distintos contenidos curriculares que se desea trabajar y de los principios psicopedagógicos que detallan cómo pueden movilizarse los dinamismos del proceso de enseñanza-aprendizaje (Puig Rovira 1995).

3.1.-Los dilemas morales

Dentro de la perspectiva constructivista, uno de los enfoques que nos puede facilitar el desarrollo de estrategias que promueven el razonamiento moral de los alumnos, es la teoría cognitivo-evolutiva del cambio moral.

Esta teoría parte de la existencia de principios morales universales, entendiéndolos como ideas regulativas, vacías de contenido. Por ejemplo, cuando se dice "comportate de tal manera como te gustaría que cualquier persona se comportara en esa situación", se está haciendo referencia a un principio general en el que todas las personas morales pueden estar de acuerdo. En cambio, si yo digo "no cometerás adulterio", estoy haciendo referencia a una norma convencional, que puede ser interpretada de manera diferente por una persona de una cultura árabe, o de una cultura europea. Si nosotros basamos las decisiones en normas o reglas convencionales, las personas no nos pondrían de acuerdo. La experiencia cotidiana nos demuestra que además de los conflictos personales, existen las reglas culturales y las dependientes de la posición social, que no se basan en principios y que por lo tanto no pueden ser universalizados. Es decir, que en situaciones de conflicto, cuando hay que tomar una determinación, es importante que nos basemos en los argumentos en los que la mayoría de las personas estarían de acuerdo, independientemente de su cultura, posición social, ideología o creencias religiosas.

El enfoque cognitivo-evolutivo de Kohlberg, desde el punto de vista filosófi-

co se basa en: por una lado, la creencia en la validez de los principios morales, y por otro, en concebir la razón dialógica, como un instrumento para encontrar lo que nos une, superando las posturas etnocéntricas o relativistas.

Dentro del marco de la epistemología genética, Kohlberg ha elaborado una teoría del desarrollo moral, utilizando los dilemas morales tanto para realizar una evaluación del sujeto respecto a su estadio de razonamiento moral, como para promover niveles superiores de razonamiento a través de la discusión y el conflicto.

La hipótesis fundamental que defiende se refiere a la existencia de una secuencia invariante de estadios que se van integrando jerárquicamente unos en otros. Estos estadios se pueden encontrar en diferentes culturas, su formación y desarrollo no dependen de un modelo cultural específico, sino que corresponde a la interacción de la actividad estructuradora del sujeto con el medio ambiente.

De esta manera ha elaborado tres grandes niveles de desarrollo moral, que implican seis estadios. El nivel preconvencional que abarca el estadio uno y dos; el nivel convencional que abarca el estadio tres y cuatro; y el nivel postconvencional que abarca el estadio cinco y seis. (Medrano 1995)

La discusión de dilemas es una de las estrategias que este autor propugna como estrategia de desarrollo moral. Los dilemas presentan siempre un conflicto entre dos valores y pueden ser: hipotéticos y reales.

Los dilemas hipotéticos, plantean problemas descontextualizados, donde siempre aparece un conflicto de intereses. Kohlberg trabajó con nueve dilemas y elaboró un manual de corrección que nos permite situar a los sujetos en un estadio de razonamiento moral. Un ejemplo de dilema hipotético puede ser el dilema V de la Forma C. El conflicto se da entre la cantidad de vida y la calidad de vida:

" En Corea una compañía de marines se estaba retirando ante el enemigo. La compañía había atravesado un río, pero el enemigo estaba quieto en el otro lado. Si alguien volviera al puente y lo hiciera volar, con la posición en cabeza que el resto de los hombres de la compañía tendrían, probablemente podrían escapar. Pero el hombre que se quedara atrás para hacer volar el puente no podía escapar con vida. El capitán es la persona que mejor conoce cómo llevar a cabo la retirada. Pide voluntarios pero nadie se ofrece voluntario. Si va él en persona, los hombres probablemente no volverán a salvo y él es el único que conoce como dirigir la retirada"

Los dilemas hipotéticos, como el anterior, presentan varias ventajas:

- a) permiten a los alumnos comprender que es un conflicto entre dos valores .
- b) y sobre todo nos permiten desde el punto de vista metodológico, realizar un diagnóstico del estadio de razonamiento moral a antes y después de una intervención, comparar muestras de diferentes culturas, realizar estudios longitudinales, etc.

Sin embargo, suelen ser situaciones no vinculadas al contexto de nuestros alumnos, por lo que pienso que como estrategias de desarrollo moral, pueden resultar más adecuados los dilemas reales.

Los dilemas reales: son los dilemas que estructuran los propios alumnos y suelen representar un conflicto entre dos valores muy significativos para ellos. En una investigación reciente (Medrano 1998), se recogieron los dilemas reales que planteaban un grupo de adolescentes del País Vasco; un ejemplo de estos dilemas, donde una adolescente a la hora de la elección profesional se conflictúa entre elegir una carrera en la que se gane dinero, o una carrera en la que pueda aportar sus propios intereses, es el siguiente:

"Ahora mismo estoy pasando por una situación bastante conflictiva para mí. Después de la selectividad tengo que elegir carrera. Tengo bastante buen expediente y en casa me dicen que haga informática o ingenierías, que tiene salida y se gana bien. A mí me apetece hacer algo no sólo para ganar dinero, sino para poder hacer algo interesante para mí misma, que esté a gusto y así poder aportara más cosas. Si yo estoy bien, podré ser más útil que si hago algo sólo por lo material. Me parece una decisión difícil, y la verdad es que no sé lo que voy a hacer". (18 años)

Este tipo de dilemas, además de que nos permite conocer los conflictos de valor que plantean un grupo de alumnos en un contexto determinado, se convierten en sí mismos en contenidos relevantes para someterlos a discusión y debate en la propia aula. También se pueden rescatar estos dilemas desde la transversalidad y plantearlos en diferentes disciplinas (matemáticas, filosofía, biología, etc.). O simplemente, utilizar espacios específicos reservados para la educación moral.

En mi opinión, si integramos los dilemas reales, estructurados por los propios estudiantes en el trabajo que se realiza dentro del aula, podemos contribuir a dar respuesta a la exigencia moral que nuestra sociedad hoy en día plantea.

3.2.-La clarificación de valores.

Bajo este rótulo podemos encontrar distintas técnicas que conducen todas ellas a la toma de conciencia de los valores, creencias y opciones vitales de la persona. Este tipo de estrategias favorece la comprensión de la identidad moral. Y de alguna manera, son una alternativa a la educación moral basada en principios más absolutos o universales. Nos facilitan el proceso personal de valoración y debe proporcionar a los alumnos una idea clara de lo que cada uno valora. El profesor se convierte en un facilitador para que surgan los valores de los educandos. Algunas propuestas de clarificación son: las frases incompletas, las preguntas clarificadoras, o las preguntas clarificadoras a partir de un texto.

Un ejemplo de frase incompletas puede ser...Pienso que solucionar los problemas a través de la violencia.... Pienso que para vivir con otra persona es imprescindible que...No me gusta que los profesores.....

Un ejemplo de frases clarificadoras puede ser: ¿qué quieres decir cuando hablas de ser generoso? ¿que otras alternativas existen? ¿por qué valoras "esto"?...

Se puede trabajar con textos escritos (que impliquen un conflicto de valores) y que posibiliten preguntas en torno a los mismos. Por ejemplo desde textos clásicos como Antígona, hasta una noticia del periódico relacionada con un conflicto de valores.

En esta misma línea se puede trabajar con ejercicios autobiográficos que tienden a la elaboración de la identidad personal en cuanto a recoger el recorrido de la propia historia personal. Es una manera de que los alumnos den sentido a su propio pasado, elaborando un sentido de futuro y den sentido a su propia experiencia. Estas dos condiciones, entender el pasado y proyectar el futuro me parecen aspectos fundamentales en la formación de una persona moral adulta. Así por ejemplo, podemos observar en el siguiente extracto de la autobiografía de un adolescente el conflicto que está vivenciando:

"En este momento no tengo interés por nada, estoy paralizado. No me motiva ni la música, ni mis amigos ni nada. Supongo que será porque me siento abandonado..... Pero el hecho de saber lo que me pasa no me evita el sufrimiento y la desmoralización que tengo. Yo lo que quiero es que este estado pase pronto y poder continuar disfrutando de todo". (18 años)

Pensamientos como el de este adolescente, pueden suponer una magnífica oportunidad para reflexionar por un lado, acerca del valor de la experiencia como fuente de crecimiento personal y por otro, el sentido y valor de no negar las emociones.

Las autobiografías guiadas, se diferencian de los ejercicios autobiográficos en que se comentan en pequeños grupos después de una lectura personal. Esta estrategia puede facilitar a los participantes del grupo una comprensión crítica de sí mismos y favorecer un mayor sentido y significado de nuestra existencia. Es el profesor quien organiza los grupos y orienta los temas acerca de los cuales se escribirá y crea la atmósfera adecuada. Algunos ejemplos pueden ser, escribe sobre tus amigos, escribe acerca de cómo eres, cómo eras antes y cómo te gustaría ser en el futuro, escribe sobre tus sentimientos, etc. En un trabajo de autobiografías guiadas (donde tenían que escribir acerca de sus sentimientos) con alumnos de primero de BUP, obtuvimos el siguiente relato:

"Mis padres son gallegos, yo he nacido en San Sebastián. Algunas veces como no hablo bien euskera y mis padres tienen un acento diferente yo me siento un poco retraído. Nadie me ha dicho nada, pero es como si de alguna manera me sintiera un poco distinto, yo procuro hablar euskera, aunque me siento mejor hablando en castellano. Esta situación a veces, me ocasiona un poco de malestar".

La lectura compartida de este extracto, puede ser aprovechada por el profesor para trabajar valores como el aprecio por la diferencia, el respeto a las identidades, etc.

Todas estas estrategias facilitan la toma de conciencia de nuestros propios valores, paso primordial para que se produzca un cambio de actitudes.

A MODO DE CONCLUSION

Si tenemos en cuenta la perspectiva constructivista, la enseñanza de los valores nunca se deberá de plantear en términos de una simple transmisión verbal o adoc-trinamiento. Tampoco, el aprendizaje de los valores se entiende como algo personal

o privado, ni relativo a unas circunstancias o contextos culturales.

Adoptar un marco constructivista significa entender el desarrollo y la formación de los valores como el resultado del desequilibrio entre dos maneras diferentes de juzgar un hecho, o del conflicto producido en una determinada situación. Por lo que tendremos que diseñar situaciones donde se pueda no sólo experimentar el conflicto, sino crear las condiciones para que las alumnas y alumnos argumenten, adopten la perspectiva de otra persona, y traten de tomar decisiones basadas en principios y no en normas culturales.

La enseñanza de los valores, en mi opinión, no se debe incluir como área o como contenido específico de una asignatura, sin embargo, es necesario que se concreten y planifiquen muchos aspectos para diseñar el aprendizaje de los valores consensuados en cada centro. Estos valores, se conectarán con las líneas transversales que se desee trabajar en cada escuela. Se puede comenzar por desarrollar una única línea transversal a través de un proyecto globalizado, por ejemplo, la salud, la superación de la violencia, etc. O se puede conceptualizar la educación moral y cívica, como el tema transversal nuclear que se inserta en todas las disciplinas e impregna todos los demás temas transversales (e. ambiental, e. para la salud y sexual, e. vial, e. para la paz, e. para la igualdad de oportunidades, e. para el consumidor, y e. multicultural). Esta es la concepción de Moreno (1993), que en mi opinión resulta muy clarificadora en la discusión que se suele establecer en torno a si los ejes transversales, es lo mismo que trabajar valores. Para esta autora, los valores morales y cívicos deben englobar a todos los demás.

Asumir y comenzar a trabajar en las escuelas la transversalidad, no tiene porque estar en contradicción con la creación de un ámbito y un espacio que nos permita desarrollar los valores propiamente morales, que no es lo mismo que trabajar puntualmente la educación para la salud o la educación vial. Algunos autores han planteado trabajar los valores que subyacen en los temas transversales a través de la acción tutorial. (González y Díez 1997).

A pesar de que la educación moral no debería incluirse como contenido específico de ninguna materia, es necesario concretar y sistematizar las estrategias a utilizar, comenzando por una reflexión del propio profesorado.

En la línea del pensamiento kohlberiano se han realizado diferentes investigaciones, que demuestran que el razonamiento moral de los alumnos, puede evolucionar a estadios más equilibrados de razonamiento moral tras una intervención que reúna determinadas condiciones.

Kohlberg realizó un programa de desarrollo moral dentro del curriculum, desde una perspectiva comunitaria, centrándose en "La atmósfera moral" de las instituciones, más que en el desarrollo individual de los miembros que pertenecen a ellas. Se elaboró un método de intervención educativa que se basa en la discusión moral y lo aplican a distintas materias del curriculum, sociales, lengua, literatura, etc. Los aspectos más importantes a tener en cuenta para diseñar la intervención son:

- Posibilitar un ambiente de confianza que estimule la cooperación y comunicación entre los alumnos y alumnas.

- Crear una atmósfera donde el profesor no sea el centro de la discusión, sino que favorezca la adopción de perspectivas, estimule la argumentación, posibilite la elicitación del por qué ante un determinado conflicto, etc. y en ningún caso emita sus propios juicios de valor.
- Informar y explicar a los alumnos qué es un conflicto moral, a través, primero de los dilemas hipotéticos, para trabajar posteriormente los dilemas reales.
- Cerciorarse de que las alumnas y alumnos han comprendido lo que es un conflicto moral.
- Posibilitar que los propios alumnos reconozcan o estructuren dilemas morales, provenientes de sus contextos más próximos, barrio, familia, centro educativo, etc.
- Crear una primera discusión en gran grupo acerca del dilema a trabajar. Después dividir a la clase en pequeños grupos, (con cuatro personas aproximadamente) para que discutan el dilema entre ellos y nombren a un portavoz que coordine sus opiniones y las recoja por escrito. Finalmente cada portavoz, comunicará a toda la clase las conclusiones de su grupo.
- Estimular la capacidad de comunicación para: saber escuchar, poder expresar nuestros argumentos públicamente, poder captar las diferencias, asumir los puntos de vista discrepantes con los nuestros, etc.
- Crear las condiciones para que los alumnos adopten distintas perspectivas a las propias. Bien estimulando a que adopten la posición de la otra persona que defiende una postura diferente, o bien interrogando adecuadamente para presentar más elementos o aspectos de la situación que pasan desapercibidos para ellos mismos.

Las distintas investigaciones que poseemos han demostrado que en las instituciones donde predomina un clima dogmático, sin permitir la participación en la toma de decisiones de sus miembros, proporciona niveles de razonamiento moral más bajo, que en aquellos contextos o instituciones donde la toma de decisiones se realiza de una manera participativa o democrática.

Para poder dar respuesta a la exigencia de educación de valores que la misma sociedad plantea, serán necesarias acciones que vayan más allá de diseñar y programar aspectos curriculares, sabiendo integrar el trabajo de educación moral en la cotidianidad de la vida escolar (Martínez 1997). En este sentido, los dilemas reales, la clarificación de valores y las autobiografías personales y guiadas, pueden resultar estrategias adecuadas para el desarrollo de los valores.

Para concluir, regreso a la cuestión inicial ¿se puede enseñar y aprender valores en la escuela? Evidentemente el hecho de que todos aprendamos y enseñemos valores fuera del ámbito escolar, no exime a esta institución, la escuela, de la obligación de aprovechar el propio contexto educativo para ir más allá de la reproducción de valores y facilitar la reconstrucción del conocimiento experiencial. Sin obviar, por supuesto, la importancia del contexto y los medios de comunicación en el apren-

dizaje de valores. El estudio de la influencia de medios como la televisión, internet, cine, etc..en el aprendizaje de los valores, exige asimismo una reflexión que va más allá de las pretensiones de este artículo.

REFERENCIAS

- Basurco, F., Martínez, B., Medrano, C., Munarriz, B., Barrio, E., Bermejo, F. y Dafaue, M. (1997). El desarrollo de las líneas transversales en el área de Lengua castellana a través de la investigación cooperativa. *Revista de Psicodidáctica*. 4: 77-89
- Bruner, J. (1997). *La educación: puerta de la cultura*. Madrid:Visor.
- Bunes, M. y Elexpuru, I. (1997). Educar en Valores para el desarrollo humano. Algunas aportaciones del modelo de Hall-Tonna. *Comunicación en el VI Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Murcia.
- Del Val, J. y Enesco, I. (1994). *Moral, Desarrollo y Educación*. Madrid: Alauda.
- Díaz-Aguado, M.J. y Medrano, C. (1995). *Educación y razonamiento moral*. Bilbao:Mensajero.
- Elexpuru, I. y Medrano, C. (1995). Desarrollo de los valores desde la perspectiva de la interacción de los modelos de Kohlberg y Hall&Tonna. En Clemente, Musitu y Gutierrez. (Dir.), *Intervención Educativa y Desarrollo Humano*. Valencia: Cristóbal Serrano Villalba.
- Gonzalez, R. y Díez, E. (1997). *Educación en valores. Acción tutorial en la ESO*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Hall, B.P. (1994). *Values Shift. Personal and Organizational Transformations*. New York: Paulist Press.
- Goñi, A. (1996). Los valores. En Goñi (Ed), *Psicología de la Educación socioper-sonal*. Madrid: Fundamentos.
- Martínez, B., Medrano, C. , Munarriz, B., Basurco, F. y Bermejo, F. (1997). "Guía de Donostia para niños/as saharauís". Una experiencia de integración de temas transversales desde una perspectiva intercultural. En *Educación para la convivencia, la igualdad y la multiculturalidad*. II Congreso de Innovación Educativa. Santiago de Compostela. Pág. 249.
- Martínez, M. (1997). La educación moral en el currículum. En Ortega Ruiz (Coor), *Educación Moral*. Murcia: Caja Murcia.
- Medrano, C. (1998). Los dilemas contextualizados. Un estudio realizado en el País Vasco. (En prensa)
- Medrano, C. y Elexpuru,I. (1997). Aplicación de la metodología Hall&Tonna en la

elaboración del Proyecto Educativo de Centro. Comunicación presentada en el II Congreso Internacional de Psicología y Educación. En Beltrán y otros. *Nuevas perspectivas en la intervención psicopedagógica*. Madrid: Universidad Complutense. 510-516.

Moreno, M. (1993). Los temas transversales: una enseñanza mirando hacia delante. En Busquets, D. y otros (1993). *Los temas transversales, claves de la formación integral*. Madrid: Santillana.

Puig Rovira, J.M. (1995). La educación moral en la enseñanza obligatoria. Barcelona: Ice-Horsori.

Reyzábal, M.V. y Sanz, A.I. (1995). Los ejes transversales. Aprendizajes para la vida. Madrid: Editorial Escuela Española.

Santos Guerra, M.A. (1998). Las trampas de la calidad. *Aula*, 68: 81-85

LA COMPRESION INFANTIL DE PRESTAMOS E INTERESES

Fernando Bacáicoa Ganuza

Universidad del País Vasco/E.H.U.

Dto. de Psicología Evolutiva y de la Educación.

En este trabajo se presentan datos parciales correspondientes a una investigación financiada por el Gobierno Vasco y referida a la comprensión del funcionamiento de los bancos (G.V./P.I.96/80). La noción de interés, fundamental para entender cómo ganan dinero los bancos, no parece ser entendida a los 12 años de la misma forma que se comprende la noción de ganancia, completamente establecida a esta edad.

El autor cree que el problema estriba en la dificultad que los niños de esta edad tienen para englobar el dinero dentro de la categoría mercancía. Para denominar esta relación se acude a la idea de la comprensión de la relación intransitiva del dinero. Es decir: a la comprensión del fenómeno del dinero que se vende o se compra a sí mismo. En esencia: aunque se comprende que los bancos prestan dinero; aunque se valora negativamente que pidan intereses, no se acierta a conjugar e integrar en un sistema que los intereses sean una forma que los bancos utilizan para ganar dinero.

Palabras clave: Comprensión de nociones sociales. Estructuras lógicas. Esquemas de conocimiento.

This work shows partial features from an investigation financed by the Basque Government about understanding of Banks functioning (G.V.P.I./ 96/80). The fundamental notion of interest to understand how Banks earn money doesn't look to be understood at the age of 12, as it is understood the notion of benefit or profit, totally established at that age.

The author believes that the problem comes from the difficulty in children of that age, having to consider money within the rank of goods. To name this relation, one turns to the understanding of money intransitive relation, that is to say; to the fact of money that buys and sells itself. In fact, although it is known that Banks lend money and that it is wrongly considered that they ask for interest, it is not known how to integrate in a system where interest is a way which Banks use to earn money.

Key words: Understanding social notions; Economic Psychology

1.- INTRODUCCION.

En las últimas décadas el estudio y la investigación sobre el conocimiento social (Social cognition) está adquiriendo un enorme desarrollo. En oposición al conocimiento físico y al lógico-matemático, el conocimiento social se construye a partir de interacciones con personas, con grupos y con la cultura en general. Por eso mismo, el conocimiento social no presenta los rasgos de necesidad y universalidad propios del conocimiento físico o del lógico-matemático. Esto, sin embargo, no significa que en el conocimiento social no puedan establecerse pautas evolutivas que, reflejando determinadas estructuras de conocimiento, permiten establecer el tipo y las características de la comprensión que, en cada momento, se establece. En opinión de Enesco, Delval y Linaza (1989), sólo la perspectiva evolutiva permite un planteamiento correcto en estos temas, teniendo presente la necesidad de abordar tanto el origen y el desarrollo como la organización del conocimiento social.

Entre otras, se suelen admitir como áreas del conocimiento social las correspondientes al conocimiento del yo y los otros, de las relaciones entre personas, de las normas y valores sociales y morales y del conocimiento de la sociedad y su funcionamiento. En este último ámbito se ubica todo lo relacionado con la comprensión de las relaciones e instituciones económicas. Dentro de este contexto, pretendemos avanzar en la teorización del conocimiento social tomando como objeto de estudio el desarrollo de la comprensión de los préstamos como compra-venta de dinero. Es claro que un préstamo es, en esencia, un caso más -aunque bastante difícil de ser conceptualizado como tal- de comprar y vender. La dificultad estriba en que el dinero que sirve para comprar es, a su vez, vendido y comprado.

A nuestro entender, el problema parece residir en la interpretación espontánea consistente en pensar que el dinero es un medio que se utiliza para comprar otras cosas. Comprar y vender dinero, que por otra parte es una actividad económica normal y cotidiana aun para las personas menos comprometidas en grandes operaciones y negocios (créditos, depósitos...) es algo que violenta profundamente el esquema sencillo y natural de compra-venta.

El presente trabajo es una aproximación a unos datos parciales pertenecientes a una investigación más amplia financiada por el Gobierno Vasco y referida a la comprensión del funcionamiento de los bancos (G.V./ P.I. 96/80)*.

Desde nuestro punto de vista, la noción de interés bancario es tan natural en el proceso económico como la ganancia en las operaciones mercantiles normales y que resulta asequible en la edad estudiada en esta investigación. A los doce años, los sujetos entienden el concepto de ganancia y lo justifican "éticamente". El tendero, por ejemplo, no roba cuando cobra más dinero por la mercancía que él ha comprado más barata. Aunque ahora no nos detendremos en el enjuiciamiento moral, podemos señalar que los sujetos en esta edad no aplican el mismo rasero al tendero que cobra más por la mercancía que vende y al banco que cobra intereses por el dinero que

(*) Este trabajo ha sido posible gracias a la financiación concedida por el Gobierno Vasco al Proyecto de Investigación: "¿Se puede comprar dinero?. La comprensión de la relación intransitiva del dinero y del funcionamiento de los bancos". (Ref. P.I. 96/80)

presta. Además de no entender, o tal vez por no entender, se muestran sumamente críticos ante la obligación impuesta por los bancos de devolver más de lo prestado. Nos interrogaremos por las causas que obligan a los niños y niñas de doce años a comprender la realidad económica de forma tan poco elaborada.

2.-PRECISIONES, PROCEDIMIENTOS Y OBJETIVOS.

Como indicábamos este estudio representa una pequeña parte de una investigación más amplia sobre el funcionamiento de los bancos y sobre la comprensión del complejo entramado económico. En la actualidad no estamos aún en disposición de ofrecer resultados y conclusiones sobre la totalidad de la investigación. Podemos, no obstante, presentar datos y resultados sobre aspectos parciales, acompañados de análisis fundamentalmente cualitativos que nos permiten acercarnos a la representación que, al final de las operaciones concretas, poseen los sujetos sobre el sentido de los préstamos bancarios, su diferencia con préstamos entre amigos o familiares, etc. En otro lugar hemos analizado (ver preguntas 2 y 3) el juicio sobre la justicia-injusticia de la exigencia de los intereses solicitados por esos préstamos.

En ambos trabajos se procedió mediante la aplicación de una entrevista seniestructurada de inspiración piagetiana a 60 sujetos de 12 años de los cuales 30 son niños y 30 niñas, pertenecientes a la clase social media baja. Los resultados que analizaremos corresponden a las 5 primeras preguntas de la entrevista que se formularon de la forma siguiente:

Pregunta 1.- "¿Tú sabes qué hacen las personas mayores cuando necesitan comprar algo y no tienen dinero?. Por ejemplo, tu padre quiere comprar un coche que vale dos millones y sólo tiene medio. ¿Qué es lo hace?"

(Dependiendo del tipo de respuesta:-pedir a un amigo,familiar
-pedir a un banco...

se interrogaba sobre la otra y sobre las diferencias entre ambas).

Pregunta 2.- "Imagínate que un amigo de Juan necesita 2 millones de pesetas y Juan los tiene y además no los necesita. El amigo se los pide y le promete que se los devolverá al año siguiente. Juan decide prestárselos pero le pone como condición que, además de los dos millones, le tendrá que dar 100.000 pesetas más en "pago" por haberle prestado los dos millones. ¿Te parece bien/mal que le exija esas 100.000 pts.?. ¿Por qué?"

Pregunta 3.- "Los bancos tienen dinero porque la gente ingresa en ellos su ahorros. ¿Qué te parece que cuando, después, la gente necesita dinero los bancos exijan que se les devuelva más dinero que el que han prestado ?. Por ejemplo, tu padre necesita 3 millones para arreglar la casa. Los pide a un banco y el banco se los da pero le dice que, para quedar en paz, a los tres años debe devolver los tres millones y 400.000 pts. más. Tu padre, como no tiene más remedio dice que bien, que vale.

-¿Es justo lo que hace el banco?

-¿Te parece que se aprovecha?

-¿Debería el banco pedir que se le devolviera sólo los tres millones que prestó?

-Etc."

Pregunta 4.- "La gente cuando tiene dinero lo suele meter al banco. ¿Qué hace el banco con ese dinero?"

Pregunta 5.- "Algunos dicen que los bancos funcionan como las tiendas. En una zapatería, por ejemplo, el dueño compra zapatos por 4000 pts. y los vende por 5000. Así gana dinero. ¿Sabes explicar de forma parecida cómo ganan dinero los bancos?"

El tipo de preguntas con las que se sigue tras la primera respuesta están, evidentemente, en función de ésta.

Las respuestas fueron transcritas literalmente procediéndose después a agruparlas por categorías. No hubo problemas en la valoración interjueces dada la claridad de la orientación de las distintas opciones y valoraciones. Finalmente se asignaron porcentajes a las distintas categorías y subcategorías.

Nuestro propósito ha sido determinar la comprensión infantil del interés y su papel dentro de la actividad económica del banco. Evidentemente no nos situamos en una perspectiva técnica. No pretendemos, ni siquiera cuando hemos estudiado estas mismas cuestiones en adultos de 40 años, que el sujeto analice la realidad desde un punto de vista profesional o experto, de todo punto imposible. Buscamos, sólo, si existe una interpretación espontánea pero lógica en el sentido de que tenga coherencia. Desde esta perspectiva la última pregunta (quinta de la entrevista completa) debería ser comprendida de forma natural dada su formulación y su continuidad con las preguntas anteriores y sobre todo con la tercera.

3.-CONSIDERACIONES PREHIPOTETICAS.

Resulta forzoso relacionar las hipótesis con la edad y con las estructuras de pensamiento correspondientes a la transición desde las operaciones concretas a las formales. En consecuencia habrá que tener siempre presente el carácter del pensamiento operacional concreto que, básicamente, funciona con datos reales integrados en situaciones cotidianas. Desde el profundo revisionismo al que está sometida la teoría piagetiana sobre el pensamiento formal, parece más adecuado situar a nuestros sujetos de 12 años en el estadio del pensamiento concreto al que nos referimos. Así pues, podemos suponer que los sujetos son capaces de razonar con lógica sobre cosas y sucesos o acontecimientos próximos, percibidos, reales... Es decir: se entienden los principios lógicos y se es capaz de aplicarlos con coherencia a casos concretos y tangibles. Ahora bien, pensar en préstamos, intereses, en cómo gana el dinero un banco etc... no es lo mismo que pensar en cuestiones lógicas o numéricas. En este campo, como se sabe, la "lógica concreta" se impone necesariamente. No puede decirse lo mismo si nos referimos a la representación del mundo social o económico, cuya construcción exige informaciones y experiencias específicas, además de alguna organización de las mismas en un sistema que permita dar sentido a los diversos elementos. En definitiva, los esquemas o estructuras operacionales, no son equiparables a los esquemas de conocimiento mucho menos rígidos y mucho más sometidos a la influencia de factores externos.

Sin embargo, sin marco, sin continente, no hay contenido posible. Y, al margen de cualquier consideración sobre las diferencias entre conocimiento físico y

lógico matemático por una parte y el conocimiento social por otra, no parece posible entender relaciones sociales o económicas complejas, sin poseer instrumentos mentales que puedan manejarlas y darles sentido. Y dar sentido nunca ha sido posibilitado desde fuera. Es, por contra, una labor asimiladora que sólo al sujeto le compete. Y esa competencia sólo se explica, que yo sepa, atendiendo a estructuras cognitivas del sujeto que reflexiona sobre la experiencia. Otra cosa es que se pueda y se deba ayudar. Pero dar significado es prestar mente. Y eso sólo lo hace quien previamente la posee. De otra forma: la significación es siempre subjetiva y depende, por tanto, de la estructura.

Así pues, sin desvalorar otros enfoques sobre el conocimiento y representación de lo social (aprendizaje social, sociológico...) nosotros nos situamos en el enfoque cognitivo-estructural que pretende conectar la representación del mundo social con el desarrollo cognitivo, siguiendo el modelo piagetiano sobre la construcción del conocimiento del mundo físico y lógico-matemático. En este modelo -afirma Delval, 1989- lo esencial no es qué se llega a conocer sino el tipo de explicaciones que se aportan sobre lo conocido. "De la misma manera que el sujeto construye su representación del mundo físico, construye su representación del mundo social para llegar a ser un adulto en una sociedad determinada y forma una imagen de esa sociedad, conceptualizándola de una manera determinada. Además, esa conceptualización depende en cada momento del desarrollo psicológico general del sujeto y, por esto, las ideas del niño siguen una serie de etapas cuyo orden parece ser invariable, lo cual se debe a que está determinado por la amplitud de la información que es capaz de manejar, que va creciendo por efecto de la misma actividad del sujeto y por todos los factores que determinan el desarrollo" (Delval, 1989, p.266).

Desde este enfoque general pasamos a formular las hipótesis en el campo de la comprensión de la noción de interés.

4.-HIPOTESIS. FORMULACION Y JUSTIFICACION

Cuando se trata de comprender fenómenos tan sutiles y complicados como los estudiados, la ausencia del pensamiento formal da pie a numerosas contradicciones e incoherencias. La ausencia de un sistema global posibilita la construcción de explicaciones parciales que, a falta de un marco general, pueden ser no armónicas e incluso contradictorias entre sí. Sin sistema, sin estructura, los datos quedan aislados. Así pues, cuando se trata de entender "un sistema muy amplio que está formado, a su vez, por sistemas que interactúan como en el caso de la organización económica... que resulta muy compleja de entender, su comprensión parece exigir instrumentos de tipo formal" (Delval, 1989, pp.262-263). En definitiva, "es en la etapa de las operaciones formales cuando... el desarrollo de sus instrumentos intelectuales le permiten reflexionar sobre su propio pensamiento y organizar en sistemas unitarios sus concepciones" (Delval, 1989, p.260).

A la luz de estas consideraciones podemos suponer que la noción de interés asociada a préstamos y a la forma en que un banco obtiene beneficios no es algo natural a la mentalidad operacional concreta, aunque ésta se encuentre en fase de

transición a las operaciones formales (12 años). Creemos que el sujeto de estas edades no es aún capaz de manejar una teoría que explica perfectamente los préstamos, intereses y ganancia de los bancos. En nuestra opinión esta teoría no es otra que aquella que permite interpretar el dinero como mercancía que se puede comprar y vender. Si esto se entiende, se comprende que los bancos compren dinero por una cierta cantidad y lo venden -préstamos- por una cantidad mayor. Si no se posee un sistema de esta naturaleza no se puede entender la noción de interés que, en un nivel elemental de comprensión, es igual al concepto de ganancia el cuál sólo es comprensible en un sistema de compra-venta. En consecuencia podemos adoptar como hipótesis la siguiente formulación:

"Los sujetos estudiados (12 años), al no poseer el concepto de dinero como mercancía que se puede comprar y vender, no tendrán una adecuada comprensión del funcionamiento de los bancos, aunque este funcionamiento sólo se refiera a aspectos elementales relacionados con la ganancia conseguida a través de comprar dinero (depósitos) más barato y venderlo (préstamos) más caro".

5.-LOS ESTADIOS EN LA COMPRESION Y RAZONAMIENTO SOBRE LO ECONOMICO.

Al margen de estudios pioneros (Strauss, 1954; Danziger, 1958) que preparan investigaciones sistemáticas sobre estadios evolutivos, Juan Delval y Colaboradores (1971) (ver Delval 1989) han logrado aislar para diversas categorías económicas estudiadas tres niveles o estadios caracterizados por el grado de comprensión que posibilitan.

a.-Falsa comprensión.Explicaciones aisladas, fantásticas e incoherentes. Este estadio (hasta los siete años aproximadamente) que sería el propio del pensamiento preoperacional, se caracteriza por el egocentrismo, la concreción, el sincretismo...; en definitiva por relacionar todo con todo o, lo que es lo mismo, por relacionar nada con nada.

b.-Aparición de sistemas explicativos. Entre los siete y doce años, cada fenómeno económico es entendido desde un sistema. Pueden, por tanto, utilizarse diversos sistemas que, al no estar interrelacionados, es posible que sean no integrados y hasta incompatibles o contradictorios entre sí.

c.-Utilización de varios sistemas que interactúan y se relacionan entre sí. Corresponde este estadio a las operaciones formales. Las explicaciones adquieren coherencia al integrar en un único sistema todos o, al menos, los elementos suficientes que componen el entramado estructural y funcional de la realidad.

Furth, por su parte (Furth, 1980) distingue cuatro estadios

- *Elaboraciones personalísticas y ausencia de sistema interpretativo.*
- *Comprensión de las funciones sociales de primer orden*
- *Sistemas parciales en conflicto*
- *Marco sistemático concreto*

coincidentes, en lo fundamental, con los propuestos por Delval. Lo mismo puede decirse de los estadios descubiertos por Berti y Bombi (1981).

En un estudio sobre la comprensión de la noción de interés y ganancia por parte de los bancos, Jahoda (1981) encontró que lo más difícil de entender es la noción de interés en préstamos siendo la noción de interés en depósitos más intuitiva y asequible. Esta investigación de Jahoda pone claramente de manifiesto la desconexión entre sistemas explicativos e, incluso, su contradicción. Es evidente que, como en la tienda, deberán conceder el dinero (préstamos) a mayor precio que el que lo pagan (depósitos). Sin embargo el sujeto, en una determinada edad, puede convivir tranquilamente con dos explicaciones hasta tal punto contradictorias que, de aplicarse, harían quebar a todos los bancos del mundo en cuestión de días

Como hemos indicado la interpretación del dinero como mercancía, única forma de entender los conceptos de ganancia e intereses bancarios, es contraintuitiva y, por tanto, muy difícil de manejar en cualquier período anterior a las operaciones formales e incluso, sospechamos, después de éstas.

6.-RESULTADOS

6.1.-Cuestión 1.: *¿Qué se hace cuando se necesita comprar algo y no se tiene dinero?... etc.*

Número de sujetos = 60

	Prestado a un banco	Esperar a tener dinero	Pedir a un amigo	Total
Nº	44	15	1	60
%	73,33	25	1,66	100

Entre quienes afirman: Pedir prestado a un banco = 44

	También se podría pedir a un amigo	No se pide prestado a un amigo
Nº	35	9
%	80	20

La respuesta espontánea a esta pregunta es: "Pedir prestado a un banco" En efecto, 44 sujetos (un 73,33%) responde así frente a un 25 % (15 sujetos) que opinan que lo que hay que hacer es esperar hasta tener el dinero, o seguir trabajando para conseguirlo. Sólo una persona opina espontáneamente que se podría pedir a un amigo o familiar ("Como vivimos con la abuela, pues igual pedirle a ella").

Sin embargo, a la pregunta del investigador (tras la respuesta: "Pedir al banco") si se podría, también, pedir a un amigo, la mayoría (35 de los 44), un 80% responde, con reservas, que también se podría hacer eso, frente a 9 (un 20%) que no

admite esa posibilidad. El caso único que opina que lo mejor es pedir a un familiar no piensa que se deba pedir al banco.

Parece claro, por tanto, que a los 12 años se conoce con suficiente claridad la función del banco como prestador de dinero. Ahora bien: cuando se pregunta sobre las diferencias que existen entre pedir a un banco o a un amigo o familiar, las respuestas más frecuentes de quienes admiten esa posibilidad (80% de los 44) pueden clasificarse de la siguiente manera:

A.-Al banco hay que devolver en plazos previamente fijados y hay que rellenar papeles (17 % de las respuestas emitidas). Al amigo cuando te lo pida o cuando puedas y sin papeleo (21 % de las respuestas).

B.-El banco te da con seguridad (4,3 % de las respuestas). El amigo igual no tiene (6,2 %)

C.-El banco exige intereses (17,1 % de las respuestas). El amigo no pide más (12,5 %).

Hay otras respuestas (a un amigo puedes devolverle el favor; tienes más confianza; te puede dar vergüenza; en el banco están acostumbrados, etc...) que, por su escasa incidencia no analizamos. Hay que señalar, sin embargo, que dichas respuestas suponen en su conjunto un 21 % de la totalidad. Esquemáticamente:

Número de Respuestas= 64

	Tipo A	Tipo B	Tipo C	Otras
	17	4,3	17,1	
%	21,8	6,2	12,5	21,1
Tot.:	38,8	10,5	29,6	21,1

Como se ve, las diferencias más señaladas entre pedir a un banco o a un amigo, son que en el caso de préstamos hay que someterse a ciertos plazos y cumplir ciertos trámites, condiciones que no parecen necesarias cuando se trata de un amigo o familiar, y que al banco hay que devolver más dinero del que te ha prestado, mientras que al amigo sólo hay que devolverle lo prestado. A esta edad, en consecuencia, no parecen andar muy desencaminados los sujetos a la hora de establecer diferencias entre ambos tipos de préstamos. Aunque no es conveniente dejarse llevar por los espejismos, podemos concluir en que hay fundamentos y razones consistentes a la hora de distinguir entre ambas formas de conseguir dinero prestado.

No parece estar de más la transcripción de algunas respuestas que resumen el sentir y la opinión general.

En contra de pedir a un amigo:

- "No. Qué va. Por poder podría, pero yo le pediría a un banco. A un amigo, ¿cómo le

vas a pedir?".

- "No. Mi padre no ha pedido nunca a un amigo. Además a los amigos no se les pide dinero".

- "No, porque luego se le puede quedar debiendo. Si, por ejemplo, se muere, ¿qué pasa?".

Diferencias:

- "A un amigo se lo das cuando puedas. El banco te pone normas y necesitas hacer papeles. Al amigo no le haces papeles y si quiere te lo deja y si no, pues no".

- "Al banco hay que devolverles cuando mandan ellos. Al amigo se lo puedes dar cuando quieras".

- "Al amigo te da como vergüenza, mucho apuro, más corte. ¡Menudo susto!. El banco es más fácil".

- "El banco te sube el dinero. Un amigo no creo que te lo suba".

- "Al banco le devuelves poco a poco. Al amigo se lo das todo junto cuando puedas. Además si él lo necesita te lo pedirá".

- "A un banco le pides un millón y te tienes que devolver el doble. A un amigo le pides un millón y le devuelves un millón".

6.2.- Cuestión 4.: *"La gente cuando tiene dinero lo suele meter al banco. ¿Qué hace el banco con ese dinero?"*

Número de sujetos = 60

	Guardarlo	Prestarlo por más dinero	Invertirlo en bolsa
Nº	54	3	3
%	90	5	5

El cuadro habla por sí mismo. El 90 % de los sujetos de 12 años, con distintas variaciones, coinciden en que el banco lo que hace es guardar a buen recaudo el dinero de los depósitos. Unos afirman, sin más y con total seguridad, que lo guarda. Otros que lo guarda en cajas fuertes; otros que lo llevan a un lugar seguro y ponen guardias; otros, finalmente, que lo guardan "en cartillas de ahorro". Sólo un 5 % habla de inversiones en bolsa -aunque no tienen ni la menor idea de lo que esto significa- y otro 5 % más (¡pero sólo un 5 %!) une este punto con las tres primeras preguntas que inciden directamente sobre el hecho bien conocido por ellos -tal como lo hemos visto al analizar la primera pregunta- de que los bancos prestan dinero continuamente y exigen interés por él. Si el banco se limita a guardarlo, se puede preguntar: ¿de dónde saca el dinero para prestar?. Recordemos que en la primera pregunta

el 73,33 % admitía que prestar dinero es una de las funciones más evidentes de los bancos.

Esta contradicción no es apreciada por los niños de doce años que deben pensar que los bancos tienen otro dinero para hacer préstamos creyendo, además, que ese otro dinero no es generado mediante actividades económicas del tipo que sean. Pensamos que a esta edad los niños creen que los bancos tienen dos tipos de dinero:

-El de los clientes, que guarda y cobra por guardarlo

-"Otro" que no se sabe de dónde procede, con el que hace los préstamos.

No hay, como veremos enseguida, comprensión de una relación de compra-venta que posibilitaría entender el fenómeno del interés y permitiría integrar en un sistema coherente tanto la ganancia como las inversiones y otros tipos de actividades económicas y sociales realizadas por los bancos. Juzgamos de gran interés profundizar en la "hipótesis de los dos dineros" e investigarla experimentalmente. De confirmarse nos permitiría entender la lógica infantil sobre el funcionamiento de los bancos. Pero antes de avanzar consideremos algunas respuestas significativas dadas a la pregunta: "¿Qué hace el banco con el dinero que ingresan los clientes?".

Respuestas que inciden en que lo guarda

-"Lo suele meter en una cámara acorazada y lo protege con guardias y sistemas de seguridad. Así el dinero está más seguro que si lo tienes tú.

-"Guardarlo y dejarte sacar algo al año. Por ejemplo un millón si tienes diez millones".

-"Lo guarda y lo administra. (Y, a la pregunta ¿qué es administrar?, responde: No dejar sacar todo de golpe").

-"Lo mete en una caja fuerte y lo apunta en una cartilla y te va dando poco a poco"

-"Te lo guardan y te quitan algo por haberlo guardado. Sé que hacen eso porque a mí me quitaron de la cartilla mil pelillas".

Respuestas que muestran comprensión

-"Prestarlo a la gente por más dinero".

-"Lo invierte comprando acciones de telefónica".

-"Invertirlo en bolsa".

6.3.-Cuestión 5.-*"Algunos dicen que los bancos ganan dinero como las tiendas. En una zapatería, por ejemplo, el dueño compra zapatos por 4000 pesetas y los vende por 5000 pesetas. Así gana dinero. ¿Sabes explicar de forma parecida cómo ganan dinero los bancos?"*

La pregunta, como se ve, es sumamente "didáctica" y permite acercarse a la realidad de la compra-venta del dinero con bastante facilidad. Pero la mente de los niños no parece estar preparada, carece de estructuras, para asimilar este difícil con-

cepto. Los dos elementos de la relación -comprar y vender- son igualmente difíciles. Y sobre todo el de compra. En nuestra investigación, en efecto, no hemos encontrado nunca la idea de que el banco pague dinero -dé intereses- a los inversores y ahorradores. Más bien, al contrario, como hemos visto y veremos, cobra por guardarlo. Ahora bien: al ser la pregunta tan clara, es lógico que se produzca algún avance que más adelante intentaremos explicar e interpretar. Veamos, en primer lugar, los resultados.

Sujetos = 60

	Cobran por guardarlo	No sé	No ganan	Cobran por prestar	Otras
Nº	15	22	3	18	2
%	25	36,6	5	30	3,3

Como puede apreciarse el porcentaje más abultado corresponde a la categoría "No sé". Si a este porcentaje (36,6 %) sumamos las respuestas totalmente desenfocadas:

- Los bancos no ganan dinero: 5 %
- Cobran por guardarlo: 25 %
- Otras: 3,3 %

nos encontramos con un porcentaje del 70 % frente a un 30 % que entiende que el banco gana dinero prestándolo por más de su valor. Hay que resaltar que nadie, a pesar de que la pregunta exige pensar en ello, centra su atención en el banco como comprador de dinero. Insistimos en la idea de que el banco tiene dinero o bien porque la gente se lo entrega (sin cobrar por ello) o bien porque le llega de algún lugar sin que al banco le cueste. Aunque sin conciencia expresa, los niños están hablando de un negocio sin precedentes. De ahí el severo juicio ético que les merece esta especie de voracidad bancaria (Si ellos lo tienen, si a ellos no les cuesta...¿por qué tienen que cobrar más?)

Merece la pena fijarse en el avance conseguido en esta pregunta con respecto a la anterior sobre el tema referido al interés, a la ganancia derivada de cobrar más dinero del estrictamente prestado. En efecto, cuando se preguntaba: "Qué hace el banco con el dinero que la gente deposita?", sólo el 5 % responde que "prestarlo por más dinero". Sin embargo ante la formulación de la pregunta 5, referida a cómo ganan el dinero los bancos, a si lo consiguen como lo consiguen las tiendas; en definitiva a que piden más de lo que les cuesta..., un 30 % responde que ganan el dinero a través de exigir cantidades mayores a las prestadas.

Como indicábamos la pregunta, en su formulación tan sugerente (en el sentido piagetiano de Respuestas Sugeridas), puede orientar la respuesta o, al menos, dar pistas para construir una respuesta acorde con la pregunta. Por eso habría que proceder con cautela a la hora de interpretar los resultados. ¿Nos encontramos ante respuestas sugeridas?. Nos preguntamos, en definitiva, qué hubiera sucedido si simple-

mente hubiéramos preguntado cómo ganan dinero los bancos. Probablemente la respuesta "No sé" hubiera alcanzado porcentajes muy superiores a los que hemos presentado. De cualquier manera estos datos podrían también ser interpretados como resultado de la capacidad para mantener simultáneamente puntos de vista irreconciliables y posturas contradictorias. En efecto, de los 54 sujetos (90 %) que en la pregunta 4 responden que lo que el banco hace es guardar el dinero, 18 (33 % de los 54), mantienen simultáneamente que, además de guardar, presta. Nos queda siempre la duda de si ese dinero que el banco presta sale del que los clientes ingresan o bien, como alguien contesta, el banco lo tiene porque "hay una fábrica que hace dinero y el banco lo saca de ahí y luego lo da por más". Contestar a este interrogante exige alguna investigación posterior que expresamente indague sobre este extremo.

Lo que, al margen de estas precisiones, parece quedar claro es que los sujetos de esta edad no poseen un sistema dentro del cual la noción de interés se integre de forma cómoda y natural, como ganancia que resulta de vender el dinero a mayor precio del que ha sido adquirido. Como consecuencia, o bien aparecen explicaciones parciales que no recogen ni organizan todos los elementos que deben ser considerados en el proceso o bien, lo que es más normal, se inventan justificaciones pintorescas que van desde que los bancos no ganan dinero hasta que lo gana mediante las cartas que mandan a las casas. Veamos algunas de estas explicaciones.

Respuestas "Pintorescas".

- "Pues tienes tu dinero y, cuando lo coges, tienes el mismo pero te cobran impuestos por tenerlo ahí. Tienes que pagar, por ejemplo 1000 pesetas y te las descuentan y eso se quedan ellos".

"Pues a ellos les dan y, al cabo de un tiempo, el Director del banco gana bastante y lo da a los empleados; y no como Mario Conde que lo robaba, o sea, se lo guardaba él, el tío".

- "Gana porque cobra por guardártelo. Si, por ejemplo, ingresas tres millones, ellos se quedan medio por guardártelo".

- "A los bancos les dan dinero los que tienen familiares lejanos o no los tienen; y como ese dinero ya no tienen a quién darlo, pues se lo quedan".

- "La gente que va metiendo sus ahorros, luego pues... si les gusta cómo se lo guardan el dinero, pues puede decir a alguien más para que meta, y así es como gana dinero el banco".

- "Tú ingresas y ellos te lo guardan y ellos te quitan un poco a cada uno... y así van ganando".

- "Ganan dinero con lo que tú pagas del agua y de la luz. Entonces ellos te cobran intereses por pagar eso".

- "Tú metes 5000 pesetas y te quitan 500 y luego con eso te dan intereses pero menos. Te dan 200 y ellos se quedan con 300".

Respuestas con algún sentido

- "Por ejemplo, cuando dan préstamos luego te cobran más dinero".

- "Pues que cuando la gente les pide dinero, por dejártelo piden 100.000 pesetas más. Siempre están pidiendo dinero".

- "Lo invierten. Compran acciones y después las venden más caras. Y, además, los créditos".

- "Algunos piden crédito y después cobran más. Lo van reuniendo todo y así ganan dinero".

7.-CONSIDERACIONES FINALES.

Nuestra hipótesis sostenía que los sujetos de 12 años, al no poseer el concepto de dinero como mercancía que se puede comprar y vender, no tendrán una adecuada comprensión del funcionamiento de los bancos, aunque este funcionamiento se refiera a aspectos elementales relacionados con la ganancia conseguida a través de comprar dinero (depósitos) más barato y venderlo (préstamos) más caro.

Si bien es cierto que el concepto de ganancia referido a la compra-venta de mercancías está ya establecido a esta edad, no parece que el dinero sea entendido como mercancía. De ahí la dificultad para entender cabalmente el concepto de ganancia asociado al de interés y a la actividad económica de los bancos en general. A falta de un análisis posterior más fino y elaborado de los datos, en nuestra investigación se confirma la hipótesis en sus dos aspectos. A esta edad:

A.-No existe adecuada comprensión de cómo logran los bancos ganar dinero

B.-La causa parece ser la imposibilidad de considerar el dinero como mercancía.

A.-Que no existe adecuada comprensión puede haber quedado claro a lo largo de las páginas anteriores. Las ideas que se desprenden de ellas son, en esencia, las siguientes:

-Los bancos tienen como función prestar dinero (73,33 %)

-El dinero que los clientes depositan, es celosamente guardado. De hecho los bancos gastan mucho dinero para garantizar la custodia (90 %).

-Sólo un 30 % admite que los bancos ganan dinero a base de cobrar más por lo que prestan.

Si algo ponen de manifiesto estos datos es su total desorden y falta de organización en un sistema mínimamente coherente. Nuestra idea es, lo hemos dicho anteriormente, que en esta edad el dinero prestado por más dinero (30 %) es un producto que el banco obtiene al margen de los ahorradores (Hipótesis de los dos dineros), ya que el 90 % sostiene que ese dinero es guardado como algo sagrado. Por tanto el problema que habría que explicar consiste en cómo se entiende el proceso mediante el cual el banco gana dinero. Y, por nuestros datos, este problema es para

ellos imposible de resolver.

B.- La causa, decíamos, es la dificultad de englobar al dinero dentro de la categoría mercancía. Al margen de cuestiones relacionadas con la comprensión, no estará de más hacer referencia a aspectos semánticos relacionados con las palabras (conceptos) prestar y comprar. Cualquier niño de 12 años ante la pregunta: ¿"Qué harías si necesitas pan y no lo tienes?", responde: "*Comprarlo* en la panadería". Referida al dinero, la pregunta: "¿Qué harías si necesitas dinero y no lo tienes", deriva en la respuesta: "Pedir *prestado* a un banco".

Ahora bien: *comprar* lleva implícita -en esta edad- la idea de ganancia; *prestar*, sin embargo, sólo exige la obligación de devolver igual cantidad o la cosa misma prestada. Por tanto, el sistema se entiende bien cuando sólo se pregunta o se reflexiona sobre la función prestadora del banco. Aquí el banco presta y el sujeto devuelve. Y para que esto funcione sin problemas se exigen "papeles", como ya se puso de manifiesto. Pero cuando se indaga sobre la forma mediante la cual el banco gana dinero, no hay sistema que permita realizar una adecuada comprensión. Prestar no es vender. Un bolígrafo, un libro, una película... se presta y se devuelve sin más. Por otro lado, el libro o el bolígrafo, se pueden vender y, de hecho, se han comprado. Pero el dinero, en esta edad, aunque se puede prestar, no se vende. ¡No es una mercancía!. Por ese camino, en consecuencia, no parece posible que los niños entiendan el elemental proceso mediante el cual los bancos establecen sus ganancias.

Nos encontramos, en efecto, con lo que denominamos la comprensión de la relación intransitiva del dinero. Es decir, con la comprensión del fenómeno del dinero que se vende o se compra a sí mismo. Lo hemos dicho e insistimos; esta relación intransitiva es contraintuitiva y violenta profundamente el esquema natural de compra-venta. Esto es especialmente llamativo porque los sujetos responden a las preguntas 4 y 5 tras haber realizado juicios de valor (pregunta 3, que en este estudio no hemos considerado) sobre el hecho, perfectamente conocido por ellos, de que los bancos exijan más dinero que el que prestan. Aunque esta práctica sea valorada muy negativamente desde un punto de vista moral o ético, parece que se olvida como tal práctica por completo un momento después, cuando reflexionan sobre la forma que los bancos tienen para obtener ganancias. Así pues, se afirma que los bancos prestan dinero; se valora negativamente que pidan intereses; pero no se acierta a conjugar y a integrar en un sistema que la exigencia de intereses constituye la primera y más elemental forma de entender la ganancia de los bancos. ¿Cómo se puede interpretar todo esto?. Desde luego no resulta fácil. Se hacen necesarios nuevos estudios que ahonden en todos estos aspectos y consigan arrojar luz sobre los numerosos puntos oscuros que esta primera aproximación pone de manifiesto. Ofrecemos, para terminar, alguno de estos temas que necesitan, como decimos, mayores aclaraciones.

1.-¿Los bancos pagan dinero a los ahorradores?. ¿Por qué?. ¿De dónde sacan el dinero para hacer esos pagos?, etc.

2.-¿Por qué prestan dinero los bancos?. ¿Tienen obligación de hacerlo?.¿Ganan haciéndolo?. ¿Cómo?. Etc.

3.-¿De dónde sacan los bancos el dinero que prestan?

4.-Las cosas que se compran a plazos son (o suelen ser) más caras que si se compran al contado. ¿Por qué se compran las cosas a plazos?

5.-Cuando se paga más, ¿qué es lo que se compra a plazos? etc...

Ahondar en estas y otras cuestiones similares podría ayudarnos a encontrar algún sistema en la mente infantil aunque fuera muy rudimentario y a descubrir qué es lo que impide una comprensión coherente tanto del funcionamiento de los bancos como del sentido de los intereses que deben ser colocados en el mismo nivel en el que se colocan las ganancias cuando se reflexiona sobre la compra-venta de mercancías.

REFERENCIAS

- BERTI, A.E. y BOMBIA, S. (1981). *Il mondo economico nel bambino*. Firenze: La Nuova Italia.
- DANZIGER, K. (1958). Children's earliest conceptions of economic relationships (Australia). *Journal of Social Psychology*, 47. 231-240.
- DELVAL, J. (1989). La representación infantil del mundo social. En TURIEL, E., ENESCO, I. y LINAZA, J., *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza Psicología.
- DELVAL, J., SOTO, P., FERNANDEZ, T. y Otros (1971). Estructura y enlace de los conocimientos científicos: Ciencias sociales. Las nociones de Economía y poder. Memoria de Investigación. Universidad autónoma de Madrid.
- ENESCO, I., DELVAL, J. y LINAZA, J. (1989). Conocimiento social y no social. En TURIEL, E. y Otros, *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza Psicología.
- FURTH, H.G. (1980). The world of grown-ups. Children's conceptions of society. Nueva York: Elsevier North Holland.
- JAHODA, G. (1981). The development of thinking about economic institutions: the bank. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 1. 55-73.
- STRAUSS, A.L. (1954). The development of conceptions of rules in children. *Child Development*, 25, 192-208.

EL RETO DE LA EDUCACION AMBIENTAL

J.F. Martínez Huerta
(CEIDA)

La educación ambiental debe impulsar la adquisición de la conciencia, los valores y los comportamientos que favorezcan la participación efectiva de la población en el proceso de toma de decisiones. Debe convertirse, por lo tanto, en un factor estratégico que incida en el modelo de desarrollo establecido para reorientarlo hacia la sostenibilidad y la equidad.

Sin embargo, aunque se ha conseguido cierta sensibilización de la población, aún nos encontramos lejos de que ésta influya de forma significativa tanto en los hábitos cotidianos de la mayoría de la ciudadanía como en las decisiones políticas que afectan a la planificación y la gestión ambiental.

El establecimiento de una Estrategia de Educación Ambiental puede constituir una herramienta que permita integrar la labor de los diferentes agentes que actúan en la materia incentivando su labor, dando un sentido global a las aportaciones particulares y mejorando el funcionamiento del sistema en su conjunto.

Palabras clave: *Educación ambiental*

Environmental education should promote the acquisition of the consciousness, the values and the behaviour that favour the population's effective participation in the process of making decisions. It should become, therefore, a strategic factor for inciting the established development model, in order to reorient it towards sustainability and equity.

However, even though certain awareness has been achieved among the population, we are still far from it having a significant influence on both the daily habits of the majority of the inhabitants and the political decisions that affect the environmental planification and management.

The establishment of a Strategy of Environmental Education can be a tool that would enable to integrate the work of the different agents that act in this field encouraging their work, by giving a global meaning to individual contributions and improving the functioning of the system on the whole.

Key words: *Educación Ambiental*

1.- ¿DE QUÉ ESTAMOS HABLANDO?

Desde siempre la especie humana ha interactuado con el medio y lo ha modificado, los problemas ambientales no son nuevos. Sin embargo, lo que hace especialmente preocupante la situación actual es la aceleración de esas modificaciones, su carácter masivo y la universalidad de sus consecuencias (UNESCO, 1980).

Los problemas ambientales ya no aparecen como independientes unos de otros sino que constituyen elementos que se relacionan entre sí, configurando una realidad diferente a la simple acumulación de todos ellos (Novo, 1992). Por ello, hoy en día podemos hablar de algo más que de simples problemas ambientales, nos enfrentamos a una auténtica crisis ambiental y la gravedad de la crisis se manifiesta en su carácter global.

Sin embargo, no podemos limitarnos a percibir los aspectos negativos del conflicto. Si somos conscientes de que sólo en un ambiente de crisis se consideran y se desarrollan soluciones innovadoras, parece claro que tenemos ante nosotros el desafío de encontrar en la crisis una ocasión para "reinventar" de forma creativa nuestra manera de entender y relacionarnos con el mundo (Novo, 1992).

Pero estas soluciones no pueden ser solamente tecnológicas, el desafío ambiental supone un reto a los valores de la sociedad contemporánea (Bifani, 1990) ya que esos valores, que sustentan las decisiones humanas, están en la raíz de la crisis ambiental. En este contexto la educación ambiental tiene un importante papel que jugar a la hora de afrontar este desafío, promoviendo un "aprendizaje innovador" caracterizado por la anticipación y la participación que permita no sólo comprender sino también implicarse en aquello que queremos entender (Max-Neef, 1993).

Un propósito fundamental de la educación ambiental es lograr que tanto los individuos como las colectividades comprendan la naturaleza compleja del medio ambiente (resultante de la interacción de sus diferentes aspectos: físicos, biológicos, sociales, culturales, económicos, etc.) y adquieran los conocimientos, los valores y las habilidades prácticas para participar responsable y eficazmente en la prevención y solución de los problemas ambientales y en la gestión de la calidad del medio ambiente.

La educación ambiental resulta clave para comprender las relaciones existentes entre los sistemas naturales y sociales, así como para conseguir una percepción más clara de la importancia de los factores socioculturales en la génesis de los problemas ambientales. En esta línea, debe impulsar la adquisición de la conciencia, los valores y los comportamientos que favorezcan la participación efectiva de la población en el proceso de toma de decisiones. La educación ambiental así entendida puede y debe ser un factor estratégico que incida en el modelo de desarrollo establecido para reorientarlo hacia la sostenibilidad y la equidad.

En efecto, actualmente sabemos que aunque los elementos físico-naturales constituyen la base de nuestro medio, las dimensiones socioculturales, políticas y económicas son fundamentales para entender las relaciones que la humanidad establece con su medio y para gestionar mejor los recursos naturales. También somos conscientes de la interdependencia existente entre medio ambiente, desarrollo y edu-

cación. Precisamente, esa consciencia nos conduce a reclamar la reorientación de la educación ambiental de modo que, además de preocuparnos por el uso racional de los recursos, debemos ocuparnos del reparto de esos recursos y modificar los modelos de desarrollo que orientan su utilización.

La educación ambiental, según su concepción actual, no representa una respuesta coyuntural sino que supera la perspectiva tecnológica, que sin duda tiene, para constituirse en elemento esencial de una educación global y permanente que aporta un nuevo paradigma educativo y supone un profundo cambio cultural.

Por lo tanto, la educación ambiental, más que limitarse a un aspecto concreto del proceso educativo, debe convertirse en una base privilegiada para elaborar un nuevo estilo de vida. Ha de ser una práctica educativa abierta a la vida social para que los miembros de la sociedad participen, según sus posibilidades, en la tarea compleja y solidaria de mejorar las relaciones entre la humanidad y su medio.

No podemos olvidar que de poco sirve la educación ambiental que propugnamos si no desemboca en la acción, en la participación para buscar y aplicar soluciones a los problemas ambientales. Esto exige entrenamiento, definir objetivos y planificar actividades específicas para trabajar las actitudes y los comportamientos. Supone, asimismo, pasar del análisis de los problemas a la acción, aprender implicándose en los problemas reales y participando en actividades de protección y mejora del medio (Martínez Huerta, 1998).

Es evidente, por otra parte, que la acción educativa, por sí sola, no es suficiente para responder al reto ambiental. "Para contribuir con eficacia a mejorar el medio ambiente, la acción de la educación debe vincularse con la legislación, las políticas, las medidas de control y las decisiones que los gobiernos adopten en relación al medio ambiente humano"(UNESCO, 1980).

La educación es, a la vez, producto social e instrumento de transformación de la sociedad donde se inserta (Viñao, 1972). Por lo tanto, los sistemas educativos son al mismo tiempo agente y resultado de los procesos de cambio social. Ahora bien, si el resto de los agentes sociales no actúa en la dirección del cambio, es muy improbable que el sistema educativo transforme el complejo entramado en el que se asientan las estructuras socioeconómicas, las relaciones de producción e intercambio, las pautas de consumo y, en definitiva, el modelo de desarrollo establecido.

Esto implica la necesidad de incluir los programas de Educación Ambiental en la planificación y en las políticas generales, elaboradas a través de la efectiva participación social, para integrar gestión y educación ambiental ya que "la mejor educación es una buena gestión".

2.- ELEMENTOS PARA UNA REFLEXION CRITICA SOBRE NUESTRA PRACTICA

Con motivo de la realización de la Tesis Doctoral titulada "Educación Ambiental en Euskadi: Situación y perspectivas" (Martínez Huerta, 1996) llevamos a cabo una investigación en la que se pretendía analizar la realidad de la educación

ambiental en Euskadi para encontrar vías que nos permitan evolucionar hacia situaciones más satisfactorias. En dicha investigación, que podemos calificar de etnográfica, se utiliza el enfoque sistémico ya que se estudia una realidad que se puede entender como sistema.

A la luz de los resultados de dicha investigación, podemos comentar algunos de los aspectos que, a nuestro entender, permiten acercarnos a la realidad de la Educación Ambiental en Euskadi.

Podemos hablar, desde la perspectiva adoptada, de la existencia de un sistema educativo ambiental en el que existe una gran diversidad de entidades que actúan en materia de Educación y Formación Ambiental, aunque un número considerable de ellas lo hacen de forma puntual. Asimismo, aunque el número de actuaciones en materia de Educación Ambiental va en aumento, todavía no existe la deseada correlación entre cantidad y calidad, se trabaja fundamentalmente de forma intuitiva y, por lo general, domina la superficialidad de los planteamientos. A pesar de los esfuerzos realizados en los últimos años, todavía existe una percepción generalizada en la sociedad que identifica la Educación Ambiental con actuaciones en el medio natural-rural dirigidas, fundamentalmente, al público infantil. Debemos reconocer que la realidad de la práctica refuerza en muchos casos esta percepción.

Por otra parte, la actividad educativa se centra fundamentalmente en el conocimiento y en la sensibilización, siendo escasas las ocasiones en las que se plantea un entrenamiento para la acción y una participación en la resolución de los problemas¹. En consecuencia, se espera lograr la sensibilización trabajando más en el reconocimiento de los problemas que en su solución. Asimismo, se confía demasiadas veces en que la sensibilización conduzca a una acción responsable y en que la adquisición de información derive en un cambio de conducta². Conviene, sin embargo, mantener cierta cautela y no suponer que la mera toma de conciencia lleva automáticamente a adoptar comportamientos y hábitos correctos (Rico Vercher, 1990). En palabras de Gowin (1981) "para educar verdaderamente acerca del medio ambiente se necesita más que conocer sólo los hechos, se requiere una interacción entre pensar, sentir y actuar".

El hábito de trabajar en basándose en programas estables es todavía escaso y podemos encontrar numerosas muestras de actuaciones puntuales y de falta de planificación. Este es un tema de gran importancia ya que si queremos asegurar la continuidad y calidad de las actuaciones debemos plantear programas secuenciados y coherentes que superen la mera agrupación de actividades puntuales (Van Matre, 1988).

Por otra parte, la tendencia a crear actitudes generales de respeto al medio debería evolucionar para trabajar actitudes más concretas (que luego podrían agruparse) ya que la relación entre actitud y conducta es más estrecha cuando aquélla está encaminada a una conducta muy específica (Lucas, 1991; Sjöberg, 1989).

Es manifiesta la escasez de programas integrales que articulen efectivamente agentes y elementos tanto de educación formal como de educación no formal³.

La evaluación sigue siendo uno de los asuntos más espinosos con los que se

enfrentan los Agentes de Educación Ambiental. Se tiene conciencia de la necesidad de evaluar las actuaciones y programas pero se constata asimismo su dificultad (especialmente en lo relativo a actitudes, valores y modificación de conducta) y, por lo general, no se sabe muy bien cómo llevarla a la práctica de forma satisfactoria.

El colectivo al que mayoritariamente se dirigen los agentes de EA es el público infantil y juvenil (escolares). Esta concentración parece excesiva y sería deseable intensificar los programas dirigidos a la población adulta (Benayas y Marcén, 1994) que es quien toma las decisiones. Asimismo, resulta necesario segmentar esta población definiendo y caracterizando distintos colectivos y sectores (Castro, 1994) ya que la eficacia de los programas es mayor si se definen claramente los destinatarios (WWF, sin fecha). Por otra parte, es necesario implicar en la elaboración y desarrollo de dichos programas a cada colectivo a través de sus respectivas asociaciones (Tamames, 1982).

Muchas de las actuaciones destinadas al gran público están mediatizadas por fines publicitarios y de imagen. Demasiadas veces (fundamentalmente por parte de la Administración y las grandes empresas) se cae en la tentación de realizar acciones atractivas, con una vistosa puesta en escena y grandes movimientos de masas, que no comprometen demasiado ni cuestionan la gestión que se realiza.

Generalmente, las actuaciones son puntuales siendo la modalidad más utilizada la de la campaña de divulgación y sensibilización que, si bien tiene un efecto positivo de cara a sensibilizar y dar a conocer los problemas, muestra serias limitaciones a la hora de propiciar la participación en su solución.

La Educación Ambiental en la formación técnica y profesional es aún un campo poco trabajado a pesar de que las actividades de técnicos y profesionales tienen una considerable repercusión sobre los recursos y sistemas tanto naturales como sociales⁴. Se debería hacer especial hincapié tanto en las "repercusiones que cada actividad profesional tiene en el medio ambiente" como en los "efectos globales que las actividades profesionales conexas producen" en éste (UNESCO-PNUMA, 1978: 38).

Dentro de este apartado, debe contemplarse de forma especial la capacitación de los profesionales cuya actividad tiene una especial incidencia sobre el medio ambiente: arquitectos, economistas, gestores y especialistas de la industria, encargados de la gestión, la planificación y la administración del territorio y los recursos, etc.

Por otra parte, aunque cada vez es mayor el número de personas que trabajan en Educación Ambiental y a pesar de que ha habido y hay diversos programas de formación, aún no existe un reconocimiento del perfil profesional de educador(a) ambiental.

Por regla general, la formación de especialistas se centra en aspectos técnicos descuidando la reflexión sobre el modelo de desarrollo vigente y las implicaciones éticas y sociales de los problemas ambientales. Siendo los responsables políticos un caso particular dentro de este colectivo, constatamos la escasa implicación de los partidos políticos en la formación ambiental de sus cuadros y dirigentes. Esta es una tarea pendiente de gran trascendencia puesto que son, o pueden ser, responsables de

decisiones que tienen importantes repercusiones en el medio ambiente y en el modelo de desarrollo.

Hay poca relación entre los programas de gestión y de educación en materia de medio ambiente. La Educación Ambiental ha de participar en la resolución y prevención de los problemas ambientales junto a otros instrumentos de carácter legislativo, corrector, económico, etc. Por ello, resulta esencial integrar realmente la educación y la gestión ambiental. Sin embargo, en numerosas ocasiones los aspectos educativos son relegados a un segundo plano. Podríamos hacer nuestro el comentario de Kolybine (1993) cuando afirma que "el papel de la educación ambiental en la gestión medioambiental ha sido frecuentemente percibido con toda claridad, en teoría, pero es menospreciado en la práctica" (p. 137).

Consecuentemente con esta situación, las personas que realizan labores "educativas" están, por lo general, en situación de inferioridad respecto a las que tienen responsabilidades "técnicas" y si bien se exige una formación específica para desarrollar éstas, parece que cualquiera puede hacer Educación Ambiental. Ante esta situación debemos recalcar que las personas responsables de proyectos de Educación Ambiental asumen una serie de responsabilidades derivadas de la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Educar no es algo "natural" sino que requiere una formación específica y la necesidad de tener en cuenta las aportaciones de las ciencias de la educación, y más concretamente de la pedagogía ambiental, a la hora de diseñar y desarrollar estos proyectos (Porlán, 1991).

Resumiendo, podríamos concluir diciendo que se ha conseguido cierta sensibilización de la población pero nos encontramos aún lejos de que ésta influya de forma significativa, tanto en los hábitos cotidianos de la gente como en las decisiones políticas relativas a la planificación y la gestión ambiental, siendo escasa la participación activa en asociaciones y proyectos de mejora del medio ambiente.

Todavía resulta certera la apreciación realizada por González Bernáldez (1983) cuando afirmaba que a pesar de las buenas intenciones, la Educación Ambiental suele tener poco que ver con los problemas locales específicos y sobre todo con el desarrollo regional y el uso de los recursos de cada localidad. Los practicantes de la Educación Ambiental no suelen centrarla en esas problemáticas específicas (educación por la acción), ni a su vez los técnicos y planificadores incluyen en sus proyectos componentes de tipo educativo ambiental.

3.- ¿HACIA UNA ESTRATEGIA DE EDUCACION AMBIENTAL EN EUSKADI?

En la investigación a la que nos estamos refiriendo, no se presentan conclusiones en el sentido clásico del término. Éstas se traducen en una hipótesis de trabajo, en una propuesta que se somete a la consideración del sistema de actores que trabajan en este campo y que pueden hacerla realidad. Así, se pone de manifiesto la necesidad de diseñar y aplicar una Estrategia de Educación Ambiental en Euskadi.

Esta propuesta está en sintonía con las recomendaciones de numerosos foros

internacionales. Ya en la Conferencia de Tbilisi se recomienda el establecimiento, en cada país, de alguna estructura orgánica encargada de impulsar y coordinar la Educación Ambiental (UNESCO-PNUMA, 1978). En el Congreso Internacional de Moscú se elaboró la Estrategia de Acción en materia de Educación y Formación Ambientales para el decenio de 1990^o (UNESCO-UNEP, 1988). Asimismo, en la Agenda 21 se exhorta a los países a que establezcan organismos para la coordinación de la Educación Ambiental con el fin de estimular la colaboración, ayudar a movilizar recursos y crear una fuente de información para la coordinación y participación internacional (Naciones Unidas, 1993: 252). Por su parte, el Foro Internacional de ONG y Movimientos Sociales (1994) plantea la promoción de relaciones de trabajo conjunto y de cooperación entre las organizaciones no gubernamentales, los movimientos sociales y las instituciones a nivel nacional, regional e internacional, con el fin de establecer las prioridades de acción en materia de educación, medio ambiente y desarrollo.

Además de las recomendaciones, existen ya diversas experiencias. Podemos citar, por ejemplo, las Estrategias de Educación Ambiental de Ecuador, Escocia (Reino Unido), EEUU, Finlandia, Guatemala, Méjico y Victoria (Australia).

En el Estado Español hace tiempo que se iniciaron las propuestas y los debates encaminados a la elaboración de una Estrategia de Educación Ambiental y para finales del año en curso se quiere conseguir su aprobación.

Evidentemente, aunque existen similitudes en los planteamientos generales de las diversas estrategias, también pueden apreciarse diferencias en sus contenidos. Lo que parece deseable, en definitiva, es que se concreten y adapten las recomendaciones internacionales, ampliamente consensuadas, en cada nivel de gestión, ya que la educación ambiental debe definir sus finalidades teniendo en cuenta las realidades económicas, sociales y ecológicas de cada sociedad y los objetivos que ésta se haya fijado para su desarrollo (UNESCO-UNEP, 1988).

La elaboración de la Estrategia, evidentemente, no resolverá todos los problemas con los que actualmente se enfrenta la Educación Ambiental pero puede y debe constituir una herramienta que permita integrar la labor de los diferentes agentes, incentivando su labor, dando un sentido global a las aportaciones particulares y mejorando el funcionamiento del sistema en su conjunto.

El establecimiento de la Estrategia ha de contemplarse como un proceso. La propia Estrategia, una vez formulada, no debería entenderse como un documento cerrado sino en permanente construcción. Tiene que propiciar, por tanto, la reflexión, el debate y su propia evolución, estableciendo los oportunos mecanismos de evaluación. Habrá que impulsar, asimismo, un debate en torno a los problemas fundamentales de los que deberían ocuparse los programas de Educación Ambiental.

La Estrategia no debería ser una declaración de intenciones que se sitúe en el terreno de lo ideal sino un mecanismo que facilite la concreción de las ideas para que puedan convertirse en acciones. Ha de permitir, asimismo, articular de una forma coherente los programas de acción de los diferentes sectores implicados. Por lo tanto, resulta imprescindible, que en el marco de la Estrategia, cada agente o grupo de agen-

tes adquiera compromisos concretos en función de sus capacidades y establezca programas de acción a corto, medio y largo plazo. En consecuencia, para el establecimiento de una estrategia realmente eficaz será necesaria la participación, tanto en su elaboración como en su aplicación, de todos los agentes que forman el sistema de actores al que anteriormente nos hemos referido.

Los Principios en los que debería basarse podrían resumirse, desde nuestro punto de vista, en tres:

- Carácter sistémico:

"Consideramos que la preparación para los cambios necesarios depende de la comprensión colectiva de la naturaleza sistémica de las crisis que amenazan el futuro del planeta" (Foro Internacional ONG y MMSS, 1994).

Coherentemente con este enfoque sistémico, no solamente serán importantes los diferentes elementos de la Estrategia (agentes, destinatarios, líneas de acción,...) sino también la organización que adquieran y las interacciones que se produzcan entre ellos.

- Fomento de la participación:

"La educación ambiental debe facilitar la cooperación mutua y equitativa de los grupos sociales implicados en todos los niveles y etapas de los procesos de decisión" (Foro Internacional ONG y MMSS, 1994).

Como anteriormente hemos señalado, la participación es una de las características fundamentales de la Educación Ambiental. Por lo tanto, el espíritu que debe presidir el diseño y aplicación de la Estrategia ha de ser el de fomentar la participación en la planificación y gestión del medio ambiente y, por supuesto, de la propia Estrategia.

- Orientada hacia un desarrollo sostenible:

El proceso hacia un desarrollo sostenible depende de las conductas humanas y de los valores que en ellas subyacen. En este sentido, la Educación Ambiental puede y debe ser un factor estratégico que incida en el modelo de desarrollo establecido para garantizar su sostenibilidad.

BIBLIOGRAFIA

- Benayas, J. y Marcén, C. (1994). El cambio de actitudes y comportamientos en educación ambiental. En *VVAA, II Congreso andaluz de educación ambiental. Ponencias y resúmenes de comunicaciones* (pp.19-26). Sevilla: Junta de Andalucía.
- Bifani, P. (1990). El desafío ambiental como un reto a los valores de la sociedad contemporánea. *Curso Master en Educación Ambiental. Programa de postgrado 1990-1992*. UNED.Fundación Universidad Empresa. Madrid.
- Castro, R. (1994). Modelos y estrategias para el cambio de actitudes y comportamientos ambientales. En *VVAA, II Congreso andaluz de educación ambien-*

- tal. Ponencias y resúmenes de comunicaciones* (3-10). Sevilla: Junta de Andalucía.
- Corraliza, J. A. (1994). La cuestión ambiental y el comportamiento humano. En *VVAA, II Congreso andaluz de educación ambiental. Ponencias y resúmenes de comunicaciones* (pp. 11-17). Sevilla: Junta de Andalucía.
- Ecotec. (1990). Training in the environmental field in the European Community. Bruselas. (Documento fotocopiado).
- Foro Internacional de ONG y Movimientos Sociales (1994). Construyendo el futuro. Tratados alternativos de Río'92. Madrid: Ministerio de Obras Públicas, Transportes y Medio Ambiente. Dirección General de Política Ambiental.
- Giordan, A. (Coord.). (1986). L'éducation relative à l'environnement: principes d'enseignement et d'apprentissage (Programme international d'éducation relative à l'environnement UNESCO-PNUE. Série éducation environnementale, 20). París: UNESCO.
- González Bernáldez, F. (1983). La educación ambiental: evaluación crítica y perspectivas. En *VVAA, Comunicaciones y ponencias. Primeras Jornadas sobre Educación Ambiental. Informe final*. Sitges (Barcelona).
- Gowin, D. B. (1981). Educating. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Hungerford, H.R. y Peyton R.B.(1989).Comment construire un programme d'éducation environnementale (*Programme international d'éducation relative à l'environnement UNESCO-PNUE. Série éducation environnementale, 22*). París: UNESCO.
- Kolybine, V. (1993). La educación ambiental en el mundo. Desarrollo adicional. En R. Díez Hochleitner (Coord.), *Aprender para el futuro: Educación ambiental. Documentos de un debate* (pp. 97-99). Madrid: Fundación Santillana.
- Lucas, A. M. (1991). Los grandes problemas de la sociedad contemporánea: la extinción de especies animales y vegetales. *Curso Master en Educación Ambiental. Programa de postgrado 1990-1992*. UNED-Fundación Universidad Empresa. Madrid.
- Martínez Huerta, J.F.(1996). Educación ambiental en Euskadi. Situación y perspectivas. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.
- Martínez Huerta, J.F. (Dir.) (1998). Manual de Educación Ambiental. Bilbao: Unesco Etxea. (Carpeta).
- Max-Neef, M. (1993). Cultura, economía y diversidad en nuestro mundo actual. En R. Díez Hochleitner (Coord.), *Aprender para el futuro: Educación ambiental. Documentos de un debate* (pp. 97-99). Madrid: Fundación Santillana.
- Naciones Unidas.(1993). Río 92. Programa 21. Conferencia de las Naciones Unidas sobre medio ambiente y desarrollo. Tomo 2. Madrid: Ministerio de Obras Públicas y Transportes.
- Novo, M. (1992). La educación ambiental en el marco del paradigma ambientalista.

Curso Master en Educación Ambiental. Programa de postgrado 1990-1992. UNED.Fundación Universidad Empresa. Madrid.

- Novo, M. (1995). La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas. Madrid: Universitas.
- Porlán, R. (1991). Diseño de programas de educación ambiental. *Curso Master en Educación Ambiental. Programa de postgrado 1990-1992.* UNED.Fundación Universidad Empresa. Madrid.
- Rico Vercher, M. (1990). Educación ambiental: diseño curricular. Madrid: Cincel.
- Sanmartí, N. (1993). El aprendizaje de actitudes y de comportamientos en relación a la educación ambiental. *Curso Título Propio de postgrado de Educación Ambiental 1993-1994.* Universidad País Vasco.
- Sjöberg, L. (1989). Comportamientos humanos y cambios en el medio ambiente planetario: perspectivas psicológicas. *Revista internacional de ciencias sociales*, (121), 445-468.
- Soriano, M. (1994). Psicología ambiental aplicada. Murcia: Concepto.
- Tamames, R. (1982). La educación ambiental. Madrid: Nuestra cultura.
- Trilla, J. y col. (1993). La educación fuera de la escuela. Ambitos no formales y educación social. Barcelona: Ariel.
- UNESCO. (1980). La educación ambiental. Las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi. París: UNESCO.
- UNESCO. (1983). Tendances de l'éducation relative a l'environnement depuis la conférence de Tbilisi (*Programme international d'éducation relative à l'environnement. UNESCO-PNUE Série éducation environnementale*, 1). París: UNESCO.
- UNESCO-PNUMA. (1978). Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental. Tbilisi (URSS), octubre de 1977. Informe final. UNESCO.
- UNESCO-UNEP. (1988). International Strategy for Action in the field of Environmental Education and Training for the 1990s. *UNESCO-UNEP Congress. Environmental Education and Training. Mockba 1987.* Nairobi/París.
- Van Matre, S. (1988). Educación ambiental: una misión a la deriva. Educación ambiental, (5), 34-35.
- VVAA. (1992). Aprender para el siglo XXI: educación ambiental. VII semana Monográfica. Madrid: Fundación Santillana.
- Viñao, A. (1972). Educación y sociedad. Un análisis de sus procesos de interacción recíproca. *Revista de educación*, 1, (221-222), 19-29.
- WWF (sin fecha). The WWF strategy for environmental education and capacity building (fotocopiado).

NOTAS:

En la investigación citada fueron registradas 467 entidades de las que 78 mostraron una actuación significativa.

1 En relación con este tema, debemos recordar que no basta con aprender en qué consisten los problemas, ni con sensibilizar y concienciar a las personas y a los grupos sociales sobre la existencia de los mismos. Es preciso que seamos capaces de evaluar nuestro propio impacto en el medio, que desarrollemos nuestras capacidades para la investigación, la evaluación y la acción y que hagamos uso de ellas (Hungerford y Peyton, 1989).

2 Aunque existen opiniones que lo ponen en duda, parece suficientemente demostrado que las relaciones entre conocimientos, actitudes y comportamiento, aunque sí se influyen mutuamente, no son de causa-efecto (Sanmartí, 1995). Debemos ser conscientes de que el conocimiento, incluso las actitudes favorables, son necesarias pero no suficientes para conseguir un comportamiento responsable respecto al medio ambiente (Corraliza, 1994; Sjöberg, 1989; Soriano, 1994). Aún más, según algunas investigaciones, "una conciencia ecológica elevada sólo garantiza comportamientos ambientalmente benignos cuando ello supone escasas molestias y costes para la persona en cuestión" (Riechman, 1994).

3 Teniendo en cuenta que la educación es un proceso global (Trilla y col., 1993) deberíamos eliminar las separaciones que artificialmente se establecen entre los diferentes ámbitos educativos de cara a lograr un efecto sinérgico y a garantizar la óptima utilización de los recursos humanos, materiales y financieros (Giordan, Coord., 1986).

4 De hecho, la formación técnica y profesional se muestra como una de las necesidades prioritarias en materia de Educación Ambiental en el ámbito europeo (UNESCO, 1983; Ecotec, 1990). Asimismo, en la Cumbre de Río se volvió a insistir en la necesidad de "establecer o reforzar programas de formación profesional que atiendan a las necesidades del medio ambiente y el desarrollo" (Naciones Unidas, 1993: 255).

5 Los años 1990-2000 fueron calificados como "Decenio Mundial de la Educación Ambiental" (UNESCO-UNEP, 1988).

MODELO DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS:

El Curriculum, Plan de Estudios de la Formación Inicial del maestro especialista en Educación Física, en la Escuela de Magisterio de Albacete. (UCLM)

*Pedro Gil Madrona,
Director del Colegio Publico "Cervantes" de Tobarra. Albacete*

El presente artículo es un resumen de la "Evaluación del Curriculum de la formación inicial del maestro especialista en Educación Física en la Escuela de Magisterio de Albacete. Universidad de Castilla la Mancha", (Institución Superior). En él se recogen las directrices generales sobre el modelo evaluativo utilizado, la metodología seguida (recogida de información, fuentes consultadas en la recogida de información, momentos en la recogida de información, instrumentos utilizados, procedimientos utilizados en el analisis de los datos recogidos y el uso de los programas informaticos usados) y las conclusiones más importantes recogidas en el informe evaluativo.

The present report is a summary about the evaluation of the curriculum of the initial training of the specialist teacher in p. E. in Albacete s Department of Education. University of Castilla-La Mancha, (High Institution).In this report we compile the general directory about the evaluative model we hare used, the used methodology (compiled information, consulted fonts in the compiled information, moments in the compiled information, used documents, used proceedings in the analysis of the compiled data and the computer programmes we hare used) and the main conclusions compile at the evaluative report.

1.- MODELO EVALUATIVO.

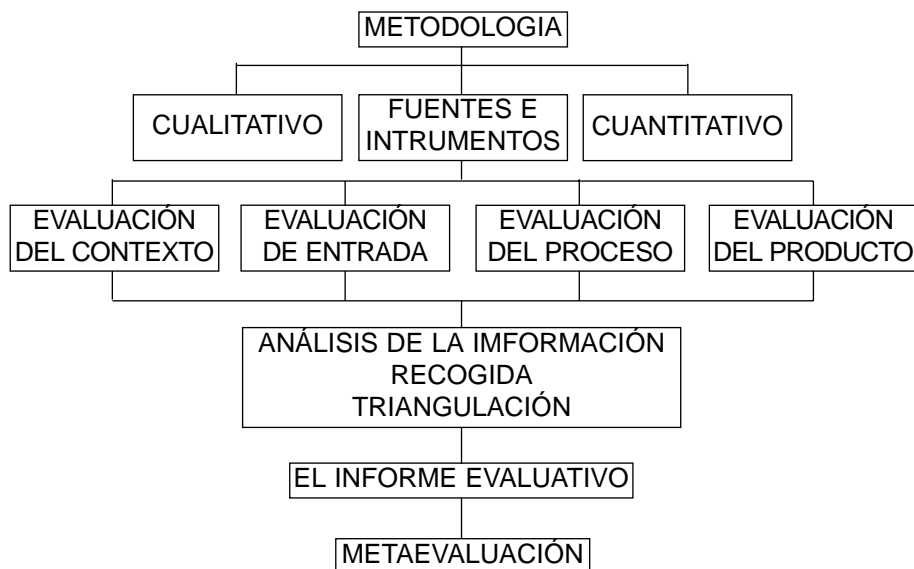
La idea que a inspirado la investigación evaluativa ha sido la de obtener información de los diferentes sectores implicados de una institución superior de formación inicial de maestro/a especialista en Educación Física a propósito del Plan de Estudios o Curriculum que conforma su formación inicial con la finalidad de tener un conocimiento del mismo en diferentes momentos de su implementación.

El estudio está orientado a través de un modelo de evaluación mixto, situado entre el propuesto por Stufflebeam (Stufflebeam y Shinfiel, 1987), modelo CIPP (Evaluación del Contexto, Evaluación de Entrada, Evaluación del Proceso y Evaluación del Producto), el cual define la evaluación como el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva del valor y mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un programa para servir de guía en la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y proponer la comprensión de los fenómenos implicados y, el propuesto por el Profesor Pérez Juste (1995) (Evaluación Inicial o el programa en sí mismo, Evaluación del Proceso o el programa en su desarrollo, y Evaluación Final o el programa en sus logros y resultados), quien orienta la evaluación de los programas o curricula hacia su eficacia, desde perspectivas pedagógicas, haciendo hincapié en los momentos iniciales y procesuales, para conseguir una mejora del educando y del educador, actuando sobre las dimensiones ambientales, organizativas, técnicas y sobre los programas mismos. Por tanto se han tenido en cuenta las opiniones de los profesores, de los alumnos, de los maestros tutores de prácticas, así como dirigentes del Centro. El modelo es humanístico, pero dado que también se apoya en datos sobre el rendimiento de los alumnos resulta también ser eficientista ya que analiza los logros y resultados del Curriculum. Podemos hablar de un modelo holístico en su ánimo de conseguir una valoración global del Plan de Estudios, con la intención de cuantificar la calidad para una posterior toma de decisiones de mejora.

En cada una de las partes de esta Evaluación: del Contexto, de Entrada, del Proceso y del Producto, se han presentado de una forma separada, el diseño, los objetivos, las cuestiones, los instrumentos utilizados, el análisis de la información, el informe evaluativo, las conclusiones, y las recomendaciones.

Cabe destacar que todo el proceso evaluativo seguido, ha estado guiado por una metaevaluación, o juicio valorativo de la propia evaluación, siendo esta metaevaluación una constante en el estudio evaluativo desarrollado, donde se han resalta-do los aspectos de mayor importancia surgidos, las deficiencias y los inconvenientes, en las fuentes consultadas, en los instrumentos utilizados, en el análisis de la información...

ESTUDIO EVALUATIVO DEL CURRÍCULUM DEL MAESTRO ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN FÍSICA



Gráfica 1: Esquema del estudio

2.- CUESTIONES EVALUADAS.

2.1.-En la Evaluación del Contexto (Características del alumnado, y del Currículum). Esta información se recoge a principios del curso 1994/95:

- 1.- El origen del Currículum.
- 2.- Considerable aumento del alumnado en la Escuela de Magisterio desde que se implantan las nuevas especialidades.
- 3.- Las características del alumnado que cursa los estudios Educación Física dentro de Magisterio.
- 4.- Y los motivos por los que los alumnos eligen los estudios Magisterio en la especialidad de Educación Física.

2.2.- En la Evaluación de Entrada (El Currículum como diseño, como planificación). Información que se recoge a principios del curso 1994/95:

- 1.- El grado de adecuación del Currículum.
- 2.- El interés y motivación del alumnado.
- 3.- La participación del alumnado en la organización de la escuela.
- 4.- El diseño y planificación de las asignaturas del Currículum, ordenación de los contenidos.

2.3.- En la Evaluación del Proceso (El Currículum en su desarrollo).Esta información se recoge durante todo el curso académico 1994/95:

- 1.- Las relaciones personales y el clima en la organización.
- 2.- El contenido de las asignaturas.
- 3.- El sistema de evaluación.
- 4.- La metodología.
- 5.- Las diferentes asignaturas.
- 6.- Motivación a lo largo del Currículum.
- 7.- El practicum, las prácticas de enseñanza:
 - ¿Cual ha sido la integración y la participación del alumno en prácticas en el Colegio? ¿Acogida general en los centros de enseñanza de los alumnos de prácticas?.
 - El nivel de participación de los alumnos en las actividades del colegio. Diálogo mantenido entre el maestro tutor y el alumno en prácticas. Métodos de enseñanza utilizados con los diferentes tipos de alumnos en el desarrollo del Practicum.
 - Problemas e inconvenientes en el desarrollo del Practicum.
 - Cómo considera el maestro tutor que es la formación del alumno.
 - Ayudas solicitadas en las dudas por el alumno en prácticas al maestro tutor.
 - Cualificación profesional de los alumnos en prácticas (conocimientos científicos de las materias del área de Educación Física, y conocimientos científicos de materias del área de pedagogía y de psicología.
 - Esfuerzo por aprender de estos alumnos y su deseo de enseñar.
 - Valoración de la experiencia de los alumnos en prácticas por los maestros tutores: para el maestro tutor, para el colegio y para el alumno.
 - Valoración del Prácticum.

2.4.- Evaluación del Producto (Los resultados del Currículum, y sus logros).Esta información se recoge a finales del curso 1994/95:

- 1.- Importancia de los contenidos de las asignaturas, su calidad y su relevancia para una futura aplicación.
- 2.- La calidad de la enseñanza.
- 3.- Los logros y resultados del alumnado.

3.- DISEÑO METODOLÓGICO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.

Se ha manejado una metodología mixta, cuantitativa-cualitativa, en todos los apartados de la evaluación -contexto, entrada, proceso y producto. La utilización conjunta de estas dos metodologías ha supuesto la combinación de ambos métodos lo que nos ha reportado grandes ventajas, al facilitarnos una visión más amplia en la evaluación realizada, pues no cabe duda de que el enfoque mixto intenta integrar los hallazgos del enfoque cuantitativo y del cualitativo.

Los análisis de la información se han realizando a través de un proceso de triangulación, de contrastes, tanto de las fuentes consultadas como de los procedimientos utilizados para recoger dicha información. Este análisis de la información, lo hemos llevado a cabo a través de una estructuración organizada de toda la gran cantidad de datos, homogéneos y heterogéneos, mediante la clasificación y la categorización de toda la información recogida. Ello ha llevado consigo la identificación de semejanzas y diferencias a través de agrupamientos y de relaciones.

El análisis de la información, por las características concretas del estudio determinado en la recogida de datos, no se hizo de una forma simultanea, recogida-análisis, análisis-recogida, sino que ha sido una vez terminado todo el proceso de reunir dicha información, cuando se paso al análisis de la misma (aunque al ser el mismo evaluador el que ha ido recogiendo toda la información, iba observando todas las conexiones entre semejanzas y discrepancias entre las opiniones que se iban recogiendo).

Cabe resaltar aquí, el apoyo facilitado para los análisis y para confeccionar el informe final, de los programas informativos SPSS, EXCEL y AQUAD, pues sin ellos todavía estaríamos en el análisis o en la confección del informe evaluativo. En el informe de la investigación evaluativa, se encuentran: gráficos y tablas, resumen de los datos obtenidos con los programas informáticos mencionados, y textos íntegros de las opiniones de los participantes en la evaluación, así como el análisis y las conclusiones del evaluador.

3.1.- Fuentes e instrumentos utilizados para la recogida de información.

Los procedimientos e instrumentos manejados para recoger la información han sido: Cuestionarios, análisis de las memorias de prácticas y los expedientes académicos de los alumnos, entrevistas individuales y entrevistas grupales. En cada una de las entrevistas se confeccionó un guión de preguntas o de indicadores. Estas entrevistas se realizaron en un clima o ambiente relajado y de cordialidad y todas ellas fueron semiestructuradas y abiertas. Para conseguir unas mejores condiciones de análisis de toda la información, se registraron todas las entrevistas por medio de una grabadora realizandose posteriormente una transcripción literal de las mismas.

Las fuentes consultadas para obtener la información han sido: los profesores que han impartido clase a lo largo de todo el Currículum, los alumnos que han cursado la especialidad de Educación Física y los maestros tutores de los alumnos en los centros de enseñanza durante la realización del practicum, las notas finales en cada una de las asignaturas facilitadas por la secretaria de la Escuela de Magisterio y la

consulta de bibliografía sobre la confección y origen de los Planes de Estudios de la especialidad de Educación Física.

Cabe destacar:

- En la **Evaluación del Contexto** las fuentes y los instrumentos utilizados han sido: a los alumnos de 1° de Educación Física 64 cuestionarios y 3 entrevistas individuales. A los alumnos de 2°, 47 cuestionarios y 9 entrevistas individuales. Y a los alumnos de 3°, 66 cuestionarios y 10 entrevistas individuales. Y datos facilitados por la secretaría de la Escuela de Magisterio.

- En la **Evaluación de Entrada** las fuentes y los instrumentos utilizados han sido: a los alumnos de 3° de Educación Física 70 cuestionarios, 10 entrevistas individuales y 1 entrevista grupal y a los profesores que han impartido clases en el Currículum de la especialidad de Educación Física 17 cuestionarios y 16 entrevistas individuales

- En la **Evaluación del Proceso** las fuentes consultadas y los instrumentos utilizados han sido: 70 cuestionarios, 10 entrevistas individuales 5 entrevistas grupales y 9 memorias de prácticas a los alumnos/as. A los profesores 17 cuestionarios y 16 entrevistas individuales. Y a los maestros de prácticas en los centros de enseñanza 13 entrevistas individuales.

- En la **Evaluación del Producto** las fuentes consultadas y los instrumentos utilizados han sido: a los alumnos de 3°, 50 cuestionarios, 10 entrevistas individuales y 5 entrevistas grupales. A los maestros tutores de prácticas en los centros de enseñanza 13 entrevistas individuales. 16 entrevistas individuales a los profesores que han impartido clase en el Currículum. Y los logros y éxitos académicos del alumnado facilitados por la secretaría de la escuela de Magisterio, tanto de los alumnos/as de la especialidad de Educación Física como del resto de especialidades que se imparten en la Escuela de Magisterio como han sido Especialidad de Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Inglesa y Educación Musical.

3.2- Programas informáticos utilizados.

Nos hemos apoyado en los programas informáticos mencionados anteriormente, programas que han servido de ayuda en la realización de los análisis de la información, en los procesos de triangulación y en la presentación de los resultados (Gil Madrona y otros, 1997).

El **programa informático EXCEL**, es una hoja de cálculo bajo Windows, donde se usan filas, columnas y celdas y, cada celda puede contener texto, datos numéricos o una fórmula que use valores existentes en otras celdas para hacer un cálculo determinado y tiene una gran variedad de tipos de gráficos. Con la ayuda de este programa informático hemos realizado la totalidad de los gráficos que están incorporados en el informe de evaluación sobre los resultados de los cuestionarios de la Evaluación del Contexto, Entrada, Proceso y Producto, tanto de las valoraciones de los/as alumnos/as como de las valoraciones de los/as profesores/as.

El **programa informático AQUAD** es una herramienta informática que fue diseñado para realizar análisis de datos cualitativos de textos. Para analizar las trans-

cripciones de las entrevistas, las descripciones que resultan de una observación participante, las páginas de un diario. Así, el AQUAD dentro del software diseñado para el análisis cualitativo, es el más conocido en España, nos facilita un amplio abanico de posibilidades a los evaluadores que se enfrentan al análisis de datos cualitativos, y contribuye en la fase de reducción de datos, de presentación de los mismos y en la extracción de las conclusiones. Con la ayuda de este programa, hemos efectuado el análisis cualitativo, pues se han codificado todas las entrevistas de los alumnos, de los profesores y de los maestros tutores en el período de prácticas, las memorias de los alumnos durante el Practicum y las preguntas abiertas de los cuestionarios tanto de los alumnos como de los profesores, obteniendo las frecuencias de las códigos y porcentajes en cada uno de los apartados de la Investigación Evaluativa.

El SPSS, es un paquete estadístico informático que nos permite archivar datos, transformarlos, analizarlos y presentarlos de una forma gráfica, lo cual nos supone un ahorro en el tiempo y en el coste y la vez que nos ofrece una gran fiabilidad de la información y se utilizará después para sacar posteriores conclusiones. Con la ayuda del SPSS se han presentado (sobre las notas de los alumnos) las puntuaciones directas, puntuaciones típicas (z), la media, mediana, desviación típica, varianza, las puntuaciones medias global de cada alumno/a, las puntuaciones medias de las asignaturas que se han impartido a lo largo del Currículum agrupadas en tres bloques: Específicas de E. Física, Psicopedagogías y un tercer bloque denominado "Resto de asignaturas", tanto de los alumnos/as pertenecientes a la primera promoción de la Especialidad de Educación Física como del alumnado de la misma promoción del resto de especialidades impartidas en la Escuela de Magisterio de Albacete: Infantil, Primaria, Inglés y Música. A la vez, se han realizado ciertas correlaciones de Pearson entre diferentes variables y se han presentado los diagramas de dispersión.

3.3.- Esquema del análisis de la información.

Las gráficas siguientes nos muestran el procedimiento de análisis de la información y los procesos de triangulación de la misma en los apartados de la evaluación.

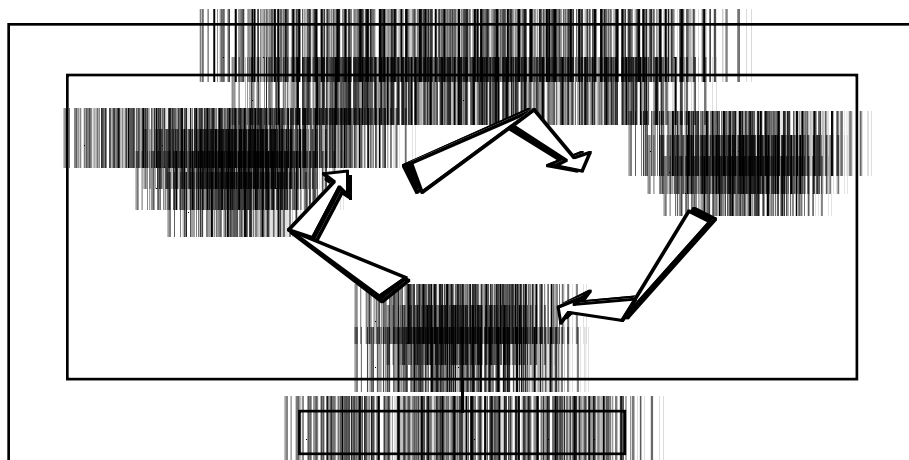


Gráfico 2: Modelo de análisis de la información en la evaluación del contexto.

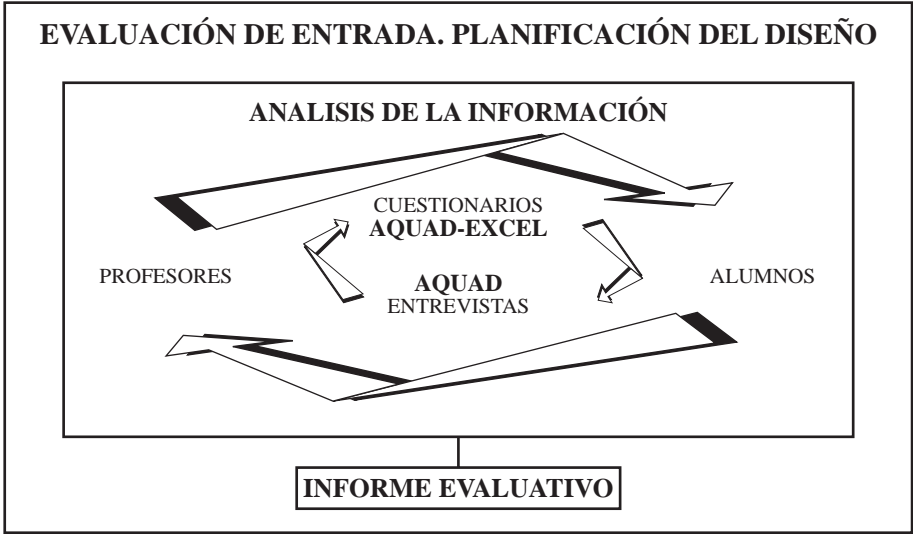


Gráfico 3: Modelo de análisis de la información en la evaluación del diseño.

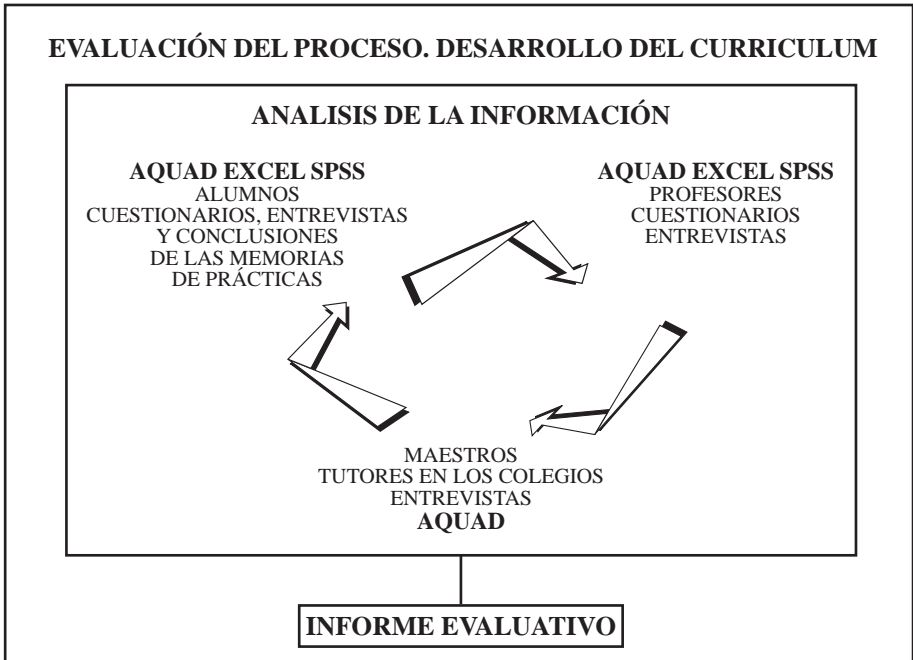


Gráfico 4: Modelo de análisis de la información en la evaluación del proceso.

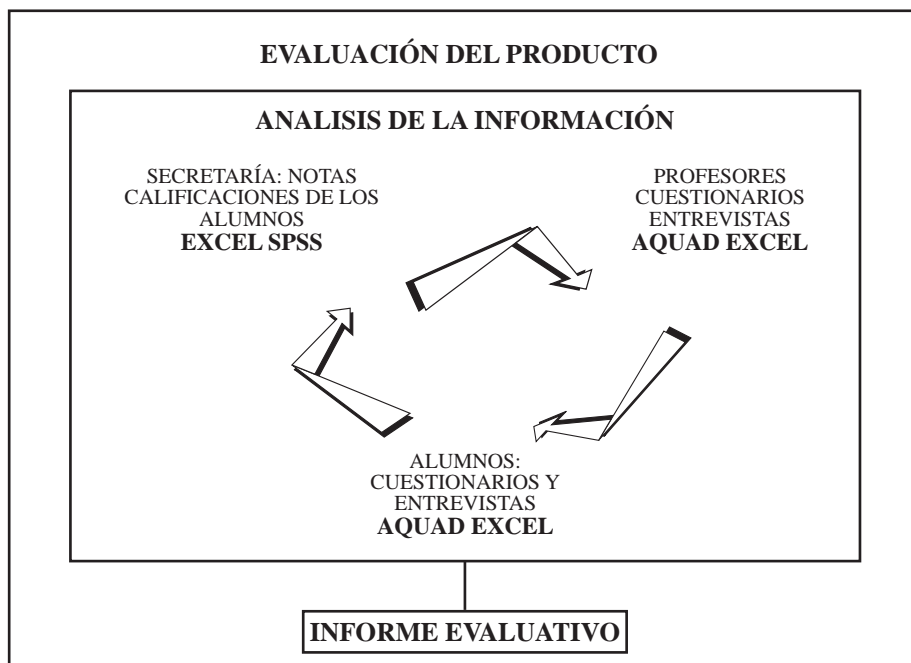


Gráfico 5: Modelo de análisis de la información en la evaluación final.

4.- MODELO DE PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS:

En este artículo no se destacan ni se describen las conclusiones del estudio evaluativo -las cuales se dejan para otra ocasión- sino tan sólo el modelo de presentación de las mismas. La presentación de estas conclusiones se hará teniendo en cuenta los apartados desarrollados en el estudio evaluativo, por lo que se han agrupado en **Evaluación del Contexto, de Entrada, del Proceso y del Producto**. El informe evaluativo dada la metodología utilizada contempla hallazgos tanto del paradigma cuantitativo como cualitativo.

Con la finalidad de conseguir un informe evaluativo que sea entendible por una audiencia amplia en la presentación de este informe se ha detallado el modelo evaluativo seguido, las técnicas de recogida de información, los análisis estadísticos efectuados. Así, junto a las explicaciones del evaluador están incorporados textos íntegros de los participantes, gráficos y esquemas sencillos de interpretar y, los porcentajes de códigos y frecuencias obtenidas de los análisis cualitativos.

Los criterios que nos han guiado a la hora de la redacción del informe son la comprensibilidad y la credibilidad de las audiencias. Los resultados se han presentado en una redacción que intente provocar la comprensión del fenómeno de una forma didáctica, describiendo las fuentes principales de cada una de las conclusiones, a la vez que ha sido interesante describir cómo se han ido obteniendo dichas conclusiones, dejando reflejados los criterios sobre los que se apoyan las conclusiones, y cómo

se ha llegado a los conocimientos a partir de la información que hemos analizado. Por lo que dentro del informe tal y como señala Erikson (1986) hay afirmaciones empíricas, viñetas narrativas analíticas, citas textuales de las notas de campo, citas textuales de la entrevistas, tablas de frecuencias, figuras y gráficos, comentarios interpretativos enmarcados en las descripciones particulares.

4.1.- Ejemplo de un modelo de informe evaluativo.

El presente modelo está basado de las propuestas de Morris y otros (1988) y de Patton (1980). Pero en función del tipo de informe habrá que responder a las diversas cuestiones, aunque evidentemente se pueden añadir y suprimir todos aquellos apartados que el evaluador considere oportunos (ver Gil Madrona, 1997).

I.- Introducción. Presentación de la evaluación, motivos de la evaluación, el objeto de la evaluación, conclusiones fundamentales y recomendaciones.

II.- Contexto en los que está enmarcado el programa y la evaluación.

- 1.- Origen del programa, cómo se formó y problemas que intenta solventar.
- 2.- Objetivos prioritarios que tiene marcados el programa.
- 3.- Personal implicado (Características de los alumnos: sexo, edad, clase social, estudios de los padres, profesiones de los padres, localidad de procedencia y motivos fundamentales por los que realizan los estudios).
- 4.- Características de las instalaciones, edificios, aulas, materiales recursos económicos.
- 5.- Estructura del programa, de las asignaturas, por cursos, horarios.
- 6.- Personal responsable del programa. Características del profesorado, de la institución.

III.- Descripción de la investigación evaluativa.

- 1.- Fines de la evaluación. (motivos sobre que se evalúa, quién la encarga, quién la lleva a cabo).
- 2.- Focalización.
- 3.- Plan de la evaluación. (Diseño o diseños utilizados: Cuantitativo, cualitativo, mixto).
- 4.- Metodología, instrumentos utilizados, técnicas de recogida de datos. (Validez y fiabilidad de los instrumentos de medida, problemas, inconvenientes, momentos de la recogida de la información, selección de los indicadores de evaluación, unidades de análisis y apartados).

IV.- Resultados.

- 1.- Descripción de los resultados: de contexto, de entrada, de proceso y de producto.
- 2.- Análisis de los datos, procedimientos seguidos.
- 3.- Interpretación de los resultados.

V.- Validez y fiabilidad de los resultados. (Procesos seguidos en la recogida de los resultados, calidad de los instrumentos de medida o de recogida de información, procesos de análisis, procesos de triangulación de la información, fuentes consultadas e instrumentos utilizados).

VI.- Costes y beneficios. Análisis de los mismos.

VII.- Conclusiones, eficacia, hallazgos, efectos e impactos producidos.

VIII.- Recomendaciones, sugerencias, predicciones, resolución de problemas.

IX.- Metaevaluación. Evaluar la propia evaluación efectuada, en el proceso seguido y en los resultados conseguidos.

X.- Bibliografía utilizada en toda la evaluación.

5.- META-EVALUACIÓN.

La metaevaluación la entendemos en este estudio evaluativo tal y como nos la describe El Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981) como *"examen y verificación independiente, de la calidad de un plan de evaluación, de la suficiencia con que fue puesto en práctica, de la precisión de los resultados y de la validez de sus conclusiones"* siguiendo los principios de **utilidad**, de **viabilidad** de **legitimidad** y de **precisión o exactitud**.

Por eso, en todo momento, hemos estado guiados por conseguir unos criterios de calidad, de rigor, y de utilidad sin abandonar en ningún momento unas normas éticas. La información que hemos recogido ha sido bastante completa y fiable, pues hemos obtenido la información a través de diferentes fuentes de información -alumnos/as, profesores/as, maestros tutores de prácticas de los alumnos/as, datos sobre los éxitos académicos del alumnado- y a través de diversos instrumentos de recogida de información -entrevistas, cuestionarios, memorias de las prácticas de los alumnos/as, y análisis de documentos-. También pensamos que esta evaluación ha interpretado los datos recogidos con cierta credibilidad.

Concluiremos diciendo, que la Evaluación del Currículum ha sido bien acogida por todos los sectores. Esperamos, que algunas de las conclusiones, así como todo el informe final, pueda contribuir a mejorar tanto la organización, como la planificación y la puesta en práctica en sucesivas aplicaciones del Currículum, en promociones posteriores. Ahora bien, una evaluación externa como ha sido ésta, lleva consigo una gran cantidad de recursos materiales y humanos; de ahí que es bueno que se potencie y se fomenten por parte de cada uno de los departamentos y dentro del marco organizacional de las instituciones, una cultura de autoevaluación, pues de esta forma se formularán propuestas de mejora y tendrán una incidencia efectiva

hasta conseguir mejorar toda la institución, en todos sus ámbitos. Esta evaluación será de calidad, en la medida que sirva para mejorar la realidad evaluada y según sea el impacto que genere la información relevante, esta evaluación certificará el diseño, su proceso y sus resultados.

Así, creemos, que la valoración global de la evaluación llevada a cabo se puede calificar de muy positiva, para el Currículum. Y opinamos que nuestro modelo puede ser aplicado, por lo que aconsejamos su utilización en sucesivas promociones y especialidades tanto de los estudios de Magisterio como en otros Planes de Estudios de Instituciones Universitarias, siempre revisando este plan y adaptándolo a las situaciones contextuales concretas en cada momento.

7.- BIBLIOGRAFIA.

B.O.E. (17-01 -97). El Consejo de Universidades, Evaluación de los Planes de Estudios acuerdo del 18 de diciembre de 1996. B.O.E. Madrid.

El Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981). Normas de evaluación de proyectos, programas, y material educativo. Mexico: Ed. Trillas .

Gil Madrona, P. (1997). Diseño y aplicación de un modelo de evaluación, del Currículum de maestro especialista en Educación Física en la escuela de Magisterio de Albacete. Tesis Doctoral. UNED.

Gil Madrona, P. y otros (1997). Evaluación del Currículum del maestro especialista en Educación Física a través de una metodología cuantitativa y cualitativa apoyada en la informática. En Alonso, C. Y. Gallego, D. (Coord.) La informática desde la perspectiva de los educadores. Madrid: Ed. Catalina Alonso.

Morris, L. L., Fitz-Gibbon, C. T. y Lindheim, E. (1988). How to Measure Performance and Use Tests (Program Evaluation Kit, Vol /) New bury Prak. California, Sage.

Patton, M. Q. (1980). Qualitative Evaluation Methods. Beverly Hills, California, Sage.

Pérez Juste, R. (1995). Evaluación de Programas Educativos y Metodología para la Evaluación de Programas Educativos. En Medina Rivilla, A. y Villar Angulo, L. M. Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores. Madrid: Ed. Universitas S. A.

Stufflebeam, D. L. y Shinfeld, A. J. (1987). Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica. Madrid: Ed. Paidós.