

# El Profesor en la Reforma Educativa: identidad y funciones educadoras

---

*PEDRO FERNANDEZ FALAGAN*

## **Innovaciones educativas y profesorado**

Parece incuestionable que los profesores son un factor importante del sistema escolar de un país, del pequeño sistema que es el centro educativo, y del más reducido aún del aula. Su importancia se ha ponderado y expresado de diferentes maneras. No es que el profesor sea el factor decisivo. Coombs (1971) nos recuerda que «los profesores, después de los alumnos, constituyen el elemento más importante y crucial del sistema educativo». En efecto, el sistema escolar puede caracterizarse como un complejo conjunto de variables que, siendo interdependientes, se relacionan entre sí e interactúan. Hay variables personales y variables contextuales; unas parecen ser, al menos a primera vista, variables independientes, y otras, dependientes. Pero la que ostenta la primacía en el sistema es, sin duda, la variable alumno. El está en el origen del sistema, pues para él se ha creado y sin él sería una institución absurda. Por orden de importancia, el segundo lugar corresponde al profesor. El es quien, interactuando con las demás variables del sistema, las focaliza y se focaliza a sí mismo hacia el aprendizaje del alumno. Podría decirse, con expresiones propias del modelo eco-

lógico de la enseñanza, que, aunque la actuación docente está siempre mediada por los demás factores del sistema, es el profesor el que, integrado en el mismo, se constituye en el mediador de las demás variables en orden a que el alumno alcance las metas propuestas en y por la institución escolar.

Si tal es la importancia del profesor en el sistema educativo, es fácilmente comprensible que a él se le atribuya en gran parte la responsabilidad del éxito o del fracaso de las innovaciones y reformas educativas. Esta atribución es constante en los documentos que presentan o contienen las reformas educativas que durante las últimas décadas han tenido lugar en España y en otros países. Es más, se estima que las reformas educativas alcanzarán sus propósitos en la medida en que el primer reformado sea el profesor. «Cualquier reforma educativa que quiera verse coronada por el éxito requiere una transformación de alguna de las pautas por las que se rige la actuación profesional del profesorado en la etapa precedente. No en vano éste se constituye, junto con los alumnos, en el protagonista de los procesos de enseñanza y aprendizaje» (*Libro Blanco*, 209). El profesor tiene que renovarse o reformarse para ser agente activo de las innovaciones o reformas educativas; éstas no serán viables si no se canalizan a través de un nuevo modelo de profesor.

Como era de esperar, análogos puntos de vista se han expresado también a propósito de la última reforma del sistema educativo español. «La reforma del sistema educativo tiene como objetivo prioritario mejorar la calidad de la enseñanza y adecuarla a las nuevas demandas sociales. Desde esta perspectiva, la actualización científica y didáctica del profesorado es el factor principal para alcanzar este objetivo» (*Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*, 91). Pero no es suficiente la actuación científica y didáctica del profesor. Acabamos de ver que se le exige también la transformación de algunas de sus pautas de actuación profesional; a ello hay que añadir «un cambio de actitudes en el profesorado para que desarrollen los aspectos formativos de la docencia, adopten planteamientos flexibles, y profundicen en una visión más inter-

disciplinar de la cultura» (*Ibidem*, 99). El alcance y la profundidad de la renovación de los profesores se ha reflejado en expresiones tales como: reconversión pedagógica y transformación interna del profesorado, reconceptualización del papel del profesor, redefinición de la práctica docente, etc.

## **Los documentos de la Reforma**

Cada sistema educativo requiere un determinado modelo de profesor; o mejor, el modelo de profesor de un sistema educativo es parte integrante y constituyente del sistema. El papel y las funciones que le corresponden son una creación de la sociedad, como lo es también el propio sistema educativo. En las sociedades modernas, el modelo y las funciones del profesor se especifican y se expresan con diferente grado de explicitación en los documentos que elaboran o aprueban los representantes de la sociedad (legisladores, administradores...) para regular la educación institucionalizada del país. La información sobre la figura y el quehacer del profesor de la Reforma española ha de buscarse principalmente en los documentos oficiales que propusieron inicialmente la Reforma, en los que la han aprobado y en los que explicitan su alcance y regulan su puesta en marcha.

El movimiento reformista se inició oficialmente en 1983 con la publicación por el Ministerio de Educación y Ciencia del documento *Hacia la Reforma. Documento de Trabajo*. Este documento tiene poca importancia para nosotros, puesto que plantea la Reforma con un alcance y unos propósitos que prontamente fueron corregidos por el Ministerio.

La segunda propuesta de Reforma se presentó a la opinión pública española en 1987 en los documentos que llevan el título genérico de *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para su Debate*. En 1989 el Ministerio publicó el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, documento en el que se plantea la reforma de los niveles educativos no universitarios en sus aspectos estructurales y curriculares. La di-

mención curricular de la propuesta se desarrolló ampliamente y se presentó para su debate en los volúmenes del *Diseño Curricular Base* (DCB) correspondientes a las nuevas etapas educativas previstas por los reformadores. El Ministerio publicó en el mismo año el *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*.

El debate social y parlamentario sobre la Reforma se cierra con la aprobación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (*LOGSE*). La ley fija el alcance de la reforma, la sanciona y pone en marcha su implantación progresiva. Además de configurar la nueva estructura del sistema educativo español, marca las directrices a las que ha de ajustarse el currículo de las enseñanzas de régimen general en los niveles no universitarios, y de las de régimen especial (enseñanzas artísticas y de idiomas).

Actualmente el Ministerio procede a desarrollar el articulado de la *LOGSE*. Entre otros, han aparecido ya los Decretos 1006/1991 y 1007/1991, de 14 de junio, por los que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, respectivamente. Otros decretos fijarán las enseñanzas mínimas de las restantes etapas. Los mencionados Decretos desarrollan el artículo 4.2 de la *LOGSE* que establece que «el Gobierno fijará, en relación con los objetivos expresados en términos de capacidades, contenidos y criterios de evaluación del currículo, los aspectos básicos de éste que constituirían las enseñanzas mínimas, con el fin de garantizar una formación común de todos los alumnos y la validez de los títulos correspondientes». Los *Decretos de enseñanzas mínimas*, incluyendo en ellos los Anexos, son los documentos equivalentes a los antiguos *DCB*, a los que sustituyen.

## **Identidad del profesor de la Reforma**

Los documentos de la Reforma aciertan, a nuestro juicio, al no ofrecer una enumeración y descripción de los rasgos y cualida-

des distintivas y constitutivas de la personalidad del profesor, al estilo de lo que se hacía con frecuencia hasta los años 70. De esta manera se alinean con el punto de vista de quienes rechazan algunos paradigmas clásicos de investigación sobre la enseñanza (v. g., paradigmas de presagio-producto, de proceso-producto, etc.). Tanto el *Libro Blanco* como el *Plan de Investigación...* hablan ciertamente del perfil del profesor de la Reforma y dicen que debe diferir significativamente del profesor tradicional. Pero el perfil apuntado por ambos documentos se configura por las funciones que ha de desempeñar el profesor, en especial las funciones más directamente académicas o didácticas. Por ello sostienen que habrá un perfil básico del profesor, determinado por lo que hay de común en las tareas de todos los profesores de los niveles educativos considerados, pero que ese perfil tendrá rasgos diferenciales en función de las peculiaridades que hayan de tener las tareas en cada etapa o modalidad educativa concreta.

El perfil es el de un profesional. «El perfil del docente deseable es el de un profesional. (...) En resumidas cuentas, el perfil de un profesor con autonomía profesional y responsable ante todos los miembros de la comunidad interesados en la educación» (*Libro Blanco*, 210). En parecidos términos se expresa el *Plan de Investigación...*

Ahora bien, los criterios delimitativos del concepto de profesionalidad no están perfectamente establecidos ni son compartidos unánimemente por los estudiosos de esta cuestión. Tenorth (1988) incluye entre esos criterios el de autonomía en el trabajo, lo que en términos generales quiere significar que es profesional en un campo concreto quien, desde su preparación específica en el mismo, decide qué ha de hacer, para qué, y cómo y cuándo hacerlo. Aplicado a la profesionalidad del profesor, significa que es éste quien ha de decidir el qué, el para qué, el cómo y el cuándo de la enseñanza. El profesor es un profesional no cuando realiza lo que otros han decidido, sino cuando decide y ejecuta lo que hay que realizar. Es clarificadora a este respecto la exposición de Stenhouse (1975): «Los buenos profesores son necesariamente autónomos en la emisión

de sus juicios profesionales. No necesitan que se les diga lo que tienen que hacer. No dependen profesionalmente hablando de los investigadores o administradores, los innovadores o los supervisores. Esto no significa que no sea bien recibido el acceso a las ideas creadas por otras personas en otros lugares y en otros momentos. Ni que rechacen consejos, asesoría o apoyo. Pero saben que las ideas y las personas no son de mucha utilidad real hasta que son digeridas y convertidas en parte sustancial del propio juicio de los profesores». Hacer del profesor un profesional es desalienarlo.

Otro criterio delimitativo de la profesionalidad es el de la preparación especializada en alguna área definida de conocimiento, que posibilite la entrada en la profesión. En el caso del profesor, la preparación abarcaría dos sectores: conocimiento de las materias o áreas que componen el currículo y conocimientos psicopedagógicos.

Es clara la dificultad de aplicar íntegramente estos dos criterios, particularmente el de autonomía, al quehacer del docente. En razón de esas dificultades, algunos piensan que sería más exacto hablar de semiprofesionalidad cuando se contempla la figura del docente. Esto no obstante, el *Libro Blanco*, los *DCB* y el *Plan de Investigación...* coinciden e insisten en definir la identidad del profesor por su carácter de profesional. La opción de la Administración por un currículo semiabierto apunta en la misma dirección, aunque apoyándose precisamente en este rasgo de no total apertura, sería más justo sostener el carácter de semiprofesionalidad del profesor. Esto sería más lógico y estaría más en consonancia con lo que dice el *Plan de Investigación...* (p. 107): «La acción del docente ha de contar con una autonomía real, para poder diseñar proyectos curriculares. Dicha autonomía se ve claramente favorecida por la adopción, por parte de la Administración, de un currículum abierto». La autonomía es, por tanto, parcial, ya que se da únicamente a partir de la elaboración de los Proyectos Curriculares de Centro.

Otro de los rasgos configuradores del perfil del profesor es el de ser investigador de y en su propia actuación educativo-

docente. «La práctica docente debe convertirse en un proceso de reflexión sobre las actuaciones y posterior planificación de éstas» (*Plan de Investigación...*, 106). La reflexión sobre la práctica, la evaluación de su quehacer escolar constituyen una de las bases del perfeccionamiento del profesor como profesional, y un procedimiento valioso de mejora de la enseñanza. Para Stenhouse (1975) la investigación en el aula es fruto de una actitud y un compromiso: «El compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo, como base de desarrollo. El compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar. El interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de dichas capacidades».

La investigación en la acción y sobre la acción hace que el profesor pase de ser docente a ser discente, le ayuda a mejorar la docencia mediante la «discencia». Estamos así ante una modalidad de investigación calificada como educativa no sólo por el objeto sobre el que investiga, sino además porque «educa» a quien investiga. Pero la investigación en la acción no puede realizarse desde la vacuidad, la petulancia o la inconsciencia. Si el profesor no posee una suficiente formación psicopedagógica de base, y si no domina con cierta soltura los contenidos de su materia o área(s), mal podrá investigar sobre la práctica, aunque su actitud y su compromiso sean de muchos quilates. Reencontramos aquí, desde otra perspectiva, lo dicho un poco antes a propósito de uno de los criterios de la profesionalidad.

## **Funciones del profesor de la Reforma**

Lo nuclear del papel del profesor es la enseñanza. Ahora bien, son muy diferentes las formas de concebir la enseñanza. Además, el ejercicio de la misma implica la realización de una serie de conductas que, siendo distintas, no son independientes, sino que se condicionan entre sí y se complementan en su interacción. De estas conductas aglutinadas en torno a tareas específicas hablamos ahora al analizar las funciones del profesor.

Los documentos de la Reforma hacen hincapié en algunas de las funciones que se consideran necesarias para que aquélla se implante y tenga éxito. A ellas nos referimos.

### *Función planificadora*

La Reforma Educativa española ha tratado de reducir o eliminar el hiato existente entre tres categorías de personas: los teóricos del currículo, sus diseñadores y sus aplicadores. Al proponer un currículo semiabierto, al conceptuar al profesor como un profesional autónomo, deja a éste, o mejor, le impone un amplio margen de competencias y responsabilidades que le convierten en co-diseñador y aplicador del currículo. «La profesionalidad de los docentes exige que éstos desempeñen un papel fundamental en las decisiones relativas a los objetivos y contenidos de la enseñanza» (*DCB*, 27). Este papel fundamental se concreta en primer lugar en la tarea de elaborar el Proyecto Curricular de Centro (PCC). Es una función de carácter colectivo, puesto que es competencia del equipo docente del centro y no de los profesores individualmente considerados.

La elaboración de los PCC consiste en contextualizar y pormenorizar los objetivos y contenidos que el *DCB* propone, así como los medios para alcanzarlos, adecuándolos a la realidad de cada centro. En concreto, según señalan los *DCB*, corresponde al equipo docente realizar las siguientes actividades: definir los objetivos generales de cada ciclo, contextualizando los objetivos de etapa de los *DCB*; seleccionar el conjunto de contenidos que serán desarrollados en el PCC (la selección se hace a partir de los bloques de contenido del *DCB*); secuenciar por ciclos los contenidos seleccionados; establecer los criterios de evaluación para el final de cada ciclo; definir los supuestos metodológicos generales; definir los criterios de organización espacio-temporal; establecer los principales materiales didácticos que se van a utilizar; adoptar decisiones relativas al espacio de opcionalidad en la Educación Secundaria Obligatoria.

La función planificadora está recogida y prescrita en la *LOGSE*.

«Los centros docentes completarán y desarrollarán el currículo de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades de enseñanza en el marco de su programación docente» (Art. 57. 1). Pero la Ley prescribe también que «las Administraciones educativas competentes establecerán el currículo de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo, del que formarán parte, en todo caso, las enseñanzas mínimas (Art. 4.3). Adujimos anteriormente otro precepto legal, por el que se atribuye al Gobierno el derecho a fijar las enseñanzas mínimas. Esta normativa de la *LOGSE* se recoge y se desarrolla en los *Decretos de enseñanzas mínimas*. A la vista de estas disposiciones nos parece advertir un cambio respecto a lo propuesto en los *DCB*. El currículo para cada nivel, etapa, etcétera, lo establecerán las Administraciones educativas competentes, tanto la Administración Central para el territorio gestionado por el MEC como las Administraciones de las Comunidades Autónomas con competencias educativas. Habrá que examinar los currículos de las Administraciones a fin de conocer la extensión y el grado de concreción de los mismos. Pero lo que sí está claro es que el profesorado tendrá que elaborar los PCC no a partir de las enseñanzas mínimas fijadas por el Ministerio, sino a partir de los currículos elaborados por las Administraciones educativas. Los *Decretos de enseñanzas mínimas* no tienen como destinatarios directos a los equipos docentes, sino a las Administraciones. Son los currículos de las Administraciones los que tendrán como destinatarios a los equipos de profesores, que encontrarán en ellos «el marco legal de su actuación educativa, y los principios en que deberán basarse los proyectos curriculares de centro y las programaciones de aula» (Rodríguez y Echevarría, 1991).

El Ministerio y las demás Administraciones educativas competentes proporcionarán asimismo documentos destinados a orientar al profesorado sobre metodología, evaluación, y secuenciación de objetivos y contenidos en cada uno de los ciclos del sistema educativo.

Parece, pues, que la *LOGSE* y los *Decretos de enseñanzas mínimas* han modificado los planteamientos de los *DCB* en dos

aspectos, al menos: *a)* Se prescribe un currículo intermedio entre las enseñanzas mínimas y los PCC, currículo que será prescriptivo; *b)* los profesores contarán con unas orientaciones que les ayudarán en la realización de las tareas propias de la función planificadora.

### *Función programadora*

Según los *DCB*, corresponde a los profesores elaborar, a partir del PCC, las programaciones, que constituyen el tercer nivel de concreción del currículo. Las programaciones son el conjunto de unidades didácticas, ordenadas y secuenciadas, de las áreas de cada ciclo educativo. Se entiende por unidad didáctica la unidad de trabajo relativa a un proceso de enseñanza, articulado y completo. El programador ha de seleccionar y organizar los contenidos de cada unidad, determinar y formular los objetivos concretos que en esa unidad han de alcanzar los alumnos, determinar las actividades docentes y discentes adecuadas para la consecución de los objetivos, seleccionar los materiales que van a utilizar profesor y alumnos, y señalar los criterios de evaluación y las actividades y estrategias evaluadoras. Previamente hay que planificar y distribuir los contenidos de aprendizaje a lo largo de cada ciclo.

También la *LOGSE* y los *Decretos de enseñanzas mínimas* atribuyen al profesor la función de programar, aunque no detallan los pasos que hay que dar en la elaboración de las programaciones ni los elementos que han de figurar en las mismas.

La tarea de programar, como la de planificar, consiste en tomar una serie de decisiones. En la programación las decisiones se toman en solitario, individualmente; en la planificación son compartidas por el equipo. Aunque no es obligatorio, resulta útil, y por tanto es aconsejable, prever las modificaciones que posiblemente haya que introducir en las programaciones cuando se pongan en práctica en el aula, como consecuencia de previsibles reacciones de los alumnos o de situaciones o circunstancias de cuya emergencia pueda sospecharse con cierto fun-

damento. En cualquier caso, una programación nunca debe ser un encorsetamiento para el profesor. Cuando realiza la evaluación formativa, o cuando investiga en la acción, el profesor puede verse obligado a apartarse de lo programado para atender a las demandas generadas en el ámbito natural del aula. El conocimiento de estrategias alternativas le ayudará a tomar sobre la marcha decisiones que resuelvan la situación surgida de modo imprevisto.

Entre las decisiones que ha de tomar el programador está la de determinar si las unidades se programan en forma globalizada, cuando ello sea posible, o en forma interdisciplinar. En las etapas que estudiamos no cabe la programación por disciplinas independientes.

Una de las dificultades específicas de la programación es la de formular los objetivos generales de las unidades didácticas y sus correspondientes indicadores. A esta cuestión aludiremos brevemente al estudiar la función evaluadora.

### *Función informativa*

Consiste básicamente en transmitir a los alumnos, para que los asimilen, los contenidos de aprendizaje: hechos, conceptos, principios, procedimientos, valores, normas y actitudes. En ella el profesor aparece como quien posee el «saber» y lo «revela» a los escolares con el propósito de que también ellos lleguen a poseerlo. El profesor presenta conceptos o principios, explica su significado, aclara puntos oscuros, muestra cómo se aplican, etcétera. En otro ámbito de saberes, describe destrezas y habilidades, presenta la secuencia de las subdestrezas de que se componen, las muestra cuando ello es posible, pide a los alumnos que las realicen imitando los modelos presentados, etc.; o muestra el manejo de aparatos, los pasos que hay que dar para realizar un experimento, etc.

El medio predominante de comunicación es el lenguaje oral, aunque no se excluye su complementación por medio de otros

tipos de lenguaje: icónico, simbólico, gestual, etc. En cualquier caso, la exposición no es obligatoriamente un monólogo.

La función informativa, tan dura como injustamente denostada, sigue siendo necesaria o muy conveniente. No se trata de hacer aquí su apología, pero es conveniente recordar que es una función adecuada para hacer significativo el aprendizaje de los alumnos. Cuando se desempeña con solvencia, permite mostrar organizados, secuenciados lógicamente y psicológicamente, y contextualizados los contenidos de aprendizaje y facilita al alumno la actitud de relacionar las nuevas adquisiciones con las anteriores.

Para que contribuya a conseguir estos resultados, la función informativa ha de desempeñarse de manera tal que promueva en el alumno la actividad mental de establecer relaciones ricas entre el nuevo contenido y los esquemas de conocimiento ya existentes (*DCB*, 34). El alumno construye su saber mediante procesos de reflexión y actividad intelectual. Estos son los procesos que ha de activar el profesor mediante su acción informadora.

Esto no obstante, los propios *DCB* señalan que la intervención educativa no debe basarse principalmente en la información transmitida oralmente (*DCB Primaria*, 88). La decisión de ejercer como informador o como guía la tomará el profesor «en función de las características de cada tarea o actividad, así como de los objetivos que se desea conseguir» (*Ibidem*, 90).

### *Función de guía*

En los últimos años ha adquirido gran prestigio entre los teóricos de la enseñanza. La función hace hincapié en el aprendizaje del alumno. Es la actividad de aprender la que lleva al ser humano a la adquisición de los objetivos instructivos. De ahí que lo verdaderamente importante no sea enseñar contenidos, sino guiar y orientar la actividad discente o el proceso de aprendizaje. Dicho de otra manera, lo importante es enseñar, pero

se entiende por enseñanza no la actividad de mostrar y demostrar contenidos, sino la de señalar las actividades que han de realizar los alumnos, o indicar el tipo de operación mental o psicofísica que han de ejercitar en torno a unos contenidos para alcanzar determinados objetivos.

La guía ofrecida por el profesor puede ser directa o indirecta; puede darse oralmente, por escrito o por medio de otro sistema de comunicación; puede ser inicial (al comienzo de una tarea) o concomitante (durante la realización de una tarea ya iniciada); puede ir dirigida a un solo alumno o a grupos más o menos numerosos.

La orientación ha de centrarse ante todo en señalar los objetivos que el alumno ha de conseguir aclarándole su alcance; esto es especialmente importante cuando los alumnos han superado los primeros ciclos de Primaria. Pero ha de extenderse también a otros aspectos, a saber: fuentes en las que se encuentra la información, modo de utilizar las fuentes, recursos tecnológicos, actividades discentes y su secuenciación, modos de autocomprobar los resultados obtenidos, etc.

La función de guía admite una variante que el profesor debe conocer e incluir en su repertorio de estrategias docentes. La describe el *DCB de Primaria* (90) en estos términos: «poner el acento en la exploración, en la investigación y en la búsqueda, por parte del alumno, de soluciones propias. Hay que potenciar en los alumnos la creación y el uso de estrategias propias de búsqueda y de organización de los elementos requeridos para resolver un problema o afrontar una situación, de previsión de las condiciones necesarias para realizar un trabajo, de precisión y delimitación del tema de estudio, de planificación del trabajo, de toma de decisiones, de utilización de diversas fuentes de información y recursos tecnológicos a su alcance, etcétera».

El desempeño de esta función pretende llevar al alumno hacia el autoaprendizaje a través del aprendizaje guiado. Tiene como meta enseñar a aprender. Y enseñar a crear, potenciando el pensamiento divergente.

## *Función incentivadora*

La motivación y las capacidades del alumno son los factores decisivamente determinantes de su aprendizaje. La disposición positiva a implicarse en los aprendizajes escolares es un fenómeno interno del alumno, pero el profesor puede contribuir desde fuera a su surgimiento, potenciación o mantenimiento. Las actividades que realiza el profesor para despertar, aumentar o hacer durable la implantación de los escolares en las actividades discentes, constituyen la función incentivadora.

Al igual que ocurre con la función de guía, la función incentivadora puede ponerse en marcha al comienzo de una sesión de enseñanza-aprendizaje (incentivación inicial) o/y durante el desarrollo de la misma (incentivación concomitante).

No es posible ni pertinente recoger aquí la amplia información disponible acerca de la motivación en general o de la motivación del aprendizaje en particular. Tampoco es pertinente ofrecer ahora el amplio elenco de procedimientos incentivadores de que puede servirse el profesor, pero sí parece oportuno recordar que el desempeño, siempre necesario, de la función incentivadora, es en los tiempos actuales más apremiante y más difícil que en épocas pasadas, según la opinión fundada de los estudiosos de estas cuestiones. Por otra parte, hay que admitir, con Gagné (1965), que «no existe una clave sencilla para la motivación».

Los *DCB* (45) indican que la motivación por aprender «depende en parte de la historia de éxitos y fracasos anteriores del alumno en tareas de aprendizaje, pero también del hecho de que los contenidos que se ofrezcan a los alumnos posean significado lógico y sean funcionales para ellos». Con esto están mostrando al docente un procedimiento general de incentivación: cuidar al máximo la significatividad y la funcionalidad de los contenidos de enseñanza-aprendizaje. En concreto, el profesor ha de atender a que: *a)* los contenidos sean potencialmente significativos, por cuanto están estructurados lógicamente y adaptados a la estructura psicológica del alumno; *b)* las activi-

dades por las que se presentan esos contenidos estén elegidas en función de su capacidad para ayudar al alumno a descubrir la estructura lógica de la materia; c) las actividades docentes ayuden al alumno a conectar o relacionar lo nuevo que se enseña con lo que él ya sabe. Una consecuencia casi inevitable de esta forma de actuar es el descubrimiento por parte del alumno de la funcionalidad de lo aprendido, es decir, de la posibilidad de utilizarlo en situaciones y circunstancias variadas, distintas de aquélla en que lo aprendió. Al descubrimiento de esta funcionalidad puede contribuir directa y expresamente el profesor.

### *Función evaluadora*

Los documentos de la Reforma se ocupan extensamente del tema de la evaluación educativa. La mayor parte de las cuestiones en ellos abordadas habían sido tratadas, bien planteadas y reguladas con acierto en la Ley General de Educación de 1970. La novedad radical que sobre la evaluación educativa presenta la Reforma es su encuadramiento en el marco general de los principios constructivistas del aprendizaje. Obviamente, estas coordenadas conceptuales, junto con la modalidad de currículo semiabierto adoptada por los reformadores del sistema, repercuten profundamente en los planteamientos sobre la evaluación, y consecuentemente en la manera de concebir la función evaluadora del profesor.

Según el *Libro Blanco* y los *DCB*, son dos los grandes ámbitos sobre los que puede recaer la acción evaluadora: el sistema educativo y los alumnos o el aprendizaje de los alumnos. La función evaluadora del profesor recae primordialmente sobre los aprendizajes de los alumnos; aplicada a este ámbito, se caracteriza por el qué, el cómo y el cuándo evaluar, y sobre todo a partir de la consideración de para qué evaluar.

De acuerdo con los principios del enfoque constructivista, hay que evaluar las capacidades, no las conductas o rendimientos de los alumnos. En otras palabras, hay que evaluar los objetivos, pero éstos se conceptualizan como las capacidades que

los alumnos han de alcanzar o desarrollar a lo largo de la escolaridad. (La preocupación por definir los objetivos como capacidades es constante en los documentos de la Reforma, llegando a reflejarse incluso en el artículo 4.2 de la *LOGSE*). De hecho, tanto los objetivos generales de etapa como los generales de cada área de etapa están formulados en los *DCB* y en los *Decretos de enseñanzas mínimas* como capacidades.

Los redactores de los *DCB* nos recuerdan que las capacidades no son directamente evaluables, pero que lo son indirectamente por medio de los correspondientes indicadores, cuyo cometido es, según el sentido obvio de la palabra, indicar, es decir, revelar si las capacidades están conseguidas en el grado deseado. Por ello han de ser conductas observables del alumno. Los *Decretos de enseñanzas mínimas* incluyen los criterios de evaluación o indicadores de los objetivos generales de cada área del ciclo. Este hecho supone una gran novedad respecto a los *DCB*, que no incluían tales indicadores.

En coherencia con los *Decretos de enseñanzas mínimas*, en los currículos de las Administraciones educativas deben figurar los objetivos de etapa y de área de etapa con sus correspondientes indicadores. Asimismo, en los PCC habrán de aparecer los objetivos generales de ciclo y en las programaciones los de cada unidad didáctica con sus indicadores. Según el grado de concreción de los materiales curriculares, los objetivos serán capacidades, subcapacidades, minicapacidades.

Si los objetivos generales de los PCC son auténticamente especificaciones de los que figuren en los currículos de las Administraciones educativas, y si los de las programaciones son también auténticas concreciones de los formulados en los PCC, puede asegurarse que los objetivos (capacidades) generales de etapa y de cada área de etapa están conseguidos, si se han conseguido los de las programaciones.

De esto se desprende que si el profesor quiere realizar con garantía su tarea de evaluar, debe tener definidos los indicadores que, por ser reveladores de las capacidades o subcapacidades,

le revelan la consecución de éstas. Evaluar no es difícil, si se ha programado bien.

Pensando en la práctica cotidiana de la escuela, el profesor ha de evaluar los objetivos que ha programado. Comparados con los de los PCC, son mucho más concretos. Pero ha de evaluar también, con evaluación sumativa, los del PCC, y los de etapa y áreas de etapa.

Respecto al cómo y cuándo evaluar, los documentos de la Reforma recogen y repiten la ya vieja idea de que la evaluación ha de ser continua, es decir, que ha de hacerse a lo largo de todo el proceso educativo. Comienza al empezar el proceso; se trata del momento y de la modalidad de la evaluación inicial. Al comenzar un proceso educativo, el profesor ha de evaluar los conocimientos previos, las actitudes y las capacidades de los alumnos a fin de obtener una información fidedigna de las mismas y adecuar el proceso que va a iniciarse a las posibilidades de los escolares. Es una medida de prudencia. Y es también una exigencia de los principios constructivistas del aprendizaje.

El profesor ha de evaluar asimismo de manera concomitante a la realización del proceso educativo. Como siempre, el profesor ha de evaluar el desarrollo de las capacidades, a medida que las está adquiriendo el alumno, por medio de los correspondientes indicadores. Es claro que estará evaluando minicapacidades o elementos mínimos de una capacidad. En virtud de la información que sobre el logro de los objetivos le proporcionan los indicadores, el profesor se reafirma en la bondad del proceso y decide proseguir realizándolo, u opta por modificarlo, si advierte que no es adecuado para conseguir eficientemente los objetivos previstos. Esta modalidad o momento de la evaluación no tiene la finalidad de calificar, clarificar o servir de base para la promoción o no promoción de los alumnos. Su cometido es orientar, «retroalimentar» sobre la marcha el proceso instructivo para que, adaptado siempre a las posibilidades y necesidades del alumno, facilite a éste la consecución de los objetivos. A la evaluación concomitante se la llama comúnmente evaluación formativa, por la función que desempeña.

El profesor realiza también la evaluación final. Es final porque está situada a la terminación de un proceso de duración variable: una unidad didáctica, un trimestre, un ciclo, etc. Esta modalidad de evaluación, llamada sumativa, no queda eliminada de la función evaluadora por el hecho de realizarse la evaluación concomitante. Tiene varias finalidades; ha estado vinculada tradicionalmente a la calificación de los alumnos, y a las secuelas de la calificación: servir de base para permitir o impedir la promoción académica, para obtener un título académico, etcétera. Pero los resultados pueden utilizarse también como datos para formular un juicio sobre las posibilidades del sujeto en orden a comenzar un nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje. Es simultáneamente evaluación final de un proceso e inicial del siguiente. Puede tener también una finalidad formativa; la revisión y el juicio valorativo sobre unos resultados pueden ayudar al profesor y al alumno a replantearse, de cara al futuro, sus respectivas actuaciones dentro del proceso global docente-discente. Por ello es correcto afirmar, como lo hacen los documentos de la Reforma, que los profesores han de evaluar tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente (*Decreto de enseñanzas mínimas*, 9.3). Los *Decretos de enseñanzas mínimas* regulan con bastante detalle la actuación de los profesores en la evaluación final.

En los párrafos anteriores se ha abordado ya la cuestión de para qué evaluar. En última instancia, se evalúa para orientar al alumno acerca de cómo debe poner en marcha sus estrategias de aprendizaje, acerca de las actividades que debe realizar para mejorar sus capacidades, acerca de la actitud con que debe afrontar sus tareas de aprendizaje, etc. De esta manera, la función evaluadora se conexas con la función tutorial que corresponde a todo profesor, y particularmente al profesor tutor. Pero sirve también para orientar al profesor sobre aspectos tales como la validez y eficacia de su metodología, estrategias docentes, materiales y recursos que utiliza, etc. En este sentido, la función evaluadora se hermana con las funciones incentivadora y de guía, y se conecta con un rasgo identificador del papel del profesor: ser investigador en la acción.

(Dado el contexto en el que se incluye este trabajo, acaso sea útil indicar que para la asignatura de Religión Católica rigen los mismos principios y normas de evaluación que para las áreas curriculares. Hay que evaluar y calificar al alumno, y ha de quedar constancia de las calificaciones que aquél obtenga. No se trata de una graciosa concesión o de un privilegio en favor de la Religión Católica, sino de una consecuencia lógica del carácter propiamente escolar de la misma; la Religión es una materia «curriculable», aunque de hecho no se le haya concedido la categoría de curricular. La calificación de Religión no será tenida en cuenta en las convocatorias que, dentro del sistema y a los efectos del mismo, realicen las Administraciones Públicas, y en las cuales deban entrar en concurrencia los expedientes académicos de los alumnos —*Decretos de enseñanzas mínimas*, 14.3—).

La función evaluadora del profesor alcanza también al otro gran ámbito, el sistema escolar, y más específicamente al centro docente. Propiamente, el agente evaluador del centro es la Administración educativa a través de la Inspección Técnica de Educación, pero también los centros deben autoevaluarse. Un elemento importante del centro docente es el PCC. Los equipos docentes han de asumir la tarea de revisarlo y evaluarlo.

### *Función tutorial*

El artículo 60.1 de la *LOGSE* establece que «la tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente... Cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor». Ser profesor no significa únicamente dar clase, evaluar (o examinar) y calificar. Su actuación ha de llegar a otros sectores de la persona del alumno que desbordan lo meramente académico. El cultivo de estas otras dimensiones de la persona es incumbencia de todos y de cada uno de los profesores respecto a sus alumnos. En este sentido la tutoría es una función compartida por el equipo docente. Pero en sentido más restringido, la tutoría se refiere a la intervención educativa institucionalizada que se encomienda a un profesor respecto a un grupo de alumnos.

La intervención tutorial se focaliza hacia el grupo como tal y hacia cada uno de sus miembros. Y su campo de acción abarca lo personal, lo escolar y lo profesional.

En relación con el grupo, la acción tutorial debe cumplir unos objetivos determinados, centrados sobre todo en la socialización de sus componentes. En este orden de cosas, el primer cometido del profesor consiste en ayudar a que se forme el grupo, es decir, ayudar a que un agregado de individuos pase a ser grupo. En el grupo formado o en formación es donde principalmente se producirá el aprendizaje social o la socialización del alumno. El diálogo con el grupo sobre sus problemas e intereses, el análisis de las relaciones interpersonales entre tutor y alumnos, profesores y alumnos, y alumnos entre sí, el examen en común de las dificultades, conflictos o perturbaciones de la convivencia y la búsqueda de soluciones, constituyen algunas de las tareas que el tutor ha de realizar, facilitar o promover.

En la dimensión individual, la acción tutorial se encamina a la orientación personal de cada alumno, no sólo cuando se evidencien dificultades o perturbaciones en su comportamiento, sino también cuando éste se ajuste a lo socialmente aceptado. El alumno necesita autoconocerse, ser consciente de sus posibilidades personales y de sus actitudes ante sí y ante los demás, adquirir un autoconcepto ajustado a la realidad, desarrollar criterios propios, aprender a tomar decisiones fundamentadas, saber orientarse por sí mismo, etc. Puede necesitar ocasionalmente ayuda ante una circunstancia, situación o acontecimiento que está desequilibrando su personalidad. Puede necesitar una orientación escolar específica, especialmente cuando su rendimiento es deficiente. En determinados momentos de su escolaridad puede serle muy útil contar con un asesoramiento fundamentado acerca de los estudios que le conviene hacer en las etapas siguientes, o acerca del tipo de profesión para el que le conviene prepararse. El anterior es un reducido muestreo de los sectores sobre los que puede versar la intervención del profesor en su función tutorial.

El *Libro Blanco* (226) encomienda también al tutor la coordina-

ción de la acción educativa de todos los profesores que trabajan con un determinado grupo de docencia.

La tutoría ha de entenderse no como un elemento ajeno a la tarea docente, sino como su prolongación y complemento natural. O inversamente, la tutoría debe prolongarse en la clase normal (Aebli, 1987).

Para el desempeño de su función tutorial, el profesor no necesita alcanzar la competencia profesional propia del psicoterapeuta, del psicólogo escolar o del orientador. Ciertamente se presentarán casos en los que es necesaria o conveniente la intervención de alguno de estos profesionales o de los equipos de apoyo a la educación; el buen juicio del profesor, que contará con la opinión de los padres del alumno, y con el eventual asesoramiento de algún colega, le guiará en la toma de decisiones acerca de cuándo hay que buscar apoyo en otros profesionales.

El desempeño de la función tutorial puede llevarse a cabo en el aula dentro del horario lectivo, pero comúnmente requerirá dedicarle otros tiempos del horario escolar.

### *Función de orientación*

Es propia del profesor, como hemos indicado anteriormente. Generalmente se entiende esta función como una faceta de la función tutorial. Algunos la consideran como función específica, sobre todo cuando la restringen a la orientación profesional. Esta modalidad de orientación, o esta faceta de la función de tutoría, es propia del último tramo de la Educación Secundaria Obligatoria y de la Postobligatoria.

El profesor realiza indirectamente sus funciones de orientación y tutoría cuando colabora con, o pide la colaboración de aquellos equipos, servicios o departamentos que en el sistema educativo tienen encomendados cometidos específicos de ayuda a la educación.

## Epílogo

La anterior enumeración de funciones no tiene pretensiones de exhaustividad. No se han incluido funciones de orden administrativo, de gestión o de organización. Tampoco otras más claramente educativas, por ejemplo, la de asesoramiento a los padres.

En la presentación de las funciones ha predominado lo descriptivo; puede echarse en falta el enjuiciamiento crítico de las mismas. No se debe a olvido. El tema lo merece, pero el espacio tiene sus exigencias.

## Referencias bibliográficas

- AEBLI, H. (1987): *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*, Narcea, Madrid.
- COOMBS, P. H. (1968): *La crisis mundial de la educación*, Península, Barcelona.
- GAGNÉ, R. N. (1965): *Las condiciones del aprendizaje*, Aguilar, Madrid.
- MEC (1987): *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para Debate*, MEC, Madrid.
- MEC (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, MEC, Madrid.
- MEC (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Infantil*, MEC, Madrid.
- MEC (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*, MEC, Madrid.
- MEC (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria*, MEC, Madrid.
- MEC (1989): *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*, MEC, Madrid.
- RODRÍGUEZ MAESTU, T., y ECHEVARRÍA, C. (1991): *El Diseño Curricular Base. Cuadernos de Pedagogía*, 193, 8-11.
- STENHOUSE, J. (1975): *Investigación y desarrollo del currículo*, Morata, Madrid.
- TENORTH, H. E. (1988): *Profesiones y profesionalización. Un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones*. *Revista de Educación*, 285, 77-92.