



Seminarios didácticos y proceso educativo: algunas consideraciones básicas

Por Tomás ESCUDERO ESCORZA (*)

1. INTRODUCCION

Analizar críticamente de forma exhaustiva cuál es el papel que juegan y cuáles son las tareas que realizan los seminarios didácticos en la actualidad, no sería una gran aportación para nuestros profesores de bachillerato. Nadie mejor que ellos conoce «lo que hacen los seminarios» y, fundamentalmente, «lo que no hacen».

En las múltiples reuniones de perfeccionamiento y grupos de trabajo con profesores de bachillerato en las que hemos participado en los últimos años, siempre hemos desembocado en un punto común, en la necesidad de potenciar el seminario didáctico. Cualquier alternativa innovadora que se proponía recibía siempre una misma respuesta; «esto es muy interesante, pero es inviable si los seminarios no funcionan». La impresión generalizada es que toda renovación pedagógica del profesorado y del proceso que dirigen va a necesitar de cambios profundos en el funcionamiento de los seminarios.

A veces las discusiones se centran en cuestiones terminológicas sobre si el seminario es una unidad departamental, o un método de trabajo, o una forma de presentar y realizar actividades. Parece evidente que todas esas cosas son ciertas y que no es ése el punto de análisis al que se necesita dedicar esfuerzos.

La estructura organizativa interna del seminario no debe ser tampoco un punto de conflicto,

ya que viene definida perfectamente por su propio nombre. El seminario no es una estructura jerarquizada al estilo de los departamentos universitarios tradicionales. La aceptación del término seminario en vez de departamento, acertada, en nuestra opinión particular, debe suponer algo más que un simple procedimiento para distinguir las agrupaciones de profesores entre nuestros centros de bachillerato universitarios. El seminario es un agrupamiento que se fundamenta y define por el «trabajo en equipo coordinado». Habrá coordinadores de tareas y, a lo sumo, un coordinador general, pero las decisiones son siempre colegiadas.

Los integrantes del seminario van a ser aquellos que participen activamente en sus tareas; en general, los profesores responsables de un área disciplinar y los alumnos que intervengan en distintas actividades.

Hemos pensado a menudo sobre los problemas que existen para que los seminarios didácticos jueguen un papel más decisivo en el proceso educativo. Hemos encontrado, evidentemente, múltiples problemas estructurales, de organización docente, de conocimientos y actitudes didácticas del profesorado, de estímulos reales para profesores y alumnos, etc. Sin embargo,

(*) Doctor en Ciencias, Master en Educación y en Estadística Aplicada. Es asesor técnico de la División de Investigación del I.C.E. de la Universidad de Zaragoza.

todos esos problemas los vemos envueltos y de alguna forma generados por un desenfoco general en la concepción del proceso educativo. Tal como se operacionaliza éste en la actualidad, no vemos claramente un espacio vital para que los seminarios se desarrollen y se conviertan en células básicas del diseño y desarrollo del proceso educativo. Si mantenemos el enfoque «academicista» homogeneizante de la educación en nuestro país, y en concreto de la educación secundaria, los seminarios no van a tener nunca funciones verdaderamente importantes, aunque contemos con el mejor profesorado —apitudinal y actitudinalmente—, establezcamos estímulos adecuados para su superación, racionalicemos las estructuras organizativas de nuestros centros y los dotemos con los medios y recursos necesarios.

En estos momentos, cuando el auténtico caballo de batalla del profesorado es «cubrir el máximo de un programa en un determinado número de horas», el seminario didáctico no es mucho más que un ente administrativo para agrupar al profesorado. Ese programa viene impuesto en parte por la legislación a nivel de cuestionario y fundamentalmente por el libro de texto aceptado para la disciplina. Los contenidos de los libros de texto se convierten en el criterio rector y nos definen los objetivos del curso.

Hemos escuchado a menudo esa sonora frase de que «hay que cargarse los programas», y nos parece necesario que esto se haga; sin embargo, la verdadera solución no es cambiarlos por otros que pudieran ser más racionales y apropiados: volveríamos a caer en problemas similares y, desde luego, los seminarios didácticos seguirían sin verdaderas funciones.

La clave de todo está en definir funciones para el seminario. Definir objetivos y tareas para conseguirlos, esto es, establecer funciones, es el primer paso siempre que se quiere planificar un proceso, organismo, etc. Aquí el camino parece ser el contrario. Primero, establecemos un organismo y vemos qué funciones tiene. Después, la estructura y el contexto no posibilitan el cumplimiento de tales funciones caso de que verdaderamente existan.

Es evidente que el diseño, desarrollo, control y evaluación del proceso educativo es una tarea eminentemente colegiada de todos aquellos sectores implicados en el mismo. El seminario, como unidad de agrupamiento y método de trabajo, es quizá el instrumento más adecuado para que el profesorado, auténtico gestor del proceso, realice sus funciones de forma más eficaz. El proceso educativo es tan complejo y tiene tantas connotaciones, que resulta imposible su gestión si no se plantea como trabajo en equipo, si no se parte de unas unidades básicas como son los seminarios didácticos.

Estas notas, que son el fruto personal de análisis de un cierto volumen de información leída y escuchada, pretenden presentar un enfoque

alternativo al proceso didáctico, en el que los seminarios tienen unas claras y trascendentales funciones que realizar. Partimos del análisis del proceso educativo bajo un enfoque «psicológico» o «psico-pedagógico» y establecemos dónde creemos que el seminario didáctico adquiere responsabilidades.

En un punto posterior, analizamos los problemas reales que creemos es necesario resolver para que este enfoque pudiera ser operacionalizado con posibilidad de éxito. De alguna forma, el recuento de tales problemas podría incitarnos a titular nuestro trabajo «de la utopía a la realidad»; sin embargo, no creemos que esto sea del todo acertado. Es cierto que existen muchos problemas, pero éstos lo son independientemente de que aceptemos un enfoque «psico-pedagógico» para el proceso didáctico o continuemos con el enfoque «academicista». En cualquier caso, habría que intentar resolver dichos problemas, pero creemos que nunca se resolverían del todo si seguimos con el enfoque actual.

La implantación del modelo propuesto no podría ser inmediata por razones obvias de estructura, ordenación docente y recursos materiales y personales, pero fundamentalmente por razones actitudinales en gran parte de los agentes del proceso educativo en nuestro país. Modificar actitudes es algo más costoso y complejo que promover capacidades y dotar de recursos, y el enfoque «academicista» lo sentimos como profundamente arraigado en buena parte del profesorado de bachillerato de nuestro país.

Parece innecesario señalar que la defensa del esquema conceptual que presentamos a continuación no está motivada por la búsqueda de funciones y espacio vital para los seminarios didácticos. Esto es simple consecuencia, y no el objetivo. Las razones de nuestra postura son mucho más profundas y están, obviamente, en la concepción misma del significado de educar y del proceso educativo.

Por razones de espacio y de finalidad del trabajo, circunscribimos nuestra discusión al seminario didáctico de área disciplinar tal como se entiende tradicionalmente. Esto no significa que seamos conscientes del importante papel complementario y de extensión que pueden y deben jugar los seminarios para actividades de carácter interdisciplinar, así como los grupos de trabajo para la realización de actividades extraescolares. Tampoco queremos entrar en una detallada discusión sobre la conveniencia o inconveniencia de establecer a los seminarios didácticos tomando una base claramente interdisciplinar, de área disciplinar amplia o de disciplina concreta. En este sentido, puede que deban ser los propios centros los que propongan el agrupamiento más operativo en su caso, por razones de enfoque curricular, por las posibilidades y recursos de profesorado y material, y por las características del entorno y de los alumnos.

2. EL PROCESO EDUCATIVO Y SUS AGENTES

Desde la perspectiva del educador, el proceso educativo viene a ser una línea continua cerrada en la que se engloban: a) el diseño o programación curricular; b) el desarrollo de la programación o proceso de interacción didáctica, y c) el proceso de evaluación y toma de decisiones.

Cuando hablamos de línea continua, queremos recalcar que el diseño es punto de referencia básico para la interacción y ambos para la evaluación, no pudiéndose separar una fase de las otras. Así, por ejemplo, la evaluación no puede desligarse, más bien viene determinada, por los objetivos del programa diseñado y por el desarrollo de la interacción didáctica.

La línea del proceso educativo es cerrada, tanto en cuanto el mismo es dinámico y se retroalimenta de forma continua. Se evalúa para comprobar si se consiguen los objetivos previstos e introducir en el programa y en su desarrollo las modificaciones que sean necesarias. Unas veces será oportuno modificar el proceso didáctico para una mejor consecución de los objetivos y otras serán estos mismos objetivos motivo de revisión.

La diferencia más trascendental entre el enfoque conceptual que vamos a presentar y el «academista» tradicional está, a nuestro modo de ver, en el punto de referencia que se toma como criterio básico para estructurar el currículum. En el primero, *los objetivos a conseguir*, y en el segundo, *los contenidos a tratar*. Esta diferencia puede parecer como insignificante, pero es claramente decisiva. A medida que avanzamos en la exposición se harán notorios los aspectos diferenciadores que resultan de la aplicación de un enfoque u otro.

2.1. El diseño curricular o programación

La planificación curricular es la primera fase del proceso educativo en su conjunto, y alrededor de ella van a establecerse las otras fases del mismo.

Es en la programación en donde se plantea abiertamente el enfoque con el que se aborda el proceso educativo, y posteriormente sólo resta el poner los medios para que el programa se cumpla.

Para nosotros programar significa establecer: a) los objetivos perseguidos; b) los contenidos en los que apoyarse; c) la metodología a emplear; d) las actividades a realizar; e) los recursos que se necesitan; f) los tiempos y la secuenciación apropiados; g) el proceso de evaluación (recogida y análisis de información), y h) el tipo de decisiones a tomar a resultas de la evaluación.

La programación o diseño curricular se realiza con esta secuencia, aunque los puntos b) al f)

pueden tratarse globalmente. Sin embargo, el criterio determinante en la programación bajo un enfoque «psicológico» o «psico-pedagógico» es que *se parte de los objetivos que se pretende alcanzar*, y no se habla de contenidos disciplinares hasta que aquéllos hayan sido perfectamente operacionalizados.

Los fundamentos de este enfoque de la programación los podríamos resumir en los puntos siguientes:

a) Los objetivos definidos de lo que se espera del alumno son el primer aspecto a desarrollar, a fin de convertirlos en el marco de referencia permanente para el resto de la programación, el desarrollo de la interacción didáctica y el proceso de evaluación de los programas.

b) Los contenidos disciplinares dejan de ser el punto básico de referencia y se convierten en un *vehículo* en el que el profesor se apoya para una mejor consecución de los objetivos planteados previamente.

c) Los intereses de los alumnos, el contexto social en el que se mueven y sus perspectivas profesionales y académicas son legítimos, aunque no sean los únicos, puntos de referencia en el momento de establecer los objetivos y sus contenidos.

d) Los contenidos estrictamente necesarios son solamente aquellos sin los que sería imposible alcanzar los objetivos perseguidos. La aplicación de este criterio puede y debe ser flexible a resultas del desarrollo de la interacción didáctica.

e) Las programaciones de los seminarios didácticos toman el papel que actualmente tiene el libro de texto elegido (versión particular del desarrollo de unos títulos de temas o cuestionarios establecidos por la legislación). El texto no puede definir el currículum como sucede habitualmente; es solamente un importante elemento del apartado «recursos didácticos» de la programación.

2.1.1. Los niveles de los objetivos y su formulación

Somos conscientes de que la definición de objetivos es no solamente el primer paso, sino el que condiciona el resto del diseño educativo. A la postre, el resto de la programación y del proceso no es sino el vehículo y los mecanismos que se establecen para facilitar y asegurar la consecución de tales objetivos.

Partiendo de los fines perseguidos por el sistema educativo de un país, entendemos el establecimiento de objetivos a tres niveles, yendo siempre de lo más abstracto a lo más concreto, de lo más general a lo más específico.

A) *Los objetivos formales generales* son de aplicación común para un nivel educativo, y todos los centros del sistema que lo imparten, o al menos para un amplio espectro de los mismos. Son la meta y la responsabilidad comunes para todos los elementos del sistema educativo en un nivel determinado.

Estos objetivos persiguen fundamentalmente la formación integral del individuo, pero deben, asimismo, contemplar el continuo *instrucción-formación* como punto de apoyo. Resulta difícil formar si no se cuenta con la instrucción necesaria. No se pueden, por tanto, olvidar ciertos objetivos generales que aseguren el nivel de instrucción básica requerido por todo ciudadano. Sin embargo, estos objetivos nos hablan de destrezas, actitudes, etc., a lograr, sin apoyarse generalmente en disciplinas académicas.

La formulación de estos objetivos no es responsabilidad directa del profesorado de un centro, sino del propio sistema educativo como tal. El profesorado participará en su establecimiento como estamento social cualificado.

B) *Los objetivos formales específicos* son la adaptación que un centro educativo hace para su contexto de los objetivos formales generales. Sus características son muy parecidas a los anteriores, pero se busca el apoyo de aquellas disciplinas que despierten más interés en los alumnos, incidan más en sus salidas profesionales, encajen mejor con el contexto del centro y aseguren de la mejor manera posible la consecución de esas metas formativas e instructivas establecidas en los objetivos formales generales.

Estos objetivos deben coordinar la formación integral del individuo con aquella formación profesional o académica más adecuada para los alumnos del centro, suponiendo un paso intermedio entre los objetivos formales generales y los objetivos operativos, entre lo más abstracto y lo concreto. Nos van a hablar de destrezas, actitudes, etc., centradas en disciplinas o contenidos muy amplios.

La formulación de estos objetivos es responsabilidad directa del centro educativo como institución colegiada y de todos los estamentos implicados en el mismo.

En la práctica escolar, el *claustro*, como estamento colegiado por excelencia, va a jugar un papel de gran responsabilidad en la elaboración de los objetivos formales específicos, de la programación consiguiente y en el control de un cumplimiento. Esta tarea será contrastada por la *asamblea de centro*, organismo decisorio y representativo de los distintos estamentos, que toma la responsabilidad final ante los organismos de control del sistema educativo central.

C) *Los objetivos operativos* son las metas observables que se esperan en aquellas disciplinas o campos del saber, que el centro ha considerado introducir en el curriculum. Se apo-

yan en contenidos disciplinares no muy amplios. Nos hablan del dominio —conocimiento y comprensión— de tales contenidos y de capacidades para utilizarlos —aplicación, análisis, etcétera—.

Los *seminarios didácticos* conjuntan al equipo de profesores que formula, y es responsable de su cumplimiento, los objetivos operativos y la programación de las disciplinas. Para el cumplimiento de esta tarea es necesario recabar continuamente opiniones de los alumnos sobre intereses y dificultades, al tiempo que se analizan críticamente sus aptitudes, conocimientos básicos y rendimientos progresivos.

Estos objetivos son la operacionalización en cada disciplina de los objetivos formales específicos, y se establecen con un cierto nivel de especificidad en términos de conducta observable, a través de un contenido disciplinar concreto. Tienen, por tanto, una base instructiva por excelencia.

Un objetivo instructivo de este tipo no tiene una clara base formativa si no se coordina con otros muchos, en busca de un objetivo formal específico. Por ello, es a partir de estos últimos como el seminario debe establecer los objetivos operativos y planificar o programar la interacción didáctica. El tratamiento de cuestiones interdisciplinarias debe ser coordinado por la *junta de seminarios didácticos*.

Estos objetivos operativos, una vez definidos, van a ser el criterio básico de referencia para que el seminario didáctico programe la instrucción, estableciendo contenidos, metodología, secuenciación, actividades, recursos, etc. En definitiva, *el seminario didáctico es el auténtico gestor de la programación didáctica al nivel operativo*.

2.2. Desarrollo, control y evaluación de los programas

Toda vez que los objetivos han sido establecidos hasta su nivel operativo y los seminarios didácticos han elaborado sus programaciones, éstas se aplican, entrando en la fase más dinámica y sugerente del proceso educativo en su conjunto, esto es, en la interacción didáctica o proceso de enseñanza-aprendizaje.

Creemos necesario volver a señalar que es la programación la que va a enmarcar el desarrollo de la interacción didáctica, y no el libro de texto empleado.

Ya hemos apuntado que el seminario didáctico es el gestor responsable de la interacción didáctica. Así se entiende en la actualidad, pero, desgraciadamente, no como tarea de equipo, sino como algo que individualmente hacen los teóricos integrantes del seminario.

La responsabilidad y gestión del seminario-equipo están muy difuminadas en nuestros centros de bachillerato. Es el profesor-individuo quien toma sus decisiones y a quien se le piden

responsabilidades. Este hecho lo entendemos como un desenfoque del *principio de libertad* del profesor. Esta libertad no debe estar reñida con el contraste de pareceres e intercambio de ideas y experiencias, con el trabajo en equipo y con la responsabilidad compartida. El trabajo de seminario es un procedimiento eficaz de autocontrol del profesorado, en aras de una mejor calidad didáctica. El rechazar este método y sus responsabilidades compartidas por el pretexto de mayor libertad individual será, en general, un recurso para evitar todo control y una posible vía de escape hacia la ineficacia encubierta.

Es evidente que aunque el seminario será el principal motor en el desarrollo y control del proceso de enseñanza-aprendizaje, su labor hay que enmarcarla en el contexto del centro, en el que otros estamentos o personas juegan un papel de apoyo importante.

La *asamblea de centro*, el *claustro* y la *junta de seminarios* ya hemos visto cómo tienen funciones de control por encima del seminario; sin embargo, el apoyo más directo en el control interno del proceso lo va a recibir el seminario de los tutores de curso y de las juntas de evaluación.

Los profesores-tutores son correas de transmisión entre el alumnado y los seminarios en todo aquello que incida en la interacción didáctica, la propia programación y el cumplimiento de sus objetivos. Sus análisis comparativos —cualitativos y cuantitativos— van a ser punto de apoyo para contrastar el rendimiento de los grupos entre-disciplinas y entre-evaluaciones, y, en definitiva, para llevar a cabo de forma permanente la evaluación interna —evaluación formativa— de los programas y del proceso.

Somos conscientes de que estas consideraciones implican la necesidad de potenciar la figura del profesor-tutor en los centros de bachillerato. Actualmente su labor no deja de ser algo difusa y no lejana a una problemática meramente administrativa. Es necesario sistematizar su labor en el terreno apuntado y en el del contacto y la orientación personal para el alumno. Por nuestra parte, entendemos que un profesor-tutor preparado y motivado para el cumplimiento de estas tareas es una figura clave para elevar la calidad docente en nuestros centros. Su función no se contrapone, sino que se complementa con la del equipo o gabinete de orientación psico-pedagógica.

La *junta de evaluación* no puede confundirse con *junta de calificación*, como sucede con más frecuencia de la deseada. Evaluar es mucho más que calificar. Evaluar es un proceso sistemático en el que se recoge información y se analiza críticamente para tomar decisiones. Calificar es una de las múltiples decisiones que pueden tomarse tras la evaluación educativa. Sin la evaluación, el proceso educativo está inconcluso, la programación deja de ser dinámica y es imposible saber si los objetivos previstos han sido

alcanzados. Sin embargo, es posible plantearse un proceso educativo completo en el que no se tomen decisiones sobre alumnos a nivel de calificación individual.

En la junta de evaluación se analiza y discute la información cualitativa y cuantitativa presentada por los profesores, y en especial por el tutor, a fin de tomar decisiones no sólo sobre cada alumno del curso, sino sobre el grupo en conjunto, sobre la actuación del propio profesorado, sobre la metodología empleada, etc. En definitiva, decisiones correctivas para mejorar la programación y su desarrollo.

La junta de evaluación adquiere una importancia notable para el desarrollo y control de la interacción didáctica no solamente porque es el momento en que se analiza críticamente el rendimiento de los alumnos, sus causas y consecuencias, sino también porque tiene el carácter de grupo de trabajo interdisciplinar. A través de las distintas juntas de evaluación, de forma periódica, todos los seminarios tienen un intercambio mutuo sobre el desarrollo de sus actividades docentes. La junta, por tanto, es un excelente marco para el contraste de experiencias y el trabajo colegiado.

El contenido de la evaluación que debe llevar a cabo un centro educativo está perfectamente definido. El centro necesita evaluar su programa, necesita comprobar si sus alumnos alcanzan los objetivos operativos previstos, y, en última instancia, los objetivos formales. Pero, evidentemente, se evalúa para tomar decisiones fundamentalmente decisiones correctas. Nosotros entendemos siempre la evaluación educativa como un proceso que busca la mejora del sistema, programa, etc., que se evalúa. Aunque a veces la evaluación nos conduzca a decisiones con cierto carácter fiscalizador, éstas son un fruto muy pobre si no se complementan con las decisiones correctoras. Este hecho se hace mucho más patente en el proceso de evaluación que lleva a cabo un centro educativo de su propio programa. El objetivo perseguido más importante debe ser su mejora.

En materia de evaluación curricular nos encontramos con dos niveles perfectamente diferenciados:

A) La *evaluación formativa* o evaluación interna del programa, con vistas a determinar si es capaz de lograr sus objetivos, esto es, si tiene consistencia interna como tal programa.

A veces se distingue entre evaluación formativa interna y externa, según que ese proceso sea llevado a cabo por los propios agentes del programa o por agentes externos al mismo. La finalidad de ambas es la misma, esto es, conseguir consistencia interna.

La evaluación que deben realizar los centros de sus programas es básicamente evaluación formativa. Los seminarios, con el apoyo de los distintos agentes del proceso, analizan crítica-

mente sus programas y su actuación, contrastando el nivel de consecución de los objetivos. El análisis debe cubrir todos los aspectos que intervienen en el proceso de aprendizaje, sobre todo las causas, y no solamente los efectos inmediatos como el rendimiento de los alumnos. Los defectos encontrados en los productos conseguidos, deben ser reparados modificando el programa y su desarrollo en aquellos aspectos que puedan ser causa. A veces se modificarán contenidos, otras la secuenciación, metodología empleada, actuación del profesor, etc. *En este proceso de evolución formativa el seminario didáctico es la unidad celular.*

B) La *evaluación sumativa* o evaluación externa del programa supone el contraste del mismo en un plano comparativo y en cuanto a su capacidad de generalización. Es, en definitiva, el criterio de validez.

La evaluación formativa persigue el estudio y la consecución de la consistencia o fiabilidad del programa, esto es, el programa es coherente porque consigue sus objetivos de forma eficaz en el contexto en el que está aplicado. La evaluación sumativa va más allá, buscando si dicho programa es el más eficaz que se puede aplicar para conseguir dichos objetivos, si tendría eficacia o sería consistente en otros contextos y, en definitiva, si los objetivos que persigue son adecuados o, por el contrario, son defectuosos, aunque el programa los consiga.

Los agentes de esta evaluación sumativa deben ser ajenos al programa y, por tanto, al centro en el que se aplica.

Volviendo a la evaluación formativa del programa, en la que el centro y los seminarios didácticos adquieren la responsabilidad, debe recalcar-se que el rendimiento de los alumnos es, evidentemente, un punto básico de referencia, pero que necesita de otras informaciones para poder introducir medidas correctoras. Las opiniones de los alumnos sobre interés, dificultad, ritmos de trabajo, metodología, etc., deben ser recogidas periódicamente y de forma sistemática. Las encuestas anónimas deben ser aplicadas, por ser un instrumento más fiable que la simple observación directa. Las opiniones de todos los profesores y de los restantes estamentos implicados en la vida del centro son, asimismo, una rica y necesaria fuente de información. En suma, si evaluar es recoger y analizar información para tomar decisiones válidas, no se puede dejar de lado ninguna de las fuentes de información existentes.

Aunque estas consideraciones personales supongan un análisis demasiado sucinto de un tema muy amplio y complejo, la finalidad claramente introductoria de las mismas nos invita a no extendernos más. En síntesis, podemos decir que la aplicación de un enfoque «psico-pedagógico» al proceso educativo en los centros de bachillerato, delimita claramente un buen número de importantes tareas y funciones para los seminarios

didácticos, entre los que destacaríamos las siguientes:

- a) Establecimiento de objetivos operativos de los programas.
- b) Programación del aprendizaje.
- c) Desarrollo y control del programa disciplinar.
- d) Evaluación formativa y mejora del programa.

3. PROBLEMAS PARA EL CAMBIO

Es evidente que, aunque el modelo planteado no sea tan utópico como pudiera parecer, en la práctica, parece inviable en el momento presente si no se resuelven un gran número de problemas, de muy diversa índole, que existen en la enseñanza secundaria en nuestro país. No podemos analizar todos estos problemas por razones de espacio y capacidad, pero sí debemos incidir en algunos de los que tenemos un mejor conocimiento o, al menos, enumerarlos.

3.1. Problemas estructurales

La estructura y distribución arquitectónica de nuestros centros impide el trabajo en equipo de profesores y alumnos, así como muchas de las situaciones de aprendizaje activo que pudieran plantearse. No existen salas flexibles de reunión ni para unos ni para otros. La actividad extra-aula es poco menos que imposible. Los recursos didácticos, aunque generalmente poco usados, son escasos en la mayoría de los centros.

3.2. Problemas administrativos de ordenación didáctica

En este terreno nos encontramos con problemas que inciden muy negativamente en el ambiente y funcionamiento interno de los centros y en la ordenación del proceso educativo.

La inestabilidad de buena parte del profesorado desemboca en situaciones emocionales que dificultan toda actitud positiva hacia una mejora de la tarea profesional. La resolución de este problema no es condición suficiente para la racionalización del proceso, pero sí un requisito indispensable.

La jerarquización rígida de papeles y funciones que se da en nuestros centros coarta la concepción de la enseñanza como tarea de equipo y minimiza los niveles de participación y gestión colegiada.

Las horas lectiva semanales como único criterio de dedicación profesional suponen, en la práctica, una barrera a todo enfoque «psico-pedagógico» del proceso educativo y una perpetuación del enfoque «academicista». Este hecho se agudiza más todavía cuando esas horas lectivas tie-

nen una distribución rígida y además su localización, en curso y momento del día, viene en muchos casos determinada por extraños motivos de privilegios jerárquicos difícilmente justificables. Por otra parte, las horas lectivas semanales, que son, evidentemente, excesivas, se convierten en el único requisito legal de dedicación al centro generando cierta psicosis de «recuento selectivo de horas».

3.3. Los estímulos del profesorado

Si en una sociedad como la nuestra, un índice de consideración social para el profesional es, obviamente, el nivel retributivo que se le asigna, no cabe duda de que la profesión docente tiene una consideración social institucionalizada en nuestro país muy inferior al nivel de exigencias que se establecen para el acceso a ella. Este hecho afecta, evidentemente, de forma negativa al rendimiento docente y a la propia calidad de la educación.

Ahondando más en el problema, la jerarquización administrativa se refleja en los niveles retributivos con criterios difusos de escasa racionalidad. Los efectos no pueden ser más negativos en relación con la atmósfera del centro y el grado de compromiso y participación del profesorado.

La solución de estos problemas anteriores es una cuestión presupuestaria y de sentido común. Sin embargo, el concepto de estímulo profesional para el docente requiere un análisis más profundo y serio. En estos momentos, el profesor de bachillerato tiene como meta la estabilidad, y cuando la consigue, a menudo antes de los treinta años, sus estímulos de promoción profesional desaparecen en la práctica. El tiempo de ejercicio, independientemente de los rendimientos, pasa a ser el criterio rector de la escasa promoción que se puede dar; pago de trienios, concursos de traslado, etc. Sin negar el valor del ejercicio profesional, es necesario establecer otros criterios de mayor justificación científica, al tiempo que se establecen unos estímulos reales, que no tienen por qué ser jerarquizantes, que dinamicen al sistema. Con los criterios actuales, el buen profesor de bachillerato, y el de niveles educativos anteriores, está condenado a la frustración y el desencanto. El profesor universitario tiene la vía de escape de la investigación, aunque en el terreno didáctico se encuentre en situación similar al de bachillerato. La escasa consideración promocional que recibe el trabajo didáctico en todos los niveles del sistema educativo español es una de las causas principales del adocenamiento del mismo.

3.4. La capacitación y el perfeccionamiento pedagógico del profesorado

No cabe duda de que buena parte de nuestro profesorado de educación secundaria, en general

con formación académica adecuada, adolece de escasa formación pedagógica para poner en marcha un modelo educativo como el que hemos presentado con anterioridad. Esto no es, en buena parte, culpa suya, porque nadie se la ha proporcionado ni nadie se la ha exigido.

En los últimos años se ha venido realizando cierto esfuerzo en este sentido a través de diversas instituciones de carácter libre y de colectivos profesionales, y a través de los Planes Nacionales de Perfeccionamiento del Profesorado con cursos en los Institutos de Ciencias de la Educación.

El rendimiento y aceptación de los cursos de los ICEs ha sido desigual y, a menudo, inferior a lo deseable, siendo sensiblemente mejor en cuanto al profesorado de EGB que al de BUP. Sin embargo, en ambos casos el rendimiento se ha mejorado gradualmente a lo largo de los sucesivos planes.

Es evidente que la labor de los ICEs ha sido duramente criticada desde distintos sectores educativos, muchas veces por razones fundamentadas y otras por razones de desconocimiento. Estas instituciones han sido juzgadas en bloque, sin distinguir que ha habido sensibles diferencias entre la labor de unos ICEs y otros. Tampoco se ha reparado en la situación administrativa en que se ha movido su quehacer desde que fueron creados. Todavía no han sido dotados de estructura ni creado puestos, ni siquiera en régimen de interinidad, para profesores e investigadores en los mismos. Las únicas personas estables en los ICEs actuales son seis auxiliares administrativos, un administrativo y un director, catedrático de Universidad, que comparte esta tarea con su docencia e investigación habituales.

La administración del sistema educativo ha venido sistemáticamente legislando tareas harto complejas y voluminosas para los ICEs, sin recabar en que a éstos no se les ha dotado ni de estructura, ni de personal especializado estable para realizarlas. Algunas comisiones de servicio no pueden ser remedio ni, por supuesto, solución definitiva. En el mejor de los casos serían únicamente un buen parche.

Tampoco los Planes Nacionales de Perfeccionamiento, de los que los ICEs son ejecutores, tienen un planteamiento básico que sea el más aconsejable en la actualidad. Se limitan a potenciar y subvencionar cursos, siendo poco menos que imposible recabar fondos para grupos de seguimiento, estudios de desarrollo, experimentación a pequeña escala, seminarios permanentes, etc. El apoyo único a cursos, que pudo ser válido en los primeros años, está completamente superado porque se queda comúnmente en el terreno de la introducción y en el «despertar intereses». El verdadero perfeccionamiento se apoya en las otras vías apuntadas.

Toda esta problemática debe ser abordada seriamente por la administración central del sistema educativo. No basta con crear estructuras y

diseñar modelos en el papel que nunca son ni medianamente desarrollados. No se pueden encargar funciones ni tareas si no se facilitan los medios para cumplirlas. Este es un principio básico de teoría de la organización.

Los Planes de Perfeccionamiento deben ser flexibilizados y racionalizados en aras de una auténtica eficacia.

Si estas acciones son tomadas de forma adecuada, presentimos que el montaje de los ICEs se habrá convertido en «auténticas Escuelas de Formación de Profesorado», como defienden, siempre sin presentar un modelo operativo, los sectores más críticos del sistema educativo español. La «idea», que se presenta como novedosa, ya está, evidentemente, inventada; lo que falta es su verdadera puesta en marcha y, si se desea, su cambio de nombre.

3.5. Las actitudes del profesorado

Hemos dejado intencionadamente para el final el problema, a nuestro entender, más profundo y difícil de solucionar, esto es, la actitud y el interés del profesorado ante el proceso educativo y su mejora.

Este tema, que es preocupante en todos los niveles educativos, lo es especialmente en el nivel secundario. Bien es cierto que resulta peli-groso generalizar en estos puntos; existen muchos profesores muy motivados vocacionalmente, muy entregados a su profesión y muy interesados en la renovación educativa. Sin embargo, esto no es óbice para que denunciemos el gran problema vocacional que se detecta entre nuestro profesorado de bachillerato.

La inercia, la rutina y el anquilosamiento se ven fácilmente apoyados por el general enraizamiento del enfoque «academista», sobre todo cuando se acepta la forma acrítica, cuando nadie se revela contra su imposición.

Tampoco son infrecuentes posturas de clara indiferencia ante las ciencias de la educación como elemento de apoyo para la mejora del proceso. Se responde con excusas del tipo «todo eso son teorías», al tiempo que se solicitan «recetas mágicas» de aplicación rápida y fácil, que, evidentemente, no existen ni pueden existir. La metodología didáctica no puede aislarse del contexto en que se aplica, alumnos, profesores, disciplinas, etc., y es claro que cada contexto es diferente. El profesor conocedor de ciencias de la educación debe buscar sus formas metodológicas para los tiempos y situaciones didácticas que se le presentan.

Esta situación actitudinal ha sido, evidentemente, generada por la tradición; el profesor responde a lo que se le ha venido solicitando y de acuerdo como se le ha preparado, y por toda esa problemática que anteriormente hemos apuntado. Sin embargo, en estos momentos su influencia nos parece tan decisiva y determinante que,

en el hipotético caso de que los otros problemas se resolvieran, tenemos la impresión de que seguiría siendo uno de los aspectos fundamentales a abordar.

4. SELECCION BIBLIOGRAFICA

Incluimos a continuación una sucinta selección de referencias bibliográficas que pueden ser útiles para la puesta en marcha de un modelo educativo como el que hemos analizado en este artículo.

La selección no es exhaustiva ni completa. Nos hemos remitido a publicaciones en castellano, aun a sabiendas de que ello supone olvidarse de muchas obras fundamentales. Sin embargo, esta lista puede ser un punto de partida para nuestros centros de bachillerato.

- ADAMS, Georgia S.: *Medición y evaluación*. Barcelona, Herder, 1970.
- BACH, Heinz: *Cómo preparar las clases. Práctica y teoría del planeamiento y evaluación de la enseñanza*. Buenos Aires, Kapelusz, 1975.
- BAIR, Medill, y WOODWARD, Richard G.: *La enseñanza en equipo (Team teaching)*. Madrid, Magisterio Español, 1964.
- BEARD, Ruth: *Pedagogía y didáctica de la enseñanza universitaria*. Barcelona, Oikos-Tau, 1974.
- BLOOM, Benjamín S.: *Taxonomía de los objetivos de la Educación*. Buenos Aires, Ed. El Ateneo, 1971. Alcoy, Ed. Marfil, 1975.
- BLOOM, Benjamín S.: *Aportación de las ciencias de la educación al desarrollo de los planes de estudio*. en «La Educación hoy» (octubre 1972), 3-11.
- CAVE, R. G.: *Introducción a la programación educativa*. Salamanca, Anaya, 1976.
- ESCUADERO, Tomás: *Formulación de objetivos para la programación didáctica*. Zaragoza. ICE, «Educación Abierta, 4», 1978.
- ESTARELLAS, Juan: *Preparación y evaluación de objetivos para la enseñanza*. Salamanca, Anaya, 1974.
- FABER, C., y SHEARRON, G. F.: *Administración escolar. Teoría y práctica*. Madrid, Paraninfo, 1974.
- FEHR, H. F., y otros: *Didácticas especiales para la enseñanza media*. Buenos Aires, Librería del Colegio, 1970.
- FERMIN, M.: *La evaluación, los exámenes y las calificaciones*. Buenos Aires, Kapelusz, 1971.
- GAGNER, R.: *Las condiciones del aprendizaje*. Madrid, Aguilar, 1970.
- GAGNE, R.: *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. México, Ed. Diana, 1975.
- GAGNE, R., y RIGGS, L. J.: *La planificación de la enseñanza: sus principios*. México, Trillas, 1976.
- GARCIA HOZ, V.: *Educación personalizada*. Madrid, CSIC, 1970.
- GARTNER Friedrich: *Planeamiento y conducción de la enseñanza*. Buenos Aires, Kapelusz, 1970.
- GOMEZ DACAL, Gonzalo: *Construcción de elementos de medida de los resultados de la enseñanza*, en «Vida Escolar, 164» (diciembre 1974), 22-31.
- GOMEZ DACAL, Gonzalo: *Pruebas objetivas*, en «Vida Escolar, 151-152» (septiembre 1973), 6-19.
- GORING, P. A.: *Manual de mediciones y evaluación de rendimientos en los estudios*. Buenos Aires, Kapelusz, 1971.
- GRÖNLUND, N.: *Medición y evaluación de la enseñanza*. México, Ed. Pax, 1971.
- GUY, K.: *Organización y administración de laboratorios*. Bilbao, Ediciones Urmo, 1970.
- HARMER, Earl W.: *La práctica de la enseñanza*. Buenos Aires, Kapelusz, 1970.

- HOTYAT, F.: *Los exámenes. Los medios de evaluación de la enseñanza*. Buenos Aires, Kapelusz, 1970.
- KAYE, B., y ROGERS, I.: *Trabajo de grupo en las escuelas secundarias*. Buenos Aires, Ateneo, 1972.
- KLAUS, D. J.: *Técnicas de individualización e innovación de la enseñanza*. México, Trillas, 1972.
- LAFOURCADE, Pedro D.: *Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior*. Buenos Aires, Kapelusz, 1974.
- LANDSHEERE, Viviane y Gilbert de: *Objetivos de la educación*. Barcelona, Oikos-Tau, 1977.
- LEMUS, L. A.: *Evaluación del rendimiento escolar*. Buenos Aires, Kapelusz, 1974.
- LOPEZ HERRERIAS, J. A.: *Evaluación de los alumnos: crítica y reforma*. Madrid, Centropress, 1976.
- MAGER, R. F.: *Formulación operativa de objetivos didácticos*. Madrid, Marova, 1973.
- MCKEACHIE, Wilbert: *Métodos de enseñanza. Guía para el profesor*. México, Suc. de Herrero Hermanos, 1970.
- MERRIT, D. L.: *Los objetivos operativos*, en «Educación hoy» (enero 1973).
- MORALES VALLEJO, Pedro: *Formulación de objetivos*. Madrid, INCIE, Depto. de Perfeccionamiento del Profesorado (texto mecanografiado), 1974.
- MORALES VALLEJO, Pedro: *Manual de evaluación escolar*. Zaragoza, Hechos y dichas, 1972.
- MUNICIO, Pedro: *Cómo realizar la evaluación continua*. Madrid, Magisterio Español, 1971.
- NERICI, Imideo Guiseppe: *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires, Kapelusz, 1973.
- PETERSEN, W. H.: *La enseñanza por objetivos de aprendizaje: fundamentos y práctica*. Madrid, Educación Abierta Santillana, XXI, 1976.
- ROTGER AMENGUAL, Bartolomé: *El proceso programador en la escuela*. Madrid, Escuela Española, 1975.
- SALA, SOLER y GONZALEZ: *La evaluación continua*. Barcelona, Prima Luce, 1974.
- SANTILLANA EDITORIAL: *Enciclopedia técnica de la Educación*. Madrid, 1970.
- SAWIN, Enoch I.: *Técnicas básicas de evaluación*. Madrid, Magisterio Español, 1970.
- SHULMAN, L. S., y KEISLER, E. R.: *Aprendizaje por descubrimiento*. México, Trillas, 1974.
- SPERB, Dalilla: *El currículo. Su organización y el planeamiento del aprendizaje*. Buenos Aires, Kapelusz, 1971.
- SUAREZ, J. A., y MUÑOZ, M. A.: *El método del seminario en la enseñanza media*. México, Trillas, 1970.
- THORNDIKE, Robert L., y HAGEN, Elizabeth: *Test y técnicas de medición en psicología y educación*. México, Trillas, 1970.
- TITONE, Renzo: *Metodología didáctica*. Madrid, Rialp, 1966.
- TRAVERS, M. W.: *Fundamentos del aprendizaje*. Madrid, Santillana, 1976.
- TYLER, Ralph W.: *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires, Troquel, 1973.
- UBIETO, Agustín: *Cómo se programa un tema o una unidad didáctica*. Zaragoza, ICE, «Educación Abierta, 3», 1978.

2

Sobre los seminarios didácticos

Por Lorenzo PERAILE GOMEZ (*)

Las líneas que siguen no pretenden descubrir pedagógicamente nada nuevo. Simplemente recogen los resultados que hemos extraído del funcionamiento del Seminario Didáctico de Lengua Inglesa de nuestro Instituto. Señalamos en ellas aquellas experiencias que tienen un valor general, para todas las asignaturas, si bien, a la vez, incidimos en algunos aspectos que se refieren exclusivamente a los idiomas modernos.

* * *

En el Real Decreto 264/1977, de 21 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgáni-

co de los Institutos Nacionales de Bachillerato, se recoge formalmente la figura del seminario didáctico. Concretamente en el anexo II («Gobierno de los centros»), artículo 8.2, aptd.º c), se dice que una de las funciones del Vicedirector es la de «dirigir y supervisar las actividades de los coordinadores de área y jefes de seminarios didácticos».

En el anexo III («Del profesorado»), artículo 22.1, se dice: «En los Institutos Nacionales de Bachillerato se constituirá un seminario didáctico por cada una de las asignaturas a que hacen referencia los apartados 1 y 2 del artículo 17 de este Regla-

mento. Formarán parte del mismo todos los profesores de dichas asignaturas». Y más abajo (artículo 22.2) se define al Seminario Didáctico como «la célula natural de integración del profesorado del centro y el cauce normal de participación del profesorado en la organización docente, así como el medio permanente para asegurar un perfeccionamiento científico y pedagógico».

El «para qué» de la existencia de los seminarios didácticos aparece reflejado en el mismo Reglamento Orgánico, un poco más

(*) Catedrático de Inglés del INB «Andrés de Vandelvira» de Albacete.