

DIRECTOR

José A. Ibáñez-Martín,

Catedrático de la Universidad Complutense de Madrid

CONSEJO DE REDACCIÓN

Jesús Beltrán Llera, *Catedrático de la Universidad Complutense de Madrid*

Antonio J. Colom Cañellas, *Catedrático de la Universidad de las Islas Baleares*

Juan Escámez Sánchez, *Catedrático de la Universidad de Valencia*

José Manuel Esteve Zarazaga, *Catedrático de la Universidad de Málaga*

José Luis García Garrido, *Catedrático de la UNED*

María Victoria Gordillo Álvarez-Valdés, *Profesora Titular de la Universidad Complutense de Madrid*

Emilio López-Barajas Zayas, *Catedrático de la UNED*

Manuel Lorenzo Delgado, *Catedrático de la Universidad de Granada*

Alejandro Mayordomo Pérez, *Catedrático de la Universidad de Valencia*

Rogelio Medina Rubio, *Catedrático de la UNED*

Arturo de la Orden Hoz, *Catedrático de la Universidad Complutense de Madrid*

Aquilino Polaino-Lorente, *Catedrático de la Universidad Complutense de Madrid*

Javier Tejedor Tejedor, *Catedrático de la Universidad de Salamanca*

Javier Tourón, *Profesor Agregado de la Universidad de Navarra*

Conrado Vilanou Torrano, *Profesor Titular de la Universidad de Barcelona*

CONSEJO ASESOR

Wilfred Carr, *University of Sheffield (Reino Unido)*

Luciano Corradini, *Università di Roma (Italia)*

Elliot W. Eisner, *Stanford University (U.S.A.)*

Octavi Fullat i Genís, *Universidad Autónoma de Barcelona*

Antonio Medina Revilla, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*

SECRETARÍA DE REDACCIÓN

Fernando Bárcena Orbe, *Profesor Titular de la Universidad Complutense de Madrid*

Gonzalo Jover Olmeda, *Profesor Titular de la Universidad Complutense de Madrid*

La **revista española de pedagogía**, fundada por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas y actualmente editada por el Instituto Europeo de Iniciativas Educativas, publica tres números al año, que constituyen un volumen, con un total aproximado de 600 páginas.

Los autores expresan, bajo su exclusiva responsabilidad, las ideas contenidas en sus respectivos artículos.

La correspondencia debe dirigirse al Director, c/ Vitruvio, 8, 28006 Madrid, España.

Mayor información sobre números anteriores de la revista, precio de suscripción, etc., se encuentra en Internet: <http://www.ucm.es/info/quiron/rep.htm>

SUMARIO

HOMENAJE A VÍCTOR GARCÍA HOZ

JOSÉ A. IBÁÑEZ-MARTÍN	5	Presentación: García Hoz y la vocación de educar.
FRANCISCO ALTAREJOS	9	Víctor García Hoz: un pedagogo humanista.
ANTONIO BERNAL GUERRERO	15	Análisis del tratado de educación personalizada. Génesis y aportaciones.
JOSÉ DEL CANTO PALLARES	51	El interés de García Hoz por la formación literaria del niño: un libro de cuentos.
EUDALDO FORMENT	55	Víctor García Hoz (1911-1998).
ROGELIO MEDINA RUBIO	59	Recuerdo y reconocimiento del magisterio de D. Víctor García Hoz.
JOSÉ M.º QUINTANA CABANAS	69	La pedagogía moral de García Hoz.
VÍCTOR SANTIUSTE BERMEJO	73	Medida de la emotividad en escolares internos y externos, a través del test de emotividad de García Hoz.

LA ENSEÑANZA EN LA ESCUELA Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: CUESTIONES DE ACTUALIDAD

FELIPE SEGOVIA OLMO, JESÚS BELTRÁN LLERA y M.º ROSARIO MARTÍNEZ ARIAS	83	El Aula Inteligente: una experiencia educativa innovadora.
MANUEL OJEA RÚA	111	Actitudes de las personas implicadas en los procesos de integración de estudiantes con necesidades educativas especiales en centros ordinarios.
BERNARDO GARGALLO LÓPEZ	131	La hiperactividad en la escuela. Su tratamiento psicopedagógico.
ANA RODRÍGUEZ MARCOS e IRENE GUTIÉRREZ RUIZ	159	Una estrategia de formación del profesorado basada en la metacognición y la reflexión colaborativa: el punto de vista de sus protagonistas.

INFORMACIONES

1. Actividades pedagógicas.	185
<i>Óbito del profesor D. Juan Tusquets Tarrats (1901-1998). Education and Ethnicity. VII Congreso Nacional de Teoría de la Educación: «Cambio educativo: presente y futuro». XVI Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial. XXI Premio de Educación Josep Pallach.</i>	
2. Reseña bibliográfica	189
A. POLAINO-LORENTE: <i>Manual de hiperactividad infantil</i> (Mónica Fontana Abad); S. UHL: <i>Los medios de educación moral y su eficacia</i> (Concepción Naval); E. REDONDO y JAVIER LASPALAS: <i>Historia de la educación I. La Edad Antigua</i> (Francisco Altarejos); I. GUTIÉRREZ ZULOAGA: <i>Introducción a la Historia de la Logopedia</i> (Teresa Rabazas); J. M. BARRIO MAESTRE: <i>Elementos de Antropología pedagógica</i> (Jaime Marín). UNA VISITA A LA HEMEROTECA (Fernando Bárcena Orbe).	
3. Libros recibidos.	203
COLABORAN EN ESTE NÚMERO.	205

ISSN 0034-9.461 - Depósito legal: M. 6.020 - 1958

IMPRESA NÁCHER, S. L. Milagro, 7. Tel. y Fax 96 392 27 59. 46003 Valencia

HOMENAJE A VÍCTOR GARCÍA HOZ

JOSÉ A. IBÁÑEZ-MARTÍN: *Presentación: García Hoz y la vocación de educar.*

FRANCISCO ALTAREJOS: *Víctor García Hoz: un pedagogo humanista.*

ANTONIO BERNAL GUERRERO: *Análisis del tratado de educación personalizada. Génesis y aportaciones.*

JOSÉ DEL CANTO PALLARES: *El interés de García Hoz por la formación literaria del niño: un libro de cuentos.*

EUDALDO FORMENT: *Víctor García Hoz (1911-1998).*

ROGELIO MEDINA RUBIO: *Recuerdo y reconocimiento del magisterio de D. Víctor García Hoz.*

JOSÉ M.^a QUINTANA CABANAS: *La pedagogía moral de García Hoz.*

VÍCTOR SANTIUSTE BERMEJO: *Medida de la emotividad en escolares internos y externos, a través del test de emotividad de García Hoz.*

PRESENTACIÓN: GARCÍA HOZ Y LA VOCACIÓN DE EDUCAR

por José A. IBÁÑEZ-MARTÍN

Universidad Complutense de Madrid

Un mes antes de fallecer me llamó García Hoz porque tenía en la cabeza algunos proyectos sobre los que deseaba intercambiáramos ideas. Tuvimos una larga charla y salí de su casa una vez más admirado. En efecto, hace diecisiete años, escribí un artículo, con motivo de la jubilación de García Hoz de su cátedra en la Universidad Complutense, en el que —recordando a D. Ramón Menéndez Pidal— señalaba incidentalmente que un intelectual no tiene por qué dejar nunca su tarea. Esas palabras se cumplieron al pie de la letra en el caso de García Hoz, quien cinco años después de jubilarse nos reunió a un grupo de Catedráticos para exponer su deseo de iniciar un *Tratado de Educación Personalizada*, que tendría 17 ó 29 volúmenes, según los apoyos económicos que encontrara. Pienso que, entonces, todos salimos de su casa igualmente admirados ante la energía de una persona que a los 75 años propone comenzar lo que podría ser la obra colectiva de mayor envergadura publicada hasta el momento en España en el ámbito de la pedagogía. Esta iniciativa no fue humo de pajas: hace poco se ha concluido dicho *Tratado*, del que han terminado publicándose no 17 ni 29 volúmenes sino 33, pues su tesón y entusiasmo animó a doscientas quince personas a colaborar prontamente en su *proyecto*. Quizá esta es la idea clave. Zubiri observaba que si pudiéramos pedir al animal cuenta de su vida, nos respondería indicando sus actos, mientras que tal contestación es insuficiente en el hombre, que debe justificar la vida que con ellos trazó, pues el más elemental acto humano nunca es una reacción a un estímulo sino la *realización de un proyecto*.

García Hoz proyectó su vida movido por la vocación de promover una educación integral personalizada, que consideraba era la verdaderamente

propia del ser humano. Por ello rechazaba lo que llamó las máscaras de la educación, con las que se presentan presuntos educadores, cuya resonancia pública ha movido a algunos autores a criticar indiscriminadamente a los pedagogos, acusándoles precisamente de reduccionismos que García Hoz siempre rechazó. Su amplia forma de entender la acción educativa tuvo un gran eco nacional e internacional. Cabe recordar que la Ley General de Educación se abre afirmando que el primer fin de la educación es «la formación humana integral», y de modo más tímido, en el artículo 27 dice que los métodos de enseñanza «tenderán a la educación personalizada». Tal timidez desaparece con el tiempo, pues veinte años más tarde, y con un Gobierno socialista, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo prescribe que la actividad educativa se desarrolle atendiendo, como primer principio, a «la formación personalizada, que propicie una educación integral». Pero García Hoz nunca creyó que los problemas de la educación se resolverían sólo gracias a la letra de las leyes, y por ello dedicó una gran parte de sus energías a colaborar en la iniciativa de origen privado más importante que, sobre cuestiones educativas, ha surgido en nuestro país en el último tercio del siglo XX, consistente en la creación de varias docenas de colegios unidos bajo la dirección pedagógica de Fomento de Centros de Enseñanza.

Algunos autores consideran que el concepto de vocación expresa cierta forma estable de vida presidida por un ideal de servicio, que la persona entiende como parte de la propia plenitud. García Hoz nos ha dejado tras largos años de continua lucha por hacer más fructífera su vocación de educar, empeñándose sin tregua en nuevos proyectos, siempre dirigidos a ayudar a las jóvenes generaciones para que estuvieran en condiciones de encontrar por ellos mismos, únicos protagonistas de su propia existencia, el camino que les lleve a alcanzar su auténtica plenitud. Esos proyectos educativos se han encarnado en numerosas instituciones de enseñanza —la historia enseña que hay bastantes personalidades carismáticas capaces de imprimir su estilo en la institución que dirigen, pero que son pocos los que influyen en las instituciones educativas más con su pensamiento que con su personalidad— lo que hace que sean incontables, ya hoy día, quienes recuerdan con alegría sus años escolares porque en ellos estaba presente el espíritu que García Hoz promovió.

Ahora bien, debe tenerse en cuenta que la actitud de servicio de García Hoz encontró una proyección especial en la vida universitaria. Allí donde prácticamente no había nada, él dedicó sus mejores esfuerzos para proporcionar peso específico a los estudios de pedagogía, colaborando en la roturación científica de diversas materias dedicadas al análisis de la educación, desde todas sus perspectivas. Somos muchos los que le recordaremos siempre con gratitud —la ingratitud es hija de la soberbia, dice

D. Quijote— como un auténtico maestro y amigo. Por ello, en esta revista que él fundó, consideramos que era urgente presentar unas páginas en su memoria, por lo que a continuación se presentan siete colaboraciones llegadas desde seis universidades distintas. Tiempo habrá para estudiar y calibrar con mayor profundidad su aportación a la pedagogía española: vayan por de pronto estos afectuosos trabajos como homenaje a quien fue para todos nosotros un punto de obligada referencia.

VÍCTOR GARCÍA HOZ: UN PEDAGOGO HUMANISTA

por Francisco ALTAREJOS
Universidad de Navarra

En general, la definición o caracterización del conjunto de una obra intelectual es tarea ardua; si se pretende que sea breve, es arriesgada; y si dicha obra es rica en contenido y extensa en su publicación, puede ser gravemente injusta. En el caso de Víctor García Hoz, no obstante, se le puede adjudicar una rúbrica fácilmente, sin peligro de errar y con profunda justicia: fue un pedagogo humanista.

Cabe suponer que su pedagogía —su pensamiento y su práctica educativas— también pueda calificarse consecuentemente de humanista. Pero sostener esta tesis requeriría un amplio y riguroso estudio de su obra, sobre todo para honrar debidamente al mismo García Hoz. Sin embargo, quienes hemos tenido el honor y el privilegio de conocerle personalmente y hemos leído con atención sus escritos, podemos sustentar este juicio sin temor: Víctor García Hoz fue —él, personalmente— un pedagogo humanista.

En primer lugar, la magnitud y diversidad de su obra muestran al hombre como núcleo inequívoco de referencia esencial y éste, además, considerado desde la más radical perspectiva antropológica: la persona. Enfrentándose a uno de los pseudohumanismos del siglo, como es el psicologismo pedagógico, dijo Alain, en sus *Propos sur l'éducation*, que hay quienes piensan que debe conocerse al niño para educarle; pero que él pensaba más bien que debía educársele para conocerle. En efecto, el conocimiento del hombre puede y debe realizarse teóricamente, a través de las llamadas ciencias humanas; pero hay otra posibilidad para conocer la condición humana, que es la experiencia dinámica de la relación interpersonal. Entre las relaciones intersubjetivas, pocas se prestan al conocimiento existencial como la relación educativa, según recuerda K. Jaspers. Cuando se goza de una cierta veteranía en el quehacer educativo; cuando el educando no es un discente que se opone dialógicamente al docente,

sino un aprendiz y colega que acompaña al maestro en el reconocimiento y la actualización del saber, entonces la relación educativa comienza a ser una deleitosa fuente para el conocimiento. En tal situación, el educador empieza a cobrar conciencia de que, a través de su enseñanza, está realmente intentando responderse a sí mismo la pregunta que Sócrates espeta a Alcibíades, y desde entonces resuena en el pensamiento occidental: ¿qué es el hombre?

Como el horizonte geográfico, esta pregunta siempre se tiene a la vista, pero nunca se alcanza; siempre permanece distante, aunque nítida e incitante. Nunca se encuentra una respuesta adecuada y definitiva; sólo se logran respuestas parciales y, sobre todo, se concitan nuevos interrogantes que reclaman nuevas y variadas contestaciones. Esta dinámica de la mente no lleva a la desesperanza; por el contrario, empuja adelante al espíritu, que se derrama en novedosos y distintos objetos de atención; el interés intelectual es requerido cada vez más por más concretos y más diversos elementos de estudio, todos ellos referentes de la existencia humana. Entonces, se cumple y se vive operativamente el lema de Terencio, que caracteriza fina y hondamente al verdadero humanista: soy humano, y nada humano me es ajeno.

Desde este conocimiento que se realiza en la *praxis* formativa, el educador abjura de todo especialismo o parcelación del saber, y de cualquier exclusivismo metodológico. Si hay una filosofía y un talante opuestos radicalmente al humanismo, ésta es el positivismo y el cientificismo anejo. Nada más alejado del temple humanístico que la constricción metodológica y epistemológica que, so capa de un pretendido rigor y un objetivismo purista en la ciencia, mutila a ésta en sus más fecundas posibilidades de desarrollo. El humanista, por el contrario, vive insensiblemente el principio aristotélico de la adecuación del método al objeto de estudio. No existe un método al que, en sentido absoluto, pueda proclamarse más válido que otro; el mejor método se define en cada situación, según las exigencias lógicas y ontológicas del objeto. Así, si la pretensión es estudiar el lenguaje desde la dimensión semántica, y con una intención funcional para la práctica educativa, una vez que se define al vocabulario como objeto de investigación, los recursos empírico-analíticos que proporciona la estadística son entonces los mejores, los más eficaces: en suma, los más idóneos. Pero si se quiere escudriñar en los principios operativos que conforman y guían la acción educativa, el método reflexivo-especulativo resulta ser el más conveniente.

Esta convicción configura un talante investigador abierto a toda metodología eficiente, sin previos controles aduaneros que se establecen desde constructos epistemológicos formales. El investigador que realmente se mueve por afán de conocer la verdad, no se complace en la reflexión sobre

el método; simplemente, lo usa. El verdadero estudioso, como va en pos de la verdad, no se regodea en el cumplimiento del protocolo metodológico, supuestamente consensuado por la llamada comunidad científica; sencillamente, lo aplica a su investigación y lo revisa constantemente a luz de los resultados sapienciales. Esto explica la rica variedad de registros, tanto empíricos como especulativos, tanto analíticos como sintéticos, que hay en la investigación del espíritu libre que es propio del humanista clásico, cuyo más conocido prototipo es Leonardo da Vinci.

Las publicaciones de García Hoz, catedrático de Pedagogía Experimental, no pueden encuadrarse exclusivamente en la formalidad pertinente al perfil académico de dicho título; no puede decirse de él que fuera un insigne experimentalista o un influyente metodólogo porque fue mucho más. También cultivó otras dimensiones del saber pedagógico, y no se arredró ante la apertura a diversos métodos. Un ejemplo significativo —en el completo sentido de «ejemplo», es decir, un caso singular que es, además, paradigmático y modélico— es una de sus obras, jugosa y sugerente, aunque frecuentemente olvidada: *Cuestiones de Filosofía de la Educación*, editada por el Instituto de Pedagogía «San José de Calasanz» del C.S.I.C. en 1952, que tuvo en 1962 una segunda edición revisada con el título de *Cuestiones de Filosofía individual y social de la educación*, editada por Rialp.

El mismo año que se publicaba la primera edición de este libro, aparecía también la *Filosofía de la Educación* de A. González Álvarez, editada por la Universidad Nacional de Cuyo, en Mendoza, Argentina, que igualmente tendría una segunda edición revisada en 1963 a cargo de la Editorial Troquel de Buenos Aires. Esta obra, que fue un manual de referencia común para la disciplina durante esos años, se estructura en torno a un mismo núcleo formal y temático: el estudio de la esencia de la educación como accidente del tipo «cualidad» desde la consideración predicamental, y el estudio del proceso educativo desde la aplicación del esquema aristotélico de las cuatro causas. Es el mismo esquema que vertebraba el libro de García Hoz, y sin embargo, hay una notable diferencia entre ambas obras, efecto de la sustancial diferencia entre la posición de ambos autores. Con una nobleza que le honra, González Álvarez, catedrático de Metafísica, justifica en las primeras líneas de su prólogo las razones de tal estudio: «Mi servicio a la metafísica, al que me debo vocacional y profesionalmente, ha debido polarizarse en ocasiones, por imperativo de las circunstancias, hacia los temas educacionales». García Hoz por su parte, también en el primer párrafo de la introducción a su libro, declara con sencilla veracidad su posición inversa: «ya que por mi dedicación a las tareas pedagógicas no puedo desinteresarme de los problemas filosóficos, he escrito unos cuantos trabajos, reunidos en este volumen, que si algún valor tienen, no es el de exponer unas elementales nociones

filosóficas, sino el de utilizarlas en la explicación del hecho educativo, que en esto creo que consiste esencialmente la Filosofía de la Educación.»

Ambos libros realizan, cada uno, dos posibilidades distintas y permanentemente abiertas: una filosofía *teórica* y una filosofía *práctica* de la educación. En la primera se parte de un saber filosófico, virtualmente pedagógico, *a parte post* respecto a la educación; en la segunda se constituye un saber pedagógico, formalmente filosófico-práctico desde la educación. En la filosofía teórica de la educación se contempla el ser de la educación; como una ontología regional, considera y explica las dimensiones metafísicas de la realidad educativa. En la filosofía práctica de la educación se atiende a la acción pedagógica refiriéndola a su finalidad; realiza la tendencia ingénita del saber pedagógico hacia su fundamentación filosófica.

Es una diferencia de posición profesional, de dedicación académica y, en definitiva, de vocación personal. La experiencia docente es el elemento compartido por ambos; pero González Álvarez enfoca su saber filosófico —desvinculado en sí mismo de la tarea pedagógica— hacia la educación, mientras que García Hoz encuentra en el hecho educativo una referencia sustancial, unas nociones seminales del saber pedagógico que reclaman una iluminación filosófica; el primero se acerca a la educación desde fuera, desde la filosofía; el segundo se aúpa a la filosofía desde la pedagogía, que le emplaza a considerar el fin y el deber ser de la educación. No puede extrañar entonces que en la lectura del libro de García Hoz se encuentren ciertos temas peculiares, impropios de la especulación metafísica, pero entrañables al filosofar práctico: la cultura, la persona y el bien común. Así, en el grueso de la obra —ochenta y seis páginas frente a las cuarenta y seis primeras dedicadas al estudio establecido de las causas, siguiendo el mismo planteamiento de González Álvarez— García Hoz se ocupa filosóficamente de cuestiones prácticas como el ejemplo del maestro, la enseñanza, la sencillez como expresión pedagógica de la unidad y la educación y el bien común, títulos de los capítulos correspondientes. Además, en medio de éstos, figura un capítulo de reflexión causal, pero dedicado a una causa ausente en el otro libro: la causa final. Del interés de estos capítulos habla su mismo enunciado: son cuestiones permanentes e imperecederas, más que en la filosofía de la educación, en el propio saber pedagógico.

Cuarenta y cinco años después de su publicación, es evidente que resulta más actual el libro de García Hoz, tanto por su temática como por su tratamiento; pues la misma especulación filosófica de las últimas décadas se ha orientado por derroteros más antropológicos o éticos que metafísicos. Un ejemplo destacado es la conclusión del capítulo sobre la causa final: el fin de la educación es la felicidad. En el momento presente los

estudios de todo tipo sobre la felicidad son cada vez más numerosos; en aquella época, era una propuesta realmente original. La mayor vigencia y asequibilidad de esta obra frente al libro de González Álvarez —excelente por otra parte en su estilo y enfoque propios— no implica una valoración de la mayor o menor genialidad de uno u otro: es un efecto coherente con el planteamiento de cada uno. La filosofía de la educación que se realiza desde una determinada concepción metafísica une su destino a la actualidad de ésta; y no cabe duda que la metafísica aristotélica ha sido atropellada por el dinamismo cultural del siglo. Sin embargo, la reflexión filosófica que demanda el saber pedagógico es una firme constante en cualquier época cultural. Es comprensible entonces, aunque pueda sorprender a primera vista, que se encuentre mayor perennidad en una filosofía educativa emergente de la pedagogía, que en una determinada filosofía que se ocupa ocasionalmente de la educación, como un objeto más entre otros. Ciertamente, García Hoz no realizó una obra filosófica de consideración con ese libro —como si ocurre con el libro de González Álvarez—; pero forja en él una verdadera *miniatura* filosófica, realizada con toda la finura, delicadeza e íntima belleza que sustentan tal tipo de obras, pequeñas en su factura, pero grandes en su resplandor creativo.

Y es lógico también que una tal tarea pueda desempeñarla acertadamente alguien que no es filósofo «profesional», pero sí pedagogo vocacional, como lo fue García Hoz; condición confirmada, tanto por su obra escrita, como por los testimonios de quienes tuvimos la fortuna de conocerle. Como su saber filosófico-educativo germinó al calor de su saber y de su hacer pedagógicos, así también se acendró su humanismo. Víctor García Hoz fue un pedagogo humanista, en este orden: no fue un humanista que desembarcó en la pedagogía, sino un educador que arribó al humanismo desde una vocación pedagógica vivida en plenitud.

VÍCTOR GARCÍA HOZ: UN PEDAGOGO HUMANISTA

por Francisco ALTAREJOS
Universidad de Navarra

En general, la definición o caracterización del conjunto de una obra intelectual es tarea ardua; si se pretende que sea breve, es arriesgada; y si dicha obra es rica en contenido y extensa en su publicación, puede ser gravemente injusta. En el caso de Víctor García Hoz, no obstante, se le puede adjudicar una rúbrica fácilmente, sin peligro de errar y con profunda justicia: fue un pedagogo humanista.

Cabe suponer que su pedagogía —su pensamiento y su práctica educativas— también pueda calificarse consecuentemente de humanista. Pero sostener esta tesis requeriría un amplio y riguroso estudio de su obra, sobre todo para honrar debidamente al mismo García Hoz. Sin embargo, quienes hemos tenido el honor y el privilegio de conocerle personalmente y hemos leído con atención sus escritos, podemos sustentar este juicio sin temor: Víctor García Hoz fue —él, personalmente— un pedagogo humanista.

En primer lugar, la magnitud y diversidad de su obra muestran al hombre como núcleo inequívoco de referencia esencial y éste, además, considerado desde la más radical perspectiva antropológica: la persona. Enfrentándose a uno de los pseudohumanismos del siglo, como es el psicologismo pedagógico, dijo Alain, en sus *Propos sur l'éducation*, que hay quienes piensan que debe conocerse al niño para educarle; pero que él pensaba más bien que debía educársele para conocerle. En efecto, el conocimiento del hombre puede y debe realizarse teóricamente, a través de las llamadas ciencias humanas; pero hay otra posibilidad para conocer la condición humana, que es la experiencia dinámica de la relación interpersonal. Entre las relaciones intersubjetivas, pocas se prestan al conocimiento existencial como la relación educativa,

según recuerda K. Jaspers. Cuando se goza de una cierta veteranía en el quehacer educativo; cuando el educando no es un discente que se opone dialógicamente al docente, sino un aprendiz y colega que acompaña al maestro en el reconocimiento y la actualización del saber, entonces la relación educativa comienza a ser una deleitosa fuente para el conocimiento. En tal situación, el educador empieza a cobrar conciencia de que, a través de su enseñanza, está realmente intentando responderse a sí mismo la pregunta que Sócrates espeta a Alcibíades, y desde entonces resuena en el pensamiento occidental: ¿qué es el hombre?

Como el horizonte geográfico, esta pregunta siempre se tiene a la vista, pero nunca se alcanza; siempre permanece distante, aunque nítida e incitante. Nunca se encuentra una respuesta adecuada y definitiva; sólo se logran respuestas parciales y, sobre todo, se concitan nuevos interrogantes que reclaman nuevas y variadas contestaciones. Esta dinámica de la mente no lleva a la desesperanza; por el contrario, empuja adelante al espíritu, que se derrama en novedosos y distintos objetos de atención; el interés intelectual es requerido cada vez más por más concretos y más diversos elementos de estudio, todos ellos referentes de la existencia humana. Entonces, se cumple y se vive operativamente el lema de Terencio, que caracteriza fina y hondamente al verdadero humanista: soy humano, y nada humano me es ajeno.

Desde este conocimiento que se realiza en la *praxis* formativa, el educador abjura de todo especialismo o parcelación del saber, y de cualquier exclusivismo metodológico. Si hay una filosofía y un talante opuestos radicalmente al humanismo, ésta es el positivismo y el cientificismo anejo. Nada más alejado del temple humanístico que la constricción metodológica y epistemológica que, so capa de un pretendido rigor y un objetivismo purista en la ciencia, mutila a ésta en sus más fecundas posibilidades de desarrollo. El humanista, por el contrario, vive insensiblemente el principio aristotélico de la adecuación del método al objeto de estudio. No existe un método al que, en sentido absoluto, pueda proclamársele más válido que otro; el mejor método se define en cada situación, según las exigencias lógicas y ontológicas del objeto. Así, si la pretensión es estudiar el lenguaje desde la dimensión semántica, y con una intención funcional para la práctica educativa, una vez que se define al vocabulario como objeto de investigación, los recursos empírico-analíticos que proporciona la estadística son entonces los mejores, los más eficaces: en suma, los más idóneos. Pero si se quiere escudriñar en los principios operativos que conforman y

guían la acción educativa, el método reflexivo-especulativo resulta ser el más conveniente.

Esta convicción configura un talante investigador abierto a toda metodología eficiente, sin previos controles aduaneros que se establecen desde constructos epistemológicos formales. El investigador que realmente se mueve por afán de conocer la verdad, no se complace en la reflexión sobre el método; simplemente, lo usa. El verdadero estudioso, como va en pos de la verdad, no se regodea en el cumplimiento del protocolo metodológico, supuestamente consensuado por la llamada comunidad científica; sencillamente, lo aplica a su investigación y lo revisa constantemente a luz de los resultados sapienciales. Esto explica la rica variedad de registros, tanto empíricos como especulativos, tanto analíticos como sintéticos, que hay en la investigación del espíritu libre que es propio del humanista clásico, cuyo más conocido prototipo es Leonardo da Vinci.

Las publicaciones de García Hoz, catedrático de Pedagogía Experimental, no pueden encuadrarse exclusivamente en la formalidad pertinente al perfil académico de dicho título; no puede decirse de él que fuera un insigne experimentalista o un influyente metodólogo porque fue mucho más. También cultivó otras dimensiones del saber pedagógico, y no se arredró ante la apertura a diversos métodos. Un ejemplo significativo —en el completo sentido de «ejemplo», es decir, un caso singular que es, además, paradigmático y modélico— es una de sus obras, jugosa y sugerente, aunque frecuentemente olvidada: *Cuestiones de Filosofía de la Educación*, editada por el Instituto de Pedagogía «San José de Calasanz» del C.S.I.C. en 1952, que tuvo en 1962 una segunda edición revisada con el título de *Cuestiones de Filosofía individual y social de la educación*, editada por Rialp.

El mismo año que se publicaba la primera edición de este libro, aparecía también la *Filosofía de la Educación* de A. González Álvarez, editada por la Universidad Nacional de Cuyo, en Mendoza, Argentina, que igualmente tendría una segunda edición revisada en 1963 a cargo de la Editorial Troquel de Buenos Aires. Esta obra, que fue un manual de referencia común para la disciplina durante esos años, se estructura en torno a un mismo núcleo formal y temático: el estudio de la esencia de la educación como accidente del tipo «cualidad» desde la consideración predicamental, y el estudio del proceso educativo desde la aplicación del esquema aristotélico de las cuatro causas. Es el mismo esquema que vertebra el libro de García Hoz, y sin embargo, hay una notable

diferencia entre ambas obras, efecto de la sustancial diferencia entre la posición de ambos autores. Con una nobleza que le honra, González Álvarez, catedrático de Metafísica, justifica en las primeras líneas de su prólogo las razones de tal estudio: «Mi servicio a la metafísica, al que me debo vocacional y profesionalmente, ha debido polarizarse en ocasiones, por imperativo de las circunstancias, hacia los temas educacionales». García Hoz por su parte, también en el primer párrafo de la introducción a su libro, declara con sencilla veracidad su posición inversa: «ya que por mi dedicación a las tareas pedagógicas no puedo desinteresarme de los problemas filosóficos, he escrito unos cuantos trabajos, reunidos en este volumen, que si algún valor tienen, no es el de exponer unas elementales nociones filosóficas, sino el de utilizarlas en la explicación del hecho educativo, que en esto creo que consiste esencialmente la Filosofía de la Educación.»

Ambos libros realizan, cada uno, dos posibilidades distintas y permanentemente abiertas: una filosofía *teórica* y una filosofía *práctica* de la educación. En la primera se parte de un saber filosófico, virtualmente pedagógico, *a parte post* respecto a la educación; en la segunda se constituye un saber pedagógico, formalmente filosófico-práctico desde la educación. En la filosofía teórica de la educación se contempla el ser de la educación; como una ontología regional, considera y explica las dimensiones metafísicas de la realidad educativa. En la filosofía práctica de la educación se atiende a la acción pedagógica refiriéndola a su finalidad; realiza la tendencia ingénita del saber pedagógico hacia su fundamentación filosófica.

Es una diferencia de posición profesional, de dedicación académica y, en definitiva, de vocación personal. La experiencia docente es el elemento compartido por ambos; pero González Álvarez enfoca su saber filosófico —desvinculado en sí mismo de la tarea pedagógica— hacia la educación, mientras que García Hoz encuentra en el hecho educativo una referencia sustancial, unas nociones seminales del saber pedagógico que reclaman una iluminación filosófica; el primero se acerca a la educación desde fuera, desde la filosofía; el segundo se aúpa a la filosofía desde la pedagogía, que le emplaza a considerar el fin y el deber ser de la educación. No puede extrañar entonces que en la lectura del libro de García Hoz se encuentren ciertos temas peculiares, impropios de la especulación metafísica, pero entrañables al filosofar práctico: la cultura, la persona y el bien común. Así, en el grueso de la obra —ochenta y seis páginas frente a las cuarenta y seis primeras dedicadas al

estudio establecido de las causas, siguiendo el mismo planteamiento de González Álvarez— García Hoz se ocupa filosóficamente de cuestiones prácticas como el ejemplo del maestro, la enseñanza, la sencillez como expresión pedagógica de la unidad y la educación y el bien común, títulos de los capítulos correspondientes. Además, en medio de éstos, figura un capítulo de reflexión causal, pero dedicado a una causa ausente en el otro libro: la causa final. Del interés de estos capítulos habla su mismo enunciado: son cuestiones permanentes e imperecederas, más que en la filosofía de la educación, en el propio saber pedagógico.

Cuarenta y cinco años después de su publicación, es evidente que resulta más actual el libro de García Hoz, tanto por su temática como por su tratamiento; pues la misma especulación filosófica de las últimas décadas se ha orientado por derroteros más antropológicos o éticos que metafísicos. Un ejemplo destacado es la conclusión del capítulo sobre la causa final: el fin de la educación es la felicidad. En el momento presente los estudios de todo tipo sobre la felicidad son cada vez más numerosos; en aquella época, era una propuesta realmente original. La mayor vigencia y asequibilidad de esta obra frente al libro de González Álvarez —excelente por otra parte en su estilo y enfoque propios— no implica una valoración de la mayor o menor genialidad de uno u otro: es un efecto coherente con el planteamiento de cada uno. La filosofía de la educación que se realiza desde una determinada concepción metafísica une su destino a la actualidad de ésta; y no cabe duda que la metafísica aristotélica ha sido atropellada por el dinamismo cultural del siglo. Sin embargo, la reflexión filosófica que demanda el saber pedagógico es una firme constante en cualquier época cultural. Es comprensible entonces, aunque pueda sorprender a primera vista, que se encuentre mayor permanencia en una filosofía educativa emergente de la pedagogía, que en una determinada filosofía que se ocupa ocasionalmente de la educación, como un objeto más entre otros. Ciertamente, García Hoz no realizó una obra filosófica de consideración con ese libro —como si ocurre con el libro de González Álvarez—; pero forja en él una verdadera *miniatura* filosófica, realizada con toda la finura, delicadeza e íntima belleza que sustentan tal tipo de obras, pequeñas en su factura, pero grandes en su resplandor creativo.

Y es lógico también que una tal tarea pueda desempeñarla acertadamente alguien que no es filósofo «profesional», pero sí pedagogo vocacional, como lo fue García Hoz; condición confirmada, tanto por su obra escrita, como por los testimonios de quienes tuvimos la fortuna de conocerle. Como su saber filosófico-educativo germinó al calor de su saber y de su hacer pedagógicos, así también se acendró su humanismo. Víctor García Hoz fue un pedagogo humanista, en este orden: no fue un humanista que desembarcó en la pedagogía, sino un educador que arribó al humanismo desde una vocación pedagógica vivida en plenitud.

ANÁLISIS DEL TRATADO DE EDUCACIÓN PERSONALIZADA. GÉNESIS Y APORTACIONES

por Antonio BERNAL GUERRERO
Universidad de Sevilla

Entre 1988 y 1997 se ha publicado en Madrid, bajo la dirección del recientemente fallecido profesor Víctor García Hoz (1911-1998), el Tratado de Educación Personalizada. Esta magna obra, en torno a los trece millares de páginas, recogidas en treinta y tres volúmenes, constituye muy posiblemente la fuente más relevante en la actualidad para comprender y practicar una cabal personalización educativa. El Tratado de Educación Personalizada, en gran medida, viene a coronar la obra de Víctor García Hoz, uno de los pedagogos más eminentes del siglo XX.

Una vez concluido el Tratado, se hace precisa una valoración ponderada del mismo. En este trabajo acometemos una investigación sobre el origen, preparación y elaboración del Tratado, así como sobre sus aportaciones más fundamentales al campo de la teoría y la práctica educativas.

1. Incardinación del Tratado de Educación Personalizada en la obra de Víctor García Hoz

La obra de Víctor García Hoz es de un gran relieve, posiblemente se trate del mejor observatorio de la Pedagogía española del siglo XX. Estamos ante una obra que ocupa, por su nivel intelectual y por su originalidad, y no sólo por su volumen —aunque sea una de las más vastas del pensamiento pedagógico de nuestro tiempo—, un espacio propio, singular, en la Pedagogía contemporánea (Bernal Guerrero, 1994).

Hay autores en los que no resulta complicado establecer, para

comprender mejor su pensamiento, unas determinadas fases —sin duda artificiales, pero eficaces—, con rasgos o particularidades propias. Tal división en etapas facilita la comprensión de una vida intelectual en la que, a veces, se producen incluso contradicciones esenciales o cambios de rumbo radicales. No es éste el caso que nos ocupa; en la obra de Víctor García Hoz se da un progreso, un avance, un desarrollo perfectivo sin solución de continuidad. No obstante, aunque, como es lógico, puede hablarse de creciente y gradual madurez —plenamente alcanzada en la elaboración de su concepción de la *educación personalizada*—, o sea, de una estructura lineal en su pensamiento, lo cierto es que una visión más profunda de toda su obra nos hace pensar más bien en una *estructura circular de su pensamiento* (Bernal Guerrero, 1997).

Dicha estructura, circular o sistemática, abarca, junto a una permanente apertura —sobre todo en lo referente a los aspectos técnicos de la educación—, una plataforma doctrinal transida de perennidad, que proporciona sentido a toda su obra, independientemente de la dirección que adoptemos para su comprensión y estudio, ya procedamos desde el final hacia el comienzo, o viceversa. Cada contribución, cada elemento de su obra, no se explica cabalmente por sí solo, ni tampoco únicamente en relación con «lo anterior», ni sólo en relación con «lo posterior». La obra de García Hoz acaba explicándose, íntegra y auténticamente, si se la considera como una pieza, en modo alguno equivalente a la mera suma de sus partes múltiples.

Referirnos a una estructura circular del pensamiento de García Hoz no significa negar niveles y situaciones distintos en su obra, sino más bien afirmar que la orientación hacia una Pedagogía de la persona está presente desde sus inicios. En su *Pedagogía de la Lucha Ascética* (1941), en *Sobre el Maestro y la Educación* (1944), en sus *Cuestiones de Filosofía de la Educación* (1952), o en algunos artículos publicados en la **revista española de pedagogía** (García Hoz, 1953, 1953 a), en los que se trata el sentido personal de la educación y el concepto de *programas personales*, ¿no nos apercibimos de que se halla el germen de lo que después será la *educación personalizada*? Si se quiere, faltaba sistematización, pero no orientación; la dirección hacia la noción de *educación personalizada* estaba ahí patente.

Teniendo presente el mencionado carácter circular del pensamiento de Víctor García Hoz, acaso puedan establecerse tres situaciones diferentes en su obra, que vienen a reflejar de algún modo también niveles distintos: *teológica y ética, sistemática y persona-*

lística. Seguidamente espigaremos algunas de las obras más representativas de estos enfoques.

1.1. Enfoque teológico y ético

El enfoque adoptado inicialmente por García Hoz es predominantemente teológico y ético. Su *Pedagogía de la Lucha Ascética* (1941) marca el comienzo de su vida intelectual, y aunque el fin y el núcleo de la obra son netamente pedagógicos, puede considerarse una especie de visión anticipada del último punto de referencia de la educación. El espíritu cristiano que rezuma toda la obra constituye la plataforma doctrinal desde la que García Hoz afrontará, en adelante, el conjunto de los problemas pedagógicos. Desde este momento hay un continuo perfeccionamiento intelectual, una perseverante indagación de la verdad, pero consciente de la existencia de la Verdad revelada. ¿Supone esta orientación adoptada una ciega sumisión, una posición limitadora de las posibilidades del hombre? En modo alguno, más bien viene a significar todo lo contrario: la aceptación consciente del misterio le conduce a una plena apertura a la realidad toda. La educación, en la medida en que es humana, en tanto que se halla relacionada con todos los problemas que la vida plantea a todos y cada uno de los hombres que constituyen la Humanidad, mantiene un vínculo inexorable con la trascendencia.

Este enfoque resulta decisivo en la configuración posterior de toda la obra de García Hoz. Sus reflexiones pedagógicas sobre los más delicados problemas de nuestra época, de orden moral o estrictamente intelectual, se han fundamentado, a la postre, en el concepto cristiano de dignidad humana. Por la hondura y tino de sus recomendaciones y sugerencias, la escuela o la familia cristianas hallan en él un pedagogo de vasta influencia. Como constatación de lo que decimos, piénsese en las siguientes obras de García Hoz: *El Nacimiento de la Intimidad* (1950), *La Tarea Profunda de Educar* (1962), *Familia, Sexo, Droga* (1976), *Alegría en la Tercera Edad* (1985), *La Educación del Estudiante en la Familia* (1990) o *Fuertes en la Edad Avanzada* (1990). ¿Acaso no están todas ellas iluminadas por una apertura a lo sobrenatural?

1.2. Enfoque sistemático.

Continuando una corriente sistematizadora española de la Pedagogía que ya habían iniciado con anterioridad destacadas personalidades como Rufino Blanco, Ramón Ruiz Amado, Juan Zaragüeta o Lorenzo Luzuriaga, puede destacarse una segunda situación in-

telectual en García Hoz marcada por el espíritu sistemático, por el intento de poner algo de orden en el progresivamente complejo mundo de los estudios pedagógicos (Bernal Guerrero, 1994, 25 ss.). Al margen de matizaciones doctrinales, dentro de esta dirección, García Hoz ha alcanzado un nivel de sistematización científica de primer orden en la Pedagogía contemporánea.

Los *Principios de Pedagogía Sistemática* (1960) —objeto de reimpresiones y ediciones sucesivas: 1963, 1966, 1968, 1970, 1972, 1974, 1975, 1978, 1981, 1985, 1987, 1990—, principalmente anticipados en forma de artículos tanto en *Bordón* cuanto en la **revista española de pedagogía**, suponen, sin duda, un jalón definitivo en la obra de García Hoz. En ellos se refleja la madurez del autor como docente e investigador durante un par de decenios. Esta obra presenta su original clasificación del saber pedagógico y ofrece una síntesis de sus contribuciones más relevantes al saber pedagógico.

Sobre el principio de complementariedad descansa su sistematización pedagógica. Los dos clásicos métodos de razonamiento, el analítico y el sintético, sirven de fundamento a su ordenación de la Pedagogía. El propio principio de complementariedad, aplicado a la investigación pedagógica, lleva a considerar la cantidad y la cualidad, la medida y la esencia, como caminos concurrentes y no excluyentes entre sí. De ahí que, junto a obras profundas sobre la condición humana y su educación, García Hoz puede considerarse el más eminente de los pioneros españoles en el campo de la Pedagogía experimental e introductor de los estudios experimentales en la Pedagogía española; bien conocida es su dedicación prolongada y dilatada al análisis experimental del vocabulario, usual y científico (García Hoz, 1977), fundamento empírico de sus ideas en torno al aprendizaje humano y al Sistema de Objetivos Fundamentales de la Educación.

Según García Hoz, podemos admitir la existencia de diferentes niveles de teorización y de distintos métodos de investigación, pero la educación, a fin de cuentas, reclama para su estudio la unidad del conocimiento pedagógico. La interrelación entre teoría y práctica, el permanente esfuerzo por evitar la ruptura entre pensamiento y acción, es una constante en la obra de García Hoz, que nos invita a pensar en la educación como una compleja trama en la que intervienen no pocos factores, pero que no nos debe impulsar, pese a su complicación, a menudo rayana en una suerte de dédalo interminable, a la busca de reduccionismos cualesquiera, que terminan por mutilar el sentido auténtico de la educación.

Hallamos, pues, un vigoroso esfuerzo sistematizador en la obra de García Hoz, alentado por su convicción en la posibilidad de aplicar el principio de complementariedad al saber pedagógico. Pero todos sus escritos se encuentran infundidos del reconocimiento de la insuficiencia del conocimiento común y del conocimiento científico de la educación; el proceso pedagógico alcanza su culminación en la salvación del hombre en el hombre. Esta honda perspectiva arroja luz sobre su visión pedagógica de la persona humana.

1.3. *Enfoque personalístico.*

La perspectiva personalística en la obra de García Hoz se reconoce explícitamente a raíz de la publicación de su proverbial *Educación Personalizada* (García Hoz, 1970). Realmente, el concepto y la realización de la *educación personalizada* constituye un punto de inflexión en el conjunto de la obra de García Hoz. No pretendemos asegurar que su concepción pedagógica de la persona emergiera repentinamente —más arriba, hemos puesto de relieve que el germen de lo que será más tarde la *educación personalizada* ya está presente en sus primeros trabajos—, pero sí puede afirmarse que en la etapa biográfica que se inicia a finales de los años sesenta es cuando García Hoz había logrado una sistematización adecuada. Efectivamente, la idea de *educación personalizada* fue madurándose en los años sesenta (García Hoz, 1967), aunque podemos encontrar resonancias mucho antes; ahora bien, es a raíz de la publicación de la primera edición de la *Educación Personalizada* (las ediciones posteriores datan de 1972, 1977, 1981, 1985, 1986, 1988) cuando se impulsa y propaga dentro y fuera de nuestras fronteras la sistematización teórica de la personalización educativa.

Desde sus primeros escritos, en la obra de García Hoz hay un avance, muy probablemente no propuesto ni previamente fijado, tal vez intuitivo, hacia un sistema educativo unitario fundamentado en la persona humana. Todas las obras posteriores a la *Educación Personalizada* están redactadas desde la plena asunción de su concepción personalística de la educación (García Hoz, 1982; 1982 a; 1987).

Cuando García Hoz (1970) habla de *educación personalizada* quiere referirse a una noción pedagógica apoyada en el concepto de *persona* (Bernal Guerrero, 1991-92). Se quiere enfatizar la idea de que el proceso de personalización da sentido a la actividad educativa; la complejidad de la persona, de la realidad personal que cada ser humano es, reclama que toda ella sea objeto de

preocupación y estímulo. No tiene sentido alguno entablar un discurso pedagógico personalista sobre la escuela de masas o sobre el alumno «medio», en ambos supuestos se relega al olvido la propia personalización para pasar a primer plano lo numérico, lo cuantitativo o simplemente abstracto. El «alumno medio» o el «grupo homogéneo» no son más que supersticiones educativas. La educación se realiza en cada persona conforme a sus peculiares características; y la razón de la *educación personalizada* es precisamente atender a las diferencias personales en el desarrollo, dentro de una estimulación educativa común.

En tanto que el cuidado, la atención y la consideración del sujeto no se presenten como opuestos, adversos y antagónicos a las exigencias de la sociedad, puede hablarse con propiedad de *educación personalizada*: una educación en la que la ayuda al individuo se aprecia como vía de fortalecimiento personal que hace a la persona más eficaz para la vida social. En este sentido, el más profundo alcance de la *educación personalizada* es entender al educando no como mero individuo, sino como *persona*, con elementos comunes de humanidad y con rasgos diferenciales y únicos.

Animada por un espíritu abierto que la hace fundarse, antes que en la oposición y en la disyuntiva, en la diferencia y en la complementariedad, en la *educación personalizada* se considera esencial fomentar los hábitos relativos a la capacidad reflexiva y a la formación del criterio propio (Bernal Guerrero, 1997 a), para no reducir la educación a sus manifestaciones externas. El talante abierto que rezuma la idea de personalización educativa exige una cierta finura espiritual para no dejarse arrastrar por ideologías dominantes que tienden a mitificar realidades valiosas, pero que son complementarias de otras que encierran valores que quieren destruirse.

Integrando la tradición filosófica occidental y la experiencia científica en torno a la persona, desde el ámbito de la *educación personalizada* se profundiza en el concepto mismo de educación y en los métodos de aprendizaje desde el ángulo de las posibilidades de cada persona, en el necesario marco de la dignidad humana. La *educación personalizada* es una concepción pedagógica fundada en el concepto de *persona*, que presenta unas exigencias prácticas concretas. Sin negar la idea genérica de educación como cambio en la capacidad y forma de obrar del hombre, la *educación personalizada* especifica su significación delimitando las propiedades que necesariamente se coligen de considerar a la persona como

sujeto real de la educación; la personalización educativa propugna la idea de una formación completa de la persona, en la que no basta con el dominio eficaz de los aprendizajes, sino que aspira a descubrir el sentido mismo de todo aquello que se aprende, haciéndose efectiva la participación y la solidaridad, como exigencias de la persona misma.

2. *Ideación del Tratado de Educación Personalizada*

Prácticamente dos decenios después de haber acuñado García Hoz la expresión *educación personalizada*, se ideó la realización del Tratado de Educación Personalizada. La ideación o concepción del Tratado partió del propio García Hoz, como ha manifestado uno de los miembros de la Comisión Coordinadora del mismo y uno de sus más importantes autores (Pérez Juste, 1997); luego, como es natural, todas las ideas concretas se contrastaron y debatieron entre los miembros de la Comisión. Pero, ¿qué se proponía García Hoz con semejante proyecto?, ¿por qué publicar una obra de tal magnitud?

Como una opción pedagógica medida, equilibrada y renovadora de la escuela y del proceso educativo en general, surgió en los años sesenta la *educación personalizada*. En la mente de su autor más representativo se hallaba la idea de que fuese una concepción estimuladora para la acción educativa real (García Hoz, 1970). El sentido del quehacer educativo radica en la capacidad de impulsar el proceso de personalización, mediante el que cada ser humano despliega sus potencialidades y se manifiesta como el ser personal que es. Personalización supone que las actividades adquieran sentido para quien las realiza y también el esfuerzo que implican. Originariamente, la *educación personalizada* se distanciaba tanto del influjo negativo de las escuelas tradicionales que exigían mucho esfuerzo carente de significado y de experiencia personal, como del artificio de ciertas escuelas progresistas que invocaban a la experiencia del sujeto, omitiendo conscientemente toda referencia al esfuerzo humano.

Ante la posibilidad de una racionalización científica y técnica de la educación, que acabe por determinar desde fuera de la persona toda su conducta, o la eventualidad de una permisividad absoluta, en la que la persona termine por no encontrar vínculo alguno de carácter natural, social o sobrenatural, la *educación personalizada* se abrió paso como una nueva formación humana que, considerando los elementos técnicos que intervienen en la

educación, procura atender a las necesidades y posibilidades espirituales y profundas de la persona.

En un clima de revisión de la acción educativa, como también de no pocas cuestiones individuales y sociales, desde la concepción pedagógica de la *educación personalizada* se examinaron problemas como el de los programas escolares, afirmándose la necesidad de establecer «programas personales» en la escuela, junto a los tradicionales y realistas, o el de la taxonomía de objetivos de la educación, como instrumento eficaz para la enseñanza y la evaluación. Pero el espíritu crítico no se centró exclusivamente en la práctica educativa, también giró alrededor de los fundamentos del propio proceso educativo; desde un ángulo personalístico, se profundizó en el sentido personal de la educación y se sugirió el personalismo pedagógico como síntesis superadora de todo reduccionismo humanístico o pragmático. Considerando a la persona como sujeto real de la educación, la expresión *educación personalizada* venía a especificar el significado de la educación determinando las propiedades derivadas de ubicar a la persona en el terreno pedagógico.

Considerando a la persona humana como sujeto de atribución del proceso y resultado educativos, esto es, como principio consistente de actividad, intencional, creativo y unificador, puesto de manifiesto por su conciencia y libertad en las notas de *singularidad*, *autonomía* y *apertura*, se establecieron los principios fundamentales o bases doctrinales y las principales exigencias técnicas de la *educación personalizada* (García Hoz, 1970). Tomando como eje la libertad y la responsabilidad de la persona, se formularon principios metódicos de organización y acción educativas que buscaban una formación integral de la persona humana, más allá de una mera «instrucción personalizada» al estilo de la planteada, por ejemplo, en el Plan Keller (1968), sistema pedagógico que se inició en los Estados Unidos de Norteamérica por la misma época en que García Hoz propuso su concepción de la *educación personalizada*. Por eso, se insistió no sólo en la diferenciación de la enseñanza, en la agrupación flexible de los escolares, en el diagnóstico de cada escolar, en la evaluación y promoción continuas, en la programación detallada..., sino también en la orientación como vía de articulación con los factores humanos operantes en toda situación educativa y en la participación de todos los elementos constituyentes de la comunidad educativa en la marcha de la educación. No en vano, afirmaba García Hoz (1967, 11) que la *educación personalizada* es resultado de la convergencia de varias preocupaciones principales: «la eficacia de la enseñanza, la democratización de la

sociedad y de las instituciones escolares y la especial atención a la dignidad humana».

Poco a poco, la idea de la *educación personalizada* se ha ido extendiendo por el mundo occidental. Pero en esa difusión no siempre se ha acertado a ver su verdadera significación, siendo frecuentes las interpretaciones parciales, las más habituales de todas ellas referentes a la «educación individualizada» o «enseñanza individualizada»; a última hora, se ha dado la tendencia a confundir la *educación personalizada* con un método de enseñanza, muy probablemente innovador e interesante, pero método al fin.

Quizás pueda achacarse al movimiento español de la *educación personalizada* una excesiva inclinación inicial por la eficacia de la enseñanza, que pudo contribuir a cierto confusionismo respecto de su cabal sentido. Tal vez el peso de esta inclinación inicial de la *educación personalizada* hacia la eficacia se viera reforzado por el carácter que había adquirido la investigación científica de la educación llevada a cabo durante muchos años en el Instituto de Pedagogía «San José de Calasanz» del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, especialmente liderada por García Hoz (1989); incluso en la *Educación Personalizada* (García Hoz, 1970) aparecían abundantes significaciones de carácter técnico, aunque en la obra se formulara inicialmente la noción de persona humana sobre la que descansa la personalización educativa.

Había, pues, la necesidad de precisar el concepto de *educación personalizada*, tratando de mostrar claramente que no se trata de método alguno, sino de una concepción pedagógica con exigencias prácticas de- terminadas.

También ha sido muy común la idea de vincular la *educación personalizada* al personalismo filosófico contemporáneo. Esta idea no es desacertada si se piensa en los conceptos de personalización educativa que han desarrollado una buena parte de autores europeos, especialmente franceses e italianos (Galino et al., 1991); porque en lo referente a los Estados Unidos, el personalismo filosófico de Bowne o de Brightman poco ha tenido que ver con las concreciones pedagógicas denominadas individualizadas o personalizadas, preocupadas eminentemente por la eficacia en el desarrollo de aptitudes individuales, principalmente técnicas (Ibid., 91 ss.). Entre las corrientes personalistas francesas, bien conocida es la propugnada por Pierre Faure (1979), del Instituto Católico de París; la obra de Faure presenta una práctica educativa centrada en la persona, con fundamentos filosóficos y teológicos, adonde se

aprecia la huella del personalismo de Mounier. En el contexto italiano, el personalismo pedagógico se ha distinguido por su marcado acento filosófico, con influencias de Mounier y de Maritain, así como particularmente de Luigi Stefanini (Rigobello, 1978). La pedagogía personalista italiana ha tendido a mantenerse en el ámbito especulativo sin preocuparse particularmente por la realización práctica de la educación, autocontemplándose más bien como conciencia crítica del discurso pedagógico, enfatizando el derecho de la persona, así como su dignidad y libertad.

En el concepto y realización de la *educación personalizada* que encontramos en García Hoz no puede mantenerse la idea de que nos encontramos ante un movimiento educativo anejo a algún personalismo filosófico del siglo XX. Más bien, la noción de persona humana que fundamenta la *educación personalizada* se remonta a la tradición del pensamiento occidental en torno a la persona, junto a las investigaciones y estudios sobre la vida y la personalidad humanas (Palacios et al., 1989). Con todo, parecía preciso fundamentar críticamente las fuentes doctrinales de la educación personalizada, en orden a disipar el extendido error de considerarla un anexo del personalismo filosófico.

Por otra parte, el propio dinamismo de los estudios, investigaciones y experiencias educativas que se habían venido realizando en torno a la *educación personalizada*, había ido generando a su vez no pocas cuestiones que reclamaban especial atención. Mostrar la *educación personalizada* en su entera complejidad, con el objeto de poseer alguna garantía de que el proceso de perfeccionamiento de cada hombre no sufra mutilaciones que conllevarían el vacío o la inutilidad de algunas de las posibilidades de ensanchar la personalidad humana, avanzada la década de los años ochenta, se había convertido en algo necesario.

En fin, la complejidad del concepto de *educación personalizada*, que por fundarse en el concepto de persona hace referencia a una totalidad, así como la gran dificultad de analizar el contenido y real alcance de la personalización educativa, en la que, a la postre, cada ser humano debe cumplir la encomienda recibida de construir su propia vida, suscitaban la necesidad de poder ofrecer un estudio completo de sus fundamentos doctrinales y de sus aplicaciones a las distintas situaciones particulares de la educación. Precisamente, en una época nueva en la que se están planteando sustanciales cambios en la sociedad, adonde la educación se ve amenazada por reduccionismos de diferente signo, en los que desaparece o resulta inoperante la formación completa de la perso-

na humana. En medio de una situación donde, junto a un espectacular desarrollo técnico, hay una notable desorientación del pensamiento, un no saber a qué atenerse con certeza en el ámbito de las ideas y de las actitudes, la publicación del Tratado de Educación Personalizada vendría a ser un singular testimonio de la vital recapitulación en el pensamiento y en la práctica de una Pedagogía de la persona, a las puertas del siglo XXI.

3. *Elaboración del Tratado de Educación Personalizada*

Si se piensa en el concepto de *tratado* como conclusión de una materia, después de haberse examinado, cotejado y hablado sobre ella, hubiese sido sin duda pretencioso emplear tal término para denominar la gran obra sobre *educación personalizada* dirigida por Víctor García Hoz. En torno a la personalización educativa cabe articular un buen número de problemas para los que aún no se han encontrado soluciones, así como quedan bastantes ideas por explicar. Obviamente, hoy sabemos más sobre las cuestiones implicadas en una cabal *Pedagogía de la persona* que hace unos años, ¡no digamos unas décadas!; se ha avanzado muy notablemente en el propósito de fijar el sentido, alcance y orientaciones prácticas de una *educación personalizada*, pero la noble aspiración a que cada persona aprenda a pensar y aprenda a vivir, no cesa de interperlar nuestra conciencia, presentando dudas, abriendo curiosidades, suscitando problemas y abriendo nuevas posibilidades para investigaciones inéditas. Con estas afirmaciones pretendemos indicar que el Tratado de Educación Personalizada ni es una obra definitiva ni tampoco conclusiva. Por esta razón, el uso del término *tratado* responde más bien a la idea de discurso sobre una materia determinada. Realmente, el Tratado de Educación Personalizada es una monumental obra escrita en la que se plantea un discurso pedagógico apoyado en el concepto de persona humana, donde se procura mostrar la diversidad y complejidad de la personalización educativa, sugiriendo ideas y teorías para la práctica de la educación, pero también exponiendo problemas, unas veces solucionados y en otras ocasiones manifestando su falta de solución. A la luz de una sólida fundamentación antropológica y del espíritu abierto implicado en el principio de complementariedad —proyectado tanto en la investigación y las ideas pedagógicas, cuanto en los procesos educativos mismos—, el Tratado de Educación Personalizada no es sólo epítome de la sabiduría y experiencia pedagógica que se ha podido acumular hasta nuestros días, sino también, y

esto es decisivo, venero y estímulo para futuros estudios e investigaciones que puedan corroborar, ampliar o replicar las ideas y orientaciones en él expresadas.

Cuando se planeaba la redacción del Tratado, había razones para no caer precisamente en un fácil triunfalismo: su complejidad y magnanimidad. Ningún problema pedagógico de verdadero interés debía quedar fuera del Tratado; aspirándose, así, a que el

conocimiento y aplicación de todas las cuestiones pedagógicas pudieran prestar un eficaz servicio a los profesionales de la educación, a los padres y, en general, a todos aquellos que realizan una labor docente o se sienten atraídos por los temas educativos.
--

Una Comisión Coordinadora compuesta por siete personas, dirigida por Víctor García Hoz, se encargó de la compleja ordenación de la obra de 212 autores. La Comisión Coordinadora del Tratado ha contado, junto a la dirección de García Hoz, con los siguientes miembros: Rogelio Medina Rubio (Catedrático de la U.N.E.D.), Ramón Pérez Juste (Catedrático de la U.N.E.D.), Eduardo Soler Fierrez (Inspector Central de Educación), Isabel Losada Baltuille (Profesora Universitaria), José Luis Martos Navarro (Directivo Escolar y Licenciado en Derecho) y Dolores Rodríguez Fraile (Psicóloga y Documentalista). La idea de relacionar constantemente la teoría con la práctica educativas ilumina la composición misma de la Comisión Coordinadora del Tratado, adonde junto a insignes profesores universitarios, quizás más alejados de la práctica diaria en los centros no universitarios, hallamos personas ligadas directamente a la práctica cotidiana de la realidad de las aulas y de los centros docentes.
--

Treinta y tres volúmenes constituyen el Tratado de Educación Personalizada, alcanzando 12.774 páginas escritas (en la Bibliografía pueden consultarse las referencias completas de los 33 volúmenes del Tratado). Por su intensidad y extensión, estamos ante una de las obras pedagógicas más importantes del siglo XX. El Tratado de Educación Personalizada refleja un formidable esfuerzo de síntesis de las ideas pedagógicas vigentes exigidas por la educación, cuya culminación únicamente se logra en la completa formación de cada persona. La concreción de los contenidos principales para fijar la idea de *educación personalizada* y mostrar ésta en su entera complejidad ha precisado casi trece millares de páginas y una década de trabajos sin descanso. En efecto, entre 1988, fecha en la que aparece *La Práctica de la Educación Personalizada* (Gar-

cía Hoz, 1988), volumen que abrió paso a las demás publicaciones del Tratado, y 1997, fecha en la que se publica el *Glosario de Educación Personalizada* (García Hoz et al., 1997), obra con la que se cierra el Tratado, transcurren diez años de ininterrumpida labor, en la que brilla con luz propia la sabia dirección de Víctor García Hoz. En el Cuadro 1 mostramos el orden cronológico de la publicación de los distintos volúmenes del Tratado, que no se corresponde con la ordenación presentada en el conjunto del plan de la obra (cfr. Bibliografía). Sin olvidarnos de la interrelación que caracteriza al Tratado, cada uno de los volúmenes puede ser utilizado con independencia de los demás, posibilitando de este modo una diversidad de perspectivas en cada ámbito o materia de estudio. El Tratado difunde los fundamentos doctrinales y la proyección práctica de una sistematización pedagógica fundamentada en el ejercicio de la libertad responsable.

CUADRO 1
ORDEN CRONOLÓGICO DE LA APARICIÓN DE LOS
VOLÚMENES DEL TRATADO DE EDUCACIÓN PERSONALIZADA (1988-1997)

Años	Volúmenes	Años	Volúmenes
1988	6	1993	1, 10, 11, 13, 17
1989	2, 9	1994	5, 14, 20, 30
1990	7, 12, 15	1995	3, 23, 31
1991	4, 8, 21, 26, 28, 29, 32	1996	16, 18, 19, 25, 27, 32
1992	22, 24	1997	33

La redacción del Tratado ha descansado, primordialmente, junto a los trabajos determinantes de Víctor García Hoz, en varios núcleos de profesores universitarios interesados en la conceptualización de la *educación personalizada* y en su proyección práctica (en el Cuadro 2 puede observarse la relación de los principales autores del Tratado; se han incluido todos los miembros de la Comisión Coordinadora del Tratado, los Colaboradores Permanentes y también aquellos autores más destacados por el número de colaboraciones realizadas o por la extensión de su participación en algún

volumen). Pero una obra de la magnitud del Tratado de Educación Personalizada no se hubiese podido realizar sin las valiosas aportaciones de muchos más profesores universitarios —piénsese, por ejemplo, en que hay profesores de mas de treinta Universidades de todo el mundo—, de profesores de otros niveles educativos y de otros profesionales del sistema educativo, hasta superar la cifra de doscientos diez autores, nacionales y extranjeros. La constancia, el tesón, la generosidad y la capacidad de entusiasmo de todos cuantos han estado implicados en la elaboración del Tratado, han mitigado dificultades y favorecido el feliz desarrollo de una obra tan voluminosa, que viene a engrosar singularmente la producción bibliográfica pedagógica existente.

CUADRO 2
PRINCIPALES AUTORES DEL TRATADO DE EDUCACIÓN PERSONALIZADA

Autores	Volúmenes en los que ha participado
García Hoz, Víctor (Director) * sen- lúmenes, lúmenes 3, 5, 8, 25, 27, 30, 31, 32 y 33.	1 y 6 (redacciones exclusivas), Pre- tación de cada uno de los vo- participación en los vo- 10, 11, 18, 20,
Alcázar Cano, José Antonio **	8, 20 y 33
Barrio Maestre, José María **	5 y 33
Bernal Guerrero, Antonio **	3, 5, 11, 16, 31, 32 y 33
Círculo de Educación Personalizada	4, 8, 10, 11, 16, 21 y 27
Forment Giral, Eudaldo **	2, 26, 27 y 33
Galino Carrillo, Ángeles	4
Husén, Torsten	5, 27 y 31
Losada Baltuille, Isabel *	11, 32 y 33
Martínez Sánchez, Amparo **	10, 32 y 33
Martos Navarro, José Luis *	8, 20 y 33
Medina Rubio, Rogelio *	2, 7, 20, 27, 30 y 33

Pérez Juste, Ramón *	5, 9, 10, 11, 27, 32 y 33
Polaino-Lorente, Aquilino	29
Quintana Cabanas, José María	2, 7 y 28
Rodríguez Fraile, Dolores *	22 y 33
Ruiz Corbella, Marta	18, 27 y 32
Soler Fierrez, Eduardo *	10, 12, 32 y 33

* Miembro de la Comisión Coordinadora

** Colaborador Permanente

Por otra parte, la elaboración del Tratado ha contado con la ayuda de diversos centros educativos particularmente interesados en la realización de la *educación personalizada*; gracias a ellos se ha tenido la posibilidad de contrastar prácticamente las ideas formuladas al fundamentar doctrinalmente el sentido y propósitos de la personalización educativa. En este sentido, hay que resaltar el papel de Fomento de Centros de Enseñanza, una institución escolar privada de sólida inspiración cristiana —en la que Víctor García Hoz colaboró desde sus inicios, articulándola desde el ángulo pedagógico—, fundada en 1963 por un grupo de padres, profesionales y educadores, que aspiraban a poder ofrecer a la sociedad una educación de calidad, atendiendo explícitamente a la libertad responsable, personal (Javaloyes, 1997). El apoyo institucional de Fomento de Centros de Enseñanza ha sido de gran valor para la elaboración del Tratado, no sólo por las aportaciones derivadas de la aplicación de la *educación personalizada* en los diversos niveles de enseñanza (obsérvese que a cargo del Círculo de Educación Personalizada —cfr. Cuadro 2— aparecen siete trabajos publicados en el Tratado; dicho Círculo, liderado por García Hoz, ha contado en todo momento con el decisivo apoyo de Fomento de Centros de Enseñanza), sino también por facilitar los trabajos para la ordenación y publicación de los múltiples originales que conforman el Tratado.

4. Contribuciones del Tratado al ámbito pedagógico

Para destacar las aportaciones fundamentales del Tratado de Educación Personalizada al ámbito pedagógico, puede resultar útil la distinción entre aquellas contribuciones de orden eminentemen-

te teórico, destinadas a los fundamentos de la *educación personalizada*, a su entronque científico y filosófico, y las aportaciones que tienen un carácter sustancialmente aplicativo, dirigidas a la mejora de la práctica de la educación. Esta diferenciación es la que se sigue a continuación.

4.1. *Personalizar la educación y con la educación. Los conceptos de «persona» y «educación personalizada».*

Del Tratado de Educación Personalizada dirigido por Víctor García Hoz se desprende una fundamental propuesta pedagógica: personificar la educación, intentar formar personas con criterios claros, atendiendo a la adquisición y ordenación de conocimientos, al desarrollo de aptitudes y a la promoción de valores. Este permanente empeño que es la educación, encuentra en la alegría posible el indicador universal de que la actividad y la convivencia se desarrollan de acuerdo a las exigencias de la dignidad humana. Esta propuesta pedagógica encierra dos dimensiones: por un lado, se trata de saber adaptar el proceso educativo a las cualidades y exigencias individuales y sociales de cada educando (*personalizar la educación*); y por otro, se procura estimular la capacidad personal del sujeto para enseñarle a pensar y a vivir, ayudándole a formular su proyecto personal de vida y a que pueda realizarlo (*personalizar con la educación*).

Por de pronto, nos encontramos ante la necesidad de intentar esclarecer el concepto de *persona*, fundamento de la noción de *educación personalizada*. La definición de persona humana es una ardua tarea, puesto que el nombre «persona» tiene un estatuto lógico-gramatical único; la persona, de modo diferente a los demás nombres, no significa primeramente la naturaleza humana, sino que nombra directamente lo *individual*, lo propio y singular de cada hombre. Decir *persona* es aludir al *ser personal propio* de cada hombre; la persona no es algo, sino alguien. El principio personificador, el que es la raíz y origen de todas las perfecciones de la persona, es su propio ser (Palacios et al., 1989; Forment et al., 1991). La persona es una realidad *subsistente, unitaria y total*. A la idea de hombre, el concepto de *persona* agrega estas cualidades: «principio consistente de actividad, intencional, creativo y unificador; dignidad moral: conciencia y libertad; singularidad en el modo de realizar la aspiración a la felicidad absoluta y a la alegría posible; carácter relacional y apertura interactiva al mundo; autonomía para elegir entre distintas posibilidades, dirigir la propia vida y construir su peculiar personalidad, formulando y realizando un proyecto personal de vida fecunda en todos sus ámbitos» (Gar-

cía Hoz, 1993, 41). Las notas constitutivas de la persona, de donde surgen las exigencias de la *educación personalizada*, pueden sintetizarse en la *singularidad*, la *autonomía*, la *apertura* y la *unidad* (García Hoz et al., 1997).

Principio común de actividad es la persona, sujeto primero que obra, principio anterior común a todas las facultades o funciones y acciones del ser humano. Aunque pueda considerarse desde muy diferentes ángulos, al hacer referencia a la persona, la educación ha de ser una. Insistir en los rasgos de «unidad», «totalidad» y «subsistencia» es tanto como remontarnos a los orígenes de la reflexión en torno a la persona (principalmente a Boecio y Tomás de Aquino). Pero la tradición filosófica occidental se ha visto notoriamente enriquecida con la vigorosa reflexión sobre la persona, propia del siglo XX, y con una multitud de investigaciones y estudios psicológicos y pedagógicos contemporáneos que la *educación personalizada* ha sabido incorporar. En la medida en que la filosofía personalista contemporánea se ha fundamentado en una concepción cristiana del ser humano, afirmando la primacía de la persona humana sobre los mecanismos colectivos y sobre las necesidades materiales que sustentan su desarrollo, ha contribuido valiosamente a la formulación de la *educación personalizada*. Por otra parte, el concepto de *personalidad* ha pasado a ser fundamental en la *educación personalizada*, dado que la forma significada por el término *persona* es la *personalidad*, el modo de ser, la concreción de lo íntimo, el carácter operativo de la persona (García Hoz et al., 1997, 215). En cualquier caso, el Tratado pone de relieve paladinamente que la *educación personalizada* no puede considerarse, bajo ningún pretexto, un apéndice del personalismo filosófico del siglo XX; he aquí una clarificación teórica de primer orden para poder comprender el significado de la *educación personalizada*.

El ser personal del hombre presenta una significación especial en la educación. La persona imprime en la vida humana, y en la educación, una manera de ser singular y trascendente, al igual que un modo de obrar consciente, libre y satisfactorio. El carácter unitario de la persona y de su actuar exige una educación también unitaria, que corresponda a esa unidad personal; la educación logra su sentido personal no por la consideración aislada de un acto u otro, sino por la comprensión de cualquiera de ellos dentro de la particular actividad total de la persona. La *educación personalizada* se distingue por ser capaz de dar un sentido unitario a todos los posibles aspectos de la vida humana. Mediante la educa-

ción personalizada se impulsa el proceso de *personalización*, por el que se actualizan las potencialidades personales; la *personalización* viene a ser el proceso por el cual se manifiesta la personalidad, la manera de hacer para llegar al modo de ser.

Sin negar la idea genérica de educación como cambio (proceso y resultado) en la capacidad y modo de obrar del hombre, la *educación personalizada* especifica su significación determinando las propiedades que se derivan necesariamente de considerar a la persona como sujeto real de la educación. De aquí se deducen algunas consecuencias principales: considerar la plenitud personal como fin de la educación, tomar las disposiciones personales como su fundamento real y utilizar la actividad personal consciente y libre como medio educativo universal. Por eso, una definición que pueda expresar la esencia de la *educación personalizada* es: «perfeccionamiento intencional de la persona humana mediante la convivencia cordial y la actividad bien realizada» (García Hoz, 1993, 43). En esta definición se encierran el fin, los fundamentos y medios de la *educación personalizada*. Tal vez convenga insistir en la inclusión del término «convivencia»; que la capacidad de convivir sea una exigencia de la personalización educativa revela que el carácter específico de la *educación personalizada* viene dado por la atención al sujeto y a su vida en sociedad, o sea, por la *vida personal*, hecha de interioridad y trascendencia. Aquí se refleja la importancia que tienen para la *educación personalizada* tanto la participación como la solidaridad, manifestaciones propias de la persona humana. Esto no hace sino indicar que la *educación personalizada* apunta más allá de una mera individualización, atendiendo a la formación completa de la conciencia; se nos presenta, a fin de cuentas, la *educación personalizada* como una forma de educación superadora de la antinomia entre individualización y socialización. Parece que el Tratado despeja definitivamente la tradicional confusión entre educación individualizada y personalizada.

Entendiendo que la persona es principio consistente de actividad, que posee conciencia y libertad, y se distingue por su singular modo de realizar la aspiración universal a la felicidad, por su carácter relacional y apertura interactiva al mundo y por su autonomía para elegir entre diferentes posibilidades, dirigiendo su existencia y construyendo su propia personalidad, la *educación personalizada* podría sintetizarse en la capacitación real para formular el propio proyecto personal de vida y realizarlo, sin faltar a las exigencias de la dignidad moral. Otras definiciones también

particulares de la *educación personalizada* podrían ser (García Hoz, 1993, 44): perfeccionamiento de cada persona mediante la adquisición de conocimientos, el desarrollo de aptitudes y la promoción de valores; perfeccionamiento de la persona en su singularidad, dignidad y trascendencia; preparación para la vida interior y para la vida de actividad y relación en todos los ámbitos de la existencia; capacitación para descubrir y participar en la alegría de vivir surgida de la Obra Bien Hecha y de la solidaridad bien vivida; preparación para la participación solidaria y eficaz en la mejora de la comunidad humana, mediante el trabajo y la participación social; o una forma de vida que prepara para vivir mejor. Hay que tener presente que cada una de estas definiciones particulares se refieren a la misma realidad, por lo cual ahondando en cada una de ellas pueden establecerse relaciones con todas las demás.

Sin dejar de tener presente la común naturaleza humana, la *educación personalizada* pretende servir a la *persona*, única e irrepetible, pero miembro de la comunidad. No se trata, en modo alguno, de un mero «método» de enseñanza o educación particularmente preocupado por un eficaz aprendizaje intelectual y técnico, como ha sido corriente interpretación en determinados métodos de instrucción individualizada, sino que, más bien, se trata de un sistema orgánico y coherente (García Hoz, 1988, 1993), de un modo de ver la educación mediante la realidad más profunda del hombre: su condición de persona humana.

4.2. *El principio de la diferencia y la complementariedad. Fundamento de la «educación personalizada».*

Al tratar de abarcar todas las manifestaciones de la realidad para incorporarlas a la vida y al proceso educativo, la *educación personalizada* puede considerarse una educación abierta o integradora. Este talante de apertura que anima a la *educación personalizada* se funda, antes que en la oposición y la disyuntiva, en la *diferencia* y la *complementariedad* (García Hoz, 1993, 23 ss.). Fuera de todo reduccionismo, que absolutiza una verdad parcial, la *educación personalizada* se apoya en el *principio de la diferencia y la complementariedad*. Este carácter integrador supone la comprensión de las relaciones de distinción y complementariedad entre conceptos, ideas y situaciones; la diferencia y la complementariedad caracterizan a la personalización educativa y concomitantemente constituyen una actitud necesaria para ser entendida en toda su profundidad.

Bien considerado, no tiene sentido contraponer la ley a la li-

bertad, el orden a la espontaneidad, la creatividad a la capacidad receptiva, tratando de rechazar unos aspectos de la realidad para terminar por absolutizar otros. Una Pedagogía de la persona trata de armonizar realidades aparentemente opuestas: la razón y la fantasía, el trabajo y el juego, la vida interior y la exterior, lo visible y el misterio: «Si ha de comprender la realidad, el hombre necesita una actitud abierta para ser capaz de armonizar las cosas aparentemente más opuestas» (García Hoz, 1993, 24). Fruto de una visión superficial de la vida y de la persona, la educación se reduce únicamente a las manifestaciones externas del proceso, ignorando la actividad interior, reflexiva y valorativa, esencial en la *educación personalizada*. El carácter abierto de la personalización educativa supone alejarse de cualquier reduccionismo originado de una visión parcial de la educación, pero sobre todo de quienes limitan el ser humano a una simple recepción y reacción de factores externos. Los reduccionismos positivista y sociocrítico acaban por concebir a la persona como resultado de factores biológicos y técnicos, o económicos y sociales, o bien como principio absoluto, no sujeto a norma alguna; para estos reduccionismos, la persona termina por ser una realidad determinada por factores básicamente externos, técnicos o sociales, y en cierta medida simplemente orgánicos. Superadora de estos enfoques reduccionistas, la *educación personalizada* se distancia de concepciones incompletas y cerradas, que, al cabo, eliminan la libertad o la convierten en elemento destructivo de la vida humana. Se requiere, pues, cierta sensibilidad para no dejarse llevar por ideologías mitificadoras de realidades valiosas, pero que son complementarias de otras que encierran valores que se quieren destruir. «Por lo que se refiere a las ideas pedagógicas, el principio de complementariedad se presenta como el camino para resolver las aparentes antinomias en las que un par de conceptos aparecen como incompatibles, opuestos, cuando en realidad son diferentes, sí, pero complementarios» (García Hoz, 1993, 24).

Cuando se pretende formar conceptos, aclarar y sistematizar ideas y relaciones, es decir, cuando se va más allá de la finalidad puramente práctica de realizar una actividad educativa, el *principio de la diferencia y la complementariedad* se nos ofrece como faro iluminador de la realidad. En los últimos decenios, hemos asistido al nacimiento de múltiples lenguajes científicos, de pluralidad de posiciones epistemológicas y de nuevas perspectivas investigadoras, englobados bajo la denominación de *paradigmas*. Sintetizando, acaso podamos admitir que los conflictos y debates

paradigmáticos se han movido desde posturas dominadas por el enfoque positivista a posiciones más abiertas; ciertamente, se aprecia una dicotomía entre la metodología cuantitativa y la metodología cualitativa, que hunde sus raíces en las tradiciones humanista y realista de nuestra cultura occidental. Si admitimos la existencia de dos formas diferentes de indagar en la realidad educativa, cuantitativa y cualitativa; ante el problema paradigmático, la posición de una Pedagogía de la persona queda determinada por el principio de distinción y complementariedad (García Hoz et al., 1994). Explicación y comprensión, conocimiento nomotético e idiográfico, constituyen distintas visiones de la educación, pero igualmente necesarias. La educación presenta una doble dimensión: por un lado, es, tiene una existencia; y por otro, tiene la pretensión de ser *valiosa* para el ser humano. Se trata de dos dimensiones distintas y coimplicadas, como facetas de un mismo fenómeno: el educativo. La unidad del conocimiento pedagógico surge de la concurrencia de caminos metodológicos diferentes.

Si se mira a la práctica de la educación, el *principio de la diferencia y la complementariedad* también surge como vía de integración de elementos aparentemente contrapuestos. Sistematización de programas e iniciativas personales, creatividad y memoria, disciplina y libertad..., a menudo son objeto de disputas y controversias que, desafortunadamente, suelen acabar en posiciones reduccionistas. La *educación personalizada* se abre a la realidad natural y social, haciendo uso de la observación directa; a la realidad cultural, empleando razonablemente todos los medios que albergan información; y a la realidad trascendental, al mundo axiológico. La personalización educativa se funda, especialmente, en la conexión entre la formación científica y la formación ética, con el fin de garantizar la coherencia entre la actividad interior y la conducta externa, perfeccionando el sentido común, empleando la técnica a favor de la persona y abriéndose, en último término, al ámbito de la trascendencia.

Así, se busca la complementariedad entre los elementos comunes y los diferenciales, cultivando la individualización y la socialización en el trabajo escolar, utilizando todas las situaciones de aprendizaje. Se persigue la complementariedad entre la libertad y la responsabilidad humanas, proponiéndose objetivos y trabajos obligatorios al mismo tiempo que objetivos y trabajos libres. Se aspira a integrar la necesaria disciplina en el marco de una convivencia apoyada en la libertad responsable, etc. (García Hoz, 1988). En el nivel de la práctica, la actitud de apertura, de distinción y

complementariedad, significa descender hasta la lucha contra los más pequeños reduccionismos: la actitud de profesores que, preocupados por los conocimientos, olvidan el desarrollo de las aptitudes y la promoción de los valores, considerándolos realidades difusas e inconsistentes; la actitud de aquellos que, preocupados por el desarrollo de la personalidad humana, se olvidan de la necesidad de adquirir conocimientos; la actitud de aquellos que anteponen el desarrollo de la creatividad al empleo de programas sistemáticos, o viceversa; la actitud de quienes desprecian lo viejo porque sólo cuenta lo nuevo; o la de quienes, al contrario, rechazan toda innovación aferrándose exclusivamente a la tradición.... Si la educación alcanza toda su potencialidad cuando el proceso educativo es unitario, no cabe otra actitud que la de la diferenciación y complementariedad.

En una época en que se corre el serio riesgo de la divergencia radical, de la disyuntiva, de la incompatibilidad paradigmática (Smith y Heshusius, 1986), no sólo en el ámbito de la teoría, sino también de la práctica de la educación, el *principio de la diferencia y la complementariedad* que fundamenta la *educación personalizada* se nos presenta como una aportación superadora de antagonismos pedagógicos, como una visión comprensiva del mundo de la educación, abierta a las diversas manifestaciones del fenómeno educativo.

4.3. *Complejidad de la personalización educativa: Un «Mapa de la educación personalizada».*

Una de las aportaciones más valiosas del Tratado consiste en el diseño de un «Mapa de la *educación personalizada*» (García Hoz, 1993, 213 ss.). Con este mapa se aspira a incorporar y representar explícita o implícitamente toda la complejidad, y subsiguiente complicación, del campo conceptual y operativo de la *educación personalizada*, entendida como proceso y como resultado.

El mapa está compuesto de tres grandes bloques: en primer lugar, las *fuentes de la educación* (persona y vida humana), donde se recoge la tendencia fundamental del ser humano, su puesto dentro del mundo y los distintos espacios de la existencia humana; en segundo lugar, la *realización educativa*, considerando los condicionantes de la educación, las disposiciones humanas (potencias receptivas y operativas), los actos educativos (contemplando su atribución, su estructura y modalidades intencionales características, siempre enfocadas desde el ángulo personal de vida y acción); finalmente, la síntesis, reflejada en la construcción

de la vida personal en conjunto. Con el «Mapa de la *educación personalizada*» se quiere ofrecer un concreto servicio a la comunidad científica y educativa: «contribuir a crear la conciencia permanente de que la educación es una tarea difícil, entre otras cosas porque su complejidad exige la actuación y ordenación de muchos factores con el riesgo de que si la atención desfallece, la educación puede quedar vaciada en parte de su contenido, con lo cual el desarrollo de la persona sería incompleto» (García Hoz, 1993, 216). Todas las tendencias del hombre, todas las posibilidades de su situación en el mundo y en sus distintas esferas y ámbitos, todas las potencias receptivas y operativas de una persona, todos los actos que a ellas se les pueda atribuir, todos los tipos y modalidades de actividad y las características diferenciales de cada sujeto; esta complejidad de elementos que intervienen en la educación debe ser contemplada desde la honda exigencia de unidad de la persona, si realmente se aspira a que la formación de la persona sea completa.

Clásicamente proclamada, la idea de la educación como perfeccionamiento, constituye la base misma del mencionado mapa. La vida, en su vertiente educativa, es camino de perfección, adquirida por la educación, resultando así una forma de vida personal en la que cada acto humano bien hecho perfecciona a quien lo realiza; de este modo va construyéndose la personalidad de cada sujeto y, paralelamente, va realizando su vida. Podría decirse, pues, que la primera parte del mapa alude a las exigencias que los conceptos de persona y vida humana exigen al proceso de la educación, apuntándose a la formación latente.

La tendencia a realizar los actos propios de su naturaleza, como en los demás seres, actúa en el hombre. Puesto que en el hombre el principio de actividad es la persona, la tendencia principal de su vida se dirige a la realización de los actos propiamente personales: conocer, valorar, decidir, actuar con libertad, gozar del bien de sus actos. El ser humano aspira a mejorar lo que le rodea, la realidad exterior, y a mejorar él mismo; esta tensión hacia la perfección personal, hacia la participación en el bien, esperado o alcanzado, facilita la comprensión de la felicidad o alegría como fin de la educación, ya que la felicidad no es más que la conciencia de la participación en el bien. Con todo, la persona es una realidad limitada. La acción de la persona está condicionada por la realidad en la que se encuentra inmersa. La vida humana es personal, pero circunstanciada en una realidad social; precisamente, la personalización educativa surge de la necesidad de concebir la educación

desde la situación propia de la vida humana, en la que cada sujeto cuenta con un repertorio determinado de posibilidades educadoras, pero al mismo tiempo se halla limitado por la objetividad de la realidad externa a él (Bernal Guerrero et al., 1996). En esta relación entre la persona y el mundo, el sujeto va forjando su personalidad en los distintos espacios de la existencia humana y en los diversos ambientes posibles, buscando un lugar en el mundo que le permita satisfacer su deseo de seguridad, vivir conforme a su dignidad y poder manifestar su solidaridad con otros seres humanos próximos.

Dirigiéndose a los aspectos visibles del proceso educativo, la segunda parte del mapa se dedica a la actividad educativa. Partiendo de la idea de que la actividad es la vía por excelencia de la educación, es necesario analizar la realización educativa dentro de la realidad concreta en la que se lleva a cabo, en el contexto de los ambientes específicos en los que se realiza, puesto que es la única manera de llegar a una comprensión cabal de los actos educativos. Conociendo estos supuestos, es posible afrontar las posibilidades y perspectivas de la educación; el estudio de los actos educativos según su objeto (conocimientos, aptitudes y valores), según su estructura (incidentales, nocionales, objetivados y latentes) y según su intencionalidad (juego, estudio, trabajo y lucha). Por supuesto, todo el planteamiento de la realización educativa está apoyado en la realidad personal de la vida del hombre. En definitiva, la descripción de una actuación educativa de carácter amplio y complejo, el diseño educativo, en la *educación personalizada* ha de caracterizarse por un estilo integrador y abierto, reflexivo y crítico, operante y creador, exigente y alegre, convivencial y singularizador (García Hoz et al., 1991, 211 ss.).

Con la adecuada organización y con los métodos apropiados, dentro de los diversos ambientes educativos, se ha de ayudar a la construcción de la personalidad de cada sujeto, tarea única, casi sagrada. De este modo, la educación es un proceso de gradual liberación personal, un despliegue sucesivo de las disponibilidades de obrar libremente, porque la libertad se educa, ya que, por sí misma, la libertad no educa. Teniendo en consideración todos los proyectos de actividades de una persona, podemos considerar que la *educación personalizada* consiste en la ayuda a esa persona para que formule su proyecto personal de vida y sea capaz de ponerlo en práctica. Esto sólo es posible si el sujeto está capacitado para dirigir su propia vida, participando responsablemente también del desarrollo de la comunidad, o sea, si se ha educado su

libertad.

Tomado el concepto del ámbito geográfico, el «Mapa de la *educación personalizada*» que se ofrece en el Tratado, en la medida en que únicamente representa las grandes indicaciones de la personalización educativa, puede considerarse de escala pequeña. Lógicamente, es posible diseñar nuevos mapas particulares, mediante análisis progresivos, sobre diferentes áreas de la compleja trama en que consiste la educación.

4.4. *Práctica de la «educación personalizada».*

Mirando a la práctica de la *educación personalizada*, el grueso de las aportaciones del Tratado se sitúa en el ámbito escolar, aunque no pocas de ellas también se refieran simultáneamente al espacio educativo familiar, al que se destina específicamente uno de los volúmenes del Tratado (Medina et al., 1990). Valiosas aportaciones para la práctica de una genuina personalización educativa relativas a cómo educar en la fe desde un ángulo personalizador (Pujol et al., 1993) o la especial atención a la formación religiosa del niño al inicio de su vida (García Hoz et al., 1993, 395 ss.), son claras muestras de la acción educativa complementaria entre la escuela y la familia. Algo similar podría decirse de todas las aportaciones referentes a la formación axiológica de la persona, particularmente ética.

En el campo curricular se ubica la mayor parte de las contribuciones aplicativas del Tratado. Aunque el ámbito del currículo se presenta tan amplio y diverso como el propio conocimiento y pensamiento pedagógico, parece advertirse de un tiempo a esta parte un acentuado interés por la *persona* en el diseño y desarrollo curriculares. La generalizada necesidad de personalizar el currículo y, por ende, la educación, halla en el Tratado de Educación Personalizada —integrando modelos tecnológicos de planificación curricular, sin dejar de considerar permanentemente la dignidad humana como fundamento del currículo— una de las más copiosas, fructíferas y vigorosas fuentes de la bibliografía pedagógica actual.

En este sentido, sin pretensión de exhaustividad, entre las muchas contribuciones concretas a la práctica de la *educación personalizada* podríamos considerar: el diseño de las funciones y tareas típicas del profesor en la *educación personalizada* (García Hoz et al., 1996 c, 101 ss.) o la descripción de un Programa de formación de profesores para la investigación (Ibid., 407 ss.); la personalización de las enseñanzas artísticas y técnicas (García

Hoz et al., 1996), las posibilidades del arte dramático en la formación humana, la estructuración de un aula de teatro infantil o el Proyecto de construcción de una maqueta por parte de los escolares (Ibid., 307 ss.); la incardinación de la Educación Física en la formación completa de la persona (Cecchini et al., 1996); las virtualidades de una enseñanza personalizada de la Filosofía (Forment et al., 1991); las sólidas fundamentaciones de técnicas válidas para el diagnóstico, pronóstico y valoración de los estudiantes y otros elementos del currículum (Pérez Juste y García Ramos, 1989); el perfil de la acción tutorial del profesor en un Centro educativo personalizado (García Hoz et al., 1994 a, 176 ss.); los ejemplos de estrategias didácticas personalizadas en la enseñanza universitaria o de investigación formativa en la Universidad (García Hoz et al., 1996 b, 557 ss.); los fundamentos y aplicaciones de una Educación Especial Personalizada en los distintos ambientes educativos (Polaino-Lorente et al., 1991); o las posibilidades de la informática en la *educación personalizada* (García Hoz et al., 1995 a).

Múltiples aportaciones específicas en el ámbito de las distintas disciplinas del currículo escolar demandan, para su justa valoración, un esfuerzo indudablemente *interdisciplinar*. En el marco de la enseñanza de la Lengua y de la Literatura (Soler et al., 1990; Serrano et al., 1991), de las Lenguas modernas (Alcaraz et al., 1993) o de las Lenguas clásicas (Lasso de la Vega et al., 1992), junto a sus fundamentos personalizadores, nos encontramos con aportaciones como: un estudio sobre la iniciación en la lectoescritura (García Hoz et al., 1993, 415 ss.), una Escala de composición escrita (Soler et al., 291 ss.), un Programa básico de lecturas recreativas (Ibid., 309 ss.), un Programa de aprendizaje creativo de la gramática inglesa (Alcaraz et al., 331 ss.), una propuesta de iniciación en el aprendizaje escolar de la lengua francesa (Ibid., 365 ss.), un Programa de mejora de la redacción para Educación Secundaria (Serrano et al., 1991, 385 ss.) o una propuesta de construcción de un diccionario personalizado de latín (Lasso de la Vega et al., 1992, 259 ss.).

En lo referente a la enseñanza de las Matemáticas (Santaló et al., 1994; Etayo et al., 1995), podemos encontrar: un estudio sobre las actividades numéricas del preescolar (García Hoz et al., 1993, 425 ss.), un Programa de actividades en el aprendizaje de los contenidos matemáticos fundamentales (Santaló et al., 1994, 341 ss.), una programación de Matemáticas en Educación Secundaria, teniendo en cuenta la vertebración de conocimientos, aptitudes y

valores (Etayo et al., 1995, 179 ss.) o un interesante listado de Proyectos de trabajo personalizado sobre temas específicos de Matemáticas (Ibid., 353 ss.). Por lo que se refiere a la enseñanza de las Ciencias naturales, nos hallamos ante un interesantísimo diseño personalizado de la acción educativa en este campo, para niños de edades comprendidas entre los diez y los catorce años (Gutiérrez et al., 1990) y también podemos encontrar, junto a una sólida fundamentación de la contribución de las ciencias experimentales a la formación completa de la persona, un fecundo conjunto de actividades científicas escolares de Física, Química, Geología y Biología para el nivel de Educación Secundaria. Relativo a la enseñanza de las Ciencias sociales (Bernal Guerrero et al., 1996; García Hoz et al., 1996 a), podemos descubrir una experiencia de globalización de materias en torno al centro de interés «la comarca» y un estudio de la historia local a través de la programación de un itinerario histórico-artístico (Bernal Guerrero et al., 1996, 288 ss.) o un análisis del cuadro de las virtudes sociales en la vida escolar (García Hoz et al., 1996 a, 32 ss.).

Con todo, nos centramos especialmente, por su carácter holístico y fundamentante para la práctica de la *educación personalizada*, y por su grado de elaboración teórica y contrastación empírica, en varias aportaciones nucleares del Tratado: El Sistema de Objetivos Fundamentales de la Educación, el Sistema para la Obra Bien Hecha y la personalización del ambiente educativo.

4.4.1. *El Sistema de Objetivos Fundamentales de la Educación.*

A no dudarlo, una de las principales aportaciones del Tratado de Educación Personalizada es el ofrecimiento a la comunidad educativa del *Sistema de Objetivos Fundamentales de la Educación (S.O.F.E.)*, largamente madurado y contrastado en la realidad de la vida escolar; es un fecundo instrumento para la realización práctica de la educación (García Hoz, 1988, 47 ss.; García Hoz et al., 1995, 76 ss.).

La formación humana tiene una base, primariamente, intelectual; pero únicamente llega a ser cabalmente humana cuando también comprende las demás manifestaciones de la persona. Las investigaciones sobre el vocabulario dirigidas por García Hoz (1977) se hallan en la base misma del S.O.F.E. y del Modelo de Aprendizaje Humano (García Hoz, 1982 a). El S.O.F.E. se ha elaborado y perfeccionado (García Hoz et al., 1995) con la finalidad de disponer de un instrumento que posibilite la integración de los conocimientos con las aptitudes y los valores; se trata, por consiguiente, de un sistema integrado de objetivos de la educación, donde se armo-

nizan objetivos de aprendizaje específico y objetivos de desarrollo personal referidos a toda la persona. El carácter general del Modelo de Aprendizaje Humano permite su aplicabilidad a todo proceso de aprendizaje, incluido el ético. Se trata de un modelo que subraya la interioridad del pensar, porque las funciones mentales suponen procesos interiores, que si se desatienden, reducen el aprendizaje a una simple acumulación disgregada de conocimientos, a una mera adquisición de destrezas o a una disposición para actuar según patrones preestablecidos. El modelo puede expresarse simplíficadamente en la cadena *Estimulación-Reflexión-Expresión*. Para adentrarse en los procesos de aprendizaje es preciso considerar un nuevo elemento entre el estímulo y la respuesta: la *reflexión*, incluyéndose en ella la memoria y la creación. En la medida en que la *educación personalizada* no se restringe al conocido modelo conductista de procesos de conocimiento (el esquema *Estímulo-Respuesta*), porque la respuesta no se considera únicamente reacción a los estímulos recibidos, es más apropiado emplear el término expresión, abarcando todas las expresiones posibles de la persona, verbales y no verbales. En el reconocimiento o rechazo del componente intermedio en el modelo de aprendizaje, se refleja el conflicto entre «la educación como amaestramiento útil y la educación como servicio real a la persona, entre el apareamiento de los hombres-masa dirigidos por otros a la producción y al consumo previamente programados, y la formación de hombres libres cuya expresión (verbal y no verbal, en palabras y en obras) sea fruto de una decisión responsable fundada en el proceso interior de reflexión y valoración» (García Hoz et al., 1995, 75).

Arrancando del hecho de que la educación es básicamente intelectual, la integración de actividades educativas debe iniciarse por el conocimiento, pero entendiendo que éste no alude sólo a las cosas, sino a sus interrelaciones y vínculos. La unidad de la formación mental se halla en la comunidad de funciones del pensamiento, más que en la materialidad de los conocimientos mismos. Las investigaciones experimentales sobre el vocabulario (García Hoz, 1977) han desvelado una correlación entre las palabras de significación activa del vocabulario común científico, lo que supone la posibilidad de diseñar un sistema de objetivos en el que se considerasen, de un lado los contenidos propios de cada ciencia, y de otro lado las actividades y funciones comunes a toda actividad científica. Tal sistema integrado de objetivos permite confirmar la unidad del proceso de formación intelectual o científica, puesto que la inteligencia es el factor que hace humana cualquier actividad; pero esta formación integrada se halla abierta asimismo a

una completa formación abarcadora de todas las posibilidades y manifestaciones de la vida humana.

Seis fases del proceso de aprendizaje, seis fases del pensar, se han establecido a raíz de las funciones implicadas en el pensamiento científico (García Hoz, 1988): receptiva o perceptiva; elaborativa o reflexiva; adquisitiva o retentiva; extensiva o creativa; expresiva o expresiva simbólica o comunicativa; y práctica o expresiva práctica. Estas fases no suponen un orden jerárquico o cronológico, sino que deben entenderse como sucesivas unas veces, simultáneas en otras ocasiones; el concepto de fase sí que determina los diversos estados o aspectos que se manifiestan en un proceso. Por lo demás, las funciones de una fase pueden reforzar las funciones de otra fase.

Teniendo presente el modelo de aprendizaje (de conocimiento y expresión) expuesto, representación sintética de la sistematización de las funciones del pensar y la expresión, pueden integrarse los objetivos de la formación intelectual: objetivos de aprendizaje específico, constituidos por determinados conocimientos o destrezas; y objetivos de desarrollo, relativos a las funciones mentales, en general. Evidentemente, no se trata de integrar solamente los objetivos de la formación mental, es preciso llegar a la integración de todos los objetivos de la formación humana, lo que supone considerar los objetivos de otras dimensiones: estética, técnica, ética... Esta completa integración es posible en tanto que los objetivos del desarrollo intelectual trascienden del campo de la inteligencia para cubrir la persona entera; el problema de la integración de los objetivos se puede resolver considerando que la inteligencia no es una capacidad desvinculada de la persona, sino que precisamente tiene su sentido en tanto que elemento de la vida personal. Cuando se hace referencia a la recepción como primer elemento en el modelo de aprendizaje se alude implícitamente a la realidad como objeto observable, como fuente de *conocimiento*. Cuando se habla de las diversas funciones que actúan a lo largo del modelo se hace alusión a las *aptitudes* para poder realizarlas. Cuando se menciona la expresión, se incide en el perfeccionamiento adquirido por parte del sujeto que en la obra perfecciona su propia disposición, y al mismo tiempo en el perfeccionamiento de los objetos utilizados que con la operación se perfeccionan; y al hablar de perfecciones se entra en el ámbito de los *valores*. *Conocimientos* o *destrezas*, *aptitudes* y *valores* constituyen los componentes necesarios de cualquier objetivo de la educación. En el momento de diseñar los distintos objetivos que deben alcanzarse, éstos han de constituir

un conjunto orgánico, en el que se establezca qué relación tiene cada uno de los objetivos que se propone con el fin de la educación y qué relación mantienen entre sí los diferentes objetivos.

Los objetivos fundamentales tienen el valor de servir como base para cualquier acción educativa. En la práctica escolar han de ser particularizados por objetivos más concretos. Para emplear el S.O.F.E. hay que considerar que los tres componentes de cualquier objetivo (conocimientos, aptitudes y valores) actúan en realidad simultáneamente, no sucesivamente. Para atender a los distintos componentes de cada objetivo fundamental, es necesario observar tres dimensiones: primera, seleccionar el tema de estudio y determinar los *conocimientos* fundamentales que han de adquirirse; segunda, repasar las *aptitudes*, una por una, y seleccionar las que se desee desarrollar o las más afines con los contenidos; y tercera, seleccionar los valores que interesa promover o reforzar a través de la actividad seleccionada. En el Tratado se ofrece una completa tabla de elementos que especifica los posibles conocimientos, las aptitudes o funciones de aprendizaje y expresión, así como el ámbito valoral (García Hoz et al., 1995, 335 ss.). Dicha tabla está construida sobre la base de conocimientos *generales, científicos, artísticos, técnicos, éticos y criterios valorativos*; sobre las aptitudes *perceptiva, reflexiva, creativa, retentiva y expresivas* (simbólica y práctica); y sobre las virtudes humanas nucleares de *control biológico, orden-prudencia, trabajo, generosidad-justicia, religiosidad y alegría*.

Frente a la diferenciación en diversos ámbitos, tradicionalmente establecida en las taxonomías de objetivos de la educación (de los ámbitos cognoscitivo, afectivo y psicomotor), el S.O.F.E. aspira a ser una expresión de la unidad del proceso educativo que corresponde a la unidad de la persona, puesto que reflejo de la unidad personal debe ser un proceso educativo unitario, también acorde con la unidad que presenta la vida misma para no perder su sentido. La vertebración de la educación es el noble fundamento de la propuesta de integración de objetivos. Con todo, sigue abierta la cuestión de la mejor identificación posible de los elementos incluidos en las diferentes fases del pensar, no acudiendo sólo al Vocabulario Común de Orientación Científica, sino también a las distintas fuentes psicológicas y pedagógicas actuales relacionadas con las fases y funciones del pensamiento.

4.4.2. *El Sistema para la Obra Bien Hecha.*

Teniendo presente que, al cabo, lo que colma cualquier acto educativo es la satisfacción por la obra bien acabada, es posible plantear una concreción práctica de la *educación personalizada* apoyada en los actos bien realizados, en la Obra Bien Hecha (O.B.H.). La concepción pedagógica de la O.B.H. expresa que únicamente educa lo que está *bien* realizado, no hecho de cualquier modo: «Para que una actividad cumpla su función educativa debe ser realizada con la mayor perfección de que sea capaz el sujeto. Sólo lo bien hecho educa» (García Hoz, 1993, 143). La O.B.H. puede tener una significación objetiva o material (desde el ángulo técnico y estético) y un contenido humano (desde la perspectiva ética). Puede decirse que la O.B.H., técnica o artísticamente, reclama una verdadera utilidad y belleza; y, éticamente, requiere bondad en la intención, en el desarrollo y en el servicio real a la persona. Apoyado en la universal tendencia al bien y a la felicidad que tiene el hombre, y amparándose en la idea de que el camino de la educación es la actividad, el *Sistema para la O.B.H.* se distingue por «el cultivo de la capacidad para descubrir el bien y la llamada a la conciencia del bien poseído o esperado para suscitar la alegría» (García Hoz, 1988, 157). El Sistema de la O.B.H. conlleva la exigencia manifiesta de todo el bien que una persona puede realizar según sus peculiares condiciones, en ese bien posible se funda la esperanza consciente de la alegría.

Puede decirse que lo ideal, desde una perspectiva estrictamente pedagógica, es que, con una determinada obra material, se hayan adquirido conocimientos, desarrollado aptitudes y promovido valores. En este sentido, el Sistema de la O.B.H., fundamento de la alegría, fin de la *educación personalizada*, queda configurado tanto por el trabajo bien hecho como por la convivencia cordial. En cualquier caso, dada la amplitud del concepto de O.B.H., es necesario establecer una tipología de la O.B.H. Actuando como elementos de procesos educativos más amplios, pero también como actos en sí mismos completos, se han distinguido en el estilo personalizado del Sistema de la O.B.H. cuatro tipos de actos: obra *incidental*, momentánea, realizada en un acto singular; obra *nocional*, manifestada en un aprendizaje simple y concreto; obra *objetivada* en un trabajo; y obra *latente*, continuada para la adquisición de hábitos estables (García Hoz, 1988, 217 ss.). Entre los pequeños actos cotidianos de la *obra incidental* y las grandes finalidades de la educación, las perfecciones propias del hombre, que van adquiriéndose a través de la *obra latente*, se sitúan la *obra nocional*, relativa fundamentalmente a la adquisición de nociones elementa-

les, pequeñas destrezas, conceptos, y la *obra objetivada*, que viene a ser el conjunto de actividades que se expresan en un trabajo material. La completa obra educativa debe comprender esta tipología. Simultáneamente, los cuatro tipos de obras abarcan todas las situaciones y actividades del proceso educativo en un Centro escolar.

La integración de estos tipos de O.B.H. precisa, como es lógico, una modulación de la atención y el tiempo en los distintos tipos de obras, con objeto de que tanto educadores como educandos mantengan la aspiración a la O.B.H. sin estar sometidos a una presión excesiva. De este modo, las *obras nocionales* y las *obras objetivadas* deben entrar en los programas sistemáticos, constituyendo objeto de previsión, de realización y evaluación programadas —exigiéndose una temporalización determinada—. Estas obras constituyen el eje principal de todo el trabajo escolar. Las *obras incidentales* y *latentes*, en cambio, se hallan integradas en todo el tiempo del quehacer educativo escolar. Las *obras incidentales* huyen de la previsión, precisamente por su peculiaridad, por su carácter de «incidencia» en el proceso educativo mismo. Las *obras latentes* suponen una manera de actividad permanente de la conciencia, por la que se va configurando progresivamente la personalidad de cada sujeto. Los distintos tipos de O.B.H. no sustituyen la estructura básica de las actividades escolares (conocimientos, aptitudes y valores), sino que más bien sugieren la integración de la enseñanza en la vida, advirtiendo que la adquisición de conocimientos, el desarrollo de aptitudes y la promoción de valores debe realizarse unas veces como obras incidentales, en otras ocasiones como obras nocionales y objetivadas, y en todo caso señalando hacia alguna de las obras latentes.

El Sistema de la O.B.H. es una de las principales aportaciones del Tratado, ya que interrelaciona la teoría y la práctica de la personalización educativa. Este Sistema puede emplearse en los programas académicos, haciéndolos orgánicos en lugar de lineales; y si esto no es posible, seleccionando unos pocos núcleos que aseguren el dominio de los principales contenidos, o distribuyendo el tiempo disponible entre el dedicado a la O.B.H. objetivada y el destinado a otras actividades. Con todo, el Sistema presenta muchas más posibilidades, lógicamente, en los programas y proyectos personales, porque éstos son más flexibles. Este Sistema ofrece posibilidades de relacionar la O.B.H. con la vida del educando y no sólo con su aspecto intelectual, para ello es preciso que se realicen obras bien hechas relativas a la vida del estudiante. En el Tratado

se halla una completa relación de obras incidentales, relativas al cuidado y uso de las cosas, al trato social y al porte personal (García Hoz et al., 1991, 249 ss.); asimismo, inspirado en el concepto pedagógico de O.B.H. puede confrontarse un programa de formación de las virtudes humanas en el centro escolar (García Hoz et al., 1994 a, 253 ss.).

Este Sistema, apoyado en la finalidad general de hacer operante la O.B.H., toma como base la tipificación de actos educativos. Pero también quedan las puertas abiertas a la ideación de otros sistemas que, sin faltar a la misma finalidad, supongan una diferente selección y ordenación de las actividades educativas; en última instancia, se trata de avanzar en la concreción del proceso educativo, indicando los medios que habrán de utilizarse para alcanzar el fin perseguido y para responder a las condiciones estructurales y funcionales exigidas por la *educación personalizada*.

4.4.3. *Personalización del ambiente escolar.*

La educación se realiza en un contexto social. El medio en el que una persona se perfecciona no constituye una realidad inerte; el ambiente, por su carácter envolvente y condicionante, coadyuva a la formación o deformación de las personas. Este influjo ambiental es fruto de la concurrencia de estímulos físicos y psíquicos de los elementos constituyentes del ámbito en el que se vive y opera.

Tanto en el campo biológico como en el ámbito psicológico, la relación sujeto-ambiente se ha entendido comúnmente como una cuestión de adaptación del individuo al medio en que se ha de desenvolver. Pero junto a la autorregulación conductual para adaptarse al entorno, también cabe la posibilidad, desde el ángulo pedagógico, de que sea el ambiente el que se adapte al individuo: «los factores que configuran un ambiente determinado pueden ser manipulados, modificados o reforzados por los propios sujetos que dentro del ámbito conviven» (García Hoz, 1993, 116).

De algún modo, la personalización educativa es posible en el ambiente social; pero, especialmente en la escuela las posibilidades personalizadoras pueden crearse. Ante los serios peligros que acechan al hombre actual, tentado de mil maneras y por doquier a una existencia vacía, ligera, indolente, falta de compromiso, despersonalizada..., es una verdadera necesidad la personalización del ambiente escolar, neutralizando los influjos negativos de otros ambientes en los que la persona se mueve, que pueden limitar notoriamente la acción educadora de la escuela y de la familia. Se trata, por consiguiente, de crear y cuidar el ambiente adecuado,

porque, en la medida en que es condicionante, el ambiente facilita o dificulta el desarrollo positivo de la personalidad humana.

Tradicionalmente, los estudios sobre el ambiente escolar que más frecuentemente se han realizado se han referido a la disposición de los elementos materiales y su influencia en los sujetos. En la educación personalizada, la construcción del ambiente va más allá de una simple cuestión de arquitectura, decoración u organización de aspectos físicos del ambiente —aunque esto tiene su importancia inequívoca—; para la personalización del ambiente escolar son decisivos los componentes psicológicos, puesto que realmente son personas, con sus acciones intencionales o espontáneas, quienes terminan por configurar un ambiente determinado (García Hoz et al., 1991). La acción de los profesionales del Centro educativo debe orientarse hacia la proyección de un ambiente positivo, estimulador, abierto...; pero también ha de procurar la incorporación de algunos estudiantes, en virtud de su personalidad, a la creación del ambiente adecuado.

Acerca de la creación de un *ambiente escolar personalizado*, el Tratado ofrece propuestas sugeridoras. En él, podemos hallar un «Programa de creación de ambiente y hábitos sociales» y las características indicadoras de personalización educativa en un Centro docente (Ibid., 255 ss.). El ambiente mantiene una íntima relación con los valores que se potencian a lo largo de los diversos niveles educativos (García Hoz et al., 1993 a, 205 ss.); un estudio sobre la creación del ambiente adecuado en el aula de *educación infantil* viene así a mostrarlo (García Hoz et al., 1993, 435 ss.).

La creación de un ambiente personalizado exige planificación, la determinación de ciertas estrategias configuradoras de la estructura organizativa y de las costumbres de la institución escolar. Sintetizando, un ambiente personalizado promueve la adaptación de los sujetos al Centro, integrándose afectiva y efectivamente; pero, asimismo, ha de cultivar la disposición de los sujetos a modificarlo mejorándolo. En tal ambiente personalizado, deben existir vínculos personales entre estudiantes y profesores (relaciones que vayan más lejos de una mera relación didáctica o técnica), se ha de eliminar el anonimato de la masa escolar y ha de atenderse personalmente a cada escolar.

Posiblemente, la autonomía resida en el núcleo de un ambiente escolar personalizado. Donde desaparece el anonimato y surge el espíritu de iniciativa personal, donde la indolencia de docentes y discentes se transforma en trabajo cooperativo para diseñar, reali-

zar y controlar un ambiente adecuado, es más fácil desarrollar la capacidad de proyectar y de actuar de acuerdo con el criterio propio.

4.5. *Nuevas posibles aportaciones.*

Tal vez el especial interés del Tratado en la sociedad actual radique en ofrecer una perspectiva pedagógica esperanzadora para el hombre, en unas circunstancias en las que los cambios experimentados en nuestro mundo plantean nuevas exigencias a la educación. Mantener la identidad personal en una sociedad proteica, generadora de incertidumbres y angustias personales y colectivas; posibilitar el despliegue de la vida interior del hombre, junto al desarrollo de las posibilidades de vivir solidariamente en una sociedad tecnológica; buscar la conciliación entre cantidad y calidad de la educación, constituyen desafíos a los que una Pedagogía de la persona trata de responder satisfactoriamente.

Con todo, el panorama de posibles campos de investigación específica para la *educación personalizada* es rico y amplio (García Hoz et al., 1994, 39 ss.). La antropología pedagógica, la educación moral, la vertebración del currículo o la formación del profesorado siguen ofreciendo no pocos problemas de interés pedagógico aún no resueltos. En el terreno de la educación familiar, conviene ahondar en la investigación relativa a las influencias específicas de la familia, en la cuestión de la adaptación o inadaptación familiar y en la problemática de la participación dinámica de la familia en la educación. Si algo pone de manifiesto claramente la educación personalizada es la necesidad de atender a todas las dimensiones humanas durante toda la vida del hombre; en este sentido, hay que cuidar singularmente la investigación en el ámbito de la *educación extraescolar* (Quintana et al., 1991; García Hoz et al., 1994 b, 1995 a), que terminará muy probablemente marcando nuevos rumbos a la *educación personalizada*.

En la medida en que una Pedagogía de la persona busca la conexión eficaz entre la teoría y la práctica educativas, sin dejar de tener presentes las exigencias que emanan de la dignidad humana, no parece demasiado aventurado afirmar que entre las virtudes del Tratado de Educación Personalizada cabría citar su relativo inacabamiento, su apertura a ulteriores estudios que desarrollen sus plenas posibilidades.

Dirección del autor: Antonio Bernal Guerrero, Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla. Avda. S. Francisco Javier s/n, 41005 Sevilla.

Recibido: 11.VII.2012. 1999
Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 1.VI.1998

EL INTERÉS DE GARCÍA HOZ POR LA FORMACIÓN LITERARIA DEL NIÑO: UN LIBRO DE CUENTOS

por José del CANTO PALLARES

Universidad de Salamanca

Como es sabido, don Víctor García Hoz daba una gran importancia a la formación lingüística del niño. Convencido, por una parte, del papel que desempeña la lengua en el desarrollo intelectual del hombre, y, por otra, de que «toda enseñanza reposa en una actividad lingüística» [1], una buena parcela de su variadísima labor investigadora la dedica a estudiar esa zona tan constantemente rebelde de la lengua que es el vocabulario.

No resulta tan conocido el interés que mostró por las posibilidades educativas de la lengua elevada a categoría estética; esto es, de la literatura. Y, sin embargo, las manifestaciones en este sentido son abundantes en su obra. En *La educación en la España del siglo XX* escribe: «Siempre fue una preocupación de los buenos profesores desarrollar en los estudiantes la capacidad y el gusto literario a fin de que pudieran hacer de la literatura un elemento enriquecedor de su vida estética y personal. El goce de la literatura y la formación humanística parece que andan muy de la mano» [2].

Se pronuncia también sobre los libros que deben leer los niños, encarando directamente un problema que aún sigue vigente en la Educación Secundaria: ¿lecturas de los clásicos, o lecturas infantiles y juveniles? [3]. Y con criterios psicológicos y pedagógicos tan sencillos como irrefutables, sale en defensa de la literatura infantil. «La discordia entre la literatura clásica y los intereses y capacidades del niño —reconoce nuestro autor— es un permanente problema de la educación literaria. Partiendo de tal hecho, ¿cómo

podrían enlazar el mundo infantil y juvenil con ese otro mundo de la literatura, fruto en muchas ocasiones de mentes cultivadas y aun “trabajadas” por la vida?» [4].

Tal adecuación de los libros al público receptor no sólo ha de ser temática y de contenido, también ha de ser formal y lingüística; así, aconseja a los autores de libros escolares que «en lugar de usar palabras cultas, que en muchas ocasiones reflejan una retórica rebuscada y empalagosa, debieran emplear con preferencia las palabras de uso corriente, que no están, ni mucho menos, reñidas con la belleza y el vigor literario. Especialmente en las cartillas y primeros libros de lectura habían de utilizarse exclusivamente palabras de los vocabularios infantil y común» [5].

Precisamente, don Víctor publicó —en colaboración con M.^a Nieves de García Hoz— un libro de cuentos para niños, con el título *Cuentos para leer y contar* [6]. Formaba parte de una colección de libros escolares para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura denominada *El carro verde*, auspiciada por el Instituto de Pedagogía San José de Calasanz, y dirigida —como el Instituto— por él mismo [7]. La incorporación de la obra literaria como complemento de los textos didácticos es una buena muestra de la importancia que concedía nuestro autor al contacto de los niños —desde los primeros niveles de enseñanza— con el lado ameno de la lengua.

Los textos narrativos de que consta la obra son cuentos tradicionales que don Víctor sacó, principalmente, de la colección *Cuentos populares españoles*, que habían sido recopilados en diferentes lugares de España por el folclorista Aurelio M. Espinosa (editada en 3 volúmenes por el CSIC, Madrid, 1946-47). García Hoz seleccionó 16 narraciones, que dividió en dos series. La elección está hecha con criterios estrictamente pedagógicos, del maestro que se dirige a los niños y busca lo más adecuado a su comprensión y a su sensibilidad. Son cuentos muy variados: maravillosos, de animales, religiosos, ejemplares, de ingenio y acumulativos. No procede pasar a estudiarlos, puesto que no pertenecen a nuestro autor, pero sí queremos resaltar aquí el exquisito esmero en las ilustraciones (de J. Bernal) [8], en la forma y tamaño de la letra, y, sobre todo, el gran respeto que demuestra a la tradición, pues los transcribe prácticamente como habían aparecido en la obra de Espinosa, con sus fórmulas de entrada y salida, repeticiones, construcciones paralelísticas, frases rimadas... Y con su moral universal o práctica, desvinculada de la moral al uso, que la situación política y social del momento propiciaba. Sólo se permite

algún retoque del lenguaje (casi siempre de vocabulario) para facilitar su comprensión por los receptores a los que se dirigía.

Para terminar, queremos declarar que nos ha interesado recordar este libro escolar de cuentos porque creemos que nos muestra a don Víctor como lo que realmente era: el espíritu sensible que sabía valorar justamente el folclore como tradición viva que «tiene siempre el frescor del campo abierto y la luminosidad del aire libre», y el gran pedagogo, preocupado por una escuela distinta, una escuela alegre, con un «ambiente, o... clima especial que la incorporación del folclore a la escuela puede crear, clima en el cual la ilusión y la alegría, esos factores tan olvidados en muchas tristes escuelas, pueden desarrollarse con lozanía y cumplir eficazmente su papel», según sus propias palabras, recogidas del prólogo que escribe en 1958 al libro de Arcadio de Larrea Palacín titulado *El folklore y la escuela* [9].

NOTAS

- [1] GARCÍA HOZ, V. (1976) *El vocabulario general de orientación científica y sus estratos*, p. 11. (Madrid, Instituto San José de Calasanz-CSIC).
- [2] GARCÍA HOZ, V. (1980) *La educación en la España del siglo XX*, p. 235. (Madrid, Rialp).
- [3] Recuerda nuestro autor que en las escuelas primarias, el R. D. de 6 de marzo de 1920 había declarado obligatoria la lectura del *Quijote*. Vid. *ibid.*, nota 5.
- [4] *Ibid.*
- [5] 1952, El vocabulario común y su utilización didáctica, *Bordón*, n.º 29, mayo, p. 207.
- [6] Madrid, Instituto de Pedagogía, CSIC, 1963.
- [7] En la publicidad que aparece en la revista *Bordón*, n.ºs 113-114, enero-febrero, 1963, se presenta como «Una colección de Libros-Cuadernos en los que POR PRIMERA VEZ se desarrolla un procedimiento de lectura y escritura, basado en los estudios sobre el vocabulario fundamental, la capacidad perceptiva y gráfica de los niños y las fuentes de motivación infantil».
- [8] Su interés por la estética de los libros escolares en portadas, ilustraciones interiores, márgenes y letras, es notorio. Recordemos los elogios que dedica a la *Enciclopedia pequeña*, de Rita Heras, Josefina Rodríguez y Rosario Correa, por cuidar esos aspectos. Vid. *La educación en la España del siglo XX*, o.c., pp. 237-238.
- [9] 1958, Madrid, Instituto San José de Calasanz, CSIC, pp. IX y XI, respectivamente.



VÍCTOR GARCÍA HOZ (1911-1998)

por Eudaldo FORMENT
Universidad de Barcelona

El pasado mes de febrero fallecía en Madrid el catedrático Víctor García Hoz, una de las figuras más relevantes de la Pedagogía española. Había nacido en 1911 en Campillo de Aranda (Burgos). En 1940 defendió la tesis doctoral en la Universidad Complutense de Madrid, titulada «El concepto de lucha en la ascética española y la educación de la juventud», y dirigida por D. Juan Zaragüeta. Fue el primer Doctor en Filosofía y Letras, Sección de Pedagogía, de la Universidad española. En 1944 obtuvo la Cátedra de Pedagogía Superior en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid. Fue el primer Director del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid; Director del Instituto de Pedagogía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, hasta 1981; fundador de la Sociedad Española de Pedagogía y de su revista *Bordón*; Presidente del Seminario Permanente de Educación Personalizada y miembro, desde su constitución en 1963, del Consejo de Administración de Fomento de Centros de Enseñanza.

Entre sus muchas menciones honoríficas se puede destacar: Premio «Raimundo Lulio» del Consejo Superior de Investigaciones Científicas; la Gran Cruz de la Orden de Alfonso X el Sabio; Doctor «Honoris Causa» de la Universidad Católica de Buenos Aires, de la Universidad Nacional de San Juan (Argentina), y de la Universidad Católica de Chile; y Medalla de Oro de la Universidad Complutense de Madrid.

De entre el casi medio centenar de libros publicados, muchos de los cuales han sido traducidos a otros idiomas, deben citarse: *Pedagogía de la Lucha Ascética* (1941); *Sobre el Maestro y la Educación* (1944); *El nacimiento de la Intimidad* (1950); *Cuestiones de Filosofía de la Educación* (1952); *Principios de Pedagogía sistemática* (1960, con sus sucesivas ediciones hasta 1990); *La Tarea Profunda de Educar* (1962); *Familia, Sexo, Droga* (1976); *Alegría en la Tercera Edad* (1985); *La Educación del estudiante en la*

Familia (1990); y *Fuerte en la Edad Avanzada* (1990). Sin duda, su obra más importante ha sido el *Tratado de Educación Personalizada*, obra dividida en treinta y tres volúmenes, realizada en colaboración con profesores europeos y americanos, que terminó hace dos años.

Según el profesor García Hoz: «Educación personalizada es perfeccionamiento intencional de la persona humana mediante la convivencia cordial y la actividad bien realizada». La educación personalizada se puede caracterizar por siete rasgos esenciales. Primero: «Perfeccionamiento intencional de la persona humana en su singularidad, dignidad y trascendencia». Segundo: «Perfeccionamiento de cada persona humana mediante la adquisición de conocimientos, el desarrollo de aptitudes y la promoción de valores». Tercero: «Capacitación para formular el propio proyecto personal de vida y llevarle a cabo con seguridad, dignidad, conciencia y libertad». Cuarto: «Preparación para la vida interior y para la vida de actividad y relación en los ámbitos de la familia, del trabajo y de la vida social reglada, de la amistad y el tiempo libre y de la trascendencia». Quinto: «Capacitación para descubrir y participar en la alegría de vivir surgida de la Obra Bien Hecha y de la solidaridad bien vivida». Sexto: «Preparación para la participación solidaria y eficaz en la mejora de la comunidad humana, mediante el trabajo y la participación social en sus diferentes manifestaciones.» Séptimo: «Una forma de vida que prepara para vivir mejor».

Estas siete sintéticas descripciones de la educación personalizada, que expresan cada una de sus facetas, en su conjunto unitario manifiestan la compleja y rica acción educativa personalizada, que se corresponde con la de los actos de la persona y de su vida. Por abarcar: «La complejidad de la persona humana, que alcanza al misterio, la educación personalizada no se agota en los esquemas de la ciencia objetiva y sus aplicaciones técnicas, en la medida que es comunicación, la educación ha de llegar a esa realidad honda y profunda de las valoraciones, los ideales, el amor, las actitudes».

Esta doctrina teórico-práctica, que por aplicarse al individuo reduplica su carácter de práctica, es práctica-práctica. «Nació para llenar los vacíos, los huecos que dejaba una protesta, a veces virulenta, pero en muchos aspectos legítima, una crítica que a menudo no pasaba de ser sólo eso. Como una vía de síntesis aparece la educación personalizada; como una formación humana en la que se recogen los elementos utilizables de la modernidad y los legítimos de las reacciones posmodernas».

Hace pocos meses se celebró un acto académico en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas con motivo de la presentación del volumen final del *Tratado de Educación Personalizada*, organizado por

«Fomento de Centros de Enseñanza». Intervinieron D. Miguel Angel Sancho Gargallo, Consejero Delegado de Fomento de Centros de Enseñanza, con «Presentación»; D. Ramón Pérez Juste, Vicerrector de Ordenación académica y de Profesores de la UNED, Catedrático de Pedagogía experimental, que habló sobre «La figura de D. Víctor»; D. Antonio Bernal Guerrero, doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, Catedrático de Escuelas universitarias en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Sevilla, sobre la «Obra pedagógica y el Tratado de Educación Personalizada»; D. Juan José Javaloyes Soto, Director General de Fomento, sobre la «Trayectoria educativa y Fomento de Centros de Enseñanza»; y D. Raúl Vázquez, Viceconsejero de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid, con la «Clausura del Homenaje a Don Víctor».

Finalmente intervino D. Víctor, que entre otras cosas dijo: «Mis palabras de agradecimiento han de estar dirigidas a quien con su vida y sus enseñanzas constituyó y constituye el impulso primero para que el *Tratado de Educación Personalizada* se escribiera; al Beato Josemaría Escrivá de Balaguer, fundador del Opus Dei. Con esto no quiero decir que el Beato haya realizado estudios sistemáticos de la ciencia de educar que nosotros podamos utilizar; no era esa misión suya. Pero su constante catequesis sobre la condición de hijos de Dios que todos los cristianos tenemos, de donde arranca nuestra dignidad, nuestra responsabilidad y nuestra alegría; su concepción del mundo como creado por Dios y que por lo mismo puede ser objeto de un amor apasionado, su ideal de trabajo como realidad santificable y santificante, son puntos de partida que iluminan el planteamiento y la solución de los problemas fundamentales que se han de resolver en esa hermosa y difícil tarea que es la educación. En ese espíritu nació Fomento de Centros de Enseñanza, un sistema escolar privado que quiso libremente inspirarse en las orientaciones del Beato Josemaría, sin pretender monopolizar su pensamiento, que ya antes se había concretado en centros de actividades educativas de las más variadas características (...) La educación impartida en Fomento se apoya en la alegría que nace del ejercicio de la libertad responsable, del trabajo bien hecho y de la solidaridad bien vivida. Se trata de una línea de pensamiento que asumió el *Tratado de Educación Personalizada*.».

No es extraño, por ello, que D. José Antonio Ibáñez Martín haya calificado al *Tratado* como «la empresa educativa más importante del siglo xx». En la última carta del Profesor García Hoz, que recibí poco antes de su muerte, me confesaba, con la sencillez y la humildad, que le caracterizaban: «Con toda razón y justicia entiendo que también se pueden extender las congratulaciones a los colaboradores del *Tratado* (...). Pero el hecho de que tantas voluntades coincidan en lo fundamental, me

parece que es un motivo de alegría para todos nosotros. Tengo la ilusión de que el *Tratado* sea una obra viva y, por consiguiente, pueda servir de base, o al menos pretexto, para posteriores trabajos que enriquezcan el pensamiento y la práctica de una educación cristiana». La semilla está sembrada. Que en paz descanse, D. Víctor.

RECUERDO Y RECONOCIMIENTO DEL MAGISTERIO DE D. VÍCTOR GARCÍA HOZ

por Rogelio MEDINA RUBIO
Universidad a Distancia

Con la íntima satisfacción y el orgullo de discípulo permanente suyo, aunque con hondo pesar, escribo esta vez, en nuestra ya clásica **revista española de pedagogía**, para glosar, aunque sea brevemente, con palabras sinceras y emocionadas, algunos de los rasgos, más característicos a mi juicio, del egregio magisterio de su fundador, el recientemente fallecido Profesor D. Víctor García Hoz.

Se amontonan en estos momentos los recuerdos de mis años de estudiante, allá en la década de los 50, en la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Complutense, de la que D. Víctor era un joven Catedrático de Pedagogía Experimental y Diferencial. Una Sección universitaria pequeña, íntima y abarcable, en la que la relación profesor/alumno me atrevería a decir que era completa, porque trascendía de las aulas y se prolongaba, tras las clases, en diálogo natural, en los pasillos de la Facultad, en los Seminarios, en el tranvía o en el autobús..., pero permanente y penetrante, fundamento de una relación amistosa y continuada que, por fortuna para mí, se ha prolongado con D. Víctor desde entonces hasta el momento de su muerte.

Desde estas singulares circunstancias, uno siente brotar con especial intensidad el recuerdo de quienes han sido sus auténticos maestros, de aquellos profesores que supieron encarnar mejor los valores permanentes constitutivos de la suprema categoría de *maestro*: ayudar, despertar, ilusionar, orientar y estimular en el alumno la curiosidad y el interés por la ciencia, por la búsqueda apasionada de la verdad. Estoy seguro que en estos días, como yo, un número muy elevado de discípulos, de colaboradores, de estudiosos de la Pedagogía o de profesionales de la educación, han reconocido y admirado, en España y fuera de ella, con motivo de su

fallecimiento, la fecundidad del magisterio del Profesor D. Víctor García Hoz. Porque, ¿qué pedagogo, estudioso o profesional de la Pedagogía, español o hispanoamericano, que se precie de tal, no ha recurrido para su formación o información al magisterio oral o escrito del Profesor García Hoz?.

1. Algunas invariantes más características de la docencia del Profesor García Hoz

Leal a su vocación docente, vivida como un elevado compromiso ante las jóvenes generaciones que durante casi 40 años acudieron a formarse a su cátedra de Pedagogía Experimental y Diferencial, sus discípulos y quienes hayan tenido la suerte de pasar por su magistral docencia, sabemos mucho de sus excepcionales dotes pedagógicas: de la densidad de su saber, de su comunicatividad y viveza expositiva, de su habilidad para transmitir con garbo y claridad su pensamiento, de su tenacidad y laboriosidad, de su rigor intelectual (ajeno a cualquier esquematismo dogmático), que sabía hacer compatible el rigor con la sencillez y el sentido del humor; profesor ameno en sus clases, sugeridor, siempre capaz de sorprendernos con alguna idea o matiz innovador en sus orientaciones y consejos.

Pero sobre todo sus discípulos sabemos mucho más de su gran humanidad, de su cordialidad, de su talante abierto, comprensivo y de su esfuerzo continuado por infundir ese estilo magistral a sus enseñanzas.

Mas la docencia del Profesor García Hoz, como toda su obra pedagógica, se ha caracterizado, a mi modo de ver, por algunas invariantes bien significativas que yo destacaría especialmente. En primer término el Profesor García Hoz estaba persuadido de que más que en ninguna otra institución académica, en la Universidad, la dialéctica conservación/renovación de ideas era la mejor fórmula de progreso posible en la formación pedagógica de los futuros profesionales de la educación. De ahí su constante afán por combinar el estudio de los problemas más relevantes y trascendentales de la educación (la visión filosófica y racional de los problemas pedagógicos) con el rigor metodológico de la ciencia y técnica experimentales (es decir, con la operatividad del quehacer pedagógico), de modo que pudiera garantizarse al máximo, siempre que fuera posible, la verificación positiva de la complejidad de los fenómenos educativos.

Esta actitud ha significado que el magisterio, oral o escrito, del Profesor García Hoz haya servido de puente para pasar de una pedagogía tradicional de corte marcadamente filosófico, racional o especulativo, a una pedagogía de signo más científico, riguroso y objetivo, iniciando así en España, en línea con otros países científicamente avanzados, el camino

de la conversión de la pedagogía tradicional en la prometedora ciencia empírica actual que es la Pedagogía contemporánea.

En segundo lugar, el Profesor García Hoz estaba persuadido, también, de que la Pedagogía habría de estar abierta, permanentemente, de par en par, a los problemas de la vida real, con toda su complejidad y riqueza de perspectivas; de que era absolutamente necesario que la teoría y la práctica pedagógicas no se automarginen cada una en ámbitos cerrados de infructuosos esfuerzos. Por eso en sus clases sabía conjugar (como lo hace en sus escritos), y nos hacía ver y comprender, con aquella peculiar sencillez y claridad expositivas suyas, ambas dimensiones integradoras y complementarias del progreso en el saber científico de la educación: la de la superación dialéctica conservación (de la mejor tradición filosófica o especulativa de la educación) renovación (hacia modelos de educación científico-positivos contemporáneos, más objetivos y exactos); y la de la constante apoyatura mutua entre teoría y praxis educacional.

Finalmente, la tercera y más fundamental invariante, la que da un sentido más compacto y de coherencia a todas sus obras, es la constante referencia a la *dignidad de la persona humana* como eje nuclear de una *educación integral y unitaria de la persona humana: la educación personalizada* (a la que luego volveré hacer alguna otra referencia). El Profesor Millán-Puelles, en la contestación al discurso de recepción como miembro de número de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas del Profesor García Hoz, hacía esta sinopsis de la *educación personalizada* tal como era entendida por éste:

«A lo largo de toda su obra, Víctor García Hoz, ha ido continuamente perfilando el jugoso concepto de educación integral, como algo que requiere la apertura a muy diversas y complementarias dimensiones, pero siempre sobre la base de una idea esencialmente unitaria de lo que el hombre es y debe ser. De lo contrario, los árboles nos impedirían ver el bosque, riesgo al que muy frecuentemente se halla expuesto quien se sume de lleno en la tarea cotidiana de educar, con todas las complicaciones e incidencias que ésta lleva consigo. Y por otra parte, y justo porque la Pedagogía tiene su fin más propio en forjar a ese hombre que esencialmente hay en el educando, siempre se puede dar la tentación de concebir y llevar a cabo esta aventura, olvidando las diferencias que la realidad del ser humano implica efectivamente en sus casos concretos personales. Frente a esta peligrosa tentación, que se acrece en las épocas de mentalidad colectivista, García Hoz, sin renunciar a las exigencias esenciales de lo que es común a todo hombre —antes bien, ateniéndose a ellas firmemente— ha insistido, una y otra vez, en la imperiosa necesidad de una Educación personalizada, que tome a cada educando en su total realidad,

es decir, en lo que posee de específicamente idéntico a todos los otros y en lo que tiene, tanto en lo positivo como en lo negativo, de propio y peculiar de él».

Creo que todas estas cualidades avalan el magisterio del Profesor García Hoz como un modelo de vida académico-docente bien hecha.

2. *Inseparabilidad en su vida académica de las funciones docente e investigadora*

Paralela a la amplia y relevante trayectoria docente del Profesor García Hoz, ha sido su trayectoria investigadora, fiel a su convicción, expresada tantas veces en sus escritos sobre la misión de la Universidad (*La Universidad :su misión y su poder*, 1979; *Los niveles de educación y la Universidad*, 1964, etc.), de la inseparabilidad en la vida académica universitaria de ambas funciones, la docente y la investigadora, como primera exigencia intelectual de todo profesor universitario. Lo prueba la impresionante lista de trabajos publicados, en libros, artículos; de conferencias en prestigiosos foros nacionales e internacionales; de prólogos, introducciones; de colaboraciones en revistas especializadas españolas y extranjeras, sobre una variada temática que sorprende, además, por la singular capacidad de lectura, actualidad informativa, originalidad de sus puntos de vista, densidad y profundidad de sus saberes filosóficos, teóricos, históricos, sociológicos o estadísticos utilizados en su elaboración. Ningún campo de la Pedagogía le ha sido extraño o indiferente; a todos ha aplicado su curiosidad y la sensibilidad y agudeza intelectual del avezado escudriñador de los problemas educativos.

El resultado final, contemplado su quehacer científico en una perspectiva de conjunto, es un notable mosaico de aportaciones a la Pedagogía española. Aportaciones que van desde la glosa exigente del pensamiento de los clásicos de la educación al análisis crítico de las corrientes más destacadas de la Pedagogía contemporánea; desde la descripción y explicación de nuevos hallazgos y técnicas metodológicas en la investigación empírica y experimental, a la elaboración de la mejor y más clara sistematización existente en lengua española del saber pedagógico alcanzado en nuestros días; desde la minuciosa visión panorámica ofrecida de la realidad educativa española del siglo XX, a la fundamentación teórica de ese movimiento renovador de la educación, que es la Educación personalizada, de notable eco en medios pedagógicos españoles y extranjeros al haber servido de semilla de trabajos de investigación y de aplicaciones prácticas a numerosos estudiosos, discípulos y colaboradores suyos.

Aportaciones diversas pero unitarias, a la vez, en su concepción; diversas en cuanto a perspectivas y enfoques; pero unitarias en cuanto al

hilo conductor subyacente que es siempre el mismo, la idea de que educar en su suma —y vista desde la perspectiva radical de su sentido ontológico— es, como él decía, hacer todo lo posible para que el hombre vaya actualizando su capacidad de ser «principio», es decir, «su potencia de protagonizar sus actos propios».

3. *Algunas aportaciones del Profesor García Hoz a la renovación pedagógica española*

Sería vana la pretensión por mi parte de desplegar, aquí y ahora, aunque fuera someramente, un inventario de sus ininterrumpidas y siempre sugerentes publicaciones. El autor que más trabajos ha publicado en la **revista española de pedagogía** y en la *Revista Bordón*; el autor más citado y representativo de la producción científico-pedagógica española de la segunda mitad de este siglo. Las entradas bibliográficas, consignadas en su haber, directas o indirectas (citas, prólogos, comentarios, etc) son tan cuantiosas que casi desbordan la posibilidad de conocerlas en su integridad con exactitud.

Inútil y arriesgado, por otra parte, intentar esbozar siquiera lo más significativo de su amplia y compacta producción científica; ello supondría reiterar, acaso, lo que todo profesional o estudioso de la educación ya conoce.

Destacaré, no obstante, entre sus aportaciones, especialmente relevantes, a la renovación pedagógica en España las siguientes: su obra clásica, *Principios de Pedagogía Sistemática*, la introducción del *factor medida y del método experimental* como apoyaturas instrumentales de la investigación pedagógica y su contribución creadora al movimiento de la *educación personalizada*.

a) Su obra ya clásica entre nosotros, *Principios de Pedagogía Sistemática*, reflejo y símbolo del discurso pedagógico que ha ocupado a la comunidad científica pedagógica española en la segunda mitad del siglo XX, es fuente obligada de consulta para el conocimiento de nuestra cultura pedagógica actual. Aparecida esta obra en 1960, reeditada y actualizada en doce ocasiones, constituye la primera construcción formal, ordenada e integradora, en la Pedagogía española de la segunda mitad de este siglo, de una sistemática pedagógica referida a los problemas de una teoría general de la educación y a las concepciones y realizaciones científicas más representativas de la Pedagogía contemporánea en otros países. Por su extensión y comprensión temáticas resulta difícil imaginar una obra tan actualizada en su tiempo y tan amplia en cuanto a la problemática e intereses pedagógicos abordados en ella.

Elaborada tras la publicación inicial de una serie de trabajos precedentes, como primeras aproximaciones a lo tratado en la obra (tales como: *El sentido personal de la educación*, en 1943; *El concepto de educación*, en 1944; *Sistematización pedagógica*, en 1959; *Psicología pedagógica*, en 1956; *Educación especial*, en 1958; *Estudio sintético de la educación: la Pedagogía Diferencial*, en 1953, etc), ésta se ha ido actualizando, edición tras edición, a la luz de los nuevos problemas sociales y educativos planteados a la Pedagogía de su tiempo. Como dice su autor en el Prólogo a la primera edición:

«se trata de un libro de problemas más que de soluciones ...; que intenta ser una réplica a la enorme complicación que tienen actualmente los problemas educativos ...; un libro que responde a la necesidad de ordenar todos los problemas educativos con el fin de que puestos en situación adecuada, examinadas las relaciones que ligán a unos con otros, puedan las soluciones ser eficaces. Creo que vale la pena reducir o intentar reducir a sistema los múltiples problemas que la educación plantea y las vías de solución que puedan entrecruzarse, tomando como punto de partida un concepto de educación que radicado primordialmente en la persona humana se abra a todas las posibilidades sociales».

b) En cuanto a la introducción en la Pedagogía española del *factor medida y del método experimental* como apoyaturas instrumentales de la investigación pedagógica científico-positiva, el Profesor García Hoz, aunque eminente humanista por formación, vocación y temple vital, ha tenido una decisiva influencia en el desarrollo técnico y científico de aquella modalidad de investigación para la solución de los problemas de la educación.

La creación en 1941 del Instituto San José de Calasanz de Pedagogía, en el seno del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, marca el comienzo de su decidida preocupación por la introducción de la línea empírica y experimental en la investigación pedagógica; por vincular más estrechamente la tradición filosófico-pedagógica española con las corrientes experimentalistas de la Pedagogía contemporánea.

Él mismo creó, adaptó y utilizó diferentes instrumentos técnicos de investigación y de medida en trabajos muy conocidos (*Acerca del cálculo y la representación de la simetría de las series*, en 1943; *Estudio experimental de la función docente*, en 1953; *Vocabulario usual, común y fundamental*, en 1953, en el que por vez primera en España, se aplica a un estudio sobre vocabulario la técnica del análisis factorial; *Escala de instrucción*, en 1954; *Estudios experimentales sobre vocabulario*, en 1977; *Sistema de objetivos de la formación intelectual. Los vocabularios comunes en la integración de la enseñanza*, en 1977; *Vocabulario científico y vocabulario técnico: un estudio exploratorio sobre sus relaciones*, en 1980, etc). Él nos enseñaba en sus

clases, en los Seminarios de la Sección de Pedagogía o en las prácticas complementarias que realizábamos en el Instituto San José de Calasanz o en centros escolares, a aplicar y a utilizar aquellas técnicas e instrumentos de medida. Desde entonces, un número creciente de alumnos y de graduados de la Sección de Pedagogía, atraídos por la novedad y la importancia de la experimentación pedagógica, realizaron Memorias de Licenciatura o Tesis doctorales, bajo la dirección de D. Víctor, en las que la experimentación o el tratamiento estadístico de los datos constituyen su aportación principal. Orientación experimentalista que muchos de sus discípulos e investigadores universitarios continúan aplicando y desarrollando, con notable acierto, en el campo de la Pedagogía experimental, la Didáctica o la Organización escolar.

c) En cuanto a su contribución al movimiento o corriente de la *Educación personalizada*, del mismo modo que una serie de trabajos, con una significativa coherencia en su planteamiento, precedieron a la elaboración de aquel compendio de problemas pedagógicos contemporáneos, los *Principios de Pedagogía Sistemática*, otros escritos de orientación eminentemente filosófico-pedagógica, también pensados con una elocuente trabazón y coherencia de pensamiento, y surgidos en el contexto científico y cultural del mundo tras la Segunda Guerra Mundial, han sido los generadores, en 1970, de otra de sus obras clásicas: *Educación Personalizada*.

Entre aquellos escritos, precedentes de esta obra, cabe señalar, entre otros: *El sentido personal de la educación*, en 1953; *La orientación de los alumnos en las instituciones escolares*, en 1961; *El concepto de los campos de adaptación*, en 1961; *La educación personalizada al servicio de la libertad*, en 1967; *Los medios técnicos de la educación personalizada*, en 1970, etc.

La obra *Educación personalizada* (1970), es la expresión de un movimiento innovador centrado, como se dijo anteriormente, en las exigencias de la dignidad de la persona humana como elemento integrador y fundamento de su educación. Responde la obra a una concepción pedagógica que integra la tradición filosófica occidental sobre el concepto de persona y la mejor experiencia científica de nuestro tiempo, traduciendo en respuestas pedagógicas coherentes la potencialidad singular de cada ser humano.

Más tarde, y ya en su vernal tercera edad, esta obra será la fuente de inspiración de la última gran aportación pedagógica de D. Víctor, el *Tratado de Educación personalizada*, en el que he tenido el honor de colaborar como miembro de la Comisión coordinadora, presidida por él, para su diseño y realización.

Desde 1988, y hasta unos días antes de su muerte (el 18 de febrero de 1998), en él siguió trabajando, firme y agudo, con la misma laboriosidad y el mismo talante gozoso que en su época de Catedrático en activo. Bajo su dirección, 216 expertos colaboradores, nacionales y extranjeros, han elaborado los 33 volúmenes que componen el *Tratado*, obra en la que se ha intentado ofrecer un tratamiento completo y sistemático, desde enfoques y experiencias diversas, de la Educación personalizada en sus fundamentos doctrinales y aplicaciones prácticas en todos los ámbitos y niveles educativos.

Tanto la obra *Educación personalizada* como el *Tratado de Educación Personalizada*, según dice el Profesor García Hoz en el Prólogo al volumen 1 del *Tratado (Introducción general a una Pedagogía de la persona —1993—)* son, «el resultado de un serio esfuerzo por sintetizar las ideas pedagógicas exigidas por la educación y cuyo remate sólo se alcanza en la formación completa de cada persona humana...; la educación personalizada no es un método de enseñanza, sino una concepción educativa, con exigencias prácticas, cuyo fundamento está en el concepto de persona».

La educación personalizada, como atención personal del individuo, no se la entiende, como es frecuente, en el sentido de que la persona esté sólo en función de un determinado orden social de convivencia, o como algo opuesto a unas exigencias sociales, sino que el orden social se configura en función de la persona, como camino para desarrollar interiormente a la persona y hacerla, con su participación responsable, más eficaz para la vida social. Cuanta más personalizada sea la acción social tanto más redundarán en beneficio de la vida social las acciones de todas y cada una de las personas que la componen. «La educación personalizada —dirá D. Víctor en el Prólogo a la primera edición de la obra *Educación personalizada*—, viene a resumir las exigencias de la individualización y de la socialización educativas, y constituye el tipo de educación más acorde con las profundas necesidades humanas y las condiciones del hombre en la sociedad tecnificada en que vivimos». No es la educación personalizada, pues, una educación miope, una educación individualista cultivadora de actitudes egoístas; sino que en ella se mantiene constantemente el sentido social de la educación, el servicio al bien de los demás, como elemento básico de la dignidad personal, dentro del marco de una libertad de iniciativa y responsabilidad personal.

Posiblemente el punto de encuentro entre las exigencias de la individualización y los requerimientos de la socialización, se halle en el dinamismo de la educación personalizada en torno a las notas incluidas en el concepto de persona de las que derivan las connotaciones fundamentales que distinguen aquella educación: la singularidad, la apertura y, su gozne,

la autonomía y la libertad. Por eso escribe D. Víctor (también en el Volumen 1 del *Tratado, Introducción General a una Pedagogía de la Persona*, en 1993): «Quizás el punto clave de la educación personalizada se halle en la capacitación del hombre para reconocer los condicionamientos de su libertad y para hacer uso de su libre decisión en las zonas de autonomía que siempre tiene a su alcance. Libertad de expresión, libertad de elección y libertad de iniciativa constituyen los objetivos fundamentales de la educación en cuanto deben servir a la autonomía de la persona».

Especial relieve tiene en el movimiento de Educación personalizada la *Pedagogía institucional*. La función educadora, en el marco institucional, no puede ser sólo el fruto de la mera relación profesor/alumno, sino que, complementando la acción familiar, nunca sustituyéndola, ha de ser el resultado de una *paidocenosis* (del griego *paideuo* --enseñar, *koinós*— común), o conjunto de estímulos educativos que influyen, en común, como tal conjunto, en la formación humana de toda la comunidad escolar en cuanto estructura pedagógica en el proceso enseñanza-aprendizaje

De ahí que al inicio del número 8 del *Tratado* (en la obra *Ambiente, Organización y Diseño educativo*, —1991—) diga el profesor García Hoz —y es la razón de ese Volumen— que en él «se plantea en primer lugar el problema del ambiente porque en la creación y refuerzo de un ámbito adecuado se halla el primer y continuo influjo del centro docente en conjunto y, por lo mismo, se puede entender como el objetivo general, inmediato y permanente que toda organización escolar debe tener. La institución escolar ofrece, y de ella se espera, un sistema de estímulos para el aprendizaje en los distintos campos de la cultura, pero sobre todo un ámbito de convivencia en el cual el aprender a vivir es el objetivo latente en toda la actividad escolar. El ambiente del Centro parece que debe ser el primer y continuado campo de atención de directivos y profesores».

Finalmente su proyecto *Aprender a ser, aprender a vivir*, dentro del estilo de la Educación personalizada, ha tenido como una de sus proyecciones prácticas provisionales la obra *Modelo de aprendizaje humano y sistema de objetivos fundamentales de la educación*, (1982), modelo continuado en su libro *Pedagogía visible y educación invisible* (1987) y en otros trabajos de carácter práctico posteriores.

Ante la necesidad de armonizar la unidad de la vida mental y del proceso educativo, único en cada persona, con la dispersión de saberes y realizaciones prácticas que la cultura y la técnica actuales requieren, este modelo, propone unos objetivos de educación acordes «con los elementos funcionales, es decir, con las fases y funciones del pensar, que son básicamente análogas en todas las ciencias», en cuanto que «en los contenidos de

*las ciencias hay elementos(temáticos) en los que todas participan», según expresa el autor en la presentación del libro *Modelo de aprendizaje humano y sistema de objetivos fundamentales*.*

4. *El Profesor García Hoz y la consolidación académica y profesional de los estudios de Pedagogía en España*

Líder de la renovación pedagógica en España, yo destacaría también, como una de las facetas de ese liderazgo, su gran capacidad para compatibilizar su labor docente e investigadora con su activísima labor fundadora y organizacional. El Instituto San José de Calasanz de Pedagogía, la Sociedad Española de Pedagogía, la **revista española de pedagogía**, la Revista Bordón, los Congresos Nacionales de Pedagogía, y otras Instituciones educativas, deben buena parte de su vitalidad y prestigio al impulso de su fundador y primer Director o Presidente, que fue D. Víctor. La vida profesional y científica de D. Víctor ha corrido, por eso también, paralela a la consolidación institucional de la Pedagogía española tanto a nivel académico como científico y profesional. La Pedagogía en España se conecta, en su tiempo, cada vez más, con el reconocimiento académico y profesional que la sociedad progresivamente va asignando a los estudios de Pedagogía.

Sí creo que pueda afirmarse, en honor a la verdad y a la justicia, que el día que pueda explicarse cómo se ha hecho posible la consolidación de la ciencia pedagógica en España hasta lograr su desarrollo actual, comparable al de otros países europeos, el Profesor García Hoz tendrá reservado en ese proceso el puesto privilegiado de honor que le corresponde.

Para sus discípulos, para quienes formamos ya parte de su *escuela*, el Profesor García Hoz, ha sido maestro en la Pedagogía, por su ciencia, y maestro en la vida por la riqueza y el ejemplo de sus condiciones humanas.

Decía Marañón que «el hombre de ciencia ha de tener como estímulo supremo el alcanzar una categoría sin privilegios materiales ni herencia, pero de estricta preeminencia, como la espuma, sobre el mar de sus contemporáneos». Estoy convencido de que el Profesor García Hoz no ha terminado aún su magisterio y que con el bagaje en su haber de aquella «preeminencia», sus obras seguirán sirviéndonos como fuente de activa presencia y de tensión creadora entre nosotros.

Ojalá que el magisterio de D. Víctor, que llenó cumplidamente un reciente pasado de nuestra pedagogía científica y buena parte del presente, nos sirva de estímulo y ejemplo para seguir proyectando y recreando sus necesidades futuras.

LA PEDAGOGÍA MORAL DE GARCÍA HOZ

por José María QUINTANA CABANAS

Universidad a Distancia

El Profesor García Hoz tocó muchos temas pedagógicos, y todos ellos con competencia y autoridad. Pero, sin embargo, no escribió mucho de educación moral. Tal vez sea debido a que describió sus ideas pedagógicas en una época (décadas de los 60, 70 y 80) en que la educación moral estaba prácticamente relegada al olvido y nadie hablaba de ella. No obstante, antes García Hoz sí se ocupó de Pedagogía Moral, y de un modo muy marcado y contundente. Cabría decir que hizo entonces su gran contribución a la Pedagogía Moral, después de la cual ya no tenía cosas muy relevantes que decir.

Nos referimos a la publicación, en 1941, de su libro *Pedagogía de la lucha ascética*. Era su tesis doctoral, de la cual apenas nadie hace mención y que, sin embargo, es muy de tenerse en cuenta. Es cierto que apareció en un tono algo belicoso, no sólo porque ya dice la *Biblia* que «la vida del hombre sobre la tierra es milicia (refiriéndose al «combate espiritual» a que se verá abocado todo aquel que quiera practicar el bien), sino también porque entonces estaba recién terminada en España la Guerra Civil, en la que García Hoz había tomado parte activa como teniente del Ejército. Recordemos que también San Ignacio, otro español, concibió la vida virtuosa con estrategia y terminología bélicas, fundando, además una «Compañía».

Con todo eso no queremos decir otra cosa sino que García Hoz, hijo de su época y de su tierra, y envuelto en el ambiente cultural de aquellos años, apenas podía escribir de otro modo. En su pensamiento moral se cruzan tres factores: el estoicismo, muy español y muy del momento; la religiosidad (con esas mismas circunstancias) y la tradición ascética castellana, que tanto ha influido desde su plenitud del siglo XVII. Todo esto se aglutinaba en el alma de García Hoz, y fruto de ello fue su vibrante concepción moral, traducida en el mencionado libro.

Nosotros le hemos dedicado un debido comentario en nuestra exposición de la historia del pensamiento pedagógico de educación moral (Cf. J. M.^a Quintana *Pedagogía Moral*, Dykinson, Madrid, 1995, pp. 372-4). Por su libro, García Hoz es uno de los autores españoles representativos de la *Pedagogía Moral*. En una cierta tendencia, por supuesto (como ocurre con todos los autores); pero expuesta con claridad, fundamentada con solidez, justificada con sabiduría y traducida a la acción pedagógica, que es tanto como decir al nivel de la vida humana cotidiana.

El pensamiento de García Hoz en esta obra es fácil de resumir. Parte de la concepción ascética de los grandes maestros españoles clásicos del tema (Juan de Ávila, Luis de Granada, Teresa de Ávila, Pedro de Alcántara y los jesuitas Rodríguez, Ribadeneyra y La Puente); y su contexto religioso lo amplía pasándolo al campo de la vida cotidiana de cualquier persona. Se considera la lucha como elemento de la vida y factor de perfección, y por esta última idea se la ve como agente de educación. Desde aquí se analiza el combate ascético, del cual se señalan las armas (la meditación, las virtudes, los ejercicios corporales) y la táctica, la cual implica unos principios objetivos y otros subjetivos, y que permitirá debilitar y aniquilar los enemigos del espíritu.

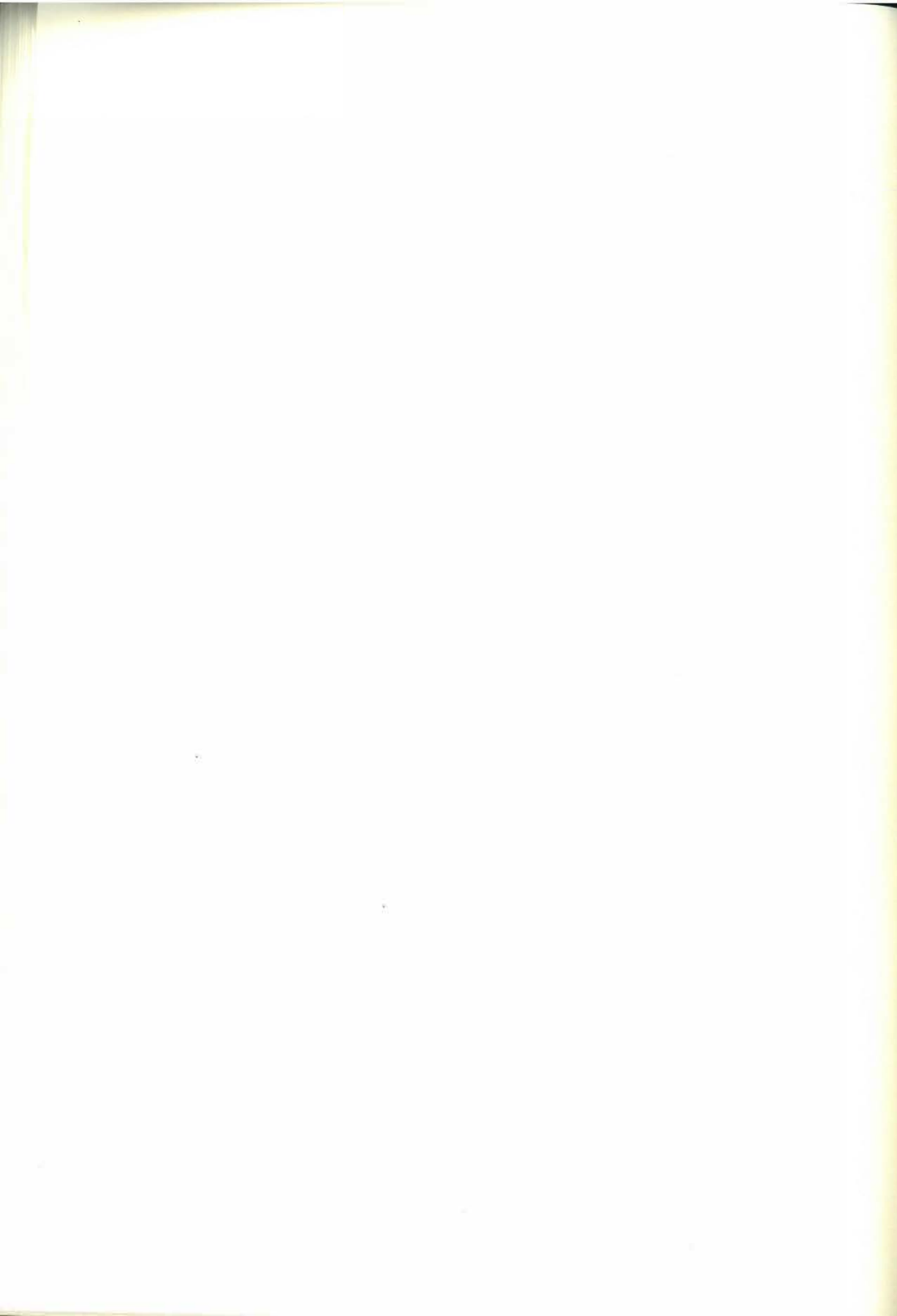
En la lucha ascética, dice García Hoz (p. 346), «no se trata de destruir ni transformar la naturaleza humana, sino de ordenar sus múltiples elementos, poniendo el orden en el caos de tendencias y reconquistando al hombre su calidad de humano». Se trata de una lucha liberadora, en que el dominio de sí mismo produce la persona dispuesta a la práctica de sus deberes. Para esto se necesita ejercitar la energía espiritual de la persona, dado que «*el esfuerzo* es, en el concepto ascético de la educación, el fenómeno central en el cual pivotan todos los demás fenómenos internos que han de dejar huella en la vida futura del hombre, es decir, los fenómenos educativos» (p. 351).

Con esos elementos García Hoz construye, teóricamente, la *Pedagogía ascética*, o teoría educativa del hombre basada en la ejercitación de su dinamismo espiritual expresado en las principales virtudes. Y entiende nuestro autor que tal *Pedagogía* es apropiada sobre todo a la juventud, pues la niñez no está todavía madura para la tensión que exige el combate espiritual, y en la edad adulta a veces falta ya un poco el entusiasmo y ansias de recuperación que el mismo requiere.

La *Pedagogía ascética* parte del presupuesto de la unidad personal (síntesis de las tendencias instintivas y de los ideales morales) y de la valoración del carácter, poniendo el esfuerzo como base de todo el proceso educativo, incluido en el mismo la autoeducación. Es una pedagogía que hace crecer la personalidad llevándola al amor, a la dignidad y a los

principios superiores. Y, como aditamento, «el esfuerzo es origen de la alegría» (p. 390).

Vale la pena saber despojar el pensamiento pedagógico-moral de García Hoz, un poco, de la vestimenta simbólica con que la vistió; y entonces aparecerá la interesante propuesta que nos quiere formular.



MEDIDA DE LA EMOTIVIDAD EN ESCOLARES INTERNOS Y EXTERNOS A TRAVÉS DEL TEST DE EMOTIVIDAD DE GARCÍA HOZ

por Víctor SANTIUSTE BERMEJO
Universidad Complutense de Madrid

I. Introducción

El test de emotividad de García Hoz (Test de calificación de palabras: evaluación de la emotividad) [1], es una valiosa aportación al problema general del significado, es decir al elemento o factor semántico de la conducta verbal. Osgood (1969) denomina al proceso esencial del significado como factor representativo, disposición, expectativa y reacción de mediación. Desde la psicología experimental la tarea principal ha sido la de medir los procesos que intervienen en la captación del significado. Los experimentos se han venido haciendo a través de índices fisiológicos (Razran, 1936), de generalización semántica (Cofer y Foley, 1942), de métodos de transferencia y de interferencia (Osgood, 1969) [2] y con técnicas de asociación de palabras para el estudio del significado (Karwoski et al. 1944). Dentro de este último enfoque, Osgood propuso un instrumento de medición denominado «diferencial semántico». Según Osgood la función de un símbolo verbal no consiste en servir de signo a las ideas sino en suscitar componentes diferenciados de la conducta de un sujeto que son provocados por los signos lingüísticos. En la técnica del diferencial semántico el sujeto reacciona ante un término lingüístico mediante una serie de juicios asociativos independientes que indican la dirección de su asociación y su intensidad. Este último concepto es la base del trabajo de García Hoz.

En 1965 inspirándose en las teorías de Razran y de Osgood sobre el diferencial semántico, García Hoz propuso una prueba de vocabulario

para medir la emotividad de los sujetos como reacción a los significados de una lista de palabras.

El test de emotividad consta de varias series de palabras (240 palabras en total) que se refieren a todas y cada uno de las áreas de las aspiraciones humanas en función de las cuales el hombre puede sentirse movido. Las listas de palabras son presentados a los sujetos demandándoles que asignen una calificación (entre cero ó 10 puntos) según el grado de aproximación o rechazo que produzca en él cada pieza léxica. El test sirve para sujetos desde los diez años contando con que a partir de esta edad, es cuando el sujeto tiene un suficiente conocimiento del vocabulario en sus aspectos léxicos, morfosintácticos y semántico y, por otra parte, con excepción de los estudiantes con dificultades de aprendizaje los sujetos han superado el complejo proceso de aprender a leer. El cálculo de fiabilidad establece que el test es válido desde la edad referenciada hasta los estudios universitarios. El tiempo de aplicación oscila entre los quince y treinta minutos. La aplicación se lleva a efecto distribuyendo las listas de palabras pidiendo al sujeto que cumplimente los datos del encabezamiento. Se procede, despues, a leer las instrucciones asegurándose que el sujeto ha entendido lo que tiene que hacer. A tal fin, el examinador leerá las instrucciones en voz alta al mismo tiempo que los sujetos siguen la lectura en su papel.

Los resultados de la prueba permiten reconocer la emotividad en los sujetos estimando la diferencia entre la puntuación otorgada a una palabra y la puntuación media estimada en cinco puntos, que indicaría la neutralidad emocional ante cualquier palabra de la lista. Las calificaciones inferiores a cinco puntos refieren a una impresión desagradable mientras que las notas superiores a cinco señalan agrado, simpatía a aprobación. A la derecha de cada calificación puesta por el sujeto se escribirá la diferencia con respecto a la nota media, posteriormente se suman las diferencias y se obtendrá la *emotividad cuantitativa* que se distribuye en estos cinco tipos:

E₅ = Muy emotivo

E₄ = Emotivo

E₃ = Emotivo controlado

E₂ = Inemotivo

E₁ = Muy emotivo

Como hay diferencias ostensibles basadas en la variable edad, se dan dos tipos de normas para los resultados:

De 10 a 14 años
E ₅ = Más de 100 puntos
E ₄ = Entre 81 y 100 puntos
E ₃ = Entre 60 y 80 puntos
E ₂ = Entre 49 y 59 puntos
E ₁ = Menos de 45 puntos.

De 15 años o más
E ₅ = Más de 83 puntos
E ₄ = Entre 61 y 83 puntos
E ₃ = Entre 41 y 60 puntos
E ₂ = Entre 31 y 40 puntos
E ₁ = Menos de 31 puntos.

Además de estas indicaciones se pueden obtener otras que determinarán la emotividad específica del sujeto según la curva de frecuencia obtenida por cada una de las puntuaciones.

Habrà de tenerse presente que para hacer estas curvas de emotividad específica, se tienen en cuenta las puntuaciones desde 0 hasta 10. Si se ponen las puntuaciones posibles en el eje horizontal o de abscisas y las frecuencias en el vertical o de ordenadas, obtendremos la curva de frecuencia correspondiente a cada sujeto.

Cinco tipos de curvas pueden darse: convexa, ondulada, rota, partida y cóncava.

Propias de inemotividad son las curvas: convexa, ondulada y rota y en cierto modo la partida. Propias de la emotividad están las curvas convexa, ondulada y cóncava.

II. Aplicación del test de emotividad a escolares internos y externos

El trabajo empírico realizado ha escogido como muestra a tres grupos de sujetos varones, con edades de 13, 16 y 17 años escolarizados en estudios medios y con un doble entorno de desarrollo: la familia y un

internado. Las tres edades escogidas representan sobre todo el período de adolescencia en sus comienzos y en su finalización.

II.1. Muestra de 13 años

La emotividad está muy controlada en este período, se puede decir que es casi nula ejerciendo un mínima influencia en el desarrollo integral del sujeto. En la prueba de García Hoz se han obtenido resultados que apoyan fuertemente esta perspectiva teórica. Se ha obtenido una clara falta de emotividad cuantitativa, existiendo, también una diferencia entre internos con una puntuación media de 45.7 (inmotividad) y externos con una media de 60.0 (emotividad controlada). La inmotividad de los escolares internos expresa un control más riguroso de sus emociones presumiblemente debido al ambiente autoritario en el que se desenvuelven. Los términos más significativos del estudio empírico son: a) autoridad, b) obediencia y c) familia. Respecto a a) las calificaciones atribuidas por los escolares externos superan en un 30% a la otorgada por los internos; respecto a b) se producen una igualación en las calificaciones y c) los externos califican a este término con diez puntos en un porcentaje del 75% mientras que el 100% de los internos atribuyen una calificación que oscila entre 5 y 7 puntos. Con respecto a la emotividad específica se produce una diferencia de medias (internos 20,7 y externos 19,6). En los escolares externos se presentan puntuaciones repartidas en las frecuencias entre las puntuaciones posibles, mientras que los internos, muestran una alta preferencia por las puntuaciones 5, 6 y 7 que indican la inmotividad que se había obtenido en el aspecto cuantitativo analizado anteriormente.

II.2. Muestra de 16 años

A esta edad aparecen superados, según los teóricos del desarrollo, algunos conflictos y reacciones emocionales que suelen producir una problemática escolar y familiar cargada de fracasos. En general este período se caracteriza por su hiperemotividad controlada. La prueba de García Hoz corrobora esta hipótesis. La media representativa de la muestra de alumnos internos es de 53.2 que cae de lleno en el apartado E3, emotividad controlada; por su parte los alumnos externos obtienen una media de 47.3. Por lo que respecta a la emotividad específica, los sujetos internos obtienen una curva de tipo ondulado representativa de sujetos complejos y matizadores, capaces de reprimir sus emociones; los sujetos externos obtienen una curva convexa, representativa de «sujetos con neutralidad pasiva y prudente frente a las cosas, evitando enrolarse en una neta postura determinada» (García Hoz, o. c.). Veamos estos resultados en forma cuantitativa.

<i>Puntuaciones</i>	<i>Internos</i>	<i>Externos</i>
	— X	— X
0	23	21.1
5	47.3	52.6
6	24.3	43.5
7	41.8	23.0
10	28.1	8.8

Los valores más representativos que se aprecian en el cuadro anterior establecen que los de mayor número de frecuencias serán los que representan la inemotividad o el control emotivo. Pero respecto a los sujetos internos se observa una notable diferencia con el grupo de externos: la alta media alcanzada por la puntuación 0 y por la puntuación 10 (23 y 28.1 puntos respectivamente). Significa que el alejamiento del contexto familiar produce sujetos emocionalmente matizadores, controlados, razonadores pero, al tiempo, con emotividad agresiva, respecto a algunas circunstancias que les afectan. Los sujetos externos tienden a ser neutrales y pasivos (52.6 en la puntuación 5; 43.5 en la 6; 23.8 en la 7 y 8.8 en la 10). recordemos que los internos obtenían 28.1 en la puntuación 10.

II.3. Muestra de 17 años

Teóricamente es el término exaltación el que representa la tónica dominante de la emotividad en este período del desarrollo del adolescente. Esta exaltación tiene una vertiente sociológica en el deseo de emancipación y otra afectiva que se refleja en la aparición de sentimientos referentes a los problemas de autodeterminación vital o del propio valor y sentido de la existencia. También hacen su aparición las diferentes tipos de emoción ante el arte, la religión o los valores culturales y políticos.

En la parte empírica las curvas generales de emotividad específica, a los alumnos internos corresponde una curva ondulada y a los externos una curva partida. Ambos tipos de curvas denotan una posición bastante clara en la vida, un control bastante fuerte, maduro, de pocas concesiones. Un estudio diferencial más matizado nos vendría a mostrar una mayor madurez y control en los escolares externos, mientras que los internos se manifiestan, de nuevo, como emotivos y sometidos a desequilibrios.

En la tabla siguiente observaremos comparativamente las puntuaciones más significativas.

<i>Puntuaciones</i>	<i>Internos</i>	<i>Externos</i>
	— X	— X
0	16.1	27.1
5	61.6	57.3
6	35.8	28.5
10	13.5	32.5

Claramente observamos la diferente decisión emotiva que las curvas ya afirmaban. Las puntuaciones extremas 0 y 10 son, como se aprecia de neta ventaja para alumnos externos.

Quizás, entonces, el que en las puntuaciones 5 y 6 representativas del más riguroso control, destaquen los alumnos internos sea problema grave incluso de simulación de su conducta.

III. Conclusiones

Las principal característica de la emotividad hallada en escolares internos es el excesivo control sobre sí mismos. Esta característica a los 13 años resulta impropia de su nivel de desarrollo; a los 16 años es una evidente muestra de atraso y a los 17 años es un signo de desarrollo deficiente del proceso emotivo. Parece que ha de concluirse la influencia de la vida de internado en el desarrollo del proceso evolutivo de los sujetos. Los factores socioeducativos que muestran su influencia en este desarrollo deficiente son el control riguroso del tiempo que somete a los estudiantes a un rígido horario; el rigor disciplinario que puede anular la determinación del desarrollo del niño al privarle de iniciativa propia o, incluso, arrastrándolos a tomar esa iniciativa contra la norma de forma habitual; la imposición de un guía educador que provoca una reacción de rebeldía o una acomodación resignada que establece un proceso de sustitución de la personalidad del sujeto, de aquí su emotividad.

Si tomamos en cuenta la gran importancia que la emotividad representa en la vida del hombre: adultos que responden a situaciones vitales problemáticas-difíciles de una manera infantil a causa de un desequilibrio emocional y afectivo al no haber realizado a su debido tiempo su emancipación emotiva; por otra parte, niños que presentan conductas problemá-

ticas en las aulas producidas en un gran número de casos por desórdenes emocionales de una personalidad desequilibrada por trastornos emocionales, podemos deducir el valor de la propuesta diagnóstica del test de García Hoz.

A través de esta propuesta de García Hoz se analiza el valor de la emotividad en la formación de la personalidad del sujeto, la influencia de la emotividad en la conducta escolar, la relación con los niños que presentan dificultades para aprender; en el orden institucional la necesidad de psicólogos escolares y orientadores encargados de tratar esta problemática en los Centros Educativos: solución de problemas de aprendizaje, terapia emocional. Estas ideas se trazaban en la ciencia pedagógica española hace tres décadas y es ahora cuando parte de ellas se han ido incorporando trabajosamente, a la práctica educativa o a los nuevos enfoques científicos. García Hoz al concebir el valor de la vida emocional en la psicología teórica y en la psicología educativa y escolar se convirtió al patrocinar trabajos como el que someramente hemos descrito, en un precursor de la psicología pedagógica española.

NOTAS

- [1] GARCÍA HOZ, V. (1965) *Test de calificación de palabras: evaluación de la emotividad*, (Madrid, CSIC, Instituto San José de Calasanz).
- [2] OSGOOD, CH. (1969) *Curso Superior de Pedagogía Experimental*, (Madrid, Editorial Trillas).

BIBLIOGRAFÍA

- COFER, C. N.; FOLEY, J. P. (1942) Mediated generalization and the interpretation of verbal behavior: I. Prolegomena, *Psychological Review*, 49, pp. 513-540.
- KARWOSKI, T. F., GRAMLICK, F. W., ARNOTT, P. (1944) Psychological Studies in Semantics, *Journal of Social Psychology*, 20, pp. 233-247.
- RAZRAN, G. H. S. (1936) Salivating and thinking in different languages, *Journal of Psychology*, 1, pp. 145-151.
- SANTIUSTE, V. (1963) *Estudio Comparativo de la emotividad en escolares internos y externos*. (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Complutense de Madrid).



LA ENSEÑANZA EN LA ESCUELA Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: CUESTIONES DE ACTUALIDAD

FELIPE SEGOVIA OLMO, JESÚS BELTRÁN LLERA y M.^a ROSARIO MARTÍNEZ ARIAS: *El Aula Inteligente: una experiencia educativa innovadora.*

MANUEL OJEA RÚA: *Actitudes de las personas implicadas en los procesos de integración de estudiantes con necesidades educativas especiales en centros ordinarios.*

BERNARDO GARGALLO LÓPEZ: *La hiperactividad en la escuela. Su tratamiento psicopedagógico.*

ANA RODRÍGUEZ MARCOS e IRENE GUTIÉRREZ RUIZ: *Una estrategia de formación del profesorado basada en la metacognición y la reflexión colaborativa: el punto de vista de sus protagonistas.*



EL AULA INTELIGENTE: UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA INNOVADORA

por Felipe SEGOVIA OLMO
SEK

Jesús BELTRÁN LLERA
Universidad Complutense de Madrid
M.^a Rosario MARTÍNEZ ARIAS
Universidad Complutense de Madrid

1. Introducción

La innovación educativa. Algo pasa en el campo de la educación que siempre, cualquiera que sea la circunstancia o momento histórico que se esté viviendo, hay alguien que quiere cambiarla. Lo que ocurre es que las innovaciones educativas, bien fundamentadas, han tenido una vida efímera, y después de una aparición brillante han desaparecido sin apenas haber dejado huella. Piénsese, por ejemplo, en experiencias tan sugestivas como escuela «sin paredes, team teaching, enseñanza programada», o muchas otras que han corrido una suerte parecida en los últimos años.

Las explicaciones que se han dado son muchas y muy variadas. En primer lugar, cualquier innovación educativa provoca resistencias [1] que pueden frenar el impulso de cambio educativo, como por ejemplo, la imagen interiorizada del rol del profesor, el imperativo del orden y la seguridad, la estabilidad de las normas escolares o las reformas descontextualizadas e impuestas.

Por otra parte, las innovaciones educativas generan, por su propia dinámica, algunos problemas [2] que conviene tener en cuenta a la hora de su implantación, como el del equilibrio adaptación-flexibilidad, la procedencia arriba-abajo, el enfoque genérico-situacional, o la reforma parcial-generalizada.

Pero la explicación más convincente que se ha dado para justificar la

suerte de muchas innovaciones educativas es la falta de sintonía con el paradigma educativo en vigor. Y cuando una innovación educativa desafía al paradigma, o logra cambiarlo, y de esa forma, tiene grandes esperanzas de sobrevivir y triunfar, o desaparece con el tiempo. Ahora bien, ¿cuál es el paradigma educativo actual?

El cambio de paradigma. Según Banathy (1980; 1984), [3], los paradigmas educativos hasta hoy existentes son tres: institucional, administrativo e instruccional. El paradigma institucional implica un sistema de educación centralizado que tienen como objetivo esencial la indoctrinación. Se da, por lo general, en sociedades poco desarrolladas. En este caso, los centros de decisión están lejos de los consumidores.

El paradigma administrativo responde al sistema educativo semidescentralizado. Hay todavía indoctrinación, pero los centros para la toma de decisiones y los componentes de la cultura tienen una dimensión local, más cercana a los propios destinatarios. El paradigma instruccional es el que se encuentra en la mayoría de los países desarrollados. Dentro de este paradigma, la instrucción se interpreta como un sistema pedagógico fuertemente amparado en la tecnología. Pero la unidad de análisis de este paradigma reside en las acciones del profesor, y sólo se dedica alguna pequeña atención a los alumnos.

Los tres paradigmas han tocado techo, han dado de sí todo lo que podían dar, y parecen condenados a desaparecer. Hoy parece estar emergiendo un nuevo paradigma educativo que cambia sustancialmente el centro de gravedad y en lugar de estar centrado en el profesor y en la enseñanza, está centrado en el aprendizaje y en la persona que aprende. Lo que importa ahora no es tanto transmitir conocimientos, cuanto ayudar a alguien a adquirir conocimientos, es decir, ayudar a aprender. Un aspecto particularmente interesante de este paradigma es que los supuestos centrales en los que se apoya, al contrario de los paradigmas anteriores, acentúan los procesos internos de la persona que aprende, y no los factores externos al proceso de aprender como los recursos materiales, el tiempo disponible, el currículo suministrado, o la información sugerida. Un paradigma centrado en el aprendizaje destaca los procesos cognitivos y suministra cambios educativos que resultan imposibles dentro de los paradigmas actuales.

Los principios del aprendizaje. Si la dirección del nuevo paradigma educativo está centrado en el aprendizaje y en la persona que aprende, habrá que acudir a la perspectiva psicológica para descubrir cómo se aprende y, sobre todo, cómo se puede ayudar a aprender.

Hoy existe un cuerpo de conocimientos suficientemente consolidados como para guiar una buena innovación educativa. De las tres grandes

concepciones del aprendizaje a las que se pueden reducir las múltiples y diferentes concepciones propuestas: el aprendizaje como adquisición de respuestas, como adquisición de conocimientos, y como construcción de significado, es esta tercera la que mejor responde al estado de la ciencia actual sobre el sentido del aprender humano [4]. En esta metáfora se dibujan ya con claridad las nuevas líneas del aprendizaje, sobre todo por lo que se refiere al papel de los contenidos, y de los roles, tanto del profesor como del alumno.

Dentro de esta metáfora constructivista se han desarrollado, desde la mitad de este siglo, numerosos modelos de aprendizaje que van desde los clásicos de Piaget o Vygotsky, hasta los modernos de Bruner, Bereiter, o Collins. Todos ellos han intentado combinar, de manera explícita o implícita, las dos vertientes de cualquier modelo, la descriptiva (cómo se aprende) y la prescriptiva (cómo hay que ayudar a alguien a aprender).

Un examen detenido de los diferentes modelos, dentro del marco general del aprendizaje como construcción de significado, nos ha permitido extraer aquellos elementos comunes en los que coincide la mayoría de ellos, y que podrían constituir como los ejes vertebradores del aprendizaje. Si tenemos en cuenta que el paradigma no es ni más ni menos que el conjunto de creencias que comparten los miembros de una comunidad científica sobre un tema determinado, bien podríamos aceptar que esos principios derivados de los modelos anteriormente señalados definirían de alguna manera el paradigma al que antes habíamos hecho referencia.

En la tabla 1 se presenta una síntesis de los principios con la carga de prueba que cada uno recibe de los diversos especialistas del aprendizaje escolar.

Estos principios tienen bastante semejanza con los principios que recientemente han descrito algunos expertos de la APA (American Psychological Association) con el fin de orientar la futura acción educativa en el ámbito escolar [5].

2. *El Aula Inteligente*

Los 8 principios anteriormente señalados constituyen el entramado dimensional del nuevo diseño educativo que llamamos AULA INTELIGENTE. Cada principio se convierte en una dimensión que, plenamente desarrollada, permite organizar los diferentes subsistemas que configuran este nuevo modelo.

Las ocho dimensiones, con sus ítems correspondientes, constituyen no sólo una propuesta de diseño para la organización didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también una rejilla básica para la eva-

luación y, sobre todo, para la investigación psicopedagógica, ya que esos 64 cuadros contienen, de forma implícita, otros tantos interrogantes o proyectos de estudio que pueden enriquecer los conocimientos psicopedagógicos dentro del nuevo paradigma.

Tabla 1 Principios del aprendizaje

EL OBJETIVO INMEDIATO DEL APRENDIZAJE ES LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADO Y, CONSIGUIENTEMENTE, EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA Y DE LOS VALORES DE TODOS LOS ALUMNOS	Nickerson, 1985; Perkins, 1992; Idol, 1991; Marzano, 1986; Beltrán, 1993; Mayer, 1992; Bransford, 1990; Ausubel, 1978; Gardner, 1995; Sternberg, 1985, 1993; Solneck, 1988; Zimmerman y Shunk, 1989; Bereiter y Scardamalia, 1989.
LAS TAREAS DEL APRENDIZAJE TIENEN QUE SER REALES Y AUTÉNTICAS	Ryle, 1949; Anderson, 1983; Gagne, 1985; Perkins, 1992; Presley, 1989; Bereiter, 1993; Weinstein y Mayer, 1986; Sternberg, 1985; Covington, 1974; Gardner, 1995.
LOS MÉTODOS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE SON MAS EFICACES SI SON DIVERSIFICADOS	Tharp y Gallimore, 1988; Collins, Brown y Newman, 1989; Palincsar y Brown, 1984; Scardamalia, 1984; Bereiter y Scardamalia, 1989; Collins y otros, 1989; Johnson y Johnson, 1989.
CONVIENE QUE EL CONTROL DEL APRENDIZAJE PASE, DE FORMA PROGRESIVA, A MANOS DEL ALUMNO	Perkins, 1992; Vygotsky, 1978; Zimmerman y Shunk, 1989; Tharp y Gallimore, 1988; Beltrán, 1993; Carroll, 1963; Feuerstein, 1993.
EL PAPEL DEL PROFESOR NO ES TRANSMITIR CONOCIMIENTOS, SINO MEDIAR EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS	Gardner, 1995; Glaser, 1972; Sternberg, 1993; Paul, 1990; Coll, 1993; Bereiter y Scardamalia, 1989; Vygotsky, 1978; Bruner, 1966; Zimmerman y Shunk, 1989; Beltrán, 1996.
EL PAPEL DEL ALUMNO ES PARTICIPAR ACTIVA Y RESPONSABLEMENTE EN EL APRENDIZAJE	Marzano, 1991; Beltrán, 1993; Scardamalia y Bereiter, 1989; Sternberg, 1993; Gardner, 1995; Vygotsky, 1978; Palincsar y Brown, 1984, 1989.
LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEBE AFECTAR NO SOLO A LOS CONTENIDOS SINO TAMBIÉN A LOS PROCESOS, UTILIZANDO CONTEXTOS MÚLTIPLES	Perkins, 1992; Gardner, 1995; Hartman y Sternberg, 1993; Beltrán, 1996; Perkins, 1993.
LA INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNO FUNCIONA MEJOR DENTRO DE UNA VERDADERA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE	Lipman, 1993; Bereiter y Scardamalia, 1989; Collins, Brown y Duguid, 1989; Perkins, 1993; Carroll, 1963; Bloom, 1974; Lave, 1991.

AULA INTELIGENTE

V. PAPEL DEL PROFESOR	VI. PAPEL DEL ALUMNO	VII. EVALUACIÓN	VIII. CONTEXTO
1. PLANIFICAR	1. PARTICIPAR ACTIVAMENTE EN EL APRENDIZAJE	1. EVALUAR PARA APRENDER	1. CONFIGURA EL ESPACIO DE LA CLASE DE MANERA FLEXIBLE
2. DIAGNOSTICAR FUERZAS Y DEBILIDADES	2. PLANIFICAR EL PROCESO Y LAS TAREAS	2. EVALUAR POR MEDIO DE CONTEXTOS MÚLTIPLES	2. FAVORECE LA PLANIFICACIÓN AUTÓNOMA DEL TIEMPO
3. SENSIBILIZAR AL ALUMNO HACIA EL APRENDIZAJE	3. PREPARAR EL ESTADO DE ÁNIMO	3. EVALUAR POR MEDIO DEL PORTFOLIO	3. OFRECE POSIBILIDADES DIVERSIFICADAS DE TUTORÍAS
4. PRESENTAR LA TAREA Y ACTIVAR LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS	4. MEDIAR ACTIVAMENTE SU PROPIO APRENDIZAJE	4. EVALUAR LOS CONOCIMIENTOS	4. UTILIZA DISTINTAS ESTRUCTURAS DE GRUPO
5. PROMOVER LA COMPRESIÓN, RETENCIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS	5. DESARROLLAR ESTRATEGIAS ADECUADAS	5. EVALUAR LA COMPRESIÓN	5. INCORPORA LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS
6. FAVORECER LA PERSONALIZACIÓN Y CONTROL DEL APRENDIZAJE	6. APLICAR LOS CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS	6. EVALUAR LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS	6. PROMUEVE LA ECONOMÍA COGNITIVA DE LA CLASE
7. FAVORECER LA RECUPERACIÓN, TRANSFER Y EVALUACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS	7. TRANSFERIR LO ADQUIRIDO A OTROS CONTEXTOS	7. EVALUAR LA CAPACIDAD DE AUTO-REGULACIÓN	7. DESARROLLA LA CULTURA DEL PENSAMIENTO
8. DESARROLLAR UNA LABOR DE MENTORASGO	8. CONTROLAR Y CONDUCIR SU PROPIO APRENDIZAJE	8. EVALUAR EL NIVEL CRÍTICO Y CREATIVO DEL APRENDIZAJE	8. CONSTITUYE UNA VERDADERA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

Tabla 2. Dimensiones del Aula inteligente

AULA INTELIGENTE

I. METAS	II. TAREAS	III. MÉTODOS	IV. SECUENCIA
1. OFRECER AMBIENTES ENRIQUECIDOS	1. ADQUIRIR, GENERAR Y AMPLIAR CONOCIMIENTOS	1. ENSEÑANZA DIRECTA	1. PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD
2. PRESENTAR MÚLTIPLES PERSPECTIVAS	2. DESARROLLAR HABILIDADES DE COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN	2. MODELADO	2. SESIONES DE TRABAJO PERSONAL, PEQUEÑO GRUPO O CONSULTA
3. FAVORECER LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADO	3. DESARROLLAR Y APLICAR ESTRATEGIAS	3. ENTRENAMIENTO-TUTORIAS	3. AUTOEVALUACIÓN
4. FACILITAR EL APRENDER A APRENDER	4. RESOLVER PROBLEMAS REALES	4. APOYO GRADUADO (ANDAMIAJE)	4. PROFUNDIZACIÓN Y MONITORIAS
5. ASEGURAR EL APRENDIZAJE AUTO-REGULADO	5. UTILIZAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO	5. ENSEÑANZA RECÍPROCA-MONITORIAS	5. PUESTA EN COMÚN
6. FACILITAR LA TRANSFERENCIA DE LOS APRENDIZAJES	6. UTILIZAR LA CREATIVIDAD	6. MÉTODO SOCRÁTICO	6. AMPLIACIÓN Y RECUPERACIÓN
7. PROMOVER EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA	7. FAVORECER EL APRENDIZAJE INTENCIONAL	7. TRABAJO COOPERATIVO	7. TRANSFERENCIA
8. FOMENTAR EL DESARROLLO DE LOS VALORES Y LA SABIDURÍA	8. OFRECER VERDADERAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE	8. ARTICULACIÓN Y REFLEXIÓN	8. EVALUACIÓN

Los ítems de cada dimensión están ordenados de acuerdo a dos criterios operativos, el de la generalidad: de menos a más general, y el de la temporalidad: de menos a más avanzado en el sentido cronológico del procesamiento y del aprendizaje.

A continuación hacemos una breve descripción de cada una de las ocho dimensiones que configuran el AI.

Con relación a las METAS, conviene señalar que la meta esencial de las aulas tradicionales es, por lo general, transmitir conocimientos, limitando así el verdadero concepto del aprendizaje. A diferencia de estas concepciones tradicionales, la meta del AI es mucho más ambiciosa. Se trata de que los profesores promuevan, por medio de las tareas escolares, el desarrollo de la inteligencia de los alumnos. Pero, además, el AI no se detiene en el desarrollo de una clase de inteligencia, sino que trata de promover todas las inteligencias [6, 7], en la seguridad de que todos los alumnos las tienen todas, en distintos grados, y en combinaciones distintas.

Al tiempo que el AI extiende su radio de acción al conjunto de las inteligencias humanas, cubre igualmente el campo de los valores que sirven de referentes para la siempre difícil convivencia y la toma personal de decisiones. Por último, el AI no puede olvidar la última forma de inteligencia, la sabiduría, entendida como la habilidad para identificar los problemas que merece la pena resolver, entender las contradicciones de la vida, y conciliar los deseos propios con los deseos de los demás [8].

En general, lo que esta dimensión revela, como conjunto de metas educativas, es que el AI no se limita a la mera presentación de los datos informativos, sino que tiene en cuenta otros cometidos perfectamente articulados como ofrecer ambientes enriquecidos, o presentar múltiples perspectivas para, de esta forma, promover la construcción del conocimiento y así lograr el desarrollo de la inteligencia, de los valores y de la sabiduría.

En la dimensión de las TAREAS, se pone de relieve que las actividades de los alumnos deben ir dirigidas a la adquisición de conocimientos, pero no sólo de los conocimientos declarativos, sino también de los conocimientos procedimentales y condicionales [9; 4]. Además de los conocimientos, las tareas escolares pretenden desarrollar en los alumnos las habilidades de comprensión y expresión y, en general, el conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que les permitan aprender a aprender [10]. Por último, las tareas en el AI no son meros instrumentos de prueba y evaluación de los alumnos, sino que constituyen una verdadera experiencia de aprendizaje. Es lo que Bereiter (1989), [11] ha llamado aprendizaje intencional. La tarea escolar no designa meramente un traba-

jo a realizar, no se agota en sí misma, sino que trasciende el marco concreto de la asignación académica y apunta, de forma permanente, al desarrollo de la inteligencia.

Los MÉTODOS de enseñanza se caracterizan por la pluralidad y la flexibilidad. No hay un método por encima de los demás. La clave de la metodología instruccional del AI es utilizar en cada momento el método más adecuado en función del alumno, de la materia y del momento. La especial disposición del AI permite introducir la enseñanza directa, el trabajo en grupos, las tutorías personales o en equipo, las puestas en común, el método socrático o la reflexión comparada [12].

La SECUENCIA es una de las dimensiones más características e innovadoras del AI. Describe el proceso de enseñanza-aprendizaje tal como se realiza dentro del aula. La secuencia comienza con la presentación de la materia, por parte del profesor, a los alumnos. En ese momento, el profesor trata de sensibilizar a los alumnos con el tema, descubrir la zona de desarrollo próximo en la que se encuentran, activar los conocimientos previos, y presentar las claves de la unidad temática correspondiente. El profesor puede adoptar estilos de enseñanza directa, interactiva, o socrática. A continuación, los alumnos se van a sus asientos respectivos y comienzan a trabajar solos, en equipo, o en parejas en las tareas asignadas. Cada alumno decide la tarea en la que desea trabajar en ese momento y la forma mejor de realizar su trabajo (con el soporte informático que tiene dentro del aula, con libros de consulta, con los apoyos didácticos entregados por el profesor etc.). Durante su trabajo puede solicitar la ayuda de un profesor, de un compañero, del equipo etc. Cuando el profesor ve que parte de los alumnos han realizado sus tareas, organiza una puesta en común donde puede comprobar el grado de dominio logrado por los alumnos que voluntariamente han acudido a la puesta en común y resuelve las dificultades que le plantean. Los alumnos que no dominan la materia suficientemente tendrán que seguir trabajando y recibirán determinados apoyos, para poder recuperar ese dominio. Los que ya la dominan, podrán, si lo desean, profundizar o ampliar la tarea. Por último, todos tratarán de transferir los conocimientos adquiridos y pasar determinadas pruebas de evaluación como se indicará en la dimensión correspondiente. De esta forma, el alumno aprende no sólo conocimientos o habilidades, sino que aprende, sobre todo, a conducir su aprendizaje, aprende a aprender [13].

El papel del PROFESOR cambia radicalmente en el AI con relación al aula tradicional. En primer lugar, en cada una de las Aulas inteligentes hay un equipo de profesores que asisten a los alumnos en todo momento mientras realizan sus tareas. Están todo el día con ellos. Su labor no es sólo presentar los conocimientos sino, sobre todo, mediar el proceso del

aprendizaje. Por eso su trabajo comienza planificando las unidades curriculares, y sigue con el diagnóstico de las capacidades y limitaciones de cada uno de los alumnos para cada tarea, el desarrollo de sus habilidades de comprensión, retención y transformación de los conocimientos, y acaba en una verdadera labor de mentorazgo en la que el profesor acompaña al alumno en la aventura de descubrir y experimentar lo que es aprender [13; 14].

El papel del ALUMNO cambia también drásticamente. El alumno participa de forma activa en el aprendizaje. Esa participación no es teórica o simbólica, sino real. El es el que planifica sus tareas diariamente. Elige cada día lo que va a hacer, cómo lo va a hacer y con quién lo va a hacer. Planifica sus tareas, pero también su proceso. Es responsable de su nivel de motivación, de la utilización del tiempo y, sobre todo, de la dirección y nivel de profundidad que va a imprimir cada día a sus tareas. Los profesores controlan su trabajo, pero él es el verdadero mediador de su aprendizaje. Y el aprendizaje, él lo sabe, no termina con la comprensión de los conocimientos, sino que se extiende a su comprensión creativa, a la transferencia y aplicación de los mismos a la vida diaria y, por último, a la evaluación personal que habrá luego de contrastar con la del profesor [15; 16].

La EVALUACIÓN adquiere múltiples formas en el AI. Se trata de una evaluación para aprender, no para excluir, comparar o competir. Por ello, la evaluación se realiza por medio de contextos múltiples o del portfolio [7], y se evalúan no sólo los conocimientos, sino también los procesos y habilidades correspondientes. La evaluación la va haciendo constantemente el propio alumno —él es el que decide el momento en el que está preparado para asistir a la puesta en común— a medida que trabaja en cada una de las materias del curso. Pero también hay evaluaciones periódicas previamente anunciadas por el profesor. Cada alumno puede realizar asimismo sus evaluaciones mediante programas informatizados que tiene a su disposición para cada asignatura. Todo ello sin olvidar la evaluación de su propia capacidad para dirigir el aprendizaje.

La última dimensión, CONTEXTO DEL AI, es especialmente característica de este diseño. El contexto físico del AI pretende romper con el modelo tradicional. El AI está configurada por un gran espacio multiuso de unos 200 metros cuadrados en el que se encuentra un grupo de alumnos (de 60-70) y un grupo de profesores en número de 5 ó 6. Además del espacio multiuso, existen diversas dependencias anexas para seminarios, reuniones, coloquios, o biblioteca especializada. Dentro del aula multiuso no existe ningún compartimento que pueda impedir la normal comunicación de los profesores con los alumnos. Las mesas de trabajo son de forma poligonal o circular para facilitar la relación entre los propios alum-

nos. Cada alumno tiene en su mesa el equipamiento tecnológico adecuado para realizar su aprendizaje en la forma deseada. Con esta configuración, el AI pretende posibilitar el trabajo en distintas modalidades de grupo, así como la acción individual del alumno, y poder recibir la ayuda directa del profesor. Esta disposición permite la planificación autorregulada de las tareas en el tiempo y ofrece posibilidades diversificadas de tutorías.

Pero la estructura física del AI permite, sobre todo, crear una verdadera comunidad de aprendizaje entre alumnos y profesores, porque todos quieren aprender, todos pueden enseñar y todos están empeñados en contribuir al desarrollo de una verdadera cultura del pensamiento [17].

Desarrollo y aplicación del diseño. El diseño se presentó al Claustro de profesores el año 1994. A partir de este momento, se crea un primer grupo de trabajo formado por 8 personas de distintas áreas y funciones: profesores, expertos en informática, pedagogos y jefes de estudios, cuya misión era adaptar al contexto tradicional de la educación los nuevos parámetros apuntados en el diseño inicial. La duración de esta primera fase dura 8 meses y culmina en el mes de diciembre de 1994.

La segunda fase se inicia a finales de diciembre de 1994, fecha en la que se celebra una Convención con la participación de más de 100 profesores, y en ella se redacta el proyecto de implementación a fin de adaptarlo a la estructura de los distintos Centros. A comienzos de enero de 1995 comienza la fase de formación del profesorado para la correcta implementación del diseño, y la elaboración de los materiales correspondientes. La implantación de un cambio en la metodología de trabajo obliga a los profesionales involucrados en dicho cambio a adaptar su mentalidad al nuevo sistema y, para ello, es fundamental no sólo la labor de información sobre la nueva tarea a desarrollar, sino también de formación para poder desarrollarla con plenas garantías de éxito. Durante esta fase, los profesores han participado en la creación de un banco de materiales (modelos instruccionales, programaciones, unidades didácticas, material del alumno etc).

La fase experimental previa comienza en la primavera del 95 con una unidad modelo del enfoque interdisciplinar cuyo tema es LA CIUDAD. Más de 1000 alumnos pasan por el Aula piloto y permanecen en ella en grupos de 60 alumnos por espacio de dos o tres días según los cursos y Colegios. El objetivo era desarrollar todos los aspectos del programa en un breve espacio de tiempo, analizando el impacto de la nueva metodología en los alumnos. Esta fase, que se prolonga a lo largo de tres meses, permite perfilar, corregir y enriquecer algunos de los aspectos de trabajo reflejados en los documentos teóricos iniciales, tales como secuencia temporal de la unidad didáctica, duración de los módulos de trabajo, distribución de las puestas en común, autoevaluación, reuniones del equipo

docente, planificación, distribución espacial del aula, mobiliario, equipos informáticos y audiovisuales etc.

Tras la permanencia en el AI de los grupos experimentales, se valoran una serie de variables: actuación del grupo, rendimiento, interés, participación, motivación, nivel de satisfacción etc. mediante la contestación a los diversos cuestionarios. Paralelamente, se recurre al asesoramiento de diversos expertos en temas educativos nacionales e internacionales. La fase experimental comienza en el curso 1995-1996 y se continúa en el curso 1996-1997.

Evidentemente, el diseño que se ha implementado a lo largo de estos dos años no está cerrado. Es un diseño abierto que se modifica como resultado del feedback evaluativo. Cada una de las dimensiones del diseño (8), y sus ítems correspondientes (8), constituyen, a la vez, una guía para la práctica educativa, y un estímulo para la investigación o co-investigación por parte de profesores y alumnos (64 elementos en total susceptibles de investigación), otorgando así al diseño un status de cambio permanente.

De forma resumida, y abarcando el cuadro general de las 8 dimensiones, podríamos definir el Aula Inteligente como una «Comunidad de aprendizaje, cuyo objetivo principal es el desarrollo de la inteligencia y de los valores de los alumnos, que planifican, realizan y regulan su propio trabajo, bajo la mediación de los profesores, por medio de métodos didácticos diversificados, y tareas auténticas, evaluadas por alumnos y profesores, en un espacio multiuso abierto y tecnológicamente equipado».

El concepto de comunidad de aprendizaje va extendiéndose cada vez más dentro del mundo de la educación con modelos y enfoques diferentes pero iguales y esperanzadores resultados [18; 19; 20].

El objetivo principal del estudio es la evaluación de los resultados académicos del AI con relación a la enseñanza convencional. Este objetivo se plasma en la siguiente hipótesis: «Los alumnos del AI superarán en resultados a los alumnos del mismo curso que reciben enseñanzas tradicionales en las diferentes asignaturas». Otras hipótesis también examinadas son las siguientes:

— «Los resultados superiores mostrados por los alumnos del AI serán similares en grupos de alumnos de diferentes niveles de rendimiento académico».

— «Los resultados del AI serán similares para chicos y chicas».

3. Método

Sujetos

La experiencia piloto de aplicación del AI se llevó a cabo en una institución de enseñanza privada de Madrid con estudiantes de 3.º de BUP durante el curso 1996- 1997, con edades comprendidas entre 16 y 18 años (Moda=17). El número de sujetos participantes fue $n=398$, de los cuales $n=216$ (54,3%) fueron varones y $n=182$ (45,7%), mujeres. Todos los sujetos pertenecían a tres centros diferentes de la misma institución.

Diseño

El diseño utilizado fue *cuasi-experimental*, del tipo de *grupo de control no equivalente*, con dos grupos. El grupo experimental estaba formado por todos los estudiantes de los tres centros de 3.º de BUP que recibían sus enseñanzas en el Aula Inteligente (AI) antes descrita. El grupo de control estaba constituido por los restantes estudiantes de 3.º de BUP de los mismos centros, que recibían sus enseñanzas por métodos tradicionales, que denominamos *ciclo*.

Los grupos se formaron de modo natural, sin asignación aleatoria de los sujetos a las condiciones, ya que fueron los propios estudiantes y/o sus familias los que decidieron la pertenencia a cada uno de los grupos. Como control de la equivalencia de los grupos, se utilizó una medida indirecta, muy relacionada con la variable dependiente del estudio, el rendimiento académico de los sujetos en el curso anterior, evaluado por medio de las calificaciones obtenidas en 2.º de BUP.

La variable independiente cuyos efectos se examinan en el estudio es el *Tipo de enseñanza*, con dos niveles Aula Inteligente (AI) y Enseñanza Convencional (EC).

También se utilizaron algunas variables de clasificación que fueron cruzadas con el tipo de enseñanza: nivel de rendimiento de los alumnos en el curso anterior y el género de los sujetos. El número de sujetos de los que se conocen las calificaciones del curso anterior es menor que el del análisis general, puesto que hay nuevas incorporaciones en el curso evaluado, por lo tanto, los grados de libertad en los análisis de datos resultantes de este cruce, son distintos de los de los restantes análisis.

Los estudiantes fueron clasificados en tres niveles de rendimiento, bajo, medio y superior. Estos tres niveles se determinaron por medio de los percentiles 33 y 67 de la distribución de las calificaciones medias de

las asignaturas del curso anterior.

La *variable dependiente* analizada en el estudio fue el rendimiento académico de los sujetos a final de curso. Para su evaluación se construyeron *pruebas objetivas* de cada una de las materias del curso: Inglés, Filosofía, Historia, Matemáticas, Literatura, Física y Ciencias Naturales. Las pruebas fueron elaboradas por equipos de profesores de cada una de las materias. El rango de puntuaciones se convirtió a la escala habitual de las calificaciones académicas (0-10). Las pruebas fueron en general de dificultad máxima, por lo que las medias de los grupos son en general bajas. No se presentan los resultados en la prueba de Latín, por ser una materia optativa, elegida por un número muy reducido de estudiantes. El número de sujetos varía en las materias optativas (Matemáticas, Literatura, Física y Ciencias Naturales).

4. Resultados

Diferencias entre los grupos AI y Ciclo

Con los resultados de los dos grupos se realizaron contrastes *t de Student* con las medias de los dos grupos en cada una de las materias. En todos los casos se contrastó el supuesto de la homogeneidad de las varianzas mediante el contraste *F de Levene*, resultando las varianzas homogéneas en todos los contrastes.

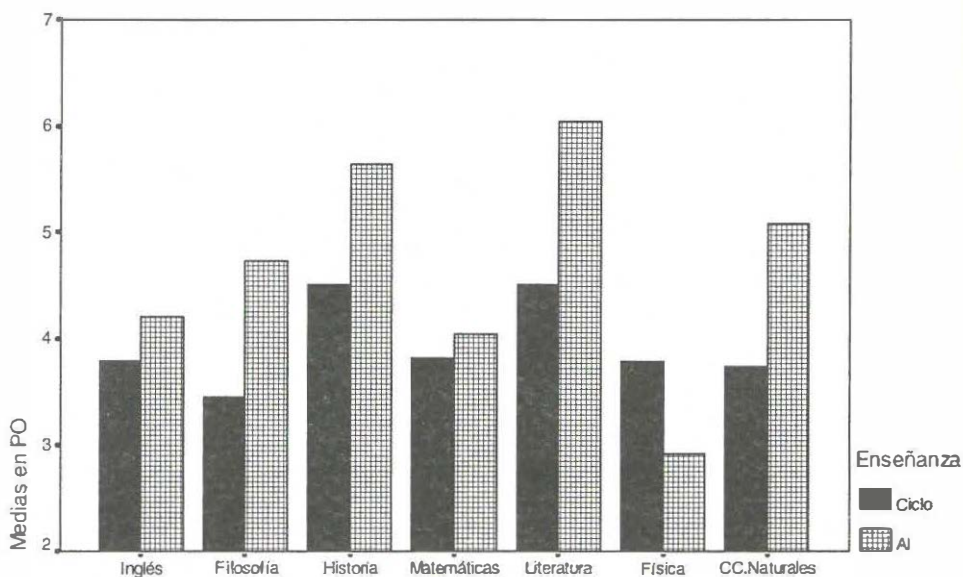
En la tabla 3 se presentan las medias, con las desviaciones típicas entre paréntesis, de los dos grupos, la diferencia entre medias, el valor del estadístico *t*, los grados de libertad y la significación de las diferencias.

TABLA 3

Asignatura	Ciclo	Aula Inteligente	Diferencia	T, g.l. y signific.
Inglés	3,78 (2,34)	4,22 (2,249)	-0,4144	1,73 (378) *
Filosofía	3,45 (1,43)	4,73 (1,62)	-1,2800	-8,14 (378) ***
Historia	4,50 (2,09)	5,65 (2,29)	-1,1453	-5,06 (378) ***
Matemáticas	3,81 (2,26)	4,04 (2,04)	-0,2270	-0,98 (364) n.s.
Literatura	4,51 (1,71)	6,05 (1,81)	-1,5404	-6,59 (170) ***
Física	3,79 (1,75)	2,91 (1,31)	0,8799	4,30 (220) ***
CC.Naturales	3,74 (1,74)	5,08 (1,93)	-1,3438	-4,50 (150) ***

En la figura 1 se representan gráficamente estos mismos resultados.

FIGURA 1



Como puede observarse, los resultados son favorables a los sujetos del AI en la mayor parte de las asignaturas ($p < 0,05$): Filosofía, Historia, Literatura, Ciencias Naturales e Inglés. Únicamente son superados los alumnos del AI por los de EC en Física ($p < 0,05$). No se observan diferencias significativas en Matemáticas.

Puesto que el diseño utilizado es el de grupo de control no equivalente, también se analizaron las diferencias por medio de *análisis de la covarianza*, para eliminar los efectos de las posibles diferencias iniciales en conocimientos de los sujetos. Para la medida de los conocimientos iniciales, como se ha señalado, se utilizaron las calificaciones de los sujetos al final de 2.º de BUP, que fueron introducidas como covariantes en el análisis. En las asignaturas que existen en 2.º y 3.º de BUP, se utilizó como covariante la asignatura de 2.º de la misma denominación (Inglés, Matemáticas, Literatura y Física). En las asignaturas en las que no existe otra con la misma denominación en 2.º, como es el caso de las Ciencias Naturales y de la Filosofía, se utilizaron como covariantes las medias de las calificaciones en las asignaturas afines. Para las Ciencias Naturales se utilizó la media de las asignaturas de Ciencias y para la Filosofía, la media de las asignaturas de Humanidades.

En la tabla 4 se presentan un resumen de los resultados del análisis de covarianza.

TABLA 4

Asignatura	Covariante	Peso Covariante	P-valor de las diferencias netas	Dirección de la diferencia
Inglés	Inglés	0,742 **	$P = 0,738$	
Filosofía	Med.Humanidades	0,108 ns	$P < 0,001$	AI > Ciclo
Historia	Geografía	0,540 **	$P < 0,001$	AI > Ciclo
Matemáticas	Matemáticas	0,667 **	$P = 0,127$	
Literatura	Literatura	0,476 **	$P < 0,001$	AI > Ciclo
Física	Física y Química	0,403 **	$P < 0,001$	Ciclo > AI
CC.Naturales	Media Ciencias	0,654 **	$P < 0,005$	AI > Ciclo

Como puede observarse, los resultados se mantienen tras la eliminación de los efectos del rendimiento anterior, excepto en la asignatura de Inglés, en la que no se encuentran ahora diferencias significativas entre los grupos. Puede observarse también en la tabla que el peso de las diferentes covariantes es, en general, significativo ($p < 0,01$), excepto la media de las Humanidades, en la predicción de los resultados de Filosofía.

El grupo de Vanderbilt (1990), [18], informa de resultados semejantes. Concretamente se refieren a tareas matemáticas, planificación y solución de problemas verbales matemáticos, en los cuales tanto el grupo de control como el experimental puntuaban lo mismo al comienzo de la experiencia, pero al final del entrenamiento los estudiantes de la comunidad de aprendizaje superaban claramente a los grupos de control y las diferencias eran estadísticamente significativas. En el mismo sentido, la experiencia comunitaria de CSILE de Scardamalia y Bereiter (1996), [19], confirma idénticos resultados con tareas de lenguaje y matemáticas. El estudio de Brown y Campione (1990), [20], utilizó para la evaluación de resultados preguntas cortas que medían el cambio conceptual, entrevistas de tipo clínico, pruebas de lectura y tests de pensamiento crítico. Los resultados del grupo de alumnos pertenecientes a la comunidad de aprendizaje superaron a los del grupo de control aunque inicialmente no diferían el uno del otro.

Diferencias entre AI y Ciclo por niveles de rendimiento de los sujetos

Se dispusieron los datos según una clasificación factorial con dos factores: Tipo de enseñanza (AI y Ciclo) y Niveles de Rendimiento (bajo, medio y superior), según la clasificación ya señalada. Se puso a prueba la

independencia de los dos factores mediante un contraste χ^2 , manteniéndose el supuesto de independencia ($\chi^2=5,1742$; $gl=2$; $p>0.05$).

En la tabla 5 se presentan las medias y desviaciones típicas (entre paréntesis) de las 6 combinaciones resultantes de Tipo de enseñanza x Nivel de rendimiento.

TABLA 5

Asignaturas	Rendimiento inferior		Rendimiento medio		Rendimiento superior	
	Ciclo	AI	Ciclo	AI	Ciclo	AI
Inglés	2,93	3,66	3,38	3,85	4,97	4,95
Filosofía	3,05	4,40	3,44	4,67	3,99	5,17
Historia	3,62	4,72	4,77	5,88	5,72	6,64
Matemáticas	2,58	3,48	3,17	3,96	5,29	4,83
Literatura	3,72	5,29	4,76	6,20	5,45	7,04
Física	3,25	2,35	3,48	3,10	4,44	2,97
C.Naturales	3,41	3,91	3,81	5,00	4,75	6,56

En la tabla 6 se presenta un resumen de los efectos principales y de interacción revelados en el análisis de la varianza.

TABLA 6

Asignaturas	Efecto de Enseñanza F, grados de libertad y p-valor	Efecto de Nivel de rendimiento, grados de libertad y p valor	Interacción E x R; F, grados de libertad y p- valor
Inglés	F=2,54 (1 y 318) P=0,113 ns	F= 18,73 (2 y 318) P < 0,001	F= 0,79 (2 y 318) P=0,455 ns
Filosofía	F=54,14 (1 y 318) P < 0,001	F=8,85 (2 y 318) P < 0,001	F=0,08 (2 y 318) P=0,922 ns
Historia	F=21,26 (1 y 318) P < 0,001	F=17,45 (2 y 318) P < 0,001	F=0,077 (2 y 318) P=0,922 ns
Matemáticas	F=3,33 (1 y 305) P=0,061 ns	F=31,81 (2 y 305) P < 0,001	F=3,622 (2 y 305) P<0,03
Literatura	F= 43,21 (1 y 197) P < 0,001	F=19,44 (2 y 197) P < 0,001	F=0,039 (2 Y 197) P=0,962 ns
Física	F=19,47 (1 y 187) P < 0,001	F=5,22 (2 y 187) P < =,01	F=2,363 (2 Y 187) P=0,097 ns
C.Naturales	F=13,14 (1 y 115) P < 0,001	F=13,82 (1 y 115) P < 0,001	F=1,436 (1 y 115) P=0,242 ns

En las figuras 2, 3 y 4, se presentan gráficamente los resultados en las asignaturas en los grupos definidos por sus niveles de rendimiento, bajo, medio y superior, respectivamente.

FIGURA 2

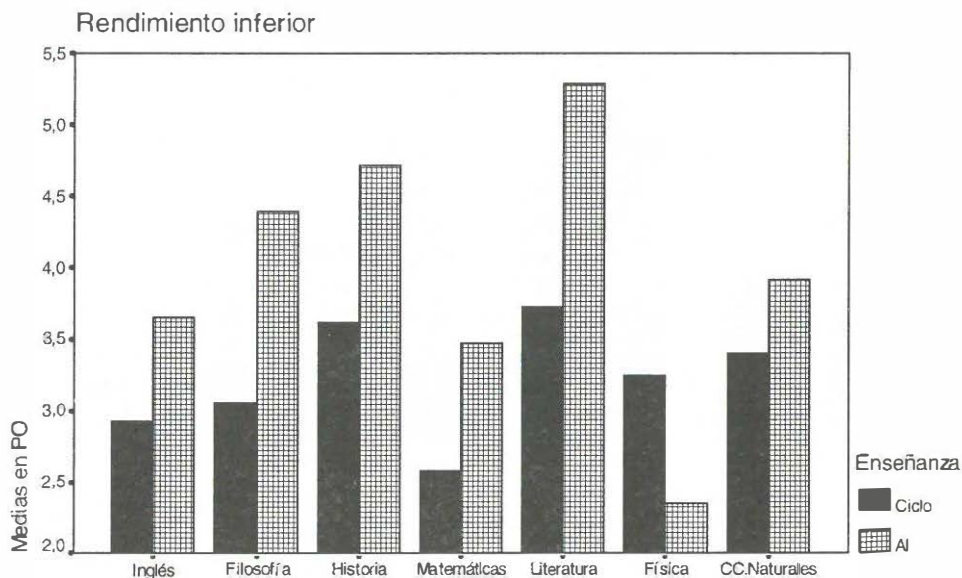


FIGURA 3

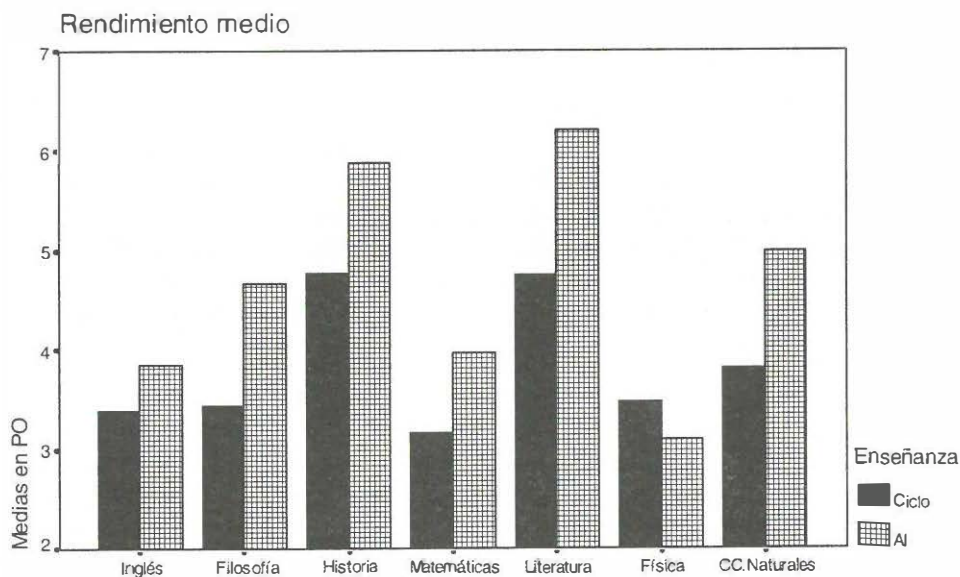
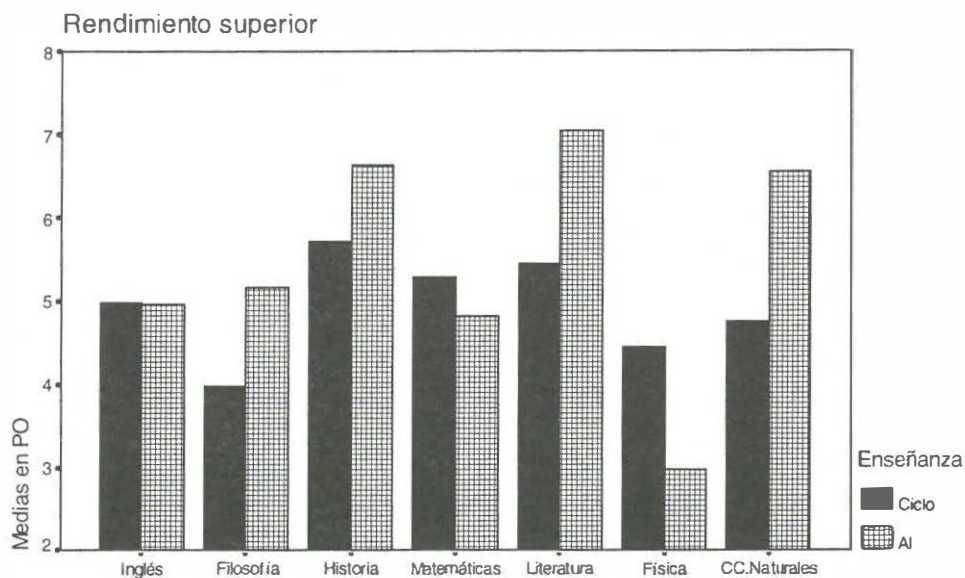


FIGURA 4



Como puede observarse en la tabla 5, los resultados para el efecto principal de *Tipo de enseñanza*, aunque con un subconjunto de todos los sujetos, son similares a los mostrados anteriormente, excepto en el Inglés, materia en la que ahora no se aprecian diferencias significativas. Como era esperable, el efecto principal relativo al nivel de rendimiento es significativo en todas las asignaturas, tal como era esperable, encontrándose diferencias significativas entre todos los grupos ($p < 0,05$) y en el sentido esperado, estableciéndose la siguiente ordenación de las medias en todas las asignaturas: nivel superior, nivel medio, nivel inferior.

En general, no se encontraron efectos de interacción, como puede observarse en la tabla. No obstante, aparece un único efecto en la asignatura de Matemáticas ($p < 0,03$). Examinado el efecto principal simple, se encontró que existían diferencias significativas favorables al AI en los niveles de rendimiento inferior y medio, pero no en el nivel superior.

A primera vista, esto vendría a decir que el AI resulta especialmente favorable para los alumnos pertenecientes a los grupos inferior y medio del AI en esta asignatura en concreto. De confirmarse este resultado en el futuro, y dada la tasa elevada de fracaso en la asignatura de matemáticas, el AI podría ser una solución para todos aquellos sujetos que caminan por los niveles más bajos de la escala de rendimiento, que son precisamente los sujetos de riesgo en esta materia.

Diferencias entre AI y Ciclo según el género

Antes de proceder al análisis de la varianza Tipo de enseñanza x Género, se examinó la independencia entre los dos factores mediante un contraste χ^2 y se mantuvo el supuesto de independencia ($\chi^2=0,1518$, 1 g.l.; $p>0,05$). Los sujetos fueron clasificados en una disposición factorial por Tipo de enseñanza (AI y Ciclo) x Género (Varones y Mujeres).

Los medias y desviaciones típicas (entre paréntesis) de las cuatro combinaciones resultantes se presentan en la tabla 7.

TABLA 7

Asignaturas	Varones		Mujeres	
	Ciclo	AI	Ciclo	AI
Inglés	3,23 (2,22)	4,30 (2,29)	4,41 (2,32)	4,07 (2,20)
Filosofía	3,22 (1,44)	4,89 (1,61)	3,71 (1,38)	4,53 (1,62)
Historia	4,43 (2,13)	5,33 (2,38)	4,59 (2,06)	6,07 (2,10)
Matemáticas	3,53 (2,30)	4,06 (2,00)	4,10 (2,20)	4,01 (2,11)
Literatura	4,16 (1,67)	6,22 (1,86)	4,85 (1,69)	5,90 (1,74)
Física	3,92 (1,72)	3,00 (1,33)	3,64 (1,79)	2,80 (1,31)
C.Naturales	3,58 (1,64)	4,73 (1,76)	3,94 (1,87)	5,79 (2,00)

En la tabla 8 se presenta un resumen de los resultados del análisis de varianza, en términos de efectos principales e interacciones.

TABLA 8

Asignaturas	Efecto de Enseñanza F, grados de libertad y p- valor	Efecto de Género, F, grados de libertad y p- valor	Interacción E x G; F, grados de libertad y p- valor
Inglés	F=2,41 (1 y 376) P=0,121 ns	F=3,10 (1 y 376) P < 0,05	F=8,867 (1 y 376) P < 0,01
Filosofía	F=62,70 (1 y 376) P < 0,001	F=1,375 (1 y 376) P=0,154 ns	F=7,265 (1 y 376) P < 0,01
Historia	F=27,51 (1 y 376) P < 0,001	F=3,967 (1 y 376) P < 0,05	F=1,649 (1 y 376) P=0,201 ns
Matemáticas	F=0,886 (1 y 362) P=0,347 ns	F=1,316 (1 y 362) P=0,252 ns	F=1,568 (1 y 362) P=0,197 ns
Literatura	F=43,85 (1 y 231) P < 0,001	F=0,547 (1 y 231) P=0,460 ns	F=4,989 (1 y 231) P < 0,05
Física	F=17,54 (1 y 221) P < 0,001	F=1,297 (1 y 221) P = 0,256 ns	F=0,036 (1 y 221) P=0,849 ns
C.Naturales	F=23,47 (1 y 148) P < 0,001	F=6,468 (1 y 148) P < 0,01	F=1,815 (1 y 148) P=0,180 ns

En las figuras 5 y 6 se presentan gráficamente los resultados de varones y mujeres, respectivamente.

FIGURA 5

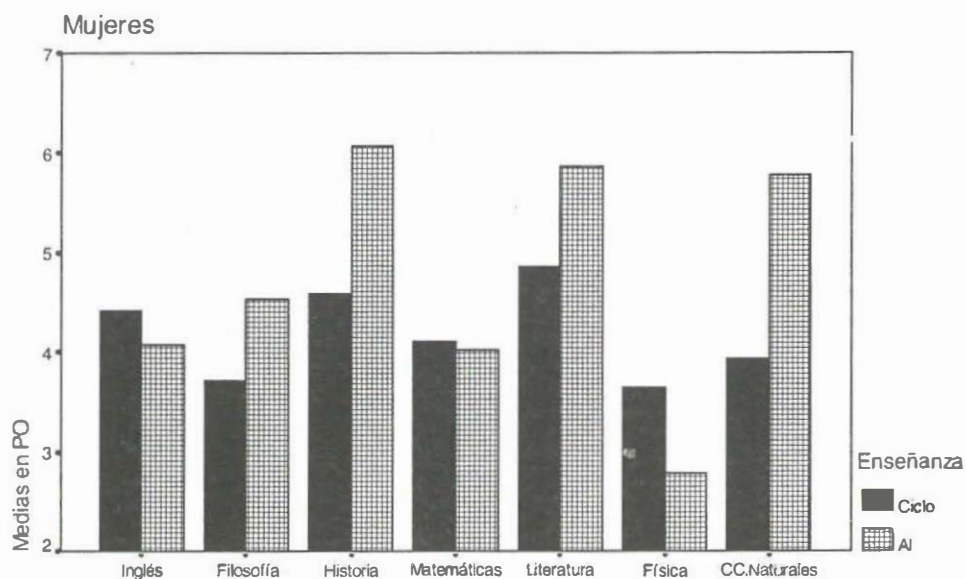
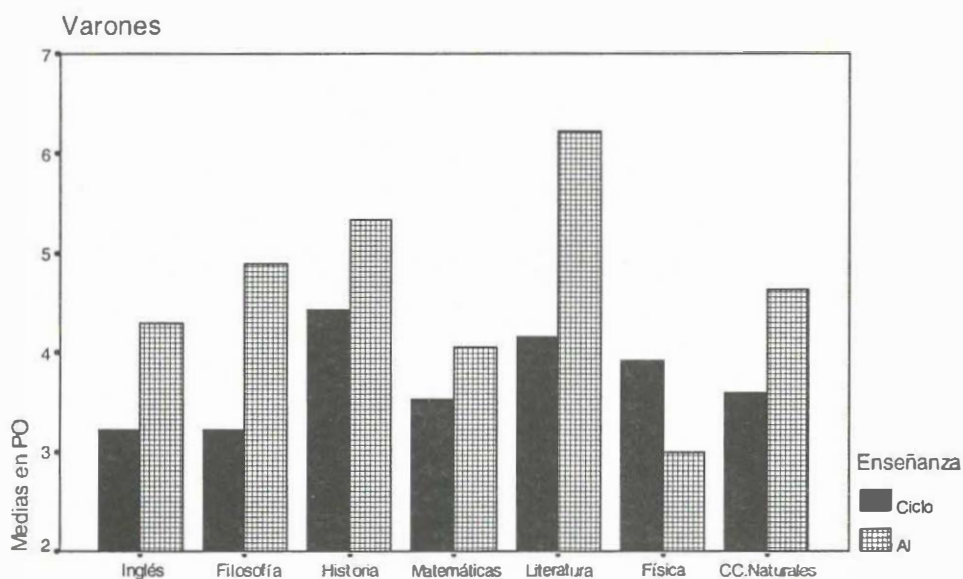


FIGURA 6



Los efectos principales relacionados con el tipo de enseñanza son los ya presentados en las distintas asignaturas. Se encontraron diferencias significativas ligadas al género en Inglés, Historia y Ciencias Naturales, mostrándose superiores las mujeres. Se encontraron algunos efectos de interacción Tipo de enseñanza x Género en Inglés, Historia y Ciencias Naturales. Se analizaron los efectos principales simples (Tipo de enseñanza en los dos géneros) en las tres asignaturas y se encontraron diferencias significativas ($p < 0,05$) en las tres. En Inglés e Historia, la diferencia favorable al AI es mayor en el caso de los varones; el resultado contrario se da en Ciencias Naturales, donde la diferencia es mayor en las mujeres.

5. Conclusiones

El diseño que presentamos reúne, a nuestro entender, las exigencias de una verdadera innovación educativa y los rasgos señalados por los especialistas como indicadores de éxito. En primer lugar, el AI pretende una innovación intencional, ya que sus pretensiones de cambio van más allá de la superficie y exigen el desarrollo adecuado de los procesos mentales y personales de los alumnos para funcionar en el aula como personas capaces de gobernarse a sí mismas en condiciones académicas y, posteriormente, en las condiciones reales de la vida. El cambio viene presidido por el deseo de hacer más eficaz el aprendizaje y, desde él, lograr metas educativas de rango superior a las que se alcanzan con el modelo tradicional. También está orientado a hacer más feliz la existencia de los alumnos y profesores. No hay que olvidar que aunque la educación tiene en sí misma una dirección hacia el futuro, cada día que pasan los alumnos en la escuela es único e irrepetible, como la vida misma.

En segundo lugar, El AI propone un cambio de carácter estructural que implica la ruptura con la vieja interpretación de las asignaturas separadas, en forma de compartimentos estancos, bastante alejada del concepto mismo de ciencia. El AI cambia asimismo las viejas concepciones del profesor, del alumno y del propio escenario físico, que ahora se convierte en un contexto educativo potenciador, por excelencia, del aprendizaje autorregulado.

En el AI se eliminan los tabiques que separan las aulas para ofrecer un nuevo escenario amplio, grato, motivador, donde se puede plantear, con expectativas de éxito, una educación centrada en la persona, comenzando por hacer que los edificios respondan a las exigencias de las ideas pedagógicas que en ellos van a realizarse. Se trata de un espacio versátil que requiere coherentemente una organización de la escuela muy alejada de la tradicional. El modelo actual de escuela, que tiene su origen en el momento en que se extiende la enseñanza a toda la población, coincide

con la aplicación en la industria del taylorismo. Y por mimetismo se copia el modelo. Pero ese esquema, que ya ha desaparecido en los sectores de servicios y de producción, para dar paso a través de las nuevas tecnologías, a otros diseños que respetan la condición humana, sigue operativo en el mundo docente.

La situación del profesor en un mundo taylorista no resulta gratificante, por padecer los mismos problemas que el alumno, y alejarse cada vez más de los otros especialistas que trabajan en otros ámbitos donde la iniciativa personal, el trabajo en equipo y la creatividad son elementos habituales de sus actividades laborales. En el AI se pretende que la cultura de la organización sea la misma para profesores y alumnos, y que su filosofía sea la paralela a la que existe hoy en las empresas más avanzadas que consideran su primera obligación procurar la satisfacción de las personas que la forman.

En tercer lugar, el AI afecta de forma directa a los tres grandes capítulos del escenario educativo: los contenidos (que se amplían para abarcar no sólo lo declarativo, sino también lo procedimental y lo condicional), las actividades (que pasan a ser concebidas como verdaderas experiencias de aprendizaje y no sólo como instrumentos de evaluación) y la organización (que se articula de forma novedosa y creativa al servicio de los alumnos como unidad de análisis y diseño). Por lo que se refiere a los contenidos, el paquete curricular del AI, además de recoger los programas oficiales, los enriquece con los contenidos del Bachillerato Internacional, y con la selección, según los niveles, de planes complementarios, según las necesidades y exigencias de la sociedad en la que se desarrollarán en el futuro los alumnos.

En cuarto lugar, el AI no se detiene en los contenidos, por interesantes que sean, sino que presta especial atención a la forma en que dichos contenidos van a ser adquiridos por los alumnos, y esto implica una honda preocupación pedagógica enraizada, como hemos señalado anteriormente, en la propia naturaleza del AI que desplaza el centro de interés desde el profesor que enseña al alumno que aprende.

Por lo que se refiere a la evaluación, ésta ha sido una preocupación permanente del AI. En la investigación educativa, no cabe el análisis de laboratorio. En coherencia con el espíritu científico que alumbra el proyecto, en la aplicación del nuevo modelo se fueron controlando de forma sistemática y minuciosa cada uno de sus pasos, evaluando todos sus aspectos con fuerte espíritu crítico, siempre dispuestos a rectificar el rumbo según los resultados.

El AI tiene también en cuenta los problemas que rodean a cualquier iniciativa de innovación pedagógica a la hora de implementarla en la

situación real de la clase: equilibrio adaptación-flexibilidad, órdenes arriba-abajo-abajo-arriba, etc. El diseño del AI ha sido largamente pensado y discutido antes de su aplicación, y en él han tomado parte destacada los propios responsables de su aplicación, los profesores. Los mismos alumnos a los que se les ha aplicado este modelo de enseñanza-aprendizaje han sido consultados, y han decidido por ellos mismos su participación o no en este nuevo sistema educativo.

Los resultados de la comparación del AI con la EC parecen poner de relieve la superioridad del AI en la mayor parte de las asignaturas. Esta superioridad se manifiesta en todos los niveles de rendimiento de los alumnos. De especial interés parece el resultado reflejado en la interacción Tipo de enseñanza x Nivel de rendimiento en Matemáticas, asignatura en la que no se daba un efecto significativo favorable al aula, pero sí un efecto interacción, que muestra la superioridad de los alumnos del AI en los niveles inferiores de rendimiento. Estos resultados ofrecen una alternativa metodológica que podría aliviar el problema de la persistente y elevada tasa de fracaso escolar en esta asignatura.

La explicación de los buenos resultados del AI puede ser múltiple. Una primera explicación podría ser que la interacción social producida en el AI hace visible el pensamiento muchas veces oculto en otro tipo de comunicación, mejorando así los procesos mentales implicados en el aprendizaje. Otra explicación podría ser que las interacciones comunitarias permiten a los estudiantes distribuir y compartir los conocimientos y paquetes cognitivos aumentando, de esta forma, la memoria de trabajo del grupo que resulta así potenciada al servicio de todos. Una tercera explicación sería que la interacción dentro de la comunidad de aprendizaje mejora los procesos metacognitivos de planificación y autorregulación del aprendizaje y está suficientemente demostrado que la mejora de los procesos metacognitivos influyen en los resultados académicos. Por último, la asistencia directa, inmediata de los profesores, y especialmente la puesta en común que éstos organizan en cada una de las unidades del currículum, puede ser otra buena explicación. Quizás sería interesante investigar en el futuro la eficacia diferenciada de algunas de éstas y otras posibles variables explicativas.

A pesar de que, por motivos de espacio, sólo hemos presentado un breve esbozo del diseño instruccional y de los datos relativos al rendimiento académico, lo aquí reseñado parece confirmar el interés de esta experiencia educativa innovadora que hemos llamado AULA INTELIGENTE.

Dirección de los autores: Felipe Segovia Olmo. Villafranca del Castillo. 28692 Madrid. Jesús Beltrán Llera. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Educación. P^o de Juan XXIII s/n. 28040 Madrid y M.^a Rosario Martínez Arias. Departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Facultad de Psicología. Campus de Somosaguas. 28040 Madrid.

Fecha de la versión definitiva de este artículo: 15.VIII.1998

NOTAS

- [1] EISNER, E.W. (1990) Reforming schools. Are these lessons to learn from the United States?, *revista española de pedagogía*, 185 pp. 5-24.
- [2] LEVINE y COOPER (1991) The Change Process and its Implications in Teaching Thinking, en L. IDOL y B.F. JONES *Educational values and Cognitive Instruction: Implications for Reform* (Hillsdale, Erlbaum).
- [3] BANATHY, B. (1984) *Systems design in the context of human activity systems* (San Francisco, International Systems Institute).
- [4] BELTRÁN J.A. (1993) *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje* (Madrid, Síntesis).
- [5] MCCOMBS, B. L. (1994) *Development and validation of the learner-centered psychological principles* (Aurora CO: Mid-continent Regional Educational Laboratory).
- [6] STERNBERG, R. J. (1985) *Beyond I. Q. : a triarchic theory of human intelligence* (New York, Cambridge University Press).
- [7] GARDNER (1995) *Inteligencias múltiples* (Barcelona, Paidós).
- [8] STERNBERG, R. J. (1997) *Conferencia inaugural del curso* (Madrid; Institución SEK).
- [9] ANDERSON, J.R. (1983) *The architecture of cognition* (Harvard University Press).
- [10] JONES, B. F. y IDOL, L. (1991) *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (Hillsdale; Erlbaum).
- [11] BEREITER, C. y SCARDAMALIA, M. (1989). Intentional Learning as a goal of instruction. en L. RESNICK *Knowing, Learning, and Instruction* (Hillsdale, Erlbaum).
- [12] COLLINS, A.; BROWN, J.S. y NEWMAN, S.E. (1989) Cognitive apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing and Mathematics, en L. RESNICK *Knowing, Thinking and instruction* (Hillsdale, Erlbaum).
- [13] BELTRÁN, J.A. y GENOVAR, C. (1996) *Psicología de la Instrucción I* (Madrid; Síntesis).
- [14] PÉREZ, L. F. (1992) *10 palabras clave en superdotados* (Estella, Verbo Divino).
- [15] ZIMMERMAN, B.J. y SHUNK, D.H. (1989) *Self-Regulated Learning and Academic Achievement* (New York, Springer).
- [16] BELTRÁN, J. A. (1995) Conocimiento, pensamiento e interacción social, en C. GENOVAR, J. BELTRÁN, y F. RIVAS (eds) *Psicología de la instrucción. III* (Madrid, Síntesis).
- [17] PERKINS, D.N. (1993) La creatividad y su desarrollo; una aproximación disposicional, en J. BELTRAN y otros *Intervención psicopedagógica* (Madrid, Pirámide).

- [18] Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1990) Anchored instruction and its relationship to situated cognition. *Educational Researcher*, 19, 6, pp. 2-10.
- [19] BEREITER, C. y SACARDAMALIA, M. (1996) Two models of classroom learning using a communal database, en DIJKSTRA *Instruction models in computer-based learning environments NATO- ASI Series F: Computer and Systems Sciences* (Berlin, Springer Verlag).
- [20] BROWN, A. L. y CAMPIONE, C. (1990) Communities of learning and thinking, or a context by any other name. *Human Development*, 21, pp.108-125.
- [21] NICKERSON, R. S. Y otros (1985) *The teaching of thinking* (Hillsdale, Erlbaum).
- [22] PERKINS, D.N. (1992) *Smart Schools* (New York, The Free Press).
- [23] IDOL, L. y JONES, B. F. (1991) *Educational values and cognitive instruction* (Hillsdale, Erlbaum).
- [24] MARZANO (1986) *Tactics for Thinking* (Aurora CO: Mid-continent Regional Educational Laboratory).
- [25] MAYER, R. E. (1992) Guiding students' processing of scientific information in text, en M. PRESSLEY y otros *Promoting academic competence and literacy in school* (New York, Academic Press).
- [26] BRANDSFORD, J. D. y otros (1990) Teacher thinking and content knowledge, en R.F. JONES y L. IDOL *Dimensions of thinking instruction* (Hillsdale, Erlbaum).
- [27] AUSUBEL, D.O. (1978) *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo* (México, Trillas).
- [28] STERNBERG, R. J. (1993) La inteligencia práctica en las escuelas, en J. BELTRÁN y otros *Intervención psicopedagógica* (Madrid, Pirámide).
- [29] SCHMECK, R. S. (1988) *Learning strategies and learning styles* (New York, Plenum Press).
- [30] ZIMMERMAN, B. J. y SHUNK, D. H. (1989) *Self-regulated learning and academic achievement* (New York, Springer).
- [31] RYLE, G. (1949) *The concept of mind* (London, Hutchinson's University Library).
- [32] GAGNE, E. (1985) *The cognitive psychology of school learning* (Boston, Little Brown).
- [33] PERKINS, D. N. (1992) *Smart Schools* (New York, The Free Press).
- [34] PRESSLEY, M. y LEVIN, J. R. (1989) *Cognitive strategy research* (New York, Springer-Verlag).
- [35] BEREITER, C. y SCARDAMALIA, M. (1993) Enfoques de primero, segundo y tercer orden para mejorar las estrategias cognitivas de aprendizaje de la escritura, en J. BELTRÁN y otros *Intervención psicopedagógica* (Madrid, Pirámide).
- [36] WEINSTEIN, C. E. y MAYER, C. (1986) The teaching of learning strategies, en M. C. WITTRICK *Handbook of research on teaching* (New York, McMillan).
- [37] COVINGTON, M. J. y otros (1974) *The productive thinking program: a course in learning to think* (Ohio, Merrill).
- [38] THARP, R. y GALLIMORE, R. (1988) *Rousing minds to life* (Cambridge, Cambridge University Press).

- [39] PALINCSAR, A. S. y BROWN, A. L. (1984) Reciprocal teaching of comprehension-fostering-monitoring activities. *Cognition and Instruction. Educational Psychologist*, 22, pp. 231-254.
- [40] SCARDAMALIA, M. y otros (1984) Teachability of reflective processes in written composition. *Cognitive Science*, 8, pp. 173-190.
- [41] JOHNSON, D. H. y JOHNSON, R. T. (1990) *Cooperation and competition* (Hillsdale, Erlbaum).
- [42] VYGOTSKY, L. S. (1978) *Mind in society: the development of higher psychological processes* (Cambridge University Press).
- [43] CARROLL, J. B. (1963) A model of school learning. *Teachers College Record*, 64, pp. 723-733.
- [44] FEUERSTEIN, R. (1993) La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva, en J. BELTRÁN y otros *Intervención psicopedagógica* (Madrid, Pirámide).
- [45] GLASER (1972) Instructional Psychology. *Annual Review of Psychology*, pp. 207-276
- [46] PAUL, R. W. (1990) Critical and reflective thinking, en B. F. JONES y L. IDOL, *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (Hillsdale, Erlbaum).
- [47] COLL, C. (1993) Constructivismo e intervención educativa. ¿Cómo enseñar lo que hay que aprender?, en J. A. BELTRÁN *Intervención psicopedagógica* (Madrid, Pirámide).
- [48] BRUNER, J. S. (1966) *Towards a theory of instruction* (Cambridge, Harvard University Press).
- [49] MARZANO, R. J. (1991) Creating and educational paradigm centered on learning through teacher-directed, naturalistic inquiry, en L. IDOL y B. F. JONES *Educational values and cognitive instruction* (Hillsdale, Erlbaum).
- [50] BROWN, A.L. y PALINCSAR, A.S. (1989) Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition, en L. RESNICK *Knowing, learning, and instruction* (Hillsdale, Erlbaum).
- [51] HARTMAN, H. y STERNBERG, R. J. (1993) A broad Bracis for improving thinking. *Instructional Science*, 21, pp. 401-495.
- [52] PERKINS, D. N. (1993) Lacreatividadysu desarrollo: una aproximación disposicional, en J. A. BELTRÁN y otros *Intervención psicopedagógica* (Madrid, Pirámide).
- [53] LIPMAN, M (1993) ¿Qué clase de intervención puede salvar la educación?, en J. BELTRÁN y otros *Intervención psicopedagógica* (Madrid, Pirámide).
- [54] BLOOM, B. S. (1974) Time and learning. *American Psychologist*, pp. 682-88.
- [55] LAVE, J. (1991) Situating learning in communities of practice, en L. B. RESNICK *Socially shared cognition* (Washington, APA).

SUMMARY: THE INTELLIGENT CLASSROOM

This article deals with the design and assesment of a new instructional model called «The Intelligent Classroom» (IC). The Intelligent classroom is described in the context of educational learner-centered paradigm. The instructional design is formed by 8 dimensions: Goals, Tasks, Methods, Sequence, The Teacher, The Students, Assessment and Context. The model was applied to third year baccalaureate students attending 3 private schools in Madrid. Thesample consisted of 398 subjects (216 males and 182 females). The design of assesment was quasi experimental, «control group non equivalent», with two groups corresponding to traditional teaching and the Intelligent Classroom. The dependent variable studied was academic achievement, assessed by objective tests. The results show positive effects of IC in general, as well as for differents levels of achievement. Some significative differences in relation with gender were found.

KEY WORDS: Intelligent Classroom, Educational Innovation, Learning Community.

ACTITUDES DE LAS PERSONAS IMPLICADAS EN LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN CENTROS ORDINARIOS

por MANUEL OJEA RÚA

Equipo de Orientación Específico. Orense

Introducción

A partir del Real Decreto de 6 de marzo de 1985 de Ordenación de la Educación Especial («BOE» de 16-3-85), en muchos centros educativos se han continuado experiencias de integración educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales (en adelante n.e.e.). Han sido muchas las evaluaciones educativas realizadas al respecto (Aguilera, 1990; Abeal y otros, 1995; Alberte, 1993; García y García, 1990; Marchesi y otros, 1994).

En general dichos procesos varían considerablemente de unos centros educativos a otros, pero puede decirse que presentan dos características comunes a todos ellos y que se fueron modificando con el tiempo: 1) la participación del estudiante integrado en el aula regular, quien recibe el refuerzo educativo, bien en el aula de apoyo, a tiempo parcial, por parte del profesorado de apoyo, bien dentro del aula regular, con atención del docente de apoyo dentro de ella. En ambos casos pueden generarse dos sistemas educativos claramente diferenciados, esto es, un sistema educativo ordinario y un sistema educativo especial y 2) estos procesos de individualización didáctica, en muchas ocasiones, no han ido acompañados de los cambios estructurales relativos a la organización escolar, con lo que dichos procesos han afectado más a la epidermis de la escuela que al fondo de la comunidad escolar. Así una nueva experiencia educativa tiene lugar en la misma situación anterior a ella, con lo cual el desarrollo fundamental de dicho proceso se ha realizado básicamente por el profesorado de educación especial y el voluntarismo del profesorado regular, que

de manera individualista, han desarrollado una labor encomiable. El docente de apoyo se convierte así en el experto, que por una parte, asume un rol de consulta sobre la forma de proceder con el estudiante con n.e.e. respecto a su desarrollo programático y por otra, él mismo realiza una intervención directa sobre el estudiante en los diferentes emplazamientos educativos. El profesorado regular, a menudo, ve difíciles e impracticables las recomendaciones del profesorado de educación especial para la implementación de dichos programas en el aula ordinaria pues, entre otras razones, los docentes tutores, según su misma opinión, encuentran que: 1) no tienen tiempo para realizar dicha atención y 2) no pueden dedicarse a un único estudiante ya que tienen más estudiantes en el aula (Happe, 1982, citado por Coben y otros, 1997). Por este motivo cada vez más se va ampliando el campo de la atención directa del docente de educación especial, lo que termina por caracterizar a cualquier proceso integrador. Se asume la consideración del estudiante desde el punto de vista del paradigma tecnológico, que implica la consideración del déficit, su diagnóstico y las medidas subsanadoras correspondientes, de forma que la escuela se convierte en una entidad compensadora de esas diferencias, si lo consigue dirá que ha obtenido unos resultados positivos, de lo contrario se aboca a la frustración y al fracaso de dicho proceso integrador.

2. Actitudes hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales

Las actitudes y expectativas de las personas implicadas en el proceso educativo, docentes, estudiantes y familias respecto a la integración de estudiantes con n.e.e. en los colegios ordinarios es un tema clave para el buen desarrollo de la misma. Lógicamente en la medida en que exista mayor convencimiento por parte de dichos agentes, el proceso resultará mejor. Sin embargo, como dice Molina (1994), esperar a que tales agentes estén absolutamente de acuerdo puede conllevar a que la integración escolar no se lleve nunca a la práctica. Efectivamente muchas veces actitudes negativas iniciales anteriores a un proceso de integración pueden transformarse positivamente a través de la interacción social real (Johnson y Johnson, 1980). Según Shechtman y Or (1996) los docentes muestran actitudes más favorables en aquellos ambientes educativos donde se llevan a cabo programas de integración, siendo el contacto con los estudiantes con n.e.e. lo que les hace disminuir sus resistencias ante los procesos de integración y la aceptación del mismo.

Roberston y otros (1996) muestran, a través de un estudio de caso realizado en el instituto Metro en Ontario (Canadá), que a pesar de las tradiciones fuertemente asentadas en el bachillerato, la dinámica de un proceso de integración llevado a cabo durante 4 años ha ido generando

reflexiones y dudas en un constante proceso de cambio en sus participantes y en la comunidad escolar. Asimismo Norwick (1994) realiza un estudio sobre las actitudes de los educadores hacia la integración en escuelas de Pensylvania (Inglaterra) y muestra como el mayor contacto con los estudiantes con n.e.e. proporciona actitudes más positivas hacia la integración.

Aunque, según los estudios de Donaldson (1980, citados por Palacios, 1987) este contacto directo, por sí mismo, no necesariamente produce actitudes positivas hacia los procesos de integración, sino que es necesario influir sobre las mismas fomentando situaciones de interacción social adecuadas. De manera que es posible generar actitudes favorables a través de procesos debidamente planificados para la educación de éstas (Voeltz, 1980; 1987). En este sentido, Groos y Ortiz (1994), por ejemplo, muestran como el «Knots on a Counting Rope», una historia literaria narrativa acerca de los nativos americanos, es especialmente recomendada para promover relatos sobre la diversidad, tanto referidos a la familia, al auto-concepto de los estudiantes y a las relaciones del aula, lo que facilita un ambiente que potencia la interacción social a través de la participación y la colaboración de todos. En un estudio sobre educación intercultural y la formación de actitudes a través de la aplicación de un programa pedagógico para su desarrollo, García y Sales (1997) concluyen en su investigación en la necesidad de una intervención pedagógica en la formación de actitudes interculturales en los centros escolares.

Salinas y otros (1996) realizaron un estudio sobre la evolución de actitudes y prácticas en el aula por parte de docentes y estudiantes de educación primaria a la que asisten estudiantes con ceguera y deficiencias visuales y muestran como la primera reacción del docente de aula es de incertidumbre cuando sabe que va a escolarizar a estudiantes con déficits visuales. Esta incertidumbre está alimentada, sobre todo, por el desconocimiento social acerca de la implicación de la ceguera, no sólo en el aula, sino también fuera de ella, es decir, miedo a que suceda algo y sólo el trabajo diario puede hacer superar estas inquietudes.

La evaluación de la integración escolar realizada por el MEC (1988) muestra una progresión favorable, después de tres años de la implantación del plan de integración, tanto respecto a las actitudes de los docentes, como de las familias y de los estudiantes.

2.1. Las actitudes de los docentes

Como afirma Beltrán (1986), los docentes tienen pobres expectativas sobre los estudiantes con n.e.e. porque éstos dan a los docentes menos oportunidades de conocerles cómo son. Según el estudio EDIS, realizado por encargo del MEC (1985, citado por Molina, 1989), muestra

como el 34% de los docentes están a favor de la integración y como este porcentaje aumenta en quienes han tenido experiencias de este tipo. No obstante frente a la frialdad de la estadística, son muchos los docentes que a nivel individual han realizado esfuerzos al respecto. Ahora bien, García (1988) señala que la influencia del contexto institucional de un centro influía notablemente en la actitud de una profesora que intentaba realizar la integración escolar de estudiantes hipoacúsicos en educación infantil.

Aldea (1993) manifiesta, en una investigación sobre actitudes, como la totalidad de los docentes que atienden a estudiantes en integración están de acuerdo con ella. La mayoría de los docentes opinan que la integración debe llevarse a cabo en todas las áreas, mientras que aquellos que no han tenido ningún contacto con la integración ya no están de acuerdo con ella e incluso creen que los estudiantes integrados interrumpen el ritmo normal del aula.

Abéal y otros (1995) realizan un estudio sobre evaluación de la integración en centros de infantil y primaria de Galicia destacando que el 44% de los docentes de aulas ordinarias tienen unas actitudes negativas respecto a la integración y sólo en el 22% es positiva. Los docentes que imparten clase a los estudiantes con n.e.e. tienen actitudes favorables en un 70% y es de indiferencia en un 19%. Los especialistas tienen actitudes positivas en un 19% y son negativas en el 30%. Efectivamente diferentes investigaciones muestran que, aunque los docentes de educación regular y especial mantienen, en general, actitudes neutrales hacia la integración, los docentes de educación regular son más positivos hacia la integración que sus colegas de educación especial (Padeliadu y Lampropoulou, 1997), siempre exceptuando al docente de apoyo a la integración.

Alberte (1993), a través de una evaluación de la integración en las enseñanzas medias, muestra como los centros acogidos al plan de integración realizaron modificaciones positivas respecto a las actitudes y cambios en la metodología del profesorado en un 19% y la sensibilidad general mejoró en un 10%.

Vaughn y otros (1996) informan que la mayoría de los docentes tienen unas actitudes negativas hacia la integración y, aunque teóricamente puedan estar de acuerdo con dicho proceso de integración, mantienen dicha actitud negativa en cuanto a su realización.

En la investigación anteriormente citada, realizada por Padeliadu y Lampropoulou (1997), también se muestra como los docentes más jóvenes y con menos experiencia muestran actitudes más favorables hacia la integración, en muchas ocasiones es la experiencia en la enseñanza la que les vuelve más intolerantes hacia los estudiantes discapacitados, mientras que no se hallaron diferencias entre las actitudes de los profesores y las

profesoras por razón de género. Asimismo, respecto al área de mayor beneficio para los estudiantes en los procesos de integración, de nuevo se encuentran diferencias entre los docentes regulares y los especialistas, ya que los docentes especialistas perciben solamente beneficios sociales de la integración, mientras los docentes regulares amplían estas áreas.

2.2. *Las actitudes de las familias:*

Según el estudio de Aldea (1993) la mayoría de las familias están de acuerdo con la integración. Las familias de los compañeros de los estudiantes con n.e.e. muestran una actitud favorable, aunque algunos pocos no están de acuerdo con ella. La mayoría de ellos no cree que los estudiantes «normales» atrasen en sus estudios por compartir su clase con estudiantes con n.e.e.

Según la investigación de EDIS, citada anteriormente, las actitudes de las familias, respecto a las distintas modalidades de escolarización posibles globalmente consideradas es bastante pesimista, pues sólo una cuarta parte está a favor de la integración en el aula ordinaria. Sin embargo las familias de los estudiantes con n.e.e., conocedoras de alguna experiencia de integración, son las más favorables.

Abeal y otros (1995) dicen que las actitudes de las familias de los estudiantes con n.e.e. respecto al plan de integración es favorable y de colaboración en un 55%, mientras que un 22% descansa toda la responsabilidad sobre el profesorado. El resto de las familias es favorable en un 54%, mientras que el 34% se muestra indiferente. Alberte (1993) afirma que, en general, las familias no modifican sus actitudes respecto a los estudiantes con n.e.e.

2.3. *Las actitudes de los pares*

Según los estudios citados anteriormente de Aldea (1993) la actitud de los estudiantes pares es, en general, positiva. Las 3/4 partes de los compañeros pares les gusta jugar con sus amigos de integración. Se puede decir que es aquí donde la integración se ofrece del modo más completo.

Según un estudio de Arraiz (1985, citado por Molina, 1994) muestra como los estudiantes pares, tanto a nivel de predisposición, como de convivencia, aceptan como compañeros a los estudiantes con n.e.e. aunque suelen establecer menores relaciones que con sus iguales.

El estudio citado de Abeal y otros (1995), en una pregunta acerca de un posible rechazo hacia sus hijos por parte de sus compañeros, dicen que en un 1% sí se da este rechazo, mientras que en un 62% no se produce y es de indiferencia en un 9%. Para Alberte (1993) los pares mejoraron sus actitudes en un 9% como consecuencia de los procesos de

integración. No obstante, según Jordan (1994) también las actitudes de los pares pueden trabajarse favoreciendo la comunicación, a través, por ejemplo, del juego.

En general, los pares que han participado en experiencias de integración en sus clases muestran, según los estudios de Rossiter y Horvath (1996) y también los de Gauthier (1996) actitudes más favorables que aquellos otros pares que no han tenido estas experiencias en sus aulas. Aún así en el estudio de Gauthier realizado con estudiantes universitarios en Ontario, la mayoría de ellos opinan no tener la preparación suficiente para trabajar con sus compañeros con necesidades educativas.

De todas formas, las percepciones de los estudiantes integrados no siempre coinciden con los datos anteriores. Muchos estudiantes con problemas de aprendizaje a menudo manifiestan experiencias negativas de relación social con sus compañeros, sintiéndose rechazados por éstos (Siperstein y otros, 1997). En la investigación de estos autores, una cosa queda clara, cual es que la reciprocidad de los estudiantes con dificultades de aprendizaje difiere de forma sustancial de la reciprocidad de las relaciones de los estudiantes sin problemas de aprendizaje.

3. *La investigación*

La investigación constituye un estudio de caso único realizada en un centro educativo que consta de 27 unidades y cuenta 500 estudiantes aproximadamente. Se encuadra, por una parte, dentro del marco de la metodología cualitativa, con la cual se pretende descender a las prácticas de enseñanza, comprenderlas en su contexto institucional con el fin de construir su conocimiento (Peshkin, 1993; Santos, 1990; Woods y Hammersley, 1995) y por otra, dichos datos han sido triangulados con los resultados obtenidos en un cuestionario (Visauta, 1989), con el que se han tratado de estudiar las opiniones del profesorado del centro respecto a la integración educativa de los estudiantes con n.e.e.

Los instrumentos de recogida de datos han sido básicamente las entrevistas semiestructuradas, las cuales se han realizado con docentes, estudiantes y familias de la comunidad escolar. En las transcripciones se hace notar la fecha en que ésta ha tenido lugar. Respecto al cuestionario elegido, se ha empleado una síntesis de los diferentes cuestionarios utilizados por Abeal y otros (1995) en la evaluación del proceso de integración de alumnos/as con minusvalías en centros, denominados en aquel momento, de Educación General Básica.

3.1. *Estudio cualitativo*

En el estudio se han tenido en cuenta: 1) las actitudes de los docentes respecto a la educación de los estudiantes con n.e.e. en el centro, 2) las actitudes de los estudiantes, tanto de los estudiantes con n.e.e. hacia las formas de atención educativa que reciben, así como las de sus pares respecto al proceso de integración y 3) las actitudes de las familias, sobre todo respecto a aquellos que tienen hijos que reciben una atención especial.

3.3.1. *Las actitudes de los docentes*

Dentro de este aspecto, es necesario diferenciar las actitudes de aquellos docentes ordinarios y las de los docentes de educación especial.

1) Actitudes de los docentes ordinarios relacionadas con el emplazamiento más adecuado para los estudiantes con n.e.e.:

La mayoría de los docentes entrevistados opinan que el mejor emplazamiento para los estudiantes con n.e.e. es una educación combinada, esto es, la pertenencia del estudiante a su clase ordinaria y asistiendo al aula de apoyo a tiempo parcial. No obstante, hay quien opina que este refuerzo o apoyo debiera realizarse dentro del aula regular, lo cual depende sobre todo de la dificultad de los estudiantes:

«Creo que debería ser una cosa mixta. Hay ciertas ocasiones que deberían implicar una atención dentro del aula ordinaria conjuntamente con los demás estudiantes, mientras en otras ocasiones y en otras áreas se necesitan ciertos refuerzos, que deben realizarse con el profesor de educación especial, bien dentro del aula ordinaria, bien dentro del aula de educación especial» (e. 2-4-97).

«Los alumnos aprenden más adecuadamente en su ambiente natural, esto es, en su clase ordinaria. No obstante, en muchos casos, es necesario que reciban atención individual en el aula de educación especial» (e. 10-5-97).

«En principio creo que es conveniente que queden en su aula ordinaria con la atención de un profesor de apoyo dentro de ella. Pero, en casos más extremos, creo que sería mejor que fueran al aula de educación especial» (e. 26-4-97).

Algunos docentes consideran que dicha atención debería realizarse íntegramente dentro del aula ordinaria, independientemente de la dificultad presentada por los estudiantes:

«Yo creo que el profesor de educación especial debe ir al aula donde está el niño. Pues cuando los alumnos salen del aula ordinaria se

rompe la enseñanza. Porque uno está explicando algo y luego en el aula especial se explica otra cosa y se pierde la marcha en la escuela» (e. 11-4-97).

«Creo que los alumnos con necesidades especiales deberían tener un refuerzo, pero dentro de la propia aula ordinaria. Deben estar en la clase con los demás niños, eso sí, con alguna ayuda» (e. 6-5-97).

Otros docentes, los menos, manifestaron su opinión acerca de que el mejor emplazamiento sería la asistencia del estudiante al aula de educación especial a tiempo total:

«Creo que la atención debería ser en el aula de educación especial. Antiguamente, cuando las aulas de educación especial funcionaban a tiempo total, es decir eran cerradas, la atención a estos alumnos, así como sus logros, eran mejores que en la actualidad con tanto procesos de integración» (e. 10-4-97).

Por otra parte, la mayoría de los docentes creen que el aprendizaje de los estudiantes con n.e.e. en el aula ordinaria, le resta tiempo de dedicación a sus compañeros de clase:

«En algunas ocasiones eso es así. Aunque depende del tiempo que le dediques a los alumnos de educación especial. Los hay que necesitan mucho tiempo, pues en ese caso no cabe duda que se le resta tiempo a los otros (...)» (e. 2-4-97).

«No es que se le disminuya. Es que los demás niños se aburren. Cuando insistes mucho en una determinada actividad y que te lleva mucho tiempo, los demás niños ya la saben, se acaban aburriendo de esperar» (e. 11-4-97).

No obstante, hay docentes que consideran que no les afecta en absoluto y opinan precisamente todo lo contrario:

«No creo que perjudique a la educación de los demás alumnos» (e. 10-5-97).

«No afecta en absoluto a la marcha de otros niños la atención de los alumnos con n.e.e. en la clase ordinaria» (e. 20-4-97).

Sin embargo ningún docente entrevistado considera que el proceso de integración afecte positivamente a los estudiantes pares.

2) Respecto a los docentes de educación especial, es necesario diferenciar las actitudes de la profesora de apoyo a la integración, quien está claramente de acuerdo con los procesos de integración educativa realizados en el centro en cuanto implican la participación de los estudiantes íntegramente en el aula regular, de aquellos docentes de educación especial quienes muestran mayores reservas.

La profesora de apoyo a la integración cree que:

«Los alumnos con n.e.e. deben permanecer en su aula ordinaria y el apoyo debe realizarse dentro de la misma. Lo importante siempre será la coordinación entre el profesorado para que no haga diferencias entre las expectativas de uno y de otro o en las formas de enseñar una misma cosa o sobre la evaluación que se le va a pedir» (e. 20-5-97).

En esta misma entrevista dice que no cree que la educación de estos estudiantes perjudique o reste atención a los demás.

Mientras que por otra parte, el profesorado de educación especial cree que una atención individual en dicha unidad puede ser también positiva para el estudiante con n.e.e.:

«Es todo bastante relativo. Yo creo que el apoyo cuando es individual y adaptado al niño siempre es bueno y depende de cómo lo hagas. También puede ser bueno un apoyo dentro del aula ordinaria y bueno en el aula de educación especial. Lo importante sería una buena coordinación» (e. 4-4-97).

«Yo creo que está bien que los alumnos asistan al aula de educación especial porque aquí los alumnos se sienten con más confianza y libertad. Los niños al estar en la clase ordinaria y no dar el nivel sienten miedo al ridículo y se sienten mal» (e. 20-4-97).

Respecto al hecho de si los estudiantes con n.e.e. disminuye la atención de los demás compañeros pares en la clase ordinaria, un docente de educación especial opina que efectivamente esto puede ser así:

«Una niña que no se adapta a la marcha de la clase le supone al profesor una atención que, lógicamente, le está restando atención a otros niños. Yo escucho comentar a los compañeros cuánto tiempo pierden con estos niños y como, en ocasiones, se le restan posibilidades a algunos alumnos que podrían ir mejor, y por atenderles no se «tira» tanto de ellos» (e. 4-4-97).

3.1.2. *Las actitudes de los estudiantes:*

Se ha realizado entrevistas grupales con los estudiantes con n.e.e. respecto al proceso de atención educativa que ellos mismos reciben, así como con sus pares. Respecto a los primeros, es necesario decir que la mayoría de los estudiantes con n.e.e. están satisfechos de su situación educativa o al menos no muestran inconvenientes al respecto.

«Me gusta asistir a clases de recuperación» (e. 6-4-97).

«En clase me esfuerzo mucho pero no me salen las cosas bien y la recuperación me ayuda» (e. 23-4-97).

En ocasiones los estudiantes con n.e.e. se sienten perdidos en el aula ordinaria:

«En clase (refiriéndose al aula ordinaria), a veces, me siento perdida sobre todo en el momento de los cambios de clase» (e. 23-4-97).

En lo que respeta a la relación social con sus compañeros, en general, se muestran satisfechos:

«Nos relacionamos bien con los compañeros de clase. Bueno, aunque en algunos juegos, no me dejan participar» (e. 23-4-97).

Los pares muestran actitudes positivas hacia sus compañeros con n.e.e. Asimismo, en entrevistas realizadas en grupo, la mayoría cree que sus compañeros con n.e.e. no les interrumpe en sus clases, además establecen buenos lazos de amistad y de relación con ellos, tanto dentro como fuera de las actividades escolares:

«La atención que los profesores le dedican a los alumnos con dificultades no nos perjudica a nosotros. A ellos también les hace falta atención, también son alumnos» (e. 6-5-97).

«A mí no me resta atención que los profesores atiendan a los alumnos con dificultades en el aula. Incluso para nosotros es mejor para atender porque tenemos más tiempo para entender mientras les repiten a ellos» (e. 6-5-97).

Un estudiante hacía hincapié en que, a veces, algunos estudiantes se sentían diferentes por la educación diferencial que reciben, siendo el mayor problema precisamente para ellos mismos:

«Ellos se sienten un poco diferentes. Yo creo se sienten así porque van a clase de recuperación de vez en cuando, pero yo no les veo así» (e. 6-5-97).

Respecto al emplazamiento de los estudiantes con n.e.e., es destacable que aquellos compañeros de los estudiantes acogidos al plan de integración y que reciben apoyo en el aula regular, opinan que este apoyo debe reforzarse con más tiempo de refuerzo de este docente en el aula ordinaria:

«Sería bueno que otra profesora viniera a clase a darle más cosas para que supieran más, porque sólo le dan "Conocimiento del Medio" y "Naturaleza"... Que tuviera otra profesora para enseñarle y así fuera igual que nosotros» (e. 7-5-97).

Mientras que los compañeros de los estudiantes con n.e.e. que asisten parcialmente a la unidad de educación especial, creen que se debe potenciar esta educación diferenciada:

«Yo creo que deben recibir la atención especial y deben salir para ello fuera del aula. Quizás allí estén más tranquilos» (e. 6-5-97).

«Está bien que vayan a la clase de «especiales» para que les puedan ayudar y así aprender algo más» (e. 8-5-97).

Respecto a su relación de amistad con los estudiantes con n.e.e. afirman jugar con ellos al igual que con los demás no existiendo diferencia alguna:

«Son como nosotros, sólo tienen dificultades para estudiar y otras cosas, aunque tengan dificultades son personas como las demás» (e. 8-5-97).

3.1.3. *Las actitudes de las familias*

Hemos profundizado en las actitudes de las familias de los estudiantes con n.e.e. Sobre todo nos interesaba conocer su opinión acerca de si están conformes con la atención educativa que reciben sus hijos o qué opinan las familias acerca de los procesos de integración realizados en el centro, así como el nivel de su participación en dicha educación.

En general las familias están conformes con los procesos educativos de sus hijos realizados en el centro:

«Estamos conformes con la atención de D., sabemos de los intentos por enseñarle a través de los procesos de integración que se realizan» (e. 15-5-97).

«La integración experimental que se lleva a cabo con O. es muy positiva. Antes lo que se hacía era que un niño repitiera. Ahora se trata de poner la enseñanza a nivel de las capacidades de cada alumno y, aunque sea difícil de evaluar, está muy bien» (e. 20-5-97).

«Creo que la integración que se realiza con E. está siendo muy positiva, tanto desde el punto de vista de los aprendizajes como a nivel de interrelación con los demás niños» (e. 24-5-97).

En cuanto a la participación de las familias en la educación de sus hijos, ésta es básicamente de tipo informativo y de carácter pasivo, sin que exista una participación activa en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, aunque algunas familias, comienzan participando en dicho proceso educativo cuando el estudiante inicia su escolaridad, por diferentes motivos, se alejan progresivamente de esta participación. Según el profesorado es el cansancio una de las principales causas de este abandono. Por otra parte, también según el profesorado, las familias de los estudiantes con n.e.e. pertenecen a ambientes deficitarios, lo que impide esta comunicación y, en ocasiones, es precisamente este ambiente, la causa de la dificultad mostrada por los estudiantes.

«Hay padres que manifiestan mucho interés. Pero hay otros que empiezan participando mucho pero luego terminan cansándose» (e. 2-4-97).

«Por más intentos de llamar a sus padres para que asistan al centro con el fin de ser informados, es prácticamente imposible que te hagan caso» (e. 7-5-97).

3.2. *El cuestionario*

Con la aplicación del cuestionario se pretendía conocer la opinión del profesorado respecto a los siguientes aspectos:

1. ¿ Se cumplieron las expectativas iniciales puestas por el profesorado en el plan de integración?
2. Según la opinión del profesorado, ¿Cómo considera el comportamiento de los estudiantes integrados en el centro?
3. ¿Qué actitudes muestra el profesorado hacia la integración de los estudiantes en el centro?
4. ¿Qué actitudes muestran los estudiantes pares hacia los estudiantes con n.e.e. en el centro?
5. Desde el punto de vista del profesorado, ¿Qué tipo de centro considera más adecuado para la atención de los estudiantes con n.e.e.?
6. ¿Qué tipo de participación realizan las familias respecto a la educación de los estudiantes con n.e.e.?
7. ¿Qué expectativas laborales tienen los estudiantes con n.e.e.?
8. ¿Qué tipo de funciones se consideran más adecuadas desde el profesorado de educación especial?
9. ¿Qué materiales son los más adecuados para la atención educativa de los estudiantes con n.e.e.?
10. ¿Qué futuro sería el más adecuado para los centros específicos de educación especial?
11. ¿Qué apoyo presta la Administración Educativa a los procesos de integración realizados en el centro?
12. Según la opinión de profesorado, ¿Qué tipo de centro considera más adecuado para la educación de los estudiantes con n.e.e.?
13. ¿Qué tipo de aula es más adecuada para la escolarización de los estudiantes con n.e.e.?
14. ¿Qué grado de integración educativa se realiza en el centro?
15. ¿Cómo influye la integración educativa de los estudiantes con n.e.e. en sus compañeros de aula?
16. ¿Cómo aprovecha el centro los recursos humanos y materiales existentes?
17. Aquellas quejas que el profesorado quisiera plantear respecto a la implantación de los procesos de integración educativa realizados en el centro objeto de investigación.

Los resultados fueron los siguientes:

Respondió al cuestionario el 41% del profesorado:

EXPECTATIVAS INICIALES DEL PROFESORADO			COMPORTAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES CON N.E.E.			ACTITUDES DEL PROFESORADO		
	Total	%		Total	%		Total	%
LO ESPERADO	5	38.5	POSITIVO	7	53.8	POSITIVA	6	46.2
POCO	6	46.2	MARGINACIÓN	2	15.4	INDIFERENTE	2	15.4
NADA	2	15.4	NEGATIVO	1	7.7	COMPASIVA	3	23.1
			OTROS	3	23.1	PROTECCIÓN	2	15.4

ACTITUDES PARES*			OPINIÓN TIPO DE CENTRO			PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS		
	Total	%		Total	%		Total	%
POSITIVA	6	46.2	ESPECIAL	2	15.4	POSITIVA	1	7.7
PROTECCIÓN	6	46.2	ORDINARIO	11	84.6	MARGEN	10	76.9
OTRAS	1	7.7				NEGATIVA	2	15.4

EXPECTATIVAS LABORALES ESTUDIANTES CON N.E.E.			FUNCIONES PROFESORADO DE APOYO			OPINIÓN TIPO DE MATERIAL		
	Total	%		Total	%		Total	%
POSITIVA	1	7.7	AULA REGULAR	2	15.4	ORDINARIO	6	46.2
NORMAL	4	30.8	AULA ESPECIAL	5	38.5	ESPECIAL	7	53.8
NEGATIVA	8	61.5	COORDINA.	6	46.2			

CENTROS ESPECIALES			APOYO DE LA ADMINISTRACIÓN			TIPO DE CENTRO SEGÚN DÉFICIT		
	Total	%		Total	%		Total	%
MANTENER	5	38.5	POSITIVA	1	7.7	ORDINARIO	3	23.1
SUPRIMIR	8	61.5	NEGATIVA	9	69.2	SEGÚN DÉFICIT	9	69.2
			NO SE DEFINE	3	23.1	OTROS	1	7.7

OPINIÓN TIPO DE AULA			GRADO DE INTEGRACIÓN EN EL CENTRO			INFLUENCIA EN EL APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES PARES		
	Total	%		Total	%		Total	%
AULA ESPECIAL A TIEMPO TOTAL	1	7.7	POSITIVA	3	23.1	POSITIVA	3	23.1
AULA ESPECIAL A TIEMPO PARCIAL	19	76.9	NORMAL	9	69.2	NEGATIVA	7	53.8
AULA ORDINARIA	2	15.4	NEGATIVA	1	7.7	INDIFERENTE	3	23.1

UTILIZACIÓN RECURSOS			QUEJAS		
	Total	%		Total	%
POSITIVA	5	38.5	INCONVENIEN.	3	23.1
NEGATIVA	2	15.4	NEGATIVA	2	15.4
NORMAL	6	46.2	NO SE DEFINE	8	61.5

4. *Discusión de los resultados:*

1) La integración educativa realizada en el centro se ha limitado a aquellas aulas a las que ha pertenecido algún estudiante considerado de integración. La responsabilidad básica del mismo ha girado entorno a un proceso de balcanización, es decir, a una colaboración sectorial entre el docente del aula ordinaria y el docente de apoyo donde tiene lugar dicho proceso de integración, sin que fuera el centro en su conjunto quien haya asumido dicho proceso.

2) La integración educativa se entiende como un proceso de compensación del déficit presentado por el estudiante, lo que genera actitudes compasivas y proteccionistas hacia los estudiantes con n.e.e., y les aboca hacia formas educativas diferenciales. Se espera que dicho proceso subsanador produzca unos resultados sobre el estudiante, de no ser así, se crea el consiguiente desánimo y desmotivación entre el profesorado y se genera un clima de rechazo a dicho proceso.

Para una buena parte del profesorado es de vital importancia «mantener el ritmo o nivel» y lo contrario explicaría la mayoría de las dificultades de aprendizaje, siendo ésta, la razón básica que genera la demanda de atención especial para el estudiante refiriéndose al «problema» de mantener el nivel como «un déficit individual del mismo», mientras la educación especial se convierte en una medida protectora de este ambiente hostil para el estudiante con alguna necesidad.

3) La educación especial realiza pues, en la medida de lo posible, la misma educación del aula regular, sólo que de forma más simple, de modo más lento y con una inmensa paciencia, aligerando la carga del estudiante mediante una reducción de la cantidad de contenido de área, lo cual perpetúa la propia necesidad «así el profesionalismo construye sus clientes, en medicina como pacientes no gente con un cuerpo; y en educación como discapacidades supuestas más que como las de los alumnos» (Fulcher, 1989, 264).

A partir de aquí, hay ya pocas esperanzas de que los estudiantes se pongan a la altura del nivel medio, pues esta desventaja crece continuamente debido precisamente a la dificultad del estudiante de aprender a la misma velocidad que los demás, con lo que la necesidad está garantizada (Emanuelson y Persson, 1997) y el resultado más inmediato de este proceso de exclusión es el etiquetado del estudiante que puede servir a otros propósitos que al estrictamente educativo.

4) Las actitudes se relacionan con bajas expectativas académicas para estos estudiantes. Pues ante la imposibilidad de alcanzar dicho «nivel», con el transcurso de los años se considera «algo perdido, que más

vale la pena que aprendan ciertas cosas básicas que seguir intentando cosas imposibles». Lo cual conduce a muchos docentes a considerar como positiva la idea de una atención individual y diferencial para estos estudiantes, justificando así la creación de grupos aparte para recibir dicha atención especial. Con lo que más que responder a las necesidades de los estudiantes se pudiera estar respondiendo a las necesidades creadas por el propio sistema y mantener así el cuerpo que lo configura.

5) Aquellos docentes que muestran actitudes más positivas al proceso de integración son efectivamente aquellos que han tenido un mayor contacto directo con los estudiantes considerados de integración. Siendo el docente de apoyo a la integración quien muestra unas actitudes más favorables a dicho proceso, al que siguen los docentes de las aulas ordinarias en los que se ha escolarizado el estudiante con n.e.e. Sin embargo es necesario hacer la excepción que corresponde a los docentes especialistas, quienes muestran una gran resistencia a dicho proceso, manifestando una actitud corporativista en todo el proceso y manteniéndose al margen en muchas ocasiones. De forma que los docentes especialistas, sobre los que descansa gran parte del éxito de dichos procesos de integración, mantienen actitudes menos positivas que sus colegas de educación regular. En efecto, los docentes especialistas pueden considerar la integración como una amenaza a su status profesional, mientras que los docentes regulares, que se mantienen más abiertos a la integración, pueden pensar que la integración escolar no les implica directamente, siendo ésta más una preocupación del docente especialista.

Y en general, si bien es cierto que algunos docentes muestran actitudes positivas como consecuencia del contacto directo con medidas integradoras, queda mucho por hacer en este sentido, pues aunque la integración en sí misma puede producir actitudes favorables en las personas implicadas, ésta por sí sola no se muestra suficiente. Es necesario la realización de medidas favorecedoras de climas positivos que envuelvan al conjunto del centro escolar y a su organización educativa, lo cual debe realizarse en y desde el mismo centro educativo en cuanto constituye la unidad de cambio real.

5. Conclusiones

La calidad educativa debe entenderse como la capacidad de las escuelas de adaptarse a las necesidades de los estudiantes, tengan o no n.e.e.. Aunque una educación adaptada a la diversidad es pues un proceso lógico y necesario, la amplitud o la forma en que dicha individualización ocurre en la práctica es ciertamente cuestionable. Incluso la investigación actual sobre educación especial ha tendido a ignorar esta individualización en sí

misma, concentrándose en su lugar en preguntas como, ¿qué modelo es más adecuado para la totalidad de los estudiantes? (Wolery, 1991). Lo cual implica la necesidad de un único currículum lo suficientemente amplio que tenga en cuenta una variabilidad curricular suficiente para que los estudiantes puedan incorporarse al mismo en la medida de sus posibilidades, ritmos, intereses y motivaciones y considerando dicho proceso adaptativo como algo mutuamente enriquecedor para todos (Grelle y Metzger, 1996; Male, 1995; Norman y Norman, 1995; Wang, 1995).

Dichos modelos educativos deben ser el resultado del diálogo y de la colaboración entre todos los miembros que forman parte de la comunidad escolar, lo cual se verá reflejado en la elaboración de un Proyecto Educativo de Centro comprensivo como un instrumento transformador de la sociedad. Los cambios en el mundo actual exigen a la educación recoger la idea de que cualquier innovación ya no depende de la voluntad individual sino de la conjunción de esfuerzos del trabajo cooperativo y colaborativo de todos.

Sin embargo el campo de la educación especial ha documentado que el aprendizaje de los modelos y la práctica no son suficientes para asegurar que la co-enseñanza se convierta en una parte de la cultura escolar. Según Dynack y otros (1997) para que ésta prospere se necesita de una estructura organizativa que conlleve una gran cantidad de compromiso y tiempo que genere una auténtica cultura colaborativa en el campo escolar. En ella, los docentes especialistas necesitan además apoyo continuo adicional para realizar esta transición, cuyo cambio no fuera considerado como un ataque profesional, el cual no hace sino generar resistencias al mismo ya que son un eslabón fundamental en un proceso en el que ellos mismos habrán de convencer a sus colegas de la educación regular del derecho de los estudiantes con n.e.e. a ser escolarizados en el aula regular.

Sobre esta cultura colaborativa es necesario establecer un puente entre la teoría y la práctica (Lloyd y otros, 1997) que garantice la equidad en su toma de decisiones, con el fin de que sea la propia reflexión en la acción educativa la que construya el consenso necesario para establecer, ya no tanto un determinado programa para un estudiante, sino el modelo educativo global más adecuado en cuanto respuesta educativa para todos.

Para lo cual las actitudes de los profesionales implicados son una cuestión fundamental y se espera que sea esta misma colaboración la que fomente dichas actitudes positivas, así como dichas actitudes positivas potencien la colaboración. Es necesario que esta colaboración compartida sea la que genere aquellas actitudes positivas favorables, de manera que sea la colegialidad profesional, que a través de la corresponsabilidad de todos y de la compartición de los conocimientos mutuos, facilite el desarrollo profesional que llene de contenido y significado las innovaciones

emprendidas (Fullan y Hargreaves, 1991; Thomas y otros, 1995). Esta colaboración se traduce en un proceso de reflexión continua, tratándose de un proceso circular basado en la propia escuela con el fin de reflexionar y facilitar la comprensión de los conceptos esenciales de la propia práctica educativa cotidiana (Alexander y otros, 1996; Marsh y otros, 1990), de manera que se produce el siguiente círculo en el proceso educativo (Dynack y otros, 1997, 66): Reflexión - Diseño - Seguimiento - Reflexión - Comunicación.

Por su parte, los estudiantes también trabajan cooperativamente, lo que constituye el primer paso para la creación de actitudes favorables hacia la aceptación y el respeto por las diferencias, por lo que son particularmente ciertas las palabras de los autores, cuando afirman que «mientras los niños tengan que interactuar en un contexto escolar individualista y competitivo es aventurado esperar de ellos actitudes y comportamientos prosociales» (Ortega y otros, 1997, 33). Son los mismos principios intrínsecos que desprende un modelo educativo favorecedor de la aceptación de la diversidad lo que más influirá en la generación de las actitudes favorables necesarias para que la integración alcance el éxito necesario, de dicho éxito depende el éxito de todos ya que sobre él descansa la calidad de la educación en nuestras escuelas.

Dirección del autor: Manuel Ojea Rúa. c/ Valle Inclán, 9-7.º D. 32004 OURENSE

Fecha de la versión definitiva de este artículo: 25.VIII.1998

BIBLIOGRAFÍA

- ABEAL, C.; ALBERTE, R.; BRUYEL, J. M.; DOVAL, L.; ESPIDO, E.; MONTERO, G.; PORTO, A.; VÁZQUEZ, M. C.; y WOODWARD, E. (1995) *Avaliación do proceso de integración de alumnos con minusvalías en centros de ensino xeral básico de Galicia* (Santiago de Compostela, ACK).
- AGUILERA, M. J. (Coautora) (1990) *Evaluación del programa de integración escolar de alumnos con deficiencias* (Madrid, CIDE).
- ALBERTE, J. R. (1993) *A integración do alumnado con necesidades educativas especiais en centros de ensinanzas medias* (Santiago de Compostela, Consellería de Educación y Ordenación Universitaria).
- ALDEA, S. (1993) Investigación sobre la integración social y educativa de los niños deficientes en centros ordinarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, pp. 287-295.
- ALEXANDER, D. A.; MURPHY, P. K. y WOODS, B. S. (1996) Of Squalls and Fathoms: Navigating the Sea of Educational Innovation. *Educational Researcher*, XXV: 3, pp. 31-36.

- BELTRÁN, J. (1986) La interacción educativa: expectativas, actitudes y rendimiento. **revista española de pedagogía**, 172, pp. 151-192.
- COBEN, S. S.; THOMAS, C. CH.; SATTLER, R. O.; MORSINK, C. V. (1996) Meeting the Challenge of Consultation and Collaboration: Developing Interactive Teams. *Journal of Learning Disabilities*, XXX: 4, pp. 427-432.
- DYNAK, J.; WHITEN, E y DYNAK, D. (1997) Refining the General Education Student Teaching Experience through the Use of Special Education Collaborative Teaching Models. *Action in Teacher Education*, XIX: 1, pp. 64-74.
- EMANUELSON, I. y PERSSON, B. (1997) Who is Considered to Be in Need of Special Education: Why, How and by Whom? *European Journal of Special Education*, XII: 2, pp. 127-136.
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (1991) *What's Worth Fighting for in Your School?* (Buckingham, Open University Press).
- FULCHER, G. (1989) *Disabling Policies? A Comparative Approach to Education, Policy and Disability* (London, Falmer Press).
- GARCÍA, C. (1988) La situación de conflicto vivido por una profesora implicada en la integración, en MARCELO, C. (ed.) *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*, pp. 259-268 (Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad).
- GARCÍA, C.; GARCÍA, E. (1990) Evaluación de los efectos de la integración escolar en niños deficientes visuales. *Revista de Investigación Educativa*, 8, pp. 379-402.
- GARCÍA, R. y SALES, A. (1997) Educación intercultural y formación de actitudes, programa pedagógico para desarrollar actitudes interculturales. **revista española de pedagogía**, LV: 207, pp. 317-336.
- GAUTHIER, Y (1996) Integration of At-Risk Children: Results of an Inquiry on the Opinion and Perceptions of Preservice Teachers. *Canadian Journal of Special Education*, XI: 1, pp. 68-78.
- GRELLE, B. y METZGER, D. (1996) Beyond Socialization and Multiculturalism: Rethinking the Task of Citizenship Education en a Pluralistic Society. *Social Education*, LX: 3, pp. 147-151.
- GROSS, A. L. y ORTIZ, L. W. (1994) Using Children's Literature to Facilitate Inclusion in Kindergarten and Primary Grades. *Young Children*, IL: 3, pp. 32-35.
- JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R. T. (1980) The Social Integration of Handicapped Students into the Mainstream, en REYNOLDS, M. (ed.) *Social Acceptance in Peer Relationships of the Exceptional Child in the Regular Classroom* (Reston V. A., The Council for Exceptional Children).
- JORDAN, D. J. (1994) Developing Social Skills among Campers. Research Notes, *Camping Magazine*, LXVII:1, pp. 23-27.
- LLOYD, J. W.; WEINTRAUB, F. J. y SAFER, N. D. (1997) A Bridge Between Research and Practice: Building Consensus. *Exceptional Children*, LXIII: 4, pp. 535-538.
- MALE, M. (1995) Similar and Different: Valuing Diversity in Mainstream Classroom. *Elementary School Review. Social Studies Review*, XXXIV: 2, pp. 48-50.
- MARCHESI, A.; ECHEITA, G.; MARTÍN, E. (1994) La evaluación de la integración, en MARCHESI, A.; COLL, C. y PALACIOS, J. (comps.) *Desarrollo psicológico y educa-*

- ción III, necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar, pp. 383-406 (Madrid, Alianza).
- MARSH, C.; DAY, C.; HANNAY, L. y McCUTCHEON, G. (1990) *Reconceptualizing School-Based Curriculum Development* (London, The Falmer Press).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1988) *Evaluación de la integración escolar* (Madrid, MEC).
- MOLINA, S. (1989) *La integración de los deficientes mentales. La integración en E.G.B.: Una nueva escuela* (Madrid, Montalvo).
- MOLINA, S. (1994) *Deficiencia mental. Aspectos psicoevolutivos y educativos* (Granada, Aljibe).
- NORMAN, K. F. y NORMAN, J. E. (1995) The Sinergy of Minority Student Persistence and Faculty Renewal. *Innovate Higher Education*, XX: 2, pp. 129-140.
- NORWICK, B. (1994) The Relationships Between Attitudes to the Integration of Children with Special Educational Needs and Wider Sociopolitical Views: A US-English Comparison. *European Journal of Special Needs Education*, IX: 1, pp. 91-106.
- ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R. y GIL, R. (1997) Aprendizaje cooperativo y desarrollo moral. *revista española de pedagogía*, LV: 206, pp. 33-51.
- PADELIADU, S. y LAMPROPOULOU, V. (1997) Attitudes of Special and Regular Education Teachers Towards School Integration. *European Journal of Special Needs Education*, XII: 3, pp. 173-183.
- PALACIOS, J. (1987) El papel de las actitudes en el proceso de integración. *Revista de Educación*, n.º extraordinario, pp. 209-215.
- PESHKIN, A. (1993) The Goodness of Qualitative Research. *Educational Research*, XXII: 2, pp. 23-30.
- REAL DECRETO 334/85, de 6 de marzo de 1985 («BOE» de 16-3-1985).
- ROBERSTON, CH.; COWELL, B. y OLSON, J. (1996) El tratamiento de la diversidad del alumnado en el aula. Estudio de un cambio. *Revista de Educación*, 310, pp. 85-112.
- ROSSITER, L. y HORVATH, P. (1996) The Effects of Integration; Social Contact, and Information on Attitudes toward Persons with Special Needs. *Canadian Journal of Special Education*, XI: 1, pp. 79-99.
- SALINAS, B.; BELTRÁN, J.; SAN MARTÍN, A. y SALINAS, C. (1996) Condiciones y actitudes hacia la integración escolar de niños ciegos y deficientes visuales, *Integración, revista sobre ceguera y deficiencia visual*, 21, pp. 21-32.
- SANTOS, M. A. (1990) *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares* (Madrid, Akal).
- SHECHTMAN, Z. y OR, O. (1996) Applying Counseling Methods to Challenge Teacher Beliefs with Regard to Classroom Diversity and Mainstreaming: An Empirical Study, *Teaching and Teacher Education*, XII: 2, pp. 137-147.
- SIPERSTEIN, G. N.; LEFFERT, J. S. y WENZ-GROSS, M. (1997) The Quality of Friendships Between Children With and Without Learning Problems. *American Journal on Mental Retardation*, CII: 2, pp. 11-125.
- THOMAS, C. C.; CORREA, V. I. y MORSINK, C. V. (1995) (2.ª ed.) *Interactive Teaming: Consultation and Collaboration in Special Programs* (Columbus, OH, Merrill).

- VAUGHN, S.; SCHUMM, J. S.; JALLAD, B.; SLUSHER, J. y SAUMELL, L. (1996) Teachers' Views of Inclusion. *Learning Disabilities Research and Practice*, 11. pp. 96-106.
- VISAUTA, B. (1989) *Técnicas de investigación social I: Recogida de datos* (Barcelona, PPU).
- VOELTZ, L. M. (1980) Children's Attitudes Toward Handicapped Peers, *American Journal of Mental Deficiency*, 84, pp. 455-464.
- VOELTZ, L. M. (1987) Los efectos de las interacciones estructuradas con compañeros deficientes severos en las actitudes de los niños. *Revista de Educación*, n.º extraordinario, pp. 217-232.
- WANG, M. C. (1995) *Atención a la diversidad del alumnado* (Madrid, Narcea).
- WOLERY, M. (1991) Instruction in Early Childhood Special Education: Seeing through a Glass Darkly... Knowing in Part. *Exceptional Children*, 58, pp. 127-135.
- WOODS, P. y HAMMERSLEY, M. (1995) *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos* (Barcelona, Paidós/MEC).

SUMMARY: THE ATTITUDES OF PEOPLE INVOLVED IN THE PROCESSES OF INCLUSION OF STUDENTS WITH EDUCATIONAL SPECIAL NEEDS IN REGULAR SCHOOLS

The education of the students, with or without educational special needs, doesn't depend on, at least only, the specific pedagogic ways in order to be applied with determined students and in several situations, but above all on the ability of the school of generating an educational model of school that proportions the necessary curriculum width so that all the students can enter it, and for which the attitudes and the perceptions of the several participants in the educational process is something essential. This article tries to show how the attitudes of the people involved in the teaching-learning process influence in the forms of integration of the students with special needs.

KEY WORDS: Attitudes; Disabilities; Inclusive Schools; Institutional Cooperation; Teacher Collaboration; Special Educational Teachers.

LA HIPERACTIVIDAD EN LA ESCUELA SU TRATAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO

por Bernardo GARGALLO LÓPEZ

Universidad de Valencia

1. Introducción. El niño hiperactivo. Su diagnóstico

La hiperactividad es un patrón persistente de funcionamiento caracterizado por la falta de atención, el exceso de actividad y la impulsividad (Barkley, 1997). Hay otros términos que se utilizan a nivel científico como sinónimos del mismo, tales como la hipercinesia (Sergeant, 1995) y la disfunción cerebral mínima, aunque éste último está hoy muy cuestionado por los investigadores (Taylor, 1991; Whalen, 1986). Hoy se está imponiendo la denominación «trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDA-H)», que es la de la Sociedad Americana de Psiquiatría en el DSM-III-R (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales) de 1990 y en el DSM-IV, de 1995. Padres y educadores suelen utilizar el término hiperactividad con una cierta frivolidad refiriéndolo a los niños inquietos y bulliciosos, que hoy son la mayoría. No se trata de eso, ya que los niños hiperactivos son niños muy especiales y presentan una sintomatología muy llamativa. Problemas clave en el tema que nos ocupa son la precisión conceptual y el diagnóstico riguroso y preciso. Precisamente la diversidad de criterios diagnósticos ha conducido a resultados bastante llamativos. Baste para hacernos una idea de la cuestión la referencia a la prevalencia del trastorno que oscila desde cifras que no llegan al 1% de la población a aquéllas que sugieren hasta un 15% de incidencia (Safer y Allen, 1976; Taylor, 1991). La cifra media que se maneja en Estados Unidos se sitúa entre el 3 y el 5% (DuPaul y Stoner, 1994; DSM-IV, 1995).

La responsabilidad del diagnóstico, en el ámbito escolar, que es el que aquí nos ocupa, es del psicopedagogo del centro, que puede necesitar la ayuda del neurólogo o psiquiatra infantil o del pediatra experto. Me gusta-

ría insistir en la necesidad de tomarse el tiempo preciso para llevarlo a cabo y de ser muy cuidadosos en esta tarea (DuPaul, 1992).

La Sociedad Americana de Psiquiatría, cuyas pautas son las más universalmente utilizadas, establece en el DSM-IV, 1995: pp. 88 y 89, los siguientes criterios diagnósticos:

1) Seis o más de los síntomas de *desatención* que se enumeran persistiendo al menos durante 6 meses con una intensidad desadaptativa e incoherente con el nivel de desarrollo:

- 1.1.) A menudo no presta atención suficiente a los detalles o incurre en errores por descuido en las tareas escolares, en el trabajo o en otras actividades.
- 1.2.) A menudo presenta dificultades para mantener la atención en tareas o actividades lúdicas.
- 1.3.) A menudo parece no escuchar cuando se le habla directamente.
- 1.4.) A menudo no sigue instrucciones y no finaliza las tareas escolares, encargos u obligaciones en el centro de trabajo (y ello no se debe a comportamiento negativista o a incapacidad para comprender instrucciones).
- 1.5.) A menudo tiene dificultades para organizar tareas y actividades.
- 1.6.) A menudo evita o le cuesta a dedicarse a tareas que requieran un esfuerzo mental sostenido (como trabajos escolares o domésticos).
- 1.7.) A menudo extravía objetos necesarios para tareas o actividades (juguetes, ejercicios escolares, lápices, libros o herramientas...)
- 1.8.) A menudo se distrae fácilmente por estímulos irrelevantes.
- 1.9.) A menudo es descuidado en las actividades diarias.

2) Seis o más de los síntomas de *hiperactividad-impulsividad* que se enumeran y que han persistido al menos durante 6 meses con una intensidad desadaptativa e incoherente con el nivel de desarrollo:

Hiperactividad:

- 2.1.) A menudo mueve en exceso manos o pies, o se remueve en su asiento.
- 2.2.) A menudo abandona su asiento en la clase o en otras situaciones en que se espera que permanezca sentado.
- 2.3.) A menudo corre o salta excesivamente en situaciones en que es

inapropiado hacerlo; en adolescentes o adultos puede limitarse a sentimientos subjetivos de inquietud).

- 2.4.) A menudo tiene dificultades para jugar o dedicarse tranquilamente a actividades de ocio.
- 2.5.) A menudo «está en marcha» o suele actuar como si tuviese un motor.
- 2.6.) A menudo habla en exceso.

Impulsividad:

- 2.7.) A menudo da respuestas precipitadas antes de haber sido completadas las preguntas.
- 2.8.) A menudo tiene dificultades para guardar turno.
- 2.9.) A menudo interrumpe o se inmiscuye en las actividades de otros.

3) Algunos de estos síntomas se daban en el niño antes de los 7 años de edad.

4) Algunas alteraciones se presentan en dos o más ambientes (escuela, casa, trabajo...)

5) Hay pruebas claras de un deterioro clínicamente significativo de la actividad social, académica o laboral.

6) Los síntomas no aparecen exclusivamente en el transcurso de un trastorno generalizado del desarrollo, esquizofrenia u otro trastorno psicótico, y no se explican mejor por la presencia de otro trastorno mental (vgr. trastorno de ansiedad, trastorno de la personalidad, etc.).

El DSM-IV establece tres tipos de trastornos en el síndrome TDA-H:

1) El *trastorno por déficit de atención con hiperactividad tipo combinado*, si satisface los criterios 1 y 2 durante los últimos seis meses.

2) El *trastorno por déficit de atención con hiperactividad tipo con predominio del déficit de atención*, si satisface el criterio 1, pero no el 2 durante los últimos seis meses.

3) El *trastorno por déficit de atención con hiperactividad tipo con predominio hiperactivo-impulsivo*, si satisface el criterio 2, pero no el 1, durante los últimos seis meses.

El DSM-IV sigue manteniendo, con respecto al DSM-III-R, las precisiones de inicio antes de los 7 años, duración de al menos seis meses y en ausencia de esquizofrenia, trastorno afectivo o retraso mental grave y profundo. Se han añadido a los criterios del DSM-III-R la presencia de los

síntomas en dos o más ambientes y la precisión de que deben existir pruebas claras de un deterioro clínicamente significativo de la actividad social, académica o laboral.

Para corroborar el diagnóstico, se puede acudir, también, a algunos de los cuestionarios ya clásicos para padres y profesores: Achenbach (1991); Barkley (1981); Conners (1969 y 1973); DuPaul (1992); Goyette, Conners y Ulrich (1978); Miranda y Santamaría (1986), etc.

Se precisa una evaluación de la inteligencia, para descartar un CI inferior a 70. El nivel intelectual ha de ser normal para considerar al niño hiperactivo. Hay que excluir trastornos neurológicos graves u otras patologías que pueden cursar con síntomas similares. La lesión cerebral se considera un criterio excluyente.

Por otra parte, el psicopedagogo debe observar la conducta habitual del niño en su entorno, al menos cuando existan dudas razonables. La escala de observación de Barkley (1991) puede ser un buen instrumento para codificar los datos. He hablado de observación directa porque los cuestionarios son, en ocasiones, torpes instrumentos para detectar cómo funciona realmente el niño en la escuela o en su familia ya que muchas veces las respuestas de padres y profesores están mediatizadas por un efecto de halo —se tiende a evaluar como hiperactivos a más niños de los que realmente lo son—. Habría que integrar la historia clínica, la exploración y la observación directa. No basta con una entrevista corta en un local que el niño desconoce. Primero hay que ganarse su confianza y conseguir que se encuentre relajado y tranquilo. También habría que hablar con los padres y con los profesores y analizar los informes psicopedagógicos de cursos anteriores.

La evaluación psicopedagógica del niño ha de ser exhaustiva, cubriendo los campos en los que los niños impulsivos tienden a tener dificultades: problemas de conducta, habilidades sociales, dificultades cognitivas, problemas de autocontrol (Maag y Reid, 1994) y habilidades escolares específicas para calibrar sus deficiencias y capacidades en las áreas curriculares. Esta evaluación es fundamental para diseñar un plan de intervención ajustado a las necesidades del niño. Todo ello puede parecer excesivo, pero no lo es si se quiere realizar un diagnóstico certero como base para un tratamiento correcto.

2. El tratamiento de la hiperactividad

La hiperactividad comporta problemas serios en el niño: falta de atención, excesiva actividad, problemas y dificultades en el aprendizaje y en el rendimiento intelectual, impulsividad, trastornos de conducta, bajo auto-

concepto, ansiedad y problemas emocionales, agresividad y falta de auto-control y relaciones sociales deficientes son algunas de las notas que pueden acompañar a los niños hiperactivos (DuPaul y Stoner, 1994; DSM-IV, 1995; Safer y Allen, 1976; Taylor, 1991). Todo ello nos sitúa en la órbita de los niños con necesidades educativas especiales, sobre todo cuando se da un rendimiento académico deficiente o cuando las relaciones sociales están deterioradas. De ahí la necesidad de abordar su tratamiento para conseguir un mejor ajuste del sujeto y para lograr que sea más feliz y que se pueda desarrollar integralmente como persona. Además, la suposición, bastante corriente antes, de que los problemas asociados con la hiperactividad desaparecían en la adolescencia, no se sostiene hoy con los datos disponibles. Es cierto que muchos hiperactivos mejoran sustancialmente con la maduración fisiológica que comporta la adolescencia, pero también lo es que muchos de sus problemas, sobre todo cuando no se han tratado, se mantienen en la juventud y en la adultez. Los datos de los estudios de Borland y Heckman (1976), de Weiss, Hechtman y Perlman (1978) y de Weiss, Hetchman, Perlman, Hopkins y Wener (1979) son claros al respecto.

El énfasis puesto en los determinantes biológicos de la hiperactividad y el hecho de que la problemática haya sido abordada desde la medicina y la psiquiatría —los criterios universalmente utilizados, antes los del DSM-III-R y ahora los del DSM-IV son los propuestos por la *Sociedad Americana de Psiquiatría*— ha comportado que el tratamiento farmacológico haya sido un vehículo habitual y muchas veces exclusivo de tratamiento en épocas recientes (Maag y Reid, 1994). La administración de estimulantes suele mejorar de manera espectacular la atención y reduce la actividad excesiva de algunos niños hiperactivos, lo que abona la tesis de una base biológica del problema. A partir de ahí el niño tiende a mejorar sus relaciones sociales, pero no hay datos que corroboren que ello conduzca a la mejora del rendimiento académico. El tratamiento médico no es, pues suficiente. Por otra parte, puede favorecer el desarrollo del locus de control externo (Whalen, 1986) atribuyendo sólo la mejora a las «píldoras milagrosas».

Hoy en día se tiende a un mayor equilibrio en el enfoque del problema y se contemplan también como factores determinantes los ambientales desde una perspectiva más socioecológica (Taylor, 1991; Whalen, 1986). El estudio longitudinal de Carlson, Jacobitz y Sroufe (1995) muestra que los factores contextuales y el tipo de cuidados recibidos por los niños hiperactivos estudiados en su relación con la madre predijeron con más fuerza el desarrollo y consolidación de la hiperactividad a lo largo de la escolaridad que los factores endógenos o biológicos, sin desestimar éstos últimos. Esta perspectiva sitúa claramente el problema en el ámbito edu-

cativo y justifica y demanda el tratamiento psicopedagógico de la hiperactividad.

En esta línea se ha constatado que los métodos conductuales, los cognitivo-conductuales y los cognitivos experimentados en el laboratorio y en el aula mejoran la atención y ayudan a controlar la excesiva actividad motriz, a mejorar las relaciones sociales y a enfrentarse con posibilidades de éxito a las tareas, con lo que el niño se encuentra en mejor disposición para aprender (DuPaul y Stoner, 1994; Whalen, 1986; Yule, 1991). Ayuda también, en determinados casos en que se precise, la modificación del entorno y el entrenamiento en habilidades sociales (Schachar y Taylor, 1991). El refuerzo de las habilidades escolares deficientes y la adecuación del curriculum a las necesidades y capacidades del niño mejora su ajuste escolar y colabora a un mejor rendimiento académico (Orjales, 1992; Schachar y Taylor, 1991).

La idea que me gustaría resaltar es que se trata de un problema complejo para el que se necesitan soluciones inteligentes y enfoques integrales, adaptados a cada niño hiperactivo.

3. *Tratamiento psicopedagógico de la hiperactividad*

El tratamiento farmacológico no es competencia del psicopedagogo ni del profesor. Ello no quiere decir que no deba existir comunicación entre ellos, los padres y el psiquiatra, neurólogo infantil o pediatra que lo vaya a prescribir. Todo lo contrario, para que el tratamiento sea eficaz todos los implicados deberían establecer una comunicación fluida tanto para valorar la conveniencia del tratamiento médico como la eficacia del mismo en el ámbito escolar y familiar, ya que los datos que necesita el médico y que éste desconoce los tienen los padres, los profesores y el psicopedagogo. Lo mismo cabe decir con respecto a los tratamientos conductuales, cognitivo-conductuales y cognitivos, a la modificación del entorno del niño y al ajuste de la intervención y adecuación del curriculum, que, en la escuela, debe coordinar el psicopedagogo. Un postulado básico de los programas de intervención es que *no basta con que el niño deje de molestar, se trata de incidir con ellos positivamente en su vida, no solamente hacer la vida más fácil a los padres o profesores que los educan.*

A nivel psicopedagógico hoy ya es clásico distinguir tres grandes enfoques en el tratamiento de la hiperactividad: el de los *métodos conductuales*, el de los *cognitivo-conductuales* y el de los *cognitivos*. Creo necesario incluir también un enfoque complementario de los anteriores que incluye todo lo referido a *estrategias de manejo del aula y modificación del contexto de aprendizaje, ajuste curricular y refuerzo de habilidades deficientes*. En

todos ellos es básico el trabajo conjunto de los agentes educativos que intervengan y específicamente del psicopedagogo del centro, del profesor o profesores y de los padres.

3.1. *Métodos conductuales*

Los métodos más usuales han sido el entrenamiento en relajación (condicionamiento clásico) y los métodos basados en el condicionamiento operante.

3.1.1. *Entrenamiento en relajación*

El entrenamiento en relajación es excelente para ayudar al niño a controlar sus impulsos, a dominar su cuerpo y sus pensamientos y a sentirse a gusto consigo mismo (Margolis, 1990). Puede utilizarse la *relajación muscular progresiva* a partir de la secuencia y propuestas de Jacobson (1938). Se trata de enseñarle a tensar primero y relajar después los diversos músculos del cuerpo. La técnica puede ser enseñada al profesor y a los padres para que la practiquen con el niño hasta que éste la asimile. La secuencia de relajación puede ser grabada en magnetofón y acompañada de música suave y tranquilizadora. También puede utilizarse el procedimiento de *imágenes visuales*, solicitando al niño que cierre sus ojos y que imagine una escena llena de paz y agradable y se sumerja en ella (Margolis, 1990). Otro procedimiento es el *entrenamiento autógeno*, que requiere prestar atención a instrucciones verbales mientras se piensa en las sensaciones corporales inducidas. Se focaliza la atención en la reiteración de determinadas frases afirmativas («Mi respiración es tranquila y rítmica...Mi brazo está caliente y pesado y me siento a gusto...») o repetitivas («Las olas están subiendo y bajando...subiendo y bajando...»). También se pueden combinar los diversos procedimientos. Valett (1987) ha desarrollado una serie de ejercicios muy sencillos y eficaces en esta línea que pueden ser utilizados por padres y profesores.

3.1.2. *Métodos y técnicas basados en el condicionamiento operante*

La idea básica de este enfoque es que nuestra actuación depende, en último término, de las consecuencias que acompañan a nuestras acciones. Las consecuencias positivas tienden a producir el aprendizaje de nuevas conductas y su mantenimiento y las negativas su descenso y desaparición. Se trata, pues, de manipular en línea conveniente las consecuencias de la conducta. Los programas de modificación de conducta en el ámbito del condicionamiento operante siguen unos pasos típicos (Ackerman, 1988; Miranda y Santamaría, 1986; Safer y Allen, 1976):

1. *Delimitar claramente las conductas que se quiere cambiar por inadecuadas o las que se quieren lograr, mantener o acrecentar.* Las conduc-

tas han de ser claras y objetivables, vgr.: no atiende a lo que se le dice, rompe muchas cosas, pierde el material, estropea las hojas, no llega puntual, se pelea con sus compañeros, deambula por la clase cuando no debe, no levanta la mano para intervenir, no termina las tareas, etc. Se seleccionan las más inadecuadas para cambiarlas y conductas alternativas para incorporarlas al repertorio del sujeto. No deben trabajarse muchas conductas a la vez. Puede trabajarse sólo una conducta o, a lo sumo, dos o tres.

2. *Observación y registro.* Una vez establecidas las conductas que más distorsionan la marcha de la clase hay que observarlas sistemáticamente y registrarlas, estableciendo una línea base. Esta puede ser tarea del profesor, del psicopedagogo o de los padres, en su caso. Paralelamente hay que fijar otras conductas pertinentes o adaptativas que queremos lograr e ir anotando también su frecuencia.

3. *Análisis minucioso de las contingencias existentes.* Las contingencias son los hechos, eventos o circunstancias que suceden a la conducta. Se trata de delimitar qué es lo que sigue a las conductas inadecuadas que las mantiene, es decir, cuáles son las consecuencias positivas para él que el niño obtiene de ellas. En ocasiones la atención que el profesor depara al niño cuando éste actúa mal refuerza la conducta inadecuada, la premia, y quizá lo más adecuado sea ignorarla. Cuando eso no sea posible habrá que recurrir a otros procedimientos que luego comentaremos. Los especialistas suelen coincidir en que los padres y los profesores refuerzan positivamente, sin quererlo, la mayoría de las conductas inadecuadas del niño. Vale la pena «perder el tiempo» analizando con perspicacia las conductas inadecuadas para ver por qué se producen y qué es lo que hace que se sigan produciendo.

4. *Construcción de un nuevo sistema de contingencias. Planificación de un programa de refuerzos.* Una vez retirados los refuerzos que mantienen la conducta, se trata de establecer un nuevo sistema en que los refuerzos positivos, claramente especificados, sigan a las conductas positivas que queremos conseguir. Pueden ser objetos tangibles: dulces, material de clase, cromos, etc. o recompensas sociales: alabarlo, darle responsabilidades, tratarlo afectuosamente, prestarle atención, etc.

5. *Evaluación del programa:* se trata, ahora, de observar y registrar las conductas que se han trabajado para eliminarlas o reducirlas y las que se ha buscado implantar o incrementar. El contraste con la línea base que establecimos previamente nos dará la medida del cambio realizado y de la efectividad del programa. También hay que valorar el desarrollo del programa en lo relativo a su rigor, modificación o no a lo largo del proceso, etcétera.

Algunas técnicas a utilizar en el seno de estos programas son:

*** La *extinción*: una vez identificado todo aquello que, de la manera que sea, refuerza positivamente la mala conducta, se retira. Se trata de eliminar todo lo que, quizá sin pretenderlo el profesor, refuerza la mala conducta: puede ser la atención prestada, las regañinas públicas, etc.

*** Cuando esto no funciona se pasa a los *castigos*, que son contingencias aversivas que buscan reducir la mala conducta. Los castigos más adecuados son los que siguen:

...El *time-out*, *tiempo de aislamiento* o *tiempo de privación*: consiste en retirar todo refuerzo social al niño. Se utiliza cuando no hemos detectado los refuerzos positivos que mantienen la mala conducta, cuando obtiene refuerzos en el lugar en que se encuentra que no podemos controlar o cuando el niño no obedece. En estos casos se aísla al niño del grupo de clase. Los tiempos de aislamiento han de ser cortos, de unos pocos minutos, y en un sitio apropiado (se recomienda 1 minuto por cada 2 años de la edad del niño). No es conveniente sacarlos al pasillo sin control, ya que el remedio puede ser peor que la enfermedad. Puede utilizarse un rincón de la clase. Cuando se precise se podría utilizar una habitación dispuesta para ello —en ocasiones, eso sería lo ideal—, o puede servir, si no se dispone de ella, el despacho del director o el del jefe de estudios, siempre que éstos conozcan la base del tratamiento y no le presten atención al niño en ese tiempo de aislamiento.

...El *coste de respuesta*: consiste en pagar puntos o privilegios por la mala conducta, que se descuentan del programa de refuerzo. El coste no ha de ser excesivo, para evitar que el niño pierda todos los puntos ganados, y éstos deben ser recuperables, con buena conducta.

El *castigo físico* ha de ser evitado en todos los niños, pero especialmente en los hiperactivos, ya que los resultados tienden a ser especialmente contraproducentes. La fuerza física sólo hay que utilizarla como recurso para conseguir que cumpla el castigo si el niño se niega a hacerlo.

La secuencia deseable en el castigo sería la siguiente: 1) Ignorar la mala conducta en la medida de lo posible; 2) Alejarse del niño. No hacerle caso; 3) Alabar a otros niños que se porten bien; 4) Si la mala conducta continúa, utilizar señales de aviso: avisos verbales, papeles de colores codificados como avisos, contar hasta cinco, darle tiempo para reaccionar y el castigo como último recurso. Puede utilizarse el coste de respuesta y, si no funciona, el time-out.

*** *Refuerzos positivos o premios*: tal y como se ha dicho antes, hay que establecer un sistema adecuado de refuerzos positivos o premios. Como hemos dicho antes pueden ser refuerzos materiales, refuerzos sociales y también se pueden utilizar *sistemas de puntos y fichas* canjeables por objetos o por privilegios. En el uso del refuerzo positivo dos técnicas o

métodos excelentes son los programas de economía de fichas y los contratos de contingencias.

...*Programas de economía de fichas*: este tipo de programas utiliza fichas o puntos que se obtienen por las conductas adecuadas y que se intercambian por premios o refuerzos. Un programa de economía de fichas debe seguir los siguientes pasos (Ackerman, 1988; DuPaul y Stoner, 1994; Miranda y Santamaría, 1986):

1) Observar la actuación del niño para determinar qué conducta o conductas son especialmente inadecuadas para cambiarlas: número bajo de ejercicios que termina, tareas incorrectamente realizadas aunque se terminen, peleas, insultos, deambular por la clase, etc.

2) Determinar la conducta o conductas que se van a trabajar. Son preferibles «productos» académicos, en términos de DuPaul y Stoner: interacciones apropiadas con sus compañeros durante un tiempo dado, ejercicios correctamente realizados, levantar la mano para preguntar, etc. Son preferibles porque son más fáciles de controlar y evaluar y además el desempeño académico eficaz integra acciones que son incompatibles con las desatentas y disruptivas.

3) Establecer el tipo de «refuerzos secundarios», qué tipo de «fichas» se van a utilizar. Pueden ser pegatinas de diversos tipos, estrellas, cartas de póker, cruces, fichas que simbolicen dinero, con puntos, etc. Los niños pequeños, de menos de 9 años, suelen preferir fichas bonitas y llamativas, que ya sean de por sí una cierta recompensa, como pegatinas, o papel moneda simulado, etc., mientras que los mayores funcionan mejor con puntos o marcas. Para niños menores de 5 años los programas de fichas son excesivamente complicados y hay que utilizar el refuerzo contingente tras la conducta.

4) Determinar el valor de las fichas y el de las conductas meta. Cada conducta meta debe tener un valor en puntos y, cuando ésta sea compleja, se puede trocear en componentes, cada una con un determinado valor en puntos.

5) Establecer conjuntamente, profesor y alumno, una lista de refuerzos positivos: cosas tangibles, privilegios o actividades en la escuela por las que se pueden cambiar las fichas. Los padres pueden colaborar en la confección de la lista y ofrecer privilegios en casa a cambio de fichas. El número de fichas o puntos necesarios para conseguirlos deberá ser determinado entre todos los participantes en el diseño y desarrollo del programa.

6) Hay que demostrar al niño cómo utilizar las fichas conseguidas con ejemplos y fijar criterios que permitan conseguir pronto éxito en el

logro de fichas. Por ejemplo, si un niño realiza entre el 50 y el 60% de los problemas de Matemáticas, podría fijarse el 50% como criterio para los primeros días del programa.

7) Las fichas deben ser intercambiadas diariamente por los privilegios o refuerzos establecidos. Pequeños retrasos entre el logro de las fichas y su cambio pueden ser pertinentes pero, aunque las fichas pueden servir como refuerzo intrínseco inmediato, pueden perder su valor si no se intercambian hasta pasado un largo periodo de tiempo.

8) Debe evaluarse el programa de manera continua, además de evaluarlo cuando pasen unas semanas. Ello permite los cambios y ajustes precisos: añadir nuevos objetivos de conducta, suprimir o modificar los anteriores, y modificar y variar los refuerzos establecidos. Pueden introducirse procedimientos de *coste de respuesta* cuando se van consiguiendo progresos pero todavía continúan conductas inadecuadas o de poca atención.

9) La generalización no suele darse de manera espontánea. Por eso, las fichas y los refuerzos positivos han de ser eliminados poco a poco. En lugar de reforzar cada paso de la tarea se puede exigir haber dado una serie de pasos correctamente para conseguir el refuerzo y posteriormente pasar a la exigencia de la realización completa y adecuada de la tarea.

Por otra parte, el sistema podría evolucionar hacia un contrato de contingencias, cuya metodología se presenta a continuación. Se trata, en definitiva, de asegurar el mantenimiento y generalización de los logros obtenidos.

...*Contratos de contingencias*: Los contratos son acuerdos negociados que se toman entre profesor y alumnos, padres e hijos, etc. en que ambos se comprometen con su firma (Ackerman, 1988; DuPaul y Stoner, 1994; Gargallo, 1991; Miranda y Santamaría, 1986). El profesor y el alumno se ponen de acuerdo en las condiciones del contrato, negociando y especificando qué metas conductuales y académicas se deben conseguir y cuáles serán los premios, refuerzos positivos o recompensas que se conseguirán con ellas. Debe fijarse un límite de tiempo razonable para revisarlo y renegociarlo y las condiciones del contrato deben ser equilibradas para todos.

Los contratos tienen el gran valor de conceder un papel activo al niño haciéndole responsable de su desarrollo personal. Son muy útiles en niños mayores de seis años (DuPaul y Stoner, 1994), ya que exigen habilidades verbales que éstos no tienen y capacidad para una cierta demora en la adquisición de la recompensa, cuando las recompensas se consiguen al final del día. Esta demora puede incrementarse si se utiliza incardinado en ellos el sistema de fichas, lo que permite fijar el logro de las recompensas a nivel semanal, por ejemplo.

Hay algunos elementos importantes a considerar en el caso de los niños hiperactivos: en las fases iniciales de puesta en marcha del sistema de contratos hay que evitar excesivo número de conductas meta, así como exigir completar totalmente la tarea o un alto nivel de calidad en la ejecución cuando se trate de tareas complejas. Es preferible empezar con conductas simples o productos de aprendizaje con los que el niño puede obtener éxito desde el principio. La complejidad o dificultad de la tarea puede irse incrementando gradualmente para que se puedan conseguir progresivamente los objetivos terminales con los menores fracasos posibles en el camino de su logro. Los refuerzos deben negociarse con el niño, a partir de listas que maneje el profesor, de las propias manifestaciones del niño y de su observación en la acción diaria, que ayudará a determinar qué es lo que le agrada especialmente. No hay que olvidar que el refuerzo es personal e idiosincrásico y que lo que refuerza a un niño puede no servir para otro. Hay que identificar un adecuado menú de refuerzos para irlos incorporando a lo largo del contrato y evitar la saciación. Al igual que en los programas de economía de fichas puede incorporarse el *coste de respuesta*. A continuación se incluye un ejemplo de contrato:

EJEMPLO DE CONTRATO ESCOLAR

Contrato firmado entre el/la profesor/a _____ y el alumno/a _____, que empezará a partir del día _____ por un período de _____ y que podrá ser revisado, renovado o renegociado con acuerdo de ambas partes.

1. El/la niño/a se compromete a lo siguiente:

- 1.1. Cuando me equivoque, no emborronaré la hoja ni la mancharé o romperé, sino que la borraré cuidadosamente y volveré a intentarlo 10 puntos
- 1.2. Levantaré la mano pidiendo turno cuando quiera hablar 10 puntos
- 1.3. No me pelearé con mis compañeros..... 10 puntos

(La puntuación de 10 puntos se obtiene diariamente. Por cada conducta desacorde con su compromiso se restan 2 puntos, como coste de respuesta)

2. El/la profesor/a se compromete a lo siguiente:

- 2.1. Dar al niño los puntos conseguidos cada día.
- 2.2. Si el niño supera los 15 puntos diarios (la mitad de la puntuación posible), puede elegir de la lista de reforzadores prefijados (colores, tebeos, dulces, sentarse con su compañero preferido, jugar un rato con el ordenador, encargarse de borrar la pizarra, de recoger y repartir el mate-

rial, etc.) uno de ellos (cada uno de ellos tiene un valor de 15 puntos o más; los puntos no gastados se acumulan para canjearse al final de la semana) o guardar sus puntos para cambiarlos semanalmente o al finalizar el contrato.

2.3. Si el niño supera semanalmente los 75 puntos, además de intercambiarlos por las recompensas prefijadas de la lista, será felicitado públicamente ante toda la clase y se le dará un diploma de buena conducta para llevarlo a casa y enseñarlo a sus padres.

Firman este contrato en _____ a _____ de _____ de _____

El/la niño/a

El/la profesor/a

Para terminar, me gustaría apuntar algunas *normas básicas* que deben regir la intervención en el *enfoque conductual*:

1) Una cuidadosa evaluación de los problemas que presenta el niño.

2) Los niños hiperactivos necesitan un feedback más frecuente y específico que sus compañeros. En las fases iniciales de la intervención son más aconsejables los refuerzos continuos que los intermitentes. Los niños hiperactivos tienden a escoger, cuando se les da la oportunidad de hacerlo, refuerzos inmediatos, aunque sean pequeños, en lugar de refuerzos mayores retrasados en el tiempo. La demora que acompaña los programas de autocontrol debe ser introducida paulatinamente y en función de la edad y de la respuesta del niño. El refuerzo positivo debe aplicarse inmediatamente después de la conducta pertinente.

3) Aunque el refuerzo positivo es el componente básico de los programas de modificación de conducta, hay que complementarlo con el uso de consecuencias negativas suaves, como reprensiones prudentes que ayuden al niño a reconducir su ejecución de la tarea cuando sea preciso. Éstas deben ser aplicadas inmediatamente después de la conducta inadecuada. En estos casos hay que tratar al niño con dignidad y respeto y guardando calma y tranquilidad. En la medida de lo posible, las reprensiones deben aplicarse en privado y mirando al niño a los ojos.

4) Si se quiere potenciar el trabajo independiente del niño las instrucciones que se le den deben incluir pocos pasos. El niño ha de repetir las instrucciones de modo que quede claro que se han entendido. Los deberes y tareas deben ser asignadas de uno en uno y troceados en pequeñas unidades. En algunos casos es aconsejable reducir la tarea total de la clase para el niño hiperactivo. La longitud y complejidad del trabajo debe ser aumentada gradualmente de acuerdo con los éxitos del niño. El material repetitivo debe ser evitado.

5) Son preferibles productos y ejecuciones válidas, como completar la tarea y exactitud, que conductas relacionadas con la misma, como permanecer sentado, por ejemplo. Este enfoque promueve el control del profesor de las ejecuciones relevantes del estudiante y prima la atención a las habilidades académicas y de organización, necesarias para el aprendizaje independiente y para una buena realización académica. La preferencia por la respuesta académica focaliza la atención en una conducta que es incompatible con la conducta desatenta o disruptiva y puede conducir a resultados más positivos.

6) En general, deben utilizarse como refuerzos positivos actividades preferidas por el niño, como un tiempo para una actividad libremente elegida, o trabajar con el ordenador de la clase. Estas actividades han de aplicarse después de completar la tarea en un área que no agrade demasiado al niño. Las recompensas o refuerzos deberían ser variados y alternados para prevenir el desinterés y la saciación. Por otra parte, más que partir del supuesto de que determinadas actividades específicas serán motivadoras para el niño, hay que desarrollar «menús» de recompensas conjuntamente con él, partiendo de lo que él nos diga que le agrada u observando cuáles son sus actividades preferidas.

7) Para que los privilegios de clase actúen como incentivos, es conveniente que el profesor y el estudiante revisen una lista de los mismos antes de comenzar un periodo de trabajo académico de modo que el niño elija qué actividad desea desarrollar después de haberlo concluido.

8) Hay que controlar y evaluar la fidelidad y el rigor con que se ha llevado a cabo el programa establecido. El control del programa puede servir también para hacer cambios en los componentes y para reajustar el programa.

3.2. *Métodos cognitivo-conductuales*

Los tratamientos conductuales han sido útiles para remediar algunos aspectos problemáticos de la hiperactividad pero se han manifestado insuficientes para abordarla en su complejidad. En la década de los 60 comienza un nuevo enfoque, el cognitivo-conductual, que pretende desarrollar las habilidades cognitivas de las que los hiperactivos son deficitarios para conseguir resultados más eficaces y globales. Los métodos cognitivo-conductuales se basan en la teoría del aprendizaje social, que enfatiza la relevancia de la mediación social y el modelado en el desarrollo de los procesos cognitivos y en la consecución de la autorregulación y el autocontrol y en los trabajos de Vygotsky (1962) y Luria (1959 y 1961) sobre el papel del lenguaje interno como regulador de la conducta (Kendall y Braswell, 1985; Miranda y Santamaría, 1986; Taylor, 1991). Los métodos más relevantes para el tratamiento de la hiperactividad son las autoinstrucciones y el entrenamiento en autocontrol.

3.2.1. Autoinstrucciones

Aunque hay otros procedimientos, el desarrollado por Meichenbaum (Meichenbaum, 1981; Meichenbaum y Goodman, 1971) se ha convertido en el más utilizado por su eficacia y sencillez. Meichenbaum desarrolló una técnica de modelado autoinstructivo que trata de enseñar una estrategia general para controlar la conducta y el propio proceso de aprendizaje y para contrarrestar la irreflexividad en la resolución de las tareas, por el habla interna, basándose en las aportaciones de Luria (1959 y 1961) y Vygotsky (1962), que se puede aplicar en diferentes circunstancias y que integra las siguientes habilidades que el niño debe aprender:

- 1) Definición del problema: «¿Qué es lo que tengo que hacer?».
- 2) Focalización de la atención y guía de la respuesta: «Tengo que hacer... Con cuidado, lo hago con atención...»
- 3) Autorrefuerzo: «Bien, lo estoy haciendo bien...»
- 4) Habilidades de autoevaluación y opciones de corregir errores, si se producen: «Esto va bien... Incluso si cometo un error puedo ir despacio, fijarme más y corregirlo...»

Estas habilidades se enseñan con un procedimiento que incluye los siguientes pasos:

- 1) El modelo adulto o un modelo competente realiza la tarea mientras se habla a sí mismo en voz alta (modelado cognitivo).
- 2) El niño realiza la misma tarea bajo la dirección de las instrucciones del modelo (guía externa, manifiesta).
- 3) El niño realiza la misma tarea mientras se da instrucciones a sí mismo en voz alta (autoguía manifiesta).
- 4) El niño se cuchichea a sí mismo las instrucciones mientras avanza en la tarea (guía manifiesta atenuada).
- 5) El niño realiza la tarea mientras guía su atención por medio del habla privada e inaudible, tratándose de una autodirección no verbal (autoinstrucción encubierta).

El procedimiento se enseña en varias sesiones, las que se precisen para su asimilación, y puede introducirse desde primaria. Según la edad del niño conviene pegar las instrucciones básicas de modo simplificado en su mesa y se han utilizado mascotas o dibujos ilustrativos de los pasos a dar, que suelen ser muy eficaces (Gargallo, 1993 y 1997). Se ha empleado con éxito para tareas que van desde simples habilidades motrices a complejas habilidades de solución de problemas.

3.2.2. *Entrenamiento en autocontrol*

El autocontrol precisa de ser capaz de demorar la recompensa o de emitir una respuesta de baja probabilidad, una respuesta quizá menos apetecible para el sujeto en ese momento, pero que le permitirá conseguir en el futuro un bien mayor. Es un caso especial de autorregulación en que el sujeto considera necesario el cambio en su manera de actuar (Capafons y otros, 1990a; López, 1991; Santibáñez, 1994). Todo ello supone previsión y anticipación de consecuencias, análisis y evaluación de los efectos de la conducta y elección de modos de actuar más pertinentes para el sujeto y para los demás. La autorregulación y el autocontrol se aprenden, no nacemos dotados de ellos, y deben, por tanto, ser enseñados a los niños hiperactivos, que suelen tener problemas en este ámbito.

Con las técnicas de entrenamiento en autocontrol se le enseña al sujeto a observar con precisión su conducta (Autoobservación), a establecer criterios para evaluarla y a utilizarlos (Autoevaluación), a reconducir su conducta (Plan de acción), y a autoadministrarse una recompensa (Autorrefuerzo) sólo cuando se ha logrado ajustarse a esos criterios o superarlos. Con este último paso se le enseña a retrasar la recompensa o a cambiarla por otra diferida y de mayor valor (Capafons y otros, 1990b; Santibáñez, 1994). La secuencia que proponemos es para niños mayores de 11 años:

1. *Autoobservación*

Se trata de que el/la alumno/a analice su comportamiento, las causas y los efectos del mismo, sus antecedentes y consecuentes. El alumno tiene que darse cuenta de qué conductas no son pertinentes para cambiarlas y de cuáles sí lo son para continuar con ellas y mejorarlas. Una vez identificada la conducta, ésta se registra en una ficha tantas veces como se dé, con sinceridad y honradez. Por ejemplo, un muchacho/a puede anotar cuántas veces se equivoca en una tarea, la duración del tiempo que pasa estudiando o cuántas veces se pelea a la semana en el colegio. Estos resultados se pueden trasladar a una curva de conducta de manera similar a como se hace en la heteroobservación.

2. *Autoevaluación*

En realidad, en el mismo proceso de autoobservación ya se está dando la autoevaluación, a partir de los *objetivos a conseguir*. Lo esencial en la autoevaluación es la comparación entre los *objetivos propuestos* y los *autoobservados* en la conducta registrada. La comparación tiene como resultado una armonía o desarmonía entre las expectativas de conducta deseable y la realidad de la conducta emitida. Hay que dejar bien claros los *criterios o estándares de evaluación* (acabar el trabajo, levantar la mano antes de

preguntar, no pelearse con los compañeros, hacer los deberes, incrementar el tiempo de estudio en media hora, etc.). Estos criterios, en principio, se adquieren por instrucciones directas de los adultos, para pasar más adelante a ser formulados por el propio sujeto, cuando éste va ganando en edad y madurez.

3. *Plan de acción. Intervención*

El autocontrol supone cambiar la conducta, mejorar. Por tanto, el sujeto ha de llevar a cabo un plan de acción para el cambio y reconducir su conducta de acuerdo con los *objetivos previstos*. Se trata de fijar qué es lo que se tiene que hacer y cómo se va a hacer.

4. *Autorrefuerzo*

Una vez que el sujeto aprende a autoobservar sus conductas y a establecer criterios de evaluación, debe aprender a autorreforzarse cuando lo ha hecho bien. Para que se dé autorrefuerzo hay una serie de condiciones: el sujeto debe poder obtener la recompensa en el momento en que desee, debe tener control sobre la consecuencia positiva, el acto de autoentrega de la misma debe ser contingente a la consecución del criterio de evaluación, y el sujeto debe, por tanto, poseer criterios para autorreforzarse. Estos criterios pueden provenir del nivel absoluto de ejecución (lo que debe hacerse), de sus criterios personales (lo que él debería hacer), o de criterios sociales (lo que otros sujetos hacen).

Para que el sujeto llegue al autorrefuerzo, las técnicas más útiles son los *contratos de contingencias* y los *autocontratos*, que sirven también para delimitar con claridad los objetivos y los criterios de evaluación.

3.3. *Métodos cognitivos*

Se trata de tomar conciencia de los procesos cognitivos implicados en las tareas y de controlarlos para actuar con eficacia. La psicología cognitiva enfatiza el papel del sujeto y de su sistema cognitivo como mediador entre estímulos y respuestas y concede al individuo un papel mucho más activo en el aprendizaje del que le atribuía el conductismo. De entre las muchas aportaciones de este enfoque se considera especialmente pertinente para el tratamiento de los niños hiperactivos el entrenamiento en resolución de problemas.

3.3.1. *Técnicas de solución de problemas*

El entrenamiento en solución de problemas suele aparecer integrado en diversos programas de intervención, junto con los métodos cognitivo-

conductuales (Kendall, Padaver y Zupan, 1980; Kendall, Padaver, Zupan y Braswell, 1985; Miranda y Santamaría, 1986; Orjales, 1992). Es un procedimiento excelente para aumentar el grado de autonomía del sujeto y el desarrollo de habilidades para la autodirección y el autocontrol.

Un *problema* es una situación para la que no tenemos una respuesta inmediata eficaz, que se traduce en un sentimiento de ansiedad, impotencia, malhumor, incomodidad, etc. (Capafons, 1990; D'Zurilla y Goldfried, 1971; Fábregas y García, 1993; McKay, Davis y Fanning, 1988). El objetivo básico de las *técnicas de solución de problemas* es identificar alternativas eficaces de funcionamiento. Se trata de buscar, pues, respuestas adecuadas para resolver la situación problemática y de elegir la más apropiada.

El procedimiento o técnica básica consta de los siguientes pasos (Capafons, 1990; D'Zurilla y Goldfried, 1971; Fábregas y García, 1993; McKay, Davis y Fanning, 1988):

1. *Orientación general*: hay que convencer al sujeto de que *los problemas son algo natural en la existencia humana*, de que todos los tenemos y de que se pueden hacer cosas para sobrellevarlos y solucionarlos. Además, se le enseña a identificar las situaciones problemáticas y a inhibir la tendencia a dar la primera respuesta que se le ocurra, a controlar los impulsos. En esta línea se pueden proponer listas de problemas, para abordarlos en el entrenamiento, a partir de ejemplos de situaciones que plantee el profesor y con los que los alumnos estén de acuerdo en que son conflictivas, y también que propongan los propios alumnos.

2. *Definición y formulación del problema*: En esta fase se enseña al sujeto a *definir de modo operativo el problema y a clasificar sus elementos*. Aquí deben delimitarse las *características* del problema y han de formularse los *objetivos* a lograr como meta y los *aspectos de la situación que debieran modificarse*.

Se trata de *describir la situación*: quién está implicado, qué sucede, dónde, cuándo, cómo, por qué y lo que uno hace o deja de hacer: dónde lo hace, cuándo lo hace, cómo lo hace, cómo se siente, qué quiere conseguir. Puede ser importante en ocasiones *pedir ayuda o recurrir a otras personas*. A la luz de la información recogida puede ser pertinente *redefinir el problema*. A lo mejor se descubre que el problema real no es el que creíamos, sino otro.

3. *Búsqueda de posibles soluciones. Generar alternativas*: Es el *punto crucial* en la solución de problemas. Hay que imaginar, crear o recordar el mayor número posible de alternativas sin valorarlas todavía. Se trata de obtener el mayor número posible, sin más. En esta fase se utiliza la técnica del «brainstorming» (torbellino de ideas), que tiene cuatro reglas

básicas: se excluyen las críticas, todo vale, lo mejor es la cantidad y lo importante es la combinación de soluciones y la mejora.

4. *Toma de decisiones. Valorar las soluciones y elegir la mejor.* Para ello se estudia cada una de las soluciones propuestas analizando las dificultades y obstáculos que presentan, así como las consecuencias positivas y negativas de las mismas. Se trata de elegir la solución que resuelva el mayor número de aspectos de la situación problemática y/o sea más factible de llevarse a la práctica. La solución debe ajustarse a los criterios de justicia, seguridad, eficacia y respeto a los sentimientos de los implicados.

5. *Elaborar planes precisos de acción.* Se trata de precisar el modo en que se llevará a cabo la solución elegida, dónde, cómo, en qué momento...

6. *Llevar a cabo la solución elegida y evaluar los resultados.* Se lleva a la práctica la solución elegida. Se trata ahora de observar las consecuencias para delimitar si las cosas ocurren como se habían previsto y si se está satisfecho de los resultados obtenidos. Si no se consiguen los objetivos, se trata de reconsiderar la lista de alternativas. Se pueden proponer nuevas ideas o bien seleccionar una o más estrategias de las que antes se han desestimado.

Es importante tener claro que en el entrenamiento en solución de problemas no se enseñan respuestas específicas para los problemas planteados, sino que el objetivo es que el sujeto aprenda una estrategia o acercamiento general al enfrentarse a un problema de modo que, después de acabar el entrenamiento, pueda usar sus propias habilidades cognitivas en futuros problemas diferentes y en distintas ocasiones.

3.4. *Estrategias educativas de manejo de clase, de modificación del contexto de aprendizaje, refuerzo de habilidades deficientes y ajuste curricular*

Quiero referirme ahora a diversas estrategias útiles para la intervención educativa de los profesores con los niños hiperactivos en el aula que se sitúan tanto en el ámbito de la prevención como del tratamiento y ayudan a estos niños a funcionar mejor (Bender y Mathes, 1995; Braswell y Bloomquist, 1991; DuPaul y Stonner, 1994; Perulles, 1993; Valett, 1987). Hay que tener claro que los problemas que acompañan a la hiperactividad son problemas que hay que abordar a largo plazo, no con una intervención puntual de trimestre o año, ya que las dificultades raramente son eliminadas por completo y, además, conforme el niño va creciendo y subiendo de nivel educativo, las exigencias son mayores y suele precisarse tratamiento específico en diferentes ámbitos del aprendizaje.

Las recomendaciones que presento a continuación se ubican en el contexto del grupo de clase y del centro escolar y benefician tanto el funcionamiento de los niños con problemas como el de los otros niños.

3.4.1. *Disposición del entorno físico del aula*

Los profesores que han trabajado con este tipo de niños suelen manifestar que es preferible el uso de filas individuales o, como mucho, filas de a dos, para minimizar las distracciones del niño con TDA-H. En el caso de utilizar agrupaciones, lo mejor es colocar los pupitres en forma de herradura, que permite la interacción, el trabajo independiente y el fácil acceso del profesor a todos los alumnos de la clase.

El estudiante con TDAH debe estar ubicado cerca del profesor, sin que ello se interprete como un castigo, y lejos de la entrada o de las ventanas, para evitar las distracciones. Es conveniente situar, a su lado, niños que sean buenos modelos, compañeros que trabajen bien, que sean atentos, cuidadosos y ordenados.

En los pupitres deben aparecer sólo los materiales imprescindibles para llevar a cabo el trabajo asignado en cada momento. Hay que evitar que estén a la vista objetos interesantes no necesarios que inviten a su manipulación y a descenderse de la tarea.

También hay que establecer una habitación en el colegio y un rincón en la clase para que los niños con TDA-H puedan ser separados de sus compañeros cuando sea necesario.

3.4.2. *Manejo de clase. Disciplina, normas y expectativas:*

Los niños hiperactivos necesitan disciplina, normas de funcionamiento y límites claros a su comportamiento. Para mayor eficacia, el maestro debe lograr una buena relación afectiva y ser paciente y comprensivo. Debe ser consciente de que el niño con TDAH no desea engañar ni fastidiar a nadie y de que, a menudo, no sabe cómo controlar y regular su propia conducta.

En general, los profesores creen que los niños saben cuáles son las normas de funcionamiento en el aula. Diversos estudios empíricos confirman que esto no es cierto. Algunas claves para evitarlo son:

- Recordar periódicamente las normas de clase a los alumnos, clarificarlas y ejemplificar su cumplimiento en alumnos que las sigan.
- Exponer las normas fundamentales en la clase en lugar bien visible.
- Circular con frecuencia por la clase controlando la conducta de los alumnos y proporcionándoles el conveniente feedback sin importunar a los demás.
- Asegurarse de que las actividades y las rutinas de funcionamiento han sido entendidas por los alumnos.

— Alabar conductas específicas y evitar referencias generales. Es mejor decir «Me gusta cómo has hecho estos ejercicios», que «¡Has sido bueno!».

— Cuando sea preciso castigar al niño será preferible hacerlo en privado, en tono positivo, dando alternativas y proporcionando pautas claras de acción. No conviene quitarle tiempo de recreo.

— Evitar castigos o consecuencias negativas para toda la clase que se basen en la conducta del niño hiperactivo.

— Para lograr la generalización de la buena conducta el tutor debe establecer comunicación constante con los demás profesores del aula y con los que atienden al niño en el comedor y en el patio, y recompensar las conductas pertinentes.

— Hay que comenzar a tratar los problemas cuanto antes. El mito de que la hiperactividad desaparece en la adolescencia es falso. Además en la adolescencia las exigencias de autocontrol, autodirección, planes a largo plazo y toma de decisiones plantean graves conflictos a los adolescentes que no han sido tratados.

Organización

— Hay que enfatizar la importancia de la propia organización, se deben ofertar modelos para ello y se debe establecer un programa y rutina diarios de funcionamiento en clase.

— Se puede mostrar cómo el profesor valora la organización estableciendo cada día 5 minutos para que los estudiantes ordenen sus pupitres, carpetas, etc.

— Se puede premiar la organización recompensando cada día de alguna forma a la fila de pupitres que mejor tenga organizadas sus cosas.

— Hay que utilizar sistemáticamente la «agenda escolar» que el niño deberá llevar a casa para que los padres la firmen diariamente. Han de quedar claros los deberes y tareas y deben figurar en la agenda.

— También hay que establecer un horario sistemático de trabajo para cada día de cara a crear los hábitos pertinentes, tanto en casa como en el colegio.

3.4.3. Planteamiento didáctico:

Más que los otros niños, los hiperactivos precisan de una cuidadosa estructuración de las tareas para captar las claves más significativas.

— Los trabajos deben ser secuenciados de modo que se eviten grandes saltos, como, por ejemplo, presentar problemas fáciles y, a continua-

ción, problemas mucho más complicados. También hay que evitar los cambios repentinos de una actividad mental a otra.

— El ritmo de clase debe ser activo y controlado por el profesor, que debe manejar las transiciones de una actividad a otra con brevedad y de modo organizado.

— Hay que evitar las tareas repetitivas, que induzcan al aburrimiento, por la menor capacidad atencional y de concentración del niño hiperactivo.

— Se debe posibilitar que obtengan pequeños éxitos, para favorecer la motivación y el esfuerzo.

Recomendaciones para la presentación y desarrollo de la lección:

— Establecer conexiones entre los temas estudiados y los nuevos. Recapitular lo ya trabajado para «enganchar» con el tema nuevo.

— Proporcionar un pequeño resumen, conceptos clave o vocabulario al inicio de la lección.

— Incluir variedad de actividades durante la lección.

— Hacer las lecciones cortas o, cuando sean largas, trocearlas en segmentos más pequeños.

— Involucrar al estudiante hiperactivo durante la lección: animarlo a intervenir activamente, interactuar con frecuencia con él y utilizar su nombre al presentar la lección.

— Utilizar la tutoría de iguales empleando un compañero aplicado para ayudar al estudiante a revisar conceptos.

— Cuando se presente mucha información en la pizarra, utilizar tizas de colores para enfatizar las palabras y conceptos clave de la información.

Recomendaciones para pruebas y exámenes:

— Utilizar letra amplia y claramente legible.

— Emplear un formato sencillo en las páginas excluyendo elementos distractores no relacionados con la tarea e incluir sólo una o dos actividades por página con espacio en blanco en cada página.

— Utilizar instrucciones claras y simples.

— Subrayar las palabras clave de las instrucciones o pedirles que las subraye el niño al tiempo que se leen las instrucciones con él.

— Es preferible utilizar pruebas cortas con frecuencia que largas más de tarde en tarde.

3.4.4. *Tutoría de iguales*

Hay datos que revelan que la tutoría de iguales puede ser una excelente metodología para incrementar la atención y la implicación en la tarea, para reducir la impulsividad y mejorar el rendimiento del niño hiperactivo (DuPaul y North, 1993). Como este tratamiento es relativamente simple puede plantearse como una cierta alternativa a los programas conductuales en el caso de profesores que sean reticentes a su utilización, que tengan clases demasiado numerosas o que afirmen no disponer de tiempo para ello. En otros casos puede ser un excelente método complementario de los métodos conductuales y cognitivo-conductuales. El estudio de DuPaul y North (1993) parte de los planteamientos de Greenwood, Delquadri y Carta (1988) en torno a la tutoría de iguales para la clase.

El procedimiento consiste en emparejar al azar a todos los alumnos de la clase para una materia, por ejemplo, Matemáticas, cada vez que se vaya a realizar la tutoría. El alumno tutor y el alumno tutorizado se sientan en pupitres adyacentes durante las sesiones de tutoría. El tutor dispone de un escrito de material académico (por ejemplo, 30 problemas de Matemáticas, 10 tiempos verbales, etc.) relacionados con el contenido que se está trabajando en clase. El tutor dicta las cuestiones al tutorizado. Éste responde oralmente a cada ítem, utilizando un papel en blanco cuando sea necesario (por ejemplo, para hacer los ejercicios o las sumas de Matemáticas). El tutor da dos puntos al tutorizado por cada primera respuesta que sea correcta. El tutorizado tiene la oportunidad de conseguir un punto en tres intentos posteriores después de reflexionar. Si es incapaz de acertar en esas tres veces no consigue ningún punto. Los ítems de la lista se presentan tantas veces como sea posible durante diez minutos. Acabado ese tiempo los alumnos intercambian los papeles durante otros diez minutos.

Durante las sesiones de tutoría el profesor controla la conducta de las parejas a través de la clase y proporciona ayuda cuando sea preciso. Las parejas obtienen puntos adicionales si utilizan adecuadamente el procedimiento y la conducta es correcta. Al final de cada sesión de 20 minutos de tutoría cada pareja de estudiantes da a conocer oralmente el número de puntos conseguidos durante la sesión. El profesor recuerda el número de puntos conseguidos por cada pareja y elogia sus esfuerzos. Los puntos se recuerdan porque se van acumulado a lo largo de la semana. Para aumentar la motivación, la clase se puede dividir en dos equipos y los puntos que obtiene cada individuo se suman a los de su equipo. Al acabar la semana los vencedores son elogiados por lo bien que lo han hecho.

Este procedimiento puede utilizarse en diferentes asignaturas tanto en primaria como en secundaria y favorece la integración en clase del hiperactivo, la cooperación y el desarrollo de su autoestima.

3.4.5. *Instrucción y refuerzo de habilidades básicas y funciones deficientes*

Los alumnos hiperactivos a menudo son niños con necesidades educativas especiales, que precisan de un tratamiento educativo que incida en aspectos fundamentales que influyen en su aprendizaje como la atención, la concentración, el pensamiento analítico y las habilidades de lecto-escritura y cálculo. Las recomendaciones que siguen unas caben en el aula de clase y otras pueden llevarse a cabo en el aula de educación especial.

Atención y concentración:

— Comentar el problema claramente con el niño y demostrarle exactamente cómo y a qué debe atender y en qué debe concentrarse.

— Hacer preguntas al niño del siguiente tipo: «¿Qué estás haciendo en este momento?». «¿Qué está haciendo Juan ahora?. Está haciendo un buen trabajo. Dime cómo lo está haciendo». «¿Qué debes hacer tú ahora?».

— Pedir al niño que cierre los ojos y que identifique ruidos, olores, sabores, diferentes texturas, etc.

— Comentar con él un cuento que ha leído inquiriéndole sobre los pequeños detalles. Lo mismo se puede hacer con una película que haya visto.

— Permitirle que trabaje con un compañero-tutor atento y concentrado, que le ayude en tareas difíciles, que le sirva de modelo.

— Convenir señales entre profesor y alumno con tarjetas de colores para indicar que está siendo atento, reclamar atención, avisar de que pronto se va a cambiar de actividad, etc.

La exigencia de atención y concentración deberá graduarse en función de la respuesta del niño, avanzando poco a poco.

Pensamiento analítico:

El estilo cognitivo que predomina en los niños hiperactivos es el impulsivo, caracterizado por un acercamiento excesivamente global y descuidado. Por eso, para muchos de estos niños son convenientes los ejercicios que promueven el análisis de detalles y la discriminación. Algunas recomendaciones en esta línea:

— Trabajar ejercicios de discriminación figura-fondo.

— Ejercicios de análisis de detalles: diferencias-semejanzas, elementos ocultos, etc.

— Laberintos.

- Sopas de letras.
- Puzzles sencillos.

Habilidades de lecto-escritura y cálculo:

Si estas habilidades no están bien asentadas, conducen a problemas que se arrastran a lo largo del aprendizaje y a un rendimiento académico deficiente. Éste no es un problema de todos los hiperactivos ni sólo de los hiperactivos, pero sí lo es de algunos de ellos. Teniendo en cuenta que, generalmente, los niños hiperactivos son detectados como tales cuando comienzan la escolaridad —algunos ya en el parvulario—, conviene realizar un trabajo preventivo y correctivo trabajando a fondo estas habilidades en aquellos que tengan problemas. Hay suficientes materiales editados para ello.

3.4.6. Adaptaciones curriculares:

No todos los niños hiperactivos, pero sí algunos de ellos, necesitarán adaptaciones curriculares individualizadas. En estos casos, tal y como prescribe la ley en nuestro país, dichas adaptaciones serán llevadas a cabo por el psicopedagogo del centro, el tutor y los profesores del niño, al igual que se hace con otros niños que presentan necesidades educativas especiales.

Dirección del autor: Bernardo Gargallo López. Departamento de Teoría de la Educación. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Avda. Blasco Ibáñez, 21; 46010-Valencia

Fecha de la versión definitiva de este artículo: 15.IX.1998

BIBLIOGRAFÍA

- ACHENBACH, T. M. (1991) *Manual for the child behavior checklist and revised child behavior profile* (Burlington, VT, T.M. Achenbach).
- ACKERMAN, J.M. (1988) *Aplicación de las técnicas de condicionamiento operante en la escuela* (Madrid, Santillana/Aula XXI).
- BARKLEY, R. A. (1981) *Hyperactive children: A handbook for diagnosis and treatment* (Nueva York, Guilford Press).
- BARKLEY, R. A. (1991) *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A clinical workbook* (Nueva York, Guilford Press).
- BARKLEY, R. A. (1997) Behavioral inhibition, sustained attention and executive functioning: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121, pp. 65-94.

- BENDER, W. N. y MATHES, M. Y. (1995) Students with ADHD in the inclusive classroom: a hierarchical approach to strategy selection, *Intervention in school and clinic*, 30: 4, pp. 226-234.
- BORLAND, B. L. y HECKMAN, H. K. (1976) Hyperactive boys and their brothers: A 25-year follow-up study, *Journal of Pediatric Psychology*, 3, pp. 188-194.
- BRASWELL, L. y BLOOMQUIST, M. (1991) *Cognitive-Behavioral Therapy with ADHD Children* (Nueva York, The Guilford Press).
- CAPAFONS, A. (1990) *Psicoterapia y modificación de conducta* (Valencia, Nau Llibres).
- CARLSON, E. A.; JACOBVITZ, D. y SROUFE, L. A. (1995) A developmental investigation of inattentiveness and hyperactivity, *Child Development*, 66, pp. 37-54.
- CONNERS, C. (1969) A teacher rating scale for use in drug studies with children. *American Journal of Psychiatry*, 126, pp. 884-888.
- CONNERS, C. (1973) Rating scales for use in drug studies with children. *Psychopharmacology Bulletin Special Issue (Pharmacotherapy of children)*, pp. 24-84.
- D'ZURILLA, T. y GOLDFRIELD, M. (1971) Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, pp. 107-126.
- DUPAUL, G. J. (1992) How to assess attention-deficit hyperactivity disorder within school settings, *School Psychology Quarterly*, 7:1, pp. 60-74.
- DUPAUL, G. J. y NORTH HENNINGSON, P. (1993) Peer tutoring effects on the classroom performance of children with attention deficit hyperactivity disorder. *School Psychology Review*, 22:1, pp. 134-143.
- DUPAUL, G. J. y STONER, G. (1994) *ADHD in the Schools. Assessment and intervention strategies* (Nueva York, The Guildord Press).
- EDDOWES, E. A. y ALDRIDGE, J. (1993) Hyperactive or Activity Hyper: Intervention for the Child with Attention Problems, comunicación presentada al *Regional Council for Exceptional Children/Division for Early Childhood Head Start Conference*, Birmingham, AL, 11-13 de Julio de 1993.
- FÁBREGAS, J. J. y GARCÍA, E. (1993) *Técnicas de autocontrol* (Madrid, Alhambra).
- GARGALLO, B. (1989) *El estilo cognitivo «Reflexividad-Impulsividad». Su modificabilidad en la práctica educativa. Un programa de intervención para 8º de EGB* (Valencia, Universidad de Valencia). Servicio de Publicaciones. Tesis doctoral publicada en microficha.
- GARGALLO, B. (1991) *Hijos hiperactivos* (Barcelona, Ceac).
- GARGALLO, B. (1993) *PIAAR. Programa de intervención educativa para aumentar la atención y la reflexividad* (Madrid, TEA).
- GARGALLO, B. (1997) *PIAAR-R. Niveles 1 y 2. Programa de intervención educativa para aumentar la atención y la reflexividad* (Madrid, TEA).
- GOYETTE, C. H., CONNERS, C. K. y ULRICH, R. F. (1978) Normative data on revised Connors Parent Teacher Rating Scales. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 7, pp. 317-326.
- GREENWOOD, C. R.; DELQUADRI, J. y CARTA, J. J. (1988) *Classwide peer tutoring* (Seattle, WA: Educational Achievement Systems).

- JACOBSON, E. (1938) *Progressive relaxation*. Chicago: University of Chicago Press.
- KENDALL, Ph. y BRASWELL, L. (1985) *Cognitive-Behavioral Therapy for Impulsive Children* (Nueva York, The Guilford Press).
- KENDALL, Ph.; PADAVER, W. y ZUPAN, B. (1980) *Developing self-control in children. A manual of cognitive-behavioral strategies* (Minneapolis, Universidad de Minnesota).
- KENDALL, Ph.; PADAVER, W.; ZUPAN, B. y BRASWELL, L. (1985) Developing self-control in children: The manual, en KENDALL, Ph. y BRASWELL, L. *Cognitive-Behavioral Therapy for Impulsive Children* (Nueva York, The Guilford Press).
- KIRBY, E. A. y KIRBY, S. H. (1994) Classroom discipline with attention deficit hyperactivity disorder children. *Contemporary Education*, 65:3, pp. 142-144.
- LURIA, A. (1959) The directive functioning of speech in development. *Word*, 15, pp. 341-352.
- LURIA, A. (1961) *The role of speech in the regulation of normal and abnormal behaviors* (Nueva York, Liveright).
- MAAG, J. W. y REID, R. (1994) Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Functional Approach to Assessment and Treatment. *Behavioral Disorders*, 20:1, pp. 5-23.
- MARGOLIS, H. (1990) Relaxation training: A promising approach for helping exceptional learners. *International Journal of Disability, Development and Education*, 37:3, pp. 215-234.
- MCKAY, M.; DAVIS, M. y FANNING, P. (1988) *Técnicas cognitivas para el tratamiento del estrés* (Barcelona, Martínez Roca).
- MEICHENBAUM, D.H. (1981) Una perspectiva cognitivo-comportamental del proceso de socialización, *Análisis y modificación de conducta*, 7: 14 y 15, pp. 85-109.
- MEICHENBAUM, D. H. y GOODMAN, J. (1971) Training impulsive children to talk to themselves: a means of developing self-control. *Journal of Abnormal Psychology*, 77, pp. 115-126.
- MIRANDA, A. y SANTAMARÍA, M. (1986) *Hiperactividad y dificultades de aprendizaje* (Valencia, Promolibro).
- ORJALES, I. (1992) *Eficacia diferencial en técnicas de intervención en el síndrome hiperkinético* (Madrid, Universidad Complutense, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación). Tesis doctoral.
- PERULLES, T. (1993) Infants hiperactius i estratègies educatives. *Guix*, 193, pp. 53-58.
- SAFER, D. J. y ALLEN, R. P. (1987) *Niños hiperactivos: Diagnóstico y tratamiento* (Madrid, Santillana/Aula XXI).
- SANTIBÁÑEZ, R. (1994) Introducción y profundización a los conceptos de autocontrol y autorregulación. Aplicaciones a la educación, en VARIOS, *Jornadas de orientación y acción tutorial, Enseñar a ser persona, pensar y convivir* (Cáceres, A.I.D.E.X).
- SCHACHAR, R. J. y TAYLOR, E. A. (1991) Evaluación clínica y estrategias de tratamiento, en TAYLOR, E. A. *El niño hiperactivo* (Barcelona, Martínez Roca).
- SERGEANT, J. A. (1995) *European approaches to hyperkinetic Disorder* (Zurich, Fotorotas).

- SOCIEDAD AMERICANA DE PSIQUIATRÍA (1990) *DSM-III-R. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (Barcelona, Masson).
- SOCIEDAD AMERICANA DE PSIQUIATRÍA (1995) *DSM-IV. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (Barcelona, Masson).
- TAYLOR, E. A. (1991) *El niño hiperactivo* (Barcelona, Martínez Roca).
- VALETT, R. E. (1987) *Niños hiperactivos. Guía para la familia y la escuela* (Madrid, Cincel).
- VYGOTSKY, L. (1962) *Thought and language* (Nueva York, Wiley).
- WEISS, G.; HECHTMAN, L. y PERLAMN, T. (1978) Hyperactives as young adults: School, employer and self-rating scales obtained during ten-year follow-up evaluation. *American Journal of Orthopsychiatry*, 48, pp. 38-445.
- WEISS, G.; HECHTMAN, L.; PERLMAN, T.; HOPKINS, J. y WENER, A. (1979) Hyperactives as young adults. A controlled prospective ten-year follow-up of 75 children. *Archives of General Psychiatry*, 36, pp. 675-681.
- WHALEN, C. K. (1986) Hiperactividad, problemas de aprendizaje y trastornos por déficit de atención, en OLLENDICH, T. H. y HERSEN, *Psicopatología infantil* (Barcelona, Martínez Roca).
- YULE, W. (1991) Tratamientos conductuales, en TAYLOR, E. A. *El niño hiperactivo* (Barcelona, Martínez Roca).

SUMMARY: HYPERACTIVITY IN THE SCHOOL. ITS PSYCHOPEDAGOGICAL TREATMENT

In this paper we give clues for the diagnostic of the children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). In order to help the teachers and the pedagogues to face up to the problem, we propound different strategies for treating these children: behavioural methods, with different techniques, cognitive-behavioural methods and their techniques, and also some strategies for the management of the class-room: context, discipline, teaching, peer tutoring and so on.

KEY WORDS: Hyperactivity, Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Educational intervention.

UNA ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO BASADA EN LA METACOGNICIÓN Y LA REFLEXIÓN COLABORATIVA: EL PUNTO DE VISTA DE SUS PROTAGONISTAS

por ANA RODRÍGUEZ MARCOS
e IRENE GUTIÉRREZ RUIZ
Universidad Autónoma de Madrid

La tarea de formar profesores/as ha sido conceptualizada de muy diversos modos. Desde los que argumentan que para la enseñanza en la escuela basta con el sentido común y la práctica, una vez superados por el aspirante a profesor/a los conocimientos propios del área a impartir, hasta los que defienden la necesidad de una formación profesionalizadora. Estos últimos tampoco comparten un discurso unánime. Todos muestran interés por dotar a los docentes de lo que genéricamente podríamos denominar «bien estructurados esquemas conceptuales» y «destrezas pedagógicas», pero les distancian importantes cuestiones relativas al aprendizaje, a la enseñanza en la escuela, a la naturaleza del conocimiento acerca de la enseñanza y del rol/es del profesor/a en la sociedad actual... Lo que unos analizan y debaten en el terreno de la mera racionalidad técnica, otros lo hacen avanzar hasta el campo de la ética y de la política. Surgen así versiones tan diferentes como la que entiende la formación del profesor/a como técnico competente versus la que aspira a formarlo además como intelectual y profesional ético.

Nosotras nos situamos en esta segunda postura, es decir, entendemos la formación como algo que está más allá de una tarea racional de lograr competencias; lo que no resulta una empresa sencilla, porque, como afirma Maguire (1995), requiere afrontar un entretejido de dilemas específicos que sólo alguna vez están parcialmente resueltos. Pensemos, por

ejemplo, en el dilema de formar profesores informados, reflexivos y críticos en un estrecho margen temporal, o dentro de un plan de estudios que no favorece una verdadera integración de la teoría y la práctica; en el dilema cuyos términos polares son responder a los intereses de practicidad más inmediatos de los estudiantes de Magisterio o a una visión más amplia del desarrollo profesional; etc.. Es dentro de esta tensión dinámica entre opuestos donde ha de situarse nuestro intento de contribuir a la formación de los maestros como prácticos reflexivos y donde hay que ubicar el trabajo que ahora presentamos. Dadas las diversas acepciones de la expresión «práctico reflexivo», comenzaremos acotando el sentido que le atribuimos, como primer paso en la descripción de las bases en las que nos apoyamos al idear y poner en marcha, en nuestra asignatura, una estrategia tendente a promover la capacidad de cuestionar, la metacognición, el metaaprendizaje, y la reflexión individual y colaborativa.

En segundo lugar nos referiremos a las teorías implícitas que tienen los futuros maestros/as como punto de partida del aprendizaje profesional.

Pasaremos después a describir nuestra experiencia y la evaluación que de ella hicieron sus protagonistas principales: los alumnos y alumnas.

1. Bases teóricas

1.1. El sentido de la reflexión en el pensar y hacer docente.

La reflexión es una característica inherente a la enseñanza formativa, ya que está en la propia naturaleza de la relación pedagógica el desempeñarla reflexivamente. «La idea de una pedagogía o una enseñanza no reflexiva —dice Van Manen (1995, ídem, 33)— sería una contradicción entre los términos». Por eso la reflexión, en la formación del profesorado, constituye no sólo una importante herramienta sino también un objetivo.

Sin embargo, respecto al pensar y hacer docente, no hay un enfoque unánime de la reflexión sino perspectivas distintas, que enraízan en importantes diferencias entre las posiciones epistemológicas que sostienen las personas que las sustentan (Munby y Russell, 1993). Cuestiones tales como qué es y cómo se construye el conocimiento científico; estructura, relevancia y validez del conocimiento práctico; etc., enfrentan las posturas de las racionalidades técnica, práctica y crítica (Contreras, 1997). Pero además, la reflexión es también asunto que puede ser contemplado desde los ángulos cognitivo, procedimental, actitudinal, evolutivo (estadios del desarrollo del profesor como profesional reflexivo), ético...terrenos todos en los que tampoco son raras las divergencias. No resulta por tanto extraño que la aspiración de formar profesores reflexivos se haya concretado

en desiguales programas de formación (Erault, 1995; Munby y Russell, 1993; Vally, 1993, 1992; Schön, 1992, 1983; Zeichner y Tabachnick, 1991).

Intentaremos concretar un poco más alguno de los problemas que concita esta temática, que resulta de particular interés para nuestro estudio. El hilo conductor de nuestra exposición nos exige acotar el significado del término reflexión en los contextos humanos y para ello seguiremos, en gran parte, a Bengtsson (1995).

Reflexión viene del verbo latino *reflectere*, que significa girar hacia atrás, volver hacia atrás. Con este sentido se ha incorporado, por ejemplo, al campo de la óptica para describir el efecto físico que experimenta la luz cuando choca contra el agua, un espejo o una superficie similar. Aplicada a los contextos humanos, la reflexión puede ser utilizada en dos sentidos. En uno conserva metafóricamente su significado etimológico y equivale al volverse hacia sí mismo que va a permitir el autodescubrimiento. La actitud natural del ser humano lo inclina fuertemente hacia afuera, hacia lo que sucede y existe en el mundo en torno a él, por eso es frecuente que nos conozcamos poco a nosotros mismos. Sin embargo, al volverse hacia sí mismo, el sujeto «se descubre a sí mismo como persona, sus actividades mentales, pero también los aspectos existenciales de su vida» (Bengtsson, 1995, ídem, 27). Reflexionar, en esta acepción, es «reflexión sobre sí mismo».

En otro sentido, afirma el autor, reflexión equivale a pensar o meditar, queriendo decir «que algún fenómeno está sometido a profunda consideración, que el pensamiento mora un largo período de tiempo sobre un objeto para lograr una mejor y más profunda comprensión de él» (ídem, 27). El objeto del pensar puede ser externo a uno mismo, pero también puede ser la propia actividad de uno. En este último caso, cuando el pensar va precedido del descubrimiento de sí mismo (el pensar sobre la propia actividad no lleva por sí sólo al descubrimiento de sí mismo), ambos conceptos de la reflexión se complementan: el pensar se explora en lo descubierto (el sí mismo) para comprenderlo. Cuando la reflexión la entendemos fundiendo así los dos significados, nos permite, respecto a nosotros mismos y nuestra actividad, algo que de forma natural tenemos respecto del mundo exterior: tomar distancia. De ese modo, la reflexión puede constituir para el profesor/a un importante medio (no el único) de conocimiento de sí mismo y de desarrollo profesional.

Sin embargo este concepto de reflexión, que implica distanciamiento, y que encaja bien con el concepto de reflexión *sobre* la acción, entra en conflicto con el concepto de reflexión *en* la acción de Schön (1983, 1992), reflexión mientras se actúa, que muchos incorporan sin discusión a su modelo de profesor como profesional reflexivo.

Referir la reflexión en la acción a la enseñanza supone ubicarla en una práctica que el profesorado a menudo describe como febril, de continuas demandas de atención y respuesta inmediata a cuestiones diversas, y sin tiempo para nada. La vida en el aula es dinámica, cambiante, y la acción pedagógica se caracteriza por la inmediatez, el profesor/a no puede a cada momento distanciarse de la situación para considerar fría y tranquilamente posibles alternativas, decidirse por una y luego entrar. Estos rasgos de dinamismo e inmediatez que acompañan a la práctica de la enseñanza, a diferencia de lo que ocurre en otras profesiones, llevan a preguntarse acerca de la naturaleza de la reflexión en la acción. Porque lo que sí parece evidente es que los buenos profesores ni actúan de forma irreflexiva ni rutinaria y que además generan conocimiento profesional en la acción.

Al respecto, nos parece sugerente el concepto de «tacto pedagógico» propuesto por Van Manen (1995), que consiste en «la destreza pedagógico-didáctica de improvisar, de conocer instantáneamente, momento a momento, como ocuparse de los estudiantes en las interactivas situaciones de enseñanza-aprendizaje» (Van Manen, 1995, *ídem*, 41). El actuar con tacto pedagógico puede comportar, en una determinada situación: «...ser capaz de ver qué ocurre con los niños, comprender la experiencia del niño, percibir el significado pedagógico de esta situación, conocer cómo y qué hacer, y realmente hacer lo correcto...y sin embargo, la acción con tacto es instantánea» (Van Manen, 1995, *ídem*, 44).

El tacto pedagógico encaja mal en las tradicionales distinciones entre teoría y práctica, «no puede ser reducido a ninguna clase de base de conocimiento intelectual ni a ningún conjunto de destrezas que medien entre la teoría y la práctica...posee su propia estructura epistemológica...» (*ídem*, 43).

Dicha estructura epistemológica se manifiesta en primer lugar en un permanecer receptivo al contexto social y «una cierta clase de actuar: una activa conciencia intencional de interacción humana con consideración» (*ídem*, 43). En otras palabras, una forma de interacción humana con consciente intencionalidad educativa, atenta a las necesidades del otro. El tacto pedagógico es un factor de estilo personal de los profesores/as, pero también una cuestión ética. Su carácter es de «ayuda al educando» y en esto se diferencia de lo que comúnmente denominamos «etiqueta» (en el sentido de formas de cortesía), que puede servir a otros intereses.

Como acabamos de expresar, el tacto pedagógico se refiere en primer lugar a la relación pedagógica intersubjetiva. Pero, por otro lado, incorpora también el carácter de facilitador para la construcción de las ciencias humanas que Helmholtz, fisiólogo contemporáneo de Herbart, atribuye al tacto: «un sentido de la estética o de lo histórico, que el científico humano

utiliza para hacer su trabajo hermenéutico» (Van Manen, 1995, ídem, 44). De ese modo, el tacto pedagógico abarca así mismo la relación didáctica hermenéutica entre el docente y el currículo o el conocimiento.

La eficacia de la enseñanza, por consiguiente, no debería ligarse sólo ni al saber que puede plasmarse directamente en los textos escritos, ni a la reposada reflexión previa y posterior a la actuación en el aula, depende también del tacto pedagógico, una forma instantánea de conocer en la acción, un conocimiento práctico que se expresa en la acción y que sólo puede ser aprendido experiencialmente. De ahí también la importancia de que los futuros maestros/as realicen el Prácticum en aulas regentadas por profesionales competentes.

En todo caso, deseamos remarcar que, de lo anteriormente expuesto, no se ha de colegir una visión de la reflexión como un proceso puramente cognitivo; por el contrario, reconocemos con Korthagen y Wubbels (1995) el papel crucial que en ella desempeñan las emociones y las actitudes.

Una vez establecido el sentido que le otorgamos a la reflexión, diremos que nuestro trabajo se inserta en un momento del plan de estudios en el que los estudiantes de Magisterio no están realizando prácticas en el aula real y sólo han tenido una brevísima estancia en escuela (preprácticas). Va orientado, por tanto, a promover el aprendizaje actitudinal y procedimental que favorece la capacidad de cuestionar, la metacognición, el metaaprendizaje y la reflexión individual y colaborativa, utilizándolos para la progresiva reconstrucción del conocimiento que acerca de la enseñanza tienen los futuros profesores/as, fundamentalmente como consecuencia de los largos años vividos como alumnos/as en las aulas.

Nos gustaría subrayar las expresiones «promover» y «progresiva reconstrucción del conocimiento», que aparecen en el párrafo anterior, en orden a significar que, en la tarea de formación del profesor/a reflexivo, el proceso de enseñanza-aprendizaje en nuestra asignatura (Didáctica General) constituye sólo uno entre otros muchos importantes factores.

1.2. *Las creencias previas de los estudiantes de Magisterio como «modelos funcionales»: estrategia para su reconstrucción*

La importancia de las concepciones previas en la realización de aprendizajes significativos, ha sido destacada por los enfoques del aprendizaje y de la enseñanza recogidos bajo la denominación genérica de constructivismo. Lo que un sujeto es capaz de aprender en un determinado momento, depende de muchos factores: evolutivos, aptitudinales, afectivos, sociales, etc. Entre ellos, ocupan un lugar muy importante los conocimientos, creencias, teorías... que la persona ya posee. La enseñanza —se afirma— ha de diagnosticar las concepciones previas de los alumnos y alumnas y trabajar

con ellas para ayudarles a adquirir de manera significativa los conocimientos nuevos.

En el constructivismo encuentra fundamento la importancia que nosotras damos al trabajo con las creencias previas de los futuros maestros y maestras. Dentro del enfoque constructivista, nos parece de gran interés la posición de Cobb (1996) respecto a la complementariedad de las perspectivas cognitiva y sociocultural.

Para dejar claro el sentido de nuestro trabajo con las creencias que los estudiantes tenían al iniciar la asignatura, conviene decir también que nos mostramos partidarias de una postura integradora respecto a la visión que ofrecen los paradigmas positivista y naturalista —incluimos, como un gran apartado de este último, lo que algunos autores denominan paradigma crítico—, acerca de la investigación educativa, la enseñanza y la formación de los docentes. Desde ese ángulo, en el que para nosotras la vertiente artística de la enseñanza cobra gran importancia, ha de entenderse nuestro propósito de formar a los futuros docentes como profesores y profesoras reflexivos orientados a la indagación.

Cuando la enseñanza, más allá de práctica meramente técnica, la revestimos del carácter artístico, el docente va a encontrar en el ejercicio reflexivo de la misma el mecanismo fundamental de su propio perfeccionamiento como profesional.

La práctica reflexiva como proceso constituye una espiral continua de acción-reflexión-acción (Schön, 1992; Smyth, 1991). Pero este proceso continuo de individual y colaborativamente descubrir, cuadrar y recuadrar problemas y dilemas, idear e implementar soluciones, y evaluar sus consecuencias e implicaciones, está enormemente influido por el marco estimativo del profesor —en el que se incluyen sus conocimientos, creencias, teorías, prácticas y valores— y por sus actitudes y sus capacidades. Formar profesores capaces de aprender de su propia práctica, ni significa promover la desintelectualización en la preparación profesional de los docentes ni el rechazo de la teoría ya elaborada en favor del simple conocimiento de sentido común. La percepción de la realidad de la enseñanza no es algo objetivo e igual para todos, depende del marco estimativo. La observación no es fidedigna, es la teoría que sostenemos, fundamentada o no, la que marca la diferencia entre lo que nos parece significativo y lo que consideramos irrelevante. Y esto con independencia de que tanto el marco estimativo como la propia acción docente no sean factores independientes del contexto social en el que se han generado y en el que se desenvuelven.

A la formación inicial compete la tarea de poner al futuro docente en contacto con la teoría educativa y ayudarle a aprender a utilizarla como

herramienta tanto para interpretar la realidad de la enseñanza propia y tomar decisiones fundamentadas respecto a ella, como para, a partir de su práctica, mejorar su valía profesional y desempeñar un papel activo en la elaboración de nuevo conocimiento pedagógico. Otra cosa es que este empeño requiera una presentación abierta de las teorías formales relativas a la enseñanza, el aprendizaje y el currículum, de modo que se favorezca la autonomía intelectual y moral, y un plan de estudios que, en tiempo y estructura, posibilite una real integración de teoría y práctica en la formación de los maestros y maestras.

Nuestra experiencia en formación del profesorado nos ha permitido observar que, a menudo, las concepciones epistemológicas y del proceso de enseñanza-aprendizaje que traen a la asignatura de Didáctica General los futuros maestros y maestras, son casi antitéticas a las requeridas para la práctica de la enseñanza como actividad reflexiva en el sentido apuntado anteriormente. Se plantea, por tanto, el problema de ayudar a los alumnos y alumnas a utilizar el espacio teórico-práctico de esta asignatura para que puedan reconstruir sus formas de pensar, sentir y actuar respecto a la enseñanza.

A lo largo de muchos años de permanencia en las aulas, los alumnos y alumnas que vienen a Magisterio han construido de forma inconsciente una epistemología rudimentaria, un modelo didáctico y un modelo docente («tradicionales»), en bastantes aspectos más próximos a la racionalidad técnica que a las racionalidades práctica y crítica. Estos modelos que traen consigo nuestros alumnos y alumnas son funcionales y enormemente difíciles de modificar, de modo que, cuando posteriormente son profesores, tienden a enseñar como ellos fueron enseñados más que como a ellos se les enseñó a enseñar, tienden a ver la actividad investigadora como ajena a su rol docente y a sentir frustración, cuando no desprecio, ante la teoría educativa, al darse cuenta de que no les proporciona recetas infalibles. Procede por tanto, como recomienda Fosnot (1996), comenzar la formación de los profesores trabajando con esas creencias, desafiándolas a través de la actividad, la reflexión y el discurso a lo largo de todo el período de formación, tanto en las aulas de Magisterio como en las aulas de prácticas. En la reconstrucción de las formas de pensar, sentir y actuar acerca de la enseñanza, entran en juego múltiples factores personales: epistemológicos, cognitivos, procedimentales y afectivos, pero también experienciales y de contexto. Nuestros alumnos y alumnas necesitan confrontar sus creencias previas con nuevas propuestas expresadas no sólo de forma teórica, sino también vivencial, en las experiencias que como aprendices y como enseñantes les ofrece el programa de formación.

En el trabajo con las concepciones pedagógicas previas de futuros profesores de Ciencias, Stofflett (1994) encuentra fructífero aplicar la teo-

ría del cambio conceptual. Esta teoría propugna que, para que se produzca reestructuración conceptual, es necesario que previamente los estudiantes lleguen a sentir insatisfacción con sus concepciones y encuentren las que se les proponen inteligibles, convincentes y útiles (Posner, Strike, Hewson y Gertzog, 1982; Strike y Posner, 1985). Aplicada a nuestra materia, esta teoría nos sugiere unos pasos procedimentales que nos permiten incidir al mismo tiempo en algunas necesidades básicas del profesor reflexivo: capacidad para problematizar la enseñanza (ver problemas); capacidad para cuestionar; habilidades y estrategias metacognitivas para autointerrogarse y «monitorizarse» a propósito de su pensamiento, su aprendizaje y su acción; desarrollo de habilidades para la comunicación y el diálogo y la percepción positiva de sí mismos y de los otros; capacidad para tolerar la ambigüedad, la complejidad, la incertidumbre en las situaciones de enseñanza (aprender a vivir con el dilema, con que no haya una respuesta única); y actitud favorable a la reflexión y el trabajo colaborativos como forma de construir conocimiento y de descubrir y resolver problemas. La estrategia general sería la siguiente:

- *Comenzar los distintos núcleos temáticos haciendo un diagnóstico del pensamiento de los alumnos y alumnas acerca del tópico.* Puede ser a través de un cuestionario, de una situación práctica, de un caso de estudio, etc.
- *Ayudar a los alumnos y alumnas a tomar conciencia de sus concepciones.* Para promover la metacognición, resulta de gran interés que las escriban, porque el escrito permite ulterior revisión y evaluación de las ideas y porque, como afirma Eming (1977, cit. por Hoover 1994, ídem, 84), colocar el pensamiento de uno por escrito exige centrarse mucho.
- *Reflexión colaborativa en pequeño grupo acerca de las concepciones previas de los diferentes miembros.* El punto de vista de los otros puede ayudar a desestabilizar las creencias propias. Puede ayudar también a los futuros maestros/as a darse cuenta de que se puede aprender de los compañeros/as y de que todos son capaces de tener ideas interesantes. Para favorecer la toma de conciencia de las modificaciones que sufre su pensamiento con las aportaciones de sus compañeros/as, se les pide que cada uno exprese por escrito si ha habido alguna variación en su forma de pensar como consecuencia del trabajo en pequeño grupo. Se les anima a que, como grupo, expresen no sólo los acuerdos y desacuerdos a los que llegan, sino también los interrogantes, dilemas y dudas que surgen en el debate acerca de la temática

propuesta. Es necesario insistir mucho en que no limiten la reflexión al ámbito de los procedimientos, sino que la extiendan al por qué, al para qué y a las implicaciones y consecuencias de todo tipo que las diversas posiciones conllevan. En los debates que protagonizan los que se preparan para profesores hay una tendencia a centrarse en las cuestiones del cómo más que en las, más árduas, del por qué (Goodman, 1984, cit. por James, 1996).

- *Reflexión colaborativa en gran grupo.* A pesar de los indudables beneficios de la discusión de ideas de los alumnos y alumnas en pequeño grupo, no se puede ignorar que también se corre el riesgo de solidificar o aprender opiniones y perspectivas no adecuadas. Desde este ángulo se hace necesaria una puesta en común de las aportaciones de los diferentes grupos, moderada por el profesor/a. Pero también porque, de esa manera, en el debate en gran grupo el profesor/a puede proporcionar el andamiaje necesario para producir insatisfacción con los planteamientos previos o, en su caso, reconducir el razonamiento hacia la necesidad de buscar argumentaciones más profundas y puntos de vista más plausibles. No es tanto el momento de que el profesor/a apunte soluciones o teorías alternativas como de que ayude a formular interrogantes, a buscar fuentes de conocimiento y a expandir sus propios sistemas de analizadores. Al ser los interrogantes del grupo los que dirigen el transcurrir de las sesiones, la programación no puede ser cerrada.
- *Indagación colaborativa de respuestas y/o soluciones, que casi siempre son provisionales y que siempre habrá que contextualizar.* Según las posibilidades, *puesta en práctica, evaluación y reformulación de la práctica y la teoría.*
- *Confrontación por parte de cada estudiante de su pensamiento actual y su pensamiento previo. Metacognición y metaaprendizaje: qué y cómo hemos aprendido.* Aprender a comprender y controlar su propio aprendizaje va a ser fundamental también para su perfeccionamiento profesional en el ejercicio de la docencia (Gunstone y Northfield, 1994).

Para la consolidación de los cambios, pensamos que es imprescindible que los futuros profesores tengan oportunidad, de forma continuada, de poner en práctica los nuevos planteamientos tanto en el tiempo de la formación inicial como al incorporarse al ejercicio de la docencia.

2. Descripción de la experiencia

2.1. Contexto de realización

Desarrollamos esta experiencia dentro de la asignatura de Didáctica General, durante el curso 1995-96, con dos grupos de 2.º de Magisterio de la Escuela de Formación del Profesorado de Segovia, uno de la especialidad de Educación Primaria (28 alumnos y alumnas) y otro de la especialidad de Educación Infantil (54 alumnos y alumnas). Una de nosotras era profesora de estos grupos.*

Entre las críticas que a menudo se señalan al paradigma mediacional, figura la falta de correspondencia directa entre pensamiento y acción. La enseñanza es pensamiento y actuación en un contexto. El contexto puede dificultar enormemente el salto de la idea a la acción. Sirva este breve preámbulo para advertir que las condiciones en las que desarrollamos nuestro trabajo distaban mucho de ser las más idóneas para poner en marcha de forma total la estrategia que describíamos en el apartado anterior:

- Inconcebiblemente, en el plan de estudios de nuestra Universidad, la asignatura de Didáctica General tiene sólo créditos teóricos.**
- Los alumnos y alumnas que estudian Didáctica General han cursado el año anterior sólo un cuatrimestre de Psicología del Desarrollo y un cuatrimestre de Teoría de la Acción Educativa (durante ese año con bastantes problemas de falta de «clase» debido al traslado de una profesora).
- En este plan de estudios, el Prácticum se realiza en 3.º, durante el segundo cuatrimestre. Cuando entran a cursar la asignatura de Didáctica General, sólo han realizado una semana de preprácticas voluntarias.
- Un plan de estudios sobrecargado de materias y horas de trabajo en el aula, que dificulta muchísimo la disponibilidad de tiempo de los alumnos y alumnas para realizar trabajo en equipo y de indagación del conocimiento.

* Ana Rodríguez Marcos. Como ocurre normalmente, el número de alumnos/as matriculado era mayor que el que sigue las clases desde el principio de curso y se examina de la materia. Las cifras que consignamos, son las de los grupos con los que trabajamos.

** En aquel momento la Escuela de Magisterio de Segovia pertenecía a la Universidad Autónoma de Madrid.

Respecto al clima y cultura de la clase cuando recibimos a ambos grupos a principios de curso, hemos de decir que no se caracterizaba por la colaboración ni la actitud de compartir conocimiento. El rol de alumno/a que habían asumido para «navegar con éxito» en las aulas era el de escuchar atentamente al profesor/a, tomar apuntes y estudiarlos.

Probablemente fruto de una «pedagogía» que no admite el error, a la mayoría les costaba intervenir en voz alta, para discrepar o pedir aclaraciones. Aunque decían detestar el sistema de enseñanza tradicional que la mayoría había vivido, temían otras modalidades de enseñanza porque «los exámenes iban a ser de pensar».

2.2. *Descripción del proceso*

Comenzamos el curso intentando establecer un clima no amenazador, de conocimiento compartido, colaboración y ayuda mutua. Para ello, antes de iniciar el proceso de negociación del programa y la metodología, se les entregó para debate un fragmento del texto de De la Torre (1993) «Aprender de los errores», en el que el autor contrapone la «pedagogía del éxito», que no admite el error en el alumno/a, que sanciona el error, y la «didáctica del error», que entiende que el error es consustancial al aprendizaje y trata de utilizarlo positivamente como indicador de la ayuda que necesita el alumno/a.

Había que crear un clima de clase en el que, frente a la experiencia vivida por la mayoría, sintiesen que podían expresar libremente su opinión, que sus opiniones eran siempre escuchadas con respeto por todos los demás, que en muchos casos resultaban valiosas y que se admitía que el aprendizaje no es de todo o nada, que en el tiempo de aprendizaje se pueden cometer errores y aprender de ellos, sin temor a calificación negativa.

Cuando indagamos sobre la dificultad que muchos manifestaban respecto a intervenir en voz alta en el aula, las razones más ampliamente apuntadas seguramente tenían mucho que ver con su escolaridad anterior: a) creían que eran incapaces de decir cosas interesantes en las clases —autoestima negativa respecto a este ámbito— y; b) no acababan de creer que se pudiesen sostener opiniones inadecuadas o contrarias a las del profesor/a sin algún tipo de consecuencia negativa.

En el constructivismo encuentra fundamento el rol del profesor/a como facilitador del aprendizaje activo de los alumnos y alumnas. Este protagonismo de los alumnos y alumnas pensamos que se justifica también desde el ángulo del autoconcepto y la autoestima. En el caso de algunos estudiantes, es posible que, como afirma Amaro (1995, ídem, 225): «...» «estilos docentes» que pueden valorarse como «brillantes» en

términos de su desempeño como expertos en una temática determinada cuya presentación reúne todas las cualidades conocidas, «apabuyan», «limitan» y «refuerzan» la baja autoestima del estudiante, quien frente a esto piensa que tiene poco que decir y mucho menos que disentir «...».

Era necesario también hacerles experimentar que podían progresar aprendiendo unos de los otros; que cuando reflexionaban colaborativamente, eran capaces de llegar a elaboraciones muy válidas.

Éramos conscientes de que la estrategia metodológica que nos proponíamos impondría un ritmo lento al desarrollo de la asignatura y por eso decidimos aplicarla en principio sólo a uno de los núcleos temáticos del programa y, antes de proseguir en esta línea, consultar a los estudiantes.

El ámbito de aplicación fue un núcleo introductorio que suele resultar árido y difícil, a pesar de tener enorme importancia para darles una visión global de la materia e impulsar el avance de su pensamiento hacia una epistemología, un modelo didáctico, una concepción del currículum y un rol de profesor/a más acorde con los planteamientos del profesor/a como agente de decisiones e investigador en la acción.

Para evitar reiteraciones, diremos que la estrategia metodológica seguida fue la que describíamos anteriormente y nos limitaremos a realizar algunas puntualizaciones necesarias.

La primera se refiere al instrumento que utilizamos para diagnosticar el pensamiento previo de los estudiantes. Empleamos un cuestionario con varios apartados en cada pregunta, que se respondían en distintos momentos, y que permitía, de ese modo, estimular también los procesos de metacognición y metaaprendizaje. Como se desprende del propio texto, que ofrecemos a continuación, al principio sólo respondieron a las cuestiones formuladas con letra mayúscula.

1. ¿QUÉ SIGNIFICA PARA TI ENSEÑAR EN UNA ESCUELA INFANTIL/ PRIMARIA?
 1. a) ¿Ha cambiado en algo tu pensamiento como consecuencia del debate en pequeño grupo?. En caso afirmativo, indica en qué.
 1. b) ¿Ha cambiado en algo tu pensamiento como consecuencia del debate en gran grupo?. En caso afirmativo, indica en qué.
 1. c) ¿Ha cambiado en algo tu pensamiento como consecuencia del estudio de los paradigmas y modelos didácticos y las diversas concepciones de la enseñanza?. En caso afirmativo, indica en qué y fundamenta tu respuesta.
2. ¿PODRÍAS REPRESENTAR DE ALGUNA FORMA EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA ESCUELA?
 2. a) ¿Ha cambiado en algo tu pensamiento como consecuencia del debate en pequeño grupo?. En caso afirmativo, indica en qué.
 2. b) ¿Ha cambiado en algo tu pensamiento como consecuencia del debate en gran grupo?. En caso afirmativo, indica en qué.
 2. c) ¿Ha cambiado en algo tu modelo didáctico, como consecuencia del estudio de los paradigmas y modelos didácticos y las diversas concepciones de la enseñanza?. En caso afirmativo indica en qué y fundamenta tu respuesta.
3. ¿QUÉ SIGNIFICA PARA TI LA EXPRESIÓN "ENSEÑANZA EFICAZ"?
 3. a) ¿Ha cambiado en algo tu pensamiento acerca de la "enseñanza eficaz" como consecuencia del debate en pequeño grupo?. En caso afirmativo, indica en qué.
 3. b) ¿Ha cambiado en algo tu pensamiento acerca de la "enseñanza eficaz" como consecuencia del debate en gran grupo?. En caso afirmativo, indica en qué.
 3. c) ¿Ha cambiado en algo tu pensamiento acerca de la "enseñanza eficaz" como consecuencia del estudio de los paradigmas y modelos didácticos y las diversas concepciones de la enseñanza?. En caso afirmativo, indica en qué y fundamenta tu respuesta.
4. ¿A TU JUICIO, DE QUÉ FACTOR/ES DEPENDE LA EFICACIA DE LA ENSEÑANZA?
 4. a) ¿Ha cambiado en algo tu pensamiento como consecuencia del debate en pequeño grupo?. En caso afirmativo, indica en qué.
 4. b) ¿Ha cambiado en algo tu pensamiento como consecuencia del debate en gran grupo?. En caso afirmativo, indica en qué.
 4. c) ¿Ha cambiado en algo tu pensamiento como consecuencia del estudio de los paradigmas y modelos didácticos y las diversas concepciones de la enseñanza?. En caso afirmativo, indica en qué y fundamenta tu respuesta.

Conviene también puntualizar que, en el apartado de la estrategia que definíamos como de indagación colaborativa, se les proporcionaron como fuentes de conocimiento textos relativos a la temática objeto de estudio. En algunas partes, se utilizó la técnica expositiva. Dadas las limitaciones del plan de estudios, el contacto real con las aulas de infantil y primaria se limitó a aprovechar las experiencias que ellos mismos aportaron de su breve estancia en preprácticas.

Se buscó en todo momento una motivación intrínseca de carácter instrumental: utilidad para la docencia en la escuela infantil/primaria. Para estimular la metacognición y el metaaprendizaje, los estudiantes entregaban las repuestas a los distintos apartados del cuestionario y se les devolvían con las anotaciones de ayuda que parecían pertinentes. Conocían asimismo que las preguntas del examen serían siempre relativas a la aplicación que habían hecho del conocimiento didáctico a la reconstrucción de su propio pensamiento.

La profesora llevaba un diario y, periódicamente, leía a la clase sus apreciaciones del proceso que estaban llevando a cabo.

3. Metodología de investigación

El diseño de este trabajo corresponde al ciclo espiral de investigación-acción que proponen Goyette y Lessard (1988) en sus programas de perfeccionamiento de los enseñantes (recogido en la obra de G. Pérez, 1990, ídem, 94).



La profesora encargada de poner en marcha la experiencia en el aula contó con la colaboración de la otra (externa) para tomar distancia en el análisis de los datos y en la valoración de los pasos que se iban dando.

Como fuentes de recogida de datos se utilizaron las producciones escritas de los estudiantes, los debates y el diario de la profesora.

Para hacer más fiable la evaluación de la estrategia metodológica por parte de los alumnos y alumnas, se les pidió que, de forma anónima y voluntaria, expresasen su opinión en dos cuestionarios:

CUESTIONARIO N.º 1

1. Pon UNA cruz en la respuesta que mejor refleje tu opinión.
«En general, este procedimiento de enseñanza-aprendizaje me ayuda a tomar conciencia de mi propio pensamiento y someterlo a crítica (autocrítica)».
 - Completamente de acuerdo
 - De acuerdo
 - En desacuerdo
 - Completamente en desacuerdo
2. Pon UNA cruz en la respuesta que mejor refleje tu opinión.
«En general, este procedimiento de enseñanza-aprendizaje me parece una pérdida de tiempo».
 - Completamente de acuerdo
 - De acuerdo
 - En desacuerdo
 - Completamente en desacuerdo
3. Pon UNA cruz en la respuesta que mejor refleje tu opinión.
«La reflexión colaborativa en pequeño grupo cambió totalmente mis ideas en algún aspecto».
 - Completamente de acuerdo
 - De acuerdo
 - En desacuerdo
 - Completamente en desacuerdo
4. Pon UNA cruz en la respuesta que mejor refleje tu opinión.
«La reflexión colaborativa en pequeño grupo, en general, no me aportó nada».
 - Completamente de acuerdo
 - De acuerdo
 - En desacuerdo
 - Completamente en desacuerdo
5. Pon UNA cruz en la respuesta que mejor refleje tu opinión.
«La reflexión colaborativa en pequeño grupo, en general amplió mi pensamiento aportándome nuevas ideas».
 - Completamente de acuerdo
 - De acuerdo
 - En desacuerdo
 - Completamente en desacuerdo
6. Pon UNA cruz en la respuesta que mejor refleje tu opinión.
«La reflexión colaborativa en pequeño grupo, en general me desagrada».
 - Completamente de acuerdo
 - De acuerdo

- En desacuerdo
- Completamente en desacuerdo
- 7. Pon UNA cruz en la respuesta que mejor refleje tu opinión.
«La reflexión colaborativa en pequeño grupo, en general me hizo considerar aspectos importantes que yo no había tenido en cuenta».
 - Completamente de acuerdo
 - De acuerdo
 - En desacuerdo
 - Completamente en desacuerdo
- 8. Pon UNA cruz en la respuesta que mejor refleje tu opinión.
«La reflexión colaborativa en pequeño grupo, en general me ayudó a profundizar en la reflexión».
 - Completamente de acuerdo
 - De acuerdo
 - En desacuerdo
 - Completamente en desacuerdo
- 9. Pon UNA cruz en la respuesta que mejor refleje tu opinión.
«La reflexión colaborativa en pequeño grupo nos ayuda a conocernos mejor y ser más amigos».
 - Completamente de acuerdo
 - De acuerdo
 - En desacuerdo
 - Completamente en desacuerdo
- 10. Pon UNA cruz en la respuesta que mejor refleje tu opinión.
«La reflexión colaborativa en gran grupo cambió totalmente mis ideas en algún aspecto».
 - Completamente de acuerdo
 - De acuerdo
 - En desacuerdo
 - Completamente en desacuerdo
- 11. Pon UNA cruz en la respuesta que mejor refleje tu opinión.
«La reflexión colaborativa en gran grupo, en general, no me aportó nada».
 - Completamente de acuerdo
 - De acuerdo
 - En desacuerdo
 - Completamente en desacuerdo
- 12. Pon UNA cruz en la respuesta que mejor refleje tu opinión.
«La reflexión colaborativa en gran grupo, en general amplió mi pensamiento aportándome nuevas ideas».
 - Completamente de acuerdo
 - De acuerdo
 - En desacuerdo
 - Completamente en desacuerdo

13. Pon UNA cruz en la respuesta que mejor refleje tu opinión.
«La reflexión colaborativa en gran grupo, en general me desagrada».
— Completamente de acuerdo
— De acuerdo
— En desacuerdo
— Completamente en desacuerdo
14. Pon UNA cruz en la respuesta que mejor refleje tu opinión.
«La reflexión colaborativa en gran grupo, en general me hizo considerar aspectos importantes que yo no había tenido en cuenta».
— Completamente de acuerdo
— De acuerdo
— En desacuerdo
— Completamente en desacuerdo
15. Pon UNA cruz en la respuesta que mejor refleje tu opinión.
«La reflexión colaborativa en gran grupo, en general me ayudó a profundizar en la reflexión».
— Completamente de acuerdo
— De acuerdo
— En desacuerdo
— Completamente en desacuerdo
16. Pon UNA cruz en la respuesta que mejor refleje tu opinión.
«La reflexión colaborativa en gran grupo nos ayuda a conocernos mejor y ser más amigos».
— Completamente de acuerdo
— De acuerdo
— En desacuerdo
— Completamente en desacuerdo
17. Pon UNA cruz en la respuesta que mejor refleje tu opinión.
«Me parecería mejor método de enseñanza que la profesora explicase directamente los temas, sin debatir antes lo que nosotros pensamos».
— Completamente de acuerdo
— De acuerdo
— En desacuerdo
— Completamente en desacuerdo
18. Pon UNA cruz en la respuesta que mejor refleje tu opinión.
«La reflexión colaborativa en pequeño y gran grupo, me hizo sentir que soy capaz de tener ideas interesantes».
— Completamente de acuerdo
— De acuerdo
— En desacuerdo
— Completamente en desacuerdo

CUESTIONARIO N.º 2

1. Pon UNA cruz en la respuesta que mejor refleje tu opinión.
«El estudio y la reflexión llevada a cabo en clase acerca de los paradigmas, modelos didácticos y diversas concepciones de la enseñanza me ayudó a aprender a problematizar la enseñanza y a reflexionar acerca de ella con mayor profundidad».
 - Completamente de acuerdo
 - De acuerdo
 - En desacuerdo
 - Completamente en desacuerdo
2. Pon UNA cruz en la respuesta que mejor refleje tu opinión.
«No me resultó útil para mi formación como maestro/a el estudio y la reflexión llevada a cabo en clase acerca de los paradigmas y modelos didácticos y de las diversas concepciones de la enseñanza».
 - Completamente de acuerdo
 - De acuerdo
 - En desacuerdo
 - Completamente en desacuerdo
3. Pon UNA cruz en la respuesta que mejor refleje tu opinión.
«El estudio y la reflexión llevada a cabo en clase acerca de los paradigmas, modelos didácticos y diversas concepciones de la enseñanza, en general amplió mi pensamiento aportándome nuevas perspectivas e ideas».
 - Completamente de acuerdo
 - De acuerdo
 - En desacuerdo
 - Completamente en desacuerdo
4. Pon UNA cruz en la respuesta que mejor refleje tu opinión.
«El estudio y la reflexión llevada a cabo en clase acerca de los paradigmas, modelos didácticos y diversas concepciones de la enseñanza, me parece una pérdida de tiempo».
 - Completamente de acuerdo
 - De acuerdo
 - En desacuerdo
 - Completamente en desacuerdo
5. Pon UNA cruz en la respuesta que mejor refleje tu opinión.
«El estudio y la reflexión llevada a cabo acerca de los paradigmas y modelos didácticos y de las diversas concepciones de la enseñanza, me ayudó a tomar conciencia de mi propio pensamiento acerca de la enseñanza y someterlo a crítica».
 - Completamente de acuerdo
 - De acuerdo
 - En desacuerdo
 - Completamente en desacuerdo

4. *Análisis y discusión de los datos*

En conjunto, los estudiantes valoraron positivamente la estrategia metodológica, de modo que acordaron continuar con ella a lo largo del curso. La encuesta que se les pasó a final de curso, reveló también satisfacción con el desarrollo de la materia.

Veamos ahora más detenidamente el análisis de los datos aportados por los cuestionarios.

Cuestionario 1

Respondieron al cuestionario 28 sujetos de la especialidad de Educación Primaria y 50 de Educación Infantil. Para ver si existían diferencias significativas entre la valoración que realizan los alumnos y alumnas de los grupos de Primaria e Infantil, respecto a la estrategia desarrollada, aplicamos el ANOVA Grupo (Primaria versus Infantil) x Estimación (Pequeño grupo versus Gran grupo versus Global) con medidas repetidas en el segundo factor. Las puntuaciones de cada uno de los niveles del factor Estimación se obtuvieron a partir de la media de las valoraciones que cada sujeto hace de los ítems correspondientes a cada nivel. De este análisis se desprende que no existen diferencias entre las estimaciones de los dos grupos ($F_{1,76} = 2.61$, $p = 0.11$). Ambos grupos valoran positivamente la estrategia (ver Tabla 1). Téngase en cuenta que, siendo el valor máximo 4, las puntuaciones elevadas deben interpretarse como valoración positiva. *Se han invertido las puntuaciones de los ítems con connotaciones negativas.*

TABLA 1: Medias y desviaciones típicas (entre paréntesis) de las puntuaciones de los grupos de Primaria e Infantil respecto a los ítems del cuestionario 1.

	Primaria	Infantil
Pequeño grupo	3.18 (0.32)	3.01 (0.37)
Gran grupo	3.16 (0.46)	3.09 (0.29)
Global	3.27 (0.33)	3.23 (0.30)

Puntuación máxima posible: 4.00

Pequeño grupo: ítems 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9

Gran grupo: ítems 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16

Global: ítems 1, 2, 17, 18

Se han encontrado diferencias significativas entre los niveles del factor Estimación ($F_{2,152} = 6$, $p < 0.01$). Cuando comparamos la valoración que los estudiantes hacen de los items referentes a la estrategia globalmente considerada y la valoración de los items relativos al trabajo en Pequeño grupo o en Gran grupo, existe diferencia significativa a favor de la estrategia globalmente considerada ($p < 0.05$). Esta diferencia resulta explicable en cuanto que el conjunto de la estrategia abarca más que el trabajo en pequeño y gran grupo (i.e., búsqueda y consulta de fuentes de conomiento, explicación de la profesora, etc). Por otra parte, no hemos encontrado una interacción significativa entre estos dos factores ($F_{2,152} = 0.97$, $p = 0.38$).

La prueba de McNemar, para contrastar los cambios de opinión de los sujetos entre las modalidades de pequeño y gran grupo, muestra que dichos cambios sólo son significativos respecto al potencial de la estrategia para ayudarlos a conocerse mejor y ser más amigos. En concreto, consideran que es más útil en este sentido el trabajo en pequeño grupo ($\text{Chi cuadrado}[1, n=76] = 6.4$, $p < 0.01$).

Tabla 2: frecuencias del ítem «...conocernos mejor y ser más amigos», en las situaciones de pequeño y gran grupo

		PEQUEÑO	GRUPO
		SI	NO
GRAN	NO	9	22
	SI	44	1

SI = de acuerdo y completamente de acuerdo

NO = en desacuerdo y completamente en desacuerdo

De cara a la formación del profesor como práctico reflexivo, interesa destacar que el 97.4 % de los estudiantes cree que esta estrategia metodológica les ayuda a tomar conciencia de su propio pensamiento y someterlo a crítica (autocrítica) y el 98.6 % que les hizo sentir que eran capaces de tener ideas interesantes.

Cuestionario 2

Respondieron al cuestionario 28 sujetos de la especialidad de Educación Primaria y 54 de Educación Infantil. Los datos recogidos fueron sometidos al ANOVA Grupo (Primaria versus Infantil) x Cuestionario (Aprender a problematizar versus Irrelevante para su formación versus Ampliar perspectivas versus Pérdida de tiempo versus Metacognición), con medidas repetidas en el segundo factor. Este análisis revela que no

existen diferencias significativas entre los grupos de Primaria e Infantil ($F_{1,80} = 2.61$, $p = 0.11$). Ambos grupos valoran muy positivamente la estrategia (ver Tabla 2). De nuevo advertimos que las puntuaciones elevadas, máximo 4, corresponden siempre a valoración positiva de la estrategia. *Se han invertido las puntuaciones en el caso de los ítems con connotaciones negativas.*

Tabla 3: Medias y desviaciones típicas (entre paréntesis) de las puntuaciones de los sujetos, respecto al fruto que obtienen del núcleo temático estudiado con la estrategia objeto de nuestra experiencia.

	Primaria	Infantil
Aprender a problematizar	3.71 (0.46)	3.48 (0.50)
Relevante para su formación	3.50 (0.64)	3.52 (0.50)
Ampliar perspectivas	3.89 (0.32)	3.57 (0.50)
Utilidad del tiempo	3.71 (0.46)	3.65 (0.48)
Metacognición	3.64 (0.49)	3.57 (0.50)

Puntuación máxima posible: 4.00

Existen diferencias significativas entre las valoraciones de los ítems del cuestionario ($F_{4,320} = 3,69$, $p < 0.05$). Los estudiantes valoran más positivamente los ítems relativos a ampliar perspectivas y que la estrategia no constituye una pérdida de tiempo ($p < 0.05$).

Tampoco en este caso es significativa la interacción Grupo x Cuestionario ($F_{4,320} = 2,39$, $p > 0.51$).

Aunque los estudiantes valoran positivamente el desarrollo de la asignatura, datos recabados a partir de las otras fuentes, indican también que echan de menos un plan de estudios que permita una mayor integración de la teoría y la práctica y lamentan la «falta de coordinación entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas». Muestran asimismo insatisfacción por el excesivo número de asignaturas y el orden en el que algunas están dispuestas en el plan de estudios; por ejemplo, Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación o Necesidades Educativas Especiales, antes de haber cursado Didáctica General. Se quejan de «mucho trabajo».

5. Conclusiones

El análisis de los datos permite concluir que los estudiantes valoran positivamente esta estrategia metodológica, en tanto que les ayuda a tomar conciencia de su propio pensamiento y someterlo a crítica (autocrítica), ampliar ideas y perspectivas, profundizar en la reflexión y sentirse capaces de tener ideas interesantes. También les ayuda a conocerse mejor entre ellos y ser más amigos.

Por nuestra parte, hemos podido apreciar el importante potencial de esta estrategia para trabajar *con* las creencias de los alumnos y alumnas y para la formación del profesor como profesional reflexivo orientado a la indagación. Pero para que los cambios que promueve sean realmente estables y significativos, aparte de un plan de estudios más adecuado y coherente con una verdadera integración de la teoría y la práctica, es imprescindible un planteamiento interdisciplinario, al menos en el sentido de coordinar la acción docente en las distintas materias de modo que todas concurran en promover las actitudes y capacidades que, a lo largo de este trabajo, hemos designado como propias de la enseñanza reflexiva. Muy importante también para la consolidación de los cambios es la selección de los centros y los tutores de prácticas. Para formar profesores reflexivos, es preciso que nuestros alumnos y alumnas realicen sus prácticas con profesores/as reflexivos. Es necesario integrar realmente a los docentes de las aulas de prácticas en los programas de formación de maestros/as.

Por último, queremos expresar que nuestra experiencia corrobora la utilidad de la investigación-acción para que los profesores universitarios analicen su propia práctica.

Dirección de las autoras: Ana Rodríguez Marcos e Irene Gutiérrez Ruiz. Escuela de Formación del Profesorado Santa María. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Despacho I-308. Universidad Autónoma de Madrid. Ciudad Universitaria de Cantoblanco. 28049 Madrid.

Fecha de la última versión de este artículo: 1.III.1998

BIBLIOGRAFÍA

- AMARO, R. (1995) *Análisis de las posibilidades de la investigación didáctica a través de la estrategia «V» como alternativa en la reflexión de los procesos de aula* (Tesis doctoral).
- BENGTTSSON, J. (1995) What is Reflection?. On Reflection in the Teaching Profession and Teacher Education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, I: 1, pp.23-33.
- COBB, P. (1996) Where is the Mind? A Coordination of Sociocultural and Cognitive Constructivist Perspectives, pp. 34-55, en C. T. FOSNOT (Ed.) *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice* (Nueva York, Teachers College Press).
- CONTRERAS, J. (1997) *La autonomía del profesorado* (Madrid, Morata).
- DE LA TORRE, S. (1993) *Aprender de los errores* (Madrid, Escuela Española).
- EMING, J. (1977) Writing as a Mode of Learning. *College Composition and Communication*, 28, pp. 122-128.
- ERAULT, M. (1995) Schön Shock: a Case for Reframing Reflection-in-Action. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, I: 1, pp. 9-22.
- ERTMER, P.A. y NEWBY, T. J. (1996) The expert learner: Strategic, self-regulated, and reflective. *Instructional Science*, XXIV: 1, pp. 1-24.
- FOSNOT, C. T. (1996) Teachers Construct Constructivism: The Center for Constructivist Teaching/Teacher Preparation Project, pp. 205-217, en T. FOSNOT, (Ed.) *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice* (Nueva York, Teachers College Press).
- GOODMAN, J. (1984) Reflection and Teacher Education: A Case-study and Theoretical Analysis, *Interchange*, XV: 3, pp. 9-26.
- GOYETTE, G. y LESSARD, M. (1988) *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación* (Barcelona, Laertes)
- GUNSTONE, R. F. y NORTHFIELD, J. (1994) Metacognition and Learning to Teach. *International Journal of Science Education*, XVI: 5, pp. 523-537.
- HOOVER, L. A. (1994) Reflective Writing as a Window on Preservice Teachers' Thought Processes, *Teaching and Teacher Education*, X: 1, pp. 83-93.
- JAMES, P. (1996) Learning to Reflect: A Story of Empowerment. *Teaching and Teacher Education*, XII: 1, pp. 81-97.
- KORTHAGEN, F. A. y WUBBELS, T. (1995) Characteristics of Reflective Practitioners: Towards an Operationalization of the Concept of Reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, I: 1, pp. 51-72.
- MAGUIRE, M. (1995) Dilemmas in Teaching Teachers: The Tutor's Perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, I: 1, pp.119-131.
- MUNBY, H. y RUSSELL, T. (1993) Reflective Teacher Education: Technique or epistemology? *Teaching and Teacher Education*, IX: 4, pp. 431-438.
- PEREZ, G. (1990) *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo* (Madrid, Dykinson)
- POSNER, G. J., STRIKE, K. A., HEWSON, P. W. Y GERTZOG, W. A. (1982) Accommodation of a Scientific Conception. *Science Education*, LXVI: 2, pp.211-227.

- SCHÖN, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos* (Barcelona, Paidós).
- (1983) *The reflective practitioner* (New York, Basic Books).
- SMYTH, J. (1991) *Teachers as collaborative learners* (Buckingham, Open University Press).
- STOFFLETT, R. T. (1994) The Accommodation of Science Pedagogical Knowledge: The Application of Conceptual Change Constructs to Teacher Education, *Journal of Research in Science Teaching*, XXXI: 8, pp.787-810.
- STRIKE, K. A. y POSNER, G. J. (1985) A Conceptual Change View of Learning and Understanding, pp. 211-232, en L. H. WEST y A. L. PINES (Eds.) *Cognitive Structure and Conceptual Change* (Orlando, Academic Press).
- VALLI, L. (ed.) (1992) *Reflective Teacher Education: Cases and Critiques* (Albany, NY, State University of New York Press).
- VAN MANEN, M. (1995) On the Epistemology of Reflective Practice, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, I: 1, pp. 33-50.
- ZEICHNER, K. (1995) Beyond the Divide of Teacher Research and Academic Research, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, I: 2, pp 153-172.
- ZEICHNER, K. y TABACHNICK, B. (eds.) (1991) *Issues and Practices in Inquiry-oriented Teacher Education* (London, Falmer Press).

SUMMARY: A TEACHER EDUCATION STRATEGY BASED ON METACOGNITION AND COLLABORATIVE REFLECTION: THE PROTAGONISTS' POINT OF VIEW

The authors analyse a methodological strategy that starts from a treatment of the epistemological and didactic conceptions of pupils, that initiate the study of the subject General Didactic, to foster the acquisition of technical-practical knowledge and the development of skills, capabilities and attitudes needed for a reflective teaching. The results show that, in general, students judged positively this strategy.

KEY WORDS: Previous beliefs, Collaborative reflection, Small group, Large group, Metacognition, self-esteem.

INFORMACIONES

1. ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS

Óbito del profesor D. Juan Tusquets Tarrats (1901-1998). Education and Ethnicity. VII Congreso Nacional de Teoría de la Educación: «Cambio educativo: presente y futuro». XVI Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial. XXI Premio de Educación Josep Pallach.

2. RESEÑA BIBLIOGRÁFICA

A. POLAINO-LORENTE: *Manual de hiperactividad infantil* (Mónica Fontana Abad).

S. UHL: *Los medios de educación moral y su eficacia* (Concepción Naval).

E. REDONDO y JAVIER LASPALAS: *Historia de la educación I. La Edad Antigua* (Francisco Altarejos).

I. GUTIÉRREZ ZULOAGA: *Introducción a la Historia de la Logopedia* (Teresa Rabazas).

J. M. BARRIO MAESTRE: *Elementos de Antropología pedagógica* (Jaime Marín).

UNA VISITA A LA HEMEROTECA (Fernando Bárcena Orbe).

3. LIBROS RECIBIDOS

COLABORAN EN ESTE NÚMERO



1. ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS

Óbito del profesor Juan Tusquets Tarrats (1901-1998)

El pasado 25 de octubre de 1998 falleció en Barcelona Juan Tusquets Tarrats que fuera catedrático de Pedagogía General y Social de la Universidad de Barcelona. Nacido en 1901, estudió bachillerato en el Colegio del Sagrado Corazón de Jesús de Barcelona, completando su formación en el Instituto Superior de Filosofía de la Universidad de Lovaina, fundado por el futuro cardenal Mercier. Allí se licenció en Filosofía en 1922 con «grande distinction», doctorándose en Teología cuatro años más tarde en la hoy desaparecida Pontificia de Tarragona con la calificación de «nemine discrepante». Completó sus títulos civiles en 1938, obteniendo la licenciatura en Filosofía por la Universidad de Valladolid. A este título, siguió el doctorado en Pedagogía por la Universidad de Madrid en 1952.

A tres metas apuntaba el espíritu de renovación lovaniense a comienzos de siglo, cuando Tusquets estudió en aquella universidad: superar el criticismo kantiano, vindicar históricamente el pensamiento escolástico y singularmente el de Santo Tomás, y elaborar una filosofía que integrase en las coordenadas tradicionales los hallazgos de la ciencia y el estilo moderno de pensar. Espíritu precoz, Tusquets fue co-

fundador de la revista filosófica *Criterion* y secretario de la misma entre 1926 y 1934. Desde primera hora, porfió por distanciarse del pensamiento kantiano y de una filosofía contemporánea que —a su entender— se desarrolló como una glosa a la crítica kantiana. Fiel a la tradición aristotélico-tomista, siempre fue partidario del realismo objetivista. De hecho, la filosofía de Tusquets se caracteriza por la defensa del principio de identidad, al que acompaña un inequívoco realismo gnoseológico. Con tales supuestos, Tusquets se lanzó en una fecha tan temprana como la de 1928 a polemizar con Ortega y Gasset, a quien censura que disolviese la categoría de substancia en beneficio de un vitalismo proclive al relativismo y al escepticismo.

Tusquets también dedicó su atención —desde el primer momento— a los aspectos pedagógicos. Catedrático de Pedagogía en el Seminario Conciliar de Barcelona desde 1926; director de las escuelas parroquiales de San José de Gracia entre 1928 y 1936; fundador y director de la revista *Formación Catequística* que, a partir de 1939, se denominó *Orientación Catequética*; profesor de Pedagogía de la Escuela Diocesana de Magisterio (1948-1956); accede a la cátedra de Pedagogía General y

Social de la Universidad de Barcelona en 1956 —donde impartía docencia desde 1954—, siendo juzgado por un tribunal presidido por Juan Zaragüeta. De hecho Tusquets, siguiendo el magisterio de Zaragüeta, conectó el neoescolasticismo y la pedagogía a fin de fundamentar una pedagogía en la línea de la escuela católica alemana, representada por Otto Willmann, Josef Göttler (de quien tradujo su *Pedagogía Sistemática*) y Friedrich Schneider (encargándose de la versión española de su obra *La pedagogía comparada*).

Buscando armonizar los diferentes exclusivismos que se concitan en la pedagogía, Tusquets asume una actitud ecléctica de manera que su *Pedagogía General* —según manifiesta en su *Teoría de la Educación*— no «será acentualmente racional, ni experimental, ni sistemática, ni crítico-histórico, ni analítica, ni sintética, sino *problemática*». En realidad, defiende una pedagogía de la problematicidad que se fundamenta en una antropología que presenta al hombre como un ser problemático y problematizador. De ahí que la educación deba capacitar al hombre para plantearse y resolver con acierto todos los problemas. Esta conceptualización problemática de la educación y de la pedagogía, hace que Tusquets busque una conciliación ecléctica, según una fórmula bien conocida: «La Pedagogía General, y la educación por ella regulada, es sustantivamente unitaria y adjetivamente pluralista; sustantivamente esencialista y adjetivamente existencialista; sustantivamente personalista y adjetivamente socialista, y sustantivamente tradicional, pero adjetivamente progresista».

En resumen: una pedagogía perenne que fiel al pensamiento cristiano se centra en los problemas del ser humano, a la vez que se abre a los progresos de la ciencia.

Colaborador en un gran número revistas y publicaciones periódicas (**revista española de pedagogía**, *Las Ciencias*, *Revista de Educación*, *Bordón*, *Pensamiento*, *Espíritu*, *Orbis Catholicus*, *Historia y Vida*, etc.), Tusquets mantuvo una importante labor editorial. Entre sus títulos más destacados, citamos: *Assaigs de crítica filosòfica* (1928); *El teosofismo* (1929); *Pedagogía de la Religión* (1935); *La crítica de las religiones* (1946); *Ramón Llull, pedagogo de la cristiandad* (1954); *Apports hispaniques à la philosophie chrétienne de l'Occident* (1962); *Teoría y práctica de la Pedagogía Comparada* (1969); *Ramon Llull, com a pedagog comparativista cristià* (1970); *Teoría de la Educación* (1972); *Práctica de la educación* (1972); *La pedagogía culturalista de Eugenio d'Ors* (1984); *Tarzán contra Robot. El neomadismo y el neosedentarismo protagonistas de la crisis contemporánea* (1986); *L'imperialisme cultural d'Eugeni d'Ors* (1989); *La filosofía del llenguatge en Ramon Llull* (1993), etc.

Nuestro autor nunca olvidó el horizonte comparativo y su pasión por los estudios lulianos, hasta el punto de fundar, en 1962, el Instituto —después Escuela— de Pedagogía Comparada que dependió, en principio, del Instituto San José de Calasanz del CSIC y, posteriormente, de la Institución Milá y Fontanals. Cuando en 1966 se crearon los Departamentos Universitarios, accedió a la dirección del Departamento de Ciencias Teoréticas e Históricas de

la Educación de la Universidad de Barcelona. También fue vicedecano de la Facultad de Filosofía y Letras. Con todo, su obra su más emblemática fue la fundación en 1958 de la revista *Perspectivas Pedagógicas*, publicación que perduró hasta 1984 y que dirigió con mano firme durante más de veinte años. Para Tusquets la Pedagogía Comparada no es una ciencia autónoma, sino un método aplicable a todos los aspectos de las diversas ramas pedagógico-educacionales que —según el organigrama de su Instituto de Pedagogía Comparada— se despliega en tres direcciones: 1) comparación pedagógica; 2) comparación educativa (aspectos didácticos y psicopedagógicos), y 3), comparación histórica. Para Tusquets, cualquier sección de Pedagogía debía articularse alrededor de dos núcleos, a saber, de un Laboratorio Psicopedagógico y de un Instituto de Pedagogía Comparada.

Tusquets desempeñó un papel capital en la restauración de los estudios pedagógicos en la Universidad de Barcelona. La sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, establecida en 1933 por iniciativa de Joaquín

Xirau, desapareció al finalizar la guerra civil con la marcha de la mayoría de su profesorado al exilio. Fue a instancias del profesor Pedro Font y Puig —antiguo colaborador de aquella primigenia sección y catedrático de Psicología— que se restauró, de nuevo, la sección de Pedagogía, según decreto de fecha 16 de junio de 1954, siendo ministro de Educación don Joaquín Ruiz Giménez. Pensador de convicciones profundas, Tusquets infundió a la sección de Pedagogía de la Universidad de Barcelona —con la ayuda y colaboración de profesores como Alejandro Sanvisens, Emilio Redondo, José Fernández Huerta, etc.— un sesgo y una orientación propia y característica hasta el punto que —en ocasiones— se ha hablado de una escuela barcelonesa de pedagogía que, como mínimo, es perceptible en el terreno de la pedagogía comparada. Pocas semanas antes de su fallecimiento y a título de prematuro homenaje, la profesora Ramona Valls publicó una obra en esta dirección: *Pedagogos comparativistas catalanes del siglo XX: Rosselló, Tusquets, Sanvisens. Una visión prospectiva* (Universitat de Barcelona, 1998).

Education and Ethnicity

La *International Standing Conference for History of Education*, convoca su XXI Congreso anual, por vez primera fuera de Europa, en Sidney (Australia) del 21 al 16 de julio de 1999.

El idioma oficial del Congreso será el inglés, aunque se admitirán comunicaciones en alemán, español y francés.

Los subtemas propuestos son: Tradiciones étnicas y sistemas educativos nacionales, Migraciones, etnicidad y educación, Colonialismo, etnicidad y pueblos indígenas, Etnicidad, educación y construcciones de género y clase.

Para mayor información: G. Sherington, Faculty of Education, University of Sidney, NSW 2006 Australia.

VII Congreso Nacional de Teoría de la Educación: "Cambio educativo: presente y futuro"

El próximo Congreso Nacional tendrá lugar en Oviedo, del 19 al 21 de Abril de 1999.

La temática a desarrollar, *Cambio educativo: presente y futuro*, se llevará a cabo sobre la estructura de cuatro conferencias que tendrán un carácter de gran amplitud, analizándose en ellas los retos y desafíos que se le plantean a la educación en el nuevo milenio.

Además, están previstas diversas Ponencias y Mesas Redondas, en las que se desarrollarán cuestiones más espe-

cíficas sobre el tema general del Congreso.

A los asistentes al Congreso, se les certificará una formación de tres créditos (30 horas), a los efectos contemplados, en su caso, por las Administraciones educativas.

Hasta el día 15 de enero de 1999, el precio normal de inscripción y matrícula será de 20.000 Ptas, y de 10.000 Ptas para los estudiantes. Para mayor información, dirigirse a: Facultad de Ciencias de la Educación, c/ Aniceto Sela, s/n, 33005 Oviedo.

XVI Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial

Las Jornadas están organizadas por el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Almería, y tendrán lugar del 22 al 25 de marzo de 1999.

El tema de las Jornadas será *Los desafíos de la educación Especial en el umbral del siglo XXI*.

Las Jornadas comenzarán con una Conferencia Inaugural, a cargo de D.^a Carmen García Pastor sobre el tema «Diversidad e inclusión». Además están previstas tres Mesas de Expertos,

sobre los temas siguientes: «Atención a las necesidades educativas especiales», «Los desafíos de las Nuevas Tecnologías en Educación Especial» y «Los desafíos de la Integración en Educación Secundaria ante la cultura de la diversidad».

Para mayor información, dirigirse a: Antonio Sánchez Palomino, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación I, Universidad de Almería, c/ Cañada de San Urbano s/n, 04120 Almería.

XXI Premio de Educación Josep Pallach

Convocado por el Grupo Editorial Ceac y con el patrocinio de la Diputación de Barcelona, se convoca este XXI Premio de Educación, cuyas obras deberán ser inéditas y escritas en cualquier idioma, con una extensión mínima de 200 folios y máxima de 300.

Los originales de presentarán por duplicado, haciendo constar nombre y apellidos y dirección de contacto. La admisión de originales finalizará el 16 de marzo de 1999. Los originales de-

berán entregarse o remitirse por correo certificado al Grupo Editorial Ceac, S. A., c/ Perú, 164, 08020 Barcelona.

El contenido de las obras deberá versar sobre temas educativos, que sean aplicables al ámbito cultural catalán.

El premio estará dotado de 1.250.000 Ptas. La obra ganadora será editada por el Grupo Ceac en la colección "Escuela Catalana".

2. RESEÑA BIBLIOGRÁFICA

POLAINO-LORENTE, A. (Coord.) (1997) *Manual de hiperactividad infantil* (Madrid, Unión Editorial).

Bajo la dirección y coordinación del profesor Polaino-Lorente, los doctores Ávila de Encío, Cabanyes Ruffino, García Villamizar, Orjales Villar y Moreno Rosset, presentan una obra que viene a cubrir un importante hueco en la bibliografía científico-educativa en lengua castellana sobre la hiperactividad infantil. La estructura temática se ordena en 13 capítulos y un anexo, que tratan de ensamblar el pensamiento teórico y el material empírico disponible hasta el momento, consiguiendo así una mayor coherencia en sus contenidos.

Los autores de esta obra han aceptado el reto de abordar la compleja entidad del trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH), aportando los avances más consolidados en esta materia, especialmente en tres ámbitos: las bases neurobiológicas, el desarrollo de instrumentos y escalas de evaluación y los tratamientos farmacológicos y psicopedagógicos.

Un análisis crítico de la evolución conceptual del síndrome abre el primer capítulo, *"aproximación histórica al concepto de hiperactividad"*. En él se señalan diversas aproximaciones con-

ceptuales realizadas a lo largo de la historia. Desde la primera definición de hiperactividad, desarrollada por Hoffman en 1844, hasta los estudios más recientes, se pasa revista a los aspectos más controvertidos del trastorno.

En el segundo capítulo, *"trastorno de atención e hiperactividad infantil: planteamiento actual de un viejo problema"*, los autores desarrollan los actuales principios que asientan las bases para el estudio del síndrome. Se señala la urgencia de definir con mayor exactitud las características nosológicas que permiten establecer una línea-base en función de ciertos criterios comportamentales. Para ello, convienen la realización de estudios epidemiológicos y de seguimiento.

En respuesta a los retos planteados en el capítulo anterior, se realiza una *revisión crítica de la evolución de los criterios diagnósticos del DSM-II al DSM-IV*, acompañado de un caso clínico donde se pueden apreciar las diferencias que establecen los tres manuales. A continuación, en el capítulo siguiente se establece el *perfil psicopatológico* del niño hiperactivo a través de un análisis sintomatológico y clínico.

En el capítulo quinto se exponen los principales modelos (cognitivo-comportamental, psicofisiológico y neuropsicológico) desarrollados para el estudio de la hiperactividad infantil. Una correcta aproximación del trastorno parece exigir, como expondrán los autores en posteriores capítulos, un modelo integrador que asuma los particulares resultados disponibles y permita así una comprensión global del problema; perspectiva que tendrá que valorar las tres esferas —neurobiológica, comportamental y cognitiva— entrelazadas y englobadas en el ámbito de lo que denominan dimensión sociofamiliar o ecológica.

A las bases biológicas y a la evaluación neurofisiológica del trastorno por déficit de atención con hiperactividad se dedica el capítulo sexto, donde los autores tratan de ofrecer una explicación etiopatogénica de la hiperactividad infantil, asentando sus fundamentos neuroanatómicos y neuroquímicos. No obstante, dejan abierta la determinación cualitativa o cuantitativa de la heterogeneidad del TDAH, y facilitan los procedimientos neurofisiológicos más utilizados para su evaluación.

La complejidad manifiesta del síndrome, hace que los procedimientos e instrumentos de medida utilizados para su evaluación sean poco precisos. En el capítulo VII, los autores exponen los problemas, tanto conceptuales como metodológicos, con que se ha enfrentado la evaluación tradicional y comportamental. Además, recogen las técnicas más utilizadas: entrevista clínica, escalas de conducta y códigos de observación.

El siguiente capítulo introduce otro aspecto fundamental de la evaluación de la hiperactividad infantil: la *fiabili-*

dad entre los jueces. A través del análisis de una investigación empírica se establecen las fuentes de información más fiables para realizar un diagnóstico preciso, así como las variables más relevantes para la configuración del perfil del niño hiperactivo.

La asociación entre los trastornos de atención en la infancia y un amplio espectro de trastornos psicopatológicos, acentúan la necesidad de un diagnóstico diferencial, tema que estudian en el capítulo noveno. La implicación de varias áreas del saber científico en la comprensión de esta entidad nosológica, facilitará la importante tarea de elaborar diagnósticos precoces y exactos que valoren la historia personal y familiar, la valoración neuropsicológica y psicofisiológica y la propia respuesta terapéutica. Por último, queda reflejado el valor que tiene la creación de valiosos instrumentos y de un protocolo que tenga en cuenta diversos métodos de evaluación, así como distintas fuentes, situaciones e informantes.

Los autores afrontan, en el capítulo décimo, uno de los puntos más controvertidos del síndrome, por las implicaciones sociofamiliares y de educación sanitaria que conlleva: el *tratamiento psicofarmacológico del trastorno de atención e hiperactividad*. Aquí se exponen los psicofármacos más utilizados a lo largo de la historia, así como los aspectos neuroquímicos, bases psicofisiológicas y respuestas clínicas que los caracterizan.

En el siguiente capítulo dedicado a la *terapia cognitiva*, se determinan las tres corrientes que caracterizan las nuevas líneas de investigación, resaltando especialmente el papel de las automanifestaciones en el tratamiento de la hiperactividad infantil.

"La eficacia diferencial y diversidad de procedimientos terapéuticos: hacia un enfoque interdisciplinar e integrador" es el título de capítulo duodécimo. Dicha propuesta integradora tiene como función el planteamiento de un modelo global, capaz de integrar los resultados de investigaciones anteriores llevadas a cabo desde diversas perspectivas, áreas y fuentes de evaluación, que sirva para la realización de un adecuado diagnóstico que permita prevenir y, en su caso, aplicar rigurosos programas de intervención en respuesta a una sintomatología precisa. A partir de los resultados de un estudio empírico realizado en la Comunidad de Madrid por los autores de este manual, se destacan las dimensiones y variables que favorecen la elección del tratamiento más adecuado, así como las condiciones para su aplicación.

Pero ciertamente faltaría algo si este trabajo no respondiera a la pregunta que a lo largo del libro le va surgiendo, inevitablemente, al lector: ¿es posible prevenir la hiperactividad infantil?. La revisión de estudios realizados con niños hiperactivos en las edades comprendidas entre los 0 y los 6 años, ponen especial énfasis en las primeras manifestaciones, en las técnicas e instrumentos de evaluación y en la eficacia de los distintos tratamientos. Fruto de ello, los autores exponen los factores fundamentales de la prevención desde una perspectiva evolutiva —prevención primaria, secundaria y terciaria—, proporcionando, así, *un enfoque preventivo* del síndrome.

El equipo investigador facilita en el *anexo* los criterios clínicos del Manual Diagnóstico y Estadístico de la Asocia-

ción Americana de Psiquiatría, así como un gran número de instrumentos de evaluación disponibles actualmente, incluyendo el perfil técnico, calidad psicométrica, aplicación y limitaciones de cada uno de ellos.

Cierra, por último, las 311 páginas de este manual una amplia bibliografía de 662 referencias, ciertamente la más completa de cuantas se han presentado sobre trabajos de hiperactividad infantil en nuestro país.

Es importante señalar la labor del director de esta obra, ya que la coordinación del equipo investigador y su implicación en cada uno de los capítulos, conceden gran unidad a la obra, a pesar de tratar temas bien diferenciados para el estudio completo del TDAH.

Otro de los grandes atractivos que aporta el manual es la riqueza de los interrogantes y reflexiones. Realizada con espíritu crítico, constituye un estímulo inestimable para la realización de nuevas investigaciones.

Para finalizar, teniendo en cuenta la precisión y coherencia con que se conjugan los planteamientos teóricos y las propuestas prácticas —actualizado en sus referencias y muy cercano a la práctica— considero que esta obra es interesante y sugerente tanto desde una perspectiva teórica como práctica y puede ser de especial utilidad a psiquiatras, psicólogos, pedagogos y profesores.

Mónica Fontana Abad

UHL, S. (1997) *Los medios de educación moral y su eficacia* (Barcelona, Herder). 456 pp.

El profesor Uhl con su obra *Los medios de educación moral y su eficacia* —gracias a la traducción que el profesor Quintana Cabanas ha realizado al castellano— nos introduce en una nueva órbita al tratar el tema de la educación moral. Esta es actualmente una cuestión candente a la par que clásica.

La novedad que aporta es poner el acento en los medios de la educación moral, sin perder de vista los fines a alcanzar según las diversas expresiones o enfoques que de la educación moral encontramos: la personalidad moralmente buena, en definitiva.

Sigue un mismo esquema en todos los apartados con exquisito rigor y pulcritud, que consta de cinco puntos básicos:

1) importancia de aquel punto que se destaca como fin para la educación moral en ese enfoque teórico que es objeto de estudio en cada capítulo, y a la consecución del cual se orientan todos los medios que se van a aplicar;

2) los medios que se pueden aplicar en cada caso;

3) las dudas, conjeturas o sospechas que se plantean sobre la eficacia de esos medios;

4) los resultados de la investigación científica empírica acerca de la eficacia de los medios citados;

5) las perspectivas de éxito de los medios de cada uno de los enfoques de la educación moral analizados.

Se abre el libro con una aguda introducción sobre la pedagogía moral y su importancia para la praxis educativa, y un sucinto examen de las distintas recomendaciones que hace la

pedagogía moral según el esquema fin-medios.

Del mismo modo, concluye esta densa y aquilatada obra con unas conclusiones que se estructuran en torno a tres puntos: 1) las perspectivas de éxito de los medios recomendados para la educación moral; 2) presupuestos básicos para el éxito educativo; y 3) los límites de la educación y la importancia de las instituciones.

Es especialmente destacable la bibliografía final (80 páginas, nada menos) que supone un esfuerzo recopilador valioso de las principales obras en el área de la educación moral en el ámbito occidental. Bibliografía inglesa y alemana en su casi total mayoría salvo alguna rara excepción.

Las teorías de la educación moral que son analizadas en el libro como enfoques señeros de la educación hoy, y probablemente en los últimos 25 años en el panorama internacional son aquellas que persiguen:

1. la formación de ideas y de conocimientos morales;

2. el desarrollo del esclarecimiento en valores y de la capacidad de juicio moral;

3. el desarrollo de la capacidad de empatía;

4. el ofrecimiento de modelos de buen comportamiento para el aprendizaje por observación y por imitación;

5. el fomento de hábitos de comportamiento moralmente bueno;

6. la conducción del comportamiento mediante el control y las sanciones; y

7. el desarrollo de las bases emocionales para el buen comportamiento moral.

Lógicamente algunas de estas teorías están estrechamente relacionadas entre sí como es el caso de:

— la formación de ideas y conocimientos morales, con el desarrollo del juicio moral,

— el desarrollo de la capacidad de empatía, con el desarrollo de las bases emocionales para el buen comportamiento moral,

— el ofrecimiento de modelos de buen comportamiento para el aprendizaje por observación y por imitación, con la conducción del comportamiento mediante el control y las sanciones,

— el fomento de hábitos de comportamiento moralmente bueno podría verse en relación con casi todos los demás.

El enfoque del libro es claramente pedagógico aunque el planteamiento y la fundamentación teórica son amplios, abarcando todas aquellas aportaciones que desde la psicología, la sociología, la filosofía, la ética, etc. puedan ser de interés para una comprensión y crítica más profunda del objeto de estudio. Así se ofrece una especie de cosmovisión de la cuestión, amplia y realmente interesante, interdisciplinar, con las dificultades y riesgos que esto puede suponer en algún momento, combinando a la vez lo clásico con lo moderno y contemporáneo.

Respecto al primer enfoque de la educación moral que el autor se propone estudiar, está bastante bien sintetizado en sus palabras de la página 39:

«Los medios educativos mencionados (adoctrinamiento, enseñanza, conversación instructiva y lectura)

tienen dos características comunes. La primera es que en ellos la palabra hablada o escrita constituye lo principal: 'el medio propio, y hasta casi podríamos decir el medio regio,... es la palabra' (P. Oswald 1973: 69). La segunda característica es que todos ellos se dirigen sobre todo al pensamiento y a la razón del educando. En muchos casos, naturalmente, inciden también en la vivencia afectiva, y este efecto puede ayudar notablemente al logro del fin pretendido. De todos modos, donde más bien deben influir es en los elementos racionales de la personalidad. Por eso se los llama también 'medios educativos que acentúan la racionalidad' (cf. Maier 1986: 112-21)».

Un asunto quizá para tratar con más detalle sería la afirmación que en la página 41 se realiza acerca de los autores que han adoptado este enfoque racionalista a lo largo de la historia, donde aúna «Platón, Aristóteles y otros filósofos antiguos». Acaso convendría matizar algo más, ya que Aristóteles, por ejemplo, no es un racionalista puro, como queda claro al estudiar su teoría de la virtud.

A lo largo de las páginas de este primer capítulo se utiliza el concepto de adoctrinamiento con bastante profusión. Sería interesante hacer notar en algún momento que este concepto, en castellano, posee actualmente una marcada connotación negativa que aquí no queda del todo clara; caso diverso son otras expresiones inglesas que presenta como correspondientes: *reasoning*, e *induction*.

En el segundo capítulo se evalúan críticamente, y de forma conjunta, el desarrollo del esclarecimiento de los valores y de la capacidad de juicio moral. Podrían haber sido analizados en

capítulos separados —de alguna manera el autor lo hace al presentar dos subapartados— pero de este modo, viene a subrayar cómo ambos enfoques fallan en dos puntos comunes: la absoluta confianza en los programas de tipo racional, y la ingenua creencia en la eficacia de una educación neutra en sus contenidos.

El tercero de los capítulos presenta también como horizonte de acción el desarrollo pero en esta ocasión de la capacidad de empatía. Obsérvese que la palabra desarrollo aparece en el enunciado de tres de las 7 teorías objeto de estudio; en las demás se habla de: formación, ofrecimiento, fomento y conducción. Las palabras finales de este capítulo son más que elocuentes (pág. 184):

«Naturalmente una teoría global de los medios para el desarrollo de la capacidad de empatía vendría a suponer que en Psicología existe una teoría general del desarrollo de la capacidad empática. Y mientras ésta no exista, las propuestas metodológicas de los pedagogos arrastrarán siempre una cierta carga de inseguridad».

El autor pasa a examinar en el cuarto apartado el ofrecimiento de modelos de buen comportamiento para el aprendizaje por observación y por imitación. Es ahí donde (cfr. pág. 218) ofrece un sugerente intento de representación esquemática de los procesos psíquicos que tienen lugar en este tipo de aprendizaje y de los medios con que se puede influir en ellos. Acaso cuando habla de aprendizaje en ese esquema convendría señalar en paralelo: acción, formación, y no dejar la actuación como mero punto final de la secuencia, ya que el concepto de aprendizaje, en sentido profundo, las implica.

Es una nota común tanto de los capítulos vistos, como de todos los siguientes el ofrecimiento detallado de numerosos ejemplos concretos de aplicación de programas diseñados para situaciones diversas de aprendizaje, desde la situación escolar ordinaria, hasta la reeducación en sus variadas vertientes, o la reinserción de jóvenes delincuentes.

También es una nota común a la crítica de todos los enfoques la recomendación de programas combinatorios como los más adecuados para el éxito educativo.

Me parece especialmente acertada la apreciación que se hace casi al final del capítulo 7 dedicado al desarrollo de las bases emocionales para el buen comportamiento moral:

«El racionalismo ha influido negativamente en la teoría de la educación y, más particularmente, en la teoría de la educación moral por el hecho de que los psicólogos especialistas de Psicología Evolutiva, y aun más los pedagogos, sólo han atendido al desarrollo de los elementos racionales de la personalidad y a los medios de apoyar este proceso. La consecuencia fue que ramas enteras de la antigua Pedagogía Moral han caído en el olvido para los pedagogos y, además, la investigación empírica no las ha tenido en cuenta. Esto ha producido lagunas en muchos ámbitos. Una de ellas es la falta de conocimientos sobre la educación del sentimiento y los medios que pueden asegurar un buen resultado en este importante campo educacional» (p. 337).

Resulta sugerente el análisis que hace —en las conclusiones, que ocupan nada menos que 30 páginas— de los presupuestos básicos para el éxito educativo, del que resultan cuatro ras-

gos principales de la personalidad y de la actuación del educador que sabe formar moralmente: 1) unidad de amabilidad y firmeza; 2) defender el punto de vista que consideramos; 3) procurar dar buen ejemplo; 4) imponer tareas animando a realizarlas.

En la educación escolar conviene además tener en cuenta otros factores que afectan a la escuela entera: a) el *ethos* de la escuela; b) el estilo de dirección propio de la escuela; y c) la colaboración entre padres y maestros.

Casi al final de la obra, al tratar de los límites de la educación y de la im-

portancia de las instituciones, surge un tema de relieve, emergente actualmente: la familia, y junto a ella, la escuela y otras instituciones sociales que colaboran en conjunto para conseguir una sociedad educadora.

Con sus casi 500 páginas de extensión, y no ciertamente por ello, sino por el contenido que nos ofrece, este libro del profesor Uhl se presenta como una obra señera, de referencia para todos aquellos interesados en la educación moral, es decir, en la educación.

Concepción Naval

REDONDO, E. y LASPALAS, Javier (1997) *Historia de la Educación I. Edad Antigua* (Madrid, Dykinson). 736 pp.

Es poco frecuente, pero a veces sucede que el autor de un libro se toma la molestia de empezar declarando la intención y finalidad que persigue con su obra. No es que tenga que ser siempre y necesariamente así; pero cuando así se hace, como en este caso, es de agradecer por el lector. Más insólito aún es que los autores, si son académicos sobre todo, escriban pensando y teniendo presente al tipo de lector al que se dirigen. Esta posición, más que deudora de agradecimiento, es acreedora de una merecida felicitación. Generalmente, los profesores universitarios escriben uniformemente, según el estilo personal que hayan desarrollado, pero siempre en la misma clave y con la misma complejidad lógica y sintáctica; bien se trate de una monografía o artículo de investigación, de una comunicación a un congreso, de un manual, de una reseña, o incluso de una conferencia, pues aunque ésta sea un discurso oral, suele escribirse primero y luego leerse: en todos estos casos, el patrón del discurso es idéntico. En suma: no se respetan los

diversos géneros literarios o, lo que es igual, apenas se tiene en cuenta a los destinatarios de la obra que no sean los mismos colegas del área científica.

No es así en este caso. Se percibe pronto en la lectura de esta obra que tanto E. Redondo como J. Laspalas, uno y otro, han pensado constantemente en sus lectores. El estilo literario es claro, sobrio y directo: clásico, podría decirse, e idóneo para un manual. Dicho de otra manera, y también clara, sobria y directamente: el texto se entiende sin dificultad. Las ideas son asequibles con el solo esfuerzo de la atención en la lectura. Obviamente, esta virtualidad no es fruto exclusivo del estilo literario; también cuenta, y mucho, el cuidado orden en la estructura y en la exposición de las ideas, junto con el rigor conceptual, lo que es signo inequívoco de que los autores saben nítidamente lo que quieren y lo que no quieren decir. Sólo con orden y rigor lógicos en el pensamiento son posibles la claridad y la sobriedad en la exposición.

En principio, puede sorprender que se hable de sobriedad cuando se trata de un manual de 736 páginas; pero debe notarse también que se trata de una obra de erudición. Otra cualidad laudable de esta obra es la valiosa ayuda que presta *in actu exercitu* para la recuperación del noble y necesitado sentido del término «erudito». El erudito a la violeta que satirizó José Cadalso es un tipo cultural intemporal: en toda época y situación hay quienes tienen un saber vasto y ancho, pero frívolo y hueco. Por el contrario, la genuina erudición es profunda e incisiva, presentando los datos y hechos en el momento oportuno para la comprensión unitaria de la realidad: no dispersa al intelecto, sino que lo conduce a la consideración de lo nuclear.

Debido a este lúcido sentido de la erudición, se alcanza el hondo significado y la ambiciosa finalidad de la obra, tal como es declarada por los autores. Según ellos, se trata de «un manual de Historia de la Educación, no del todo convencional, que pretende ser, a la vez y sobre todo, una “guía” para el estudio e investigación de la historia de la educación»; «está en un nivel intermedio, a medio camino entre el del “manual” en sentido estricto y el de la “monografía” consagrada a una época o un autor» (p. 15). En nuestros días, y por efecto de variadas circunstancias que no son del caso, un manual se concibe usualmente como un libro ligero, apto para ser memorizado por los alumnos cara al examen final; es como un trasunto de las exposiciones de clase, con la ventaja añadida de aliviar la febril toma de apuntes que padecen los estudiantes a lo largo del curso. Al menos, así suele contemplarse en la cultura universitaria hispánica.

Sin embargo, hay otro sentido clá-

sico y consagrado aunque en desuso actualmente, por el cual el manual es el libro básico de estudio de una disciplina: de estudio real, y no de memorización verbal, lo que suele ser el pseudosinónimo corriente entre el alumnado. Un manual universitario puede ser también —y convendría realmente que siempre fuera— un libro donde el estudiante empieza a realizar el tesonero esfuerzo de la comprensión inicial de una ciencia. Dicho esfuerzo es posiblemente el mejor efecto formativo que brinda cada materia del currículo; y acompaña siempre al aprendiz, no sólo en su memoria, sino sobre todo en su inteligencia y también en su voluntad. Por eso, en este orden, un buen manual no sólo es material de trabajo para un curso académico, sino obra de referencia y consulta permanente para el profesional —sobre todo, para el profesional docente—, siempre que necesite refrescar y precisar nociones de la disciplina.

Esta Historia de la Educación (Edad Antigua) es así un libro didáctico, en el noble y durable sentido del término: es realmente una guía para el estudio. Así se pone de manifiesto en el concreto detalle material de los numerosos cuadros sinópticos, cuidadosamente elaborados, y que verdaderamente cumplen su función. Por otra parte, el mismo prólogo (pp. 15-36) es un pequeño tratado —breve pero enjundioso— de metodología didáctica, tanto de la historia de la educación —con minúscula, en referencia a la realidad histórica— como de la Historia de la Educación —con mayúscula, en referencia a la ciencia histórica o saber que estudia dicha realidad— (cfr. p. 40).

Además, los autores han pretendido que su libro sea también guía para la investigación; lo cual también resulta hoy otro factor o elemento sorpren-

dente. En la cultura universitaria actual es un lugar común la separación establecida entre las actividades de estudio y de investigación, que se debe principalmente a una concepción formal de la metodología intelectual. El estudio y la investigación pueden disociarse en la medida en que se atiende preferente, e incluso exclusivamente, a la formalidad de los procedimientos. Pero si se considera la materialidad de la actividad intelectual, tanto el estudiante como el investigador están obrando esencialmente del mismo modo: ambos están conociendo, esto es, esforzándose por descubrir intelectualmente la verdad. Por lo tanto, es posible que un libro pueda incidir eficientemente en ambos ámbitos; pero lo conseguirá, eso sí, en la medida que pueda cubrir satisfactoria y simultáneamente sus respectivas necesidades. Tal medida se colma en este libro, por la misma razón señalada antes: por su indiscutible y singular erudición.

La erudición es la responsabilidad científica distintiva —aunque no exclusiva— de la investigación histórica. Se manifiesta discretamente en las notas a pie de página; y en el presente libro, dichas notas son casi siempre referencia directa a las fuentes genuinas del saber histórico. Por eso resulta ser una valiosa herramienta para la investigación, al menos en sus elementales, pero decisivos comienzos. Gracias al trabajo de sus autores, realmente puede decirse que su erudición tiene el sentido de dejar hablar a los clásicos. Esta cumplida intención es, además de un poderoso recurso para la investigación, un fecundo venero para la formación humanística del lector atento. No se practica una «simple erudición», desdenada expresamente por los autores; no se trata del «acopio, selección, clasificación y preparación del material»;

pues «esto no es todavía saber; conocer un hecho histórico no consiste simplemente en atribuirle ser una u otra cosa, según el testimonio de la fuentes, sino construirlo en cierta manera dentro de un conjunto de relaciones» (p. 77). Tal objetivo queda también sobradamente cumplido.

Teniendo en cuenta esa difícil y lograda ambivalencia, como es el ser un manual para el estudio primerizo y al tiempo un repertorio de ideas para la investigación madura, pueden entenderse y justificarse aspectos singulares de este libro. Por ejemplo, la extensión inusual de los textos citados de las fuentes, que además son destacadas con un sangrado mayor y con un tipo de imprenta menor. Así debe ser si verdaderamente se trata de dejar hablar a los clásicos: entonces no se puede citar solamente el enunciado de las ideas, sino que debe mostrarse también el discurso que las justifica, aunque sea abreviada y dosificadamente. A este respecto resulta revelador el mismo contenido de las citas: en su abrumadora mayoría son referencia directa a las fuentes textuales, y en reducido número remiten a selectas monografías, oportunamente traídas a colación.

En suma: a lo largo de la lectura del libro se comprueba que se cumple lo que se ha prometido en el prólogo y en el capítulo preliminar (pp. 15-80). Pueden discutirse las tesis sentadas en estas páginas, pero no así la ejecución y la integridad del conjunto de la obra. Así por ejemplo, cabrían algunas matizaciones críticas de diverso rango, tales como las siguientes:

a) Se procede en todo momento con un mismo e invariable esquema analítico-expositivo, y que, por supuesto se explicita con toda claridad (pp. 16 y 71). En cada capítulo se conside-

ran sucesivamente estos apartados: 0) contexto histórico; 1) concepto de educación; 2) sujeto de la educación (educando); 3) agentes y factores de la educación; 4) fin, objetivos e ideales; 5) contenido (principalmente, el currículo); 6) método y técnicas procedimentales; 7) medios y recursos instrumentales; y 8) sistema organizativo o institucional. Tal esquema, sin duda, es una eficaz contribución al orden lógico y a la claridad expositiva; pero es cuestionable en dos aspectos. En primer lugar, cabe pensar que el apriorismo del esquema sacrifique la dinámica propia del acontecer de los hechos en cada época y en cada autor; se constriñe así la espontaneidad de una de las virtulidades formativas de la historia: la narración de los acontecimientos. Además, tal esquema —cabría decir que cualquier posible esquema que se aplicara— no se puede adecuar igual y unívocamente a cada caso: en el estudio de Quintiliano, por ejemplo, el esquema peca por exceso categorial o taxonómico, y en Clemente de Alejandría y San Agustín, peca por defecto.

b) Respecto a la denominación de la obra, y de la misma materia o disciplina a la que aspira servir, la Historia de la Educación, los mismos autores se declaran «conscientes de su inadecuación. Pero en el bien entendido de que el contenido que con ella se quiere significar no lo constituyen solamente —ni siquiera principalmente— el pensamiento histórico-pedagógico y la Ciencia de la Educación en su breve biografía» (pp. 38-39). Sin embargo, citándose a un estricto criterio cuantitativo, resulta que el 70 % de las páginas de este libro se dedican precisamente a esos aspectos. Desde esta consideración, más que de «Historia de la Educación», cabría hablar de «Pensamiento Pedagógico contextualizado históricamente».

c) Dentro del planteamiento metodológico y epistemológico, pueden cuestionarse algunos aspectos: por ejemplo, una excesiva amplitud o generalidad del mismo planteamiento; dicho de otra manera, y desde la doctrina lógica clásica, no queda claro cuál es el objeto formal que de la Historia de la Educación, o sea, cuál es la estricta perspectiva formal de la disciplina. Las etapas consignadas del proceso de investigación histórico-pedagógico, junto a la situación del objeto de la historia, son apartados insuficientes a estos efectos. Se echan de menos precisiones y criterios sobre el mismo procedimiento metódico; sobre las acciones concretas o sobre el protocolo flexible del proceso investigador en Historia de la Educación.

d) Además, la resolución final de los intrincados problemas de índole epistemológica es más ética que propiamente lógica o gnoseológica; así por ejemplo, la garantía definitiva y última de la objetividad histórica se residencia en la calidad y talla moral del historiador: en que «además de un peritus, sea un vir bonus» (p. 68). Esta afirmación puede ser consecuencia del mismo enfoque del problema, pues «la cuestión de la objetividad se plantea —necesaria e inseparablemente— por referencia: a) al objeto de la Historia (los hechos pretéritos); y b) al sujeto cognoscente (el historiador)» (p. 65). En esta visión, no se toma en cuenta el contexto histórico, cultural y social de la propia investigación científica. No se trata, por ejemplo, de incorporar plena y acriticamente las reflexiones epistemológicas de T. S. Kuhn; pero sí de reconocer que en la selección y valoración de los hechos históricos, el receptor o destinatario de la investigación se inscribe en un marco filosófico y cultural que es, cuando menos, la in-

eludible referencia de toda publicación científica.

No obstante, estas objeciones, y otras similares que pudieran hacerse, tienen un valor relativo; no resultan disrímicas para enjuiciar el libro en su totalidad, básicamente por dos órdenes de razones. En primer lugar, son objeciones «externas», sustentadas en posiciones distintas a las mantenidas por los autores; y la auténtica y fecunda crítica debe ser «interna»; esto es, debe denunciar la incongruencia antes que el desacuerdo con otras posturas. Por otra parte, y en segundo lugar, el terreno epistemológico es pantanoso de suyo por su carácter reflexivo. Toda actividad intelectual refleja supone que el soporte sobre el que reflexiona sea firme y sustantivo; si dicho soporte es cuestionado y discutido —como lo es la misma noción de ciencia (cfr. pp. 47-50)—, la reflexión resulta inconsistente. Es el penoso e ineluctable efecto de la práctica de una crítica indiscriminada: que sus argumentos acaban siendo tan inestables y discutibles como las tesis que critica.

El mérito comentado de la franqueza de los autores en las páginas introductorias viene a ser su eficaz escudo ante estas críticas. De modo propagandístico —pero desacostumbradamente veraz— podría enunciarse así: «tome usted el libro del anaquel de la librería; ojee las primeras páginas, y luego decida, según su interés, si lo compra o no: no se equivocaré, pues encontrará lo que se promete».

Según se anuncia en la contraportada, este libro es el primer volumen de una serie de tres que abarcará la historia de la educación, desde las antiguas culturas orientales hasta nuestros días. El segundo volumen, que se anuncia para el año 1999, versará so-

bre la Edad Media y la Edad Moderna, siglos VII al XVII. El tercer volumen —prudentemente, no se consigna fecha de publicación— se ocupará de la Edad Contemporánea, siglos XVIII al XX, prologando al venidero siglo XXI. Ante este proyecto encomiable, no como crítica encubierta, sino como abierta sugerencia pueden realizarse dos últimos apuntes: a) dada la sincera intencionalidad didáctica, podría convenir el añadido de una bibliografía selecta y brevemente comentada de monografías de investigación, sin limitarse a la mera enumeración de las fuentes, tal como se hace en este primer volumen; y b) sin ceder en la fidelidad a las fuentes, pueden hacerse referencias y proyecciones de las ideas y prácticas del pasado en la realidad actual; esto porque merecería la pena esmerarse en el cuidado de una de las fecundas posibilidades que, según los mismos autores, tiene la Historia de la Educación: «iluminar y explicar la realidad educativa actual y suscitar “prospectivamente” las virtualidades que en ella se encierran: para saber a dónde se va, importa mucho saber de dónde se viene» (p. 80).

Esta afirmación no es meramente retórica, sino enteramente real, y explica la dedicación de los autores al trabajo investigador, cuyos resultados se ofrecen en este libro: es la firme convicción de que el pasado es la mejor clave para entender el presente y afrontar el futuro; es en definitiva, la esencia de la genuina vocación histórica que comparten E. Redondo y J. Laspalas y sustenta lo mejor de esta Historia de la Educación (*l. Edad Antigua*).

Francisco Altarejos

GUTIÉRREZ ZULOAGA, I. (1997) *Introducción a la Historia de la Logopedia*. (Madrid, Narcea) 215 pp.

El profesorado ante el reto de los nuevos planes de estudio nos encontramos desbordados a la hora de tener que impartir las recientes asignaturas. Por ello, es de agradecer que algunos profesores se dediquen a facilitarnos esta tarea con la publicación de trabajos como el que a continuación presentamos. La obra *Introducción a la Historia de la Logopedia*, escrita por la profesora Isabel Gutiérrez Zuloaga, Catedrática de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado, de la Universidad Complutense de Madrid, constituye una aportación novedosa y necesaria porque viene a cubrir una de las lagunas históricas existentes en el campo de las deficiencias y, concretamente, en el de la Logopedia.

El manual presenta un proceso evolutivo que se estructura en cinco bloques temáticos diferentes, conformando un total de trece capítulos. A modo de preámbulo, en un primer apartado, se hace referencia a la conceptualización histórica de la Logopedia, se argumenta la periodización y su evolución metodológica a través de su trayectoria cronológica.

Pero ¿cuáles fueron los primeros antecedentes en relación con los sujetos que presentaban deficiencias? La autora en su primer núcleo temático hace referencia a dos etapas de la historia remotas, como son: la Edad Antigua y Edad Media. Seguidamente, se analiza la Edad Moderna, período que abarca los siglos XVI, XVII y XVIII y a los cuales destina tres capítulos. El humanismo ante los sujetos con deficiencia verbal (Cap. 3) en donde se recogen las principales aportaciones del Renacimiento europeo. Las deficiencias del

lenguaje durante el s. XVII (Cap. 4) en el que se aportan los principales trabajos sobre el tema. Destacan en este apartado las publicaciones de los españoles: Juan Pablo Bonet, Ramírez de Carrión, Juan Bautista Morales y Pedro de Castro, entre otros. En el capítulo 5 se hace mención a las escuelas o tendencias imperantes en el período de la Ilustración (s. XVIII), como son: la escuela angloamericana. La escuela holandesa-alemana, la escuela francesa y la escuela hispano-francesa.

El tercer bloque temático aborda el movimiento desarrollado durante el siglo decimonónico (s. XIX). Período de institucionalización del estudio de las deficiencias y, específicamente, en tomo a los problemas del lenguaje: disfonía, tartamudez, afasia, dislexia, sordomudez... Se exponen en dos capítulos los estudios procedentes del extranjero (Cap. 6) y las publicaciones españolas sobre dicha problemática (Cap. 7).

Sin embargo, es en los últimos bloques donde la aportación de la autora es más interesante y consistente. La evolución que sufre la ciencia logopédica en el siglo actual es considerable. Los avances que se producen a lo largo de esta centuria pueden ser considerados como consolidación de estos estudios. La propuesta de la profesora por abordar el siglo actual se materializa en distinguir tres períodos en los que analiza la problemática del lenguaje a nivel mundial sin olvidar el enfoque español. Dicha evolución se distribuye de la siguiente forma: en la primera mitad del siglo XX (Caps. 8 y 9), las investigaciones y tratamientos producidos en los treinta años siguientes (Caps. 10 y 11) y el desarrollo del estu-

dio y de la intervención logopédica a partir de 1980 (Caps. 12 y 13).

Destacamos el rastreo bibliográfico que realiza la autora, referido a los trabajos históricos y de intervención logopédica que se han producido en los casi últimos veinte años. Asimismo, la consolidación de estos estudios en el ámbito universitario fuera del ámbito formal. Así como la creación de Congresos, Simposios y publicaciones periódicas relativas a dicha temática, tanto en el contexto español como fuera de nuestras fronteras. Para el investigador es de gran utilidad la rica y seleccionada bibliografía que aporta la autora al final de cada uno de los capí-

tulos y el amplio índice de nombres que aparece en las últimas páginas del libro.

Para finalizar, recomendamos la consulta de esta obra al considerarla de gran utilidad para cualquier docente o especialista—actual o futuro—preocupado por la evolución histórica que han sufrido las deficiencias logopédicas y, por otra parte, tan necesaria en el contexto educativo actual, donde las nuevas diplomaturas y estudios demandan una formación del profesorado más especializada.

Teresa Rabazas Romero

BARRIO MAESTRE, J. M. (1998) Elementos de Antropología Pedagógica (Madrid, Rialp), 271 pp.

El autor, Profesor Titular de la Universidad Complutense, ha querido proporcionar un libro que, dentro de su carácter académico, pueda acercar a los estudiantes los temas principales por los que se interesa la Antropología filosófica de la Educación. Estos Elementos presentan las líneas maestras de los asuntos que tradicionalmente aborda la Antropología Pedagógica de raíz germana: el hombre como ser educable y educando, como ser de cultura, la articulación entre libertad y educación, los valores, el concepto de formación y madurez, etc.

Un primer aspecto positivo del libro es que ofrece de una manera panorámica una temática que, en los discursos antropológico-educativos del entorno español, no pocas veces aparece suplantada por la omnipresente Etnografía escolar. Pienso que no debemos caer en particularismos y entender que la Antropología de la Educación no puede cerrarse en el es-

tudio empírico-positivo. Atendido éste, sin duda —en especial lo relativo a los procesos de aculturación— es importante complementarlo con la faceta más explícitamente filosófica, que nos parece de mayor interés formativo para los estudiantes de Pedagogía, sobre todo en la actual situación, en la que está en juego el concepto mismo y la identidad de los estudios superiores de Pedagogía. Acuciados como estamos de tanto especialismo torpe, de tanto preciosismo por la minucia intrascendente —eso sí, «adornada» muchas veces con filosofía barata, hecha de tópicos— se agradece un planteamiento un poco más «duro», que vaya a los temas serios con profundidad y eficacia. (Lástima que para la envergadura de los temas que han de ser tratados aquí haya sólo cuatro créditos).

El último capítulo, consagrado al «crecimiento humano», podría haberse tratado con mayor extensión —o, quizá, haberse desglosado en varios—

pues el tratamiento de los distintos niveles del desarrollo humano que pueden ser potenciados educativamente queda, a nuestro entender, algo cojo, si bien, ciertamente, una mayor abundancia en él obligaría a una extensión mucho mayor, que no parece congruente dada la sobrecarga actual de los estudiantes.

El capítulo dedicado a la relación entre educación y libertad expone, con bastante profundidad, el asunto probablemente más denso de la discusión antropológico-educativa. Pese a su complejidad, el autor hace un esfuerzo por ofrecer las categorías necesarias para hacer inteligibles los términos del problema, sin obviar ninguna de sus dificultades esenciales. Particular inte-

rés reviste también, para quienes van a dedicarse a ejercer tareas educativas, la oportunidad de enfrentarse con un planteamiento fundamental de la dignidad de la persona humana. Toda verdadera educación es un servicio a la persona, pero en las profesiones educativas esta realidad se impone con mayor evidencia aún.

Pese a algunas insistencias redundantes, el resultado es un discurso fluido. La metodología es principalmente filosófica y expositiva, aunque se limita a los rasgos más generales de los asuntos antropológicos, y siempre en la medida en que tienen una traducción directa para la comprensión del hombre como ser necesitado de educación.

Jaime Marín

UNA VISITA A LA HEMEROTECA

MASSCHELEIN, J. (1998) How to imagine Something Exterior to the System: Critical Education as Problematization. *Educational Theory*, 48:4, 521-530

En este artículo se analiza la dimensión crítica de la educación y de la construcción del saber en educación, entendida como práctica comprometida con la idea de una vida auténticamente humana y, por tanto, no subyugada al sistema social y sus imperativos y desarrollos.

Según el autor, la pedagogía crítica

adquiere la responsabilidad de que una vida auténticamente humana no es sólo réplica de la lógica interna del orden social y de sus desarrollos con vistas a un comportamiento funcionalmente óptimo, sino que es capaz de distanciarse de esta lógica situándose fuera del sistema social, para así volverlo problemático.

BEGUIN, A. (1998) Construire la mémoire en oubliant le passé: de l'usage paradoxal des temps dans les manuels de l'Histoire, *Pratiques*, n.º 100, diciembre, pp. 23-42

Se trata en este artículo de analizar los problemas de comprensión que pueden surgir de la lectura de los manuales de historia. Para ello la autora, Annette Béguin, parte de la consideración de los términos de la reflexión científica sobre el tiempo y de los aspectos psicogenéticos de la construcción de este concepto.

Especialmente interesada en el estudio del grado de complejidad de la apuesta en escrito del tiempo, la autora analiza el papel de los tiempos verbales en la construcción del tiempo en los niños de 8 a 10 años.

Fernando Bárcena Orbe

3. LIBROS RECIBIDOS

- CONNEL, R. W. (1997) *Escuelas y Justicia Social* (Madrid, Morata).
- FLÓREZ, J.; TRONCOSO, M. V. Y DIERSSEN, M. (Dir.) (1997) *Síndrome de Down: biología desarrollo y educación* (Barcelona, Masson).
- GARCÍA HOZ, V. (Dir.) (1997) *Glosario de educación personalizada* (Madrid, Rialp).
- GONZÁLEZ PORTAL, M. D. (1997) *Dificultades en el aprendizaje de la lectura* (Madrid, Morata).
- MARDONES, J. M. (1997) *Desafíos para recrear la escuela* (Madrid, PPC).
- MONTERO ALCAIDE, A. (1997) *Educación Secundaria* (Centro de Profesores de Alcalá de Guadaira).
- NACACHE, J. (1997) *El cine de Hollywood* (Madrid, Acento).
- NIEDA, J. y MACEBO, B. (1997) *Un currículo científico para estudiantes de 11 a 14 años* (Madrid, OEI/Santiago de Chile, UNESCO).
- NIETO, R. (1997) *El Teatro. Historia y vida* (Madrid, Acento).
- OBIOLS, G. A. (1997) *La escuela necesaria* (Buenos Aires, Kapelusz).
- PAVLOV, I. P. (1997) *Los reflejos condicionados* (Madrid, Morata).
- PEDRO-VIEJO GARCÍA, M. J. (1997) *El libro de las palabras* (1.^{er} y 2.^o curso de primaria).
- PÉREZ ALONSO-GETA, P. M. (1997) *El niño de 0 a 6 años. Pautas de educación* (Madrid, Acento).
- PÉREZ LAGACHA, A. (1997) *El antiguo Egipto* (Madrid, Acento).
- POLAINO, A.; DOMÉNECH, E. y CUXART, F. (1997) *El impacto del niño autista en la familia* (Madrid, Rialp).
- ROMERO PEDRA, E. (Ed.) (1997) *Valores para vivir* (Madrid, CCS).
- SQUIRES, D. y McDOUGALL, A. (1997) *Cómo elegir y utilizar el software educativo* (Madrid, Morata).



COLABORAN EN ESTE NÚMERO

FRANCISCO ALTAREJOS MASOTA

Doctor en Filosofía. Ha sido Catedrático de Filosofía de Bachillerato y Catedrático de Filosofía de la Educación por la Universidad Complutense. Profesor Ordinario en la Facultad de Filosofía y Letras y Vicedecano (1984-1992) de dicha Facultad de la Universidad de Navarra. Autor del libro *Educación y Felicidad* (Pamplona, Eunsa, 1986 2ª ed.) y de diversos artículos de investigación y capítulos en obras colectivas, siempre en el ámbito de su especialidad, la Filosofía de la Educación.

JESÚS BELTRÁN LLERA

Catedrático de Psicología de la Educación y Director del departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Ha sido Presidente de los dos primeros Congresos Internacionales de Psicología y Educación y preside actualmente la Asociación de Psicología, Educación y Psicopedagogía. Es autor de más de 30 libros, entre los cuales se encuentran, *Psicología de la Educación*, *Psicología de la Instrucción*, *Para comprender la psicología*, *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*, *Intervención psicopedagógica*, y de más de 100 artículos publicados en las revistas científicas de la especialidad.

ANTONIO BERNAL GUERRERO

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (Sección de Ciencias de la Educación) por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, con Premio Extraordinario. En la actualidad es Catedrático de Escuela Universitaria de Teoría de la Educación en la Universidad de Sevilla. Autor y coautor de diversos libros y de más de medio centenar de artículos en revistas científicas y profesionales de la educación. Ha participado también en numerosos congresos y reuniones científicas sobre cuestiones pedagógicas. Es Director del Grupo de Investigación Pedagógica de la Persona, en la Universidad de Sevilla. Entre sus estudios e investigaciones, son destacados los centrados en la fundamentación y alcance de una Pedagogía de la persona.

JOSÉ DEL CANTO PALLARES

Nació en Benavente (Zamora) en el año 1949. Desde 1981 es Profesor Titular Numerario de Escuelas Universitarias, y Doctor en Filología Hispánica desde 1990. Actualmente trabaja en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, adscrito al área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, del Departamento de Lengua Española. Director de la revista *Aula. Revista de Enseñanza e Investigación Educativa*, de la Universidad de Salamanca.

EUDALDO FORMENT

Catedrático de Metafísica en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Barcelona, Académico ordinario de la *Pontificia Accademia Romana di S.Tommaso d'Aquino*, y Director General de la SITA, Sociedad Internacional Tomás de Aquino. Entre sus libros, se encuentran: *Fenomenología descriptiva del lenguaje* (1982); *Ser y persona* (1983); *Persona y modo substancial* (1984); *Introducción a la Metafísica* (1985); *El problema de Dios en la Metafísica* (1988); *Dios y el hombre* (1987); *Filosofía del ser* (1988); *Principios básicos de Bioética* (1990); *Lecciones de Metafísica* (1992); *La persona humana* (1994); *San Anselmo* (1995); *Historia de la filosofía tomista en la España contemporánea* (1998); e *Id a Tomás. Principios fundamentales del pensamiento de Santo Tomás* (1999).

BERNARDO GARGALLO LÓPEZ

Nacido en 1954, es doctor en Ciencias de la Educación, premio extraordinario de licenciatura y Profesor Titular de Teoría de la Educación en la Universidad de Valencia. Es autor de cuatro libros y de más de 30 artículos y capítulos de libros. Sus trabajos de investigación han versado durante años sobre la intervención educativa en el ámbito de la reflexividad, tema sobre el que ha publicado numerosos trabajos. Actualmente son sus líneas prioritarias de investigación la mejora de la hiperactividad y la enseñanza del autocontrol y de estrategias de aprendizaje.

IRENE GUTIÉRREZ RUIZ

Doctora en Pedagogía y catedrática emérita de la Escuela de Formación del Profesorado Santa María, de la Universidad Autónoma de Madrid. Ha sido directora del Instituto Pedagógico Somosaguas (IEPS), Jefe de Gabinete de Innovación Educativa en el MEC, etc. Es autora de numerosas publicaciones (artículos y libros) en el campo de la Didáctica y la formación del profesorado. Entre ellas: *Experiencia Somosaguas* y *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*.

JOSÉ A. IBÁÑEZ-MARTÍN

Catedrático de «Filosofía de la Educación» de la Universidad Complutense de Madrid. Sus líneas de investigación se han centrado en el estudio de las bases antropológicas y los supuestos crítico-filosóficos de los procesos educativos, en la política de la educación, en la formación cívica propia de los sistemas democráticos y en la deontología profesional de las actividades educativas, temas sobre los que ha publicado cerca de cien trabajos en cinco lenguas diversas. Ha obtenido siete Premios, entre los que cabe destacar el Nacional de Literatura para obras de Ensayo y el Raimundo Lulio, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Es Director de la *revista española de pedagogía* y miembro de diversas sociedades científicas, siendo el único *Fellow* español de la «Philosophy of Education Society» de Estados Unidos.

JOSÉ MARÍA QUINTANA CABANAS

Nació en 1930, en Bagá, Barcelona. Es Doctor en Pedagogía y Licenciado en Filosofía. Fue Becario de la Fundación Juan March. Ha cultivado las especialidades de Filosofía, Psicología y Sociología. Es Catedrático de Sociología de la Educación en la Universidad a Distancia.

M.^a ROSARIO MARTÍNEZ ARIAS

Catedrática de Metodología de las Ciencias del Comportamiento de la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense. Sus temas de interés y áreas de investigación están relacionados con los métodos de investigación en Psicología y Educación, especialmente de evaluación, elaboración de tests y cuestionarios, psicometría, diseño experimental y análisis estadístico multivariante. Ha publicado diversos libros y capítulos de libros sobre estos temas y numerosos artículos de investigación en revistas y libros nacionales y extranjeros. Ha sido presidenta del Comité Científico del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación desde su fundación hasta el curso 97/98. Ha realizado diversos trabajos de evaluación de programas e intervenciones psicoeducativas y de análisis de necesidades psicoeducativas.

ROGELIO MEDINA RUBIO

Doctor en Pedagogía y en Derecho, con Premio Extraordinario, es Catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Con anterioridad ha sido Catedrático de Pedagogía General de la Universidad de Oviedo. Es autor de varios libros y estudios monográficos sobre temas de su especialidad. Ha ejercido la función docente como Profesor de distintos cuerpos en otros niveles educativos y ha desempeñado diversos puestos técnicos en la Administración universitaria y educativa a nivel central, tales como: Director del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, Director de Departamento en esa Universidad; Director del Centro Nacional de Documentación y Orientación Didáctica; Inspector Central de Educación; Sub-Director general de Métodos y Evaluación del Ministerio de Educación y Ciencia; Director General de Coordinación y de la Alta Inspección educativa del Estado, en ese mismo Ministerio y Vice-Rector de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Miembro de los Consejos de Dirección y de Redacción de varias revistas pedagógicas nacionales, es experto de la UNESCO y del Consejo de Europa para temas educativos, así como Profesor extraordinario de varias Universidades extranjeras.

MANUEL OJEA RÚA

Nacido en 1958 en Orense. Trabaja en el campo de la orientación educativa como miembro del equipo psicopedagógico de apoyo en Ourense. Es licenciado en Psicología (Psicología de la Educación) y Psicopedagogía, diplomado en Pedagogía y especialista en Pedagogía Terapéutica. Destaca como investigador, en colaboración con la Universidad de Vigo, sobre la conceptualización del término de necesidades educativas especiales, así como en el desarrollo de los aspectos teórico prácticos de atención a la diversidad sobre lo cual cuenta con diferentes trabajos y publicaciones.

ANA RODRÍGUEZ MARCOS

Ana Rodríguez Marcos es doctora en Pedagogía y catedrática de Didáctica y Organización Escolar en la Escuela de Formación del Profesorado Santa María, de la Universidad Autónoma de Madrid. Posee una dilatada experiencia en formación inicial y permanente del profesorado. Ha publicado numerosos artículos de Didáctica y Formación del Profesorado en revistas nacionales y extranjeras (*Bordón*, **revista española de pedagogía**, *Ciencias de la Educación*, *Journal Education for Teaching*, etc.). Entre sus libros destaca: *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros* (Narcea, 1995).

VÍCTOR SANTIUSTE BERNEJO

Es catedrático de Filosofía, Profesor del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid, Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Inspector de Educación del Estado. *Postdoctoral Fellow* en el Departamento de Psicología Experimental del MIT (U.S.A.). Autor de numerosas publicaciones en el Area de Psicología de la Educación, Psicolingüística y Didáctica de la Filosofía.

FELIPE SEGOVIA OLMO

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid.. Es el Presidente de la Institución SEK y de FEDE (Federación Europea de Centros de Enseñanza, organismo consultivo del Consejo de Europa). Su labor se ha centrado en la creación, organización y promoción de centros educativos de vanguardia durante más de 40 años. Fundador de la Revista y de la Editorial Didascalía, ha promovido innumerables iniciativas pedagógicas, como el primer Congreso Exposición sobre Medios Técnicos al servicio de la Enseñanza, DIDASTEC que, más tarde, se convirtió en INTERDIDAC .

HAN COLABORADO TAMBIÉN

CLOTILDE ALMAGRO, MÓNICA FONTANA ABAD, JAIME MARÍN, CONCEPCIÓN NAVAI, TERESA RABAZAS y CONRADO VILANOU.

La **revista española de pedagogía** aparece en los siguientes medios de documentación bibliográfica: *Bases de Datos Nacionales*: ISOC, RISO, DOCE y PSICO DOC'97; *Bases de Datos Extranjeras*: FRANCIS (C.N.R.S., Francia), Higher Education Bibliography - UNESCO, IRESIE (México), IBZ e IBR (Alemania). *Catálogos Nacionales*: Catálogo del CSIC, Catálogo Colectivo de Publicaciones Periódicas en Bibliotecas Españolas (MEC), Catálogo de Publicaciones Periódicas en las Bibliotecas del CIDE, Catálogo Colectivo de las Bibliotecas de Estudios Eclesiásticos de España, Índice Español de Ciencias Sociales, serie A, Catálogo REBIUN de las Bibliotecas Universitarias Españolas, etc. *Catálogos Internacionales*: Catalogue Colectif National Francais, On line Computer Library Center de USA, The British Library Current Serials Received, The Serials Directory EBSCO Pub., Ulrich's International Periodicals Directory, Boletín Internacional de Bibliografía sobre Educación (BIBE), Bulletin Signaletique (Francia), Contents Pages in Education (Inglaterra), INIST (Institut de l'Information Scientifique et Technique) de Francia, etc.

Son Socios Institucionales de la **revista española de pedagogía** la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad a Distancia, la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia, la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Navarra y la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Colaboran también en el sostenimiento económico de la **revista española de pedagogía** el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares y el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.