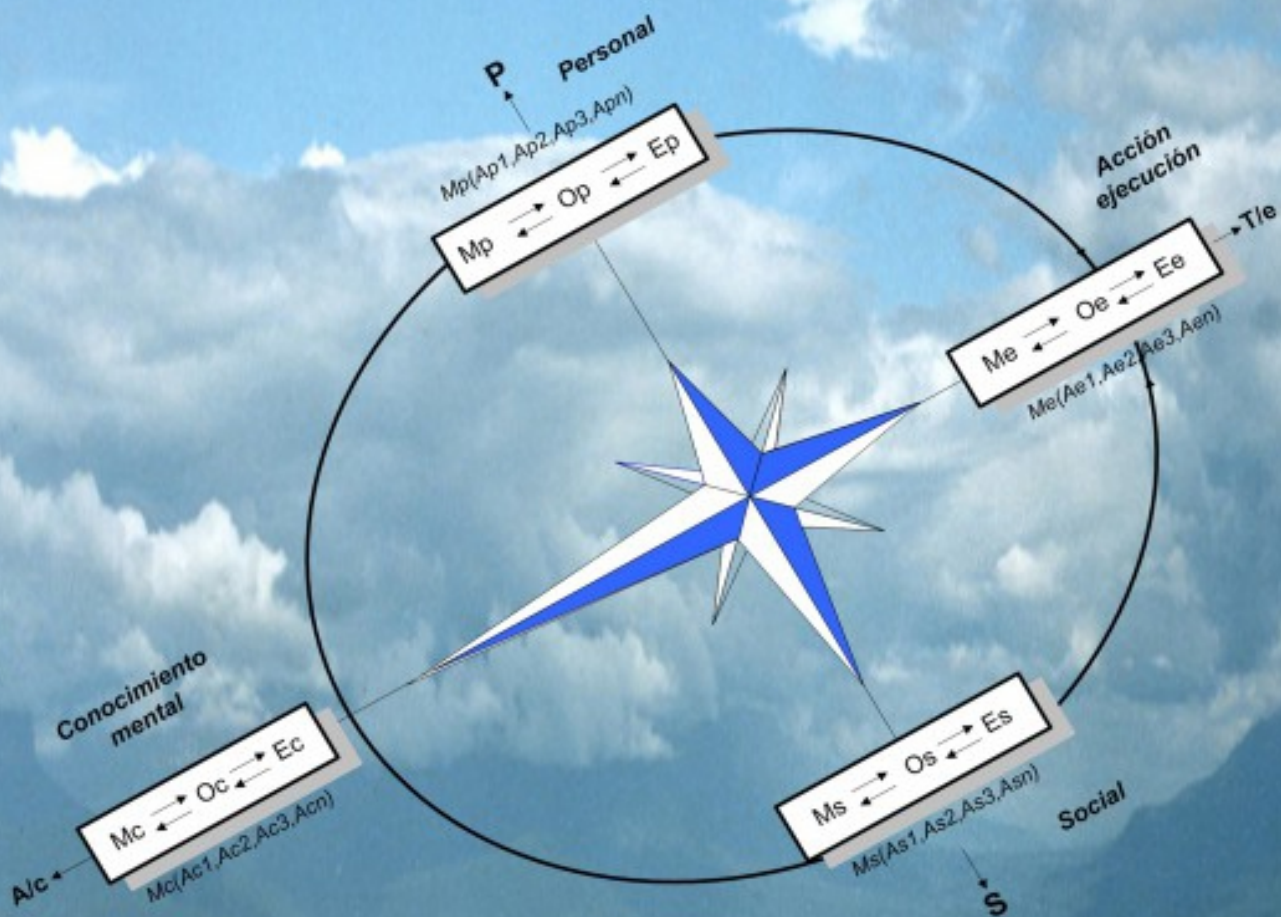


Francisca Martín Molero

# LA DIDACTICA ANTE EL TERCER MILENIO



*PRIMERA VERSION CORREGIDA*





## **LA DIDACTICA ANTE EL TERCER MILENIO**

*El buen pensador procura ver en los objetos todo lo que hay, pero no más de lo que hay. Ciertos hombres tienen el talento de ver mucho en todo; pero les cabe la desgracia de ver todo lo que no hay, y nada de lo que hay.*

(Balmes)

**Francisca Martin Molero**

ISBN.- 978-84-615-3943-7

Copyright by Francisca Martin Molero

[www.martmol.es](http://www.martmol.es)

[martmol@hotmail.com](mailto:martmol@hotmail.com)

## **NOTA IMPORTANTE**

Debido a que en la edición impresa de 1999, la editorial quitó las referencias correspondientes a cada capítulo, modificó y suprimió la técnica de citas, alteró términos introduciendo errores conceptuales y ortográficos -todo ello sin conocimiento del autor- se presenta ahora la versión corregida.

*A Domingo:*

Quien tanta ayuda me prestó con mis gráficos y problemas de ordenador



## CONTENIDOS

### Prólogo

Capítulo 1: PROBLEMÁTICA DE LA ENSEÑANZA .....	1
1. Por qué se cuestiona la Didáctica .....	1
2. La sociedad postmoderna: su caracterización .....	2
3. La enseñanza del tercer milenio .....	4
4. Algunos problemas de la enseñanza.....	5
4.1.1. La enseñanza: como ‘proyecto político’ .....	8
4.1.2. La enseñanza como ‘investigación’ .....	12
4.1.3. La enseñanza como ‘investigación-acción’ .....	13
4.1.4. La enseñanza como ‘experiencia’ .....	16
4.1.5. La enseñanza como ‘reflexión en la acción’ .....	17
4.2. El problema terminológico .....	19
4.3. El problema heurístico y contextual .....	22
4.4. El problema histórico y la problemática ambiental .....	26
4.5. Problemas de problemas: análisis del acto didáctico.....	29
4.5.1. ‘Para qué enseñar’ .....	30
4.5.2. ‘Qué enseñar’ .....	32
4.5.3. ‘Cómo enseñar’ .....	34
4.5.4. ‘Con qué enseñar’ .....	35
4.5.5. ‘Cuándo y cuánto tiempo enseñar’ .....	36
4.5.6. ‘Cómo saber de los logros’ .....	37
5. Desmitificar la enseñanza: hacia su verdadera identidad .....	38
Referencias .....	41
Capítulo 2: COMPLEJIDAD DEL MARCO TEÓRICO DE LA DIDÁCTICA .....	45
1. Las ‘lecciones del pasado’ .....	45
2. Origen y evolución de la Didáctica .....	46
3. La Didáctica Precientífica .....	46
□ El legado romano.....	48
□ La Edad Media.....	49
□ La Didáctica en los siglos XVII y XVIII.....	49
4. Didáctica de Transición .....	50
5. La Didáctica Científica.....	52
a)- La Escuela Nueva.....	52
b)- La Teoría del Currículum .....	53
c)- Las bases psicológicas de la didáctica .....	53
d)- Aportaciones de la Escuela Alemana.....	54
e)- Otras aportaciones .....	54
6. Marco Teórico del Pensamiento Didáctico Contemporáneo.....	56
6.1. Enfoque neo-romántico .....	58
6.2. Enfoques: Liberal y Tradicional .....	59
6.3. El enfoque de la filosofía marxista .....	60
a) Los teóricos críticos.....	60
b) El marxismo estructural .....	61
c) El marxismo neo-humanista .....	61
6.4. El reconstruccionismo de los años 1920.....	63
6.5. El enfoque hermenéutico .....	63



6.7. El enfoque fenomenológico .....	64
* La nueva sociología de la educación.....	65
6.7. Enfoque de la filosofía analítica.....	65
6.8. Enfoque neo-positivista.....	66
6.9. Enfoque estructuralista.....	67
6.10. Otros enfoques .....	69
7. Precisiones al término humanismo y complejidad del marco.....	69
* Complejidad del marco teórico de la Didáctica .....	70
8. Pluralismo versus dominancia .....	71
Referencias.....	72
Capítulo 3: CONCEPTO Y OBJETO DE LA DIDACTICA .....	77
1. Del Concepto de Didáctica .....	77
1.1. Concepto de ‘epistemología’ .....	77
Por lo que se refiere a sus funciones Blanché cita a Reinchenbach (op. cit. pp. 24 y 25) para asignar tres funciones a la epistemología:.....	77
1.2. La Epistemología Didáctica .....	77
1.3. El problema conceptual y definitorio de la Didáctica.....	78
a) Ciencia .....	79
b) Arte .....	80
c) Tecnología.....	80
1.4. La Dicotomía Paradigmática.....	81
1.5. Conceptualización de la ‘Didáctica’ .....	82
1.5.1. La Didáctica según el paradigma ‘multienfoque’ .....	83
1.5.2. La Didáctica según el paradigma científico .....	84
1.6. Delimitación epistemológica de la didáctica .....	86
2. Del Objeto de la Didáctica .....	88
2.1. La Teoría del Curriculum.....	89
2.2. La Teoría de la Enseñanza/Instrucción .....	90
2.3. La teoría clásica .....	93
3. Los Modelos Curriculares .....	98
4. Problemática del diseño .....	100
Referencias.....	102
Capítulo 4: EL CÓMO ENSEÑAR: LA ESENCIA DE LA DIDACTICA .....	106
1. Se cuestiona la práctica de la enseñanza .....	106
2. Una cuestión previa: los términos .....	106
3. Método versus materia .....	108
4. La competencia metodológica: ¿se puede enseñar?.....	111
5. La universidad: ¿qué métodos enseña?.....	112
6. Pero ¿se puede investigar el método? .....	113
7. Qué se puede investigar acerca del método .....	114
8. Fundamentación o semántica del método .....	114
8.1. Bases psicológicas del método didáctico .....	116
8.2. Bases neurológicas del método didáctico .....	117
8.3. Bases educativas y curriculares del método didáctico .....	118
9. Cómo mejorar la competencia metodológica.....	120
10. Evaluación del ‘método implícito en texto’ .....	121
11. Evaluación del método en la acción.....	122
12. Nuevos métodos y no nuevos términos.....	124
Referencias.....	125

Capítulo 5: LA ORGANIZACIÓN DE LOS PARAMETROS EN EL DISEÑO DEL CURRÍCULUM .....	129
1. Análisis de los elementos del Diseño Curricular.....	129
2. Los objetivos: eje del diseño curricular.....	130
2.1. El debate objetivos operativos - objetivos abiertos .....	131
2.2. Argumentos a favor y en contra de los objetivos .....	134
2.3. Vertientes de un objetivo.....	135
3. Los Contenidos .....	136
4. El Método didáctico .....	137
4.1. Método como “camino”.....	138
4.2. Método como camino “lógico” .....	139
4.4. La semántica del método didáctico .....	141
5. La Evaluación.....	143
5.1. Investigación evaluativa o evaluación científica.....	144
5.2. Modelos de evaluación .....	145
5.3. El cuándo de la evaluación y el modelo de Stufflebeam.....	147
5.4. El quien de la evaluación.....	148
5.5. Los instrumentos de la evaluación.....	148
5.6. Necesidad de fundar la evaluación en los resultados .....	149
Referencias .....	150
 Capítulo 6: CÓMO ENSEÑAR A ENSEÑAR: LA FORMACION DOCENTE .....	153
1. La docencia : una profesión en cuestión.....	153
2. La teoría de la formación del profesorado.....	155
3. Modelos de formación del profesorado .....	156
3.1. El docente y la enseñanza desde la postura post-positivista.....	157
Algunos modelos del paradigma positivista.....	157
3.2. El docente y la enseñanza desde la postura antipositivista.....	159
Algunos modelos del paradigma anti-positivista .....	159
4. Qué es la profesionalización.....	161
5. Estado del conocimiento profesional.....	164
6. La crítica: un rasgo del conocimiento científico .....	165
7. Pero ¿cuál es la esencia de la profesión docente? .....	167
8. Responsabilidad social de la profesión docente .....	170
9. La educación superior y la profesionalización .....	172
10. Relación entre competencia y efectividad docentes.....	173
10.1. En qué consiste la “competencia docente” .....	174
10.2. En qué consiste la ‘efectividad docente’ .....	175
10.3. La claridad: clave de la efectividad .....	178
10.4. La organización y la efectividad.....	179
10.5. La enseñanza para la efectividad del aprendizaje.....	180
10.6. Las categorías lógicas de la enseñanza.....	181
11. La formación del profesor y la informática.....	182
Referencias .....	183
 Capítulo 7: LA INVESTIGACION DIDACTICA.....	189
1. El método de investigación.....	189
Precisiones a la ‘inducción’ .....	190
2. Investigación básica e investigación aplicada .....	190
3. El multi-método.....	193
4. Opción forzosa o cuadratura del círculo? .....	194
5. El proceso de la investigación .....	195

5.1. “Fuentes de evidencia” .....	196
5.2. La triangulación .....	198
6. La investigación acerca del ‘método didáctico’ .....	199
7. La investigación de la efectividad metodológica .....	200
8. Internet: un instrumento de apoyo a la investigación .....	201
Referencias .....	202

## Capítulo 8: UN CASO PRACTICO DE DISEÑO EN LA DIDACTICA UNIVERSITARIA

.....	205
1. Características del contexto social e histórico .....	205
2. El contexto universitario .....	205
El contexto interno: facultad y departamento .....	206
3. Previsión del diseño operativo .....	207
3.0. Análisis de necesidades y presentación del programa .....	208
Justificación general del diseño .....	209
3.1. Los Objetivos: su justificación.....	210
3.2. Los Contenidos: su Justificación.....	213
3.3. El método: interacción verbal y actividades .....	215
3.3.1. El enfoque metodológico personalizado/individualizado .....	218
3.3.2. El enfoque metodológico socializado .....	218
3.3.3. El enfoque metodológico cognitivo o de procesamiento .....	219
3.3.4. El enfoque metodológico de ejecución .....	220
3.4. Recursos y tiempos .....	220
3.5. La evaluación: su coherencia dentro del modelo .....	222
4. El problema del practicum: estudio de un tema.....	225
4.1. Contextualización de la práctica .....	226
4.2. Propósitos de este caso práctico.....	227
4.3. Plan de acción .....	227
5. La documentación en la universidad.....	229
5.1. Criterios para la selección documental .....	230
5.2. Internet: la documentación en casa .....	232
Referencias.....	233

## Prólogo

Cuando inicié mi andadura en la carrera docente, dedicada a la práctica de la enseñanza del español en Londres, entonces parecía tener claro, que consagraba mi vida a una de las profesiones más antiguas y estaba orgullosa. Hecho que me llevaba cada día al reto, de revisar mi tarea de profesora, para adecuar mi enseñanza a las exigencias de las necesidades del alumnado, a los problemas contextuales de centro, material, etc. Era algo obvio, pues tenía que reajustar diariamente el 'cómo enseñar' a todos y a cada uno de los alumnos; ya que el profesional de la enseñanza era responsable de conseguir que logran un determinado aprendizaje. Aprendizaje que iba a ser evaluado por un equipo de examinadores externos al centro, objetivamente, con los mismos criterios a fin de garantizar así el *standard* en toda Inglaterra. Los evaluadores se encargaban de asegurar el nivel en cuestión para el acceso a las diferentes carreras y universidades o para el *Certificado de Educación General*.

Esto quiere decir -como es evidente- que la actividad de enseñar corría a cargo de unos profesionales y la de evaluar a otros expertos. A los ocupados de la enseñanza lo que nos preocupaba eran los métodos didácticos o sea 'cómo enseñar' y todo esfuerzo dedicado a esta labor parecía poco; puesto que éramos responsables de conseguir un determinado nivel de aprendizaje (*A level*) avanzado y (*O level*) ordinario exigido para que los estudiantes pudieran ser capaces de demostrar el nivel en cuestión. Ello, claro está, mientras acrecentaban su capacidad de aprender, su capacidad de cuestionar con fundamento de juicio, etc. lo que era muy relevante no sólo para superar el examen, sino para su crecimiento personal y social. Tan importantes eran estos aspectos educativos que el profesorado informaba regularmente a las familias sobre ellos por escrito.

En cambio, hoy, transcurrido mucho tiempo. Se cuestiona la enseñanza por los propios profesionales (Candau, 1987): *La didáctica en cuestión* pero no sólo por éstos. Y, puede que como consecuencia de ello se cuestiona al propio profesional de la enseñanza directamente (*The teacher in question, 1987*). Pero, ¿por qué se cuestionan tanto la didáctica, como la profesión docente en el tercer milenio, cuando nos disponemos a entrar en la era de la educación? Es cierto que existen muchos problemas que la acosan, desde dentro y desde fuera, similares -supongo- a los que tienen otras profesiones. Y es un hecho que todo en el mundo cambia, luego la enseñanza también debe cambiar, pero esto tampoco es nuevo.

Hace varios milenios que Heráclito anunció la imposibilidad de bañarse dos veces en el mismo río; ya que todo cambia, la vida misma es cambio. Mas, tratándose de una profesión como la enseñanza el cambio debería afectar al 'qué' y al 'cómo' enseñar. Esto es a los contenidos y a los métodos de enseñanza educativa. Pues, es claro que a cada sociedad corresponde un tipo de enseñanza; lo que no tiene por qué llevar a cuestionar la propia actividad de la enseñanza en sí, ya que el acto didáctico como el acto médico, o el acto jurídico, investigador, terapéutico, etc. tienen en sí características y funciones sociales que les son propias y mantienen ciertas constantes a través del tiempo. De tal manera que si ya los primeros profesionales enseñaban los contenidos con un método "*útil, crítico y práctico*" hoy se debería haber progresado hacia unas cotas mucho más evolucionadas en ese terreno. Sin embargo, es forzosa la pregunta ¿los métodos más utilizados hoy podrían ser calificados con los tres rasgos acuñados por los métodos que empleaban los sofistas?

Del mismo modo resulta inevitable preguntar ¿qué aportaciones hemos logrado a partir de las bases metodológicas sentadas por los griegos? Toda vez que los métodos hoy parecen revestir rasgos antagónicos: estériles, acrílicos y teóricos. ¿Por

qué se cuestiona hoy la profesión de la enseñanza? ¿Acaso la docencia no tiene entidad suficiente para avanzar en su desarrollo igual que otras profesiones? O tal vez ¿la experiencia y el conocimiento acumulados, hoy, no permiten un salto cualitativo en el progreso de la enseñanza?

En el tercer milenio procede reflexionar sobre los logros, problemas, vicisitudes y alcance de la didáctica, sobre todo, a la sombra de los 'nuevos problemas' que presenta el mundo hoy, llamados problemas ambientales ante los que no puede evadirse el interrogante ¿qué hace la enseñanza educativa se cuestione, enfrentada a estos nuevos problemas, que llevan a vislumbrar riesgo para la propia especie en el planeta, y que no tienen precedente en la historia de la humanidad?

Esta obra se propone reflexionar sobre todas las cuestiones anteriores y algunas más, a estas alturas de los tiempos. Del mismo modo, pretende especificar el estado y el contenido de la didáctica no sólo mediante la crítica, sino proponiendo alternativas de mejora allí donde hubiere lugar.

Además intenta facilitar la complejidad de la didáctica lo más posible a la luz de los logros científicos de que disponemos hoy, tratando de facilitar la comprensión y accesibilidad de los términos para lograr el conocimiento profundo que encierra la teoría de la enseñanza.

# Capítulo 1

## PROBLEMATICA DE LA ENSEÑANZA

### 1. Por qué se cuestiona la Didáctica

Hoy, la enseñanza se cuestiona por los propios profesionales (Candau 1987); pero no sólo por ellos. Y, con la Didáctica, o como consecuencia de cuestionarla, se cuestiona el propio profesional de la enseñanza, directamente (*The teacher in question*, 1987) por los científicos del Consejo de Europa.

Ahora bien, ¿Por qué se cuestiona la Didáctica y la Profesión docente? Una de las profesiones más antigua de la Historia se halla cuestionada por las mismas evidencias que arrojan sus resultados. Sabemos que no es eficaz, porque ni profesores ni alumnos encuentran la actividad satisfactoria. Los alumnos no salen, según ellos mismos atestiguan preparados de las facultades. Y los profesores dicen que no pueden enseñar como porque los alumnos no tienen el nivel mínimo necesario para comprender las enseñanzas. En consecuencia, la universidad tiene que bajar el nivel a toda costa.

Al parecer cada año, el alumnado viene con peor preparación y tampoco encuentra sentido ni placer en las enseñanzas, por diversas que ellas sean. Hay un hecho claro, que desanima muchos al alumnado y es el paro juvenil en todas las especialidades. Estos son hechos reales. Los empresarios también convienen en que los tienen que formar si es que los más avezados encuentran un puesto en el mercado de trabajo. Todos estos hechos son evidentes, están en la sociedad. Todos lo saben.

Sin embargo, antes de analizar estos hechos hemos de convenir que la educación es como un edificio en el que los cimientos, esto es, los primeros años no tienen fuerza para sostener los venideros. Sabemos que aunque en preescolar se inicie la enseñanza, ésta va cayendo en un vacío y no sobre unos cimientos firmes de valores, destrezas y capacidades básicas para seguir avanzando. Lo primero que deben aprender es, a leer bien. Quiero decir, con comprensión profunda del texto y luego a saber explicar el contenido del párrfo leído. Esto es básico para aprender cualquier materia. Pero, este hecho no evita que tampoco comprenda el alumnado la expresión oral en sí misma. Para advertir estos fallos no hay que investigar mucho, basta pasar una simple prueba.

Es cierto, desde siempre se ha sabido, que el acto de enseñar y aprender es un acto complejo, porque existen muchos problemas que lo conforman. Además existen muchos otros problemas que lo acosan, desde dentro y desde fuera de la profesión, similares a los que supongo existen en otras profesiones. Y como este primer capítulo pretende revisar los problemas más relevantes de la enseñanza, así se justifica que en el título de este primer capítulo aparezca el término ‘problemática’ o conjunto de problemas con relaciones de interdependencia.

Es cierto que todo en el mundo cambia y por ende también la enseñanza; Pero, esto no es nuevo. Hace varios milenios que Heráclito anunció la imposibilidad de bañarse dos veces en el mismo río; pues, la vida misma es cambio. Pero un cambio no de cualquier tipo, sino positivo de crecimiento en la capacidad de aprender. Claro que tratándose de una profesión como la enseñanza el cambio debería afectar al ‘qué’ cosas, contenidos y al ‘cómo’ enseñar, esto es a los métodos del curriculum y no a la esencia misma del concepto ‘enseñar’. Pues, es claro, que a cada sociedad corresponde un tipo de enseñanza; lo que no tendría por qué llevar a cuestionar el acto en sí, ya que éste, el acto de la enseñanza como el

acto médico, o el acto político, investigador, terapéutico, etc. tienen en sí características y funciones sociales que les son propias y mantienen ciertas constantes.

De tal manera que, si ya los primeros profesionales enseñaban los contenidos acuñados con un método *‘útil, crítico y práctico’* hoy se debería de haber progresado hacia unas cotas mucho más evolucionadas. Pero, no es menos cierto que por lo general, hoy, los métodos más utilizados no pueden ser calificados con los tres rasgos característicos acuñados por los métodos que empleaban los Sofistas.

Y así resulta inevitable preguntar: ¿Por qué no hemos avanzado mucho a partir de las bases metodológicas sentadas por los Griegos? Toda vez que los métodos hoy parecen disfrutar de rasgos antagónicos: estériles, acrílicos y teóricos. ¿Por qué se cuestiona hoy la profesión de la enseñanza? Acaso ¿la docencia no tiene entidad suficiente para avanzar en su desarrollo al igual que otras profesiones? O tal vez ¿la experiencia y el conocimiento acumulados hoy no permiten un salto cualitativo en el progreso de la enseñanza?

Dado el peso y la relevancia de estos interrogantes vamos a tratar de examinar, en este primer capítulo las posibles causas, cambios y vicisitudes de la Didáctica. En suma, me propongo reflexionar sobre la problemática de la enseñanza en la era de la globalización de los problemas ambientales para establecer el sentido de estas cuestiones a la luz de la revolución tecnológica del conocimiento en el siglo XXI.

## **2. La sociedad postmoderna: su caracterización**

Para dilucidar la magnitud de los problemas de la enseñanza, en nuestro contexto Histórico, hay que examinar ésta en sus coordenadas espacio-temporales, a fin de tomar en consideración la complejidad de los factores que conlleva la evolución cultural de la sociedad llamada por algunos post-moderna.

Conviene, sin embargo, tomar en consideración que ésta -la sociedad postmoderna- presenta diferencias tan notables entre países que bien podrían situarse en diferentes etapas históricas de la civilización humana. Y, así, Ball (1990: 321) habla de cuatro grandes periodos para la historia europea: *antiguo, medieval, moderno y post-moderno*. Explicita Sir Christopher Ball que cada periodo ha sido conformado en torno a una idea propia: el antiguo por las leyendas, el medioevo por la religión y el moderno por la política, si bien no al completo –advierte Ball- pues ahí están los *Versos satánicos* de Rushdie poniendo de relieve el conflicto, todavía no superado, entre la religión y la política. De aquí que sea necesario concretar el tiempo histórico a la idiosincrasia del país, sin pretender generalizar lo que en la práctica de la cultura social específica no es generalizable. Mucho me gustaría que Ball tuviera razón cuando dice que ha llegado la era en que la política ceda el lugar a la educación. Ball se expresa en los siguientes términos:

*I believe that in the post-modern period, which we are entering now, politics (...) will in turn give place to education as the informing idea of our age.*

Puesto que la edad de la educación implicaría el reconocimiento de la trascendencia, que ésta de hecho tiene para el desarrollo humano y no sólo para la economía; sino en lo que se refiere al perfeccionamiento de las cualidades específicas de la humana naturaleza, en particular, de la conciencia, la razón, la sabiduría y la voluntad para vivir conforme a la ética que inspiran los Derechos Humanos.

Entre los autores que se han ocupado de la postmodernidad y del postmodernismo se pueden destacar Baudrillard (1973), Lyotard (1979), Jameson (1984) y Connor (1989) entre otros. Según apunta este último el término '*post-modern*' lo utilizó Toynbee, por vez primera, para referirse al declive de la civilización occidental caracterizado por '*la irracionalidad y el relativismo*' a partir de 1870. En sintonía con Toynbee entiende Howe que el post-modernismo representa una falta de 'inteligencia y compromiso' con la historia. Sin embargo, otros como Lyotard han visto en el post-modernismo un resurgimiento positivo por la propia caída del modernismo. Mas, no parece relevante, detenernos aquí en un análisis del debate postmoderno y/o post-modernismo, sino en tanto en cuanto nos permite traer a escena las características que presenta la sociedad a comienzos del siglo XXI. El debate académico sobre 'la postmodernidad y el postmodernismo' -dice Connor- reproduce las condiciones de lo postmoderno, cuyo resultado puede verse como una inercia en la que las cuestiones políticas permanecen 'atomizadas e inconsecuentes'.

Los rasgos más sobresalientes de esta sociedad llamada post-moderna van de los intentos para deslegitimar la ciencia (Connor: 1989: 28) a la pérdida del sentido histórico, etc. (p. 45), pasando por la globalización de los problemas. La llamada problemática ambiental (Martín Molero 1996) puesta de manifiesto como consecuencia de la sociedad post-industrial, post-humanista y post-telón de acero, con evidencias cada día más palmarias sobre la universalización de muchos problemas ambientales descritos y algunos más ya gestados pero aun por describir. En esta sociedad de transcultura que parece estar más allá de la racionalidad, de la ética, de la democracia, de los valores y de la propia comunicación, ¿qué función o papel resta a la enseñanza educativa y a la disciplina encargada de su estudio? Digo enseñanza educativa para referirme a ese tipo de enseñanza, que se supone facilita el aprendizaje al tiempo que acrecienta esta cualidad innata del ser humano de aprender a aprender ayudando al individuo para que éste asuma su propio proceso, con autonomía, responsabilidad y capacidad crítica de manera que pueda cada individuo auto-gestionar su proyecto vital. Actividad, que se estima compete -o tal vez competía- a los centros escolares en los que, todavía, la sociedad continúa pagando profesionales por tal enseñanza educativa. Si bien, algunos aun hoy en día la entienden como mera transmisión de conocimientos.

Lyotard en la versión española de su estudio sobre: *La condición postmoderna* (1989: 9) aclara que este término es utilizado por sociólogos y críticos en el continente americano para designar "*el estado de la cultura después de las transformaciones que han afectado a las reglas del juego de la ciencia, de la literatura y de las artes a partir del siglo XIX*". Únicamente nos vamos a referir al estado de la primera -la cultura- por cuanto que la ciencia afecta de lleno al quehacer de la universidad. Y porque, al parecer, este concepto -ciencia- se encuentra en crisis. Connor, en su obra *postmodernist culture* (1989) analiza la postura de teóricos como el propio Lyotard, Jameson y Baudrillard llegando a la conclusión de que los tres definen la postmodernidad como 'las condiciones plurales en las que lo social y lo cultural no se distinguen'. Sus palabras literales son las siguientes (Op.cit, p.61):

*Postmodernity must be considered partially in terms of the difficulty of describing 'it'; or rather, in terms of the difficulty of specifying the 'it' which is postmodernity after the drawing of knowledge and theory into the sphere of culture*

Examina Connor (p. 28 y sigtes.) la postura de Lyotard contraponiendo el conocimiento científico frente al conocimiento narrativo, en términos paradójicos. Mientras que el primero nunca se legitima por sus procedimientos, el segundo no precisa otra legitimación que la implícita en la ejecución del Cashinahua, porque éste es parte de su



propia cultura. Por contra el discurso de la ciencia clásica es denotativo, en lugar de narrativo, pues éste se asocia con “la ignorancia, prejuicios, barbarie, superstición e ideología” (p. 29). Llega Lyotard en su complejo análisis de ‘la ciencia y la narrativa Cashinahua’ a las tesis de Kuhn y Feyerabend acerca de que los logros científicos están en función de los paradigmas por los que se rigen, en cada momento (p. 36). Así, hasta alcanzar, en su personal visión con tinte pesimista, el papel del intelectual en el mundo moderno justificando ‘el signo universal de la historia o el carácter absoluto del conocimiento’. Y como el análisis de Connor es bastante completo y mesurado a éste remito para una mayor profundización de los autores post-modernistas y, en particular del pensamiento de Lyotard, no sin antes recoger una cita textual (p. 41) muy elocuente, en lo que concierne al declive de las instituciones educativas:

*... the violence of the critique mounted against the academy during the sixties, followed by the inexorable decline of educational institutions in all modern countries shows plainly enough that knowledge and its transmission have ceased to exercise the kind of authority required for intellectuals to get a hearing when they mount the rostrum.*

Este hecho aplica por igual al profesorado de los diferentes niveles educativos se cuente o no entre los llamados intelectuales, quienes, asimismo, ven disminuida su credibilidad.

## **2. La enseñanza del tercer milenio**

Expresamente, Lyotard, en *La condition postmoderne* (1979) cuya versión española no se produce hasta 1989, se refiere en sendos capítulos a la doble vertiente del saber: “*la investigación*” (p.79) y “*la enseñanza*” (p. 89) en ambos casos sigue el rótulo “*y su legitimación por la performatividad*”. Concede el autor a la educación superior la función de profesionalizar; si bien, ésta todavía -afirma- se encamina a las “*élites liberales a las que se transmite la competencia que la profesión considera necesaria*” (p.91). Aclara el autor que mediante la enseñanza superior se contribuye a la performatividad del sistema social admitida su hipótesis de partida: posibilidad del conocimiento. Este nivel de la enseñanza, por su función profesionalizadora, tiende a reproducir en dichas clases privilegiadas, “*la inteligencia profesional*” y la “*inteligencia técnica*”. El resto de los estudiantes de la universidad -siempre según Lyotard- son “*parados*” no contabilizados en las estadísticas de empleo.

Claro que, Lyotard lleva a cabo este trabajo a requerimiento del Consejo de universidades del gobierno de Quebec, hace ahora casi dos décadas. De manera que el momento que describe no tiene por qué reflejar la situación actual, ya que dicho escenario no es el contexto ni actual ni pasado de nuestra universidad. En primer lugar, porque la enseñanza de las competencias no es una mera cuestión de suministrar conocimientos teóricos. En segundo término, porque hay muy diversos tipos de competencias y algunas requieren diferentes tipos de prácticas. Y este no ha sido el fuerte de la universidad española. Mas, con todo cabe cuestionar el discurso de Lyotard: ¿por qué ‘reproducción’ o ‘transmisión’ de competencias? La ‘transmisión’ es por lo general referida a los conocimientos; incluso para entender la enseñanza, según hace el propio autor (p. 89) y por extensión aplica el mismo término a las ‘competencias’. Pero, acaso ¿no tiene nada que ver el ‘saber’ con el ‘saber hacer’ creativo? La ‘reproducción’ en este momento histórico de cambio vertiginoso no puede aplicarse con propiedad ni a los conocimientos, ni a las competencias, toda vez que quedaría fuera de juego el principio de aplicación creativa, en esta sociedad de rasgos sin precedentes debido a las nuevas tecnologías, a la revolución de

la información y a la mundialización de los problemas ambientales, entre otros factores. Amén de que la aplicación creativa del saber constituya un requisito imprescindible, cuando se trata de una formación basada en principios científicos

Sin embargo, a pesar del tiempo transcurrido, Lyotard apuntó una serie de tendencias o nuevas funciones de la enseñanza, que continúan teniendo vigencia, como: el reciclaje o la educación permanente “a la carta” para la mejora o la promoción profesional; lenguajes que permitan a los estudiantes ampliar el horizonte de la vida; nuevos saberes en particular sobre telemática (informática, cibernética, etc.) e idiomas; enseñanza de procedimientos como la interdisciplinariedad. Además, añade que “la perspectiva de un vasto mercado de competencias operacionales está abierta” y que sus detentadores serán objeto de ofertas seductoras. En definitiva la orientación hacia la que miran las instituciones del saber *en todo el mundo* -dice Lyotard- *consiste en disociar dos aspectos de la didáctica, el de la reproducción ‘simple’* destinadas a la selección de competencias profesionales y *el de la reproducción ‘ampliada’* destinadas a promover espíritus ‘imaginativos’ (p. 97). Para las primeras se pueden emplear canales simplificados y masificados; mientras que las segundas tendrían derecho a grupos reducidos. Si bien, éstas pueden o no formar parte de las universidades. En ambos casos, concluye Lyotard (p. 98):

*La deslegitimación y el dominio de la performatividad son el toque de agonía de la era del profesor: éste no es más competente que las redes de memorias para transmitir el saber establecido y no es más competente que los equipos interdisciplinarios para imaginar nuevas jugadas o nuevos juegos.*

He aquí una forma de cuestionar la enseñanza, que al parecer viene ya funcionando sin encontrar la identidad de su función como profesión diferenciada. Y que, a pasos acelerados, viene perdiendo la esencia de su cometido, su norte en la sociedad postmoderna de la revolución tecnológica y de la post-información. Este pudiera ser el problema más grave de cuantos tiene planteados la enseñanza. Pero son muchos más los problemas que aquejan a la enseñanza a comienzos del tercer milenio. Los más relevantes -a mi juicio- los consideramos sucintamente a continuación.

### **3. Algunos problemas de la enseñanza**

Entiéndase que empleo el término ‘enseñanza’ para designar una parte de la ‘educación’ y no toda; sino, únicamente, la parte de educación que pretenden llevar a cabo los profesionales docentes, por lo general, en instituciones organizadas expresamente ha dicho fin. Pues, como resulta evidente la educación humana es un proceso permanente, que empezando con la vida no termina si no es con el fin de la vida misma de la persona, según ya he especificado en otro lugar (Martín-Molero, 1988).

Si bien, es cierto que la actividad de la enseñanza tiene un reducto de indeterminación al margen de lo predecible; no es menos cierto que dicho reducto ha dado lugar a la negación de cualquier tipo de previsión considerando la enseñanza como un arte únicamente basado en la subjetividad y en la intuición creativa, incluso en ideologías muy concretas. Tal vez, sin reparar en que ‘una ideología’ representa ‘una’ cierta interpretación de la realidad social y no la única; ya que, según el código de los Derechos Humanos, las libertades, también ideológicas, aplican a todos y a cada uno de los humanos por igual.

Lo cierto es que el paradigma artístico ha dado lugar a diversas fórmulas iluminadas unas, metafóricas otras, versiones de diferentes -ismos: sociologismos, filosofismos, culturalismos, politicismos, etc. inspirados por la ideología correspondiente, dentro del

marco que permite la moda postmoderna que, como resulta evidente, oscila entre encumbrar la sinrazón o atenerse a las leyes del razonamiento lógico, matemático o del mero sentido común. De modo tal que, cargada la mano en la balanza de la sinrazón, la enseñanza está llegando a perder su propia identidad, al tiempo que viene a caer en una suerte de vacío, según refleja la propia realidad de la que se hacen eco algunos autores. McDonald (1992) lo muestra explícitamente en el título de su obra *-Teaching: making sense of a.C. uncertain craft-*. Curiosamente, este oficio de enseñar hoy incierto tuvo un pasado no tan incierto con el cual se pretende cortar. La cuestión es ¿para qué y por qué? Ya que, volver a empezar partiendo de cero en plena revolución informática y del conocimiento no parece posible. De otra parte ¿en qué otra profesión acontece un hecho tan insólito? Y para rebosar el vaso de las paradojas, en este campo, todo ello sucede a comienzos del tercer milenio.

La enseñanza es, en sí misma, una actividad de gran complejidad en la que concurren problemas de muy diverso signo, además de los viejos problemas siempre nuevos acerca de 'qué, para qué y cómo enseñar'. Y en la medida en que se enfoquen unos a expensas de otros o se tome la parte por el todo se corre el riesgo, bastante frecuente, de caer en el reduccionismo convirtiendo todos los males en un único problema. Problema que difiere según el prisma ideológico del sujeto que teoriza o diserta sobre la enseñanza como actividad profesional. Veamos algunos problemas que sufre la enseñanza, cuya exacerbación viene a explicar, al menos, en parte su *status quo*.

Aunque algunos autores, como por ejemplo Apple (1993: 42), vienen a reducir las posturas ideológicas en educación a dos enfoques: 'la reconstrucción derechista' *-the rightist reconstruction-* y 'la contra-hegemónica izquierdista' *-counter-hegemonic leftist-*. Esta segunda persigue tomar el poder hegemónico, cuando se supone que es justo lo que combate.

Sin embargo, otros como Kneller (1984) describen más de una decena de enfoques que se pronuncian respecto de la actividad de la enseñanza, de manera diversa. Claro que, la reducción de diez enfoques a dos, no se hace precisamente a la manera de los diez mandamientos. Ya que, la ideología en educación, según dice McDonald (1992: 15), tiene una presencia invasiva de la ideología (*the pervasive presence of ideology*) con palmaria tendencia dogmática, en la mayor parte de los casos, fanática; pues los valores que predicar por no practicarlos no los practican ni sus propios predicadores.

De este modo y sin rodeos el poder 'contra-hegemónico izquierdista' en la enseñanza de nuestro país impuso su acción, y aun la impone- como la única alternativa válida, en base no a un razonamiento franco y abierto de sus pretensiones, sino con fórmulas propias de un totalitarismo alienante. Alienamiento de la mente, que es el más inhumano por ser los actos mentales facultad específica de los humanos, negando el desarrollo de la razón implícita y veladamente. Esta evidencia que se percibe por mera observación del 'cómo actúa' en un campo o deja de actuar en otro ha venido calando en la práctica, de manera subrepticia en los distintos niveles y sectores de la enseñanza. Las teorías que les han servido de pantalla venían aureoladas de nuevas, novedosas y progresistas, cuando a poco que se haya leído sobre educación, nada más lejos de la verdad histórica. Las más renombradas, en ciertos escritos, las llaman transformativas, reconstructivistas, socio-críticas, simbólicas, y similares, que soslayan la propia auto-crítica al convertir la crítica en urgente acción salvadora. Lo grave es que estas máscaras dogmáticas se ponen por peana el mismo sentido común y la racionalidad con lo que se eliminan las interrogantes que puedan inducir a la búsqueda de una verdad plural. Y, ya en posesión de la absoluta y única

verdad, la que profesan por ideología, la cuestión primordial es tomar la práctica de la enseñanza desde una sola postura legítima y verdadera, la suya. He aquí la más increíble de las aberraciones por ocultarse bajo la defensa de los valores, supuestamente, democráticos.

El problema es tal, precisamente, cuando las ideologías de izquierdas y derechas comienzan a estar ya desfasadas. Ciertamente es que tuvieron su sentido y vigencia histórica. Pero, a comienzos del tercer milenio, una vez se acepta, al menos en teoría, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) el curso de los tiempos emprende un nuevo giro. Y no sólo porque todos los partidos o partes reivindican la implantación de los nuevos valores contenidos en dicha declaración; sino porque ahora se trata de una defensa basada en *derechos*, que tienen todos y obligan a todos.

Cabría, tal vez, un trabajo de futuro a fin de perfeccionar el citado código de los derechos fundamentales; mas antes hay que conseguir el respeto de todos, a todos y cada uno de los artículos de una declaración universal, que ya tenemos y que no puede quedar en el papel. Y son muchos los artículos que no se respetan, todavía. Los procedimientos para conseguir ese respeto, por parte de todas las ideologías, más que de adversarios, precisa fórmulas imaginativas de puesta en práctica, en un marco nuevo de compromiso histórico global de todos los pueblos y de todos los ciudadanos. Pues, ahora, superada esa dura y larga etapa histórica de lucha para conseguir la citada Declaración Universal, hace falta imaginación para implicar a todos, sin excepción y por derecho en la exigencia de su cumplimiento en la acción, del primero al último de los artículos. Pues ¿cómo podría un derecho ser y no ser al mismo tiempo? o ¿cómo puede uno tener y no tener derechos? Los derechos, si son universales –según reza la propia declaración- lo son para todos. Lo único que cabe es ingenio para adoptar estrategias que los lleven a la práctica, sin violentarlos. Nadie tiene la exclusiva para implantarlos. Y hoy se advierte una gran dosis de demagogia en torno este tema cuando, resulta evidente que en la era de la información, no puede funcionar como estrategia para llevar a la práctica el respeto a los derechos de todos. La demagogia como estrategia es antieducativa, atenta contra el propio concepto de ‘educación’ conforme mostraremos más adelante. Recuérdese que el derecho a la educación es un derecho universal, global, esto es de todos los humanos y en todos los países pues todos ‘nacen libres e iguales’ ante los derechos.

La ideología incide y afecta al propio concepto de la enseñanza, tanto si ésta se considera como actividad profesional, cuanto si se la considera como teoría o disciplina, que estudia dicha actividad conforme ilustra el *World Yearbook of Education* (1980). Pero, no pretendo esclarecer aquí estos aspectos habiendo remitido a fuentes originales de gran autoridad, sino que voy a enfocar algunas consideraciones que, a mi juicio, resultan ser muy relevantes en virtud de su propio fundamento. Me refiero al conflicto, que la ideología entraña en la actividad de la enseñanza, porque a ésta concurre no sólo el profesor, con su derecho –como todo individuo- a la libertad de pensamiento, de conciencia, de expresión, de religión, etc. sino que el alumno universitario concurre con idénticos derechos. Es más, cuando a los anteriores derechos se une el de la libertad de cátedra por parte del profesor y el derecho del estudiante a ser respetado por parte del aquél ¿en qué medida se prodiga ese respeto a la libertad del alumnado a sus ideas y concepciones, caso de que el docente imponga su enfoque ideológico? Porque si no explica los diferentes enfoques existentes –cuando el tema así lo requiere- o lo hace con sesgo, dando ‘su verdad’ ideológica como ‘la verdad’ o su propio enfoque como ‘la única postura progresista’ por la que hay que luchar... ¿implica este acto profesional el respeto a la ideología del alumno?

Nótese que no hay tope de edad para cursar los estudios universitarios, con lo que, a veces, el alumno puede superar en edad y madurez al docente. En este caso, MacDonald tiene razón, la ideología docente puede invadir, incluso, el derecho a la propia libertad que conforma la ideología del discente. Pues, su derecho a la información y formación se ve, cuando menos, mermado. Pero ¿cómo conjugar los derechos fundamentales de todos los implicados en la enseñanza: alumnos, padres, profesores..., desde ciertos enfoques que postulan la politización de la escuela en un único sentido? He ahí la cuestión.

Admitiendo con Aristóteles que el ser humano es un *zoon politikon* no queda tan claro que la misión del profesional de la enseñanza sea la de manipular a los estudiantes con las mil y una estrategias posibles. Entre otros considerandos porque en los países llamados democráticos hay instancias *ad hoc* para la ideologización política al margen de la enseñanza formal. Ya que a ésta concierne a la formación humanístico-científica, profesional y técnico-informática de los estudiantes. Sin embargo, hay algunos enfoques llamados pedagógicos que vienen a propugnar cambios en la actividad de la enseñanza bien en el sentido de una politización, bien en otros sentidos, que están llevando la docencia a la pérdida de su propia identidad como profesión. El papel de la actividad de la enseñanza, las funciones o tareas específicas propias de la docencia son inidentificables en ciertos enfoques, por lo que la formación de profesores a cualquier nivel educativo queda ya muy próxima a una misión imposible.

Desde otro punto de vista se podría aducir que la enseñanza está en crisis permanente. Mas, siendo el cambio tan obvio como inevitable, no voy a presentar a esta postura otra objeción que la obviedad de su propio peso. Eso sí como en patología la mutación puede ser tanto para mejorar como para empeorar, espero que se trate de una crisis hacia la mejora de la situación, que ya es bastante grave. Porque sabemos y sabemos bien que los cambios en la enseñanza no siempre son para mejor, ciertos cambios no sólo no mejoran, sino que empeoran el estado de la cuestión. Pues, al igual que en la vida misma, el cambio resulta un hecho: cambio de la niñez a la juventud y de ésta a la adultez y luego a la senectud o degeneración del organismo. Y valdría la pena investigar cuántos seres humanos encontraron en la senectud su mejor etapa.

Veamos a continuación algunos enfoques pedagógicos que resultan ser los más predicados o/y practicados, en nuestro país. Pues, no en vano se auto-proclaman críticos, sociocríticos, constructivistas y reconstructivistas, progresistas o reformistas de la enseñanza.

#### **4.1.1 La enseñanza: como ‘proyecto político’**

Una fuente de interpretaciones para cambiar la enseñanza surge de la llamada ‘pedagogía radical’. Ésta parte de la nueva sociología de la educación en Estados Unidos y Gran Bretaña (Giroux, 1990: 31). Y, si bien, su propuesta podría, en buena lógica, caer en el sociologismo, no obstante se inclina a convertir la enseñanza en un “*proyecto político*”. Mas, para que éste sea viable -según Giroux- aquélla ha de desarrollar un discurso que convine la crítica con el lenguaje de lo posible. Su fórmula se desprende del propio título de su obra: *Los profesores como intelectuales*. El papel de ‘intelectual’ no es compatible con el de especialista afirma Piccone citado por Giroux (p. 194):

*A no ser que se construya una definición de intelectual de acuerdo con criterios educativos puramente formales y estadísticos, es evidente que lo que produce la sociedad moderna es un ejército de expertos alienados, privatizados y aculturizados a los que únicamente se entiende*

*dentro de áreas muy estrechamente definidas, (...) para realizar tareas parciales más que para acometer problemas substanciales de organización social y dirección política.*

Para muchos resulta evidente que el profesor ha de ser capaz de organizar el aula de tal modo que facilite el aprendizaje. Lo que no resulta tan claro es que al propio tiempo haya de desempeñar la tarea de una determinada 'dirección política'. Entre otras cosas porque no se explica suficientemente si ello es en lugar de la enseñanza, a pesar de ella, o lo esencial de ella. Pues, cuando más adelante Giroux (p. 279) apunta que lo que se exige a los 'intelectuales específicos' es que:

*Han de redefinir su papel dentro de la especificidad de los ámbitos político, económico y cultural donde se producen, legitiman y distribuyen los 'regímenes de verdad'. Es dentro de tales contextos donde los intelectuales están en condiciones de hacer frente a la microfísica del poder y de trabajar para construir esferas públicas alternativas que tengan una conexión orgánica ininterrumpida con la dinámica de la vida cotidiana.*

Redefinir el papel de docente en el ámbito político es muy complejo. Por cuanto que, en las llamadas sociedades democráticas existen instancias profesionales de la política para todas las posibles opciones ideológicas. Y parece lógico que el profesor, como cualquier otro profesional, profese su ideología política. Lo que no resulta tan lógico es que el profesor de matemáticas invierta su clase o parte de ella en adoctrinar a los estudiantes en lugar ayudarles a aprender integrales, con el método más adecuado. O que el profesor de inglés haga practicar el español ideologizando a sus alumnos, cuando su papel es ayudar y facilitar que los estudiantes sean capaces de comunicarse con corrección en la lengua objeto de enseñanza, el inglés. No parece que el cometido profesional primario del docente sea politizar en las sociedades llamadas democráticas, entre otras razones:

Porque si toda persona tiene derecho a la "libertad de opinión y de expresión" (Art. 19 de los DH) esa libertad la tienen los alumnos universitarios, por lo menos, en igual medida que el profesor. En alumnos pequeños esa libertad es un derecho de los padres,

Porque si el docente siente como actividad más efectiva la política que la enseñanza para alcanzar sus objetivos nada impide que pueda dedicarse a ella como profesional de ésta, trabajando desde, por y para la opción política que crea más justa, incluso creando nuevas alternativas para liderar y/o cambiar la sociedad abierta y enérgicamente (Art. 20 y 21 de los DH),

Porque la sabiduría popular afirma que "el que mucho abarca poco aprieta" y en una sociedad diversificada, en la que ningún cerebro puede abarcar la ingente producción del conocimiento ni siquiera en una parcela del saber, lo que procede es la colaboración de todos para mejorar la sociedad, cada cual desde su ámbito profesional. Resulta poco efectivo el acaparamiento y/o usurpación de funciones o tareas profesionales, salvo que se justifique la desaparición de la enseñanza, como ayuda al aprendizaje,

Porque si el docente se dedica a la política ¿en quién delega el papel ya delegado que ostenta en la enseñanza? O acaso ¿haciendo todos los profesores política se solucionarían los problemas de la enseñanza? En modo alguno, quiere esto decir que políticos, padres, medios de comunicación social y otras instancias, que por definición y derecho son educadores, no educan. Lo que quiero indicar es que ser profesor es algo diferente, puesto que éste es el único que recibe formación específica para enseñar y, por tanto, el profesor entiende la enseñanza como actividad profesional, por la cual es remunerado. Salvo que lo que se propugne sea que la enseñanza no es necesaria, o que la puede desempeñar cualquiera, con igual competencia y efectividad, en cuyo caso ¿qué sentido tiene el coste público en la formación del profesorado?

Porque, además, ¿cómo puede una tradición ideológica erigirse en la ideología por antonomasia de los docentes uniformando así a todo el cuerpo profesional? ¿al hacerlo no está propugnando el totalitarismo? Acaso ¿el progreso del conocimiento humano no precisa pluralismo teórico? ¿Por qué una parte se erige a sí misma en la verdad suprema de todas

las partes? De otra parte, todos los trabajadores tienen derecho a pertenecer o no, a un sindicato, pero su actividad sindical, se supone que no obstaculiza su actividad profesional, o por lo menos no debe obstaculizarla, pues ¿quién remuneraría al trabajador por realizar sus tareas a título personal? ¿Cómo se pueden atropellar o aplastar los derechos a las libertades en nombre de esos mismos derechos?

Porque si educación no es adoctrinamiento, no puede en modo alguno serlo la enseñanza educativa o sea la educación que se imparte en las aulas. Esta tiene por objeto lejos de adoctrinar, ayudar al desenvolvimiento del pensamiento crítico, para que cada ser humano sea él mismo y colabore con los demás, en un clima de libertad, que le permita desarrollar su propia ideosincrasia ejercitando su libertad de expresión y de auto-realización vital, toda vez que ‘nadie puede vivir por otro’. El propio concepto de educación exige en virtud de su naturaleza un comportamiento ético, en el respeto a los Derechos Fundamentales de la persona. Por contra, la relajación de éstos en política, ha llevado a algunos parlamentarios a defender sus ideas incluso olvidando la forma verbal de cortesía para acudir a la expresión de las manos, como recientemente mostraron imágenes televisivas; pues de no verlo no lo hubiéramos creído. Y es que el juego político se libra entre ideologías adversarias. En cambio, la educación para ser tal, ha de librarse en una práctica ética -como condición *sine qua non*- de los citados derechos.

Un aspecto diferente es que el comportamiento personal y profesional del docente sirve de modelo, quiéralo o no lo quiera éste, de manera que su credibilidad más que de lo que dice se extrae de lo que hace. Porque hoy más que nunca se espera ver la ‘pedagogía del ejemplo’ en la acción. Y en este sentido el comportamiento del docente, como el del político ejerce un cierto liderazgo o impacto social, que va más allá de sus propias pretensiones. En general los ciudadanos que se dedican al cultivo del conocimiento, intelectuales en alguna de sus formas, se convierten en punto de referencia del ciudadano, en positivo o en negativo, claro. Pues sus actitudes y comportamientos influyen, en un sentido u otro, en determinados cambios sociales. Pero, además, el profesorado al incidir sobre el desarrollo lógico, racional y crítico de las mentes de sus alumnos debiera inducir a éstos no sólo a tomar decisiones, sino a tomarlas con sabiduría para la vida conforme a los valores éticos.

Sin embargo, la historia testimonia que los grandes revolucionarios culturales no eran políticos: Cristo, Confucio, Buda, el propio Marx o los cerebros que inspiran la Revolución francesa,... ni siquiera partieron de ella.

Giroux (p. 249) insta a que los educadores críticos a que aprovechen la teoría radical para “*producir nuevos temas, nuevas subjetividades y el valor necesario para una reforma institucional más amplia*”; porque entiende el autor (p. 176) que la visión de los profesores como intelectuales supone una “*fuerte crítica teórica de las ideologías tecnocráticas e instrumentales*”. Mas no queda claro a qué nivel educativo los profesores han de proporcionar dicha crítica en contra de los enfoques a los que se oponen. En la educación superior, por ejemplo, con la consagrada ‘libertad de cátedra’ muchos vienen enseñando en Didáctica sólo su propio enfoque exponiendo una caricatura grotesca del contrario, lo que supone que proporcionan un conocimiento parcial y sesgado de los enfoques educativos. De suerte que con información sólo de una parte, tomada por el todo, se viene a limitar la libre opción del alumnado, que al no tener una visión global, completa de los diferentes enfoques no llegan a tomar postura con conocimiento de causa. Una parte de los estudiantes no llegan a tener una visión global desde la que poder sopesar críticamente, con elementos de juicio y ‘en libertad’ los aspectos positivos y negativos a la hora de tomar postura. Acaso ¿sólo existen dos o tres enfoques en la Historia de la Educación? Y ¿por qué se distorsiona hasta la propia raíz histórica de los enfoques, que al fin se seleccionan? Evidenciar la bondad de un enfoque frente a otro resulta tan evidente a primera vista, como

identificar al malo de la película; así es percibido por los estudiantes, debido al lenguaje despectivo y duro que se emplea para describir el enfoque contrario -siempre el mismo- frente al bueno que es el propio.

Un punto de partida para establecer esta cuestión de los profesores como intelectuales -apunta Giroux (p. 177)- es ver las escuelas “*como lugares económicos, culturales y sociales inseparablemente ligados a los temas de poder y de control*”. Según esto los centros docentes son escenarios en los que se representan diferentes tipos de conocimiento, hábitos sociales, interpretaciones de la historia y usos lingüísticos, que según los críticos radicales, encarnan la ideología dominante. La paradoja es que, en ocasiones, la dominancia de la administración pública no coincide con la dominancia en la acción educativa real, aspecto que se percibe sólo desde la estructura interna de las instituciones. Por tanto, cuando Giroux describe la sociedad americana no puede generalizarse la extrapolación a nuestro país y viceversa; ni se puede dar por supuesta la misma ideología. Pues, aun siendo del mismo signo, no lo es de la misma manera en todos los países y no lo es todo el tiempo. Ello con independencia de la ideosincrasia de la propia cultura de la sociedad en cuestión ¿por qué se presume que no existen diferencias de país a país?

En la misma línea, entre otros autores, se encuentra Apple (1979/ 1982/ 1988/ 1993) quien se define a sí mismo como “*crítico radical*”, “*crítico contra el liberalismo americano*”, “*restaurador del neo-marxismo*” en los años 1970 al tiempo que se declara politizado e implicado en política. Este aspecto queda palmario en su obra, pues su crudo discurso se asemeja al tono de la oratoria política. Los términos de ‘lucha, tensión política, en contra de la derecha’ y similares se repiten una y otra vez para aleccionar a los profesores. Por ejemplo, Apple critica a la derecha lo que él mismo propone a la izquierda; y para ser fiel a sus propias palabras, textualmente, lo expone así (1993: 42):

*...the role of critical educational work, successful ways of countering the rightist reconstruction cannot be fully articulated at the theoretical level. They begin and end in many ways at the level of educational practice. (...)*

*The right has succeeded in part by listening to (and, as well, manipulating) genuine feelings and in the process has once again demonstrated the power of the cultural and ideological.*

Por otra parte, ¿quién critica a los críticos erigidos, por ellos mismos, en salvadores de la situación? Y ¿por qué la crítica no la empiezan por el propio enfoque que defienden, a veces con lagunas tan notables, como no describir el tipo de sociedad que pretenden lograr? Da para muchas páginas de reflexión el hecho de que todavía, hoy, se trate de identificar ‘izquierda con educación progresista’ sin definir con claridad todos sus términos.

Otro aspecto puntual, que descuidan por lo general, es que predicán en nombre de unos valores practicando, en muchas ocasiones, justo sus contrarios. Parecen olvidar que hace unos dos mil años que se enunció el clásico aforito: “*por sus obras los conoceréis*”. Esta verdad alcanza su máximo sentido en la época de la revolución de la información, ahora que si algo se precisa es la pedagogía del ejemplo. No obstante, continuamos asistiendo a predicaciones pedagógicas, que no practican en la vida real ni siquiera muchos de sus fervientes predicadores. Intentan persuadirnos *ad nauseam*, pero es difícil anular la capacidad de observación, fuente esencial de aprendizaje, connatural al ser humano. Tomemos algún ejemplo ¿qué confianza demuestra tener en la educación pública el que la defiende al ultranza pero lleva sus hijos a la privada? o ¿quién ante un problema grave de salud, pudiendo optar, no acude al más acreditado experto en técnicas científicas y objetivas? De otra parte ¿es, por ventura, una cuestión ideológica la evidencia sobre el



efecto de vacunas o antibióticos? Se ignora, acaso, que la investigación básica es la que sustancia estos fármacos para remediar ciertas enfermedades. Sostener que todo el conocimiento está cargado de ideología requeriría, cuando menos, ciertos matices, entre otros diferenciar el código del mensaje. Pongamos por caso la enseñanza del idioma inglés. Si se consigue dicho conocimiento lingüístico se posee un código, que permite la comunicación de cualquier tipo y de todas las ideologías, amén del acceso a información y las fuentes primarias, originales, o ¿no es una cosa el código y otra el mensaje? Muchos defensores de la ideología harían bien en descifrar primero el mensaje antes de manipularlo, aunque sólo fuera por respeto a la ‘libertad de pensamiento, opinión y expresión’ derechos de todos sin distinción.

Profiriendo críticas genéricas o poco precisas contra saberes y métodos didácticos no se podrá mejorar la enseñanza. Si se supone que la crítica pretende la mejora ¿cómo se puede criticar genéricamente todo con propuestas ideológicas que no han probado su efectividad y que no especifican el fin que persiguen? La crítica ha de encaminarse contra aspectos y puntos concretos de un determinado aspecto didáctico, evidenciando su debilidad y proponiendo una alternativa de mejora objetiva, si se pretende que aquélla sea útil. El propio Giroux (p. 34) admite que el discurso ha de combinar el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad. Y generalizar todo a cualquier precio y a cualquier contexto, aunque de hecho se intente, no parece racionalmente acertado, por el mismo principio de la conveniencia o adecuación al citado contexto. Más verosímil parece la comprensión de la enseñanza mediante la propuesta de McDonald (1992: 15): *To gain a sense of teaching's complexity, one has to simplify its terms*. O sea que para entender la complejidad del fenómeno de la enseñanza, en lugar de extender una actividad ya compleja en sí misma para abarcar, además, la política, la investigación la psicoterapia u otras, lo que procede es “*comparar la enseñanza con algo más simple*” pero sin perder de vista su esencia. Lo que es en sí. Y no lo que no es, como puede ser: el diseño de ciertas políticas, el estado del arte o las condiciones para que se produzca la enseñanza.

#### **4.1.2 La enseñanza como ‘investigación’**

Una actividad muy próxima a la enseñanza es la investigación, por cuanto que aquélla precisa de ésta para su progreso y por cuanto que para enseñar a investigar el mejor enfoque es hacerlo mediante la investigación misma. Pero, de aquí no se infiere que, esencialmente, la actividad de la enseñanza sea investigación en el sentido estricto y común del término. Pues, si bien, ambas -enseñanza e investigación- requieren métodos en su realización; sin embargo, la enseñanza requiere métodos didácticos y la investigación métodos heurísticos, que en ambos casos suelen venir mediatizados por la formación y la ideología. Mas, por racionalidad, a cada contexto concreto de enseñanza conviene con mayor idoneidad un método didáctico o conjunto de ellos según las pretensiones de ésta, como a cada tipo de investigación corresponde el método heurístico más apropiado al propósito que persigue estudiar. Y, no obstante, este extremo se puede exacerbar generalizando el empleo de un mismo método didáctico a todas las situaciones de enseñanza-aprendizaje o el mismo método heurístico a cualquier tipo de investigación.

En el caso de la enseñanza, se suele dar un error previo a la propia actividad, que estriba en no adecuar la enseñanza al aprendizaje respetando las diferencias individuales por una parte y la propia realidad contextual por otra. Y, sin embargo, ésta no es despreciable por cuanto que las diferencias entre un contexto y otro pueden condicionar el método a utilizar de manera determinante. De igual modo, en investigación los diferentes tipos de problemas

exigen distintos métodos, que le son propios, por ser los más adecuados. Y así un estudio de campo no serviría para conocer los problemas educativos de finales del siglo XIX, sino que a este propósito habría que aplicar el método histórico.

Ya a mediados de la década de los 1950, en Estados Unidos, algunos especialistas en curriculum como Taba, Mackenzie y Corey implican a profesores en el proceso de ‘investigación-acción’ a fin de mejorar los problemas de la práctica mediante el estudio sistemático de dichos problemas en el ejercicio profesional. Y según informa McNeil (1981: 366) los profesores bajo la dirección de los citados especialistas acumularon evidencia para definir sus problemas, desarrollando conocimiento para el desarrollo de hipótesis de acción en orden a la mejora de su enseñanza, probaron procedimientos y acumularon experiencia de su efectividad. En la década de los 1960, sin embargo, el crecimiento de la investigación acción se vio coartada, entre otras razones por la reforma curricular llevada a cabo en Norteamérica.

En la década de los 1970, en Gran Bretaña, uno de los ponentes del ‘profesor como investigador’ es Stenhouse (1975), quien entiende la investigación en su sentido lato, que es el mismo sentido en que la habían practicado los autores americanos citados. Porque no todos entienden la investigación en el sentido estricto del término, ni la incardinación de las escuelas a esta tarea. Por eso conviene diferenciarla del sentido con que algunos emplean la investigación-acción una década más tarde, según se expone a continuación.

#### **4.1.3 La enseñanza como ‘investigación-acción’**

En la década de los años 1980 Carr y Kemmis (1986 versión española de 1988: 37) articulan ‘la teoría del curriculum en una teoría social’ que ellos llaman ‘el contexto de la tradición crítica’ calificando la propuesta del profesor-investigador de Stenhouse como “*una consigna aceptable para la época*” -se refieren a la década anterior-. Bien es cierto que estos autores especifican su versión acerca de la llamada “investigación acción” (*action research*). Asimismo, tratan de diferenciar (p. 26) entre las ocupaciones profesionales y las que no lo son, distanciando la enseñanza de éstas, en virtud de que los métodos empleados por los miembros de una profesión derivan de un fondo de investigaciones y conocimientos teóricos, que no aplican al campo de la enseñanza. Dicen literalmente:

*Si la medicina, las leyes y la ingeniería se consideran como ocupaciones profesionales es, en parte, porque implican técnicas y prácticas apoyadas en un cuerpo de conocimientos elaborados sistemáticamente. El segundo rasgo de las profesiones es la subordinación del profesional al interés del cliente. En la profesión médica y en la jurídica existen normas éticas expresamente orientadas a velar por dicho interés.*

A su manera, entienden -los llamados ‘críticos’ por ellos mismos- Carr y Kemmis (1988: 26 y 27) la teoría profesionalizadora y desprofesionalizadora a su manera, como se comprueba con facilidad consultando a Hoyle (1980: 42 y sigtes), a la que ya me he referido en otro lugar (Martín Molero, 1991/1993). Es interesante examinar el contenido de ambos textos, aun sabiendo que la historia de la educación es un asunto visto de manera diferente por los diversos historiadores. Por ello es siempre recomendable leer a más de un autor, a ser posible de ideología contraria, a fin de disponer de los datos precisos para establecer una verdad que tenga que ver con los acontecimientos. Se infiere de las palabras textuales de estos autores que la enseñanza no puede contarse entre las ‘ocupaciones profesionales’ del estilo de la medicina o la judicatura. Pero, lo que más sorprende son las razones que alegan: la no subordinación del profesor ‘al interés del cliente’ -en nuestro caso: alumno- y la ausencia de normas profesionales éticas que velen por dicho interés.

Por lo menos, habíamos progresado aceptando la propuesta de Dewey acerca de que todo en la enseñanza había de estar supeditado al interés del alumno y en torno a éste había de girar toda la actividad educativa, bien que fuera en el cuerpo teórico. Y de tenerse en cuenta el conocimiento didáctico acumulado en el transcurso de la historia, entonces, la enseñanza sería una profesión similar a la medicina o la abogacía. Cuando la enseñanza de lo que trata, hoy, según Kemmis y McTaggart (1988: 46) es de *“una lucha permanente, incesante, en torno a qué significa la ‘educación’ o a qué hace la gente en su labor educativa, y a cómo puede y debe la gente relacionarse en el proceso educativo. Es una lucha por la educación misma”*.

Este solo pensamiento supondría una evidencia de por qué no progresa la enseñanza o de por qué no hemos avanzado mucho a partir de los griegos y cómo estamos siempre en un ‘continuo empezar’ (*begin the begin*). El alto concepto que de la educación tenían los griegos no es ahora re-emplazado por otro más evolucionado; sino que, sencillamente, la educación es objeto de especulación “en lucha constante” para desentrañar lo que supone el concepto. Contrasta, frontalmente, el alto ideal que de la educación tenían los griegos con este incesante ver “qué significa” el concepto del llamado enfoque “socio-crítico”. Y, así, ya no sorprende, tampoco, que no se trate en serio de formar al profesorado en el conocimiento de los métodos didácticos para adaptarlos o crear otros nuevos que mejoren los anteriores, a fin de ayudar al alumno en aprender a aprender, a crecer en su autonomía de pensamiento y acción en armonía con su medio en sentido amplio; sino que, al parecer, se trata de una lucha: *“una lucha por el lenguaje”* para establecer la naturaleza y los propósitos de la educación; *“una lucha por las actividades”* para encontrar los modos más productivos de llevarla a cabo; *“una lucha por crear nuevas formas de relaciones sociales”* para que éstas sean más justas (p.46), como si la relación de los ciudadanos con el resto de los factores del medio, incluido el propio ser humano consigo mismo, fuera ejemplar. ¿De qué tipo de lucha se trata en realidad?

Esa lucha, suponen los autores, ha de mejorar la educación, lo que en última instancia significa –siguiendo siempre a los citados autores- *“cambiar a las personas: sus ideas, sus actividades y sus relaciones sociales”*. Se supone que dichos cambios serán positivos, pues el cambio -ya lo hemos dicho- no siempre lo es para mejor. El hecho es que lo que traducen a la práctica muchos de sus predicadores no sólo no mejora lo pretenden combatir, sino que lo empeoran, con su ejemplo. Al parecer la lucha por la educación se cifra en una lucha por el cambio, o por el recambio, cuando la vida misma es cambio y cuando está demostrado que el cambio es en sí mismo inevitable; pero no necesariamente trae consigo algo mejor. El cambio no siempre nos hace mejores, ni supone progresos, a veces, bien lo contrario. Y cambiar por cambiar no se ha demostrado, tampoco, que represente ninguna mejora sustancial, es más algunos cambios en educación se han descrito como disruptivos, regresivos o involutivos.

Mas, al parecer no se trata de que los seres humanos aprendan en libertad a asumir su propio proyecto vital, su responsabilidad personal, su responsabilidad social y para con su medio. Lo que parece que Kemmis y McTaggart (op, cit, p. 57) presumen es que la lucha en los mencionados ámbitos ha de conducir a una mejora, pero no definen los rasgos de la misma. En cambio sí aclaran que:

*La investigación-acción colaboradora, en la educación, busca la creación de grupos de sujetos conscientes comprometidos en cambiarse a sí mismos y, con ello, cambiar su trabajo educativo.*

Y más adelante (p. 59) aclaran, literalmente, que la investigación-acción implica

*...una especie de análisis social que sitúa el lenguaje, las actividades y las relaciones de los individuos en el contexto más amplio del grupo colaborador... Cuando la describimos como una especie de análisis social no nos referimos solamente a que el objeto de la investigación (la educación) sea un proceso social, aunque naturalmente, eso es cierto; también nos referimos a que el proceso de investigación-acción es un proceso social que compromete al grupo colaborador a llevar a cabo la investigación como una empresa de grupo compartida.*

La enseñanza así entendida, como “análisis social” y “proceso social” podría caer más cerca de las funciones de los ‘sociólogos’ y de los ‘trabajadores sociales’ que resultan ser profesionales que ya existen en dichos ámbitos con los que didáctica -disciplina que estudia la enseñanza- tiene necesidad de interactuar que no suplantar, sino colaborar interdisciplinariamente. Sin embargo, este menester es tal, caso de que dichas disciplinas y ámbitos profesionales existan con cierta independencia porque si no existen, mal puede darse la interdisciplinariedad y mal pueden colaborar sus profesionales respectivos.

Una segunda puntualización sugiere el principio de “la responsabilidad compartida” de la investigación-acción entendida como “proceso educativo compartido” (p.60). Porque, en realidad ¿qué significa ‘proceso compartido’ de manera real y comprensible? Si acaso significa que no procede enseñar -ayudar a aprender- matemáticas, ni inglés u otras disciplinas dígase pero sin rodeos, ni ambages, sino directa y sencillamente. Si acaso significa que los profesionales de la enseñanza son todos responsables de todo. Sin duda, pero cada uno de distinta materia, pues ¿cómo puede responder adecuadamente el profesor de inglés de las matemáticas que aprenden o no los alumnos y viceversa? Y si por un casual hubiera que abolir la enseñanza como profesión, la escuela como institución, etc. para integrarla en el proceso social o en la vida misma propónganse las alternativas pertinentes con claridad y abiertamente, como ya hiciera el movimiento des-escolarizador en los años 1970. Desde luego, mientras no se concrete de qué tipo de enseñanza educativa se trata podrá darse la lucha, de la que hablan Carr y Kemmis, pero es de temer que no se lleve a cabo “el proceso de investigación como empresa colaboradora”. Y si, en fin, se trata de concretar los componentes de un tal grupo de investigación-acción, entonces, habrá que ver cuántos ‘padres’, ‘administradores’ y miembros de ‘la comunidad’ están dispuestos a compartir esta responsabilidad, cuando tienen su propio trabajo y pagan a profesionales de la enseñanza. ¿De qué tipo de investigación se trata, en realidad?

En tercer lugar, la actividad de la enseñanza encierra en sí una enorme complejidad y si la unimos a otra que es, asimismo, compleja resulta que el docente necesitaría una formación investigadora y docente. Cuando, sabemos bien que no le llega ni la segunda; además necesitaría disponer de más tiempo para llevar a cabo el doble trabajo. O tal vez ¿se trate de una jornada laboral diferente? Porque, hay algo evidente: la cuadratura del círculo -si fuera posible- nos empobrecería a todos. Ello al margen de que por exigencia de las necesidades del contexto concreto -como he indicado más arriba- el método de enseñanza deba ser heurístico y de que los investigadores trabajen mejor en equipo, dada la complejidad de esta actividad.

#### 4.1.4. La enseñanza como ‘experiencia’

La enseñanza entendida como ‘arte’ ha dado lugar a muy diversas interpretaciones y enfoques, que van de la aceptación del conocimiento científico previo, a su rechazo total para centrarse en la práctica, bien mediante la ‘experiencia’ bien basada en la reflexión. Estas diferentes interpretaciones parecen arrancar no sólo de una concepción distinta de la enseñanza, sino también del propio concepto de ‘arte’ que baraje.

El diccionario admite que ‘arte’ es “*la virtud, habilidad o destreza para hacer algo*” y, asimismo, “*un conjunto de preceptos para hacer bien una cosa*”. Con base en estas acepciones se puede bien entender que la primera responde a una inspiración espontánea o intuición mágica de tipo subjetivo que poseen algunos individuos con especial iluminación. Mientras que la segunda, de carácter objetivo, responde a un tipo de aprendizaje, cuyo dominio ciertamente magistral implica diseño y técnica. En cualquier caso podrían ambas acepciones concurrir en una única por cuanto que la virtud o habilidad para hacer algo, que propone la primera, puede deberse precisamente a una maestría en la observación del conjunto de preceptos, según indica la segunda, conforme refleja Gage (1978) en su obra *The scientific basis of the art of teaching*. Sin embargo, puede entenderse también que ésta resulta redundante con la segunda, ya que se entiende de forma implícita y su explicación no es necesaria. Habiendo implicado el término diseño y técnica en la segunda acepción sí conviene explicitar que el diseño implica cálculo y previsión; siendo éstos rasgos propios asimismo de la técnica. Lo cierto es que, en la Didáctica, ambas acepciones han dado lugar a diversos enfoques y modelos didácticos de intervención.

Los modelos basados en la experiencia -*experiential learning*- como su propio nombre indica reducen la enseñanza a una actividad con énfasis primordial, si no exclusivo en base a la propia experiencia (Gray, 1980). Este modelo ha sido cuestionado por varios autores. Las investigaciones de Walford (1985) llevan a éste a pronunciarse con términos bastante claros respecto a los problemas que presenta como se desprende del propio título de su trabajo: *Some problems with experiential learning as a method of preparing teachers to teach about work and industry*.

Mientras que el principio de aprender haciendo es fundamental para desarrollar el aprender a servirse de la propia experiencia; sin embargo, el restringir la experiencia únicamente a la conquistada por el sujeto que aprende, sin tomar en cuenta el conocimiento educativo acumulado por la humanidad no parece tan loable. Este modelo restringe la experiencia al propio individuo y no a la acumulada por la humanidad, por cuanto que no tiene en cuenta el conocimiento empírico previo, que en sí mismo es cultura. Pero, eso sí la experiencia se limita al aprendizaje subjetivo, no así al disfrute de los logros colectivos gracias al conocimiento científico: electricidad, antibióticos, medios de locomoción, etc. la pregunta se impone: ¿cómo puede progresar el conocimiento didáctico cuando se corta con el saber acumulado y éste se limita a la propia subjetividad o al continuo empezar de cero? ¿Es o no útil y lícito hacer uso del conocimiento educativo existente, que está ahí, acumulando siglos de experiencia y sabiduría por el conjunto de la humanidad? O por el contrario ¿carece dicho conocimiento de legitimidad para partir de él? Porque descartando el saber humano acerca de la cultura ¿qué sentido y justificación tiene la propia cultura?

#### 4.1.5. La enseñanza como ‘reflexión en la acción’

La educación como reflexión en la acción asimismo tiene diversas corrientes desde Freire (1970) al momento actual. Conviene hacer notar que reflexión -según el diccionario- se refiere a la ‘acción y efecto de reflexionar’. Y reflexionar supone ‘considerar nueva o detenidamente una cosa’. Luego, este enfoque viene a resaltar la necesidad de discurrir o examinar cuidadosamente la actividad de la enseñanza en la acción misma y sobre la acción retomando la acción una vez ejecutada. Pero, y la reflexión con anterioridad a la acción, en su planificación, en su propósito, en cómo se llevó a cabo y en los diversos procedimientos existentes -fruto de la experiencia cultural anterior- en la coherencia y adecuación del cómo al para qué ¿no es relevante? Este aspecto no parece ser tan valorado, al menos, para los grandes teóricos del enfoque.

La obra más representativa sobre la enseñanza como “reflexión en la acción” tal vez sea la de Schön -*The reflective practitioner*- que aparece en 1983; si bien, la versión española (1992) se hace de la versión inglesa de 1987. Pero, bien sabido es que ‘la reflexión en la acción’ ya la proponía Freire en 1970, por no retroceder mucho más en el tiempo.

Schön (1992: 21 y sigtes.) presenta un análisis interesante acerca de la crisis de confianza en la formación de los profesionales. Y, siendo ésta evidente, no voy a entrar en consideraciones sobre todos los argumentos del autor, ahí está su obra; sino que voy a reparar en algunos, que me parecen de particular relevancia. Una de las acusaciones que se formulan contra los centros de formación es la de “no saber enseñar las nociones elementales de una práctica eficaz y ética”. Este aspecto me parece de una gran trascendencia, sobre todo, porque a pesar de ello se continúa enseñando. Pero, sin acometer una investigación seria, a fin de determinar las causas de semejante hecho, si acaso lo es, en toda la medida de la denuncia.

Y, parece que hay muchos indicios, en trabajos que han destacado la falta de conexión de la universidad con el mundo del trabajo, como puso de manifiesto el Congreso Mundial (1985): *Education and work in modern society*. Pero lo que cabría hacer, ante denuncias e indicios tan graves es establecer cómo se puede subsanar el problema, una vez se hayan investigado sus causas y factores adecuadamente. Mas, para que esta idea sea viable la iniciativa ha de tomarse desde las propias instituciones implicadas y afectadas.

Por otra parte, en esta sociedad, llamada por algunos postmoderna, casi todo está en crisis: la política, la economía, los valores, las instituciones, el arte, las relaciones humanas, la educación, etc. Y, de modo especial, se cuestiona la legitimidad del conocimiento, con el que algo tienen que ver los centros universitarios.

Otra cuestión, que aunque viene de atrás, se mantiene permanente es el divorcio entre la ‘teoría’ y la ‘práctica’ por más que -como hemos aclarado de mano del diccionario- la reflexión sea también acción de reflexionar. Y todos los ingredientes con más que suficiente condimento agravan la situación ante la insatisfacción de todas las partes implicadas: docentes, discentes, empresarios, profesionales y la sociedad en general. El desánimo cunde, pues no se vislumbran soluciones por ninguna instancia, en el panorama actual de incertidumbre y desaliento.

La propuesta de Schön (1992: 25) de mirar “el problema al revés” es decir, a partir de la práctica, aun siendo muy interesante no soslaya ciertos interrogantes. Porque, si bien

resulta atractiva la idea de partir de la práctica, como el conocimiento profesional es dinámico, éste conlleva ciertos aspectos a considerar:

En primer lugar, que la reflexión habría de partir de una ‘acción profesional modélica’ o, al menos, de alta calidad, durante la formación inicial del profesorado, por salvar tiempo en disquisiciones sobre posibles formas de llevar a cabo la actividad en cuestión, comprendiendo así sus diversos posibles modelos. Y esto por un doble motivo: 1º) porque si existen procedimientos empíricos probadamente eficaces para ciertas actividades profesionales conviene partir de éstos y no de cero, ya que estamos iniciando el tercer milenio y, 2º) porque en base al principio exaltado por Machado “hacer las cosas bien vale más que el hacerlas” vale más que la práctica profesional sea examinada en positivo que sólo mediante ensayo y error.

En efecto, Ramsdem (1991: 164) afirma y con razón que hacer las cosas por hacerlas no conlleva profesionalidad. Y de otra parte adquirir experiencia negativa, es decir, de cómo no debe hacerse una actividad no aumenta la capacidad de hacer algo bien. Pues, claro que se puede aprender de los propios errores, a condición de que se tenga conciencia de ellos. Pero, ¿cómo asegurar que éste es el caso? Es bien sabido que todo el aprendizaje que archivamos no es siempre positivo, como tampoco los hábitos, que muchas veces, operan en el plano inconsciente en concomitancia con otras acciones que cursan con inmediatez. Por ejemplo, una persona hablando una segunda lengua sea ésta el inglés, que no domina y en la que tiene graves errores de pronunciación, no está pendiente de éstos, sino del mensaje que quiere expresar, que puede ser mal interpretado debido a los errores fonéticos o fonológicos. Errores que conviene subsanar por la vía más eficaz posible a fin de facilitar lo importante, esto es: el mensaje, la adecuada expresión de las propias ideas. Y cuando se tienen años de práctica negativa en estos errores, la ausencia de práctica resultar menos gravoso que los años de aprendizaje o de ejercicio profesional, con vista a una mayor receptividad y facilidad para el buen aprendizaje.

La cuestión permanece ¿se trata tan sólo de formar profesionales por ensayo y error o de formar en esa experiencia positiva, propia del tercer milenio, que les permita aprender en positivo y ejercer con profesionalidad aprovechando el saber y la experiencia de una de las profesiones más antiguas? ¿No criticamos, todos los días, a muy diversos profesionales: médicos, periodistas, políticos, abogados, etc. porque desde fuera, su actuación nos parece incorrecta, tendenciosa o inadecuada y porque entendemos que es susceptible de mejora? Ramsdem arguye con acierto que hacer las cosas por ensayo y error a ver qué sale no implica profesionalidad, como resulta obvio.

En segundo término, porque el conocimiento como la tecnología evoluciona a pasos agigantados y los medios permiten un permanente aprendizaje y superación de los profesionales en ejercicio, ensanchando sus competencias con las posibilidades que permiten las nuevas tecnologías y recursos metodológicos. Esta superación ya se produce en base a la capacidad de autocritica permanente, que implica la reflexión, el espíritu de innovación y de autoexigencia, así como la capacidad de aprender propia de cada individuo.

Otro aspecto a considerar es que el constante progreso incardina nuevas profesiones a la dinámica social; dado que aparecen nuevas necesidades que dan lugar a nuevos puestos de trabajo. Por tanto, siempre habrá ocupaciones en las que los profesionales necesariamente son creadores *ex novo* de la profesión en cuestión. Estos primeros profesionales se encuentran en esa situación reflexivo-experimental, en actitud expectante,

con apertura a diversas posibilidades, ya que no pueden contar con referentes previos ni por tanto con ese tipo de conocimiento empírico en la acción, que acumula la experiencia.

Y, por fin, ¿sería este modelo de reflexión-en-la-acción el más adecuado para la formación de todos los profesionales o sería más indicado para algunos campos que para otros? Entendiendo, por descontado, que la reflexión es en sí misma una facultad propia del ser humano, que le permite actuar analizando no sólo las distintas formas de actuación, sino también las consecuencias que de unas y otras acciones se pueden seguir y del impacto que pueden causar. Esta facultad es la que hace posible el hecho educativo. Y esta facultad se convierte en una capacidad *sine qua non* de profesionales, por cuanto que realizan actividades que trascienden y repercuten en otros, mas de cuyos efectos han de responder dichos profesionales ante la sociedad y otras instancias. De aquí la necesidad de que dicha reflexión preceda, sobremanera a la acción, pues en ciertas profesiones las consecuencias que se pueden seguir de la actividad profesional pueden conllevar efectos no deseables y a veces irreparables. Sin embargo, para la enseñanza de ciertas materias no parece adecuado prescindir de técnicas que empíricamente han probado su eficacia, i.e.: facilitar ayuda en el aprendizaje de una lengua, sea inglés u otra cualquiera, a partir de cero; aunque puede ser muy adecuado para otros aprendizajes. Existe demasiada incertidumbre sobre este modelo didáctico y muchas evidencias a favor de métodos empíricos que han demostrado su eficacia en la enseñanza-aprendizaje de los idiomas (Martín-Molero, 1981, 1988). Y por lo que se refiere a la necesidad de eficaz ayuda profesional para facilitar el aprendizaje de una segunda lengua, por ejemplo, hay numerosas investigaciones que la evidencian indicando que existen unos métodos más apropiados que otros (Cfr.: De Coste, 1983). Por lo que se refiere a la necesidad de la enseñanza de las lenguas modernas, estimo que cae por su peso, dada la necesidad de comunicación inter-cultural entre humanos y los problemas del mundo a comienzos del tercer milenio.

Estas corrientes, entre otras, permiten comprender por qué se cuestiona hoy la enseñanza, su esencia como actividad profesional, así como su papel y cometido, de tal manera que los que más confusa tienen su conceptualización son muchos de los propios expertos. No obstante, para otras corrientes educativas la enseñanza tiene entidad atendiendo a su propia naturaleza sin extralimitar ni usurpar funciones propias de otras profesiones. De estas corrientes nos ocuparemos más adelante.

#### **4.2. El problema terminológico**

Otro problema que, hoy más que nunca, incide en el *status quo* es la ambigüedad terminológica. Este problema no se da aislado, sino concomitante con el ideológico; ya que no todos los autores hacen gala de su politización ni aclaran, de forma explícita, su ideología -como hace el neo-marxista Apple (1993: 179). Muchos lo hacen de modo indirecto mediante el uso del lenguaje. Y, parece lógico, que el problema del lenguaje, cuando oscurece la comunicación, produzca mayores estragos en el ámbito de la enseñanza que en otras disciplinas, por cuanto que en el seno de la enseñanza se fragua y cunde el efecto multiplicador del problema terminológico. No en vano, resulta muy fácil hablar de educación, pero muy difícil hacer educación; ya que, como dice Holt (1976: 15) aprendemos no sólo de lo que hacemos, sino de todo lo que se hace a nuestro alrededor y de todo lo que nos hacen. De modo similar, es fácil defender los derechos humanos sólo de palabra; en cambio con la pedagogía del ejemplo tal defensa presenta bastante dificultad a juzgar por las evidencias que sirve la experiencia de cada día. Sin embargo, los valores contenidos en los 'Derechos Humanos y el Medio Ambiente' (1995) resultan ser básicos en



educación, aunque sólo se consideren un aspecto de la enseñanza. En la práctica de los valores se dan diferentes grados de acontecer, que oscilan entre grandes violaciones, por ejemplo: atentar contra el derecho a la vida. Y las llamadas transgresiones menores, que son las que se suelen dar en la enseñanza, concernientes a las libertades de pensamiento, información y expresión, tanto más cuánto que se presumen inherentes a la práctica de la enseñanza en los países democráticos.

En efecto, la función referencial del lenguaje no se sabe si se propone más como objeto la confusión que la cognición, por cuanto que ciertos términos lingüísticos no se emiten para su interpretación semántica, sino para su incompreensión conceptual. La 'palabra' ya no designa un 'concepto' con un 'contenido' de la realidad didáctica, antes al contrario puede designar un vacío de significado en toda regla, de tal manera que la comunicación, en ocasiones, resulta unidireccional, capciosa o inviable.

Mas, por si este aspecto no bastara para orquestar y sembrar la confusión en el intercambio de información se prodiga, entonces, la redundancia hasta rizar el rizo, de manera tan generosa que se escriben cientos de páginas en las que no faltan términos grandilocuentes y léxico de la arena política o de la fe con predicaciones de lucha sectaria. Y, así, prolifera la reiteración una y otra vez no para conformar nuevas ideas, sino para articular una retórica, a veces, con clave de decodificación mono-ideológica, cuando no de simple manipulación. Evito adrede la ejemplificación, pues no pretendo, en modo alguno poner a nadie en evidencia, sino exponer unos hechos, que tienen lugar al menos en la universidad, ante el asombro de muchos alumnos enfrentados a la lectura de ciertos textos incomprensibles.

Parece como si el estilo reiterativo y/o grandilocuente quisiera invalidar el significado de los términos fijados por el código común -diccionario- para hacer inviable la comunicación. Junto a ello resulta anatema escribir o proferir ciertos vocablos, como "técnico" pese a que su sentido etimológico no ofrece lugar dudas o sesgos interpretativos, según el propio diccionario, que lo entiende así:

*Técnico/ca (adj.), perteneciente o relativo a las aplicaciones de las ciencias y las artes.- Aplícase en particular a las palabras o expresiones empleadas exclusivamente, o con sentido distinto al vulgar, en el lenguaje propio de un arte, ciencia u oficio, etc. (m.) el que posee los conocimientos especiales de una ciencia o un arte.*

*Técnica (f.), conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve una ciencia o un arte.- Pericia o habilidad para usar de esos procedimientos y recursos.*

Pues bien, algunos no pueden oír, ni ver escrito dicho vocablo, tal vez, por entenderlo al margen del diccionario, es decir, de lo que significa para todos los usuarios de la lengua. Por ejemplo, Giroux lo emplea (Cfr. 1990: 89) referido únicamente a "la aplicación de las ciencias exactas" etc. Así, no es posible la comunicación y tampoco la crítica, porque fijan unos prejuicios a la lengua que ésta no posee, en tanto que código común para poner de acuerdo a los hablantes de dicha lengua. Claro que, cabe la pregunta ¿con la alteración del significado fijado por el código común para los hablantes de una lengua se pretende que éste -el diccionario- cambie y mientras tanto sembrar la confusión? o ¿qué otro objetivo se pretende? Sin la posibilidad de intercambiar ideas con un mínimo de rigor comunicativo la crítica resulta inverosímil y por ende estéril.

Por ello, estoy de acuerdo con Anderson (1990: 62), cuando justifica la necesidad de definir los conceptos. Se da por entendido que se trata de conceptos indefinidos o nuevos

que no contemple el diccionario. Esta definición o utilización semántica, de los vocablos sin acepción en el código común de la comunicación, por parte de los autores se convierte en una condición *sine qua non* para que se produzca ese intercambio de información que pretende la literatura supuestamente científica. El estado del arte reclama claridad en ese abanico amplio de ideas para la eficacia crítica, que es la que facilita el progreso. Una concepción de la enseñanza, si bien, puede implicar la actividad mental fantástica e imaginaria, no puede, por contra quedarse en ella, ya que aquélla se refiere a una actividad práctica. Por tanto, las imágenes y fantasías han de traducirse en elaboraciones del pensamiento racional, ya que sirven para intervenir un fenómeno de la realidad, de manera que facilite, en vez de obstaculizar, la comprensión de los conceptos. Ya que, para manejar un concepto hace falta tener una noción previa de lo que significa, pues según afirma Reigeluth (1983: 343) “*knowing a concept, entails being able to identify, recognize, classify or describe what something is*”. Luego para intervenir la educación, que se realiza en las aulas, hará falta tener una idea previa de lo que la enseñanza es o debe ser. Acaso ¿bastaría “*una lucha... en torno a qué significa la educación, o a qué hace la gente en su labor educativa*” -según propugnan algunos autores- cuando se trata de una actividad profesional de tan rancia historia como la enseñanza?

Mas cuando uno se encuentra con términos del siguiente tipo: “*enseñar es aprender*” (teaching as learning) o “*educador y educando, ambos educan*” sin ningún otro matiz que revele que se trata de un lenguaje metafórico para resaltar tales o cuales aspectos de la interrelación didáctica. En el mejor de los casos, esta equiparación implica una obviedad y, por lo demás, una injusticia que arranca precisamente de la falta de significado y rigor con que se manejan ambos conceptos. No caben ambigüedades en materia de Derechos Humanos, que puede ser lo que tales imágenes tratan de reivindicar. Debe de haber modos más eficaces y comprensibles de reclamar la puesta en práctica de los derechos fundamentales de la persona. Si se tratase de un halo de romanticismo tampoco éste presupone:

1º) que no se establezca diferencia entre ‘enseñar’ y ‘aprender’, entre ‘educador’ y ‘educando’ por lo menos hasta que no se modifique el diccionario. Pues resulta equívoco igualar funciones diversas o roles. Se presume, por descontado, la obviedad acerca del “*principio de igualdad*” entre todos los seres humanos. Precisamente, porque ahora se trata de exigir la aplicación efectiva de ese derecho fundamental sin concesión alguna que distorsione la realidad y sin demagogia;

2º) que el aprendizaje no sea connatural a todo ser humano, quien aprende siempre, desde el comienzo de su vida hasta su muerte, sea docente, discente, político, investigador o tenga cualquier otra ocupación. Lo que ocurre es que una cosa es aprender como docente y otra aprender como discente, pues cada uno aprende desde “su circunstancia” que es distinta, aun desde el más acendrado ‘reconstruccionismo’ ¿cómo se puede defender un igualitarismo a ultranza? Esta equiparación es tan irreal como injusta. Decir que ambos aprenden no resulta sino afirmar una obviedad, pero que ambos son iguales en su aprender encierra otra no menos evidente: palmaria arbitrariedad conceptual. Pues, algunos matices diferenciadores sí que resultan claros también por derecho natural, en justicia: ¿cómo puede equipararse la experiencia del que enseña a la del que aprende? ¿Cómo puede equipararse el derecho del que paga con la obligación del que cobra? ¿Cómo pueden ignorarse las diferencias de edad, madurez, conocimientos, etc.? Y ¿cómo puede confundirse un derecho con un deber u obligación? No hay nada más injusto que ‘tratar como iguales a los que, a todas luces, son desiguales’.

En suma ¿cómo puede establecerse una identidad conceptual entre dichos términos sin conculcar los derechos humanos? Son iguales -educando y educador- y somos todos iguales sí, por derecho fundamental y ante las leyes. Mas, conforme reza el aforismo clásico, “*a todos por igual pero según cada cual*”. Ya que, por ejemplo, el docente que enseña inglés, una de dos, o lo conoce bien o no tiene derecho a enseñarlo a otros que pagan para aprenderlo. Y por tanto tienen derecho a una ayuda profesional adecuada que facilite lo más eficazmente posible su aprendizaje del idioma en cuestión.

Este conflicto conceptual se puede reducir en la medida en que los distintos autores indicaran el significado con el que emplean los términos específicos, si es que pretenden que su mensaje sea comprendido con acierto. La comunicación o la información se ve limitada en la medida en que el emisor usa un vocabulario específico que no posee el receptor. Asimismo, se produce un cortacircuito cuando el autor utiliza el vocabulario básico con diferentes acepciones a las que permite el diccionario, que sirve de código común a los hablantes de una misma lengua. Este es el caso del llamado Léxico de la Reforma Educativa llevada a cabo por la administración socialista, porque ciertos términos de éste no sólo dificultan la comunicación, sino que obstaculizan la comprensión elemental y básica a propios y a extraños, a legos y expertos o estudiosos del tema. Vocablos como: “*principios, procedimientos, programa, sistemas conceptuales, aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje mecánico, aprender a aprender, core currículo > currículo nuclear*” entre otros, han sido distorsionados en su significado. De tal manera que no responden a las acepciones del diccionario, pero tampoco a las correspondientes acepciones técnicas con que dichos términos fueron acuñados en la literatura científica al respecto. Por lo que no es posible ni la comprensión del citado Léxico ni, por tanto, de los textos y contextos en los que aparecen dichos términos. La idea de hacer comprensible la reforma era acertada, el resultado o efecto que produjo en muchos interesados fue contraproducente; ya que, trataron de asentir sin comprender. Es más, algunos docentes ni siquiera cuestionaron a las instancias competentes, en muchos casos por temor.

En cambio, resulta esclarecedor cómo Walberg y Waxman (1985: 5148) al tratar el tema *Teaching Strategies* ilustran el concepto y abundan en el uso correcto del término “estrategia”. Primero acuden al American Heritage Dictionary of the English Language, después refieren dicho término a su significado en la Historia de la Educación y, por fin, confrontando con otros autores llegan a establecer no sólo el significado general del concepto en educación, sino además el procedimiento de cómo tal indagación puede llevarse a efecto. Este proceder representa -a mi juicio- una alternativa eficaz para el progreso del conocimiento didáctico, ya que se facilitaría la comprensión de las distintas propuestas, por parte de diferentes autores o escuelas ideológicas, haciendo productiva la depuración o reformulación de las teorías mediante la crítica.

#### **4.3. El problema heurístico y contextual**

Mediante el proceso de investigación se elabora el llamado conocimiento científico, que se expresa en el código lingüístico; luego este problema implica, asimismo, los dos anteriores el ideológico y el terminológico. Por tanto, el modelo heurístico condiciona el saber didáctico en general, incluido el propio concepto de lo que ha de entenderse por investigación. Y, en consecuencia, los conceptos específicos de la actividad de la enseñanza, todos quedan mediatizados por el problema de la tradición heurística que los estudie: qué sea educación, aprendizaje, curriculum, profesionalización, método didáctico, papeles docente-discente, etc. pueden entenderse con diferente significado según el

paradigma que trate de conceptualizarlos. Pues, si conforme a la tradición positivista el conocimiento, llamado científico es un producto social, objetivo, universal, contrastable, sistemático, metódico, comunicable y generalizable los enfoques antipositivistas lo van a ver como un constructo social, subjetivo, contextualizado, político, que se genera mediante la interacción social (Elliott 1980: 308 y sigtes.). Se habla de enfoques antipositivistas, porque son varias las tradiciones que se oponen contra la tradición positivista: fenomenológicos, marxistas, antropológicos, hermenéuticos..., Giroux (1990: 47), por ejemplo, resalta que “*el conocimiento no es ni neutral ni objetivo, sino más bien una construcción social que encarna determinados intereses*”. Lo que no hace el autor es concretar si se refiere a todo tipo de conocimiento, o sólo al que proporcionan las Ciencias Humanas. Porque si la fórmula de un elemento, i.e.: <H<sub>2</sub>O> no significara lo mismo para los diferentes investigadores de cualquier ideología, entonces para algunos sería <+H<sub>2</sub>O> mientras, para otros sería <-H<sub>2</sub>O> o cualquier otra peregrina combinación. Y en este tipo de disputas perderían el tiempo los investigadores -como sucede con demasiada frecuencia en educación- sin poder avanzar en los descubrimientos científicos. Por lo demás, acaso ¿no resulta evidente que el saber humano, acerca del ser humano es relativo y problemático? El propio estilo arquitectónico de una determinada cultura, acaso ¿no habla del desarrollo e intereses propios de dicha cultura en la época de que se trate? En otras palabras ¿se puede generalizar la ideología a todo tipo de conocimiento? Porque, si todo el conocimiento científico está impregnado de ideología, cabría preguntar si la tecnología médica, por ejemplo: vacunas, antibióticos, quimioterápicos, etc. ¿puede ser investigada por cualquier sujeto de la comunidad sanitaria incluyendo conserjes, ayudantes de enfermería o cualquier miembro de la sociedad? ¿No sería peligroso? y cuando se aplican estas terapias a gentes de toda condición ideológica, sin discriminación alguna ¿no requeriría aquí la relación ideología-subjetiva y conocimiento-objetivo ciertos matices?

Y, si bien, la investigación de los problemas de la enseñanza son muy complejos, no lo son menos los problemas de la investigación médica y, sin embargo, su progreso se advierte por la sociedad, como resaltara De Landsheere (1980: 31). Ello considerando que en la profesión médica -o en cualquier otra profesión- se presume el derecho ideológico; como es notorio frente a ciertos problemas que estudia la medicina o frente a ciertas intervenciones sanitarias, que *mutatis mutandum* son similares a ciertos problemas de la enseñanza.

Por otra parte, el problema heurístico o de la metodología de investigación no sólo viene afectado por la ideología, como algunos piensan. En ocasiones, puede deberse a una simple coyuntura de trabajo, que implica una formación en el contexto en el que éste se encuentra: experimental o antropológico y viceversa. Y, luego puede tratarse de conversiones o reconversiones de un paradigma a otro, lo que se considera lícito; pues, parafraseando el aforismo clásico, es ‘de sabios rectificar’ y hasta los ‘amantes de la sabiduría’ -filósofos- por ser humanos, pueden errar.

Parece haber acuerdo en que el fenómeno de la enseñanza es susceptible de investigación. En lo que no hay acuerdo es en el método, o si se prefiere, hay acuerdo en que no existe un único método para llevar a cabo dicha investigación. Sin embargo, que no haya acuerdo en el propio concepto de qué sea ‘investigación’ o de quién pueda llevar a cabo el proceso investigador puede constituir un problema difícil comprensión para la sociedad; ideologías aparte. Este extremo es muy simple de indagar, pero dada su evidencia, tal vez, no resulte sino una pseudo-investigación. El concepto de investigación que entiende el ciudadano se identifica con el que consigna el diccionario, mientras que

ciertos sectores en la investigación educativa extienden ésta a ‘la comunidad social’ y quizá metafóricamente lo sea, pero científicamente hoy, todavía, no. Lo que quiero indicar es que, las palabras sirven para expresar conceptos acerca de los fenómenos reales del medio ambiente, y que hay ciertos vocablos ya acuñados para referirlos y así poder comunicarse. Si el término ‘investigación’ por ejemplo se usa para designar otros conceptos, que todavía no conoce la comunidad social que exista en dicha realidad, el significado original desvirtúa el nuevo concepto. Por tanto, sería más adecuado inventar un nuevo vocablo para el nuevo concepto. De este modo, supondría una innovación comprensible al sentido común.

Existen distintas tradiciones de investigación en las aulas, que se han venido a denominar paradigmas. Entiendo el paradigma como el marco conceptual de referencia que sirve de modelo a los nuevos investigadores (Martín-Molero, 1993). Según algunos, como Carr y colaboradores (1984: 75) el paradigma “*incorporates ideological preferences and normative assumptions*”. Lo que no siempre es exacto, pues como acabo de indicar, cuando se busca un trabajo por necesidad, lo que suele suceder con frecuencia entre los nuevos investigadores, la preferencia decisiva es el trabajo. De aquí, la licitud de ulteriores conversiones, que se dan hasta en figuras consagradas a un paradigma durante años.

Las principales tradiciones de investigación educativa han dado lugar a un controvertido y, a estas alturas, famoso debate paradigmático del que ya me he ocupado en otro lugar (1993: 90 y siguientes). Lo que pretendo exponer aquí es que en esta histórica controversia se han vertido ya ríos de tinta; pero arrogándose una legitimidad o adecuación el uno sobre su contrario y viceversa. Lo que no conduce al progreso del conocimiento didáctico. Amén de que como ya hiciera notar en 1982, lo único que llego a entender es que el método lo determina el propio objeto de la investigación, es decir, el tipo de problema o asunto que ésta pretende estudiar. Mientras que la tradición positivista se ha venido orientando hacia el progreso teórico, por lo general llamada investigación básica, que una vez existe el conocimiento se puede aplicar (investigación aplicada) no es cuestión discutible, sino una evidencia. Sin embargo, la tradición antropológica ha venido acaparando el mundo de la acción, llamada en ocasiones, por algunos, investigación aplicada. Lo cierto es que, conforme apuntaron ya Delamont y Hamilton (1978: 26), en la investigación antropológica concurren varios enfoques lo que dificulta encontrar una denominación adecuada, literalmente dicen que:

*...ha evolucionado más allá de los márgenes de la corriente principal de la psicología educativa, vinculándose en su lugar a la antropología social, a la psiquiatría, y a la investigación de la observación participante en sociología. No existe para esta tradición ningún nombre satisfactorio. Ha sido descrita como ‘microetnográfica...’, ‘naturalista...’ y ‘ecológica’... A diferencia de la tradición de análisis de interacción, cuyos orígenes están claramente arraigados en la psicología del comportamiento, la tradición antropológica carece de raíces profundas. Algunos de sus partidarios son antropólogos,... algunos son sociólogos,... algunos son psiquiatras,... y algunos ‘conversos’...*

Esta variedad de perspectivas proporciona un abanico muy amplio de posibilidades para esclarecer ciertos aspectos del acto didáctico, siempre y cuando exista un código lingüístico, al menos, para asegurar la comunicación.

Si bien, como existen diversas tradiciones -que veremos más de cerca más adelante- unas en contra de otras, por lo general, en contra de la positivista, como la fenomenológica de Husserl, o la hermenéutica de Dilthey. Existen diversas corrientes, por ejemplo dentro de la tradición marxista: corriente crítica de Marcuse y Habermás, corriente estructural

americana de Bowles y Gintis, corriente neo-humanismo marxista con varios enfoques, a su vez, sociológicos, futurólogos, de nueva izquierda y de críticos radicales, como Giroux, McLaren, Zeichner, etc. Como, además existen otras tradiciones con raíces en la filosofía analítica de Wittgenstein, la filosofía liberal de Adam Smith, la filosofía romántica que inspirara Rousseau, la filosofía conservadora de Burke, o el reconstruccionismo tradicional de Rugg y Counts, amén de **anarquistas** y **relativistas**, todas con sus epígonos y/o partidarios hoy.

Algunos humanistas que están interesados en el dominio profundo de la conciencia y la concienciación por medio de la Meditación Transcendental, propugnan que el misticismo religioso también tiene sus propuestas educativas. Asimismo, se llegan a aplicar otras técnicas transpersonales para controlar las ondas profundas del cerebro como hipnosis, yoga, los sueños, etc. (Cfr. McNeil, 1980).

La verdad es que el universo de tradiciones que influyen en el pensamiento educativo, hoy, es no sólo complejo, porque además algunos autores participan de dos tradiciones, sino problemático para trabajar por el progreso científico de la enseñanza. De manera que de no existir un esfuerzo clarificador de todas estas opciones, que pueda ser comprendido, al menos, por los consagrados al estudio del tema, podemos estar llegando ya a la Torre de Babel, pues ni siquiera los propios investigadores o trabajadores de la enseñanza se entienden en su lengua materna. Y contrasta esta parcialidad con la perspectiva global que exigen los tiempos a la enseñanza, dada la necesidad de comprender la mundialización de los problemas ambientales de todo tipo y sus soluciones, que incumben a la 'educación', toda vez que a ésta concierne atención global al desarrollo de la persona al completo. Asimismo, porque afecta a los valores que implica la educación: valores morales éticos y ambientales comunes a todos los seres humanos recogidos en la Declaración Universal DH, en el proyecto *Human Rights and the Environment* (1994), en toda la Legislación y política educativa vigente de nuestro país.

A estas alturas de la Historia, si algo ha quedado claro es la visión global de los problemas y en consecuencia de sus soluciones educativas o de otra índole. Sin embargo, el provincianismo fanático de algunos les lleva a refugiarse en su particular ideología, enfocando su única tradición como la única salvadora del progreso de la educación. Por lo general, cuando éstos se ocupan de una segunda postura, o a lo sumo de una tercera es para denostarla justificando, de esta peculiar manera, las 'virtudes' de la propia. Para detectar este extremo, basta tomar cualquier texto, sobre los paradigmas de investigación y de enseñanza prescritos en la mayoría de los programas de Didáctica. Hecho que, dicho sea de paso, tendrá efectos negativos a más largo plazo.

Refiriendo este doble problema: ideológico - terminológico, en nuestro contexto socio-cultural, en concreto, cabe además algún problema añadido, que agrava aun más si cabe la situación. Por cuanto que la mayor parte de la literatura que se maneja en España se inspira en una única tradición. La literatura más abundante, en nuestro país, bien procede vía traducción de una única tradición, o bien se escribe en español pero centrada en el mismo enfoque, con lo que resulta, a todas luces, parcial. Y, por si fuera poco, también los expertos invitados a ciertos Seminarios, por lo general financiados con fondos públicos, también profesan el mismo enfoque, que se traduce.

Nuestro país importa de los países exportadores, que son de cultura anglo-americana (Gran Bretaña o Estados Unidos) porque éstos producen la mayor parte de la literatura llamada científica, por lo menos, en educación. Lo que no parece tenerse en cuenta es que,

incluso, entre dichos países existen considerables diferencias socio-culturales y es lógico que dichas diferencias sean más notables con España. Pues bien, cuando escriben autores estadounidenses o británicos refieren, con toda precisión, que describen y critican la situación concreta de sus respectivos países. Sin embargo, lo contrario sucede con la mayor parte de la literatura que se produce en nuestro contexto. De una forma u otra, intenta trasladar, como si de idéntica cultura se tratara, los problemas educativos sin más que su traducción a nuestra realidad, que es en sí bastante diferente. Sin embargo, aquí se adopta dicha literatura como si describieran nuestra actual situación, que pese a las nuevas tecnologías y al margen de los aspectos culturales no funciona en la misma ideosincrasia de pluralismos filosóficos. Porque, entre otras cosas, en los países de referencia se encuentran todas las tradiciones teóricas, que he referido. Y las realizaciones educativas ejemplifican ese pluralismo, por ejemplo, en la educación inglesa conviven centros del tipo Summer-Hill, Eaton o las varias Comprehensive, de la manera más natural; mientras que, en nuestro contexto, sencillamente, no existe esa diversidad en la práctica y ni siquiera en la teoría.

Estos hechos son suficientemente significativos al no darse la misma diversidad, como algo natural, en la literatura. Mas, como ésta sirve, a su vez, para formar al personal docente y otro, la máquina de uniformar está en marcha, desde hace más de una década. Y frente a estos hechos contrastables, en nuestro Estado de Derecho, cabe preguntar: ¿por qué se traducen varios autores de una tradición educativa y ninguno de otra? Acaso las otras corrientes ¿no tienen el mismo derecho? ¿Por qué se intenta imponer la tradición educativa que se importa, por una u otra vía, como la más progresista y la más actualizada? Quizá ¿es más actualizada una obra, cuya versión española se hace en 1995, pero data de 1980, que otra que en versión original sea de 1992, 1989, etc. o sólo depende del enfoque del autor? Si bien, estas preguntas no pasarán de ser eso, interrogantes, son cuando menos preocupantes; ya que se hacen en nombre de la libertad ¿Libertad de quién y libertad para qué? Algunos de estos interrogantes se hacen por los pasillos, inclusive entre alumnos, muy a pesar de la uniformidad que reviste el enfoque de la mayoría, casi consolidada. Esto me lleva a advertir que, pese a todo, la gente aprende a pensar por sí misma y contracorriente y a la larga distinguen la pseudodemocracia que se predica de la que propugna la razón.

#### **4.4. El problema histórico y la problemática ambiental**

El problema al que se enfrenta la educación a comienzos del tercer milenio, tiene en su peculiar haber una serie de características, que algunos consideran propias de la sociedad post-moderna. Lo cierto es que se constata una problemática o conjunto de problemas ambientales en el planeta, que demandan medidas resolutivas globalizadas. Algunos hablan de problemática medioambiental sin precedente histórico, por afectar ahora al planeta en su conjunto. De aquí, que autores como Sobel hablen de ‘educación para la supervivencia’. Me refiero a la crisis ecológica sin precedentes, que pesa sobre la propia vida de la especie humana, caso de continuar con el progresivo deterioro del planeta, de donde la urgencia de que la enseñanza responda a ese reto de adecuarse a las exigencias de los tiempos. Pues la educación no ha demostrado, en el transcurso de la Historia liderar los cambios sociales, antes al contrario viene a remolque de aquéllos que hoy se aceleran más y más debido al vértigo con que se suceden los cambios tecnológicos, como denuncia con acierto Lawrence (1976) en su obra *Origins and growth of modern education*.

La educación, que tiene como cometido servir para la vida no sólo se ha quedado atrás, al igual que otras instituciones -según afirma Brundtland (1984)- sino que, además, no parece ya que pueda cumplir con su función. Hace dos milenios que Séneca se quejaba

ya de este mal y su célebre aforismo *-non scholae, sed vitae discimus-* continúa de plena actualidad. La diferencia es que en este momento histórico muchas cosas han experimentado cambios gigantescos, algunos poniendo en cuestión la propia continuidad de la especie humana en la Tierra.

Y es que ha sido el propio ser humano, el que labrado la situación actual, por lo que se ve poniendo al margen la facultad que la caracteriza: la racionalidad. Buscando el origen, las causas del actual estado de la cuestión, siempre acabamos en la misma paradoja: la paradoja humana. Cuando, a comienzos de los 1970 Konrad Lorenz escribe *Los 8 pecados de la humanidad civilizada*, estaba de hecho describiendo lo que hoy se conoce como problemas ambientales: *contaminación, agotamiento de recursos, hambre, superpoblación*, etc. y el funcionamiento de lo que llamó “*seudo-democracia*”. Los mismos problemas habían sido preconizados y apuntados ya en 1948 por Skinner. Y, sin embargo, todavía faltaba por ver cómo se habían tratado dichos problemas del otro lado del ‘telón de acero’. Si bien, la propia existencia del telón era sospechosa para algunos y significativa para todos.

Con la caída del comunismo, los países de la Europa del Este y la Unión Soviética muestran al resto del mundo unos balances al natural no menos duros por ser temidos. Entonces, se dijera o no, la esperanza en el futuro de muchos sufrió un duro golpe. Pues, ya había datos sobre la evolución de los problemas ambientales, en los llamados países democráticos (capitalistas), fueran o no gobernados por socialistas: crecimiento de la contaminación, bolsas de pobreza frente a la opulencia, drogas, economía sumergida, inmigración, desempleo, vacío de valores, creciente inseguridad ciudadana, analfabetismo escolarizado, crisis de la educación, etc. y es que “*la democracia -ya lo dijo Churchill- es el peor de todos los sistemas, exceptuando todos los demás*”. Lo cierto es que muchos de estos problemas alcanzan ya dimensiones globales y no sólo no se frenan, sino que algunos crecen. Por ejemplo, la inmigración de los países más pobres a los más ricos continuará subiendo, en tanto que muchos mueren en su empeño por emigrar o sobrevivir que viene a ser igual, entre el norte de África y España o entre Cuba Estados Unidos.

Mientras tanto el escepticismo y la apatía política se convierten en problemas añadidos. Con el agravante de que el desarrollo tecnológico del actual momento histórico permite que las nuevas tecnologías aireen ciertos acontecimientos, que son noticia, casi sin mediar tiempo. Y, sin embargo, todo induce a pensar que cae en el vacío y la indiferencia más absoluta. Como si los problemas ambientales tuvieran lugar al margen de los problemas humanos o como si no fueran con la especie humana, cuando de hecho ésta es a la vez protagonista de sus causas y destinataria o receptora de sus efectos. La educación, por su parte, se recluye en unas aulas que parecen vivir hacia adentro, sin abrir las ventanas de la vida, pese al movimiento crítico desescolarizador de los 70.

Hoy, algunos creen tener claro lo qué se debe hacer (King y Schneider, 1994: 143) puesto que todos estos peligros vienen causados por la intervención humana sólo pueden ser vencidos por la propia especie humana, por un cambio en las *actitudes* y en el *comportamiento* de la población, asunto que compete, primordialmente, a la educación. Los autores vienen a fundar su propuesta en que el mayor enemigo del hombre es el hombre, idea de Hobbes ya clásica: *homo homini lupus*.

Mas, ya no resulta viable en este momento histórico, que el tamaño y la complejidad interdependiente de los problemas humanos, se pueda resolver con enfoques parciales o ideologías de partidos, se erijan o no en iluminados y salvadores de la situación. Un nuevo



milenario comienza con unos problemas nuevos, exigiendo una nueva ideología de alcance global, capaz de exigir que los Derechos Humanos pasen del papel a la acción, en la realidad de esta pequeña aldea planetaria. Y que se apliquen, sobre todo con el ejemplo, empezando por la educación. Ya pasó el tiempo de las predicaciones, ahora se espera la acción práctica, en primer lugar y sobre todo otro principio. El daño mayor que se ha ocasionado en los últimos años a la educación superior, en nuestro contexto, sin duda se debe al vacío. A esa vacuidad de valores, que se constata en la realidad y que se ha sembrado, con palabras vacías sobre educación sin hacer educación, o por mejor decir, haciendo alarde de ejemplificaciones contrarias a los valores, por sus mismos predicadores. Ya resulta inviable creer en predicadores que no practican ¿Cómo, en semejante paradoja, podía operarse un cambio educativo en la realidad de la enseñanza superior? No hay que decir que es la universidad la que forma al profesorado, encargado de la educación en los otros niveles del sistema, luego el efecto multiplicador queda asegurado.

Y, claro, con esa pedagogía del ejemplo contrario y contradictorio no ha de extrañar que la reforma del sistema educativo, hecha por unos y culminada por otros, no haya logrado incorporar cambios en consonancia con la llamada Educación Ambiental, cuyo *Programa Internacional* data de 1975. Pues la educación como sistema influyente en el desarrollo humano intelectual, de actitudes y comportamientos se predica, pero ¿interesa que se aplique? Cuando lo que hace falta es una educación capaz de establecer un cambio ético y de aplicación de valores no se puede funcionar con sus contrarios, ni desde la contradicción y menos desde la corrupción.

Por lo menos, en el actual sentido del concepto, desde la década de los 1970, se viene apelando, en particular a un tipo de educación, que aunque viene calificado con la adjetivación de “ambiental” no puede ser, sino educación. Una educación distinta comprometida con la práctica de los valores, útil en, por y para la vida, ética y responsabilizadora del individuo y de la comunidad para el desarrollo humano en forma sostenible; pero educación al fin y al cabo, porque éste es el sustantivo y lo sustantivo: la “educación” del ser humano íntegro, al completo (Martín-Molero, 1996). Porque la adjetivación “ambiental” sólo viene a poner énfasis en los problemas causados al medio ambiente, entendido en sentido amplio; es decir, considerando el medio interno y cuanto se encuentra en medio externo o entorno, sea natural, social o artificial.

La Estrategia Internacional de Educación Ambiental y Formación para los 1990 (ISEE, 1987), que recoge las bases de la Conferencia de Tbilisi (1977), representa un marco teórico de referencia esclarecedor muy consolidado acerca del nuevo giro que ha de tomar la educación para responder a las exigencias de los tiempos. Sin embargo, esta doctrina, como el resto de la teoría de la educación humana no es entendida por todos de la misma manera, de modo que hasta el momento -a mi juicio- no se han llevado a la práctica cambios sustanciales, que hagan presagiar cambios importantes en el sistema educativo. Y una cosa es segura: ninguna teoría o doctrina sirve si no se pone en práctica.

La educación ambiental -según las orientaciones internacionales- no venía a engrosar las materias del curriculum, tal y como se ha entendido en los nuevos planes de estudio; sino que había de haberse incorporado a todas y a cada una de las asignaturas del plan de estudios. Estas orientaciones no eran sólo para primaria, sino para todos los niveles del sistema educativo formal y no-formal, desde las Conclusiones Internacionales de Tbilisi (1977):

*environmental education should not be one more subject to add to existing programmes, but should be incorporated into programmes intended for all learners, whatever their age ...*

Sin embargo, este hecho requeriría una información o actualización en materia educativa del profesorado a todos los niveles a través de la formación permanente, que ni siquiera se ha producido de manera adecuada en la formación inicial universitaria, al menos, en nuestro país. Los rasgos distintivos de la educación ambiental se pueden sintetizar en los siguientes calificativos: se trata de una educación *práctica, moral, global, vital, útil, actualizada, permanente, responsabilizadora, humanizadora y armonizadora* (Martín Molero, 1996: 58 y sigtes.). Y es que este tipo de educación, según propone la Estrategia Internacional (ISEE, 1987: 12) en virtud de sus propios objetivos y funciones, “*es necesariamente una forma de educación práctica en sintonía con la vida de la sociedad*” a la que dice servir.

Acaso, ¿alguien ha pensado que la defensa del medio ambiente sea una cosa y la educación otra? Si el ambiente, en sentido restringido o entorno natural es patrimonio común de la humanidad, la educación es la mejor inversión para protegerlo. Amén de que la educación ambiental entiende el medio en sentido amplio que implica el cultivo de la persona misma para que ésta establezca relaciones de paz, respeto y armonía consigo misma y con todos sus semejantes, es decir intraespecie, y por extensión entre ésta y todo cuanto representa ese patrimonio común. Pues, resulta obvio que la defensa del medio ambiente no puede ir por un lado y la educación por su contrario o permanecer al margen. Luego, entonces ¿por qué no se aplica la educación ambiental siendo evidente que ‘ninguna teoría educativa sirve si no se aplica’? No es posible, ni creíble, a estas alturas, pensar que la educación ambiental pueda ser llevar los niños a una granja u otras actividades similares sin que se incorpore al proceso esencial de la formación general.

#### **4.5. Problemas de problemas: análisis del acto didáctico**

Hoy, ya, según algunas tendencias ideológicas que son las que informan los enfoques o modelos educativos, no se trata de analizar el acto didáctico a fin de dilucidar mejor su complejidad y mediante su comprensión encontrar nuevas fórmulas de solución a los viejos problemas de la enseñanza. El propio hecho de que los docentes faciliten el aprendizaje a los discentes, en respuesta a las exigencias de los tiempos para dichas tendencias carece de sentido. En realidad, sin admitirlo y a veces con argumentos en contra, luego, terminan planteando las mismas cuestiones: los viejos problemas siempre nuevos de la enseñanza, acerca de qué enseñar, para qué, cómo, etc. De aquí, el epígrafe ‘problemas de problemas’ porque éstos han constituido siempre el núcleo central de toda enseñanza, pero hoy exigen nuevas respuestas acordes a los tiempos, pero según cada contexto concreto. Y aunque los trataremos por separado más adelante; sin embargo, conviene trazar aquí un esbozo, siquiera breve, del conjunto de factores o variables que intervienen siempre en el acto didáctico.

Expone Schön (1992: 18) que “*el problema de la definición del problema no pertenece a la categoría de los problemas bien definidos*” cuando trata el autor de ilustrar cómo los ingenieros a la hora de decidir ‘*qué carretera se va a construir*’ no pueden resolver este asunto con aplicación de conocimiento técnico, ni siquiera de la teoría de toma-de-decisiones. En efecto, hay una serie de factores financieros, medio-ambientales, políticos, topográficos, etc. que requieren una definición previa, con el concurso de los diferentes expertos.

En una situación de enseñanza, *mutatis mutandum*, se dan una serie de problemas, en los que concurren una serie de factores, muchos de los cuales son de una enorme complejidad, porque entrañan conflictos de valores e incluso de derechos. En la enseñanza confluyen los derechos de todos los afectados: Derechos de los padres a elegir la educación que desean para sus hijos. Derechos de los estudiantes universitarios al respeto y no a la manipulación, sino a recibir la mejor ayuda posible en su formación. Derechos, de los profesores que tienen libertad de cátedra. Derechos de la administración que se supone actúa en nombre de la sociedad democrática. Asimismo, tienen intereses las instancias de trabajo, los centros de empleo y las asociaciones profesionales. Y ¿cómo garantizar los derechos e intereses de todos los afectados? No será decidiendo una sola de las partes, de las distintas implicadas, por todas las demás, como tal conflicto de valores, intereses y derechos se resuelva, de modo satisfactorio para todas las partes implicadas.

Ocurre que mientras el aprendizaje es una característica propia del ser humano y como tal funciona de manera natural en el desenvolvimiento del mismo. La enseñanza, por el contrario, provoca el fenómeno del aprendizaje en determinadas condiciones institucionales con vistas a conseguir distintos logros, en virtud de los referidos valores e intereses. Por tanto, la situación de enseñanza-aprendizaje es estudiada dentro de los parámetros que implican una situación artificial dada. Esta situación es objeto de estudio, antes durante y después del acto didáctico. Pues, la citada situación se sostiene en base a la política educativa, que pretende facilitar un determinado tipo de aprendizaje ayudado por la enseñanza. Los principales problemas que se dan siempre, en todo acto didáctico, son los que atañen a la especificación de: qué enseñar, para qué enseñar, cómo enseñarlo, etc. de manera explícita. Estas cuestiones se convierten por su naturaleza en ‘problemas de problemas’ ya que siendo constantes -siempre se da su planteamiento- son cambiantes en su resolución, en cada caso concreto. De aquí, que a cada una de estas cuestiones corresponda una justificación, o sea, por qué esa fórmula en cada situación concreta y no otra. Veamos por separado estos problemas:

#### **4.5.1 ‘Para qué enseñar’**

El para qué enseñar siempre ha constituido un problema, pues depende, entre otras cosas del tipo de cultura y, sobre todo, de la concepción filosófica en que se sustenta. En efecto, hay que recordar que la Historia de la Filosofía da cuenta de, al menos, una docena de escuelas de pensamiento (Hirschberger, 1972) y, sin embargo, todavía no se ha tratado un capítulo para establecer cuál de dichas escuelas pueda ser considerada en posesión de ‘la verdad’ acerca de lo que sea el hombre, el mundo y la vida. De aquí, que lo más adecuado parezca, en principio, una solución integrada por aportaciones de diferentes escuelas. Pues, la sabiduría milenaria del proverbio chino enseña que: *‘la verdad no habita una sola morada’*.

Sin embargo, el propio concepto que de educación se sostiene responde, de modo consciente o inconsciente, a un marco conceptual de lo que se entiende que es el ser humano, el mundo y la vida del ser humano en el mundo, que por lo general responde a un solo enfoque. Asimismo implica una concepción de lo que es el conocimiento, la sociedad y la propia civilización.

Por exigencia del concepto mismo de educación, ésta había de atender a todos los ámbitos educables del ser humano en su doble dimensión -individual o personal y colectiva o social- de tal manera que tanto el individuo como los grupos sociales cultiven por igual los valores y derechos de la persona, así como los valores y derechos sociales.

Esto quiere decir que ningún enfoque de modo aislado atiende adecuadamente los fines inherentes al concepto educación. Por otra parte, ésta ha de atender tanto a las necesidades del grupo como de cada individuo, desarrollando la responsabilidad en esa doble vertiente - colectiva e individual- Y por ello, los enfoques que enfatizan una vertiente relegando la otra no pueden atender con igual eficacia los derechos, intereses y necesidades en esa doble dimensión. El construccionismo social pone su énfasis en la dimensión colectiva. Pero, los humanos no suelen construir algo de la nada, sino que construyen en base a entes existentes. De manera que, la comunidad responsable se construye con individuos responsables. Y como nadie da lo que no tiene, cada persona desde 'su circunstancia' única e irrepetible vive dando lo que ella es y no lo que no es. Por su forma de ser y sus creencias puede dar hasta su vida por los demás, construyendo sociedad. Pero, es su yo íntimo y profundo el que decide vivir su vida por los demás. De modo inverso, el individualismo caería en el fallo inverso a cualquier forma de socialismo.

Lo esencial a la civilización humana es el cultivo de los valores propios de la especie racional, en particular las facultades intelectuales y artísticas o creadoras, que diferencian a la especie llamada racional del resto de las especies animales. El concepto civilización no incluye, en primera instancia, la idea del bienestar material, contrariamente a lo que hoy se tiende a pensar. Pues, precisamente la abundancia ha llevado al lastre a algunas civilizaciones -según muestra la Historia- como ejemplo, recuérdese la edad de oro de la civilización helénica.

Mas, a las alturas del tercer milenio, la Historia registra un código de valores, cuya Declaración Universal se produce a mediados del siglo XX, que todavía no están bien arraigados en su práctica real. He ahí, el reto histórico de la educación del momento: la aplicación de los valores implícitos en los Derechos Humanos. Educar en éstos entraña educar la racionalidad o la razón como sugiere el propio título de la obra de Siegel (1988): *Educating reason: rationality, critical thinking and education*. Sin embargo, no todos están de acuerdo en este meta educativa, según denuncia el mismo Siegel (ibidem, p. 49) "*some Marxists and other ideologues reject critical thinking as biased and bound up with unacceptable hegemonic interests*". Cuando el desarrollo de la razón es en sí mismo una condición necesaria del propio concepto 'educación'.

El problema de para qué enseñar, hoy más que nunca, ha de ir precedido o cuando menos seguido de otro interrogante: ¿por qué esos fines, que a veces no se confiesan? En tiempos en los que parece estar de moda la demagogia sutil, o la pseudo democracia de Lorenz, para no hablar de los nuevos tipos de alienación, resulta fundamental conocer no sólo para qué se educa, sino además por qué. Y no se trata de un problema añadido, sino de una justificación del para qué enseñar, ya que no faltan, quienes en su convencimiento de estar en posesión de la absoluta verdad, ocultan sus intenciones desestimando la especificación de los fines en la enseñanza. Otras veces dibujan cambios, transformaciones y luchas en nombre de ciertas causas, empujando a ellas sin concretar adecuadamente ni los fines ni el tipo de sociedad a la que dichas propuestas conducen. Y así las teorías partidarias de la no especificación de metas han venido adoptando distintas propuestas ambiguas de dispensa, por oposición o en contra de las teorías que propugnan que la especificación de este extremo es un requisito previo y abierto con claridad, entre éstos destaca Clark (1988), que proclama la necesidad de tal especificación previa a la enseñanza, como algo indispensable.

En todo caso la educación, al menos, en su forma institucional ha de garantizar el ejercicio de los derechos fundamentales y de los valores implícitos en dicho código

universal. Por tanto, se trata de unos derechos que la educación ha de practicar para exigir su implantación. Y en virtud de esos derechos tanto padres como alumnos deben conocer por anticipado lo que se persigue con la enseñanza. Tanto más cuanto que se trata de garantizar los derechos de los educandos y no de ningún tipo de concesión magnánima.

Claro que, siempre se puede inferir lo que persigue un profesor en su enseñanza, en virtud del principio ‘por sus obras los conoceréis’. Es decir, a partir de lo que hace, de lo que no hace, o de lo que hace hacer a sus alumnos. Sin embargo, si es que el docente sabe lo que pretende, justo es que sepan los destinatarios y no ya por cortesía, sino porque tienen derecho. Pues éstos disfrutan del derecho a la libertad, por lo menos, en la misma medida que el citado profesional de la enseñanza. Pero, además, ¿qué reservas podrían justificar no hacer pública una información a la que se tiene derecho? Ocurre que, con el paso del tiempo o bien no se puede evitar lo evitable, o bien se impide mejorar lo mejorable.

Por otra parte, los fines y el sentido de la transformación de la enseñanza o de la llamada ‘enseñanza transformativa’ es un asunto de interés público y no algo que puede hacerse subrepticamente sin contar con la sociedad democrática en general y con los implicados en particular. El discurso ético más pedagógico, más potente y que más subyuga es el del ejemplo práctico. Y éste no sólo no se advierte en la realidad, sino que más bien se evidencia su contrario, pues al margen de los discursos sobre la nueva ética, que algunos predicar ni los propios predicadores deben creer en su propio discurso ya que no lo practican. Acaso, ¿hay algo más reaccionario que predicar una cosa y practicar su contraria?

#### 4.5.2 ‘Qué enseñar’

Si la justificación de los fines debe preceder a los fines mismos, otro tanto puede decirse de los contenidos. La cuestión es ¿por qué se enseñan o estudian estos contenidos? ¿Qué relevancia tienen para la vida? Qué enseñar constituye un problema dinámico y por tanto permanente de la enseñanza como actividad profesional. Pues, conforme afirma Reimer (1974: 103) ‘*as the world changes, the necessary content of universal education will also change*’. Y la educación, que de un lado, nos permite examinar de dónde venimos dilucidando los aciertos y desvelando las cargas anacrónicas del legado cultural que recibimos, pues si tuvieron un sentido en su momento, hoy, en la época de la aplicación de los derechos humanos carecen de él; de otro lado, ha de aprovechar las lecciones del pasado para re-construir el estado actual del mundo y la sociedad, actualizando los aspectos anacrónicos, frenando el deterioro del planeta cara al por-venir, pues ese será nuestro legado. Educar para un desarrollo sostenible o educación sostenible para el desarrollo (Filho, 1998). Sólo así trascenderá la justicia, la igualdad con los que hay y los que han de venir y sólo así tendrá sentido la educación de una época, que ya no tuvo que luchar por la proclamación universal de unos derechos para todos -como hicieron generaciones pasadas- sino por su aplicación a la realidad práctica. Este es el cometido que corresponde a la educación de nuestra época, que el futuro se encargará de juzgar.

El crecimiento vertiginoso del saber en los diferentes campos dificulta su adecuada selección para la enseñanza. Por ello, más que nunca, hacen falta ciertos criterios para elegir qué enseñar a fin de que la enseñanza sea relevante a la vida y sintonice con ella. Por ejemplo, son ¿necesarias las materias y contenidos que sirven para comprender el medio ambiente? Si se entiende éste en sentido amplio, que -según he expuesto en otro lugar (1988)- abarca el mundo natural, el social y el creado por el hombre, con los múltiples

factores y problemas. Porque es menester que los seres humanos entiendan el mundo, sus fenómenos, problemas e interrelaciones mutuas, que afectan a la vida, a fin de llegar a descifrar causas, efectos y posibles soluciones, aunque no fuera más que por la propia supervivencia de la especie.

Dichas materias y contenidos sientan un marco conceptual, que permite comprender los problemas de la vida real, ya que la enseñanza tiene como misión primera servir para la vida de los humanos. Entendiendo la vida en su sentido más amplio y no sólo como vida natural, sino también social, ética, personal, laboral, intelectual, etc. (Martín Molero, 1995).

Sin embargo, en el ámbito de los contenidos hay que considerar el problema añadido de los ‘-ismos’ que ya recoge la historia de la educación y que se caracteriza por frecuentes exacerbaciones de unas disciplinas que extralimitan su contenido usurpando el campo de otras materias llegando así a reduccionismos, que sofocan el normal desarrollo de las diversas parcelas científicas y en consecuencia la propia interdisciplinariedad. Pese a que este hecho lo registra ya la historia, como no siempre los humanos aprendemos de ella sino para repetirla, este problema se suma, hoy como ayer, al problema perenne de qué enseñar, pasando así a convertirse en un problema de otro problema. De tal modo que, la interdisciplinariedad exigencia de los tiempos se ve obstaculizada por la simple evidencia de que ésta presupone la existencia de las disciplinas y no el reduccionismo.

Por otra parte, un rasgo más del post-modernismo (Cfr.: Lyotard 1989) estriba en cuestionar la legitimidad del conocimiento; agravado este problema por la ineficacia en su aplicación o por la no aplicación en absoluto a la formación del profesorado (Berliner, 1988); ya que argüir que un *Rolls Royce* no sirve porque no rueda al carecer de gasolina, no parece el más sensato de los alegatos en contra del mencionado automóvil. De tal modo que ya no sorprende que se cuestione, cada vez más, si el conocimiento profesional que se enseña en los centros prepara para la vida real, conforme razona Schön (1992: 23).

Otro aspecto problemático es el tipo de conocimiento que llega a las aulas. Y, así, algunos (Apple, 1982: 13) se lamentan de que “*una parte considerable del profesorado está perdiendo el control de las partes más importantes del plan de estudios y la pedagogía, cuando las ideologías y los modos mercantilistas penetran en el corazón de muchas aulas*”. En efecto, los mismos que se quejan de los contenidos curriculares -a su juicio ideologizantes- son los que manipulan al profesorado hecho apreciable en la universidad. Pues, en lugar de proporcionar contenidos relevantes a los problemas de la práctica con procedimientos adecuados, propugnan impartir contenidos que, como hemos visto más arriba, desenfocan la esencia de la profesión docente. Por tanto, lo menos grave o lo más racional que se sigue es cuestionar la preparación de los profesionales de la enseñanza.

Sin embargo, no conviene confundir un profesional ideologizado con un profesor preparado para hacer frente a su práctica profesional con ética y conocimiento de causa. Cualquiera que sea la materia y el nivel a ambos les pone en evidencia su actividad práctica. Primero, porque, en los países llamados democráticos la última decisión, la que funciona en el aula la toma el profesor y sólo el profesor. Pero, a falta de contenidos y métodos que le permitan llevar a cabo su cometido tomando decisiones profesionales con sabiduría, éste bien puede caer en manos de los paquetes curriculares o de otras instancias, o bien puede dejar de lado la enseñanza. Mas ¿qué otras salidas cabe esperar de su supuesta preparación ideológica, en la que ni los contenidos, ni los métodos tienen relevancia para este profesional de las aulas?

Por lo que respecta a los profesores de profesores, hay que considerar: primero, su autonomía, pues acaso ¿no tiene garantizada la libertad de cátedra el profesorado universitario? Y, en segundo término, quizá ¿este profesorado no debe responder ante nadie? Pues, en un Estado de Derecho, al profesional de la enseñanza se le supone “*accountable*” por el contenido y métodos de su enseñanza -como concluyó la investigación de Elliott (1982)- De otra parte ¿cómo garantizar los derechos fundamentales de todas las partes en una actividad tan seria y al mismo tiempo tan sensible a la manipulación como la enseñanza?

Otra dimensión del problema de los contenidos es su estructuración. Ciertamente es que el conocimiento prolifera a pasos agigantados al tiempo que se diversifica. Y no menos cierto que a estas alturas del tiempo histórico nadie puede abarcar todo el conocimiento ni siquiera de una parcela del saber acuñado por la humanidad. Luego, una vez se haya seleccionado el contenido adecuado y relevante ¿cómo estructurar dicho conocimiento para que se puedan evidenciar las interrelaciones que presentan los fenómenos en realidad? En un mundo de problemas globales con interdependencias mutuas es menester a los ciudadanos para su comprensión unos conocimientos interdisciplinarios que les permitan comprender su articulación y funcionamiento.

En consecuencia, parece difícil, que una atomización del conocimiento estructurado en compartimentos estancos, puede servir al ciudadano a fin de comprender cómo funciona la sociedad del tercer milenio. No hay más que oír las quejas de los estudiantes universitarios que han seguido el nuevo plan de estudios, quienes han tenido hasta dieciocho supuestas materias por curso, con un modelo de estructuración de parcelas inconexas. Digo ‘supuestas materias’ porque algunas de ellas no responden epistemológicamente a diferentes disciplinas ni siquiera a híbridos en expansión, sino más bien a capítulos de éstas. Mas ¿por qué estos contenidos? y ¿por qué esta estructuración? Que se sepa nadie ha justificado estas cuestiones, sino en base al sistema de créditos, que se ha importado.

Y, no obstante, los ciudadanos además de tener derecho a una educación personal, social y laboral de utilidad para la vida, necesitan un conocimiento comprensivo sobre cómo funciona, realmente, la sociedad global y la cultura del siglo XXI; y, cada vez, necesitan más conocimiento técnico para, simplemente, desenvolverse en dicha sociedad. ¿Responderá la educación a semejante reto que, por lo demás, es parte de su propio cometido?

#### **4.5.3 ‘Cómo enseñar’**

He ahí la cuestión didáctica por excelencia, ¿por qué se rechaza hoy la enseñanza de la metodología didáctica, siendo ésta el corazón mismo de la actividad profesional de la enseñanza? ¿Por qué se emplean los procedimientos, modos y formas de enseñanza que se emplean y no otros que preparen más para la vida, que se integren más en ésta?

Por mucho que se intente denostar o se evite ‘el cómo enseñar’ no por ello se evitará que sea la médula de los problemas a los que se enfrentan los profesionales docentes todos, si lo que pretenden es ayudar a otros en su aprendizaje (Martín Molero 1993), en tanto se mantenga la enseñanza institucionalizada. Si no se sabe lo que se persigue o lo que persigue es otra cosa, entonces claro está, dependerá de las intenciones confesadas o inconfesables. En este segundo supuesto también existirá una idea en el fondo, aunque nadie la conozca, sino el profesor, en un primer momento. Porque dicha intención se podrá

inferir a partir de lo que haga hacer a los alumnos o haga el profesional en interacción con aquéllos. En cualquier caso, lo sepa o no lo sepa, lo admita o no estará utilizando procedimientos didácticos, modos didácticos y formas didácticas, en una palabra, estará empleando algún tipo de enfoque metodológico o conjunto de enfoques, que pueden y deben ser conocidos. La investigación de los mismos es necesaria para su mejora permanente. Otra cosa es que la enseñanza como profesión se haga innecesaria y deje de existir, a fuerza de no responder a su cometido, como parecen apuntar King y Scheneider (1994).

El problema del cómo enseñar es diferente al de cómo ideologizar. El ‘cómo enseñar’ es un problema que arranca ya de los sofistas en nuestra cultura occidental. No en vano la metodología o ciencia del método a lo largo de la Historia ha tenido grandes exponentes. Y así Reimer (1972: 104) dice: *“thanks in part to the great teachers of the past, today’s significant truths lie closer to the surface”*. Mas estas verdades no parecen estar de moda hoy por cuanto que muchos desconsideran el conocimiento didáctico de nuestro legado histórico, de modo tal que ni siquiera se enseña. Y aquí yace la nueva dimensión del problema, que los profesionales de la enseñanza no saben más de métodos didácticos que pueda saber cualquier otro profesional ajeno a la enseñanza, ni en teoría, ni en su hacer práctico, sencillamente, porque no es parte relevante de la formación de los docentes. Sin embargo ¿no debería saber más acerca del cómo enseñar el profesor que cualquier otra instancia de las que enseñan, de hecho, como los medios de comunicación social?

Pese a todo, la enseñanza profesional en el aula ha sido definida por algunos como *“an orchestration of methos”* (Gage y Berliner 1991: 503). Pues, en realidad ello es posible, porque como afirma Ramsden (1991: 176) *“there is a variety of teaching techniques”* al margen de la improvisación, para enseñar las diferentes materias. Y no bastará un solo enfoque, sea cual sea, para llevar a efecto la enseñanza profesional. Será necesario conjugar el eje humanístico en su doble vertiente personalizada y socializada, con el eje científico-psicológico, asimismo, en su doble vertiente comprensiva y de acción. Pues, sólo en la medida en que un enfoque conjugue la atención adecuada al desarrollo de la persona en todos sus aspectos educables (afectivo-actitudinal, intelectual-racional y de acción o comportamental) y desarrollando su dimensión social en estos mismos ámbitos (actitudes de respeto, comprensión solidaria y cooperación en la práctica) podrá la enseñanza ser educativa por exigencia del propio concepto ‘educación’ (Martín Molero, 1993). Esta no puede descuidar la dimensión personal, ni la social; sino que ha de cultivar ambas de manera adecuada. La primera porque ha de atender a las diferencias individuales y la segunda porque la sociedad no es tal sin contar con todos los individuos de la especie. Y tan verdad debe ser que ‘todos los hombres son iguales’ como que son diferentes, de hecho, en su circunstancia particular.

#### **4.5.4 ‘Con qué enseñar’**

Este problema se refiere recursos de apoyo o material didáctico, que dependen, del centro y su contexto socio-cultural. Pero ¿responden los materiales de enseñanza a los tiempos mediáticos del tercer mileni? En última instancia, corresponde al profesional de la enseñanza seleccionar, concretar y disponer, adecuadamente, los medios a su alcance, que permite el contexto.



El problema de los recursos didácticos está íntimamente relacionado con el problema del método didáctico. Cuando falla éste suele ir aparejado con aquél, pues no en vano el método muchas veces descansa totalmente en los recursos de apoyo. De tal manera que si fallan éstos no se puede utilizar aquél, por ejemplo, la enseñanza por ordenador no es tal si no existe esta herramienta. Lo que no ha impedido a algunos pintar el ordenador en la pizarra, no hace tanto tiempo, pero este método no era el que pretendía ser, como resulta evidente.

En otras ocasiones la imaginación y conocimientos metodológicos del docente permiten a éste prever para proveer inventando o recogiendo material real de acuerdo con la edad la materia y posibilidades. El problema inverso, también, es de antología por haber ocurrido más de una vez, mientras que los medios tecnológicos de apoyo a la enseñanza se encontraban reclusos e inutilizados en algún lugar del centro, el recurso principal era la pizarra, junto a la palabra. Sin embargo, conozco, asimismo, profesores que, en un acto supremo de profesionalidad, han aportado ellos las nuevas tecnologías, porque el centro no disponía de estos recursos, cuando ellos conocedores a fondo y convencidos de su eficacia en la enseñanza de ciertas materias, disponían de estos recursos en su versión portátil. Y, claro que esto no es lo ideal, pues según afirma Reimer (1972: 104) *“basic educational policy must guarantee not only freedom of access but an adequate supply of the resources required for everyone to learn how society really works”*. Lo ideal sería una adecuada preparación de los profesionales de la enseñanza, pero mientras ésta llega los que saben cómo, sirven de estímulo, bien que a título excepcional.

#### **4.5.5 ‘Cuándo y cuánto tiempo enseñar’**

Al problema del tiempo no siempre se le concede la importancia que de hecho tiene, ya que la capacidad de aprendizaje de los sujetos varía con las diferencias individuales. Por tanto resulta evidente que el tiempo que precisan unos individuos varía con referencia a otros. El problema de la enseñanza reside, precisamente, en no adecuarse a este hecho evidente de las diferencias individuales, que implican diferencias de estilos cognitivos, a los que la enseñanza ha de servir (Cornett, 1983).

Resulta sorprendente que la enseñanza no atienda estas evidencias, sobre todo, cuando supuestamente se hace en nombre de los derechos fundamentales: *“todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”*... (DH, Art. 1) y *“todos son iguales ante la ley y tienen sin distinción derecho a igual protección de la ley”* (DH, Art. 7) cuando, justamente, la aplicación de éstos ¿exige el respeto a aquéllas? Porque ¿hay algo más injusto que tratar a los que son diferentes como si fueran iguales? El igualitarismo a ultranza, que no la aplicación de los derechos fundamentales, ha llevado a desintegrar a muchos niños con capacidad excepcional, ¿so pretexto de integrar a los niños con discapacidad? Cuando, aquéllos requieren atención adecuada en la misma medida y por igual derecho que éstos. Mas, relegando el derecho de unos el llamado sistema de integración ¿no ha desintegrado a otros?

Junto a este problema, que para la enseñanza plantea uno de los célebres *universales*, el de las diferencias individuales (en motivación, intereses, tiempo para el aprendizaje, capacidad, etc.) se da otro problema empírico, común a todos los individuos. El distinto rendimiento en el trabajo, según el tipo de horario en que se lleva a cabo el aprendizaje de las diferentes materias.

Por lo general el problema de la cantidad y distribución del tiempo depende de la organización general de los centros y no siempre es posible disponer del horario de mejor rendimiento para las distintas materias. Los planes de estudio de cinco años hay algunos sujetos que los reducen a tres mientras otros los convierten en siete o más.

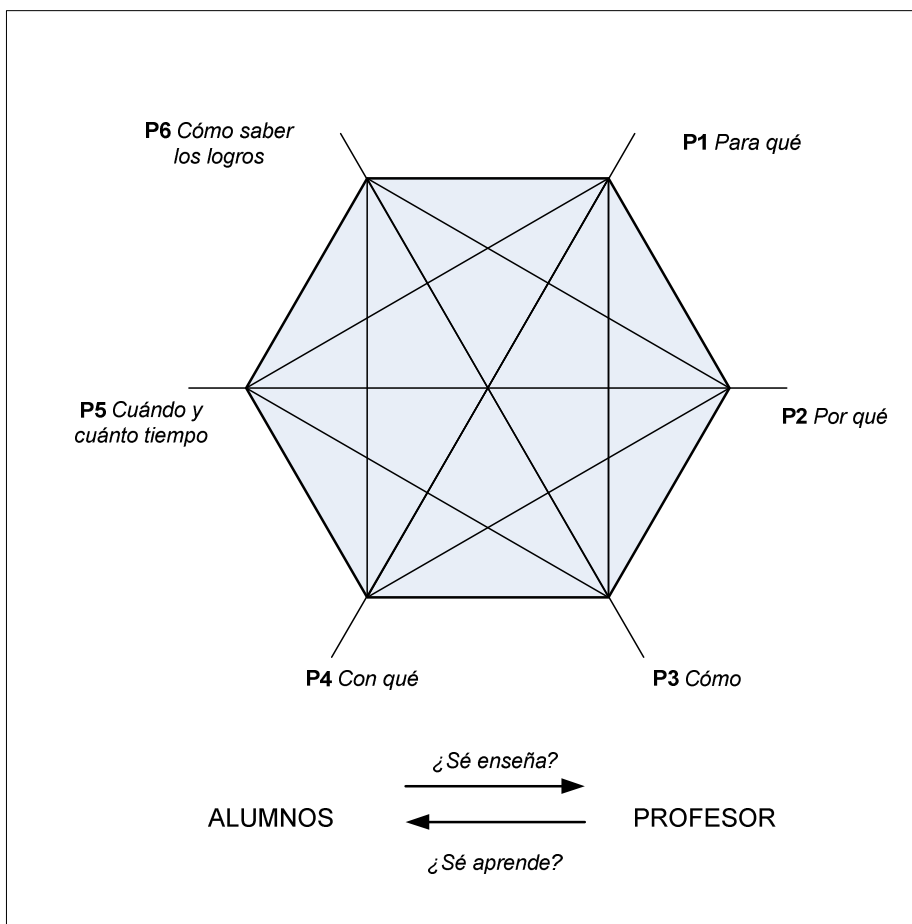
#### **4.5.6 ‘Cómo saber de los logros’**

El problema de saber cómo funciona proceso de enseñanza-aprendizaje requiere de aun otro proceso implícito en aquél, el de evaluación a fin de conocer los extremos del progreso o si este tiene lugar. El problema es ¿por qué se emplean los sistemas de evaluación que todos conocemos y no otros? Acaso ¿no existen otros modos más en sintonía con la vida y el propósito que se persigue? Los modelos y técnicas de evaluación deben mantener una relación adecuada a los niveles de la enseñanza y al tipo de curriculum. Este proceso de evaluación ha de ser comprensivo, esto es, debe tener en cuenta todos los factores implicados en el mismo y no sólo los resultados. Si bien, el principal interesado en conocer evidencias sobre la marcha del proceso de enseñanza es el docente, por su propia exigencia como profesional.

De forma general, antes de que los profesionales de la enseñanza entren a decidir sobre todos estos problemas en las sociedades llamadas democráticas procede una toma-de-decisiones cooperativa sobre quién decide o debe decidir acerca del tipo de educación que se desea. El para qué educar estará en función del tipo de sociedad que persigue la democracia en cuestión. Y así hasta llegar a la toma de decisiones sobre quién decide o debe decidir acerca de las materias curriculares y planes de estudio. Si bien, la última palabra en la práctica de la enseñanza la tiene el profesor, aunque ésta dependa en gran parte de la formación recibida.

El análisis de los principales problemas del fenómeno didáctico puede verse de forma global en el siguiente modelo:

#### **GRAFICO: ANÁLISIS DEL ACTO DIDÁCTICO**



Estos problemas perennes de la enseñanza, encierran siempre los anteriormente descritos, que pueden resumirse así: el problema ideológico, terminológico, heurístico, contextual e histórico o medioambiental de la sociedad global. De ahí que los problemas que representa este cuadro constituyen problemas que presuponen e implican otros problemas -problemas de problemas- aunque, por lo general, sólo se hable de éstos. Sin embargo, hay que tener en cuenta que estos problemas encierran siempre aquéllos, se expliciten o no. Suele suceder que los verdaderos problemas yacen en los presupuestos de que se parte a diseñar la enseñanza para su intervención, con lo que muchas veces los problemas típicos de la enseñanza no se comprenden. Pues las piezas que suelen faltar son justamente las razones que fundamentan las decisiones educativas que se toman, tanto en el macro diseño como en el micro diseño o programas de intervención. Cuando, en efecto, las razones que justifican la propuesta de enseñanza ilustrarían mucho su racionalidad.

## 5. Desmitificar la enseñanza: hacia su verdadera identidad

La diversidad ad de problemas esbozados supone un terreno bien abonado para toda suerte de estudios, especulaciones, metáforas y enfoques a fin de encontrar fórmulas para conjugarlos y resolverlos. Y así, en nuestra etapa post-moderna, se cultiva en exceso, sobre todo la mitificación de la enseñanza. Mitificación que se debe más a exacerbadas interpretaciones ideológicas que a la propia complejidad del acto didáctico. De modo tal que leyendo cierta literatura supuestamente científica se tiene, a veces, una franca

impresión de estar desvelando ideas míticas y creencias metafóricas sobre la actividad educativa cuando ésta se produce en situación institucional a cargo de profesionales de la enseñanza. Algunas de las metáforas, lejos de ayudar a comprender la complejidad del acto didáctico inducen a pensar que se trata de una cuestión ininteligible o indescifrable. No le falta razón a McDonald (1992: 15) cuando dice que para comprender la complejidad de la enseñanza hay que simplificar sus términos. Se expresa en los siguientes términos: *to gain a sense of teaching's complexity, one has to simplify its terms. Teaching is vast" ... To cope with its vastness one has to compare teaching to something simpler.* Porque, claro, si para explicar su complejidad se compara con algo más complejo, lo que ocurre es que se acrecienta su enorme complejidad.

Resulta paradójico que la teoría de la educación iniciara su andadura hace unos cinco mil años, cuando en nuestra época se tiende de nuevo al pensamiento mítico, más bien propio de los pueblos antiguos, cuyo conocimiento se recogía en relatos o leyendas. Si no fuera porque, a diferencia de aquéllos, algunos de los relatos míticos actuales todavía se inspiran en la política, rasgo distintivo de la etapa moderna. Claro que mientras éstos, todavía, se aferran a la política, como la idea más progresista, pese a que otros, como Brundtland (1984) hablan de 'inoperancia política' o bien cuestionan su utilidad (Schön 1992: 23) que, para el caso, es lo mismo. En nuestra época post-moderna debería haber tomado ya la alternativa del primer plano la educación, según apunta Ball (1990: 321) quien literalmente se expresa así:

*We have recently been accustomed to the idea that politics will explain, and solve, everything. But it doesn't, does it? I believe that in the post-modern period.... politics (and its unlovely offspring macro-economics) will in turn give place to education as the informing idea of our age. Education will matter -does matter- as much as that!*

Ahora resulta que el primer paso hacia la identidad de la enseñanza ha de ser su desmitificación. Pues, la educación, como actividad propia de la especie humana, como ayuda para el desarrollo de la racionalidad y de la capacidad de aprender ha de llegar a todos, ya que todos tienen derecho a ella. Y la enseñanza o educación institucionalizada, que realizan profesionales parece lógico que debiera promover ese arte de aprender de los seres humanos facilitando el crecimiento personal en esa capacidad con vistas al aprendizaje permanente acerca de cómo funciona la vida en el mundo. Pues, como la educación formal no es la única que tiene lugar en la sociedad se entiende que al ser ésta impartida por profesionales debería ser eficaz en, al menos, ayudando a que los sujetos asuman su crecimiento en el aprendizaje acerca de su mundo, con el que interactúan a lo largo de su existencia. Por tanto, todos necesitan un conocimiento básico sobre la realidad del medio ambiente, entendido éste en sentido amplio (Martín Molero, 1996, ver cap. 2).

Nótese que si todos los hombres conocen sus derechos exigirán la aplicación de la Declaración Universal, al margen de iluminados salvadores, que en nombre de dichos derechos, las más de las veces los atropellan con su comportamiento. Por burdo que resulte pensar que no hay grados en el respeto práctico a dichos derechos. Claro que, cuando no se advierte que el propio comportamiento es más elocuente que las palabras, sobre todo, si éstas entran en contradicción con aquél, resulta que o no se cree en los valores, o no se cree en la educación que los implica. En este caso la predicación, oral o escrita, de valores o derechos induce bien en sentido inverso a la comprensión del problema que esconde el mito: coartar la libertad mediante el totalitarismo. Pero, eso sí, un totalitarismo más cruel que el que pretenden combatir, pues se impone bien con máscaras y no al descubierto, bien

en nombre de ideas progresistas y no en la propia coherencia de su práctica, o bien en nombre de los valores pero poniendo éstos de alfombra.

De tal manera que los tales predicadores enseñan, a veces, con efectos contrarios a sus intenciones. Y es que el *'por sus obras los conoceréis'* encierra más fuerza de la que ellos suponen. Pues, conduce directamente a la desmitificación de algunos mitos de la enseñanza, gracias al aprendizaje social y crítico por oposición al llamado socio-crítico. Un aprendizaje de efecto retardado pero seguro, que incita a cuestionar que lo que parece, puede no ser. Y en este principio aterrizan muchos licenciados al terminar unos estudios universitarios, que les llevó a cursar, cuando menos, tres cursos de 'teoría de la enseñanza'; pero, eso sí, al final no saben qué pueda ser la Didáctica, pese a las múltiples ilustraciones metafóricas. Se ve que la complejidad de éstas no permitía la comprensión del fenómeno de la enseñanza. Claro que, 'las cosas pueden ser del color del cristal con que se miran' pero el color del cristal no debería impedir ver la esencia de lo que son las cosas, o, tal vez, lo que se pretende sea comprender la quinta esencia de la reconstrucción, pero sin cimientos en la primera.

Sólo con la libertad que dispensa el terminar la carrera, esto es, no tener un manual impuesto, ni un docente sancionador al que conviene complacer; comienza, entonces, el aprendizaje autónomo capaz de cuestionar el por qué de la enseñanza recibida, pese a la mitificada corresponsabilidad participativa, que se simuló, pero que en realidad no existió. Relatos de este calibre me animan no sólo a cuestionar ciertos mitos muy extendidos en la enseñanza de nuestro país, como descripción de este fenómeno en las aulas, i.e.: la enseñanza como investigación-acción, como proyecto político, etc. que contribuyen a explicar su incierto estado actual.

Resulta irónico que una de las profesiones más antiguas de nuestra cultura occidental, hoy, se cuestione desde distintos supuestos (Cfr.: *The teacher in question*, 1987) por haber perdido su identidad; sino también su sentido histórico, llegando a convertirse en algo incierto, como indica McDonald (1992), en el propio título de su obra: *Teaching, making sense of an uncertain craft*. Y no es para menos. Si un profesor ha de ser investigador, crítico social, psicoterapeuta, líder ideólogo, político, etc. además de, o en lugar de enseñar, (esto es, facilitar el aprendizaje), la verdad es que la incertidumbre es casi inevitable. Pues, el citado profesor, por principio, no sabe, con cierta claridad, en qué consiste su cometido. Por otra parte, si 'enseñar es aprender' y si educando y educador son iguales desempeñando los mismos roles (salvando los derechos humanos ante los que son y deben ser iguales), la situación más que incierta es incomprensible. Dudo que la medicina hubiera alcanzado el progreso, conseguido en los últimos 50 años, de haberse mantenido los planteamientos reivindicados por los estudiantes franceses, en torno a los años 1920: ejercer la profesión en pie de igualdad con los médicos.

En todo caso, parece que la sociedad española, todavía, no tiene clara conciencia de la magnitud de esta crisis de la enseñanza. Sin embargo, algunas críticas que ya se advierten en los medios de comunicación tiran al blanco, con datos suficientes y evidencias bien fundadas. Mas los hechos que describen son tan graves, que resultan increíbles. Falta por ver su reacción el día en que la sociedad vea más se crea los hechos y empiece a tomar conciencia de esta realidad educativa y de sus efectos, en particular en la formación de algunos profesionales ¿se quedará en una simple desaprobación? (Schön, 1992: 20) :

*Cuando un profesional es incapaz de reconocer o de dar respuesta a un conflicto de valores, cuando viola los estándares de su propia ética, cuando es incapaz de satisfacer todas las expectativas respecto a su actuación competente, cuando parece no ver aquellos problemas públicos que él mismo ha ayudado a crear, entonces está más y más sujeto a expresiones de desaprobación e insatisfacción.*

No se ha investigado, hasta el momento, si todos los padres enviarían sus hijos a las aulas de tener constancia de ciertas tendencias llamadas a sí mismas progresistas, i.e.: “*la investigación-acción colaboradora*” que “*apunta a compartir la participación en el proceso de investigación como proceso educativo compartido*”. En este trabajo de investigación-acción *profesores, estudiantes, colegas, etc.* “*(incluyendo a padres, administradores y, en último término, la ‘comunidad’ docente más amplia en el terreno de la educación)*” (Kemmis y McTarggart 1988: 60). No especifican los autores cuándo, ni cómo se lleva a cabo tal actividad, si en la clase de inglés, en lugar o después de ella..., acaso ¿en horas extra? Tampoco, explicitan el tipo de materias más idóneas para llevar a cabo la investigación-acción que “*implica una especie de análisis social*”. Algunas prácticas de este tipo han desalentado a propios y extraños por no saber si se trataba de algún tipo de meditación trascendental para el que no estaban cualificados.

Desmitificar la enseñanza no es tarea fácil, pero el progreso del conocimiento didáctico depende de tener una idea clara de su identidad como actividad práctica. Y, sólo, cuando se sepa en qué consiste se podrán formar sus profesionales. Lo que se antoja ya evidente es que el ‘progresismo’ desenfoca el propio objeto de la enseñanza, desorbita su objeto hasta llegar a confundir el cometido de la actividad de la enseñanza con el de otras profesiones hoy ya consolidadas. De hecho, todo ‘-ismo’ supone eso, un énfasis tan desmedido en el propio ámbito que irrumpe en otro, como demuestra la literatura sobre los diferentes -ismos que en la pedagogía han sido: psicologismo, filosofismo, sociologismo, etc. Mientras los prejuicios ideológicos quieran transformar la enseñanza en otro tipo de actividad ya existente la profesión docente continuará perdiendo su norte, al menos, en su actual forma institucional. Pero, esta tarea entraña cierto riesgo, por cuanto que la literatura más abundante supone merma de posibilidades incluido del ejercicio del sentido común. Algunos expertos en la materia llegan a decir, por ejemplo, que ‘no hace falta la enseñanza puesto que los niños aprenden solos’; o bien, que ‘si los estudiantes no aprenden quien les va enseñar.’ Por todo ello conviene desmitificar, cuanto antes, el campo de la enseñanza, a fin de que cumpla su cometido cara al tercer milenio, ya que según Ball el siglo XXI iniciará la era educación. En cualquier caso, urge la necesaria búsqueda de la propia identidad de la enseñanza educativa, la que se lleva a cabo en las aulas por profesionales.

Para entender esta necesidad hay que tomar conciencia de la realidad en nuestro contexto, que no es la misma en otros países, pese a que de algunos se importe literatura. Pero, la literatura que se importa es una parte, en modo alguno representativa de la que se produce en los países de origen, sea el Reino Unido o Estados Unidos. Se trata de un enfoque, y por tanto, de una parte, la que encarna un determinado enfoque ideológico, según podrá apreciarse en el espectro teórico que presenta el capítulo siguiente.

## **Referencias**

- Anderson, G. (1990) *Fundamentals of educational research*. London: The Falmer
- Apple, M.W. (1982) *Education and power*. Boston: Routledge and Kegan Paul

- Aple, M.W. (1993) *Official knowledge*. New York: Routledge and Kegan Paul
- Ball, C. (1990) Higher education - international education (is it all one? *Oxford review of education*, 16: 3 (321-330)
- Baudrillard, J. (1991) *La transparencia del mal*. Barcelona: Anagrama
- Brundtland, G. (1984) *Llamada de emergencia*. Final report of the WCED
- Candau, V.M. (1987) *La didáctica en cuestión*. Madrid: Narcea
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martinez Roca
- Carr, W. et al. (1984) *Becoming critical. Knowing through action-research*. Deakin : Deakin University
- CCC (1987) *The teacher in question*. Council of Europe Parliamentary Assambly. Strasbourg, Doc.5670-A
- Clark, C. (1988) The necessity of curricular objectives. *Journal of curriculum studies*, 20: 4 (339-349)
- Connor, S. (1989) *Postmodernist culture*. Cambridge : Basil Blackwell
- Cornett, C.E. (1983) *What you should know about teaching and learning styles*. Bloomington: Phi Delta Kappa
- De Coste, et al. (1983) *Contribution to a renewal of language learning*. Strasbourg: CCC
- Delamont, S. y Hamilton, D. (1978) “investigación en el aula...” En Stubbs y Delamont, eds. *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona: Oikos-Tau
- De Landsheere, G. (1980) *Empirical research in education*. Genève: UNESCO
- Elliott, J. Et al. (1981) *School accountability*. London: Grant McIntyre
- Filho, W.L. (1998) Education what for? Defining a new meaning of environmental education. *European Environmental Education Newsletter*, Issue 9 <EEEN@realworld.de>
- Gage, N.L. (1978) *The scientific basis of the art of teaching*. New York: Teachers College Press
- Gage, N. y Berliner, D. (1992) *Educational Psychology*. Boston: Houghton Mifflin
- Giroux, H.A. (1990) *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós/MEC
- Hirschberger, J. (1972) *Historia de la Filosofía*. Barcelona: Herder Vol. I y II
- Holt, J. (1976) *Insted of education*. Penguin
- Hoyle, E. (1980) En Hoyle y Megarry eds. *Professional development of teachers*. *World Yearbook of Education*. London: Kogan Page (42-54)
- ISEE (1987) *Internation Strategy of Environmental Education*. Paris: UNESCO/UNEP, Conf. 402/1

- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988) *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona. Laertes
- King y Scheneider (1994) *La revolución global*. Círculo de lectores
- Lawrence, E. (1972) *The origins and growth of modern education*. London: Penguin
- Lorenz, K. (1970, 1975) *Los ocho pecados capitales de la sociedad civilizada*. Barcelona: Plaza y Janés
- Lyotard, J.F. (1989) *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra
- Martín-Molero, F. (1981) *Aproximación a un modelo para el análisis de métodos de enseñanza de un idioma moderno*. Madrid: Edit. UCM
- Martín-Molero, F. (1993) *El método: su teoría y su práctica*. Madrid: Dykinson
- Martín-Molero, F. (1995) “Educación Ambiental: la educación para la vida”. *Revista Complutense de Educación*. 5: 2 (183-198)
- Martín-Molero, F. (1996) *Educación ambiental*. Madrid: Síntesis
- Martín-Molero, F. (1988) *Educación ambiental. Una experiencia interdisciplinar*. Madrid: Cyops
- Martín-Molero, F. (1992) Investigación y evaluación de los métodos de enseñanza de una lengua moderna. *En Principios y experiencias en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Alcalá de Henares: Fugaz/Ediciones Pro-Logos, editado por Ayala/Martín (73-85)
- Martín-Molero, F. Dir. (1992). *Curso interdisciplinar de la educación ambiental*. Madrid: Edit. UCM
- McDonald, J.P. (1992) *Teaching. Making sense of an uncertain craft*. New York: Teachers College
- McNeil, J.D. (1981) *Curriculum: a comprehensive introduction*. Boston: Little Brown and Co.
- Reigeluth, C.M. (1983) *Instructional design theories and models*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum
- Ramsden, P. (1991) *Learning to teach in higher education*. New York: Routledge and Kegan
- Reimer, E. (1971) *School is dead*. Penguin
- Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona : Paidós y MEC (versión original 1983)
- Siegel, H. (1988) *Educating reason: rationality, critical thinking and education*. London: Routledge
- Walford, G. (1985) “Some problems with experiential learning as a method for preparing teachers to teach about industry”. *Proceedings of the Congress Education and work in modern society*. Madrid: WAER (638-645)





## Capítulo 2

### COMPLEJIDAD DEL MARCO TEORICO DE LA DIDACTICA

#### 1. Las 'lecciones del pasado'

La Historia estimula y alecciona la actividad humana cuando se aprende de ella, cuando se la recuerda. Y, en cualquier caso, se convierte en testigo implacable del desenvolvimiento humano en el planeta Tierra, brindando siempre la oportunidad del progreso científico, el cual sólo concluirá su proceso de elaboración con la desaparición de la propia especie humana. Pues bien, este valioso referente de apoyo parece ser olvidado por la enseñanza, en nuestra época postmoderna y no sólo porque se cuestiona la legitimidad del conocimiento, sino también por la pérdida del sentido histórico pretendiendo, así, cortar con el pasado. Y, sin embargo, hay autores que piensan con Willmann (1948: 83) que resulta *“imposible entender los cimientos de nuestra actual formación sin retroceder a tiempos pretéritos”*. Y no son pocos (Enkerlin y Otros 1997: 39) los que encuentran en el presente la clave del pasado, pues en la geología los rasgos físicos y biológicos del planeta hoy se explican en virtud de los mismos procesos con que fueron originados. El mismo postulado se extiende a todas las ciencias naturales. El mismo Darwin aplicó este principio del uniformismo a sus estudios sobre la evolución biológica, concluyendo que lo que en el presente ocurre en parcelas y corrales ocurrió ya en la naturaleza, sólo que en periodos largos de tiempo.

Mas, la necesidad de mirar al pasado no proviene, únicamente, de la base de comprensión que suministra para explicar el presente; sino que, es importante tener en consideración la historia, a fin de conocer en qué sentido camina la humanidad. Si los avances se producen, con mayor seguridad y confianza hacia un futuro mejor y para saber en qué aspectos se incrementa el progreso. El pasado actúa como referente para valorar lo nuevo reconociendo lo que contiene de antiguo y, viceversa, para valorar lo antiguo que posibilitó lo nuevo. Y, en fin, como fuente, casi inagotable de aprendizaje acerca de la propia especie humana, y de su estar en el mundo. Pese a todo, el conocimiento más atrasado, de todos los alcanzados por la humanidad, continúa siendo, todavía hoy, el conocimiento acerca de la propia especie, como ya apuntara Rousseau, en su día. Por tanto, la educación cae dentro de ese conocimiento menos desarrollado.

Cuando se olvida la historia -una forma de pretender cortar con el pasado- se pueden volver a repetir ciertos errores, que con todo no sería lo más grave. Lo que denota el cultivo de la necedad humana es ni siquiera tener en cuenta los descubrimientos y logros del pasado para estar continuamente *“descubriendo el mediterráneo”* como sucede en la enseñanza, con demasiada frecuencia. Así se comprende lo que dice Lawrence (1974: 14) literalmente:

*In the twenty-five centuries which separate us from the Greeks we have added little to their high conception of the purposes of education, and have hardly begun to translate into practice their great ideals.*

Es importante bucear en la historia para valorar su progreso y así estar seguros de que la práctica de la enseñanza-educativa de nuestros días supone una innovación, un paso hacia delante y, por tanto, una contribución a ese pensamiento educativo, que pretende mejorar el desarrollo humano.

Considerando tan relevante el examen de la Historia de la Didáctica, no puedo por menos de proceder a esbozar siquiera brevemente un sondeo de algunos aspectos, que me parecen capitales, hoy, para justificar las actuales corrientes de pensamiento. Si bien, para completar este sondeo remito al lector al análisis diacrónico que ya realicé en otro lugar (1982: 79 a 110).

## 2. Origen y evolución de la Didáctica

Remontándonos a los orígenes de la enseñanza cabe pensar que, inicialmente, fuera espontánea y los primeros métodos fueran imitativos y repetitivos, como parece probar el hecho de que culturas milenarias, como la China, pusieran tanto énfasis en la 'memorización'. Pero, en aras de la brevedad, ni nos vamos a embarcar en tal indagación, ni siquiera vamos a considerar ésta referida a nuestra cultura occidental con mucho detenimiento; sino que vamos a centrar el interés de esta investigación en algunos aspectos, que me parecen fundamentales -según acabo de proponer- tales como el origen del vocablo 'Didáctica', para desentrañar el concepto en su evolución, su objeto y método, según la tradición centro-europea y el curriculum conforme a la denominación anglo-sajona, así como los conceptos afines de instrucción o educación.

Hay dos puntos de vista para establecer las etapas en el estudio diacrónico de la Didáctica hasta que su evolución logra el estatuto epistemológico propio de la ciencia:

-El que entiende que hay dos grandes etapas: la precientífica, que va de -430 antes de Cristo a primeros del siglo XX; y la científica que abarcaría de comienzos del siglo XX a nuestros días.

-El otro punto de vista es más minucioso y detalla tres etapas en el desarrollo científico de la Didáctica, a saber:

\*Didáctica **Precientífica**: de la antigua Grecia al siglo XVIII

\*Didáctica de **Transición**: de finales del siglo XVIII a finales del XIX

\*Didáctica **Científica**: que comienza con el siglo XX

La Historia de la Didáctica y la del Curriculum corren paralelas. Es más, se trata sencillamente de una cuestión terminológica, según dos tradiciones: la centroeuropea y la anglosajona. Se habla de Didáctica en los países centro-europeos mientras que en los países sajones hablan de Curriculum, Instrucción, Enseñanza y Educación sobre todo, en los Estados Unidos. Si bien, hoy, se ha generalizado el uso de la denominación anglosajona debido a la importación, casi instantánea, de la literatura. Sin embargo, el sentido contrario no se da, es decir el término Didáctica no es utilizado por los autores anglosajones.

## 3. La Didáctica Precientífica

La teoría de la enseñanza, como la de toda nuestra cultura occidental arranca y se perfila en torno al legado griego primero y romano más tarde. Estos comienzos fueron tan vigorosos en el campo educativo, que cuando otros campos profesionales aun no se soñaban con la existencia de muchas de las modernas profesiones, la enseñanza por contra ya contaba profesionales que gozaban de gran prestigio social. Sin embargo, como este trabajo no es un manual de Historia de la Educación, vamos a

reparar siquiera brevemente en los hitos que marcan los logros didácticos más importantes mirando al pasado. En este punto nos ocupamos sólo de las principales aportaciones de la didáctica precientífica.

- **El legado Griego**

Parece que, ya, en Grecia la enseñanza era sistemática, al menos, para la aristocrática. Con todo el interés que despierta la aportación de la antigua Grecia a la teoría de la enseñanza-educativa, como cuna de la profesión docente, vamos a prestar consideración tan sólo a tres grandes aspectos de tan valioso legado: la etimología del término didáctica, el concepto de educación y los métodos de los primeros profesionales.

a) Etimología del término **‘didáctica’**

Proviene de *didaskhein* (enseñar) misión propia del *didáscalo* o maestro por antonomasia; ya que, había otros enseñantes privados *-pedotriba, citarista y gramático-* que daban una enseñanza colectiva. Existía, asimismo, la figura del *pedagogo* que era un simple esclavo, cuya misión consistía en acompañar a los chicos a la *palestra o didaskáleia*, donde se verificaba la enseñanza colectiva (Cfr.: Abbagnano y Visalberghi, 1974).

b) El concepto **‘educación’**

La educación griega era una cuestión de todo el ser humano en el sentido de crecimiento personal en todos los ámbitos: del carácter, las emociones, el intelecto, las creencias, la moralidad, el físico, etc. De hecho, existían diversas instancias y personas, según se desprende del punto anterior: El *gimnasiarca* en el gimnasio se ocupaba del ejercicio físico, el *didáscalo* de la educación intelectual y, aunque también, colaboraban en la educación moral, sin embargo ésta era básicamente responsabilidad del *pedagogo*, bajo la vigilancia de los *padres*, (Platón, 1985: 46), quienes venían obligados por leyes a educar a sus hijos.

Los más grandes educadores griegos coinciden en que la educación afecta íntegramente a todo el ser, con vistas a despertar las habilidades del alma, de modo que el sujeto pueda conducir su vida y tomar parte activa en la vida social. Se trata de un proceso de desarrollo que afecta a todo el ser: al físico, a los apetitos, a la razón, según especificará Aristóteles, quien además matiza lo siguiente (cita de Lawrence: Politics, VII, 17) hay que enseñarle:

*... nothing at least it hinder growth; but should be accustomed to use so much motion as to avoid an indolent habit of body; and this can be acquired by various means, among others by play.*

Es sorprendente una formulación tan minuciosa sobre qué y cómo enseñar, si no se tiene una claridad, casi meridiana, de la enseñanza educativa.

El propio Platón ya distingue entre ‘instruir’ y ‘educar’ la primera se puede realizar mediante un proceso pasivo, en cambio la segunda exige un proceso activo. La educación es una cuestión del espíritu, del alma según dice Platón (citado por Lawrence, 1974) *“the soul of every man does possess the power of learning the truth”*. Si la ‘verdad’ y la ‘virtud’ se pueden aprender, pueden asimismo ser objeto de enseñanza.

Pero, no se trata de entrar en un análisis en profundidad de la educación griega, sino de evidenciar con algún ejemplo concreto, qué concepto tenían de la enseñanza educativa.

c) Los métodos **didácticos** de los primeros **profesionales**

Grecia, creadora de la teoría de la educación humana, cuna de los primeros profesionales de la enseñanza, había de aportar asimismo las bases metodológicas para la actividad práctica de la enseñanza.

El ‘*conócete a ti mismo*’ se aborda con el principio del re-conocimiento de la propia ignorancia. Este reconocimiento es previo al conocimiento de la ciencia de elegir bien y decidir correctamente. La **mayéutica** y la **ironía** son dos métodos adecuados para conseguir dicho conocimiento.

Al resumir las notas características propias de los métodos que empleaban los sofistas - primeros profesionales de la enseñanza- en su ejercicio profesional, son tres los calificativos, que mejor definen los métodos: **útiles, prácticos, críticos**. Sin duda, esta última nota inaugura la técnica que permite cuestionar asuntos de política y de religión para reivindicar el derecho a decidir por uno mismo, como apunta Lawrence (op. cit. p. 25). Derecho que, hoy, se halla consagrado de hecho, de pensamiento, de expresión, etc. por la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

### • El legado romano

El legado de la antigua educación romana no es tan espectacular como el griego, pero éste es innegable. Roma recibe influencias griegas a través del *grammaticus*, quien primero enseñaba griego y luego latín con el mismo método directo de aquél, hasta que se formalizó, en torno a la enseñanza de la gramática: fue, entonces, cuando los métodos directos se convirtieron en indirectos. De tal modo que, ya, San Agustín confiesa el horror que sentía ante los métodos coercitivos y rígidos, calificativos éstos que hablan por sí solos del tipo de enseñanza, que sin tregua se generalizó en Roma. Bueno, los métodos gramaticales o indirectos para aprender las lenguas vivas parece que perdurarán hasta finales del siglo XIX, por no decir que, todavía, hoy se encuentran reminiscencias de tan fuerte tradición. Esto, que parece una exageración, dado el desarrollo experimentado por la metodología didáctica de los idiomas (en cantidad y variedad de métodos) sin embargo, no lo es.

Y, no es San Agustín el único que critica la enseñanza romana. Un insigne filósofo y pensador como Séneca hace que su crítica haya pasado a la historia, de manera célebre, con un solo aforismo: “no aprendemos para la escuela, sino para la vida” (*non scholae sed vitae discimus*). Esta misma crítica se ha oído a lo largo del siglo XX. Y aun, se oirá entrado el siglo XXI, lo cual parece un despropósito, otra exageración o sencillamente una triste realidad asincrónica; pero, realidad en todo caso. La doctrina educativa de Séneca, a la que ya me he referido en otro trabajo (Martín-Molero, 1996) está, asimismo, de plena actualidad por lo que se refiere a la relación del ser humano con su medio natural hoy. Ese sentido de armonía con el universo, del que habla Séneca, es algo que todavía la especie humana no ha conseguido llevar a la práctica, suponiendo que lo haya comprendido, esto es.

Ese alto concepto educativo de Séneca es, asimismo, compartido por otros pensadores, como Quintiliano, quien expone ya los siguientes principios didácticos:

- 1) Adaptación de la enseñanza a las diferencias individuales
- 2) La ejercitación mental es preferible a la mera memorización
- 3) La necesidad de métodos cooperativos
- 4) El aprendizaje ha de ser una actividad placentera y libre

Los romanos se ocupan de la educación intelectual de forma parecida a la griega, pero, en cambio no confían para nada la educación moral al pedagogo conforme hacían los griegos.

El **curriculum** en Roma adquiere dos formas ya diversificadas, origen de lo que llegará a ser curriculum de letras y de ciencias, salvando todas las diferencias del espacio cultural y el tiempo histórico:

-El *trivium*: compuesto por la Gramática, la Lógica o Dialéctica y la Retórica.

-El *cuadrivium*: compuesto de Geometría, Astronomía, Aritmética y Música.

### • **La Edad Media**

Bien sabido es que a finales del siglo V, sobre la cultura y la educación en Europa, cae como un telón de humo negro, que lleva la cultura y la educación a refugiarse en sus sombras, como en un letargo invernal.

Parece que sólo la cuestión de los **universales** suena, cual nota relevante a destacar en el sentido educativo. Se trata de las leyes o constates antropológicas y por tanto, como la propia denominación indica, -universales- válidas para todos los seres humanos. Estos principios se fueron constatando desde antiguo, centraron la atención de los padres de la iglesia durante la edad media, y hoy aparecen consagrados por la Psicología o ciencia del comportamiento humano y así pasaran al futuro. Se resumen en siete y se pueden enunciar de la manera siguiente:

- 1.- Capacidad para el aprendizaje
- 2.- Gusto y capacidad para el juego
- 3.- Capacidad para la actividad y el movimiento
- 4.- Diversidad de motivaciones
- 5.- Necesidad de cooperar
- 6.- Diferencias individuales
- 7.- Curiosidad

Nótese cómo algunos de estos principios se tratan, hoy, en algunos métodos didácticos, como si de un descubrimiento sin precedentes se tratara. Se infiere que, claro, resulta novedoso a fuerza de no aplicarse en el transcurso de los siglos, a pesar de su enunciado ancestral y su reconocimiento medieval.

En la alta Edad Media, empiezan a despertar unos centros, que se convertirán en el movimiento que permite alumbrar las universidades, en Europa. En éstas se inauguran las enseñanzas con unos métodos que pasaron a la historia de la didáctica como la *lectio* y la *disputatio*. La *lectio* consistía en la lectura de un texto del antiguo legado greco-romano con su correspondiente glosa para fijar los extremos de su doctrina. Y la *disputatio*, que comenzaba con la *quaestio* o interrogantes sobre problemas nuevos no resueltos por el texto y, a veces, no mencionados. La división de opiniones daba lugar a la discusión -*disputatio*- que tenía por objeto demostrar el dominio de los conocimientos expuestos, así como sus aplicaciones.

### • **La Didáctica en los siglos XVII y XVIII**

Un autor centroeuropeo, precisamente, Göttler (1955: 241) es quien encontró que el término “*Didáctica empezó a usarse como expresión técnica en el siglo XVII con el sentido de metodología de la instrucción*” por primera vez. Nótese, con vistas a las clarificaciones terminológicas, que es en

Europa donde ocurre y el investigador es, asimismo, europeo. Esto explica los diferentes usos del lenguaje educativo con referencia a los países anglosajones, que por lo general no emplean el término Didáctica sino de 'Teaching methods, Instruction y Curriculum' etc.

Comenio, figura cumbre del siglo XVII, representa para la enseñanza moderna lo que Copérnico y Newton para la ciencia, según apunta Murray Butler. Juan Amós Comenio tituló su obra con el término didáctica, concretamente: *Didáctica Magna*. Esto es el “*artificio universal para enseñar todo a todos*”, de un modo ‘cierto, rápido y sólido’. El autor se refería al curriculum, que viene a ser “todo” el conocimiento, que había de ser igual para todos. Asimismo, se pronuncia sobre el método didáctico o sea cómo enseñar dicho curriculum. Este arte educativo -explícita Comenio- debe imitar a la naturaleza, para ello hay que estudiarla y conocerla. De aquí que considere las escuelas ‘talleres de humanidad’. Este autor puede considerarse un antecedente didáctico de la **educación ambiental** inseparable de la enseñanza que educa al servicio de todos. Sin embargo, con el tiempo se llegó a olvidar, pues de haber mantenido la didáctica ese sentido, tal vez, la humanidad hubiera cuidado más y mejor su medio ambiente. Hoy la educación ambiental pone énfasis en frenar el deterioro de ese medio, precisamente, a causa de las actividades humanas inadecuadas. En este sentido se puede sostener que la educación después de Comenio no ha servido de medida preventiva pese a su avance teórico. La historia de la educación nos recuerda los propios principios metodológicos que hacen posible la didáctica ambiental, ya que la enseñanza educa ambiental e íntegramente sólo cuando se practica una educación para la vida en armonía con la naturaleza. Esta enseñanza educa en el conocimiento y respeto del medio -interno y externo- que hoy se llama redundantemente ‘ambiental’ para resaltar los problemas que sufre. Y para ello es importante que se enseñe, que se estudie la naturaleza a fin de no alterar sus leyes, como propone el mismo autor; pues, las escuelas no son sino “talleres de la humanidad”. Y no es que Comenio proponga “visitar los árboles y plantas” como lo hace Rabelais, no. Su propuesta educativa es más profunda y más amplia. Todo un logro para su época, en la que las condiciones de degradación de la vida no tienen punto de comparación con las actuales. Claro, que como buen educador, su ambicioso proyecto empieza por el medio ambiente humano global, hay que educar o “enseñar todo a todos”. ¿Qué propuesta haría hoy, cuando, en la circunstancia actual, todavía la educación no llega a las tres cuartas partes de la humanidad?

En el siglo XVIII con Herbart (1776-1841) se da un paso hacia la sistematización de la metodología didáctica con ciertos fundamentos en principios psicológicos y filosóficos, de manera explícita en su doctrina de “**los pasos formales**” del método. La enseñanza ya es concebida por Herbart como “un proceso de construcción o formación”. Nótese cómo instrucción y educación se implican; ésta se consigue por medio de aquélla. Luego, el objeto de la enseñanza es, precisamente la “instrucción educativa” (Crf.: Abbagnano et al. op. cit. p. 495).

El siglo XVIII, además, sienta el precedente del *Liberalismo* con Adam Smith (1723 - 1790). Esta doctrina tiene repercusiones, también, educativas y no sólo económicas, que llegan hasta nuestros días, como expondré más adelante.

#### **4. Didáctica de Transición**

A caballo entre el siglo XVIII y el XIX aparece el educador suizo Pestalozzi (1746-1827) quien avanza la fuerza del método intuitivo para la educación intelectual, con otras tantas precisiones sobre educación moral y ética, que sirven al concepto de educación ambiental, explícitamente, vivenciada en la puesta en práctica de su experimento en Neuhof (nueva granja).

Es, sin embargo, el siglo XIX el que registra los acontecimientos que permiten hablar de una “Didáctica de Transición”, pues ya, en su segunda mitad, se producen una serie de eventos, que llevarán a la Didáctica al logro de su estatuto científico. Es más Willmann (1948: 5 y 6) encuentra que:

*El nombre de Didáctica como designación de un “orden específico de investigaciones” se emplea en 1882.*

*...Era una disciplina capaz de investigar y de dirigir tanto el enseñar como el aprender, en grande y pequeña escala, en totalidad y en particular, como esfuerzo individual y como actividad colectiva, una ciencia en la que poder reunir indivisiblemente la Teoría de la Enseñanza con la teoría de la formación educativa.*

En todo caso el siglo XIX sienta, definitivamente, las bases del pensamiento educativo que desarrollará el siglo XX. Los principales acontecimientos que definen dichas bases son los siguientes:

a.) Dilthey (1833 - 1911) forjador de la **hermenéutica**, diferencia entre ciencias naturales y ciencias del espíritu, arguyendo que el objeto y el método las separa; ya que el objeto de las primeras es el hecho o fenómeno natural, que permanece externo al sujeto que conoce; en tanto que el objeto de las segundas es el hombre, que sólo se puede conocer desde dentro. Para el estudio de éstas Dilthey encuentra inadecuado el método científico propio de las ciencias naturales, por lo que él propone el método hermenéutico, que se tratará más adelante.

b.) Comte, por su parte (1798 - 1857) ya había sentado las bases del **positivismo** con su *Ley de los tres estados de la humanidad*:

-Estado teológico o ficticio (Infancia de la Humanidad). Indaga la naturaleza misma de los seres y causas finales.

-Estado metafísico o abstracto (Adolescencia de la Humanidad). Se ocupa de las fuerzas abstractas sean químicas, vitales, etc.

-Estado positivo o científico (Madurez o adultez de la Humanidad). Se limita a descubrir las leyes de los fenómenos. La ciencia positiva, pues, limita su objeto a la observación de los hechos y a formular las leyes o principios constantes entre los hechos mismos.

c.) Marx (1818 - 1883) formula su doctrina con un núcleo educativo importante. El punto de partida de Marx es la tesis de Feuerbach acerca de que la realidad total del hombre no es sólo espiritualidad o razón, sino también apetito, necesidad, en definitiva, materia. El **marxismo** encierra en su seno una teoría de la formación humana. El hombre es producción. En primer lugar, producción de sí mismo. Pero, sólo en la praxis se realiza tal producción. Por tanto, sólo la combinación de educación y trabajo puede producir una personalidad “armoniosamente desarrollada”. Su propuesta, entonces, resulta clara: la formación politécnica en la que se funden tres tipos de educación: la social, la intelectual y la profesional. En cualquier caso, la concepción educativa de Marx resalta un aspecto importante: la educación es obra de toda la sociedad y ésta refleja en conjunto su evolución (Cfr.: Abbagnano et al. Op. cit. p. 505 y sigtes).

d.) El **movimiento psicométrico** con las aportaciones y hallazgos en este sentido de autores como Galton, Thurstone, Cattell, Binet y Simon, junto a otro movimiento: el de la **psicología de la conducta** que, iniciado por Pavlov en Europa y Watson en los Estados Unidos, permite ya aplicaciones a la enseñanza. Estas, entre otras, contribuirán a culminar la conquista del llamado estatuto científico de la Didáctica.



Todos estos acontecimientos fundamentan la cristalización de los logros que recogerá el comienzo del siglo XX.

## 5. La Didáctica Científica

La mayoría de los autores coinciden en que las puertas del siglo XX abren, asimismo, las puertas del status científico para la Didáctica, según concluyen los estudios de Borg y Gall (1979) al respecto.

Las bases sentadas en el siglo XIX llamado de transición, sobre todo en su último tercio, dan lugar a muchos de los acontecimientos que tienen lugar en el curso del siglo XX. Por tanto, la mera consideración de todos ellos daría para varios volúmenes de investigación. Y, como el objeto de este trabajo no es entrar en ese minucioso análisis, únicamente, vamos a ocuparnos de algunos de esos eventos, los que -a mi juicio- considero más representativos en la consolidación de la ciencia Didáctica. Como es vasto y profuso, no podremos entrar en un análisis profundo, ni siquiera de los hitos que nos proponemos resaltar, para este menester ya existen diversos tratados de cada uno de ellos. En la exposición de estos eventos intentaré seguir una relación cronológica, en la medida de lo posible, ya que algunos tienen lugar a un mismo tiempo, en el registro de la Historia.

### a)- La Escuela Nueva

El primer cuarto de siglo es testigo del movimiento de renovación pedagógica denominado “escuela nueva” siendo el alma mater de este movimiento Dewey (1859 - 1952), al igual que Pestalozzi vive a caballo entre los dos siglos. Las diferentes realizaciones educativas de este movimiento ponen en práctica enfoques metodológicos, y cada uno en su contexto, parecen renovar los aires de la enseñanza, hasta tal punto, que pasa a la historia de la educación como el movimiento “escuela nueva”, aunque ya no sea nueva; pues, la mayor parte no pasaron de sus promotores. Alguna de estas realizaciones pervive, como Summer-Hill, que fue creada en 1921 por Neil. La novedad de este movimiento residía en parte en el curriculum, pero sobre todo en cómo enseñaba, en los métodos. Muchas de estas experiencias proponen explícitamente la educación ambiental con algunos de los principios que se propugnan hoy. Entre otras **prácticas metodológicas** cabe destacar las siguientes:

-Dewey, inspirador de muchas prácticas educativas resaltó que la “inteligencia sólo se desarrolla estimulada por el medio ambiente”. A esta tesis se adhiere Clapàrede. Ambos entendían que la práctica de la **enseñanza** no puede por menos de ser ambiental o **ambientalizada**. Si bien, la teoría del actual concepto llamado ‘educación ambiental’ surge en torno a los años 1970.

-El plan Dalton pone en práctica el enfoque **individualizado**, así como el sistema Witnnetka. Este enfoque pone su acento en el desarrollo del individuo como persona, por oposición al

-Enfoque **socializado**, que pone su énfasis en la dimensión social y que con diferentes matices fue puesto a efecto por varias experiencias: método de proyectos, método Cousinet, plan Jena, y las técnicas Freinet, con especial énfasis en el conocimiento del medio ambiente, tanto interno como externo.

-El enfoque **global**, propuesto por el médico belga Decroly (1871-1932) quien además propone organizar las actividades escolares en torno a centros de interés, partiendo de la observación, asociación y expresión, según las distintas edades. La globalización, igualmente, fue reivindicada y puesta en práctica por Demolins y otros.

-Hoy, encuentra su reivindicación en el movimiento **educación ambiental**, por la necesidad de comprender la magnitud de los problemas ambientales. La globalización metodológica se convierte así en una exigencia de los contenidos ambientales de la sociedad del tercer milenio.

### **b)- La Teoría del Curriculum**

El primer cuarto de siglo pone en marcha, asimismo, un fuerte empuje en el desarrollo curricular. Y, así, en 1918 aparece el **primer libro consagrado al curriculum** -*The Curriculum*- cuyo autor Bobbitt continúa su trabajo sobre el tema colaborando con otros expertos, como Rugg, Counts, Kilpatrick, entre otros los que llevarán a la publicación de la NSSE (National Society for the Study of Education) del llamado *26th Yearbook: Foundations and Technique of Curriculum Construction*, en 1926. Como el curriculum se plantea en torno a los objetivos, con el desarrollo de aquél evolucionan éstos. Sin embargo, el planteamiento de los objetivos entraña una especial dificultad, de tipo práctico, que dará lugar a interpretaciones diversas al respecto convirtiéndose en una de las controversias, que servirán el progreso o estacionamiento y con éste el mayor o menor auge, según que los intervalos de tiempo revitalicen o estacionen el tema.

En 1949 Tyler, profesor de la Universidad de Chicago, reestructura y elabora la postura de los trabajos de la NSSE, expuestos en el 26th Yearbook. La publicación la titula: *Basic principles of Curriculum and Instruction*, en continuidad con la línea de los anteriores trabajos sobre el tema. Esta obra incorpora a la teoría del curriculum la teoría de la instrucción, que luego dará lugar al conocido debate "**Curriculum -Instrucción**", del que nos ocuparemos en el capítulo correspondiente, más adelante. Asimismo, se considera ya como el primer renacimiento de la formulación explícita de los objetivos educativos. En la etapa de maduración del curriculum destacan los trabajos de Bloom y colaboradores (1965) y Schwab (1969) que propusieron saltos cualitativos importantes: el primero y su equipo demostrando la inadecuación de los programas escolares a las necesidades sociales y el segundo criticando el estado 'moribundo' en que a su juicio yacía el curriculum, con propuestas que representaron todo un empuje hacia la consolidación de la teoría del curriculum.

### **c)- Las bases psicológicas de la didáctica**

Las bases psicológicas de la Didáctica son diversas y su aparición ha terminado siempre influenciando diferentes modelos didácticos; incluso hay quien piensa que si la Didáctica no presenta un estado más evolucionado es porque el estado de las teorías psicológicas es el que es. Esto quiere decir, poco avanzado.

La década de los 50 comenzará a presenciar las publicaciones en este campo de la psicología de dos eminentes figuras de la ciencia del siglo XX: Piaget y Skinner; si bien el primero no provenía del ámbito de la Psicología. Estas aportaciones, tanto de la epistemología genética, como de la psicología conductista, tendrán repercusión en las décadas subsiguientes y en particular en la de los 60 y 70. Pues, sus aplicaciones al campo de la educación y, más concretamente, al campo de los modelos didácticos se producen con desigual énfasis en los diferentes países arraigando, con mayor o menor fuerza, en diferentes escuelas de pensamiento. Las repercusiones para la Didáctica promovidas por estas dos egregias figuras darán lugar a numerosas experiencias y logros, que restarán para siempre entre las más fecundas del siglo. El propio Skinner (1968) presenta el resultado de sus investigaciones aplicado a la enseñanza en su obra *The Technology of Teaching*.

La Psicología del Training (Gagné), la Psicología Cibernética (Smith), la Gestalt, la del Procesamiento de la Información (Neisser), la Humanística de distintas escuelas (Rogers, Maslow,

Gordon, Thelen, etc.), la Psicología Ecológica (Barker) darán lugar a otros tantos modelos didácticos fundados en dichas teorías.

#### **d)- Aportaciones de la Escuela Alemana**

La década de los 60 registra un considerable florecimiento de la escuela alemana, que esclarece, de una parte el propósito de la enseñanza y de otra, establece los conceptos de enseñanza e instrucción, aclarando que enseñar abarca más que instruir. Diferencian los autores de la escuela alemana (Gärtner, 1970: 27, Stöcker, 1964: 28 y sigtes.) entre:

-Enseñanza Material, que consiste en la transmisión de conocimientos y saberes, de bienes de formación o materia didáctica (Materialismo didáctico) y

-Enseñanza Formal, que cultiva y forma capacidades -formas de aprehensión de la materia- La formación de fuerzas y habilidades que llevan al ejercicio de las funciones espirituales y psíquicas (Formalismo didáctico).

La misión de la Didáctica es, pues, convertir la actividad docente en acción premeditada y bien fundada. Keilhacker (1964: 136), por su parte resalta la tarea siempre inacabada de la Didáctica explicando que el propósito de la enseñanza es:

*proporcionar un criterio y una actitud abiertos a lo espiritual, alegría en el propio hacer y trabajar continuo, teniendo a la vista siempre toda la vida humana, aun bajo las circunstancias exteriores más difíciles, será más importante que transmitir lo que se ha dado en llamar una 'buena cultura general acabada'.*

#### **e)- Otras aportaciones**

Algunos representantes destacados de la escuela francesa no parecen tan optimistas, según se desprende de los términos de la siguiente crítica (Debesse y Mialaret, 1972: 140):

*La educación superará definitivamente la época medieval en la que todavía está metida, cuando se reconozca y acepte la imposibilidad de separar teoría, práctica e investigación educativas.*

Sin embargo, del otro lado del Atlántico en esa misma fecha de 1972 (Wyant, citado por Romiszowski 1981) se estaban aplicando a la enseñanza las técnicas PERT, el diagrama de Venn y el Análisis Sistemático (propias del campo de la Ingeniería) para incrementar y perfeccionar el diseño instructivo, tanto en la planificación, cuanto en la microprogramación a fin de estructurar los contenidos de la materia objeto de enseñanza. Pero, no obstante, Gilbert Highet (1972), en ese preciso año, ratificará su postura acerca de la imposibilidad de lograr un estatuto científico para la enseñanza, en su obra: *The art of teaching*. Mientras, en ese preciso año 1972 tenía lugar la Conferencia de Estocolmo, que plasma formalmente, por vez primera, la idea de la Educación Ambiental o Pedagogía Ambiental, concretamente: pedagogía del medio ambiente y educación. Y tres años más tarde, esto es en 1975, la UNESCO y el PNUMA/UNEP proponen el PIEA (Programa Internacional de la Educación Ambiental). Curiosamente, cada escuela de pensamiento o cada centro continua con sus trabajos sin tener conciencia de que fuera del sistema educativo se está cocinando una crítica contra éste al tiempo que se le sugieren nuevas alternativas y vías de cambio acordes a la vida de la humanidad según el curso de los acontecimientos en el planeta, el cual, cada vez, se parece más a un pueblo, donde todo queda al alcance de la mano, hecho que no debe perder de vista la enseñanza.

Y, en un mundo así, cambiante con rapidez de vértigo y no siempre en la dirección del progreso, no le falta razón a Schodolski (1977: 20) en plantear que “*los objetivos de la educación deben descifrarse de las perspectivas del futuro para el que hemos de preparar a los individuos*”.

Porque mirar hacia el futuro desde el punto de vista pedagógico significa descifrar las nuevas posibilidades y las nuevas exigencias a las que habrán de hacer frente los individuos en las condiciones en las que han de desarrollar su vida.

He querido reseñar, con estos ejemplos, cómo evoluciona la Didáctica en una desigual asincronía con sus propios logros, como reflejan la cresta de una ola gigante en la que cada uno de sus picos encrestados alcanza una altura diferente. A veces el oleaje de críticas que se producen dentro o fuera del sistema educativo parece que van a provocar esa sintonía de la enseñanza con las necesidades de la vida real; mas, no bien se percibe cuando de repente la ola desaparece en el olvido y la práctica inadecuada. Y, si bien, es cierto que el mundo educativo, en general va progresando, lo va haciendo muy lentamente, porque no alcanza a sintonizar con la vida de la sociedad a la que dice servir. El propio sistema educativo no toma en consideración los cambios de la vida o permanece al margen de ésta. Y, así, mientras representantes de la mayoría de los países de la tierra en el foro UNESCO piden cambios a la educación para entonar con la realidad vital del mundo, los expertos del sistema educativo ni siquiera lo advierten, o bien como Highet tienen afincadas sus ideas de por vida y para el futuro. Esta inferencia, no es en absoluto tendenciosa, por el contrario, se evidencia en las propias palabras de Highet al afirmar, tajantemente, que la Didáctica “no sólo no es una ciencia” -lo cual puede ser compartido por otros, autores o no- sino que va más lejos y dice que “nunca podrá ser una ciencia”. Y parece que al final Highet tendrá razón, pues cuando los propios especialistas no se comunican sino que multiplican sus discrepancias sin reparar en los posibles logros ¿cómo se puede esperar progreso? No es de extrañar que haya quien afirme con Willmann (1948: 95) que:

*Las transformaciones mundiales lejos de realizarse únicamente con la educación, ni por causa de ella, se realizaron en oposición a ella.*

Este planteamiento en el estado de la Didáctica se mantiene en nuestros días. Siempre han existido, existen y existirán individuos con ideas fijas, a pesar de ser humanos; pero es un hecho. Podría continuar con una relación de autores, que mantienen ideas a favor y en contra de la posibilidad de que el conocimiento didáctico sea o pueda ser conocimiento científico. Mas, como los unos y los otros, esto es: los que piensan que la Didáctica alcanzó principios que le permiten avanzar en su estatuto científico y los que mantienen que la Didáctica siempre será un arte, no están de acuerdo lo único que existe es la especulación o el debate. Pero, éste no cambia ni el progreso social ni los cambios tecnológicos, que se dan al margen de la educación. La postura de explicitar, siempre, en la actividad de la enseñanza y, por tanto, en la Didáctica, lo científico y lo artístico fue propuesta por Gage (1978) en *The scientific basis of the art of teaching* y parece que esta postura se mantiene entre los autores más representativos del mundo de la educación. Una prueba de ello se puede ver en la obra *L'art et la science de l'enseignement (1986)*, homenaje a De Landsheere, en la que un elenco de prestigiosos autores de la educación mundial: Anderson, Bayer, Bloom, Cardinet, Clark, Doyle, Dunkin, Gage, Glaser Huberman, Katz, Mialaret, Richelle, Rosenshine, etc. se pronuncian al respecto de los diferentes aspectos de la teoría de la enseñanza. Pues bien, como el título indica se mantiene la postura sentada por Gage. Esta aclaración de lo artístico y lo científico en la construcción del conocimiento didáctico no deja de ser una redundancia, o una evidencia en sí misma, que tampoco convence a los que piensan que siempre será sólo un arte. Ninguna otra parcela del saber profesional, ni la medicina, ni la judicatura, ni la ingeniería, etc., sienten la necesidad de explicitar algo que es evidente en sí mismo: que la aplicación del conocimiento exige grandes dosis de creatividad. Es más, las hipótesis de investigación en bioquímica y otras ciencias también exigen creatividad, según exponen los propios epistemólogos. Pero, en ciencias humanas aplicadas como la Didáctica dicha exigencia es tan evidente, que resulta una obviedad su explicación. Ya que, existe un margen de

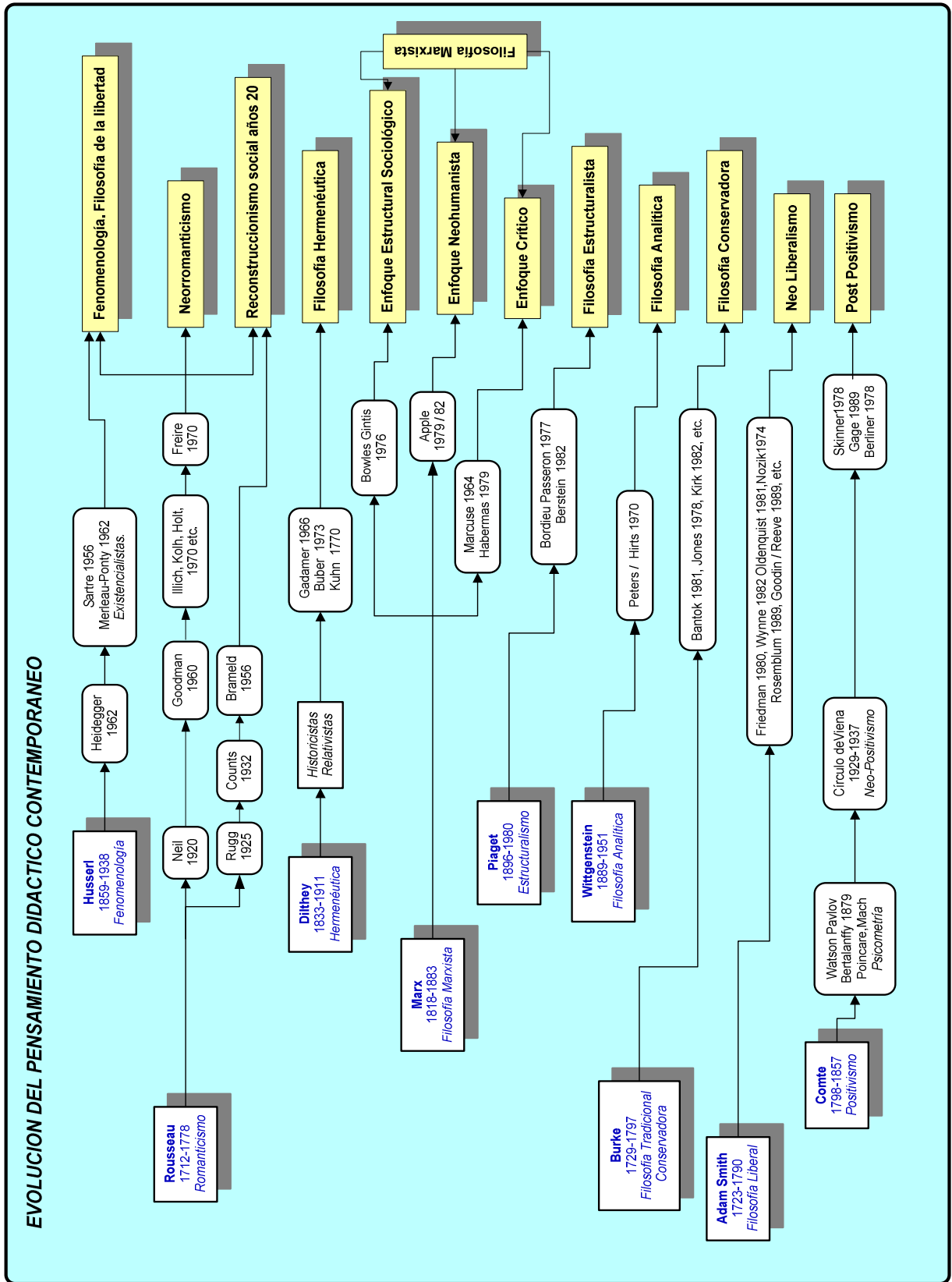
indeterminación en la intervención profesional, que debe ser convenientemente ponderado, pero de manera anticipada.

## **6. Marco Teórico del Pensamiento Didáctico Contemporáneo**

El análisis diacrónico de la Didáctica trazado en el punto anterior nos ha permitido mirar retrospectivamente al pasado para observar los orígenes de la Didáctica y el proceso recorrido como actividad espontánea primero, sistemática después, un mero arte subjetivo más tarde y así hasta lograr la madurez de una normatividad fundada, que permitiera la conquista del estatuto científico para la Didáctica, a comienzos del siglo XX, aunque este estadio no sea aceptado por unanimidad.

Para completar esta visión histórica dibujada, someramente, en el punto anterior he llevado a cabo toda una investigación a fin de poder esquematizar, ahora, un análisis de las escuelas de pensamiento o enfoques filosóficos, que hundiendo sus raíces en el siglo XIX o bien en sucesivas cristalizaciones, en la primera mitad del siglo XX, coexisten hoy en el pensamiento educativo de su segunda mitad y, por tanto, que se dan, asimismo, en los comienzos del tercer milenio. El esquema gráfico de este sondeo se contextualiza en el tiempo histórico así:

# GRAFICO DE LOS PARADIGMAS EDUCATIVOS



La gráfica ilustra el origen, así como su evolución hasta nuestros días de los paradigmas educativos; si bien, en el contexto actual de nuestro país, los autores los suelen reducirlos a tres. Seguidamente, pasamos a exponer una breve reseña desde la óptica de la Didáctica, siguiendo una prelación inversa al tiempo, esto es, comenzando por los que encuentran sus cimientos más distantes en la historia, si bien, esta labor se dificulta ante algunos movimientos coetáneos.

## **6.1 Enfoque neo-romántico**

Todavía, hoy, la filosofía neo-romántica de la educación mantiene ideas enunciadas por el propio Rousseau en el siglo XVIII, sobre la bondad natural, sobre la sociedad ideal y sobre la educación en ese orden de cosas.

La enseñanza desde estos supuestos ha de llevarse a cabo mediante la experiencia, dada la naturaleza del ser humano esencialmente bueno. El objeto de la enseñanza educativa es el auto-desarrollo de los individuos. Y, como es lógico, el mejor método para esta tarea es el autoaprendizaje mediante la autodirectividad. No hace falta currículum, ya que dada la singularidad de los individuos cada cual necesitará diferentes conocimientos. La educación es la vida misma, ésta educa en la vida y para la vida en el mundo real; por tanto no debe existir vacío entre la escuela y la vida. Los grados, títulos y similares implican competición y ésta es mala para el auto desarrollo de la persona (Cfr.: Kneller, 1984: 197 y sigtes.).

Una de las realizaciones que encarnan esta filosofía comenzó en 1921 y aun perdura en nuestros días (Neil 1960). Los dos principios que se ponen en práctica en Summerhill resumen bien el ideal educativo: mucha confianza en los instintos y muy poca en la enseñanza. Y sin embargo, tanta experiencia no sólo alcanza el 75º aniversario de su fundación, sino que refleja la posibilidad de sus supuestos.

Otro de los grandes representantes de esta corriente de pensamiento es Goodman (1966), quien puso en marcha un proyecto para menores de 12 años (Minischools) bajo el principio de que el aprendizaje valioso es aquel que tiene base auto motivada o arranca de la motivación interna del sujeto.

El movimiento desescolarizador, que se desencadena en torno a los años 1970, ya mencionado, se encuentra fundado en la misma filosofía. Las experiencias más representativas han sido propuestas por Kohl (1969), quien propone la escuela abierta o no escuela; Reimer (1971), Illich (1972) y Holt (1965, 1976) piensan que es mejor acabar con la escuela; Kozol (1972) y otros, son los críticos sociales que denuncian la mutilación de la espontaneidad, del placer de aprender y crear y el sentido de uno mismo. Vienen a resumir que la escuela y la sociedad, ambas están enfermas de manipulación, inhumanidad, competitividad y racismo. La alternativa que ofrecen es que el profesor encare su tarea sin preconceptos y explore lo que es significativo para los estudiantes aprender, sin más.

Claro, como los partidarios de este enfoque no se plantean los efectos a largo plazo, no podemos saber si la sociedad ideal, la cual tampoco definen, se conseguiría con sólo este tipo de enseñanza a todos los niveles. Sin embargo, no resulta extraño encontrar profesores que mantienen en su filosofía este modelo y, luego, se someten ellos mismos y sus alumnos a las normas del sistema

educativo al que se oponen. Me parece coherente la experiencia de Summerhill, pero estos otros casos ya resultan más difíciles de entender.

## 6.2 Enfoques: Liberal y Tradicional

El origen de esta filosofía se remonta al siglo XVIII, como ya se ha indicado. Adam Smith concretó en su “teoría de los sentimientos morales” la “simpatía” como base de la educación moral. Y enlazando con su “ley económica de la oferta y la demanda” también se adhiere al método educativo del “laissez faire”.

a) Pues bien, la **filosofía liberal** encuentra, en nuestros días, otro economista Friedman (1980: 157) que viene a entonar con el enfoque liberal de Smith, explicando cómo puede funcionar en la práctica para mejorar la calidad educativa. Tal y como lo entiende Friedman en la educación, los padres y los chicos son los consumidores, el profesor y la administración son los productores, por tanto:

*Centralization in schooling has meant larger size units, a reduction in the ability of consumers to choose, and an increase in the power of producers. (...) The same phenomenon is present whenever government bureaucracy takes over at the expense of consumer choice.*

Friedman propone para asegurar la máxima libertad a los consumidores: 1) un plan de cheques para pagar la educación que elijan, lo cual terminaría con la iniquidad de impuestos para pagar unos centros (públicos) y no otros (privados). 2) En la educación superior, los estudiantes podrían recibir fondos para financiar su educación, a condición de que los devolvieran al estado, una vez, ejercieran algún trabajo. Con esta fórmula la educación superior sería accesible a todos los interesados y se evitaría la injusticia de que los pobres, cuyos hijos no llegan a la educación superior, paguen con sus impuestos las tasas de los otros. La propuesta de este autor presupone que el gobierno debe intervenir lo menos posible en la educación.

El filósofo de Harvard Nozick (1974: 27), en la misma línea de Friedman, ensalza la libertad del individuo, pues sólo éste tiene derecho al producto de su trabajo y a disponer de ello según le plazca. Por tanto, la única legítima función del estado es -según sus propios términos- “*to protect rights against violation and all other functions are illegitimate because they involve the violation of rights*”. Que la ‘desigualdad es natural’ y la ‘igualdad es artificial’ o impuesta es una cuestión evidente en sí misma.

Otros autores presentan matices en torno a distintos aspectos: la neutralidad del movimiento (Goodin y Reeve, 1989), la vida moral (Rosenblum, 1989), Oldenquist (1981) y Wynne (1981) en sendos trabajos, publicados en el mismo año, entran en cuestiones de adoctrinamiento y disciplina. El primero, explica que si a los estudiantes se les enseñaban dilemas en lugar de principios, entonces, tenderán a pensar que la moral no es otra cosa que los propios dilemas, por tanto lo que hay que enseñar primero son los principios, para que ellos puedan establecer luego las excepciones a dichos principios. Wynne, por su parte, afirma que la racionalidad y la autodisciplina han de aprenderse no sólo en casa, sino también en la escuela.

b) La **filosofía conservadora tradicional**, asimismo, hunde sus raíces en el siglo XVIII, arrancando de Burke y con representantes hoy como Bantok, Kirk, Oakeshott, y otros como Jones. Este último, Jones (1989) ha publicado recientemente una obra con el sugerente título de *Right turn: the conservative revolution in education*.



Entre los principios de la filosofía conservadora se encuentran los siguientes: el primer objetivo de la educación es transmitir la sabiduría del pasado con el acervo cultural que la encarna; otra prioridad es la educación moral y los valores; la sociedad compuesta por seres imperfectos no puede ser perfecta, pero sí encierra diversidad de clases, instituciones y estilos de vida.

Bantok (1981) es particularmente crítico con la filosofía analítica, la tacha de ser, como la mayor parte de la investigación educativa de anti-histórica, pues, en lugar de estudiar la sabiduría del pasado se centra, cual 'parásito' en ella misma, en su propio análisis. Propone, por tanto un enfoque educativo con más base histórica en el curriculum.

Mientras que Kirk (1978) quiere que la educación civilice a los individuos, ya que los individuos civilizados contribuyen más a la sociedad. El objeto central de la enseñanza es la educación ética y su método es básicamente intelectual. La enseñanza ha de impartir dogmas, doctrina, en lugar de tanto preguntar a los chicos sobre cuestiones, que ni conoce ni tiene criterio para opinar. Propone mayor presencia en el curriculum de la literatura. El énfasis en esta enseñanza de la literatura lo justifica porque piensa que despierta más la imaginación y la educación moral. La educación superior debe cultivar "la sabiduría y la virtud" por medio de procedimientos intelectuales y disciplinas como la filosofía, humanidades, historia, lenguas y ciencias teóricas, con vistas a "mejorar la racionalidad humana" por la razón misma. Sin olvidar que los jóvenes necesitan modelos a los que poder imitar.

### **6.3 El enfoque de la filosofía marxista**

Con su origen en el siglo XIX, como la mayoría de las corrientes de pensamiento contemporáneas, la filosofía marxista ha dado lugar a diversidad de suben focos con gran repercusión en el pensamiento educativo, de uno y otro lado del Atlántico. No hay que olvidar que la doctrina marxista supone la doctrina oficial de un tercio de las naciones del planeta, habiendo sido fuente de inspiración de otras.

La tesis del materialismo histórico es que el cambio social y cultural proviene del cambio económico. Sin embargo, la historia la hacen las clases sociales mientras que el individuo es un producto de la clase a la que pertenece. Todo el aparato del estado, incluida la educación, sirve a la clase dirigente, mientras los trabajadores quedan alienados. Bajo el capitalismo, pues, la gente se educa desigualmente y sólo los capitalistas consiguen una educación satisfactoria; de aquí la necesidad de emprender la reconstrucción histórica. Vamos a presentar las tres grandes corrientes de pensamiento o escuelas marxistas: los teóricos críticos, el marxismo estructural y el llamado marxismo neo-humanista.

#### **a) Los teóricos críticos**

Son dos los principales representantes de esta corriente: Marcuse y Habermas. Ambos condenan el comunismo soviético y el capitalismo occidental y culpan a los marxistas tradicionales por creer que las fuerzas económicas son inexorables. Denuncian el capitalismo por utilizar la riqueza para crear más riqueza.

Marcuse (1964: 252) entiende que, la libertad y la felicidad es la liberación, que los profesores y alumnos son críticos sociales y que el cambio ha de empezar por los profesores. Pues, de acuerdo con Marcuse:

*Self determination will be real to the extent to which the masses have been dissolved into individuals liberated from all propaganda, indoctrination and manipulation capable of knowing and comprehending the facts.*

Habermas (1972), por su parte, combina la doctrina marxista con la hermenéutica, el psicoanálisis y con influencias de la lingüística chomskyana, lo cual le permite un cierto tipo de eclecticismo, desde el que enuncia su teoría acerca de los tres “intereses constitutivos del conocimiento”:

- el técnico (ciencias naturales),
- el práctico (ciencias sociales) y
- el emancipatorio (personal y social).

La educación y sus métodos han de ir a los presupuestos filosóficos de las diversas materias. A la escuela corresponde provocar la independencia y el pensamiento crítico; por tanto, para reconciliar la ‘discusión abierta’ y la ‘materia’ se llegará al conocimiento mediante consenso. Consenso, que en física puede mantenerse, pero no así en ciencias humanas; ya que el consenso no establece la verdad. Habermas (1979) en su obra: *Communication and the evolution of society*, muestra cómo la sociedad puede y debe alterarse mediante “reflexión y reconstrucción racional”. La teoría de Habermas ya ha dado diversas interpretaciones educativas, estudiadas por Young (1989).

#### **b) El marxismo estructural**

Esta corriente la encarnan como principales ponentes Bowles y Gintis (1976). Parten ambos autores de que la superestructura está condicionada por la economía básicamente. Mas, las relaciones sociales en la educación se corresponden con las del poder económico; esto es, se trata de un poder vertical. Por medio de este tipo de poder el sistema educativo reproduce la división del trabajo y legitima dicha división mediante la meritocracia, que promociona hacia el orden jerárquico establecido. De manera que, bajo el capitalismo la educación no puede conseguir su propósito de integrar al joven en la economía, promover la igualdad y alimentar el auto desarrollo. Luego, la escuela es una productora de alienados, pero la culpa es del capitalismo, el cual no puede crear igualdad, pues es un sistema irracional, que dificulta el progreso. Por tanto, para humanizar la educación tenemos que humanizar la sociedad.

Bowles y Gintis no presentan un programa de reconstrucción educativa, sino que urgen a los educadores revolucionarios a que fomenten ideales en los siguientes frentes: i) presionando para que los centros educativos los controlen los estudiantes, padres, profesores y otros miembros de la sociedad; ii) aliándose con fuerzas obreras para crear una “conciencia unificada de clase”; iii) luchando por un sistema de “democracia económica”; y, iv) trabajando por objetivos inmediatos, como por ejemplo: clases libres, libre matrícula y ayuda financiera para los estudiantes necesitados. Todo esto sin perder la visión de conquistar el futuro, a más largo plazo.

#### **c) El marxismo neo-humanista**

Dentro de esta corriente, a su vez, existen diferentes posturas o matices, que implican distintas denominaciones por los propios autores o por sus críticos. Por ejemplo, los futurólogos gustan marcar distancias de la nueva izquierda llamada también “radical consensus”.

Los futurólogos han creado una asociación (The Future World Society), que cuenta con unos 16.000 afiliados. El objeto no es predecir el futuro, sino que ocurra lo que ellos quieren para elegir más inteligentemente (Cfr.: McNeil, 1981). Entre los futurólogos -según McNeil- destacan, entre otros, Othanel Smith (1950) y Harold Shane (1971), quienes utilizan los planes futuros para basar en

éstos el curriculum. Contra el ecologismo Shane propone control para la equidad no para el igualitarismo y no es partidario del voto, sino del consenso.

Michael Apple (1979) está de acuerdo con Bowles y Gintis (1976) en que la educación reproduce las estructuras sociales. En su obra *Education and power* (1982: 139) arguye que la escuela es más que un reflejo de la economía: es, asimismo, la “arena” en la que luchan las clases y se ajustan a un proceso de interacción más amplio. “La escuela media y transforma las presiones económicas, culturales y políticas de las clases que compiten y de las segmentarias”. Los estudiantes obteniendo notas manipulan y reproducen el sistema porque participan en él; lo que encierra, en sí mismo, una contradicción: reproducen el sistema al que se oponen. Apple piensa que la reconstrucción es posible, pero no fácil.

Sin embargo, la propia noción de ‘contradicción’ es incompatible con la lógica. Su ambigüedad terminológica le permite jugar con la dialéctica, pero su juego no es precisamente seductor ni de claridad lógica, ni de claridad del sentido común. Apple confiesa que el argumento de su obra *Official Knowledge* (1993) se halla influenciado por Bernstein, Beyer, Freire, Kliebard, McLaren, Willis, Giroux, Zeichner y otros. Asimismo, se confiesa politizado, desde los 19 años, desarrollando su doble misión de sindicalista y profesor. Proclama haber re-establecido el neo-marxismo de los años 1970, en Estados Unidos, en donde es catalogado como ‘crítico radical’ del liberalismo americano (Apple, 1993: 164). Su discurso, más propio del político profesional que del docente, lleva a confundir la Didáctica con la Política de la educación. La idea de que la educación es más manipulación y adoctrinamiento que enseñanza propiamente dicha se infiere de toda su obra. Apple, sin embargo, parece asumir que su enfoque es el único que ha de profesar el docente para luchar contra la ‘restauración conservadora’. Toma de Gramsci la noción de hegemonía (cultura, o forma de control) en cuyo centro yace una ideología. Y esta idea se vislumbra en toda su obra: el curriculum y la enseñanza ha de luchar por el poder contra-hegemónico (izquierdista) en contra del poder hegemónico (derechista).

Mas, puede la democracia y los derechos humanos ser posibles, sólo desde aquel poder. Se presume que una parte entraña toda la verdad y este hecho contraviene la sabiduría que encierra el aforismo chino “la verdad no habita una sola morada”. Si el poder hegemónico se enseña explícitamente (ib. p. 41), entonces, no tiene necesidad de recurrir al curriculum oculto ¿qué es lo que se enseña vía curriculum oculto? Por hablar de hechos contrastables, la política que rige en un tercio de los países del planeta es de inspiración marxista, acaso ¿son estos países los modelos a seguir? ¿Qué modelo en concreto: se trata de un modelo totalmente nuevo, semejante al que había más allá del telón de acero, o más acá? ¿Por qué no se concreta su descripción? De otra parte ¿cómo se puede pretender instaurar la democracia desde el partido único? Y, en fin ¿el docente no tiene la misma libertad para pensar y tener ideas propias que el resto de los profesionales?

Hace muy pocos días, he oído a un relevante político de izquierdas defender la idea de que cada profesión tiene sus funciones propias y así, la enseñanza es una cosa, la justicia otra y la política una tercera. En cambio, otros pretenden que los docentes sean tan políticos que les resulte imposible enseñar integrales, inglés u otra materia.

En la corriente nueva izquierda hay otros representantes, como Mann y Molnar (1974, citados por McNeil), quienes critican el reconstruccionismo tradicional y aplican la técnica marxista a la reconstrucción social. Del reconstruccionismo tradicional nos ocupamos a continuación, pero como el término ‘tradicional’ ya lo hemos empleado en el enfoque que le es propio, nos vamos a referir a éste con la denominación específica de reconstruccionismo de los años 20.

#### **6.4. El reconstruccionismo de los años 1920**

Bajo este epígrafe vamos a considerar las primeras manifestaciones reconstruccionistas, que tienen lugar en los Estados Unidos en la década de los años 1920 (según McNeil, 1981: 22 y sigtes.). El iniciador es Rugg (1925), quien fue una figura activa en el desarrollo curricular de la época, colaborador en el equipo de los 12, encargado de la redacción del 26th Yearbook en 1926. Rugg tenía cierta preocupación por el “espíritu crítico de la sociedad” y la reivindicación de una “sociedad más justa”, de aquí, los valores objeto de la actividad educativa, y la relevancia de las ciencias sociales y la ética en el curriculum para resolver estos temas. Otro de sus colegas, Counts (1932) compartía la misma idea educativa por la que debía trabajar la enseñanza escolar: una “nueva” sociedad más justa o equitativa.

Y, poco más tarde, Brameld (1956) continúa en la misma línea en su obra: *Toward a reconstructed philosophy of education*. El título ya es en sí mismo significativo del tipo de filosofía educativa subyacente a la propuesta de la reconstrucción social: construir una nueva cultura, control de las instituciones por la clase trabajadora para democratizar el mundo y aprobación pública de las estructuras, objetivos y políticas educativas para decidir por consenso social.

El núcleo filosófico del reconstruccionismo propone un modelo curricular cuyos objetivos son la crítica de los factores económicos, identificar los problemas, así como las vías para cambiar la sociedad. Los métodos educativos son la discusión en grupos, asambleas generales y procedimientos cooperativos. El educador ha de ayudar al estudiante a descubrir sus intereses. Los estudiantes, por su parte, colaboran en la selección, administración y evaluación de los exámenes. El curriculum es comprensivo, examinando críticamente la adecuación del contenido para reflexionar sobre objetivos cualitativos.

Hoy, uno de los líderes más relevantes del reconstruccionismo social es, sin duda, Freire (1970) tanto en la teoría cuanto en la práctica. Su teoría de la “conscientización” es el método para ayudar a la gente a entender los orígenes de los problemas y los hechos.

#### **6.5. El enfoque hermenéutico**

El término ‘hermenéutico’ proviene según Bleicher (1980: 11) de la antigua mitología griega. Hermes era el personaje, que transmitía los mensajes de los dioses a los mortales. Y no lo hacía verbalmente, sino que actuaba como un ‘intérprete’ dando sentido inteligible a sus palabras, lo cual requería, a veces, comentarios clarificadores y otras adicionales. La hermenéutica, en consecuencia, implica dos tareas:

- 1) *The ascertaining of the exact meaning-content of a word, sentence, text, etc.*
- 2) *The discovery of the instructions contained in symbolic forms*

En el transcurso de la historia la hermenéutica ha venido a ser la teoría de la interpretación, cuando era preciso asegurar la autoría o la autoridad de la literatura y las condiciones no permitían tener acceso a las fuentes primarias. Recientemente ha venido a ser utilizada como una tecnología de la correcta interpretación y comprensión en el desempeño de ciertas habilidades como: glosar sobre discusiones lingüísticas de los textos (vocabulario, gramática y demás figuras literarias) y facilitar la exégesis de textos (bíblicos, por lo general), entre otras.

Ya hemos apuntado que el origen del enfoque actual proviene de Dilthey (1833-1911), quien en su obra, *La construcción del mundo histórico*, trató de aclarar los fundamentos del Método Histórico, propio de las ciencias humanas, que es distinto del Método Científico propio de las ciencias naturales. Las notas características del método histórico son:

1) la comprensión del hecho histórico, que no permite la ley de la causalidad, contrariamente al hecho natural el cual se conoce cuando se averiguan las causas que lo determinan.

2) el mundo histórico, lo es de totalidades: los individuos, civilizaciones y sistemas o instituciones culturales tienen su centro en sí mismos, en tanto que totalidad. Por lo que el mundo histórico sólo puede ser juzgado de acuerdo con los valores, fines y modos de pensar propios de cada estructura, de cada totalidad. El relativismo del método y del hecho histórico es evidente.

Se trata, pues, de un enfoque filosófico-reflexivo para la comprensión de totalidades. Otros teóricos relevantes son Heidegger, Gadamer, Ricoeur, Kuhn, Buber, etc.

El objeto de la educación, desde este enfoque, es comprender y el proceso de enseñanza-aprendizaje es como la interpretación de un texto, que se interpreta a la luz de la situación. El método es conversacional, como un juego con la meta de llegar a ‘comprender’. Pero, comprender es en el fondo ‘interpretar’.

Gadamer (1966), que fue discípulo de Heidegger es más consciente de los problemas educativos y más práctico. Se centra en la comprensión y en el papel de ésta en la vida diaria. Lo que necesita el individuo no es preguntarse insistentemente por las cuestiones últimas, sino por las cuestiones que son posibles, aquí y ahora, de lo que es correcto. La relevancia de la tradición es tal que dice: “la tradición me ha hecho lo que yo soy”.

Kuhn (1970) historiador y físico, famoso por su obra *The structure of scientific revolutions*. Kuhn distingue entre: una ciencia ‘madura’ (se rige por un solo paradigma) y una ciencia ‘inmadura’ (en la que compiten varios paradigmas). Según esta clasificación de Kuhn no cabe duda que la Didáctica pertenece al segundo tipo, por ahora) conforme a lo que llevamos expuesto hasta esta misma línea, basta para advertirlo. Asimismo, cree que las teorías no se pueden comparar objetivamente, luego todo el conocimiento es relativo; rasgo propio de todo el enfoque hermenéutico y, particularmente, acentuado por Kuhn.

## 6.7. El enfoque fenomenológico

La fenomenología (del griego, fenómeno y logos) es la ciencia de los fenómenos, que pretende describir la realidad, nuestros conceptos básicos por medio del método fenomenológico. Su origen, ya lo hemos apuntado, se encuentra en Husserl (1889-1938), para quien ‘phenomena’ son “apariencias”. El estudio sistemático de las ‘apariencias’ conforma nuestros conceptos. Husserl considera el fenómeno, prescindiendo de la realidad subyacente al mismo, como una esencia inteligible, captable por medio de la intuición. Esta no es otra cosa que la descripción del fenómeno eliminando los presupuestos de toda clase -reducción eidética- que aporta la esencia. El método, para conocer la esencia de las cosas, requiere, pues, prescindir de los intereses prácticos, que dichas cosas tienen para la vida cotidiana y considerarlas “como objetos puros de contemplación”, en su totalidad, que puede dejarse de lado prescindiendo de su existencia o no. En los fenómenos subjetivos (Abbagnano et al op. cit p. 624 y sigtes.) -experiencias vividas- hay que distinguir entre:

- La dirección hacia el objeto (acto de percibir, recordar, imaginar, etc.) *nóesis*
- Y el objeto considerado por la reflexión, en sus varios modos (percepción, recuerdo, imaginación, etc.): *nóema*

La experiencia vivida, siempre, existe; no puede no existir. Mientras que la realidad de un objeto es problemática. El resultado del análisis fenomenológico es el reconocimiento de carácter intencional de la conciencia. Para Husserl intuición, evidencia y verdad coinciden.

Para conceptualizar la enseñanza, por ejemplo, primero se piensa en un profesor al que se admira (experiencia inicial); luego se piensa en otros que diferían de aquél; se identifican los rasgos comunes, y se imaginan otros sujetos u objetos que enseñan (padres, ordenadores, etc.), y cuando se encuentran rasgos que no pertenecen al concepto se han encontrado sus límites (caracteres esenciales). Para describir el proceso instructivo-educativo es preciso especificar lo que significa para las distintas instancias implicadas (estudiantes, profesores, administración, etc.) en el proceso.

La fenomenología ha sido denominada, también, filosofía de la libertad, en la que se distinguirían dos líneas:

- la de Husserl, con énfasis en la libertad de pensamiento (se pueden cuestionar todos los presupuestos, incluso el sentido común), y
- la existencialista, con énfasis en la libertad de acción. De manera que, en la enseñanza el profesor no debe interferir con el aprendizaje del alumno, éste elige lo que quiere aprender y cómo lo quiere aprender. Profesores y alumnos son los únicos sujetos que tienen el derecho de elegir en materia educativa.

La proximidad entre este enfoque y el reconstruccionismo social relativista es evidente, no es extraño que algunos sociólogos de formación, al querer encontrar respuestas a ciertos interrogantes se muevan de una corriente de pensamiento a otra, dependiendo del sentido de sus interrogantes.

Es, precisamente, Hargreaves (1975: 25), de la corriente 'nueva sociología' quien admite que dentro del enfoque fenomenológico no hay consenso acerca de la naturaleza de la teoría científica sociológica. Sin embargo, si se da consenso entre los fenomenologistas acerca de la inadecuación del paradigma positivista para estudiar los asuntos humanos. Afirma, curiosamente, que "*they are united in what they are against, but they are much less clear in the details of what they are for*".

#### **\* La nueva sociología de la educación**

Este movimiento surge dentro de la fenomenología y, por tanto, están de acuerdo con la tesis de que la investigación educativa ha de empezar con la descripción, pero critican a la mayoría de los educadores desde su postura claramente relativista. Asimismo, mantiene este movimiento que la gente crea las estructuras sociales mediante la interacción, modelo que proponen a los educadores para llevar a cabo la enseñanza en las aulas. Sus partidarios mantienen el siguiente concepto de enseñanza: se trata de un proceso de negociación mediante el que profesores y alumnos se influyen mutuamente.

Y, a pesar de la desigualdad entre las dos partes, se llega a alcanzar cierta acomodación entre profesores y estudiantes, con tal de que se acepten las reglas del juego fijadas por éstos -los estudiantes-. Según Giroux (1990: 31) de la nueva sociología parte toda una fuente de interpretación para la enseñanza, cual es: la 'pedagogía radical'. El mismo Giroux viene a convertirla en 'proyecto político' mientras que al docente lo considera como 'intelectual' conforme expusimos en el primer capítulo.

### **6.7. Enfoque de la filosofía analítica**

El origen de este enfoque hay que referirlo a Wittgenstein (1889 - 1951), cuya obra: Tratado lógico-filosófico, publicada en 1922, representa un punto de unión entre la filosofía de Russell y el

círculo de Viena, del que es su máximo inspirador. Enuncia Wittgenstein las dos tesis de Hume concernientes a las proposiciones sintéticas y las proposiciones analíticas y pasa a entender que la tarea de la filosofía es analizar el lenguaje científico.

Primero, en educación este enfoque tiene muchos ilustres representantes, con importantes contribuciones para la enseñanza, entre las que destacan Peters y Hirst (1960, 1977).

Para conceptualizar la enseñanza, por ejemplo, parten del examen del propio vocablo y llegan los autores a demostrar que no se da enseña si el alumno no aprende; lo cual no sólo es una verdad demostrable, mediante la filosofía analítica, sino que, además, se trata de una verdad empírica basada en la observación. Un análisis adecuado identifica las condiciones “necesarias y suficientes” para la aplicación de los conceptos. El diccionario proporciona el significado y el análisis explica por qué el significado es el que es; justifica o proporciona el fundamento del significado. Por tanto, no es tarea fácil la búsqueda de la verdad conceptual. Estos -los conceptos- son muy importantes en la construcción de los argumentos; de manera que, así, no les resulta difícil imputar al docente su responsabilidad “por lo que piensa y lo que dice”.

Comparto la tesis de la filosofía analítica de que el análisis aporta rigor y claridad al pensamiento educativo y, en particular, creo yo, al desarrollo científico de la Didáctica. Este enfoque ha mostrado ya la diferencia importante que existe entre: razonamiento o juicio razonado y las ideosincrasias asumidas pero, que se oculta, intencionalmente. La educación -según la escuela analítica- es un concepto que abarca:

- 1).- el proceso por el que se lleva a cabo
- 2).- el producto de este proceso por el que se gana conocimiento, etc.
- 3).- una profesión y así se llama educador al profesional de ésta
- 4).- una disciplina académica

Creo que, además, designa todo el sistema administrativo, que implica una política educativa. Y, asimismo, es parte muy importante de un sistema social.

## **6.8. Enfoque neo-positivista**

Digo neopositivista, si bien, algunos hoy lo llaman post-positivismo (Cfr.: Gage, 1992). El positivismo -ya lo hemos apuntado arranca de Comte (1798-1857) y el Círculo de Viena (1929-1937) lo renueva, razón por la cual, con legitimidad, inaugura la etapa neopositivista. Mas, como muchos hoy continúan hablando, incluso, de positivismo -no se sabe si para referirse a sus orígenes, al círculo de Viena, o al momento actual. Aquí, vamos a considerar -como venimos haciendo con el resto de los enfoques- su trayectoria dentro de este siglo. Al auge del círculo de Viena contribuyen, de una y otra forma, desde su inspirador (Wittgenstein) hasta su creador (Schlick), así como las teorías de Mach (1838-1916) y Poincaré (1854-1912), además, de los participantes en el desarrollo de las investigaciones y formulaciones del propio Círculo.

Las características de este enfoque, en nuestros días, mantiene básicamente las tesis del Círculo: todas las ciencias comparten el mismo método en su construcción (nomotético); esto no es otro que el método científico (hipotético-deductivo) o empírico. El propósito de la investigación es

descubrir las leyes, que supuestamente rigen los fenómenos y permiten su predicción, previsión y control. Los datos pueden verificarse -intersubjetivamente- en cualquier país del mundo y el rigor y la precisión se aseguran mediante la técnica estadística.

De manera que, la llamada psicología científica -conductista y cognitivista- el análisis sistémico o teoría general de sistemas (Bertalanffy, 1975, 1981) y algunos insignes epistemólogos, como Kaplan (1973), Popper (1977), y otros enriquecen el enfoque; si bien, no se llega a aplicar a la educación hasta los años 1950.

Cuando se aplica a la enseñanza tiene una influencia directa en el enfoque tecnológico del currículum (Cfr.: McNeil, 1981). Como tal enfoque se propone la efectividad de los programas, métodos, materiales y de los propios profesionales, en la consecución de unos objetivos pre-especificados. Constituye, asimismo, un proceso para analizar problemas, manejar situaciones complejas, implementar y evaluar la construcción o elaboración de programas y materiales didácticos. Este modelo, a veces, es llamado con otras denominaciones (Winn y Sherman, 1981; Rogers, 1982): Task analysis, effective management, needs assessment, programmed instruction, modelo sistémico, etc.

Dentro de la psicología del conductista, destaca la aportación a la teoría de la enseñanza de Skinner (1977), quien en su obra *Technology of teaching*, y la base que sienta con las máquinas/ordenadores, la enseñanza programada, así como al diseño instructivo. Este insigne científico, psicólogo, filósofo y educador ha sido criticado por su materialismo empirista y determinista. Pero, no es este el lugar para hablar de una figura de tamaño relevancia y sobre la que hay tanto escrito. Si hay, sin embargo, que encuadrarlo dentro del humanismo, a pesar de que éste pareciera ser un término reivindicado para uso exclusivo de otros enfoques. Pues bien, el comportamiento de los seres humanos no puede no ser humano (Mellars y Stringer, 1989).

Dentro del neopositivismo, otra escuela psicológica -la cognitivista- ha destacado, siendo igualmente conocida que el conductismo, pero menos criticada que éste, cuando comparte los mismos supuestos deterministas, empiristas o mecanicistas. Porque, ambas escuelas pertenecen al mismo enfoque y por tanto participan de los mismos principios. El cognitivismo enfoca la mente (Neisser, 1967) tratando de explicar los procesos mentales. Para ello, la mente se supone que funciona como un ordenador, que actúa conforme a reglas. Las operaciones de la mente y estructuras se estudian como un "sistema de procesamiento de la información". Las operaciones del computador representan los procesos mentales.

Citar la cantidad de autores que desde la década de los 1960, a nuestros días investigan sobre la enseñanza con este enfoque sería demasiado prolijo, de Gagné (1962) a Gage (1992) hay todo espectro, muy amplio, de autores que investigan y trabajan con el modelo científico.

## **6.9. Enfoque estructuralista**

Para los estructuralistas la estructura existe no sólo en la lengua (conforme afirma el estructuralismo lingüístico iniciado por Saussure, 1916), sino en todos los elementos del mundo físico, de los organismos, de la mente (Schroder et al. 1967), de la vida social, de la lógica, de la matemática, etc.

Lo esencial de una estructura es su coherencia interna. Consiste en un todo organizado de partes. Estas partes se rigen por leyes intrínsecas a la propia estructura y se auto-regula; aunque sus partes cambien, lo hacen de modo que no violan la estructura.

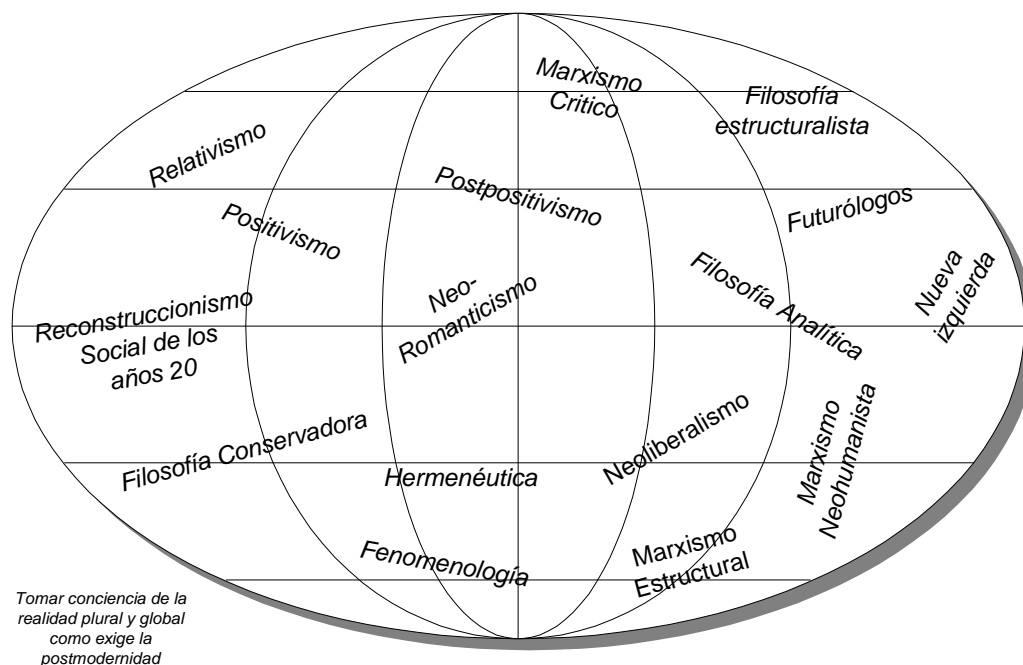


Se empieza a aplicar a la educación, también, hacia la década de los años 1950. A partir de los trabajos de Piaget (1896-1980) sobre la génesis del conocimiento humano. Este ilustre biólogo y filósofo, es considerado como psicólogo, por los propios especialistas, si bien, ni siquiera a título póstumo la universidad de Ginebra le otorga el título. Explica Piaget que el crecimiento de la mente - intelectual- es parte del crecimiento biológico y se rige por las mismas leyes que éste. Como filósofo de la mente defiende el “estructuralismo genético” deduciendo la existencia de las estructuras mentales mediante el estudio individualizado de varios niños. Conocer es actuar y transformar, asimilar la realidad estructurando la inteligencia que aplica a la experiencia (constructivismo). De este modo, viene a oponerse a funcionalistas, empiristas, genetistas, positivistas, e incluso al aprendizaje precoz, al parecer demostrado por una decena de teóricos de los más diversos campos: neurología, genética, sociología, lingüística, medicina, etc. (Cohen, 1983).

Autores como Bordieu y Passeron (1977) y Bernstein (1982) elevan las estructuras sobre la historia y el conflicto social. Las estructuras sociolingüísticas son externas al sujeto e impuestas en el por la educación. La estructura de clases se reproduce básicamente por medio de la escuela, afirma Bernstein, al igual que Bordieu.

He aquí una representación gráfica de los enfoques someramente considerados:

**Una realidad diversa plural global....**



## 6.10 Otros enfoques

El llamado **enfoque ecológico** construido desde los estudios naturalistas (Willems, 1969), algunos etnográficos y algunos partidarios de la escuela sociológica (Waller, 1965) no hay que tomarlo por lo que en sí representa el **enfoque de ‘la educación ambiental’**; ya que, el supuesto enfoque ecológico no incorpora la doctrina internacional sobre la materia de. Si bien en ambos enfoques concurren autores de diferentes escuelas de pensamiento. El enfoque ecológico, según Doyle (en Peterson y Walberg, 1979: 202), entiende la enseñanza “*como una estructura definida in terms of a goal and operations to achieve goal, en la determinación de resultados*”. Lo que aprende un sujeto depende de las operaciones que ejecuta y de la eficacia con que las ejecuta. El docente es el organizador y director de dichas operaciones (p. 203). El modelo ecológico proporciona las bases para estudiar la clase o el acto de enseñanza-aprendizaje como una unidad y no en términos de elementos discretos. El análisis del acto didáctico sugiere que la estructura opera a nivel molar y no molecular.

Tampoco, hemos mencionado hasta ahora el **enfoque anarquista**; ya que, seriamente no lo sostiene ni siquiera Feyerabend (1986: 6), según explicita él mismo, quien prefiere ser más un ‘Dada’ que es una suerte de arte y anti-arte (citando a Richter), quien en definitiva defiende el carácter quimérico de cualquier defensa, incluida la defensa ‘irracional’ (p. 17). Así, pues, en el apartado del método volveremos con algún comentario sobre esta más que ‘contra el método’ sobre ‘mitomanía’.

## 7. Precisiones al término humanismo y complejidad del marco

Hay algunos enfoques, que parecen reivindicar el término ‘humanismo’ como si de una acuñación propia o propiedad particular se tratara; descartando que ciertos otros enfoques puedan, asimismo, caer bajo el paraguas de dicha denominación, por lo cual incluso se les tacha de antihumanos. Pero, ciñéndonos al significado del término –lleva poco tiempo investigarlo- se llega a descifrar: 1º) que las ‘humanidades’ resultan ser los conocimientos acerca del hombre; 2º) que ‘humanismo’ es el cultivo de las humanidades y 3º) que en éstas, a lo largo de la historia, se han dado varias tendencias, ninguna de ellas excluyente, desde el humanismo cristiano al contemporáneo pasando por el renacentista.

Pues bien, en el humanismo contemporáneo se distinguen varias escuelas de pensamiento o enfoques:

- Humanismo marxista, que propugna la sociedad sin clases que permita las condiciones para el desarrollo pleno del ser humano
- Humanismo científico-técnico, que liga el sentido de lo humano al desarrollo del conocimiento científico y técnico
- Humanismo tecnocrático, que promueve el desarrollo humano mediante la racionalización y organización de la experiencia socio-política y cultural y
- Humanismo existencialista, que nos sitúa en el plano del ser.

La teoría humanista acepta la filosofía de la ciencia, que asume monismo constructivo acerca de la naturaleza básica del ser humano, que puede ser descrito en términos de constructos teóricos o conceptos. Diversificar las ciencias en función de que el objeto de estudio sea el ser humano u otros objetos, parece que entra dentro de la lógica; pero que las propias ciencias, que estudian al ser humano puedan no ser humanas o resulten ser antihumanas es, cuando menos, incongruente con su propio

objeto de estudio. Y esto sólo respetando las leyes de la lógica, el código de comunicación básico (diccionario) y el propio sentido común.

### \* Complejidad del marco teórico de la Didáctica

La sucinta exposición acerca de la diversidad de modelos subyacentes al pensamiento didáctico no parece que hablen de la madurez de éste, de tener razón. Kuhn en su aserto de que ‘las ciencias maduras se rigen por un único paradigma’. Y, en este sentido, que Bayer (1986) se pregunte sobre la posibilidad de que la Didáctica llegue a ser ciencia (*Une science de l’enseignement est elle possible?*) no deja de ser una postura sensata, consciente y coherente; tal vez, con cierta dosis de pesimismo. Porque, entonces, ¿se podría hablar de ciencias humanas?, acaso, la medicina, la judicatura y otras, para no hablar de la psicología o ciencia de la conducta ¿entrañan menos indeterminación que la didáctica?

Claro que, si la sociedad es plural y no parece haber dudas al respecto, la educación habrá de ser plural en la misma medida, para poder servir a la diversidad social (Haydon, 1987). Pero, la diversidad multicultural no tiene por qué carecer de constantes, aunque, por su propia naturaleza sean diversas. Y, en la medida, en que se den ciertas constantes educativas, en la diversidad sociocultural, no parece sensato descartarlas, anulando o negando la posibilidad de su estudio sistemático, objetivo (verificación intersubjetiva), sistémica, metódica, es decir, con el método científico, allí donde sea posible y hasta donde sea posible. Habrá aspectos, los hay, en los que, se hace imprescindible la interpretación y la valoración y otros aspectos, que no son susceptibles de estudio científico; pero, eso no evita que donde fuere posible no se pueda llevar a efecto. ¿Por qué se pueden estudiar, científicamente, ciertos aspectos en el hombre y no otros? Por ejemplo, la circulación y composición de la sangre, la digestión y los órganos que estos sistemas del organismo humano implican se pueden estudiar con el método científico, mientras que el comportamiento humano no puede ser estudiado en el mismo método. En un análisis de sangre las constantes o parámetros normales tienen un amplio margen, que permiten el diagnóstico dentro de unos límites diferentes para cada individuo. Para progresar, científicamente, en estos aspectos se estudian primero los animales en el laboratorio y nadie pone el grito en el cielo por ello. Ahora bien, si se trata con el mismo procedimiento el estudio del comportamiento humano se organizan una serie de alegatos, que podrían, igualmente, organizarse en todas las otras investigaciones, cuyos efectos se aplicarán al control y tratamiento de las enfermedades, con vistas a la mejora de la calidad de vida.

La complejidad del marco teórico en la Didáctica no proviene, únicamente, de la diversidad de puntos de vista, que se dan en una dimensión de la vida humana. Antes al contrario, el objeto y trascendencia de la enseñanza educativa es tan crucial que su realización influencia lo que es esencial a la vida del ser humano en la Tierra: su concepto del mundo, de la propia vida, del conocimiento, de los valores y de sí mismo, de cómo aprenden, de cómo puede organizar la sociedad, en la que ha de realizar su proyecto vital durante su existencia. Esto complica mucho el marco conceptual de referencia, porque en la actividad educativa tiene lugar el cruce de todos esos supuestos, que son los que en definitiva fundamentan el propio objeto de estudio de la Didáctica. De manera que, los puntos de vista que se pueden sostener acerca de todos esos presupuestos de la enseñanza son los que vienen a condicionar su propia conceptualización. Pues, ésta viene mediatizada por unos pre-supuestos que parten de otros tantos diferentes enfoques:

- Filosóficos acerca del hombre y de su vida en el mundo
- Epistemológicos acerca de la naturaleza del conocimiento
- Psicológicos acerca de cómo aprende el ser humano de manera natural
- Sociológicos y culturales acerca del tipo de sociedad que se pretende

Y, así algunos autores -con los que estoy de acuerdo- consideran que los fundamentos del curriculum y de la instrucción se concretan en esos cuatro ámbitos (Cfr.: Zais 1976). Y dada la

diversidad de puntos de vista o enfoques existente al respecto de esos cuatro ámbitos (filosófico, epistemológico, psicológico y socioculturales), asimismo, estoy de acuerdo con cuantos autores proponen su clasificación o agrupamiento en cuatro enfoques (McNeil 1981, Joyce y Weil 1980). De tal manera, que se pueda manejar ese amplio espectro de teorías, en el que uno puede verse perdido y abrumado, de no ser un completo experto en todas o de no disponer de una brújula, que facilite si no el manejo, al menos, que permita cierta orientación dentro de la complejidad del campo teórico de la Didáctica, ya de por sí complejo desde la consideración de un único enfoque. De aquí, que ya me haya referido a esa necesidad de la brújula proponiendo: *los cuatro puntos cardinales del universo metodológico* (Martín-Molero, 1991, 1993) no sólo para el estudio del método didáctico; sino, también, para la clasificación de los modelos curriculares. El cual permite, además de la orientación, obviamente, para los no expertos, la inclusión y consideración de todos los posibles enfoques; asegurando la no discriminación, o lo que es lo mismo, evitándola la des-consideración de ciertos enfoques con respecto a otros; pues, todos, absolutamente, todos tienen un lugar en el universo del pensamiento humano.

## 8. Pluralismo versus dominancia

Los anteriores enfoques, según hemos expuesto, han coexistido y coexisten a lo largo del el siglo XX, aunque no se hayan extendido por igual a todos los países. Bien es cierto que, en muchas ocasiones, las páginas de la literatura, llamada científica, los paradigmas se reducen por, por lo general, a dos paradigmas (Demo 1985, De Landsheere 1982, Cook y Reichardt 1980, etc.). En otras ocasiones hablan de tres paradigmas (Gage, 1992). Cuando se habla de sólo dos escuelas, se suele describir una postura por oposición a otra que se le considera contraria; en consecuencia la una se presenta a expensas de la otra y viceversa. Esto es, se ensalzan las ventajas y virtudes de una postura en detrimento y menoscabo de la contraria, de acuerdo con el autor en cuestión. Así resulta fácil advertir qué postura es la que profesa o prefiere el citado autor.

No sólo se debaten los pros y los cons, a favor o en contra de uno de los paradigmas, sino que se disputa su dominancia; hasta tales extremos que algunos autores, como Cheri Holmes, han diagnosticado como moribundo al paradigma positivista. Sin embargo, la realidad es que hasta el momento actual aun no se ha celebrado su entierro. Cordray y Lipsey (1987) dicen que la prueba más rotunda de la pujanza del paradigma científico son las críticas contra él y literalmente añaden:

*There is little doubt that the dominant paradigm in evaluation studies today is that of applied science, in particular, the quantitative - comparative -experimental paradigm. The evidence is every where apparent.*

En la Conferencia Internacional sobre Paradigmas Alternativos para la Investigación (ICAPI) celebrada en 1989, los más de 200 participantes debatieron durante los dos días el tema, llegando tras varios acuerdos y desacuerdos a la conclusión de que aun cabe esperar más de lo mismo. En términos de Gage (1989: 148):

*The answer to the future lies with us, with you. What you do in the years ahead will determine whether the wars continue until one paradigm grinds the other into the dust, or whether pragmatic philosophical analysis shows us the foolishness of these paradigm wars and the way to an honest and productive rapprochement between paradigms.*

Si objetividad se entiende con Poincaré (1978: 30) como verificación intersubjetiva, lo objetivo es común a muchos..., mientras que las sensaciones e intuiciones subjetivas no. Estas son intransmisibles, todo lo que en ellas hay es pura cualidad intransmisible, impenetrable. Si la humanidad tiene sentido de especie es precisamente en atención al colectivo y no en función de un

único individuo. Y, es en este sentido, en el que se entiende la construcción de la ciencia, como una empresa colectiva de la humanidad. En dicha empresa no sólo han de tener cabida todos los seres humanos, con su propia ideosincrasia sino que de dicha empresa han de beneficiarse todos. De manera que resulta, por lo menos, difícil de entender que, en lugar de avanzar en la conquista de un saber, por todas las vías posibles o paradigmas, para aliviar los problemas de todos, mediante un proceso de verificación y demostración inter-subjetiva, se establezca una guerra paradigmática, casi a lo largo de todo un siglo.

## Referencias

Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1974) *Historia de la pedagogía*. Madrid: Fondo de cultura económica

Apple, M.J. (1978) "The new sociology of education. Analyzing cultural and economic reproduction". *Harvard educational review*, November, 48: 4 (495-503)

Apple, M.W. (1979) *Ideology and curriculum*. Boston: Routledge and Kegan Paul

Apple, M.W. (1982) *Education and power*. Boston: Routledge and Kegan Paul

Apple, M.W. (1993) *Official knowledge*. New York: Routledge and Kegan Paul

Bantok, G. (1981) *The parochialism of the present: contemporary issues in education*. London: Routledge and Kegan Paul

Bayer, E. (1986) "Une science de l'enseignement est-elle possible?" en *L'art et la science de l'enseignement*. Belgique: Editions Labor (pp. 483-507)

Bernstein, B. (1982) "Codes, modalities and the process of cultural reproduction: a model", in *Cultural and economic reproduction in education: essays on class, ideology and the state*. Boston: Routledge and Kegan Paul (edited by Apple, M.)

Bertalanffy, L. (1979) *Perspectivas en la teoría general de sistemas*. Madrid: Alianza editorial

Bertalanffy, L.V. (1981) *Teoría general de sistemas*. Mexico:

Bleicher, J. (1980) *Contemporary hermeneutics*. London: Routledge and Kegan Paul

Bourdieu, P, and Passeron, J.C. (1977) *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage public. (Translated by Nice, R.)

Bowles, H., Gintis, S. (1976) *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books

Buber, M. (1973) *¿Qué es el hombre?*. Mexico: Fondo de cultura económica

Cordray and Lipsey, Eds. (1987) *Evaluation studies*. Review annual. Beverley Hills: Sage Public. Vol. 11

Debesse y Mialaret (1972) *Introducción a la pedagogía*. Barcelona: Oikós-Tau

Dewey, J. (1950) *Lógica: Teoría de la investigación*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica

- Enkerlin, E.C. et al. (1997) *Ciencia Ambiental y desarrollo sostenible*. México : International Thomson Editors
- Freire, P. (1970) *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder (traducción de Bergman, M.)
- Friedman, M. (1980) *Free to choose: a personal statement*. New York: Harcourt
- Gadamer, H.G. (1970) *Philosophical hermeneutics*. Los Angeles: University of California (traducción y edición de Linge)
- Gage, N. L. (1977) *The scientific base of the art of teaching*. New York: Teachers college press
- Gage, N. L. (1989) The paradigm wars and their aftermath: a historical sketch of research on teaching since 1989. *Teachers College Record*, Vol. 91: 2 (135-150)
- Gagné, R. (1965) *Conditions of learning*. New York: Holt Rinehart and Winston
- Giroux, H.A. (1990) *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós/MEC
- Gärtner, F. (1970) *Planeamiento y conducción de la enseñanza*. Buenos Aires: Kapelusz
- Goodin, R.E. and Reeve, A. (1989) *Liberal neutrality*. London: Routledge
- Goodman, P. (1966) *Compulsory mis-education and the community of scholars*. New York: Vintage
- Göttler, J. (1955) *Pedagogía sistemática*. Barcelona: Herder
- Hargreaves, D.H. et al. (1975) *Deviance in classroom*. London: Routledge and Kegan Paul
- Haydon, G. Editor (1987) *Education for a pluralist society: philosophical perspectives on the Swann report*. London: Institute of education, University of London
- Holt, J. (1965, 1978) *How children fail*. New York: Penguin
- Holt, J. (1976) *Instead of education*. New York: Penguin
- Illich, Ivan (1973) *Tools for conviviality*. New York: Harper and Row
- ISEE(1987) *International Strategy of Environmental Education*. Paris: UNESCO/UNEP, Conf. 402/1
- Jones, K. (1989) *Right turn: the conservative revolution in education*. London: Hutchinson Radius
- Kaplan, A. (1973) *The conduct of inquiry*. USA: Intertext books, Chandler public.
- Keilhacker, M. (1964) *Pedagogía de la época técnica*. Buenos Aires: Kapelusz
- Kirk; R. (1978) *Decadence and renewal in higher learning*. Southbend, Indiana: Gateway
- Kneller, G.F. (1984) *Movement of thought in modern education*. New York: John Wiley
- Kohl, H. (1969) *The open classroom: a practical guide to a new way of teaching*. New York: N.Y. Review
- Kozol, J. (1972) *Free schools*. Boston: Houghton Mifflin

- Kuhn, T.S. (1970) *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago press (2nd edition)
- Lawrence, E. (1972) *The origins and growth of modern education*. London: Penguin
- Marcuse; H. (1978) *The aesthetic dimension: toward a critique of marxist aesthetics*. Boston: Beacon
- Martín-Molero, F. (1982) *Memoria sobre el concepto, método, fuentes y programa de Didáctica*. Madrid: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, UCM (Trabajo inédito)
- Martín-Molero, F. (1996) *Educación ambiental*. Madrid: Editorial Síntesis
- Martín-Molero, F.(1991, 1993) *El método. Su teoría y su práctica*. Madrid: Dykinson
- Mellars and Stringer, Eds. (1989) *The human revolution: behavioural and biological perspectives on the origins of modern humans*. Edinburgh: Edinburgh university press
- Neil, A.S. (1960) *Summerhill: a radical approach to child rearing*. New York: Hart
- Neisser, U. (1967) *Cognitive psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts
- Nozick; R. (1974) *Anarchy, state and utopia*. New York: Basic Books
- Oldenquist, A. (1981) "Indoctrination and societal suicide". *Public interest*, Summer, 63
- Peters, R.S. (1974) *Knowledge and the curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul
- Peters, R.S. Hirst, P.H. (1970) *The logic of education*. London: Routledge and Kegan Paul
- Piaget, J. (1970) *Genetic epistemology*. New York: Columbia university press (translated by Duckworth)
- Platon (1985) *El banquete*. 183c. Madrid: Sarpe
- Poincaré, H. (1978) *Filosofía de la ciencia*. Mexico: Universidad autónoma de México
- Popper, K.R. (1977) *La lógica de las revoluciones científicas*. Madrid: Tecnos
- Reimer, E. (1971) *School is dead*. Middlesex, England: Penguin
- Ricour; P. (1989) *Ideología y utopía*. (Compilado por Taylor, G.) Barcelona: Gedisa
- Rogers, M. (1982) "A case study: use of a systems approach to instructional design". *Educational technology*, Sep. (11 - 20)
- Romiszowski, A.J. (1981) *Designing educational systems*. London: Kogan Page
- Rosenblum, N.L. De. (1989) *Liberalism and the moral life*. Cambridge: Harvard university
- Schroder, et al. (1967) *Human information processing*. New York: Holt, Rinehart and Winston
- Sherman, T.M. (1981) "Effective management of instruction in the classroom", *Educational technology*. August, Vol. XXI, Nº 8 (20 - 38)
- Skinner, B.F. (1978) *Reflections on behaviorism and society*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall

- Skinner, B.F. (1978) *Tecnología educativa*. Barcelona: Fontanella
- Stöcker, K. (1964) *Principios de Didáctica moderna*. Buenos Aires: Kapelusz
- Suchodolski, B. (1977) *La educación humana del hombre*. Barcelona: Laia
- Varios (1986) *L'art et la science de l'enseignement*. Hommage à Gilbert De Landsheere. Belgique: Editions Labor (Crahay/Lafontaine, éditeurs)
- Willmann, O. (1948) *Teoría de la formación humana*. Madrid: CSIC
- Winn, W. (1981) "The meaningful organization of content: research and design strategies". *Educational Technology*. August, Vol. XXI, N° 8 (7 - 18)
- Wynne, E.A. (1981) "What are schools doing to our children?" *Public interest*. Summer. 63: 18
- Young, R.E. (1989): *A critical theory of education: Habermas and our children's future*. New York: Harvester





## Capítulo 3

### CONCEPTO Y OBJETO DE LA DIDACTICA

#### 1. Del Concepto de Didáctica

Este capítulo tiene por objeto esclarecer el concepto de Didáctica en la primera parte y su tratar acerca de su objeto en la segunda. Para enmarcar este propósito en nuestra primera aproximación vamos a proceder ocupándonos de algunas cuestiones epistemológicas a fin de examinar las dificultades que entraña la definición de nuestra disciplina. Conviene partir del propio concepto de epistemología para el resto de las ciencias humanas aplicadas comparables a la Didáctica, como primer paso, a fin de preguntarnos si es posible el conocimiento didáctico. Asimismo, nos preguntaremos por los problemas que entraña la epistemología didáctica y si acaso es lícito hablar de tecnología didáctica o únicamente de arte de enseñar. He aquí algunas de las cuestiones principales que pretendemos examinar en las páginas que siguen.

##### 1.1. Concepto de ‘epistemología’

La epistemología, en su sentido más general, es un término compuesto, que procede del griego *episteme*, que significa conocimiento y de *logos*, que quiere decir tratado o estudio del conocimiento. Se trata de un término empleado por la tradición anglosajona, en el vocabulario filosófico a partir del siglo XIX, para designar “la rama de la filosofía que investiga el origen, la estructura, los métodos y la validez del conocimiento” (Miguelez, 1977: 7).

El diccionario de la lengua filosófica Foulquié/Saint-Jean define la epistemología como “la disciplina que trata de los problemas filosóficos que plantea la ciencia”. Y, así, Scheffler (1965: 1) llega a entenderla como “el análisis lógico del conocimiento”.

Para Lalande, citado por Blanché (1973: 21) es esencialmente “el estudio crítico de los principios, hipótesis y resultados de las diversas ciencias”. En tanto que “metaciencia es el estudio que va después de una ciencia, que trata de ella como objeto, preguntándose a un nivel superior sobre sus principios, fundamentos, estructura y validez” (Blanché, 1973: 8).

Por lo que se refiere a sus funciones Blanché cita a Reinchenbach (op. cit. pp. 24 y 25) para asignar tres funciones a la epistemología:

- \* La primera función se inscribe en el *context of discovery* o tarea de descubrimiento que surge de la lógica y la psicología.
- \* La segunda función se inscribe en el *context of justification* o lógica de la primera tarea, mediante un trabajo de reconstrucción racional.
- \* La tercera, por su parte, es una *tarea esencialmente crítica*, ya comenzada en la segunda función, pero ahora desligada de sus relaciones con los datos empíricos.

##### 1.2. La Epistemología Didáctica

Parece una simpleza discutir que si se habla de epistemología didáctica, ésta haya de suponer el concepto el significado que la epistemología tiene en general, ya que es el sustantivo en nuestro contexto. Por tanto, en éste -es decir en la parcela didáctica- no puede implicar algo diferente de lo que

supone para el resto de las parcelas científicas o disciplinas de la zetética. Obviamente, no tendría sentido.

La epistemología didáctica -como la ‘teoría del conocimiento’ en el resto de los campos de la ciencia- es, pues, el estudio crítico y reflexivo de los principios, hipótesis y resultados de la investigación sobre la actividad de la enseñanza.

Hay que hacer notar, aquí, que según diferentes escuelas este campo puede recibir, además de las denominaciones ya apuntadas, una cuarta, la de ‘gnoseología’; particularmente empleada por la escuela italiana.

### **1.3. El problema conceptual y definatorio de la Didáctica**

Las ciencias humanas, en general y la Didáctica en particular, sufren ciertos escollos, que a veces, dificultan la discusión crítica y lúcida sobre el contenido de la materia, con vistas bien a la clarificación de posturas, bien al desarrollo y progreso de las mismas. Por gracia y virtud de la llamada ambigüedad terminológica, en ocasiones, se entablan debates tan polémicos como estériles. Y es que diferentes autores gustan de adherirse al uso de ciertos términos específicos, sin antes esclarecer lo que entienden por ellos. Mas, comoquiera que, muchas veces, se trata de términos polisémicos el resultado es la confusión o la incomunicación.

Sucede, y sucede con demasiada frecuencia, que el peso coyuntural de dichos autores -por las más diversas circunstancias cuyo esclarecimiento no procede analizar aquí- pasa a ponerse de moda. Y, con ello, arrastran no sólo a sus colaboradores ideológicos, simpatizantes y propulsores; sino a buena parte de la comunidad científica, tanto más cuanto más poder detente la ideología subyacente a la moda. Y, así, se abona el terreno para confundir gratuita y profusamente, en la medida en que, a veces, un mismo término es utilizado en varios sentidos y, otras veces, distintos términos son utilizados en sentido unívoco.

De este modo se explican ciertos modismos que no añaden ni quitan un ápice de innovación o de progreso en la conquista del ‘saber’ ni del ‘saber hacer’. Por ejemplo, ahora, está de moda hablar de “profesores y profesoras” en lugar de utilizar el término ‘profesorado’ donde resulta evidente que caben ambos sexos, sin problema alguno. Mas esta precisión de vocablos no implica que se haya logrado ningún avance en lo que realmente resulta -a mi entender- un verdadero logro, en el ejemplo que nos ocupa. Esto es: la igualdad de oportunidades por razón del sexo. Otro ejemplo, no menos fútil, resulta el cambio de ‘método’ por el de ‘estrategia’ toda vez, que éste segundo término comporta ciertas connotaciones bélicas, que no implica el primero, asunto al que ya me ha referido en otro lugar (Martín-Molero, 1993). En este caso, sucede, además, que el término estrategia es utilizado como sinónimo de método, de procedimiento, de forma didáctica, de proceso e incluso de estilo. Pero, estos cambios no innovan nada en absoluto. Al contrario, este hecho dificulta la innovación -a mi juicio- toda vez que ésta presume progreso en la realidad incremento de saber científico y no de modismos de expresión polivalentes.

Mas, como hay otros autores que sí diferencian entre los anteriores términos, tal y como hace el Diccionario de la Lengua -código que debiera servir para poner de acuerdo a los hablantes de un idioma- sucede que estos cambios de unos vocablos por otros lejos de ser para mejorar la situación, pueden serlo para peor. Esto es para obstaculizar la comunicación, que en sí no mejora, antes al contrario, empeora el clima de comprensión de los problemas de la realidad práctica.

Un segundo problema es el de los presupuestos teóricos. Resulta lógico, que los diferentes autores partan de sus propios principios, creencias y teorías. Lo que sucede es que lo hacen presentando el propio enfoque como ‘el marco teórico’ y no como uno de los enfoques posibles. Incluso sin advertir, siquiera, que existen otras escuelas de pensamiento, con vistas a orientar al lector ajeno a la complejidad que suponen los diversos marcos teóricos de referencia. Este lector, a menudo, es el alumnado, cuando todavía carece del conocimiento suficiente para calibrar la existencia de otros enfoques, que o bien se ocultan o se dan con sesgo, de tal manera que con dificultad llega a comprender el tema de los presupuestos teóricos. En consecuencia, toma el enfoque en cuestión como si fuera el único posible.

Un tercer problema son las distintas concepciones que de ‘arte’, ‘ciencia’ y ‘tecnología’ mantienen diferentes autores, al margen incluso de referirlos a una disciplina en concreto. Problema, que implicaría los dos anteriores, pero que tiene entidad propia, por cuanto que estos conceptos son la clave para comprender el rango del conocimiento al que pueda pertenecer la didáctica. Por ello los examinamos a continuación:

### **a) Ciencia**

Del latín *scientia -de sciens/scientis-* participio activo de *scire* que significa *saber*. En general, se entiende por ciencia el tipo de conocimiento que tiene por objeto explicar, predecir y controlar las leyes que supuestamente rigen los fenómenos. Se refiere, pues, a un tipo de conocimiento que reúne ciertos criterios científicos. Gage (1993: 48) lo entiende bajo los siguientes criterios: 1º que se obtiene empíricamente con el concurso de la observación y la experiencia por medio de vías que son públicas y comunicables. 2º que es relativamente preciso, definido con claridad y obtenido por medio de procedimientos o instrumentos fiables. 3º que es relativamente objetivo, pues se logra en virtud de datos y no en base a la subjetividad o preferencias del investigador. 4º que es replicable, ya que los hallazgos pueden ser obtenidos por otros investigadores bajo los mismos criterios o requisitos. 5º que es sistemático y acumulativo, porque se desarrolla dentro de un marco teórico o sistema organizado de proposiciones. 6º que permite la comprensión, o explicación, la predicción y el control.

Otros autores (Borg y Gall, Poincaré, Kaplan, etc.) en este sentido, llegan a parecidas características del conocimiento llamado científico, que pueden resumirse en las siguientes:

- Objetividad o justificación intersubjetiva.
- Contrastabilidad, ya que otros investigadores pueden replicar verificando o falsando los hallazgos.
- Sistematicidad, pues se organiza en un cuerpo de proposiciones verificadas o contrastadas que constituyen el corpus teórico.
- Metodicidad, en virtud de que los pasos de método científico aseguran el standard objetivamente con rigor y precisión.
- Comunicabilidad, en la medida en que informa a la comunidad científica adiestrada en sus enunciados, que han de hacerse públicos.
- Incrementabilidad progresiva, desde Platón a nuestros días el avance acumulativo ha sido creciente. Según Zielinski de la Brooks Foundation de California el incremento se ha producido con el siguiente índice: si desde el origen a 1800 la cantidad fuera  $C$ , de 1800 a 1900 es de  $2C$ , de 1900 a 1950 de  $4C$ , de 1950 a 1960 de  $8C$  y de 1960 a 1966 de  $16C$ .

La ciencia así entendida no resulta ser únicamente un proceso, un *in fieri*, por el que se genera el conocimiento científico, sino, además, un producto, o cuerpo de proposiciones, cuyo progresivo incremento se acaba de ilustrar. Kaplan, Borg y Gall sostienen este doble sentido. Las funciones de la ciencia son explicar y gobernar los fenómenos mediante la predicción y el control.

Sin embargo, en un sentido amplio la ciencia puede ser entendida como un conjunto sistematizado de conocimientos que constituyen una rama del saber. En este caso sus características

pueden ser de índole holística, inductiva, comprensiva, interactiva, compleja, impredecible y por tanto no-generalizable.

### **b) Arte**

El término ‘arte’ procede del latín *ars artis*, significa habilidad y destreza para hacer bien algo. Asimismo, se entiende como “un conjunto de preceptos para hacer bien alguna cosa”. El problema es que el vocablo ‘arte’ entraña dos acepciones:

-Una para referirse al hecho, necesariamente, intuitivo y espontáneo, que tiene un sentido básicamente subjetivo, pues la destreza o habilidad para hacer algo existe en tanto en cuanto la posee una persona que así lo demuestra. Desde esta acepción la técnica y el diseño son conceptos inapropiados para definir lo que algunos entienden por arte.

-La otra acepción, por el contrario, tiene sentido objetivo, en tanto en cuanto el conjunto de preceptos o reglas son del dominio de la persona, según su grado de habilidad, y maestría para hacer bien alguna cosa. Pero, en modo alguno, el diseño o la técnica son excluyentes de una intervención magistral, o de la obra de arte, antes al contrario se implican recíprocamente, como si el grado de creatividad se enriqueciera, *ad infinitum*, dado el ‘poderío’ sobre el dominio del bien hacer.

Es importante destacar este doble sentido del arte, pues ambos sentidos van a ser utilizados al referirlos a la enseñanza. Las artes, en general, demuestran cómo el conjunto de preceptos o reglas que las rigen (sentido objetivo) se implican, con magistral grado de habilidad, en obras inmortales como en la 9ª Sinfonía de Beethoven o en el Partenón, por citar sólo dos ejemplos universalmente conocidos. Continuaremos hablando del diseño referido a la enseñanza en el apartado del Currículum.

### **b) Tecnología**

Etimológicamente, tecnología proviene del griego *techné* que significa arte, industria... y *logos* que significa estudio o tratado. Hoy, ciencia aplicada, que implica “saber hacer” conforme a los principios de ésta, o capacidad orientada por la razón para actuar o producir objetos y, por tanto, creativamente. Este sentido viene a resultar en consonancia con arte en sentido objetivo, porque el dominio de las reglas y preceptos del saber hacer permiten la genialidad de la obra maestra. El saber hacer tiene, por tanto, un componente teórico y otro práctico. Este doble componente permite poner a efecto la teoría científica, porque como afirma Poincaré (1978: 45):

*La ciencia prevé y porque prevé puede ser útil y servir como norma de acción..., si las recetas científicas -dice Poincaré- tienen valor como normas de acción es porque sabemos que son acertadas, al menos en general.*

A veces la teoría parece construir un momento que antecede a la práctica. En otras ocasiones el momento inicial de la investigación es de carácter práctico -técnico/experimental- y la teoría rigurosamente comprobada sólo interviene en la fase conclusiva de sistematización general de la investigación, según sostiene Geymonat: el progreso técnico/experimental es, pues, una de las facetas de la dialéctica de la investigación científica y no puede separarse de ella. Entre teoría y práctica existen, ininterrumpidamente intercambios, sugerencias, crítica, e interdependencias mutuas.

El desarrollo de esa dialéctica -entre teoría y práctica- no está constituido por acumulación de resultados nuevos, sino por una continua profundización de las bases de los métodos de investigación y por la renovación, a veces revolucionaria, que lleva a la innovación de las propias teorías.

Esta interrelación del binomio ‘teoría-práctica’ es, particularmente, compleja en Ciencias Humanas Aplicadas y en particular en el ámbito de la Didáctica.

#### 1.4. La Dicotomía Paradigmática

El término paradigma deriva del Griego y significa ejemplo, o como dice Husen (1985): *exhibiting side by side*. Hoy determina los enfoques y procedimientos científicos como ejemplares a seguir por los nuevos investigadores.

En la literatura suenan a dúo, es decir, casi siempre, muchos de los autores refieren dos paradigmas importantes. Gage (1993) es uno de los que hablan de tres paradigmas: postpositivista, crítico y conflicto.

Si bien, la denominación no disfruta de la misma coincidencia; ya que, por lo general, algunos autores prefieren ciertos términos no siempre coincidentes con los de otros. En un somero análisis de quince autores encontré más de una treintena de vocablos (Cfr.: Martín-Molero, 1993: 95). Y, por lo general, muchos se adhieren a un nominalismo excluyente. Por ejemplo, Husen, quien no los entiende como excluyentes, sino como complementarios, habla de los dos paradigmas principales de la siguiente manera:

- Empirista -cuantitativo- neopositivista.
- Humanista -cualitativo- interpretativo.

Lo insólito de este dúo es que no todos los autores los cantan en armonía, ni los conjugan con la misma letra, ni siquiera en la misma clave. Antes al contrario, los conciben como excluyentes, al punto de forzar la opción. A mí misma, en una ocasión, se me dijo que había que optar. Y, a juzgar por los modos, casi se me determinó cual debía ser mi opción paradigmática. Lástima de discurso que pudo silenciarse y ganar o, por lo menos, no servir de desperdicio.

Cierto es que existe el blanco y el negro, pero yo no veo por qué he de optar por uno, entre ambos colores de manera excluyente, cuando me gustan los dos, e incluso su acertada combinación. Y, así, sucede con los paradigmas, que su significación depende del objeto que uno persiga. Otra cosa diferente es que el paradigma, en tanto que concepción del mundo y de la vida, sea parte esencial de la propia ideosincrasia personal o de una determinada ideología. Esta no se abandona de un día para el siguiente, si se cree en ella con fundado criterio; ni se abandona por el hecho de que un individuo convencido lleve a cabo una investigación con el método científico. Es más, a veces, la formación investigadora con determinado enfoque metodológico depende del lugar en que el individuo encontró un puesto de trabajo y no de una elección tras dominar y conocer todos los posibles enfoques. Claro que, cuando se trata de optar por uno de los enfoques que existen, una opción puede ser, sencillamente, la de no optar por una parte, sino prefiriendo un todo diferente en el que haya presencia, según la relevancia para casos concretos, de las diversas partes.

Esta postura me parece más acorde con el desarrollo de la investigación para el progreso del conocimiento científico, que la que propugna la conversión a un enfoque metodológico; esto es, a una parte, cuando cabe la libertad o debe haber, pues los Derechos Fundamentales de la persona constituyen un hecho irreversible -espero yo- en la historia de la humanidad. Por lo demás, nunca perderá nada el desarrollo del conocimiento si se trata de demostrar, con evidencias que pueden verificarse o replicarse y refutarse abiertamente, a la luz de la historia. Ya que, el mero dogmatizar, desde un único enfoque, con argumentos que en lugar de demostrar descansan en conjeturas propias de la subjetividad humana resultan muy respetables, pero poco creíbles para los que carecen de fe para aceptar cuestiones a veces contrarias, cuando no contradictorias, o de ambas clases a un tiempo.

Pero, es más, en nuestro momento histórico sólo cabe entender la enseñanza dentro de un nuevo paradigma: el del desarrollo sostenido y sostenible de la vida en el planeta. Este tipo de educación, llamado ‘educación ambiental’ implica la superación de los paradigmas excluyentes, por cuanto que supone el desarrollo integral: mental, actitudinal y comportamental en el sentido de un crecimiento permanente del ser humano como persona en armonía con su medio. Se trata de una educación en sintonía con la vida, dentro de las coordenadas espacio-temporales que caracterizan el comienzo del tercer milenio.

### 1.5. Conceptualización de la ‘Didáctica’

De lo que llevamos expuesto hasta ahora, en los dos capítulos precedentes y en lo que llevamos de éste se evidencia la complejidad y diversidad de interpretaciones en lo que concierne a los presupuestos del pensamiento educativo, para definir la didáctica. De modo que, cabe preguntarse ¿qué presupuestos serán más lúcidos, en la situación contemporánea de crisis ambiental, a comienzos del tercer milenio para entender la enseñanza? Pues bien, estoy de acuerdo con quienes sostienen (Feigl y Brodbeck, 1953: 2) que *“la reflexión sobre la ciencia no puede desprenderse por completo de una determinada filosofía”*. Porque, siempre, me ha parecido lo más humanizador para buscar vías al desarrollo intrínseco del ser humano considerar la realidad que es, y ésta es plural, diversa y compleja. Siempre, he tomado en consideración ese antiguo proverbio chino acerca de que *“la verdad no habita una sola morada”*.

Por otra parte, se me antoja evidente, en sí mismo, que la armonía, necesariamente, conjuga la diversidad. Ahora bien, ese conjugar no implica -a mi juicio- una síntesis de todos los puntos de vista tal cual son expuestos por sus autores; ya que éstos ponen excesivo énfasis en su ‘parte’ de verdad, lo que les lleva a la no consideración, a veces, desconsideración, cuando no ataque de las ‘otras partes’ por su mera existencia; como si sólo una parte tuviera derecho a existir y a imponer su parte de verdad, que no la verdad.

Dentro de estas premisas, vengo a abundar en la misma línea de mi postura expuesta ya, en otra Memoria (1982: 548) sobre la conceptualización, que sostengo de la disciplina, en los siguientes términos:

La didáctica es la ciencia aplicada al proceso de enseñanza-aprendizaje con vistas al crecimiento intelectual y humano del sujeto, mediante la optimización de dicho proceso.

Las dimensiones semánticas de esta escueta definición implican los siguientes aspectos y matices:

1) La Didáctica entendida como *ciencia aplicada* entraña la dimensión creativa de la aplicación del conocimiento a la práctica. Por tanto, implica que en su construcción hace uso del método de investigación apropiado al objeto de estudio concreto, de que se trate. Esto es, no descarta ningún enfoque paradigmático para el estudio descriptivo y normativo de su objeto de estudio. Resulta evidente que todas las ciencias humanas presuponen un margen de indeterminación. Y reiterar las evidencias sólo da lugar a redundancias, no a mayor claridad.

2) La Didáctica, habiendo alcanzado el rango de conocimiento científico, se aplica al *proceso de ‘enseñanza-aprendizaje’* intencionalmente previsto y formalmente inscrito en la enseñanza institucionalizada. En dicho proceso existen los límites que rigen la mencionada institucionalización formal.

3) La Didáctica estudia dicho acto didáctico no sólo para conocerlo, sino para intervenirlo de manera óptima, gracias al conocimiento científico del mismo. Esto es, considerando *la optimización* de cada situación concreta, en la realidad de sus posibilidades y límites.

4) La intervención didáctica por un profesional se realiza con la formalidad educativa, que indica la dirección y el sentido de dicha intervención, con vistas a conseguir el *crecimiento intelectual y humano* de los discentes, con adecuación a las diferencias individuales.

El modelo didáctico de intervención en el que se refleja esta concepción de la disciplina ya lo he explicitado en otro lugar (1985: 54).

### **1.5.1. La Didáctica según el paradigma ‘multienfoque’**

En este paradigma consideramos los diferentes enfoques que se oponen a la cientificidad de la Didáctica. Podríamos haberlo denominado paradigma ‘artístico’ pero he preferido el término ‘multienfoque’ para indicar, 1) que proceden de varias escuelas de pensamiento los que sustentan esta postura, y 2) que la dimensión artística la presupone el paradigma científico, entendiendo arte conforme al sentido objetivo, que hemos descrito.

Es decir, que se podría hablar de paradigmas contra el positivismo o de paradigma multienfoque, porque hay más de un enfoque, cuya coincidencia común es, precisamente, la imposibilidad de que la Didáctica alcance el rango del conocimiento científico. Si bien, partiendo de diferentes supuestos, por diversas razones y conceptualizando la enseñanza de diferente manera.

Mantienen que la Didáctica es arte (en el sentido meramente subjetivo) Highet (1972) en su obra ya clásica *The art of teaching*, que la “Enseñanza es un arte, no una ciencia” (*Teaching is an art, not a science*). Teaching, aquí, se entiende que se refiere a la ‘didáctica, en tanto que teoría de la enseñanza’, que obviamente se omite por tratarse de un autor británico, cuya tradición cultural no acostumbra a emplear la terminología centroeuropea. Y posiblemente porque, como es evidente, el autor no piensa que dicho tipo de conocimiento pueda alcanzar el *status* de teoría científica. Llega a afirmar Highet, que la enseñanza no es ahora una ciencia, pero, además, que ‘nunca’ lo será. Entre las razones que arguye (páginas 3 y 4) figuran que:

- *a great deal of teaching is done outside school. Y que*
- *some of the most important things are taught by parents...*
- *there are thousands of different things to learn and teach...*

Tantas cosas hay que aprender y enseñar, que el autor se pregunta si pueden ser enseñadas todas bajo un mismo sistema. En consonancia con su conceptualización de la didáctica el educador profesional de la misma habrá de ser más parecido a “un padre” que a un técnico (p. 225). Sin embargo, cuando considera las “*cualidades del buen profesor*” menciona: el dominio de la materia, que le guste la misma y que le gusten los alumnos (p. 11).

En esta misma línea artística se manifiesta Eisner, desde sus primeros escritos. En 1977 se refiere a la concepción de la enseñanza como “un problema artístico”. En su obra *Cognition and curriculum* (1982) expone su concepto de educación en los siguientes términos: *Education is concerned with developing de individual’s ability to secure diverse forms of meaning through experience.*



Más adelante dice que el problema de ‘qué enseñar’ no se resuelve consiguiendo objetivos relacionados con destrezas importantes, sino atendiendo a las cuestiones relacionadas con la experiencia y oportunidades de aprendizaje (p. 11). En consecuencia, después de pronunciarse sobre la socialización del aprendizaje propone: “*goal free*”, *illuminative*, *ethnomethodological*, *qualitative* y *responsive evaluation* (p.13). Entiende el papel del profesional de la enseñanza como el de un “*educational leader*” (p. 21).

Por su parte, Schön (1971, 1987, 1988) llega a proponer “*el desafío de la perspectiva artística en la formación de los profesionales*”, reclamando una “*epistemología de la práctica*”. Sin embargo, este autor entiende el arte en el sentido objetivo por lo que “*el conocimiento de la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la reflexión en la acción*” constituyen un marco adecuado para explorar las ideas “con el arte de la práctica”. Sin embargo, este aprender en la práctica ¿implica que toda práctica en sí misma ya es ‘arte’?, ¿no hay intervenciones, que constituyen verdaderos ejemplos de lo que no puede llamarse arte? Salvo que se entienda por arte todo y cualquier cosa que haga un profesional y no lo que debería ser una intervención profesional. La traducción de la obra *Educating the reflective practitioner* al español se produce en 1992 y del prefacio de ésta recogemos tan sólo una frase, en forma de interrogante: ¿*de qué otro modo pueden los profesionales aprender a ser inteligentes si no es a través de la reflexión sobre los dilemas de la práctica?* Este interrogante me suscita muchas dudas y muy diversas preguntas, aunque sólo formule una: ¿y no es la capacidad de reflexionar, sobre todo antes, también durante y después de la práctica una característica propia de cualquier profesional? Ramdesn (1991: 164) afirma que lo relevante a la práctica es comprender por qué se hace lo que se hace, las razones, que llevan a determinadas prácticas, pues el mero hacer puede no conllevar aprendizaje.

Comparten el enfoque artístico toda una serie de autores muy conocidos, por citar sólo algún ejemplo, cabe mencionar, entre otros, a: Stenhouse (1984), quien se pronuncia sobre “*artistry and teaching*” y propone el modelo del “*profesor clinical information processing*”, Freire (1972), quien desde su ‘reconstruccionismo social’ la entiende como una *investigador*”, Shulman (1974), quien concibe la enseñanza como “actividad política contra la que hay que oponer un proceso de “concientización”, etc.

### **1.5.2. La Didáctica según el paradigma científico**

Al igual que en el paradigma artístico bajo este paraguas se engloban todas las concepciones, o enfoques que entienden que la Didáctica es una ciencia humana aplicada al acto didáctico. Sin pretender más que destacar algunos ejemplos, pues en este paradigma, es difícil no omitir muchos nombres, puesto que los ejemplos representativos son muchos para relacionarlos.

Modgil y otros (1987 y 1988) en una obra escrita por 28 autores de Europa y Estados Unidos, sobre *Skinner: Consensus and controversy* se pone de manifiesto algo que se sabía: la relevancia y talla científica del llamado “Darwin del siglo XX”. Sin embargo, como toda figura de excepcional relevancia recibe críticas, interpretaciones y lecturas diversas. Entre las críticas que se han formulado contra el condicionamiento operante de Skinner figuran:

- Que ha generado una ciencia efectiva del comportamiento basado en la demostración experimental con animales no-humanos
- Que esta ciencia puede utilizarse para predecir controlar e interpretar la conducta diaria de nuestra especie humana. Y
- Que su aplicación a la enseñanza ha hecho posible concebir la Didáctica como ciencia aplicada, ha hecho posible el “diseño del curriculum” y el enfoque tecnológico.

Pues bien, Wright, profesor de la universidad de Leeds, en el capítulo 7 de dicha obra, diserta sobre “*Skinner: the pragmatic humanist*” y dice literalmente acerca de su obra *Tecnología de la enseñanza (The technology of teaching)*: *I read it three times, making notes, because of the intellectual density, before I thought I knew all that was in it. This has happened to me with less than 10 books in a lifetime of study.* No es, pues, de extrañar que haya tenido tan desacertadas interpretaciones, puede que por parte de algunos que lo leyeron una sola vez y posiblemente no comprendieron el sentido que expresara su autor. El propio Skinner (1970, 1982) explicita algunos de estos malentendidos (1982: 74):

*La programación de la enseñanza ha sido, también, muy mal entendida. Los programas empíricos derivados del comportamiento fueron copiados sólo en ciertos aspectos superficiales. Los teóricos de la educación pudieron asimilarse los principios que a su parecer sirvieron de norma a las filosofías del pasado. La enseñanza programada ha recibido el calificativo de socrática... Es este uno de los grandes fraudes que se han cometido en la historia de la educación.*

La verdad es que cuanto más le leo más se me agiganta su figura, la cual no precisa elogio alguno; pues, pertenece al tipo de los genios, que se tienen mejor solos. Su aportación al conocimiento didáctico ha sido destacada por varios autores. La historia de la educación nunca podrá soslayarle por haber sido:

- padre de la enseñanza programada, y del
- diseño instructivo.
- fuente principal de apoyo de otros enfoques empíricos: microteaching, effective management, mastery learning, competency based education.
- creador de modelos de enseñanza (Crf.: Joyce y Weil, 1980)
- impulsor del desarrollo de técnicas didácticas para promover la atención, y
- creador de técnicas de autocontrol, que se han aplicado al desarrollo de la capacidad para el estudio, etc.

Y, no obstante, como el propio Skinner dice, que la enseñanza programada reciba críticas, precisamente, por ser eficaz; so pretexto de que el sujeto bien enseñado no tiene oportunidad de aprender mediante ‘ensayo y error’; esto es, por el principio de o ‘nadas o te ahogas’ implica que el que recibe mala o deficiente enseñanza (nadando si no se ahoga) sí disfruta de tal oportunidad, lo cual supone una buena ilustración de la importancia que tiene que un sujeto aprenda sin ser enseñado (ayudado). Por otra parte ¿qué misión se supone que tiene el profesional que se dedica a observar cómo aprende el alumno por sí solo?

Gage (1978) en su obra *The scientific basis of the art of teaching*, puntualiza explícitamente el carácter artístico de la didáctica; porque piensa que sí es un arte, pero no sólo un arte subjetivo. A semeja, Gage, el acto didáctico al acto clínico. El médico para llegar al diagnóstico de un determinado paciente hace uso del arte y de datos cualitativos, pero no por eso deja de servirse de datos cuantitativos para establecerlo. Algo parecido hace el ingeniero para resolver problemas de diseño de puentes, etc. Se trata de un proceso creativo, en el que se atiende a datos cualitativos y cuantitativos, la intuición y el juicio son ingredientes necesarios.

Rechazar absolutamente el diseño y la medición, propugnando sólo el sentido subjetivo del arte sería volver al comienzo o volver a empezar siempre de cero y esto no parece ser lo que impulsa el progreso, en otras ciencias humanas aplicadas, como la medicina.

Smith (1985) en “*Toward a scientific definition of teaching*” sirve de ejemplo clarificador partiendo del enfoque analítico. Dice que la enseñanza puede definirse mediante confirmación empírica de los efectos de la ejecución -performance- de un profesor. Entiende por ejecución “el comportamiento de un profesor en el aula” siguiendo los descubrimientos de Medley, a quien cita, para concluir que:

“ (a technical definition of teaching (T) will consist of a set of such sentences connected by the words ‘and’ ‘or’ ‘implies’. This form of definition is called, by Reichenbach, a definition by coordination of propositions and has the general form:

$a = df b, c, \dots$ ).

Donde a = ‘teaching is effective’ y (b, c,...) significa la combinación de enunciados del tipo: “feedback” etc.

Y donde “= df” stands between sentences instead of words or phrases.

En esta forma de definición se implica el significado de la enseñanza en los enunciados en los que ocurre (está próxima a lo observable). Este modelo de definición nos permite definir otros términos, tales como: *competency, competence, performance and effective*.

Entre otros autores, que comparten el enfoque científico, aportando comparación del conocimiento didáctico con disciplinas como el campo genético, figura el autor sueco Keeves (1985), quien afirma que desde 1960 se ha progresado considerablemente, en los siguientes términos:

*There has been considerable advances in the procedures available for examining complex causal relationships in ... and education through the use of the technique of (PA) path analysis.*

Técnica que, asimismo, aplica a la enseñanza y al diseño instructivo Romiszowski (1981) junto a otras técnicas como el PERT (program evaluation and review technique), el CPM (critical path method) e incluso otras técnicas, que se pudieran pensar más lejanas como la del diagrama de Venn. En la planificación o macro-diseño, así como el diseño instructivo emplea Romiszowski no sólo la pre-especificación de objetivos (p. 287 y sgtes.), sino además el análisis sistémico. De manera que, es comprensible que al rechazar la pre-especificación de los objetivos y el análisis se esté implícitamente rechazando el diseño del curriculum. Romiszowski entiende por diseño instructivo: *a heuristic, problem-solving process*, el cual depende de una inteligente toma-de-decisiones seguida de evaluación y revisión a la luz de la experiencia.

Hemos expuesto la Didáctica desde la doble consideración que se recoge de posturas explícitamente formuladas. De tal modo, que no es de extrañar, que el profano en la materia al encontrarse con posturas contrarias tan alejadas halle problema en llegar a entender la conceptualización de la disciplina. Hemos visto, asimismo, por las fechas de las distintas posturas, que todas se mantienen; si bien, resulta sorprendente que los teóricos crean que su enfoque es el que está más de moda, como si de un desfile estilístico se tratara.

## **1.6. Delimitación epistemológica de la didáctica**

Las ciencias, según la distinción clásica, formulada por Schwab (1977, citado por Bellack y Kliebard), de acuerdo con los diferentes estudios que revisa, se diversifican o se organizan entre sí:

- 1) atendiendo a su *objeto* de estudio, campo propio,
- 2) por el *método* con el que contrastan sus enunciados,
- 3) por sus *finés*,

4) y las *competencias de los expertos* que las estudian.

En este sentido hay que decir que en el ámbito de la Didáctica cada día resulta más difícil distinguir lo que es objeto de estudio de nuestra disciplina de lo que no es. Pues, en la medida en que la enseñanza extralimita sus funciones a otros ámbitos profesionales, ni siquiera las competencias de sus profesionales son propias específicamente de la actividad de la enseñanza. Según algunos autores, cuando no se tienen claros los límites para establecer una definición positiva del objeto de estudio de un área de conocimiento, procede por lo menos conocer su definición negativa, es decir, lo que no es. Elam (1964: 189) apunta matices en lo concerniente a establecer el campo de estudio recurriendo a la definición negativa; ya que, si un experto no conoce los límites y la naturaleza de su área de conocimiento, debería saber lo que no es. Para respetar, con todo rigor, el sentido del autor lo mejor es considerar sus propios términos. Literalmente, se expresa así:

*A worker in a field of knowledge should know the nature and limitations of that field of knowledge, what it is and what it is not. If he does not know what it is not, he can not clearly know what it is, for all determination is negation.*

Más, incluso recurriendo a la definición negativa del concepto de Didáctica, hoy resulta complejo establecer su naturaleza, su objeto, sus fines, así como las funciones de sus profesionales, atendiendo a un buen número de teorías a las que nos referimos, sobre todo, en los capítulos 1 y 6 de este mismo trabajo.

Parece haber acuerdo entre los autores en que las ciencias pueden dividirse en formales y fácticas. Las primeras no informan de la realidad, sino que tratan de entes ideales. Éstas emplean el método axiomático. Ejemplo de tales ciencias formales son la lógica y la matemática. Las ciencias fácticas, por el contrario, se refieren a objetos empíricos y por tanto informan acerca de los fenómenos reales. Éstas -las ciencias fácticas- emplean el método inductivo, pero ante la dificultad de la inducción para garantizar la enumeración de ejemplos, salvo que el conjunto fuera finito, lo que no es el caso de una ciencia; luego, se hace necesario el método hipotético-deductivo.

La Didáctica dentro del marco de ciencias de la educación no se puede confundir ni tan siquiera con las más próximas, según los criterios apuntados para diferenciar unas parcelas de otras. En otro trabajo (1982: 509 y sigtes.) ya analicé el estudio de Marín Ibáñez (1979), quien junto con otros siete autores resaltan los elementos comunes a las diversas ciencias de la educación.

Las ciencias de la educación, campo multidisciplinar o pluridisciplinar, funcionan más como parcelas yuxtapuestas que, como lo que son, un campo interdisciplinar. Esta coordinación entre las diversas parcelas es condición *sine qua non* para el desarrollo de la teoría de la enseñanza (Faure, et al 1972).

Más, resulta obvio, para que pueda existir la coordinación interdisciplinar, es condición necesaria, aunque no sea suficiente, que los '-ismos' no sofoquen el desarrollo de los diferentes ámbitos disciplinares. Pues, si bien, es cierto que los '-ismos' (Batts, 1985) llevan a la multidisciplinariedad, no es menos cierto, que llevan con el peligro de la no-diferenciación epistemológica, además, por vía de la exageración, que todo '-ismo' representa. De manera que, el *psicologismo* (Meumann), el *sociologismo* (Durkheim), el *filosofismo* (Gentile) y similares lo que hacen es reducir a esos respectivos campos (psicología, sociología, filosofía, etc.) el ámbito propio de la Didáctica; esto es, el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es cierto, que dichas ciencias sirven de apoyo a la Didáctica, siempre y cuando no sofoquen su elaboración o construcción. En nuestros días, además, al estar de moda la 'ecología' podemos encontrarnos con un nuevo enfoque reduccionista: el *ecologismo*.

Hoy, más que nunca la interdisciplinariedad se convierte en un método propio de la época, por la necesidad de comprender y explicar los problemas globales, de naturaleza compleja, que aquejan al planeta y al conjunto de la biosfera, incluida la vida social. Pero la interdisciplinariedad parte de la existencia de las diversas disciplinas que han de interactuar. Esta necesidad de interacción se percibe en la investigación y en la enseñanza, como en otros muchos campos. No en vano, la estrategia internacional de educación ambiental (ISEE, 1987) reclama la interdisciplinariedad como el método natural; el que le es propio y adecuado en virtud de su propia naturaleza y por exigencia de su contenido.

## 2. Del Objeto de la Didáctica

Si toda la enseñanza -parafraseando a Hirst (1974: 125)- se conformara a la sintaxis (reglas lógicas) de la materia y los conceptos se utilizaran específicamente no estaríamos, siempre frente a problemas de comunicación por mor de los términos que ya no sirven para designar sino conceptos vacíos. Tanto la cultura centro europea como la anglosajona mantienen términos diversos para los mismos conceptos. Pero, esto no es sino el reflejo de la tradición cultural que encarnan. El problema gratuito añadido es que los autores de uno y otro bloque utilizan algunos términos con diferente significado. Y otros términos que cada cual emplea a su manera; manera que, en algunos casos, no coincide con el diccionario, código que debiera poner de acuerdo, al menos, en el vocabulario a los hablantes de un mismo idioma, a fin de establecer mediante la comunicación los desacuerdos críticos a que hubiere lugar entre ellos.

La Didáctica desde su etimología al uso actual se ocupa de la enseñanza o educación que se imparte formalmente en las aulas por los profesionales de la docencia. Y, más concretamente, en este apartado, sobre el objeto de la enseñanza hay que tener en cuenta las investigaciones llevadas a cabo en este campo profesional. Es importante establecer de alguna manera la comprensión conceptual, por lo menos del campo profesional para poder encajar los términos con cierto sentido, en el tema de la enseñanza. Permítaseme, clarificar tres ámbitos hallados en la literatura antes de estar en condiciones de precisar el objeto de la Didáctica aquí y ahora; ya que, resulta evidente, que en nuestro país contamos con literatura de ambas tradiciones: centroeuropea y anglosajona. Algo que no ocurre en la tradición sajona, pues para empezar no existe la Didáctica como denominación de ninguna materia de cuantas se estudian en Ciencias de la Educación o en la formación del profesorado. Y siendo éste nuestro contexto hay que recoger el pensamiento didáctico con amplitud de miras, lo que me lleva a considerar el objeto de la disciplina desde tres teorías:

- la teoría del curriculum,
- la teoría de la enseñanza/instrucción, y
- la teoría clásica.

Considero necesaria la revisión en estos tres ámbitos, porque resulta que los tres se emplean, hoy en día en que se propugna la educación sin fronteras, como se puede demostrar con sólo tomar tres títulos: *The international encyclopedia of Curriculum* (edited by Lewy, 1991) *The instructional design process* (Kemp, 1985) y *Técnicas de programación* (Zapata, 1990). Procedemos a la consideración siquiera breve de estas teorías, en ese mismo orden citado; aunque cabría el proceder inverso.

## 2.1. La Teoría del Curriculum

La cantidad de literatura sobre el curriculum, hoy, es enorme. Mas, ¿qué implica esta teoría? He ahí una cuestión menos clara. Como de este tema ya me he ocupado en otro lugar (1982: 372 y sigtes) voy a considerar los aspectos relevantes y algunas reflexiones de especial interés. Fue, precisamente, en esa década de los 1980, cuando con cierta formalidad se aceptó, por un tribunal que juzgaba una cátedra de Didáctica, que el objeto de esta disciplina es la teoría del curriculum (Martín-Molero, 1988: 42/43). Confieso que con anterioridad ni lo había oído, ni visto por escrito en la literatura sobre el tema, en nuestro idioma. Pero, veamos la cuestión que acabamos de formular acerca de lo que implica el curriculum.

La teoría del curriculum básicamente se ha desarrollado en inglés, desde el primer libro consagrado al tema (Bobbitt, 1918) y a lo largo del siglo que ahora termina. En cualquier caso, tampoco en inglés existe acuerdo para establecer el significado de 'curriculum' por una parte y 'enseñanza o instrucción' por otra. Hasta tal punto que existe una famosa dicotomía conceptual con referencia al significado de 'instrucción versus curriculo viceversa de la que nos ocuparemos, someramente, en breve.

Uno de los trabajos que, a mi juicio, exponen con mayor claridad conceptual y terminológica el tema del curriculum, de cuantos han llegado a ver mis ojos, es la obra de Zaïs (1976). Diferencia este autor entre:

- 1).-**Fundamentos del curriculum**, o teorías en base a las cuales se justifican las decisiones curriculares.
- 2).-**Diseño del Curriculum**: organización de los parámetros técnicos del curriculum.
- 3).-**Desarrollo del curriculum**, que refiere cómo proceder en la elaboración del curriculum: qué diseño conviene a la sociedad que se desea o a la que se mira, cómo se va a dirigir, qué comisiones se van a formar para intervenir en dicha elaboración. Este aspecto lo llama, también, Construcción del curriculum, para referirse a todo el proceso o a la parte terminal de toma de decisiones para organizar los mencionados parámetros curriculares en secuencias ulteriores.
- 4) **Implementación del Curriculum**, o puesta a efecto del diseño desarrollado, que incluye la evaluación del mismo y los medios y técnicas de evaluación.
- 5).-**Mejora del curriculum o cambio**: aquél implica éste, pues el cambio o los cambios que se integren serán con vistas a la mejora. Asimismo, recibe el nombre de **reforma** o transformación, lo que incluye cambios que se presumen para la mejora.

De esta manera, Zaïs logra una clara distinción entre los términos Diseño y Desarrollo del curriculum, que otros autores utilizan indistintamente. Considero acertada esta diferencia, por cuanto que, parece lógico que, dos términos que diferencia el diccionario no los cofunda el vocabulario científico-técnico de una disciplina; sencillamente por el grado de mayor especificidad técnica, por la exigencia de precisión en la comunicación científica y el mayor rigor que este tipo de conocimiento exige. Y, así, la configuración organizativa del diseño se puede diferenciar del complejo proceso de toma de decisiones y de quienes deben tomarlas hasta alcanzar el trazado del modelo curricular que se

pretende. El diseño, según expone, también, con toda claridad Romiszowski (1980) entraña varios niveles, o grados de abstracción, por lo general: tres o cuatro hasta llegar al micro diseño de la propuesta concreta de intervención en el aula.

Todos los procesos que implica el sistema curricular, en el desarrollo de su diseño, esto es, producir, implementar y evaluar la efectividad del curriculum Beauchamps (citado por Zaïs) los pone bajo la denominación de ingeniería curricular. Explicita, además, Zaïs los conceptos de **curriculum oculto, nuclear y cortical**, así como los **aspectos no-curriculares**. Cada uno de estos aspectos puede dar lugar a varios tratados, por separado.

Así las cosas, a la teoría del curriculum le incumbe tratar todos o casi todos los factores intervinientes en el fenómeno didáctico. Mas, si encontramos no pocos manuales, como es el caso de Pratt (1980), que, además, de todos los aspectos expuestos incluye el estudio del discente, bajo el epígrafe de “diseño de la instrucción”, e inclusive la perspectiva histórica desde el pasado más remoto a nuestro días, entonces, obviamente, que el solo término ‘Curriculum’ abarca toda la teoría didáctica; ya no hay más aspectos que implicar, porque todos quedan dentro de la obra.

En el caso de McNeil (1981) otro tanto puede decirse, todos los temas que tienen que ver o que conciernen a la planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza quedan integrados, en el solo término ‘Curriculum’, título del libro. Según esto, ya no sería muy correcto argumentar -como en la especialidad del departamento de Didáctica- que ésta tiene por objeto la ‘teoría del curriculum’; sino que sería más preciso hablar de que ambos términos se emplean, exactamente, en el mismo sentido. Sólo que, aquí, por obra y gracia de la tradición centroeuropea, a la que pertenecemos, disfrutamos de la posibilidad de expresar el conocimiento de la disciplina de una segunda manera. Esto, evidentemente, puede ser considerado como un enriquecimiento, al igual que un individuo bilingüe disfruta de dos maneras de codificar y expresar su experiencia; pero, asimismo, puede resultar más complejo de lo que ya es el tema en por su entidad, sin ninguna adenda. Y, entonces, ¿qué significa teoría de la enseñanza o teoría de la instrucción? Seguidamente, pasamos a dilucidar esta cuestión.

## 2.2. La Teoría de la Enseñanza/Instrucción

Por lo general la escuela americana prefiere el término ‘instrucción’ como lo demuestra el hecho de que la mayoría de los autores emplean éste y no el de ‘enseñanza’, por ejemplo: Reigeluth y Merrill (1980), Smith (1982), Covill-Servo y Hein (1983), Gold (1981), Romiszowski (1981), Dick (1981), Sherman (1981), etc. Todos estos autores emplean el término ‘instrucción’ en las obras a que se refieren las fechas, bien como sustantivo, bien como calificativo. El término figura, asimismo, en los derechos humanos, especificando el alcance del derecho a la educación (Art. 26):

*La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la **instrucción elemental y fundamental**. La **instrucción elemental** será obligatoria. La **instrucción técnica y profesional** habrá de ser generalizada...;*

En este sentido hace referencia expresa al conocimiento, esto es a los saberes, que directamente inciden en la formación intelectual. Esto con independencia y pese a que algunos enfoques no concedan importancia a dichas disciplinas.

En el caso de las obras traducidas al español no se puede establecer la preferencia por el término instrucción de los autores, por ejemplo, Ausubel (1976: 27) emplea el término ‘teoría de la enseñanza’ en lugar de teoría de la instrucción, de manera contextualizada, para diferenciar las siguientes disciplinas:

*Claro está que únicamente los principios generales de facilitar el aprendizaje escolar se consideran dentro de la psicología educativa. Los aspectos aplicados a la pedagogía derivados de estos principios constituirán una **teoría de la enseñanza** y se continuarán impartiendo en los cursos de metodología.*

En este caso, es difícil saber si la preferencia terminológica es de Ausubel o del traductor; ya que, existen escuelas de pensamiento que encuentran superficial y denostado el término 'instrucción' y siempre tienden a desecharlo. Hay que aclarar, que, mientras la instrucción, para la escuela americana, designa un tipo de enseñanza (la que se plantea en función de la consecución de objetivos), ésta -la enseñanza- se inscribe dentro del marco educativo como el sistema funcional público encargado de la educación institucional. Por tanto, la enseñanza puede o no especificar objetivos, como término más amplio que la instrucción. En todo caso, no siempre la instrucción se refiere a la enseñanza que pre-especifica los objetivos, sino que depende de la escuela de pensamiento, pues para la escuela alemana, instrucción vendría a significar un aumento de los conocimientos más que de capacidades.

La teoría de la instrucción, como tal debe contener, según Covill-Servo y Hein (1983: 305):

- 1) términos,
- 2) límites y condiciones,
- 3) consistencia interna
- 4) en congruencia con datos empíricos
- 5) capaces de generar hipótesis
- 6) que sean generalizables más allá de los datos de las muestras
- 7) verificable y
- 8) capaz de predecir eventos futuros.

Sin duda, resulta evidente que la teoría de la instrucción lo es en toda regla y en parangón con cualquier otra teoría científica; pues se desprende que su construcción emplea el método científico. Los autores citan la teoría de la instrucción según las investigaciones de Hosford (1973), quien proponía partir de la aclaración del contenido y de los criterios para distinguir entre términos, como: enseñanza (*teaching*), instrucción (*instruction*), *curriculum* y con un conjunto de axiomas, leyes y postulados diseñados para servir de base a una teoría deductiva de la instrucción. La teoría instructiva de Hosford contiene cuatro leyes:

- 1ª) El valor absoluto de un procedimiento instructivo no puede determinarse mediante procedimientos empíricos.
- 2ª) El valor absoluto de un conjunto de procedimientos instructivos no puede ser determinado para todos los alumnos y materiales.
- 3ª) Los eventos instructivos afectan al ritmo y al sentido del cambio.
- 4ª) La inteligencia es una idea relativa.



Esta teoría de la instrucción, además, de estas cuatro leyes, contiene, cinco reglas y 133 postulados, que no vamos a considerar en este momento; pues el propósito que nos ocupa es examinar la distinción entre el contenido del curriculum y el de la instrucción.

Para Reigeluth y Merrill (1980) el objeto de la teoría de la instrucción es prescribir la mejor forma de seleccionar, estructurar y organizar, los contenidos del proceso instructivo para que provoquen una óptima adquisición, retención y transferencia de la información transmitida. Ambos autores formulan una macroteoría de la instrucción, muy extensa para la organización del contenido de las disciplinas. Esta representó una teoría semiformal en relación a la teoría de la instrucción de Ausubel, quien expuso una teoría de la instrucción explícita con énfasis en las directrices para enseñar.

Por su parte, Smith (1982) expone tres clases de teoría instructiva:

- 1).-**Microteoría**, que se ocupa de la instrucción inmediata paso a paso. Y, **Macroteoría**, que se ocupa de las prescripciones para procesos instructivos a más largo plazo.
- 2).-**Teoría Formal**, derivada de los principios del aprendizaje (Gagne 1977, Gold 1981, etc.). **Teoría Semiformal**, parecida a la anterior, pero menos minuciosa en sus implicaciones. Y, **Teoría No-Formal**, basada en la experiencia, investigación educativa o en la filosofía de la educación. El caso de la teoría de Bloom es de este tipo, porque se basa en la teoría de Carroll, que es no-formal.
- 3).-**Teoría Explícita**, que se describe a sí misma, como tal. Y, **Teoría Implícita**, que satisface la descripción, pero el autor le da otra denominación.

He expuesto más arriba como algunos autores en nuestro país, sobre todo, prescinden del empleo de la instrucción, puede que cada cual por diferentes razones. Sin embargo, es un término de uso común entre los autores norte-americanos, por muy alto concepto de la educación que mantengan. Esto indica que el término, no sólo no contamina o afecta a la calidad del proceso educativo, sino que se puede hablar a secas de un tipo de instrucción, que sea verdadera 'formación' o 'educación' según la teoría de la propia escuela alemana.

Uno de los grandes exponentes de la teoría de la enseñanza, en los Estados Unidos es Gage (1992: 63), lo demuestra cuando dice que en educación hemos de aprender a enjuiciar los beneficios de la práctica instructiva también mirando la calidad de los efectos educativos y no sólo mediante tests. El insigne autor lo expresa textualmente así:

*In education we must also learn how to judge the benefits of instructional practices appropriately and maturely -not just by averaging test scores- but somehow by also looking at the quality of the educational effects of any changes in how we teach.*

Gage conjuga en tres líneas los términos 'educación instrucción y enseñanza' en relación con la calidad de los efectos educativos. Se desprende de este contexto, como de los demás ejemplos, que la instrucción hace referencia al tipo de normatividad para intervenir el acto de la enseñanza. Las investigaciones de Gage (1977, 1989) concernientes a los principios metodológicos y respecto del método científico para proceder a la búsqueda de las leyes y principios que supuestamente rigen la intervención docente eficaz hoy figuran entre las contribuciones más relevantes al desarrollo de la teoría instructiva.

De modo que, en efecto, parece bastante plausible que una cosa es la 'teoría del curriculum' y otra la 'teoría de la instrucción'. Pues, una cosa es desarrollar con fundamento el diseño del curriculum y otra los principios, reglas o leyes, que sustenten el diseño para la intervención docente; esto es la normatividad prescriptiva. Porque adopte bases empíricas sobre cómo motivar, cómo

preguntar, cómo guiar la atención..., en definitiva, cómo realizar la intervención profesional de manera óptima. No obstante, veamos un apunte más a propósito del debate que ha tenido lugar en la literatura sobre el curriculum y la instrucción.

### **Curriculum versus Instrucción**

No todos los autores se preocupan por la clarificación entre estos conceptos, en sí mismos de gran complejidad. Tomando algunos ejemplos encontramos que para Zaïs (1976), quien terminológica y conceptualmente es palmario y bastante lúcido por su coherencia y por la nitidez con que se expresa, el debate no es tal, puesto que el curriculum se implementa por medio de la instrucción. Es esta la que pone a efecto la normatividad. En efecto, los principios didácticos no los prescribe el diseño, si no entra en la práctica de la micro-teoría de la enseñanza, lo que rara vez se explicita en el diseño curricular.

Taba (1974) es otra de las autoras que se pronuncia al respecto de esta dicotomía, aduciendo que el curriculum incluye el diagnóstico de necesidades, la organización en función de éstas de los elementos del curriculum: objetivos, contenidos, métodos y evaluación; mientras que la instrucción es la puesta a efecto de tal conjunto organizado.

Y, Johnson (1967), por su parte, ya se había pronunciado estableciendo que el curriculum es el contenido de la instrucción y ésta la programación de actividades que lo llevan a la práctica; ésta es, pues, la encargada del tipo de interacción didáctica, que rige el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En resumen, parece que existe cierta diferencia entre 'teoría del curriculum' y 'teoría de la instrucción', que resulta clara, por ejemplo, para los citados autores. Sin embargo, otros no diferencian entre estas teorías y por tanto, cabe inferir que tampoco diferencien entre los conceptos de 'instrucción y curriculum'. Del mismo modo que muchos, tampoco, diferencian entre 'diseño y desarrollo' del curriculum. Esta indiferenciación para unos y diferenciación conceptual para otros no facilita el intercambio de ideas, problema al que ya me he referido, como un escollo para avanzar en el progreso de la teoría didáctica.

### **2.3. La teoría clásica**

El objeto formal de la Didáctica, desde la postura clásica, es la 'formación intelectual' o educación de la mente. Es decir, que la enseñanza o educación institucionalizada, que se imparte en las aulas, pretende sobre todo la formación del intelecto. Esta tradición puede ya considerarse en el propio origen de la Didáctica, donde diferentes personas llevaban a cabo, con diferente énfasis el mayor peso de la educación en los diferentes ámbitos educables del ser humano: la mente, el mundo afectivo y el aspecto físico. El problema es que la educación integral implica, obviamente, todas las dimensiones educables del ser humano y que, dichos ámbitos, únicamente, son diferenciables conceptualmente. Este problema plantea, a su vez, muchos otros interrogantes y problemas, a saber la propia posibilidad de la educación intelectual, o la posibilidad de educar el intelecto sin educar los sentimientos, por poner ejemplos concretos. Eso antes de pasar al cómo educar las dimensiones del intelecto y las dimensiones de los afectos.

Considerando el primer interrogante planteado acerca de la posibilidad de la educación intelectual, hay diferentes aproximaciones al tema; todas ellas apasionantes, a juzgar por los debates a que dan lugar. Bruner (1974), con un lenguaje de corte clásico, trata de responder a dicho interrogante en un apartado que titula: *the perfectibility of the intellect*. Entiende Bruner que para responder satisfactoriamente a dicho interrogante se puede estudiar el tema desde diferentes puntos de vista; esto es considerando varias dimensiones en las que dicha perfectibilidad ha sido demostrada de una u otra forma. En este sentido se puede estudiar el tema desde cuatro vertientes:

### 1) **Crecimiento ayudado**

Según el crecimiento que con ayuda externa asiste a la mente en su desarrollo, porque los límites del crecimiento dependen del tipo de asistencia que la cultura en cuestión preste al individuo para usar el potencial que posee. En este sentido los efectos del conocer pueden ser observados evaluando cómo el ser humano incrementa su conocimiento.

### 2) **Crecimiento filogenético**

Según el punto de vista filogenético, la evolución del intelecto de los primates hasta el hombre de finales del siglo XX se explica en términos de crecimiento.

### 3) **Crecimiento ontogenético**

Según el punto de vista ontogenético, el desarrollo de cada sujeto, en lo que concierne a su inteligencia, desde la edad infantil a la etapa adulta, se explica, igualmente, en términos de crecimiento a través de los diversos periodos evolutivos.

### 4) **Incremento científico**

La naturaleza del propio conocimiento de la humanidad como especie, desde sus inicios de codificación hasta el momento actual supone un ingente crecimiento progresivo. Hoy, en la sociedad de la información, el conocimiento se incrementa y difunde con tanta inmediatez, que las revoluciones se suceden superando siempre las previsiones anteriores; en la actualidad se duplica cada tres o cuatro años.

Pero, veamos el punto de vista de otros autores al respecto del objeto de la enseñanza-educativa. Hirst y Peters (1970: 85) en su obra *The logic of education*, entienden que el propósito de la educación es centrarse en el desarrollo de estados mentales de conocimiento y comprensión, que implican una vasta gama de objetivos. La educación, según estos autores, excluye actividades inconsistentes con criterios de valor y conocimientos.

Son muchos los autores que piensan que la educación formal ha de ocuparse de ensanchar todas las manifestaciones de la inteligencia. La inteligencia humana -uno de los temas más importantes que estudia la psicología- ha sido definida y entendida de muy diversas maneras, al punto de que varios autores han clasificado las múltiples definiciones en dos tipos:

1) Las definiciones que consideran la inteligencia como la capacidad para manejar relaciones, comprender símbolos y en definitiva para el conocimiento abstracto. De manera que Terman llega a definir el cociente intelectual (CI) de manera proporcional a dicha capacidad de pensamiento abstracto.

2) El segundo grupo de definiciones se concentra en la capacidad de servirse de la experiencia para adaptarse a nuevas situaciones. Y, así, Stern llega a entender la inteligencia como la aptitud para enfrentarse a situaciones nuevas.

3) Otros autores, en fin, se han dedicado a criticar las diferentes teorías o posturas, que explican la inteligencia, llegando a considerarla 'un mito'. Lo cierto es que la inteligencia humana ha sido estudiada, medidas sus manifestaciones alcanzando incluso a representar los resultados con números ordinales. Esta posibilidad permite hablar de la capacidad de la mente en términos comparativos. El desarrollo de esta capacidad es lo que se denomina 'formación intelectual'. Ésta -la formación intelectual- comporta los siguientes rasgos:

1. Apertura de sus cotas de crecimiento *ad infinitum*. De manera que cuanto más crece más parece que se puede crecer; en este sentido hemos oído a algunos sabios hablar de lo mucho que tenían por aprender.
2. Individualización, porque cada cual desarrolla su factor fuerte, unos en el arte, otros en la ciencia matemática, en astronomía, según su personalidad: gustos, motivaciones e intereses...
3. Continuidad permanente en su desarrollo a lo largo de toda la vida. De aquí, que la educación formal -la enseñanza institucionalizada- tenga como meta preparar para esa aventura permanente del aprendizaje mediante el desarrollo de la capacidad de “aprender a aprender”. La necesidad de aprendizaje continuo exige a la enseñanza ocuparse de preparar para crecer en dicha capacidad de aprender, en lugar de limitarse a acumular conocimientos, que hoy más que nunca la anacronía asedia al saber científico; tanto más si sólo aplicable a ayer, cuando los seres humanos viven el ahora pensando en el mañana.

Hay toda una serie de autores, que pueden ser llamados ‘críticos de la educación vigente’ y que aportan clarificación al respecto de lo que hoy supone ‘formación intelectual’ o al menos la formación que se espera proporcione la enseñanza formal. Entre éstos, sin ánimo alguno de exhaustividad y sabiendo que omitiremos nombres muy relevantes, figuran los siguientes:

Postman y Weingartner (1976) presentan énfasis en el desarrollo de la *capacidad crítica*. Lo importante de la educación es la ‘*transmateria*’ que dura más que la vida, como la obra, el amor, las ideas, los sonidos, ... En esta misma línea crítica, Holt (1976) se propone desmitificar la enseñanza con la fórmula de hacer cosas en lugar aprender (*doing things better instead of learning*). Y Freire (1970) quien pone el énfasis en la toma de conciencia o “concientización” acerca de la realidad política.

Otros autores, considerados clásicos europeos, ya propusieron el ‘*aprender a aprender*’ por ejemplo, Dottrens (1947: 46), quien entiende que este tipo de educación ha de devolver a la inteligencia su función propia, que permite al individuo adaptarse y encontrar soluciones a los problemas de la vida. En el orden intelectual adquirir un método de trabajo para dominar las técnicas que aseguran el desarrollo de la personalidad. Para Nisbet y Shucksmith (1987: 11) “*el aprendizaje más importante es ‘aprender a aprender’*”.

Siegel (1988) se concentra en el desarrollo de la razón, precisamente, en su obra: *Educating reason: rationality, critical thinking and education* se defiende y justifica este tipo de enseñanza. Por se fiel a sus propios términos, literalmente, proclama lo siguiente (p.48):

*All of us right-thinking people regard the skills and dispositions constitutive of critical thinking as desirable things to have, and a critical thinker as a desirable thing to be.*

En efecto, examinado el mundo, lleno de degradación, guerras, injusticias, contaminación, extinción de especies, etc. no parece inferirse que tal sea consecuencia de actividades racionales, o que tal mundo sea gobernado por la especie que ostenta la razón - como nota distintiva- a juzgar por las consecuencias, que sufren los propios humanos y otras evidencias que, hoy, constatamos en el mundo no-humano, a causa de los humanos, que se dicen racionales. He ahí la paradoja humana, al desnudo.

De acuerdo con lo expuesto se puede constatar que la cuestión de la ‘formación intelectual’ - objeto de la educación y de toda enseñanza que se precie de educar- es un tema muy complejo. De manera que, la formalidad educativa de la Didáctica, como disciplina, se ocupa del fenómeno de enseñar a aprender o de ayudar para facilitar un tipo de aprendizaje, que encierra la clave del futuro aprendizaje de la vida de un sujeto; tarea de enorme complejidad. Esto es, la Didáctica interpreta los

efectos de la enseñanza como una empresa de formalidad educativa ‘inacabada’ por definición, pero que permite a la mente un funcionar ágil y eficaz en ese ‘aprender a aprender’, que implica, asimismo, crecer como persona, en la realización del propio proyecto vital en el marco social, que tal proyecto cobra sentido. Porque ¿cómo separar el crecimiento de la mente del crecimiento moral, ético y éste del actuar en la vida, entendida ésta en sentido amplio?, ¿dónde termina un tipo de conocimiento y dónde empieza otro? ¿Cómo descartar las influencias mutuas entre estos ámbitos? En suma ¿cómo enseñar-aprender a utilizar la razón para no utilizarla? Otra cosa es que dicha educación de la racionalidad humana no se realice o que su enseñanza se realice mal; de manera que, los individuos no lleguen a entender qué consecuencias lógicas se siguen de ciertos comportamientos y no de otros. Ya dijo Machado que ‘hacer las cosas bien vale más que el hacerlas’.

En una misión tan compleja, como la que estudia la Didáctica, lo más fácil y posible es hacerlo, si no mal, no del todo bien; porque, la actividad de la enseñanza exige una serie de capacidades, entre las que se encuentran la propia coherencia del modelo, que aun sin pretenderlo representa el docente. Por otra parte, éste no es el único responsable de la educación en una sociedad. No puede serlo; ya que la educación formal representa una parte muy pequeña de la educación de una persona, esto cuando la educación llega a las personas. Pues, todavía la educación no llega a todos, y a los que llega ciertamente les falta las condiciones primarias para comprender el mensaje educativo. Es así como se explica la situación mundial de la que hace poco me quejaba; tanto más, cuanto que me parece muy difícil de resolver. Tal vez, porque muchos autores han cantado que la sociedad del futuro será lo que sea de la educación. Por esto, justamente, me parece que el cambio será, si lo llega a ser, el más importante logro de la historia de la humanidad. Mas ¿cómo llega la enseñanza a la formación o educación del intelecto humano? Aunque brevemente veamos siquiera dos apuntes al respecto:

a) El funcionamiento del **cerebro**.

Hace algún tiempo oí, en una entrevista radiofónica, al prestigioso neurólogo Rodríguez Delgado (1987) hablar de educación. Comoquiera que su presentación fuera por el área de la medicina me llamó mucho la atención dejé cuanto estaba haciendo y tomando papel y lápiz me dispuse a tomar notas en una improvisada clase, unidireccional. La educación -dijo Rodríguez Delgado- ha de ayudarnos a ser más “libres”, más “inteligentes”, más “humanos” desarrollando el funcionamiento del cerebro; pues, “la inteligencia se aprende”. Seguí tomando mi improvisada clase con enorme interés sin despegar el oído bien agudizado del receptor. En resumen, me pareció una clase de ‘teoría educativa’ de las más apasionantes de mi vida.

Poco después, cuando preparaba mi clase de ‘Didáctica Especial de la Lengua’ pude relacionar la teoría educativa del profesor Rodríguez Delgado con las teorías pro-aprendizaje precoz que expone Cohen (1983) en relación con la importancia de cuidar la educación desde la edad “cero” según las inferencias de su investigación a través de entrevistas a más de una decena de científicos investigadores en las más diversas áreas de conocimiento: genética, neurobiología, bioquímica, sociología, psicología, lingüística, etc., para venir a concluir exactamente en la misma línea del neurobiólogo español que “la inteligencia se aprende” sobre todo en los primeros años de la vida y que luego, progresivamente, se va haciendo más difícil. Entonces, comprendí que la enseñanza tenía enorme relevancia para el porvenir de la humanidad; pero, sin embargo, es la más descuidada, por distintas razones, en todo el mundo.

Los primeros indicios científicos acerca de la huella educativa de la enseñanza en el cerebro los refiere, asimismo, Cohen. Son las investigaciones de Sperry y Reeves sobre los dos hemisferios: el izquierdo más racional y lógico, mientras que el derecho se encarga de funciones más intuitivas e imaginarias. La educación de todo el cerebro permite, ahora, que las diferencias educativas entre los sexos se vayan acortando. Pues, en buena medida, se atribuye al tipo de educación, según el hecho

social aceptado y constatado de que niños y niñas hayan tenido, incluso juegos propios de unos o de otras. Al parecer esta hipótesis explicaría que las mujeres aparezcan como más intuitivas y los hombres con mayor capacidad de pensamiento abstracto y lógico.

Otras investigaciones se han sucedido, que permiten la localización de las zonas del aprendizaje lingüístico y abstracto en el cerebro, que ha sido definido como “*el centro de operaciones y funciones*” del aprendizaje humano. No voy a entrar en más profundidades sobre el tema, uno de mis tópicos de lectura preferidos. Sólo añadir que al realizar mi tesis doctoral (1981) pude examinar las investigaciones de Walsh y Diller, quienes ilustraban con suma claridad cómo a través del “*método didáctico*” se activa el “*funcionamiento del cerebro*”. Compararon los autores tres métodos diferentes en la didáctica de una segunda lengua (L2) y llegaron a la conclusión que diferentes métodos ponen en funcionamiento distintas áreas del famoso centro de operaciones, el cerebro. De aquí, la trascendencia y la relevancia de la metodología didáctica; esto es de la normatividad que propugna la “*teoría de la enseñanza*” o “*teoría instructiva*”, que hemos expuesto más arriba. No en vano otro neurólogo nos enseñó que “*el hombre es el artífice de su propio cerebro*” (Ramón y Cajal).

¡Qué enriquecedora es la inter-disciplinariedad y qué poco se practica! ¡Cuántas oportunidades desperdiciamos de aprender lo que más necesitamos! Pues, ni siquiera todas estas evidencias llevan a los responsables de la enseñanza, principalmente profesores de profesores, a centrar la formación del profesorado en torno al eje principal de la profesión docente. Convertida la naturaleza de la enseñanza en campo de especulaciones ideológicas, según hemos visto en el primer capítulo, han de ser, o mejor dicho son, en muchas ocasiones, otros científicos los que evidencian la esencia de la actividad de la enseñanza.

#### b) La educación del **estilo cognitivo**.

Encuentro, ahora, después de años de estudio y práctica profesional, que todas las piezas encajan, como en complejo ‘puzzle’ lleno de lógica y coherencia que, sin embargo, me ha costado encajar comprensivamente, por los muchos intereses distractores que funcionan en el propio ámbito de la Didáctica.

Los “*estilos cognitivos*” -ya lo he referido en varios trabajos- los entiendo con Cornett (1983: 9) como los:

*Overall patterns that give general direction to learning behaviour... When individuals learn they use learning styles that are uniquely their own, but make moment-by-moment style adjustment, depending on the nature of the task and the teaching being used.*

Por tanto, entendido el estilo cognitivo como un patrón o modelo de comportamiento consistente, pero con ciertos rasgos de variabilidad según las diferencias individuales, permite ser estudiado, con cierto sentido objetivo. Las investigaciones al respecto han explicado 3 aspectos en los estilos cognitivos:

- 1) Aspectos **fisiológicos**, que incluyen: percepción sensorial de/por todos los sentidos de las características ambientales del medio, así como las necesidades primarias, a saber, el hambre, la mejor hora para el estudio con rendimiento óptimo, etc.
- 2) Aspectos **afectivos**, que incluyen: las características personales emotivas, de autocontrol, estado de ánimo en relación con la motivación, los intereses, atención, aceptación del riesgo, persistencia, responsabilidad, y las condiciones de la dimensión social.

3) Aspectos **cognitivos**, que incluyen: las vías de codificación y decodificación, procesamiento y archivo o almacenaje, retroalimentación y recuerdo de la información, bien al azar o secuencialmente, bien concreta o abstracta, bien enfocando o explorando el conocimiento.

En efecto, no sería posible que llegara información al cerebro si no fuera por los conductos específicos de los sentidos y sinestesia (*aspectos fisiológicos*), como tampoco sería posible el conocimiento abstracto (*aspectos cognitivos*) sin el enfoque emotivo, auto controlado y mediatizado por la capacidad de atención, con la persistencia que permite la propia motivación (*aspectos afectivos*). Es decir, las interrelaciones e implicaciones mutuas de las operaciones intelectuales, que habíamos expuesto más arriba, quedan, ahora, más evidenciadas.

Hoy, numerosos investigadores confirman la existencia de diferentes estilos cognitivos: Gibbs (1981), García Ramos (1989), Duda y Riley (1990), Letteri (1980), Kolb (1981), Schroder y Strenfert (1967), Call y Mirsky (1978), Wolman (1985), Wiersma (1985), etc. Algunos llegan a identificar las conductas de enseñanza que más influyen el estilo de aprendizaje; a decir de Anderson (1987) existe todo un cuerpo teórico que así lo demuestra.

Pero, entonces ¿cómo debe actuar la enseñanza para influenciar en el sentido de su mayor crecimiento el estilo cognitivo? La investigación de Hunt (1970) a lo largo de casi 30 años responde a esta interesante cuestión didáctica y más concretamente metodológica, de la que me he ocupado en *El Método* (1993: 146 y sgtes.): proponiendo un modelo didáctico o método, cuya complejidad de estructuración sea inversamente proporcional a la complejidad cognitiva del sujeto. Pues, la misión de la enseñanza es incrementar el crecimiento cognitivo de los alumnos. Y para ello la enseñanza ha de poner más acento en:

‘**cómo**’ enseñar (conocimiento procesual) con la normatividad científica adecuada a la práctica, que en ‘**qué**’ enseñar (conocimiento declarativo) el cual se basa en una robotización de la memoria, lo que puede llevar, lejos de educar o formar el intelecto a:

**\*obstaculizar el desarrollo intelectual** o de las dimensiones de la inteligencia, por una parte, y a

**\*esclerotizar el funcionamiento del cerebro** por otra, a fuerza de ejercitar siempre la misma área de dicho centro de operaciones, como resulta obvio. Es decir, mediante la monotonía de una práctica repetitiva ni siquiera se desarrollaría un hemisferio del cerebro, sino una parte; con lo que difícilmente se podría atender el cultivo de la inteligencia, en sus distintas manifestaciones que, como hemos visto, tiene tres ámbitos interrelacionados influenciados por la educación.

### 3. Los Modelos Curriculares

Si los supuestos en que se puede fundamentar la actividad de la enseñanza son varios, en este mismo trabajo hemos referido una decena, los considerados más importantes que, de igual modo, inspiran y justifican las diferentes concepciones de la Didáctica. No se puede, por menos, de esperar que los mismos den lugar a diferentes concepciones del curriculum. En lo que tampoco hay acuerdo entre los expertos es en la manera de clasificarlos para facilitar, al menos, su estudio. Algunos destacan tres tipos de modelos curriculares, entre éstos vamos a considerar las tipificaciones de Bantok y la de Pinar.

Bantok (1981: 122 y sigtes) analiza tres enfoques curriculares, a saber: el meritócrata, el igualitario y el cultural. Veamos un apunte sobre la caracterización de cada uno, según los entiende el autor.

El **modelo curricular meritócrata** representa una respuesta a las demandas de la industria y de los gobiernos de formar profesionales especialistas para satisfacer las necesidades. Defienden un tronco común curricular, para identificar a los más dotados, y, luego, una serie de opciones abiertas. Se proponen aplicar el principio de ‘igualdad de oportunidades’, pero en relación a sus propias capacidades. Sin embargo, el principio que pretende aplicar (igualdad de oportunidades) no lleva a la igualdad, sino a la desigualdad, porque existen diferencias individuales y los gobiernos, así como la industria funcionan jerárquicamente. Este modelo curricular demuestra no respetar la naturaleza física e intuitiva y pretende desarrollar el intelecto antes que los sentidos y el mundo de las emociones. Y como acabamos de ver constituyen parte de la inteligencia, según las dimensiones del estilo cognitivo, luego no consiguen formar la inteligencia globalmente, sino que se ocupan con énfasis de una parte.

El **modelo curricular igualitario** dice ofrecer educación idéntica para todos los estudiantes. Bantok se muestra bastante crítico con este tipo de curriculum, literalmente, dice:

*It is a perverse attempt to homogenize both ends of the spectrum in a mediocre common experience satisfying to neither. It is also “unfair” because it prevent many people from realizing their full potential.*

Al parecer e interpretando el sentir de muchos profesionales y padres, no sólo no permite a cada sujeto realizar al alza su potencial intelectual, que es justo la misión de la enseñanza, sino que permite el fracaso de muchos por la propia desmotivación que promueven, según tenemos evidencias hoy en nuestro país. Desde luego, el principio de la ‘adecuación de la enseñanza al aprendizaje del alumno’ se ve, ampliamente, dificultado; ya que, muchos profesionales confiesan no poder atender, sobre todo, a los más avanzados, que son los que ahora empiezan a crear problemas.

El **modelo curricular cultural** se propone promover la vitalidad de la cultura, porque entiende que es lo mejor que se puede hacer en la sociedad. Ya que en ésta participan todos, cada uno a su manera; ya que cada familia es responsable de la cultura de sus individuos que deben ser tratados como un potencial capaz de trascender las barreras familiares.

La educación ha de asumir la promoción de la cultura y la mejor manera de promoverla es plasmarla en el curriculum. Propugna que la dimensión afectiva y el mundo de los sentimientos se tome como una cuestión seria. Y las materias de humanidades y literarias han de tener un lugar prioritario en el curriculum.

Pinar (1978), por su parte, también analiza tres modelos curriculares: el empirismo conceptual, el tradicionalista y el reconceptualista. Pero, siendo así, que estos modelos fueron tratados en la Memoria (1982: 385 y sigtes), remitimos a dichas páginas para ampliar esta información.

El análisis de McNeil (1981) presenta una tipificación en cuatro familias de modelos curriculares:

- El curriculum **humanístico**
- El curriculum del **reconstruccionismo social**
- El curriculum **tecnológico**
- El curriculum **académico**



Y siendo así que McNeil en su clasificación coincide con la que presentan Joyce y Weil (1980) en su obra *Models of teaching*, no vamos, sino a considerar algunas notas, en relación a esta tipificación.

\* Es esta la manera más adecuada -a mi juicio- de agrupar en familias los modelos curriculares existentes, ya que, de otro modo se hace muy dificultoso su estudio y caracterización, pues algunos enfoques tienen más puntos comunes que diferencias. Tan acertada consideré esta fórmula que me dio base, en su día, para fundar en ella el modelo “universo metodológico” para la tipificación de los métodos didácticos.

\* Existen ciertas diferencias terminológicas en la obra de McNeil con referencia a la de Joyce y Weil, pero coinciden en su análisis, aunque desde diferentes puntos de vista; aquél desde el currículum, éstos desde la teoría de la enseñanza. Hay aspectos en ambas obras que se implican mutuamente, mientras en otros se complementan. Joyce y Weil analizan más de una veintena de modelos didácticos, los cuales agrupan en cuatro familias:

-Modelos **personalizados**, cuyo propósito global es la auto-realización de la persona desarrollando su responsabilidad, autocontrol, reflexión, etc. El currículum personalizado puede poner el énfasis en la propia toma de conciencia (Schutz), en la orientación no-directiva (Rogers), en la terapia (Glasser, Maslow), etc.

-Modelos **socializados**, apuntan a objetivos de tipo social, la interacción relacional, el clima social en el aula, la democracia en la sociedad y el aula como micro célula de la sociedad, la reconstrucción social con lo que implica para lograr los cambios necesarios, etc. Las materias del currículum no constituyen el fuerte de estos modelos a excepción de ciertas materias sociales, que generalmente funcionan con dinámica de grupo y formas assemblearias; los modelos de autores como Smith, Barker, Marcuse, Thelen, y otros muchos tienen aquí su ponencia.

-Modelos de **procesamiento de la información**, éstos ponen su acento, fundamentalmente, en la conducta interna de la mente, en las formas de codificar e interpretar, entender mediante la resolución de problemas, el pensamiento inductivo y en la adquisición de conceptos; no en vano esta familia ha sido denominada también: la familia que agrupa a los modelos académicos

-Modelos de **comportamiento**, por su parte se centran en la conducta externa, es la llamada familia de los modelos tecnológicos, que se proponen formar mediante la adquisición de competencias, auto-control por refuerzo, concienciación del medio, sentido de la auto-estima, etc. Agrupa esta familia muchos modelos pragmáticos, que son utilizados en la formación de profesionales.

#### 4. Problemática del diseño

El diseño instructivo es una ciencia aplicada y por ende un tipo de conocimiento ‘normativo’ y no explicativo (Winn, 1981: 7). Digamos que en tanto en cuanto existe un conocimiento que explica el fenómeno de la enseñanza se puede erigir una normatividad para su intervención; que no es otra cosa que la ‘provocación de un fenómeno’ natural, en cuanto que el ser humano nace con la capacidad de aprender sin la ayuda profesional, que le orienta e influencia en una dirección concreta premeditadamente. En este sentido es en el que Winn explica que el propósito del diseño instructivo es “*mediate the application of research findings to instruction*”. Aplicación que pretende que la ‘provocación del fenómeno’ se realice de manera óptima promoviendo el aprendizaje, que

intencionalmente se ha previsto mediante la intervención profesional docente, cuya misión es la de enseñar, facilitar o influenciar en un determinado sentido.

Los componentes comunes, que considera el diseño en los diversos modelos instructivos han sido analizados por varios autores. Dick (1981: 29) especifica los siguientes:

1. Asesoramiento de las necesidades
2. Formulación de objetivos generales y operativos (observables)
3. Desarrollo del pretest y el postest en consonancia con los objetivos
4. Análisis de objetivos y subobjetivos para secuenciar las destrezas
5. Analizar los conocimientos previos y características de los alumnos
6. Proponer el método adecuado a la materia y al alumno
7. Selección del material para implementar el curso
8. Desarrollo del curso
9. Evaluación formativa para identificar las dificultades del alumno
10. Desarrollo de los materiales y procedimientos del programa

Por su parte, Rogers (1982) llega a un parecido análisis, desde el enfoque sistémico, coincidiendo con Winn, quien asimismo analiza otros modelos con la misma base, en el número de ítems a tener en cuenta y en el contenido de los seis primeros elementos, con ciertas divergencias en las consideraciones evaluativas, que se tratan en los cuatro ítems restantes. En la investigación de Winn (p. 30) resalta el autor la importancia que tiene el ir avanzando en un consenso común de lo que entrañan las teorías y modelos instructivos. Así como las implicaciones que se desprenden para la formación de los profesionales de la enseñanza.

Una de las cuestiones más complejas del diseño es resolver el problema de la significatividad y relevancia de las disciplinas y dentro de éstas de los temas que proponen y así hasta establecer la relevancia con el campo profesional y las tareas o funciones de éste. Otra cuestión es la de adecuación o coherencia interna del diseño; es decir, que los objetivos, métodos y evaluación han de convenir no de cualquier manera, sino en sentido óptimo.

La dificultad que entraña el diseño tiene que ver con el grado de abstracción al cual se realiza. Romiszowski (1981: 341) señala cuatro niveles en el diseño del curriculum para la formación de los profesionales:

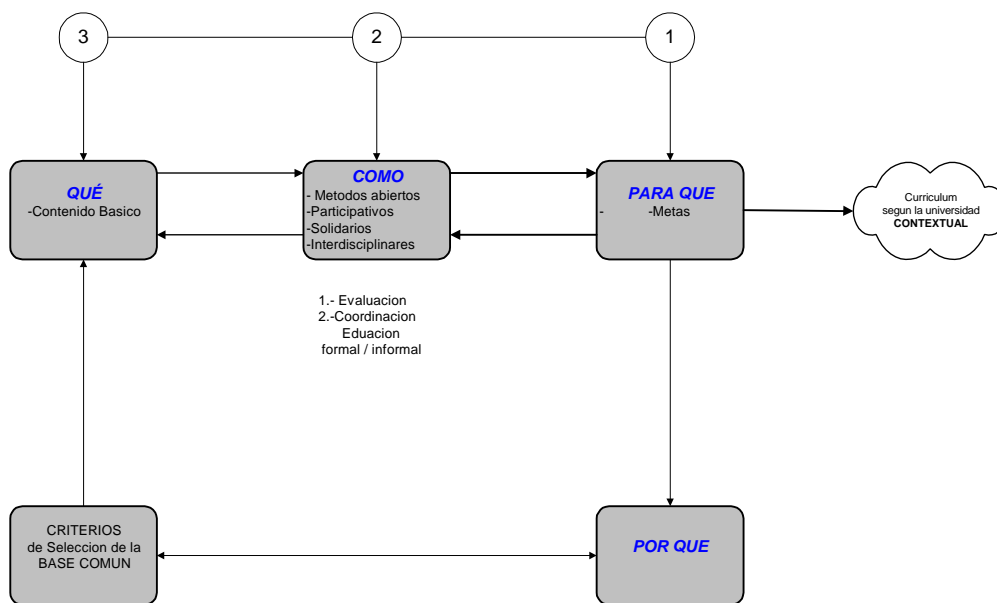
- Nivel 1: Análisis del tipo de trabajo para concretar las materias.
- Nivel 2: Análisis de las tareas para concretar los temas.
- Nivel 3: Análisis de las destrezas y del conocimiento.
- Nivel 4: Análisis detallado del aprendizaje.

Cuando se trata de formar profesionales, como es el caso de la universidad los problemas que suscita el diseño tienen que ver con ese tipo de decisiones, así como otros concernientes a medios; sin

embargo, el diseño de los nuevos *curricula* no procedió en dicho sentido, en consecuencia, la problemática fue muy lejos de otro rango.

Entiendo que cualquier diseño curricular, con vistas a la formación de profesionales, por lo menos, ha de considerar los problemas que se plantean gráficamente en el siguiente cuadro:

#### PROBLEMATICA DEL DISEÑO



En caso de que el supuesto diseño pretenda formar profesionales para la vida real que luego habrán de encontrar dichos profesionales, esto es. La relevancia de contenidos significativos es una cuestión de primera magnitud. Y, comoquiera que éstos han de ser contemplados en los objetivos y en la adecuación de los métodos, resulta, entonces, que la problemática que ha de resolver el diseño es muy compleja, pues, entraña diferentes aspectos: de coherencia, de adecuación, de conveniencia, de relevancia, de significatividad, etc.

#### Referencias

- Anderson, L.W. (1987) "The classroom environment study: teaching for learning". *Comparative educational review*, 31: 1 (69 - 87)
- Ausubel, D.P. (1976) *Psicología educativa*. Mexico: Trillas
- Bantok, G. (1980) *Dilemmas of the curriculum*. New York: Wiley
- Bantok, G. (1981) *The parochialism of the present: contemporary issues in education*. London: Routledge and Kegan Paul
- Batts, D. (1985) "interdisciplinary studies". *The international encyclopedia of education*. Pergamon press (2633 - 2634)

- Blanché, R. (1973) *La epistemología*. Barcelona: Oikos-Tau
- Bruner, J. (1974) *Relevance of education*. New York: Penguin
- Cohen, R. (1983) *En defensa del aprendizaje precoz*. Barcelona: Planeta
- Cornett, C.E. (1983) *What you should know about teaching and learning styles*. Bloomington: Phi Delta Kappa
- Chall, J. & Mirsky, A. Eds. (1978) *Educating and the brain*. Chicago: University of Chicago press
- Dick, W. (1981) "Instructional design models: future trends and issues". *Educational technology*, July (29-32)
- Dotrens, R. (1947) *Hay que cambiar de educación*. Buenos Aires: Kapelusz
- Duda and Riley, eds. (1987) *Learning styles: proceedings of the first European seminar*. Nancy: Press universitaires de Nancy
- Eisner, E.W. (1977) "on the uses of connoisseurship and educational criticism for evaluating classroom life". *Teachers college Record*, 28: 3 (345-358)
- Eisner, E.W. (1982) *Cognition and curriculum. A basis for deciding what to teach*. New York: Longman
- Elam, S. Editor (1964) *Education and the structure of knowledge*. Chicago: Rand McNally and Co (Phi Delta Kappa)
- Faure, et al. (1972) *Aprender a ser*. Madrid: Alianza editorial
- Feigl, and Brodbeck (1953) *Reading in the philosophy of science*. New York: Appleton Century Crofts
- Gage, N. L. (1978) *The scientific basis of the art of teaching*. New York: Teachers College Press
- Gage, N.L. (1992) "Research on teaching" en *Estrategias metodológicas en la formación del profesorado*. Madrid : UNED (Dir/Coor.: Sevillano/Martín-Molero)
- Gage, N.L. (1989) "Process-product research on teaching: a review of criticism". *The elementary school journal*, 89: 3 (253-300)
- Gage, N.L. (1992) "The contributions of art and science to teaching" en Sevillano García y Martín-Molero (Dir/Coor): *Estrategias metodológicas en la formación del profesorado*. Madrid: UNED (45-66)
- García Ramos, J.M. (1988) *Los estilos cognitivos y su medida: estudios sobre la dimensión dependencia-independencia de campo*. Madrid: MEC
- Gibbs, G. (1981) *Teaching students to learn*. Milton Keynes: Open university press
- Hight, G. (1972) *The art of teaching*. London: Methuen and Co. Ltd.
- Hirst, P.H. (1974) *Knowledge and the curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul

- Holt, J. (1976) *Instead of education*. New York: Penguin
- Hunt, D.E. (1970) "A conceptual level matching model for coordinating learner characteristics with educational approaches". *Interchange: a journal of educational studies*, 1; 2 (2 - 24)
- ISEE (1987) *International strategy of environmental education*. Paris: UNESCO/UNEP
- Johnson, M. (1967) "Definitions and models in curriculum theory". *Educational Theory*, April (127 - 140)
- Joyce, B. & Weil, M. (1980) *Models of teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall
- Kaplan, A. (1973) *The conduct of inquiry*. USA: Intertext Books, Chandler publishing
- Keeves, J.P. (1985) "Path analysis". *The international encyclopedia of education*. Pergamon press (3806-3813)
- Kolb, D. (1981) "Disciplinary inquiry norms and student learning styles: diverse pathways for growth". *The modern American College*, (edited by Chickering) A. San Francisco: Jossey-Bass
- Letteri, C.A. (1980) *Cognitive profile: basic determinant of academic achievement*. Burlington: Center for cognitive studies
- Lobrot, M. (1972) *Teoría de la educación*. Barcelona: Fontanella
- Marín Ibañez, R. (1979) *Interdisciplinariedad y enseñanza en equipo*. Madrid: Paraninfo
- Martín Molero, F. (1985) *Proyecto docente*. Madrid: Cyops
- Martín-Molero, F. (1982) *Memoria sobre el Concepto, método, fuentes y programa de Didáctica*. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, UCM
- Martín-Molero, F. (1983) *El método: su teoría y su práctica*. Madrid: Dykinson
- Martín-Molero, F. (1988) *Teoría didáctica: algunas razones que explican su rezago histórico*. Madrid: Cyops
- McNeil, J.D. (1981) *Curriculum. A comprehensive introduction*. Boston: Little Borwn and Co.
- Modgil, S. Et al. Eds. (1987 y 1988) *Skinner, B.F.: Consensus and controversy*. London: Falmer press (1st edition 1987 and 2nd in 1988)
- Nisbet, J. & Schucksmith, J. (1987) *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Sabtillana/Aula XXI
- Pinar, W.F. (1978) "The reconceptualization of curriculum studies". *Journal of curriculum studies*, 10: 3 (205 - 214)
- Postman and Weingartner (1976) *Teaching as a subversive activity*. London: Penguin
- Pratt, D. (1980) *Curriculum: design and development*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Poincaré, H. (1978) *Filosofía de la ciencia*. Mexico: Universidad autónoma de Mexico

- Rodriguez Delgado; J.M. (1987) "Entrevista radiofónica 19.09.87". Director del centro de neurobiología Ramón y Cajal de Madrid
- Rogers, M. (1982) "A case study: use of systems approach to instructional design". *Educational technology*. Sep. (17-20)
- Romiszowski, A.J. (1981) *Designing instructional systems*. London: Kogan Page
- Scheffler, ! (1965) *Conditions of knowledge*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Co.
- Schön, D. (1971) *Beyond the stable state*. Harmondsworth: Penguin
- Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós y MEC
- Shulman, L.S. (1974) "The psychology of school subjects". *Journal of research in science teaching*, 11 (319-339)
- Skinner, B.F. (1982) *La tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Labor (5ª edición)
- Schroder, M.H. et al. (1967) *Human iformation processing: individuals and groups functioning in complex social situations*. New York: Holt, Rinehart and Winston
- Siegel, H. (1988) *Educating reason: rationality, critical thinking and education*. London: Routledge
- Stenhouse, L.A. (1984) "Artistry and teaching: the teacher as the focus of research and development", en Hopkins et al eds. *Altenative perspective on school improvement*. Brighton: Falmer press
- Smith, B.O. (1985) "Toward a scientific definition of teaching". *The international encyclopedia of education*, Pergamon press
- Taba, H. (1974) *Elaboración del curriculum*. Buenos Aires: Troquel
- Trow and Haddan, eds. (1987) *Psychological foundations of educational technology*. Englewood Cliffs: Educational technology publication
- Winn, W. (1981) "The meaningful organization of content: research and design strategies". *Educational technology*, XXI, 8 (7-38)
- Wright (1988) "Skinner: The pragmatic humanist" en Modgil et al. Eds. *Skinner: Consensus and controversy*. London: Falmer press (Cap. 7)
- Zais, R.S. (1976) *Curriculum: principles and foundations*. New York: Harper and Row

## Capítulo 4

### EL CÓMO ENSEÑAR: LA ESENCIA DE LA DIDACTICA

#### 1. Se cuestiona la práctica de la enseñanza

Sostienen varios autores que cualquier debate sobre la teoría de la enseñanza educativa ha de ser dirigido contra su acción. Y, cuando se dirige a la actividad de la enseñanza (educación que tiene lugar en las aulas), estamos en el objeto de estudio de la Didáctica y, por tanto, dentro del campo de la teoría de la enseñanza. Pues bien, el aspecto medular de cuantos convergen en ésta es el específico de ‘cómo’ enseñar. Es decir, el método didáctico, que ha venido siendo estudiado desde los propios orígenes de la enseñanza. De modo que hace tiempo que disponemos de la ‘metodología didáctica’ o tratado del método de enseñanza y éste es de tanta relevancia a la formación del profesorado que bien pudiera ser considerado su eje vertebral. Y sin embargo, hoy no parece estar de moda estudiar metodología didáctica, pese a la evidencia de que es el método el que rige la práctica de la enseñanza.

No en vano el profesor es responsable de la efectividad de su intervención profesional -como hemos visto en el capítulo precedente- y dicha intervención, siempre, se realiza con algún tipo de método, sea el profesional consciente y conocedor del mismo o no. Claro, si no lo es, aun peor, pues hace lo que hace sin criterio que justifique su intervención. Para que el profesional de la enseñanza, sea consciente del método que emplea y así pueda conocerlo y mejorarlo, es preciso que la ‘teoría del método didáctico’ forme parte y muy importante de su formación profesional, a fin de que adquiera la ‘competencia metodológica’ mínima que le permita desempeñar su actividad con profesionalidad. Esto es, sabiendo lo que hace, cómo y por qué lo hace. Joyce y Weil (1980: 437) apuntan que el profesor ha de tener conocimiento de al menos ocho modelos dos de cada una de las cuatro familias y, además, ha de contar con destrezas en su aplicación específica. Porque es menester aplicar métodos de complejidad diferente, con el fin de atender a las diferencias individuales de los sujetos, creando un medio ambiente óptimo para el crecimiento y aprendizaje de los mismos. Mas, como hoy la metodología de la enseñanza se ignora o se considera un asunto menor, no puede por menos de contarse como una de las causas -puede que la más relevante- de que, asimismo, se cuestione la práctica de la enseñanza.

Por la especial relevancia de este capítulo para la formación de los profesionales de la enseñanza nos referimos a un escollo importante, que incide sobremanera en dicha formación dificultando la misma comunicación, a veces, entre los propios expertos: el lenguaje.

#### 2. Una cuestión previa: los términos

La riqueza del léxico sirve a efectos de la comunicación normal y científico-técnica, cuando se utiliza dicho código, esto es. Mas, cuando cada cual emplea los términos a su antojo, no se consigue intercambiar información, ni en la comunicación normal, ni en la científica; en ninguno de los dos casos. Creo que en la comunicación normal se pueden dar malentendidos, pero en la comunicación técnica, si se trata de las ciencias humanas, con mucha más frecuencia de la que pensamos, sencillamente, no se produce comunicación alguna. Y no por falta de discusión o debate, sino por razones de incomprensión de los términos, ligados más a una arbitraria subjetividad o a la ideología que al diccionario. Es bastante cierto que el lenguaje es ambiguo, pero no es menos cierto que tampoco hacemos mucho por utilizarlo con cierto rigor, al menos definiendo lo que entendemos por ciertos

vocablos, que fueron acuñados en un sentido concreto, como registra el diccionario a efectos de facilitar la comunicación. Y es, asimismo, un hecho que la ideología es resbaladiza, sobre todo cuando se oculta o se emplea soterradamente. La combinación de ambos ingredientes dificulta más de lo que parece la comunicación y el debate que, por otra parte, es tan necesario en la elaboración de teorías, supuestamente, científicas.

Permítaseme, poner algún ejemplo tomado de la práctica real. Ni siquiera en los estudios de tercer ciclo el alumnado entiende el significado de ciertos términos, cosa bastante lógica, si cada cual los hemos empleado ‘a nuestra manera’. Pero, es más, saliendo de una conferencia oí como un licenciado comentaba con otros: “muy interesante ¿verdad?”. Uno de éstos respondía: “sí, pero ¿qué ha dicho?”. El resto de lo que oí sólo abundaba en la brillantez del incomprensible discurso. Y es que resulta difícil, a veces, hasta para los que han leído mucho y durante muchos años hacerse con el contenido, que se supone es lo interesante y, en todo caso, el objeto de la discusión, comunicación o ponencia. Si, por lo menos, utilizáramos los términos conforme al diccionario!. Pero, no, ni eso. ‘Estilo’ se emplea con idéntico significado a ‘método’ y éste, a su vez, se toma como ‘proceso’ y así sucesivamente. Claro, si son sinónimos en alguna acepción de las que contempla el diccionario, vale! Pero, cuando, no es el caso, ni se trata de metáforas, entonces, estamos en un debate; sí, pero ‘de sordos’ que, puede incluso resultar brillante al no estudioso del tema, pero que no le aporta información útil, ni en consecuencia enriquecimiento, más allá de la musical grandilocuencia.

Bennett et al. (1976) llevaron a cabo una investigación con el título de *Teaching styles and pupil progress*. En dicho escrito ‘style’ parece que se toma como sinónimo de ‘método’. Pero aquel término -estilo- no evita a los autores hablar de conducta operacional o comportamientos operativos (behaviour) del profesor y de los alumnos; cuando, éste –el método- ya había sido descrito, como “patrón de comportamiento docente” (Gage) por una de las líneas más relevantes de la investigación metodológica. Pero además consultado el diccionario se puede encontrar lo siguiente:

Estilo o “style” proceden del griego “stylos” y éste del latín “stilus” que significa “pluma o punzón de escribir sobre tablilla revestida de cera”, incluye como acepciones: modo, manera, forma, uso, costumbre, práctica y moda. Se habla de estilo literario y personal de alguien. De modo que, en didáctica haría referencia a la manera (el modo, uso, etc.) de utilizar el método. Claro, entre el estilo –manera personal propia de cada cual- de emplear un método y el método en cuestión, valga como ejemplo el método magistral, hay un considerable trecho. Confundir la manera de utilizar una cosa con la cosa misma es cuando menos ignorar lo que dicha cosa es. En este caso, el método expositivo o magistral que es el que más refleja el sello del estilo personal. Con ello, se ignora o se pretende menospreciar la metodología o teoría del método, con todos los lustros de logros innovadores e investigación que ha acumulado a lo largo de la historia. Siendo así que, como dice Demo (1985: 22) *de modo general, no hay nuevas teorías..., estamos más repitiendo, transmitiendo, resumiendo, recomponiendo*”. Postura confirmada por Lawrence (1972), quien afirma, que si se implementaran algunos de los principios educativos enunciados hace siglos, representarían toda una revolución hoy en la práctica de la enseñanza. Y, todo, a causa de la terminología, que nos permite escribir y debatir sin cruzar las ideas. Mas si se acepta, que sin comunicación no hay educación el escollo del lenguaje puede ser una posible hipótesis explicativa del estado en el que se encuentra la enseñanza formal a las puertas del año 2000.

Respecto del segundo ingrediente -la ideología- a mí, de manera especial, me ha servido problemas de varios tipos, empezando por la incomprensión, ya que cuando esta funciona lo hace a un único son, con idea de uniformar. De modo que si no se baila a ese son hasta las cosas más insospechadas se ponen en contra. Es algo así como nadar contra corriente para sobrevivir. Veamos algún ejemplo tomado de la obra titulada *Investigación participante: mito y realidad* (Demo: 1985):



*Mucho más de lo que nos imaginamos la ciencia social es una justificación política de la sociedad en la que se vive. Más que una forma de descubrir la realidad y manipularla el científico ve en la ciencia la manera de establecer una forma privilegiada de vida” (p.22) la investigación participante representa el “ansia por la alternativa en el contexto de una realidad que se considera intolerable” ante la cual las ciencias sociales son incapaces de resolver los angustiosos problemas del hombre (p. 23) “las ciencias sociales son necesariamente un fenómeno político” ... “La ciencia se coloca ostensiblemente al servicio de una ideología. (p.26)*

Puede que sea así, tan desolador como esperpéntico, tan ilusorio como sorprendente, pero hay una circunstancia histórica, con un desarrollo notable del conocimiento, en la que resulta duro y difícil de asimilar. Sin embargo, sólo de este modo se empiezan a explicar ciertos acontecimientos y ciertas posturas, que desde otro prisma resultan incomprensibles. Sólo así, se puede atropellar el código de los Derechos Humanos, en nombre de los propios valores que entraña. Sólo así, ase puede concebir la idea de que la gente no tiene capacidad propia para pensar. Y, sólo así, al no creer de hecho en el derecho, incluido en dicho código universal, no resta nada en qué apoyarse.

Mas, no todos tenemos tan claro que la ideología política, a estas alturas de la historia, haya de consistir en la clasificación del todo en ciertas partes, o partidos entre los que, necesariamente, haya que optar. Yo parto de la filosofía de que ‘la verdad no habita una sola morada’ por tanto nunca entendí y aun no entiendo que una parte pueda ser, enteramente, mejor que otra, aunque sea su contraria. Esto conduce a la vieja dicotomía de buenos y malos, cuando hay serias dudas de que alguien pueda ser completamente bueno, o completamente malo, por idéntica razón. Es más, cada una de las partes ha mostrado sus efectos en el tiempo y el espacio del planeta. Ahora sería mejor dejar viejas ideologías y buscar nuevas soluciones, que se ajusten al sentido común para implantar los derechos humanos, aceptados y firmados para conducir la vida de los seres sobre La Tierra, de lo contrario habría que preguntar por qué los infringen, quienes dicen defenderlos. De otra parte, ¿no sería más cercano a la realidad tomar en consideración todas las partes? O lo que es lo mismo optar por parte de las partes para poder así contemplar todo el panorama, en su multiplicidad, en la unidad que encierra la diversidad.

Estos dos ingredientes, imprecisión terminológica y precisión ideológica (sobrentendida y aceptada la opción de una parte), suponen sendas limitaciones al desarrollo del conocimiento llamado científico acerca de los asuntos humanos, como la educación.

### **3. Método versus materia**

Intentando clarificar entre el ‘qué’ y el ‘cómo’ enseñar nos encontramos frente al debate ‘materia - método’ y al diferente grado de importancia que se le concede en la formación de los profesionales de la docencia. Por ejemplo, el profesorado de secundaria recibe una formación considerable en la materia. En nuestro país, los cinco años de una licenciatura, por oposición al tipo de conocimiento metodológico, que se considera tan sólo una parte del curso de aptitud pedagógica, que llega, cuando llega, a tener una duración global de tres meses. La des-compensación entre materia y método en este nivel educativo no es tan grande en otros países de la unión europea, ni siquiera en el vecino Portugal. Puede que, este modelo de formación del profesorado de secundaria haya influido en la idea, bastante generalizada de la supremacía de la materia con respecto al método. Y, puede que este mismo hecho explique la confusión, tan frecuente, del método con el libro de texto, por mucho que éste contenga método y materia, a un tiempo.

De otro lado, se puede argüir que siempre que se emplea un método es para enseñar alguna materia, aunque se trate de la enseñanza acerca del propio método. Y, de ser esto así, el método iría inherente en la materia. Todo ello unido al slogan decimonónico “*cada maestrillo tiene su librillo*” explicaría el actual estado de la cuestión, que relega, cuando no olvida, el método didáctico a las cotas de confusión en que yace, incluso por parte de algunos expertos.

Pues bien, aquí, estamos entendiendo el método didáctico en el siguiente sentido (Martín Molero, 1993: 57): “*como un conjunto de acciones estructuradas, en mayor o menor grado, conforme a procedimientos, formas verbales y modos docentes para la enseñanza-aprendizaje de una disciplina, apropiadas a ciertos logros, en espacio y tiempo determinados, con los recursos pertinentes*”. Algunos matices pueden esclarecer más esta definición, veamos:

A) Las *acciones* o actividades *estructuradas*, pueden presentar una estructuración conforme a fases y/o pasos, pero dicha estructuración, puede ser prescriptiva o libre.

B) El procedimiento, utilizado en plural en la definición, por la posible concurrencia de varios *procedimientos*, a un tiempo, en el mismo método, sencillamente, se entiende con el diccionario “proceder conforme a un conjunto de normas” que regulan la estructuración de las actividades. El procedimiento viene a describir la actuación, la acción del método (ver, en la misma obra, páginas 48 y 49). La *forma verbal*, también, en plural y por la misma razón, se refiere a la expresión verbal de la interacción didáctica, que ha sido muy estudiada por la investigación precedente. Al igual que los *modos*, que se han venido empleando a efectos de designar el agrupamiento de los alumnos (páginas 50 y 51). Resulta evidente que **hacer** algo es una cosa, por ejemplo resolver un problema o hacer una traducción, puesto que tanto el problema como la traducción se pueden resolver individualizadamente, sin discurso lingüístico oral, que permita razonar o glosar en voz alta. Por tanto, **hablar** es una cosa distinta de hacer, aunque muchos la entienden como un tipo específico de acción. Y **hacer** algo **hablando** en **grupos reducidos** o en gran grupo es aun una tercera cosa, conceptual y operativamente diversa.

C) El término ‘*docentes*’ en la definición expresa que las actividades cumplen funciones profesionales, propias del cuerpo de enseñantes.

D) La *enseñanza-aprendizaje de una disciplina* o materia designa, de un lado, el acto didáctico y de otro su formalidad educativa. Esto es, se trata de un acto intencional, que pretende ‘provocar’ -dicho sea en el mejor sentido del término- promover o influenciar, en la dirección y manera deseadas, el aprendizaje de la materia (efectos primarios o didácticos). Se supone que el profesional que pretende enseñar domina o, al menos, conoce la materia. Pero, además, dicho profesional ayuda al discente para que su auto-aprendizaje de la materia le permita acrecentar su ‘aprender a aprender’ con enriquecimiento o ‘crecimiento del ser persona’ como tal (efectos secundarios o educativos).

E) *Apropiadas a ciertos logros*, indica que las acciones han sido diseñadas contemplando previamente los objetivos o consecuencias deseables que se pretende consiga el discente.

F) En un *espacio* físico, que viene dado por el contexto concreto o entorno didáctico, que promoverá el aprendizaje, mediante la organización óptima por parte del profesional de la enseñanza.

G) Y por fin, el *tiempo*, asimismo, limitado por el contexto didáctico viene dado e indica el tramo de tiempo de que dispone el docente para desarrollar el progreso desde la

situación inicial (S.i.) a la situación terminal (S.t.) se sobreentiende del curso o periodo concreto de que se trate.

H) *Con los recursos pertinentes* se hace referencia a los medios didácticos o de apoyo. Algunas veces, éstos se encuentran tan ligados al método, que se convierten en imprescindibles, por ejemplo, no se entendería la enseñanza por ordenador sin disponer de este artefacto. Por lo general los recursos dependen del contexto de enseñanza, es decir del centro.

Si la formación de profesionales se produce con métodos adecuados es de esperar que éstos aprendan, por lo menos, los métodos por los que aprenden durante su formación. Así, lo demostraron Morrison y McIntyre (1977), quienes concluyeron de sus investigaciones al respecto, que los profesores terminan enseñando con los mismos métodos que ellos fueron enseñados.

En cuanto a la disciplina, resulta evidente que, se trata de cualquier materia o de todas las materias del currículum, tanto de las materias instrumentales, como de las científicas y sociales, que ya he referido en otro lugar (Martín Molero, 1992: 258 y 259).

Ahora bien, el fundamento teórico y el método de estas materias, también, se van a ver influenciados por la formación que en dichas disciplinas reciben los profesionales. Si bien, la competencia profesional en la materia, puede, en principio, parecer más aséptica; de hecho no lo es. De manera que, la competencia metodológica y la competencia en la materia objeto de enseñanza se disputan, entre sí la primacía o la mayor importancia, según los distintos profesionales. Si bien, parece que la primera es más prescindible que la segunda, toda vez que un profesor que sólo sepa latín o griego -lenguas muertas- mal puede enseñar inglés o francés -lenguas vivas- que se emplean en nuestra sociedad con fines comunicativos. Si bien, por extraño que parezca, lo cierto es que esta situación ha sido la de algunos profesionales de las lenguas modernas, en nuestro país. No es de extrañar, pues, que no hayan podido enseñarlas. Pues, para enseñar ciertas materias, como las lenguas vivas, hay que tener un cierto grado de “competencia lingüística”, vale decir, un cierto conocimiento de la lengua en cuestión, pero no sólo teórico, sino, además práctico *-performance-* de ejecución. Decir, por ejemplo, me considero absolutamente incompetente para enseñar ruso. Sólo quiere decir, que no tengo competencia en la materia. En consecuencia, de verme en el hipotético aprieto de tener que enseñar ruso, descartable a todas luces, lo único que podría suceder sería que lo aprendiera, juntamente, con otros aprendices, a quienes bajo ningún concepto podría cobrar como profesional, ni como ayudante psicoterapeuta, ni como estudiosa observadora participante en el proceso de su aprendizaje, ni como consejera, animadora o reflexiva del proceso, por mucha dosis de empatía y de reflexión que derrochara en la tarea. Esta evidencia pone de relieve la falacia de algunas teorías acerca de la formación del profesional de la enseñanza, y ello con sólo tener en cuenta la competencia en la materia. Tal vez, por ello constituye una caricatura, que demuestra el tipo de conocimiento mínimo que necesita cada cuerpo profesional.

Sin embargo, ocurre que, cuando se trata de la competencia metodológica la cosa no queda tan evidente, de aquí, probablemente que ésta no haya sido tan valorada, en la realidad práctica. Y, es que, por decirlo con términos de Leperlier (1992), especialista en formación sobre expresión comunicativa:

*La communication pédagogique ne transforme pas l'enseignant en animateur ou en psychothérapeute. Elle suppose la maîtrise de techniques simples, clairement définies, qui dépassent le traditionnel cours d'expression et apportent un éclairage nouveau sur la dynamique des groupes en milieu scolaire.*

Ello, claro está, descartando la competencia en la materia objeto enseñanza, que si se trata de una segunda lengua, el docente ha de dominarla al estilo nativo, a fin de conseguir enseñarla para la comunicación y no sólo para cumplimentar el expediente académico del centro.

#### **4. La competencia metodológica: ¿se puede enseñar?**

Salvo que se hablara desde un innatismo radical del tipo que refleja el famoso adagio “*el poeta no se hace sino que nace*” resulta obvio que cualquier profesión se puede enseñar y, en consecuencia, se puede aprender. Aun, cuando se trate de una profesión tan compleja como la enseñanza, en el actual momento histórico. Lo que ocurre es que antes hay que tener una idea bastante clara acerca de ‘qué debe saber’ o mejor ‘qué necesita conocer’ el profesional de la docencia para desempeñar sus funciones. Y, aquí, yace el primer escollo: cada cual tiene su idea de lo que entiende por enseñanza y educación. Idea que puede ser no coincidente, ya que responde a la propia concepción de lo que cada cual entiende que es la vida, la sociedad, el aprendizaje, el conocimiento, de cómo aprende el ser humano, etc. es decir de su propia idiosincrasia. Con lo que, si previamente, no se aclaran estos extremos entramos en una fuente de conflictos entremezclados, muchos contrapuestos y casi insolubles, pues, corresponden a unos conceptos problemáticos previos a la propia conceptualización de la formación del profesorado.

Hay muchos autores que estarían de acuerdo en que la esencia de la educación es “aprender a aprender” pero como no todos entienden lo mismo por “aprender” tampoco habría acuerdo profundo en lo que concierne a las pretensiones de la educación, aun cuando se de el acuerdo terminológico.

Si por educación se entendiera, por ejemplo, el concepto de Dottrens (1947: 46) “aprender a aprender” significaría devolver a la inteligencia su función propia, su racionalidad con “una educación que no se proponga ya el saber, sino el poder; que ayude a adquirir un método de trabajo, una cultura del espíritu, el sentido de la vida y no un acumulación de nociones muy pronto olvidadas”. En este sentido, la formación del profesorado entendería que el método se puede enseñar.

Mas, si por educación se entendiera un proceso de negociación del conocimiento, entonces la formación del profesorado estaría mucho más en consonancia con la postura de McNiff (1993) entendiendo en su obra *Teaching as learning*, que el conocimiento educativo, es “*created by individual teachers as they attempt to express their own values in their professional lives*”.

Pero, entre ambas posturas hay mucho lugar para diferentes matizaciones y no siendo posible entrar en el examen de todas, encontrando lo positivo de cada una, consideraremos sólo algunas de las más relevantes. Desde alguna postura se convendrá que “aprender a aprender”, entraña aprender competencia metodológica, por cuanto que, como afirman Nisbet y Shucksmith (1987: 11), de una parte, implica aprender estrategias sobre cómo planificar, verificar, evaluar, revisar, etc. y, de otra, ser capaz de elegir la estrategia apropiada para adaptarla al momento adecuado.

Se puede argüir que si tiene sentido la formación del profesorado es justamente en base a las evidencias de que tanto la materia cuanto el método se puede aprender. En efecto, los modelos y métodos de enseñanza se pueden enseñar, siempre y cuando, se disponga del tiempo necesario, según cada cual (Cfr.: Joyce y Weil, 1980: 482). Afirman los autores que el aprendizaje de nuevos métodos afectará a la mejora del estilo de enseñanza propio de cada cual. Prueba de que los autores diferencian entre método y estilo, según hemos clarificado más arriba. A la misma conclusión llega Reigeluth (1983: 83), si bien éste habla de un método en concreto, pero resaltando, también, la ejercitación en el tiempo. En otros términos: *for cognitive strategies to be learned there must be opportunities over a period of time to practice originating new solutions to problems.*

Si, se entiende, como es el caso que el aprendizaje metodológico no sólo no coarta, ni encorseta el pensamiento crítico, como piensan algunos; sino que, por el contrario, puede y debe ser una característica propia del método -destacada, sobre todo, en los métodos que practicaron los sofistas- entonces la enseñanza de la competencia metodológica no puede por menos de comportar esta nota como esencial en la formación del profesorado. Y, no sólo por exigencia del método, sino porque como defiende Siegel (1988) en su obra *Educating reason: rationality, critical thinking and education*, la capacidad de pensamiento crítico es un rasgo, asimismo, esencial de la educación. La aportación de Siegel es muy relevante a la formación del profesorado; ya que llega a demostrar con fundamentos y argumentos a un tiempo, primero que se puede enseñar y segundo que se debe enseñar. Por mucho que Feyerabend y otros hayan intentado castigar la razón y su ejercicio ¿cómo podría el ser humano seguir llamándose a sí mismo ‘animal racional’ nota que, al parecer, le diferencia del resto de las especies animales?. Así que, por ambas exigencias: de la educación y del propio método, la capacidad crítica del pensamiento debe constituir un puesto prioritario en la enseñanza de la competencia metodológica. Y, en este sentido, abundaría el argumento de Habermas (Cfr.: 1972), clarificando cómo debe enseñarse, cuando describe las propiedades formales del discurso, en el que lo que importa es la libertad de todos para expresar su argumento, con la sola primacía del “mejor argumento”:

- igual oportunidad para adoptar roles en el diálogo,
- igual libertad para decir, razonar, cuestionar proposiciones, explicaciones, interpretaciones y justificaciones.

De suerte que las condiciones del discurso se correspondan con los valores: libertad, igualdad y justicia, que permitan la comprensión por la comunicación. En el caso de la comunicación educativa, también, por imperativo categórico del propio concepto.

## **5. La universidad: ¿qué métodos enseña?**

Tal vez, la enseñanza universitaria descansa más en la enseñanza de contenidos, que en la enseñanza de capacidades, con lo que aquéllos se pueden reflejar en un buen examen, pero superado éste los conocimientos pasan directamente al olvido, ni siquiera al baúl de los recuerdos. Sin duda, este problema, también, es un problema de método. La investigación de Ramsden, quien se ocupa del problema en su obra *Learning to teach in higher education* es concluyente: “poor quality teaching is the norm”. Luego, vendrán las excepciones, pero serán eso, excepciones; ya que la norma es la pobreza. Es cierto, afirma Ramsden (1990: 166), como resultado de numerosas investigaciones acerca de la enseñanza en la educación superior que los estudiantes en todas las áreas:

*express deep dissatisfaction with, and learn less from, teaching strategies which involve the impersonal, repetitive transfer of information, paralyse responsible attitudes to studying, and push learners into working passively at low levels of intellectual endeavour.*

Y, sin embargo, este es el modelo más generalizado en la universidad. Cuando, deliberadamente, los contenidos de una materia se enseñan en relación con su relevancia a cuestiones de la práctica real, la situación mejora. Pero, claro, ya encontró Brainerd (citado por Gold, 1981) que la enseñanza había de centrarse en la formación de sistemas de operaciones o estructuras lógicas y no en contenidos. Y, esta es la esencia de la metodología didáctica, que podría enseñarse mediante las operaciones necesarias para su puesta en práctica. Es decir, estudiar la teoría de un método, mientras se aprende con dicho método. De esta manera, la capacidad reforzaría, mutuamente, teoría y experiencia de ver aquélla en la acción. Ya que, parece haber evidencias de que los profesores necesitan comprender los principios en que se basan los métodos si han de aplicarlos de forma

constructiva y flexible (Nisbet y Shucksmith, 1987: 126). Según Marland (citado por Nisbet et al p. 39) los estudiantes han de aprender los pasos apropiados conducentes a la realización de un trabajo. El tipo de cuestiones para enseñarles a proceder en este sentido, que propone el autor, son las siguientes:

1. Qué tengo que hacer,
2. Adónde puedo acudir,
3. Cómo obtendré información,
4. Qué fuentes voy a utilizar,
5. Cómo las utilizaré,
6. De qué datos tomaré notas,
7. He recogido la información que preciso,
8. Cómo la presentaré,
9. Qué resultados he conseguido.

Comparto la idea de Marland de que el método con que aprenden los discentes es tan importante como el contenido o materia que aprenden. Parece que los resultados de las investigaciones de Prosser y Tridgwell (1990) les permitieron demostrar que hay evidencia significativas a favor de programas y cursos de formación en los que los estudiantes adoptaron estrategias más profundas de aprendizaje, además, de que, también, consiguieron mejores puntuaciones.

## **6. Pero ¿se puede investigar el método?**

Para los que entienden que no existe el método ya quitaron de la escena un problema de investigación. Estos, sin duda, seducidos por la analogía del poeta, cuando dice: “*caminante no hay camino se hace camino al andar*”, encontraron que si método, en sentido genérico, ha sido entendido como “camino lógico para hacer alguna cosa” -según la tradición filosófica, desde Aristóteles- pero, si el camino no existe, entonces, huelga el problema de su investigación. La analogía en sí, a la vez, que poética es pertinente. Pero, ¿es verdad que no hay camino? ¿De qué camino habla el poeta y en qué sentido?

Se podría responder que el problema es la elección del camino, porque haber caminos, si los hay. Hay caminos de primera, de segunda y hasta, por haber, hay autopistas de la información. Y, no es que esto haya resuelto el problema, sino que sencillamente lo ha planteado; porque, si hay caminos -métodos- ¿qué método es mejor? Si es que, acaso, ese tal método existiera. Y, ¿qué métodos hay que enseñar para conseguir la competencia metodológica mínima?, ¿cómo se puede mejorar o adaptar el método? y ¿en qué difieren los métodos? Veamos alguna respuesta a estas cuestiones seguidamente. Y para no perder tiempo, en el debate de si hay camino o no hay camino, tomamos la postura de que existen caminos, pues son evidentes, seamos o no conscientes de su existencia y nos gusten mucho, poco o nada. En este sentido es en el que venimos entendiendo el método didáctico, y por ello ocupándonos de su estudio. El mero cúmulo de investigación sobre el tema atestigua su enorme relevancia.

Entendemos, pues, que el método didáctico no sólo es susceptible de investigación, sino que ésta, además, es clave para la mejora de la calidad de la enseñanza. Es más, compartimos al completo

la postura de Reigeluth (1983: 5) de que merece la pena invertir en la investigación del método didáctico, porque es una vía efectiva para aliviar los males de la enseñanza. Por tanto, mucho más esfuerzo, empeño y recursos deberían dedicarse a este tema de la investigación educativa.

## 7. Qué se puede investigar acerca del método

La investigación sobre el método didáctico abarca todos los extremos en los que difieren los métodos: desde su fundamentación o semántica a su sintaxis pasando por su efectividad, su utilidad, sus dimensiones, etc. O sea que, no hay aspecto del método que no sea investigable, su anatomía su fisiología y hasta su filosofía. Joyce y Weil (1980: 489), en su obra *Models of teaching*, justifican la necesidad de la investigación metodológica en los siguientes términos:

*There is a great need for research into the dimensions of the instructional and nurturant effects of various models. Most of the research on models has taken place within the framework of one model rather than in a cross-disciplinary framework.*

Esta necesidad acerca de investigaciones más relevantes sobre el método es compartida por otros autores como Reigeluth (1983: 13), quien afirma que, el problema de las limitaciones metodológicas radica en que, a veces, son demasiado genéricos los estudios ambiguamente definidos y en este caso pueden resultar de escasa utilidad.

Es la investigación el medio para poder conocer respuestas al interrogante: ¿cómo y en qué difieren los métodos? Dada la complejidad del tema, veamos la cuestión en algunos de los rasgos más importantes de su caracterización.

## 8. Fundamentación o semántica del método

Mediante el análisis o estudio de la práctica podemos inferir lo que persigue el profesional de la enseñanza. Esta práctica científica de hoy, recuerda aquella máxima evangélica de ayer, “*por sus obras los conoceréis*”, que no deja de ser una inferencia de sentido común, probablemente, acrisolada por la experiencia.

Los fundamentos de la metodología didáctica son multidimensionales y, por tanto, muy complejos: en el fondo tienen ingredientes metodológicos, filosóficos, epistemológicos, psicológicos, socio-culturales, neurológicos y del propio sentido común. Y, si bien, es evidente, que la actividad didáctica encierra en sí una idea del sentido de la educación perfilado por:

- alguna postura filosófica frente al hombre y a su vida en el mundo,
- alguna idea del conocimiento siquiera del conocimiento de la disciplina que se enseña,
- alguna idea de la sociedad y de la cultura,
- alguna noción acerca de cómo aprende el ser humano, etc.

Todas estas ideas, junto a la circunstancia personal, conforman y concuerdan con la propia idiosincrasia. Sin embargo, no resulta tan evidente, muchas veces, que el propio docente sea, necesariamente, consciente de todo ello. Esta evidencia resulta una dificultad añadida a lo ya complejo del modelo de enseñanza.

El primer problema implica el propio método de investigación, en el que asimismo, confluyen ingredientes de base filosófica y epistemológica. De manera que, el propio método de

investigación es parte del debate paradigmático, que se da en las ciencias humanas. De una parte, estarían los que parten de que los asuntos humanos son susceptibles de ser investigados con el método científico, propio de las ciencias naturales. Y, de la otra parte, estarían los que piensan que dicho método es inadecuado y que hay que proceder con un método de investigación que convenga a la singularidad del problema humano. Posturas ambas apellidadas por Callewaert y Kallós (1976) con los sobre-nombres gráficos de “*rose-coloured-wave*” para designar la segunda postura y “*the-narrow-view*” para la primera. Este debate subyace a todos los conceptos en educación incluido el propio método didáctico, como hemos apuntado con anterioridad. Sólo un par de pinceladas para refrescar los extremos de tan famoso debate paradigmático, que es subyacente y consustancial con toda la teoría del método.

La objeción epistemológica al paradigma científico, racionalista, en Carr y otros (1984: 71 y sigtes.), es suponer que el conocimiento objetivo, se incrementa. Esto resulta ser un mito, al que Kuhn -según interpretación de Carr y colaboradores- opone su teoría de las “revoluciones” en la que el paradigma dominante es abandonado y reemplazado, por la ‘conversión’ de la comunidad investigadora para interpretar la realidad, el conocimiento, la teoría y la verdad. “*El cambio de paradigma es asunto de fe*”. Todo paradigma presupone conceptos, teorías, para su interpretación; pues, es un modo heredado de pensar que está informado por una ideología, presupuesto que por lo menos no se suele hacer explícito en las teorías que produce, pero que es inherente al paradigma y a sus miembros, así como a la producción del conocimiento.

La objeción epistemológica al paradigma humanista, cualitativo o multi-enfoque proviene de su insuficiencia para acometer cuestiones de validez y fiabilidad, pues la intuición y la subjetividad no bastan para demostrar la verdad de las ideas. Krippendorff (citado por Brenner y otros editores (1984: 123) dice que la única validez de los datos cualitativos es semántica o grado en que el método es sensible al significado simbólico del contexto. Doyle (1985) e incluso el propio Eisner (1982) han destacado la relevancia de la efectividad y claridad metodológicas, que ha producido el modelo científico, lo que no facilita su decadencia. La investigación fenomenológica, que procede mediante estudios de casos, nunca puede autorizar la formulación de una ley, aunque pueda ser útil como fuente de hipótesis o para proporcionar un elemento inductivo. Toda una serie de críticas y contra críticas llevan a Fantini (1974) a sostener que hay excesivo enfoque de uno mismo, del “*self*”. Y si el pensamiento no se puede separar de los sentimientos, ni tampoco éstos de la acción, entonces ¿no deberían los sentimientos separarse de las injusticias que sufren muchos de nuestros semejantes? Fantini analiza sin acritud en un artículo, cuyo título es en sí mismo significativo: “*Humanizing the humanism movement*”, que ciertas prácticas del movimiento multienfoque pueden ser mal interpretadas, como el “*touch and feel*” (tocar y sentir) porque ponen énfasis en lo sensual cuando no en lo sexual. En todo caso -a mi juicio- la oposición entre ‘humanismo’ para referirse al estudio del conocimiento sobre el ser humano y ‘antihumanismo’ para referirse a enfoques como el racionalismo, no sólo no es afortunada, sino que no tiene sentido, ya que desvirtúa la propia esencia del ser humano, porque si es humano es racional y esa es su nota esencial.

Conviene resaltar expresamente el origen y desarrollo histórico de ambos paradigmas; ya que, con mucha frecuencia el movimiento humanístico presume de ser moderno, progresista y novedoso. Pues bien, la historia atestigua que en este siglo ambos evolucionan a partir de los años 1920, cual líneas paralelas, con mayor o menor auge de moda. Y, si echamos marcha atrás, podemos acudir al Círculo de Viena, a la escuela de Chicago, a Bobbitt o al reconstruccionismo de Rugg y Counts, más atrás aun a Comte o a Rousseau, a Russell o a Husserl, etc. Y, así, podemos llegar hasta Platón y Aristóteles. En cualquier sentido, que se analice la teoría de la ciencia sea diacrónico o sincrónico encontramos, únicamente, eso acento de uno u otro ingredientes según la ‘moda’ de turno.



Por fortuna, parece que la literatura al respecto del famoso y controvertido problema ya acepta una tercera postura, sobre la que ya me he pronunciado en otro lugar (1993: p. 96 y sigtes): la de los que piensan que el mundo dividido en dos mitades no es la explicación más acertada y, en consecuencia, propugnan que la investigación debe proceder con el método adecuado al propósito u objeto que se investiga. Por eso, aunque Bogdan y Biklen (1982: 45 y sigtes.) en su obra *Qualitative research for education* recogen las características de la investigación cualitativa y cuantitativa, en detalle, como si ambos enfoques existieran en estado puro, ajeno a la contaminación. Sin embargo, no parece que tal pureza pueda existir a las alturas de la historia en que nos encontramos.

Si bien, en algunos tratados sobre investigación educativa como *Rethinking educational research* (Dockrell y Hamilton, Eds.1980) parece haber un predominio de la postura socio crítica, con un absolutismo de verdad a la defensiva; no obstante, ni siquiera en obras como ésta, con mayoría de autores pertenecientes a la escuela sociológica británica, se da la postura en su pureza. A continuación pasamos a ocuparnos de otros fundamentos, en apartados diferenciados.

### **8.1. Bases psicológicas del método didáctico**

No cabe duda que, tras la aportación de Gage (citado por Martín Molero, 1988: 52) de establecer distinción entre las teorías de la enseñanza de sus homólogas las teorías del aprendizaje, resulta más fácil establecer los fundamentos psicológicos de la metodología didáctica. Gage no sólo ofrece unos argumentos claros para esclarecer dicha diferenciación, sino que, además, especifica que muchos modelos didácticos tienen su fundamento en modelos de aprendizaje, a semejanza del efecto reflejo como proyectado en un espejo. El ejemplo más conocido puede ser el de la teoría del aprendizaje conductista que, tiene réplica en varios modelos tecnológicos de la enseñanza, i.e.: enseñanza por ordenador, enseñanza programada, enseñanza para el dominio del aprendizaje o *mastery learning*, management, etc.

La psicología cognitivista, asimismo, ha proporcionado otra serie de modelos didácticos. No sin dar lugar a críticas y contra críticas entre ambas escuelas de pensamiento y los modelos didácticos a los que respectivamente ambas han dado lugar. De modo que, también, por estos supuestos metodológicos la controversia ha sido el tema central en miles de páginas de la literatura científica. En muchos casos, ni siquiera se tienen los argumentos con el rigor, que debiera caracterizar la discusión científica para la depuración de las teorías y el conocimiento, sino que como, elegantemente, dice Skinner (1982: 125) las críticas se basan en “malentendidos”. Por ejemplo, según los estudios de Burton (1981), entre otras cosas, el cognitivismo acusa al conductismo de no apuntar al problem-solving y a la creatividad. Mas, el cognitivismo estableciendo distinción entre ‘el experto’ y ‘el lego’ no ofrece soluciones para salvar la distancia entre ambos, más allá de las provisiones conductistas sobre transferencia y práctica. Asimismo, le acusa de no proporcionar motivación intrínseca, defendiendo la superioridad de ésta. Pues bien, en contra-réplica, si una persona se percibe a sí misma como la causa de su autocontrol, ésta se cree intrínsecamente motivada, ¿de qué motivación se trata?. En clara defensa del modelo de autocontrol de Skinner, quien, de hecho, no precisa defensa alguna; ya que investigó y probó sus teorías con evidencias. Y, cuando de evidencias se trata, las palabras se quedan sólo en eso, palabras.

No continuamos con el esclarecimiento de los diferentes modelos de aprendizaje que dan lugar a modelos de enseñanza porque, al respecto, la obra de Joyce y Weil (1980, 1985) *Modelos de enseñanza*, pues esta obra maestra de la metodología didáctica presenta 22 modelos muy completos. Pues, considera no sólo la sintaxis de éstos, sino además su semántica, objetivos a los que son más adecuados, tanto primarios como secundarios, papel que en cada modelo corresponde al docente y al discente, interacción, estructuración y ejemplificaciones.

Sin embargo, sí conviene resaltar aquí, que el método didáctico ha de adecuarse al discente y que la personalidad de éste es estudiada por la psicología. Disciplina que por tanto cuenta con otros tantos capítulos que sirven de fundamento a la didáctica, como son: el desarrollo evolutivo, cognitivo, las motivaciones, intereses y demás aspectos que conforman la personalidad del discente al que ha de adecuarse la enseñanza. El fundamento de algunos métodos, como la sugestopedia (Lozanov y Gateva, 1981) para la enseñanza de los idiomas, además, se basa en las estructuras psíquicas de los niveles límite del consciente y en la capacidad de sugestionar/se.

Las investigaciones de Cornett (1983) y las de Hunt (1970) son particularmente relevantes como bases de la investigación metodológica y de las que ya me he ocupado en otro lugar (1983: 45 y sigtes). Cornett por su estudio sobre las dimensiones del estilo cognitivo. Y, Hunt porque, tras más de veinte años de investigación, llega a la conclusión de que la estructuración del método didáctico ha de ser inversamente proporcional a la complejidad cognitiva del sujeto. Esto es, que a mayor complejidad cognitiva en el discente, para que el método didáctico sirva al crecimiento de dicha complejidad cognitiva -que en definitiva es objetivo de la enseñanza- el método adecuado ha de ser uno de menor estructuración.

## **8.2. Bases neurológicas del método didáctico**

Desde que las investigaciones sobre el funcionamiento del cerebro pusieran de manifiesto datos al respecto:

-Sperry (1964) poniendo de relieve que los dos hemisferios cerebrales pueden funcionar independientemente, y

-Reeves (1971) aclarando que se pueden utilizar simultáneamente ambos hemisferios o bien pasar de uno a otro.

La investigación sobre el cerebro ha tratado de relacionar este centro de operaciones del aprendizaje, que es el cerebro, con la normatividad que rige las operaciones del aprendizaje: el método didáctico, cuando las operaciones del aprendizaje son intencionalmente planificadas por un docente. Según esto los métodos didácticos han de ser bifocales. Esto quiere decir que han de desarrollar las funciones de ambos hemisferios con métodos, cuyos procedimientos convengán adecuadamente al desarrollo de ambos hemisferios. Y, ello, sin distinción de sexos; ya que se achaca a la tradición cultural el hecho de que los hombres desarrollen una inteligencia más abstracta y lógica y las mujeres más intuitiva e imaginativa.

Los estudiosos de este maravilloso órgano, que es el cerebro, a estas alturas de la historia de la humanidad, le convierten en el centro del aprendizaje, soporte físico de la inteligencia. Y, desde que Ramón y Cajal pronunciara su ya célebre aforismo: “cada hombre es el artífice de su propio cerebro”, si no antes, se ha sostenido que “la inteligencia se aprende” (Rodríguez Delgado), en esta línea funcionan todas las teorías pro-aprendizaje-precoz (Cohen, citada por Martín Molero, 1994). El mensaje para la sociedad y los profesionales de la enseñanza, no puede ni ser más claro, ni llevar a mayor dosis de responsabilidad, de tener razón Eccles (1990), cuando dice que “*la evolución cultural no esta en ningún modo fundada en la genética, sino en la enseñanza y el aprendizaje.*”

Parece que la tesis que ya había sido sostenida y corroborada en términos, de absoluta actualidad por Wells (citado por Skinner, 1970: 255), quien, adelantándose a su tiempo, tuvo una especial previsión de los desastres ecológicos, que, hoy, se dice tienden el riesgo sobre la propia supervivencia de la especie: “*La historia humana se está convirtiendo cada vez más en una carrera entre la educación y la catástrofe.*”

Lo cierto es que la investigación acerca de ese empeño por relacionar ‘cerebro y método’ ya ha dado algunos frutos, según los hallazgos de Walsh y Diller (citados por Martín Molero, 1983, 1992). Encuentran los autores que diferentes estrategias para enseñar una segunda lengua pueden ejercitar diferentes zonas neurolingüísticas, de acuerdo con la estructura del método didáctico. En su investigación llegan a comparar tres métodos para la enseñanza de una lengua moderna:

1. Winitz y Reeds (rápida adquisición de una L2 evitando hablar). Este desarrolla las siguientes áreas cerebrales: 22, 39 y 40,
2. Método audiolingual (método que evita la información visual). Este activa las siguientes áreas: 22, 45, 44; y 1, 2, 3, 4, y 6,
3. Método directo de Sauzé (enfoque múltiple o método natural). Este método activa las siguientes áreas: 22, 40, 44, 45, 39; y 1, 2, 3, 4 y 6.

Si, se trata de activar el mayor número de zonas cerebrales promoviendo un aprendizaje eficaz, en efecto, no hay duda de que existen diferencias entre los métodos, que trascienden a su propia estructura y pasan a operar en la parte más crucial y delicada del ser humano: su cerebro.

### **8.3. Bases educativas y curriculares del método didáctico**

Examinando la esencia del concepto ‘educación’ a través de la historia, desde su origen en la cultura griega, encontramos que ésta ha tenido como cometido no sólo la transmisión de conocimientos, sino que para el desarrollo íntegro de la persona, había que tener, asimismo, en cuenta, sus sentimientos, voluntad, el desarrollo físico. Es decir, todas las dimensiones educables de la persona, todos los aspectos susceptibles de crecimiento o perfeccionamiento del ser humano. Y, ello, como individuo, capaz de auto realizar su proyecto vital y como miembro capaz de relación con los demás miembros del grupo social. Esta constante antropológico-educativa se mantiene históricamente en todas las culturas, baste examinar cualquier tratado de historia de la educación.

De modo que, no sin fundamento Joyce y Weil (citados por Eggen y otros (1979: 3) popularizan la noción de técnicas alternativas para diferentes tipos de objetivos:

*Effective teaching requires alternative strategies to accomplish different goals (...) they must think in terms of the “best” technique for a particular goal. The optimal strategy can occur only if the teacher possesses a repertoire of such strategies...*

A la luz del mero sentido común se percibe la relación del ‘método didáctico’ con el concepto ‘educación’. Y, cuando, ésta se lleva a cabo por profesionales, cual es el caso del profesorado, entonces, la relación entre objetivo y método se estrecha al extremo de poner a prueba la competencia metodológica del profesional de la enseñanza, en lo concerniente a la optimización del método. Porque resulta obvio que no puede optar entre métodos que no conoce. Por ello resulta necesario que la formación inicial proporcione al docente ese repertorio mínimo que precisa como profesional con vistas a tomar la opción más acorde al tipo de propósitos de su curso o programa de enseñanza. Pues, ésta opción no la puede hacer de no disponer de un repertorio metodológico del que poder optar, ¿cómo se puede presumir una opción entre uno?. Esta sería una opción forzosa, lo que ya no es elección.

Y, como los objetivos de la educación pueden ser múltiples, típicamente se han agrupado en tres ámbitos, que responden a las tres facultades clásicas de conocer, amar y actuar referidas a la esfera personal y a la social y que ya hemos reflejado, incluso, gráficamente, en otros trabajos (1993, 1996).

Del mismo modo que hay diferentes tipos de objetivos existen diferentes tipos de métodos, que pueden convenir a los diversos propósitos de la enseñanza. Claro, que como resume el proverbio chino “si no sabes adónde vas, entonces cualquier camino es bueno”. Esto es, si se rechaza la meta, el camino para alcanzarla no importa, carece de sentido. Pero, una vez se tiene decidido el destino, las opciones dependen de los criterios que prefijen la consecución del destino. Es decir, que “muchos son los caminos que llevan a Roma”; pero, no todos son igualmente rápidos, ni pintorescos, ni divertidos, ni costosos, ni cómodos, ni tortuosos, etc. Por aire en avión, tal vez se ahorre tiempo, aunque se pierde en perspectiva turística de conocer paisajes, ciudades. Por tierra y en coche se gana en estos aspectos, pero hace falta más tiempo; y si se toma la bicicleta ya no digamos. Por mar, hay que hacer trasbordos y, desde luego dependerá del tipo de barco. Estos criterios no son óbice para que, en mayor o menor tiempo, con más o menos placer y eficacia, según el criterio de máxima preferencia para llegar a Roma, nos terminen conduciendo al mismo lugar, que era la meta a conseguir.

Las bases curriculares del método didáctico y por tanto de la competencia metodológica vienen a abundar en lo que llevamos dicho acerca de los objetivos, por la siguiente razón:

Si se acepta que ‘diseño curricular’ es la organización de los elementos técnicos del curriculum, a saber: contenidos, objetivos, métodos y evaluación, en adecuación a los factores contextuales, que vienen dados por la situación concreta; entonces, cuanto se predique de los objetivos procede, de igual manera y, en el mismo grado, para los métodos; porque entre ambos parámetros existe una interdependencia muy estrecha.

Pero, además los modelos curriculares han sido tipificados por McNeil, según he referido en “*El Método*” (1993: 114 y sigtes.), en cuatro familias, que a su vez concuerdan con los grandes paradigmas conceptuales, a saber:

#### Paradigma **multienfoque**

- Enfoque centrado en la actualización personal (P)
- Enfoque interactivo o de reconstruccionismo social (S)

#### Paradigma **Científico**

- Enfoque académico o centrado en la conducta interna (Ci)
- Enfoque tecnológico o centrado en la conducta externa (Ce)

Y, que nos permitieron clasificar, en concordancia, los métodos acuñando así el término “universo metodológico” (p.115), para significar que todos los métodos tienen cabida en dicho universo, sin otro sentido, que la contemplación del todo en armonía; pero, al propio tiempo, con puntos cardinales que permiten la orientación de la investigación metodológica, con vistas al progreso de este tipo de conocimiento. Lo novedoso, aquí, es el concepto “universo” donde la convivencia se conjuga en la armonía; pues, la diversidad no hace, sino enriquecer la unidad: “la teoría del método”. Pero, la clasificación en familias venía clara, desde la aparición de la primera edición, en 1972, del libro *Models of teaching* de Joyce y Weil y, probablemente, con anterioridad.

De manera que, establecida la concordancia, entre la clasificación de los modelos curriculares y sus dos parámetros clave: objetivos educativos y métodos de enseñanza, respondiendo, asimismo, con coherencia a los supuestos paradigmáticos que subyacen a los modelos curriculares se puede, por lo menos, inferir que no todo el conocimiento es arbitrario en la teoría de la educación humana.

Y entendiendo el curriculum como el contenido de un curso, programa o carrera, las estructuras de las disciplinas que conforman el contenido del curso, programa o carrera, no cabe duda, inciden en los métodos para su enseñanza. Dichas disciplinas, a través de sus propios métodos influyen y justifican los procedimientos, formas y modos de enseñanza; es decir, que también sirven de base al método didáctico, pues, el método varía en función de la materia.

## 9. Cómo mejorar la competencia metodológica

Desde luego, el punto de partida para adquirir competencia metodológica es la formación inicial del profesorado en general. Luego, cada profesional, en particular, puede a partir de los modelos metodológicos que conoce y en función de los que necesita, por su situación profesional, poner en práctica puede continuar su formación metodológica en ciertos modelos con preferencia a otros. Pero, en cualquier caso, sentado el hecho de que los métodos se enseñan y aprenden, el resto depende de las necesidades docentes para responder con efectividad a su contexto de trabajo. Joyce y Weil (1980: 482) responden con bastante optimismo a parecido interrogante; si bien, el éxito en el empeño lo hacen depender de diversos factores, por ejemplo: tiempo, motivación, oportunidad..., etc. Pero, en definitiva, las conclusiones a las que llegan ambos expertos no pueden ser más alentadoras:

*After four or five practice sessions, especially if one is in a situation where other teachers can observe the practice sessions and provide feedback, most people are ready to begin using the model with their regular classes and are able to carry it out in a recognizable form. The models vary in the time it takes to become fully comfortable with them. We have found that most people can apply synectics and concept attainment fairly readily; some exercises in awareness training and parts of the inductive thinking and inquiry models are relatively easy to master. Nondirective teaching, group investigation, and scientific inquiry models all require substantial periods of time and experience, before one fully understands the complexities of the model and is completely at ease.*

Claro, como resulta evidente, señalan la necesidad del aprendizaje de, al menos, ocho modelos. Un aprendizaje que precisa concienciación acerca de la propia formación. Un aprendizaje que requiere comprensión de la semántica y sintaxis del modelo en cuestión. Un aprendizaje que demanda cierto tiempo de práctica, pero práctica positiva; es decir, con crítica incluida, lo que supone experiencia válida. Porque ¿de qué serviría mucha experiencia en hacer las cosas mal? Y, con un conocimiento profundo acerca del método, cual permite la situación del tercer milenio, recogiendo lo más relevante de la investigación empírica precedente, entonces, sí que tiene el profesor materia suficiente para ‘reflexionar’ sobre cómo mejorar por propia práctica. Pues, todos los profesores o la inmensa mayoría son aficionados a pensar, con criterio, de manera natural. Lo que ocurre es que muchas veces se les invita a “investigar en la acción” cuando, antes, no se les ha facilitado ni adecuada información acerca de lo que implica, ni suficiente formación metodológica, ni apropiada formación investigadora, ni se les facilita tiempo para aprender un poco de ambos aspectos, etc. lo que ocurre, en estas ocasiones, es que les creamos un problema añadido, tal y como ellos mismos confiesan cuando pueden. Contribuimos a que se sientan mal y esto si que no es formativo. Una cuestión que plantean es la siguiente: ¿”sobre qué, exactamente, se supone que hemos de reflexionar”? Las respuestas y comentarios son, en verdad, tan profundas, claras y elocuentes, que me llevan a escribir estas líneas, aun a sabiendas de que muchos colegas no las comparten. Pero, conviene dejar constancia, de alguna manera, corriendo el riesgo que sea; ya que, ellos muchas veces no las exponen porque reflexionan y bastante más de lo que se les supone.

Era normal, antes de la existencia de la lavadora lavar a mano; hoy, lo normal no es reflexionar sobre la filosofía del lavado, sino utilizar la lavadora con racionalidad, es decir, tratando de

hacerlo para consumir justo la energía necesaria y no con derroche poniendo una lavadora para cada prenda.

El primer paso para mejorar la competencia metodológica es, pues, el aprendizaje de un repertorio mínimo de modelos, que Joyce y Weil cifran en ocho (1980: 479). Yo pienso que, tal vez, sólo cuatro enfoques, en la formación inicial, permitirían al profesional de la enseñanza atender a los diferentes tipos de objetivos, que ésta comporta. La postura de Joyce y Weil es mejor, siempre y cuando, explícitamente, se enseñe alguno. Pero, si este no es el caso, entonces, convendría, partir del mínimo posible, que son cuatro a fin de poder atender objetivos de los cuatro polos del universo metodológico.

El siguiente paso para la mejora es acrecentar el aprendizaje de modelos didácticos, en función de las necesidades del contexto concreto de enseñanza-aprendizaje. Si, esto ocurre ya durante el ejercicio profesional, es decir durante la formación continua, se puede optar por aprender los modelos más adecuados al tipo de alumnos, a sus necesidades de aprendizaje, a los medios y facilidades del centro.

La tercera vía para mejorar la competencia metodológica es la evaluación del método y la investigación a la que me he referido en otro lugar (Martín Molero, en Ayala et al. Eds. 1992: 73 y sigtes) y de la que pasamos a trazar una pincelada en el siguiente apartado.

## **10. Evaluación del ‘método implícito en texto’**

Muchos profesionales de la enseñanza emplean métodos diferente tipo de material fijo, en el que queda implícito el método didáctico. Esto es, los procedimientos, formas y modos de enseñanza no son previstos con antelación por el docente; sino que más bien le vienen dados por el libro de texto que sigue o de otro tipo de materiales empaquetados o no, pero a los mismos efectos, programas de ordenador, cursos en cintas con cuadernos de trabajo, etc. Puede, acontecer que el docente haga la previsión o diseño, con anterioridad a la adquisición de tales textos y/o materiales, en cuyo caso le elección de los mismos requiere llevar a cabo una evaluación previa del ‘método implícito en texto o material’ de que se trate, sencillamente, para ver en qué medida conviene a la optimación del proceso concreto de enseñanza-aprendizaje.

Dicha evaluación o análisis del método de manera anticipada a su adquisición permite la elección del método más adecuado a la situación concreta, porque la elección se lleva a cabo, no en virtud de ‘cierta propaganda’ sino en virtud de la relevancia del método al resto de los factores que intervienen en el acto didáctico y con los que éste, necesariamente, interactúa. Es decir que, se trata de hallar el perfil más adecuado del método, para lo cual hay que poseer, conocimiento previo de sus dimensiones. Dimensiones que ya he tratado en otro lugar (en Willems y Riley eds.1989: 159-170). Pero claro, si los docentes no poseen una formación metodológica suficiente, entonces, resulta más fácil influir en sus decisiones evitando la oportunidad de que puedan tomar las suyas propias con conocimiento de causa. En una palabra los profesores son menos libres para optar, se les pueden ‘vender’ mejor los materiales encorsetados, para luego poder criticar ese mismo aspecto.

Y, siendo así que los textos y materiales son fijos -material estático que implica un método- el análisis del método se puede llevar a cabo con toda precisión y rigor. De modo que, es posible la comparación sin escollos de variables que dificultan el análisis comparativo, pues, todavía, el método no se ha aplicado está en su formulación estática. Al igual que una normativa, que aun no se ha puesto a efecto. Otra cosa será su funcionamiento, que puede depender, entre otros factores, de cómo se aplique, evidentemente. Pero, de entrada ya podemos saber, gracias a ese estudio del método implícito-en-texto, cómo y en qué difieren los métodos de otros métodos posibles para la enseñanza de

una misma materia y al mismo nivel. Y, dichas diferencias se podrán establecer con tanta precisión que, si la enseñanza por el método en cuestión, fuera el inglés y se produjera sin adendas ni modificaciones, se podrá predecir el aprendizaje final con el método elegido. Es decir, qué tipo de inglés, qué cantidad de vocabulario con especificación de nombres, verbos, etc. (Véase un modelo para proceder a esta evaluación en Martín Molero, 1983). Hoy hay modelos de análisis documental que facilitan mucho esta tarea de evaluar los materiales y métodos de la enseñanza, con vistas a tomar decisiones respecto a su elección, justificada ésta en base a criterios didácticos y educativos. Esta tarea es una parte importante de la competencia metodológica, ¿por qué no se facilita ésta abiertamente? Tal vez, porque el profesor mediante esta formación metodológica sí puede llegar a determinar lo que pretende conseguir en el aula, sin necesidad de tanto paquete pre-elaborado. Pero, resta la pregunta, acaso ¿interesa conocer lo que se persigue?

Se podría pensar que las cosas no suceden así, pero en muchos casos no tienen posibilidad de acontecer de otra manera. Sea, por ejemplo, un centro que emplea el mismo libro de texto, que por libros de texto hoy en día no es, ya que los chicos ni siquiera pueden con la cartera. Hay estudios, publicados en prensa, que indican que muchos sufrirán desviación de columna debido al peso de esa cartera. Y, sea por ejemplo, un profesor principiante que le imponen el texto y que ni tiene tablas de experiencia, ni competencia metodológica y, ni siquiera, domina bien la materia ¿qué puede hacer?

### **11. Evaluación del método en la acción**

Para la mejora u optimación de la opción metodológica no basta una buena elección, como para la mejora de la sociedad no basta la existencia del código universal de los derechos humanos; hay que poner a efecto dicha normatividad metodológica, aplicarlo adecuadamente, en el primer caso, y los valores implícitos en dicho código universal en ambos casos. Y, en ese proceso de puesta en práctica y precisamente con ese método hay que evaluar y valorar su aplicación, por si fuera susceptible de mejora. En efecto, gracias a la evaluación dinámica del método se conoce su efectividad, su grado de utilidad, en qué falla, etc. en una palabra, cómo se puede mejorar. Lo que no parece sensato es decir que el código universal de los derechos humanos no sirve para mejorar la situación actual; pues, lo que sucede es que no se aplica, adecuadamente, por los miles de intereses que priman sobre su aplicación. De igual modo, no se puede concluir que el desarrollo teórico de la metodología didáctica no sirve, porque no se aplica más allá de los experimentos que demuestran en qué medida serviría si se aplicara, claro. Y no se aplica en el eslabón inicial de su puesta a efecto, es decir, en la formación del profesorado. Acaso ¿se pretende que los profesionales de la enseñanza sean dueños de tomar sus propias decisiones a sabiendas de por qué hacen una cosa y no otra?

La optimación de un método requiere adecuación a los factores con los que interactúa, en función de los efectos a los que sirve o dice servir y se determina mediante investigación evaluativa. Un método funciona óptimamente, cuando:

- 1.-el profesional tiene competencia metodológica y la demuestra en su ejecución o intervención real,
- 2.-es adecuado al alumno, a sus conocimientos previos, a sus necesidades de aprendizaje, a sus intereses y motivaciones, etc.
- 3.-la organización del entorno didáctico es rica, estimulante, multi modal,
- 4.-se dispone de los medios y recursos precisos para el buen funcionamiento de los procedimientos didácticos,

- 5.-su estructuración y grado de dificultad de las actividades conviene a los diferentes alumnos,
- 6.-la interacción verbal es adecuada al propósito que sirve el método,
- 7.-es adecuado al tipo de materia o disciplina que se enseña de manera que su aprendizaje sea relevante a la vida del sujeto,
- 8.-conviene al tiempo de enseñanza-aprendizaje de que se dispone
- 9.-articula el sistema de evaluación apropiado,
- 10.-aplica en su desarrollo los valores que propugna.

La efectividad del método, pues, es compleja, ya que depende de muchas variables en su funcionamiento. Sin embargo, hay numerosas investigaciones que han puesto de relieve que para ciertos propósitos son más adecuados ciertos métodos. Soar (citado por Smith, 1983) demuestra que los métodos que entrañan control de las tareas son más efectivos que los que dejan las tareas al aprendizaje según la decisión del alumno. Asimismo, encontró que los métodos que potencian la libertad para formular y expresar ideas se relacionan positivamente con el rendimiento. Pero, en cambio, los métodos que propugnan la libertad de movimiento y cambios de grupos inciden negativamente sobre el rendimiento y la creatividad. De Coste (1983) coordinó durante años una investigación llevada a cabo en varios países de Europa para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas modernas y encontró que los métodos directivos son más adecuados que los métodos libertarios fundados en el *do-it-yourselves* o dejar-hacer. Estos precisan entrenamiento previo para que puedan funcionar. Cronbach (1974: 5) había encontrado que sólo si el sujeto está muy motivado funciona el método autodirectivo (*self-directed-learning*) en cualquier otro caso los métodos prescriptivos o directivos son superiores. En la misma línea Massialas (1985: 1416) evidenció que los métodos por descubrimiento y basados en la libre indagación asumen que los alumnos han de tener un alto grado de motivación. Corroboró estos hallazgos Rosenshine (1971 y 1985), cuando al revisar más de 50 investigaciones, encuentra relación significativa entre los profesores que emplean métodos directivos, que por ello son denominados *direct-instructors* o *managers*, quienes resultan ser, asimismo, “*los profesores más efectivos*” (*...the most effective teachers*). Tanta evidencia no parece ser fruto de una mera coincidencia.

Walford (1985), en cambio, cuestionó el énfasis del método experiencial o basado en la experiencia para la formación del profesorado (*experiential learning*) conforme a las evidencias que obtuvo en su investigación. Concluye Walford que hay que formar y preparar al profesor de forma competente. Y Bank (1985: 1796) concluyó que el método basado en la experiencia no ha resuelto los problemas de cómo mantener la “calidad académica” (*academic quality*), cómo asesorar el rendimiento, cómo planificar las relaciones entre propósitos, procedimientos y resultados, más allá del conocimiento basado en la investigación. Gall (1985: 1426), por su parte, encontró que el método de la discusión o el debate (*discussion method*) se considera, generalmente, más adecuado para las disciplinas de humanidades y de ciencias sociales.

Todas estas investigaciones llevan a plantear la necesidad de formar al profesorado en un amplio abanico de métodos didácticos, así como en un conocimiento profundo del método didáctico y de sus implicaciones; de manera que al culminar su formación inicial disponga de una competencia metodológica mínima, que le permita continuar su desarrollo profesional con mayor autonomía, a fin de conquistar cotas cada vez más altas de efectividad remontando, así, nuestro bajo prestigio social.



## 12. Nuevos métodos y no nuevos términos

Hoy se utilizan con profusión ciertos términos en educación que, poco, si algo, deberían tener que ver con la enseñanza, como por ejemplo, “estrategia” y sólo debido a su origen. Si bien, se emplea como sinónimo de método o de procedimiento desde 1976. En general una estrategia “hace referencia a los medios o métodos para alcanzar un objetivo” (Walberg/Waxman, 1985: 5148) y, sin embargo, su uso está tan extendido, que es empleado hasta por los que rechazan la previsión de objetivos. Tal vez, se piense que con esto hemos avanzado en la innovación del método, lo que no se corresponde con la realidad. Porque, una cosa es un nuevo método y otra, bastante diferente, un nuevo término para designar un método ancestral. Lo que necesitamos son métodos nuevos; sin embargo, lo que hacemos con suma frecuencia no es sino cambiar el nombre a los viejos caminos de la enseñanza. Mas lo que ésta necesita con cierta urgencia es la incorporación a la práctica de la enseñanza universitaria de nuevos métodos, que acerquen la enseñanza a la vida o metan la vida en la enseñanza; que a lo mejor, esto si representaría una innovación del tipo de las que precisa el sistema educativo.

El cambio que propugnó Freire (1984) representa una necesidad social de apertura del sistema educativo a la vida de los educandos, según conviene a las alturas de los tiempos. Freire, también, entendió, al igual que Dottrens, la educación como la práctica de la libertad; libertad de los ciudadanos, por cierto. Una enseñanza que requiere nuevos métodos funcionales en la práctica es una enseñanza más explícita de los Derechos Humanos.

El cambio que propugna la Estrategia Internacional de Educación Ambiental y Formación (ISEE, 1987) para la década que cierra el siglo XX y abre puertas al XXI, también, representaría una innovación, igualmente, relevante y en consonancia con las necesidades de la sociedad, del individuo para su vida y, en general, de la vida misma del planeta, que por cierto, la humanidad ha puesto en riesgo. Claro que, el hecho de que el ser humano -debido a conceptos trasnochados- no se haya sentido parte del medio ambiente es, posiblemente, lo que le ha llevado a la miopía de no ver que degradando la biosfera ponía en riesgo su propia vida. Pues bien, la miopía del sistema educativo al no tomar las necesidades vitales de los sujetos en su medio, como eje o centro de su actividad le ha llevado a su permanente asintonía con la vida a la que dice servir.

Mas, para cambiar el sistema educativo, lo que hay que cambiar son sus métodos. Estos son los que han de conformar un nuevo entorno que propicie el cambio. Las estructuras actuales del sistema educativo no permiten dicho cambio, porque, sencillamente, dificultan los nuevos métodos, nuevas maneras de hacer, que lo provocarían. Por ejemplo, llevar a cabo un curso interdisciplinar en los llamados departamentos universitarios, que más bien recuerdan compartimentos estancos, es toda una odisea. Diríamos que desanima a la tenacidad más tenaz y únicamente es factible en centros parafacultativos, para estudios de postgrado, pero con grandes limitaciones. De modo que, en una estructura como la actual del sistema educativo, parece más probable que los cambios se lleven a cabo a pesar suyo, que promovidos por él. Es más plausible el cambio promovido por algún parasistema, vía social o de la educación no-formal o escuela paralela, como apunta Porcher (1976).

Y, sin embargo, representa una necesidad el cambio del sistema educativo, exigida por la circunstancia histórica actual. Hace falta mayor flexibilidad, para que afloren nuevos métodos; hace falta mayor adecuación a la vida, enfocando los problemas ambientales, que son los vitales, en el sentido amplio y restringido del término. Rosier (1987) dice que la ciencia se incluye en el curriculum por dos razones:

1ª) como ayuda a la comprensión de los problemas del medio ambiente o entorno y por la aplicación de los métodos de la ciencia a la solución de los problemas,

2ª) porque proporciona formación básica para las carreras de ciencia y tecnología.

Con referencia a la primera razón, hoy, falta no que se incluya la ciencia en el curriculum, sino más bien que los capítulos de ciencia que incluye sean relevantes a las necesidades del contexto y, también, falta ver cómo se lleva a cabo su estudio. Esto es, con qué métodos se enseña; ya que, en la medida en que los contenidos se enfoquen de manera atomizada, descontextualizada y con métodos encorsetados en compartimentos estancos -como se esta haciendo- será difícil que la ciencia desempeñe su razón de ser en el curriculum.

Por otra parte, se viene confundiendo, sistemáticamente, medio ambiente con problemas ecologistas, campestres y bucólicos. Pero, ¿qué hay del medio ambiente social? Acaso, ¿no es el medio social urbano el que ocasiona el deterioro del medio natural con sus hábitos de consumo?, y ¿no es en el medio social urbano en el que viven la mayoría de los habitantes del planeta?, ¿por qué no se repara más en el primer problema, que es el de la ecología humana?, ¿por qué no se habla del medio ambiente interno del ser humano, que puede, en última instancia, ser el responsable de todos los males que sufre el medio natural?, ... Sin embargo, es el medio ambiente, entendido en sentido amplio, el que hay que estudiar a fin de explicar las causas e interdependencias de sus problemas. Porque al reducir el medio ambiente sólo a lo natural se desenfoca la problemática ambiental, aunque es así como se explica que el sistema educativo sea el último en enterarse de lo que supone y encierra la llamada 'educación ambiental'.

Es un hecho, que la teoría sobre la necesidad acerca de la concienciación sobre la problemática medio-ambiental y el cambio de comportamientos que exige, ni siquiera ha surgido dentro del propio sistema educativo. No será que se entiende que esas actitudes ambientales y cambios de comportamiento de los seres humanos en su medio no son objeto de la educación formal, porque, entonces, ¿qué es la educación y qué sentido tiene? ¿No estaría vacía de contenido?

Costa y López (1986: 26) concluyen en su investigación que las diez enfermedades principales causantes de la muerte en los países desarrollados son determinadas por factores de conducta y, en consecuencia, podrían prevenirse y reducirse evitando las conductas causantes. Pero, si la educación formal no tiene que ver con la modificación del comportamiento humano, entonces, claro no se trataría de un problema del sistema educativo. Y, en este supuesto cabe la ingenua pregunta, ¿pues de qué sistema otro será competencia el cambio de actitudes y comportamientos ambientales?

Mientras que la educación desenfoca la esencia de su contenido no se planteará la cuestión de los métodos adecuados al mismo y, por tanto, tal vez, continuemos en la innovación terminológica, que no metodológica, pese a ser una exigencia del método y del contenido básico de la enseñanza que exigen los tiempos.

## Referencias

Adams, D. et al. (1990) *Cooperative learning and educational media*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Public.

Bank, A. (1985) "Experience-based curriculum". *The international encyclopaedia of education*. Pergamon Press

Beard, R. (1972) *Teaching and learning in higher education*. Middlesex, England:

Penguin

Bennett, S.N. et al. (1976) *Teaching styles and pupil progress*. London: Open Books

Bogdan, R.C. and Biklin, S.K. (1982) *Qualitative research for education. An introduction to theory methods*. Boston: Allyn and Bacon

Brenner, M. et al. (1985) *The research interview. Uses and methods*. London: Academic Press

Burton, J.K. (1981) "Behavioral technology foundations for the future". *Educational technology*, July

Carr, W. and Kemmis, S. (1984) *Becoming critical: knowing through action research*. Victoria: Deakin University

Cornett, C.E. (1983) *What you should know about teaching and learning styles*. Bloomington: Phi Delta Kappa

Costa, M. y López, E. (1986) *Salud comunitaria*. Barcelona: Martinez Roca

De Coste, et al (1983) *Contributions to a renewal of language learning and teaching*. Strasbourg: CCC

Demo, P. (1985) *Investigación participante: mito y realidad*. Buenos Aires: Kapelusz

Dockrell and Hamilton, Eds. (1980) *Rethinking educational research*. London: Hodder and Stoughton

Dottrens, R. (1947) *Hay que cambiar de educación*. Buenos Aires: Kapelusz

Doyle, W. (1985) "Paradigms for research on teaching". *The international encyclopedia of education*. Pergamon Press

Eggen, P.D. et al. (1979) *Strategies for teachers. Information processing models in the classroom*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall

Eisner, E. (1982) *Cognition and curriculum*. New York: Longman

Fantini, M. (1974) "Humanizing the humanism movement", *Phi Delta Kappa*. 15: 1106 (400-402)

Freire, P. (1984) *The politics of education: culture, power and liberation*. MA: Bergin and Garvey Publishers

Gall, M.D. (1985) "Discussion methods of teaching". *The international encyclopedia of education*. Pergamon Press

Gold, A.P. (1981) "A technology of instruction based on developmental psychology", *Educational Technology*. July, (6 - 13)

Habermas, J. (1972) "Technology and science as ideology" en su obra: *Towards a rational society*. London: Heinemann

Houston, W.R. (1985) "Competency based teacher education". *The international encyclopedia of education*. Pergamon Press (898-906)

- ISEE (1987) *International strategy of environmental education*. UNESCO/UNEP
- Jacobsen, D et al. (1985) *Methods for teaching*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publ.
- Jones, K. (1988) *Interactive learning events*. London: Kogan Page
- Joyce and Weil (1980) *Models of teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall
- Lawrence, E. (1972) *The origins and growth of modern education*. London: Penguin
- Leperlier, G. (1992) *La communication pédagogique: des techniques de l'expression au développement personnel*. Toulouse: Privat
- Lozanov, G and Gateva, E. (1981) *The foreign language teacher's suggestopedic manual*. Montreux: Gordon and Breach Science Publ.
- Martín-Molero, F. (1992) *Curso interdisciplinar de educación ambiental*. Madrid: Editorial de la Univ. Complutense
- Martín-Molero, F. (1983) *Aproximación a un modelo para el análisis de métodos de enseñanza de un idioma moderno*. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense
- Martín-Molero, F. (1988) *La teoría didáctica. Algunas causas que explican su rezago histórico*. Madrid: Cyops
- Martín-Molero, F. (1989) "A current assessment of modern language teaching methods", en *Foreign language learning and teaching in Europe*. Edited by Willems/Riley. Bureau L. And Free Univ. Press.
- Martín-Molero, F. (1992) "Investigación y evaluación de métodos de enseñanza-aprendizaje de una lengua moderna" en Ayala/Martín, Eds. *Principios y experiencias en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Alcalá de Henares: Fugaz/Ediciones (73 - 85)
- Martín-Molero, F. (1993) *El método: su teoría y su práctica*. Madrid: Dykinson (2ª edición)
- Martín-Molero, F. (1994) *La educación ambiental en las habilidades básicas de la lectoescritura*. Madrid: Ediciones Pedagógicas
- Massialas, B.G. (1985) "Discovery and inquiry based programs". *The international encyclopedia of education*. Pergamon Press
- McNiff, J. (1993) *Teaching as learning*. London: Routledge
- Morrison and McIntyre (1974) *Teachers and teaching*. Penguin
- Nisbet, J. And Shucksmith, J. (1987) *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana/Aula XXI
- Porcher, L. (1976) *La escuela paralela*. Buenos aires: Kapelusz
- Prosser, et al. (1990) "Student evaluations of teaching and courses: student study strategies as a criteria of validity". *Higher education*. 20 (135 - 142)
- Ramsden, P. (1991) *Learning to teach in higher education*. New York: Routledge
- Reigeluth, C.M. Editor, (1983) *Instructional design theories and models*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum

- Rosenshine, B. (1985) "Direct instruction", *The international encyclopedia of education*. Pergamon Press
- Rosier, M.J. (1987) "The second international science study". *Comparative education review*, 31: 1 (106 - 128)
- Siegel, H. (1988) *Educating reason: rationality, critical thinking and education*. New York: Routledge
- Skinner, B.J. (1970/1982) *Tecnología de la enseñanza*, Barcelona: Nueva Colección Labor (5 edición)
- Smith, D.C. Editor (1983) *Essential knowledge for beginning educators*. Washington: AACTE, ERIC/Clearing House
- Sperry y Reeves en Cohen (1983) *En defensa del aprendizaje precoz*. Barcelona: Planeta (páginas 27 a 49)
- Walberg, H.J. and Waxman, H.C. (1985) "Teaching strategies", *The international encyclopedia of education*. Pergamon Press (5148-5155)
- Walford, G. (1985) "Some problems with experiential learning as a method of preparing teachers to teach about work industry". Madrid: *Proceedings of the 9<sup>th</sup> Congress WEAR/AMSE*
- Wang and Walberg, Editors (1985) *Adapting instruction to individual differences*. Bekerley, Ca.: McCutchan publishing Co.

## Capítulo 5

# LA ORGANIZACIÓN DE LOS PARAMETROS EN EL DISEÑO DEL CURRÍCULUM

### 1. Análisis de los elementos del Diseño Curricular

Resulta una tarea muy compleja y dificultosa hacer un epítome de tantos años de estudio, lectura y reflexión sobre la teoría y la práctica de la enseñanza. Harían falta miles de páginas para dar cuenta de lo más relevante y no estoy segura de que la abundancia de la literatura lleve a una mejor comprensión del tema medular de la actividad didáctica. En el primer capítulo, hemos analizado los problemas de la enseñanza incluyendo los llamados problemas perennes de la misma, por tanto, aquí, sólo pretendo hacer algunas consideraciones sobre la organización de los parámetros curriculares, con vistas a facilitar la intervención profesional.

Cualquier análisis del acto didáctico, casi a primera vista, pone en evidencia una nota esencial: su complejidad. Para entrar en el conocimiento de los fenómenos complejos una de las vías, es adoptar la que permite simplificar su estudio procediendo mediante análisis a fin de establecer los rasgos de los grandes parámetros con vistas a profundizar en su comprensión, como requisito previo a su intervención. Mediante este procedimiento trataremos, parafraseando a Balmes en *'ver todo lo que hay'* en el fenómeno de la enseñanza, *'pero no más de lo que hay'*. En el acto didáctico se observan, en primer lugar, varios tipos de parámetros: personas, factores contextuales y elementos técnicos.

#### A) Personas

Los agentes o personas que, a pie de aula, participan o intervienen en su desarrollo son: el **discente** y el **docente**, que desempeñan diferentes roles en la interrelación didáctica, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y, pues, corresponde a la Psicología explicar cómo aprenden en general los seres humanos sean discentes o docentes; luego no entraremos en dicho campo que es estudiado por las teorías del aprendizaje. Asimismo, explica la Psicología los procesos psíquicos que envuelve el fenómeno del aprendizaje humano; luego tampoco entraremos en consideraciones sobre qué sea el entendimiento, la motivación, el recuerdo, la memoria, u otras características de la personalidad, pese a que intervienen, por partida doble, en el fenómeno didáctico. Porque, lo que compete estudiar a la Didáctica es cómo el docente influencia, ayuda o facilita el aprendizaje del discente en el acto profesional de la enseñanza. Por tanto, a ésta disciplina le incumbe, por derecho propio, el estudio de tal acto incluido el docente en tanto que profesional.

#### B) Factores contextuales

Los elementos **'dados'** por el contexto medioambiental donde tiene lugar el acto didáctico, esto es las propias **condiciones ambientales** de aula, la **problemática** ambiental concreta del contexto sociocultural, las **necesidades** prioritarias de aprendizaje, el factor **tiempo**, los **recursos y facilidades** materiales, el tipo de **relaciones** humanas, que permite la organización global del centro, tanto las internas como las externas con el resto de la comunidad social. Estos factores son importantes tanto desde el **marco organizativo general** del centro, cuanto de la disposición y manejo en el contexto aula. Y, por tanto, todos deben ser conocidos y analizados por el docente antes de llevar a efecto el diseño curricular, ya que éste es responsable de adecuar el diseño a estos factores dados. Porque, si bien, dependen de la situación concreta, al docente como profesional compete, sin embargo, su disposición óptima mediante una **adecuada organización** y utilización.

### C) **Parámetros técnicos**

Nótese que el adjetivo ‘técnico’ es un término específico y propio del conocimiento didáctico por oposición al conocimiento vulgar -conforme aconseja el diccionario- En este sentido se llaman **parámetros técnicos** del curriculum, por referirse a al conocimiento especial que maneja el docente, en el ámbito de su en su intervención profesional, en tanto que estudioso de o experto en teoría del curriculum. Este saber especial lo aplica el docente mediante el oportuno **diseño del curriculum**, que le permite adaptar éstos a la situación concreta con sus correspondientes factores dados. Y mediante esta adecuación conjuga todos los elementos con vistas a un funcionamiento óptimo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos parámetros son: objetivos (para qué enseñar), contenidos (qué enseñar), métodos (cómo enseñar) y evaluación (cómo saber de los logros de la enseñanza), según hemos expuesto en los apartados correspondientes del capítulo primero.

Consideremos, aquí, los **objetivos** como primer parámetro del diseño curricular, ya que en torno al **para qué** educar giran las cuestiones más profundas de la enseñanza. Porque cualquier materia, sea la sea, se puede enseñar con muy diversos fines, desde despertar la actividad crítica con acento en la objetividad a la de conformar una determinada ideología. Y, no sólo por los contenidos que se seleccionan para su enseñanza, sino porque según dichos objetivos, explícitos en el programa o implícitos en la mente del docente, éste los persigue mediante el tipo de procedimientos, formas y modos didácticos, que cree facilitarán mejor su consecución.

#### **2. Los objetivos: eje del diseño curricular**

El papel de los objetivos en el diseño curricular es medular, básico y por ello constituyen la propia “*raison d’être*” del diseño curricular. Ya que, primero, sin el ‘para qué’ (objetivos o fines) el resto de los elementos curriculares carecen de sentido. Segundo, los elementos todos del curriculum giran en torno a las metas que persigue la enseñanza. Tercero, los objetivos permiten evaluar la efectividad del diseño y controlar la calidad de la enseñanza. Y, cuarto, porque si se rechaza la previsión de objetivos de manera explícita, por las razones que fuere, entonces, estamos afirmando, de manera implícita bien que “*no sabemos lo que estamos intentando hacer*” (Richmon 1974: 61). Si bien, cuando se parte de su no-formulación expresa, puede ser, también, porque el profesor intencionalmente los oculta ante quienes tienen derecho a saberlo por anticipado.

Porque, enseñar implica siempre un objeto, una intencionalidad, se confiese *a priori* o no. Luego, es mejor, explicitar las intenciones con toda claridad (objetivos), *finis primus in intentione*, pues al ser un acto profesional los clientes -alumnos o/y padres) pueden o no estar interesados en dichos fines; siendo así, que no todos los profesionales enseñan para la misma meta, ni de la misma manera. Por otra parte, sin unos propósitos no tendría sentido la enseñanza, pues se trataría de la actividad profesional, que conduce ‘a ninguna parte’ o ‘a cualquier parte’. El propio concepto de ‘educación’ que para la mayoría de los autores implica guiar u orientar, presupone un sentido, una dirección. Así, parece una cuestión de sentido común, de lógica y así lo afirman muchos autores, como Solano Flores (1983: 15):

*Siempre que se cubren trabajos en educación como: establecimiento de objetivos, elaborar un plan de estudios, (...) evaluar, etc, al menos, intuitiva e informalmente, se emplea la idea de los objetivos, conocimiento, temas, etc., si son 190 pueden ser organizados u ordenados de una manera lógica para que se facilite el trabajo y la enseñanza produzca mejores resultados.*

La reacción contemporánea contra los objetivos, o lo que es lo mismo a favor de su indefinición, hace tiempo que trata de imponerse como ‘la moda’ en nuestro país. Una pena, que los objetivos de la educación hayan de ser cuestión oculta o cuestión de moda y no de ‘principios lógicos y éticos o de derechos fundamentales’.

Mas, en los programas oficiales, sean del nivel que sean, se consignan unos objetivos. Otra cosa es que los citados programas sirvan para algo más que cumplimentar un guión de representación teatral. A fin de cuentas, el papel no se queja, ni siquiera en esta época de crisis ambiental, de recursos limitados. Sabemos bien lo importante que es estar ‘a la moda’ aun cuando no se crea en ella. El vacío envuelve el vacío de la ‘efemérides’ a pesar de la capacidad de razonar, que o no se ejercita o se ejercita en sentido contrario al que se dice.

Sin embargo, ‘la necesidad de los objetivos curriculares’ *-the necessity of curricular objectives-* cantada por autores como Clark (1988) supone algo más que seguir la ‘moda’ por seguirla; supone una consideración profunda de racionalidad en base a la lógica y a la efectividad. Y, en este sentido, afirma Clark que los objetivos son indispensables:

*...objectives are indispensable a condition, indeed of rational planning as such.*

Los supuestos lógicos del acto didáctico obligan a contemplar los objetivos y a pre-especificarlos antes de intervenir en la práctica de la enseñanza; ya que, precisamente el acto didáctico no podría substraerse a esa constante antropológica humana, que registra la historia y que recoge el aforismo francés de “*prevoir pour pourvoir*”; si bien, como previene Comte para prever hace falta saber: *savoir pour prevoir*.

## **2.1. El debate objetivos operativos - objetivos abiertos**

Cuando Bobbitt (1918), padre del curriculum moderno, lo definió como ‘una serie de experiencias para conseguir objetivos: habilidades, hábitos, valores, y formas de conocimiento’, dijo, literalmente: “*A series of experiences by way of attaining objectives (abilities, habits, values, and forms of knowledge)*”.

En esta definición no hay duda de que existen dos términos: las experiencias y los objetivos. Con la diferencia de que el segundo término es el capital, el que sostiene el concepto; ya que, las experiencias o actividades tienen sentido, en tanto en cuanto lleven a la consecución de los objetivos. Ya Bobbitt contempló hasta 160 objetivos definidos.

Dichos objetivos habían de centrarse en la vida, pues ésta consiste en la ejecución de actividades específicas y la educación se propone preparar a los individuos para la realización de las actividades que les exige la vida, obviamente.

Mas la preparación de los profesionales para la consecución de dichos objetivos era pieza esencial. De tal manera que, como este requisito, por otra parte imprescindible del profesorado, no parecía estar a punto, entonces se produce el primer colapso de los objetivos, hacia los años 1930. Teoría curricular que había nacido en torno a los objetivos, con vista a mejorar los efectos o resultados de la enseñanza. Conviene resaltar, 1º) que la teoría de los objetivos surge en el marco de la tradición norte-americana y que el reconstruccionismo social de la época no era ajeno a dicha teoría. Y, 2) que la teoría de los objetivos es consustancial con la propia teoría curricular, o digamos su pieza esencial.

Conviene, hacer notar que dicha teoría surge cuando, todavía, los estudios de Pedagogía o Ciencias de la Educación en la universidad española no se habían inaugurado, hecho que no ocurriría hasta 1932. Es decir, después del primer colapso de los objetivos en su contexto de origen: Estados



Unidos. De dónde la dificultad, a veces, de importar modelos educativos a contextos socio-culturales diferentes con factores político-económicos, etc. no equiparable.

Tampoco conviene olvidar o desconocer la Historia a fin de comprender mejor la complejidad de los movimientos educativos en su origen y en su difusión o extensión a otros países. La cultura siempre deja su huella y para entender los supuestos teóricos de la educación hay que tener en cuenta el origen y evolución de las ideas en el contexto social en que se producen. Para entender la pincelada del cuadro que intento trazar, hay que recordar la historia del reconstruccionismo, que no es un movimiento de ayer; sino que adeptos como Rugg, Bradmel, Counts y otros aparecen en escena en la década de los años 1920; de tal modo que, unos y otros, es decir, éstos y Bobbitt, junto a otros, habían participado en la elaboración del 26th Yearbook o Education, en 1926.

Pues bien, por los años 1930, ya sufren los objetivos el primer colapso y con éstos, el curriculum al que habían dado vida. Y la causa ya la he apuntado: la preparación de profesionales, que es una cuestión fundamental en el tema del diseño, pues a éstos corresponde la implementación del curriculum. Los profesores no podían manejar más de 50 objetivos específicos y por tanto no se conseguían; ya que, por entonces los teóricos ya habían formulado cientos de ellos. El fallo resulta casi una cuestión de lógica.

Pero, debido a la fuerza de la revitalización que Tyler (1945) imprime al curriculum formulando los principios básicos del mismo y de la instrucción (*Basic principles of curriculum and instruction*), pues se remonta al origen, es decir, a la obra de Bobbitt, de tal modo que hasta los años 1950, tiene lugar el primer renacimiento de los objetivos en la enseñanza. Todo ese apogeo permite a Bloom presentar en 1965 su obra sobre las taxonomías de los objetivos educativos. En ese mismo año Brügelmann comienza a cuestionar la utilidad de la formulación expresa de los objetivos de la enseñanza en los términos en que se venía haciendo.

No obstante, hay que tener presente, que a Bloom (1965) no es el auge de la teoría pro-objetivos el que le lleva a la tipificación de éstos; sino que, es la evaluación: el elemento técnico que permite evidenciar el logro de los objetivos. Se cuenta que, en una sesión de evaluación Bloom advirtió la diferencia enorme, con que un mismo ejercicio era puntuado por distintos profesores. Entonces, propuso al equipo afrontar el problema con criterios de mayor justicia y acabó proponiendo las taxonomías de los objetivos educacionales. Sobre este tema me ha pronunciado en otro lugar (Martín-Molero 1985).

Ya tenemos en la escena histórica del curriculum el énfasis en el correspondiente parámetro, que resaltaré la relevancia de los objetivos y vendrá a consolidar el diseño instructivo: la evaluación.

En la década de los años 1970 parece que comienza el segundo colapso de la teoría pro-objetivos. De la imprecisión y relajación se pasa a la propuesta de formulación abierta. Las críticas del movimiento desescolarizador ponen su nota de aulas abiertas, objetivos heurísticos, en un arrebato contra la ineficacia generalizada del sistema educativo, mezclando todos los factores, tampoco, este movimiento llega más allá de las declaraciones teóricas. Sin embargo, consiguen situar sus posturas Eisner (1974) y Stenhouse (1977) consiguiendo una notable difusión de las mismas. Estos, sus seguidores y otros enfoques naturalistas, reconstruccionistas y críticos de diversas corrientes llamadas 'humanistas' participan de la misma postura y creen que el fin de la teoría pro-objetivos está cercano. Sin embargo, se quedan con el término 'diseño' vacío de su contenido. Continúan hablando del diseño curricular, pero ¿qué sentido puede tener que propongan unas experiencias u otras?

Y, así, queda el diseño del curriculum 'des-objetivizado', vacío, sin sentido o rumbo de orientación expresa; hay quien en semejante situación habla de curriculum descafeinado. En terminología post-moderna, podría ser el '*curriculum Light*' de pesadas consecuencias. Porque los

objetivos, están en el programa pero no en la práctica, en la que se conjugan otros intereses, de hecho, intereses ocultos, que no se confiesan abiertamente, pese al derecho de padres y alumnos a conocerlos. En éste enfoque, de moda en la enseñanza, por el que ‘cada cual entiende las cosas a su manera’ pero ‘todos tienen razón’ -es de suponer que en la misma medida- hay mucho que explicar a la opinión pública, sobre todo, porque ésta tiene derecho a la información. A este respecto, comparto la postura de Clark contra Eisner y Stenhouse, en tema de tanta trascendencia. Y para decirlo sin desvirtuar ni uno solo de sus propios términos, helos aquí (Clark, 1988: 344):

*Eisner's much cited notion of an 'expressive objective' which identifies a situation in which children are to work ... but ... does not specify what from that encounter ... they are to learn's incoherent, then since it cannot be an objective, without such specification. Also incoherent is Stenhouse's account of 'discovery-based teaching' where 'the teacher introduces his pupils into situations so selected or devised that they embody in implicit or hidden form principles or knowledge which he wishes them to learn.*

No sabemos si ambos autores han probado sus tesis enseñando una segunda lengua, como profesores de a pié de aula, con niños de verdad y para que su trabajo fuera evaluado por un equipo de expertos ajenos a al centro, por ejemplo; en cuyo caso les hubieran demostrado el tamaño de su incoherencia. Claro que, como profesor de arte (Eisner) o como profesor de humanidades (Stenhouse) y sin evaluación externa de ningún tipo la cosa puede verse con distinto cristal.

Hoy, como ayer, la necesidad acerca de la formulación de objetivos es “indispensable” para el diseño racional, según proclama Clark (1988: 339):

*The relatively long-standing view has been that the objectives are indispensable, a condition, indeed of rational planning as such.*

Pero, Clark no queda solo reivindicando racionalidad o sentido común, Popham viene a coincidir con él, pero va más allá a especificar el tipo de formulación que se necesita en materia de objetivos. De acuerdo con Popham (1987: 39) la definición del objetivo ha de explicitarse en un grado de objetividad que facilite determinar su consecución. Y, así, volvemos a recordar a Gagné y a Mager, volviendo, en esta ocasión a un ‘renacimiento del renacimiento’ en la definición de los objetivos educativos.

Desde mi experiencia profesional y, cuando, no disponía de un bagaje teórico suficiente, tuve muy claro, ya en 1968, que necesariamente mis alumnos habían de ser ayudados por la actuación profesional para hablar español, a un cierto nivel, que yo conocía de antemano, y por eso sabía la distancia que separaba la situación inicial (noviembre) de la situación terminal (junio). La distancia había que salvarla y desde luego no ‘por descubrimiento’, pues este sería el supuesto de haber enviado los alumnos a España; lo que no era el método, ni yo les habría hecho falta en ese caso. Hoy, que dispongo del conocimiento teórico explico mi preocupación de entonces, así como la relevancia de actuar en función de conseguir un propósito bien definido (objetivo primario). Claro, que a buen seguro, éste va a redundar en la consecución de otros objetivos (objetivos secundarios), aunque en la situación didáctica no se consignen en primera línea. Por ejemplo, qué duda cabe, que no es lo mismo viajar a España, aunque sea de vacaciones hablando algo de español, que no entendiendo una palabra. O ¿cómo puede alguien comprender una teoría, en versión original, si no posee comprensión del código escrito de que se trate?. Claro, que existen las traducciones, para mayor confusión, no en vano el término ‘traducción – traición’ han ocasionado muchos problemas; en muchas ocasiones, porque el parecido de la ‘traducción’ con la ‘versión original’ así lo demuestra, a veces -digo- el parecido es cuestión de pura coincidencia.

## 2.2. Argumentos a favor y en contra de los objetivos

Cuando la experiencia -de la que tanto hablan algunos- no permite la percepción acerca de la 'necesidad de definir objetivos' o, lo que es lo mismo, de tener claro el propósito de la intervención profesional, porque el resultado, sea el que sea da igual, entonces se pueden sostener muchas teorías, sobre todo por escrito para que otros las lean. En realidad, muchos de los partidarios de las teorías en contra de la especificación de los objetivos educativos parten de falacias. Pero, veamos de cerca algunos considerandos, en contra de la pre-especificación concreta, según Eisner. Postura, que responde al interrogante de: ¿por qué no se deben definir operacionalmente los objetivos de enseñanza? He aquí los argumentos que justifican esta postura:

1º)-Porque el proceso de enseñanza-aprendizaje es muy complejo y del mismo pueden surgir numerosos resultados no previstos. Luego, entonces para qué se van a operativizar las conductas en términos de resultados.

Sin embargo, una cosa son los objetivos didácticos (de enseñanza o primarios) y otra los objetivos formativos (educativos o secundarios), que se ponen de manifiesto a más largo plazo. Y, además, si pasa largo tiempo ¿cómo saber si los logros a largo plazo se deben al auto-aprendizaje, a una ayuda incidental fuera del aula o a la influencia de otros profesores?, ¿cómo puede un profesional no tener ni siquiera curiosidad por saber en qué medida su intervención sirvió o no para ayudar o facilitar un aprendizaje, que se suponía bajo su responsabilidad?

2º)-Algunas disciplinas constriñen la especificación de objetivos, por ejemplo, el arte.

Este segundo argumento, también, requiere algunas objeciones conceptuales y terminológicas. Pues, teniendo en cuenta que Eisner es profesor de arte, quedaría justificado el ejemplo de la materia, desde su punto de vista, claro, tal vez no tanto para el profesor de integrales, de idiomas o de otras materias. Porque, lo que no explica el autor es lo que entiende por arte, cuando el propio diccionario, código que sirve para la comunicación verbal, proporciona dos acepciones acerca de 'arte':

-Una subjetiva que lo entiende basado en la intuición, que vendría sustentada por el innatismo radical, y

-Otra objetiva, esto es regida por reglas, principios y normas, acepción se asemeja más a la técnica que, por su misma naturaleza, es susceptible de enseñanza y aprendizaje.

De hecho, según esta segunda acepción, parece que la creatividad artística se presenta, cuando se domina la técnica básica; pero, sin la base, sin dominio del dibujo no se consiguen las Meninas (Velásquez), como sin dominio del lenguaje musical no se compone una sinfonía. Es más, ni siquiera, se escribe sin 'clave' ni pentagrama, el cual podría constreñir al compositor, analógicamente. Ni siquiera la necesidad de medir constriñe la obra arquitectónica, antes al contrario es la medición matemática la que permitió obras maestras, como el Partenón.

3º)-No se distinguen los requerimientos lógicos de relacionar medios y fines.

Este debate entre 'medios' y 'fines' hoy superado, parece retrotraernos a un pasado bastante lejano; sin embargo, confundir medios y fines todavía es un asunto frecuente. Algunos amantes de las analogías podrían tomar cualquier avión, cuando tienen urgencia de llegar a una hora exacta a una ciudad concreta. Es que, además, con este razonamiento nunca se buscarán las relaciones entre medios y fines, con lo que podemos estar siempre 'ensayando' y nunca ver la 'función'.

4º)-La definición de objetivos puede servir de criterio a la evaluación y lo que hay que evaluar es algo no definible socialmente.

Es de suponer, según este argumento, que no se puede definir la virtud, ni la relación armónica entre las personas, ni los comportamientos respetuosos o irrespetuosos, ni la cortesía, ni la capacidad de colaborar o la insolidaridad, ni la maestría en el dominio de cualquier técnica, ni tampoco se puede discernir o diferenciar al lego del experto, etc. y, por esta misma regla de tres, uno se pregunta ¿cómo existen diccionarios de sociología y de otras materias humanísticas o artísticas y ara qué servirán? O ¿cómo se permite admitir que existen diferencias entre el lego y el experto? Acaso ¿por mera intuición?

Pero, además, Sullivan arguye que es imposible una planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje que no se apoye en el conocimiento de la conducta final esperada o de las disposiciones que la posibilitan. Dice, que por lo general, se parte de falacias, entre las que refiere las siguientes:

1ª)-Considerar que la pre-especificación de objetivos se limitan al ámbito cognitivo, cuando se pueden considerar incluso objetivos afectivos y de ensanchamiento de la capacidad creativa.

2ª)-Considerarlos irrevocables, una vez definidos, cuando, en realidad, constituyen la única forma de conocer los cambios y en qué sentido se van modificando; pues, una vez formulados, permiten todo tipo de revisiones.

3ª)-Considerar que sólo persiguen conductas reproductivas, cuando se vienen definiendo operativamente objetivos de solución de problemas, de comprensión, de transferencia, re-organizativos, y de capacidad crítica, por poner sólo unos ejemplos, parece, sencillamente, una forma de miopía.

Chibnal (1987) propugna que uno de los objetivos prioritarios de la enseñanza debe ser ayudar a comprender cómo aprendemos de manera eficaz para dirigir nuestro aprendizaje a lo largo de nuestra vida; en sus propios términos, es objeto primordial de la enseñanza “*how we study and learn so that we can learn effectively direct our learning throught our lives*”. Habla Chibnal de un tipo de ‘objetivos’, que como se desprende no son nada reproductivos, sin embargo, al mismo tiempo y en la misma frase lo hace en coherencia con el término ‘efectividad’. El autor lleva a cabo una investigación, con el procedimiento de evaluar mediante cuestionario 33 centros en Inglaterra y llega a la conclusión de que el sistema actual no enseña, adecuadamente, ese objetivo. Luego, habrán de existir evidencias, cuando se pongan en marcha investigaciones en serio; antes de hablar de que no se pueden poner en marcha, tal vez, en un exceso de creatividad artística. Otros, en cambio, piensan que el arte no tiene ni barreras ni fronteras. Estos, otros, me parecen más concedores de las posibilidades del arte, siempre entendiendo el mismo en la acepción objetiva.

### **2. 3. Vertientes de un objetivo**

Una de las aportaciones, de la obra de Romiszowski (1981), que me parecen más importantes y de plena vigencia para la práctica de la enseñanza, es la doble consideración del objetivo en el diseño del curriculum, explicitando, en la línea de lo que llevamos expuesto, la concreción de una doble dimensión en la pre-especificación de cada objetivo. Presenta Romiszowski (p. 253) un análisis del conocimiento (contenido de las disciplinas) y las diferentes destrezas. El modelo que propone encaja, perfectamente, con los diferentes tipos de familias de objetivos, que proponen, a su vez, las cuatro familias de modelos curriculares de Joyce y Weil y que ya he sintetizado en otro lugar (1993: 130) desde el punto de vista del cómo enseñar. Pues bien, para cada familia de objetivos en general y para cada objetivo en particular, según el tipo de contenido, existe, en las destrezas o el conocimiento, una vertiente:

-**Reproductiva** o aplicativa de los procedimientos y algoritmos de la enseñanza, y, otra,

-**Productiva** o creativa, que aplica principios y estrategias nuevas a nuevas situaciones o a nuevos aprendizajes.

A la hora de enseñar no es lo mismo reiterar la primera, una y otra vez, que enseñar, expresamente, la segunda. Esta es la que implica enseñar a ‘aprender a aprender’. Porque, resulta que la primera es la que facilita el aprendizaje de la segunda; mientras que centrar la enseñanza en la segunda, sin el dominio de la primera, puede entorpecer, obstruyendo o ralentizando, en exceso, el ‘aprender a aprender’.

Esta consideración es válida para la enseñanza a cualquier nivel educativo de infantil a la enseñanza universitaria. El cuadro resumen que ilustra su aportación es el siguiente:

## VERTIENTES DE LOS OBJETIVOS Y DEL CONOCIMIENTO

**CUADRO 5.1.**  
Vertientes de los objetivos y de las disciplinas

CATEGORIAS	REPRODUCTIVAS (aplicar algoritmos o reglas)	PRODUCTIVAS (capacidad creativa)
<b>Cognitiva</b> (pensamiento comprensivo)	Aplicar un postulado conocido a una categoría pertinente. Ej.: Escribir una frase gramaticalmente correcta,	Resolver un problema nuevo inventando el procedimiento. Ej.: escribir una novela,
<b>Psicomotora</b> (ejecución)	Acción que se automatiza con el ejercicio. Ej.: conducir, escribir a máquina,	Capacidad para diseñar, planificar o crear arte. Ej.: producir un modelo, un cuadro,
<b>Reactiva</b> (personal)	Comportamiento aprendido por condicionamiento. Ej.: atender, responder, valorar,	Autocontrol desarrollado conforme a un esquema personal de la escala de valores. Ej.: ser responsable,
<b>Interactiva</b> (Social)	Hábitos sociales por condicionamiento. Ej.: buenos modales, solidaridad,	Control interpersonal. Ej.: destrezas de liderazgo, perseverancia, etc.

Adaptación del esquema de Romiszowski, 1981:253

Pasamos ahora de los objetivos al correlato técnico de la evaluación. Esta ha de convenir al tipo de pre-especificación de objetivos, según los criterios de logro que acompañaran a dicha formulación. La recíproca adecuación entre propósitos y evaluación exige un estudio muy consistente en el momento del diseño, si es que ésta ha de jugar su función orientadora.

### 3. Los Contenidos

La educación demostrará que sintoniza con los tiempos cuando los contenidos de la enseñanza sean relevantes a las necesidades que tienen los ciudadanos en la vida real del momento histórico que viven. Y cabe preguntarse ¿cuántos contenidos se enseñan que no sirven para nada mientras se dejan de enseñar otros que resultan básicos al tipo de vida de la era que nos ha tocado vivir?

Hoy, más que nunca la enseñanza tiene que conectar con las necesidades de los ciudadanos. Pero, también, hoy es más difícil seleccionar los contenidos adecuados a las necesidades vitales. Pues, en nuestra era no sólo contamos con una revolución sin precedentes en el ámbito de la información y de las nuevas tecnologías, sino además con toda una revolución global, que implica logros pero

también problemas inéditos, tales como la problemática medioambiental o conjunto de problemas inter-relacionados a escala planetaria, que no encuentran ningún otro referente histórico comparable.

Pues bien, esta revolución global, en muchos campos, exige cambios en los contenidos de enseñanza a fin de facilitar la comprensión de la magnitud de los problemas y frenarlos tratando de prevenir otros semejantes en el futuro. Los hechos reclaman un pensamiento global -*global thinking*- lo que no se consigue atomizando los contenidos del curriculum. Sin embargo, los llamados nuevos planes de estudio en la universidad han llevado la atomización hasta el límite asombroso de 18 materias por año. En muchos casos, las nuevas asignaturas no son sino capítulos de disciplinas. Resulta irónico que cuando todo en el mundo parece caminar hacia la globalización interdependiente, la enseñanza -que dice preparar para vivir en ese mundo- adopte el camino de la atomización en compartimentos estancos.

El curriculum de materias para la enseñanza ha de seleccionarse no sólo teniendo en cuenta su multiplicidad, sino además:

- su contenido básico,
- su actualización,
- su adecuación y relevancia, así como
- su estructura interdisciplinar en función del contexto,
- su mayor grado de generalización y pertinencia.

La enseñanza sintonizará con la vida, cuando de hecho los contenidos de aquélla sirvan para comprender y desenvolverse en ésta. Para ello habrá que seleccionar los contenidos más relevantes al contexto histórico, socio-cultural y personal de los sujetos. Estoy de acuerdo con los autores que piensan que el conocimiento se halla unido mediante nexos de necesidad. Pero, si esto no fuera así, habría necesidad de establecer esos nexos, ya que la complejidad de los problemas exige concurso de las diversas ramas de la ciencia sólo para su comprensión.

#### **4. El Método didáctico**

Conviene recordar aquí la doble vertiente del método, toda proceso de construcción de la ciencia. Pues, el método, al igual vez que el método de investigación puede ser utilizado como didáctico cuando el objeto de la enseñanza estriba en aprender el que una moneda tiene dos caras, o puede ser considerado desde una doble vertiente:

- Metodología Heurística -de investigación- que emplea la Didáctica en su construcción, (ver capítulo 7), y
- Metodología Didáctica -de enseñanza- que emplean los profesionales de la enseñanza (ver capítulo 4).

En este segundo sentido, el método supone uno de los parámetros del diseño del curriculum, en íntima relación con los objetivos y la evaluación ya considerados. Es en este sentido como lo tratamos, aquí.

Partamos de una consideración sobre el 'método' en general, a modo de conceptualización; pues, comparto la idea de Anderson (1990: 62) sobre la importancia de definir los conceptos en educación, lo que no es, en absoluto, una cuestión trivial. Y, no lo es, entre otras razones, porque muchos de los términos en educación se emplean en lenguaje común y no en sentido técnico. El método, en este sentido genérico, por ejemplo, lo emplea todo el mundo para las más diversas áreas y

usos; entendiéndolo con la acepción clásica de “*camino lógico* para hacer alguna cosa”. Sin embargo, permítaseme una breve consideración sobre los términos concretos de esta definición. En primer lugar, se trata de destacar los subconceptos siguientes:

#### 4.1. Método como “camino”

Los caminos a recorrer son muy diversos y al ser un sustantivo, camino, sin más, no tiene por qué ser ‘lógico’, con tal de que sea camino. Hay caminos como gustos y este tema no parecer estar cerrado, sino que más bien, depende de cada individuo. Todos los caminos sirven, con la sola condición de que le sirvan a un individuo. Esto es, si convienen a la satisfacción de los intereses de los individuos para hacer alguna cosa por fantasiosa, que ella sea. En este sentido, la alegoría de Alicia en el país de las maravillas ejemplifica, con bastante precisión, lo que quiero decir. Recordemos el texto:

*Alicia: ¿Señor Gato puede usted indicarme por qué camino debo ir?*

*Gato: Eso depende de adonde quiera usted llegar*

*Alicia: ah! Eso no importa, a condición de llegar muy, muy lejos...*

*Gato: Pues, entonces, no importa el camino, puede usted estar segura de conseguirlo, a condición de que camine largo, largo tiempo...*

Esto es, el camino en sí, sólo, es eso, camino, y, como tal, no tiene ‘fin’. Podemos, todavía, ser más fantásticos que Alicia y cantar con el poeta:

*Caminante, no hay camino,*

*Se hace camino al andar.*

Y, todo suena precioso, si conviene al ánimo de lo que desea hacer un individuo, en un momento dado. Un individuo, puede negar la existencia de autopistas, ya sean por tierra, mar, aire, o por telecomunicación. Un individuo puede salir sin rumbo, como Alicia, a vagar por cualquier parte, el camino no importa, da igual, etc. todos los caminos sirven y, a veces, cualquier camino ¿qué puede importar?

Ahora bien, como el poeta, que se encuentra en un distrito extremo de la ciudad, haya de tomar parte en una representación ante cientos de espectadores a las 7.00 p.m. en el teatro de la Zarzuela, en pleno centro de Madrid, entonces, busquemos al poeta, que nos diga en serio que “no hay camino” o que el camino da igual, cuando tiene el tiempo justo para llegar al teatro, por el camino más corto. Este es un ejemplo de la vida profesional, pero podría tratarse de un dolor de muelas y la necesidad de salvar la distancia entre el centro asistencial más lejano o más cercano para encontrar remedio. Porque, claro, los caminos cuando se eligen, se eligen con algún criterio, por inconsciente que sea: es más corto, largo, rápido, intrépido, ameno, transitado, solitario, etc.

Pero, cuando Feyerabend (1986: 7) dice que “*el único principio que no inhibe el progreso es: todo sirve*” refiriéndose al método científico o de investigación para refutar la normatividad, el orden y la lógica; pues, “todo sirve” para hacer ciencia, entonces, puede bien estar con el poeta. Y, desde luego, la poesía es parte muy importante en la vida. Es más, ¿qué sería del mundo de los sentimientos y de los sentidos sin la poesía?, ¿cómo llegaría el intelecto a comprender la sin-razón de la sinrazón? Pues, si para Pascal “*el corazón tiene leyes que la razón no comprende*” y, si el ser humano no es sólo razón, sino también corazón, entonces, no será que ¿todo vale según para qué?

#### 4.2. Método como camino “lógico”

El sustantivo camino ahora tiene una condición: las leyes de la lógica o de la matemática. En este caso, al hacer una cosa -si rige la razón- para la especie humana aunque, a veces, no la evidenciamos; o por decir con mayor rigor, la humanidad de suficientes evidencias de que no se utiliza, adecuadamente por ejemplo, para respetar la vida en el planeta; al hacer una cosa -digo- en este caso concreto no da igual alterar la norma, porque ‘todo’ sencillamente ‘no sirve’. La prueba es que hemos conseguido degradarlo y tardamos demasiado en ponernos de acuerdo para frenar ese proceso de degradación, que revierte sobre la propia especie.

Pero, pensemos en cómo hacer cualquier otra cosa, por ejemplo hacer un pan; no cabe ponerse a hacer el pan con solo cortar el trigo de la mata y, tampoco, poner al horno la harina y luego añadir el agua; porque, lógicamente, lo que sacaremos del horno no será pan, que responda al concepto que de éste tenemos. Será otra cosa, puede que muy creativa, sin duda; pero, no será el pan que conocemos. Que puede ser bueno alterar la norma de: segar el trigo primero, molerlo segundo, echar agua a la harina tercera, y así, sucesivamente, hasta concluir la normativa que rige el simple hecho de hacer el pan, demuéstrese haciéndolo en sentido inverso y a ver qué sale. Pues, hacer pan, saltar de un avión en caso de accidente, conducir un coche, encuadernar un libro antes de imprimir su texto o hacer cualquier otra cosa exigen un cierto orden en los pasos, que para cada cosa, hay que dar. Claro, que siempre podremos soñar con hacernos ricos, con el método de “la lechera del cuento”. Mientras soñemos, será el sueño la única portentosa realidad; porque, “los sueños, sueños son”; ya se sabe.

Y, es que la matemática y la lógica ayudan al ser humano a conocer su pensamiento, su manera de emplear esa capacidad de razonar para hacer las cosas con juicio, que en lenguaje vulgar se llama, “sentido común” y -como la ciencia se construye en la prolongación de éste- en lenguaje técnico método científico, éste no puede sino atenerse a unas reglas, con principios lógicos y/o matemáticos hasta que se creen nuevos caminos para desarrollar el conocimiento, con saltos cualitativos en el vacío, que, hoy por hoy, no encajan en el conocimiento.

El proceder científico se puede mejorar, como todo lo humano; pero, no será este hecho el que exija un conducirse al margen de la razón o atentando contra la racionalidad normativa, que permita una contrastación inter-subjetiva. Y, cuando, Feyerabend (1987: 157) reclama “una epistemología anarquista” ésta ya existe, en la medida, en que cada individuo puede autónomamente fabricar y aplicar su ‘sin-razón’ igual que su razón. Pero, curiosamente, luego, ni siquiera él mismo mantiene en pie su propia pertenencia al anarquismo (p. 6).

Pues, si la especie humana se distingue del resto de los animales es por su capacidad para razonar y si gracias a la racionalidad la humanidad ha conseguido el conocimiento llamado científico; la ciencia es uno de los logros de la humanidad y como tal empresa colectiva, ha de fraguarse en la inter-subjetividad. Porque, en caso contrario, ¿cual de las posturas subjetivistas habría de prevalecer en la empresa común del colectivo humano? La ciencia no es, no puede ser, sino una cuestión sometida a una normatividad, que permita a todos su participación sin discriminar subjetividades en la construcción de esa empresa, patrimonio común de la humanidad, que es la ciencia. Por tanto, la normatividad -el método- de dicha empresa común hace posible la inter-subjetividad, o sea, la réplica y crítica de las teorías, por parte de cuantos miembros de la comunidad científica lo deseen, a fin de progresar en la conquista del conocimiento objetivo. Lo contrario implicaría un retroceso a estadios de conocimiento mítico, con miles de millones de subjetividades contrarias y contradictorias y todas igualmente ciertas, correctas, útiles.



Sobre la ‘teoría del método didáctico’ ya me he pronunciado en otro trabajo (1991) mas, en modo alguno puedo eludir el tema, aquí, puesto que se trata del eje fundamental de organización en la tarea del cómo enseñar. Claro que, sosteniendo la misma línea de pensamiento expuesta en la mencionada obra, remito a ella para completar el estudio de este parámetro. El método didáctico lo entiendo como la pieza angular de la Didáctica; pues, responde al interrogante de ‘cómo enseñar’ y en torno a esta cuestión centra su eje la ‘teoría de la enseñanza’. Pero, si miramos al método didáctico desde la ‘teoría del curriculum’ éste constituye, asimismo, el nexo entre objetivos y resultados, ocupando el centro del ‘diseño curricular’. Puesta de relieve su importancia, de una forma tan sencilla como evidente, se explica que la ‘metodología didáctica’ disfrute del rango de tratado del método, que no otra cosa significa metodología.

Habiendo considerado, de una parte, la línea de investigación iniciada por Gage, la de otros dos ilustres metodólogos, Joyce y Weil, y habiendo clarificado la semántica de los términos próximos a **método didáctico**, como modelo, procedimiento, forma, modo, estrategia, técnica y proceso (Cfr.: 1993: 44 a 57) pude llegar a definirlo así: *como un conjunto de acciones estructuradas, en mayor o menor grado, conforme a procedimientos, formas verbales y modos docentes para la enseñanza-aprendizaje de una disciplina, apropiadas a ciertos logros, en espacio y tiempo determinado, con los recursos pertinentes.*

Concebido el método didáctico, específicamente, de esta manera queda claro su alcance como normatividad que rige el proceso de enseñanza-aprendizaje, implicando los conceptos con los que, a veces, se le confunde, a saber:

- Con **procedimiento didáctico**, esto es el ‘hacer’ del método, la actividad; lo que hace el docente y los discentes.
- Con la **forma didáctica**, porque como la enseñanza combina, por lo general, la actuación con el discurso, esto es, la comunicación mediante el lenguaje con la ejecución; el método implica, asimismo, la interacción verbal.
- Con **modos** de agrupar a los alumnos, bien para que discutan o debatan, bien para que hagan algún trabajo y, como es lógico, para que hablen actuando o actuando hablen.

El método, pues, implica ‘hacer’ cosas, pero no sólo; también implica hablar, debatir o discutir; pero organizando el sentido del discurso. Pues, en un debate en el que hablan todos los miembros de un grupo, al mismo tiempo no puede prosperar la comunicación. La enseñanza entraña un tipo específico de comunicación, que en su marco genérico se inscribe en la teoría de la comunicación misma, con sus mismas funciones, que en el caso de la enseñanza entrañan virtualidad educativa. Y siendo la comunicación didáctica un asunto tan complejo, encierra en sí dimensiones vitales para la enseñanza,

El método así entendido entraña relación con todos los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje; ya que, ha de convenir:

1.- Al **alumno**, protagonista principal del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, el profesor es responsable de la estructuración y dificultad de ejecución del método, que ha de ser adecuado a la complejidad del estilo cognitivo del alumno, en relación inversamente proporcional a ésta, con vistas a facilitar el aprendizaje asegurando los valores del auto concepto y la confianza del alumno en sí mismo y en el desarrollo de sus posibilidades. La estructuración de las actividades didácticas ha de ser apropiada, en su grado de dificultad, a las capacidades del discente.

2.- Al **docente**, es decir, siendo el profesor el que elige el método del **repertorio** metodológico que tiene y no entre los métodos que desconoce. Luego, a la hora de aplicarlo lo aplica con su **estilo personal**, sus características impregnan el método, como impregnan su estilo expresivo, su caligrafía y, en fin, todo lo que hace lleva el sello de su intencionalidad.

3.- A los **objetivos**, o sea al ‘para qué’ de la enseñanza. Los objetivos de acción no se consiguen sólo con dicción; pues decir cómo se hace algo, es una cosa, hacerlo es otra y hacerlo bien, todavía, una tercera. Y, si como decía Machado “*más vale hacer las cosas bien que el hacerlas*” la enseñanza no puede, únicamente, permitir hacer cosas, sino ‘ayudar a aprender’ de la mejor manera posible, o lo que es lo mismo ‘a hacerlas bien’ conforme a las posibilidades de cada cual.

4.- A la **evaluación**, esto es, a los sistemas que tratan de asesorar y o valorar el aprendizaje, porque puede que enseñando el inglés mediante el método tradicional se pretenda valorar los logros mediante una prueba comunicativa, a un determinado nivel con fluidez verbal al estilo nativo, lo que sería una gran incoherencia metodológica.

5.- A los **recursos** y **medios**, pues hay métodos que dependen tanto del material de apoyo que se confunden con éste, e incluso del propio material toman el nombre, por ejemplo, la enseñanza por ordenador, ¿cómo enseñar por ordenador con una pizarra? Sería lo mismo que enseñar a conducir sin montar en coche o pintando éste en la pizarra.

6.- A los **contenidos** o materia objeto de enseñanza, ya que existen una serie de conocimientos disciplinares que exigen métodos propios, no en vano la metodología de las materias específicas tiene tratamiento en función de éstas. Y, así, la metodología de la didáctica de las lenguas, en su versión de lengua materna (L1) o de segunda lengua (L2) difiere en un amplio abanico de enfoques, que han dado lugar a gran cantidad de métodos con nombres propios.

7.- Al factor **tiempo**, porque éste, que no se suele tomar mucho en cuenta; sin embargo, cuando se trata de que los alumnos adquieran un corpus teórico en muy corto tiempo, la dinámica de grupo, no es el método más conveniente, sino que la conferencia o método magistral resulta mucho más adecuado, a pesar de su desprestigiada imagen. Y, es que unos métodos difieren de otros en función de sus ventajas y desventajas frente a criterios explícitos, por ejemplo el tiempo de que se dispone. Claro, si el docente prescinde de los objetivos, de los criterios y de la necesidad de ayuda al discente a que aprenda y aprenda bien; entonces, el tal profesional en lugar de en un aula real puede estar, con ‘Alicia en el país de las maravillas’. El tiempo, además, ha sido muy estudiado, pues según el momento del día y en relación con las comidas etc. el rendimiento se mueve de máximos a mínimos, por razones estrictamente biológicas.

#### **4.4. La semántica del método didáctico**

La fundamentación del método didáctico no puede ser diferente de los fundamentos de la Didáctica, en general, que son los que justifican el propio concepto de la enseñanza educativa que determinan. Y, así, los métodos arrancan y se sustentan en una variedad de fuentes:

- filosóficas,
- psicológicas,
- sociológicas,
- epistemológicas,
- neurofisiológicas.

Con base en el sentido común y en las propias disciplinas que pretenden enseñar. En efecto, todas estas fuentes constituyen el propio sustento y apoyo de los llamados paradigmas: multienfoque o científico.

En última instancia, la base de la estructuración, en mayor o menor grado, de la prescripción o la autodirectividad, del énfasis en unos principios didácticos u otros son decisiones, que constituyen parte esencial del método, pero que tienen su justificación en diferentes fuentes de conocimiento.

Mas, como estos fundamentos son los mismos que han dado pie a la clasificación de los modelos curriculares. Si todo diseño curricular, por su propia definición encierra en sí como uno de sus parámetros técnicos el método, luego el modelo clasificador que permita tipificar los modelos curriculares, sirve, asimismo y por la misma razón, para clasificar los métodos didácticos; tanto más cuanto que hallan su punto fuerte de apoyo en la misma raíz o base de sustentación. Baird y White (1982) afirman directamente, apoyándose en Kuhn (1962) que el método lo determina el paradigma. Y, parece razonable pensar, que el propio concepto de la enseñanza educativa determine cómo enseñar; lo contrario, es decir, creer en un tipo de enseñanza y promover en la práctica otra sería una incoherencia, en toda regla.

De manera que si el curriculum puede ser tipificado en cuatro enfoques (Cfr.: McNeil, 1981) y los modelos de enseñanza, asimismo, en cuatro familias (Cfr.: Joyce y Weil, 1980), luego por lógica, el método didáctico disfruta de la misma suerte. Con base en este razonamiento y considerando, que todos diferentes enfoques y escuelas de pensamiento educativo pueden considerarse bajo el *continuum* de los dos grandes paradigmas, arriba enunciados, es como llego al concepto: universo metodológico (1993: 114 y sigtes.). Porque si ambos paradigmas (humanístico y científico) se sitúan conceptualmente en un eje de coordenadas, nos encontramos con dicho modelo, el cual permite situar en su espacio a todos los métodos, que han existido y que desde tiempos remotos llegan hasta nosotros así como los que existen hoy en proceso de creación y cuantos puedan existir. Ya que, si en la realidad histórica, han tenido una existencia por efímera que haya sido, no pueden dejar de tenerla en el ámbito conceptual del pensamiento, en el mundo infinito de las ideas. Este modelo, a semejanza de una brújula tiene cuatro puntos cardinales:

\*\*Los dos polos del paradigma humanístico: con énfasis en la persona (P) como individuo y con énfasis en la sociedad humana y grupos que la componen (S), a saber:

(P): Métodos **personalizados** e individualizados, con acento en la persona en el individuo: polo **Norte**. Todos los enfoques con acento en la persona tenderán a situarse en torno a este polo, por ejemplo, el modelo no-directivo de Rogers (1951) *Client centered therapy*. Pero, no quiere decir que todos los modelos de la enseñanza individualizada sean no-directivos.

(S): Métodos **socializados**, con acento en la dimensión social, en la sociedad y grupos que la componen: polo **Sur**. Todos los enfoques con énfasis la dimensión social encontrarán su espacio propio en torno a este polo, por ejemplo, el de Massialas y Cox (1966) *Inquiry in social sciences*; así como las diferentes técnicas de dinámica de grupo.

Y los dos polos del paradigma científico: con énfasis en la conducta interna (Ci) o de conocimiento y procesamiento de la información, y con acento en la conducta externa (Ce) o destrezas en la ejecución, en la acción:

(Ci): Métodos **académicos**, centrados en el ámbito cognitivo, conducta interna del conocimiento humano: polo **Oeste**. Los diversos enfoques que se ocupan del desarrollo del conocimiento se sitúan en torno a este polo y guardando distancias con aquellos otros con los que comparte principios, por ejemplo, el método de Scandura (1984) *Structural cognitive task*.

(Ce): Métodos **tecnológicos** o empíricos, centrados en la conducta externa observable del ser humano: polo **Este**. Todos los métodos con acento en las destrezas observables empíricamente tienden a ocupar su situación en las proximidades de este polo, según sus propias características, por ejemplo, el de Hall y Jones (1976) *Competency based education* (CBE).

Son tantos los métodos conocidos, que no podemos enumerar aquí ni siquiera los más importantes, la historia de la Didáctica los registra, con más o menos relevancia, y todos encuentran su espacio estratégico en el universo metodológico, todos con la misma naturaleza, pero cada uno con sus

propias posibilidades. Cuando se trata de un método que combina más de un polo, entonces, estamos frente al método multi-método, que es posible gracias a la existencia de métodos diferentes. Y, cuando se trata de un método globalizado, es porque comparte principios de los cuatro polos, como debe ocurrir en el caso de la educación infantil; en cuyo supuesto estaríamos en el centro imaginario o intersección de los dos paradigmas. Este universo permite, al igual que las estrellas en el cielo que unos métodos brillen más que otros, aunque ello sea sólo en el tiempo. Asimismo, presume campo abierto a la creatividad e investigación de nuevas posibilidades metodológicas. Ya que, como afirman Wang y Walberg (1985) cuanto más sabemos del aprendizaje más variedad de métodos didácticos precisamos en la enseñanza. Los actuales enfoques se justifican sobre investigaciones anteriores, ya que no se trata de oscilaciones (*swinging*) del *pendulum* de un polo a otro, sino de un esfuerzo en espiral con vistas a incrementar, de manera óptima, los resultados de la enseñanza, en sus propósitos de crecimiento humano.

## 5. La Evaluación

El papel de la evaluación en la organización de los parámetros del *curriculum* es crucial, pues sirve para orientar y re-orientar el proceso en sus fallos y logros a lo largo de las diversas fases o etapas del mismo.

Para estudiar la evaluación, como parámetro del diseño curricular, se pueden formular las mismas elementales cuestiones o interrogantes que ante cualquier otro tema complejo: qué es, para qué sirve, cuándo evaluar, cómo, quien/es deben evaluar, con qué? Sucintamente, vamos a ocuparnos de esbozar el perfil de la evaluación educativa, tal y como es entendida hoy.

La evaluación, tal y como la conocemos en nuestros días, no tiene ni siquiera un siglo de antigüedad; sin embargo, resulta un dato curioso que ya fuera utilizada (2.200 años a. de C.) para seleccionar a los oficiales públicos, del emperador de China, quienes habían de demostrar dominio de requisitos “*proficiency requirements*” en “*tests formales*” (Guba y Lincoln, 1981: 1).

La evaluación la concibo como un método, un proceso, una ayuda, un sistema, un instrumento, una forma de investigación y, como un parámetro técnico del curriculum, según la hemos referido con anterioridad. En parte, todavía tiene vigencia la teoría de Bloom, Hasting y Madaus (1975: 23), quienes la entendieron de la siguiente manera:

- 1).-Es un método para adquirir información y procesar la evidencia necesaria para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. De manera que sirve a ambos al profesor y al alumno.
- 2).-Es un proceso, que orienta el sentido del cambio, el cual abarca o puede abarcar una gran variedad de evidencias más allá del clásico ‘examen final’.
- 3).-Es una ayuda para aclarar las metas y objetivos relevantes de la enseñanza-educativa, así como el ritmo y grado en que los alumnos evolucionan hacia la consecución de las metas deseadas. Recuérdese que Bloom partió de la evaluación y terminó taxonomizando los objetivos.
- 4).-Es un sistema de control de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje para determinar la eficacia de aquélla en la influencia que presta a éste.
- 5).-Es un instrumento de la práctica educativa que permite establecer si ciertos procedimientos alternativos son igualmente eficaces o no para alcanzar las mismas metas.

Además, pienso yo, que en tanto que parámetro técnico del curriculum, facilita el diseño, en la medida en que permite orientar la eficacia en la formulación de los objetivos, en la adopción de los métodos más apropiados a la consecución de aquéllos. Asimismo, facilita la práctica de la enseñanza,

mejorando los principios de los métodos aplicados en la misma. En cada momento, del proceso didáctico la evaluación permite orientar el mismo, sirviendo de réplica al diseño mismo y al curso de su implementación. Asegura y garantiza el rumbo y ritmo de la intervención didáctica; porque, supone la manera de conocer en qué medida se parece o no a lo que pretendíamos hacer en un tiempo determinado. Este factor -tiempo- no se encuentra muy valorado; ya que, por el argumento de que el proceso educativo sólo concluye con el fin de la vida, parece como si el docente dispusiera de toda la vida, con lo cual poco importa lo que no se consiga hoy, pues siempre habrá 'tiempo' mañana; entendido, como futuro incierto.

Pues bien, hay que desmitificar esta falacia, mejor antes que después. Primero, el tiempo del que dispone un profesional no puede confundirse con el tiempo de todos los profesionales de la enseñanza. El cuerpo profesional avala ciertos derechos, pero no éste, que es un deber de cada profesor. Digamos, que el cuerpo docente no se comporta como unos vasos comunicantes, que cuando uno no avanza los otros le suplen; sino más bien, como sucede en otras profesiones similares, por ejemplo, la medicina, pues si un médico comete un serio error, éste paga por él, y no todo el colegio de médicos.

El tiempo, o sea el curso, año escolar o periodo académico para una actuación profesional, sí resulta ser un factor bastante objetivo; si objetivo es el reloj, los horas y los días. Hasta tal punto, que la hora según el meridiano de referencia es idéntica para todos los ciudadanos de los países afectados por aquél. Por tanto, con los nuevos planes de estudio, en algunas ocasiones, el profesor al igual que el alumno, sólo disponen de 40 horas para conseguir el aprendizaje en cuestión de una materia, que interesa y es relevante a la vida del alumno. Se trata, pues, de un tiempo muy limitado para el profesional, quien es pagado por su trabajo facilitador del aprendizaje.

Algunos autores hablan con acierto de la evaluación con referencia al criterio (Rodríguez Diéguez, 1990: 456) porque, como afirma este autor, la evaluación "*con referencia al criterio supone una definición precisa y concreta de aquello que se pretende evaluar*".

La evaluación, en tanto que proceso, cuyo propósito es la reunión sistemática de evidencias para asesorar los cambios pertinentes en el curriculum y en la metodología de enseñanza para la toma de decisiones; es, en sí misma, una investigación. 'Investigación evaluativa' pero investigación al fin y al cabo.

### **5.1. Investigación evaluativa o evaluación científica**

Las diferencias que existen entre: investigación educativa e investigación evaluativa, ya las he analizado, en otro lugar (Martín-Molero, 1992, siguiendo a Benzoe y Michael, 1990) llegando a la conclusión de que las diferencias son más terminológicas que de fondo. Pues la investigación evaluativa:

- Hace uso de la metodología científica igual que la investigación educativa, en general.
- Se inicia ante la necesidad de tomar decisiones, acerca de una situación concreta, mientras que aquélla se puede iniciar a partir de una hipótesis, que por lo general servirá para conocer el problema y qué duda cabe que se aplicará a sus soluciones.
- Tiene los límites de la situación y los propósitos que pretendía, en tanto que la investigación educativa viene a generalizar sus hallazgos.
- Pretende valorar, buscando conocer el mérito de la enseñanza concreta, mientras que la investigación educativa en general tiende a la búsqueda de la verdad.

En definitiva, la evaluación es una forma de ‘investigar’ la efectividad de la enseñanza. Este concepto de evaluación educativa esta en la línea del que hoy sostienen muchos autores.

Mas, algunos como Borich puntualizan que una evaluación sólo se orienta a la toma de decisiones, si realmente sirve a dicho propósito, del resto de los aspectos cabe afirmar otro tanto. Para respetar el pensamiento del autor en su integridad, he aquí los propios términos de Borich (1985: 1323):

*An evaluation is decision-oriented if:*

*a) -it serves a decision*

*b) -implies a choice among alternatives*

*c) -it is used in committing resources for the next interval of time before another decision is to be made.*

Para llevar a efecto la evaluación orientada a la toma de decisiones contempla Borich tres modelos: modelos de la psicología educativa como el de Provus; modelos de decisión como el de Stufflebeam; y modelos de la ciencia como el de Guttentag (causa-efecto). Sin embargo, la diversidad de modelos evaluativos es más amplia, veamos un trazo en el siguiente punto.

## **5.2. Modelos de evaluación**

El problema de cómo evaluar presenta casi tantas fórmulas como enfoques hemos considerado en las bases de la Didáctica. Hay pocos acuerdos entre los autores sobre como tipificarlos. Lo que no es sino una consecuencia lógica, que se funda en los distintos supuestos de que parten los diferentes autores, no sólo para evaluar, sino para la conceptualización de la educación, la enseñanza, el aprendizaje, la institución escolar, el docente, su formación y cuantos conceptos anejos tienen que ver con la definición del evento didáctico.

Una de las tipificaciones o taxonomías de los modelos de evaluación más relevantes y de las más recientes es la que presentan Madaus, Scriven y Stufflebeam (eds. 1991: 48), quienes contemplan los ocho modelos, que siguen:

- Modelo de evaluación del ‘análisis sistémico’, o modelo de la eficiencia, cuyo ponente principal es Rivlin. Los diversos enfoques, con base en esta teoría, asumen la formulación de objetivos, la relación causa - efecto y la cuantificación de variables. Es utilizada principalmente en la formación de profesionales de alta especialización. Las cuestiones típicas que se plantean son del siguiente tipo: ¿se han conseguido los efectos esperados?, ¿se pueden conseguir los mismos resultados de manera más económica?, ¿qué programas son los más eficaces?
- Modelo de Evaluación centrado en los ‘objetivos de comportamiento’, cuyos ponentes principales son Tyler y Popham. Es el modelo con base en la psicología, que al igual que el anterior, ha dado lugar a varias interpretaciones. Todas asumen la pre-especificación de los objetivos, la cuantificación de variables para el estudio de los resultados en función de comportamientos. Este modelo ha dado lugar a investigaciones de productividad y a determinar el concepto accountability o de responsabilidad del profesional de la enseñanza ante los destinatarios y la propia sociedad. Cuestiones típicas que investigan son del tipo: ¿están los alumnos consiguiéndolos objetivos, en qué medida?, ¿qué grado de productividad consigue el profesor?
- Modelo de toma-de-decisiones, uno de cuyos más ilustres representantes es Stufflebeam (1971). Los subenfoques con base en este modelo asumen los objetivos y criterios de especificación. Se propone para determinar la efectividad y el control de la calidad. La

cuestiones típicas que investigan son del tipo: ¿es el programa efectivo?, ¿qué partes son más o menos efectivas?

- Modelo de objetivos libres, cuyo ponente más representativo es su propio creador Scriven (1967). Es un modelo orientado a los consumidores, asumen sus postulados que los criterios se infieren de las consecuencias; por tanto, las cuestiones fundamentales de investigación son del tipo: ¿cuáles son los efectos? Los resultados se aplican a los resultados sobre las diferentes posibilidades de elección del ciudadano y la utilidad social que representa en este sentido.
- Modelo de críticos de arte, cuyo ponente principal es su creador, Eisner. Asume el *standard* de los críticos de arte (art criticism); su mayor audiencia, también, son los consumidores y conocedores. Las cuestiones de que se ocupa tienen la fórmula siguiente: ¿aprobaría un crítico este programa?
- Modelo acreditativo, que otros llaman 'institucional'. La propuesta del modelo partió, inicialmente, de la 'Asociación Central Norte' (North Central Association) y los destinatarios principales son los profesores y el público. Asumen consenso respecto de criterios, paneles y procedimientos. El resultado que persigue es la aceptación profesional y las cuestiones de que se ocupa su investigación tienen la fórmula siguiente: ¿cómo valorarían los profesionales este programa? Carpenter es otro de los seguidores partidarios de esta ponencia evaluadora.
- Modelo jurisprudencial o evaluación por el procedimiento adversario. Se propone para resolver entre dos opciones con procedimientos jurídicos. Entre sus ponentes figuran Owens, Levine, Wolf y otros. El propósito es lograr la resolución del caso. Las cuestiones típicas que interesan a sus investigadores son del tipo: ¿Qué argumentos existen a favor y en contra del programa?
- Modelo transaccional, también llamado de negociación, propuesto por algunos representantes de la escuela sociológica británica, en concreto: Parlett, Hamilton, McDonald, Smith y otros. Asumen la negociación de actividades y sus destinatarios son los profesionales en ejercicio y los clientes. El resultado final es diversidad y "*understanding*". Las preguntas que les preocupan a sus partidarios son del tipo ¿qué le parece el programa a gente diferente?

Este enfoque tiene mucho en común con el enfoque iluminativo de Eisner. De hecho Hamilton y Parlett (1977: 10) exponen el enfoque iluminativo como una estrategia interpretativa, crítica e innovadora.

La taxonomía de los enfoques de evaluación propuesta por House en 1980, en su obra *Evaluating with validity*, coincide en lo fundamental con ésta, salvo en algunas cuestiones terminológicas; lo cual significa que los modelos no han sufrido variación en su aceptabilidad.

Resulta evidente, pero conviene resaltarlo, que los primeros cuatro modelos los inspira y se hayan fundamentados en el paradigma científico; en tanto que los cuatro últimos se justifican y encuentran su fuente de inspiración en el llamado paradigma multi-enfoque.

En el estudio de los modelos que presentan Stufflebeam y Shinkfield, por el contrario, no se advierte con tanta claridad la plena correspondencia, como en los tratados que acabamos de exponer. Estos autores -Stufflebeam y Shinkfield (1985: 45)- consideran los siguientes modelos:

-Modelo centrado en la evaluación de los objetivos

-Modelo científico de Suchman

-Diseño evaluativo de Cronbach

-Modelo orientado a la mejora de Stufflebeam

-Modelo centrado en el cliente de Stake

-Modelo fundado en el enfoque jurídico de Owens

-Modelo iluminativo de Eisner

-Modelo centrado en el consumidor de Scriven.

Hay que destacar que, no todos los modelos se han aplicado por igual a la enseñanza, en los diferentes niveles de ésta. Entre los que se suelen aplicar, los más conocidos son los inspirados por el paradigma científico; si bien, en la universidad, algunos han implantado ya la ‘negociación’ dada la influencia de la escuela sociocrítica. En este modelo el alumno se califica el primer día del curso y, lo por regla general, mantiene su nota el día que cierra el curso. Eso sí, el profesor firma el acta, todavía.

### 5.3. El cuándo de la evaluación y el modelo de Stufflebeam

El modelo propuesto por Stufflebeam, con apoyo de Guba, Clark, Gephart y otros, es uno de los modelos más completos, pues afirman Madaus y sus colaboradores (1991: 129) que encierra en sí mismo cuatro tipos de evaluación:

- Evaluación del **contexto** - (C) - que tiene por objeto definir el medio institucional, identificar la población en cuestión, sus necesidades, diagnóstico de los problemas subyacentes a las mismas y enjuiciamiento sobre si los objetivos propuestos convienen a dichas necesidades.
- Evaluación del **input** - (I) - que tiene por objeto identificar y asesorar la capacidad del sistema instructivo, el diseño, los procedimientos, así como métodos alternativos a los contemplados en el diseño, etc.
- Evaluación del **proceso** - (P) - que tiene por objeto predecir en el proceso defectos en los procedimientos y proporcionar información para la toma de decisiones sobre el programa, así como para el enjuiciamiento y registro de las actividades.
- Evaluación del **producto** - (P) - que se ocupa de la descripción de los resultados en relación a los objetivos, el contexto y el input procesando la información para interpretar el valor y mérito del programa.

Por ello este modelo es conocido como modelo: **CIPP** o modelo de la **evaluación contexto, input, proceso y producto**. En este sentido el modelo, se puede decir que contempla el cuando evaluar, cubriendo por entero la estimación de los factores que concurren y/o tienen que ver con la calidad final que se logra. Curiosamente, este modelo fue criticado por Scriven y sin embargo, veamos algunas coincidencias o similitudes entre ambos modelos, el de Stufflebeam y el de Scriven.

La evaluación contexto de Stufflebeam, se pone en marcha **antes**, incluso del diseño, el cual ha de convenir al diagnóstico de las necesidades. Asimismo, considera la adecuación del diseño a aquéllas, así como organización y disposición de los medios y facilidades del centro. Scriven de ésta no puede hablar puesto que su modelo es “goal-free”, o sea sin objetivos *a priori*.

La evaluación del proceso de Stufflebeam considera la implementación y toma de decisiones **durante** el desarrollo de la enseñanza. Scriven (1967) denominó *evaluación formativa* al tipo de evaluación que se lleva a cabo paralelamente al desarrollo del programa de enseñanza; por lo general, desarrollada por un evaluador interno en colaboración con autores del desarrollo del programa.

La evaluación del producto de Stufflebeam o evaluación de los resultados del programa, **después** que se ha llevado a cabo; al finalizar el programa considera estos resultados en relación a los factores que los han producido o que los han determinado.



Scriven (1967) propuso conducir este tipo de evaluación después del desarrollo del programa en cuestión, a fin de determinar su valor último en comparación con otros programas. Este tipo de evaluación lo denominó *evaluación sumativa*; por lo general, era una evaluación externa al programa, por cuanto que el evaluador no debía pertenecer al equipo que desarrollaba el programa, ni siquiera al mismo centro.

#### **5.4. El quien de la evaluación**

Acabamos de ver cómo Scriven habla de evaluación “in-house” del centro y evaluación externa al centro donde se desarrolla el programa objeto de evaluación.

En cualquier caso, la evaluación del programa habría de contar, con la evaluación por parte de los propios agentes: docentes y discentes. Por lo general, en la educación vigente la evaluación que perdura a efectos formales es la que efectúan los profesionales docentes; si bien, ya se está introduciendo, en ciertas universidades, la evaluación por parte de los estudiantes con vista a la mejora de los docentes, principalmente.

Brophy (1981) propone enseñar a los alumnos a evaluar y cuando sea adecuado alabar los resultados, con el fin de ayudarles a aprender que los resultados de su aprendizaje es atribuible a sus esfuerzos y/o habilidades. Curiosamente, si esa enseñanza se prodiga en la etapa infantil, los niños captan, enseguida, cuando saben y cuando no saben algo, como algo natural y lógico; de manera que la evaluación así sirve al docente, y a los discentes para constatar la calidad y ritmo de su aprendizaje.

En mi etapa de profesora de inglés, comprobé como los niños, una vez saben bien algo, si se les enseña, son capaces de corregir al propio profesor. Y esto como parte de un proceso de aprendizaje para la vida, en la que los seres humanos son susceptibles de errar, sin que ello merme, en absoluto, la autoridad inherente al rol del profesional en interacción con el rol del alumno. Cuando estos aprendizajes arrancando de la etapa infantil con toda normalidad llevarían a hacer innecesaria la evaluación; porque los niños aprenderían a ejercer responsablemente su auto-evaluación en libertad, así se les facilitaría el aprendizaje de una rara virtud, que rara vez se enseña, la honradez. En su lugar, lo que se aprende bien, en nuestro país -se supone vía curriculum oculto- es la picaresca, sobre todo, en los niveles secundario y universitario. Digo, en nuestro país, porque en mi etapa de profesora de español en Londres, comprobé que los estudiantes no eran capaces de falsear, en modo alguno, su aprendizaje; antes al contrario, confesaban no saber bien una cosa o no dominar otra, con entera naturalidad o bien con preocupación; lo que yo interpretaba como la evaluación diaria de mi propio trabajo, valorando en alto grado tal ayuda y tomándola como fuente para cambiar u orientar las actividades del día a día.

La investigación de Prosser y Trigwell (1990), acerca de la evaluación de la enseñanza y del curso por parte de los estudiantes, concluye con evidencias en favor de la validez de dicha evaluación.

#### **5.5. Los instrumentos de la evaluación**

A mi juicio en los primeros niveles, los mejores instrumentos de evaluación, se inscriben en los métodos de enseñanza, según acabo de referir; porque, ¿qué duda cabe que el sistema de evaluación ha de ser coherente con el método de enseñanza! Claro, que el método de enseñanza se suele adoptar en función de la propia concepción que de la enseñanza se tiene; con lo cual, aunque no se confiese, todo, antes o después, queda al descubierto, en los efectos que se siguen de la intervención educativa.

Los medios o instrumentos para evaluar están así, íntimamente, ligados a los métodos de la enseñanza. A veces, aquéllos no concuerdan con éstos, con lo que se evidencian los fallos del diseño y de la enseñanza, que han de ser considerados en conjunto. Aunque, el curriculum, en su raíz etimológica significa “carrera de caballos” con obstáculos; en la actual acepción no significa conceptualmente, sino lo contrario. En cambio, la práctica parece haber entroncado bien, con el salto de obstáculos, de manera que la falta de coherencia o correspondencia entre métodos didácticos y sistemas de evaluación producen, en ocasiones, las lamentables evidencias, que todavía se constatan en la realidad actual. Los tipos de pruebas, de mayor difusión, en la práctica de la enseñanza son las siguientes:

- Examen clásico, éste puede ser oral: 1) exposición de un tema o mediante preguntas en una entrevista; 2) escrito, en forma de ensayo, resolución de problemas o respuesta a ciertas cuestiones.
- Pruebas objetivas, que revisten distintas formas: reconocimiento, memorización, de enjuiciamiento, definición, razonamiento, etc. Esta variedad adquiere distintas formalidades en su formalización.
- La observación, que, asimismo, puede ser sistemática y protocolaria, o comprensiva y antropológica.
- Las escalas de actitudes, técnicas sociométricas y los tests.
- Auto-informes y el propio material de trabajo de los alumnos.
- Cuestionarios en distintas versiones.

En cualquier caso, la evaluación didáctica, en la universidad, donde se forman profesionales; si es que éstos deben terminar sabiendo algo (competencia o saber teórico) y siendo capaces de hacer alguna cosa (competencia práctica o de ejecución), la evaluación no puede por menos de servir a dichos fines, para lo cual ha de revestir las siguientes características: ser funcional, realista, útil, real, procesual y final, cooperativa y global, porque la evaluación es siempre indirecta.

## **5.6. Necesidad de fundar la evaluación en los resultados**

Para que en la enseñanza encaminada a la formación de profesionales la evaluación se lleve a efecto en función de los resultados esperados, o lo que es lo mismo, con la consideración previa de los objetivos convenientemente definidos, según Phillips (1990: 1 a 4) hay que desmitificar algunos mitos sobre la evaluación; de ellos entresacamos los siguientes:

- 1) “no puedo medir los resultados de mi esfuerzo formativo”. Las dudas y recelos de la evaluación que intimidan a muchos necesitan disiparse; porque es necesario para centrar el proceso formativo en evidencias de resultados y no en temores.
- 2) “no se qué información recoger”. Si el programa está bien diseñado esta cuestión debe haber quedado resuelta en la definición de los propósitos del programa en cuestión, en caso contrario ¿para qué sirvió el diseño?
- 3) “la evaluación sólo es efectiva en las áreas de producción y finanzas”. Cuando existen estímulos la mente se agudiza y crea, cuando no puede adormecerse; por lo demás la enseñanza, como sistema público, es financiado, también por aquéllos, cuyos hijos no acceden a ella; luego, ha de funcionar, al menos, por estímulos de responsabilidad social.
- 4) “hay demasiadas variables que afectan a los cambios de comportamiento como para evaluar los efectos de un programa” o curso. Desde luego, la complejidad del fenómeno educativo es un hecho, pero esperar a que sea menos complejo para iniciar la evaluación no es un razonamiento propio del profesional que se atreve a intervenirlo, en toda su complejidad, sin atender a su influencia o no, en tamaña tarea.

5) “la evaluación conducirá a la crítica”. En efecto, la evaluación, puede no sólo redundar en el descrédito de los profesionales, sino además en el de los participantes.

Hay algunos otros mitos, que no merecen comentario en este contexto, pues son demasiado personales y, entiendo que, aun, en la enseñanza privada los padres tienen derecho a respuestas objetivas, que justifiquen las actuaciones de los profesionales de la enseñanza.

## Referencias

Baird, J.R. & White, R.T. (1982) “Promoting self-control of learning”. *Instructional science*, 11 (227-247)

Bennett, N. & McNamara, D. (1979) *Focus on teaching*. London: Longman

Benson, J. & Michael W. (1990) “Basic principles of design and analysis in evaluation research”, *The International encyclopedia of education*, edited by Walberg and Haertel. Pergamon

Berbaum, J. (1988) *Aprendizaje y formación: una pedagogía por objetivos*. Mexico: Fondo de cultura económica

Bloom, B.S. Dir. & al. (1965) *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*. Handbook 1, Cognitive domain. New York: Mackay

Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (1982) *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon

Borich, G.D. (1985) “Decision oriented evaluation”. *The international encyclopedia of education*. Pergamon

Brophy, J. (1981) “Teacher praise: a functional analyse”. *Review of educational research*, 5: 1 (5 - 32)

Clark, C. (1988) “The necessity of curricular objectives”. *Journal of curriculum studies*, 20: 4 (339-349)

Cronbach, L.J. (1974) “Beyond the two disciplines of scientific psychology”. Paper presented at the *APA Conference*

Eisner, E.W. (1975) “Educational objectives: help or hindrance?”, en Taylor, P.W. *Curriculum, school and society*. Windsor: NFER

Guba, E.G. and Lincoln, Y.S. (1981) *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey - Bass

Hall, G.E. & Jones, H.L. (1976) *Competency based education: a process for the improvement of education*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall

Hamilton, D, et al. (1977) *Beyond the numbers game*. A reader in educational evaluation. London: MacMillan

Harvey, Hunt and Schroder (1961) *Conceptual systems and personality organization*. New York: John Wiley and Sons

House, E.R. (1980) *Evaluating with validity*. London: Sage

- Joyce and Weil (1980) *Models of teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall
- Joyce, B. (1974) "Listening to different drummers: evaluating alternative instructional models". Paper presented at *CARE Conference*
- Lindop, C. (1985) "Evaluating with effectiveness in teacher education". *Journal of education for teaching*. 11: 2 (165-176)
- Madaus, Scriven and Stufflebeam (1991) *Evaluation models*. Boston: Kluwer-Nijhoff publishing
- Martín-Molero, F. (1982) *Memoria sobre el concepto, método, fuentes y programa de Didáctica*. Madrid: Facultad de filosofía y Ciencias de la Educación (inédita)
- Martín-Molero, F. (1991 / 1993) *El método: su teoría y su práctica*. Madrid: Dykinson
- Martín-Molero, F. (1992) "Investigación y evaluación de los métodos de enseñanza de una lengua moderna" en *Principios y Experiencias en la enseñanza de las lenguas extranjeras*. Alcalá de Henares: Fugaz/Ediciones Pro-logos, editado por Ayala/Martín (73-85)
- Massialas, B. & Cox, B. (1966) *Inquiry in social studies*. New York: McGraw-Hill
- Massialas, B.G. (1985) "Discovery and inquiry based programs. *The international encyclopedia of education*. Pergamon press
- McNeil, J.D. (1981) *Curriculum. A comprehensive introduction*. Boston: Little Brown and Co.
- Mendez Capón, A. (1996) *Las técnicas de evaluación en la formación del profesorado de primaria*. Tesis doctoral, UCM (inédita)
- Phillips, J.J. (1990) *Handbook of training evaluation and measurement methods*. London: Kogan Page
- Popham, W.J. (1987) "Two - plus decades of educational objectives". *International Journal of educational research*, 11: 1 (31-41)
- Prosser, M. & Trigwell, K. (1990) "Student evaluation of teaching and course: student study strategies and a criterion of validity", *Higher Education*, 20 (135-142)
- Reichardt, C.S. & Cook, T.D. (1979) *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*. Washington: Sage public.
- Richmon, K. (1969) *The education industry*. London: Methuen
- Rodríguez Diéguez, J.L. (1990) Evaluación formativa y evaluación sumativa. Referencia a la norma y referencia al criterio. En Medina Rivilla y Sevillano García: *Didáctica Adaptación*. Madrid: UNED (437-463)
- Rodríguez Diéguez, J.L. (1992) Estrategias didácticas para la efectividad docente, en *Estrategias metodológicas en la formación del profesorado*. Madrid: UNED (Dir/Coor. Sevillano Gacía/Martin-Molero) (275-286)
- Rodríguez Diéguez, J.L. (1992) Estrategias didácticas para la efectividad docente. En Sevillano García y Martín-Molero, Coors.: *Estrategias metodológicas en la formación del profesorado*. Madrid: UNED (275-286)

- Rogers, C. (1951) *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin
- Romiszowski, A.J. (1981) *Designing educational systems*. London: Kogan Page
- Rosenshine, B. (1985) "Direct instruction". *The international encyclopedia of education*. Pergamon press
- Scandura, J.M. (1984) "Analysis: a method for analyzing content". *Journal Structural learning*, 8 (1 - 28)
- Scriven, M (1967) "The methodology of evaluation" in Stake, R.E. (Editor) *Curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally
- Stufflebeam, D, et al. (1971) *Educational evaluation and decision making*. Itasca, Illinois: F.E.Peacock
- Stufflebeam, D.L. and Shinkfield, A.J. (1985) *Systematic evaluation: a self-instructional guide to theory and practice*. Boston: Kluwer - Nijhoff publishing
- Sullivan (1976) citado por Peterson, W.H. *La enseñanza por objetivos de aprendizaje: fundamentos y práctica*. Madrid: Santillana
- Wang, M.C. & Walberg, H.J. eds. (1985) *Adapting instruction to individual differences*. Berkeley, Ca.: McCutchan Publ.

## Capítulo 6 CÓMO ENSEÑAR A ENSEÑAR: LA FORMACION DOCENTE

### 1. La docencia: una profesión en cuestión

Hemos visto cómo la Didáctica se cuestiona y cómo establecer su concepto resulta problemático, sobre todo en los últimos decenios. Hemos encontrado que existe dificultad para definir la Didáctica porque ésta es entendida de diversa manera, por distintos autores. Maneras, que afectan no sólo al rango del conocimiento, sino también a su propio objeto, a la actividad de la enseñanza, lo que resulta más grave y casi incomprensible. Si, una vez, estuvo claro lo que era la didáctica y las funciones del didacta, hoy, podemos empezar, como en los cuentos: érase una vez..., pues en este momento no sabemos en qué consiste la misión del profesor o comoquiera que deba llamarse este profesional, pues distintos enfoques lo llaman de diferente manera. Lo único que hoy parece claro acerca del profesional de la enseñanza es que no hay nada claro, ni siquiera sus funciones acerca de 'cómo enseñar' Y así las cosas ¿cómo -entonces- se le podrá formar? El problema de que la Didáctica sea ciencia aplicada o un arte intuitivo que nunca podrá alcanzar el rango de ciencia, en este orden de cosas, se torna un problema menor. Porque, si no se sabe en qué consiste la actividad de la enseñanza, mal se puede aclarar en qué pueda consistir la función del docente. Y, así el estado de la cuestión, lo que resulta extraño es que se puedan entablar debates acerca de su rango científico.

Pues, cuando nos interrogamos: ¿qué es un profesor? desencadenamos el mismo problema que cuando nos preguntábamos 'qué era la Didáctica' sólo que, ahora a la inversa, referido a la profesión de la enseñanza, actividad que estudia aquella disciplina. Y por ello el problema, cada vez, aparece más enrarecido y de más difícil solución. No obstante, recordando la Historia encontramos que la enseñanza se cuenta entre las profesiones más antiguas de la cultura occidental. Sin embargo, pese a que para muchos sea una cuestión clara, resuelta hace mucho tiempo, queda lejos de resultar obvia para todos; ya que, la profesión de la enseñanza, hoy, es puesta en tela de juicio, según sugiere el informe del Parlamento del Consejo de Europa (1987): *The teacher in question*.

Y, así las cosas, lo que no resulta extraño es que se cuestione la práctica de la enseñanza. Antes al contrario, es la única salida posible, no ya en el plano de la lógica, sino desde el del mero y más rudimentario sentido común.

Sin embargo, no parece que hay duda respecto del prestigio social que disfrutaron los primeros profesionales de la docencia: los sofistas. Estos supieron corresponder a la exigencia de los conocimientos, que exigía su época hasta tal extremo que promovieron la llamada *Ilustración Sofística*; porque, al igual que en la revolución francesa, aprovecharon las filosofías precedentes para examinar y criticar a la luz de la razón los mitos, creencias y hábitos o ritos de las instituciones sociales y políticas. Claro que lo hacían con un *método útil, práctico y crítico*. La historia constata que su competencia les permitió cobrar altos *honorarios* en lugar de salarios, y llegaron a disfrutar de un *gran prestigio* (Cfr.: Abbagnano y Visalberghi, 1974).

Mas ¿a qué se debe que, hoy, la profesión no sólo no tenga el prestigio que parece conlleva su importante y alta misión, sino que, además, se cuestione? Porque la profesión docente se cuestiona desde dentro del cuerpo de profesionales que la componen y desde fuera por la propia Asamblea del Parlamento Europeo (Cfr.: *The teacher in question*, 1987).

Una de las varias hipótesis que se pueden investigar, en el marco de las plausibles, es o puede ser su competencia metodológica. Es decir, el cómo lleva a cabo su actividad práctica. Pues, el grado de certeza acerca de que la tarea docente pueda ser realizada, por un individuo ajeno a la profesión,

con igual competencia que por el llamado experto o titulado en la materia es casi absoluto. En cambio, este hecho ni siquiera se plantea en otras profesiones de su rango y tradición. Y, sin embargo, en la docencia salvando una oposición, cualquiera con estudios en las más diversas carreras, antes de la reforma, pudo pasar a enseñar a leer y escribir en pre-escolar. Eso en los niveles básicos, que en la universidad ni siquiera era/es requisito la oposición. Por más que conociendo todo el proceso interno de cómo funcionan las oposiciones a titular o catedrático de universidad, hoy, tampoco es que éstas seleccionen los más documentados o capaces; en ocasiones, justo lo contrario es el mérito supremo, que procede para superar dichas pruebas.

Ante hechos tan palmarios como consumados cabe preguntarse, pero ¿existe un conocimiento propio y específico de la profesión docente?, realmente ¿es necesario el conocimiento teórico-práctico acerca de ‘cómo enseñar’? ¿En que consiste la profesionalización? A estas cuestiones y a otras implícitas en ellas pretende responder el presente capítulo, siempre a la luz de los hallazgos científicos y literatura precedentes sobre estos problemas y sin abandonar la antorcha de la razón, que concibió la lógica.

Uno de los más problemas responsables del estado de la cuestión, en la actualidad, es que la enseñanza se entiende de diversas maneras. Al parecer no basta que el docente haya de encargarse de resolver los problemas que implica la ya de por sí compleja actividad de la enseñanza, por su propia naturaleza; sino que conviene complicar aun más tal actividad, bien distorsionando su cometido, bien añadiendo roles propios de otros ámbitos profesionales. Después de revisar la literatura sobre el tema advertimos que responder a la cuestión acerca de ‘cómo enseñar’ se torna una cuestión tan compleja, como elemental: qué es y qué tiene que ver, pero no es enseñar. Lo que parecía resuelto, en tiempos remotos hoy, nos lleva a un desenfoco total, con teorías y más teorías. Consideremos algunas, de las más conocidas, referidas en dos obras, la de Bennett & McNamara (1979) y la de Ruddock (1985):

- Teacher as “self-monitoring” (Elliott, 1975)
- Teacher as “problem-solver” (McDonald y Walker, 1976)
- Teacher as “researcher” (Stenhouse, 1975)
- Teacher as “reflective practitioner” (Schön, 1983)
- Teacher as “counsellor therapist” (Shulman, 1986)
- Teacher as “connoisseurship” (Eisner, 1977)
- Teacher as “action researcher” (Carr y Kemmis, 1988)
- Teacher as “intellectual” or “political leader” (Giroux, 1990; Apple, 1993)

Si, a las funciones que describen estas teorías, unimos la serie de rasgos que requiere un profesor para ser eficaz, recopilados por la investigación sólo en los primeros pasos de la llamada ‘teoría de la formación del profesorado, entonces, encontramos muchas funciones más. Únicamente, en la obra de Postic (1978), por ejemplo, los roles que combina el docente según Sears (1957, citado por Postic 1978), al parecer han de ser los siguientes:

- 1- Adviser
- 2- Counsellor
- 3- Disciplinarian

4- Information-giver

5- Motivator

6- Referrer.

Y las 6 funciones que según Hugues (1959, citado por Postic) había de desempeñar, convertidas en 35 funciones por las investigaciones de De Landsheere y Bayer (1959). A partir de esta multiplicidad de funciones empezamos a comprender que nunca una profesión fue más compleja o más inalcanzable para la normal capacidad de los mortales. Por lo que se me antoja, a la luz de estos datos, que sólo Hermes, una suerte entre dios y hombre, más cerca del primero que del segundo, podría ejercer tamaña profesión. No acierto a explicarme, cómo estoy en esta suerte de misteriosa actividad que abarca tantas otras profesiones; tal vez, porque no me facilitaron esta información a tiempo, y, ahora, después, de toda una vida... en este trabajo... ¿Qué puedo hacer?

En resumen, que la profesión docente no sólo es compleja, sino que, además, pese a su rancio abolengo histórico, se cuestiona. Y se cuestiona la esencia de su propia actividad. Y se cuestiona tanto fuera de la profesión: en la propia Asamblea del Parlamento Europeo (1987), como dentro por muchos de sus teóricos.

Y, sin embargo, teniendo en cuenta la cantidad de literatura sobre el profesor, su formación inicial y permanente, la diversidad de concepciones acerca de cómo ha de formarse, etc. un Seminario Internacional de Especialistas, que atendí (ISTE, 1984) tras debatir el tema concluyó, que la **'teoría de la formación del profesorado'** (*Teacher Education Theory*) había alcanzado la mayoría de edad, como ciencia independiente de la 'teoría del *curriculum*' y de 'la teoría de la enseñanza'. Veamos algunos temas de los que caen bajo este 'nuevo cuerpo de doctrina' a continuación.

## 2. La teoría de la formación del profesorado

La formación del profesorado es definida por Katz (s/f, p.284), quien cita a Moore, como "socialización profesional" y los programas encaminados a este cometido tienen como función proporcionar esas experiencias, que pueden facilitar la adquisición de destrezas, conocimientos, valores, etc. del grupo profesional en el que los candidatos se van a socializar.

Katz (1984), tras analizar los parámetros de la Formación del Profesor, establece una matriz de variables a investigar en la formación del profesorado, a saber:

<i>I</i>	<i>Goals</i>
<i>II</i>	<i>Candidates</i>
<i>III</i>	<i>Staff</i>
<i>IV</i>	<i>Content</i>
<i>V</i>	<i>Time</i>
<i>VI</i>	<i>Ethos</i>
<i>VII</i>	<i>Location</i>
<i>VIII</i>	<i>Regulations</i>
<i>IX</i>	<i>Finances</i>



Y, falta hacer investigar estos temas para conocer el tipo de formación que recibe el profesorado, porque la investigación llevada a cabo por Lindop ((1985: 166) acerca de la formación que recibe el profesorado indica que el 50% de los estudiantes percibe los estudios de poco valor formativo para su preparación profesional.

En nuestro país, al respecto de la formación del profesorado de primaria, una reciente investigación sobre el tema (Mendez Capón, 1996) confirma los datos que ya pusieran de manifiesto Fernández Pérez y Gimeno (1976) hace ahora 20 años. En este sentido, la crítica se dirige contra los ‘formadores del profesorado’, como es lógico.

Uno de los obstáculos, que se advierten en gran parte de la investigación sobre la formación del profesorado es la tendencia dicotomizadora que existe entre: “teoría *versus* práctica, conocimiento-de-sentido-común *versus* conocimiento-académico, etc.” (Rudduck, 1985: 286) porque ciertos conceptos se polarizan en la vida profesional, cuando ambos dos influyen en la práctica. No habría más que recordar el aforismo clásico: “*no hay nada más práctico que una buena teoría*”.

Sin embargo, por razones ajenas al sentido común, se organizan debates estériles encaminados a descubrir el mediterráneo con excesiva frecuencia, que no redundan en la mejora de la actividad práctica, ni del progreso que dicen pretender.

Como una evidencia dicotomizada más en educación aparece el tema de la formación, que algunos llaman socialización del profesorado. Y así hay modelos que consideran importante o básica la profesionalización mientras otros abogan por su desprofesionalización o ‘postura crítica’ frente a tal formación, como prefieren estos ponentes, puede que por la connotación que entraña el término desprofesionalización. A continuación nos ocupamos, sucintamente, de estos modelos.

### **3. Modelos de formación del profesorado**

Hoyle y Megarry dedican el *World Yearbook of Education 1980 al Desarrollo profesional del profesorado* y en el capítulo 2 Hoyle se ocupa de la dicotomía Profesionalización versus desprofesionalización referida a la formación de los profesionales de la enseñanza. Y, puesto que, llevando a cabo un sondeo bibliográfico se constata que la mayoría de los autores hablan de dos grandes paradigmas para referirse a cualquier tema educativo, incluida su investigación (Martín-Molero 1993: 94 y sigtes.) me parece que este punto de vista, aunque es reduccionista, simplifica el manejo de la diversidad paradigmática en educación, que asimismo alcanza a la propia formación del profesorado, como no podía ser de otra manera.

Las clasificaciones, sin embargo, no son ni correctas ni incorrectas; sino que en base a diferentes criterios, sirven en la medida que ayudan a comprender la realidad aclarando posturas, bien por razones de afinidad, bien por elementos comunes o compartidos en los presupuestos de algunos enfoques. Si bien, únicamente, sirven en la medida en que ayudan a comprender la complejidad de dichos presupuestos, que en nuestra área de conocimiento disfrutan, por lo menos, de un abanico amplio de enfoques y matices, según hemos expuesto en el capítulo 2 de esta misma obra. Y así, los presupuestos subyacentes a los modelos de formación del profesorado, al igual que para los modelos de enseñanza en general, se pueden situar en un *continuum* entre dos polos contrapuestos:

- de un lado el paradigma nomotético, y
- del otro el paradigma relacional holístico.

Este pensamiento dicotómico afecta a los conceptos básicos inherentes a la formación del profesional de la enseñanza, tales como: la naturaleza del propio conocimiento, la investigación, la escuela, la enseñanza, los métodos didácticos, el *currículum*, la profesionalidad y el propio concepto que de enseñanza, educación o formación se sustente, en última instancia.

De un extremo de ese continuo se sitúan los modelos que sostienen que hay que acentuar la adquisición de competencias (conocimientos, destrezas, creencias, etc.). Desde esta óptica, la formación inicial del profesorado resulta inadecuada, por cuanto que existiendo modelos de formación que deberían propugnar el conocimiento y dominio de un cierto número de métodos didácticos (Cfr.: Joyce y Weil, 1981), sin embargo, éstos ni siquiera se enseñan en la realidad práctica.

Berliner (1987) en una conferencia en Granada, al respecto explica que la teoría (resultante de la investigación) no llega a la práctica y que el conocimiento logrado por medio de la investigación no está mejor valorado que el mero conocimiento intuitivo o experiencial. Luego, si la teoría no llega a la práctica ¿cómo podrá sostenerse que no funciona?

Del otro extremo del continuo se arguye que la relevancia de tal conocimiento teórico -fruto de la investigación- se exagera mucho, dado que el profesor carece de prestigio reconocido por la sociedad. Y que entre teoría y práctica hay una laguna, por tanto lo que hay que hacer es acentuar la investigación-en-la-acción para subsanarla; pues, es claro que, desde esta postura -pluriperspectivista- el conocimiento es un *in fieri*, esta en continuo hacerse, en continuo devenir.

En cualquier caso, parece inevitable esperar que a mayor conocimiento teórico el profesional tenga más claro lo que hacer y por qué hacerlo y a la inversa; pero entonces ¿cómo se salva el salto entre el lego y el experto? A menos que, lo que se persiga sea que lo descubra cómo hacerlo a fuerza de experimentar como lego, con miles de niños de verdad, cuyos padres creían confiarlos a un experto que sabía cómo actuar y por qué. Y en el supuesto de que se pretenda que el profesional experimente, investigue o aprenda por ensayo y error, etc. o se convierta en un mero espectador del aprendizaje, pues todo ello es posible según los distintos modelos, pero, entonces ¿qué sentido tiene la formación del profesorado?

### **3.1. El docente y la enseñanza desde la postura post-positivista**

Desde el paradigma positivista o postpositivista el papel principal del docente es influenciar o facilitar los resultados de la enseñanza, ayudando al alumno a aprender. Algunos enfoques con base en este paradigma consideran que el profesor es un catalizador para conseguir los objetivos que se propone la enseñanza y para ello, por lo general, aplica el conocimiento producido mediante la investigación.

La enseñanza se concibe como una tecnología de la instrucción educativa: *a rational activity amenable to improvement through research and in-service development*. Y, en consecuencia, la formación (training) resulta ser la preparación científica teórica y práctica para llevar a efecto tal cometido. Los modelos de formación del profesorado combinan desigualmente el tiempo consagrado a la adquisición de los conocimientos teóricos y de experiencia en la práctica. El tiempo puede oscilar de los llamados 'sandwich courses' (50% del tiempo consagrado a la teoría - 50% del tiempo consagrado a la práctica) a otros con diferente grado de relevancia para práctica y teoría respectivamente, según he expuesto en otro lugar (1988).

#### **Algunos modelos del paradigma positivista**

Entre los modelos que se fundamentan en el paradigma post-positivista -llamados *production-function models, decision-making, process-product*- cabe mencionar:

**A- Modelos fundados en la Psicología**, según diferentes escuelas de pensamiento

A1.- En la **psicología conductista**, con acento en la modificación de conducta. Estos modelos presentan cinco pasos, a saber:

- 1º) Clarificación de objetivos
- 2º) Explicación teórica
- 3º) Demostración del correcto performance
- 4º) Ejercitación y prácticas
- 5º) Feedback y actividades de transferencia

A2.- En la **psicología del training**, que se fundamenta en los principios del aprendizaje de Gagné, cuyo modelo se centra en las actividades últimas de ejecución, con tres pasos principales, que descansan en el análisis y la síntesis:

- I) Identificación de los componentes de la ejecución final o performance,
- II) Seguro logro de cada componente,
- III) Organización todo al de la secuencia del performance deseado.

A3.- En la **psicología cibernética**, en este modelo se parte de que el cerebro humano funciona con similitud a una máquina electrónica, que usa procesos sensoriales de feedback para controlar su propia conducta. Entre los primeros ponentes del modelo figuran, entre otros, Heinemann, Helmar y Landa.

B- Modelos sistémicos o **fundamentados en el diseño sistémico**, que parten del análisis de las partes en que puede descomponerse el comportamiento deseado y mediante coordinación se integra en el todo. Popham, Barson, Cooper, Kemp, Banathy, son algunos de los ponentes de estos enfoques.

C- Modelos de microenseñanza -**Microteaching**- Movimiento éste con origen en el creado por Allen y Ryan (1969) de la universidad de Stanford, quienes pretendieron reducir la complejidad de la enseñanza reduciendo la tarea de la enseñanza a proporciones manejables y comprensibles. Los pasos en la evolución del modelo, que implica a diferentes autores, son los siguientes:

- 1º) Propuesta del paradigma general en el que el modelo y el refuerzo son fundamentales (what works).
- 2º) Diseño del programa de modificación de conducta (McDonald).
- 3º) Derivación de destrezas sociales (Argyle), que propone las metas, la correspondiente práctica y el feedback and correction, con criterios para calificar el éxito en la ejecución o performance.
- 4º) Modelos cognitivos -Cognitive models- con énfasis en lo que piensan los participantes acerca de su propia práctica (Fuller y Manning, 1973).

D- La **enseñanza programada**, cuyo padre es el propio Skinner, que ha sido adaptada por otros autores como Goodlad, Glaser, Doll, etc. y la enseñanza por ordenador (micro-computers), por Pappert, Suppes, Simon y otros son modelos que han tenido una considerable aplicación. Estos modelos comparten, parcialmente, los pasos de los modelos, que sustenta la psicología conductista.

E- Modelos **basados en la Competencia o en la ejecución** o Performance (CBTE/PBTE). El origen se remonta a final de la década de los años 1960, cuando la oficina de investigación de Estados Unidos subvenciona un proyecto de reforma para mejorar la formación del profesorado de primaria. En éste participan diferentes instituciones, que acaban por acuñar una decena de modelos, que conciben al profesor de otras diez maneras para las que hay que formarle, a saber:

- \*-manager,
- \*-catalizador en la consecución de objetivos,
- \*-experto en relaciones humanas destrezas de enseñanza y contenido,
- \*-científico de la conducta,
- \*-productor del aprendizaje,
- \*-individualizador de la instrucción,
- \*-reforzador de la modificación de conducta,
- \*-innovador,
- \*-miembro de un equipo, y
- \*-parte del sistema orientado hacia el futuro.

F- Modelo del '**mastery learning**', cuyos principales ponentes son sus creadores: Bloom y Carroll. Los pasos implican:

1º) Definición de objetivos y sub-objetivos

2º) Evaluación diagnóstica y formativa para asesorar a cada sujeto

3º) Invierte el factor tiempo, que resulta ser variable para cada alumno; en tanto que asegura la variable rendimiento como constante. Esto es, todos saldrán capacitados en grado suficiente, unos en menor tiempo, otros en más largo periodo de tiempo, el que precisen hasta dominar los objetivos del programa de formación.

### **3.2. El docente y la enseñanza desde la postura antipositivista**

Desde este paradigma el docente adquiere diferentes roles, según el tipo de enfoque concreto de que se trate: mediador, interactor social, leader, investigador, etc. La enseñanza se presume como interacción social, postura que lleva a la negociación del conocimiento, pues la sociedad lleva a cabo la investigación entre sus actividades. Es decir, el conocimiento se genera mediante la interacción de la comunidad social. En consecuencia, la formación del profesorado tiene el sentido de preparar al futuro profesor para comprender las interacciones que ocurren en el aula, analizarlas críticamente, así como para reflexionar sobre la práctica educativa, a fin de comprender la singularidad de cada sujeto y promover cambios sociales. El énfasis en estos aspectos depende del enfoque en cuestión de que se trate.

#### **Algunos modelos del paradigma anti-positivista**

Los modelos de formación del profesorado, que se fundan en este paradigma pluri-perspectivista reciben, asimismo, distintas denominaciones: de procesamiento de la información, modelos de relación, humanísticos... Ponen su mayor y casi primordial acento en la conducta humana implícita, que media entre el estímulo y los resultados de aprendizaje. Entre estos modelos destacan los siguientes:

A- Los **modelos basados en la experiencia**, como algunos que han tenido lugar en Inglaterra y los Países Bajos: enfoque de Gray (1981) en Huddersfield Polytechnic, o el de Harrington (1981) en The Netherlands. Contra la el modelo de Gray presenta Walford (1985) los resultados de su investigación, que cuestionan los resultados de dicho modelo experiencial.

B- Modelos llamados '**ecológicos**' contruidos desde posturas naturalistas de la vida en el aula; lo que no quiere decir que hayan asumido el mensaje de la educación ambiental, que propone la Estrategia Internacional (ISEE, 1987). Entre sus ponentes figuran versiones diversas de la década de los años 1960, como la de Gup, Barker, Schellenberg, Tikunoff, Doyle, etc.

C- Modelos de interacción y **reconstrucción social**. De éstos hay diferentes versiones, que van del modelo de Freire a los diferentes ponentes de la escuela sociológica británica: Parlett y Hamilton entre otros muchos.

D- **Modelos de orientación racional** o counselling directivo, como el de Williamson, Moustakas, etc.

E- Modelos **no-directivos**, como el centrado en los cambios de madurez de la conducta - relacionado con la terapia de la personalidad- de Carl Rogers.

F- Otros modelos tipo counselling, bien **fundados en las leyes de la Gestalt**: terapia humanística, tipo Schutz y Brown; bien el **counselling en grupo** del que también hay varios enfoques: Glasser, Thelen, Griffien, etc.

Algunos de estos modelos de orientación humanística, en la práctica no parecen ocuparse de la tarea de la enseñanza, sino más bien de ciertas condiciones necesarias para el aprendizaje, con el riesgo de quedarse sólo en éstas. He conocido muy de cerca algunos de estos modelos en funcionamiento y tengo todo tipo de reservas al respecto, con independencia de las excepciones que siempre se dan. Las evidencias científicas que existen acerca de la inadecuación de los modelos autodirectivos para ciertos aprendizajes y ciertos individuos son abundantes (De Coste et al, 1983), pues presuponen una fuerte motivación interna.

En líneas generales estos modelos fundados en el paradigma anti-positivista no se ocupan de la efectividad. Mas, ésta el propio Eisner admite que es de vital importancia en una actividad práctica, como la enseñanza; lo que no deja de implicar una cierta contradicción interna en ciertos enfoques. Sin embargo, algunos parecen muy adecuados para el desarrollo de actitudes. Por lo general, resaltan la provisionalidad y la relatividad del conocimiento y con éste el propio rendimiento académico. Tampoco explican los efectos que se seguirían para la sociedad del mañana de proceder todos los sistemas educativos del mundo con estos modelos.

Por su parte los modelos basados en el paradigma positivista son criticados por pre-especificar las competencias; ya que, hay quien ve en ellas una predeterminación. Asimismo, son criticados por analizar los factores que intervienen en el acto didáctico; ya que el análisis lleva a la incomprensión del fenómeno. Sin embargo, esta crítica es inconsistente porque tanto el análisis como la síntesis son posibles sólo conceptualmente. Otras críticas como el mecanicismo hoy son aun menos sostenibles;

pues si una persona se percibe a sí misma como la causa de su auto-control será porque posee motivación interna, lejos de ser controlada desde fuera.

Esta dicotomía paradigmática que da lugar a tan diferentes modelos de formación del profesorado implica, asimismo, la dicotomía de la que nos ocupamos a continuación, con ésta encaja y en parte la explica.

#### 4. Qué es la profesionalización

El World Yearbook titulado *Professional development of teachers* (1980) ya citado, recoge un amplio repertorio de investigaciones concernientes al tema con autores tan relevantes como Hoyle, McIntyre, Elliott, Judge, Katz, etc. El libro del año, por tanto, y, sin exagerar, por la muestra tan significativa de investigación que acuña sobre los problemas que entraña la formación del profesorado. Es una obra representativa del estado de la cuestión, modélica en la clarificación conceptual de los términos que, tan a menudo, se emplean como si todos los entendieran en el mismo sentido y nada más lejos de tal coincidencia. Al tiempo que resaltamos los aspectos clarificadores sobre la profesionalización conviene explicitar los conceptos y los términos que los definen.

La profesión docente -como cualquier otra profesión- hace referencia al ámbito individual de una ocupación laboral y otra corporativa que atañe a todos los sujetos que practican la ocupación de la enseñanza. Por ello, el conocimiento de una profesión puede referirse:

- a) a la existencia de un cuerpo de conocimiento sistemático en el que se basa la práctica de dicha profesión, y
- b) al grado de conocimiento que los miembros de esa determinada profesión poseen acerca del mencionado cuerpo de conocimiento, en el que fundamenta la práctica.

El concepto **profesión** tal y como lo empleamos hoy es un término descriptivo, que tiene una historia de poco más de 70 años; el mismo conlleva una connotación ideológica (Hoyle, 1980: 43 y sigtes.). En definitiva, a la propuesta de ‘profesionalizar la formación de los docentes’ para el desempeño de una función social crucial es necesario un grado de destreza basada en el conocimiento, con valores explicitados en un código, para lo cual es menester larga formación superior, etc.

El **desarrollo profesional**, según lo entiende Hoyle (1980: 42) es el proceso mediante el cual se adquieren: el conocimiento, las competencias y destrezas esenciales del buen profesional para actuar con eficacia profesional. De este modo, se explica el sentido del llamado desarrollo profesional, que abarca tanto la formación inicial como el perfeccionamiento (*professional development is the process whereby teachers may be helped to become more professional*).

La **profesionalidad** es un término que se emplea para designar las actitudes hacia la práctica profesional entre los miembros de una determinada ocupación y el grado de conocimientos y habilidades que dichos miembros poseen. En tanto que **profesionalismo** se usa por la corporación de los miembros para perpetrar el *status* y las estrategias concernientes a la defensa de éste. Con la búsqueda de la mejora el profesionalismo puede tener prioridad sobre la mejora del servicio que la profesión en cuestión desempeña en la sociedad. El profesionalismo tiene mucho en común con la antigua ‘unidad gremial’ y el matiz que encierra no es enteramente positivo.

Al concepto **profesionalización** todos se apuntan, aunque de distinta manera y, aquí, es donde puede venir, cuando menos, la perplejidad. Porque, si conceptos tales como ‘educación’, ‘enseñanza’ o ‘aprendizaje’ se entienden de distinta manera ¿cómo podría la profesionalización docente soslayar la dicotomía, que los implica o presupone?

## **Profesionalización versus Desprofesionalización**

Hoyle (op. cit. p. 45 y siguientes) describe las dos posturas: profesionalizadora y desprofesionalizadora que vienen a encajar dentro del famoso debate paradigmático. De un lado, la postura profesionalizadora que entiende que una profesión es:

- 1)- Una ocupación, que cumple una función social crucial.
- 2)- El ejercicio de dicha función requiere un considerable grado de habilidad.
- 3)- Dicha habilidad se ejercita no por 'mera rutina', sino que requiere margen de libertad para decidir y juzgar cómo aplicarla a las nuevas situaciones.
- 4)- Así, aunque, el conocimiento que se adquiere con la experiencia es importante, sin embargo, es insuficiente para satisfacer las demandas del ejercicio profesional, por lo que es necesario un cuerpo de conocimiento, que oriente la práctica de la ocupación en cuestión.
- 5)- La adquisición de ese cuerpo de conocimiento y el desarrollo de habilidades o destrezas requiere un largo periodo de formación superior.
- 6)- Dicho proceso de formación también involucra la socialización en los valores profesionales.
- 7)- Estos valores se han de centrar con preferencia en los clientes y en algún grado están contruidos sobre un código ético.
- 8)- Porque la base del conocimiento que fundamentan las habilidades se ejercita en situaciones no rutinarias es esencial la libertad del propio enjuiciamiento en relación a la práctica profesional.
- 9)- Y, como el ejercicio profesional es especializado el cuerpo profesional organizado ha de ser independiente de la administración para tener un alto grado de control sobre el ejercicio de las responsabilidades.
- 10)- La duración del largo periodo de formación y la responsabilidad en el ejercicio profesional centrado en el cliente debe ser recompensado con alto prestigio y nivel de remuneración.

Todo esto representa, de alguna manera, la caricatura de una ideología profesional, pero sirve a efectos de aclarar el concepto de la profesionalización, por oposición a la llamada postura crítica, antiprofesional o desprofesionalizadora, que sostiene los siguientes argumentos en contra del racionalismo funcional:

- 1) Las funciones de los profesores en ejercicio no son más cruciales para la sociedad del bienestar que las de otras ocupaciones.
- 2) Las habilidades requeridas y sobre todo la necesidad del cuerpo de conocimiento se ha exagerado mucho.
- 3) Los valores de la profesión no son menos auto interesados que en otras ocupaciones.

4) La autonomía que se reclama es innecesaria y se propone como contrapartida a la ‘rendición de cuentas’ (*accountability*) o responsabilidad ante la sociedad en general y ante los clientes -padres y alumnos- en particular.

5) El prestigio y la remuneración no han sido otorgados por el agradecimiento de la sociedad a otras profesiones, sino que fueron fruto de la coacción y la influencia.

Ya tenemos el cuadro que aglutina el pensamiento paradigmático en el tema de la profesionalización. Pero, eso sí, todos, son o se llaman profesionalizadores, en nuestro país, por lo menos, debido a las connotaciones peyorativas que puede añadir el prefijo ‘des’ a la profesionalización. Este mero hecho no deja de conducir a una suerte de esquizofrenia, porque ¿cómo puede ser necesaria la autonomía de juicio y la libertad y no serlo, al mismo tiempo? Y si los partidarios de la profesionalización y los críticos de ésta o detractores no pueden designar con el mismo término el concepto profesionalizador y su contrario. Esto es -a mi juicio- lo más insólito, aun partiendo de que ambas posturas son igualmente legítimas y valiosas, lo que no se entiende es ¿cómo una cosa puede ser y no ser al mismo tiempo? Una solución sería la de respetar el sentido con el que los términos son acuñados e inventar nuevos términos para nuevos conceptos. Pues de lo contrario, cuando se emplean términos acuñados en un determinado sentido para describir éste y su contrario, el debate que se suscita lleva a la esterilidad, cuando no a la perplejidad y estos ingredientes no permiten la comunicación ni el progreso del conocimiento.

El trastorno comprensivo que ocasiona el escollo terminológico no se soslaya por emplear otros términos como “*socialización*” (Churukian, 1990; Katz, s/f: 284, que a su vez cita a otros, como Moore) y que ha figurado como tema en alguna de las conferencias anuales de la ATEE. Pese a todo, encuentro esclarecedor el debate en los términos en que fue acuñado y a éste nos vamos a referir.

Los intentos de profesionalización en la formación del profesorado, como el movimiento CBTE/CBTT (Competency based teacher education / Competency based teacher training) o el modelo de la formación del profesor basada en el dominio del conocimiento (Mastery learning), siempre han sido asaltados por un aluvión de críticas. Lo que no es sorprendente dada la recurrencia dicotomizadora en Didáctica y otro factor que apunta Judge (1980: 346) cual es la reputación de algunos centros debido a que a las Schools of Education llegaron profesores de otras especialidades: psicología, sociología, arte, historia, etc.

Los críticos radicales, que se alzan con la “desprofesionalización” arguyen, desde la sociología del conocimiento y desde el enfoque fenomenológico, que es preferible hablar de ‘ocupación’ y no de ‘profesión’. Amén de cuestionar la objetividad del conocimiento; pues éste no es sino “un constructo social que se genera a través de la interacción social”. De aquí se desprende que el conocimiento didáctico-educativo se haya construido por el mismo procedimiento en interés de un grupo social: el grupo que encarna las profesiones organizadas. Por tanto, hay que desmitificar este tipo de conocimiento, y cuanto presupone y asume -argumentan los críticos- La teoría educativa se rechaza o desprecia, en tanto que es un cuerpo inerte de conocimiento (teoría) con escasa relevancia en la práctica ... y en consecuencia para formar al profesorado las propuestas son del tipo: ‘análisis crítico’ de las actividades de clase y de los *curricula* existentes, así como la adopción de un enfoque reflexivo hacia la práctica de clase y hacia los estudiantes. De otra parte, el conocimiento de las materias no es importante; de modo que el proceso educativo se convierte en un encuentro, en el que el conocimiento se negocia, en lugar de dar por hecho que las materias del *curriculum* tienen importancia. Por lo que la formación del profesorado pasa a ser un acto de protección contra el enfoque “*accountability*” (rendición de cuentas). Afirman que la relevancia del conocimiento se exagera mucho con el fin de mantener una distancia arbitraria que no existe entre docentes y discentes.



No me parece que haga falta una contra-crítica, si es que esta postura lo es. Existen otras profesiones muy cercanas a la docencia y tal vez se pretende desvirtuar el objeto de ésta para que cualquiera pueda aterrizar de docente y éste, a su vez, en otras ‘ocupaciones’. Puede resultar un cambio interesante, como cambio. Y en este caso cabe un interrogante ¿para qué formar al profesorado? Leyendo la obra de McNiff (1993: 59) *Teaching as learning*, podemos llegar a la conclusión -según dice el propio autor- que: “*Teaching and learning are two sides of the same coin; they are two perspectives of the same process*”.

En efecto, enseñar y aprender son dos perspectivas del mismo proceso, pero dos perspectivas diversas, en muchos sentidos. Porque de ser perspectivas iguales lo que no resultaría fácil de justificar es ¿por qué no pagar a docente y discente por igual? Ya que, el discente paga y proporciona trabajo al docente, mientras éste es remunerado por aprender, con lo que se produce una situación, que no parece socialmente justa, sin contar con otro buen número de diferencias que suelen ser habituales entre ambos: edad, madurez, experiencia, etc.

## 5. Estado del conocimiento profesional

Hay autores que piensan, según McNeil (1981: 148), que la “práctica” está por delante de la “teoría” y, en consecuencia, que aquélla constituye una guía más valiosa para la implementación del *curriculum* que ésta; en contra de los que creen que es justo al contrario.

No logro entender en qué sentido puede sostenerse semejante postura; pues, a poco que se conozca la historia de la educación humana se concluirá que ésta empezó, así simplemente, como una práctica. Es más, en su origen sólo había “práctica”. Si por ello hubiéramos de inferir que dado que la práctica acontece antes en el tiempo, necesariamente, camina o ha caminado en el transcurso de la historia, por delante de la teoría, resultaría una simpleza, que, además, no se tiene en pie a la luz del hecho empírico, que constata la Historia de la Didáctica. Me parece mucho más plausible la postura de Lawrence (1972) cuando sostiene que nuestro siglo ha añadido muy poco al concepto de educación que nos legaron los griegos; o cuando afirma que hay principios educativos que si se implementaran hoy supondrían toda una revolución en la enseñanza. Por lo demás, las críticas, que desde Séneca -quien marca el comienzo de nuestra era- se han venido haciendo al sistema educativo no atestiguan que la práctica haya sido, precisamente, excelente en ningún periodo de la historia. Por contra, si la teoría educativa de que disponemos, hoy, se aplicara la práctica sí entonaría con el avance teórico de que disponemos a finales del segundo milenio. Lo que quiere decir que si hay desfase es a favor de la teoría. Pero, de nada sirve, porque como no se aplica, continuamos “descubriendo el mediterráneo”, en lugar de ocuparnos de su regeneración, cuya responsabilidad si parece que cae de lleno dentro de nuestro tiempo. Supongo que este contraste forma parte de la paradoja humana.

Hoy, sin embargo, son numerosas las investigaciones que concluyen que existe un cuerpo de conocimiento relevante a la práctica de la profesión docente (Walberg y Waxman 1982 y 1985, Hoyle 1985, Berliner 1987, Gage y Berliner 1992, etc.).

La mayoría de los estudios reflejan los términos en que se expresa Putnan (1985: 146) quien afirma que hay estudios que demuestran que hay formas sistemáticas de organizar la clase y de instruir y tras ejemplificar, en diversos campos, viene a concluir, luego: *existe conocimiento profesional que potencialmente responde a los problemas de la práctica*.

Berliner proporciona una posible explicación del estado en que yace la práctica por oposición al desarrollo alcanzado por la teoría de la enseñanza. Berliner (1987: 2) afirmó, en una

conferencia pronunciada en Granada, sobre *Una aportación de la ciencia de laboratorio a los programas de formación del profesorado*, que:

*Los descubrimientos procedentes de la investigación no son valorados por encima del conocimiento artístico o las propias técnicas; ni tampoco sobre las formas de pensar tradicionales o las basadas en el sentido común que dominan nuestra profesión.*

Se sobreentiende el sentido en el que David Berliner emplea tanto el término “artístico” como el de “técnica”. Estamos siempre en la confrontación paradigmática, aunque no se explicita, expresamente. A veces, el uso de los mismos términos, por parte de los diferentes autores, es lo que más induce a error, si no se conocen los presupuestos de cada escuela de pensamiento o de cada autor. Es, particularmente, confuso para los estudiantes que no tienen todavía el abanico de las diferentes escuelas de pensamiento y que reciben la postura de una de ellas y, por tanto, de una parte como si del todo se tratase; lo que les lleva a suponer que no hay otras posturas.

## **6. La crítica: un rasgo del conocimiento científico**

Hay quienes parecen entender que la crítica les es propia; sin embargo, en tanto que juicio fundado en los principios de la lógica, de la ciencia o las reglas del arte para poner en evidencia la verdad o validez de las teorías, la crítica es consustancial a toda la epistemología, aplicable por derecho propio a cualquier teoría, que se precie de serlo y en general a todo el proceso de construcción del conocimiento. Por tanto, este rasgo tan loable no es sino ‘una’ nota del conocimiento científico, patrimonio común de la humanidad y nunca exclusividad de un movimiento, de una escuela o de un sujeto. De aquí, el valor de la crítica, sobre todo, en el quehacer científico.

Por lo que concierne a las críticas cruzadas respecto de la profesionalización, algunas vienen cargadas de fuerza; mas, como se cruzan sin comprensión, con apropiación exclusiva, o con rechazo anticipado, ya no importa cuantas se acumulen, porque a la mejora no suelen conducir; se quedan en ese esoterismo de palabras vacías que no hace sino dejar las cosas tal cual. Pues, es evidente que el prestigio de la carrera docente no sube y la mejora y el perfeccionamiento están por demostrar; ya que, no es cambio relevante y mucho menos innovación el mero cambio de los términos, sino el cambio real, en la práctica. Y, éste vendría impulsado por la competencia en la acción.

Pero, veamos con algo de detenimiento alguna consideración: el conocimiento que ha de fundar la intervención práctica no es tan importante. Primero, ¿implica esta objeción el propio concepto de conocimiento científico? Porque, si como sostiene el enfoque fenomenológico y parte de la escuela sociológica, el conocimiento “*es un constructo que se genera por medio de la interacción social*” o está en un constante *in fieri* parece lógica la crítica considerando de raíz la divergencia de pensamiento que separa ambas posturas. En segundo lugar, esta postura se ve tanto más reforzada cuanto que, de hecho, el conocimiento científico, que al parecer existe, o bien no se enseña, o no se enseña bien y, además no se aplica. Luego, inferir la irrelevancia del conocimiento a la profesionalización docente no parece algo tan disparatado. Y, comoquiera que, éste es el fundamento de las destrezas o habilidades para intervenir la práctica, resulta, asimismo, irrelevante hablar de la necesidad de unas destrezas prácticas sin fundamento. Razonando así, llegamos a descartar que tenga sentido hablar de competencia profesional, que como es evidente incluiría la ‘competencia metodológica’ objeto de nuestra investigación. Y, para decirlo con términos de Schön (1992: 9):

*La racionalidad técnica, epistemología de la práctica que más abunda... considera la competencia profesional como la aplicación del conocimiento privilegiado a los problemas instrumentales de la práctica. El curriculum normativo de esos centros y el*

*distanciamiento de la práctica que caracteriza su labor investigadora, no da pié para la reflexión en la acción y, por tanto, origina un dilema entre el rigor y la pertinencia no sólo para los formadores sino también para los profesionales y los propios estudiantes.*

Si no fuera porque el propio Schön ya ha introducido materia problemática para hacer todo un tratado acerca del ‘sentido común’. Con toda humildad, pero con el derecho a expresar lo que me dicta mi pobre juicio y con el derecho que tienen los seres humanos de así exponerlo, permítaseme observar algunas cuestiones que inducen *per se* a cuestionar el razonamiento del famoso autor. Entre otras me refiero a las siguientes:

1. ¿Por qué habla de conocimiento ‘privilegiado’? Tal vez ¿porque no es poseído por todos o por el conocimiento en sí?, lástima! que el propio autor no lo aclare.

2. ¿De quien se supone que es la “labor investigadora”? ¿De los formadores del profesorado, del propio profesorado, de ambos por igual, o quizá de todas las partes sociales implicadas?, ¿qué se supone que hay que entender por investigación?, acaso ¿ésta no requiere formación específica, tiempo y otras condiciones y requisitos?

3. Quizá ¿la “reflexión en la acción” no es una condición esencial del ser humano, tenga la profesión que tenga?, ¿no hay que reflexionar, precisamente, antes de la acción, antes de actuar? O mejor, ¿no hay que reflexionar antes, durante, después? ¿Cuándo tiene licencia un ser humano para no reflexionar, sea profesor, arquitecto, abogado o médico? Pero, ¿la reflexión y la capacidad de previsión no es una constante antropológica? Pues ¿qué o sobre qué exactamente ha de reflexionar en la acción el llamado profesor reflexivo?

4. ¿Quiénes andan más alejados de la práctica los investigadores en la acción, los profesores que enseñan, o los investigadores que tratan de explicar los problemas de la práctica para adoptar las decisiones más adecuadas a su mejora?, ¿cómo se demuestra el acercamiento a la práctica profesional? Claro que, cuando, el propio Schön (p.11) pregunta: “¿de qué otro modo pueden los profesionales aprender a ser inteligentes si no es a través de la reflexión sobre los dilemas de la práctica?” ya uno se pregunta hasta ¿con qué grado de inteligencia llegaron a ser profesionales?. En verdad que pudo ser por arte de magia, u otros fenómenos paranormales, pues, si no eran inteligentes antes... Y, en el supuesto ciertamente improbable de admitir su hipótesis, es decir, que no fueran inteligentes ¿cómo se les alienta y permite aprender a ser inteligentes experimentando con niños de verdad, que además pagan, en la creencia de ser atendidos por entendidos, mientras éstos aprenden a ser inteligentes cobrando?

Para decirlo, desde dentro de la profesión, en muchas ocasiones el discurso pedagógico resulta problemático para los propios estudiosos del tema. Por tanto, se explica que, desde fuera de la profesión, se planteen críticas muy duras en contra de los cambios que se producen en la pedagogía, según han puesto de manifiesto muchos foros radiofónicos y otras instancias, en numerosas ocasiones. El discurso, de los cambios introducidos por la reforma, ha llegado a ser tan incomprensible que ni siquiera lo entienden muchos de los profesionales implicados en la tarea práctica. En cierta ocasión, fui invitada para tratar el tema de la evaluación ante un nutrido grupo multiprofesional: licenciados en biológicas, medicina, sociología y otras especialidades, quienes orientados por un ferviente experto de la ‘reflexión en la acción’ habían vivido dicha experiencia durante dos años. Al finalizar mi intervención se congratularon de haber entendido mi discurso. Luego, comprendí de dónde provenía su lógica satisfacción. Claro, llevaban dos años sin entender el discurso del profesor-reflexivo. Algunos me confesaron, hasta con cierta preocupación, no haber entendido ‘nada’ de lo que pretendía

el experto reflexivo con su prolongada experiencia, supuestamente, progresista. Admitían no haberse atrevido a formularle preguntas por cortesía; ya que, hubo quien llegó a pensar que podría tratarse de algún tipo de ‘meditación trascendental’ para la que no se sentían dotados. En fin, desoladora experiencia para un cuadro de buenos profesionales de diversas especialidades (medicina, sociología, biología, etc.) a cargo de un experto del movimiento ‘reflexión en la acción’. Mas, una cosa nunca dijo el citado experto al grupo de profesionales: sobre qué factor/es, relación o relaciones, exactamente, habían de reflexionar y con qué pretensión.

Porque ¿qué se supone que significa ‘reflexivo’? De acuerdo con el diccionario, el término viene del latín *reflexum* (*supino de reflectere, volver hacia atrás*) adjetivo que significa que habla y obra con reflexión. Y, empeñados como estamos en llegar hasta el final, podemos, también, buscar el significado de ‘reflexión’ (acción y efecto de reflexionar) aplicar la atención a los actos del mismo sujeto que obra. Y, de aquí podemos buscar ‘reflexionar’ que nos lleva a ‘pensar’ o sea, a considerar, discurrir o examinar con cuidado una cosa para formar dictamen.

Si es este el significado de reflexivo, este sentido se presupone a todos los profesionales. Es más, a toda la persona humana que realiza alguna tarea al servicio de la sociedad o para sí misma. Luego, ¿por qué se presume que los profesionales de la enseñanza tenemos este sentido menos desarrollado que otros seres humanos? O, tal vez, ¿se habla en sentido filosófico y el profesor, además, ha de ejercer como tal?. Si ... “de filósofos todos tenemos un poco” ¿por qué al profesor no se le supone la misma capacidad que al resto de los mortales?. En fin, en última instancia, parece que el propio Schön responde: ¿cómo podremos si no ser inteligentes?. La verdad es que ‘reflexionando’ sobre la ‘reflexión’ tal y como la propone el autor da para varios tratados sobre filología, filosofía, semántica, práctica educativa, teoría de la enseñanza y teoría del conocimiento, por lo menos.

Y, por otra parte, es cierto, en la misma medida, que mientras no se conozca y aplique, con toda la creatividad que exige la profesión más exigente, el cuerpo de conocimiento que ya existe no se demostrará la diferencia. Y, aquí, de nuevo, aterrizamos en el cómo de la formación, es decir, en su competencia teórico-práctica acerca del ‘cómo enseñar’. Porque, mientras no se evidencie la relevancia del conocimiento en la acción como sistema de formación, los estudiantes no podrán relacionar la teoría estudiada con la práctica del ejercicio profesional; ya que es evidente que cuando llegan al *practicum* olvidaron la teoría -estudiada para el examen- eso en el caso improbable de que dicha teoría se aplicara a la actividad de la enseñanza. Ellos mismos se quejan al no encontrar relación entre el “saber” y “el hacer”. Y, es que los métodos en las aulas, ya lo dijo Coombs (1971) en su obra *Crisis mundial de la educación*, tal y cómo se enseña son más un obstáculo que facilitadores del aprendizaje. Mas, cuando no se enseñan y en su lugar se propugna volver únicamente a la práctica reflexiva, despreciando el cúmulo de saber metodológico acuñado en el transcurso de la historia, tampoco se propone una alternativa nueva. Pues, es así como se inició en los más remotos tiempos la enseñanza, según atestiguan todos los tratados de Historia de la Educación. Luego, no parece lo más eficaz, a comienzos del tercer milenio, volver del ‘logos al mito’ desaprovechando todo el conocimiento empírico acumulado por la humanidad.

## **7. Pero ¿cuál es la esencia de la profesión docente?**

Mientras no sepamos en qué consiste la función docente no será posible formar adecuadamente a dicho profesional. O lo que es lo mismo, hasta que no tengamos clara la esencia de esta profesión: qué debe saber y qué debe ser capaz de hacer un profesional de la enseñanza, no podremos diseñar las bases para formarle en las competencias, que sin duda, son propias o deben ser específicas a la profesión docente.

Porque, mientras que el profesor, además, de enseñar tenga que investigar, ser un líder, consejero, terapeuta, animador, etc, por ejemplo, no podremos hablar de las competencias específicas de la profesión docente. Porque, bien puede ser que ciertos profesores alcancen a ser todo eso, pero no es menos cierto que la mayoría quedará pensando de por vida ¿cómo es posible hacer bien más de cinco profesiones a un tiempo y todas con eficacia?, cuando, ya hacer una bien, con efectividad, es tarea no mediana. Pensemos, en un buen investigador ¿hay algo que tenga que saber y saber hacer? Y planteemos idéntica pregunta respecto del buen terapeuta, del buen líder, animador, etc. Acaso, ¿basta la buena voluntad para ser un buen profesional?. La verdad es que conozco ciertos profesionales y no precisamente de la enseñanza, que tienen una voluntad o dicen tenerla -no me cabe a mí ponerla en duda- no buena, sino buenísima y, a juzgar por los resultados de sus intervenciones, uno llega a preferir a otros, que no presuman de buena voluntad, pero que, al menos, sus intervenciones vengan garantizadas, al menos, por datos empíricos. La buena voluntad se presupone, se presume, es necesaria, pero no suficiente, para estar frente a un profesional competente y éste, en cualquier ámbito, ha de “saber hacer” algo y ‘por qué’ hace una cosa y no otra o adopta un método y no otro. Esto es, ha de “saber” algo más que otro sujeto cualquiera que no se dice competente por no poseer dichos saberes y capacidades.

Para ilustrarlo, tomemos sólo el profesor como investigador. Si se conviene que investigación es, únicamente, mirar y actuar con curiosidad -como ya lo hace un niño de dos años- entonces todos los seres humanos son investigadores. Pero, si se conviene que realizar una investigación entraña un tipo de conocimiento específico, tanto en teoría cuanto en práctica, entonces, examinando la formación que recibe el profesorado, veremos la inadecuación del enunciado. Menos mal que, hay autores, como Rudduck (1985: 285) con los que vengo a coincidir, que considera que hay muchos obstáculos en el desarrollo del profesor como investigador, por cuanto que:

- 1º) Los formadores (teachers-educators) no están preparados,
- 2º) El debate teoría - práctica ha ignorado la investigación,
- 3º) Los formadores de profesores dicen que los maestros lo que lo que quieren es práctica,
- 4º) Los maestros no ven la investigación con simpatía, con agrado.

He de añadir que los profesores de primaria y secundaria, además, de no disponer de la formación adecuada, tampoco disponen de tiempo, ni de otros incentivos, como el económico, formación gratuita extra, etc. que pudieran acercarlos al empeño. Después, restaría encajar la calidad, la relevancia a la práctica y demás ingredientes. Pues, ¿qué hay del concepto investigación y todo lo que implica? Acaso ¿no se requiere ningún tipo de destreza para investigar? El propio Stenhouse admite (1984) que la investigación es “*systematic enquiry made public*”. Luego, ¿cómo se puede sostener una teoría que lleva al ‘dos X uno’? Ni en el contrato, ni entre las expectativas de los alumnos, ni de los padres, ni de la sociedad entra que los profesores de primaria y secundaria, además, de ser buenos profesores sean investigadores, en el sentido estricto del término. Lo que no quita para que muchos que disponen de preparación, tiempo y demás requisitos puedan serlo.

En realidad la profesión de psicoterapeuta ya existe. Y si se admite que la enseñanza se propone influenciar el aprendizaje. Pero, éste exige muchas veces unas condiciones previas adecuadas, que han de ser tenidas en cuenta por el docente. Sin embargo, algunas condiciones o requisitos para que el aprendizaje se produzca pueden llegar a sobrepasar las competencias del profesor, porque caen bajo el ámbito de otra profesión que, asimismo, requiere un saber teórico y práctico. En este supuesto lo que procede es la colaboración entre varios profesionales. En este sentido hay que promover la interdisciplinariedad, equipos multiprofesionales, pero no que un único profesional elimine a los demás por vía de la usurpación de funciones, por mor de algún tipo de “-ismo” que no es sino una

exageración. Pues nadie puede abarcar con competencia las funciones de diferentes ámbitos profesionales; aunque pueda resultar más económica como el ‘tres X uno’ resulta en los supermercados. Esta fórmula no deja de suponer un ahorro, en algún sentido, a cambio de algo, que no se explica. Todos estos modelos hunden sus raíces en una concepción concreta de la vida del ser humano, de la sociedad, del mundo, etc. y, por tanto, del propio concepto de educación y enseñanza. De modo que, la concepción de la enseñanza como “*clinical information processing*” (Shulman, 1987) puede resultar muy innovadora, e incluso, a veces, puede que sea la única fórmula apropiada; pero de ahí, a generalizar el modelo de “profesor-psicoterapeuta” a toda la profesión, va una distancia extra-ordinaria, que por una parte, anula una ocupación ya existente y, por otra, hace ineficaz al profesional, que ha de serlo de dos, tres o más ocupaciones a un tiempo.

Si la esencia de la profesión docente es la actividad de la investigación, entonces, la formación debería ser pertinente a tal función y ciertamente no lo es. Pero, además, la tarea de investigador no sólo exige formación inicial adecuada, sino además práctica y experiencia en positivo, en hacerla bien. Y ésta exige tiempo y muchos más requisitos. Si la esencia de la profesión es la actividad psico-clínica, política, etc. Entonces, otro tanto puede alegarse en contra de la instrucción educativa.

Pero, si la esencia del profesional de la docencia es la actividad de la enseñanza, es decir, ayudar a que el alumno aprenda, “aprendiendo a aprender” aquello que necesita para realizar su proyecto vital, entonces, resulta obvio que el docente tendrá que saber algo específico y relevante a esta tarea de ‘cómo enseñar’ además de dominar la materia objeto de enseñanza. Muchos autores que investigan las Didácticas Especiales de las materias del *curriculum*, por ejemplo, el inglés, proponen que el profesor posea, por lo menos, lo siguiente (Cfr.: Martín Molero, 1981):

\*Conocimiento psico-pedagógico acerca de todos los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sean internos o externos.

\*Conocimiento de la materia objeto de enseñanza, por ejemplo, el inglés; pues resulta difícil ayudar u orientar este aprendizaje, si antes no se posee cierto dominio, por lo menos, práctico (performance).

\*Conocimiento técnico-didáctico acerca de ‘cómo enseñar’ o sea acerca de distintos métodos para adaptar la combinación más adecuada a la situación concreta.

Mas, como la enseñanza es una actividad práctica, entonces, requiere una capacidad práctica en la aplicación del conocimiento antedicho, que asimismo presupone creatividad en alto grado. Claro, que si la experiencia en la práctica no es adecuada, correcta, en este caso, a menor experiencia mayor probabilidad de acierto, pues la fonética del inglés no es una cuestión que se logre mediante adivinanza. En este sentido es en el que la sociedad entiende la esencia de la profesión docente; pero no está tan claro que dentro de la profesión, los propios profesionales la entiendan de la misma manera.

Si, además, para poder utilizar en la práctica los conocimientos y destrezas inherentes a la profesión docente hay que dominarlos con efectividad y eficiencia en diferentes contextos, como apunta Beyer (1991):

*To be proficiency in a thinking skill or strategy means to be able to use that operation effectively and efficiently on one’s own in a variety of appropriate contexts...*

En este supuesto hay que considerar, según afirma Beyer, que la “*instruction and guided practice in how to use it and in how to transfer it to various contexts possible*”. En el caso de la enseñanza del inglés, no se trata de imaginar el funcionamiento de la fonética, ni de reflexionar sobre cómo puede o no funcionar; sino, que se trata de poder operar con ejecuciones lingüísticas que demuestren su conocimiento práctico. Conocimiento, al menos, en la capacidad práctica de pronunciar con las normas y uso de esta lengua, sabiendo por qué se hace una cosa y no otra. Habilidad que no se consigue por intuición, sino que exige conocimiento y cierto dominio de saber como opera y sólo así se puede enseñar-aprender esta materia.

Y si se parte del supuesto de que ‘cómo enseñar’ se puede, de hecho, enseñar y aprender, entonces, se debería enseñar durante el periodo de la formación inicial del profesorado de manera expresa y explícita. Así como con el propio ejemplo práctico día a día; ya que, parece confirmada la ya clásica tesis de Morrison y McIntyre de que los profesores terminan enseñando con los mismos métodos que ellos fueron enseñados y no como les dijeron que deberían enseñar. Fortenberry llegó a la misma conclusión mediante una investigación en la que en un curso se imparte el tratamiento de ‘*network analysis*’ al grupo experimental mientras que el de control continua con las estrategias habituales; los resultados arrojan diferencias significativas, pues el grupo que recibe el tratamiento obtiene mayor rendimiento que el grupo de control. La conclusión de Fortenberry (1983: 285), en sus propios términos, es como sigue:

*Students learn as much or more from what their teachers do than from what their teachers say.*

Luego, las evidencias no son ya aisladas ni ofrecen tanta incertidumbre como para despreciar su contenido o no tenerlo en cuenta en asunto de tanta trascendencia como es la formación de los futuros docentes.

Hay movimientos de autores, no obstante, que llevan a pensar que, tal vez, no se trate de que el profesor haya de poseer dicho conocimiento, ni en la teoría ni en la práctica; ya que, éste -el conocimiento- según estos autores se genera mediante la interacción social y, en consecuencia, la función esencial del profesional de la enseñanza la entienden de manera diferente.

## **8. Responsabilidad social de la profesión docente**

La función social a la que dice servir la profesión docente y otros tantos aspectos, han sido objeto de estudio por muchos, conforme demuestra la literatura concerniente a la formación del profesorado. Es tan vasto el cúmulo de literatura, que ya hace tiempo que se viene hablando de “teoría de la formación del profesorado” con estatuto epistemológico propio, tal y como se reivindicó en el *International Seminar on Teacher Education* (Martín-Molero, 1984). Si la profesión docente desempeña una función social, parece lógico que deba responder de cómo la desempeña ante la sociedad. Estos estudios han sido acuñados, en inglés, bajo el término “*accountability*”. Un término propio de la empresa, al igual que otros, como “*management*” o la propia “*efectividad*”.

Ahora bien, ¿que significa ‘*accountability*’ en la teoría de la formación del profesorado? La enseñanza -como cualquier otra profesión- asume cierta responsabilidad al desempeñar la función docente ante varias instancias, de acuerdo con la ética de ésta profesión, pero también con las exigencias de la sociedad a la que sirve. De acuerdo con Tyler (1978: 132) este tema se ha venido planteando en la educación desde 1965. Si bien, el significado y, sobre todo, el énfasis ha venido evolucionando con el paso del tiempo. La diferencia entre las etapas anteriores y la actual se centra, sobre todo: “en qué” se considera al profesor responsable.

John Elliott (1981) llevó a cabo un proyecto sobre este tema llegando a la conclusión de que el profesor es responsable -“*accountable*”- de sus funciones; vale decir, que ha de rendir cuentas o responder de éstas: ante sí mismo, ante las autoridades del sistema educativo, ante los clientes (padres, alumnos, empresa), ante la administración, y ante la sociedad en general. Y, por si acaso, la función esencial de la docencia, no queda para muchos suficientemente clara, los profesores han de responder de los siguientes extremos:

- del rendimiento y progreso de los alumnos (mediante exámenes públicos)
- de las disciplinas o materias del plan de estudios
- de los **métodos de enseñanza**
- de la seguridad de los niños en los centros
- de los deberes y actividades extra.

Según los resultados de esta investigación se considera que el profesor ha de responder específicamente de ‘los métodos de enseñanza’ que aplica o no aplica, vale decir, de los métodos que ‘conoce’ y de ‘cómo los aplica’. Hemos subrayado este aspecto porque, hoy, muchos no creen que los métodos didáctica sean relevantes a la acción educativa en las aulas.

Entiende Elliott (op. cit. p. 15 y sigtes) que el profesor ha de responder de sus funciones en dos sentidos: de una parte, ha de responder a un modelo de control de su role de expectativas predeterminado por otros. Es decir, que el profesional de la docencia queda sometido al control del papel que desempeña, el cual no lo ha fijado él, sino que se lo han encomendado. Por otra parte, ha de responder a un modelo dialogante, explicando y justificando ante otros las decisiones que ha tomado y las actuaciones que ha realizado.

Más tarde, para pronunciarse sobre la validez Elliott (p.21) cita a Habermás especificando que la validez de las reglas que gobiernan el acto racional, intencional (de la docencia) depende de la eficacia probada para lograr los objetivos del sistema y no en la verdad subjetiva del propio profesional.

En todo caso conviene recordar con Pratt (1980: 6) que un rechazo del diseño previo a la intervención, es decir un rechazo de la previsión, como paso obligado a la acción docente implica, en sí mismo, un rechazo de la propia responsabilidad; ya que la responsabilidad profesional entraña la idea del comportamiento profesional guiado por la consideración de sus consecuencias.

Y, así las cosas, cabría preguntarse si la profesión docente no habrá de rendir cuentas de su asintonía sistemática con la vida. Parece que la historia de la educación recoge este hecho con bastante claridad, porque como dice Lawrence (1972: 17) *the wheels of education have moved slowly, through the centuries*. Pero, con tanta es lentitud con la que se han movido, a veces, que cabe preguntarse si camina todavía con velocidad medieval. Los cambios, incluso educativos se producen con vértigo fuera del sistema, pero, dentro, aunque se cambien los planes de estudio, parece como si se cambiaran para no cambiar o para empeorar. Las reformas del sistema educativo formal lo que hacen es incrementar la burocracia, cuando lo que exigen los tiempos es mayor flexibilidad, apertura, agilidad, audacia. Es, ahora, cuando el sistema educativo empieza a hablar de educación ambiental; pero, escasamente, y desenfocando el centro de gravedad del propio concepto. De tal manera, que la *educación ambiental* viene a ser concebida como de algo que no tuviera mucho que ver con el cometido académico de éste. Y lo hace ahora cuando debió hacerlo en la década de los 1970, que es cuando surgió en los foros internacionales (Conferencia de Estocolmo, 1972). Mas, ni entonces, ni siquiera pese a que la *Estrategia Internacional de Educación Ambiental* (ISEE, 1987: 12) explicitara



que este tipo de educación -la ambiental- no era sino la educación al completo de la persona, pero ajustada a la vida de los individuos y en sintonía con la vida de la sociedad. Literalmente: “*environmental education is necessarily a form of educational practice attuned to the life of society*”.

Sin embargo, la educación a duras penas viene haciéndose eco de lo que ocurre fuera de sus aulas, aunque se nos estén degradando las condiciones necesarias para la vida biológica y aunque las propias aulas reflejen desilusión, desesperanza, y desencanto respecto de la vida específicamente humana: cultural, ética, intelectual, laboral, social, etc. Vengo a decir que, si la educación dice servir para la vida y, si la educación aquí/ahora no la tiene en cuenta, realmente, entonces ¿a qué vida sirve? (Cfr.: Martín-Molero, 1996, para esclarecer más el concepto de educación ambiental). En definitiva se trata de una crítica o una exigencia de cambio al sistema educativo vigente; pero de ello, el último sistema en enterarse será el educativo, justamente. Parece como si el cambio de la educación acorde a los tiempos no fuera un aspecto esencial de la enseñanza o educación que se imparte en los centros llamados educativos.

## 9. La educación superior y la profesionalización

Cuando Ortega escribió *Misión de la universidad* adjudicó a ésta tres objetivos básicos: la investigación, la formación de profesionales y continuar la educación de los universitarios. Hoy, Bireaud (1992: 18) habla también del cometido de la universidad (*De nouvelles missions pour l'université*) considerando lo siguiente:

1 - *Une prise de conscience internationale*

2 - *Former “la main-d’oeuvre d’une société de savoir”*

3 - *Assurer la mission de formation continue.*

Estos objetivos no eliminan los planteados por Ortega, sino que los trata de adaptar a los tiempos que corren. Así lo comenta Bireaud, quien analiza el Boletín nº 246 (BIE/UNESCO, 1988) consagrado a la *enseñanza superior*, que pone de manifiesto un cierto número de puntos comunes a los diversos sistemas de la Educación Superior en el mundo. Pues bien, la mejora de la profesionalización, en todas las carreras ya sean de facultades o de escuelas técnicas superiores, es uno de esos puntos en los que tendrán que mejorar las universidades.

Lógico, resultaría pensar que las universidades hayan de responder a las necesidades de nuevas profesiones, pero asimismo a las necesidades de formación en las carreras clásicas. Es evidente, que éstas han de actualizarse conforme al desarrollo del conocimiento científico y a las necesidades y cambios sociales.

Collier (1985: 4070) creyó concluir, como resultado de un estudio, que las necesidades de la educación superior en el ámbito profesional han de configurarse en base a tres principios:

a)-Todo profesional debe iniciar su desarrollo profesional permanente *-lifelong professional development-* y no sólo cursos de actualización o reciclaje.

b)-La mayoría de los profesionales deberá trabajar la mayor parte de su carrera en equipo, tanto intra-profesional como extra-profesionalmente.

c)-La mayoría habrá de entrenarse con problemas éticos complejos que le llevarán a reflexionar sobre sus propios valores.

Y, si bien, algunas universidades habrán incorporado ya estos principios a la educación de sus respectivos profesionales, no es menos cierto, que en algunas otras, todavía, ni siquiera se ha advertido la necesidad de adoptar cambios en este sentido. Claro que, de entenderse cada disciplina como la actitud general hacia una actividad que se forma y perpetúa mediante el proceso de “socialización profesional” (Cfr.: Clark y Guba, 1976) el problema se facilitaría enormemente.

En todo caso, cualquiera de los cambios, que pretendan mejorar la profesionalización, que comienza con la formación inicial en cualquier carrera, habrán de establecer sistemas adecuados, operativos o/y funcionales de racionalidad, también, en la comunicación. Pues, como afirma Kemmis (citado por Hammond, 1991: 166):

*We have a choice about whether to think and act in conformity with the patterns of communication, decision-making and action in our society, or whether we will intervene at this historical moment on behalf of more rational communication, more just decision-making and more fulfilling human and social action.*

La propia toma de decisiones ha de ser en base a una mayor racionalidad en la propia comunicación; aunque no sólo en ésta, sino en todos los aspectos que atiende la educación. Entiendo por racionalidad ese concepto que entraña lógica y previsión de las consecuencias que tienen los actos humanos. Mas, a juzgar por los problemas ambientales no parece que sea la razón la que dirige las acciones humanas en demasiadas ocasiones. Tampoco funciona la comunicación o funciona mal, al menos, en la propia educación formal, lo que lleva al anquilosamiento del sistema educativo estructurado en departamentos -o compartimentos estancos- Y eso que los centros de enseñanza tienen como misión la comunicación efectiva. La propia enseñanza, en sí, es un tipo especial de comunicación; pero, de comunicación, al fin y al cabo.

## **10. Relación entre competencia y efectividad docentes**

Es bastante frecuente encontrar que estos dos conceptos diferentes entre sí, o bien se toman como sinónimos, o bien se confunden. La confusión puede provenir de la relación estrecha que existe entre ambos. El hecho de que la efectividad hable de la competencia no quiere decir que la competencia sea siempre indicio claro de efectividad. De hecho, la competencia es sustantiva como lo es el conjunto competencias profesionales, no así la efectividad.

Todavía, hoy, se oye decir y, no lejos de los círculos pedagógicos que “*cada maestrillo tiene su librillo*” como si de un secreto mágico se tratara, un algo intuitivo y misterioso, personal e intransferible. Mas ¿de donde saca el maestro su recurso fantástico?. Tal vez, ¿a fuerza de práctica y más práctica? Pero, esto presupondría que, la primera vez, cuando no había referente alguno proveniente de la práctica, el tal maestro no tenía ‘librillo’ alguno; sino que el famoso y carísimo sortilegio lo fue comprando al alto precio, para los clientes, de su práctica. Conste que, el tal ‘librillo’ designa el método, cual fórmula mítica difícil de desentrañar, cuando hay todo un bagaje de teoría metodológica, sólo *Models of teaching* (Joyce y Weil, 1981, versión española: 1985) recoge más de una veintena de métodos aplicables a diferentes materias. Pues, si tomamos en consideración la metodología específica, por ejemplo, para la enseñanza de idiomas, entonces el número se incrementa. Luego, no se trata de la pretendida magia, aunque haya profesionales, que, además, puedan tener este don para aplicar cualquier método.

Claro que, lo extraño de estos hechos, propios de la mitología, no es que se produzcan, sino que se constaten, a estas alturas de los tiempos, respirando los aires del tercer milenio. Cuando ya existen evidencias acerca de ‘cómo’ influenciar positivamente el aprendizaje (Rosenshine, 1985, De Coste 1983, etc.). Cuando hay evidencias de que la fórmula no viene por arte de magia, sino que se

puede aprender-enseñar. Cuando ya existe la ciencia del método y evidencias empíricas sobre la organización y el manejo del aula. Cuando, ya, en fin, existe un tipo de enseñanza para el aprendizaje efectivo. Pasemos, pues, a desmitificar algunas de estas cuestiones en base a las evidencias que, hoy por hoy, proporciona la investigación.

### 10.1. En qué consiste la “competencia docente”

El concepto de competencia en la profesión docente se debe a la investigación denominada “proceso-producto” así lo afirma el propio Eisner (1982) entre otros. Por esta razón arguyen muchos que la estabilidad de este modelo está garantizada (Doyle, 1985).

Es en la década de los 60 cuando la investigación de dicho modelo se viene a centrar en el desarrollo del concepto de competencia y otros conceptos asociados a ésta como la efectividad (Medley 1977, Gage 1977, 1978, 1992, Brophy 1979, etc.) una vez se supera el énfasis de la investigación, en la década precedente, sobre el papel del profesor (Sears 1957, Huges 1959, etc). De manera que ya las investigaciones de Mitzel (1960) le permiten describir cuatro clases de variables relacionadas con la eficacia:

- 1.-Criterios **presagio**: a) las características preexistentes en la personalidad del profesor, y, b) la competencia obtenida en su formación, tanto teórica como práctica.
- 2.-Criterios **proceso**: a) la ejecución *-performance-* del profesor, y, b) las experiencias de aprendizaje que propone a los alumnos.
- 3.-Criterios **producto**: los resultados que logran los alumnos gracias a la influencia del profesor durante el proceso de enseñanza.
- 4.-Variables del **contexto**: factores determinados por la situación concreta en la que tiene lugar la enseñanza.

De estos logros parten las investigaciones de Medley (1977 y 1982), a las que ya me he referido en otros trabajos (1988, 1992), por encontrarlas muy clarificadoras del concepto de competencia y sus aledaños. La competencia la describe Medley en términos del repertorio o el conjunto de conocimientos, habilidades o destrezas y creencias, que posee el profesor. Es decir que hace referencia a lo que el profesor “*sabe, cree y sabe hacer*”. Recomienda Medley, para futuras investigaciones: primero, establecer una cuidadosa distinción entre el número de variables, que con anterioridad se venían confundiendo y, segundo, adoptar procedimientos lo más objetivos posible para medir y/o valorar las variables.

Por su parte Short (1985) se ha ocupado en una de sus investigaciones de la competencia - *The concept of competence-* y ha llegado a establecer cuatro concepciones, que bien pudieran ser conjugadas en una:

- 1<sup>a</sup>)- La competencia radica en la conducta práctica del profesor en el aula. El hacer o ejecutar *-performance-* cosas particulares.
- 2<sup>a</sup>)- La competencia se refiere al dominio del conocimiento y destrezas, que implica más que meramente hacer cosas, requiere pensar.
- 3<sup>a</sup>)- La competencia se identifica con el nivel o grado de capacidad de actuación estimado como suficiente.

4ª)- La competencia es la cualidad de una persona o sus atributos traducidos a su actividad profesional. Esto quiere decir que puede haber múltiples teorías o modelos de competencia didáctica, cada una defendible en su propia adscripción teórica.

Esta especificación -a mi juicio- queda integrada en la descripción de Medley a excepción del grado estimado como suficiente, que si bien se presupone, no queda expresamente claro.

Ahora bien, si la competencia implica todo el saber que precisa un profesor para actuar en el aula, entonces, se referirá a su capacidad de previsión, de planificación, de organización, de diseño, que son conceptos más amplios, que el saber metodológico, esto es que la competencia metodológica propiamente dicha. Pues, si aceptamos que el diseño curricular es, justamente, la organización de los elementos o parámetros técnicos del *curriculum* (objetivos, contenidos, métodos y evaluación) en relación a los factores dados en una situación concreta, entonces la competencia metodológica sería una parte. Mas, como se trata de la parte que responde al cómo enseñar, guarda coherencia con todos los factores intervinientes y a ellos ha de convenir para que su actuación pueda resultar pertinente; luego, los implica a todos. El método didáctico es como el marco en el que todos los factores interactúan dinámicamente, marco en el que todos los elementos encajan sus relaciones; algo así como el marco de la ecología explica las interdependencias mutuas que operan en un ecosistema, sin que por ello suponga el estudio exhaustivo de cada organismo o elemento, del cual se encargan, obviamente, sus correspondientes disciplinas.

Si se pretende conocer el grado de competencia de un profesional, es decir, su conocimiento, sus creencias, actitudes y destrezas o aptitudes la vía es clara y casi obvia, se le pregunta a dicho profesional. En este sentido, se evalúa al profesor, con el fin de averiguar su saber y su saber hacer. De aquí que la evaluación pueda ser no sólo teórica, acerca de lo que sabe, sino también práctica, con la posibilidad de demostrar en qué medida sabe hacer, de hecho. Pues, como dice Borich (1985) una evaluación orienta la acción si sirve a la toma de decisiones de poder elegir u optar entre varias alternativas -las que conoce el profesor- y si se utiliza con los recursos necesarios y el tiempo adecuado. La evaluación sistemática es un medio para determinar la formación del personal, su responsabilidad pública o bien con efectos de promoción. El propio Borich, ya en 1977, había revisado un amplio abanico de instrumentos para evaluar la conducta del profesor y del alumno, en su mayor parte de tipo observacional.

Ebel (citado por Hass, 1980: 20) defiende en "*A case for minimum competence testing*" que las profesiones de medicina, judicatura, etc, han utilizado el test de competencia mínima como base para licenciar o titular, desde que existen como tales, algo que no se ha hecho en educación. A partir de 1960 se plantea la misma necesidad para los profesores como respuesta a la incompetencia de los grados académicos, puesta de relieve en controles públicos de calidad.

## **10.2. En qué consiste la 'efectividad docente'**

Como se ha visto, en el punto anterior, la efectividad es un concepto asociado a la competencia con una fuerte relación. Según Medley (1982) la efectividad docente se define en términos de lo que aprenden los alumnos gracias a la ayuda o influencia del profesor. Pues, las consecuencias inmediatas de la enseñanza se evidencian en lo que saben y saben hacer los alumnos, pero en función del tipo de enseñanza. De manera que, para conocer la efectividad del profesor se evalúan los resultados de la enseñanza, es decir, lo que saben y son capaces de hacer los alumnos, pues fue el docente el que decidió y planificó el tipo de experiencias de aprendizaje que sirvieron a los alumnos en su proceso de aprendizaje.

Se puede aducir que los resultados de la enseñanza no dan cuenta real de su eficacia o de su calidad, y de hecho se aduce. Pero, resulta que lo contrario, es decir, centrarse en un proceso de calidad suprema, no podría sino conducir a unos resultados, en un momento puntual de la enseñanza. Porque, si bien el aprendizaje es la aventura de la vida, que no concluye, sino con la muerte. No es menos cierto que se refiere tanto al auto-aprendizaje, como a todas las influencias que ejerce nuestro entorno (familiar, cultural, social, etc.) y no únicamente a la influencia del profesor. Lo que aprende un estudiante durante cierto tiempo, un año académico o un trimestre, gracias a la enseñanza de un profesor se atribuye a su influencia, de tal manera que si bien éste lo refleja en el expediente el alumno, sin embargo, la nota -alta o baja- no es un indicador válido para comparar lo que es capaz de aprender dicho estudiante, sino que habla más bien del tipo de influencia que ejerció el profesor, durante el tiempo en cuestión. En la universidad el factor tiempo se aprecia muy bien, porque hay profesores que imparten dos créditos, 20 horas, es decir que el comienzo de dicha oportunidad para influenciar, de alguna manera el aprendizaje de los estudiantes, empieza la primera hora del primer día, y dicho proceso de posibles, deseables influencias termina el último día, con la hora número 20. Y, ¿cómo se puede aducir, aquí, que puesto que la educación es un proceso, hay que esperar para conocer los resultados definitivos a largo plazo, cuando el plazo académico es tan exacto? Porque, claro, a largo plazo pueden ser neutralizados, como pueden ser acrecentados, etc. En cambio, los objetivos primarios o aprendizaje a plazo inmediato se constatan al terminar la enseñanza, lo que no impediría hacer un seguimiento para establecer la calidad de tal enseñanza (objetivos secundarios), a más largo plazo.

Pues, es bien sabido de todos, que la enseñanza tiene unos resultados inmediatos, que responden a los objetivos didácticos -efectos primarios- los que se evalúan al finalizar el curso, en cuestión. Y, asimismo, tiene unos resultados a largo plazo -efectos secundarios- que son los objetivos educativos. Luego, no parece muy lógico, que un profesional cobre su nómina al finalizar el curso y no espere a la consumación del proceso, en el que supuestamente se reflejaran los frutos de su intervención profesional, según la tesis de hacerlo únicamente a largo plazo. Esto, claro es, si no se comparte la elocuente tesis de Wilson (1983) sobre la relación directa entre proceso y producto: "*How can i.e. especta quality results without quality process? The process of dealing with product is what matters since the process causes the product*".

Otros autores han llegado a comparar el 'proceso y su resultado' con la 'natación y el agua', pues, no es posible separar el acto de nadar del líquido elemento; del mismo modo que pretender que se de un proceso sin resultados puntuales sujetos a los oportunos controles.

En este sentido, claro es, se explica que tenga sentido la evaluación de la enseñanza, entre otras cosas, para poder mejorar la propia eficacia de la enseñanza. La investigación acerca de la efectividad, hoy, cuenta con evidencias que son difíciles de rebatir, por la cantidad de diferentes autores que, en diferentes estudios concuerdan en los mismos hallazgos. Walberg y Waxman (1985: 5153) desde 1970, en 19 revisiones de estudios encuentran que la conducta docente correlaciona positivamente con el rendimiento del alumno. Estos datos corroboran los apuntados por Gage (1978), Medley (1977) y los propios autores -Walberg y Waxman- en revisiones anteriores (1982). Por su parte Wragg (1984) informa de un estudio en el que se analizan 204 clases y los resultados son significativos a favor de ciertas conductas docentes, que correlacionan positivamente con el rendimiento de los alumnos. Y Dunkin (1985) encontró datos optimistas, en una revisión de las destrezas técnicas del docente, pues ciertas destrezas didácticas se asocian válidamente con la efectividad. El propio Eisner (1982: 20) admite la relevancia de la competencia técnica, según he resaltado más arriba ("*technical competence is admittedly one of the sources of professional authority; knowing how-to-do a job is really what the public employs educators for*"). Según las investigaciones

de Medley (1982) para evaluar la efectividad de la docencia conviene tener en cuenta los dos núcleos de variables siguientes:

A) Las variables criterio que *dependen del profesor*, a saber:

- 1- las características preexistentes de su personalidad
- 2- su competencia (teórico-práctica)
- 3- su ejecución o intervención (performance)
- 4- las experiencias que planifica y propone a los alumnos
- 5- los resultados de aprendizaje de los alumnos.

B) Las variables que afectan a los resultados, pero *no dependen del profesor* aunque éste haya de asumirlas, a saber:

- 6- la formación que recibió el propio profesor
- 7- los recursos, medios y facilidades del centro
- 8- los propios alumnos (sociocultura y psicoestructura)
- 9- las características de aprendizaje de los alumnos (inteligencia, motivación, esfuerzo, dedicación, conocimientos previos, estilo cognitivo, etc.).

En conjunto, al menos, estos factores determinan la efectividad de la enseñanza. De la enseñanza, como sistema o empresa, no de un profesional, en concreto. Hay otras investigaciones que apuntan no sólo a la relevancia de los métodos, sino a los recursos materiales que éstos emplean, por ejemplo, Varela (1996) encuentra, en su investigación doctoral que los métodos comunicativos que emplean Nuevas Tecnologías favorecen más el aprendizaje del inglés que los mismos métodos comunicativos que no hacen uso de dichos materiales. Rodríguez Diéguez (1992) llega a la conclusión de que los materiales comerciales (de la empresa) son más eficaces que los que se utilizan en el aula; no en vano la empresa considera que la evaluación es el elemento que determina la calidad.

Algunos partidarios de la teoría crítica corroboran la importancia de la “efectividad docente”, lo que no deja de ser sorprendente. El propio Eisner (1982: 20) confiesa que la competencia técnica es una de las fuentes de autoridad profesional. Otros autores, como Elliott (1981: 19) investigan el tema del rendimiento de cuentas o responsabilidad docente (accountability). Por su parte Habermás (1968, citado por Elliott) entiende que: “*la validez de las reglas que gobiernan el acto racional intencional depende de la eficacia probada para lograr los objetivos del sistema y no la verdad subjetiva del individuo*”.

Y Flew (1978: 86) en su obra: *Sociology, equality and education*, va más allá explicitando que los exámenes proporcionan un índice fiable de cómo funciona la enseñanza. Para ser fiel a su propio texto: “... *the performance of our pupils in public examinations provides the most generally reliable index of how well we ourselves have been teaching*”. Sin embargo, todas estas evidencias no son óbice para que algunos desde enfoques llamados progresistas, tras impartir cursos de evaluación, terminen por no proponer otra evaluación a los estudiantes que la que éstos hacen de sus expectativas, a propuesta de aquéllos, el primer día, que es cuando se ponen la nota para mantenerla -como es lógico- hasta el final.

En efecto, la competencia en la intervención docente, si es profesional se ha investigado encontrándose diferencias significativas a favor de los profesores formados en destrezas técnicas. De hecho, Dunkin (1985) encontró causa para el optimismo, pues en su revisión of technical skills of teaching ciertas de éstas se asocian válidamente con la efectividad docente; esto es con el aprendizaje de los alumnos. Por su parte Cruickshank (1985: 45) en su investigación acerca de la 'claridad' en el profesor concluye que: "*instruction of preservice teachers can be improved when faculty members are both knowledgeable of teachers clarity and incorporate clarity-related behaviors in their repertoire of teaching skills*".

Joyce y Weil (1980: 481), que han investigado la metodología didáctica en la formación del profesorado, proponen que los docentes han de aprender, al menos ocho enfoques metodológicos, como primer conjunto, en la formación inicial, si han de atender los objetivos de enseñanza en función de las diferencias individuales. No obstante, recomiendan lo siguiente:

*"...the first step be to explore one model from each of the four families, and that the teacher candidate develop competence in those four models as early as possible in the student teaching-experience"*. Mientras Rodríguez Diéguez (1992: 286) piensa que "*el análisis de los instrumentos y estrategias didácticas tienen hoy el paradigma de la eficiencia en el campo de las empresas industriales. La tecnología educativa hay que aprenderla de las empresas más que de los instrumentos escolarizados*".

En todo caso, el docente es el profesional de la enseñanza, y ésta es una de las profesiones más antiguas; pero, si con el inicio del tercer milenio, esta profesión no atiende con efectividad sus funciones, dentro de su ámbito de acción, lo que implica atender a la circunstancia actual de la vida de la humanidad en el planeta, entonces, hay ciertos pronósticos no muy halagüeños para el futuro de la educación (King y Schneider, 1992), se sobre-entiende en su forma institucionalizada. Dejará de existir en los términos en que la conocemos, tomando más protagonismo en esta tarea educativa los medios de comunicación social. Si a decir del aforismo 'los pueblos tienen lo que se merecen' no serán menos los profesionales de la enseñanza, porque sus éstos no parece que lo vayan a poder evitar.

### **10.3. La claridad: clave de la efectividad**

Toda la investigación examinada destaca la 'claridad' como la nota más sobresaliente de la efectividad docente. Beard (1972) encontró que era el aspecto más valorado por los estudiantes en la lección magistral. Cruickshank (1985: 44 y sigtes.) informa de los hallazgos en este sentido y afirma que la efectividad docente fue juzgada, en base a su claridad, tal y como demostraron las investigaciones de French-Lazovik, ya en 1974 (citado por Cruickshank). Otras investigaciones, revisadas por Cruickshank, avalan las siguientes conclusiones:

- a) que la demostración en una conducta de claridad conlleva una innegable relación positiva, que es significativa, en lo que concierne al aprendizaje y a la satisfacción de los estudiantes (Williams, 1983).
- b) que la claridad es un fenómeno multidimensional, pues, el profesor ha de poner en juego un cierto número de operaciones para que sus alumnos perciban con claridad (Cruickshank y col. 1975).
- c) que la claridad se puede aprender/enseñar y por tanto se puede mejorar tanto en la formación inicial como en el perfeccionamiento del profesorado, para que los profesionales incorporen esta destreza a su repertorio de competencias (Gloeckner, 1983, citado por Cruickshank).

Y, siendo tan complejo el fenómeno didáctico, se trata de destacar los factores que, esencialmente, condicionan su efectividad. Se ha dicho, que sin comunicación no hay enseñanza, pero ¿qué papel juega en ésta el aspecto del profesional? ¿Puede, acaso, influir el atractivo de un profesor en su poder para persuadir?. Pues bien, Chaiken y Eagle (1983) llevaron a cabo dos experimentos con dos comunicantes, uno atractivo y el otro no-atractivo. Ambos comunicantes transmiten un mensaje escrito y otro en video. En los dos experimentos el comunicante atractivo refuerza su poder persuasivo, mediante la técnica del video. El comunicante no-atractivo refuerza su persuasión sólo mediante la forma escrita.

Como puede apreciarse la aplicación de la normatividad metodológica en la intervención docente no sólo requiere conocer el método propiamente dicho, sino que exige grandes dosis de creatividad, en su puesta a efecto en el aula. Y todos estos aspectos hay que cuidarlos, durante el periodo de la formación inicial, porque todas las investigaciones vienen a reclamar la preparación del profesional de la enseñanza en cuestiones de tanta relevancia para la intervención adecuada de la actividad práctica. Si tantas evidencias procedentes de la investigación vienen a coincidir, aunque desde distintos aspectos en la importancia de la formación del profesor; luego, hay conocimiento en el que fundar la formación del profesorado. Una preparación más acorde con el ejercicio profesional específico de la docencia, con vistas al desarrollo de unas destrezas mínimas de intervención. Y, sin embargo, los profesores en la práctica se quejan de la escasa relevancia que tuvo su formación para la intervención real de su ejercicio profesional.

#### **10.4. La organización y la efectividad**

La organización en los centros superiores, también, parece influir en la efectividad e incluso ha permitido estudios comparativos para clasificar dichos centros, según pone de relieve el estudio de Lysons (1990). Estos resultados están en la misma línea de las investigaciones de Smith y sus colaboradores (1978: 173 y sigtes.) que vienen a resaltar la importancia de la organización, no sólo de los recursos materiales; sino, también, el manejo del curriculum y los métodos de enseñanza. Hasta tal punto, que consideran este aspecto organizativo como la mayor responsabilidad del profesor, en orden a su eficacia y eficiencia. Sin embargo, cada periodo histórico tiene su propia misión, su sentido propio en la organización de la función universitaria (Ball, 1990). Este sentido se observa en la propia realidad, en los problemas a los que hay que atender y en las soluciones que hoy se esperan de la educación al servicio de la vida. Y, la vida en sentido amplio, hoy ofrece un estado que no tiene precedente histórico alguno.

La efectividad de los centros, para la entrada en el tercer milenio, ha sido objeto de estudio por parte de Reynolds (1992: 117) llegando a la conclusión de que la efectividad de los centros necesitará:

- a).- ensalzar las relaciones públicas, la orientación de mercado y la habilidad para ‘vender’ el producto (to ‘sell’ the product) dada la competitividad,
- b).- mayor capacidad para agilizar cambios con rapidez,
- c).- capacidad para motivar al personal, en un momento en el que los incentivos y la promoción escasean,
- d).- organización capaz de encontrar fuentes de apoyo y financiación de las comunidades locales, y otras.



## 10.5. La enseñanza para la efectividad del aprendizaje

La enseñanza se supone efectiva en función de la efectividad del propio aprendizaje. Leyendo la obra de Dill y otros (1990) encontré varias páginas casi de impacto periodístico, al menos, algunas afirmaciones me lo parecieron. He aquí un ejemplo, vienen refiriendo los autores las dificultades que encuentran los profesores, que reducen su efectividad y lo que necesitan saber para ser eficaces. Y, al filo de los razonamientos, se encuentra uno frente a lo siguiente: *“one bad teacher is more dangerous than one bad surgeon, because a surgeon can only hurt one person at a time”*. Y un poco más adelante, citando a Gardner (1983), quien recuerda que: *“there is more than just verbal intelligence; spatial intelligence, esthetic intelligence, intuitive intelligence, social intelligence, and, if l might be so bold, perhaps ethical intelligence also exist”*.

El primer argumento no deja de ser tremendo, pero cierto por la propia constatación empírica de los ámbitos de trabajo en ambas profesiones. Mas, enlazado con el segundo en el sentido más positivo del término, se convierte en una multiplicación, si se trata de un aprendizaje efectivo. Es decir, de un aprendizaje para la vida, siendo así que la vida humana tiene ese privilegio, de verse alumbrada por la inteligencia, que es multidimensional por su propia naturaleza, pero que no la solemos considerar así a la hora de enseñar. Y, las consecuencias quedan en el aprendizaje y en el incremento de la capacidad de aprender, que es el tipo de aprendizaje que impulsa o debe impulsar la enseñanza eficaz.

El problema es que no siempre la enseñanza sirve a los efectos que se propone. Tal vez, porque se propone demasiados objetivos, porque los objetivos de la enseñanza no enfocan las necesidades de la vida, o por ambos ingredientes a la vez, más la falta de adecuación a los sujetos por no tener en cuenta los objetivos, las necesidades y motivaciones de éstos. Aunque aprender, lo que es aprender, aprendemos todos, todos los días y permanentemente. Pero, hay una diferencia entre el aprendizaje del profesional y el aprendizaje del cliente. Al primero le pagan por ayudar al segundo a que ‘aprenda a aprender’ mientras por dicha ayuda el estudiante paga. En otras palabras, un profesional tiene un deber ético y una responsabilidad ante el cliente. Lo cierto es que, muchas más veces de las deseables, la enseñanza no acierta a facilitar la ayuda adecuada a cada individuo, no le ayuda a comprender cómo aprender, de modo que haciéndose cada sujeto con la empresa de su propio aprendizaje, pueda, con efectividad, dirigirlo a lo largo de su vida, realizando así su propio proyecto vital como persona. Acerca del tema hay todo un arsenal de literatura escrita. Sin embargo, a la hora de la práctica de la enseñanza la efectividad no luce en la misma abundancia. Ahí esta todo el fracaso escolar, a los diferentes niveles del sistema educativo. Ahí están las diversas causas, una de las cuales siempre es el sistema educativo (Martín Molero, 1979).

Ni siquiera se enseña a aprender a aprender, sino que a los que no siguen los protocolos del sistema, éste los abandona so pretexto de fracaso; porque ¿cómo podría, luego, el sistema hablar de integración de haber evitado el fracaso? ¿Por qué no se atiende, adecuadamente, el derecho de todos a la educación, según cada cual y siempre? Chibnall (1987) llevó a cabo un estudio, mediante cuestionario comentado en 33 centros de Inglaterra, y concluyó que el sistema actual no enseña de manera adecuada ese objetivo ‘de aprender a aprender’ para conducir con efectividad nuestro aprendizaje a lo largo de nuestra vida.

Y, sin embargo, parece haber consenso en la literatura acerca del propósito de la educación superior sobre el objetivo de aprender a aprender (Gow et al. 1990: 307):

*The goal of education is to increase the students' capacity to learn, to provide them with analytic skills and to increase their ability to deal with new information and draw independent conclusions.*

Por lo que concierne a la educación para la vida, en sentido amplio, ahí está el mensaje crítico de la educación ambiental, que únicamente se ha considerado de interés, como algo folklórico, campestre, propio de granjas, itinerarios y sendas, nada o poco que ver con la enseñanza oficial, formal. Cuando, lo que propugna el mensaje de dicho tipo de educación es un reto de cambio copernicano al propio sistema, para que se acerque a la vida y centre su objetivo en la realidad de la vida, para la que, en efecto, necesitan los sujetos su aprendizaje. Pero un aprendizaje efectivo, que les sirva, que les sea útil; porque si así fuere, será de utilidad a la vida de los seres humanos en el planeta.

## **10.6. Las categorías lógicas de la enseñanza**

Cuando en la década de los 1960 se investigaron las categorías lógicas de la enseñanza, Meux y Smith (en Biddle et al. Eds. 1964) llegaron a la conclusión de que el análisis lógico del discurso didáctico entrañaba una docena de categorías, helas aquí: definir, describir, denominar, verificar/comunicar, sustituir, evaluar, introducir, clasificar, comparar, deducir bajo hipótesis o condiciones y explicar. Las categorías lógicas de la comunicación didáctica se inscriben dentro de lo que es en sí el discurso lingüístico en el aula.

La investigación sobre la comunicación didáctica ha clarificado diversos extremos (Rodríguez Diéguez, 1985: 69): el proceso comunicativo en el aula tiene finalidad perfectiva y es realizado en una situación institucional y de control. En cualquier caso, son de particular interés las categorías **lógicas** de la enseñanza y por eso conviene resaltarlas, como notas diferenciadoras del discurso didáctico. Algunas merecen ciertas consideraciones, de tipo general:

- 1) la profesión de la enseñanza, precisamente, no podría permanecer al margen de la lógica, en lo que se denomina intervención docente,
- 2) la entidad de las categorías lógicas dependen del tipo de método que se adopte para llevar a efecto dicha intervención,
- 3) el tipo de método, por exigencia de la deontología profesional y de la propia lógica ha de ser apropiado a las características del alumno y su nivel de desarrollo evolutivo. No es lícito adoptar el mismo método en infantil o primer grado de primaria, que en primer año de carrera, o que en primer año de doctorado, por tomar el primer curso como referencia.

Si bien, la lógica del discurso didáctico parece, en principio, que puede y debe tener una base común de servicio al conocimiento humano, a la sabiduría de cómo conducirse, en tanto que persona humana, a cómo proceder a la búsqueda de la verdad, a cómo crecer en la capacidad de 'aprender a aprender' en cualquier nivel que se de la intervención docente. Sin embargo, ese 'cómo' ha de variar su fórmula en función del alumno. De aquí, la trascendencia de la intervención del profesional de la enseñanza. Resaltar la relevancia de esta profesión resulta de todo punto innecesario, pues es evidente en sí misma.

Si se me permite trazar una hipótesis -pendiente de investigación- la base lógica común de la antedicha docena de categorías podría plantear una réplica, asumible por la metodología didáctica, en los siguientes términos:

1. Diseñar o planificar, lo que implica previsión
2. Disponer, preparar cuestiones complejas abstractas y concretas

3. Organizar en relación de coherencia
4. Adaptar/ajustar, creativamente, en función de los factores dados
5. Solicitar información
6. Elicitar: preguntas, descripciones de conceptos, definiciones, etc.
7. Orientar, conscientemente, pues en todo caso orienta
8. Ayudar asesorando con realismo, pero con cercanía comprensiva
9. Comunicar lo relevante de forma significativa a la vida del sujeto
10. Preguntar, verificar el grado de comunicación
11. Explicar con claridad suficiente para todos
12. Informar de manera actualizada

Obsérvese como la mayor parte de las categorías del discurso lógico profesional del docente se llevan a cabo fuera del lugar de la intervención propiamente dicha, en silencio. Y cómo el menor número de categorías responden al desarrollo de la actividad de la enseñanza en el aula. Y, no obstante, sin aquellas categorías silenciosas y silenciadas la intervención profesional no pasaría de ser un acto meramente intuitivo, cuya efectividad podría bien deberse al mero azar y, probablemente, carente de profesionalidad.

Comparando estas posibles categorías de la lógica del discurso docente con las originales de Meux y Smith se encuentra que aquéllas bien podrían responder, únicamente, a la intervención magistral. Y, era comprensible, pues el método expositivo e informativo disfrutaba de mucho más auge que el que tiene hoy en día. Ya que, en nuestros días, con la revolución de la información y sus autopistas tecnológicas, se debería volver a poner el acento en el cómo hacer, cómo aprender. El problema del qué aprender, qué contenidos seleccionar para la enseñanza, constituyen ahora un problema, que viene condicionado por otros parámetros, de los que no procede ocuparnos en este lugar.

## **11. La formación del profesor y la informática**

Para que las nuevas tecnologías puedan ocupar el lugar que demandan en nuestra sociedad éstas han de formar parte y muy importante de la formación del profesorado, pues para utilizarlas y adaptarlas se presupone que las deben conocer. Mas ¿cuándo y cómo las aprenderán si no forma parte del plan de estudios y si no se les prepara en cómo hacerlo adecuadamente? No importa con qué enfoque se forme al profesorado, su preparación en este campo es algo que falla en muchos modelos. Y, luego, los profesionales han de aprenderlas por su cuenta y riesgo, como los idiomas y otras herramientas de trabajo, que debería facilitar su formación; lo que significa que las enseñanzas que necesitan los profesionales para la vida no se contemplan en su plan de estudios. Y, eso que, ya hace tiempo, que se dijo (Faure, 1972: 159) que: *La ciencia y la tecnología deben convertirse en los elementos esenciales de toda empresa educativa; insertarse en el conjunto de las actividades educativas...* El problema es tanto más grave, cuanto que no se puede criticar lo que no se conoce y si no enseña a servirse de las nuevas tecnologías, cuando hoy constituyen una herramienta básica, elemental de trabajo, mal puede entrar en su filosofía o en su crítica.

Si el sistema educativo no conecta pronto con todos los avances de la informática, su anacronía se agigantará. Pues, mientras una parte muy importante de la formación que necesitan los ciudadanos para desenvolverse en la sociedad de comienzos del siglo XXI todavía el sistema educativo permanece bastante ajeno a tales necesidades. Por otra parte ¿cómo podrán los profesionales servirse en el aula de una herramienta informática que ellos no dominan? Y, sin embargo, estos medios ahorrarían tiempo, esfuerzo y medios al sistema educativo.

Existen programas en Internet, como el de “*success stories*” que responde a una triple necesidad: *reflejar, integrar y difundir* en la educación las buenas prácticas de *NTIC (Nouvelles*

*Technologies de l'Information et de la Communication*). No menos interesante que el *PRINT (Project on the Implementation of New Technologies)*, programa, que surge en los Países Bajos para innovar la enseñanza secundaria. La estrategia pretende, mediante la orientación del profesor, conseguir innovar el aprender a aprender, el estudio independiente con la herramienta tecnológica para alcanzar los objetivos de la formación secundaria ( <http://print.cps.nl/engalg.html>).

Existen otros proyectos como el **Ariadne** para el desarrollo de Bibliotecas electrónicas, que podrían estimular la innovación en el sistema educativo; sin embargo, muchos de estos programas exigen la puesta en marcha de un primer paso: el de la formación del profesorado.

## Referencias

Abbagnano, N y Visalberghi, A. (1974) *Historia de la pedagogía*. Madrid: Fondo de cultura económica

Apple, M.W. (1993) *Official knowledge*. New York: Routledge and Kegan Paul

Ball, C. (1990) "Higher education-International education (Is it all one?) *Oxford review of education*, 16: 3 (321-327)

Beard, R. (1972) *Teaching and learning in higher education*. Middlesex, G.B.: Penguin

Berliner, D. (1987) "Una aportación de la ciencia de laboratorio a los programas de formación del profesorado". *Seminario de formación del profesorado*. Granada

Beyer, B.K. (1991) *Teaching thinking skills*. Boston: Allyn and Bacon

Bireaud, A. (1992) *Les méthodes pédagogiques des l'enseignement supérieur*. Paris: Les éditions d'organisation

Borich, G.D. (1985) "Decision-oriented evaluation", *The international encyclopedia of education*. Pergamon Press

Borich, G.D. and Madden, S.K. (1977) *Evaluating classroom instruction: a source book of instruments*. Reading, Mass.: Addison Wesley

Carr, W. et al. (1984) *Becoming critical. Knowing through action-research*. Deakin: Deakin University

CCC (1987) *The teacher in question*, Parliamentary Assembly of the Council of Europe. Strasbourg

Coombs, Ph. (1978/1985) *La crisis mundial de la educación*. Madrid: Santillana

Cruickshank, D.R. (1985) "Applying research on teacher clarity", *Journal of teacher education*. XXXVI, 2 (44 - 48)

Chaiken, & Eagle, A. (1983) "Communication modality as determinant of persuasion: the role of communicator salience". *Journal of personality and social psychology*, vol. 45: 2 (241-256)

Chibnall, B. (1987) *Teaching for effective study*. London: Croom Helm

- Churukian, G. (1990) Position paper on preparing of effective teacher education. *9th International Seminar on Teacher Education*. Papers edited by Cerna, Prague: Charles University (124-128)
- Dill, D.D. and col. (1990) *What teachers need to know*. Oxford: Jossey-Bass
- Doyle, W. (1985) "Paradigms for research on teaching", *The international encyclopedia of education*. Pergamon Press
- Dunkin, M.J. "Teaching technical skills", *The international encyclopedia of education*. Pergamon Press (5155-5158)
- Eisner, E. (1982) *Cognition and curriculum*. New York: Longman
- Eisner, E.W. (1975) "Educational objectives: help or hindrance?", en Taylor, P.W. *Curriculum, school and society*. Windsor: NFER
- Elliott, J, et al. (1981) *School accountability*. London: Grant McIntyre
- Faure, y Otros (1972) *Aprender a ser*. Madrid: Alianza / UNESCO
- Fernandez Pérez y Gimeno (1976, 1980) *La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española*. Madrid: MEC
- Flew, A. (1978) *Sociology, equality and education*. New York: MacMillan Press
- Fortenberry, J.C. (1983) "Using network analysis in the classroom". *Instructional science*, 12 (285-289)
- Gage /Berliner (1992) *Educational psychology*. Boston: Houghton Mifflin Co. 5th edition
- Gage, N.L. (1978) *The scientific basis of the art of teaching*. New York: Teachers College Press
- Gage, N.L. (1992) Research on teaching methods. En *Estrategias metodológicas en la formación del profesorado*. Madrid: UNED (235-256)
- Gage, N.L. "Teaching methods". *The international encyclopedia of education*. Pergamon Press
- Giroux, H.A. (1990) *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós/MEC
- Gow, L, et al. (1990) "Does higher education promote independent learning?" *Higher education*, 19 (307-322)
- Hall, G.E. & Jones, H.L. (1976) *Competency based education: a process for the improvement of education*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall
- Hamilton, D, et al. (1977) *Beyond the numbers game*. A reader in educational evaluation. London: MacMillan
- Hammond, M. (1991) *Self-directed learning: critical practice*. London: Kogan Page
- Harvey, Hunt and Schroder (1961) *Conceptual systems and personality organization*. New York: John Wiley and Sons

- Hoyle and Megarry, Eds. (1980) *Professional development of teachers*. London: Kogan Page
- Hoyle, E. (1980) en Hoyle & Megarry, Eds. *Professional development of teachers. World Yearbook of Education*. London: Kogan Page (42 - 54)
- ISEE (1987) *International strategy of environmental education*, UNESCO/UNEP, Conf. 402/1
- Joyce, B. & Weil, M. (1980) *Models of teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall
- Joyce, B. (1974) "Listening to different drummers: evaluating alternative instructional models". Paper presented at *CARE Conference*
- Judge, H. (1980) "Teaching and professionalization" en Hoyle & Megarry, eds. *Professional development of teachers*. London: Kogan Page
- Katz, L. & al. (1984) *Advances in teacher education*. Norwood: Ablex public. (283-292)
- Lawrence, E. (1972) *The origins and growth of modern education*. London: Penguin
- Lindop, C. (1985) "Evaluating with effectiveness in teacher education". *Journal of education for teaching*. 11: 2 (165-176)
- Lysons, A. (1990) "Dimensions and domains of organisational effectiveness in Australian higher education". *Higher Education*, 20 (287-300)
- Martin-Molero, F. (1981) *Aproximación a un modelo para el análisis de métodos de enseñanza de un idioma moderno*. Madrid: Editorial de la Univ. Complutense
- Martin-Molero, F. (1988) *Teoría didáctica: algunas razones que explican su rezago histórico*. Madrid: Cyops
- Martín-Molero, F. (1992) *El método: su teoría y su práctica*. Madrid: Dykinson
- Martín-Molero, F. (1993) La metodología docente en la formación del profesorado. En *Estrategias metodológicas en la formación del profesorado*. Madrid: UNED (259-273)
- Martín-Molero, F. (1996) *Educación Ambiental*. Madrid: Síntesis
- Martín-Molero, F. (1979) "Factores de inadaptación y fracaso escolar", *Revista Comunidad Educativa*. Nº 82, Fe. (3 - 14)
- Massialas, B.G. (1985) "Discovery and inquiry based programs. *The international encyclopedia of education*. Pergamon press
- Morrison and McIntyre (1974/77) *Teachers and teaching*. Penguin
- McDonald, J.P. (1992) *Teaching. Making sense of an uncertain craft*. London: Hodder and Stoughton
- McNeil, J.D. (1981) *Curriculum. A comprehensive introduction*. Boston: Little Brown and Co.
- McNiff, J. (1993) *Teaching as learning*. London: Routledge

- Medley, D.M. (1977) *Teacher competence and teacher effectiveness*. Washington, D.C.: AACTE
- Medley, D.M. (1982) "Teacher effectiveness", *Encyclopedia of educational research*. New York: McMillan Publ. (1894-1903)
- Medley, D.M. (1987) "Criteria for evaluating teaching", *The international encyclopedia of education*. Pergamon Press (169 - 180)
- Mendez Capón, A. (1996) *Las técnicas de evaluación en la formación del profesorado de primaria*. Univ. Complutense, Madrid: Tesis doctoral (6.V.96) (inédita)
- Moreira, J.M. (1996) "Approaches to teacher professional development: a critical appraisal". *European Journal of Teacher Education*, 19: 1 (47-63)
- NTIC/PRINT (1997) <http://print.cps.nl/engalg.html>
- Ortega (1930) "Misión de la universidad", en *Obras completas*. Madrid: Revista de Occidente
- Phillips, J.J. (1990) *Handbook of training evaluation and measurement methods*. London: Kogan Page
- Pratt, D. (1980) *Curriculum: design and development*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Putnan, J.C. (1985) "Applications of classroom management research findings". *J.E.T.* 2 (146 - 167)
- Reichardt, C.S. & Cook, T.D. (1979) *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*. Washington: Sage public.
- Reigeluth, C.M. de. (1983) *Instructional design theories and models*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum
- Reynolds, et al. Eds. (1992) *School effectiveness, research, policy and practice*. New York: Cassell
- Rodríguez Diéguez, J.L. (1985) *Curriculum acto didáctico y teoría del texto*. Madrid: Anaya2
- Rodríguez Diéguez, J.L. (1992) Estrategias didácticas para la efectividad docente. En: *Estrategias metodológicas en la formación del profesorado*. Madrid: UNED (Dir/Coor.: Sevillano García / Martín Molero) (275-286)
- Rodríguez Diéguez, J.L. (1992) Estrategias didácticas para la efectividad docente, en *Estrategias metodológicas en la formación del profesorado*. Madrid: UNED (Dir/Coor. Sevillano/Martín-Molero) (275-286)
- Rogers, C. (1951) *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin
- Rosenshine, B. (1985) "Teacher research and research based teacher education" *J.E.T.* 11: 3 (281 - 295)
- Rosenshine, B. (1985) "Direct instruction". *The international encyclopedia of education*. Pergamon Press

- Rudduck, J. (1985) "Teacher research and research-based teacher education". *Journal of Teacher Education*, 2 (282 - 289)
- Shön, D.A. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós/MEC
- Short, E.C. (1985) "The concept of competence: its use and misuse in education", *Journal of teacher education*, XXXVI, 2 (2 - 6)
- Shulman, L.S. (1987) "Knowledge and teaching: foundations of the new reform". *Harvard educational review*, vol. 57: 1 (1-22)
- Smith, et al. (1978) *Evaluating educational environments*. Columbus, Ohio: Bell and Howell Co.
- Taft, R. (1985) "Ethnographic research methods". *The international encyclopedia of education*. Pergamon press
- Tyler, R.W. (1978) "Accountability and teacher performance: self-directed and external-directed professional improvement" en Rubin, L. Editor. *The inservice of teachers*. Boston: Allyn and Bacon Inc.
- Varela, R. (1996) *Las Nuevas Tecnologías en la enseñanza del Inglés*. Universidad Complutense de Madrid: Disertación Doctoral (18.XI.96)
- Walberg, H. J. And Waxman, H.C. (1985) "Teaching strategies and teaching cycles". *The international encyclopedia of education*. Pergamon Press (5148-5155)
- Wang, M.C. & Walberg, H.J. eds. (1985) *Adapting instruction to individual differences*. Berkeley, Ca.: McCutchan Publ.
- Wilson, G. (Dir.) et al. (1983) *Domains: Knowledge base of the Florida performance measurement system*. Tallahassee, Florida: Office of teacher education certificate and inservice staff development
- Williams, D.A. (1981) "Why public schools fail", *Newsweek*, April 20th (62 - 73)
- Wittrock, M.C. (1986) *La investigación de la enseñanza*. II. Barcelona:
- Wragg, E.C. ed. (1984) *Classroom teaching skills*. London: Croom Helm





## Capítulo 7 LA INVESTIGACION DIDACTICA

### 1. El método de investigación

Piénsese lo que ocurriría si cada uno de los investigadores que forman la comunidad científica no entendiera los parámetros, ni los pasos en la búsqueda del conocimiento del resto de los miembros de dicha comunidad ¿cómo podrían criticar o replicar los estudios del mismo área de conocimiento y saber de los logros? Gracias al método científico, que es el código que permite el progreso de este tipo de conocimiento intersubjetivo, todos los investigadores del mundo disponen de ese lenguaje común, que les permite replicar los resultados de los distintos estudios o continuar buscando explicación a los fenómenos y resolución a los problemas que atañen a la vida de los seres humanos. De aquí, la necesidad de trabajar con la normatividad del proceder científico, normatividad que es conocida por los investigadores de todo el mundo. Los pasos del método científico, cuando éste se aplica a los asuntos humanos como la Didáctica, generalmente, ponen de acuerdo en su proceder a los investigadores, en educación de todos los países. Dichos pasos, según los recoge Borg y Gall (1979: 11) quienes coinciden con Hopkins (1980), son los siguientes:

- 1) Reconocimiento de un problema,
- 2) Definición del problema en términos claros y específicos
- 3) Desarrollo de hipótesis,
- 4) Desarrollo o elección de técnicas e instrumentos de medida que proporcionen datos objetivos pertinentes a las hipótesis,
- 5) Recogida de los datos necesarios,
- 6) Análisis e interpretación de los datos que se han recogido,
- 7) Conclusiones relativas a los datos en relación a las hipótesis de la investigación.

Otros autores, como Anderson (1990: 77 y sigtes.) van más lejos en la especificación de esta normatividad convirtiendo esos siete pasos en diez, pues incluye, además:

- la revisión de la literatura o investigación previa sobre el tema
- cómo proceder a dicha revisión cómo presentar los datos y
- cómo redactar el informe, junto a otras consideraciones o subpasos de tipo práctico.

Y, así, mientras unos -según ya hemos expuesto en la primera parte- no tienen nada en contra de la normatividad para el proceder científico, al igual que ningún músico se queja por tener que escribir en las claves y líneas del pentagrama; sin embargo, hay autores que pensaron y continúan pensando que este código, adecuado para investigar en ciencias naturales no lo es para investigar los problemas humanos. En consecuencia, proponen otros enfoques metodológicos, que se oponen al rigor del proceder y a la cuantificación, al análisis y a la experimentación, así como a la generalización de los principios y leyes, que supuestamente rigen los fenómenos. Los enfoques que presentan, por lo general, rechazan la cuantificación, si bien muchas veces, terminan por utilizarla.

Pues, como afirma Demo (1985: 22), de modo general, no hay nuevas teorías, “*estamos más repitiendo, transmitiendo, resumiendo, recomponiendo*”. Como los diferentes enfoques paradigmáticos se han expuesto en las bases de la Didáctica no vamos a reiterarlos, sólo resaltar que afectan al método por el que se construye la Didáctica, según se expuso. No obstante, aquí, vamos a formular una objeción explícita contra el proceder inductivo.

### **Precisiones a la ‘inducción’**

La inducción, como tal, parte de proposiciones particulares (singulares) para llegar a enunciar afirmaciones generales o (universales). Lo que ocurre es que no hay forma lógica de justificar tal inferencia; ya que, la lógica (silogismo deductivo), que algunos llaman inducción completa, y de aquí la confusión, a lo sumo que llega es a permitir la inferencia contraria. Esto es: a una afirmación singular a partir de lo general o universal.

Mas, como el paso inductivo no está nunca garantizado por la enumeración de los ejemplos, salvo que el conjunto de elementos sea finito (inducción enumerativa). Y como el campo de los objetos posibles de una ciencia es en teoría infinito, sucede que este procedimiento no sirve. Pero, tampoco, se puede desechar, porque entonces se descarta la ciencia empírica; luego, entonces, nos encontramos frente al método hipotético-deductivo.

Según el método hipotético-deductivo la hipótesis es un enunciado que no tiene establecida ni la verdad ni la falsedad para estudiar las consecuencias y compararlas, con lo que permite, tomando el supuesto por verdadero, contrastar para verificar o falsar la hipótesis. La inducción se ha venido clasificando de dos maneras:

- Inducción completa -**Lógica**- que procede mediante silogismo deductivo -**Deducción**- inferencia, que en sí es intuitivamente clara. Parte de una proposición universal para llegar a una singular, con las leyes de la lógica, lo que supone una implicación válida, ejemplo:

*-si todos los planetas giran alrededor del sol*

*-y, la Tierra es un planeta*

*-luego, la Tierra gira alrededor del sol.*

- Inducción incompleta -**científica**- únicamente probable, pero no por ello menos cierta, que emplea el proceder **hipotético-deductivo**. Esta permite justificar las afirmaciones generales a partir de las singulares, desde Galileo y Bacon, mediante el “procedimiento en el que por sucesivas operaciones se van eliminando de las experiencias aquello que no les pertenece como tales, seguido de la formación de unas tablas de ausencia, presencia y graduación, que son las que permiten establecer una inducción legítima”.

Sin embargo, muchos autores piensan que los métodos están en estado, todavía, embrionario; esta fue la conclusión de un debate de altura en el 5º Congreso de Periodismo científico (1990), al que asistí, como ponente invitada. Asimismo, se concluyó, que si los problemas humanos tienen solución ésta vendrá de manos de la ciencia. Vivimos en una época de vertiginosas revoluciones en el ámbito de la ciencia y la tecnología. El peligro sería no emplear ambas -ciencia y tecnología- para solucionar los problemas humanos.

## **2. Investigación básica e investigación aplicada**

No voy a incidir de nuevo en la dicotomía paradigmática, que he tratado en otro lugar (Martín-Molero, 1993: 94 y sigtes.), sino sobre la necesidad de re-orientar toda reflexión metodológica hacia aspectos clarificadores y cuestiones que impiden el desarrollo de vías más efectivas.

La investigación básica tiene por objeto explicar los principios y leyes, que rigen los fenómenos, en el caso que nos ocupa del fenómeno didáctico. Es de suponer que un mejor conocimiento acerca de la provocación de un fenómeno natural, como el aprendizaje, llevará no sólo a la satisfacción de explicar las bases y principios en que se produce, sino que dicho conocimiento llevará a mejorar, y en su caso a optimizar la intervención profesional, que se propone ayudarlo o facilitarlo. Hecho, que se produciría si los principios resultantes de la investigación se aplicaran. ¿Qué pensaríamos de alguien que llegara a concluir que el Rolls Royce no sirve, por el hecho de no tener combustible?. Pues bien, en educación sucede que los resultados de la investigación científica se ignoran, o por lo menos no se aplican, como afirma Berliner (1987). Y en este caso, que es en el que nos movemos, lo que sucede es que despilfarramos recursos, tiempo y esfuerzos, que deberían ir encaminados a construir el conocimiento que precisa el profesional de la enseñanza; de la enseñanza y no pretender que éste acapare otras profesiones afines con las que el docente debe colaborar.

No hay parcela de la ciencia, ni teoría que sirva para nada si no se aplica; sea en el ámbito que sea. Pues ¿qué, si después de conocida la fórmula de la penicilina no se aplicase a la elaboración del medicamento? y ¿qué si una vez elaborado quedase en las estanterías de los laboratorios porque los médicos se negaran a recetarlos en los casos a que procede aplicarlo? Y ¿qué si después de inventado el ordenador escribiéramos a mano? Y, así, miles y miles de ejemplos, cuyos hallazgos se produjeron en el laboratorio, pero que se aplican cada día a la mejora de la calidad de vida de los seres humanos. Pues bien, en Didáctica, una vez se conoce que ciertas relaciones entre los docentes y discentes condicionan y mejoran el aprendizaje, con evidencias, por lo menos, de la misma significatividad que en la ciencia médica; entonces, lo que se hace es olvidarse de ello, partir de cero y observar cómo aprende el alumno, sin ayuda del profesional de la docencia, que se convierte en espectador del fenómeno natural del aprendizaje; cuando se supone que debiera ser el profesor el que facilitara no el aprendizaje natural, que para eso no se le precisa, sino el aprendizaje en el aula, que es un tipo de aprendizaje diferente. Pues, éste se halla planificado, orientado por todo un sistema educativo y un conjunto de profesionales con vistas no sólo a controlarlo, sino para facilitar, orientarlo y ayudarlo, de tal manera, que dicho aprendizaje se produzca con el menor esfuerzo para el alumno, en el menor tiempo y en definitiva de manera óptima. No se paga a los profesores sólo para firmar las actas, sino sobre todo por todas esas actividades que facilitan al discente su aprender a aprender, de manera controlada y prevista. Esto es lo que se entiende por enseñanza y no la mera observación del discente en su aprendizaje. Mas, el discente en el aula no precisa de un observador, sino de un facilitador u orientador que le ayude en un tipo de aprendizaje, que ha sido planificado dentro de un sistema de educación por profesionales de la misma. Luego, tal aprendizaje se produce dentro de unas condiciones de previsión y control de las que se encarga el profesor y no el psicólogo al que incumbe explicar cómo aprende el ser humano en general y de manera natural.

Y no es que no se sepa, se sabe; amén de ser una evidencia, que el aprendizaje es un fenómeno connatural al ser humano. Es decir, los individuos aprenden, porque nacen con esa capacidad, y explicarla es asunto de la Psicología y no de la Didáctica. Y, es para ayudarla, facilitarla y así poderla incrementar con mayor agilidad que se presume actúan los profesionales de la enseñanza. Pues ¿qué duda cabe que un individuo que quiera aprender inglés, si se marcha a vivir a Inglaterra, con los hablantes de dicho idioma transcurrido cierto tiempo podrá hablarlo? Ahora bien, ese mismo individuo, puede ser ayudado aquí y si el profesional que hace de profesor (ayudante del aprendizaje) sabe lo que hace (posee competencia) dicho individuo llega a hablar el inglés, perfectamente, sin desplazarse a la Gran Bretaña. Este hecho, diagnóstico incluido no es más arriesgado que un acto

médico acertado, al contrario, pienso que si el diagnóstico es acertado el margen de error es menor para el profesional de la enseñanza, que para el de la medicina. Y, desde luego, el individuo que sabe aprender, por sí mismo, no precisa un espectador (profesor) para aprender.

Y ¿por qué, entonces, no se aplican los resultados de la investigación didáctica a la práctica de la enseñanza? Porque al ser hallazgos del laboratorio supuestamente ‘deshumanizan’ al hombre, o, tal vez, porque ¿la ciencia tiene un color ideológico, que puede contagiar al individuo? Acaso, ¿un individuo por haber sido ayudado con efectividad a conseguir hablar inglés -siguiendo con el ejemplo de mi experiencia- cambiaría su ideología? o por el contrario ¿aprovecharía para difundir la propia si es que cree en ella, de verdad?. Nunca hubiera pensado que la ideología sirviera para oponerse a la efectividad del profesional de la enseñanza; pero, después de leer a ciertos autores, me cabe la duda. Por ejemplo, Demo (1985: 22) dice en uno de los párrafos algo que se respira en toda su obra:

*Mucho más de lo que imaginamos las ciencias sociales son una justificación política de la sociedad en que se vive. Más que una forma de descubrir la realidad y manipularla, el científico ve en la ciencia la manera de establecer una forma privilegiada de vida... Desde el punto de vista ideológico la ciencia es una historia muy mal contada.*

Coincide con esta postura Candau, pero asumiendo su punto de vista desde el comienzo. Acepta una evidencia, que hoy es innegable, que toda propuesta didáctica de investigación o de intervención presupone implícita o explícitamente una concepción de la misma alimentada, como resulta obvio por una concepción del mundo, de la vida y del hombre, en la que subyace su ideología. Y, asimismo, acepta y reconoce las limitaciones de su planteamiento (Candau, 1987: 15):

*El planteamiento humanista, si bien unilateral y reduccionista, porque hace de la dimensión humana el único centro configurador del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo pone de manifiesto la importancia de esa dimensión.*

En resumen, parece que se rechaza el enfoque científico de investigación en la enseñanza a causa de una serie de presupuestos, sin, ni siquiera, tomar en consideración los resultados que, tal vez, permitirían una mayor eficacia en sus propios principios. Acaso ¿deberían restringirse los hallazgos de la ciencia de laboratorio por ejemplo, en medicina para salvar o aliviar la vida de personas por haber sido resultado de la investigación básica?

¿No sería más humano, por aquello de aplicar el “principio de igualdad” o de la no-discriminación, proceder con la metodología adecuada al propósito de la investigación? Ya me pronuncié en este mismo sentido en 1982 (Memoria). Y, en realidad, después de haber leído mucho, y mucho más sobre lo que mi mente no alcanza a comprender, hoy veo más clara aquella misma postura. No es que se combinen -por las muchas razones que ya se han referido- o no se combinen los paradigmas (1993: 96), no; esto me parece elemental. Es que, en principio, el propósito de una investigación no puede verse limitado por la ideología, que supuestamente se incardina al método; antes al contrario, mediante la investigación -intersubjetivamente- se pueden llegar a demostrar los principios que rigen los fenómenos; ya que, sólo, conociéndolos se puede actuar sobre ellos, con ellos o frente a ellos, con conocimiento de causa. Y, mediante, la demostración de este tipo de conocimiento se puede hacer frente con mayor eficacia a los cambios, que mejoren la aplicación de los derechos humanos. La postura, de Danford y Willems (1979: 181 y sigtes.) en todo caso, es esperanzadora, pues, reconocen con evidencias su error, de haber empleado con entusiasmo métodos subjetivos de investigación, aun conociendo la debilidad de éstos en la validez de sus resultados. Para expresarlo con los mismos términos de dichos autores dicen así (p. 188):

*... One should remember that our present circumstances are due, in large part, to an overdependence upon a single, fallible method -in this case subjective cognitive report.*

Lo que ocurre, en ocasiones, es que cuando la ideología desmesurada se convierte en el fanatismo, que toma la parte por todo, entonces puede llevar a efectos que no son los que intencionalmente habían previsto sus protagonistas.

Algunos autores continúan, hoy, afirmando los enfoques interpretativos como muy relevantes para los docentes, concretamente Wittrock (1986: 290) afirma que:

*Los resultados de la investigación interpretativa son de especial interés para los docentes, quienes comparten intereses similares con el investigador interpretativo. A los docentes también les interesan los aspectos específicos del significado de la acción locales, que son la materia vital de la práctica cotidiana en el aula.*

Otros autores, tras años de constatar la aplicación entusiasta de ciertos enfoques, advierten del tipo de riesgos que entrañan, según refleja la siguiente cita que recogemos de McNeil (1981: 4) respecto de la teoría freudiana:

*Freudian psychologists, he or she says, are, overly cynical, about the motives of persons and emphasize human-kind's pathological and unconscious emotional forces.*

En lugar de ilustrar con adjetivos los dos paradigmas, que generalmente, refieren la mayoría de los tratadistas, como Bogdan y Biklen (1982, páginas 27 a 30), o como Reichardt y Cook (1979), etc., hemos preferido pintar un cuadro diferente, dada la reiteración tan conocida de esta famosa dicotomía. Y, en caso de que el propósito de la investigación requiera la metodología cualitativa mejor sería proceder con el multimétodo, con vistas a que los resultados puedan tener algún tipo de refrendo. De la utilización, cada vez más frecuente, de más de un método en ciertos tipos de investigación nos ocupamos a continuación, siquiera brevemente.

### **3. El Multimétodo**

El uso de varios métodos, dos o más, para llevar a efecto una investigación, puede definirse como “triangulación”, según veremos más adelante. Esta técnica se considera bastante importante en la investigación cualitativa, por cuanto que, se ha observado, según recoge Smith (1975), que según actúan los métodos de investigación filtran selectivamente el entorno; es decir que no son neutrales. Si a esto añadimos el filtro de la experiencia del investigador, entonces, resulta evidente que dicha consideración queda justificada plenamente.

El multimétodo es una exigencia de la actividad de la enseñanza, como ya hemos visto, porque así lo requiere, tanto la atención al desarrollo de todo el cerebro, como la adecuada atención al desarrollo del estilo cognitivo. Por tanto, que la investigación de la enseñanza requiera, asimismo, la adopción de distintos métodos no resulta sino algo normal. En la investigación, sin embargo, el empleo de más de un método se viene designando como la triangulación. Este concepto proviene de una técnica de medición física, conforme apuntan Cohen y Manion (1989: 331). Es decir, que se trata de una técnica empleada por navegantes marinos, estrategas y topógrafos en sus intentos de situar un punto u objetivo, y por analogía se han venido a aplicar a las ciencias sociales. En nuestro campo las técnicas triangulares pretenden: *trazar, o explicar de manera más completa, la riqueza y complejidad del comportamiento humano estudiándolo desde más de un punto de vista y, al hacerlo así, utilizan datos cuantitativos y cualitativos.*

Las ventajas del multimétodo en la investigación didáctica son varias: el enriquecimiento de los datos preserva de la distorsión de la realidad y porque obliga al investigador a no aferrarse a un solo método, que limitaría su propia percepción, según veremos más adelante, en este mismo capítulo.

Creo lo más acertado el uso de más de un método, siempre que sea posible, para investigar en ciencias como la Didáctica. En este sentido estoy de acuerdo con cuantos defienden bien la combinación de ambos (Wittrock, 1986: 380), o bien la adecuación del método, del color que sea -si es que, todavía, hay quien no lo pueda ver sin color- al propósito de la investigación que se desea realizar. Si hay autores que esta postura la ven como postura síntesis, en este caso, y, únicamente, en este sentido entenderíamos, que se encuentran bien en la combinación, bien en la adecuación; ya que, la síntesis de los contrarios, como tal, es demasiado problemática. Y con esta solución el problema podría volver a empezar. Sin embargo, esta vuelta al inicio es lo que trato de soslayar. Volver a los orígenes tiene sentido para aprovechar lo válido y evitar la repetición de los mismos tropezones. Y, en este sentido, sí que merece la pena echar una ojeada al pasado.

#### **4. ¿Opción forzosa o cuadratura del círculo?**

A veces, sin embargo, hay celosos autores que con la mejor voluntad -nunca se debe presuponer lo contrario- intentan persuadir a otros de la bondad absoluta de uno de los paradigmas o de su verdad como la más verdadera y se disponen abiertamente a un esfuerzo, que suele resultar infructuoso con personas un tanto escépticas, como quien escribe estas líneas. Lo peor de este error es que no se debe hacer nunca desde una postura de poder dogmático, cual era el caso; porque a lo mejor, o a lo peor (depende de para quien) estamos pocos, pero todavía algunos que nos aferramos al modelo de Galileo: “...y *sin embargo se mueve*” así te maten. No hay que olvidar que el ser humano es un ser capaz de decir no, siguiendo el peso de su conciencia, de su razón o de ambas.

Una de dos: o hablamos en el plano de la ciencia, en cuyo nivel no cabe muy cómodamente la fe frente a la razón y la demostración; o hablamos en el plano de la fe, en cuyo supuesto no nos encontramos; porque en la Facultad de Educación, se presupone lo de ciencia. Es decir que, únicamente, cabe estar en el primer supuesto. En aquel intento sólo se me ocurrió pensar en la ‘cuadratura del círculo’. Y, como yo siempre había oído que los imposibles, como éste no los hacían ni los dioses, he de admitir que me escandalizó el personaje.

Morin (1988: 21) habla, literalmente, de “la patología del saber” por “la disyunción y el parcelamiento”. Pues bien, yo entiendo que la disyuntiva de optar por un paradigma conceptual y metodológico no sólo no me parece de sentido común, sino que tampoco parece muy ortodoxo, en otro plano que no sea cuadrar el círculo. Y, esto, obviamente, no se le ocurrió ni a Pitágoras.

Parece que en el propio cerebro humano -centro del aprendizaje- según el descubrimiento de Sperry (1964) y Reeves (1971) se dan dos posibilidades reales, con base orgánica, de conocer mediante el análisis y la síntesis, mediante la lógica secuencial y la emoción intuicional. Este hallazgo, al parecer confirmado por otras investigaciones, supone que tenemos un encéfalo constituido por dos hemisferios morfológicamente gemelos, con capacidad de pensamiento técnico y artístico, cada hemisferio dotado para sus funciones específicas, de manera interdependiente. Reeves piensa que se pueden utilizar simultáneamente, o bien pasar de uno a otro, con capacidad de combinación en dichas funciones y de alternancia en las mismas. Si bien, tradicionalmente, se ha venido pensando que el hemisferio lógico (izquierdo) era propio del sexo masculino, y, por el contrario, el intuitivo (derecho) propio del sexo femenino, hoy estamos en condiciones de explicar esta tradición, por razones de educación y hábitos culturales, que actuó durante siglos, siempre en esa inaudita creencia. Y, con independencia de que hoy algunos, todavía, lo siguen pensando y/o cultivando, lo cierto es que el

derecho a la educación de ambos sexos, sin discriminación, exige el desarrollo de todo el cerebro por *'el principio de la igualdad de oportunidades'* para ambos sexos. Es decir, con el empleo del multimétodo en ambos casos. Es posible que la expresión de Morin "los dos sexos del espíritu" venga a esclarecer un poco la incompatibilidad entre el empleo de ambos modelos metodológicos y, desde luego, lo absurdo de la disyuntiva o 'elección forzosa' que dicho de otra manera nos llevaría a la imposibilidad de cuadrar el círculo. Pues, entendemos que es más enriquecedor tener círculo y cuadrado, que sólo uno de los dos cuerpos.

Incluso, la postura clásica, sostenida por Pascal *-el corazón tiene sus leyes que la razón no comprende-* vendría a confirmarse si damos por cierto que un hemisferio funciona sin emoción y el otro, únicamente, con ella. En estas condiciones debemos temer la excesiva dominancia de uno de los hemisferios y propugnar su antagonismo complementario. Este hecho se facilita con el empleo en la enseñanza de métodos tanto inductivos como deductivos y ¿cómo, si el cerebro funciona así, se puede incluso insinuar la opción forzosa? ¿Cómo se puede propugnar la exclusión de un modelo en la investigación? ¿Cómo se puede, en honor de la intuición relegar o descartar la razón, que, por lo demás es la nota característica y propia de la especie humana? Semejante intento puede llevar a la humanidad a una serie de males, si cabe, más graves que los que, hoy, la aquejan (superpoblación, polución, desequilibrio ecológico, natural y humano, etc.). Y, ello, a pesar del desarrollo del conocimiento científico en nuestra era, comienzos del tercer milenio.

## **5. El proceso de la investigación**

Si aceptamos que la investigación de lo obvio no es investigación propiamente dicha, porque no aporta nada nuevo. Y, si entendemos que el juego de la investigación, se rige por ciertas normas; entonces, implícitamente, admitimos que el hecho de investigar exige una cierta destreza, que conviene a la dificultad del tipo de investigación.

En los dos enfoques un investigador viene obligado a revisar el conocimiento científico sobre el tema en el que desea centrar su trabajo. Pero, resulta evidente, que una buena revisión de la información que ya se conoce no es una investigación; por muy bueno que sea el análisis crítico del estado de la cuestión. Este es, únicamente, un paso o el primer paso para enmarcar el nuevo trabajo, que también requiere una adecuada dosis de maestría para seleccionar y examinar, convenientemente, una muestra representativa de la ingente producción científica, en un tiempo determinado.

Un conocimiento, siquiera, mínimo de la metodología de investigación y de sus componentes le será necesario al investigador, dependiendo del modelo más apropiado al propósito de su trabajo. Bajo el modelo vienen a encajar distintos procedimientos o instrumentos para la recogida de información. La elección o la elaboración de instrumentos de recogida de información encierra en sí la suficiente complejidad como para que resulte necesario cierto criterio en el manejo de éstos. Y, así, se llega a la conclusión de que un buen investigador, además, de ser creativo -pues la aplicación del conocimiento humano siempre exige creatividad- precisa un cierto conocimiento de lo que implica el propio proceso de la investigación y una cierta destreza en el arte de llevarla a cabo, de realizarla.

Bien sabido es que la guerra de los paradigmas, también, ha venido a establecer una dicotomía en el propio concepto de investigación y de los métodos para su planificación y conducción (Elliott, 1980: 308 y sigtes.). De un lado, la investigación es una actividad de la comunidad social, y como tal puede ser llevada a cabo por la interacción social de los grupos sociales. Del otro, se trata de una actividad llevada a cabo por investigadores, expertos, que descubren conocimiento objetivo, contrastable, sistemático, generalizable. De esta postura sirve de modelo a la investigación en general,



el empleado por las ciencias naturales. Por tanto, desde este punto de vista, el método científico fija las reglas del juego, en tanto que desde aquél, el cocimiento es subjetivo, contextualizado, político..., y el método depende del enfoque concreto que se adopte, i.e.: fenomenológico, hermenéutico, simbólico, etnográfico, etc. Del enfoque que se adopte, en consecuencia, dependerá el plan de la investigación y los propios instrumentos de recogida de la información.

Por lo que se refiere a la dicotomía ‘objetividad - subjetividad’ y a la necesidad de tener en cuenta ésta -la objetividad- en la elaboración del conocimiento científico, hay que entenderla en el plano de la intersubjetividad. Pues, ya aclaró Popper (citado por Fenwick, 1992: 98) la noción de la inducción pura, empezando con la observación sin adulterar, no se consigue en el mundo real; aunque sólo se adulteraran por la imposibilidad de operar sin un prisma cultural y lingüístico. Por tanto, la objetividad es más bien la exigencia de un principio regulador que un referente absoluto. Es en este sentido que se habla de conocimiento objetivo, por oposición al conocimiento que sostiene un individuo, sin otra prueba de contraste que su particular creencia subjetiva.

### 5.1. “Fuentes de evidencia”

Aunque el término en sí resulta claro, vamos a contar con la definición que proporcionan Anderson y colaboradores al introducirlo como epígrafe del capítulo 5 de su obra *Research in classrooms* (1989: 114). Dichos autores las entienden así:

*“Sources of evidence” as we use the term, refers to the means by which the evidence is gathered or collected (typically referred to in the research literature as “instrumentation”).*

Notable ejemplo de coherencia y claridad facilitadora de la comunicación que posibilita el debate, crisol donde se funde la evolución de las teorías, de ser éste seguido por todos los investigadores en ciencias humanas. Este mero hecho de precisar los conceptos supondría, de inmediato, toda una innovación, pues sería posible un cruce de argumentos que redundaría en el progreso de este campo del conocimiento, tan necesario para el desarrollo moral de la humanidad.

Las fuentes o procedimientos para recoger los datos que informan sobre los extremos del problema que se investiga son diversos. Los más utilizados en ciencias humanas aplicadas son: observación, encuestas, cuestionarios o escalas, entrevistas, registros sonoros o en video, tests de conocimientos y aptitudes, análisis de documentos, autoinformes, etc.

La observación como procedimiento de investigación es vista por Postic (1992: 44) como vía para desempeñar diferentes funciones, que él tipifica de la siguiente manera:

- Función descriptiva - se observa para describir el fenómeno,
- Función formativa - se observa para retroaccionar ejemplificando,
- Función evaluativa - se observa para evaluar y así poder decidir/actuar
- Función heurística - se observa para forjar hipótesis,
- Función verificadora - se busca verificar una hipótesis.

La **observación** ha sido y es muy utilizada en la investigación educativa cumpliendo estas cinco funciones. Desde que Simon y Boyer reunieran los sistemas de observación en su obra *Mirrors of behavior* (1970) el procedimiento ha evolucionado en un sentido más comprensivo aplicado a la formación del profesorado. Brophy (citado por Postic, 1979, p. 77) lleva a cabo una investigación mediante observación prolongada, de algunas clases, que le permitió relacionar el método de aprobación utilizado por el profesor y las circunstancias de dicha aprobación, antes de determinar las categorías de análisis.

La **encuesta** (del latín vulgar *inquaesita*, por inquisita, buscada) averiguación o pesquisa es un procedimiento para el acopio de evidencias mediante consulta o interrogatorio concerniente al tema que se investiga. La expresión “formularios de encuesta” es una denominación genérica referida a los sistemas de recogida de información, que se obtienen de los encuestados en forma escrita. Si el formulario se contesta en presencia del encuestador se denomina, por lo general, inventario. Si es contestado con independencia del encuestador, entonces, suele recibir el nombre de cuestionario.

El **inventario**, aplicado personalmente tiene la ventaja de poder establecer un rapport de implicación personal explicando el propósito y significado de las cuestiones, con lo que se facilita la posibilidad de obtener sujetos que colaboren en la aportación de la información que se precisa. Sin embargo, como no siempre es factible llevar a cabo este procedimiento hay que recurrir al cuestionario que se remite por correo.

El **cuestionario**, un instrumento para obtener datos, es muy utilizado en la investigación educativa. Tal vez, contra el abuso de este procedimiento haya concitado la mayoría de las críticas que contra éste se han vertido. Y no hay duda que la elaboración defectuosa del mismo y su distribución y utilización masiva puede conducir a justificar ciertas críticas. Ciertas -digo- porque otras se caen por su propio peso tan indocumentado como reduccionista. Este tipo de críticas invalidan el propio proceso de crítica, que en sí es necesario tanto para la elaboración del conocimiento científico, como para el progreso de la vida social; ya que, parecen pretender más que la construcción y refinamiento o depuración de los conceptos, su propia eliminación o destrucción, pero sin sustituirlos por nada. No se si porque la nada ya evitaría la propia capacidad de pensar.

El cuestionario es muy útil para recoger información, siempre y cuando su elaboración haya sido adecuada en la investigación educativa. Es un procedimiento complejo, pues en realidad el investigador ha de tener muy claro no sólo ‘por qué’ pregunta, sino, además, ‘cómo’ formula la pregunta. Las preguntas pueden ser cerradas, esto es, que, admite únicamente ciertas respuestas, y abiertas, en cuyo caso el sujeto puede responder lo que quiera en sus propios términos. La variedad de las primeras puede, a su vez, revestir diferentes modelos. Asimismo, los manuales de investigación han presentado, en sus más diversas formas, las reglas de elaboración de un buen cuestionario.

La entrevista es un cierto tipo de cuestionario, cuya técnica radica en que la información es expresada verbalmente por los sujetos. La entrevista ha sido utilizada, también, en la formación permanente del profesorado, según refiere Anderson (1989: 115) por varios investigadores: el movimiento análisis de “los pensamientos del profesor” (Calderhead, 1981, 1986), con grabación en cinta o en video de una clase, para luego indagar el por qué del comportamiento o del método del docente. En definitiva, para conocer las causas o motivos de su toma de decisiones sobre la marcha. Bennett (1976) la empleó para investigar la práctica docente y determinar sus diferentes estilos. Otros pretendieron investigar sobre el conocimiento de la disciplina por parte del profesor (Roehler, Duffy, Herrman, Conley y Johnson, 1988).

La **escala** es un tipo de formulario que pretende averiguar la actitud, el juicio, o el conocimiento de un sujeto acerca de algo. Si se entiende por actitud lo que un individuo siente o su disposición de ánimo para actuar, entonces la descripción de los sentimientos puede servir para conocer las actitudes. Si bien este es un tema enormemente complejo. Se pueden emplear técnicas proyectivas, en las que el sujeto no puede adivinar cómo responder para mostrar su mejor imagen porque este procedimiento oculta sus propósitos.

Los **tests** de conocimientos sirven a efectos de describir y evaluar lo aprendido. Son útiles y adecuados para determinar el grado de aprendizaje de los individuos y los grupos a fin de poder

diagnosticar, valorar la influencia de cursos, planes, o métodos, etc. que son de relevancia en la práctica educativa.

Lo cierto es que todos los procedimientos o vías de/para recoger información tienen sus ventajas y sus inconvenientes, así como sus diferentes grados de adecuación al propósito y circunstancias de la investigación.

## 5.2. La triangulación

Puede que para subvenir las limitaciones de los diferentes instrumentos, para subsanar sus flaquezas o desventajas se haya ideado la utilización de dos o más procedimientos llegando así al concepto de triangulación.

Cohen y Manion (1989: 331) examinan el origen del concepto triangulación estableciendo que se toma de la técnica física que permite “*el uso de dos o más métodos de recogida de datos en el estudio de algún aspecto del comportamiento humano*”. Este uso de varios métodos, multimodal, en cambio otros lo denominan multimétodo, que pretende explicar de manera más completa la riqueza y complejidad del comportamiento humano, empleando datos ‘cualitativos y cuantitativos’ por analogía con las técnicas triangulares de las ciencias sociales. Las ventajas de la triangulación son varias:

1.-La complejidad del comportamiento humano y la multiplicidad de factores de la circunstancia en la que interactúa con su medio evidencian en sí mismos la limitación de un único instrumento para recoger información acerca de tales situaciones. El contraste de la información mediante diversos métodos hace que la citada información sea consistente y fuerte para dar credibilidad a los propios hallazgos de la investigación. En la investigación interpretativa ofrece, además, la posibilidad de contrastar las diferentes interpretaciones de los diferentes actores o participantes. De modo que es fácil imaginar el aumento de confianza que la utilización de varios métodos representa para el propio investigador.

2.-El uso de varios métodos ayuda a subsanar las limitaciones del propio método. Es bien sabido, que el investigador trata de impulsar su método y, desde luego, lo que resulta bastante lógico es que emplee el método que conoce o en el que ha sido formado. Otros, creen que su método es el superior, el más válido y hasta el ‘único adecuado’. Y, puesto que, lo que no procede en ciencia es la prepotencia en lugar de la evidencia, el uso de más de un procedimiento sitúa el discurso científico en su justo medio, esto es en la discusión fundada en evidencias y no en creencias.

La triangulación metodológica en investigación ha sido ya muy estudiada e incluso tipificada, Cohen y Manion (op. cit. p. 335) en base a la tipología de Denzin propone la siguiente:

1. *Triangulación en el tiempo*: este tipo trata de tomar en consideración los factores de cambio y proceso mediante la utilización de diseños longitudinales y transversales.
2. *Triangulación en el espacio*: este tipo trata de superar las estrechas miras de los estudios realizados en el mismo país o dentro de la misma subcultura haciendo uso de técnicas culturales cruzadas.
3. *Niveles combinados de triangulación*: este tipo usa más de un nivel de análisis de los tres niveles principales usados en las ciencias sociales, a saber: el nivel individual, el nivel interactivo (grupos) y el nivel de colectividades (organizativo, cultural o social).
4. *Triangulación de teorías*: este tipo utiliza las teorías alternativa o competitiva con preferencia, para manejar un solo punto de vista.

5. *Triangulación de investigadores*: este tipo incluye a más de un observador.

6. *Triangulación metodológica*: este tipo usa: a) el mismo método en diferentes ocasiones, o b) métodos diferentes para el mismo objeto de estudio.

En definitiva el empleo del multimétodo en la investigación científica sólo puede alentar la esperanza en la precisión y el rigor de los logros en ciencias aplicadas como la didáctica.

## 6. La investigación acerca del ‘método didáctico’

Si acabamos de decir que el método lo determina el paradigma, entonces para la investigación del método didáctico, cualquiera que sea su situación en el universo metodológico, ha de poder ser estudiado por alguno o varios enfoques de investigación según el paradigma en cuestión. Porque, una cosa parece clara: la necesidad de investigar acerca del método didáctico, pues como afirma Reigeluth (1983: 5):

*Merece la pena invertir en la investigación del método (esfuerzos, recursos, etc.), pues es una vía efectiva para aliviar los males de la enseñanza.*

Otra situación regiría los destinos de la humanidad si se invirtiera más en cómo educar, que en material y armamento para hacer guerras entre los diferentes grupos humanos que pueblan la tierra.

Sabemos que hay quienes no creen en que el método didáctico sea susceptible de investigación, porque no creen en la propia existencia de éste. Mas se trata de una cuestión de fe, las creencias habrán de demostrarse con alguna evidencia si es que se proponen ser creíbles. Por otra parte, como en el universo metodológico del que hablamos, todas las ideas tienen cabida, por lo menos los que puedan hablar con evidencias podrán partir del mismo principio, con la ventaja de poder justificar la posibilidad de su investigación. Ya que, ésta –la investigación del método didáctico– prueba en sí misma su existencia, al menos, desde ciertas evidencias empíricas de las que da cuenta la historia. Ahora bien, aceptada la posibilidad de su existencia y por ende de su conocimiento ¿qué paradigma se ocupa de la investigación acerca del método didáctico?

Dependiendo del tipo de presupuestos paradigmáticos, los únicos límites en la investigación del método didáctico derivan del propio objeto que se propone la investigación. Éste, por lo general, ya se inscribe en un enfoque paradigmático en el que apoya su marco teórico de referencia. La combinación de varios procedimientos es interesante para la investigación del método didáctico. Y como acerca éste se puede investigar todo: su sintaxis, su semántica y su efectividad, en muchos casos resulta imprescindible el empleo de más de un instrumento de medida.

El estado de la cuestión acerca de la predominancia de los paradigmas de investigación en el ámbito de la enseñanza los analiza Doyle (1985) llegando a la conclusión de que es difícil que los métodos proceso-producto sean re-emplazados o relegados, puesto que responden a cuestiones de efectividad que son de suma importancia en una actividad práctica. En palabras de Doyle:

*“It is unlikely, however, that process-product or methods research will be replaced because these approaches provide ways of answering the effectiveness question which in applied area will always be the basic question”.*

En todo caso, resulta muy importante conocer los métodos de enseñanza, pero puesto que son muy numerosos la mejora metodológica ha de venir de manos de su efectividad, de aquí la relevancia del paradigma científico. Y, si como afirma Doyle en el campo de la práctica la efectividad ‘siempre’ será una cuestión básica, entonces, será la investigación científica la que habrá de impulsar y promover

la búsqueda de nuevas vías de innovación metodológica. En este sentido, el enfoque etnográfico viene ganado credibilidad en la medida en que combina métodos subjetivos y objetivos, según apunta Taft (1985: 1733):

*Gains credibility when it combines both subjective and objective methods..., in ethnographic method no generalization can be treated as final only as working hypothesis.*

Pero en el proceso de construcción científica las hipótesis son un punto de partida importante, como importante es el conocimiento de la realidad, diversa en sí misma; y, siendo así que la empresa científica es una empresa de los esfuerzos de toda la comunidad científica sin distinción de enfoques, cada enfoque aporta los datos desde su óptica y todos contribuyen al esfuerzo común.

Dicho esfuerzo común se puede canalizar mediante la colaboración en distintos foros y ámbitos: grupos institucionales, interinstitucionales, internacionales y mediante el sistema Internet (Cunningham, 1996).

## **7. La investigación de la efectividad metodológica**

Las investigaciones acerca de la efectividad del método didáctico parecen arrojar datos para la esperanza si no para el optimismo, como pensó Dunkin (1985) tras revisar unos estudios sobre las destrezas técnicas del docente, pues en todos ellos ciertas de estas destrezas se asocian válidamente con la efectividad.

Hay que diferenciar, no obstante, entre la 'efectividad metodológica' y la 'efectividad del profesor'. La primera se circunscribe al método y la segunda depende estrictamente del profesional docente que lo utiliza. Pero, comoquiera que el método es parte de la competencia del profesor y, además, rige el proceso en lo que concierne a las actividades, a la comunicación verbal y al propio material, sucede que el método didáctico se convierte así en la materia imprescindible del profesional en la enseñanza. Del profesor depende la elección del método, pero una vez el docente ha optado por un método concreto, ya es éste el que en rige el proceso, incluida la intervención y por tanto el propio comportamiento del docente, que efectuó la opción. Es decir que, una vez el profesor toma la decisión respecto de la opción metodológica (opción 1), sea, por ejemplo, la técnica de 'dinámica de grupos', para practicar fluidez y precisión en el uso del Inglés; no puede, salvo caso de grave incoherencia, proceder a explicar con el método de 'conferencia'. Lo que lo que procede, una vez adoptada la opción metodológica, es proceder con esa normativa a la opción 2: selección del material lingüístico. Y, luego a la opción 3: prever la organización del espacio aula. Y, así, sucesivamente. Todo lo cual, no implica, en modo alguno, que por razones imprevistas, pueda y deba cambiar de opción metodológica y, entonces, será ésta la que normará las opciones sucesivas, que hayan de adoptarse. Claro, que en caso de que decida que la opción más conveniente es una opción 'autodirectiva' tampoco podría continuar tomando decisiones él, sino que tendría que ocupar el rol no-directivo, que le es propio, según esta opción.

La 'efectividad metodológica' es un tema de reflexión, cuyo origen se remonta a los años 1920, en lo que se refiere al método sistemático directivo, también llamado hoy: *systematic teaching, management, explicit instruction, explicit teaching or active teaching*. Pues bien, conforme al sondeo de las investigaciones correlacionales y experimentales llevadas a cabo desde 1974 por Rosenshine (1985) éstas demuestran que los alumnos enseñados con el método estructurado consiguen mejores resultados que los enseñados con el enfoque por descubrimiento.

Joyce (1974), Cronbach (1974) y De Coste (1983), como coordinador de un grupo de investigadores en diferentes países de Europa, en estudios diferentes y con diversas materias llegan todos a la conclusión de que los métodos prescriptivos son superiores a los autodirectivos (*do-it-yourselfes*). Y que los métodos autodirectivos y del *laissez faire* presuponen una muy alta motivación en el alumno. Este mismo presupuesto encuentra Massialas (1985: 1416) que necesitan los métodos basados en el descubrimiento. El autor se expresa así:

*These programmes -of discovery learning- assume that children need to be highly motivated through an initial psychological perplexity to engage in meaningful learning.*

Harvey, Hunt y Schroder (1961), investigadores del estilo cognitivo, encuentran que el aprendizaje óptimo se produce cuando el método es adecuado al nivel de complejidad cognitiva en que se encuentra el alumno, con vistas a empujarle hacia subsiguientes grados de complejidad. En consecuencia el método óptimo para incrementar la capacidad de progresar hacia una mayor complejidad cognitiva es el que tiene en cuenta las características personales del estadio en que se encuentra el alumnado:

*The best procedure for inducing individuals to progress towards complexity and flexibility is to match their present stage of personality development to the training environment tailored to the characteristics of the stage, but in such a way as to pull individual toward the next stage of development without stress...*

Hay, por tanto, algunos indicios acerca de la efectividad de los métodos didácticos y de por dónde van las investigaciones, en las que hay que proseguir; aunque sea en intento de réplica. La comunicación didáctica, que es un tipo de comunicación especial según el tipo de método, no puede, sencillamente, depender de lo que estime o no el alumno; porque, entonces, es el alumno el que decidiría sobre la opción metodológica; cuando hay un profesional que se supone experto en adoptar el método más adecuado a cada situación concreta. El docente puede pasar al plano de mero espectador o cambiar su papel por el de cualquier otro ámbito profesional -la prueba es que lo hace- pero esto supone abandono o dejación de sus funciones como profesor. En todo caso, conviene recordar que los espectadores son los que pagan el espectáculo y no los actores. Este extremo vendría a poner en cuestión, más de lo que ya lo está, la profesión de la enseñanza, pero sería lo justo. La comunicación didáctica, conforme afirma Rodríguez Diéguez (1992: 277) “*debe de apoyarse, si quiere ser suficiente, en la tecnología de los medios*” y ésta -la tecnología de los medios- está, cuando menos, bien fundada.

## **8. Internet: un instrumento de apoyo a la investigación**

Aunque sólo sea una simple consideración en este apartado: hoy no podemos dejar de tener en cuenta Internet. Un instrumento que cambia el signo de los tiempos en educación y otras áreas. Este revolucionario instrumento tecnológico permite una actualización sin mediar el signo del tiempo, que ha venido manteniendo a unos países de la Tierra en seguidores lejanos de los adelantos y descubrimientos científicos, que se producían en las países más avanzados. El proceso de importación de material impreso con los hallazgos científicos, se mantendrá. Pero cuando llegue, probablemente ya lo conoceremos y no se prolongará esta dependencia ralentizadora, que hemos venido arrastrando algunos países (consumidores de saber) con referencia a los otros (productores del mismo); tanto más si se requería traducción.

Con Internet, como un instrumento de investigación, podemos ir conociendo el proceso de producción del saber, su elaboración, y todo ello a la manera de cómo se produce globalmente. Con

Internet podemos ya colaborar en proyectos de investigación a distancia sin necesidad de desplazamientos. El viajar por las autopistas de Internet es más rápido, menos costoso, y el trabajo en equipo es una posibilidad real. Ya lo dijo Dewey (1929: 132), citado por Cunningham (08/05/96):

*When communication occurs, all natural events are subject to reconsideration and revision; they are re-adapted to meet the requirements of conversation, whether it be public discourse or that preliminary discourse termed thinking. Events turn into objects, things with meaning, they may be referred to when they do not exist, and thus be operative among things distant in space and time, through vicarious presence in a new medium.*

(<http://www.ecnet.net/users/uccunnin/int4ed.html>)

Parece como si Dewey hubiera previsto las posibilidades de esta realidad, que es Internet. Esta línea de comunicación y participación global a escala planetaria representa un evento gigantesco de posibilidades en la historia de la educación humana y en la historia de la Didáctica. Tal y como percibo este acontecimiento, sus posibilidades y empuje, su fuerza, alcance y atractivo me parece que trasciende cuanto se pueda pensar en este momento, en que empieza el tercer milenio. La revolución educativa llegará y ya no esta lejana.

## Referencias

- Anderson, G. (1990) *Fundamentals of educational research*. London: The Falmer
- Bennett, N. & McNamara, D. (1979) *Focus on teaching*. London: Longman
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (1982) *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon
- Borg, W.R. & Gall, M.D. (1979) *Educational research. An introduction*. New York: Longman
- Candau, V.M. (1987) *La Didáctica en cuestión*. Madrid: Narcea
- CCC (1987) *The teacher in question*. Council of Europe, Parliamentary Assambly. Doc.5670-A. Strasbourg
- Cohen L. & Manion, L. (1990) *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La muralla
- Cronbach, L.J. (1974) "Beyond the two disciplines of scientific psychology". Paper presented at the *APA Conference*.
- Cruickshank, D.R. (1985) "Applying research on teacher clarity". *Journal of teacher education*, Vol. XXXVI, 2 (4548)
- Cunningham, C.A. (1996) *Using the Internet for education*. <http://www.ecnet.net/users/uccunin/int4ed.html>
- Churukian, G. (1990) Position paper on preparing of effective teacher education. *9th International Seminar on Teacher Education*. Papers edited by Cerna, Prague: Charles University (124-128)

- Danford & Willems (1979) "The case against subjective, cognitive report in environmental design research: a critical test", en Seidel and Danford, eds. *Environmental design: research, theory and application*. Washington: EDRA
- Demo, P. (1985) *Investigación participante: mito y realidad*. Buenos Aires: Kapelusz
- De Coste, et al. (1983) *Contribution to a renewal of language learning*. Strasbourg:CCC
- Doyle, W. (1985) "Paradigms for research on teaching. *The international encyclopedia of education*. Pergamon press
- Dunkin, M.J. (1985) "Technical skills of teaching". *The international encyclopedia of education*. Pergamon press (5155-5158)
- Eisner, E.W. (1975) "Educational objectives: help or hindrance?", en Taylor, P.W. *Curriculum, school and society*. Windsor: NFER
- Elliott, J, et al. (1981) *School accountability*. London: Grant McIntyre
- Elliott, J. (1981) "Teachers perspectives on school accountability", en *The SSRC Cambridge accountability project*. London: Cambridge Institute of Education
- Faure, y Otros (1972) *Aprender a ser*. Madrid: Alianza / UNESCO
- Feyerabend, P. (1986) *Tratado contra el método*. Madrid: Tecnos
- Fernandez Pérez y Gimeno (1976, 1980) *La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española*. Madrid: MEC
- Feyerabend, P. (1986) *Tratado contra el método*. Madrid: Tecnos
- Flew, A. (1978) *Sociology, equality and education*. New York: MacMillan Press
- Hall, G.E. & Jones, H.L. (1976) *Competency based education: a process for the improvement of education*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall
- Hamilton, D, et al. (1977) *Beyond the numbers game*. A reader in educational evaluation. London: MacMillan
- Harvey, Hunt and Schroder (1961) *Conceptual systems and personality organization*. New York: John Wiley and Sons
- Hoyle, E. (1980) en Hoyle & Megarry, Eds. *Professional development of teachers*. *World Yearbook of Education*. London: Kogan Page (42 - 54)
- Joyce and Weil (1980) *Models of teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall
- Joyce, B. & Wiel, M. (1980) *Models of teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall
- Joyce, B. (1974) "Listening to different drummers: evaluating alternative instructional models". Paper presented at *CARE Conference*
- Judge, H. (1980) "Teaching and professionalization" en Hoyle & Megarry, eds. *Professional development of teachers*. London: Kogan Page



- Katz, L. & al. (1984) *Advances in teacher education*. Norwood: Ablex public. (283-292).
- Lindop, C. (1985) "Evaluating with effectiveness in teacher education". *Journal of education for teaching*. 11: 2 (165-176)
- Martín-Molero, F. (1982) *Memoria sobre el concepto, método, fuentes y programa de Didáctica*. Madrid: Facultad de filosofía y Ciencias de la Educación (inédita)
- Martín-Molero, F. (1993) *El método: su teoría y su práctica*. Madrid: Dykinson
- Massialas, B.G. (1985) "Discovery and inquiry based programs. *The international encyclopedia of education*. Pergamon press
- McNeil, J.D. (1981) *Curriculum. A comprehensive introduction*. Boston: Little Brown and Co.
- McNiff, J. (1993) *Teaching as learning*. London: Routledge
- Mendez Capón, A. (1996) *Las técnicas de evaluación en la formación del profesorado de primaria*. Tesis doctoral, UCM (inédita)
- Moreira, J.M. (1996) "Approaches to teacher professional development: a critical appraisal". *European Journal of Teacher Education*, 19: 1 (47-63)
- Phillips, J.J. (1990) *Handbook of training evaluation and measurement methods*. London: Kogan Page
- Reichardt, C.S. & Cook, T.D. (1979) *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*. Washington: Sage public.
- Reigeluth, C.M. de. (1983) *Instructional design theories and models*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum
- Rodríguez Diéguez, J.L. (1992) Estrategias didácticas para la efectividad docente, en *Estrategias metodológicas en la formación del profesorado*. Madrid: UNED (Dir/Coor. Sevillano/Martín-Molero) (275-286)
- Rogers, C. (1951) *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin
- Rudduck, J. (1985) "Teacher research and research based teacher education". *Journal of teacher education*, 2 (282-289)
- Taft, R. (1985) "Ethnographic research methods". *The international encyclopedia of education*. Pergamon press
- Wang, M.C. & Walberg, H.J. eds. (1985) *Adapting instruction to individual differences*. Berkeley, Ca.: McCutchan Publ.
- Wittrock, M.C. (1986) *La investigación de la enseñanza*. II. Barcelona: Paidós/MEC

## Capítulo 8

### UN CASO PRÁCTICO DE DISEÑO EN LA DIDACTICA UNIVERSITARIA

#### 1. Características del contexto social e histórico

Una dificultad insoslayable de cualquier tipo de diseño, si pretende servir para algo, es la que entraña el propio contexto histórico: se realiza hoy con el fin de preparar profesionales para mañana o cara al futuro por inmediato que éste fuere. De una parte, se trata de ajustar o adecuar el micro diseño a las necesidades del alumnado universitario actual; y, de otra, se trata de anticipar las necesidades que el día de mañana habrán de atender los profesionales formados hoy. Por tanto, el diseño ha de contemplar ese dinamismo imparabable que entraña la vida; pero si la formación caminara en sintonía con la vida habría de arbitrar fórmulas siempre abiertas a un mayor incremento de la calidad de vida a partir de la situación real. Por ello, procede analizar el contexto social e histórico para dar un salto cualitativo en la dirección que propugna la Educación Ambiental, entendiendo ésta en su sentido más profundo de crítica a la educación vigente. Este salto cualitativo requiere un cambio, cuyas notas características afectan a la toma de decisiones acerca de los parámetros técnicos del diseño, a fin de dar respuesta a los problemas ambientales de hoy cara al mañana. Esta sintonía con la vida es necesaria en la toma de decisiones respecto de todos y cada uno de los elementos del diseño y no sólo en la selección de los contenidos. Pues el desarrollo de la conciencia responsable tanto individual como colectiva es pieza fundamental en este tipo de educación para llevar a la práctica los valores implícitos en el código universal de los derechos humanos, con la honestidad del que se sabe profesor universitario, que profesa la 'pedagogía del ejemplo'. Sin olvidar que esta acción por su propia naturaleza es además de cercana y relevante a la vida, abierta, flexible, siempre inacabada como el concepto mismo de educación, en el horizonte del desarrollo humano para la sostenibilidad.

El escollo crucial, en nuestra materia, del problema terminológico, que sume en la perplejidad a tantos estudiantes hasta el punto de utilizar términos vacíos de contenido, ha de tener una solución a corto plazo. Vacíos -digo- en sentido estricto por desconocimiento de su significación y con la incapacidad de utilizarlos. En consecuencia los estudiantes que leen y no captan el contenido se desmotivan y el ciclo se retroalimenta en progresión creciente hasta el límite insospechado de aprobar disciplina sin saber lo que es la Didáctica. En este sentido la calidad de los conceptos ha de primar sobre la cantidad indigesta de los términos vacíos o entelequias abstractas, cuando se estudia una actividad práctica. Todo este falso montaje que impide la comunicación más elemental se convierte en la negación del propio concepto de educación. Con todo, no hay que olvidar que la educación es el espejo de los problemas o crisis sociales lejos de ser la antorcha que los orienta o lidera. Por ello, hemos de tener en cuenta los problemas característicos del momento histórico que vive la sociedad postmoderna (Picó, 1988) sumida en problemas ambientales de todo tipo se vuelve hacia ella para criticarla desde la superficialidad y la resistencia al cambio. Colmada de desencanto ante el culto a dioses tan efímeros como el consumismo, la idolatría económica, el hedonismo, la incredulidad, el vacío de valores y el relativismo a ultranza, entre otros.

#### 2. El contexto universitario

El servicio de la institución universitaria a la sociedad es cada vez se hace más arduo y complejo, pues las funciones básicas a las que ésta sirve o dice servir: *cultura, ciencia y enseñanza de las profesiones*, según Ortega (1930/1962: 325) en su amarga crítica, tal vez, nunca las haya acometido con el rigor que exigían los tiempos. El marco de la normativa general que rige la

institución universitaria se ocupa de las funciones de la universidad y casi vienen a coincidir con las que ya señalara Ortega, según se recoge en la LRU artículo 1, en los siguientes términos:

*a) Creación, desarrollo, transmisión y crítica de la técnica y de la cultura; b) preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística; y,*

*c) apoyo científico y técnico al desarrollo cultural, social y económico tanto nacional como de las comunidades autónomas.*

La Universidad Complutense recoge en sus Estatutos, como no podía ser de otra manera, las orientaciones generales de la LRU. Y, por tanto, a ésta compete no sólo continuar con la educación permanente de los estudiantes, sino además proporcionar una formación adecuada para el ejercicio de las diferentes profesiones. Esta misión expresa de la universidad debería recoger las orientaciones de los Organismos Internacionales sobre los cambios institucionales que deben operarse para responder a las demandas de los acontecimientos sociales. Para llevar a cabo estas orientaciones es imprescindible la toma de conciencia acerca de las necesidades del cambio, al que me ha referido más arriba, en el sentido concreto que propugna la Estrategia Internacional de Educación Ambiental (ISEE, 1987). Pues para llevar a término cualquier tipo de cambio en la educación hay que contar con el peso que juegan los profesionales de la enseñanza.

### **El contexto interno: facultad y departamento**

A la Facultad de Educación compete la formación inicial específica de los profesionales de la enseñanza y otras profesiones que intervienen en el sistema educativo, como inspectores, diseñadores, asesores técnicos, profesores del profesorado, miembros de equipos multiprofesionales encargados de la orientación y asesoramiento de problemas específicos de aprendizaje, etc. Asimismo se ocuparía la Facultad de la formación didáctica del Profesorado de Secundaria (LOGSE, art. 24.2). Sería justo pensar que a esta facultad más que a ninguna otra le correspondería la ejemplificación de modelos educativos y didácticos en su realidad vital; pues ninguna otra propugna, con tanto acento, que los valores constituyen el eje en torno al cual gira toda la tarea educativa. Expresamente, ninguna otra estudia la teoría de la enseñanza y la teoría del *curriculum*.

Y estrechando el contexto llegamos al departamento del mismo nombre que la materia, por lo general: de Didáctica y Organización al que compete el estudio, docencia e investigación tanto de la organización de centros educativos cuanto de todas las cuestiones concernientes a la enseñanza: qué, para qué, cómo, con qué y por qué, en relación a las necesidades específicas de los sus sujetos. Las funciones de los departamentos se exponen en la normativa específica, en nuestro caso, el Real Decreto 1555/1991, 11 de octubre, que aprueba la Reforma de los Estatutos de la Universidad Complutense de Madrid. En dicho texto se dice lo siguiente:

*Art.7. Los Departamentos son los órganos básicos encargados de organizar y desarrollar la investigación y las enseñanzas que le son propias.*

*Art.13. Son funciones de los Departamentos: 1. Programar y organizar la docencia desarrollando las enseñanzas propias del área o áreas de conocimiento de su competencia coordinándolas, en todo caso, con los criterios organizativos generales que puedan establecer las Facultades, Escuelas, (...) 2. Organizar y desarrollar la investigación relativa al área o áreas de conocimiento... 3. Dirigir y programar los estudios de Doctorado*

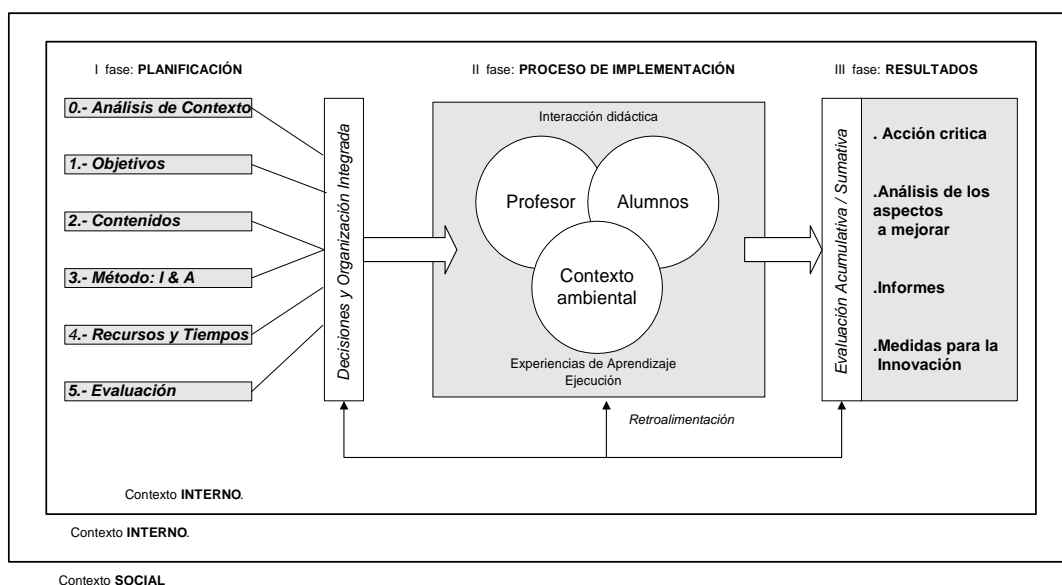
He referido expresamente la normativa para resaltar cómo aunque, en nuestro caso, el departamento organiza la docencia lo hace dentro de los criterios fijados por la Facultad en lo concerniente a espacios (aulas) y tiempos (horarios). Lo que demuestra el tipo de flexibilidad que al fin y al cabo es posible en relación con las estructuras del sistema educativo, pues, éstas se implican unas en otras y así se va estrechando el círculo hasta llegar a la acción didáctica en el aula, no precisamente por casualidad. Ya que, como resulta evidente, aunque el departamento es el máximo responsable de organizar la docencia, la configuración última del diseño de los ‘planes de estudio’ le sobrepasan en gran medida.

Al concluir cada curso académico la Facultad organiza la docencia para el curso siguiente y es preceptivo que, a través de cada departamento, el profesorado presente el programa de acuerdo con la materia, previamente asignada, para el siguiente año académico. A veces, estos programas aparecen publicados, a fin de que el alumnado pueda conocer el contenido de las diferentes asignaturas. No siempre ocurre esta publicación a su debido tiempo, con lo que la finalidad llega tarde al propósito que pretende. Mas, suele suceder que no siempre ni en todos los casos se mantiene la previsión organizativa con lo que puede ocurrir que haya cambios de materia y programa e incluso puede suceder que haya que elaborar un bosquejo de programa casi de un día para otro, por razones que no son del caso referir aquí, pero el hecho ocurre y de ello doy fe por propia experiencia. Y así las cosas, conviene estudiar la realidad del contexto para el que se supone, si hablamos en términos reales, que elaboramos el diseño concreto.

### 3. Previsión del diseño operativo

El modelo para el diseño funcional de un programa de Didáctica se refleja en el siguiente gráfico:

MODELO DIDACTICO



La *Primera fase de Toma de decisiones y Organización integrada del Diseño del Programa* comprende los cuatro parámetros o elementos que exige la Universidad Complutense a todos los Programas de sus centros:

- Objetivos
- Contenidos
- Métodos
- Bibliografía

Nótese que el modelo incluye la Bibliografía en su apartado 4 Recursos; si bien es obvio que el profesorado de la Universidad se rige por la normativa de dicha institución y que, por tanto, viene obligado a cumplir con las exigencias de dicha normativa. Pero, además, el derecho del alumnado a la libertad de pensamiento y de conciencia (LODE, 1985) viene a exigir -según entiendo yo- un conocimiento previo que le permita poder ejercerlo. Y, sobre todo, cuando se trata de materias optativas la explicitación del objeto, contenido y método les resulta necesario para poder optar, otra cosa es que luego no puedan, porque el sistema organizativo falle, pero este es otro tema, que compete a cuantos intervienen en el diseño de los planes de estudio.

### 3.0. Análisis de necesidades y presentación del programa

El punto que precede a la presentación del programa es el análisis del contexto aula mediante un estudio-sondeo a fin de poder conocer las características personales y necesidades prioritarias del alumnado, así como los conocimientos previos que poseen acerca de la materia. Para llevar a cabo dicho estudio sondeo se puede elaborar un Cuestionario o **Documento Inicial de Trabajo (DIT)**. Y ya en base al conocimiento que pone de relieve este documento se presenta el programa adaptándolo a las necesidades de la situación concreta. Se puede formar un equipo coordinador y de investigación *ad hoc* para llevar a cabo un seguimiento de la marcha del proceso: las dificultades o problemas que puedan surgir, así como para investigar acerca del estilo cognitivo de los componentes del grupo; un ejemplo de este tipo de estudios se llevó a cabo con el *Inventario de Cornett* cuyos resultados figuran en *El Método* (1993: 191 y 192) por señalar alguna evidencia. Luego de analizado el DIT ya tenemos una idea más concreta de la realidad del contexto de aprendizaje, por lo menos acerca de los siguientes extremos:

- de los conocimientos que tienen los estudiantes acerca de la materia, de sus intereses prioritarios,
- de por qué optaron por la materia, si es el caso de una materia optativa o de las que llaman de libre configuración,
- de las expectativas que tienen los estudiantes sobre el curso
- de sus necesidades de aprendizaje
- de sus posibilidades y limitaciones, etc.

Este conocimiento es necesario a fin de ajustar el programa a estas características del contexto de aprendizaje a fin de atenderlas convenientemente, adecuando el diseño a su operatividad real, al menos, en lo que concierne a una mayor claridad de los objetivos, al tratamiento de los contenidos y a las actividades en sintonía con la realidad que es y no en abstracto. Y ello así, no sólo porque la Universidad Complutense exige exponerlos los objetivos, contenidos, métodos y fuentes; sino porque entiendo que la enseñanza universitaria, que dice formar profesionales, al menos, en ciertas materias no debe ser una aventura de final incierto aunque pueda resultar fantástico y sorprendente. Antes al contrario, supone una formación sistemática, pero abierta y flexible, fundada, muy meditada a priori y no sólo durante su desarrollo, que por descontado ha de serlo. Y, por tanto, convendría dilucidar, antes mejor que después, lo que estamos intentando hacer; porque lo contrario, desmoraliza a los estudiantes, aunque muchos se adapten al juego sin decir lo que piensan. Conozco algunos testimonios al respecto aduciendo que si pensamos que no saben lo que les interesa nos equivocamos, lo que

ocurre es que “no merece la pena decir nada” pues, de hecho, empezaran a aprender lo que necesitan al conseguir el título, esto es una vez finalizada la carrera. A veces se trata de una situación demasiado lamentable, aunque para ellos resulta en ocasiones “demasiado cómica”.

### **Justificación general del diseño**

El diseño del programa se justifica en virtud de lo que Pratt (1985: 4191) llama “rational”; esto es, explicitando las principales razones que justifican las decisiones que conciernen a su configuración y características. Hablamos de justificación para razonar el porque de todos los extremos del diseño, que puede llevarse a efecto en la propia presentación del programa. Puede llevarse a cabo una justificación con criterios generales y, luego, con referencia a cada uno de los parámetros, sobre todo, si alguien así lo requiere. Entre las razones generales de justificación convendría examinar en qué medida el programa responde a los siguientes principios o criterios generales:

1º) **adaptación al contexto** al que ha de aplicarse: nivel universitario del sistema educativo, que no sólo tiene como misión la educación continua o permanente, sino además la formación al más alto nivel de acuerdo a las diversas especialidades, según hemos expuesto más arriba. Esta adecuación implica promover la formación desde el incremento de la capacidad de ‘aprender a aprender’ con todo lo que este aprendizaje supone de ensanchamiento de las capacidades intelectuales, a partir de los conocimientos previos, intereses y motivos de aprendizaje, etc. a fin de desarrollar un conocimiento crítico de la realidad vital.

2º) cumplir con los **propósitos de la institución universitaria**: educación permanente, formación y capacitación para el ejercicio profesional, en educación, iniciación o por lo menos comprensión del proceso investigador y cuantos especifican la consecución de éstos de manera acorde a la evolución de los tiempos y a los problemas y necesidades de la sociedad a la que dice servir la universidad. Y ello porque la crítica de la universidad ha de ser una crítica fundada para que sea útil.

3º) ofrecer **una perspectiva plural** de los fundamentos que subyacen al pensamiento educativo en nuestra época para garantizar la libertad de pensamiento; porque plurales son las escuelas de pensamiento que lo conforman en la realidad global. Y mal podrán los futuros profesionales tomar postura con conocimiento de causa y en libertad si no tienen un mapa conceptual del marco teórico, que sustenta la diversidad de enfoques educativos que conjuga la realidad plural democrática de la sociedad del tercer milenio.

Por otra parte, el diseño -si es tal- ha de explicitar todos los parámetros que implica el *curriculum*, incluidos los objetivos, porque como ya he expuesto con anterioridad la no-explicitación de las metas supondría tanto como evidenciar que no sabemos lo que estamos intentando hacer. Esta consideración pone al margen que exija lo no la institución universitaria concreta en que nos encontremos. En este sentido considero que no le falta razón a Möller (1993: 73 y siguientes), quien tras argumentar que es “*imprescindible*” definir los objetivos, señala cuatro ventajas de este menester en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

1. La *ventaja de la transparencia*, pues todos los implicados tienen derecho a saber y a comprender qué representa la consecución de los objetivos; lo que supone que una *descripción fundada* de las vías o métodos para conseguirlos. Esta transparencia tiene una *dimensión democrática*, añade Möller (p. 74), porque los alumnos pueden estar de acuerdo con los objetivos, pero también tienen la oportunidad de criticarlos y cuestionarlos.

2. La *ventaja del control*, que aporta el elemento racional; ya que no basta que el docente crea que todo ha resultado bien, sino que es preciso controlar el proceso y los resultados *de forma objetiva*,

toda vez que el control es una característica básica de la enseñanza formal, como clarifica Rodríguez Diéguez (1985: 68).

3. La *ventaja de la participación* de los implicados en el proceso, porque si se ha informado bien sobre el proceso los afectados pueden participar activamente en el aprendizaje formal, lo que constituye otro *elemento democrático*.

4. La *ventaja de la eficiencia*. Resulta evidente -afirma Möller (p.75)- que la definición clara de los objetivos incide directamente en la eficiencia del proceso, esto es, *aumenta las posibilidades del aprendizaje*.

En efecto, si se han explicitado todos los extremos del programa, de manera flexible, éstos pueden ser modificados para convenir a la situación concreta, de manera más adecuada que sin una previsión previa; entre otras cosas, porque no es fácil la modificación de un aspecto que por parte de los interesados cuando éstos lo desconocen, o lo que es lo mismo no saben si existe. Así, pues, comparto la teoría de Möller respecto de la conveniencia en explicitar las intenciones del programa ante los alumnos, pues éste pretende directamente su formación; la cual no puede ni debe darse sin que ellos la asuman activa y responsablemente. Mas este proceso requiere poner en juego la información previa, un derecho de los estudiantes a fin de garantizar otro, la libertad de pensamiento. De esta manera se hace posible la práctica de la capacidad crítica de los interesados, a partir de la propia institución universitaria; pues -según confiesan- les resulta imposible cuestionar temas acerca de una materia que no conocen.

Por todo ello, sin una declaración de intenciones en primer término resulta dificultoso el cambio de aquéllas, ya que sólo cabría la puesta en práctica de los propósitos o ideas del docente. Pero si éste no promueve la actividad de los principales protagonistas *de facto* que son los estudiantes estimulando su participación en la toma de decisiones ésta -su participación- quedaría truncada de raíz. Los principios que rigen las decisiones respecto de los diferentes parámetros del diseño pretenden la coherencia interna del diseño.

### 3.1. Los Objetivos: su justificación

El plan de estudios 1993 de la *Licenciatura en Pedagogía* por la Universidad Complutense de Madrid (BOE 5 de noviembre de 1993) explicita en sus objetivos formativos generales lo siguiente:

*La Licenciatura pretende proporcionar una formación teórica y práctica que capacite a los titulados para el ejercicio profesional, la docencia y la investigación. Para ello, el plan se organiza en torno a cuerpos de conocimientos teóricos antropológico-culturales y tecnológicos. Asimismo, se articula alrededor del eje de la interacción entre la formación teórica y práctica.*

¿Para qué formar desde el ámbito de *la Didáctica y la Organización* a los Licenciados en Pedagogía? Es la pregunta que cabría desde nuestro departamento.

Para que esta disciplina contribuyan al proceso de la educación continua dentro del ámbito cultural, que se espera de un universitario; pero, sobre todo, para que logre una **formación científica mínima** de los futuros licenciados en los correspondientes campos profesionales, que especifica el propio plan de estudios (p. 7) como “*gestor y asesor en organizaciones públicas y privadas de la educación formal y no formal*”.

A nuestra área de conocimiento compete, por tanto, contribuir a la formación de los estudiantes en el ámbito profesional referido mediante la consecución, al menos, de los siguientes objetivos primarios:

### 1.-Conocimiento

**Conocimiento comprensivo** del pensamiento plural de la disciplina que, en cada caso, se presenten concernientes a los conceptos básicos sobre el objeto, concepto y método de la asignatura en sintonía con las demandas de los tiempos. Pues, en esta materia del ‘cómo enseñar’ o ‘cómo organizar’ hay muchas fórmulas empíricamente probadas, pero que pueden ser más o menos adecuadas a diferentes situaciones, amén de otras muchas que faltan por ser creadas e investigadas para el progreso de la educación.

### 2.- Capacidades y destrezas

**Desarrollo de las destrezas básicas**, en la utilización adecuada de la terminología de la materia, que les permita la identificación de los diferentes modelos de organización y didácticos, de diseño curricular y su fundamentación u otros temas. Desarrollo de la capacidad para aplicar teorías básicas según la materia de que se trate, como la evaluación y su adecuación a un contexto dado, capacidad para diseñar y en su caso evaluar programas educativos, así como de mecanismos para innovarlos, etc. ya que estas destrezas son consideradas competencia del profesional de la educación al nivel superior, mientras se continúa con el desarrollo de la **capacidad de crítica argumentando y enjuiciando con razones o bien cuestionando con criterio, capacidad de análisis y síntesis, capacidad para relacionar, diferenciar, identificar, conceptos, principios y teorías, etc.**

### 3. Concienciación y actitudes

Asimismo, se espera que los futuros licenciados desarrollen otros logros educativos concernientes a su **concienciación ambiental, capacidad de cooperación, respeto, auto-exigencia, reflexión sobre el propio aprendizaje, y responsabilidad tanto personal como profesional, disposición de apertura al diálogo y la comprensión. De manera que se sientan en armonía consigo mismos, con su auto-concepto y la auto-estima que se esperan de su formación inicial y a lo largo de su carrera o formación continua.** En este sentido, se orienta el desarrollo humano en sus capacidades específicas que alimentan el crecimiento del ser persona, como la capacidad de valoración ante los diversos acontecimientos y la autovaloración frente a la **práctica de los valores personales, sociales y profesionales que conforman la parte más importante del aprendizaje en, por y para la vida.**

Veamos un poco más en detalle estos objetivos de la educación universitaria desde nuestra disciplina didáctica:

#### 1.-El conocimiento comprensivo

Si el conocimiento **conceptual y terminológico** de la asignatura es relevante en cualquier nivel educativo, ha de culminar en el universitario o nivel superior de la enseñanza formal. La universidad también se debe a todos los estudiantes y esta misión entraña impartir todas las materias atendiendo a lo esencial, a ‘lo básico’ -que diría Ortega- con acento en:

1a) La comprensión de los **conceptos básicos** de la disciplina es preferible a la cantidad de conocimientos memorizados para el examen. Entiendo 'concepto' con Reigeluth (1983: 343), que dice: “*a set of objects, events or symbols that have certain characteristics in common. Knowing a concept entails being able to identify, recognize, classify or describe what something is*”. De aquí, que el



conocimiento de un concepto no pueda darse al margen de su comprensión, que es el primer problema de dicho conocimiento.

2b) **Manejo adecuado** de la terminología específica pone a prueba el conocimiento comprensivo de la disciplina. Porque sin los términos no es posible demostrar comprensión de un concepto; ya que el conocimiento comprensivo de un concepto entraña la **capacidad de identificarlo, reconocerlo, describirlo o diferenciarlo** de otros conceptos próximos y ello permite **utilizarlo** con propiedad y corrección. De manera que, el grado de conocimiento de los conceptos de la disciplina implica poner a prueba la **capacidad de análisis, síntesis, clasificación y comparación** para hallar diferencias o similitudes, relaciones e interdependencias, con vistas a describir el concepto, al menos, por medio de la definición negativa del mismo, si no se conoce la definición positiva de lo que el término describe.

2c) Pero, además, el conocimiento del vocabulario técnico es el que permite el desarrollo de la capacidad **crítica fundada**; pues, para que ésta pueda ser relevante una persona ha de ser consciente de lo que dice, porque ¿cómo de puede criticar aquello de lo que no se tiene noticia de su existencia?, ¿qué fundamento y en consecuencia qué valor puede tener la crítica? Es más ¿podría desarrollarse la capacidad de crítica sin, al menos, una capacidad de expresar ideas comprensibles? El ‘yo opino’ que es más propio de charla entre amigos en el pasillo o en el bar, así como y el ‘yo creo’ que es propio de asuntos de fe no lo son propios en una Facultad en la que supuestamente se tratan cuestiones de rango ‘científico’. Es decir, cuestiones basadas en datos lógicos o empíricos, en razonamiento fundado en ciertos criterios, enjuiciamiento crítico, demostración, experimentación... Pues, los programas de las materias universitarias, por lo general, no tratan del estudio de una ‘opinión particular’ ni tampoco de temas de fe, luego no son expresiones pertinentes, si no van respaldadas de su correspondiente ‘porque’ (justificación) argumentación razonada o teoría que así lo sustenta. Y, siempre que fuera posible, se debería intentar la aplicación a la práctica de las teorías más relevantes de la disciplina, para resaltar su relevancia y en su caso la crítica.

Al margen de la exigencia por parte del Plan de Estudios de la Universidad Complutense de pre-especificar objetivos, ya hemos expuesto algunas razones teóricas que evidencian tal necesidad, tanto por la propia justificación profesional del docente cuanto por la implicación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, pero además existen los siguientes argumentos:

-Porque, la explicación de los objetivos facilita una evaluación **fundada** en base a los criterios que se especificaran de antemano. Facilita una evaluación **justa y útil**, con vistas a que los propios alumnos sean capaces de estimar su grado de dominio de los conceptos y, en consecuencia, asumirlo para gestionar el progreso de su propio aprendizaje.

-Porque de no especificarse los objetivos se puede poner en cuestión la propia profesionalización; ya que, un profesional que no reúne los conocimientos conceptuales-terminológicos, siquiera básicos de la didáctica -clave en lo que concierne a la actividad práctica de la enseñanza y las capacidades asociadas- no puede considerarse que haya recibido una formación inicial, como tal profesional. Y, esta es nuestra responsabilidad directa ante los estudiantes, ante nosotros mismos y ante la sociedad, que nos remunera por y para ello.

-Porque, los futuros profesionales tienen derecho a conocer la teoría, que da sentido a la existencia de una Facultad de Educación, así como al desarrollo de un *practicum* que les permita el desenvolvimiento de ciertas capacidades o destrezas para el ejercicio de la profesión. Pues, una disciplina que estudia la práctica para intervenirla no puede quedarse únicamente en el ámbito de la filosofía. Esto sin restar un ápice a la relevancia que en sí tiene la filosofía como base justificante de la educación, pero esta disciplina compete a otro departamento con grandes especialistas en la materia.

-Porque, el pensamiento educativo es plural y los que se inician en la profesión tienen derecho a formarse adecuadamente conociendo lo que es sustancial al pensamiento educativo de la época en la que viven, pues ellos son los profesionales del mañana y habrán de marcar el rumbo de la educación en el mundo. Y mal pueden encauzar los derroteros desconociendo el estado de la cuestión.

### **3.2. Los Contenidos: su Justificación**

La dificultad de seleccionar contenidos de enseñanza es hoy más dificultosa que nunca, debido al incremento de la producción del conocimiento, en todos los ámbitos del saber y en particular en temas educativos. Esta misión corresponde a cada docente, si bien en los Estatutos de la Universidad Complutense (Real Decreto 1555/1991) las funciones del departamento son las siguientes (Art. 13.1):

*Programar y organizar la docencia desarrollando las enseñanzas propias del área o áreas de conocimiento de su competencia coordinándolas...*

Esta misión de coordinar los diferentes programas en materia didáctica no se da, pese a la prescripción legal vigente, lo que hace que los solapamientos, en muchos casos, sean la norma y no la excepción.

Uno de los problemas a la hora de seleccionar los contenidos en Didáctica, en particular, reside en que éstos resulten adecuados a la formación práctica del alumnado. Pero, esta opción la hace cada docente, y es de suponer que la hace desde su enfoque, luego el escollo es inevitable *de facto* y por derecho: el de la libertad de cátedra. Al profesor universitario y no al departamento le corresponde decidir sobre:

- El pluralismo conceptual y de enfoques
- La pertinencia y adecuación de los contenidos
- La extensión, alcance, trascendencia y relevancia para la práctica
- La objetividad

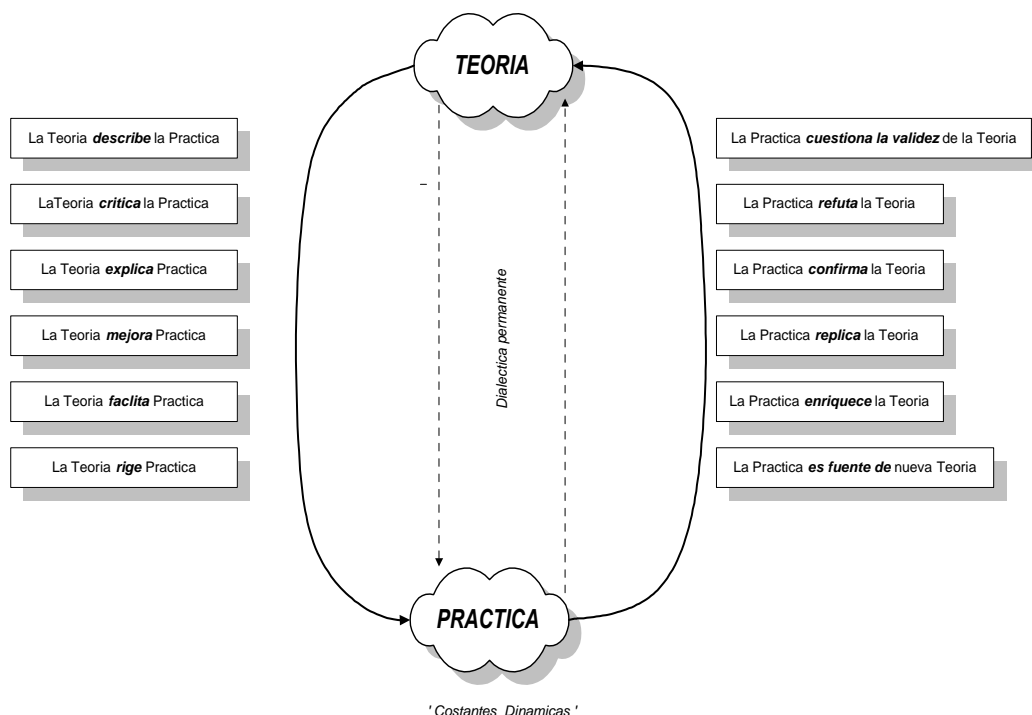
Pero, ésta -la objetividad- si fuera entendida como actividad intersubjetiva, en realidad no tiene lugar. Claro que, siempre hay lugar para la esperanza, caso de ser entendida como “*un principio regulador*” del que habla Popper (citado por Fenwick, 1992: 98 y 99) y no como un nivel absoluto, sino como el referente para la *constante búsqueda de la verdad, proceso que nunca se culmina*.

El conocimiento didáctico, como el de cualquier otra parcela, es hoy más que nunca considerado bajo la óptica de la provisionalidad de la que habla Popper (Cfr.: 1977) y la meditada crítica que apunta Lorenz (Cfr.: 1975/1988). Y así el estudio de las teorías con vistas a establecer su funcionamiento en la realidad práctica, constituye un reto para el progreso del conocimiento didáctico, en base a la tesis de Poincaré acerca de que ‘si las teorías científicas se aplican es porque sabemos que son acertadas, al menos en general’.

En este sentido el divorcio que ha existido por razones que no procede exponer aquí/ahora y que, todavía, se da entre teoría y práctica no ha beneficiado ni beneficia al desarrollo del conocimiento educativo en el que ambas son parte de dicho proceso. Pues, si bien es cierto que la práctica puede cuestionar la teoría no es menos cierto que ésta facilita la práctica. Dicho con el aforismo de la sabiduría proverbial “*no hay nada más práctico que una buena teoría*”. La práctica educativa, a estas alturas de los tiempos, no puede partir como en su origen de la mera espontaneidad; porque, no hay

que olvidar, que la enseñanza empezó siendo pura y genuina práctica. Pero han llovido muchos siglos de experiencia, que no podemos por menos de conocer y tener en cuenta para no caer en el continuo empezar y siempre de cero, lo que en sí mismo implicaría la negación del progreso. Yo creo que la teoría que poseemos sobre la actividad de la enseñanza hemos de examinarla críticamente y este proceso exige una clara dialéctica de ésta con la práctica; ya que, por una parte la teoría rige la práctica, la facilita, la explica, la describe y la critica. Mientras que por su parte la práctica replica la teoría, la falsa, cuestiona la validez de la teoría y, a su vez, la critica. El siguiente cuadro quizás refleje con mayor claridad gráficamente lo que vengo a decir:

## RELACIÓN DIALÉCTICA TEORIA-PRACTICA



En suma, los contenidos se pueden justificar en base a todo lo dicho hasta ahora teniendo en cuenta, además, lo siguiente:

-La selección de los contenidos didácticos ha de reflejar el pluralismo de las distintas escuelas de pensamiento; porque éstas son diversas y mediatizan la propia conceptualización de la educación, de la enseñanza, de la formación del profesorado, de la investigación, de la escuela, etc. a fin de facilitar una información que respete el derecho que a ésta -información objetiva- tiene el alumnado.

-El derecho a la libertad de pensamiento del alumnado requiere un conocimiento del abanico completo que conforman las diferentes escuelas de pensamiento y no sólo de tres enfoques: el bueno, el malo y el mediano. A veces, demostrar el respeto a los derechos de los demás implica, por lo menos, la honradez necesaria para dar cuenta de toda la verdad y no sólo de una parte. O lo que es lo mismo, de 'un' enfoque, el que nos interesa como si éste fuera 'el' único, que además es el bueno, el correcto, el progresista. Siendo así que en educación el progreso firme es más importante para el desarrollo humano que la euforia de un progresismo, pues el término en sí ya entraña exageración de la parte que enfoca en detrimento del todo. Cuando la historia prueba ciertos efectos de -ismos, que

prometían en falso. Hoy algunos otros -ismos conversos o reconvertidos prometen cambios, sin concretar a dónde conducen, con el consiguiente riesgo de que la aventura puede, que con conduzca al prometido edén para todos.

-La coordinación entre todos los programas sobre una misma disciplina, como es el caso de la Didáctica, requieren ser coordinados con el fin de evitar lagunas y solapamientos. Y son tantas las evidencias acerca de que se dan ambas cosas -lagunas y solapamientos- que este solo hecho debería llevar a una revisión del plan de estudios. Resulta intolerable, por ejemplo, que el llamado ‘nuevo plan de estudios’ presente una materia en cuarto año (*Diseño, desarrollo e innovación del curriculum*), que los estudiantes ya han cursado como contenido de la *Didáctica*, tanto si proceden de Magisterio, cuanto si vienen de primero con el plan nuevo (en este caso dicho contenido lo han visto en *Didáctica General* (programas I y II) y curiosamente lo único que han dado es justo *Diseño y desarrollo del Plan de Estudios*. Claro que esta función compete al departamento, pero ¿exime quién exime de responsabilidad a sus miembros?

### **3.3. El método: interacción verbal y actividades**

El método didáctico en la universidad ha sido objeto de estudio por parte de varios autores como ya mostrara Beard (1972) *Teaching and learning in higher education*. Se vienen combinando distintas opciones metodológicas que permiten una interacción verbal compleja: profesor-estudiantes, de éstos con aquél y de los propios estudiantes entre sí. Las actividades más usuales, que se pueden proponer, en función de la materia y el número de alumnos, figuran las siguientes:

- \*Exposición magistral para teorías y relaciones conceptuales
- \*Aplicaciones críticas de ciertas teorías
- \*Temas prácticos (ver núcleo del *practicum*)
- \*Realizaciones concretas de propia iniciativa
- \*Debates en grupos reducidos (3 a 5 estudiantes)
- \*Observación de primera mano
- \*Auto-informe del propio proceso
- \*Dossier de notas y trabajos
- \*Recensiones de obras actualizadas
- \*Lecturas básicas, complementarias y libres (motivacionales)
- \*Glosario de términos (conceptos básicos)
- \*Prácticas de diseño
- \*Evaluación de programas
- \*Elaboración de cuestiones e interrogantes para indagar
- \*Trabajo de esquemas gráficos
- \*Mapas y gráficos conceptuales

\*Actividades de investigación y estudios sondeo

\*Documentos de prensa, etc.

Esta relación de actividades da idea de las muchas posibilidades de trabajo, entre las que se puede optar, en función del número de alumnos y el tipo de programa que se diseña.

Del análisis de estas actividades se puede inferir la opción metodológica para el desarrollo del aprendizaje en la universidad, que supone una fórmula integrada o multimétodo. Es decir, que comprende métodos (M) de los cuatro polos de lo que he dado en llamar 'universo metodológico' (Martín-Molero 1993: 105 y sigtes.):

-Personalizado o individualizado (P)

-Socializado o dinámica de grupo (S)

-Procesamiento de la información (C)

-Ejecución o Realización de trabajos (E)

Para convenir adecuadamente al tipo de objetivos, tanto didácticos (primarios) como educativos (secundarios) que se hayan propuesto:

-Objetivos de desarrollo personal (OP),

-Objetivos para el desarrollo social (OS),

-Objetivos de conocimiento (OC), y

-Objetivos de ejecución (OE)

Porque así lo requiere la necesaria coherencia interna y la propia lógica del diseño, cuya adecuación no es artículo de inventario, sino como reza su propia denominación técnica es cuestión 'de lógica organizativa'; pues, sin duda, el sentido común aprobaría la siguiente relación en virtud de su mayor conveniencia:

-MP conviene a -OP e inversamente a -OP conviene -MP

-MS conviene a -OS e inversamente a -OS conviene -MS

-MC conviene a -OC e inversamente a -OC conviene -MC

-ME conviene a -OE e inversamente a -OE conviene -ME

Dicho en otros términos los métodos personalizados (MP) son los más adecuados a la consecución de los objetivos personalizados (OP); los métodos de dinámica de grupo o socializados (MS) son los más convenientes para trabajar objetivos socializados (OS); los métodos de procesamiento de la información o cognitivos son los más apropiados al logro de los objetivos de conocimiento comprensivo (OC) y los métodos de ejecución (ME) son los que mejor llevar al desarrollo de la capacidad de hacer u objetivos de ejecución (OE). El fundamento de esta teoría no se encuentra en abstracciones, sino en la auto-evidencia misma y a primera vista.

De manera que a OP conviene MP integrado por: aP1, aP2, aP3, aP4, aP(n)... donde 'a' significa la actividad concreta en clave de 'P'. Es decir, personalizada; pero en relación directa con

MP y apropiada, por tanto, a la consecución de OP y donde ‘n’ representa la apertura permanente a nuevas actividades en esa relación de pertinencia directa.

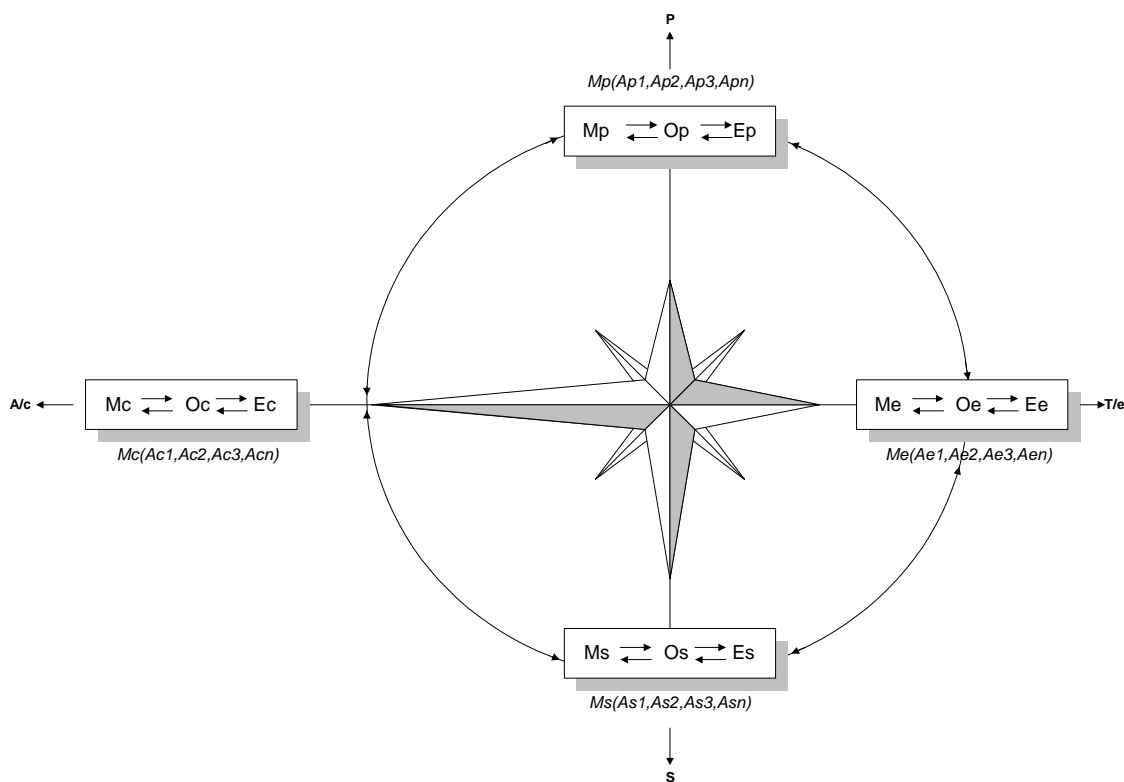
Razonando de manera similar tenemos que a OS conviene MS integrado por: aS1, aS2, aS3, aS4, aS(n)... donde ‘a’ y ‘n’ significan lo mismo que en el caso anterior pero en clave ‘S’ o lo que es lo mismo socializada.

De igual mdo, se sustenta que OC conviene a MC integrado por: aC1, aC2, aC3, aC(n)... donde la secuencia conserva el mismo significado que en los dos casos anteriores pero en clave ‘C’ de conocimiento o procesamiento de la información.

Y, en fin, conservando en todo el mismo proceder en el razonamiento se mantiene que OE conviene a ME integrado por: aE1, aE2, aE3, aE4, aE(n)... donde ‘E’ simboliza la clave de ejecución, realización o sencillamente acción.

La representación gráfica de la propuesta metodológica de carácter integrado, que estimo conviene a la formación universitaria puede reflejarse en el “universo metodológico” de la siguiente manera:

### EL UNIVERSO METODOLOGICO EN LA UNIVERSIDAD



Entiéndase que los cuatro puntos cardinales son esenciales en el desarrollo de la actividad educativa, por cuanto que los cuatro se ven implicados en el desarrollo global, íntegro de la persona. Y, según hemos expuesto con anterioridad, una de las metas de la universidad es la educación en este nivel. Pues, si bien, en ciertos niveles educativos, como el que nos ocupa, se pone mayor acento en uno de los polos, sin embargo, de no estar la esencia de la persona implicada no hay acto educativo posible; podrá hablarse de otro tipo de maniobra, pero no acto educativo. Ya que, éste implica inexorablemente la autonomía y conciencia responsable del sujeto (P), la capacidad del sujeto para pensar y decidir por sí mismo, en libertad, es decir con el suficiente conocimiento de causa (C), así

como la destreza que le permita llevar a cabo, de hecho, la actuación misma que se deriva de dicha decisión, en libertad (E). Y, en fin, la propia ejecución no puede o no debe darse al margen de la dimensión social del sujeto, o prescindiendo de ella (S); luego, se trata de una forma de poner acento conceptual en un polo o en otro, pero no porque sea posible en la realidad. En la educación infantil procede cuidar bien los cuatro enfoques metodológicos casi al 25% cada uno, con lo que la gráfica resultaría una estrella casi simétrica. Lo que presume una atención tan importante al ámbito afectivo, como al intelectual y de comportamiento, en el ámbito individual como en el social, para promover el desenvolvimiento armónico de la personalidad del niño. Pero, en la universidad y formación profesional el acento en ‘hacer’ *de facto* o en el ‘saber teórico’ del ‘cómo’ y el ‘por qué’ individualmente -responsabilidad individual- o en colaboración -responsabilidad colectiva- puede atenerse a las necesidades formativas de los interesados. Si bien, en cualquier caso se trata de una cuestión de énfasis o acento y siempre en términos conceptuales.

### **3.3.1. El enfoque metodológico personalizado/individualizado**

Este enfoque, polo norte de los cuatro puntos cardinales del universo metodológico, se propone en la tutoría para prestar una atención individualizada adoptando la técnica en función del tipo de dificultad que tiene el estudiante. De este modo se puede atender no sólo al estudiante individualizadamente, sino también a los grupos reducidos en sus diferentes actividades.

La **tutoría** constituye la vía más adecuada para facilitar diferentes tipos de ayuda encaminada a trabajar (actividad) la consecución de distintos logros, como:

aP1) facilitar la comprensión conceptual adecuando la ayuda a las necesidades concretas del estudiante;

aP2) animar con cuestiones e interrogantes cuando el estudiante formula algunas preguntas, a fin de proceder con ejemplos concretos a descubrir las relaciones entre los valores y la teoría de la enseñanza educativa en su propia construcción;

aP3) estimular el desarrollo de su auto-responsabilidad, de su esfuerzo, de su propio comportamiento personal, autonomía de pensamiento, capacidad crítica, social y como futuro profesional;

aP4) asesorar la auto-valoración de la propia comprensión conceptual adecuando los interrogantes a las dudas concretas o necesidades del estudiante, su nivel de auto-crítica en su propio proceso de aprendizaje, de su propia reflexión sobre cómo aprende y cómo puede mejorar o acrecentar su propia capacidad de ‘aprender a aprender’.

### **3.3.2. El enfoque metodológico socializado**

Este enfoque, ubicado en el polo sur de la brújula de orientación, es el más apropiado para el desarrollo de la colaboración y, en general, de las relaciones armoniosas con los demás compañeros y por extensión con la sociedad. El énfasis de estos enfoques recae sobre el grupo, la comunidad o la sociedad. Algunos ubican aquí los enfoques asamblearios para ‘sembrar el descontento social’ y así articular el cambio de las relaciones sociales; sin embargo, la memoria histórica de los ‘trabajos en grupo’ en educación se remonta a Luis Vives, por lo menos, si no queremos ir más atrás en el tiempo, pues uno de los famosos “universales” del medioevo era “la colaboración” amén de que los grupos en la enseñanza ya los utilizaran la educación romana.

En efecto resulta evidente que ‘aprender a colaborar’ respetando las ideas de los demás como mejor se logra es colaborando de hecho en la acción y no hablando sobre la necesidad de colaborar. El

ideal del respeto a las ideas de los demás lo encarna el célebre enunciado de Voltaire: “*no estoy de acuerdo con lo que dices pero defenderé hasta la muerte tu derecho a decirlo*”. Otra ilustración en la misma línea, pero con diferente estilo es la postura de Hutchinson (1991: 58): “*admiramos la posibilidad de que interpretaciones rivales puedan cambiarnos a nosotros mismos...*” Estas posturas representan ideales dignos de aprendizaje universitario, pues el espíritu democrático se aprende mejor en la práctica de los valores sociales que encierra. De manera que el trabajo en **grupos reducidos** al tiempo que facilita al alumnado el aprendizaje de la materia promueve, asimismo:

aS1) la capacidad de debatir temas, teorías o cuestiones polémicas respetando los enfoques contrapuestos de los compañeros.

aS2) la capacidad de elaborar cuestiones para el estudio de un tema y la búsqueda de información sobre temas puntuales de educación que han sido tratados en los medios de comunicación social, en informes internacionales, o bien para estudios de campo.

aS3) la capacidad para analizar contenidos, por ejemplo, de legislación que afecta al corazón mismo de la educación: código de los DH, artículos de la LODE, LOGSE y LRU, etc.

aS4) participar en algunas actividades de grupo, por ejemplo, interpretación o simulación de acuerdo con los temas a tratar y la necesidad de representar y experimentar vívidamente ciertos conceptos, etc.

### **3.3.3. El enfoque metodológico cognitivo o de procesamiento**

Este enfoque, oeste geográfico del universo metodológico, representa los modelos de procesamiento de la información, también, llamados por algunos ‘académicos’ y por otros academicistas dado que su acento recae sobre los procesos cognitivos. En esta ámbito se ubican enfoques tan diversos como los de Bruner, Taba, Ausubel, Piaget, Schwab, etc. representan un cúmulo de ideas para la renovación constante, si bien, como algunos de éstos propugnan la investigación, por ejemplo, el modelo de las ciencias biológicas de Schwab, se puede conjugar a un tiempo el enfoque socializado, pues aprendiendo a investigar en grupo el estudiante pone en juego el espíritu de colaboración participativa y de respeto al trabajo y a las ideas de los demás.

aC1) La **exposición** magistral es la fórmula más adecuada para facilitar marcos teóricos complejos e interrelación de teorías, conceptos o, simplemente, para facilitar información a muchos alumnos, ya que se puede emplear televisión de circuito cerrado. Puede, asimismo, suscitar la motivación y el debate.

AC2) La **lluvia de ideas** para clarificar conceptos y dudas sobre conceptos y teorías, para detectar el conocimiento previo, establecer organizadores anticipados o para despertar la creatividad. Y, en suma, para bosquejar los descriptores básicos de un tema, por ejemplo.

AC3) **Recopilación y análisis de datos** para llevar a cabo investigaciones sencillas, bien mediante elaboración de cuestiones, bien mediante la planificación de entrevistas, etc.

AC4) Acometer **pequeñas investigaciones** para ejercitar el pensamiento reflexivo y crítico por medio de la observación de primera mano, de mapas conceptuales para relacionar y/o diferenciar conceptos, así como para interpretar datos, formular hipótesis, etc.

Aunque es posible y deseable partir inductivamente no siempre es lo más adecuado al alumnado de un grupo numeroso concreto, en función del espacio y del tiempo, aunque de hecho resulte lo más apropiado para otro grupo, por ejemplo, en doctorado.



### 3.3.4. El enfoque metodológico de ejecución

Este enfoque al este del universo metodológico pone su acento en las realizaciones prácticas, que al ser observables pueden ejercitar la verificación intersubjetivamente a fin de ejercitar la racionalidad y convenir la objetividad en base a criterios para determinar con justicia la calidad de los trabajos realizados, ya sean efectuados en grupo o individualmente. El tipo de trabajos, como es lógico, estará en función del grupo, curso y de la materia. Entre las realizaciones individuales cabe destacar aquí:

aE1) Un **Dossier** para seguimiento de todo el trabajo de la materia: notas, esquemas, relaciones temáticas y conceptuales, gráficos. Este puede incluir, también, las lecturas complementarias o libres y motivacionales.

aE2) Prácticas de **observación** para describir, por ejemplo, el entorno; se propone asimismo para identificar el clima de interacción verbal o el enfoque metodológico que se lleva a cabo en un aula concreta, que puede ser la propia. Asimismo puede llevarse a cabo mediante video.

aE3) Elaboración del **informe** de sencillas investigaciones, como sondeos de opinión, análisis de contenido, o bien de identificación de teorías o modelos estudiados.

aE4) **Glosario** de los términos fundamentales que implica una materia. Este implica un estudio de las diferentes acepciones del vocabulario básico de la disciplina.

aE5) Actividades **libres** según el propio interés del estudiante: son realizaciones que lleva a cabo cada cual por iniciativa propia en relación con los acontecimientos educativos o los temas de clase en función de su propio interés y necesidades de aprendizaje. Siempre implican una postura crítica y son de gran relevancia en contenido formativo.

Resulta evidente que a menos que se haya analizado el momento cero, de nuestro modelo, un diseño perfecto en sí mismo puede no convenir a una situación concreta dada. De manera que, cada diseño o propuesta de acción ha de partir del estudio de Una opción metodológica en didáctica cuanta con el agravante de que los profesores terminan enseñando con los mismos métodos que aprendieron. Y así, las actividades mismas justifican o cuestionan el método; ya que las propias actividades sirven de referencia, tanto en sentido positivo como negativo. En cualquier caso, para que el método pueda resultar adecuado al estilo cognitivo de los alumnos, así como a sus conocimientos previos, intereses y motivaciones hace falta, por lo menos, emplear diferentes enfoques metodológicos con diferente tipo de estructuración y de distinto signo. Por otra parte, la coherencia interna del diseño exige prestar atención conveniente a los distintos tipos de objetivos, que se hayan propuesto, lo que, asimismo, requiere diferentes enfoques metodológicos. Y éstos, a su vez, habrán de ser convenientes también a los procedimientos de evaluación, que se empleen.

### 3.4. Recursos y tiempos

Estos dos parámetros se tratan juntos porque al profesor le vienen dados, toda vez que escapan a su decisión. El segundo porque depende del contexto Facultad y el primero porque depende en

parte de la Facultad y en parte del Departamento. Sin embargo, es conveniente su consideración, pues, a veces, condicionan la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y de manera importante.

Los **recursos** materiales resultan a menudo etéreos. Digo etéreos porque cuando se cree disponer de un simple micro, por necesidad física perentoria de falta de voz, éste puede no funcionar, con lo que hay que cambiar de estrategias didácticas sobre la marcha o en vuelo, como se suele decir. Y claro cuando son dos las instancias responsables, en este caso de los recursos materiales, es más complicado que entren en coordinación y esto acontece en muy raras ocasiones por absurdo que parezca.

Por lo que concierne al segundo parámetro relativo a la **temporalización**, dado que el marco organizativo depende de la Facultad de Educación y como, sin lugar a dudas, resulta un asunto complejo, no siempre es posible en Junio prever el microdiseño. Sin embargo, la consideración del tiempo no es un asunto menor en la enseñanza formal, sino una demostración con datos empíricos. Pues, está comprobado que no es lo mismo tener una clase a primera hora de la mañana que después de comer o a última hora de la tarde. Se sabe, además, que la influencia de la duración de la clase tampoco es irrelevante, como no lo es la frecuencia, es decir, si se trata de un día o tres días por semana.

Con los nuevos planes de estudio se ha modificado la organización de tiempos y espacios. Esta modificación ha inventado los módulos de clase de dos horas de duración, que partidos por un descanso no vienen a coincidir con los créditos, así lo ajustan algunos alumnos, que aunque estén en educación hacen cálculo matemático.

No se trata de una actitud meramente crítica, sino que dada la complejidad y la relación interdependiente de todos los factores que concurren en el proceso de enseñanza-aprendizaje no se puede descartar que, cada uno en su medida, todos influyen y condicionan la calidad. Y para algunos individuos de manera notable.

Entre los medios materiales y recursos audiovisuales más empleados en la enseñanza universitaria cabe citar los siguientes:

*\*transparencias*

*\*vídeos*

*\*grabaciones*

*\*material bibliográfico*

*\*documentos de prensa para sintonizar con la vida real.*

Y resaltar que, como en cuestiones de las posibilidades del contexto real los ‘recursos’ ‘espacios’ y ‘tiempos’ son los que son, con independencia de su relevancia en la calidad de la formación, lo que procede es optimizar la rentabilidad de lo que hay, no de lo que no hay, pues la enseñanza es una actividad práctica. Sin embargo, como en educación nunca cabe el logro supremo, nunca se toca techo, porque las posibilidades de desarrollo están abiertas permanentemente *ad infinitum*, de aquí que toda situación, siempre, sea mejorable. Y la mejora de los medios ciertamente lo es.

No deja de ser curioso que en muchos centros de secundaria exista ya la posibilidad de proporcionar videoconferencias para los alumnos que no pudieron asistir a una clase importante para entender la siguiente, mientras que en la universidad, donde la autonomía del aprendizaje debiera ser

mayor aun no se dispone de este servicio. Cuando al margen de las evidencias beneficiosas que producen las nuevas tecnologías en la enseñanza, habría que reparar en la necesidad que tienen los ciudadanos de saber emplearlas o servirse de ellas. Por tanto, la necesidad de manejarlas en la formación de los profesionales, que precisan no sólo servirse de ellas, sino utilizarlas como herramientas de trabajo es una cuestión más urgente. En este sentido, ya he propuesto y creo que no resulta exagerado considerarlas como materias instrumentales en sí mismas; ya que, forman parte y muy importante de la sociedad tecnológica en que nos ha tocado vivir.

Por otra parte, algunos métodos exigen ciertos medios porque éstos resultan tan imprescindibles que incluso el método pasa a depender del recurso tomando la propia denominación de éste, ejemplo: la enseñanza por ordenador. Y, como el ordenador permite hoy actividades que eran impensables hace tan sólo diez años podría la educación superior ir facilitando, por lo menos, las siguientes actividades dependientes de las nuevas tecnologías:

- *grabaciones, videos, producciones multimedia*
- *videoconferencias*
- *aula informatizada*
- *aulas virtuales*
- *textos interactivos con soporte magnético*
- *programas interactivos de enseñanza-aprendizaje*
- *tutores inteligentes para evaluación o/y autoevaluación, sistemas globales de intercambio de experiencias*
  
- *foros de discusión globales e interdisciplinares,*
- *bases de datos masivas con sistemas avanzados de búsqueda, con aplicación de thesaurus y utilización de criterios de relevancia*
- *acceso a macro-bibliotecas*

Y en general todas las posibilidad que se derivan de lo que hoy no es sueño, sino una realidad, cual es circular por las autopistas de la información, como Internet, con recursos si no de última hora, por lo menos que no queden obsoletos a la hora de su adquisición.

### **3.5. La evaluación: su coherencia dentro del modelo**

La evaluación se entiende como un proceso de asesoramiento dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Un proceso orientador del acto didáctico, que afecta o ha de afectar a todos los factores que intervienen desde el inicio y hasta el final con carácter flexible, pero controlando fallos, ritmo del progreso o avance en el logro de los propósitos. Se trata del elemento curricular que permite establecer a la luz de sus evidencias la reorientación permanente del proceso y el control de la calidad, para prestar a su debido tiempo los cambios a que hubiere lugar o la adecuada ayuda, si así fuera necesario. En tanto que la evaluación es uno de los parámetros técnicos (1) del diseño curricular ha de mantener coherencia con el resto de los elementos curriculares.

En el modelo didáctico presentado se observa cómo la evaluación se tiene en cuenta en la toma de decisiones y en la organización integrada de las mismas, abarcando desde el inicio del planteamiento, durante la fase de implementación. Asimismo se aprecia su función orientadora del replanteamiento en la fase de resultados en forma de acción crítica, proponiendo evidencias sobre los aspectos a mejorar y las medidas de innovación a considerar.

La evaluación **inicial** se lleva a cabo con el DIT (Documento Inicial de Trabajo). Esta permite conocer las muchas características importantes de aprendizaje de los estudiantes: su nivel de conocimientos previos, si trabajan en la enseñanza u otra ocupación, sus motivaciones al elegir la

materia, cuando esta es optativa, etc. Esta evaluación permite ajustar el programa en la propia presentación del mismo.

La evaluación **procesual** se llevará a cabo con diferentes procedimientos a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, que afectan, como es lógico a la marcha del proceso. Es decir a la enseñanza y al aprendizaje, mediante sondeos con ayuda del equipo investigador, según he apuntado con anterioridad. El protocolo puede ser elaborado *ad hoc* para cada grupo en concreto.

La evaluación **final** comprende la valoración global del curso y surte efectos académicos en los respectivos expedientes de los estudiantes. Esta evaluación vendrá compuesta por cuantas pruebas de conocimientos mínimos se hayan realizado, así como por todas las actividades y realizaciones que han formado parte del aprendizaje en el curso.

Los criterios de valoración y calificación, en la universidad, conviene que queden claros desde el inicio. Es deseable, en la presentación del programa, explicitar todos los extremos que conciernen a la evaluación: contenidos, métodos de trabajo, realizaciones opcionales y obligatorias junto a los criterios de evaluación en función del aprendizaje. La evaluación en el nivel universitario se justifica por los siguientes argumentos:

-Porque, la evaluación ha de tener en cuenta la normativa vigente de calificación, que contempla una escala cuantitativa, según las disposiciones de los protocolos oficiales. Y como a dicho tipo de formalidad tienen derecho los universitarios, en consecuencia, el profesorado viene obligado a cumplir con dichas disposiciones de la manera más justa y objetiva posible.

-Porque los objetivos diferentes objetivos didácticos y educativos exigen no sólo métodos adecuados, sino también diversas vías de asesoramiento de los logros, tanto cualitativa como cuantitativamente.

-Y, en fin, porque cuando se trata de capacitar para el ejercicio de una profesión, que conlleva una responsabilidad social importante, parece obvio que la institución, a través de su profesorado, asegure unos conocimientos mínimos y algunas destrezas en consonancia con la especialidad que cursan los futuros profesionales. Pues bien, la evaluación es ese instrumento que permite asesorar los conocimientos y las destrezas básicas en la formación inicial.

Si bien, hemos considerado más arriba la necesidad de evaluar todos los factores incluidos el profesor, en realidad existe diferencia en cuanto a los efectos que surte en el alumnado y en el profesorado, pues unos y otros se encuentran en situaciones bastante diferentes. En efecto, con toda pertinencia los estudiantes implican la 'competencia docente', esto es el conocimiento de la materia y el dominio de las técnicas y métodos didácticos, el nivel de motivación, que despierta y el grado de atención que individualizadamente presta a cada estudiante desde el comienzo. Sin embargo, es el expediente del alumno el que soporta el efecto de la evaluación, al margen de que lo aprendido les sirva mucho o nada. Mientras que la situación del profesor respecto de dicha valoración queda en un plano bien distinto, los efectos de la evaluación del docente quedan a merced de su propia autoexigencia en su proceso de aprendizaje permanente, el que le dicta su ética personal, su capacidad y su deontología profesional. Pero, en el caso del estudiante trasciende, esperemos que siempre para bien, no sólo a su expediente, sino además al bagaje que necesita para su futuro profesional. Luego, la diferencia es notable, éste queda en desventaja respecto de aquél.

Sin embargo, siendo así que la Didáctica se ocupa del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la evaluación de éste resulta apropiado que el alumnado haga ejercicios prácticos de autoevaluación y de heteroevaluación. Bien que algunas prácticas progresistas obvian estos aprendizajes con un modelo de evaluación no menos progresista: el alumno se evalúa, en sentido lato. Esto es, el primer día de clase el alumno se pone la nota, que mantiene, por lo general, hasta el último día de curso. Corresponde al profesor la firma del acta. No voy a entrar en consideraciones sobre la filosofía de este modelo, ni sobre su adecuación o no a la formación del profesorado, sólo trato de resaltar que este

modelo de evaluación se corresponde con un determinado modelo de enseñanza, con el que es coherente; que a su vez implica un concepto concreto de la enseñanza y del aprendizaje, por partir de unos presupuestos contrarios a la teoría del diseño.

Creo que el alumno de Didáctica tiene que conocer la teoría y la práctica de diferentes modelos de enseñanza y en correspondencia distintos modelos de evaluación. Por tanto, si la universidad se rige por una normativa para garantía de los derechos de los estudiantes, hay que tomar en cuenta dicha normativa. Ésta, que no impide que en Didáctica, por su propia naturaleza, el alumnado haga ejercicios de autoevaluación y que de ser correctos con un aprendizaje objetivamente demostrado su valoración se mantenga. He aquí un ejemplo de protocolo de evaluación que utilizo, sobre todo, con los estudiantes de tercer ciclo:

## CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

### **1. Aspectos personales**

- 1.1. Interés/ motivación*
- 1.2. Esfuerzo real demostrado*
- 1.3. Grado de participación*
- 1.4. Asistencia o nº de ausencias*
- 1.5. Otros (especificar)*

### **2. Logros efectivos (primarios)**

- 2.1. Grado de logro de los objetivos/expectativas*
- 2.2. Documentación (lecturas...,)*
- 2.3. Aportación crítica*
- 2.4. Trabajos prácticos*
- 2.5. Integración EA*

### **3. Logros Secundarios**

- 3.1 .Formación personal:*
- 3.2 .Otros (especificar)*

### **4. Aspectos críticos**

- 4.1. Grado de satisfacción*
- 4.2. Relevancia profesional de los contenidos*
- 4.3. Claridad en el planteamiento*
- 4.4. Adecuación del método seguido*
- 4.5. Otros (especificar):*

### *Detrás del cuestionario: valoración y crítica global.*

Este cuestionario presenta en el margen derecho la escala 1 a 5 para ponderar cuantos aspectos contempla el mismo; más los que el estudiante estime añadir; lo que no evita la valoración global al dorso con las justificaciones que la hayan motivado. En este caso las estimaciones quedan únicamente en el plano de la subjetividad y la circunstancia particular de cada cual y todo cuanto estime oportuno, bien dificultades habidas, lo que mejor comprendió, bien propuestas, bien contenidos de interés, etc.

En la Universidad Complutense el alumnado viene evaluando al profesorado de acuerdo con un protocolo, que pasa una empresa ajena a la propia universidad, si bien el cuestionario fue diseñado por personal de la Facultad de Psicología. Esta evaluación, asimismo consiste en una serie de *items* y una escala de siete puntos para que el alumnado lo cumplimente, en el tercer trimestre. El cuestionario UCM recoge información sobre cuestiones de asistencia, puntualidad, capacidad motivadora, estilo docente y características personales, accesibilidad, etc, que siempre son bienvenidas para la reflexión por la importancia que tienen para ‘el cambio’ en consonancia con la propia autoexigencia en el desempeño de la actividad profesional. La propia y constante superación queda como el río de Heráclito, en constante fluir, pero hacia el sentido positivo, de que el continuo cambio lleve a la mejora. Sobre este modelo de evaluación del profesorado ya me he pronunciado en otro lugar (Martín-Molero, 1993: 240).

La necesidad de evaluar todos los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo la intervención docente, siempre me pareció una cuestión fundamental en cualquier nivel educativo. Sin embargo la evaluación del profesorado sería, probablemente, más eficaz si incluyera una evaluación externa del aprendizaje del alumnado. No obstante la dificultad que entrañan algunas materias y otros ingredientes, en el nivel superior, llevan a pensar que si tal modelo se llegara a implantar sería, en un futuro, todavía, muy lejano.

#### **4. El problema del *practicum*: estudio de un tema**

El llamado nuevo plan de estudios contempla algunos créditos para el *practicum*, sin embargo, tal y como se organiza y lleva a cabo su puesta a efecto no me parece que entrañe novedad alguna, ni que suponga una mejora respecto de lo anterior. Con sólo suprimir actividades que en sí mismas se resuelven en puro trámite burocrático ya supondría toda una innovación.

El nuevo *practicum* parece fundarse en la filosofía de mirar o hacer cualquier actividad práctica, tanga o no tenga que ver con la teoría tratada en el *currículum*. De tal modo que contempla situaciones de trabajo u observación tan alejadas de los contenidos teóricos estudiados y de las posibles salidas profesionales de la carrera de Pedagogía, que en la mayoría de los casos, únicamente, representan una pérdida de tiempo, cuando no un sinsentido. Es, cuando menos, cuestionable que asistir a un lugar de trabajo, a veces, para hacer algo, que nada tiene que ver con la Pedagogía, suponga alguna ventaja desde el punto de vista de la formación práctica del pedagogo. Y es que ni siquiera se parte del supuesto de que las prácticas pueden y deben estructurarse en relación con la teoría que se estudia, pero atendiendo a los diferentes grados de su aplicación al un contexto de la realidad profesional, tal y como se aprecia en otros ámbitos; por ejemplo, en medicina se presupone o al menos muchos esperamos que el tal supuesto lo sea de hecho, que el alumno en prácticas no entra directamente al quirófano para intervenir, sino que observa muchas intervenciones antes de llegar a este nivel práctico. Pues bien, en educación antes de asumir la responsabilidad suprema de actuar existe todo un gradiente de niveles que entrañan el *practicum*, con vistas a desarrollar las siguientes capacidades prácticas:

- 1º) identificar teorías y modelos a partir de textos elaborados por expertos.
- 2º) observar intervenciones de expertos estableciendo los principios, y modelos teóricos que fundamentan tales intervenciones
- 3º) observación y crítica de diferentes modelos teóricos en la acción, o teoría en práctica
- 4º) diseño de modelos de intervención adecuados a contextos concretos tomados de la realidad
- 5º) crítica de los modelos diseñados en virtud de su adecuación-inadecuación a un contexto dado
- 6º) intervención supervisada por un experto, con el consiguiente asesoramiento.

Lo más insólito es que los 5 primeros niveles de prácticas se pueden llevar a cabo en la propia Facultad; pues la planificación de actividades prácticas podría organizarse con mayor rigor en virtud de los programas de contenido teórico y a ser posible por los mismos expertos que imparten la teoría, a fin de asegurar la comprensión del proceso dialéctico ‘teoría – práctica’ que he expuesto anteriormente.

Como desde la perspectiva teórica hace tiempo que vengo integrando la educación ambiental en todas las materias que imparto, bien en la universidad bien en los estudios de postgrado y como estoy totalmente a favor de que se ponga en práctica el cambio que aquélla -la educación ambiental- implica, para la práctica de la enseñanza por ello voy a tratar un ejemplo, que puede servir no sólo para integrar la educación ambiental (EA) en la Didáctica, sino *mutatis mutandum* en cualquier otra materia del *curriculum*. Así es como lo aconseja la Estrategia Internacional (ISSE, 1987). Recordemos que esta recomendación consiste no en añadir una nueva materia a las ya existentes en el *curriculum*, sino en adoptar cambios en todas las asignaturas, que permitan la integración de esta dimensión de la problemática ambiental en aquéllas. Cada disciplina vendría a asumir así una mayor sintonía con la realidad vital de la sociedad en su planeta a fin de frenar el deterioro causado por la especie humana.

Es urgente la incorporación de cambios a la enseñanza vigente en el sentido que propugna la Educación Ambiental. Puesto que la Didáctica se ocupa del diseño del *curriculum* y de su adecuación en cada caso, veamos un ejemplo práctico de cómo puede llevarse a cabo tal integración, sea el enunciado:

*Previa estimación o valoración del medio ambiente próximo realizar una propuesta para ambientalizar la práctica de la educación y el curriculum.*

#### **4.1. Contextualización de la práctica**

Alumnado universitario cursando Didáctica 1, Didáctica 2, Diseño desarrollo e innovación del *curriculum*, Organización escolar, o cualquiera de las varias Didácticas especiales, del título de Pedagogía, Psicopedagogía o Educación social.

Lugar: Universidad Complutense de Madrid y, en su caso, cualquier otra del país. En nuestro supuesto contando con las facilidades y recursos de dicho centro, que son las que son, a todas luces mejorables.

Conceptos previos: se parte del supuesto de que han estudiado o conocen la teoría concerniente al concepto de:

\*educación,

\*medio ambiente y los

\*modelos curriculares.

No sólo para enmarcar los nuevos conceptos dentro de los que posee el alumnado, sino además, por racionalidad para aprovechar la rentabilidad del tiempo, pues, en caso contrario, harían falta más horas. Y puesto que las teorías que tienen por objeto la intervención sirven, justamente, en tanto en cuanto son útiles para traducirlas a la actividad práctica, procede estructurar secuencias, con cierto orden para facilitar la optimización del aprendizaje, lo que supone ahorro de tiempo y esfuerzo o energía.

No obstante, con el fin de refrescar los conceptos se puede solicitar un esquema individualizado para iniciar la discusión acerca del problema sobre las notas distintivas del concepto 'educación ambiental' y de los cambios que implica, a partir de una lectura meditada de la *Estrategia Internacional de Educación Ambiental*.

**Temporalización:** 8 horas, (4 sesiones de aula, módulos horarios de 1.30 h.), más el trabajo individualizado extra-aula que cada cual precise. La distribución flexible del tiempo queda prevista de la manera que sigue:

1ª Sesión: planteamiento del problema, discusión del esquema individualizado, elaboración de interrogantes básicos y enfoque estructurado del problema con plan concreto de acción.

2ª Sesión: recogida y análisis de datos en grupos reducidos para establecer la valoración de la práctica educativa.

3ª Sesión: puesta en común y discusión crítica del trabajo de los grupos reducidos y de sus resultados y estimaciones.

4ª Sesión: Conclusiones globales y propuesta conjunta de acción para integrar la educación ambiental en la práctica y la teoría.

#### **4.2. Propósitos de este caso práctico**

- La actividad pretende aplicar la teoría del diseño curricular introduciendo cambios en la práctica educativa gracias a la aplicación de la teoría de la educación ambiental. La introducción de los cambios se lleva a cabo mediante la indagación con vistas a desarrollar la capacidad de inferir hipótesis a partir de la reflexión sobre la práctica educativa, que tiene lugar en el medio ambiente próximo.
- Como consecuencia del trabajo práctico, en última instancia, se promueve el espíritu investigador y la creatividad. Estas capacidades se pondrán de manifiesto en la realización o ejecución real de la práctica en cuestión.
- Asimismo, pretende desarrollar la concienciación sobre la necesidad de introducir cambios en la práctica educativa para que ésta sintonice con la vida real y la propia vida de los estudiantes universitarios, siempre aplicando los valores que consagra no sólo la deontología, sino el propio concepto de educación ambiental.

#### **4.3. Plan de acción**



1. Se plantea el problema con una serie de interrogantes que cuestionan la ‘práctica educativa’ (comportamiento extra-aula incluido) de todas las personas en nuestro medio ambiente próximo (la facultad), en relación con el concepto de educación ambiental y cuanto éste implica.

Se parte de interrogantes básicos para comprobar la comprensión de los conceptos, ejemplo: ¿qué implica la educación y qué le añade o modifica el término ‘ambiental’? ¿Qué relación tiene lo que hacemos en la realidad práctica con las teorías educativas que estudiamos y lo primero y lo segundo con lo que necesitamos para la vida? Etc..., las cuestiones todas se encaminan a clarificar los conceptos para establecer relaciones directas de primero, segundo o tercer grado. Las cuestiones se plantean tan concretas y precisas como requiera el grupo; ya que éstos, a veces, presentan considerables diferencias. Es conveniente proceder solicitando la colaboración de todos para elaborar los interrogantes, éstos se van tomando por escrito, descartando reiteraciones, o sea que se anotan siempre que son diferentes. Y, una vez, se ha centrado la atención en el área problemática de manera conveniente se avanza al paso siguiente a fin de concretar el problema, acotarlo, estructurarlo y elaborar las posibles hipótesis.

2. Definición del problema en términos lo más claros posible en colaboración. Se acota y estructura el problema, pues surgen tantos interrogantes que todos y a un tiempo son difíciles de manejar, de investigar, por mucho que guarden relación. Restringiendo el problema al nexo: ‘práctica educativa’ y concepto ‘educación ambiental’ y de cómo se podría llegar desde la práctica al concepto, suponiendo que ello sea posible. En consecuencia y a partir de los interrogantes básicos elaboran o formulan las posibles hipótesis a que haya lugar.

Se concreta y estructura la investigación, sus etapas y tiempos: qué hará quien, entre quienes, con qué hacer, cómo hacerlo y cuándo.

3. Aclarados todos los extremos sobre cómo llevar a cabo la investigación se pregunta ‘cómo’ podremos recoger información más precisa sobre el problema y se concretan los procedimientos para la recogida y análisis de datos:

a) Observación de la práctica, tarea que se realizará en grupos reducidos, quienes analizarán los datos y los comunicarán ordenados en secuencias de tal modo que puedan ser contrastados entre los distintos grupos que han realizado la recogida.

b) Sondeo de opinión a una muestra de personas de la facultad, tarea que, asimismo, se realizará en grupos reducidos. Luego, los grupos establecerán relaciones entre las observaciones de la práctica y las razones o argumentos de las personas.

c) Análisis de los datos llevado a cabo por los grupos implicados, quienes presentarán las posibles conclusiones, que hayan considerado adecuadas.

4. Y, por fin, las conclusiones acerca de cómo ambientalizar el contexto próximo y el *currículum* se expondrán en gran grupo con las inferencias teóricas y las propuestas de acción o posibles acciones que procedan, si proceden en cada caso. Estas habrán de ser adoptadas por el oportuno consenso de la clase a fin de ponerlas en práctica, con especificación de quiénes, cómo y cuándo ponerlas en práctica, para introducir los cambios de posible transformación innovadora.

La propuesta pone en juego varios ingredientes sobre la comprensión del proceso científico y las interdependencias entre teoría – práctica y viceversa, en la medida en que pretende el recorrido de un doble proceso:

- Que los estudiantes comprendan cómo el conocimiento, llamado científico, deriva o se infiere a partir de la práctica mediante un proceso dinámico de la interpretación de los datos que de ella se obtienen (la práctica es fuente de teoría) y cómo la aplicación de la teoría mejora los problemas de la práctica (la teoría orienta la práctica y sirve para resolver sus problemas). Pero, asimismo, los datos se recogen en función de los conceptos que tenemos y cómo éstos cambian a medida que crece nuestro conocimiento.

Todo ello nos podría llevar muy lejos en conjeturas epistemológicas sobre la naturaleza del conocimiento, pero me parece que Schwab (citado por Joyce y Weil, 1980: 134) explica el dinamismo de dicho proceso (en la misma línea de provisionalidad de la que habla Popper) con suficiente claridad, al respecto dice, literalmente:

*The possibility that present knowledge may be revised in the future does not mean that present knowledge is false. Present knowledge is science based on the best-tested facts and concepts we presently possess. It is the most reliable, rational knowledge of which man is capable.*

Que comprendan cómo existiendo la teoría, si ésta no se aplica carece de relevancia práctica, lo que no invalida ni su posibilidad ni su veracidad. Pues, sería lo mismo que decir que un diccionario no sirve o no es bueno, porque se colocó en la estantería de una librería y nadie lo consulta por haber caído en el olvido, ni siquiera fue fichado. De aquí, que tenga sentido lo que afirma Poincaré (1978: 45):

*La ciencia prevé y porque prevé puede ser útil y servir como norma de acción..., si las recetas científicas tienen valor es porque sabemos que son acertadas, al menos en general..*

Con todo acierto dice Poincaré “*puede ser...*” lo que implica que, también, ‘puede no ser’ sobre todo si no se tiene en cuenta, o si se ignora; al igual que el diccionario olvidado en la estantería, que nadie consulta. Ello no sugiere -a mi juicio- que el diccionario no pueda ser el mejor de los de su género, lo que sucede es que no sirve a efectos prácticos porque no se emplea.

Pero, bien cierto es que el empleo de la teoría en general y en particular en ciencias humanas requiere aplicación creativa. Mas la creatividad cual delicada planta, no crece en cualquier parte, sino que precisa unas condiciones mínimas para desarrollarse y sobrevivir; pues, necesita “*libertad*” y ésta, como argumenta Lorenz (1975), se sofoca mejor cuando uno cree ser libre sin advertir siquiera que no lo es. Si toda la intervención educativa se llevara a cabo con la pedagogía del ejemplo, esto es: los docentes practicando los valores, en lugar de predicando lo que no se les ve hacer, entonces, por lo menos no llevarían a la confusión sobre el valor de su predicación. Porque, el respeto a los demás, como práctica de los valores, empieza o debe empezar -según propone Frankel- por el respeto a uno mismo: he ahí el principio.

## **5. La documentación en la universidad**

Resulta ya tópico decir que estamos en la era de la ‘revolución de la información’; si no fuera porque el alcance de ésta queda más allá de las previsiones, de por sí sorprendentes de los expertos. La cantidad de producción científica es casi tan ingente, como el potencial tecnológico para su difusión y las sofisticadas tecnologías de archivo. Cuando se lee que (Biblioteca Nacional, 1996):

*Sabemos que, debido al ácido que contienen los libros posteriores a 1850 hechos con papel elaborado industrialmente, su esperanza de vida no rebasa cien años, por lo que todos ellos corren un serio peligro de desaparición.*

De inmediato se empieza a tomar conciencia de que estamos, ya, incursos en un proceso de transformación cultural y académica sin precedentes en la historia de la humanidad, que alcanza a los centros de documentación y en consecuencia a las instituciones, que como la universidad han venido empleando estos centros de documentación como fuentes básicas de apoyo a su trabajo. Estas instituciones -universidades, centros de documentación, de investigación y desarrollo- no pueden permanecer funcionando como hace tan sólo diez años, ajenas a las transformaciones culturales de la sociedad tecnológica a punto de abrir las puertas al siglo XXI.

Por si acaso la reacción de estas instituciones no se produjera a tiempo, se advierte (BN, 1996) que:

*La fascinación por las nuevas tecnologías es una tentación para muchos que consideran a las bibliotecas como meros restos polvorientos, si acaso lugares de esencia museística, en todo caso vestigios de una época ya pasada.*

Y, cabe preguntarse, dado que la institución universitaria se apoya en los centros de documentación para realizar su trabajo, pues si éstos, o sea, las bibliotecas pasan a ser museos ¿qué pasará a ser la universidad? ¿Dónde se documentará para proseguir con la elaboración del conocimiento? y ¿cómo se producirá la fase documental previa a la investigación y la docencia?

No pretendo, aquí, abordar hipótesis que solucionen estos interrogantes, sólo llamar la atención sobre el cambio, que debería estar iniciando ya, en el peor de los supuestos, la institución universitaria. Pues, cuando la digitalización y la telemática se imponen en los centros de documentación más relevantes del mundo, todavía en nuestros departamentos no tenemos ni siquiera un ordenador en condiciones de funcionamiento, con lo que la posibilidad de acceso directo a ellos dista de nuestro alcance.

Y, sin embargo, la universalización del saber o sea la investigación internacional a escala planetaria permite ya la consideración global del conocimiento, siempre y cuando se disponga de las herramientas tecnológicas, que nos faltan y que vienen llegando, aunque, con gran parsimonia. Esto nos obliga, por lo menos, a algunos a instalar el centro de trabajo en casa, esperando que pronto nuestro departamento pueda funcionar con medios más apropiados a los tiempos, según los objetivos de la institución universitaria.

De otra parte, considerando el volumen de información científica que se genera cada día y la capacidad de un ser humano examinarla, no digo para estudiarla y conocerla en profundidad, sino para tener una somera idea se imponen criterios y métodos para abarcar lo más relevante a fin de caminar con la documentación acorde al ritmo de los tiempos. Hoy, ya no se trata de leer, sino de qué leer, de cómo acceder a la información más relevante con agilidad; he ahí el problema. Seleccionar la información necesaria, en el menor tiempo posible, a fin de poderla comprender y enjuiciar exige nuevas estrategias y hasta aprendizajes previos para algunos, como por ejemplo, manejo de las tecnologías adecuadas, como materia de la formación general y básica, cuanto más de la formación universitaria. Por todo ello, me parece relevante tener en cuenta ciertos criterios para resolver el problema de la selección del material bibliográfico y documental sobre las disciplinas universitarias, que trato en el siguiente punto.

## **5.1. Criterios para la selección documental**

Siempre dentro de la accesibilidad, que permita el contexto, ¿qué leer?: he ahí la cuestión. Me parece que para la selección de fuentes de/sobre la disciplina conviene tener en cuenta ciertos criterios, entre otros, los siguientes:

- Actualización dentro de la validez y pertinencia

Esto es, seleccionar fuentes con preferencia más recientes, en función de la validez del contenido con arreglo a la temática. A mi juicio, la recencia, por sí misma es un criterio necesario, pero no suficiente; porque existen reformulaciones recientes de viejas teorías educativas, que no añaden nada. Pues, no contemplan en profundidad los principios educativos, sino que se limitan a consideraciones superficiales de principios profundos, que no se implementaron debido a la complejidad que entrañan los cambios de valores, que son los que de hecho justifican la acción educativa.

- Pluralidad de enfoques educativos

Bajo el signo de la pluralidad de enfoques se ha fraguado el pensamiento educativo, conforme atestigua la historia de la didáctica, para constatar este hecho basta analizar tan sólo el siglo, que ahora termina. Aquí y ahora coexisten diferentes escuelas de pensamiento, que darán lugar a la práctica educativa de la sociedad mañana. Entiendo que la riqueza del pensamiento didáctico-educativo, de una sociedad plural, descansa en la consideración de su diversidad. La propia singularidad de cada uno de los seres humanos habla de pluralismo. No se trata de creer o no creer en éste, se trata sencillamente de admitir o aceptar la realidad tal como es, en su diversidad cultural, en su pensamiento plural.

Y, si los estudiantes tienen derecho a la información veraz sobre el estado actual del pensamiento acerca de la práctica de la enseñanza, entonces, la universidad ha de facilitar el acceso a esa realidad contextual, pues son los jóvenes los que habrán de marcar el rumbo hacia el futuro a partir del conocimiento de lo que hoy es el presente. Por otra parte, no podrían situar su propio pensamiento ignorando el abanico de posibilidades; ya que, el problema ideológico cada vez tiende a reducirse más. Según algunos es anacrónico hoy hablar de izquierdas y derechas, pues por encima de unos y otros queda la exigencia de constatar la práctica de los derechos humanos. Y siendo así que éstos reclaman o exigen su universalidad el papel que resta a la enseñanza es facilitar su implementación, sobre todo con el ejemplo, con la acción, poniendo ya al margen los debates estériles y los discursos demagógicos.

- Fuentes primarias siempre que sea posible

La preferencia por fuentes primarias tiene un sentido claro: buscar la mejor interpretación del texto llegando a la verdadera comprensión del pensamiento del autor, sin falsificar ni forzar su mensaje. Entiendo 'fuentes primarias' con el mismo significado que se utiliza en la investigación histórica (Cfr.: Hopkins, 1980; Borg y Gall, 1979). Es decir, documentos producidos directamente por su autor, sin re-elaboración, ni traducción o interpretación de su pensamiento. A veces, sucede que leyendo la misma obra de un mismo autor en versión original y en versión traducida no se concluye que sea ni la misma obra ni el mismo autor. Y es que el traductor, codifica lo que él mismo entiende y además lo hace en términos de la indeterminación del código lingüístico, con lo cual hay más de un filtro sobre el sentido inicial que pretendía el autor de la obra. Uno de estos filtros, por ejemplo, el lingüístico, bastaría para asegurar la imprecisión respecto del primer autor, más como a éste se añade la subjetividad del traductor, que la incorpora en su propia interpretación, entonces, resulta una segunda obra, diferente de la primera o fuente original, en muchos aspectos. Hay que contar con que nosotros mismos -como primeros lectores- somos fuente de diferencias interpretativas; ya que, dos sujetos diferentes, que leen un mismo texto, con frecuencia, entienden cosas diversas, por otras tantas razones, que estudia la psicología y que no procede examinar aquí. Es de suponer que, cuantos más filtros más opaco se hace el contenido semántico del pensamiento original.

Bien es cierto, que no siempre es posible, por muchas razones, tener acceso a la fuente original, auténtica, genuina del autor del texto; en cuyo caso, todos nos vemos obligados a consultar fuentes de segunda mano o secundarias, con lo que no es de extrañar que existan tantos malos entendidos, que no suelen hacer justicia al verdadero autor de la investigación original.

- Fuentes reales y manejables

Cuando, a pesar del ahorro que supone documentarse a cualquier hora a través de Internet, sin perder tiempo en ir, buscar, traer y volver a llevar, uno se encuentra frente a una producción a todas luces sobre-abundante acerca de un tema hay que resolver qué leer hoy más que nunca. Si, por ejemplo, se quiere buscar información sobre ‘métodos de enseñanza’ -que algunos rechazan por no estar de moda- y uno se encuentra frente a 600.000 títulos, uno se pregunta y ¿cuánto tardaría yo en leer sólo la mitad, pongamos: 300.000? Si el año tiene 365 días y si todos los días no cabe dedicarlos a la lectura. La verdad es que calculando, a base de leer un documento sólo una vez, y no varias, como a veces es preciso hacer, ¿cuántas páginas/día leería, sin tomar notas? Y ¿cuántas tomando notas?

Pues, esa es la realidad, que presenta Internet, hoy en día: *Cognito student research* ofrece acceso a más de 700.000 artículos. Si el tema fuera muy genérico, como educación, entonces, son 5.142.853 millones de documentos. Mas, Internet no sólo ofrece esa riqueza documental, sino además la posibilidad de reducir con la especificación y la importancia los documentos a tamaño manejable.

No basta que las fuentes existan y sean pertinentes a la disciplina, ni siquiera que sean accesibles, para ser tenidas en cuenta por un especialista; ya que, éste tiene las limitaciones propias de los seres humanos y, por tanto, el tiempo de que dispone es finito como finita es la vida que se lo sirve. Frente a una producción del conocimiento que sobrepasa las previsiones más optimistas y que cada vez más adquiere proporciones inmanejables. El problema hoy no es leer, sino ‘qué leer’. Y, si para pronunciarse con conocimiento de causa sobre el pensamiento de otro autor o sobre alguna obra se ha de tener un cierto grado de comprensión y conocimiento al respecto. Pues, en caso contrario, el enjuiciamiento no serviría de crítica útil a la comunidad científica, entonces, hay que contar con estas limitaciones, de manera realista. Por tanto, como ningún experto puede conocer todo lo que se escribe, ni siquiera sobre su propia área de conocimiento, éste se ve obligado a optar, a seleccionar una muestra documental, dentro del ámbito de temas que trabaja en su quehacer profesional. Muestra que, aun siendo plural, pondrá mayor acento en las preferencias, según su propia ideosincrasia, en las escuelas de pensamiento, en las que él mismo se incluye o con las que más conecta su propia idiosincrasia, que en definitiva afecta a su concepción de la enseñanza y de la profesión docente.

## 5.2. Internet: la documentación en casa

Nunca anteriormente, en toda la historia de la humanidad, estuvo la documentación tan al alcance de la mano. Nunca fue de tan fácil acceso y, sin embargo, nunca tan compleja la decisión sobre la selección de los documentos a leer, dentro de las limitaciones físicas del tiempo en la vida profesional de los seres humanos. Un simple ejemplo, ya referido, es que al buscar *teaching methods* aparecen *600.000 referencias ('links')*. Y la verdad es que uno queda inmerso en un problema filosófico, pues, la simple contemplación de la primera página de los documentos nos lleva a pensar en la necesidad de vivir varias veces, sin contar con que el incremento es creciente y a un ritmo vertiginoso. En efecto, hoy, es posible, siempre que se posea un ordenador, documentarse:

-sin coste

-sin límite de horario

- sin pérdida de tiempo
- sin protocolos ni de papel ni turnos
- sin discriminación alguna, en virtud de cargos, amiguismos, etc.
- sin censura, ni otro requisito acceder a la información globalmente.

Más bien parece un sueño utópico que una realidad. Pero, helo ahí; éste puede alentar otros cambios hasta hace poco impensables. En todo caso, parece que cada diez años se producen revoluciones, que por otras vías tardarían siglos. A pesar de que el mero factor tiempo hace que el material impreso en comparación resulte cada vez más efímero por los cambios, que operan en su difusión casi instantánea. La universidad no puede caminar tan alejada de estos medios informáticos de información, pues corre un serio riesgo su futuro como institución. Hoy ya se puede obtener un título en informática, que pasa por ser el más cotizado en el mundo laboral, sin necesidad de perder tiempo en anacronismos propios de otros tiempos.

### Referencias

- Beard, R. (1972) *Teaching and learning in higher education*. England: Penguin
- BOE (5 de noviembre 1993) *Plan de estudios. Licenciatura en Pedagogía*. Universidad Complutense de Madrid
- Decreto Ley 1555/1991 (11 de octubre) *Reforma de los Estatutos de la Universidad Complutense de Madrid*
- Decreto Ley 185/1985 (23 de enero) *El Tercer ciclo de estudios universitarios*. Real Decreto 1397/1987 (13 de noviembre) y Real Decreto 537/1988 (27 de mayo) que modifica el RD 185/1985
- Fenwick, W.E. (1992) *Deciding what to teach*. Newbury park, Ca.: Sage public.
- Henden, J, et al. (1970) *Education for tomorrow's world*. London: Grosvenor books
- Hutchinson, B. (1991) "Active tutorial work, discussion and educational research". *British educational research journal*, 17: 1 (51-65)
- Joyce y Weil (1980) *Models of teaching*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall International
- Lorenz, K. (1975) *Los 8 pecados capitales de la sociedad civilizada*. Barcelona: Plaza y Janés
- Lorenz, K. (1988) *Vivir es aprender*. Barcelona: Gedisa
- LRU: Ley parcialmente Orgánica 11/1983 de *Reforma universitaria* (25 de agosto) BOE, nº 209
- Martín Molero, F. (1993) *El método: su teoría y su práctica*. Madrid: Dykinson
- Martín Molero, F. (1996) *Educación Ambiental*. Madrid: Síntesis
- Möller, C. (1993) Die curriculare Didaktik. En Gudjons, H et Al. (Hgs) *Didaktische Theorien*. Hamburg: Bergmana + Helbig Verlag (63-75)
- Ortega y Gasset, J. (1962) Misión de la universidad, 1930. En *Obras completas*, tomo IV. Madrid: Revista de Occidente, 5ª edición

- Picó, J. (1988) *Modernidad y postmodernidad*. Madrid: Alianza
- Poincaré, H. (1978) *Filosofía de la ciencia*. Mexico: Universidad autónoma de Mexico
- Popper, K.R. (1977) *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos
- Pratt, D. (1985) "Rational: curriculum". *The international encyclopedia of education*, Pergamon press
- Reigeluth, C.M. (1983) *Instructional design theories and models*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum
- Rodríguez Galán, J. (1995) La evaluación de la reforma educativa en Andalucía. En Pérez Juste y Otros Coors.: *Evaluación de profesores y reformas educativas*. Madrid: UNED (337-353)

### DOCUMENTACIÓN GENERAL

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1974): *Historia de la pedagogía*. Madrid: Fondo de cultura económica.
- Adams, D. et al. (1990): *Cooperative learning and educational media*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Public.
- Anderson, G. (1990): *Fundamentals of educational research*. London: The Falmer.
- Apple, M. W. (1979): *Ideology and curriculum*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Apple, M. W. (1993): *Official knowledge*. New York: Routledge and Kegan Paul.
- Ausubel, D. P. (1976): *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Baird, J. R. y White, R. T. (1982): "Promoting self-control of learning". *Instructional science*, 11 (227-247).
- Ball, C. (1990): "Higher education-International education (Is it all one?)". *Oxford review of education*, 16: 3 (321-327).
- Bank, A. (1985): "Experience-based curriculum". *The International Encyclopedia of Education*. Pergamon Press.
- Bantok, G. (1980): *Dilemmas of the curriculum*. New York: Wiley.
- Bantok, G. (1981): *The parochialism of the present: contemporary issues in education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Batts, D. (1985): "Interdisciplinary studies". *The International Encyclopedia of Education*. Pergamon press (2633-2634) .
- Baudrillard, J. (1991): *La transparencia del mal*. Barcelona: Anagrama.
- Bayer, E. (1986): "Une science de l'enseignement est-elle possible?". *L'art et la science de l'enseignement*. Belgique: Editions Labor (483-507).
- Beard, R. (1972): *Teaching and learning in higher education*. England: Penguin.
- Bennett, S. N. et al. (1976): *Teaching styles and pupil progress*. London: Open Books.
- Benson, J. y Michael W. (1990): "Basic principles of design and analysis in evaluation research". *The International Encyclopedia of Education*. Pergamon.

- Berbaum, J. (1988): *Aprendizaje y formación: una pedagogía por objetivos*. México: Fondo de cultura económica.
- Berliner, D. (1987): "Una aportación de la ciencia de laboratorio a los programas de formación del profesorado". *Seminario de formación del profesorado*. Granada.
- Bertalanffy, L. V. (1981): *Teoría general de sistemas*. México.
- Beyer, B. K. (1991): *Teaching thinking skills*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bireaud, A. (1992): *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Paris: Les éditions d'organisation.
- Blanché, R. (1973): *La epistemología*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Bloom, B. S. Dir. et al. (1965): *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. Handbook 1, Cognitive domain*. New York: Mackay.
- Bogdan, R. C. y Biklen, S. K. (1982): *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977): *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage public. (Translated by Nice, R.)
- Borich, G. D. y Madden, S. K. (1977): *Evaluating classroom instruction: a source book of instruments*. Reading, Mass.: Addison Wesley.
- Bowles, H. y Gintis, S. (1976): *Schooling in capitalist America*. N. Y.: Basic Books.
- Brophy, J. (1981): "Teacher praise: a functional analyse". *Review of educational research*, 5: 1 (5 - 32).
- Brundtland, G. (1984): *Llamada de emergencia*. Final report of the WCED.
- Bruner, J. (1974): *Relevance of education*. New York: Penguin.
- Candau, V. M. (1987): *La didáctica en cuestión*. Madrid: Narcea.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barce.: Martínez Roca.
- CCC (1987): *The teacher in question. Parliamentary Assembly of the Council of Europe*. Strasbourg.
- Chibnall, B. (1987): *Teaching for effective study*. London: Croom Helm.
- Churukian, G. (1990): *Position paper on preparing of effective teacher education*. 9<sup>th</sup> ISTE. Papers edited by Cerna, Prague: Charles University (124-128).
- Clark, C. (1988): "The necessity of curricular objectives". *Journal of curriculum studies*, 20: 4 (339-349).
- Connor, S. (1989): *Postmodernist culture*. Cambridge: Basil Blackwell.
- Cornett, C. E. (1983): *What you should know about teaching and learning styles*. Bloomington: Phi Delta Kappa.
- Cronbach, L. J. (1974): "Beyond the two disciplines of scientific psychology". APA.
- Cruickshank, D. R. (1985): "Applying research on teacher clarity". *Journal of teacher education*. XXXVI, 2 (44-48).
- Cunningham, C. A. (1996): *Using the Internet for education*.
- Danford y Willems (1979): "The case against subjective, cognitive report in environmental design research: a critical test". Seidel and Danford (eds.): *Environmental design: research, theory and application*. Washington: EDRA .
- De Coste et al. (1983): *Contribution to a renewal of L. L*. Strasbourg: CCC.



- Delamont, S. y Hamilton, D. (1978): "Investigación en el aula...". Stubbs y Delamont (eds.): *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Demo, P. (1985): *Investigación participante: mito y realidad*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Dick, W. (1981): "Instructional design models: future trends and issues". *Educational technology*. Julio (29-32).
- Dill, D. D. *et al.* (1990): *What teachers need to know*. Oxford: Jossey-Bass.
- Dockrell y Hamilton (eds.) (1980): *Rethinking educational research*. London: Hodder and Stoughton.
- Doyle, W. (1985): "Paradigms for research on teaching". *The International Encyclopedia of Education*. Pergamon press.
- Dunkin, M. J. (1985): "Technical skills of teaching". *The International Encyclopedia of Education*. Pergamon press (5155-5158).
- Eggen, P. D. *et al.* (1979): *Strategies for teachers. Information processing models in the classroom*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Eisner, E. (1982): *Cognition and curriculum*. New York: Longman.
- Eisner, E. W. (1975): "Educational objectives: help or hindrance?". Taylor, P. W., *Curriculum, school and society*. Windsor: NFER.
- Elliott, J, *et al.* (1981): *School accountability*. London: Grant McIntyre.
- Fantini, M. (1974): "Humanizing the humanism movement". *Phi Delta Kappa*. 15: 1106 (400-402).
- Faure *et al.* (1972): *Aprender a ser*. Madrid: Alianza editorial.
- Fenwick, W. E. (1992): *Deciding what to teach*. Newbury park, Ca.: Sage public.
- Fernández Pérez y Gimeno (1976, 1980): *La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española*. Madrid: MEC.
- Feyerabend, P. (1986): *Tratado contra el método*. Madrid: Tecnos.
- Filho, W. L. (1998): *Education what for? Defining a new meaning of environmental education*. EEE Newsletter, Issue 9.
- Flew, A. (1978): *Sociology, equality and education*. New York: MacMillan Press.
- Fortenberry, J. C. (1983): "Using network analysis in the classroom". *Instructional science*, 12 (285-289).
- Freire, P. (1984): *The politics of education: culture, power and liberation*. MA: Bergin and Garvey Publishers.
- Friedman, M. (1980): *Free to choose: a personal statement*. New York: Harcourt.
- Gage/Berliner (1992): *Educational psychology*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gage, N. L. (1978): *The scientific basis of the art of teaching*. New York: TCP.
- Gage, N. L. (1989): *The paradigm wars and their aftermath: a historical sketch of research on teaching since 1989*. Teachers College Record, vol. 91: 2 (135-150).
- Gage, N. L. (1992): "Research on teaching". *Estrategias metodológicas en la formación del profesorado*. Madrid: UNED.
- Gage, N. L. (1992): "The contributions of art and science to teaching". *Estrategias metodológicas en la formación del profesorado*. Madrid: UNED.
- Gall, M. D. (1985): "Discussion methods of teaching". *The IEE*. Pergamon Press.
- García Ramos, J. M. (1988): *Los estilos cognitivos y su medida*. Madrid: MEC.

- Giroux, H. A. (1990): *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Goodin, R. E. y Reeve, A. (1989): *Liberal neutrality*. London: Routledge.
- Goodman, P. (1966): *Compulsory mis-education and the community of scholars*. New York: Vintage.
- Gow, L. et al. (1990): "Does higher education promote independent learning?". *Higher education*, 19 (307-322).
- Hall, G. E. y Jones, H. L. (1976): *Competency based education: a process for the improvement of education*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice.
- Joyce, B. y Wiel, M. (1980): *Models of teaching*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Hoyle/Megarry, eds. (1980): *Professional development of teachers*. London: Kogan Page.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988): *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- King y Scheneider (1994): *La revolución global*. Círculo de lectores.
- Kirk, R. (1978): *Decadence and renewal in higher learning*. Southend: Gateway.
- Kneller, G. F. (1984): *Movement of thought in modern education*. N. Y.: John Wiley.
- Kozol, J. (1972): *Free schools*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kuhn, T. S. (1970): *The structure of scientific revolutions*. Chicago: Univ. of Press.
- Lawrence, E. (1972): *The origins and growth of modern education*. London: Penguin.
- Leperlier, G. (1992): *La communication pédagogique: des techniques d'expression au développement personnel*. Toulouse: Privat.
- Lindop, C. (1985): "Evaluating with effectiveness in teacher education". *Journal of education for teaching*. 11: 2 (165-176).
- Lobrot, M. (1972): *Teoría de la educación*. Barcelona: Fontanella.
- Locke, J. (MDCCLII) Some thoughts concerning education. London: Birt, Browne & Longman. 12<sup>th</sup> edition
- Lorenz, K. (1975): *Los 8 pecados capitales de la sociedad civilizada*. Barce.: Plaza/Janés.
- Lorenz, K. (1988): *Vivir es aprender*. Barcelona: Gedisa.
- Lozanov, G. y Gateva, E. (1981): *The foreign language teacher's suggestopedic manual*. Montreux: Gordon and Breach Science Publ.
- Lyotard, J. F. (1989): *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Lysons, A. (1990): "Dimensions and domains of organisational effectiveness in Australian higher education". *Higher Education*, 20 (287-300).
- Madaus, Scriven y Stufflebeam (1991): *Evaluation models*. Boston: Kluwer-Nijhoff publishing.
- Marcuse, H. (1978): *The aesthetic dimension: toward a critique of marxist aesthetics*. Boston: Beacon.
- Maravall, J.M. (1984) La reforma de la enseñanza. Barcelona: Laia
- Marín Ibáñez, R. (1979): *Interdisciplinariedad y enseñanza en equipo*. Madrid: Paraninfo.
- Martín Molero, F. (1993): *El método: su teoría y su práctica*. Madrid: Dykinson.
- Martín Molero, F (1999): "Claves para formar en valores". [www.indexnet.santillana.es](http://www.indexnet.santillana.es).
- Martín Molero, F. (1996): *Educación ambiental*. Madrid: Síntesis.

- Martín Molero, F. (1992): *Curso interdisciplinar de educación ambiental*. Madrid: Editorial de la Univ. Complutense.
- Martín-Molero, F. (1981): *Aproximación a un modelo para el análisis de métodos de enseñanza de un idioma moderno*. Madrid: Editorial de la Univ. Complutense.
- Martín-Molero, F. (1988): *Teoría didáctica: algunas razones que explican su rezago histórico*. Madrid: Cyops.
- Martín-Molero, F. (1994): *La educación ambiental en las habilidades básicas de la lectoescritura*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Martín-Molero, F. (1989): "A current assesment of modern language teaching methods". *Foreign language learning and teaching in Europe*. Edited by Willems/Riley. Bureau L. and Free Univ. Press.
- Martín-Molero, F. (1992): "Investigación y evaluación de métodos de enseñanza-aprendizaje de una lengua moderna". Ayala/Martín (eds.): *Principios y experiencias en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Alcalá de Henares: Fugaz/Ediciones (73-85).
- Martín-Molero, F. (1993): *La metodología docente en la formación del profesorado. Estrategias metodológicas en la formación del profesorado*. Madrid: UNED (259-273).
- Martín-Molero, F. (1979): "Factores de inadaptación y fracaso escolar". *Revista Comunidad Educativa*. Nº 82, Fe. (3-14).
- Massialas, B. G. (1985): "Discovery and inquiry based programs". *The International Encyclopedia of Education*. Pergamon press.
- McDonald, J. P. (1992): *Teaching. Making sense of an uncertain craft*. London: Hodder and Stoughton.
- McNeil, J. D. (1981): *Curriculum: a comprehensive introduction*. Boston: Little Brown and Co.
- McNiff, J. (1993): *Teaching as learning*. London: Routledge.
- Medley, D. M. (1982): "Teacher effectiveness". *Encyclopedia of educational research*. New York: McMillan Publ. (1894-1903).
- Mellars y Stringer (eds.) (1989): *The human revolution: behavioural and biological perspectives on the origins of modern humans*. Edinburgh: Edinburgh Univ. Press.
- Méndez Capón, A. (1996): *Las técnicas de evaluación en la formación del profesorado de primaria*. Tesis doctoral, UCM (inédita).
- Modgil, S. et al. (eds.) (1987 y 1988): Skinner, B. F.: *Consensus and controversy*. London: Falmer press (1<sup>st</sup> edition 1987 and 2<sup>nd</sup> in 1988).
- Möller, C. (1993): *Die curriculare Didaktik*. Gudjons, H. et al. (Hgs): *Didaktische Theorien*. Hamburg: Bergmana + Helbig Verlag (63-75).
- Moreira, J. M. (1996): "Approaches to teacher professional development: a critical appraisal". *European Journal of Teacher Education*, 19: 1 (47-63).
- Nozick, R. (1974): *Anarchy, state and utopia*. New York: Basic Books.
- Oldenquist, A. (1981): *Indoctrination and societal suicide*. Public interest, 63.
- Ortega (1930): "Misión de la universidad". Madrid: *Revista de Occidente*.
- Phillips, J. J. (1990): *Handbook of training evaluation and measurement methods*. London: Kogan Page.
- Poincaré, H. (1978): *Filosofía de la ciencia*. México: Universidad Autónoma de México.
- Popham, W. J. (1987): "Two-plus decades of educational objectives". *International Journal of educational research*, 11: 1 (31-41).

- Popper, K. R. (1977): *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- Postman y Weingartner (1976): *Teaching as a subversive activity*. Penguin.
- Prosser *et al.* (1990): "Student evaluations of teaching and courses: student study strategies as a criteria of validity". *Higher education*, 20 (135-142).
- Ramsden, P. (1991): *Learning to teach in higher education*. New York: Routledge.
- Reichardt, C. S. y Cook, T. D. (1979): *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*. Washington: Sage public.
- Reigeluth, C. M. de (1983): *Instructional design theories and models*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Reimer, E. (1971): *School is dead*. Penguin.
- Ricour, P. (1989): *Ideología y utopía*. (Compilado por Taylor, G.) Barcelona: Gedisa.
- Rodríguez Diéguez, J. L. (1985): *Curriculum acto didáctico y teoría del texto*. Madrid: Anaya 2.
- Rodríguez Diéguez, J. L. (1992): *Estrategias didácticas para la efectividad docente. Estrategias metodológicas en la formación del profesorado*. Madrid: UNED.
- Rogers, M. (1982): "A case study: use of a systems approach to instructional design". *Educational technology*, Sep. (11-20).
- Romiszowski, A. J. (1981): *Designing educational systems*. London: Kogan Page.
- Rosenshine, B. (1985): "Teacher research and research based teacher education". *J. E. T.*, 11: 3 (281 - 295).
- Rudduck, J. (1985): "Teacher research and research based teacher education". *Journal of teacher education*, 2 (282-289).
- Schön, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós y MEC (versión original de 1983).
- Scriven, M. (1967): "The methodology of evaluation". Stake, R. E. (ed.): *Curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally.
- Short, E. C. (1985): "The concept of competence: its use and misuse in education". *Journal of teacher education*, XXXVI, 2 (2-6).
- Shulman, L. S. (1987): "Knowledge and teaching: foundations of the new reform". *Harvard educational review*, vol. 57: 1 (1-22).
- Siegel, H. (1988): *Educating reason: rationality, critical thinking and education*. London: Routledge.
- Skinner, B. F. (1982): *La tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Labor (5ª edición).
- Smith, B. O. (1985): "Toward a scientific definition of teaching". *The International Encyclopedia of Education*. Pergamon Press.
- Smith *et al.* (1978): *Evaluating educational environments*. Columbus, Ohio: Bell and Howell Co.
- Stenhouse, L. A. (1984): "Artistry and teaching: the teacher as the focus of research and development". Hopkins *et al.* (eds.): *Alternative perspective on school improvement*. Brighton: Falmer press.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1985): *Systematic evaluation: a self-instructional guide to theory and practice*. Boston: Kluwer-Nijhoff publishing.
- Taft, R. (1985): "Ethnographic research methods". *The International Encyclopedia of Education*. Pergamon Press.
- Trow y Haddan, eds. (1987): *Psychological foundations of educational technology*. Englewood Cliffs: Educational technology publication.

- Tyler, R. W. (1978): "Accountability and teacher performance: self-directed and external-directed professional improvement". Rubin, L. (ed.): *The inservice of teachers*. Boston: Allyn and Bacon Inc.
- Varela, R. (1996): *Las Nuevas Tecnologías en la enseñanza del Inglés*. Universidad Complutense de Madrid: Disertación Doctoral (18-XI-96).
- Varela, R. (2005) English for turismand the european common framework arded by technological Support. Castellón de la Plana: Universitat JaumeI, vol. 24 (83-95)
- Varela, R. (2003) La era postcomunicativa del siglo xxi. Madrid: Consejería de Comunicación de la CAM (261-286)
- Varios (1986): *L'art et la science de l'enseignement. Hommage à Gilbert De Landsheere*. Belgique: Editions Labor (Crahay/Lafontaine, éditeurs).
- Walberg, H. J. y Waxman, H. C. (1985): "Teaching strategies and teaching cyles". *The International Encyclopedia of Education*. Pergamon Press (5148-5155).
- Wang, M. C. y Walberg, H. J. eds. (1985): *Adapting instruction to individual differences*. Berkeley, Ca.: McCutchan Publ.
- Williams, D. A. (1981): "Why public schools fail". *Newsweek*, April 20<sup>th</sup> (62-73).
- Willmann, O. (1948): *Teoría de la formación humana*. Madrid: CSIC.
- Winn, W. (1981): "The meaningful organization of content: research and design strategies". *Educational technology*, XXI, 8 (7-38).
- Wittrock, M. C. (1986): *La investigación de la enseñanza. II*. Barcelona.
- Wragg, E. (ed.) (1984): *Classroom teaching skills*. London Croom Helm.
- Wright (1988): "Skinner: The pragmatic humanist". Modgil *et al.* (eds.): *Skinner: Consensus and controversy*. London: Falmer Press.
- Wynne, E. A. (1981): *What are schools doing to our children*. Public Int., 63.
- Young, R. E. (1989): *A critical theory of education: Habermas and our children's future*. New York: Harvester.
- Zaïs, R. S. (1976): *Curriculum: principles and foundations*. New York: Harper and Row.