DIRECTORA
LYDIA JIMENEZ

SECRETARIO
RAMIRO FLOREZ

CONSEJO EDITORIAL

VICTOR GARCIA-HOZ
RAUL VAZQUEZ
MARIANO YELA
AMANCIO LABANDEIRA
JOSE LUIS CAÑAS

Cuadernos de Pensamiento 8

PUBLICACION DEL SEMINARIO "ANGEL GONZALEZ ALVAREZ" DE LA FUNDACION UNIVERSITARIA ESPAÑOLA

SUMARIO

Presentación por Lydia Jiménez 5

I. PONENCIAS

Sobre los variados reflejos de la educación personalizada, por Víctor García-Hoz 9

Ambiente del Centro en la educación personalizada, por Eduardo Soler Fiérrez.. 15

Aspiración a la Obra Bien Hecha, por Isabel Losada Baltiulle 25

Objetivos individuales y creatividad, por José Luis Cañas Fernández..... 33

Problemática de la evaluación personalizada, por Ramón Pérez Juste..... 39

II. COMUNICACIONES

Carácter singularizador del estilo de la educación personalizada, por Antonio Bernal Guerrero 53

La valoración de sujetos con necesidades educativas especiales, por María Luisa Dueñas Buey 73

La evaluación inicial. Punto de partida en los objetivos individuales, por Pilar Quicios García 81

Objetivos individuales y creatividad, por José Saldaña Izquierdo..... 85

La OBH como recurso educativo en la formación de futuros profesores, por Consuelo Martín Rodríguez..... 91

La educación personalizada y su incidencia en el proyecto educativo, por Angeles Alegría..... 97

PROGRAMA DEL SIMPOSIO DE EDUCACION PERSONALIZADA 107

COLABORADORES DE ESTE NUMERO (orden alfabético):

ALEGRIA, Angeles
BERNAL, Antonio
CAÑAS, José Luis
DUEÑAS, María Luisa
GARCIA-HOZ, Víctor
JIMENEZ, Lydia
LOSADA, Isabel
MARTIN, Consuelo
PEREZ, Ramón
QUICIOS, Pilar
SALDAÑA, José A.
SOLER, Eduardo

SECRETARÍA:
Alcalá, 93. 28009 Madrid. Teléfono 431 1193

ISSN:0214-0284
Depósito Legal: M-37.362-1987

PRESENTACION

Por *Lydia Jiménez*

En los días 27 y 28 de marzo del pasado año 1992, tuvo lugar en esta Fundación Universitaria Española, el Simposio de Educación Personalizada, dentro de las actividades del Seminario de Pensamiento. La convocatoria del Simposio nació como consecuencia de los cursos de Pedagogía para Educadores que durante años, ininterrumpidamente viene impartiendo esta Fundación. La respuesta a dicha convocatoria fue de una amplísima e inusitada concurrencia. Y la mayoría de los asistentes pedía el texto escrito de las Ponencias y de muchas de las Comunicaciones. Ello fue lo que nos movió a recoger en un número monográfico de Cuadernos de Pensamiento dichos textos para servicio y utilización de los que los solicitaban y, a la vez, para todos aquellos que, sin haber asistido al Simposio, quisieran beneficiarse de su información y contenidos.

Sin duda el éxito de esta iniciativa se debe, en la mejor parte, al hecho estar dirigida y orientada por un especialista en la materia, con al aval previo de muchas y valiosas publicaciones sobre el tema, como es el Catedrático D. Víctor García Hoz, secundado activamente por la labor coordinadora, para el caso, de Eduardo Soler Fiérrez. Vaya para ellos nuestro agradecimiento, incluyendo también a la entonces colaboradora de este Seminario, Lourdes Ayuso.

Al sumario de los trabajos que publicamos en este número, adjuntamos el Programa completo del Simposio.

I. PONENCIAS

SOBRE LOS VARIADOS REFLEJOS DE LA EDUCACION PERSONALIZADA

Por *Víctor García Hoz*
Catedrático de Pedagogía Aplicada
Madrid

1. La trivialización de la educación personalizada

La corta historia de la educación personalizada nos la presenta como la síntesis de dos ideas fundamentales: la atención a las características individuales de cada educando y la profundización de los estímulos educativos hasta que lleguen a formar en el sujeto los hábitos fundamentales de la persona humana, que se manifiesta en el obrar consciente, libre y responsable.

La exclusiva preocupación por las características individuales del sujeto lleva como consecuencia a un quehacer educativo centrado principalmente en la adquisición de aprendizajes y destrezas concretas. La eficacia de la actividad educativa es el objetivo predominante de esta preocupación individualizadora. En el otro extremo, la atención casi exclusiva a los hábitos fundamentales de la persona humana, fáciles de imaginar y mencionar pero muy difíciles de definir, lleva a una actitud educativa en la que prima la consideración de las finalidades educativas con escasa atención a su viabilidad. Se pudiera compendiosamente calificar la tendencia individualizadora como una pedagogía de medios, en la que se estudian los caminos para llegar a unos fines con una justificación somera y en muchos casos insuficiente. Por el contrario, la atención exclusiva a las grandes tendencias y profundas necesidades humanas, sin preocupación suficiente por su viabilidad, es decir, por las posibilidades y caminos concretos para llegar a ellas, se puede calificar como una pedagogía de fines.

La misma relación entre fines y medios, estrechamente vinculados y que han de estar concordes entre sí para ser eficaces. pone de relieve la insuficiencia de uno y de otro sesgo pedagógico y la necesidad de aplicar también el principio de complementariedad según el cual, los factores educativos no se oponen entre si, mas bien se complementan.

De poco sirven las alusiones que la LOGSE hace a la educación o formación personalizada si se queda en una mera individualización didáctica, que muchas veces ni siquiera es otra cosa que una mera exposición de buenos deseos. La personalización se apoya sin duda en la singularidad individual, pero si no alcanza a formar la conciencia y la libertad personales, se queda en mera corteza instructiva, sin entrar en el planteamiento, y menos en la solución de los problemas de la vida que verdaderamente preocupan a cada hombre y a la sociedad. Tras veinte años largos de invocar a la educación personalizada, todavía se trivializa en gran medida, o se olvida totalmente la idea de formar personas. Vale la pena que intentemos atisbar toda su hondura

2. Eficacia didactica y sentido personal

Por lo pronto, no creo aventurado pensar, que la idea de personalización está en el pensamiento común de los paises desarrollados, especialmente en los pertenecientes al mundo occidental heredero de la tradición helénica,latina y cristiana, en la que se forjó el concepto de persona. Bien entendido que el intento de personalizar se halla no sólo en el campo de la educación, sino en cualquier actividad de alcance social: en las relaciones humanas, en las entidades económicas, en las empresas de servicios... Por lo que se refiere a la educación personalizada, es curioso poder señalar un enfoque peculiar en cada una de las grandes zonas culturales del mundo occidental.

En los trabajos norteamericanos se ve que la idea directriz y motivadora, tanto de los movimientos de individualización cuanto de los de socialización, es la eficacia. Y como la eficacia se manifiesta en la realidades concretas, particulares, de la actividad humana, estas iniciativas metodológicas se hallan y actúan de modo disperso, logrando así perfeccionamientos parciales del hombre pero no la totalidad de la perfección de la persona humana. La explicación, y justificación en su caso, de estas iniciativas reposan sobre bases empíricas.

La influencia de los Estados Unidos se sitúa en la individualización de la enseñanza y en el movimiento de los objetivos operativos, cuya mención parece que algunos no se les cae de la boca; en definitiva, una preocupación técnica dominante.

En el otro lado, se percibe la influencia de la tradición europea, en el que el problema, ético predominante, de los fines, prima sobre la educación, reforzándolos frente a la situación norteamericana; la iniciativas europeas (italiana, francesa y española) tienen un carácter mas especulativo. Sin embargo, aportan la necesaria idea de unidad en todo el quehacer educativo como condición indispensable para que la formación personal sea también un todo integrado. Por otra parte, resalta el carácter ético que sólo se explica tomando como base la dignidad de la persona humana.

Valga la pena decir que, desdichadamente, tanto en una como en otra situación, la técnica que pudiéramos llamar "dura", que se apoya en el pronóstico del rendimiento, base para su evaluación personalizada, es actividad que en pocos centros se encuentra. Por otra parte, la practica de la autoevaluación, fundamental para ser capaz de conocerse y aceptarse a si mismo, es igualmente una realidad con poca presencia en la actividad de nuestros centros. Es curioso observar que la primera de las deficiencias, es decir, el pronóstico y la evaluación personalizada son problemas técnicos, mientras que el de la autoevaluación es mas bien un problema de responsabilidad ética.

Una y otra perspectivas, la norteamericana y la europea, se complementan mutuamente. En la europea se puede encontrar el sentido ultimo de la educación personalizada; la norteamericana ofrece realizaciones practicas que deben ser utilizadas si el pensamiento pedagógico no se ha de quedar en vana especulación. Simplificando, *eficacia didáctica y sentido personal.*

3. La idea de persona proyectada en la educacion. Singularidad y transcendencia

La educación personalizada se empieza a comprender identificando las significaciones que la idea de persona añade al concepto de hombre.

Por lo pronto, la noción de persona lleva encapsulada la idea de dignidad, de lo más perfecto en una naturaleza singular. La persona humana es la realidad de un ente con-

creto, con un modo de ser propio en el que se entrega la totalidad de los elementos humanos y que se expresa en actos conscientes y libres. El hombre siempre actúa como tal de acuerdo con sus disposiciones naturales; pero no siempre obra como persona, es decir, de acuerdo con las exigencias de su dignidad. La educación personalizada intenta hacer al hombre capaz de alcanzar la perfección de sus actos, en la que se van perfeccionando también las potencias para realizarlos.

Entendida como proceso, la educación personalizada seria un camino por el que la inteligencia y la voluntad, constitutivos del hombre, se van perfeccionando paralelamente. La inteligencia, a través de su objeto intencional, que es la verdad, y la realización de su acto propio, que es el conocimiento, alcanza la perfección cuando se convierte en conciencia, es decir, cuando es capaz, no solo de conocer, sino de advertir que conoce. La voluntad, paralelamente, va hacia su objeto que es el bien, realiza su acto propio que es amar y alcanza su perfección cuando tiene libertad para unirse al objeto amado. Aun cuando se puede distinguir conceptualmente el camino de la inteligencia y el de la voluntad, en al realidad actúan compenetrados, de tal suerte que al llegar a sus perfecciones respectivas, la conciencia y la libertad se sintetizan y convergen en los actos, que son propiamente humanos precisamente por reunir la doble condición de conscientes y libres.

Pero no se trata del hombre en general, junta a la noción de dignidad, nacida de la inteligencia y la libertad, la idea de persona humana incluye la de concreción y singularidad. Se apoya en la naturaleza del hombre, pero no en abstracto, sino en la realidad concreta de cada ser individual. 'La esencia o naturaleza solo incluye lo que entra en la definición de la especie, y así "la humanidad", por ejemplo: únicamente comprende los elementos que integran la definición de hombre pues debido a ellos es hombre'. Las cualidades individuantes no tienen sentido en la definición de la especie por lo cual, "en la definición de hombre no entran esta carne ni estos huesos determinados (...), y, sin embargo, se incluyen en el hombre concreto". En este concreto ser humano radica la personalidad en la que va incluida la peculiar dignidad de cada ser inteligente y libre, con su carne, sus huesos y su alma singular.

Cada hombre esta llamado a ser dueño de su propia vida porque de antemano decide lo que puede o no puede hacer y como debe hacerlo. En otras palabras. proyecta, planifica sus actos. Todos tenemos la experiencia de proyectar un trabajo, una diversión, una reunión, situándolos imaginativa y previamente en el tiempo de que podemos disponer. Se vive humanamente cuando el tiempo se va llenando con la realización de nuestros planes. Y así como el tiempo es un continuo en el cual se pueden ir señalando instante tras instante, la vida es un continuo en el que se pueden ir enlazando los actos, uno tras de otro, en la realización de un mismo proyecto. Los proyectos, a su vez, se van enlazando en el continuo de la vida. Así, cuando todos los planes que formulamos, con mayor o menor claridad, se ven unidos en la perspectiva de nuestro futuro, se convierten en elementos del proyecto de vida personal. Vivir humanamente es llegar a formular un proyecto personal de vida y ser capaz de realizarlo. La educación personalizada se puede concebir como la capacitación para formular el proyecto personal de vida y para llevarlo a cabo.

El proyecto personal de vida no es encerramiento en los limites individuales de una vida humana. Es, por el contrario, previsión para obrar transcendiendo, ensanchando los límites del propio ser. Puesto que toda operación implica relación, la persona necesita ser una realidad abierta a la comunicación con todo lo real, tiene vocación de realidad (de la realidad sensible y de la realidad transensible) y se siente llamada particularmente a la comunicación con los otros seres que con ella comparten el carácter de persona, es decir, a la comunicación social.

4. El caracter ético de la educacion. La alegria de vivir

Precisamente es en su trascendencia objetiva y social donde la persona adquiere carácter ético, porque cualquier acto humano encierra un valor positivo si hace real un bien o un valor negativo si incide en el mal. Toda obra buena, bien hecha, produce algún bien que se traduce en perfección de la realidad existente, personas o cosas, tal, por ejemplo, el favor que se hace a un amigo, un objeto bien construido. Por el contrario, el mal objetivo es una negación, la privación de un bien, ya sea por perder el bien poseído ya sea por no alcanzar el bien deseado.

Sobre la base de que la voluntad impulsa todos los actos propiamente humanos, la educación personalizada no se queda en la mera formación intelectual —aunque se apoya en ella como fuente de orientación para la vida— sino que alcanza su coronamiento en la educación de la voluntad. Esta ultima finalidad se expresa claramente en el lenguaje coloquial: "No se llama bueno al hombre de gran entendimiento sino al que tiene buena voluntad". Cuando hablamos de "buena persona" o de "mala persona" nos referimos a su voluntad como síntesis de la persona en su totalidad. Otras expresiones semejantes tales como "buen médico", "buen zapatero" o "mal zapatero", "buen escritor" o "mal escritor", se refieren a perfecciones parciales del hombre aisladas; no son propiamente perfecciones de la persona que siempre, hay que repetirlo, tiene condición de totalidad. La finalidad ética de la educación personalizada se halla en su intento de que cada hombre llegue a ser buena persona.

Tampoco se puede olvidar la resonancia subjetiva del valor positivo o negativo de los actos. Tanto el bien como el mal se pueden tomar en sentido objetivo y en sentido subjetivo. El perfeccionamiento de la realidad que supone cualquier obra bien hecha es el bien objetivo que al perfeccionar la realidad, perfecciona y transciende al sujeto que le alcanza. La conciencia de haber alcanzado un bien produce de modo espontaneo una reacción de complacencia que va desde la alegría a la felicidad. Es el bien subjetivo. Una obra mal realizada produce, al mismo tiempo que un deterioro de la realidad, una frustración, disgusto o tristeza resultante de la carencia del bien que estaba a nuestro alcance. De aquí el poder ampliar el concepto de educación personalizada, tomándola como el proceso mediante el cual un sujeto es capaz de encontrar en todos sus actos la alegría de realizar el bien en su propio vivir.

En suma, el concepto de persona añade a la idea de hombre las significaciones de singularidad concreta y total, dignidad, conciencia y libertad, trascendencia y carácter ético, vocación a la felicidad.

5. Definicion descriptiva de la educacion personalizada
Definiciones sumarias

Teniendo en cuentas las distintas manifestaciones de las cualidades apuntadas se puede llegar a una definición *descriptiva* de la educación personalizada, susceptible de formular en los términos siguientes: Educación personalizada es modo de obrar y vivir que, mediante la actuación de las posibilidades propias de cada ser humano, en la adquisición de conocimientos, desarrollo de aptitudes y promoción de valores, prepara intencionalmente a la persona para vivir cada vez con mas perfección, unificando sus operaciones y obras en un proyecto personal de vida individual y social, realizado con seguridad, dignidad, conciencia y libertad, encontrando la alegría de vivir, en las opera-

ciones y en las obras bien hechas, en la convivencia humana y cordial y en la participación solidaria y eficaz en el mejoramiento de la comunidad humana.

Dado que los contenidos acabados de mencionar se hallan estrechamente vinculados entre si, cada uno de ellos da pie para una definición escueta de la educación personalizada en la que, resaltando una característica particular, las demás se pueden inferir por la relación que con ella tienen.

Vayan, a título de ejemplo algunas de estas posibles definiciones; Educación personalizada es:

—Perfeccionamiento intencional de la persona humana en su singularidad y trascendencia.
—Un modo de vivir que prepara para vivir mejor.
—El desarrollo de todas las posibilidades propias de cada persona humana.
—El perfeccionamiento de cada persona humana mediante la adquisición de conocimientos, el desarrollo de aptitudes y la promoción de valores .
—La capacidad para formular el propio proyecto personal de vida y llevarla a cabo con seguridad, dignidad, conciencia y libertad.
—La preparación para la vida de familia, trabajo, tiempo libre, amistad y fe.
—El perfeccionamiento personal para ser capaz de descubrir y participar en la alegría de vivir surgida de la actividad bien realizada y de la solidaridad bien vivida.
—La preparación para la participación solidaria y eficaz en la mejora de la comunidad humana en sus diferentes manifestaciones.

San Juan de la Cruz escribió que "Todas las virtudes crecen en el ejercicio de una". Si hacemos nuestra esta idea y la aplicamos a la relación entre las distintas manifestaciones educativas, bien podemos suponer que cualquiera de las definiciones expuestas y algunas otras que se podrían formular, llevan en si el germen de una educación personalizada completa.

AMBIENTE DEL CENTRO EN LA EDUCACION PERSONALIZADA

Por *Eduardo Soler Fiérrez*
Inspector Central de Educación
Ministerio de Educación y Ciencia

1. Ambiente y clima

Cuando los inspectores visitamos los centros de enseñanza solemos detectar desde los primeros contactos el clima o ambiente que dentro de ellos se respira. Es lo primero que salta a la vista, pero creo que es necesario cierto distanciamiento para poderlo percibir, hasta el punto de que para los que están dentro —inmersos en él— resulta mucho más difícil. Quiero decir con esto que desde la inspección se juega con cierta ventaja pues es más fácil comparar después de haber conocido gran numero de centros y tener la experiencia de cómo han derivado colegios con un clima poco adecuado. Podríamos afirmar, perdónenme la petulancia profesional, que los inspectores tenemos un olfato especial para detectar el ambiente de los centros escolares que podríamos bautizar con la expresión "olfato pedagógico".

Si consideramos el centro educativo como una "paidocenosis", es decir, como un "conjunto de estímulos educativos que tienden a configurar en el educando un peculiar modo de ser y de reaccionar" (García Hoz, V. 1978,193), es lógico pensar que su ambiente va a condicionar la actividad educativa que dentro de él tiene lugar. Es más, la investigación pedagógica en estos últimos veinte años ha puesto de manifiesto que el ambiente es "un constructor útil para predecir no sólo el rendimiento sino también el grado de satisfacción de los distintos componentes de la comunidad educativa".

Al ser el centro escolar un conjunto de estímulos para el aprendizaje de los alumnos y un ámbito para la convivencia, está claro que su ambiente interno puede facilitar sus cometidos o hacerlos difíciles, cuando no imposibles.

Antes de seguir adelante convendrían algunas precisiones terminológicas. ¿Ambiente o clima?. El ambiente parece referirse tanto a lo que envuelve al centro (ambiente social, ambiente de la comunidad a la que el centro sirve y de la que es parte), como al creado dentro de sus muros. Pues bien, el ambiente exterior se identifica con lo que hoy se denomina contexto o entorno; mientras que el ambiente interior lo podríamos identificar con el clima. Nosotros nos vamos a ceñir a éste último, conscientes de que en su caso es la escuela como institución la que puede mover todos sus hilos; ¿todos?, casi todos.

Siempre que he reflexionado sobre estos problemas, recuerdo la bonita comparación que dejó escrita Thomas con respecto al clima escolar: "El clima es a la organiza-

ción lo que la personalidad al individuo". Y es verdad, el clima es, a la postre, lo que caracteriza a una institución. El clima la hace como es realmente, habitable o incómoda, no como aparentemente pueda manifestarse.

Katz y Kahn (1966) han observado que el clima refleja "las normas y valores del sistema formal y su reinterpretación en el sistema informal".

Con todo, la expresión "clima organizativo" es bastante reciente; fue Halpin quien la echó a rodar allá por la década de los sesenta. Sin embargo, creo, que Halpin restringió mucho su significado al limitarlo al "clima social existente entre directores y ensenantes, en el que se incluyen puntos de interacción formales e informales". Como se puede observar, la interpretación de Halpin se aleja bastante de la de Katz y Kahn, pues esta referida solo al personal docente y a un sólo rasgo: la interacción entre este personal. Afuera quedan los alumnos, el resto del personal y el sistema de valores que se comparte. Este reduccionismo ha supuesto en muchas ocasiones una gran limitación para interpretar el clima escolar y, desde luego, para poder influir en él. Creer que todo lo que pasa en la escuela se debe a las relaciones entre sus directivos y profesores, es no conocer lo que realmente es la institución escolar. El ambiente externo, contexto o entorno, como le hemos llamado, puede representar un acicate o un freno a las iniciativas, puede ser estimulante o negativo, muchas veces indiferente, y, desde luego, influye poderosamente en lo que dentro de la institución pasa.

Había comenzado reconociendo que los inspectores poseemos cierta facilidad para detectar el clima institucional, pero es que algunos de sus indicadores son manifiestos: la adecuación y disposición del edificio para que en él se puedan desarrollar las tareas propias de la educación formal, temperatura (que también forma parte del clima ¿verdad?), condiciones sanitarias, de seguridad, etc. Junto con estos requisitos físicos si se quiere, prerrequisitos para todo lo demás y que las leyes escolares se cuidan de fijar hasta el milímetro, hay otros que palpamos también durante nuestras visitas, aunque sean mucho más sutiles: talante de la dirección, actitudes del profesorado, grado de satisfacción del personal que en el centro trabaja, dedicación, actitudes, grado de cordialidad en las relaciones, naturalidad en el trato con los alumnos, cumplimiento de tareas, entendimiento con los padres, grado de implicación y participación de estos últimos, etc; y un sinnúmero de rasgos de esta misma índole.

Todas estas manifestaciones y algunas más que no hemos enumerado por no hacer esta relación muy prolija, se suelen detectar con cierta facilidad.

2. Clima escolar y educacion personalizada

Empecemos por reconocer que a la Educación Personalizada no le es indiferente el ambiente escolar; es más, la Educación Personalizada no puede darse en cualquier tipo de ambiente. El Profesor García Hoz lo ha resumido así en una publicación muy reciente (1991,29):

"La educación personalizada presenta unas determinadas exigencias respecto del ambiente".

Pero no es la educación —si la queremos calificar de personalizada, la que se tiene que adaptar al ambiente, ya que este la puede hacer inviable—, sino el ambiente el que se tiene que modificar para que posibilite el que dentro de él pueda caber la educación personalizada.

Dicho esto, parece que lo inmediato y consecuente seria preguntarnos por las exigencias que la Educación Personalizada hace al ambiente escolar, o por los requisitos

que debe reunir éste para que la Educación Personalizada pueda practicarse; pero vamos a retrasar esta cuestión por unos minutos.

Cornell (1952), abordo un trabajo consistente en un estudio descriptivo para identificar las diferencias existentes entre las instituciones escolares. En los centros que examinó, trato de fijarse en los siguientes rasgos generales:

1. Esquema de organización
2. Iniciativa de los alumnos.
3. Variedad de actividades.
4. Ambiente institucional.

De los 103 items de que constaba el cuestionario que aplico, 34 estaban referidos expresamente al ambiente, bien en sus aspectos positivos o en sus aspectos negativos. Unos años más tarde, Flanders (1970), elaboró su famoso cuestionario que ha influido de manera muy eficaz en el conocimiento del comportamiento en el aula.

De los estudios que se han realizada se puede concluir que el "estilo pedagógico", el "grado de individualización" y el "ambiente escolar" son más determinantes para el rendimiento que la existencia, por ejemplo, de instalaciones deportivas, abundancia de material de laboratorio, buen fondo en la biblioteca o muchos metros cuadrados de edificio. Es decir, que en muchas ocasiones lo pedagógico puede con las deficiencias de lo puramente físico o cuántico. Esto no es ningún secreto para los que trabajamos en este sector, para los que conocemos por la historia cómo la obra pedagógica se han impuesto en ocasiones a las deficiencias y escaseces; ¿cómo empezó Manjón la suya?.

En estos estudios, llama la atención la importancia que tiene un ethos escolar positivo en los resultados escolares y en la determinación de un buen ambiente. Se ha podido demostrar que los centros mejores son por lo general aquellos en los que los profesores esperan mucho del conjunto de sus alumnos, independientemente de cómo estos sean, incluso cuando se trata de escolares con problemas de aprendizaje:

"Los docentes manifiestan con claridad —en estos casos— (a través de sus juicios y de su comportamiento) que esperan de los alumnos un grado, al menos mínimo, de competencia, están convencidos de que todos y cada uno pueden alcanzar ese grado estandar y se sienten responsables de que los alumnos lleguen a conseguirlo". Pues bien, en el más auténtico fondo de la Educación Personalizada, esta la fe en el alumno, la creencia en sus posibilidades como persona, sean cuales sean sus características. Seria decepcionante —por no decir imposible— trabajar cuando existe el convencimiento de fondo de que nada se puede conseguir. Es tanto como caer en un nihilismo que en educación se pagaría muy caro.

La Educación Personalizada ha roto lanzas por las posibilidades educativas de todos los alumnos, por hacer demostrable que la educabilidad es una característica de la naturaleza humana que la escuela esta llamada a tensar al máximo.

De esta creencia se deriva la necesidad de una evaluación continua y formativa del progreso de los alumnos y el reconocimiento de que su buena orquestación es una necesidad pedagógica de primera magnitud, pues toda la información que por medio del proceso evaluador obtengamos habrá que utilizarla para regular la practica de la enseñanza

Por el contrario, los centros que podríamos calificar de peores en una escala de calidad, son los que:

Cuentan con profesores que piensan que sus alumnos no tienen remedio.

Poco se puede hacer para cambiar las situaciones negativas del centro (nos ha tocado, pues resignémonos).

La administración (aquí incluyo a la inspección también), los padres, el entorno, etc. tienen la culpa de todo y contra estas fuerzas es inútil empeñarse.

Dentro de estas razones no está incluida la dirección que cada vez más se perfila como uno de los factores más determinantes para la creación de un buen ambiente, por lo que todo lo que se haga por cuidarla es poco para la trascendencia que tiene.

La directiva tiene que estar compuesta por hombres y mujeres que crean en lo que hacen, que tengan conciencia de su misión. Tienen que ser dinámicos (no personas de despacho), con actitudes positivas y que pongan las cuestiones pedagógicas por delante de todo lo demás.

Profesores y directores contribuyen, así, a forjar y mantener ese ambiente positivo, aspecto básico de la "cultura especifica" que suele observarse en los centros mejor dotados: ethos común, conjunto de valores compartidos que proporcionan a los alumnos un cierto orgullo de pertenecer a "ese colegio".

"Desde el punto de vista de la Educación Personalizada, la organización escolar se enfrenta con una particular exigencia: la de ordenar todos los elementos escolares con arreglo a criterios rigurosamente científicos, hasta donde la ciencia pueda llegar; para cuidar de que la rigidez de las relaciones no dificulte, antes bien facilite, el despliegue personal de cada estudiante" (García Hoz, 1991,16).

El profesor García Hoz, al contestar a la pregunta ¿qué es un ambiente personalizado?, ha señalado las siguientes exigencias:

a) La existencia de vínculos personales entre estudiantes y profesores (es decir, relaciones que van más allá de lo puramente didáctico y de rendimiento docente o técnico);

b) la desaparición del anonimato en la masa escolar;

c) la mutua proyección o reflejo de la vida escolar en la vida fuera de la escuela;

d) sentido familiar y de peculiar atención a cada estudiante;

e) espíritu de iniciativa, flexibilidad y autonomía en profesores y alumnos. (García Hoz, 1991, 30).

3. El clima personalizador

Habíamos adelantado que la Educación Personalizada no era posible en cualquier ambiente, pero es más, hay ciertos climas que no sólo la facilitan sino que contribuyen a la educación personalizada.

Para que un clima se pueda decir que es personalizador tendría que cumplir las siguientes exigencias:

1. Con respecto a los alumnos:
   - 1.1. Consideración personal (el alumno es considerado como persona).
   - 1.2. Trato digno, es decir, trato que nunca rebaje los umbrales de esta consideración como persona.
   - 1.3. Atención a sus necesidades educativas (sistema didáctico individualizador).
   - 1.4. Respeto a sus peculiaridades y modos más propios de aprender: aptitudes, "tempo de aprendizaje", intereses, etc.
   - 1.5. Responsabilidad compartida (el profesor no tiene por qué decidir lo que el estudiante puede hacer por si mismo; es decir, a los alumnos no se les puede dar todo hecho, sin dejar ámbito para su iniciativa personal).
   - 1.6. Aceptación incondicional, punto de partida para cualquier intervención posterior.

1.7. Fomentar iniciativas, motivación positiva, estímulos.(Refuerzo personalizador)

1.8. Atención a todas las facetas de su personalidad, es decir, educación armónica.

2. Con respecto a las relaciones que se establecen en el centro:

2.1 Entre equipo directivo y profesores:

2.1.1. Participación en un mismo proyecto educativo.

2.1.2. Sentimientos de cohesión (sentimiento de que forman parte de una comunidad educativa, de perseguir los mismos fines, de concebir el trabajo como tarea de todos (corresponsabilidad).

2.1.3. Apoyo mutuo (cada cual trata de suplir las deficiencias que advierte en el otro, tarea compartida).

2.1.4. Trabajo en equipo (se concibe el centro como algo unitario y el trabajo de unos y otros como interdependiente; se sabe que los resultados son obra de todos).

2.1.5. Espíritu democrático (las decisiones no son impuestas sino compartidas, espíritu colegiado a la hora de tomar decisiones y elaborar proyectos).

2.2. Entre los profesores:

2.2.1. Espíritu de compañerismo (apoyo mutuo, sentimientos de colaboración y solidaridad, lo que no quiere decir espíritu corporativo que enfrenta sus intereses a los de los demás).

2.2.2. Trabajo en equipo (todos los de un mismo ciclo, seminario, nivel, etc. y en determinados momentos y para ciertas decisiones todos los de un mismo centro).

2.2.3. Coherencia de sus actuaciones con el Proyecto Educativo del centro, es decir, compartiendo valores, esforzándose entre todos en la consecución de los objetivos que se han fijado y manteniendo puntos de vista comunes o, al menos, compatibles.

2.2.4. Estabilidad del personal docente; cuando los cambios son constantes y afectan a un porcentaje elevado es imposible mantener un proyecto educativo, ni se puede hablar de equipo educativo como tal.

2.2.5. Afán de perfeccionamiento y actualización respondiendo a las necesidades que se les van presentando: avances de las ciencias pedagógicas, introducción de nuevos programas,

2.3. Entre el equipo educativo y alumnos:

2.3.1. Relaciones que van más allá de lo puramente didáctico, propias de la función tutorial que cada profesor debe ejercer: preocupación por el estado personal de los alumnos, por su evolución con respecto a sus actitudes e intereses en las que los alumnos encuentren ayuda, estímulo y respaldo si llegara la necesidad.

2.3.2. Relación profesor-alumno que se pueda calificar de educativa. Es la que da sentido a la función, al centro, pues en última instancia, los alumnos acuden a él para educarse. La relación entre profesores-alumnos no puede perder nunca este carácter; cuando degeneran en relaciones de rivalidad, por ejemplo, y aparecen sentimientos de fuerza, el profesor no esta moralmente autorizado para seguir educando.

2.3.3. Sentimientos de confianza; el alumno tiene que ver al profesor como alguien que nunca le va a fallar. Sin este sentimiento de confianza es imposible que la intervención educativa penetre realmente en el alumno. Vulgarmente se suele decir que los alumnos necesitan creer en sus profesores y esto es verdad.

2.3.4. Relación estimulante (la tarea educadora requiere de cierto optimismo, de presentar la vida de manera positiva; los profesores no saben las ilusiones que pueden apagar cuando se comportan de otro modo. Tienen que saber saltar las barreras de la edad y las posibles decepciones personales, y participar de un clima de ilusión y esperanza. Sin esperanza es imposible abordar la tarea educativa).

2.4. Entre equipo educativo y padres:

2.4.1. Comunicación (los padres tienen el derecho de estar informados periódicamente de la evolución de sus hijos en lo propiamente escolar, de oir de los profesores sus puntos de vista, de intercambiar con ellos opiniones, darles sugerencias y recibirlas).

2.4.2. Cooperación (profesores y padres son cooperantes en la tarea de educar a los que son alumnos para unos e hijos para otros, por lo que es necesario el apoyo —esto es lo mínimo— a lo que hacen los profesores, sin este mínimo la labor de los profesores se hace imposible. Pero lo deseable es que los padres cooperen de manera activa y se sientan solidarios con el proyecto educativo del centro en el que tienen a sus hijos.

2.4.3. Participación (a través de los órganos colegiados de dirección —Consejo Escolar— o por medio de las asociaciones que ellos mismos organicen). La participación puede entenderse también como incorporación a ciertas actividades escolares: complementarias de carácter cultural o deportivo, asistenciales, extraescolares, etc.

2.5. Con respecto al entorno:

2.5.1. Apertura (el centro tiene que estar abierto a su ambiente y no nos referimos a una apertura física sino cultural; no podemos concebir al centro escolar como una isla que suscita ante su medio sentimientos de misterio o de recelo).

2.5.2. Integración (formando parte del contexto y sintiéndose como algo que le pertenece).

2.5.3. Solidaridad con el ethos social del que forma parte y del que es reflejo.

2.5.4. Comunicación tanto a través de los canales formalmente instituidos, como de manera informal.

2.5.5. Crítico (el que el centro esté abierto e integrado en su medio no quiere decir que no puede ejercer la crítica sobre él en los casos en que su influencia no sea positiva). Al mismo tiempo que crítico debe aceptar la crítica que del entorno provenga.

Podríamos concluir diciendo que en un ambiente personalizado el alumno tiene que sentirse cómodo, respetado, atendido, confiado, seguro, satisfecho, activo y apoyado.

Los profesores, por su parte, tiene que estar seguros de que sus propuestas encuentran eco, aun cuando no sean viables.

4. Exigencias de la organizacion

Para que este tipo de relaciones sean posibles y la Educación Personalizada pueda ser una realidad, es necesario que la organización se empeñe en ello.

Una organización rígida, extremadamente jerarquizada, masificadora, por ejemplo, no seria compatible con este tipo de educación.

Cae fuera de las posibilidades de nuestro tiempo el hacer un recorrido por todo el pro-

grama de organización escolar para contemplarlo bajo la óptica de la pedagogía personalizada. Solamente nos detendremos en los aspectos que nos parecen más esenciales.

4. 1. Agrupamientos

Hemos empezado por afirmar que una organización rígida contraviene la misma esencia de la educación personalizada. Pues bien, en uno de los ámbitos en el que esta rigidez se suele poner de manifiesto es en el de los agrupamientos de alumnos. Hay que concebirlos, por el contrario, de manera flexible y natural, porque no tienen sentido en si mismos sino en tanto en cuanto facilitan las actividades de aprendizaje. Cuántas veces dicen los profesores, ¡así no se puede trabajar!, al referirse a una situación que no propicia lo que se está haciendo. El trabajo escolar se facilita —aunque sea más compleja su organización— poniendo al grupo en función de lo que con el queremos conseguir. Bien conocidas son las cuatro formas básicas de agrupamientos que desde la Educación Personalizada se propugnan:

Gran grupo (expositivo),
Grupo coloquial,
Equipo de trabajo,
Trabajo personal.

4. 2. Número de alumnos

Masificación y personalización son términos antitéticos. La Educación Personalizada singulariza y la masificación hace que el alumno se sienta uno más y se pierda entre la masa.

La cuestión del número de alumnos está relacionada estrechamente con las formas de agrupamiento. Cada forma grupal se mueve en una banda que está entre un mínimo y un máximo. Pero creo equivocado el contar exclusivamente con este criterio; hay que tener en cuenta también las posibilidades del colegio en general. Los alumnos tienen que salir a los patios y jugar y correr en ellos, tienen que hacer prácticas de laboratorio, tienen que deambular por los pasillos, asistir a actos en el salón o en la capilla, etc, y en todas estas situaciones, un número excesivo crea sentimientos gregarios que incitan a actuaciones irresponsables amparadas en el anonimato.

Si la Educación Personalizada exige que los profesores se comuniquen con los alumnos, incluso en situaciones informales, que se ejerzan las tarea de tutoría y de orientación, que se les atienda en todas sus necesidades, está claro que el número tendrá que fijarse pensando en todas estas necesidades.

4. 3. Recursos

La Educación Personalizada se opone a un consumismo sin sentido, aun en lo escolar, que ahogue iniciativas y supere las posibilidades de trabajo. Los recursos tendrán que ser suficientes y tendrán que adaptarse a la programación didáctica. Es decir, estarán supeditados a lo que con ellos se busca y no al contrario, de tal manera que puedan llegar a imponerse hasta el punto de que las actividades queden a ellos supeditadas. La Educación Personalizada responde de manera crítica a los abundantísimos recursos y material pedagógico y procura una rigurosa selección de los mismos. Hay que tener en cuenta que las variables de tipo "escolar" sólo parecen relacionarse con el rendimiento

en la medida en que tienen que ver con la clientela del colegio. Pero entre centros a los que llega una misma clientela, una misma clase de alumnos, las diferencias en los recursos no revelan relación detectable con el rendimiento.

4. 4. Evaluación

Si en algo hay que emprender un cambio radical en nuestro sistema educativo es en la evaluación que en él se practica. El profesor la concibe en muchos casos como una de sus armas y este abuso obstaculiza cualquier intento de reformarla. Se ha confundido la evaluación continua con los continuos "controles"; los más celosos los ponen coincidiendo con el ultimo día de la semana, a veces se pasa un "control" cuando no se puede controlar la clase, o se castiga poniéndolo más difícil que se tenia pensado. Con todo eso habría que acabar.

La Educación Personalizada es incompatible con un sistema de evaluación basado en la manipulación y en el condicionamiento de los alumnos que no deben estudiar para aprobar sino aprobar porque consiguen alcanzar los objetivos programados.

La Educación Personalizada requiere una evaluación personalizada también, es decir, un sistema de evaluación que tome como referente al alumno mismo, de tal manera que a cada cuál se le exija según sus posibilidades. En los niveles obligatorios de enseñanza no puede ser de otro modo si no queremos desvirtuarlos. Pesa todavía en nuestro sistema escolar la rígida promoción que padeció en otros tiempos, de tal manera que se piensa en la repetición antes de buscar mejores soluciones; y la repetición en ultima instancia, no es sino un freno a las posibilidades de seguir adelante.

La evaluación personalizadora tendrá que ser formativa, que se vaya realizando durante el proceso educativo (no al final, aunque este final sea el de una unidad del programa) y con fines exclusivamente pedagógicos, no sancionadores.

4. 5. Disciplina

La disciplina debe ser empeño común de todo el personal (docente o no) que presta funciones en un centro educativo. No se puede concebir el centro como un lugar en el que unos cuidan de que otros se porten bien para aplicar, si no, el reglamento. Es difícil mantener una disciplina subordinada a la autoridad y a las normas estrictas. Los centros así han recibido criticas tan acerbas como esta de Giorgio Bassani: "El colegio entendido como una prisión, el director como el gobernador de la misma, los profesores como cancerberos, los compañeros como presos". (Bassani, G.:1964, 12).

Los alumnos tienen que aprender a vivir como personas por lo que es preciso que vayan interiorizando hábitos de convivencia; desde los comportamientos más simples, "obras incidentales", como pueden ser el cerrar las puertas sin dar portazos, echar los papeles a la papelera o mantener la clase en un tono normal en el que se pueda trabajar y no como un colectivo inquieto y agitado, es decir como un cotarro, hasta comportamientos en el que se manifieste el espíritu de ayuda a los demás, la colaboración voluntaria en ciertos objetivos de convivencia, etc. La disciplina, en buena medida, descansara en la actividad, los alumnos deben tener siempre algo que hacer y entre ellos habrá que fomentar:

a) Relaciones de cooperación que destierren la competencia y den lugar a la ayuda mutua. Si hemos dicho, a propósito de la evaluación, que el único referente deberá ser el propio alumno, cuando se establecen comparaciones entre ellos tomamos como referente al otro y estas situaciones suelen provocar recelos y envidias.

b) El trabajo en equipo en el que cada uno haga su aportación y haga efectiva la colaboración de todos los componentes.

c) Igualdad de trato entre los sexos y relaciones de compañerismo.

Cuando se impiden rivalidades, competencias, relaciones egoístas y se fomentan las que hemos venido señalando, se están poniendo las bases para conseguir la disciplina personal en cada estudiante, disciplina personal que es una de las manifestaciones más claras de la educación que está recibiendo.

Empecé esta ponencia refiriéndome a los inspectores y me van a permitir que la termine aludiendo a ellos también —obsesión profesional que hasta las ponencias deforma—, pero aludiéndolos ahora por lo que pueden aportar a la consolidación de un clima personalizador.

La institución escolar, demasiado metida como está en sí misma, no ve a veces más allá de sus propios problemas y quehaceres diarios, necesita del apoyo externo de quien legal y técnicamente puede dárselo. Creo que aquí tiene la Inspección una estimulante tarea y un importante papel que cumplir; porque sin este apoyo autorizado, sin este reconocimiento (de la administración, inspección, o de los estamentos promotores), el proyecto educativo del centro que lo pone en practica apenas podrá mantener su coherencia y la estabilidad indispensable y necesaria. Son imprescindibles el apoyo pedagógico, el reconocimiento oficial y, en algunos casos, los medios materiales. ¡Cómo no!.

Mejor que ninguna otra instancia, la Inspección puede infundir seguridad en un clima que se presente benigno para la educación personalizada, con las exigencias que requiere y que a lo largo de esta intervención he tenido ocasión de irles exponiendo; seguridad y respaldo que eviten borrascas que pudieran derivar en un clima inestable que acabará por resentirla.

En crear un clima de confianza, que dé respaldo y apoyo a la institución escolar, es algo en lo que nos tenemos que empeñar los inspectores —ahora que empieza una profunda reforma de nuestro sistema escolar—. Hay que evitar inquietudes innecesarias que distraigan las energías de los profesores que tanto las necesitan para empeños más nobles.

BIBLIOGRAFIA

GARCIA HOZ, V. (1978): *Principios de Pedagogía sistemática*, Ed. Rialp, Madrid, 9ª edic.

KATZ, D. Y KAHN, L. (1966): *The Social Psychology of Organizations*, Wiley. Nueva York.

GARCIA HOZ, V. (1991): *Ambiente, organización y diseño educativo*, Ed. Rialp, Madrid.

FLANDERS, N.A. (1970): *Analyzing Teaching Behavior*, Addison-Wesley. Reading. Massachusetts.

GARCIA HOZ, V.: *Educación Personalizada*, Ed. Rialp, Madrid, 1986, 7ª edic.

GARCIA HOZ, V. (1988): *La práctica de la educación personalizada*, Ed. Rialp, Madrid.

BASSANI, G. (1964): *Dietro la porta*, Ed. Einaudi, Torino, 2ª edic.

ASPIRACION A LA OBRA BIEN HECHA

Por *Isabel Losada Baltuille*
Directora del programa Bachelor of Education
Profesora de Escuela Universitaria
Madrid

1. Nociones generales sobre la O.B.H. y su tipologia

1.1. El Sistema educativo de la O.B.H.

Es de todos admitida una consideración general: que el profesor no debe ser un simple transmisor de conocimientos, y se admite, tanto a nivel escolar, como familiar o ministerial, que un BUEN PROFESOR tiene que ser un BUEN EDUCADOR. Esto nos lleva a enumerar, aunque sea de forma breve, las principales funciones que debe desarrollar y sin las cuales se quedaría con el nombre de profesor pero no de buen profesor; aspiración esta, por otro lado, muy coherente con la idea de llevar a cabo una OBRA BIEN HECHA (O.B.H.).

Desde nuestro punto de vista, tres son los aspectos esenciales en los que descansa una buena tarea educativa.

—*La enseñanza:* el profesor necesariamente tiene que transmitir unos CONOCIMIENTOS a sus alumnos de forma ordenada y sistemática.

—*El desarrollo de unas APTITUDES* (funciones psíquicas de la persona) que están ahí y es preciso ejercitar para hacer posible el aprendizaje y la vida intelectual.

—*El estimulo o favorecer la adquisición de VALORES* que cada alumno posee, pero que es necesario descubrirlos y ejercitarlos.

Al analizar con un poco de detalle estas funciones, que en su momento dieron origen al Sistema de Objetivos Fundamentales de la Educación [1], se deduce con facilidad que todas las ACTIVIDADES ESCOLARES deben realizarse considerando no sólo los conocimientos sino también las aptitudes y los valores; como la persona sobre la que incide la acción educadora es una —el alumno—, seria un grave error que primero enseñáramos, luego desarrolláramos aptitudes y, por último, estimuláramos la adquisición de unos valores, esto no seria más que una suma de actos inconexos —aun sabien-

[1] GARCIA HOZ, V., y PEREZ JUSTE, R. (1989): *La investigación del profesor en el aula,* Madrid, Magisterio Español. Capítulo 6

do que acto tiene valor en si mismo— sin unidad, elemento indispensable para que la educación tenga sentido.

Ahora bien, ¿como conseguir esa integración? Si admitimos que el trabajo del estudiante se apoya fundamentalmente en la realización de unas actividades escolares, esas ACTIVIDADES deben estar programadas de tal suerte que:

—Den repuesta a unos objetivos del programa.

—Hayan considerado las características de los alumnos a los que van dirigidas: capacidad, interés, posibilidades...

Por ultimo, si a todo lo anterior le añadimos no sólo el deseo de perfección en la tarea misma, sino una buena realización de todas las etapas que conducen al dominio de la actividad, estamos en el camino de la O.B.H. que, como ya sabemos es "aquella que implica la existencia de una actividad y de un resultado verdaderamente bueno en todas la significaciones del Bien"[2]

Las O.B.H. son infinitas, desde el sencillo acto del sonreír al saludar, al dar una limosna o utilizar bien una servilleta, hasta la capacidad creativa de un artista que ofrece su obra para deleite de otros...: existe gran número de actos y operaciones que persiguen el bien o lo bien hecho, aunque no siempre el creador de ese acto lo sepa.

La O.B.H. en educación se entiende que es aquella que transciende, que sale fuera del que la realiza y, por lo tanto, se puede percibir desde el exterior. En el ámbito educativo, una O.B.H. ha alcanzado su verdadero valor educativo cuando reúne las características siguientes [3]:

—Asequible y dificultosa para quienes deben realizarla.—Suficientemente compleja para que al realizarla se adquieran unos conocimientos, se activen diferentes actitudes mentales y se promuevan unos valores.

—Limitada en su amplitud, para que pueda ser programada.

—No excesivamente larga, para que pueda ser acabada.

—Susceptible de expresar sus resultados en una producción objetiva que subsista y pueda ser valorada por alguien distinto que la realizo.

1.2. Tipos de O.B.H.

El profesor García Hoz, en su libro *Tratado de educación personalizada*, diferencia cuatro tipos de Obra Bien Hecha:

—Obra incidental: momentánea, realizada en un acto singular; por ejemplo: "pedir las cosas por favor", "no hacer ruido al levantarse o sentarse". Cada uno de estos actos en sí solo, aislado de los demás, tendría poco valor educativo, pero la repetición del mismo lleva al sujeto que lo realiza a la adquisición de un habito bueno. Con repercusión en la *convivencia,* pongo por caso.

—Obras nocionales: es aquel acto o conjunto de actos que tienen como fin la adquisición de una noción elemental teórica o practica, que puede ser base de unos conocimientos relacionados con los aprendizajes escolares; por ejemplo: cualquier definición, cualquier concepto sobre el que posteriormente se asentarán otros conocimientos (el concepto de suma y el aprendizaje de la técnica son necesarios para dividir).

---

[2] GARCIA HOZ, V. *(198/'): Pedagogía visible, Educación invisible,* Pag. 115.

[3] BIOP, nº 12, pags. 20-21.

—Obras objetivadas: se reúnen aquí las actividades que terminan en un trabajo material que puede tener distintas formas: escritos, ilustraciones, resúmenes..., pero que son algo permanente y visible.

—Obras latentes: se agrupan aquí las obras correspondientes a las grandes finalidades de la educación. Son el resultado interiorizado de los distintos actos educativos que el hombre realiza para alcanzar las perfecciones propias del ser humano: el aprendizaje que se realiza a través de estas obras se pone de manifiesto cuando una situación social o personal lo exige y entonces el sujeto da su opinión, expone su criterio o emite un juicio, para lo cual es primordial que el individuo asimile una serie de conceptos a lo largo de su vida y adquiera la madurez necesaria para utilizarlos correctamente.Es importante considerar la atención y el tiempo en los distintos tipos de O.B.H. Así como la obras incidentales solamente exigen una atención superficial y generalizada y casi con que estén en la mente del profesor es suficiente, las latentes por el contrario precisan de una preparación y programación previas a la redacción de las actividades escolares, con objeto de que cada una tenga su propio lugar. Así, podran incluirse normas éticas, criterios de generosidad o normas de trabajo en actividades programadas para la adquisición de unos determinados y concretos conocimientos. Se puede decir que este tipo de obras son en parte el fundamento educativo del Proyecto o Ideario que tenga el Centro y que necesariamente ha de hacerlo llegar a sus alumnos.

2. Las actividades escolares, principal medio para incorporar la O.B.H. al proceso educativo

El principal quehacer educativo se manifiesta en la actividad. La actividad es el elemento fundamental del aprendizaje y en la medida que los alumnos realizan actividades están dirigiendo su esfuerzo —trabajo— hacia la consecución de uno o varios objetivos, previamente programados para adquirir unos conocimientos, desarrollar unas actitudes y estimular unos valores, como ya se ha dicho.

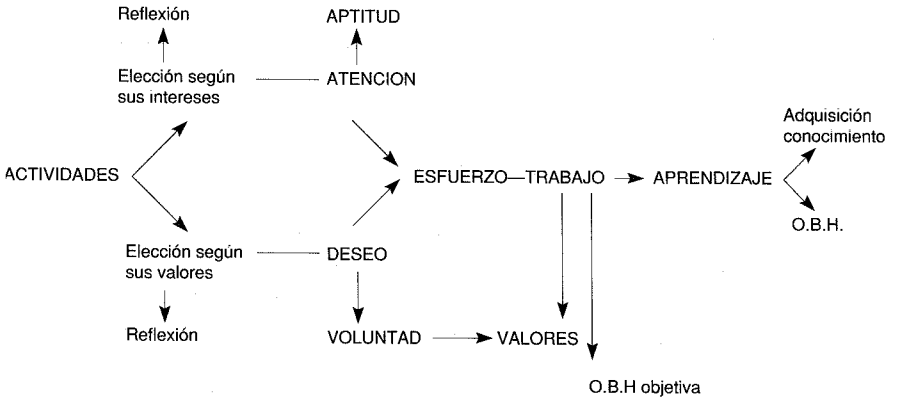
Si, ademas, las actividades reúnen las condiciones que toda O.B.H. objetivada debe tener [4], es decir que hayan sido:

—bien ideadas,
—bien preparadas,
—bien ejecutadas,
—bien acabadas,
—y bien valoradas,

estamos realizando una educación integral y una O.B.H.

He aquí un esquema en el que sintetizamos lo dicho:

[4] GARCIA HOZ, V. (1988): *La práctica* de *la Educación Personalizada*. Madrid, Rialp, pags. 226



La interpretación podría ser esta:

1º El profesor prepara una serie de actividades —si puede considerar la ayuda de los alumnos, mejor— en las que tiene en cuenta: objetivos, interese de los alumnos, aficiones, valores, características personales, etc., y procura redactarlas de forma amena, atractiva y, sobre todo, muy variadas. Es importante recordar que a la consecución de un objetivo se puede llegar de muy diversas formas, y cuantas más sean las posibilidades de elección más gratificante sera la tarea.

2º El alumno, una vez conocidas estas actividades, elige la o las más afines con sus gustos o intereses o bien con los valores que en ese momento él tenga. Se inicia, de esta forma, un proceso de reflexión del que se concluye la elección. Se están desarrollando una serie de funciones mentales que no se desarrollarían si al alumno se le da la actividad sin más.

3º El siguiente paso es la preparación para realizar la actividad, y es entonces cuando el alumno atiende a las explicaciones para la ejecución de la actividad (si se trata de escuchar) o sencillamente intenta comprender (razonar) el *cómo* debe actuar (desarrollo de aptitudes por ejercitación).

4º Se esfuerza y *trabaja* ya de forma sistemática y objetiva, leyendo, escribiendo, dibujando o, aun más, resumiendo, ampliando, esquematizando para dejar algo objetivo que otra persona pueda conocer o ver —obra objetivada—.

5º El alumno esta *aprendiendo*. Ha llegado a una de las metas escolares, adquirir unos conocimientos que pueden ser el inicio de una nueva actividad.

6º Si lo aprendido ha seguido los pasos que toda O.B.H. tiene y ademas se ha objetivado al final, podemos estar satisfechos del trabajo realizado.

Este mismo proceso puede iniciarse siguiendo la segunda linea del gráfico, donde el móvil para la elección de la actividad está en la categoría de valores que el sujeto tenga: si valora la actividad, la desea, el deseo está en el campo de la voluntad y está en los valores, etc., etc.

Este ejemplo tan sencillo puede ampliarse y matizarse con todos los elementos que el profesor —e insisto los alumnos— consideren de interés.

Si de verdad se trabajara así en las instituciones escolares, ¿no mejoraría considerablemente el rendimiento?, ¿no descendería el numero de suspensos?, ¿no estarían los alumnos más ilusionados con su tarea?

Unas pocas experiencias en este campo, me han permitido confirmar esta hipótesis.

3. Los distintos tipos de O.B.H. ¿pueden incluirse en el programa escolar?

En principio, la contestación a esta pregunta sería sí; pero es necesario hacer algunas precisiones, puesto que cada tipo de O.B.H. tiene unas características especiales que requiere una reflexión por parte de los profesores decididos a realizar esta tarea.

A título de sugerencia, dejando abierta la creatividad del profesorado y de los propios alumnos, exponemos una de las formas en que podrían incorporarse cada tipo de O.B.H. a las programaciones escolares y a la vida escolar.

3.1. Las obras incidentales mejoran la convivencia

Las obras incidentales, por su carácter momentáneo e imprevisto y por su realización en múltiples situaciones de la vida diaria, son difíciles de identificar y hacer de ellas un estudio sistemáticos.[5]

No obstante, si se realizan bien y de forma repetida, pueden convertirse en hábitos; por ello, si los profesores identifican una serie de actos buenos y estos son ejecutados por los alumnos varias veces incardinados en el quehacer diario del colegio, llegado su momento serán hábitos buenos del sujeto.

A la escuela se va a aprender, y a este quehacer dedican la mayor parte del tiempo tanto profesores como alumnos; ahora bien, durante esas horas dedicadas a enseñar unos y a aprender otros, se está *conviviendo* e igualmente continua la convivencia en los pasillos, recreos, comedores... y nadie se atreve a decir que el ambiente en el que convivimos no incide sobre nuestra formación.

Parece, pues, lógico pensar que si el ambiente, constituido por un conjunto de elementos exteriores, incide en la formación del hombre, en nuestro caso del alumno, puede dejarse aparte de la "programación escolar".

El ambiente del centro no existe, se hace y ese hacer es contribución de todos; por ello, una buena forma para crear buen ambiente sera la incriminación de esos actos pequeños —obras incidentales— en todas las tareas del Centro, con la intención de mejorar la convivencia y hacer más agradable y atractiva la vida escolar.

Se ha pensado en realizar un programa para ir paulatinamente incorporando las obras incidentales a la vida escolar, y esto es bueno porque, cuando una tarea excesivamente amplia, como es esta, es importante saber delimitar etapas y así la primera serla seleccionar de las 88 [6] Obras Incidentales existentes las más importantes, necesarias e interesantes teniendo en cuenta la opinión de los alumnos.

Ellos podrían seleccionar las diez más adecuadas a su situación y comenzar con ellas entendiendo que estas obras incidentales forman un temario para estudio y una normativa de conducta de cada día.

Es muy importante que la selección la hagan los propios alumnos para que no suceda lo que un reciente Trabajo de Investigación puso de manifiesto. A continuación, se expone un breve resumen de este trabajo.

Hipótesis de trabajo: ¿Que obras incidentales (de las 88) son más importantes para las alumnas de 8º de EGB para mejorar la convivencia? ¿Coincide esta selección con la realizada por las profesoras?

---

[5] BIOP, nº 47, pags. 3-12.

[6] BIOP, nº 47, pags. 9-10.

El estudio llevado a cabo en un colegio femenino concertado, después de un correcto desarrollo concluye:

"Las alumnas consideran más importantes aquellas Obras Incidentales que hacen referencia al trato social, considerando menos importantes las relacionadas con el uso de las cosas. He aquí las seleccionadas:

—dar las gracias.
—evitar palabras ofensivas.
—evitar ridículo a los demás.
—tirar de la cisterna después de usar el servicio.
—poner la mano en la boca cuando se bosteza.
—comer y beber sin hacer ruidos.
—estar limpios. Devolver lo prestado a la biblioteca.

La segunda pregunta no confirmó la hipótesis de que las alumnas de 8º consideraban las mismas Obras Incidentales que sus profesoras (sólo coincidieron en las dos ultimas de la relación que acabamos de hacer)".

Hasta aquí la Investigación. Pensemos sobre esto. ¿No seria preciso que algunas profesoras tuviesen unas metas parecidas, por no decir iguales? Si se establece en este Centro una prioridad de obras incidentales según el criterio de la profesora, ¿no sería un fracaso?

La autora del trabajo sugería que ambas partes, profesoras y alumnas, estudiaran conjuntamente los pros y los contras de ambas selecciones.

3.2. Las obras objetivadas y nocionales en la programación escolar

Estos dos tipos de obras son las que necesariamente tienen que estar implícitas en la programación escolar.

Las *nocionales* aparecen en los objetivos y actividades (podríamos decir que son los conocimientos que se deben adquirir en un determinado curso) y se suelen expresar en una relación de conceptos y destrezas de cada área de conocimientos que deben adquirir los alumnos.

Las objetivadas son las que exigen mayor atención y una programación cuidadosa, puesto que *son la expresión completa de la O.B.H.*

Estas obras son al respuesta a un objetivo claramente operativo donde se ejercitan y perfeccionan una serie de funciones y aptitudes.

Por tratarse de un trabajo práctico, es en su realización donde se puede desarrollar las aptitudes, promover unos valores y ademas adquirir unos conocimientos, fundamento del aprendizaje.

Es importante considerar las posibilidades de realizar una obra objetivada del programa o, al menos, cuando existan dificultades, seleccionar aquellos objetivos o aquellas actividades que se presten a realizar un trabajo visible y permanente.

Las obras objetivadas tienen necesariamente que cumplir los cinco elementos que ya se han descrito.

---

[7] VICENTE, M.: *Estudio sobre las Obras Incidentales* (1990). Trabajo de investigación presentado para la obtención del Bachelor of Education.

3.3. Las obras latentes como punto de referencia

Las obras latentes, al igual que las incidentales, unas por ser excesivamente "momentáneas" y otras por afectar a las finalidades de la educación, no tienen necesidad de incorporarse de forma sistemática a los programas escolares, es suficiente que el profesor elabore o considere las principales finalidades del Centro y las exigencias de la Educación personalizada y con ello confeccione una lista de posibles finalidades [8]. Enumero las enunciadas por el profesor García Hoz:

—Desarrollo de actividades sensoriomotrices.
—Cultivo de intereses.
—Voluntad de aprender.
—Voluntad de hacer las cosas bien.
—Desarrollo de la capacidad de juicio.
—Capacidad creativa.
—Capacidad expresiva.
—Sentido de la justicia y la generosidad.
—Responsabilidad personal y libertad.

Una lista así o parecida es suficiente para que el educador la considere y no la olvide a la hora de realizar su tarea diaria. Si ademas se pueden programar actividades especificas para desarrollar o ejercitar alguna de estas finalidades tanto mejor.

BIBLIOGRAFIA

FOMENTO DE CENTROS DE ENSEÑANZA (1988). Boletín de Información y Orientación Pedagógica, nº 42.

FOMENTO DE CENTROS DE ENSEÑANZA (1989). Boletín de Información y Orientación Pedagógica, nº 47.

FOMENTO DE CENTROS DE ENSEÑANZA (1990). Boletín de Información y Orientación Pedagógica, nº 49.

FOMENTO DE CENTROS DE ENSEÑANZA (1991). Boletín de Información y Orientación Pedagógica, nº 54.

GARCIA HOZ, V.(1987). *Pedagogía visible y educación invisible*. Madrid, Rialp.

GARCIA HOZ, V.(1988). *La practica de la Educación Personalizada* Madrid, Rialp.

GARCIA HOZ, V., y PEREZ JUSTE, R.(1989). *La investigación del profesor en el aula*. Madrid, Magisterio Español.

[8] Tomado del BIOP nº 2, pag. 23

OBJETIVOS INDIVIDUALES Y CREATIVIDAD

Por *Jose Luis Cañas Fernández*
Universidad Complutense
Madrid

En cierta ocasión un discípulo oriental se quejaba a su maestro: "siempre nos cuentas historias, pero nunca nos revelas su significado". El maestro le replico: "¿te gustaría que alguien te ofreciera fruta y te la diera ya masticada?".

Ciertamente uno de los pilares claves de la didáctica se asienta en la certeza de que la educación mas duradera pasa por enseñar a "hacer la digestión" personal de las experiencias. No se trata por tanto, de dárselo todo masticado, sino que el alumno pruebe... y apruebe. Es decir, una educación personalizada debe ayudar al educando necesariamente al planteamiento de objetivos individuales y, en consecuencia, a desarrollar su creatividad.

Pero hablar de objetivos y creatividad en educación siempre es cosa compleja, porque el alumno, o sea la persona concreta, es un ser complejo. Sucede que, para entender mejor a una persona concreta, necesitamos hacer unas dicotomías artificiales (cuerpo-alma, sujeto-objeto, conocimiento-acción, etc.) que son sino unas "muletas" que hemos de abandonar en la medida en que llegamos a atisbar que justamente el ser humano es un todo unitario y sin fisuras.

Por lo demás, a la hora de establecer los *Objetivos Fundamentales* de la educación, hemos de tener en cuenta sus tres componentes básicos, es decir, conocimientos que se han de adquirir, aptitudes que se han de desarrollar y valores que se deben promover, pero sabiendo ademas que en educación personalizada no estamos dando prioridad a unos sobre los otros sino que estamos pensando desde el principio en la integridad del objetivo y en el alumno como un ser unitario y concreto, es decir *total*.

Desde esta unidad podemos analizar estos componentes y determinar mejor que objetivos individuales pueden llevar a cabo cada uno de nuestros alumnos, sus posibilidades y sus dificultades. Porque entendemos que una verdadera educación no se da si no hay planteamiento de *objetivos individuales, y* los objetivos individuales difícilmente se dan si no hay desarrollo de la *creatividad* personal.

Así pues, desde la perspectiva de una educación personalizada es obligado distinguir entre *objetivos comunes,* es decir aquellos objetivos que han de alcanzar todos los alumnos, y *objetivos individuales,* esto es, aquellos objetivos posibles o particulares para cada estudiante (o grupo de estudiantes que reúnen características semejantes), dando entrada así a la peculiar diversidad de cada uno.

Esta distinción nos va a permitir, entre otras cosas, lograr una mejor y más rigurosa evaluación de la actividad educativa, así como también nos va a permitir potenciar el esfuerzo de profesores y alumnos, de suerte que los esfuerzos mayores se apliquen a

los objetivos más importantes. Además, ello nos va a proporcionar el poder ordenar mejor las actividades educativas del Centro y de cada escolar.

En los objetivos individuales entra de lleno la posibilidad real de que cada estudiante elija o encuentre las vías propias a su quehacer, en las que aparece su capacidad creativa. En realidad, lo más interesante de los objetivos individuales radica en que el trabajo se realiza por el placer de hacer lo que el propio sujeto elige. Es el "trabajo" que se hace en los ratos libres, por ejemplo durante las vacaciones, o en los fines de semana, o en tiempos de ocio. Lo cual sirve, entre otras cosas, para determinar aptitudes y para canalizar los deseos de actividad del alumno, es decir donde mejor se pone de manifiesto su creatividad. Por eso es lógico pensar también que los objetivos individuales tengan sobre todo una vertiente práctica, pues lo que más suele interesar a cualquier alumno de la actividad que el mismo elige y lucha por conseguir.

En suma, los objetivos comunes responden a la denominación de *programas académicos,* mientras que los objetivos individuales responden a los *proyectos personales.* Ambos se complementan y se completan en el aula y en cada alumno en particular. De suerte que un ideal escolar sería poder conjugar un alto grado de personalización con un elevado porcentaje de tiempo dedicado a programas sistemáticos. Y en cualquier caso habrá que tener muy en cuenta las diferencias individuales (de actitud, de interés, de emotividad, etc.,) a la hora de establecer los programas, pues como muy bien dice Víctor García Hoz "un mismo programa para todos los alumnos no es un programa completo para ninguno". Por ello no se puede pretender que un grupo de alumnos, por muy homogéneos que parezcan, realicen su aprendizaje al mismo ritmo, cubran los mismos objetivos y se interesen por los mismos problemas.

De modo que una vez formulados los objetivos comunes y los individuales y la utilización de programas sistemáticos y de proyectos personales, a la vez, estamos preparados para hacer una acertada programación personalizada: encontrar el tiempo de cada alumno. Y en la medida en que nos ayude a conocer con precisión que los objetivos se han alcanzado, la evaluación del rendimiento también sera personalizada.

Tendremos que analizar las *posibilidades y dificultades* reales de que:

—el alumno participe en la organización y programación de sus propios objetivos individuales, y de que

—el alumno encuentre un permanente estímulo para el desarrollo de su capacidad creativa.

Como la capacidad creativa de la persona va íntimamente ligada a su singularidad —al derecho a la singularidad personal—, un objetivo de la educación personalizada es hacer al sujeto consciente de sus propias posibilidades y de sus propias limitaciones, cuantitativa y cualitativamente consideradas unas y otras. En suma, hemos de ver las posibilidades y dificultades de que todos los trabajos y esfuerzos, dentro y fuera ("deberes") del aula, permitan el desarrollo de cada alumno de acuerdo con su capacidad, interés y circunstancias personales. A lo mejor nos encontramos con que la principal dificultad para poder llevar a cabo todo esto está en la mentalidad del profesorado, o sea, en nuestra propia mentalidad.

Enumeremos ahora los tres componentes clásicos de los objetivos fundamentales de la educación, pero tratando de darles un enfoque nuevo, justamente desde la óptica del logro de objetivos personales e individuales:

a) los de DOMINIO COGNOSCITIVO, es decir los núcleos fundamentales de conocimiento que están en la base de toda enseñanza sistemática:

Conocimientos lingüísticos. Expresión verbal (adquisición de vocabulario, esquematizar, documentarse, saber leer y escribir, interpretar textos, saber dialogar y debatir...)

—Conocimientos matemáticos. Expresión matemática (construcción numérica, relacionar, medir, calcular, plantear y solucionar problemas, utilizar lenguajes formalizados...)

—Conocimiento del hombre. Ciencias sociales...

—Conocimiento de la naturaleza. Ciencias de la naturaleza...

—Conocimiento transcendental. Filosofía, religión...

—Conocimientos artísticos y técnicos. Expresión plástica (construcción de símbolos e imágenes, leer gráficas, saber rotular y caligrafiar, ordenar formas espaciales, valoraciones estéticas...) Expresión dinámica (apreciación del movimiento, apreciación musical, rítmica, mímica...)

b) los de DOMINIO APTITUDINAL, es decir, las aptitudes y funciones para las cuales verdaderamente vale cada alumno en particular:

—Aptitudes del pensamiento y de la experiencia perceptiva, reflexiva, creativa, retentiva, expresión simbólica, expresión práctica, etc.

y c) los del DOMINIO VALORATIVO, esto es valores objetivos:

—Vitales, intelectuales, prácticos de solidaridad, de generosidad, trascendentales, etc.

Efectivamente, podemos dar un enfoque nuevo a tareas siempre viejas con un poco de reflexión y de imaginación. Tomemos por ejemplo la idea de *autoconcepto,* de la autoimagen. Los educadores debemos partir de un hecho seguro: que todos nuestros alumnos tienen una imagen de sí mismos y que ella está condicionando en buena medida sus resultados y progresos. Buena o mala, mejor o peor, se la ha ido formando a través de sus vivencias personales y a través de la opinión que sobre ellos tienen otras personas que les afectan (padres, amigos, profesores,...). Si creen que son capaces de conseguir objetivos, lo harán. Si no lo creen, no lo harán.

Pero hay más. Un escaso autoconcepto y baja estima pueden llevarles incluso a adoptar actitudes de violencia frente a los demás, y de desesperación frente sí mismos. Por eso hemos de poner en juego todas nuestras energías y capacidades pedagógicas en valorarles y enseñarles a que aprendan a valorarse adecuadamente. De su capacidad de percibirse bien pasarán a la aceptación de sí (autoconcepto), de los otros y de la realidad. Pensar, sentir, actuar. Si un alumno, por ejemplo, piensa que ha hecho todo lo que ha podido antes de entrar a un examen, se va a sentir y va actuar mejor que si en ese momento le da por pensar que seguramente le va a caer el peor tema que lleva preparado.

Una de las mejores maneras que tenemos para ayudar a nuestros alumnos en la mejora de su autoconcepto es enseñarles a que *observen* constantemente sus acciones (auto-observación).

Para ello les será muy útil acostumbrarse a llevar un cuaderno o unas fichas donde anoten a diario sus pautas de conducta. Por ejemplo, que anoten el tiempo empleado en organizar su habitación y su material de estudio, tiempo empleado en actividades manuales, en lectura y en escritura, en consultas al diccionario y en fichas, las veces que se han distraído y el tiempo real de rendimiento, etc. Al final deben hacer un balance de ese cuaderno y ver si han respondido adecuadamente a los objetivos que se habían propuesto.

Si el balance es positivo entonces viene la recompensa, el autopremio (dar una vuelta, escuchar música, charlar, ver la película, o simplemente descansar, cada cual según sus gustos personales), que ademas de lo gratificante del éxito les servirá para volver a repetir esa experiencia. Pero si no han cumplido los objetivos propuestos, entonces pueden ponerse un *autocorrectivo* para los días siguientes en aquello que han

fallado. El autocorrectivo responde al principio de tendencia a la perfección como salida de una situación que a uno le bloquea la voluntad. Es el propio alumno (lógicamente, al principio ayudado por nosotros) quien libremente determina imponerse una acción que le libere del defecto dominante o de una mala costumbre.

Conseguir dominar ese defecto puede convertirse así en uno de los más interesante objetivos individuales. Por ejemplo, una alumno se dice: "nunca me pongo a estudiar cuando debía de hacerlo, pues mañana voy a empezar cinco minutos antes...". Otro chico se dice: "siempre llego tarde a las citas, pues a partir de ahora acudiré cinco minutos antes". O simplemente otro verbaliza un razonamiento del tipo: "voy a ordenarme la vida en tal o cual aspecto concreto", etc. Esta practica del autocontrol, en suma, es muy eficaz pero sólo cuando:

—es realista (tarea factible) y práctica,

—la ha pensado el propio sujeto, por tanto no viene impuesta,

—no es rutinaria, y

—cuando va a la raíz del defecto que se necesita corregir.

Podemos concluir con una práctica interesante para el aula. Consiste en pedir a los alumnos a principios de curso que escriban en su cuaderno, a dos columnas, cosas positivas y negativas que encuentren en su vida (en su vida personal y de estudiantes). Se trata, pues, de un sencillo test de personalidad en el cual cada uno se retrate sinceramente a sí mismo: cualidades, valores actitudes y aptitudes, etc. y defectos, vicios, desórdenes, etc. Posiblemente sea la primera vez en su vida que se enfrenten consigo mismo ante un papel. A partir de ahí ya podemos orientarlos mejor a cada uno en el logro de objetivos individuales mediante el desarrollo de su creatividad.

Terminamos con unas interesantes ideas prospectivas del libro de Joseph Leif *Tiempo libre y tiempo para uno mismo* [1], que pueden resumir perfectamente lo que estamos intentando esbozar en esta ponencia de cara a un futuro cercano en educación. Postula Leif que el hombre actual camina irresistible hacia la necesidad de tener que saber emplear su tiempo libre. Y en esta preparación para el empleo nuevo de esta libertad nueva, la escuela —dice— estará llamada incontestablemente a desempeñar un papel fundamental. Sin duda alguna, corresponderá al periodo de la vida en el que el ser humano estará más ocupado, porque en la escuela —que hoy día somete al niño y al adolescente a limitaciones superiores a las que el trabajo suele imponer al adulto el tiempo, que tendrá que seguir siendo fundamentalmente de adquisición del saber, deberá ser también, y no menos, el de una educación nueva, capaz de dar a cada uno las posibilidades de sacar individualmente partido de sus aprendizajes, gracias a sus personalísimos recursos, para vivir en sí y fuera de sí, en el sentido de sus aspiraciones y de su realización personales.

A la escuela compete ejercer su acción para que el hombre de mañana no se deje encerrar de nuevo en una organización que pasa por alto los fines individuales, porque los fines individuales son fines esenciales que toda sociedad ha de satisfacer... Y una de la condiciones esenciales —concluye Leif— de una acción escolar de este tipo consiste en que el tiempo de ésta dé lugar de manera individual, para cada uno, a un tiempo para sí mismo que sea esencialmente el de sus actividades libremente escogidas, según sus propias determinaciones, con su responsabilidad personal.

---

[1] Traducido y publicado por la Editorial Narcea (1992). J.Leif es Inspector General de Instrucción Publica en Francia.

Y ahora a nosotros, tal vez se nos aparezca con más claridad reflejados los objetivos individuales y la creatividad personal de cada alumno, precisamente en la educación del empleo del tiempo libre...

PROBLEMATICA DE LA EVALUACION PERSONALIZADA

Por *Ramón Pérez Juste*
Facultad de Filosofía y CC. de la Educación
U.N.E.D. Madrid

1. Planteamientos de base

1) La personalización educativa presenta dos manifestaciones fundamentales: afrontar la educación integral de la persona —lo que representa procurar tanto el perfeccionamiento de todas las dimensiones fundamentales —sin reduccionismos de ningún tipo— cuanto el intento de que se procure de una forma integrada y no meramente yuxtapuesta y abordar el reto adaptándose a las características de cada persona concreta.

Tales manifestaciones —ausencia de reduccionismos, enfoque armónico, integral y adaptación— tienen sus respectivas consecuencias para la evaluación.

2) El profesor es un *director del aprendizaje* y un facilitador del éxito del alumno, enfoque coherente con la concepción moderna del profesor como *mediador*.

Toda actividad del profesor, incluida la evaluación, se justifica desde este enfoque en la medida que contribuya a formar al alumno y le ayude a lograr las metas adecuadas.

En el marco de la evaluación estos supuestos traen como consecuencia, de una parte, su *integración* en y con el resto de actividades; de otra, evitar el *reduccionismo* que representa la evaluación como control.

3) La evaluación es entendida como un proceso sistemático de recogida de información rigurosa —valiosa, válida y fiable—, valorada a partir de criterios y referencias adecuadas al caso, para facilitar la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del personal —por supuesto alumnos pero, también profesores— como del programa.

La evaluación así entendida debe evitar todo tipo de reduccionismos, entre los que vamos a destacar los que afectan a los siguientes aspectos:

* La función.
* El contenido u objeto.
* Las referencias y criterios.
* La metodología.

2. Principales reduccionismos en la evaluacion

Abordaremos a continuación de forma esquemática, los referidos tratamientos reductivos de la evaluación:

A) En la función de la evaluación

* Limitar la evaluación a su función de control social, olvidando que el profesor, antes que juez y garante frente a la comunidad, es el facilitador del aprendizaje de sus alumnos.
  El control, entendido o concretado en la calificación, no ayuda a mejorar el aprendizaje.
* Enfocar la evaluación a la clasificación y la selección, en lugar de dirigirla a la potenciación de cada escolar hacia su excelencia personal.
  Este enfoque, más pedagógico, requiere abordar la evaluación en la forma más diagnostica posible, a fin de detectar las potencialidades, resolver las dificultades y superar las limitaciones.
* No abordar algunas dimensiones formativas, como la autonomía personal, a través de la evaluación (autoevaluación).
* Es preciso utilizar la evaluación formativa, incorporando la función de mejora de los programas, e, incluso, formativizar la evaluación sumativa.
  Estos hechos tiene determinadas exigencias concomitantes:
  —Evaluación procesual, continua, frente a la de carácter puntual.
  —Representatividad de las pruebas —validez— en objetivos y contenidos.
  —Incorporar las decisiones subsiguientes: recuperación, promoción, profundización.
  —Difundir la información sobre el contenido —más que sobre los resultados— indicando los errores y lagunas apreciados.

B) En el objeto de la evaluación

* Limitándola al aprendizaje realizado por el alumno, olvidando que aquel es correlato de la enseñanza, y que no es correcto evaluarlo sin hacerlo a la vez con ésta.
  La investigación justifica la necesidad de evaluar programas y centros educativos.
* Limitar la evaluación de los aprendizajes a los de carácter académico, olvidando la dimensión de integralidad propia de una educación de calidad, esto es, *personalizada*
* Limitar la evaluación de los aspectos académicos a los de más bajo nivel —conocimientos (contenidos conceptuales según el D.C.B.)— relegando u olvidando las metas de mayor entidad.

C) En la metodología

* Limitar la recogida de información a las *pruebas* o exámenes, que son algo discontinuo, puntual y final, olvidando la información procesual, más rica y natural.
  Se deben incorporar las *actividades y trabajos*, y utilizar la *observación* de los procesos.
* Limitar el contenido de la pruebas a enunciados que implican respuestas eminentemente memorísticas.
* Utilizar pruebas poco validas para tomar las decisiones de mejora, al no ser representativas ni coherentes con los proyectos y con la enseñanza.

D) En las referencias y criterios

* Limitarse a criterios de grupo, "acomodando" la calificación a la "norma".
* No especificar con claridad los criterios de superación, presentando un programa "plano", sin distinguir entre contenidos/objetivos esenciales, convenientes (optativos) y de lucimiento (libres)
* Olvidar la referencia *"personalizada"*, esto es, el propio alumno como patrón, tanto para *exigir* más del suficiente cuanto para *reconocer* ciertos insuficientes.

3. Principales problemas para una evaluacion personalizada

Dado el carácter subsidiario de la evaluación, aunque ella misma deba cumplir determinadas características técnicas a las que vamos a referirnos, una exigencia fundamental radica en su *coherencia* con el proyecto educativo del centro y con las debidas acomodaciones —adaptaciones curriculares— al aula y a cada uno de los escolares.

Dicho esto, y ya en el ámbito técnico de la evaluación de carácter personalizado, algunos de los problemas fundamentales con los que hay que enfrentarse son los siguientes.

* Asignación de programas.
* Evaluación formativa.
* Valoración personalizada.
— Rendimiento satisfactorio.
— Valoración integral.
— Autoevaluación.

3. 1. Asignación de programas

Con este enunciado queremos referirnos, en realidad, a tres cuestiones bastante diferenciadas:

a) La asignación de programas personales en aquellos casos en que se dan, como pueden ser los conocidos P.D.I. o Programas de Desarrollo Individual.

b) La orientación hacia materias optativas, necesaria en el ámbito tanto de la Secundaria Obligatoria como el nuevo Bachillerato.

c) La recomendación de subprogramas diferenciados, dentro del común o general, en función, básicamente, de tres variables clave:

* El nivel de capacidad general, y el especifico para la tarea, en el que cabe incluir las técnicas de trabajo intelectual.
* Los conocimientos básicos previos, con carácter de prerrequisitos .
* El interés / motivación hacia el estudio de la tarea de que se trate.

Pues bien, en este ultimo punto, y como situación mínima, responsabilidad del profesor, cabe pensar en una evaluación inicial orientada a detectar, en forma tan diagnóstica como se pueda, las carencias y errores, de una parte, y las potencialidades de otra, de forma que sea posible proceder a su remonición antes de iniciar el programa sistemático —en el primer caso— así como a la asignación/ recomendación de tareas de mayor profundidad en el segundo.

Del mismo modo, y dado ese carácter formativo que se atribuye a la evaluación, los alumnos que en estas pruebas de tipo diagnóstico inicial evidencien una situación positiva pueden afrontar la recuperación de sus compañeros mediante el sistema monitorial, del que afirma Bloom:

"El procedimiento más eficaz que se ha descubierto hasta ahora consiste en lograr que pequeños grupos de estudiantes (...) se reúnan regularmente durante una hora por semana para examinar los resultados de sus pruebas de evaluación formativa y ayudarse mutuamente a superar las dificultades identificadas a través de las pruebas"(p.90).

Es preciso reseñar que, aunque no se de una autentica recomendación de programas diferenciados, esta actividad de evaluación diagnóstica inicial es de suma importancia de cara a la eficacia.

3.2. Evaluación formativa

Aunque la evaluación formativa se suele entender como sinónimo de evaluación continua, en realidad se puede calificar de tal a la de carácter inicial o a la aplicada al final ya que lo que la caracteriza no es otra cosa que el *cambio de la función de control por la de ayuda*; se trata de una modalidad cuyo objeto es disponer una información lo suficientemente rica, precisa, valida y fiable, como para posibilitar la toma ajustada de decisiones de mejora del programa para, acomodándola a la situación —necesidades, posibilidades y limitaciones de los diversos alumnos— conseguir los mejores frutos con el menor precio posible.

Tres son las claves de este tipo de evaluación:

* La actitud del profesor: *facilitador* del éxito, *ayuda* del alumno y *mediador* en su proceso de aprendizaje.

* La disponibilidad de los oportunos instrumentos técnicos para la recogida de la información.

La difusión de la información a los interesados y el uso adecuado por el profesor. Sobre este punto contamos con evidencias de la investigación tanto a través de los trabajos E.G. Page (1958), como de Bloom y cols. en la Universidad de Chicago (Vid. 1981, p. 90).

Los aspectos técnicos a resolver son, pues, tres:

* La creación de los instrumentos adecuados para la recogida de información, ya que no vale cualquier prueba.
* El sistema de información a los alumnos.
* El plan de recuperación.

3.2.1. Instrumentos para la evaluación formativa

La clave para su logro es la existencia de lo que, en el marco de la evaluación criterial, se denomina las especificaciones de la prueba, y que tienen mucho que ver con la definición del dominio del aprendizaje.

Las especificaciones deben ser plenamente coherentes con el dominio, haciendo posible que, así mismo, la prueba también lo sea. A ello puede contribuir en gran modo la elaboración de la tabla de especificaciones, algo así como el plano de la prueba, que facilita el logro de la validez de contenido de la misma.

Con pruebas de esta naturaleza,más que llegar a puntuaciones globales, que se pueden lograr —y con mayor validez que en los casos ordinarios—, es posible alcanzar

una información rica y específica, apta por tanto para las decisiones de mejora, sobre los niveles de logro/dominio de los diferentes bloques de contenido y, de modo transversal, sobre distintos tipos de objetivos.

3.2.2. El sistema de información

Es evidente que el profesor puede tomar por sí mismo determinadas decisiones que afecten a la mejora del programa, y hasta corregir los fallos, errores y lagunas detectadas; incluso parece que, en determinados niveles —educación infantil— ésta debe ser la situación ordinaria.

Sin embargo, parece adecuado hacer consciente al alumno de cuales son sus errores, confusiones, carencias..., para orientar su trabajo de recuperación.

Por ello, parece conveniente disponer de un sistema de información que reúna dos condiciones fundamentales:

* Debe ser ágil, rápido, poco costoso, sobre todo en lo que se refiere al tiempo.
* Ha de ser personalizado.

Aunque pueda parecer una paradoja, ambas cosa se logran si se organiza un procedimiento de tipo estandarizado que, a continuación, se personaliza. Se trata de disponer de unas hojas en que están previstos — en función del conocimiento de la materia por parte del profesor, así como de su experiencia en los fallos habituales— los puntos más problemáticos. Con ello es posible disponer de instrumentos —hojas— estandar; acto seguido,y para cada alumno, se van marcando los puntos en que se encuentren los fallos, carencias, errores, confusiones...

3.2.3. El sistema de recuperación

Aunque hay algunas evidencias que hacen pensar en la eficacia que, por si misma, posee la difusión de la información, ni que decir tiene que una actuación correctora por parte del profesor debe ser más eficaz.

En cualquier caso, la orientación sobre cómo afrontar la superación de las lagunas y afrontar la corrección de los diferentes errores, parece una actividad coherente con la actitud facilitadora y su papel mediador.

No obstante, y en el campo practico, parece algo sin lugar a dudas, que el sistema de recuperación por medio de monitores es el más adecuado —en general—, y presenta la ventaja añadida de su valor formativo —solidaridad, compañerismo— sin que, por otro lado, deje de ser útil a los propios monitores.

La tarea del profesor debería ser triple: preparar las actividades, organizar los grupos y supervisar el desarrollo.

3.3. Valoración personalizada

El tercer núcleo de problemas tiene que ver con la valoración personalizada. Si tenemos en cuenta que la valoración es la esencia de la evaluación, lo que a continuación abordaremos no es sino un enfoque de entre los posibles — eso si, el más netamente pedagógico y, por tanto, educativo— a la hora de realizar tal valoración: tomar a la persona, a cada persona, como referencia para emitir un juicio de valor.

A nuestro juicio, son tres los aspectos fundamentales a abordar este punto:

* Determinación del rendimiento satisfactorio.
* Realización de una valoración integral.
* Ejercicio de autoevaluación.

3.3.1. Determinación del rendimiento satisfactorio

La valoración positiva desde referencias personalizadas se traduce por la palabra "progreso". El niño que progresa debe alcanzar una valoración pedagógica positiva.

El problema es disponer de elementos rigurosos que permiten determinar qué es, en cada caso, un progreso adecuado. La experiencia de un profesor, su formación sólida y un conocimiento profundo de sus alumnos, ayudaran en esta tarea.

Sin embargo, se puede recurrir a procedimientos técnicos que ayuden afrontar este problema. Tal es el caso de la determinación estadística de lo que se denomina rendimiento satisfactorio.

La predicción del rendimiento

La predicción del rendimiento o, mejor, de los logros escolares, es posible a partir del momento en que confluyen dos situaciones favorables:

* La constatación, a través de la investigación empírica, de la existencia de *covariación* entre tales logros y un amplio conjunto de variables.
* La existencia de modelos matemáticos capaces de seleccionar y articular tales variables *covariantes* en unas *ecuaciones* denominadas *de regresión.*

A ello se une en la actualidad la existencia de potentes maquinas, los ordenadores, y de herramientas eficaces, los programas, que permiten la determinación de tales ecuaciones y, posteriormente, la predicción individual, a partir de los pertinentes datos.

No obstante deben quedar claros algunos aspectos fundamentales:

* Toda predicción en el ámbito humano es *probabilística,* ya que cabe siempre el error; si bien las afirmaciones en el grupo suelen ser ampliamente acertadas, en el caso de personas concretas pueden no resultar correctas.
* Esta situación resulta especialmente cierta en el caso de la educación, donde no sólo es necesario respetar la libertad humana sino que su ejercicio y formación es una meta fundamental.
* Existen evidentes limitaciones técnicas, limitaciones que proceden tanto de la deficiencia en la medida de las variables —fiabilidad, validez— como de los mismos métodos de regresión (orden de selección de los predictores, utilización de los coeficientes de regresión —b o ß— o numero de sujetos necesarios).

Con todo, la evidente conveniencia de una actuación pedagógica de carácter preventivo, y la mayor seguridad de cualquier predicción técnica sobre la pura estimación personal del profesor llena, por lo general, de prejuicios, de efecto halo, de tendencia central... parece aconsejar la utilización —aunque con toda prudencia en la interpretación y toma de las correspondientes decisiones— de estos planteamientos.

La predicción estadística de los resultados

En lineas generales, dos son las formas fundamentales de proceder en la predicción: la utilización de predictores disponibles, incluso seleccionados apriorísticamente a partir de los resultados de la investigación pedagógica, o la selección de los mismos a través de un proceso sistemático a partir de un diseño especificamente elaborado.

A priori, este segundo enfoque es más completo y adecuado, en la medida en que se adapta en mayor grado a las peculiaridades de cada aula. Sin embargo, puede resultar muy caro en tiempo y medios, por lo que, utilizando adecuadamente el conocimiento científico acumulado, puede resultar suficiente el primero de ellos. La introducción de una variable *aptitudinal* junto a otra de *personalidad* y una tercera del ámbito *académico,* completada en su caso por una de *capacitación para el estudio,* puede ser suficiente.

Por otra parte, es necesario tener en cuenta que la predicción puede realizarse de modo global (algo así como la medida de un determinado conjunto de materias, por ejemplo, de las fundamentales) o, mejor, para cada una de ellas, de forma diferenciada.

Sin embargo, y en cualquier caso, la utilidad práctica de cualquier forma de predicción viene condicionada plenamente, más allá de por el valor empírico de R, por la calidad de los datos de la medida de cada uno de los predictores, en especial de aquellos que son modificables y, más todavía, de los que encuentran en le profesor el más directamente responsable de tal modificación, como puede ser el rendimiento previo, el mayor predictor del rendimiento posterior (aunque algunos consideren que es redundante su utilización como predictor y recomienden excluirlo).

La predicción puede realizarse sobre la base del esquema elaboración de la ecuación de regresión, predicción propiamente dicha, y toma de decisiones.

El procedimiento ordinario supone los siguientes paso:

* Una vez decididos los predictores (o los posibles predictores), se procede a su medida; en el ámbito escolar esto debería ser al inicio del curso académico.

* Los datos, correspondientes a los alumnos de un determinado grado o curso, son guardados hasta el momento en que se medirá el criterio, esto es, el rendimiento académico; la medida sera global o de asignaturas por separado, según se realice la predicción. Estos datos, según el interés del profesor, se recogerán en junio o septiembre (aunque parece más correcta la primera opción).

PRIMERA FASE: ELABORACION DE LA ECUACION DE REGRESION:
* Conocimiento de los escolares:
— Medida de las variables predictoras.
* Selección de los predictores.
— Cálculo de las intercorrelaciones.
— Obtención del valor de R máximo.
* Obtención de la ecuación de regresión.

SEGUNDA FASE: PREDICCION:
* Medida de los alumnos en los predictores seleccionados
* Aplicación a cada alumno de la ecuación de regresión.

TERCERA FASE: TOMA DE DECISIONES:
* Selección de las variables de intervención. Niveles mínimos a lograr para alcanzar rendimiento satisfactorio.
* Elaboración de planes específicos.

* Con estos datos se procede a obtener la matriz de intercorrelaciones: correlaciones de todos los predictores y del criterio entre sí.

A partir de esta matriz, utilizando algún procedimiento concreto (como el de Wherry Doolittle, o los modernos programas como el BMDP 2R —"Stepwise regression"—) se puede llegar a construir la ecuación de regresión, sea en puntuaciones

directas, sea en diferenciales o, lo más corriente, en puntuaciones típicas, caso de la siguiente ecuación:

$$z'_y = ß_1 z_1 + ß_2 z_2 + ß_3 z_3$$

donde z'y es la puntuación predicha a partir de los predictores 1, 2, y 3 que han sido seleccionados en ese orden. Los valores de ß son los coeficientes de regresión, que vienen a indicar el peso relativo de cada predictor en la determinación de la puntuación predicha, y las z son las puntuaciones de cada sujetos —por tanto, difieren de alumno a alumno— en cada uno de los tres predictores.

Obtenidos los valores de ß, al inicio de un nuevo curso, la nueva promoción de alumnos de ese grado deberá ser medida en los predictores 1, 2 y 3, obteniéndose para cada uno su correspondiente puntuación predicha en el criterio.

* Dos cosas son importantes en este momento:

— Tener en cuenta que esa puntuación es una estimación por lo que debe interpretarse en términos de puntuación verdadera. Deben estimarse, para un determinado nivel de probabilidad, las puntuaciones extremas del intervalo de confianza.

Para ello debemos obtener el error típico de estimación en el criterio y:

$$\delta_{est} = S_y \sqrt{1-R^2}$$

— A partir de tales datos, deben seleccionarse los estudiantes sobre los que conviene intervenir, a fin de evitar el cumplimiento de una predicción de rendimiento insuficiente.

Para ello debe tenerse en cuenta el valor de ß como la modificabilidad de la variable sobre la que intervenir.

Problemas técnicos

Como ya se ha apuntado, la regresión estadística presenta algunos problemas técnicos que no pueden dejar de considerarse. Nos referimos a dos fundamentales:

a) El % de explicación del criterio por cada predictor.

El % de varianza del criterio explicado por cada predictor varia de conformidad con el orden de entrada en la ecuación de regresión.

De ello se deriva una problemática sobre su importancia ya que, salvo que haya evidencia racional o empírica del "orden natural", los resultados no serian definitivos.

b) La utilización de los coeficientes de regresión. Nosotros hemos presentado coeficientes ß (para puntuaciones típicas), pero se pueden utilizar coeficientes b (para puntuaciones directas). El segundo parece presentar mayores facilidades para la comparación entre muestras diferentes.

Un buen resumen de los problemas técnicos se puede encontrar en le articulo de Mateo Andrés y Rodríguez Espinar recogido en la Revista de Investigación Educativa, Vol. 2, nº 4, pags. 103-132, titulado: "Precisiones y limitaciones explicativas en los métodos correlacionales. Alternativas metodológicas".

En la misma revista (Vol. 4, ng 7, pags. 21-34) aparece un articulo de J.V. Espin, titulado "Estudio predictivo del rendimiento en comprensión lectora de niños que finalizan el ciclo inicial, en función de la clase social". Si el primero es metodológico, el segundo es una aplicación practica.

3.3.2. Realización de una valoración integral

Desde una perspectiva personalizada, valorar integralmente el conjunto de los diversos tipos de objetivos es un desafío interesante, pero muy difícil de abordar.

Integrar en una misma calificación / valoración los denominados contenidos y los objetivos funcionales, parece una meta asequible, en la medida en que ambas dimensiones pueden formar parte de una misma tabla de especificaciones.

Siendo críticos, tampoco es fácil, ya que una misma calificación de varios alumnos puede ser el fruto no ya del dominio de distintos objetivos o contenidos sino, además, de una enorme variedad de combinaciones objetivos/contenidos.

Definir, para ser evaluado integralmente, un concepto de educación no es nada fácil. Si bien es cierto que la educación se aprende en el ser, se puede ser una persona con carencias en el saber y/o en el saber aprender y, sin embargo vivir de acuerdo con un esquema de valores propio, y, naturalmente, al contrario (aunque ello represente un profundo fracaso del sistema educativo).

A nuestro juicio, valorar integralmente conceptos, procedimientos y valores no parece algo asequible. Se nos antoja que una valoración integrada deberá incorporar, al menos, dos juicios diferentes: el de la relación conceptos/procedimientos por una parte y, por otra, el de los valores. Ello no obstante, parece mucho más sencillo integrar las tres dimensiones en el ámbito de la enseñanza—aprendizaje siguiendo la propuesta, interesantísima y fundamentada, del profesor García Hoz y su O.B.H.

3.3.3. Ejercicio de la autoevaluación

La autoevaluación puede ser una forma fundamental de incorporar la formación de la gran meta de la educación, la autonomía personal, a través de la autoevaluación.

En la medida en que la autonomía es el ejercicio responsable de la libertad personal, y que en ello está fuertemente implicado el planteamiento de metas acordes con las propias posibilidades y limitaciones, conviene ir creando, de forma progresiva, un concepto ajustado de sí mismo.

La autoevaluación supone un ejercicio de autocrítica; en ella hay que distinguir entre una reflexión sobre el valor de las propias producciones —aspectos positivos y negativos—, y un análisis sobre le esfuerzo que ha supuesto la actividad. Si lo primero hace a las personas humildes para reconocer las limitaciones, a la vez que les permite gozarse en los elementos positivos, lo segundo sitúa las producciones personales en el marco propio de referencia: el yo y sus circunstancias.

En cualquier caso, el valor formativo de la autoevaluación parece fuera de toda duda, sobre todo en los sistemas de carácter personalizado.

A nuestro juicio, aunque el tema es difícil, complejo, y admite matices muy diversos según el nivel educativo, la tarea del profesor en este punto consiste, por una parte, en la especificación y objetivación de los criterios de la evaluación y, por otra, en la discusión con los alumnos sobre sus autovaloraciones de los trabajos en sus diferentes fases: preparación, desarrollo y conclusión.

Lo primero facilita tanto el proceso de realización de las actividades educativas el alumno sabe que se espera de él y cómo evidenciar su logro —como la propia autoevaluación. Lo segundo, aparte de ir facilitando el proceso de ajuste de autoconcepto de la realidad, es un elemento de primera importancia para el profesor en el proceso de conocer a su alumno. La ansiedad, el perfeccionismo, la inconformidad... o, por el contrario, el pasotismo, la falta de exigencia o el conformismo, como síntomas de dimensiones

profundas de la personalidad, pueden descubrirse —y mejorarse— a través de la autoevalución.

A estos elementos positivos es preciso añadir el valor que tales procesos poseen de cara a la formación de las habilidades y estrategias de tipo metacognitivo, donde se suelen destacar entre las fundamentales las de planificación, control y evaluación comprobación, revisión, autoevaluación— (Jh. Nisbet y J. Shicksmith, 1987).

4. A MODO DE CONCLUSION

Los elementos anteriores, a nuestro juicio, ponen de relieve dos cuestiones fundamentales:

* De una parte, que la evaluación tiene serios problemas que resolver, tanto de índole pedagógico—didáctica como de tipo actitudinal y hasta de carácter meramente técnico.

De otra, que la evaluación nunca debería ser tenida por un elemento regresivo, negativo o perjudicial... si se ejerce de conformidad con los principios enunciados.

En efecto, si las cosas se hacen de acuerdo con los principios pedagógicos, la evaluación puede llegar a convertirse en un elemento fundamental tanto para las mejoras de los programas educativos como de los propios educandos y de sus profesores, llegando a incorporar, incluso, principios de calidad educativa, como son los derivados de la personalización.

BIBLIOGRAFIA FUNDAMENTAL

BISQUERRA ALZINA, R. (1989): *Introducción conceptual al Análisis Multivariable,* Vol. I, Barcelona, P.P.U.

BLOOM, B.S. y otros (1981): *Evaluación del aprendizaje,* Vol. 1, Buenos Aires, Troquel.

DOMENECH, J.M. y RIBA, M.D. (1985): *Métodos estadísticos. Modelo lineal de regresión.* Barcelona, Herder.

ETXEBERRIA, J. y otros (1990): *Programación y análisis estadísticos básicos con SPPSS—PC (+),* Madrid, Paraninfo.

EVERTSON, C. y GREEN, J. (1986): *La observación como indagación y método,* en WITTROCK, M.C.: *La investigación de la enseñanza,* Madrid, Paidos—MEC, pp. 303—422.

GARCIA HOZ, V. (1988): *La práctica de la Educación Personalizada,* Madrid, Rialp.

HILLS, Jh. R. (1981): *Evaluación y medida en la Escuela, México,* Kapelusz Mexicana.

NICKERSON, R. S. y otros (1987): *Enseñar a pensar,* Madrid, Paidos—MEC.

NISBET, JH. y SHUCKSMITH, J. (1987): *Estrategias de aprendizaje,* Madrid, Santillana.

PEREZ JUSTE, R. y GARCIA RAMOS, J.M. (1989): *Diagnostico, evaluación y torna de decisiones,* Madrid, Rialp.

PROPHAM, W.J. (1980): *Problemas y técnicas de la evaluación educativa,* Madrid, Anaya.

PROPHAM, W.J. (1983): *Evaluación basada en criterios, Madrid,* Magisterio Español.

STUFFLEBEAM, D.L. y SHINKFIELD, A.J. (1987): *Evaluación sistemática,* Madrid, Paidos MEC.

TENBRINK, T.D. (1984): *Evaluación. Guía practica para profesores,* Madrid, Narcea.

II. COMUNICACIONES

CARACTER SINGULARIZADOR DEL ESTILO DE LA EDUCACION PERSONALIZADA

Por *Antonio Bernal Guerrero*
Universidad de Sevilla

Referirnos a la educación personalizada es tanto como indicar el proceso de personalización en que consiste el fin de la actividad educativa. Carece de sentido entablar un discurso pedagógico personalista sobre la escuela de masas o sobre el "alumno medio", en ambos supuestos se relega al olvido la propia personalización para pasar a primer plano lo cuantitativo o abstracto.

Considerando el diseño educativo como la descripción de una actuación educativa, de carácter amplio y complejo (V. García Hoz et al., 1991, 214), y en la medida que el estilo educativo es uno de sus elementos, la educación personalizada debe caracterizarse por un estilo integrador y abierto, reflexivo y crítico, operante y creador, exigente y alegre, convivencial y *singularizador*.

Hablar de un *estilo singularizador* supone reflexionar sobre la singularidad personal y sobre sus dimensiones educativas, al tiempo que hacer referencia al ámbito propio de la alegría, de la felicidad. En tanto que las exigencias de un estilo singularizador sean llevadas a la práctica —aunque resulten menos operativas por su referencia a lo íntimo de la persona—, se propiciara no únicamente la autorregulación de los sujetos, sino también la posibilidad de incidir en la configuración de un ambiente escolar personalizado.

1. UNA ANTROPOLOGIA EDUCATIVA: EL "HOMO GAUDENS"

Placer, satisfacción, júbilo, regocijo, entusiasmo, optimismo, fiesta, diversión, esparcimiento, agasajo, felicidad... constituyen un conjunto de términos relacionados con la alegría. El análisis etimológico del termino "alegría" pone de relieve el carácter de fenómeno subjetivo que implica, esto es, de estado interior, a la vez que hace referencia a una condición objetiva, a la capacidad de producirnos alegría que tienen ciertas personas, cosas o acciones. En el vocabulario griego encontramos esta doble referencia significativa. El termino griego jará , unido a *jaris* (lo que alegra, lo que brilla, gracia, encanto), parece ser el que da una significación más general a la alegría. las palabras *hedone* y *eudaimonia* vienen a significar, respectivamente, placer sensible y satisfacción espiritual. El termino *hedone* esta ligado al de *hedis* (dulce, suave), aludiendo directamente a una cualidad de los sentidos. La voz *eudaimonía* da una signifi-

cación más profunda a la alegría: de un lado, la partícula eu, significa, generalmente, bien; y por otro lado, *daimonia* alude a *daimon*, a la divinidad; concluyéndose, pues, que la *eudaimonia* viene a ser un bien concedido por los dioses. Otra palabra griega, *eufrosine*, supone una síntesis del pensamiento griego; aparentemente, significa gozo, contento, alegría, esto es, un sentimiento positivo; sin embargo, en su origen, *froneo*, hallamos una significación cognitiva: ser prudente, tener entendimiento, buen sentido; así como en la palabra *phronesis*, del mismo origen, quiere hacerse referencia al espíritu, a la inteligencia, a a sabiduría —incluso y especialmente divina—, a la nobleza, a la sensatez, al temple. La raíz griega general de estas palabras, *fren*, alude tanto a la inteligencia como a la voluntad. En la palabra *eufrosine* se encuentra el significado de eu (bien) y la significación intelectual y afectiva de *fren*; en la alegría, por tanto, se incluyen el bien y la sabiduría (V. García Hoz, 1985, 25 y ss.)

Con algunas matizaciones, la doble condición, subjetiva y objetiva, ya referida, que encierra la alegría, se encuentra también en la lengua latina. Las voces latinas más cercanas a la castellana *alegría* son *delectatio*, *gaudium* y *laetitia*. La palabra *delectatio* (deleite, contento, satisfacción), tiene su origen en *delecto* (atraer, deleitar, encadenar con atractivo), vinculado a *deligo*, is, *ere* (elegir, escoger); en la voz *delectatio* se contiene la paradoja de sentirnos apresados en el deleite y, al mismo tiempo, poder elegir. Los términos *gaudium* y *laetitia* presentan también el doble significado referido de subjetividad y objetividad, y son equivalentes a gozo, alegría, satisfacción, aunque la voz *laetitia* hace una referencia más específica a la objetividad y, asimismo, significa, gracia, encanto, abundancia. La palabra latina *gratus* (grato) ofrece una significación objetiva más evidente de las cosas que nos pueden dar alegría. Las voces *voluptas* y *beatitudo* designan algunas particularidades de la significación general de *delectatio*: la primera, *voluptas*, significa placer y deleite, pero predominantemente de los sentidos; la segunda, *beatitudo*, hace referencia a la bienaventuranza, felicidad dicha grande; *beatitudo* y felicitas vienen a significar esencialmente lo mismo, aquí se alude a la trascendencia efectiva de la alegría en la existencia humana (V. García Hoz, 1985, 27 y ss.)

El lenguaje actual insiste, en lineas generales, en esa doble condición de la alegría, como fenómeno subjetivo y como alusión a la realidad objetiva capaz de proporcionarnos alegría. Hay voces que se refieren a la alegría como un sentimiento: placer, complacencia, gusto, deleite, goce, agrado... La raíz etimológica del termino *agrado*, *gratum*, nos indica que la alegría es algo que se nos da, el hombre no puede actuar directamente sobre su propia alegría, esta adviene como fruto del bien poseído o esperado. Otras palabras aluden a la alegría como un impulso expansivo: júbilo, regocijo, entusiasmo, optimismo, animación...; se trata de una especie de alegría cognitiva que nos permite apreciar las cosas como buenas y favorece nuestra aproximación a ellas. La palabra *alegría*, curiosamente, en vez de apoyarse en los términos latinos *gaudium* y *laetitia*, procede de la voz *alicer*, de cuyo genitivo *alecris* ha derivado nuestra palabra *alegría*. *Alicer* significa vivo, animado; en su sentido profundo, se refiere a infundir anima o alma a las cosas, con lo cual la alegría viene a ser principio de vida; pero también, en un sentido más vulgar, *alicer* hace referencia a animación como impulso, movimiento. La idea de alegría presenta un carácter dinámico: por un lado, es aquietamiento; y por otro, impulso expansivo. La alegría viene a situarse entre el placer y la felicidad. En el tomismo, la alegría es complacencia espiritual surgida de la razón; Tomas de Aquino caracteriza la alegría como un impulso expansivo del alma (*Summa Thelogiae*, I-II, q. 40).

Las manifestaciones de la alegría y la variedad de estados en que la experimentamos dan una rápida idea de que se trata de un fenómeno intrincado y de diversas signi-

ficaciones, para el que es difícil encontrar un porqué y en ocasiones ni siquiera sabemos justificarlo. En todo caso, cuando hallamos esa explicación, la alegría viene a ser un fenómeno propiamente afectivo, y en la medida pertinente cognitivo, que se caracteriza por un sentimiento de complacencia o satisfacción, de quietud o reposo, y que a la vez anima la tonalidad afectiva de la persona. La alegría no consiste ni en ser un ente sustantivo ni tampoco un fin inmediato, más bien se encuentra *en* algo: el bien poseído o esperado. El animal puede estar satisfecho, complacido materialmente; el hombre, ademas de poder gozar de los sentidos, y por encima de este nivel, puede estar alegre. La felicidad es imperecedera, firmemente estable; la alegría se sitúa a nivel espiritual, pero nos abandona, no permanece, concluye... para después acaso regresar, retornar a nosotros. El deseo de perfección y de permanencia en el bien, existente en todas las personas, es una prueba de la busca de la alegría y, por ende, de la felicidad. "No puede contestarse al por qué el ser humano quiere ser feliz, por encima de cualquier otra cosa. Y, sin embargo, puede entenderse mejor la naturaleza humana a través de la apetencia de felicidad, pues ésta es un testimonio inmediato que el espíritu humano da de sí mismo" (F. Altarejos, 1986, 23). Tan palmario resulta que todo ser humano quiere ser feliz, que puede afirmarse, sin temor a grave error, que la felicidad, en tanto que apetencia, se halla aun por encima de la propia libertad (J. Pieper, 1974, 244 y ss.)

Al referirse a la alegría como un estado de ánimo, satisfactorio y expansivo, propio de la naturaleza humana, quiere decirse promovido por el conocimiento racional de la posesión o la esperanza de un bien. Puede decirse que la educación es un camino hacia el bien, aunque sea objeto de múltiples y abundantes formulaciones; y en la medida que la alegría es conciencia del 'bien puede ser entendida como fin de la educación. En este sentido, puede hablarse de una educación para la alegría. La aspiración a la alegría y la capacidad de alcanzarla son cualidades propias de la naturaleza humana, de ahí que la alegría pueda caracterizar al hombre frente a otros seres. En el *homo gaudens*, la permanencia de la alegría debe y exige sobreponerse a las dificultades y obstáculos, y esto no sería posible si la realidad fuese absolutamente mala; en el hecho de ser hay siempre un bien, y se precisa de penetración mental suficiente para descubrir los aspectos positivos de las circunstancias y las cosas, fuerza de voluntad para para persistir y perseverar (santo Tomas, *Summa*..., II-II, q. 123). Con todo, la vida del hombre esta plagada de obstáculos, dificultades, a veces demasiado grandes..., la alegría es efímera. Enfermedad, sufrimiento, dolor, trabajo penoso, tristes despedidas... evidencian que no basta con una sagaz inteligencia y con una férrea voluntad para quedarnos siempre con la alegría, no somos dueños absolutos de ella. El hombre aspira a que la alegría se convierta en felicidad, y esta aspiración revela la limitación del ser humano, y abre dos posibles vías: por un lado, el paraíso terrenal, basado en la ciencia y la técnica; por otro lado, la asunción de la trascendencia, de la realidad sobrenatural. Esta segunda posibilidad, en última instancia, es la sugerida en la educación personalizada.

A raíz de algunos estudios exploratorios sobre las principales cualidades humanas (Fomento, 1984), viene subrayandose que los elementos fundamentales de la vida humana y, a la vez, los dos grandes medios de educación son el trabajo y la convivencia humana (V. García Hoz, 1988a, 166). En efecto, trabajo y convivencia se presentan como factores que condicionan la alegría humana. Desarrollandose y potenciándose hábitos de trabajo y generosidad se puede contribuir al origen y refuerzo de la alegría en la existencia humana. El trabajo, tanto escolar como familiar, puede originar la alegría de la función y también la alegría del éxito si el objetivo se consigue. La aspiración a la obra bien hecha viene a coronar la posibilidad de que el trabajo sea fuente de ale-

gría. En el ámbito de las relaciones humanas, la generosidad, situada más allá de la justicia, es una virtud que supone la culminación de los valores sociales.

A través del trabajo y la convivencia escolares se perciben y realizan, directa o indirectamente, entre otros, valores individuales y sociales. Aun la propia convivencia, bien entendida, se fundamenta en las virtudes personales (A. Bernal, 1990, 174-175). Pero acaso convenga señalar la especial importancia de otros factores, ademas del trabajo y la convivencia, ligados a la realidad personal, condicionantes de la alegría: el dominio de sí mismo y la sobriedad, de algún modo vinculados con la sinceridad —alegría, sinceridad, generosidad y trabajo, sintetizan las cuatro cualidades humanas principales destacadas en la investigación aludida (Fomento, 1984)—. La sinceridad, entendida como veraz manifestación de nuestros pensamientos y de nuestros sentimientos, es la expresión de nuestra más honda realidad personal, al tiempo que hace más profunda nuestra capacidad de entrega.

La educación personalizada es alegre y sobria. La denominada sociedad de consumo produce determinados efectos contradictorios y hasta repulsivos, sintetizados tal vez en las grandes diferencias de distribución de la riqueza a nivel planetario —con las consecuencias tristemente conocidas: hambre, desnutrición, violencia...—, y en un cierto menosprecio por la naturaleza, cuando no se convierte en un decidido ataque destructivo, junto a una determinada desvinculación de lo espiritual, de lo más peculiarmente humano, porque paralelamente se deposita la confianza en el logro de la felicidad mediante la adquisición y posesión de bienes materiales, por otra parte cada vez sugeridos de forma más sofisticada y atrayente, aunque generen más frustraciones individuales y sociales. El avance tecnológico trae consigo un aumento de posibilidades de actividad y utilización de bienes materiales, pero también implica el riesgo de la sugestión por lo material y de la desorientación en la vida y, más aun, la degradación de las posibilidades de una vida natural. La abundante producción y el consumo de todo lo que se produce parece ser el ideal de una sociedad de consumo, donde la abundancia de comunicaciones sociales no han contribuido a una profundización en las relaciones humanas. Con agudeza se ha escrito que para el buen funcionamiento de la producción industrial la sociedad "necesita hombres que cooperen dócilmente en grupos numerosos, que deseen consumir más y más, y cuyos gustos estén estandarizados y puedan ser fácilmente influidos y anticipados" (E. Fromm, 1981, 9). El consumo puede ser visto probablemente como la forma más importante de tener en las actuales sociedades desarrolladas. El "clima moral" de una sociedad basada en el consumismo, en el "tener" antes que en el "ser", supone un estilo de vida moralmente erróneo: "No es malo el deseo de vivir mejor, pero es equivocado el estilo de vida que se presume como mejor cuando está orientado a tener y no a ser, y que quiere tener más no para ser más, sino para consumir la existencia en un goce que se propone como fin en si mismo" (*Centésimos Annus*, IV, 66). En este sentido, se habla de la necesidad de una "era de la frugalidad" (W. Johnson, 1981). I.a perspectiva espiritualista por la cual se ve la alegría más como fruto del dominio de sí mismo que como satisfacción de todos los deseos, no puede quedar desdibujada en una autentica educación centrada en la persona.

El verdadero bien ha de ser individual, en el sentido de que nos pertenece o depende más de nosotros mismos que de las circunstancias que nos rodean —no en un sentido egoísta—; se trata de algo ligado estrechamente a nuestra condición personal. "Busquemos qué es lo mejor, no lo más acostumbrado, y lo que nos ponga en posesión de una felicidad eterna (...) el bien del espíritu, el espíritu lo ha de hallar" (Seneca, *De vita beata*, 45-46). El ámbito propio de la alegría, de la felicidad, es la persona, ya sea en la posesión de sí mismo, o plena posesión, ya sea en la posesión de algo, puesto que la

alteridad aquí implicada es referencia a si mismo. "El verdadero bien es individual y no es posible quitárselo a su poseedor" (Aristóteles, *Etica a Nicómaco*, I, 3). Aquí hallamos un fundamento patente de la educación personalizada, de la educación llevadà a cabo en ámbitos de vida personales (F. Altarejos, 1986, 59 y ss

2. La singularidad, nota constitutiva de la persona. Dimensiones significativas de la singularidad personal

En el concepto de persona humana descansa la educación personalizada. La persona es una realidad subsistente, unitaria y total. Decir que un hombre es una persona es tanto como manifestar que, en la profundidad de su ser, es antes una totalidad que una parte: "El hombre es una persona que se gobierna a sí misma por su inteligencia y su voluntad. El hombre no existe simplemente como ser físico. Posee en sí una existencia más rica y más noble, la sobrexistencia espiritual propia del conocimiento y del amor. Es de esta suerte, y en cierto modo, un todo, y no solamente una parte; es un universo en sí mismo, un microcosmos que, merced al conocimiento, abarca el gran universo en toda su extensión; y merced al amor puede darse libremente a otros seres que son, para él como otros él. Y es claro que en el mundo físico no existen semejantes relaciones ni cosa parecida" (J. Maritain, 1965, 18-19).

Para la metafísica tradicional, la condición personal se revela mediante la totalidad, la unidad; el ser humano es un compuesto de alma y cuerpo que se denomina persona en tanto que constituye una substancia de naturaleza especifica completa (Santo Tomas, Suma Theologiae, I, q. LXXV). La antropología filosófica contemporánea ha analizado la honda carácterística de totalidad, proclamando asimismo la unidad como el carácter distintivo de la persona; si bien esta unidad no procede de la condición de substancia de la persona, sino de aquella que se realiza en la acción; el hombre es una realidad, no la unión de dos realidades, cuerpo y alma (M. Scheler, 1967; X. Zubiri, 1986).

Pensamiento tradicional y moderno, al margen de matizaciones conceptuales indudablemente importantes, vienen a subrayar el carácter unitario de la persona y de su actuar, ya sea esta totalidad, como afirma la tradición, ya se haga totalidad constantemente, como nos dice gran parte de la filosofía de nuestro tiempo. A la unidad de la persona corresponde la unidad de la educación. Esta alcanza su sentido personal no por la consideración aislada de un acto u otro, sino por la comprensión de cualquiera de ellos dentro de la particular actividad total de la persona (V. García Hoz, 1953, 319 y ss.) Una educación integral se funda en la concepción del ser humano como persona, como unidad de vida: "la unidad personal reclama una unidad en la educación, de tal manera que, diferenciándose entre sí las acciones por su propia especificidad, repercutan últimamente en la unidad de vida que sustenta el ser personal" 'F. Altarejos, 1986, 49).

Junto a las de *autonomía* y *apertura*, nota constitutiva de la esencia de la persona es la *singularidad*. Esta propiedad del ser se opone a la universalidad, y es un requisito para existir como realidad, el universal únicamente existe en la mente (P. Moreno Meneses, 1989, 120 y ss.) Pero, además, la persona, por su singularidad, se diferencia también de otras personas; por su singularidad, la persona es un ser único e individual, diferente de cualquier otro. Por la subsistencia la persona posee un modo de ser dotado de una dignidad especial, la capacidad de "ser en sí" y "por sí" (santo Tomás, *Summa...* I, q. XXIX, q. LXXV). Esta especial dignidad contiene la posibilidad de singularización cuantitativa y cualitativa: "Constitutivo de la esencia de la persona es la singularidad, que implica no sólo separación real y diferenciación numérica, sino distinción

cualitativa en virtud de la que cada hombre es quien es, diferente de los demás" (V. García Hoz, 1988, 26). Con la nota de singularidad quiere decirse que el ser es unitario, indiviso en sí, pero separado de otro, distinto de otros seres de su propia especie; la persona es única, irrepetible, insustituible, impar. A esta individualidad propia solamente de las realidades personales la denominaba Zubiri "suidad", la cual constituye al hombre como una realidad relativamente absoluta y es la razón formal de la personeidad (1985, 30 y ss.) La singularidad de cada persona no se refiere a la esencia del hombre, que es igual en todos los seres humanos, "sino a las partes integrantes que vienen a unirse a las esenciales no para constituir el ser, sino para constituirle de un modo determinado" (V. García Hoz, 1988, 26).

Considerando la singularidad de la persona, el objetivo de la educación es hacer al sujeto consciente de sus propias posibilidades y de sus propias limitaciones, tanto desde un ángulo cuantitativo cuanto desde una vertiente cualitativa. La orientación encaminada a reforzar la virtud de la prudencia tiene aquí; su más claro fundamento. La aspiración a la obra bien hecha presupone la capacidad humana para descubrir el bien, y este presupone el conocimiento de la realidad, por lo que la realización del bien reclama un conocimiento de la verdad. En la necesidad de conocer objetivamente la realidad, para obrar con prudencia, se revela claramente la necesidad existencial de apertura que presenta la persona. "La prudencia, fundamento y madre de las restantes virtudes humanas, es, por consiguiente, esa potencia plasmatoria de nuestro espíritu, solícita y perentoria, que metamorfosea el conocimiento de la realidad en práctica del bien. Implica la humildad del percibir en silencio, es decir, con sencillez; la fidelidad de la memoria al ser; el arte del dejarse-decir-algo; el aprestamiento avizor para arrostrar lo inesperado. Prudencia significa, a la par, el moroso vigor, y el filtro de la deliberación, y el arrojo temerario en lo definitivo del imperio" (J. Pieper, 1980, 57). No es difícil observar la unidad del ser personal del hombre en el refuerzo de cualquier virtud fundamental.

En función de la singularidad de la persona, aquella cualidad por la cual cada ser humano es distinto, numérica y cualitativamente, de los demás, el objetivo primordial de la educación personalizada es hacer al sujeto consciente de sus propias posibilidades y limitaciones, facilitar el cultivo de su intimidad, del trabajo independiente y de la capacidad creativa (V. García Hoz, 1987, 32-33). Considerando la vertiente escolar, habría que añadir, junto al objetivo de facilitar el desarrollo de cada estudiante conforme a su capacidad, su interés y su ritmo personal de aprendizaje y con las circunstancias familiares y sociales de su historia personal, el de estimular la peculiaridad de cada centro educativo de acuerdo a su carácter institucional y social propio (V García Hoz, 1988, 337).

La persona se manifiesta como un ser peculiar y único, se revela como principio de acción, se trata de *alguien* y no de algo, de una unidad dinámica, de un sujeto dinámico (K. Wojtyla, 1982, 88 y ss.) Esta condición de sujeto dinámico es la que permite comprender que la persona pueda ser creadora. Fundado en el relieve diferencial de la persona, el cultivo de la *creatividad* es la dimensión educativa más peculiar de la educación personalizada (V. García Hoz, 1988, 28 y ss.) La creatividad es la cualidad de originador, por la cual puede decirse que alguien posee en sí mismo el origen de sus acciones. Ahora bien, esta capacidad creadora tiene un carácter relativo; los actos iniciados por nosotros, aquellos por los que se nos puede catalogar de originales, resultan, en buena medida, provocados, regulados o conformados por determinaciones externas: nuestros actos intelectuales se realizan con el uso de elementos cognoscitivos previamente recibidos, y nuestros actos voluntarios también son, por lo general, regulados

exteriormente (V. García Hoz, 1953, 322 y ss.) En términos absolutos la creatividad posee un carácter divino. Sólo en un sentido analógico puede hablarse de capacidad creadora del ser humano y, asimismo, de creaciones humanas (A. Millán Puelles, 1984, 183 y ss.) Tomas de Aquino ya sostenía que sólo a Dios es atribuible, en base a su infinitud misma, la potencia "sensu stricto" creadora (*Summa...*, I, q. 44).

Acaso en este momento más que nunca, debido a la presión masificadora que en tantos aspectos ejerce nuestra sociedad técnica, el cultivo de la creatividad sea definitivo para la educación. Tal vez en ningún tiempo como ahora el ser humano está abocado al futuro, ante las mayores posibilidades, y también riesgos, que se abren al hombre de hoy. "En una civilización técnica, multitudinaria, impersonal, donde somos poco más que espectadores pasivos, marionetas manejadas desde centros de decisión cada vez más remotos e impersonales, estimular la creatividad, analizar sus condiciones de ejercicio, se esta convirtiendo en un imperativo cultural y hasta ético, de primer orden" (R. Marín, 1984, 4-5). El hecho de que el hombre juegue en la carta de la creación su propio ser, quizás, aun siendo algo perenne en la historia de la humanidad y también en cada distinta y única existencia individual, adquiera hoy un carácter dramático. Nuestra época presenta un insoslayable imperativo, el de nuestra condición de creadores, de inventores de nuestra vida y nuestro futuro: "La educación ha de ser creadora en cuanto *prospectiva* y en cuanto *perfectiva*. Crear es sencillamente dar el ser a algo inédito y valioso, o expresado con una aliteración popular, es alumbrar lo nuevo y lo bueno; es sentirnos llamados por un impulso divino a multiplicar los talentos en nosotros y fuera de nosotros" (R. Marín, 1984, 9).

Cuando se reclama el cultivo universal de la creatividad se sobrentiende que no se trata de un don poseído por unos pocos exclusivamente, sino que se trata de "una propiedad que todos los hombres tienen en mayor o menor grado" (V. García 'Hoz, 1988, 30). Más aun, puede afirmarse que la educación alcanza su máxima calidad cuando logra descubrir y desarrollar la *excelencia personal* (V. García Hoz, 1988, 44-47). El respeto a cualquier ser humano se funda, aparte de en su dignidad como persona, en el hecho de que en cualquier hombre existe algún aspecto por el que los otros pueden considerarle como superior (santo Tomas, *Summa...*, II-II, q. 103). Considerando todas las manifestaciones de la actividad humana, incluso las más insignificantes y triviales, tal vez si se pueda pensar que todo hombre es, potencialmente, eminente en algún aspecto.

La creatividad parece envolver una separación de las normas y principios de acción establecidos. Considerando que la educación encierra un doble proceso, de asimilación cultural y moral y de diferenciación personal, el cultivo de la creatividad se realiza proporcionando elementos para posteriores creaciones y suscitando impulsos creadores; enseñanza e interiorización personal son las dos vías señaladas. dentro de la dirección personalista de la educación, sin menospreciarse el valor de la primera, la vía más amorosamente considerada es la segunda, la referente a la automedicación, a la propia configuración de la personalidad. Nos dice Jacques Maritain: "Así pues, una de las cosas más importantes para los educadores, es tener respeto del alma como del cuerpo del niño, tener el sentido de sus recursos internos y de las profundidades de su esencia, y una suerte de amante y sagrada atención a su identidad misteriosa, que es una cosa escondida que ninguna técnica es capaz de comprender ni analizar. Lo que mayor valor tiene en la tarea educacional es un urgir y llamar constantemente a la inteligencia y a la libre voluntad del niño" (1965, 20). La causa principalmente eficiente es el discípulo y no el maestro; esto es, la llamada a la automedicación es la más válida forma de educación (A. Millán Puelles, 1987, 15-26).

Desde el ángulo de la subjetividad, adquiere una especial importancia el desarrollo de la creatividad mediante el trabajo individual y silencioso. García Hoz, en una investigación experimental realizada en el nivel superior de enseñanza en la Universidad de Madrid, demostró la importancia del esfuerzo individual silencioso, mediante el uso de una técnica denominada "Silencio creador"; "porque el aprecio del trabajo cooperativo no implica, ni mucho menos, que nos olvidemos de la necesidad del trabajo individual, sin el que dificilmente podría hacerse nada que tuviera eficacia para la formación científica del hombre" (1973, 445). No puede lograrse el desarrollo de la creatividad sin esfuerzo personal, sin esmero y sin capacidad de sacrificio; la actividad creadora implica una asimilación personal de los elementos adquiridos y una integración armónica interior (P. Faure, 1972, 141 y ss.)

Atendiendo a la singularidad personal, desde el punto de vista educativo, resulta básico el conocimiento de sí mismo para el propio gobierno personal. La mirada a nuestro interior es detenerse en varias significativas dimensiones, ademas de la creatividad: intimidad, silencio, soledad, sufrimiento, sencillez, alegría...

La *sencillez* es la expresión pedagógica de la unidad, puesto que, etimológicamente, el termino sencillez conduce a la idea de unidad; escuetamente, podría definirse la sencillez como unidad sin resonancia. La vida humana y la educación pueden entenderse como un camino en el cual la sencillez es punto de partida y de llegada: "La educación arranca de la sencillez de la vida sensible, la primera que vive el hombre, y aspira llegar a la sencillez en que culmina la vida espiritual" (V. García Hoz, 1962, 83). Respecto a la vida puramente sensible, la vida intelectual y moral del ser humano constituye una complicación; pero el obstáculo de la vida intelectual y el dramatismo de la vida moral se resuelven cuando el hombre alcanza la sencillez. El "cielo intelectual" referido por san Agustín, donde el entendimiento se encuentra en estado de intuición, en la medida que se conoce todo de una vez y sin variedad ni sucesión de tiempos, alude a las limitaciones terrenas del hombre. Balmes decía en su *Filosofía fundamental* que, en el orden intelectual universal, hay una verdad de la cual dimana todo, y esta unidad originaria de todas las verdades se encuentra no únicamente en las verdades realizadas o en los seres considerados en sí mismos, sino que también se halla en el encadenamiento de ideas que representan a estos seres (Libro I, cap. IV). Tomás de Aquino había advertido también que la plenitud inteligible propia de Dios se encuentra en el hombre de un modo inferior y menos simplemente (*Summa...*, I, q. 55). Lo manifestado en relación a la vida intelectual es válido también para la vida moral; ésta terminara por disolver todas sus dificultades cuando al hombre se le descubra la esencia divina (*Summa...*, I-II, q.3, q.5).

Frente a la complejidad de circunstancias que imprimen un carácter cambiante a las situaciones humanas, la sencillez, transformada en serenidad, se ofrece como la unidad que surge de la constancia del ánimo para dominar los sucesos. Ante la posible inadecuación de la persona y sus manifestaciones exteriores, la sencillez evidenciada como sinceridad, supone la congruencia o simplicidad entre el interior del hombre y sus manifestaciones exteriores. Frente a la posible duplicidad entre las inclinaciones y la actividad desarrollada, la sencillez, revelada mediante la vocación, significa hacer simplemente aquello para lo que alguién se siente llamado. Ante la complicación interna constituida por la disociación de tendencias y operaciones, la sencillez se despliega como nobleza en el ser del hombre y en su proceder. Frente a la manifestación ampulosa de la vida y a un artificial dramatismo interior, naturalidad, humildad y esperanza se muestran como expresiones de la sencillez (V García Hoz, 1962, 8ª y ss.) Serenidad, sinceridad, vocación, nobleza, naturalidad, humildad y esperanza; he aquí una madeja

de términos vinculados a la vida interior del hombre, en tanto que expresiones de la sencillez, sobre los que merece la pena inquirir desde el ángulo de la educación personalizada.

El *silencio* es también una dimensión significativa relacionada con la singularidad personal. La idea del silencio esta reflejada en la tradición cristiana con un profundo sentido. En el estricto ámbito pedagógico, incluso se ha invocado el silencio como técnica eficaz para la orientación de los estudiantes; pero donde se ha propuesto, de un modo más repetitivo, la necesidad del silencio para la formación espiritual del hombre, es en la literatura ascética y mística (V García Hoz, 1951). Aún se ha llegado a presentar el silencio como una virtud fundamental del maestro, puesto que, en sentido positivo, el silencio busca la comunicación con lo que es, y no únicamente con aquello que suena, enfatizándose nuestra referencia al ser (J. Rassam, 1972, 12). En este sentido, el silencio, en efecto, no es la tumba, sino la cuna de la palabra, como afirma Rassam (1972, 11). "El acto de silencio expresa nuestra voluntad de comunicarnos con el otro en su ser, y no solo en su pensamiento. Expresa la negativa a reducir a la persona a su discurso, a su razón. Manifiesta la voluntad de asentir, de reconocer el valor de su ser" (F. Altarejos, 1986, 72). En la medida que el silencio nos remite al ser, se torna en lugar de todo encuentro y de toda presencia; porque un encuentro no es tanto un contacto físico, o un simple cruce en el espacio, cuanto un reconocimiento espiritual. No es extraño, pues, que a una educación personalizada deba preocuparle tanto el discurso hablado como el silencio, ya que acaso el poder del educador dependa menos de sus palabras que de su presencia silenciosa y total, donde se tiende a discernir el hombre que hay tras del maestro.

La noción de silencio, considerada también como virtud docente por García Hoz (1951, 5-6), está impregnada de sentido agustiniano (De Magistro, caps. VIII, XI): "El silencio consiste en callar, mas no para anonadarnos, no para destruir o dejar ociosa nuestra capacidad de conocer, sino para que las cosas nos hablen directamente y comprendamos sus palabras mudas, para que Dios nos hable sin trabas y recojamos sus inspiraciones" (V. García Hoz, 1951, 7). Si resulta eficiente en la educación intelectual, en la educación moral el silencio se revela asimismo como una ayuda en la intervención pedagógica: "para la conducta externa quizá sean buenos los gritos y el látigo, instrumentos de domador o de carretero; para la autentica corrección humana vale más el silencio, porque permite oir la voz interior del que obró mal. Muchos maestros, y también muchos padres, saben que una mirada es en ocasiones más eficaz que cualquier palabra" (V. García Hoz, 1951, 13). Desde una óptica moral, el silencio no sólo es válido para una acción correctiva del comportamiento, sino también para la transferencia de sentimientos y convicciones, que persuaden más frecuentemente por la vía afectiva que por la simple invitación al ensimismamiento, sin el cual la vida se torna vacía, fatua.

En la *soledad*, en tanto que ausencia la comunicación, se vivencia el lado oscuro de la existencia humana, pero también puede ser una ocasión única para ensanchar nuestro ser. En primera instancia, la soledad parece más una pesada carga para el hombre, una situación acaso indeseable y de la que pronto se quiere huir: "La necesidad de comunicación que tiene el hombre es probablemente el correlato psíquico del apoyo ontológico a su contingencia; aún en el caso de la vida vulgar, en la que ni siquiera se tiene noción de lo contingente, siente el hombre en sí mismo la debilidad de su ser, su impotencia para subsistir, y de aquí el buscar algo para que complete o justifique su vida" (V. García Hoz, 1949, 572-573). En el hombre se constata una fundamental imperfección, una originaria indigencia, desde la cual adquiere sentido el dinamismo

vital del ser humano y, por ende, el de su proceso educativo mismo (K. Dienelt, 1980, 53-64). El aburrimiento, la nostalgia y la angustia son sentimientos que se viven en la soledad. La ausencia de interés por las cosas que nos rodean produce aburrimiento; asimismo, el recuerdo de algo con lo que no podemos establecer relación actual, deriva en nostalgia; y el más grave sentimiento es la angustia, aquel sentimiento por el que se siente miedo sin causa conocida. En el marco del existencialismo contemporáneo se ha analizado particularmente la situación en la que el hombre se halla solo frente a los demás, en la que se siente "mirado" por los otros; este sentirse mirado por los demás acaba en un sentimiento deprimente, nos vemos como *cosas,* nos sentimos cosificados, es como si perdiéramos nuestro carácter de sujetos para ir a transformarnos en *objetos*, y, ademas, en objetos poseídos por quienes nos miran, haciéndonos esclavos de sus valoraciones y juicios (J.P. Sartre, 1943).

No obstante, la soledad es "lugar de purificación", oportunidad para afinar el alma humana. "La soledad, que es la condición misma de nuestra vida, se nos aparece como una prueba y una purgación, a cuyo término angustia e inestabilidad desaparecerán. La plenitud, la reunión, que es reposo y dicha, concordancia con el mundo, nos esperan al fin del laberinto de la soledad" (O. Paz, 1989, 175-176). La persona ha de luchar por llevar a cabo su proyecto personal, la vida auténtica es aquella que ha vencido lo puramente impersonal y anónimo, aquella que supone afirmación rotunda y también dolorosa de uno mismo. La angustia, el sufrimiento moral, pueden empujar la persona hacia la madurez, donde no tardara en aparecer la esperanza y, con ella, las ganas de vivir, el ímpetu que nos dirige hacia el porvenir. Una pedagogía de la persona es, en cierto modo, una "pedagogía de la esperanza": "Para el hombre, que en *statuus viatoris* experimenta ser esencialmente criatura, el *ser que aún no es* de su propio existir, sólo hay *una* respuesta a esa experiencia. La respuesta no puede ser la desesperación, pues el sentido de la existencia creada no es la nada, sino el ser, es decir, la verdad.

La contestación no puede ser tampoco la descansada seguridad de poseer, pues entonces el *ser que se hace* de la criatura bordea peligrosamente la nada. Ambas, la desesperación y la seguridad de la posesión, contradicen la verdad de los hechos reales. La única respuesta que corresponde a la situación real de la existencia humana es la esperanza. La virtud de la esperanza es la virtud primaria correspondiente al *status viatoris*; es la auténtica virtud del aún no" (J. Pieper, 1980, 375).

Acaso lo más importante en la vida del hombre sea hijo del dolor y del sufrimiento; aprender a vivir es siempre una operación dolorosa que implica esfuerzo personal. En su *Pedagogía de la lucha ascética*, dice V. García Hoz: "No hay mejor aprecio de la dignidad que la exigencia, puesto que se exige a quien se cree puede dar. Las características de intensidad y duración hacen que esta lucha sea empresa difícil y arriesgada, digna de verdaderos hombres" (1963, 475-476). De la soledad ascética surge un mejor conocimiento de sí mismo y, por lo tanto, una mayor conciencia de las carencias personales, un decidido ánimo para levantar una nueva convivencia. La soledad presenta un lado positivo, y, aun condicionando nuestras posibilidades comunicativas, puede fortalecer nuestra relacionabilidad.

Ser persona significa ser en *intimidad* o poseer intimidad; la vida humana se logra cuando las cosas y los hechos externos son aprovechados para enriquecer nuestra intimidad, y, a la sazón, cuando fecundamos con nuestra vida interior las actividades exteriores (J. Choza, 1980, 104). La intimidad viene a ser el ámbito interior y propio de la persona; o en palabras de Altarejos, el "ámbito de la plena posesión": "Este es el sentido profundo, y total que tiene la intimidad en la educación. No es correcto hablar de una educación de la intimidad como se habla de una educación de la voluntad o de la

sensibilidad. No es la intimidad una facultad o potencialidad humana y, por tanto, no es nada susceptible de ser desarrollado en sí. Más bien ocurre, al ser un ámbito, que cualquier facultad que pretenda desarrollarse, deberá, si es un desarrollo educativo, referirse a la intimidad. Lo cual significa que, ademas del crecimiento de cualquier potencialidad, para que sea un crecimiento educativo, debe darse éste en intimidad; es decir, conjuntamente con la posesión de dicha potencialidad en su operatividad" (1986, 65). Esto es, no se trata, desde el punto de vista educativo, de desarrollar capacidades, sino también de poseer la actuación de tales capacidades.

El nacimiento de la intimidad, o el inicio de la adolescencia, para García Hoz, conduce a la conciencia de la riqueza interior de la persona. Efecto de esta conciencia son tres situaciones o momentos típicos: la afirmación de sí, el espíritu de independencia y el afán de conquista afectiva del mundo (1980, 26 y ss.) Eduard Spranger indicaba, de modo análogo, tres caracteres generales de la psicología juvenil: el descubrimiento del yo, la formación paulatina de un plan de vida y el ingreso dentro de las distintas esferas de la vida (1973, 59 y ss.) El crecimiento cualitativo que tiene lugar con la aparición de la intimidad se caracteriza por la aparición de nuevas tendencias o nuevas formas de conocimiento, que ponen de relieve la posibilidad de poseer plenamente, de poner "toda el alma" en las cosas y en las actividades exteriores, que caracteriza a la intimidad. El cultivo de la vida interior, de la intimidad, conduce a una transformación espiritual del ser humano que lo ennoblece y perfecciona; presenta, pues, un carácter claramente formativo.

La vida comunitaria solo adquiere sentido autentico cuando la comunidad está constituída de personas, de seres capaces de manifestar sus divergencias y peculiaridades, sus propios valores; una comunidad así establecida solamente es posible mediante el cultivo de la intimidad, si no estaremos ante una masa humana en la que cada persona pierde su contorno para confundirse con el número. En este sentido nos habla Mounier de la comunidad como "persona constituida de personas"; parece imposible fundar la comunidad esquivando la persona, aunque fuese sobre pretendidos valores humanos, los cuales estarían deshumanizados por despersonalizados: "reservaremos, pues, el nombre de comunidad a la única comunidad valida y solida, la *comunidad personalista,* la que es, más que simbólicamente, una *Persona de personas*" (1974, 620).

La *alegría* se encuentra vinculada a la vida anímica y profunda del hombre. La evidencia misma de nuestra vida nos invita a reflexionar seriamente sobre la permanencia de este positivo sentimiento que conduce a la felicidad, inclinación natural de todo ser humano y que consiste en el bien supremo perfecto. La alegría se halla entre el placer y la felicidad, entre un sentimiento fisiológico elemental y un sentimiento de orden superior que envuelve a la persona entera cuando ésta vive la posesión de su fin. La alegría puede entenderse como un sentimiento positivo, por el que el ser humano tiende a abrazarse a la situación en que está porque la mira como algo valioso para su propio ser (V. García Hoz, 1985).

El dolor, el *sufrimiento*, la tristeza, acechan al hombre y amenazan con atenazarle y ahogarle en un mar de sentimientos negativos, desprovistos de toda esperanza. El sufrimiento, el dolor psicológico (E. Rojas, 1990, 270-272), interior, es exclusivo del hombre. Por esta razón se ha llegado a decir por parte de no pocos filósofos contemporáneos que el problema de la vida humana no es otro que el de comprender el sentido del dolor y del sufrimiento. Cuando el sufrimiento se instala en nuestras facultades superiores, origina la tristeza, opuesta a la alegría. Empero, en la experiencia del sufrimiento puede, paradójicamente, encontrar el hombre el sentido de la vida: "Lo que de verdad necesitamos es un cambio radical en nuestra actitud hacia la vida. Tenemos que

aprender por nosotros mismos y, después, enseñar a los desesperados que en realidad no importa que no esperemos nada de la vida, sino si la vida espera algo de nosotros. Tenemos que dejar de hacernos preguntas sobre el significado de la vida y, en vez de ello, pensar en nosotros como en seres a quienes la vida les inquiera continua e incesantemente. Nuestra contestación tiene que estar hecha no de palabras ni tampoco de meditación, sino de una conducta y una actuación rectas. En última instancia, vivir significa asumir la responsabilidad de encontrar la respuesta correcta a los problemas que ello plantea y cumplir las tareas que la vida asigna continuamente a cada individuo" (V.E. Frankl, 1990, 78-79).

La educación tiene lugar en el ámbito personal del hombre; se trata de algo, "sensu stricto", primaria y plenamente personal. Ser persona es poseerse, disponer de sí mismo, conquistarse progresivamente, alcanzar la propia mismidad. Sin ensimismamiento no puede haber personalización; aquí se hacen buenas las palabras de Jacques Maritain: "La educación del hombre es sacar adelante, es un despertar humano, lo que tiene de humano" (1965, 20). La capacidad de recogerse en sí misma, de replegarse, que tiene la persona, hace posible la creación de intenciones y proyectos de sí hacia el exterior; en una palabra, proporciona el rango de plenamente humana a cualquier vida personal.

3. Escuela y persona

Personalizar la educación, en una sociedad altamente tecnificada, se ofrece como una necesidad. Se debe caminar hacia una formación humana que valore los conocimientos que posibiliten la optimización cualitativa de la existencia, que fomente la formación del juicio y el ejercicio de determinadas virtudes tanto individuales como sociales. Tal formación humana facilitara la necesaria tarea de superar las discrepancias existentes entre los diversos ámbitos de las ciencias o de las humanidades, presentará una positiva influencia sobre el propio trabajo y posibilitara el desenvolvimiento del hombre tanto en las pequeñas tribulaciones de su vida cotidiana cuanto en la comprensión de las direcciones fundamentales de los principales problemas de su tiempo o en la asunción de la responsabilidad social, familiar y personal (J. A. Ibáñez Martín, 1984, 96-110). La formación humana de los próximos años exige una especial atención a la búsqueda de armonía entre los principios de la conservación y de la transformación de la información, entre las dimensiones humanística y tecnológica del quehacer de la persona humana (G. Vázquez, 1989, 174 y ss.)

Una formación humana acorde con los tiempos que corren, exige, de una parte, una rigurosa técnica educativa, y, por otra parte, la profundización en la vida interior del hombre, como consistencia de la vida propiamente humana. Desde el ángulo de la educación personalizada, conviene no olvidar en que consiste la estructura de la subjetividad humana: "Esa realidad o esa actividad que consiste en ser hombre, constituida por su ser y por su esencia, es de algún modo constante. Las actividades u operaciones que constituyen el comportamiento y mediante las que se logra la autorregulación, no son ni el *ser* ni la *esencia* del existente que actúa, es decir, su *sí mismo*, pero hacen posible y, en su caso, efectiva, la autorregulación, es decir, median entre el *sí mismo* y el *telos* (fin) hacia el que el *sí mismo* está referido" (J. Choza, 1988, 252).

Hablar de la necesidad de una educación personal en la escuela suele hallar objeciones, cuando no dilaciones, por parte de no pocos teóricos y prácticos de la educación, que ven en ella una seria amenaza a los principios y fines sociales del quehacer pedagó-

gico. La noción de hombre como algo accesorio y producto de la sociedad, fuertemente impulsada en las teorías sociologistas de finales del siglo XIX y principios del XX y sostenida con evidente impacto en el pensamiento pedagógico contemporáneo por diversas personalidades (P. Natorp, 1913; J. Dewey, 1967; G. Kerschensteiner, 1928; E. Durkheim, 1975; por ejemplo), parece constreñir, si no anular, la dimensión individual de la escuela. Por lo demás, se suelen reconocer como fines fundamentales de la institución escolar, el intelectual y el social.

La sustantividad de la escuela como institución se aprecia en el contenido social de la educación; por su función intelectual exclusivamente, la escuela es una institución subsidiaria que pudiera no existir. Ahora bien, no es únicamente el fin común, colectivo, el que exige contenido social a la educación, también lo reclama el fin individual mismo. La educación es una realidad personal, con un fin personal, la autorrealización. Aun siendo la educación una realidad personal, precisa, para su existencia, rebasar los límites individuales: "Las operaciones del entendimiento y de la voluntad, el conocimiento y el amor, no pueden encerrarse en los límites del propio individuo; siendo operaciones internas, exigen, sin embargo, la referencia a un objeto. Y este, en especial por lo que al amor del hombre existente se refiere, es otro u otros seres espirituales a los cuales nos entregamos en alguna medida y a los cuales, en alguna medida, pedimos reciprocidad, con lo cual nos sentimos unidos a ellos. Amor y conocimiento buscan en los demás el complemento de la indigencia individual" (V. García Hoz, 1962, 102). De modo que el fin de la educación es el bien individual, pero éste tiene lugar en la comunicación: el bien común es exigido por el bien individual.

El bien común está sostenido por el bien individual: "la ciudad no es dichosa por una cosa y el hombre por otra, pues la ciudad no es otra cosa que muchos hombres unidos en sociedad para defender mutuamente sus derechos" (S. Agustín, *De Civitate Dei*, I, 15). La educación es un proceso personal y para su fin necesita de la comunidad; ésta, por su parte, persigue el bien común, pero para ello precisa de la educación. El sentido personal de la educación es claro. No resulta extraño, pues, que se reclame la función individual de la educación escolar: "Ahora, como antes, parece ciertamente justificada la exigencia de que la escuela ha de tener en cuenta la estructura individual del discípulo, pero también se va viendo cada vez con mayor claridad la necesidad de delimitar dentro de este espacio, sin que se efectúe una ideologización, el horizonte espiritual y cultural, dentro del cual tan solo es posible una auténtica autorregulación como confrontación con determinados contenidos axiológicos" (K. Dienelt, 1980, 365)."El hombre que la educación toma como objeto es en gran medida el hombre universal igual a sí mismo en todo tiempo y lugar. Sin embargo, el individuo particular objeto de un proceso educativo particular, es un ser eminentemente concreto y, en su existencia limitada en el tiempo y en el espacio, reconcilia dialécticamente los dos aspectos de la naturaleza humana. Cuanto más es él mismo, más obedece a sus leyes y a su vocación propia, mejor realiza el propósito común de la humanidad y más está en condiciones de comunicar con otros (...) Sin reforma de la gestión educacional, sin modificación de los procedimientos educativos, sin personalización del acto educativo, no se tocará ni se comprometerá al hombre concreto, al hombre viviente, en sus dimensiones reales y en la multiplicidad de sus necesidades" (E. Faure et al., 1983, 237).

En un momento en el que se aprecia la necesidad de fomentar la formación tecnológica y profesional en los diversos niveles educativos del sistema escolar, la educación de la persona aparece, no obstante, como un imperativo para la escuela de nuestro tiempo: "la escuela no sólo ha de transmitir conocimientos conducentes a la creación de un nivel de vida superior, sino también la conciencia del sentido de la vida" (K. Dienelt,

1980, 367). "Cualesquiera que sean la educación y formación esenciales que hayan de considerarse constitutivas, hay algo que precisamente hoy se ve amenazadoramente perturbado en su mismo fundamento: la orientación en la vida y el hallazgo de sentido. La problemática mostrada no se detiene naturalmente ante las puertas de la escuela, sino que también aquí irrumpe del modo que corresponde a esta institución. Aunque en este dominio, y esto es algo en lo que no queremos dejar de insistir, no nos encontremos con los cuadros crasos del estado de abandono espiritual que se nos presentan en el área extraescolar, las dificultades de la vida escolar de hoy son lo suficientemente grandes para sensibilizar el oído a la exhortación general de la necesidad de preservar a la humanidad de hoy, y de la última y definitiva caída en un abismo por medio de la educación, y antes que nada por la educación" (K. Dienelt, 1980, 357).

La vinculación de la escuela a la realidad fuera de ella, a la vida misma, parece ser una orientación universal de la pedagogía de esta época; aun podría indicarse que se trata de la idea más operante, explícita o implícitamente, en la mayoría de los planteamientos educativos contemporáneos. El principio relacional entre la escuela y la vida ha sido defendido fervientemente, entre otras, por las direcciones naturalista y pragmatista de la pedagogía contemporánea. Recordemos, por ejemplo, la pedagogía de Herbert Spencer, donde se presenta como fin de la educación el "prepararnos a vivir con vida completa" (s.a., 18), ofreciéndose la naturaleza como el principal factor de la educación, puesto que nada de lo específicamente humano, institucional o personal, debe cumplir la función principal en educación. Evoquemos, asimismo, la concepción experimentalista y pragmatista de la vida que profesa John Dewey (1967). El pragmatismo de Dewey le lleva a una defensa de la socialización de la educación y de la escuela, siendo fundamentales el método experimental y el trabajo, y éste básicamente en su faceta manual (1967, 209). La pedagogía de Spencer es unilateral: en ella se atiende al hombre en cuanto animal, y se mutilan los valores especificamente humanos. La educación parece quedar reducida a adaptación, desarrollo o crecimiento; no se reconoce en la educación una meta, una finalidad, un ideal. La escuela activa, social, de la que nos habla Dewey, olvida que la cultura de la persona es paso previo de una autentica vida social; sin dominio de sí mismo, sin conquista de la propia autonomía, la educación social puede derivar en una enajenación de la personalidad individual, y el individuo entonces puede perderse en una fuerza social inhibitoria.

Desde una pedagogía de la persona, ha de haber una cierta reserva del instinto social, precisamente para hacer más fecunda la vida en sociedad, después del propio dominio y de la formación de un criterio personal. "¿Es que cabe la posibilidad de donación sin partir de la previa posesión? El viejo lema *nadie da lo que no tiene* puede convertirse, sin faltar a la verdad en este otro: *sólo se da lo que se tiene*. Efectivamente, solo puede plantearse la donación desde la previa posesión; y, tanto mayor será o podrá ser la donación en la medida en que mayor sea la posesión. Es justamente la persona, por poseerse a sí misma, el ser que más y mejor puede dar; es solamente la persona quien puede llegar a la mayor donación posible porque, al poseerse a sí misma, puede darse a sí misma" (F. Altarejos, 1986, 63). Desde una perspectiva personalista, también se ha propugnado la relación entre la escuela y la vida, pero sosteniendo un concepto de vida no circunscrito a lo natural, sino aludiendo directamente al orden sobrenatural. "La realidad trascendente del fin del cristiano le aisla, por primera providencia, de toda noción de vida que se encierre en los limites naturales de la realidad y del conocimiento" (V. García Hoz, 1980, 73). Pero junto al sentido trascendente, en la vida cristiana también tiene cabida una realidad inmanente: el reino de Cristo está dentro de cada uno de nosotros; he aquí por qué la vida interior resulta esencial para el cristiano (V. García

Hoz, 1980, 73). "La escuela de la vida, en su significación cristiana, es una escuela de la vida sobrenatural y de la vida natural, de la vida racional y de la vida sensible" (V. García Hoz, 1980, 74). La vida misma como fin de la educación cristiana subyace en el mensaje evangélico: "para tener vida más abundante". La vida se ofrece como posibilidad de ensanchar el contenido del ser humano y, al mismo tiempo, ampliar las posibilidades de actividad. "Ensanchar los limites del hombre tiene un sentido centrífugo y asi mismo un sentido centrípeto; si es necesaria en la vida humana la conquista de las cosas, más necesaria es la conquista de la propia intimidad" (V. García Hoz, 1980, 76-77).

La utilidad social parece ser el criterio más usado para juzgar sobre la necesidad y la eficacia de la actividad en la escuela. Tanto la productividad como la tolerancia se convierten en los fines más perseguidos. En medio de una sociedad multitudinaria se halla el ser humano, cada vez más tentado, y por muy diversas vías y modos, hacia el gregarismo, a la despersonalización. Este hombre concreto, como los demás, está sometido a la ingente cantidad de perturbaciones internas que viven los hombres de hoy. No debe parecer extraño que, en atención a las necesidades personales, interiores, de los seres humanos, y frente a una concepción reduccionista del hombre, por la cual se le ve sólo como un ser activo que llena su vida de contenido exclusivamente por el trabajo —si se considera que el hombre es fundamentalmente sus actos, lo que él hace, carece de substancialidad y de "sí mismo" alguno constitutivo (J. Choza, 1988, 252)—, se haya reclamado, junto a la inclusión del mundo del trabajo en la escuela, reforzador de la vida exterior del hombre, de las necesidades materiales principalmente, la atención a las necesidades profundas de la sociedad y de la vida humana, el cultivo del ocio de la reflexión y de la contemplación, de la oración y de la esperanza (V. García Hoz, 1981, 42 y .ss.) Referirnos al hombre como *homo gaudens* es aludir a una imagen del hombre como totalidad, unidad, integridad. La escuela, en la medida que no respete o atienda a las necesidades interiores del ser humano, está realizando planteamientos parciales, y en no pocos casos aun mutilantes de lo que supone un auténtico desarrollo equilibrado e integral de la persona.

4. Estilo singularizador de la personalizacion educativa

La comunidad humana esta íntimamente vinculada a la experiencia de la persona; la participación es aquella propiedad de la persona que le posibilita existir y actuar "junto con otros", y llegar a su propia realización; paralelamente, la participación es un factor constitutivo de toda comunidad humana (K. Wojtyla, 1982, 323 y ss.) El hombre, pues, precisa estar en relación, especialmente, con los demás seres humanos. La convivencia implica la participación, y en la medida que la tendencia a convivir es un factor de la vida humana, se transforma en un factor de la propia educación. Las relaciones interpersonales aluden a los actos mediante los que un ser humano entra en contacto con otro ser humano; en estas relaciones se implican conocimientos, sentimientos, actitudes, convicciones, creencias, hábitos, y, en fin, todo cuanto el hombre posee y de cuanto dispone en un momento determinado. La convivencia se apoya en los conocimientos, actitudes y hábitos que se definen por la alteridad. La educación personalizada es una *educación convivencial*: "La nueva educación habrá de tomar como una de sus principales tareas la promoción y refuerzo de las aptitudes sociales que disponen al hombre para compartir, es decir, dar a los otros y recibir de ellos no sólo cosas sino también elementos de sus propias vidas, que así se enriquecen mutuamente" (V. García Hoz. 1987a, 196).

El ser personal del hombre reclama, a la vez que el íntimo encuentro con uno mismo, la apertura a los demás, la relación "con el otro" y "con los otros". La comunicación interpersonal se manifiesta como esencial para la personalización misma; esta posibilidad de abrirse a los demás es algo connatural, que parte de la propia esencia de la persona. La personalización educativa se halla fundada en la creencia en la fecundidad de las relaciones interpersonales; de aquí que una educación para la convivencia sea fundamental, ya que la fertilidad de las relaciones humanas precisa de un aprendizaje. La educación convivencial debe atender las disposiciones humanas especificadas por la alteridad. El estilo de la educación personalizada es *convivencial* (V. García Hoz, 1988a, 42 y ss.; V. García Hoz et al., 1991, 233-234).

Ahora bien, el estilo de la educación personalizada es también y esencialmente *singularizador*: "la mirada a la persona humana requiere distinguir lo que en ella hay de común con todos los hombres, pero al mismo tiempo lo que hay de singularidad en el ser y la vida de cada uno, con lo cual se añadiría una nueva condición del estilo personalizado" (V. García Hoz, 1988a, 30). En la convivencia se satisface la natural necesidad de comunicación humana, más la persona es asimismo singular, única. La característica de la singularidad personal debe reflejarse en el estilo personalista de educación, advirtiéndose, no sólo cuantitativa sino de modo principal cualitativamente, que cada ser humano es irrepetible y diferente del resto de personas. El estilo singularizador viene a complementar el estilo convivencial que demanda la educación personalizada.

Un estilo educativo personalista singularizador supone una atención especial a las virtudes personales encaminadas al dominio de sí mismo; el celebre "conócete a tí mismo" socrático merodea aquí paladinamente. Ademas, un estilo singularizador implica facilitar el cultivo de la intimidad, y el trabajo independiente y de la capacidad creativa. En realidad, el ser humano no experimenta nada exterior sin que tenga, a la sazón, la experiencia de sí mismo: "Cuando hablamos de la experiencia del hombre, nos referimos, fundamentalmente, al hecho de que en esta experiencia el hombre tiene que *enfrentarse consigo mismo;* es decir, entra en relación cognoscitiva con su propio yo. La naturaleza experiencial de esta relación es, en cierto sentido, continua; pero es también algo que se renueva siempre que se interrumpe la relación para volver a establecerse más adelante. Efectivamente, la experiencia de la relación no se mantiene de forma ininterrumpida ni siquiera cuando se refiere al *ego*. En un nivel consciente, se interrumpe, por ejemplo, durante el sueño; sin embargo, el hombre sigue siempre en su propia compañía, y, por lo mismo, la experiencia que tiene de sí mismo se puede considerar, en uno u otro sentido, como una realidad continua. Se dan en ella momentos de gran riqueza expresiva, y también ocasiones que resultan absolutamente grises; pero la unión de todas ellas constituye un conjunto que equivale a la totalidad especifica de la experiencia de ese hombre concreto que soy yo mismo" (K. Wojtyla, 1982, 3).

La originalidad o *creatividad* constituye la manifestación dinámica de la singularidad personal. Considerando que la creatividad se revela en la solución nueva de un problema fáctico o de expresión, deducimos que únicamente gracias a la capacidad creadora es capaz el hombre de progresar. El desarrollo de la creatividad viene a ser un principio unificador del proceso educativo (V. García Hoz, 1988, 27). La educación tiene como finalidad la perfección personal de cada sujeto, no un supuesto igualamiento social, y este perfeccionamiento personal se expresa de la forma más eminente en la originalidad de la vida. Claro está que sólo puede hablarse de capacidad creadora del ser humano en un sentido relativo (A. Millán Puelles, 1984, 183 y ss.) El permanente estímulo para la capacidad creativa y el esfuerzo personal en el estudio y en el trabajo de cada escolar es una consecuencia lógica del reconocimiento de la singularidad per-

sonal. En la medida que la actividad de la persona es creadora y diferente a la del animal o la máquina, caracterizadas por ser repetitivas, puede hablarse de un estilo educativo operante y creador (V. García Hoz et al., 1991, 231-233).

La *individualización educativa*, la posibilidad de que los trabajos y las relaciones escolares permitan el desarrollo de cada estudiante de acuerdo con su capacidad, su interés y su ritmo de aprendizaje y con las circunstancias familiares y sociales de su historia personal, es una clara implicación de la singularidad personal. El "aprendizaje de dominio" tal vez sea una de las técnicas de enseñanza individualizada más interesantes, en el marco de la educación personalizada: "En razón de su continua extensión y de que, a diferencia de otros sistemas individualizados, se puede, con facilidad, emplear en las clases convencionales, las ideas y prácticas del Mastery Learning se pueden considerar como la más consistente síntesis de la individualización educativa" (V. García Hoz, 1988a, 184-185). La atención personal se convierte en una tarea fundamental del docente en una verdadera educación personalizada. En la medida en que el cuidado, la atención y la consideración del individuo no se presenten como opuestos, adversos y antagónicos a las exigencias de la sociedad, se puede hablar propiamente de educación personalizada.

El estilo singularizador de la personalización educativa supone el *autoconocimiento*, esto es, que el sujeto sea consciente de sus posibilidades y limitaciones, cuantitativa y cualitativamente consideradas. Aquí aparece, de modo patente, el ámbito de la orientación. El conocimiento de sí mismo no es algo desligado enteramente de la realidad exterior, puesto que se precisa una referencia de ella para que el autoconocimiento sea susceptible de una utilización práctica. Con todo, la promoción y refuerzo de las virtudes personales debe tener en el conocimiento de sí mismo un evidente fundamento. La alegría es fruto del dominio de sí mismo; cada vez que se realiza un acto virtuoso se da la alegría del triunfo, que encierra provecho para el hombre. Acaso las tradicionales virtudes de la prudencia y la templanza adquieran, en atención a la singularidad personal, un particular relieve. En la prudencia, en el acto de prudencia, el deber viene determinado por el ser: "el bien es aquello que está conforme con la realidad" (J. Pieper, 1980, 17). Esto es, para obrar prudentemente es preciso el conocimiento objetivo de la realidad, la prudencia expresa la noción de realidad refiriéndola al ámbito moral. La templanza, bien entendida, es decir, como hacer orden en el interior del hombre, resulta de esencial cultivo y atención en la personalización educativa. Es, como señala Pieper, la más "personal" de las virtudes, en la medida en que tiene su verificación y opera exclusivamente sobre el sujeto actuante (1980, 225 y ss.)

El *cultivo de la intimidad* se presenta como el objetivo más hondo de la educación personalizada. Un estilo personalista, verdaderamente personalista, ha de referirse a la intimidad. Intentar analizar el ámbito en que consiste la intimidad significa tropezar con dificultades, no es fácil comprender qué es la intimidad, probablemente por su propia patencia (J. Choza, 1980, 105). Desde el ángulo de la educación personalizada, la intimidad alude al carácter interior del sujeto, pero no considerado orgánicamente. La intimidad no es sentir, ni pensar, ni querer, más bien es el denominador común de estas actividades, su carácter interno al sujeto (F. Altarejos, 1986, 65). La intimidad viene a quedar constituida por la manifestación reflexiva y crítica del propio pensamiento, y por la aparición de tendencias sin objeto.

El cuidado de una educación reflexiva parece, pues, fundamental en la personalización educativa: "En el concepto de educación personalizada, cualquier acto educativo debe llegar al fondo de la persona. Esto significa tanto como decir que debe entrar en el campo de la conciencia personal; el hombre actúa como tal cuando es *consciente* de sus

actos, porque es la conciencia lo que hace a los actos de los hombres propiamente humanos. En la medida en que la reflexión es vuelta sobre uno mismo, se puede considerar con todo rigor el camino para llegar a la conciencia" (V. García Hoz, 1988a, 38). En la medida en que la educación personalizada es reflexiva y crítica, podemos hablar también de un estilo personalista reflexivo y crítico (V. García Hoz et al., 1991, 230-231).

Una educación en la intimidad debe considerar, al mismo tiempo, las tendencias sin objeto definido (M. Scheler, 1967, 55), como indicadoras de la búsqueda íntima de la alegría, de la felicidad, como reveladoras de la posibilidad de plena posesión que distingue a la intimidad. "La referencia al telos es esencial al hombre, pero su consecución efectiva es existencialmente contingente. Si tal orden esencial no se realiza existencialmente y se produce el mal, no por eso la referencia esencial al telos deja de ser constitutiva del sí mismo humano, que sigue.teniendo la misma *entelecheia*, lo que ocurre es que, por así decirlo, la praxis libre ha traicionado lo que era y es la vocación del sí mismo radical, o sea, que el hombre no ha llegado a ser (existencialmente) el que era (y es, esencialmente)" (J. Choza, 1988, 253).

La educación personalizada exige una adaptación al ambiente, pero también una disposición para modificarlo en los aspectos que puedan o deban ser mejorados (V. García Hoz et al., 1991, 29), La práctica de un estilo personalista singularizador, en tanto que condicionante del ambiente de un centro educativo, reclama la existencia de hábitos relativos a la manifestación de la singularidad personal.

La personalidad camina hacia la madurez en la medida que el hombre vive conforme a la naturaleza, depositando en la existencia todas las potencialidades de su esencia como persona. La atención a las diversas significativas dimensiones educativas de la singularidad personal, esbozadas en este trabajo, se presenta no sólo como imprescindible en una educación personalizada, sino como garante del alejamiento de la mediocridad individual y social, a la que suele conducir todo atropello de lo personal.

BIBLIOGRAFIA

AGUSTIN, S. (1971): *Obras*. Madrid, B.A.C.

ALTAREJOS, F. (1986): *Educación y felicidad*. Pamplona, EUNSA, 2ª ed.

ARISTOTELES (1970) : *Etica a Nicómaco*. Madrid, Inst. de Estudios Políticos.

BALMES, J. (s.a.): *Filosofía fundamental*. Paris, Librería de Garnier Hermanos,

BERNAL, A. (1990): "Educación convivencial: condición de una formación humana". *Cuestiones Pedagógicas*, Universidad de Sevilla, N° 6-7, pp. 169-178.

CHOZA, J. (1980): *La supresión del pudor*. Pamplona, EUNSA .

— (1988): Manual de Antropología Filosófica. Madrid, Rialp.

DEWEY, J. (1967): *Democracia y educación*. Buenos Aires, Losada, 6ª ed.

DIENELT, K. (1980): *Antropología pedagógica*. Madrid, Aguilar.

DURKHEIM, E. (1975): *Educación y sociología*. Barcelona, Península.

FAURE, E. et al. (1983): *Aprender a ser*. Madrid, Alianza Universidad-Unesco, 10ª edición.

FAURE, P. (1972): *Ideas y métodos en la educación*. Madrid, Narcea. Prólogo de Angeles Galino.

FOMENTO (1984): "El entramado de las cualidades humanas (La educación y el hombre ideal)". Boletín de Información y Orientación, N° 28, oct-dic, pp. 3-16.

FRANKL, V E. (1990): El hombre en busca de sentido. Barcelona, Herder, 11ª ed Prefacio de G.W. Allport.

FROMM, E. (1981): *La condición humana actual.* Barcelona, Paidos.

GARCIA HOZ, V (1962): Cuestiones de Filosofía individual y social de la educación. Madrid, Rialp, 2a ed.

—(1963: Pedagogía de la lucha ascética. Madrid, Rialp, 4a ed.

—(1980): El nacimiento de la intimidad. Madrid, Rialp, 3ª ed.

—(1981) La tarea profunda de educar. Madrid, Rialp, 5ª ed.

—(1987). Principios de Pedagogía Sistemática. Madrid, Rialp, 12ª ed.

—(1987a) Pedagogía visible y educación invisible. Madrid, Rialp.

—(1988): Educación Personalizada. Madrid, Rialp, 8ª ed.

—(1988a). La práctica de la educación personalizada. Madrid, Rialp.

(1949): "La soledad y la vida del maestro". *Revista Española de Pedagogía*, N° 28, pp. 569-587.

—(1951) "El silencio en el maestro". *Revista Española de Pedagogía*, N° 33, pp. 5-18.

—(1953): "Sentido personal de la educación". *Revista Española de Pedagogía*, N° 43, pp. 319-326.

(1973): "Desarrollo de la creatividad en el estudiante universitario (trabajo cooperativo y reflexión silenciosa)". Revista de Pedagógica, N° 124, pp. 443-460.

—(1985): "Sobre la alegría. El *homo gaudens*". *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas*, N° 62, pp. 23-44.

GARCIA HOZ, V et al. (1991): *Ambiente, organización y diseño educativo.* Madrid, Rialp, Vol. N° 8 del Tratado de Educación Personalizada.

IBAÑEZ MARTIN, J.A. (1984): *Hacia una formación humanística. Objetivos de la educación en la sociedad científico-técnica.* Barcelona, Herder, 4ª ed.

JUAN PABLO II (1991): *Centesimus Annus. La Problemática social hoy.* Novena Carta Encíclica de SS. Juan Pablo II. Madrid, Ed. Paulinas.

JOHNSON, W. (1981): *La era de la frugalidad.* Barcelona, Kairos.

KERSCHENSTEINER, G. (1928): *El alma del educador y el problema de la formación* del maestro. Barcelona, Labor.

MARIN, R (1984): *La creatividad.* Barcelona, Ceac, 2ª ed.

MARITAIN, J. (1965): La educación en este momento crucial. Buenos Aires, Desclee de Brouwer.

McLaughlin M. V., Talbert, J., KAHEN, J., y POWELL, J. (1990): "Constructing a Personalized School Environment", en *Phi Delta Kappan*, noviembre.

MILLAN PUELLES, A. (1984): *Léxico filosófico.* Madrid, Rialp.

— (1987): La formación de la Personalidad humana. Madrid, Rialp, 6ª ed.

Moreno, P. (1989): "La persona. Notas características y dimensiones educativas". En VARIOS El concepto de persona, Madrid, Rialp, pp. 119-151.

Mounier, E. (1974) *Manifiesto al servicio del personalismo.* Barcelona, Laia, Tomo I, pp. 551-745, en *Obras.*

NATORP. P. (1913): *Pedagogía social.* Madrid, La Lectura. Introducción de M. García Morente.

PAZ, O. (1989): *El laberinto de la soledad.* México, F.C.E., 18ª reimp., (1ª ed. en 1950).

PIEPER, J. (1974): *El ocio y la vida intelectual.* Madrid, Rialp, 3ª ed.

—(1980): Las virtudes fundamentales. Madrid, Rialp, 3ª ed.

RASSAM, J. (1972): "Le silence". *Revue de l'enseignement philosophique.* París, Juin-Juillet.

ROJAS, E. (1990): *Una teoría de la felicidad.* Madrid, Dossat, 8ª ed.

SARTRE J. P. (1943): L' Etre et *le Néant. Essai d'ontologie phenomenologique.* París, Gallimard.

SCHELER, M.(1967): El puesto del hombre en el cosmos. Buenos Aires, Losada.

SENECA, L.A. (1980): *Sobre la felicidad.* Madrid, Alianza Ed. Versión y comentarios de Julián Marías.

SPENCER, H. (s.a.): *De la educación intelectual, moral y física.* Madrid, Librería de Victoriano Suárez.

SPRANCER, E. (1973): *Psicología de la edad Juvenil.* Madrid, Revista de Occidente 10ª ed.

TOMAS DE AQUINO (1978): *Summa Theologiae.* Madrid, B.A.C., 5 vols.

VAZQUEZ, G. (1989): "¿Para qué la Escuela en la Revolución Postindustrial? Identidad y cambio en la educación de los años 90", en ESTEVE, J.M. (Ed.): *Objetivos y contenidos de la educación para los años noventa,* Universidad de Málaga, pp. 157-179.

WOJTYLA, K. (1982): *Persona y acción.* Madrid, B.A.C.

ZUBIRI, X. (1985): *El hombre y Dios.* Madrid, Alianza Ed. *Sobre el hombre.* Madrid, Alianza Ed.

LA VALORACION DE SUJETOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Por *María Luisa Dueñas Buey*
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
UNED

1. Introduccion: necesidades educativas especiales

La confluencia de elementos de carácter muy diverso histórico, social, humanístico, filosófico, legislativo, político han hecho posible que los planteamientos de la Educación Especial adquieran otras dimensiones hacia vertientes más amplias, abiertas, enriquecedoras, flexibles e integradoras, surgiendo todo un nuevo sistema de atención, tratamiento y servicios a las personas con necesidades educativas especiales.

Esta evolución de los planteamientos de la Educación Especial va a tener como consecuencia que su objeto de estudio sean las necesidades educativas especiales presentadas en cada alumno más que el sujeto deficiente en sí.

Tomando en consideración dos principios básicos, y que reiteradamente se mencionan en la legislación y normativa actual de nuestro contexto educativo, como son el derecho a la educación de todos los ciudadanos y la consideración de que los fines de la educación son los mismos para todos, coincidiremos en que "todos los niños participan en unas mismas necesidades: de provisión de aquellos medios y recursos de orden material y personal que les permitan acceder a los fines generales de la educación..." (Ruíz y Giné, 1986, p.84). Para que los fines de la educación puedan llevarse a cabo, hay que tener presente la existencia de unos niños que, ademas de las ayudas habituales, necesitan recibir otro tipo de ayudas pedagógicas o servicios menos usuales.

Así se pronuncia el Informe Warnock (1978) cuando señala que si hay un acuerdo sobre los objetivos de la educación, entonces una necesidad educativa especial se determina en términos de aquello que es esencial para el logro de estos objetivos. La Educación Especial supondría, por tanto, el tratamiento de las necesidades especiales de un niño con el fin de aproximarlo a los objetivos propuestos.

Según Brennan(1988):

"hay una necesidad educativa especial cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social, o cualquier combinación de estas) afecta al aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo, al currículo especial o modificado o a unas condiciones de aprendizaje especificamente

adaptadas. La necesidad puede presentarse en cualquier punto en un continuo que va desde la leve hasta la aguda, puede ser permanente o una fase temporal en el desarrollo del alumno" (p.36).

El hablar de sujetos con necesidades educativas especiales nos lleva a la consideración de que todos los sujetos tienen sus propias necesidades educativas. De esta manera, los alumnos se encontrarían dentro de un continuo en el que irían apareciendo grados de especificidad cada vez mayores en las necesidades.

Las necesidades educativas especiales presentan una serie de características:

- Carácter interactivo, relacional, puesto que las necesidades educativas especiales dependen tanto de las deficiencias propias del sujeto ("dentro" del niño), como de las deficiencias del entorno en el que el niño se desenvuelve ("fuera" del niño). El concepto se desentiende de los orígenes o antecedentes de las mismas y atiende a su presentación actual, a la demanda específica que plantea a la escuela. Es decir, se centra en la realidad actual del alumno y en la posibilidad de modificarla.
- Carácter de continuidad, que va desde la necesidad educativa especial leve hasta la necesidad educativa especial grave, y no a categorías cerradas. Es decir, no acota a los individuos en un grupo cerrado, ni tampoco los etiqueta, simplemente define un fenómeno, una necesidad. Se centra en la realidad actual del alumno y en la posibilidad de modificarla, en la realidad de sus capacidades actuales y la posibilidad de desarrollarlas (Fierro, 1991).
- Carácter flexible, pues toda necesidad educativa puede ser vista como especial, destacando lo que de especifico y personal hay en ella.
- Carácter práctico, ya que demanda una determinada intervención educativa diferenciada por parte de todo el sistema educativo. Es decir, contribuye a modificar el modo de trabajar con esos alumnos.

Un alumno tiene necesidades educativas especiales si se le aprecian dificultades de aprendizaje —utilizando este termino en un sentido mucho más amplio del que entre nosotros estamos acostumbrados a darle— que hacen necesario disponer de recursos educativos especiales para atender a tales dificultades. Se introducen, así, dos nuevos conceptos que están muy relacionados entre sí (CNREE, 1988): dificultades de aprendizaje y recursos educativos especiales.

—Decir que un alumno tiene necesidades educativas especiales quiere decir que tiene una dificultad para aprender mayor que la mayoría de los niños de su edad, o que tiene una discapacidad que le dificulta utilizar las posibilidades educativas que la escuela proporciona normalmente.

A este respecto, BRENNAN (1982) distingue entre:

- diferencias individuales en el aprendizaje, que son aquellas diferencias entre alumnos que pueden ser resueltas con los medios ordinarios de que dispone el profesor en el curriculum, y
- diferencias educativas especiales, que son aquellas dificultades de aprendizaje que no pueden ser resueltas sin una ayuda extra, bien sea educativa, psicológica, médica, etc...

—En cuanto a los recursos educativos especiales, se entienden como tales aquellos

recursos adicionales o diferentes a los que la escuela y la administración educativa en general, tienen aquí y ahora disponibles.

Es en todo este contexto donde entendemos debe enmarcarse el concepto de necesidades educativas especiales, acentuando aquello que es esencial para cubrir estas necesidades: dotar al sistema educativo de todos aquellos recursos y medios que necesitan prioritariamente algunos alumnos.

2. Planteamientos actuales del diagnostico en educacion especial

En el campo de la Educación Especial, el diagnóstico, que ha desempeñado un papel de gran importancia para la toma de decisiones, ha estado unido a un modelo médico, que ha tenido un serio impacto sobre él. El diagnostico se hacia a partir de variables médicas y psicológicas, que eran consideradas por los educadores especializados como indicadores educativos.

Desde principios de la década de los 70, se han producido cambios significativos en la finalidad y en el proceso del diagnostico, que sigue teniendo una importancia fundamental (Fink y Friend, 1989):

—En la finalidad, por cuanto que el diagnóstico se centra no sólo en identificar, estimar y evaluar las potencialidades y limitaciones del alumno, sino también las posibilidades y deficiencias del contexto —familiar, escolar y social—. "La conducta de las personas y los cambios de conducta no pueden ser comprendidos sin referencia a los contextos, situaciones y sistemas de los cuales las personas son miembros" (Glenwick y Jason, 1984, p.144).

—En el proceso, en tanto que el diagnóstico es cada vez más dinámico, continuo e interactivo, teniéndose en cuenta numerosas variables para las decisiones de planificación, para la determinación de estrategias de enseñanza adecuadas (el profesor, el alumno, los materiales didácticos, el proyecto educativo del centro, la institución,..), y prestando, incluso, atención a la evaluación y modificación permanente de los programas como una de sus partes integrantes.

En la actualidad, se tiende a sustituir el termino diagnostico por los de evaluación, valoración, identificación, y ello por razones que van más allá de la mera búsqueda de nuevos términos acordes con los planteamientos actuales de la Educación Especial (conjunto de recursos de todo tipo, puestos a disposición del sistema educativo, que permitan la adecuación de la respuesta educativa a las necesidades de cada alumno en el entorno menos restrictivo posible).

El diagnostico se contempla como un proceso continuo, dinámico, interactivo, que debe estar presente a lo largo de todo el tratamiento, hasta el punto que se aboga por una consideración conjunta de ambos procesos *("diagnostic prescriptive teaching')* bajo la noción de enseñanza evaluativa y prescriptiva (Lambert, 1981).

En esta linea, el término diagnóstico, desde un punto vista educativo, se refiere generalmente al "proceso completo de evaluación que incluye no sólo la identificación inicial de niño individual como potencialmente deficiente, sino también, adecuado programa instructivo y su seguimiento a través de evaluación continuada" (Polloway et al., 1985, p.60). Es decir, al realizar la evaluación se describe, se explica y se propone una intervención que, a su vez, debe ser controlada o permanentemente diagnosticada

para comprobar si se verifican las hipótesis de partida. En el acto diagnóstico educativo debe expresarse constantemente la intencionalidad educativa. Por ello, el diagnóstico debe ser también evaluación y seguimiento.

En el campo de las necesidades educativas especiales, la evaluación es eficaz cuando sirve de base a la intervención, y para ello debe reunir las características siguientes (Lambert, 1981):

- Estar orientada hacia un fin preciso; no tiene un fin en sí misma, sino al servicio de la acción educativa.
- Incorporar una variedad de informaciones que permitan describir el comportamiento del alumno. Los tests no son el único método de obtener datos. La observación diaria suministra indicaciones de mucha importancia sobre la evaluación de los alumnos. El profesor debe, igualmente, sintetizar las informaciones recogidas por todas las personas con alguna incidencia en la educación del alumno, para integrarlas en el proceso.
- Desarrollarse en el medio escolar. La evaluación debe llevarse a cabo en el ambiente cotidiano del niño, su clase, que es donde debiera ser tratado.
- Ser un proceso continuo. Para poder realizar un adecuado seguimiento del sujeto, ademas de la necesaria evaluación inicial debe llevarse a cabo todo un proceso continuado de evaluación.

La evaluación inicial debe constituir sólo la primera etapa del proceso; determinara el nivel general del alumno a través de una descripción global de sus adquisiciones y sus fallos, es decir, de lo que el alumno es y no es capaz de realizar. Aunque es indispensable, comporta sin embargo una limitación importante pues, por sí misma, no suministra todas las bases necesarias para la intervención. Es entonces cuando debe iniciarse la evaluación continua, por la cual el profesor verifica los datos de la evaluación inicial, se interesa por los comportamientos específicos no incluidos en ella, controla los logros de los sujetos y reajusta constantemente su acción en función de la evaluación de las interacciones educativas.

El estado de la valoración de las necesidades educativas especiales no esta demasiado avanzado; no existen, muchas veces, tests apropiados y fiables para realizarlo adecuadamente. En esta situación, es necesario definir cuidadosamente el objetivo exacto de tal evaluación, y, en función de ello, establecer consideraciones detalladas sobre los tests existentes, los cuales solucionarán la cuestión al alcanzar el objetivo definido (selección y organización de ítems, establecimiento de criterios de puntuación), pero en todo ello se esta muy por debajo de los estándares de tests válidos (Hogg y Raynes, 1987).

A veces, se aconseja que la toma de decisiones se haga, en cada caso, escogiendo de entre los distintos tests y subtests existentes aquellos que puedan ser más adecuados en función de los problemas específicos que plantee el individuo a evaluar (Gould, 1981).

El proceso de diagnóstico ha estado íntimamente ligado a la aplicación de tests psicológicos. La creciente demanda de un diagnóstico adecuado a los sujetos con necesidades educativas especiales debe obligar a los psicólogos a reconsiderar su monopolio tradicional de la aplicación de tests (Mittler, 1973). Afortunadamente, la corriente pedagógica ha visto a estos alumnos como capaces de beneficiarse de la escuela y comprobar si el ambiente escolar es adecuado y estimulante. La evaluación educativa incluye la observación del profesor, la aplicación de tests estandarizados y el examen de datos por un equipo multidisciplinar (Sinclair, 1986).

Los trabajos actuales en este campo tratan de evitar los anteriores esquemas simplistas, que centraban el proceso del diagnóstico enun sólo criterio, e intentan acercarse a un concepto más global que evalúe al sujeto en relación a su entorno.

3. VALORACION BASADA EN EL CURRICULUM

Con el transcurso del tiempo, el proceso de diagnóstico ha ido evolucionando hacia una aproximación descriptiva, haciéndose grandes esfuerzos para definir e idear "métodos a medida" para caracterizarle. Uno de los resultados de esta preocupación ha sido un creciente interés por los tests con referencia a determinados criterios, por el diagnostico informal, por la observación sistemática de diferencias tanto intraindividuales como interindividuales, y por los procedimientos de análisis de tareas.

En este sentido, se habla de *valoración* basada en el *curriculum* (Norwich, 1990) que se fundamenta en la concepción conductual del aprendizaje. Esta concepción desvía la atención de las características del alumno hacia las conductas especificas observables, las cuales pueden ser modificadas, aprendidas o eliminadas. Algunos autores se refieren a este nuevo planteamiento de la valoración como "análisis de la tarea" frente al tradicional "análisis del alumno" (Howell et al., 1979).

Esto significa que los deficits del alumno, que se manifiestan a lo largo de las situaciones de aprendizaje y del tiempo, pueden reducirse a través de la eliminación de ciertas conductas. Esta posición asume una concepción positiva del aprendizaje —las conductas pueden aprenderse—, sin importar la severidad de las dificultades; los deficits como características no pueden ser apreciados positivamente o alterados, y por tanto deben ser ignorados desde el punto de vista de la enseñanza (Ysseldike y Salvia, 1978).

Lo anterior configura el marco conceptual para la identificación de "las habilidades que deben aprender los niños para alcanzar los objetivos establecidos para su educación" (Solity y Bull, 1987, p.34).

La valoración es vista como un proceso continuo a lo largo del tiempo, que comienza con el aprendizaje del niño en la clase y que se configura como respuesta a la enseñanza —valoracion criterial o de dominio—, en contraposición al enfoque más tradicional de la valoración normativa o de identificación de los deficits o dificultades del alumno, referida —peyorativamente algunas veces— al modelo médico o de déficit.

La valoración basada en el curriculum o criterial:

a) Representa una aproximación en la que las realizaciones del alumno son valoradas según unos determinados criterios o dominios, y comprende: análisis de tareas, establecimiento de objetivos y referencias a criterios.

b) Requiere que el curriculum sea definido como una serie de tareas, las cuales son secuenciadas y expresadas en forma de objetivos conductuales.

c) Permite la descomposición de una habilidad o destreza, que debe ser objeto de aprendizaje, en una serie de componentes conductuales, de tareas más sencillas; el grado de descomposición estará en función de las necesidades especiales de cada niño.

El proceso comienza con una valoración inicial de las habilidades del alumno, cuyos resultados permiten situarle en la secuencia de objetivos. A continuación se establecen los métodos, materiales, estrategias de aprendizaje, disposición de la clase, para facilitar al alumno alcanzar de manera secuencial los diferentes objetivos. El progreso

es dirigido y la valoración puede ser usada como feedback para hacer cambios en los objetivos o en los métodos —valoracion formativa—.

La ventaja de este tipo de valoración es que permite la incorporación del contenido de la enseñanza en clase. Por contra, se señalan las dificultades inherentes a varios aspectos relacionados con la especificación de objetivos conductuales.

4. Conclusiones

A partir de todos estos planteamientos, el sentido primordial del proceso de valoración de las necesidades educativas especiales debe orientarse a:

—Identificar, estimar, evaluar cuales son las necesidades funcionales de cada sujeto en relación a su medio, así como sus posibilidades, con el fin de establecer programas, cualitativamente diferenciados, que permitan una mayor adaptación a su entorno específico (De Miguel, 1986).

—Suministrar información suficiente para facilitar la toma de decisiones, para proponer soluciones educativas adaptadas a las necesidades y características del alumno.

Estas metas nos parecen difíciles de alcanzar sin la participación activa tanto del pedagogo cuanto de los profesores de clase, directamente responsables del trabajo en las aulas.

La valoración psicopedagógica constituye el referente básico para la toma de decisiones en materia curricular. Esta tiene como obligado punto de referencia el curriculum ordinario de la enseñanza obligatoria, que sera modificado progresivamente en función del tipo y de la naturaleza de las necesidades educativas especiales de cada alumno hasta dar lugar a lo que conocemos por adaptación curricular individualizada (ACI).

Estas adecuaciones se centraran sobre todo en :

—Modificación del tiempo previsto para alcanzar determinados aprendizajes.

—Establecer prioridades entre las áreas curriculares, o entre ciertos contenidos dentro de un área, en relación a lo propuesto en el curriculum escolar general para todos los alumnos.

Inclusión de contenidos y objetivos complementarios referidos a aspectos muy específicos.

Referencias bibliograficas

BRENNAN, W. (1982): *Changing Special Education*. London: Open University Press.

BRENNAN, W. (1988): El *curriculo* para niños con *necesidades especiales*. Madrid: MEC-Siglo XXI (trad. de W. Brennan (1986): *Curriculum for Special Needs* . London: Open University Press).

CNREE (Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial) (1988): Las adaptaciones curriculares y la formación del profesorado. *Ponencias del Seminario sobre la reforma del Profesorado*. Madrid: MEC-CNREE (Serie Documentos, nº 7).

DE MIGUEL, A. (1986): "Lineas de investigación en Educación Especial", en S. Molina (Dir.): *Enciclopedia Temática de educación Especial*, t. I. Madrid: CEPE (pp.62-85).

FIERRO, A. (1991): "Las necesidades Educativas Especiales en la Reforma Educativa: El Horizonte de la Secundaria", en *Siglo Cero*, nº 135, pp. 12-22.

FINK, A. H. y FRIEND, M. (1989): "Educación Especial", en T. Husen y T.N. Postlethwaite (Eds.): *Enciclopedia Internacional de la Educación* vol.3. Barcelona: MEC y Vicens-Vives (pp.17851793) (trad. de T. Husen y T.N. Postlethwaite (Eds.) (1985): *The International Encyclopedia of Education*. New York: Pergamon Press).

GLENWICK, D.S. y JASON, L. A. (1984): "Locus of intervention in child cognitive behavior therapy. Implications of a behavioral community psychology perspective", en A.W. Meyers y W. E. Craighead (Eds.): *Cognitive therapy with children*. New York: Plenum Press.

GOULD, R. (1981): "Psychometric tests: their uses and limitations", en B. Cooper: *Assesing the handicaps and needs of the mentally retarded children*. New York: Academic Press.

HOGG, J. y RAYNES, N. V. (1987): "Assessing people with mental handicap: An introduction", en J. Hogg y N.V. Raynes (Eds.): *Assessment in Mental Handicap*. Cambridge (Mass.): Brookline Books (pp.1-11).

HOWELL, K. W. et al. (1979): *Evaluating Exceptional Children: A Task Analysis Approach*. Columbus, Ohio: Merrill.

LAMBERT, J. L. (1981): *Enseignement special et handicap mental* Bruxelles: Pierre Mardaga.

MITTLER, P. J. (1973): *Assessment for learnig in the mentally handicapped*. London: Churchill Livingstone.

NORWICH, B. (1990): *Reappraising special* needs *education*. London: Casell Educational Limited.

POLLOWAY, E.A. et al. (1985): *Strategies for teaching retarded and special needs learners*. Columbus, Ohio: Charles E. Merril.

RUIZ, R. y GINE, C. (1986): "Las necesidades educativas especiales", en *Cuadernos* de *Pedagogía*, nº 139.

SINCLAIR, E. (1986): "Educational Assessment", en J. L. Matson y J. A. Mulick (Eds.): *Handbook of Mental Retardation*. New York: Pergamon Press (2ª edición; pp.245-255).

SOLITY, J. y BULL, S. (1987): *Bridging the Curriculum* Gap. Milton Keynes: Open University Press.

YSSELDYKE, E. y SALVIA, J. (1978): *Assessment in Special and Remedial Education*. Boston (Mass.): Houghton Mifflin.

LA EVALUACION INICIAL. PUNTO DE PARTIDA EN LOS OBJETIVOS INDIVIDUALES

Por *Pilar Quicios García*
Profesora de E.G.B. y Licenciada en Pedagogía

La educación personalizada más que un método de enseñanza es un concepto fundamental de la educación del que se derivan obviamente una serie de actitudes llevadas a cabo en el proceso educativo y que según el profesor García Hoz [1] "constituye el tipo de educación más acorde con las profundas necesidades humanas y las condiciones del hombre en la sociedad tecnificada en que vivimos". Pero no quisiera teorizar sobre el tema que nos ocupa en este simposio, antes bien desde mi contacto diario con la realidad escolar intentaré ilustrar la presente comunicación con el resultado de una experiencia docente personal.

Una primera consideración seria para tomar contacto con la realidad. Como la labor del profesor en el aula es la de formar al alumno para la vida, nuestra tarea es sumamente compleja y casi arriesgada: tenemos que tratar de desarrollar las capacidades de nuestros 38 alumnos singulares y distintos entre sí, y hablar de menos de 38 alumnos por aula en una escuela privada todavía hoy es una utopía. Efectivamente, a poco que reflexionemos sobre estas realidades caemos en la cuenta de que nos encontramos de entrada con esa gran dificultad para desarrollar una auténtica educación personalizada: el elevado número de alumnos por aula y su gran heterogeneidad. Sin embargo, tratamos de salvar esta dificultad con un trabajo serio, concienzudo y sistemático adecuándonos a la singularidad personal de cada uno de nuestros alumnos, sin que por ello dejemos de armonizar estas singularidades con las distintas formas de trabajo para el grupo clase. Por ejemplo, intentamos desarrollar la autonomía de cada alumno, dándoles la posibilidad de elegir el contenido y las técnicas de trabajo que más les atraigan sin olvidar, no obstante, unificar todo el trabajo escolar que se desarrolla en el aula.

Para poner en práctica todo esto realizamos una evaluación inicial o predivisión de los alumnos de forma provisional. Esta predivisión será un hecho transitorio que se extenderá hasta que la relación y el trabajo diario con el alumno nos permita conocerle más auténticamente. Si esta predivisión no fuera flexible estaríamos creando nosotros mismos una dificultad importante y estaríamos negando justamente uno de los fundamentos más importantes de la educación personalizada que según Antonio Martínez [2] "considera a la persona como un principio consistente de actividad que se manifiesta a través de la singularidad, autonomía y apertura". De manera que si encasillamos a una

[1] GARCIA HOZ, V. (1970), *Educación personalizada* C.S.I.C. Madrid, pag. 30
[2] MARTINEZ, A. (1974), *Formación de actitudes y educación personalizada.* Narcea, pag. 16.

persona por el resultado de unas pruebas académicas más o menos acertadas, sencillamente le estamos negando el derecho a recibir una formación humana más acorde con su idiosincrasia personal.

Cuando a mediados de septiembre recibimos a nuestros alumnos, suelo obviar las calificaciones académicas que les acompañan, ya que a mi parecer solo tratan de colocarlos en el grupo de los alumnos brillantes, los buenos, los cortos o los negados con respecto al único parámetro del rendimiento académico. Por eso paso a realizar lo que la pedagogía tradicional conoce como evaluación inicial o proceso de predivisión.

Quizás podamos ilustrar mejor el desarrollo de una sesión de evaluación inicial con una sencilla pero reveladora anécdota acontecida en una clase de Ciclo Medio de E.G.B.

Acabábamos de recibir a nuestros nuevos alumnos y yo quería conocer el grado de conocimientos que traían en el área de matemáticas. Para alcanzar el objetivo propuse la resolución de un sencillo problema en el que tenían que hacer adiciones y sustraciones. El ejercicio formulado fue el siguiente:

"Tu padre te ha dado 100 pesetas para que compres golosinas. Cada chicle cuesta 3 pesetas. ¿Cuantos chicles puedes comprar si quieres que te sobren 10 pesetas ?"

Los alumnos realizaron el ejercicio que posteriormente corregí y comprobé que traían buen nivel de conocimientos. Prácticamente la totalidad de la clase dominaba la operatividad de la adición y la sustracción. Sin embargo observé que dos niñas habían realizado mal el ejercicio.

En la siguiente sesión devolví los ejercicios y los corregí en la pizarra. Automáticamente una alumna llamó mi atención quejándose de haber dado otra respuesta que, según ella, también estaba bien y se le había calificado como mal. La niña salió al encerado y planteó bien el ejercicio: " Con 100 pesetas me compro 30 chicles de 3 pesetas y me sobran todavía 10 pesetas, pero con estas 10 pesetas compro una piruleta que vale 1 peseta y 3 bolsas de pipas de 3 pesetas, y no me sobra nada".

Traté de explicarle que el resultado dado por ella era incorrecto, que sólo le había pedido que comprara chicles. Su testarudez y sus razonamientos matemáticos junto con el haber demostrado, sobradamente, que sabia la operatividad hicieron que diera por buena la respuesta por ella indicada aunque no fuera académicamente correcta.

A partir de ese sencillo e intrascendentes ejercicio matemático empece a plantear mi trabajo personalizado. Quería que mi enseñanza fuera eficaz y democrática a la vez, pero mi mayor preocupación se centró en prestar una especial atención a la dignidad humana.

En el ejercicio de esta alumna se habían puesto de manifiesto sus vivencias diarias: había reflejado la realidad cotidiana de su casa, donde nunca le daban dinero para comprar chucherías y cuando tuvo hipotéticamente 100 pesetas para poder gastarlas decidió comprar todo lo que pudo con ese dinero.

Evidenció igualmente su madurez personal. El niño es más imaginativo que razonador y la imagen invade hoy todos los ámbito de la vida del niño. Esto ha hecho que su evolución psicológica sea más precoz debido a los estímulos que recibe, pero sin embargo se ha ralentizado su proceso de maduración por lo que está exigiendo una formación especial para la responsabilidad personal. Por eso reclamamos un tipo de educación que vaya a lo esencial y a lo valioso, es decir que se dirija a la persona humana concreta y responsable.

Esta niña, con ese sencillo problema matemático, prácticamente demostró todos los aspectos de la personalidad que tratamos de conocer en un primer acercamiento en las sesiones iniciales del curso.

Nuestra tarea en el aula, desde el principio del curso, se centra básicamente en la relación personal alumnos-profesor. Todo lo demás, incluidos los importantísimos contenidos que hemos de impartir pasan a un segundo plano y casi se subordinan al logro de la madurez de las personas. Pero, advirtamos que pasar de un tipo de educación colectiva a otra centrada por encima de todo en la persona no es ni fácil, ni rápido y exige un proceso más o menos largo de transformación.

En el caso ilustrativo de mi alumna comprobé que había aprendido perfectamente la mecánica de las operaciones suma y resta, pero a la vez evidenciamos una carencia de su personalidad mucho más importante.

La evaluación inicial personalizada nos permite conocer, por ejemplo, el grado de dificultad que tienen los alumnos para realizar una tarea especifica así como aclarar la naturaleza de esa dificultad, nos permite incidir en los conocimientos que el alumno ha adquirido, la cultura que tiene, todo lo que ha asimilado y domina después de olvidar lo que tuvo que retener para superar el curso anterior, etc.

Por contra, esta evaluación inicial también presenta una posible dificultad a la hora de realizar el diagnostico de nuestros alumnos. Es fácil que el diagnostico inicial que hagamos no sea del todo acertado (pensemos en los alumnos lentos) y menospreciemos e infravaloremos sus posibilidades y por tanto daremos involuntariamente su desarrollo personal.

Este inconveniente tratamos de solventarlo aplicando en el aula el criterio de agrupamientos amplios y flexibles y aplicando técnicas de trabajo activo así como técnicas de intervención dependiendo del área que estemos trabajando. Cada una de las áreas exige unas técnicas propias de estudio y asimilación, un material apropiado y unas actividades especificas tanto por parte de los alumnos como del profesor.

El Ministerio exige que repartamos una tarta de conocimientos secuencializada y temporalizada como él ha ideado pensando básicamente en los alumnos promedio. Si llevamos a la práctica esta recomendación tendremos que olvidarnos en clase del alumno lento (ese que necesita el doble de tiempo para asimilar la mitad de contenidos que sus compañeros) y del brillante. Exactamente igual puede ocurrirnos en la evaluación inicial. En este primer contacto con el nivel de conocimientos del alumno hay que ser muy cauto, porque puede ser que el nivel del alumno esté falseado.

Cuando en una evaluación inicial el alumno no ha conseguido demostrar lo mínimo pedido, automáticamente tendremos que plantearnos el por qué y pensar el tratamiento que aplicaremos a ese alumno. Ciertamente no hay técnicas originales ni exclusivas que sean la tabla de salvación para estos alumnos que aun no han conseguido en el tiempo concedido adquirir esos mínimos, pero en nuestra aula podemos integrar dándoles coherencia todas las experiencias pedagógicas valiosas, por ejemplo las experiencias de individualización y de socialización, los centros de interés, las fichas de trabajo, especialmente las fichas guías que ponen el énfasis máximo en la educación personalizada ya que son el mejor medio de sustituir la presencia cercana del profesor en la ayuda al estudiante, etc.

Nuestra labor seria llevarle de la mano desde la singularidad personal que el presente para hacerle consciente de sus propias posibilidades y limitaciones, facilitarle el cultivo de su intimidad, el trabajo personal y la creatividad.

Otra gran posibilidad que presenta la evaluación personalizada es la de acrecentar la autoestima o autoimagen del alumno. El alumno se ve importante al darse cuenta que el educador ha confiado plenamente en él, le ha entregado toda su confianza.

Esta actitud del maestro hace que el alumno se sienta responsable y asuma de tal modo su compromiso que va a ser una de las mejores técnicas que vamos a tener en la

mano para motivarle y exigirle. Es decir, con nuestra actitud en los primeros días de clase podemos ganar o perder a un alumno y el alumno ganado en esos días sera un alumno motivado, formado y enriquecido al máximo tanto por nuestro trabajo gustoso como por su esfuerzo denodado.

En suma, con esta evaluación inicial personalizada damos por concluido el primer contacto con nuestros alumnos y empezamos a trabajar en el aula la obra encomendada que no es otra que la educación hacia la cual se dirigen los objetivos individuales.

OBJETIVOS INDIVIDUALES Y CREATIVIDAD

Por *Jose Antonio Saldaña Izquierdo*
Colegio Público Pasamonte, Madrid

En busca de la expresion

Cada día, al terminar la jornada escolar, uno sigue pensando en la tarea diaria: es la grandeza y servidumbre de nuestro trabajo. Hay una realidad constante y latente en la que se está inmerso día tras día: la escuela y los alumnos como elemento humano.Personas concretas, diferentes, singulares.

De ahí surge mi interés por la *expresión*, en sus múltiples facetas, cómo medio de aproximación al mundo infantil, a la persona; en este campo trabajamos mis alumnos de primero y yo. Entre todos tratamos de crear esas estructuras ambientales adecuadas, capaces de estimular los comportamientos y objetivos deseados.

En la presente comunicación me referiré a algunos aspectos concretos de la expresión, a modo de síntesis sugeridora de aspectos creativos y logro de objetivos individuales.

Primero intento un acercamiento al trabajo diario, desde el niño mismo. Esto me ha exigido comprender, valorar, tener buena disposición y una actitud constante de apertura hacia el alumno y participación en su quehacer diario, como experiencia vital que es para él.

El niño del Ciclo Inicial espera mucho de la escuela y de nosotros. Su confianza es ilimitada y está ansioso por conocer más cosas, por lo que es muy curioso siempre. A veces resulta insoportable, pero otras es maravilloso y fácil de convencer, aunque nos resulte difícil llegar a entenderle del todo. Lo más importante, esa capacidad de aproximación ilusionada. Es ésta una etapa llena de contínuas sorpresas y un tiempo intenso en aprendizajes.

La practica docente

La práctica docente plantea, a diario, problemas inaplazables. Me demuestra, por ejemplo, lo difícil que es centrar la atención de los niños de 1º y 2º al comenzar una clase. Y no digamos el saber llevar una dinámica adecuada a lo largo de la jornada escolar... Hace falta habilidad, experiencia, dedicación, recursos, comprensión, dulzura, entrega, corazón y tantas y tantas cosas más.

Es fundamental despertar el interés en el niño, para que disfrute, enseñándole a relacionar, descubrir, crear, exponer. Todo empieza así a cobrar vida y el tiempo de clase

adquiere un ritmo expansivo propio. Algo acorde con el propio mundo del niño,que aún tiene la inestabilidad propia del párvulo. Es impulsivo, excitable. Le sobra mucho tiempo, necesita cambiar y expansionarse.

A veces la clase "se escapa" y los niños se niegan a "trabajar de alumnos". Hay un claro conflicto entre objetivos y provoca en uno variados mecanismos de defensa... Llegados a este punto, es imprescindible esa coordinación interna concretada en los objetivos que nos hemos propuesto. Surge así el arte de improvisar, de acuerdo con los intereses dominantes de este periodo: concretos, lúdicros y activos.Todo lo contrario de la rutina docente, que destruye la fantasía y hace inacabable el tiempo.

La creatividad, sin embargo, encierra en sí algo de magia y evasión hacia el propio mundo del niño. Luego, resulta fácil descubrir, relacionar, exponer, comunicar. Así va surgiendo y perfeccionándose la expresión. La autoestima del niño se va construyendo activamente. El niño se adapta a la escuela; pero también la escuela debe tratar de adaptarse al niño, procurando que se encuentre a gusto, como en su propio ambiente, y no en un medio que le es hostil

La expresion un todo

A medida que hemos ido avanzando en el repaso de las sílabas, las letras han adquirido un protagonismo especial. Se han llenado de vida; han llegado a ser mágicas,

Han ido desfilando sobre el amplio escenario de un folio en blanco. Primero las vocales; después las consonantes. Eran grandes siluetas dispuestas a cobrar vida y convertirse en personajes.

Lo fundamental ha sido crear un ambiente que incite al trabajo creador. Luego, todo se ha llenado de vida en las formas y el color. El niño ha ido proyectando cosas y más cosas sobre el papel: vivencias personales y de su entorno.

Ha sido fácil, después, provocar una expresión oral rica en matices. El niño ha ido proyectándose de mil maneras en sus explicaciones, al interesarse en un esquema más amplio de estructuras ambientales.

El proceso de descubrimiento nace de la acción vivida, compartida e interiorizada. Es fruto de las relaciones interpersonales maestro-alumno y alumnos entre sí. Poco a poco, la actividad se va encauzando, intentando no coartar el impulso de desarrollo creativo. El niño participa activamente y uno se vincula, emocionalmente, tanto a los ejercicios como con el niño.

Nos ha resultado fácil ir avanzando en este camino. (Todo pudo empezar con un hermoso caballo blanco. El caballo iba llenándose de letras y más letras. A su paso, íbamos agrupando esas letras para formas sílabas, sobre las hojas que caían de los árboles en otoño. Sobre las nubes del horizonte, íbamos colocando las hojas; así surgían las palabras. Al final, y al paso lento de los gusanos articulados y alargados a voluntad, fueron creciendo frases y más frases...)

La expresion oral: exactitud e imaginacion

Las posibilidades expresivas, en esta edad, son múltiples variadas. La experiencia me lo demuestra cada día. El niño viene de su casa y de la calle, donde habla mucho. Debe seguir hablando pero a nosotros nos corresponde crear el clima adecuado que le estimule.

La escuela va a modelar el lenguaje infantil, enriqueciéndolo ámpliamente. Y va a estimular y favorecer un comportamiento determinado frente al lenguaje y frente al hecho de comunicación

Partiendo de la expresión espontánea del niño, intento llevarle, poco a poco, a un mayor enriquecimiento y corrección. Trato de evitar: el bloqueo, por una exigencia de perfección desde un principio, y la detención en formas de expresión pobre, inadecuada e incorrecta,

Al observar y pretender estudiar el lenguaje del niño del Ciclo Inicial, he procurado tener en cuenta: El sistema de la lengua en sí y el uso que de ella hace el niño. El desarrollo global del niño y el papel del lenguaje en ese desarrollo. El contexto sociocultural en el que ese lenguaje y desarrollo global tienen lugar.

El papel del maestro, en mi opinión, ha de ser el de coordinador y animador. Por eso intento: Proporcionar al niño el mayor número posible de vivencias. Mantener una presencia activa y de integración en el grupo. Estimular la participación de todos los niños

Potenciar su espíritu crítico y su capacidad de razonamiento, dentro de sus posibilidades. Detectar las situaciones emocionales que vayan surgiendo, como base de una buena dinámica del grupo. Fomentar exactitud e imaginación en sus expresiones.

Conviene tener en cuenta que, cuanto mayor sea la riqueza de vocabulario y la fluidez verbal mejoran las condiciones de expresión, y existe mayor posibilidad de comunicarse, de hacerse comprender y adaptarse al grupo.

Gracias al lenguaje, el niño del Primer Ciclo aprende a interiorizar palabras y acciones que hacen posible la construcción y riqueza de los contenidos mentales. El lenguaje le ayuda, asimismo, a expresar sus vivencias y fantasías, y contribuye al desarrollo de su inteligencia.

No olvidemos, tampoco, que la fluidez verbal es una de las características del pensamiento divergente. De esta manera, consigue una mayor amplitud, flexibilidad, variedad y originalidad en la expresión.

La comprensión y expresión verbal se desarrolla en todas las actividades del alumno del Primer Ciclo. Constantemente insistimos en la creación de hábitos y actitudes fundamentales, en orden a la actividad lingüística.

El niño del Primer Ciclo posee una estructuración idiomática superficial. El habito lingüístico es débil aún. Por eso puede romper las normas fácilmente y ensayar nuevas formas. El maestro debe observar mucho la actividad expresiva del niño, para conocerla y respetarla primero. Después, podrá modelarla y encauzarla progresivamente.

Es importante, sobre todo, la conversación. Conviene hablar para aprender a hablar bien. Habrá que cuidar la adquisición del vocabulario. Acostumbrarse a una pronunciación y vocalización correctas, como medio para conseguir una mejor discriminación fonética y articulatoria.

La observación y la experimentación son muy importantes en la actividad psicopedagógica del Primer Ciclo. Pero lo es igualmente la expresión, en sus múltiples facetas: lenguaje, movimiento, juego, sonidos, ritmo, dibujo, modelado... El objetivo fundamental es favorecer la comunicación, proporcionando una experiencia dinámica que estimule la creatividad con la interacción de lenguajes.

Las actividades, técnicas y recursos para la comprensión y expresión oral, son medios que favorecen el desarrollo lingüístico del niño. Nos sirven de motivación para el aprendizaje, ya que lo estimulan activamente. Básicamente se pueden concretar en los siguientes apartados:

Juegos de lenguaje oral

Son un medio para desarrollar el vocabulario y la fonación

• *Trabalenguas*, que hacen posible la pronunciación de fonemas difíciles.

• *Pregones*, que facilitan la entonación y modulación.

• *Adivinanzas*, que estimulan la imaginación y desarrollan la precisión lingüística, al exigir una respuesta exacta.

• Juegos de observación,que desarrollan la capacidad de atención y favorecen las posibilidades de expresión oral. Y algunas técnicas de *animación* a la lectura.

Técnicas de diálogo

Favorecen la sociabilidad, desarrollan la convivencia, perfeccionan la elocución, obligan al niño a una cierta coordinación de palabras y gestos, fomentan el hábito de escuchar, etc.

• *Diálogo*, espontáneo o provocado.

• *Dramatizaciones*, espontáneas y de situaciones variadas, para que el niño encuentre posibilidades de ejecutar algo creativo.

Técnicas de monólogo

Sirven para que hablen y expresen sus vivencias, sus observaciones, sus fantasías. Ayudan a vencer la timidez, a expresarse, con cierta soltura y conseguir mayor fluidez verbal.

• *Narraciones:* hechos realizados por el alumno en su vida diaria, cuentos oídos o inventados, ocurrencias...

• *Descripciones*: de personas, animales, objetos presentes.

El niño se inicia así en el empleo de nociones espaciales —delante, detrás, arriba, abajo, a la izquierda, a la derecha— en pequeños análisis, así como en establecer semejanzas y diferencias.

• *Recitaciones*: rimas y cadencias. Sirven para desarrollar la memoria y la imaginación. Perfeccionan la elocución y habitúan a usar palabras, gestos, mímica, expresividad, ritmo...

La expresion escrita ("lectura creadora")

Partimos de la lectura como elemento motivador, para "ir más allá" de lo leído. Surgen así situaciones educativas estimulantes, variadas, creativas y adecuadas para conseguir los objetivos que pretendemos.

A partir de la lectura buscamos ampliaciones, transformaciones; completamos con otras múltiples actividades, con el fin de enriquecer la expresión.

Finalmente escribimos frases, las ampliamos; sustituímos palabras por dibujos y a la inversa, completamos, inventamos historias, realizamos murales... Trato de proporcionar al alumno el mayor número posible de vivencias, estimulando la participación de todos, para conseguir una expresión desbordante y enriquecedora.

El alumno va descubriendo, por sí mismo, sus posibilidades. Sus propios errores son aprovechados como recurso educativo y no como síntoma de fracaso personal, Poco a poco va creciendo su curiosidad y autoestima.

Por lo demás, lenguaje oral y escrito han de apoyarse uno en otro. La expresión escrita necesita, ademas, el dominio destreza manipulativa. Pero siempre que el niño se expresa por escrito, al mismo tiempo va descifrando lo que lee.

El aprendizaje de la escritura se apoya, pues, en el dominio lector. Y este se afianza cada vez que el niño reproduce un texto escrito. Simultáneamente oye, pronuncia, se lo representa mentalmente y lo expresa por escrito. Esto es lo que pretendo con el dictado multisensorial.

Los mismos factores intervienen para alcanzar el nivel suficiente de madurez en el proceso del aprendizaje de la lectura y escritura: lenguaje, nivel mental, desarrollo psicomotriz, desarrollo perceptivo adecuado, factores emocionales. Y si se produce una alteración en alguno de ellos, repercutirá negativamente en el aprendizaje.

Expresión escrita y comprensión escrita coinciden en este aprendizaje simultáneo en el Primer Ciclo. Escritura y lectura se convierten en dos actividades paralelas y completivas. Desarrollamos, en definitiva, como objetivo principal del Ciclo, las dos funciones esenciales de la lengua: medio de expresión de las personas, y vehículo de comunicación entre ellas.

La expresion musical como experiencia creativa

La expresión musical aporta, en nuestra clase, juegos, recursos y experiencias para expresarse libremente y aprender jugando, improvisando. Al mismo tiempo nos proporciona cierta coordinación rítmica individual y en grupo, como medio para la creación de hábitos de actitud y sentido de grupo. Desarrolla la memoria auditiva, mejora la emisión sonora —articulación y vocalización— y amplía la tesitura vocal.

Nos proporciona un sinfín de actividades, a partir de una melodía o un ritmo. Progresivamente vamos ampliando estas actividades, introduciendo variaciones e improvisaciones, partiendo de movimientos o ritmos simples. Las posibilidades son inmensas, con lo que se fomenta la iniciativa y el sentido creativo innato que hay en los niños. Es la sorpresa como elemento motivador de la clase.

Intentamos conseguir que la música nos proporcione un elemento de placer y esa sensación liberadora que permite la expresión libre. Contribuye a una mayor sensibilización del niño ayudándole en su evolución psicomotriz. Tratamos de coordinar con la música la amplia gama de ejercicios de educación psicomotriz.

En todo momento intentamos que el movimiento fluya espontáneamente, como un medio más de expresión y juego. Así surge la capacidad de interiorizar el sonido y desarrollar la imaginación creadora, como refuerzo de la confianza en si mismos y de la autoexpresión.

El ritmo es un buen medio para conseguir una mejor discriminación fonética y articulatoria. Atendemos al timbre, intensidad y duración, hasta conseguir una discriminación precisa del fonema.

El mejor reconocimiento de los fonemas, oralmente, nos servirá para asociar esos fonemas a unos grafemas determinados que los representan, en el proceso de adquisición de la lecto-escritura

Favorece la improvisación de textos, entonación y articulación. Los esquemas rítmicos, binarios y ternarios, los aplicamos a palabras y poesías, utilizando los recursos a nuestro alcance (palmas, desplazamientos, percusión...) Contribuye a conseguir una mayor expresividad, desarrollando los canales de relación: yo y el espacio, yo y los objetos, yo y los demás.

En definitiva, con estas y otras muchas actividades, mis alumnos y yo intentamos ir en busca de la expresión. Poco a poco vamos descubriendo la realidad cotidiana de la escuela, sus posibilidades, limitaciones y condicionamientos, su necesidad y su felicidad posible.

LA OBH COMO RECURSO EDUCATIVO EN LA FORMACION DE FUTUROS PROFESORES

Por *Consuelo Martín Rodríguez*

Una de las grandes directrices que configuran las Ciencias de la Educación, postula que el fundamento de toda tarea educativa es la actividad de los alumnos. Una actividad que presenta matices diferentes en cada individuo según cuáles sean sus cualidades y sus circunstancias personales, así como las del entorno en que se desenvuelve. De aquí nace la eficacia educativa que conlleva la práctica de la educación personalizada. Y, dentro de esta filosofía educativa, el sistema de la OBH constituye como su trama principal, su punto de partida y su principio ordenador (García Hoz, 1987). Su papel en la actividad escolar es tan fundamental, que el autor antes citado llega a afirmar que sólo lo bien hecho educa (García Hoz, 1988).

1. Marco de la cuestion

En este trabajo pretendemos presentar algunas experiencias recogidas en el desarrollo de los programas de Física y Química en su versión didáctica, con alumnos de la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB "Fomento de Centros de enseñanza", en las que se ha procurado que el recurso a la OBH constituyera una palanca educativa en la formación científica y técnica (como futuros educadores) de nuestros alumnos.
La enseñanza de las Ciencias experimentales, por las particularidades metodológicas que estas materias presentan, hace posible que un profesor adopte el estilo educativo del sistema de "la obra bien hecha" (García Hoz, 1989), encuentra un extenso abanico de posibilidades para su trabajo a este respecto.

Muchas actividades científicas escolares cristalizan en un resultado material Si el alumno observa, registra sus observaciones en un diseño, esquema o dibujo. Incluso, si utiliza un aparato de observación, el profesor puede valorar inicialmente la calidad del trabajo por la corrección con que el alumno instala y emplea dicho aparato. Si realiza un experimento, son muchos los indicadores de su calidad: la corrección (e incluso la armonía) del montaje, el funcionamiento más o menos correcto del aparato, los registros de datos, expresados de diversas formas: tablas, gráficas, etc. el informe escrito del trabajo, etc. Incluso, en la realización de los problemas numéricos, la corrección del proceso y la exactitud de los resultados son indicadores de la medida en que el alumno ha intentado y sabe trabajar bien. Como se ve, las obras *objetivadas* pueden ser muy abundantes en la enseñanza de las Ciencias.

Por otra parte, el rigor inherente a las Ciencias facilita, e incluso exige que el profe-

sor requiera de sus alumnos una gran precisión en el lenguaje, que es un reflejo de que sus conceptos son correctos: las definiciones, enunciados, justificaciones, interpretaciones, etc. sin ser simplemente memorizadas, han de expresar con exactitud lo que corresponde en cada caso. Es imposible que se de un aprendizaje científico serio sin la existencia de obras nocionales bien hechas.

Respecto a las *obras incidentales,* las Ciencias presentan unas posibilidades análogas a las demás disciplinas, siempre que el profesor esté convencido de su gran valor educativo y se disponga a conseguirlas con sus alumnos.

Con la finalidad de aplicar el sistema de la OBH a nuestro trabajo de clase, nos hemos marcado unos hitos, hemos desarrollado las actividades de acuerdo con ellos y hemos evaluado el rendimiento obtenido. También hemos recogido la opinión de los alumnos acerca de la referencia a la OBH como fuente de motivación para trabajar bien.

2. Indicadores de la OBH en las distintas técnicas de aprendizaje

Entre las técnicas de aprendizaje de los alumnos, que han sido objeto de nuestro estudio, cabe destacar:

a.—Exposiciones orales o escritas.
b.—Trabajo de laboratorio.
c.—Análisis de situaciones científicas.
d.—Resolución de problemas numéricos.
e.—Visitas científicas.
f.—Trabajos en equipo seguidos de elementales simposios.
g.—Elementales investigaciones científicas de carácter didáctico.

Dentro de estas técnicas se han tratado de identificar las actividades más significativas que realizan los alumnos, llegando a la conclusión de que podrían reducirse a las siguientes:

1.—Comunicaciones científicas que requieren el empleo de diferentes formas de expresión (oral, escrita, gráfica, simbólica, etc
2.—Observaciones
3.—Experiencias de laboratorio

Cada técnica de aprendizaje conlleva el ejercicio de una o más de estas actividades. Así, las exposiciones de los alumnos ejercitan fundamentalmente la expresión, mientras que el trabajo de laboratorio pone en ejercicio y desarrolla destrezas en la observación, experimentación y expresión de lo observado y experimentado

2. 1. Indicadores de la OBH en los medios de expresión

En principio, el indicador fundamental que hace de una comunicación científica una OBH objetivada, es el rigor, la objetividad. Sin este requisito, aunque un trabajo presentara valiosas cualidades desde el punto de vista formal, éstas carecerían de valor, por asentarse sobre una base inconsistente. Es necesario que el medio de expresión empleado refleje con precisión la realidad a que se refiere. Sentado este primer punto, pasaremos a enumerar **algunos aspectos** formales que avalan, a veces en gran medida, la calidad de un trabajo.

Si se trata de medios de expresión escrita (informes de experimentos o de otras acti-

vidades comentarios y críticas de situaciones científicas, pruebas de examen, etc.), algunos indicadores formales que presenta una OBH, por orden de importancia, serian los siguientes:

—linea argumental lógica

—construcción gramatical correcta

—ortografía (incluida la acentuación)

—pulcritud - caligrafía clara

—distribución estática de epígrafes, texto y dibujos etc...

En el uso de símbolos, fórmulas y ecuaciones, podríamos enumerar los siguientes indicadores:

—empleo de unidades físicas adecuadas en cada caso y, siempre que sea posible, las del Sistema Internacional

—Representación de las distintas unidades físicas con las siglas convenidas por los organismos internacionales, cuidando especialmente en empleo de mayúsculas y minúsculas como están convenidas. Ejemplos:

s (segundo), kg (kilogramo) N (newton), J (julio), n (nano).

Serían, por tanto, objeto de mejora, las expresiones que frecuentemente se encuentran, incluso en publicaciones, para los ejemplos anteriores:

seg (segundo), Kg (kilogramo), New (Newton), Joul (julio), etc.

—En el caso de la Química, se deberá emplear la nomenclatura y la formulación establecida internacionalmente por la IUPAC en 1971. Desde este punto, no serian correctas las expresiones

SO_4Na_2 trimetil, 2,2,3, pentano $U\,^{235}_{92}$ y, en cambio, estarían de acuerdo con las directrices científicas actuales:

Na_2SO_4 2,2,3-Trimetilpentano U^{235}_{92}

—A estos requerimientos se añadirían los de pulcritud y distribución estática antes indicados.

Respecto a las gráficas y tablas de valores, algunos indicadores formales de una OBH objetivada, podrían ser:

—expresión clara de las magnitudes y unidades que se representan en cada eje de coordenadas o en cada columna de la tabla,

—adecuación, en la expresión de las unidades, a las normas internacionales

—en las gráficas, empleo de escalas adecuadas al intérvalo a que hacen referencia, para que la representación sea clara e intuitiva,

—pulcritud y estática.

Finalmente, los indicadores formales de OBH en los modelos bi y tridimensionales, podrían ser

—la calidad de la confección material del modelo,

—el uso de colores, rótulos, etc. que hagan más intuitivas su comprensión,

—el empleo de material suficientemente sólido para garantizar la duración del modelo y su uso en los momentos previstos,

—y, como en casos anteriores, pulcritud y estética.

2. 2. Indicadores de la OBH en las observaciones y en las mediciones

Se tratan conjuntamente los indicadores de las OBH en las actividades de observación y de medición:

a. —OBH objetivadas:
Dado que toda observación y toda medición desembocan en un trapajo o en unos datos que expresan lo observado, son válidos los criterios que se indican para evaluar la OBH objetivada en los medios de expresión.

b. —OBH nocionales:
En principio, para que una actividad científica desemboque en una OBH objetivada, son necesarias por parte del alumno la asimilación de OBH nocionales: en nuestro caso, respecto al vocabulario, el **soporte teórico,** las unidades de medida (conocer determinados contenidos) y respecto al empleo de los aparatos de observación y medición (conocer técnicas).
La OBH objetivada, si está bien planteada por parte del profesor, supone en el alumno las OBH nocionales relacionadas con ella.

c. —OBH latentes:
Los indicadores de que un alumno va mejorando sus destrezas y hábitos en relación con las observaciones y mediciones, podrían ser:
—la creciente corrección en el manejo de los aparatos de observación y de medida,
—el desarrollo de automatismos en el manejo de estos aparatos,
—la soltura y facilidad en su utilización,
—comentarios que reflejen su sentido critico: el alumno no se queda satisfecho hasta que no ha comprobado que los resultados finales de su trabajo son los correctos.

2. 3. Indicadores de la OBH en los experimentos de laboratorio

Muchos trabajos experimentales conducen a la obtención de un producto cuya calidad puede ser un indicador de la O.B.H. objetivada. Veamos algunos ejemplos:
—Formación de imágenes con lentes y espejos, correcto funcionamiento de un montaje eléctrico, obtención de un espectro magnético, creación de una corriente inducida, etc.
—Obtención de una especie química (agua destilada, dióxido de carbono, precipitados con un color y unas características determinadas, etc.)
—Estado final en que quedan las piezas procedentes de la disección de un órgano (ojo de vaca, corazón, riñón o cerebro de cordero, etc.) o de un animal (rata, rana, lombriz de tierra, etc.)
En otros casos, el resultado final del trabajo se refleja en un informe, cuya calidad se puede valorar con los criterios establecidos para los medios de expresión.
No olvidemos, además, que la pulcritud del lugar de trabajo, el orden en que se tiene el material y la ausencia, sobre la mesa de trabajo, de cualquier elemento no necesario (libros, carpetas, cuadernos no utilizables, etc.) son también indicadores que matizan la calidad del trabajo de laboratorio.
Respecto a las O.B.H. nocional y latente, puede ser válido, adaptándolo a la situación que estudiamos ahora, todo lo que se ha indicado acerca de la O.B.H. en la observación y en las mediciones.

3. Modos de facilitar a los alumnos que realicen OBH

De ordinario, para que un alumno realice OBH no basta con que estimulemos a que trabaje bien: necesita, por decirlo así, preparación técnica que mejorará con la práctica. Sin embargo, en principio, conviene suministrarle algunas directrices que faciliten la calidad de su trabajo. En nuestro caso, para las actividades experimentales se han condensado en código del trabajo de laboratorio y en las orientaciones concretas que hemos estimado convenientes al comenzar o en el curso de un trabajo experimental

Para las actividades que requieren fundamentalmente rigor de pensamiento, hemos elaborado unas pautas en que se enumeran las fases que se han de seguir y que, en muchos casos, los alumnos tienden a ignorar o a omitir, impulsados por un exceso de intuición, de rutina o de precitación. Presentamos a continuación dos de estas guías:

Guión para el análisis de una situación científica

1.—De qué se trata (fotografía, dibujo, esquema, gráfica, etc.)
2.—Descripción (qué se observa a primera vista)
3.—Análisis:
4.—Crítica:
- —Partes (enumerarlas todas)
- —Distancias
- —Angulos
- —Orientación
- —Estructuras
- —Semejanzas y diferencias entre las partes afines
- —Datos numéricos que corresponden a cada parte. Pueden recogerse en una tabla de valores
- —Cálculos numéricos de interés. Los resultados pueden recogerse en la tabla de valores
- —Selección de aspectos significativos
- —Justificación de cada aspecto significativo, a la luz de la teoría que sustenta al fenómeno que se ha estudiado.

Guión para la resolución de problemas numéricos

1.—Identificar el fenómeno o fenómenos físicos a los que hace referencia. Enunciado de las leyes o conceptos en los que podemos basar su resolución.
2.—Representación geométrica del fenómeno concreto a que se refiere el problema.
3.—Fórmulas que representan las leyes o conceptos que vamos a aplicar.
4.—Elección del sistema de unidades en que vamos a trabajar.
5.—Planteamiento de ecuaciones.
6.—Resolución.
7.—Crítica del resultado.
4. —Qué opinan los alumnos acerca del recurso a la OBH en su trabajo académico.

En una investigación activa realizada en la Escuela del Profesorado de EGB "Fomento de Centros de Enseñanza" durante 3 años, se ha intentado conocer la incidencia de la OBH en la formación de los alumnos. Las conclusiones globales a que se

ha llegado, confirman los criterios establecidos acerca de su planteamiento y exigencia (García Hoz, 1989), que han de estar impregnados de optimismo, cordialidad y sentido positivo para que sean asumidos alegremente por los alumnos. El corregir a un alumno con tintes negativos por una obra mal hecha, dificilmente conduce a un clima que haga posible una educación personalizada del estilo que pretendemos.

Por otra parte, al consultar a los alumnos mediante un cuestionario escrito acerca de su opinión sobre los requerimientos de OBH por parte del profesor, sus respuestas han confirmado que son un estímulo eficaz y agradable para mejorar su trabajo:

—"Me han ayudado a intentar esforzarme"

—"Me han ayudado a ser constante"

—"Me han llevado a tener satisfacción con el trabajo bien hecho"

—"Me han ayudado a tener más interés"

—"Poco a poco me han ido convenciendo"

—"Han tenido repercusión también en otros aspectos".

Sin embargo, estos cuestionarios han reflejado también que no es favorable que el profesor sea reiterativo en este punto, sino que ha de dosificar con oportunidad los momentos estratégicos en que haga alusión a las obras bien hechas.

NOTA.. La mayor parte del contenido de esta comunicación ha sido extraída del original correspondiente al manual nº 24 de la Enciclopedia de la Educación Personalizada, titulada "La enseñanza de las Ciencias en la Educación Secundaria" (autores: C. Martín y otros), dirigida por el Prof. García Hoz, que en estos momentos imprime la Editorial Rialp

Bibliografia

BOLLEN, F. (1985) "Science and personal education" en The School Science Review, March, vol 62, nº 36, pp 543-546

BUTZON, Jand GABEL, D.: "We all shoulld be researchers" en Science Teacher, January, vol 53, nº 1, pp.34-37

GARCIA HOZ, V (1989): La práctica de la educación personalizada, Madrid, Rialp

GARCIA HOZ, V (1983): "Cómo se ha llegado al Sistema de Objetivos fundamentales de la educación", en Boletín de Información y Orientación pedagógica", marzo, nº 20, pp 3-17

GARCIA HOZ, V. (1984): "El entramado de las cualidades humanas", en Boletín de Información y Orientación pedagógica" (octubre-diciembre) nº 28, pp. 3-16

GARCIA HOZ, V. (1987): Pedagogía visible y educación invisible, Madrid, Rialp

MARTIN RODRIGUEZ, C. (1989): "¿Qué es el método científico?" en Boletín de Información y orientación pedagógica", abril-junio, nº 46, pp 3-8

SOLOMON, J (1986): "Motivation for learning in Science" en The School Science Review, March, vol 67, nº 240, pp. 437-442

LA EDUCACION PERSONALIZADA Y SU INCIDENCIA EN EL PROYECTO EDUCATIVO

Por *Angeles Alegría*
Directora del Colegio "Ntra. Sra. del Buen Consejo". Madrid

Esta comunicación no es teórica, sino que refleja la existencia real que es el Colegio que dirijo y es la que se da en el Proyecto Educativo.

Pido disculpas, porque no he querido añadir nada que no responda a lo que verdaderamente hacemos y queremos conseguir.

La bibliografía esta reducida al mínimo porque no pretendía dar una teoría bien documentada sobre el título que encabeza este tema, sino reflejar en este escaso tiempo lo que hacemos y a lo que aspiramos.

1. Ambiente positivo

El alumno es el elemento primario, el necesario, el imprescindible en el Colegio. En torno a él giran los sentimientos más profundos y las aspiraciones más ambiciosas. Las actividades de toda la Comunidad Educativa se miden, se ordenan y se proyectan mirándole a él. No podemos, ni debemos ocultar a los alumnos que nuestra esperanza son ellos. No una esperanza egoísta, para nuestra sociedad, la de hoy, la del momento, sino para la sociedad que ellos tienen que vivir. Cualquiera que sea el material que queremos trabajar, tenemos que ponerlo en unas condiciones determinadas, cuánto más si este material que tenemos a nuestra disposición es el hombre.

La primera condición, que le tenemos que procurar es un ambiente positivo. Esto no se lograra con sucesivas conferencias, sino con actitudes. En el Colegio se ha de respirar un ambiente no indisciplinado, pero si un ambiente relajado. Que haya espacio para la primera sonrisa matinal, que aflore a sus labios la primera frase que expresará el momento del día que está viviendo o que ha vivido desde la última hora que pasó en el Colegio. Con una sonrisa que él da, otra que recibe, una frase amistosa que oye o una descarga psicológica que manifiesta, ya tenemos al alumno en posesión de su habitat diario. Es muy importante aprovechar este momento para ir ordenando o creando en él aspiraciones en torno a su formación. No será educativo comenzar el día recordando o enunciando nuevas prohibiciones o cosas que no se pueden hacer en este o aquel lugar.

Será más positivo presentar lo que nos proponemos hoy y los elementos que tiene a su disposición para lograrlo: profesores y recursos, para ellos queda intentar jugar con estos elementos.

Pudiera suceder que nos dé algún trabajo, como nos ofrece colocar un puzle, pero proporciona la ocasión de desarrollar la capacidad para vencer dificultades, que no sobrepasan el nivel educativo en que se encuentran. El profesor orientará al grupo que trabaja y sabrá valorar el logro alcanzado, con lo cual vamos creando ambiente positivo en el aula.

La disciplina, a veces, crea problemas; pero la experiencia nos enseña que es más fácil lograrla si la enfocamos desde un ángulo positivo: el desarrollo de los buenos sentimientos que tiene el niño, el bienestar que nos proporciona, el respeto y amor al otro y al grupo, el descubrir nuestra capacidad de convivencia y el disfrute de un bienestar participado por todos.

Los alumnos deben percibir que el Centro marcha. A ello contribuirán las exposiciones de trabajos, el conocimiento de metas alcanzadas por compañeros de otros niveles, etc. De una manera especial hay que mencionar la organización del Centro. Esta organización debe ser regular y sin demasiados imprevistos.

Hay tantas cosas positivas en la vida , que necesitamos un ojo limpio como el niño para detectarlas y aventurarnos a recorrer sus sendas para encontrar muchas más.

La Reforma actual del Sistema Educativo parte de una realidad tangible que no cambia. Las personas no estamos hechas en serie. Por tanto, los grupos de educandos no pueden ser cerrados, sino grupos vivos que van recogiendo las aportaciones personales de los individuos que los forman. Ellos lo van configurando y el grupo conjunto adquirirá unas características propias, pero no cerradas, sino susceptibles de cambios que el Centro irá observando y encauzando, para que la posible involución sea de signo positivo. Teniendo en cuenta estas realidades, la Reforma nos lleva a un Proyecto Educativo propio del Centro. Este Proyecto no ha de ser cerrado, sino abierto de forma que permita sucesivas adaptaciones curriculares.

La Reforma nos lleva también a una Educación Personalizada. Ya que a la adquisición de los mismos objetivos, cada alumno ha de llegar por los caminos que su configuración personal le proporcione.

2. El proyecto educativo

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

2. 1. Elementos para su elaboración

Todos los elementos que forman la Comunidad Educativa son sujetos activos para elaborar el Proyecto.

Para que la elaboración resulte sencilla y eficaz, es necesario que a esta tarea haya precedido una convivencia abierta, operativa, optimista y ambiciosa de la Comunidad.

A ello contribuirán las reuniones programadas, con unos objetivos previstos y una participación buena, estimulante. No debemos eliminar, como poco importantes, reuniones más informales, en las que cada miembro espontánea y sinceramente se exprese, al mismo tiempo que se abre a las espontaneidades de sus compañeros, con lo cual se descubren caminos para una relación más profunda con el educador.

El Proyecto Educativo ha de ser vivido por cada miembro de la Comunidad. Si cada uno ha puesto a contribución sus talentos y su vocación a la enseñanza, no sería necesario inculcar esta vivencia, porque en el Proyecto hay algo y mucho de todos y de cada uno.

Todos amamos lo nuestro, deseamos darlo a conocer y, sobre todo, queremos que prospere y fructifique. Todos los miembros han de apoyarse unos a otros para lograr una Comunidad Educativa fuerte en criterios, en aspiraciones, en técnicas y en realizaciones y ha de estar cohesionada.

2.2. Contenidos del proyecto

2.2.1. Objetivos

* Educativos
* Académicos
*Personales de grupo

2. 2. 1. 1. Según María Moliner, educar "consiste en preparar la inteligencia y el carácter de los niños para vivir en libertad".

La sociedad mayor que el alumno experimenta y vive, ademas de la sociedad-familia, es la Sociedad-Colegio. En ella intenta lograr unos objetivos que la Comunidad Educativa, en la que también él está representado, ha propuesto en el Proyecto Educativo que el alumno debe conocer y comprender, a su nivel, desde principio de curso.

Los objetivos educativos deben estar en primer plano; objetivos de valores cuya importancia tiene que captar el alumno, porque le llevarán a una convivencia constructiva y en libertad.

El alumno, más o menos consciente, va buscando su felicidad. Felicidad es un valor que debemos cultivar y aprovechar en favor de otros valores.

La responsabilidad, por ejemplo, es otro valor que el alumno debe conocer y aceptar con cariño, como objetivo escogido para el. Algo que debe vivenciar a todos los niveles.

Como miembro de un grupo de educandos, tiene que descubrir con ayuda del educador el valor de la solidaridad

Hay otros valores como la creatividad, el diálogo, la alegría, la espontaneidad, etc., que pueden ponerse como objetivos educativos en el momento oportuno, según la necesidad primordial del Centro, pero en este momento solo queremos hacer hincapié en que los valores deben tenerse en cuenta a la hora de marcar objetivos educativos en el Proyecto.

2. 2. 1. 2. Los objetivos académicos se deben seleccionar atendiendo a las programaciones del profesorado.

Al alumno no le podemos agobiar con enunciados de cosas que llevan a un mismo fin, a él le suenan de distinta manera.

Los objetivos hay que presentarlos al alumno con sencillez y claridad, desde un ángulo positivo y hasta liberador: facilidad de logro, medios habituales, etc., sin que dé la impresión de algo añadido, sino un resultado del trabajo diario, tomado ordenadamente y con una finalidad concreta.

Es conveniente que estos objetivos se den a conocer al alumno en un clima de apertura y optimismo, como algo asequible para todos, algo que nos abrirá caminos para seguir buscando objetivos más ambiciosos cada vez y mas gratificantes.

Los objetivos académicos han de ser suficientemente ponderados ante los alumnos, pero haciéndoles notar que se nos puede presentar alguna dificultad, si no tenemos en cuenta los objetivos educativos.

Tanto los objetivos educativos como los académicos tienen que ser válidos para el individuo y para el grupo.

El primer ensayo y la primera experiencia de vida en sociedad lo hacemos y la experimentamos en la familia. El niño en ella se mueve con naturalidad, encuentra espacios para el orden establecido y para la espontaneidad. A eso tenemos que aspirar, a que el alumno en su segunda sociedad, grupo-Colegio se desenvuelva con naturalidad, que los objetos no le opriman, al contrario, que sean clamor que le sirva para encontrar esa felicidad a que aspira y que ya la disfruta cuando la intuye. En el grupo el se tiene que encontrar aceptado, protegido, ayudado y animado a poner al servicio del mismo sus cualidades y valores, que él no se para a examinar, sino que espontáneamente los pone al servicio.

2. 2. 2. Relación de profesores padres

Los padres son los primeros educadores del alumno, aunque no los únicos. Ellos confían al Centro parte de esta tarea, no toda, porque su deber como padres es irrenunciable.

El profesor asume la tarea de educar, en colaboración con toda la Comunidad Educativa, pero de un modo especial tiene que reclamar la colaboración de los padres.

Todos sabemos , por experiencia, el escaso conocimiento que un tanto por ciento de los padres tienen del Proyecto Educativo.

Ellos han colaborado, a través de los distintos órganos del Colegio, a la elección de los puntos fundamentales del Proyecto Educativo. Para que lo tomen por suyo y traten de hacerlo vida, falta algo. Pienso que la primera reunión de curso, convocada por el Centro, tiene que tener como objeto la presentación y profundizacion, en lo posible, del Proyecto Educativo.

Hay que pasar las hojas al Proyecto Educativo y apreciar su contenido. En primer lugar se encontraran con los objetivos ¿A dónde caminamos? Sucesivamente irán apareciendo los medios. Muy destacados se encontrarán:

- Derechos de los padres.
- Deberes de los padres.

Muy importante también contemplar las funciones de la Asociación de Padres.

Se da por supuesto que los padres también han de conocer:

- Derechos de los alumnos.
- Deberes de los alumnos.

En el Proyecto Educativo debe encontrarse también el horario de visitas y la forma de solicitarlas para evitar acumulaciones.

La relación Padres-Profesores ha de gozar de cierta flexibilidad. Cuando se produzcan situaciones imprevistas se debe proceder cordialmente.

Finalmente los padres deben conocer todas las actividades: pastorales, complementarias y culturales.

Con esta primera reunión, tanto el Centro como los padres ya han dado un paso firme para el logro de sus objetivos.

Si en el correr del curso se diera un desfase entre el educador-profesional y los padres, no hay que ignorarlo, habrá que estudiarlo y poner remedio por los cauces normales previstos por el Centro: visitas programadas o solicitadas con el mejor propósito de favorecer al alumno. Todo se ha de hacer buscando que el alumno se sienta feliz en sus vivencias diarias.

2.2.3. Relación tutor-alumnos

El alumno va descubriendo cada día, dentro y fuera del aula, cosas nuevas que va asimilando y haciéndolas vida. Se encontrará a lo largo del curso escolar con la necesidad de tomar decisiones que, a primera vista, parecen que están fuera del campo que se asigna al aula, pero lo cierto es que, los problemas que se le presentan dentro o fuera del aula, inciden en el mismo individuo y no se pueden separar unos de otros, porque todos afectan a su formación integral. Esta realidad ha dado origen a la creación de la figura del Tutor.

El Tutor, ante todo, tiene que ser un animador. El alumno, para seguir caminando, tiene que tener una cierta seguridad al caminar.

El Tutor tiene que ser una persona muy cercana y, al mismo tiempo, respetuosa. Esto lo capta el alumno, con su mirada limpia, al primer "buenos días".

El Tutor es el encargado de la promocion personal y social de cada alumno y del grupo; por tanto, tendra que coordinar la función educativa del profesorado.

Para que el alumno se decida a trabajar, tiene que ver las cosas claras: adonde camina y con qué medios cuenta. Aquí hay una labor importante para el Tutor: orientar al alumno para que se ordene. El alumno tiene que tener conciencia de que todo lo que se le propone, como necesario para su formación, está a su alcance. Cuando se haya ordenado verá que no existen tantas dificultades y que los "valores educativos", que va adquiriendo, le sirven para todas las áreas. De esta forma el alumno estará colocado en situación de resolver problemas o dificultades, cosa que el Tutor no debe hacer personalmente, sino aceptando las colaboraciones pertinentes.

El Tutor debe ser puente de unión entre el educando, el profesorado, la dirección y la familia. Su labor requiere trabajo en equipo con los profesores del grupo del que es Tutor, entrevistas regulares y ocasionales y, cuando sea preciso, con el profesorado y con la familia.

El Tutor debe hacer una evaluación regular con los alumnos en relación con el Proyecto del Centro.

2.2.4. Relación Centro-Consejo escolar

El Consejo Escolar es un órgano obligatorio del Centro que debe funcionar con todas sus atribuciones.

Para que su labor sea eficaz se tiene que percibir la acogida por parte del Centro, la apertura y una exigencia confiada, según los compromisos pertinentes.

Sus miembros deben asistir con responsabilidad a todas las reuniones, programadas

y avisadas con la prudente antelación. Asistirán, también, cuando el Centro los requiera por circunstancias imprevistas.

Los miembros del Consejo deben conocer bien su campo de acción. El Centro, por su parte, debe acoger con agradecimiento sus aportaciones y no defraudar ni al conjunto , ni a quien se preste a colaborar con responsabilidad, asumida gustosamente.

2.2.5. Relación Centro-APA

La Asociación de Padres de Alumnos es un órgano importante en la colaboración con el Centro, en el desarrollo de actividades educativas. Compromiso que han adquirido en el momento en que se han hecho socios.

El Centro debe tener una actitud de apertura. No se puede defraudar a los miembros de la Junta, que han aceptado su elección hecha por Asamblea, en las labores que tienen que desarrollar.

La Junta se verá apoyada por el Centro en la promoción que debe hacer a la participación de los padres de alumnos, en la medida de sus aptitudes, de sus exigencias y de las esperanzas que han puesto en la educación de sus hijos.

El Centro será el animador de los miembros de la Junta a la hora de organizar actividades de tipo asistencial, social, cultural, recreativas y deportivas.

El Centro facilitará y colaborará en la organización de charlas, conferencias, etc. en orden a ampliar su formación en torno a las necesidades más apremiantes del alumno, por las circunstancias que le rodean en el momento , o en previsión de los interrogantes próximos a su desarrollo personal.

La relación Centro-APA ha de ser tal que ésta se sienta segura en el Centro y éste, a su vez, sienta la seguridad de una colaboración sincera.

2.2.6. Conocimiento del alumno

El educador y, de una manera especial, el Tutor tiene que conocer: las aptitudes, las aspiraciones y las cualidades anímicas del educando.

Si el alumno no ha descubierto todas sus aptitudes hay que ayudarle a descubrirlas. Esto permitirá buscar caminos y educar sus actitudes. Hay que evitar actitudes negativas. Si sus aptitudes son diferentes habrá que fomentar el desarrollo de unas y buscar la capacitación en las otras. Todo ello con optimismo para que la actitud del alumno sea positiva en todo caso.

El alumno es soñador y aspira a muchas cosas. Será bueno darle oportunidad para que se manifieste y, sin quitarle ilusión, habrá que enseñarle a que se ordene y a que sea consecuente con las metas que se marca.

El Centro contará con un equipo orientador. La visita del orientador, tanto al grupo como al alumno, ha de ser algo normal, dentro del horario del Colegio, sin hacer cuestión privativa de algunos.

Es muy importante que el educador o educadores del alumno conozcan el informe del orientador.

Hay que respetar las actitudes del alumno, pero al mismo tiempo hay que ser firmes para mejorarlas, siempre teniendo en cuenta sus cualidades anímicas.

2.2.7. Conocimiento del grupo

El grupo es determinante para que los alumnos se encuentren a gusto o a disgusto

en el Colegio. Hay quien se encuentra bien y se manifiesta normalmente como individuo, pero no tanto como miembro de un grupo. Estamos llamados a vivir en sociedad y a medida que se va complicando la vida, necesitamos más unos de otros. Aumenta considerablemente el número de estamentos en los que nos tenemos que relacionar. Por tanto, tenemos que enseñar comportamientos. Empezaremos por el abc. Primero observar el grupo pequeño en clase, en recreo, en deportes, en actividades de grupo, etc. En segundo lugar marcarse prioridades para orientar los comportamientos en el grupo pequeño. Habrá oportunidades en que el grupo-aula tendrá que relacionarse con otros grupos: deportes, exposiciones, representaciones teatrales, películas, etc. El grupo, como grupo, también tiene que ser orientador para que en todo momento sepa los comportamientos que debe tener en su pequeña sociedad. Esto le descubrirá la necesidad de aprender comportamientos correctos para la gran sociedad en la que algún día se verá inmerso.

2. 2. 8. Conocimiento de los medios que cuenta el centro

Por supuesto que el educador tiene que conocer los medios con que cuenta el Centro para lograr los objetivos educativos y académicos.

De un modo especial dedicará un tiempo para conocer los medios con que cuenta para enseñar su materia. El Centro dará apertura no sólo para esto, sino también para exponer la conveniencia de nuevas adquisiciones un tanto necesarias.

En cuanto a los alumnos, encuentro laudable la práctica de algunos colegios que conozco. Organizan visitas de grupos de alumnos por los distintos departamentos del Centro. A los alumnos les gusta valorar "su Colegio", así le llaman ellos.

Las relaciones entre al alumno y el Centro deben ser abiertas, aunque ordenadas, a todo lo que el alumno justamente espera de él, con relación a su más completa educación.

El Centro debe aprovechar todas las oportunidades que se le ofrecen para relaciones personales o de convivencias programadas u ocasionales.

3. EDUCACION PERSONALIZADA

La educación personalizada se encuentra en primer lugar en la necesidad de hacer una reflexión. La persona o personas que tenemos delante para educar son capaces de hacerse nuevas preguntas; inmediatamente afloraran el ¿qué? y ¿para que? Por otra parte toda persona tiene algo de común con los que integran el grupo y algo singular. El educador que asume esta función en su vida, ya está viviendo una esperanza. Hagamos esta reflexión de la mano del Profesor García Hoz: El educador no puede ser una persona cerrada, él mismo es beneficiario de la apertura de sus educadores, de tal forma que ha contribuido a crear una vocación.

La apertura conduce al educador al conocimiento de todas las corrientes del pensamiento. El hombre necesita abrirse a la realidad, si esto desconoce no puede educar para la vida.

El educando tiene que saber que las prácticas educativas le llevan al logro de una capacidad física, necesidades biológicas y psíquicas que le darán seguridad y dignidad.

Si el grupo de educandos tiene cosas comunes y cosas singulares, el educador necesita ser *creativo*. Son estas personas singulares y este grupo síngular el que tengo que educar.

El educador debe aprovechar todos los momentos apropiados para observar a los individuos y al grupo. No se pueden programar unos objetivos a corto plazo y , menos a largo plazo, encerrado en el despacho sin contemplar al educando con sus interrogantes, sus aspiraciones y sus singularidades. Si consideramos que en el curso puede haber una evolución individual o de grupo, ya tenemos tarea: considerar prioridades para el caso.

El educador se encuentra, a veces, con un programa demasiado extenso, con unos objetivos académicos y unos objetivos educativos. La contemplación de este quehacer, a primera vista, parece que nos exige la practica de muchas actividades. Ya dijimos, al hablar de los objetivos, que no se le pueden presentar al alumno como algo disperso, sin conexión, sino que tiene que verlo como un todo, ya que todas las ramas del conocimiento tienen entre si una íntima relación. Esto se constata cuando llegamos al conocimiento de las distintas ciencias.

Si desconectamos unos objetivos de otros, caeremos en el aprendizaje por memorización, bastante fatigoso para el educando y , a la larga, de poca utilidad. Por tanto, el educador ha de ser *integrador*, de lo contrario se pone en peligro de desintegrar la persona. El educando tiene que descubrir, a través de la educación, que recibe su capacidad de asociación aplicada a la adquisición de conocimientos y valores.

Dice García Hoz: "La actitud abierta es la disposición fundamental para hacer efectivo el 'principio de complementariedad', en virtud del cual las distintas facetas o manifestaciones de una realidad no se ven como elementos opuestos, sino complementarios".

El estilo personalizado ha de ser reflexivo. La reflexión llevará al alumno al conocimiento propio. Tenemos que ayudarle a descubrir su personalidad. Es preciso capacitarlo para que descubra sus aptitudes, para mejorarlas y para adquirir otras nuevas. Constantemente tendremos que apelar a su sinceridad para ponerle en camino de resolver sus problemas.

La *creatividad.* Antes hablamos de la creatividad como una cualidad necesaria para el educador. Es una cualidad que tienen todos los alumnos y a los que no la han descubierto, hay que ponerlos en trance y ayudarles. Es una cualidad que se debe tener en cuenta y, para que se desarrolle, tiene que haber espacios. El desarrollo de la creatividad del alumno proporciona al educador una fuente de conocimientos, y al alumno confianza en si y le ofrece motivos de felicidad.

Para descubrir como orienta el alumno su creatividad es preciso mucha atención y en el momento oportuno podra intervenir para orientarlo.

El atender y fomentar con distintas actividades la singularidad del alumno, no tiene que ahogar la atención que merece la singularidad del grupo. Estamos llamados a vivir en sociedad y las aptitudes de unos, no deben oscurecer las de otros, sino que hay que ordenarlas e integrarlas. No podemos ignorar al otro o a los otros. Reconocemos que la solidaridad es un valor primordial. Esto, a veces, no se entiende muy bien. Solidario con los amigos, bueno ; pero con el grupo del aula, es otra cosa.

Necesitamos la solidaridad para buscar la felicidad de todos en el entorno educativo.

En todo educador tiene que estar presente un optimismo bien fundamentado. Toda empresa humana tiene como principal aliciente una esperanza, que el empresario la da como cierta.

¡Cuán necesario será el optimismo si la empresa a la que nos comprometemos no es ni nada más, ni nada menos que contribuir a la formación de una sociedad en la que vivimos y de la que esperamos abundantes beneficios!.

Voy a finalizar con unas recomendaciones que todos los educadores debemos tener muy presentes.

4. Recomendaciones finales

* Vocación y entrega.
* Aceptación del alumno y del grupo.
* Sensibilidad para lo positivo.
* Serenidad ante el problema.
* Esfuerzo en la consecución de metas.
* Coordinación.
* Compromiso firme.

Todas estas son exigencias de la Educación Personalizada.

5. Bibliografia

GARCIA HOZ, V.:*La practica de la Educación Personalizada* Rialp S. A.
MARTINEZ SANCHEZ,A.: *Guía practica de la Educación Personalizada*. Anaya-2
RODRIGUEZ RODRIGUEZ, J. A.: *El Proyecto Educativo*. Alhambra-Longman. Madrid

SIMPOSIO DE EDUCACION PERSONALIZADA
27 y 28 de marzo de 1992

PROGRAMA

Viernes, 27

—Recepción de los participantes y entrega de material.
—Presentación del Simposio a cargo de D. Víctor García Hoz

1ª Sección: *Ambiente del Centro*

Moderador: D. Eduardo Soler Fiérrez, Inspector Central, MEC, Madrid

Comunicaciones:

Ambiente del Centro y proyecto educativo, por Dª Angeles Alegría, Directora del Colegio Buen Consejo de Madrid.

Factores que contribuyen a la creación de un buen ambiente en el centro, por D. José García García, Director técnico del Colegio Sta. Mª del Carmen, Madrid

Caracter singularizador del estilo educativo de una educación personalizada, por D. Antonio Bernal, Profesor Titular de Escuela Universitaria, Sevilla.

2ª Sección: *Aspiración a la Obra Bien Hecha*

Moderadora: Dª Isabel Losada, Directora del programa Bachellor of Education, Madrid

Comunicaciones:

La O.B.H. como recurso educativo en la formación de futuros profesores de EGB, por Dª Consuelo Martín, catedrática de Escuela Universitaria, Madrid.

La O.B.H. a través de las obras incidentales en los alumnos de 6 y 7 años, por Dª Manoli Manso, profesora de Educación Infantil, colegio Montealto, Madrid.

La O.B.H. aplicada a un curso de reciclaje de gobernantas de hotel, por Dª Carmen Calvo. Miembro del comite directivo de la Escuela de Formación Profesional Fuenllana, Madrid.

La educación de la responsabilidad a través de los encargos (obras incidentales) en niños de 6 a 12 años, por D. José Antonio Alcázar, profesor de EGB, Colegio Aitana, Alicante

3ª Sección: *Objetivos individuales y creatividad*

Moderador: D. José Luis Cañas, Prof. de Filosofía, Universidad Complutense de Madrid.

Comunicaciones:

En busca de la expresión, por D. José Antonio Saldaña, profesor de EGB, C.P. Pasamonte, Madrid.

La evaluación inicial, punto de partida en los objetivos individuales, por Dª Pilar Quicios, Profesora de Bachillerato, Colegio San Juan Bautista, Madrid.

Objetivos individuales, la entrevista, por D. Fernando Díaz Segovia, profesor de EGB, Col. Ntra. Sra. de los Angeles, Madrid

Sábado, 28

4ª Sección: *Diagnóstico, pronóstico y evaluación personalizada,*

Moderador: D. Ramón Pérez Juste, catedrático de Pedagogía, UNED, Madrid.

Comunicaciones:

Problemática de la evaluación de las técnicas de estudio en la dimensión del alumno, por D. Santiago Castillo, prof. de Pedagogía de la UNED, Madrid

La valoración de las necesidades educativas especiales, por Dª Mª Luisa Dueñas, profesora de Pedagogía de la UNED, Madrid.

Problemas de predicción escolar, por D. Juan García Yagüe, catedrático de la Escuela Universitaria Santa María, Madrid.

Sesión final deliberativa: *Conclusiones y futuros trabajos*

Moderador: Víctor García Hoz

Clausura: a cargo del Excmo. Sr. D. Antonio Garrigues, Presidente de la Fundación Universitaria Española.