

INDEFINICIÓN TERMINOLÓGICA Y TECNOLOGÍA EDUCATIVA

Jesús Rodríguez Rodríguez
M^oLourdes Montero Mesa

Universidad de Santiago (España)

El propósito de este trabajo es analizar los problemas de la indefinición terminológica en el campo de la tecnología educativa, visibles tanto en las conceptualizaciones y clasificaciones existentes sobre medios y materiales como en la propia práctica educativa. Expondremos, en primer lugar, los¹ motivos de esta preocupación. Atenderemos, en segundo lugar, a las manifestaciones y los contextos específicos donde se manifiesta esa indefinición. A continuación presentaremos un ejemplo concreto de esta «nubosidad terminológica» y el modo como nos enfrentamos al problema.

Para finalizar presentaremos algunas conclusiones y recomendaciones sobre el tema abordado.

Palabras clave: *tecnología educativa, materiales curriculares, indefinición terminológica, conceptualización didáctica.*

This paper analysis the consequences deriving from the lack of clear and consistent terminology in the field of Educational Technology. The terminological problems reviewed were encountered during research for a study on the perception of teachers regarding curricular materials published as a result of the Educational Reform in Galicia (Spain). Examples are given of confusion in questionnaires, interviews, and scientific literature, and suggestions for clarification are provided. We conclude with some general considerations and recommendations on this topic.

Key words: *Technology Educational, curricular materials, Lack of therminological Precision, pedagogical conceptualization*

1. ¿Por qué la preocupación por la indefinición terminológica?

No deja de resultar extraño y paradójico que una de las principales dificultades encontradas en la elaboración de este trabajo sea precisamente dilucidar que término utilizar inicialmente para plantear el problema de la indefinición terminológica en el campo de la tec-

nología educativa: ¿material educativo? ¿recursos didácticos? ¿medios instructivos? ¿materiales didácticos? ¿materiales curriculares? ¿medios didácticos?... ¿O emplearemos mejor una combinación de todos ellos? Estos y otros términos coexisten en la actualidad y no resulta fácil discernir los motivos para utilizar uno u otro, y cuáles son los supuestos teóricos que justifican la elección.

Parece lógico esperar que «todo texto, cuando se genera supone que se toma en cuenta una serie de consideraciones sobre las condiciones en las que se pone en funcionamiento el mismo. Se tiene en cuenta cómo percibe el receptor al emisor del mensaje, qué información tiene el receptor sobre el tema, cómo percibe el emisor al receptor del texto...» (Rodríguez Diéguez, 1988: 235).

Sin embargo, no suele suceder así en la realidad.

En este artículo utilizaremos inicialmente el concepto genérico de material educativo, conscientes de que cualquiera de los términos manejados pueden tener para el lector significados diferentes. Pero abordar esta complejidad terminológica es, justamente, el motivo desencadenante de este trabajo.

Ahondar en la indefinición terminológica y en el estudio de las diferentes conceptualizaciones como punto de partida, representa una magnífica oportunidad para reflexionar sobre cómo aparece concebido el papel de los materiales y su relación con otros componentes curriculares como los objetivos, los contenidos, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, otros recursos... y cual es la relación entre todos ellos en la práctica. Asimismo, nos parece más adecuado analizar la indefinición terminológica, más allá de un análisis cuantitativo de las definiciones existentes, a través de un proceso reflexivo, de análisis de experiencias en la utilización de materiales educativos, profundizando en los significados de las diferentes definiciones para los centros y para los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Tratar de penetrar en esa indefinición terminológica, supone también profundizar en la relación que se establece entre la actividad de los profesores y el uso de los materiales: ¿Se plantea la posibilidad de que lleven a

cabo tareas de investigación con los materiales? ¿Se considera al profesor productor de los mismos animándole a la reflexión conceptual sobre el tema? Supone, asimismo, una buena oportunidad para acercarnos al papel de los alumnos en relación a los materiales y preguntarnos por ej. ¿Que rol se le otorga al alumno en la utilización de los materiales? ¿Cómo se le considera en el momento de la producción de los materiales? ¿Qué tipo de relación se deduce del análisis de las conceptualizaciones que utilizan los profesores entre sí, los profesores con los alumnos y los alumnos entre sí?. ¿Se deduce detrás de cada definición el modo en el que los materiales atenderán la diversidad sociocultural de los alumnos? Supone también acercarse a contextos y profesionales no estrictamente pertenecientes al campo educativo formal y plantearse cuestiones tales como: ¿Utilizan los educadores sociales, los animadores, los mismos significantes y significados que los profesionales del ámbito formal? ¿Tienen estos profesionales sus propios conceptos de material? ¿Comparten los profesionales del ámbito formal y no formal procesos de elaboración de materiales?

Estos son algunos de los interrogantes que nos motivaron a abrir la caja de Pandora de la indefinición terminológica. Pero veamos a continuación algunas de las principales manifestaciones y repercusiones que se esconden tras esta indefinición y que suscitan, si cabe, una mayor necesidad de profundizar en el tema.

2. Manifestaciones de la indefinición terminológica.

La indefinición terminológica presenta para nosotros sus repercusiones más inmediatas cuando los «deseados límites» de cada una

de las definiciones e intentos de conceptualización no parecen presentar fronteras claramente definidas y resulta difícil poder identificar a qué materiales se alude en una u otra definición. Más difícil resulta saber cuales son los supuestos teóricos que fundamentan tales definiciones y que permitan establecer diferencias epistemológicas entre las distintas propuestas.

Esta indefinición terminológica tiene igualmente su manifestación más evidente cuando la imprecisión del concepto de material queda supeditada, en definitiva, a la propia interpretación del lector, de los propios profesores, de los alumnos, de los padres... Un ejemplo de esta circunstancia se encuentra en la propia experiencia que comentaremos posteriormente y donde el problema no se encontró tanto en la identificación de las diferentes definiciones sino en el momento en que éstas eran usadas en el propio contexto curricular y tenían que ser comprendidas e interpretadas por los usuarios.

Otro interesante «efecto» de tal indefinición tiene su representación en los propios contextos de producción de materiales. Es realmente difícil poder percibir por parte de los autores, de editores, de las editoriales y de otros productores, unos criterios claros acerca de las características que deben reunir los mismos junto a la explicitación de los supuestos teóricos y prácticos que avalen su elaboración y propuesta. Resulta complicado entonces que los propios profesores puedan realmente conocer las potencialidades de los materiales y poder seleccionarlos adecuadamente, ante la falta de precisión en el momento de ser elaborados y el amalgama de diferentes criterios de definiciones que parecen utilizar las editoriales. Tal perplejidad e indefinición no es de extrañar si tenemos en cuenta que el material es elaborado de un modo aje-

no al propio contexto de la práctica y donde cada diseñador concibe «su» material, con su propia definición y caracterización ajena a todo lo que sucede en el propio contexto en el que va a ser usado el recurso. Estamos ante un ejemplo más de una clara ruptura entre diseño y implementación del curriculum.

Por si fuera poco, la situación en los últimos años parece complicarse todavía más en medio del «boom» de las nuevas tecnologías, fenómeno que en estos momentos ocupa gran parte del protagonismo en el campo de la tecnología educativa. En la actualidad ya no resulta extraño escuchar a los investigadores plantear la necesidad de «refinar» este concepto y sustituirlo por otros tales como medios tecnológicos, tecnología de la información y de la comunicación, medios de comunicación, redes tecnológicas... al tiempo que otros abogan por retomar el concepto más genérico de material de enseñanza.

La indefinición todavía parece agudizarse más cuando el debate y la clasificación parece querer bipolarizarse entre las nuevas tecnologías y el «resto» de los materiales, donde se situaría el material impreso, de tal forma que el concepto de «nuevo» parece arrastrar tras de sí una manera de entender los medios, que más de una vez ha suscitado problemas en el momento de definir competencias e intentar conocer qué aspectos van a ser tratados por los profesionales que trabajan con unos u otros medios. ¿Cuáles son realmente los materiales que están detrás del concepto de nuevo? ¿Que se esconde tras esa diferenciación entre «nuevo» y «viejo»? ¿Qué criterios utilizar en la evaluación de unos u otros medios? ¿Cuáles para seleccionar unos u otros medios?

Lo cierto es que este problema de indefinición entre lo «viejo» y lo «nuevo» probablemente se encuentre muy bien reflejado en

nuestras propias prácticas de trabajo, siendo habitual que más de una vez nos hayamos encontrado en las clases de tecnología educativa con la dificultad de explicar en que se diferencian conceptos tales como: nuevas tecnologías, recursos didácticos, medios didácticos, materiales curriculares, etc. Ni que decir tiene que esta indefinición terminológica se traduce habitualmente en una indefinición del perfil profesional sobre quien tiene que impartir unas u otras materias en la formación de los profesionales de la educación (pedagogos, educadores sociales, profesores...).

Por otra parte, tales ejemplos de indefinición no dejan de ser una manifestación más de una anomia, de una imprecisión en el momento de querer saber lo que pueden aportar cada uno de esos profesionales al campo de estudio de la tecnología educativa. ¿Que aportaciones pueden realizar los profesionales de los materiales curriculares impresos al campo de la tecnología educativa? ¿De que manera las nuevas tecnologías y todo lo que tiene que ver con su uso, puede nutrirse de la experiencia, del trabajo y del campo de estudio elaborado sobre los materiales curriculares impresos? ¿Cuál es el perfil del profesional de las «viejas» y «nuevas» tecnologías?.

Lo cierto es que estamos ante un gran número de definiciones y unos límites borrosos que, independientemente de que reflejen una gran riqueza de perspectivas y la evolución producida en la investigación sobre los medios, suscitan la necesidad de una visión crítica y, quizás, una sistematización de lo que está a suceder en el campo de los medios, siendo necesario a todas luces una «criba» de tales términos que ayude a concretar significantes y significados.

Esta borrosidad, que provoca imprecisión conceptual y profesional, puede llevarnos a

pensar que estamos ante la evidencia de una nueva crisis, crisis que se pone de manifiesto ya no sólo a través del análisis de los propios conceptos, sino en el momento de intentar conocer la teoría que se esconde detrás de esos materiales y determinar las funciones a desempeñar por los mismos. Se trata de una crisis que tiene su manifestación más inmediata en la propia práctica, donde a pesar de la variedad de definiciones e intentos de clarificación, los profesores parecen centrar su interés en conocer qué libros de texto se van a seleccionar, como los van utilizar, donde los van utilizar, pero no parecen existir otro tipo de preocupaciones como, por ejemplo, conocer que otros materiales pudieran utilizarse (Area, 1991b; Area y Correa, 1992; Paredes, 2000; Rodríguez Rodríguez, 2001).

Por otra parte, esta crisis parece reflejarse en los propios documentos legislativos que constituyen un interesante espejo donde percibir la indefinición terminológica y en los que el contenido se centra más bien en recomendar a los profesores la utilización de determinados materiales y no tanto en proporcionar los medios para llevar a cabo una reflexión sobre los mismos o en dotar de oportunidades a los profesores para poder elaborar sus propios materiales.

3. Contextos específicos de indefinición terminológica.

Veamos a continuación otros contextos en los que entendemos que se encuentra claramente reflejada esa indefinición terminológica.

3.1. En los cursos y actividades de formación.

Si revisamos las ofertas de cursos de formación realizadas, por ejemplo, por los Centros de formación y Recursos en Galicia

(Cefores), asociaciones profesionales o Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs), observamos que resulta realmente difícil valorar a que tipo de medios se refieren los contenidos de los cursos propuestos, si van dirigidos a las nuevas tecnologías o si el propósito es el conocimiento y uso de materiales impresos. De igual manera, la mayoría de las actividades propuestas sobre medios se localizan dentro de otros seminarios y sólo en alguna área o línea de trabajo específica como las Ciencias Naturales, la Educación Especial, entre otros (Rodríguez Rodríguez, 2001).

3.2. En el propio contexto editorial.

Si tenemos en cuenta que son las propias editoriales las que elaboran y determinan una buena parte de los materiales que se utilizan en los centros educativos, no deja de resultar curioso observar su grado de indefinición terminológica, teniendo en cuenta las consecuencias de esta imprecisión. Unas y otras editoriales parecen interesadas en elaborar recursos, pero es habitual encontrarnos con editoriales que hacen referencia a un material a través de un significante, y que ese mismo significante sea utilizado por otra editorial para referirse a un material que en su contenido y estructura poco o nada tiene que ver con el de otra editorial.

3.3. En los mismos contextos investigadores.

Que duda cabe que la indefinición tiene una de las manifestaciones más evidentes cuando nos referimos a la investigación educativa y cuando intentamos conocer los motivos que han llevado a centrar determinadas investigaciones en unos u otros medios o en considerar los medios en general. Resulta realmente difícil asimismo en algunos trabajos intentar comparar o extrapolar los resultados ante

la falta de clarificación de criterios utilizados en la definición y selección de los medios, o ante la imposibilidad de poder generalizar los resultados.

4. Motivos de la indefinición terminológica.

Algunos de los motivos que entendemos puede causar esa indefinición son los siguientes:

4.1. La propia crisis de la función docente.

Podríamos pensar que una gran parte de esa crisis de indefinición tiene que ver con la propia crisis de la función docente en general, resultando a veces difícil identificar cual es el papel del profesor en relación con otros profesionales de la educación, cuáles son sus funciones, en unos momentos de intensificación y de ampliación de funciones y de mayores exigencias al profesorado y en los que uno puede tener la impresión de que se intenta poner en entredicho la función de la escuela ante la existencia de nuevas instituciones educativas que ofrecen nuevas oportunidades de aprender y estudiar.

«Una realidad en donde se entrecruzan deseos e intereses de naturaleza diversa y contrapuesta; los alumnos, los padres, las administraciones y la opinión pública. Situados en el cruce de estas fuerzas, los maestros encuentran dificultad en armonizarlas todas y, por consiguiente, en dar coherencia a su trabajo. Aparece así una típica forma de anomia, al resultar el bagaje profesional recibido del todo inapropiado para resolver las demandas de la situación escolar. Lo que lleva, además, a encontrar dificultades para que el ejercicio de la profesión sea comprensible y controlable por los propios docentes» (Ortega, 1990:68).

Una crisis de la función docente que tiene

sus manifestaciones más evidentes en la falta de formación de profesores en general, y en la formación sobre el tema de los materiales, en particular. Lo cierto es que cuando el profesor piensa en los materiales, piensa fundamentalmente en los procesos de selección y en conocer cual es la editorial que responde mejor a los intereses de su proyecto o cuales son los materiales que presentan el formato más adecuado, pero, apenas se presta atención a otra serie de criterios como la necesidad de contemplar otro tipo de criterios como conocer si el material ha sufrido procesos de experimentación o que otros materiales podrían responder a las necesidades surgidas (Rodríguez Rodríguez, 2001).

4.2. Escasa preocupación por el tema.

Coincidimos con Parcerisa (1996:12) en que «revisando la bibliografía sobre análisis y evaluación de materiales curriculares se constata que, en los últimos años, parece haber disminuido el interés por acometer trabajos en este campo, aunque, paralelamente a la puesta en marcha de la reforma del sistema educativo, han aparecido recientemente algunos artículos referidos al tema, pudiéndose entrever un cierto repunte del interés por el análisis de los materiales «.

Lo cierto es que la preocupación ha estado más bien centrada en criterios de eficacia, intentando producir unos materiales pensados más bien con criterios de formato y presentación. Se echa en falta una mayor preocupación por producir materiales más cualitativos, con unos contenidos, con unas actividades y con un modelo que responda más bien a los planteamientos de la reforma actual, definiendo y explicitando claramente los criterios y los motivos que justifican el concepto y las propias características de los materiales elaborados.

4.3. Falta de una base de datos que ayude a sistematizar los materiales.

Aunque es bien cierto que se han realizado innumerables esfuerzos por llevar a cabo la clasificación de los materiales, desde la perspectiva de la práctica se necesita la elaboración de una base de datos que permita conocer qué tipo de materiales están en la actualidad a disposición de los profesores, y que contribuya a facilitar su conceptualización y clasificación.

4.4. La aparición de nuevos profesionales y campos de estudio.

En estos momentos, la sociedad demanda una educación que vaya más allá de lo puramente escolar, lo que trae consigo que otras instituciones estén ya no sólo interesadas en participar en el proceso educativo, sino en plantear sus propios materiales, muchos de los cuales no están dirigidos exclusivamente a la escuela, sino elaborados para ser empleados desde otros contextos: asociaciones, padres, etc. Espacios educativos muchos de ellos todavía indefinidos y en los cuales se elabora material que resulta difícil definir y clasificar, resultando complicado poder decir si ese material está dirigido al ámbito formal o no formal o a ambos.

4.5. Una mayor preocupación por atender a otro tipo de necesidades en los centros.

Podemos observar que las decisiones que se toman sobre los materiales curriculares en los centros educativos no parecen ocupar los primeros lugares de preocupación cuando se analizan las decisiones que adoptan los profesores en los centros educativos, siendo el libro de texto el que parece «suplir» gran parte de estas preocupaciones (Area, 1991b; Area y Correa, 1992, Paredes Labra, 2000; Rodríguez Rodríguez, 2001). Podríamos entender que la

«irreflexión» y el conductismo adoptado sobre el tema conlleva una «irreflexión» acerca del concepto y del modelo que se esconde detrás de uno u otro material.

5. Cómo nos enfrentamos a un caso de indefinición terminológica.

Hasta aquí hemos intentado poner sobre la mesa algunas cuestiones y algunos problemas causados por la indefinición terminológica. Cuestión difícil es ahora proponer alternativas y soluciones a este problema. Nuestra intención tal como adelantábamos en el resumen se basará en presentar un ejemplo de cómo en la práctica y en el momento de desarrollar el trabajo empírico de una investigación nos enfrentamos a esa indefinición terminológica que ante nuestro ojos se presentaba como unos de los principales retos a superar en nuestro estudio. Para ello primeramente presentaremos algunas características generales de la investigación, con el fin de contextualizar la experiencia y posteriormente ahondaremos en el tema de la indefinición percibida en la investigación.

6. Características del estudio y situación del problema.

Nuestra investigación tenía como propósito explorar la percepción del profesorado de Primaria sobre los materiales curriculares impresos elaborados en el marco de la reforma educativa, con el propósito de facilitar el desarrollo de su práctica docente. Con este propósito llevamos a cabo un estudio descriptivo en la provincia de la Coruña a través de la aplicación de un cuestionario de opinión a una muestra de 383 profesores de Educación Primaria pertenecientes a Centros Públicos,

Privados, Concertados y Escuelas Unitarias.

Una de las cuestiones más complicadas a lo largo de este trabajo fue la referida a la falta de claridad y a la indeterminación que percibimos tanto en el momento de realizar la revisión de la literatura científica como en el momento de acercarnos a los propios centros educativos en los que los materiales -suponíamos- estaban siendo empleados. Estas dificultades se concretaron en distintos momentos de la investigación; primeramente en el momento de querer sistematizar cuál era la tipología de materiales que existían o deberían existir en aquellos momentos en las escuelas; en el momento de intentar clasificar los materiales existentes y también en el momento de procurar conocer las diferentes propuestas que se plantean desde la administración y desde diversos organismos.

Fue precisamente en el momento de acercarnos a la práctica, donde la «indefinición terminológica» surgió con toda su intensidad, bien a través de las opiniones de los profesores, de sus comentarios o bien por las respuestas que nos daban a las cuestiones que les planteábamos sobre los materiales. Asimismo a medida que intentábamos constatar la validez de nuestro cuestionario percibíamos que los profesores y profesionales desconocían el significado y sentido de muchos de los materiales sobre los que les estábamos preguntando.

Veamos a continuación los ámbitos en los que se concreta la indefinición terminológica tanto en el momento de acercarnos a la teoría como en el momento de navegar por la práctica.

Nos interesaba profundizar en el tipo de ayudas y subvenciones que la administración concedía en Galicia para la publicación, difusión y edición de material curricular. Una de las subvenciones a través de las cuales las editoriales obtienen ayuda para publicar sus

trabajos son las procedentes de la Dirección General de Política Lingüística. En el texto de esta subvención podemos constatar que dentro del propio documento aparecen empleados diferentes significantes, quizás para un mismo significado. Veamos esta cuestión a través de los siguientes párrafos extraídos de la orden del 12 de enero de 1999 (D.O.G. do 12 de febreiro) por la que se regula la concesión de subvenciones.

Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

«Orde do 12 de xaneiro de 1999 pola que se regula a concesión de subvencións a empresas editoriais para a edición de libros e materiais didácticos, para niveis non universitarios, impresos en lingua galega».

«No mesmo sentido, o artigo 8.2º do Decreto 247/1995, do 14 de setembro, polo que se desenvolve a citada Lei 3/1983, ordena que os materiais que se empreguen nas áreas e materias impartidas en lingua galega estarán escritos normalmente en galego, terán a calidade científica e pedagóxica adecuada e atenderán, sen prexuízo da súa proxección universal, ás peculiaridades de Galicia. Concrétase a seguir que, con esta finalidade, a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria fomentará a elaboración e a publicación dos materiais curriculares correspondentes».

En el artículo 1º de la orden aparece la siguiente referencia,

«A presente orde vai dirixida ás editoriais legalmente constituídas como empresas privadas que elaboren material escolar incluíble no seu ámbito de aplicación».

Del artículo 2º seleccionamos el siguiente párrafo,

«Convócanse subvencións en réxime de concorrencia competitiva para a edición de libros e material didáctico de niveis non universitarios con suxeición ás normas contidas

na presente orde...»

En el artículo 3º dedicado a requisitos en el punto 3 se comenta que:

«Atérense ó disposto no Decreto 89/1993, do 19 de abril, e nas súas ordes de desenvolvemento, polo que se regula a autorización de libros de texto e outros materiais curriculares para o ensino de réxime xeral».

En el artículo 7º dedicado a la documentación en el punto 4 se señala que es preciso:

«Un exemplar da obra ou material educativo»

En el artículo 12º referido a subvenciones y compromisos, se comenta que:

«No reverso de toda a edición de libros e material didáctico para os que se conceda axuda».

Así mesmo en el anexo de solicitud aparecen los siguientes comentarios:

«Procedemento: Subvencións a empresas editoriais para edición de libros e materiais didácticos.»

«Solicita acollerse á orde do 28.01.98 de axudas a empresas editoriais para a edición de libros e materiais didácticos para niveis non universitarios impresos en Lingua Galega, para o que aporta a seguinte documentación»:

«Exemplar da obra ou material educativo (no seu defecto: memoria do proxecto)».

«Lexislación aplicable

Orde do 28 de xaneiro de 1999 pola que se regula a concesión de subvencións a empresas editoriais para a edición de libros e materiais didácticos, para niveis non universitarios, impresos en lingua galega». (Los subrayados son nuestros)

Cuadro 1. Aspectos recogidos de la orden del 12 de enero de 1999 (D.O.G. do 12 de febreiro, Xunta de Galicia, 1999) donde se hace alusión a diversos aspectos relacionados con los materiales curriculares

Podemos observar como en esta Orden de

la Consellería de Educación, aparecen alternándose el concepto de material didáctico, material curricular, material educativo, resultando difícil poder establecer alguna diferencia conceptual entre estos significantes.

En otro folleto-informativo publicado por la Xunta de Galicia (1998) titulado: «Libros de texto e materiais curriculares», que fue elaborado para informar a los profesores sobre cuestiones referidas a los materiales curriculares observamos que en el mismo texto aparece la siguiente variedad de significantes en el momento de hacer referencia a los materiales,

«A autorización que figure nos libros de texto e materiais curriculares debe incluí-la data de comunicación oficial ou da Orde pola que foron autorizados no Diario Oficial de Galicia.

.....

Co fin de evitarlles calquera prexuízo económico, ás familias que teñen varios fillos e fillas escolarizados, os libros ou materiais didácticos seleccionados non se poderán substituír por outros durante un período de 4 anos, agás casos excepcionais que, debidamente xustificados, se elevarán á Delegación Provincial» (Los subrayados son nuestros).

Por otra parte, uno de los organismos que visitamos con el objeto de conocer cuales eran los materiales que se utilizan en los centros educativos fue la inspección. En el momento en que intentábamos conocer la opinión de los inspectores sobre los materiales curriculares utilizados en los centros, algunos pensaban que nos estábamos refiriendo al libro de texto y otros a las «cajas rojas», no existiendo un mínimo consenso acerca de lo que se entendía por materiales curriculares .

Otro de los aspectos destacables que percibimos en nuestro recorrido por estas instituciones era que algunas presentaban sus

propias «definiciones», unas definiciones que más bien resultan válidas para su trabajo y que eran imprescindibles para poder sustentar su propio discurso, pero que parecían carecer de algún criterio de clasificación basado en una adecuada justificación teórica. Es el caso por ejemplo de las editoriales, las cuales en función de los materiales producidos por las mismas, poseían implícita o explícitamente sus propias definiciones de materiales. Un ejemplo de este hecho lo podemos contrastar en la introducción de un catálogo de una editorial gallega donde se comenta lo siguiente¹ :

«(A editorial) é consciente de que o longo proceso de reforma require un enfoque actualizado no traballo docente, caracterizado pola aceptación da riqueza metodolóxica, impregnada polos principios da aprendizaxe significativa. Este novo enfoque require materiais curriculares e recursos didácticos diversificados que proporcionen a cada equipo docente orientacións na elaboración do seu Proxecto Curricular de Centro.

As nosas novidades son os materiais curriculares para o 2º e 3º ciclo da Educación Primaria da área de «Matemáticas».

Ademais destes materiais para os alumnos e alumnas, incluímos neste catálogo as coleccións dirixidas a proporcionar recursos para completar e actualiza-la formación docente do profesorado e promove-la innovación educativa na aula». (Los subrayados son nuestros).

Como podemos comprobar aparecen empleados diferentes significantes «quizás» para un mismo significado.

Así mismo en el propio D.C.B. de Galicia (Xunta de Galicia, 1992a), observamos que se emplean simultáneamente diversos significantes para el término material. A modo de ejemplo señalamos los siguientes:

¹ Optamos por mantener el anonimato de la editorial.

-Objetivos generales de Educación Primaria (p. 23)

«Identificar e formular interrogantes e problemas a partir da súa experiencia diaria, utilizando tanto os seus coñecementos e os recursos materiais ó seu alcance como a colaboración ou a axuda doutras persoas para resolvelos de forma creativa e autónoma».

-»Orientaciones didácticas generales»

«Un factor básico para a coherencia de actuación docente é a existencia de criterios comúns nos materiais e na forma de utilízalos». (Los subrayados son nuestros) « (p. 31).

«O profesorado terá en conta á diversidade de contidos e atenderá ós distintos ritmos de aprendizaxe dos alumnos á hora de deseña-lo propio plan de traballo.... Todo isto comporta unha organización adecuada do traballo na aula e a utilización de métodos e recursos didácticos variados que potencien a creación, investigación ou busca por parte dos escolares» (p. 32).

En el caso de las «Cajas Azules», editadas por el M.E.C., podemos ver que algunas veces se emplea un u otro término sin poder percibir cual puede ser la diferencia en su empleo.

«En esta cuarta sección el profesorado encontrará un repertorio suficientemente completo de los recursos bibliográficos y de otros materiales curriculares con los que puede contar para poner en práctica en el aula el currículo establecido (...). Los comentarios que acompañan a la presentación de cada material contribuyen a facilitar al profesorado su propia selección y servirle como instrumento de reflexión estructurada y organizada, que conecta los elementos del currículo establecido con los materiales curriculares y didácticos ya existentes» (M.E.C., 1992:5). ¿Cuál es la diferencia?). (Los interrogantes finales son nuestros).

Lo cierto es que después de analizar algu-

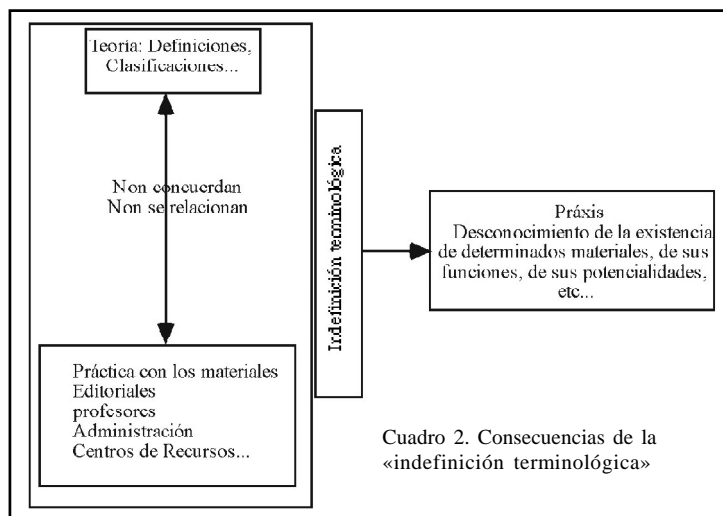
nos de los principales documentos que aluden al tema de los materiales curriculares en la Reforma, del análisis de los materiales proporcionados por la administración, de los textos de las editoriales, de la opinión de los inspectores y orientadores de Cefocops, parece quedar latente que no parecen existir unos mínimos criterios o criterios comunes sobre cuando utilizar un concepto o otro, o por lo menos una mínima coherencia compartida de cuando emplear unos u otros conceptos, o sencillamente los motivos por los que se deciden utilizar los mismos significados para diferentes significantes.

Por otra parte, cuando nos acercamos a la realidad de los centros educativos para recoger las primeras opiniones e impresiones de los profesores para la elaboración del cuestionario y, particularmente, a través de la realización de la prueba piloto del mismo, observábamos como la mayoría del profesorado utilizaba indistintamente conceptos tales como recursos, materiales, medios, etc. De igual manera podía percibirse claramente la falta de un conocimiento por parte de los profesores en cuanto a lo que pudieran significar los diferentes términos y clasificaciones recogidas en artículos y publicaciones sobre los materiales curriculares. Dificilmente podían detectarse los criterios empleados para clasificar los materiales. Lo cierto es que la mayoría de los docentes en el momento en que aludíamos a los materiales curriculares tenían muy presentes los libros de textos, guías didácticas y unidades didácticas pero no otros materiales como podrían ser las carpetas didácticas, las maletas pedagógicas, materiales de apoyo curricular, etc.

Uno de los principales problemas fue el de percibir que las propuestas existentes para conceptualizar los materiales o para clasificarlos parecen ser realizadas ajenas a la práctica.

De igual manera en la propia práctica, y en la opinión de los profesores, no parece percibirse una coincidencia entre significantes y significados que les permita hacer un uso coherente de los términos. Los profesores utilizan simultáneamente términos tales como materiales curriculares y unidades didácticas, nuevos medios y materiales curriculares, medios impresos y libros texto, entre otras. Este hecho tiene su ejemplificación más inmediata cuando algunos profesores nos preguntaban por ejemplo: «¿A que te refieres con materiales didácticos? ¿Ah te refieres a esos materiales que vienen con los vídeos! o ¿te refieres a

cuando consideramos necesario clarificar qué materiales íbamos considerar en nuestro trabajo. Teniendo en cuenta que nuestra investigación pretendía adentrarse en la percepción de los profesores sobre lo que sucedía en la práctica con los materiales, necesitábamos aproximarnos a esa práctica. Necesitábamos en definitiva establecer una negociación de significados entre los conceptos existentes en la teoría y los conceptos que percibíamos en la práctica. Resulta obvio que no podíamos acercarnos a la práctica de los profesores y preguntarles cuestiones sobre los materiales si los propios profesores se mostraban



Cuadro 2. Consecuencias de la «indefinición terminológica»

«indefinidos» ante el tipo de material sobre los que nosotros podíamos estar pidiéndoles nuestra opinión. Mucho más difícil resultaría para nosotros interpretar los resultados de dichas opiniones.

La piedra filosofal del problema estaba en que nosotros, teníamos que encontrar «en nuestra teoría» los elementos necesarios que nos permitieran acercarnos, conectar y

esos materiales que vienen desde la administración?”. Estas y otras dudas eran habituales en nuestra interacción con los profesores.

Entendemos que en líneas generales esta situación «conflictiva» en torno al concepto de material, vista desde nuestra práctica, podía sintetizarse en el siguiente esquema:

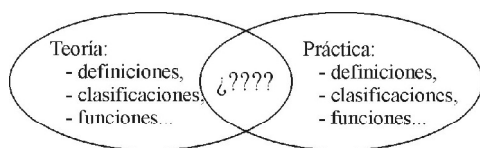
Fue a partir de esa clara percepción de indefinición, de las dificultades de poder poner en sintonía las definiciones que encontramos en la teoría y las que poseían los profesores,

ahondar en la práctica, sin perder de vista el papel clarificador, crítico que nos proporciona esa teoría. ¡Era necesario enfrentarnos a esa anomia terminológica!

7. ¿Cómo nos enfrentamos al problema?

Fue a partir de la necesidad de enfrentarnos con el problema, de interpretar adecuadamente los resultados de la investigación que consideramos, como el mejor modo, situar-

nos en un «diálogo» constante entre la teoría existente sobre el tema, (definiciones, concepciones, clasificaciones) y la propia práctica de los profesores y otros profesionales de la educación. Necesitábamos encontrar, en definitiva unos significados que nos permitieran interpretar los resultados del modo más fiable. ¡Era indispensable encontrar respuesta a los interrogantes que aparecen en la figura siguiente!



Cuadro 3. Representación de las relaciones teoría-práctica en el campo de la definición, clasificación y función de los materiales curriculares.

El acercamiento a la teoría de los materiales, lo realizamos a partir del análisis de los siguientes aspectos: La propia teoría de los materiales, el recorrido por los modelos y guías de evaluación, y del análisis de la concepción de los materiales en la Reforma educativa.

Respecto a la profundización en la práctica, decidimos acercarnos a la opinión de los profesores y otros profesionales para conocer cuáles eran los materiales sobre los que existía una mayor probabilidad de que fuesen más conocidos en los centros educativos. Los profesionales que entrevistamos para conocer su opinión fueron los siguientes:

- Docentes de Primaria.
- Asesores del Cefocop de Santiago.
- Las opiniones de responsables del Gabinete para la Innovación y Reforma de la Consejería de Educación y Ordenación Universitaria.
- La información proporcionada desde la Inspección de Enseñanza Primaria de la Consejería de Educación y Ordenación Universitaria.

-Las informaciones proporcionadas por los profesores de la Facultad de CC. de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.

-Los informes, documentos y catálogos proporcionados por la Administración y distintos colectivos que reflejan la diversidad y tipología de materiales que se enviaron a los centros.

-Las diferentes investigaciones que hablan de la importante presencia que estos materiales tienen dentro de la práctica docente realizada dentro de las aulas (Véase por ejemplo Area, 1991b, 1994 y Gimeno, 1995).

Así mismo otros criterios considerados para la selección de los materiales fueron los siguientes:

Nivel de difusión

La administración educativa y el conjunto de instituciones, editoriales... implicados en el desarrollo de la Reforma Educativa manifestaron su interés por realizar una gran difusión de la importancia de los materiales apuntados.

Uso y conocimiento por parte del profesorado

Algunos de estos materiales curriculares (LOXSE, DCB y Ejemplificaciones Didácticas), son algunos de los primeros materiales, en función de los criterios expuestos en la Reforma y de las medidas desarrolladas que mejor conocen los profesores. Así mismo son los primeros materiales que los profesores pudieron tener a su disposición y de los cuales deberían tener un conocimiento adecuado.

Se consideran materiales fundamentales para un adecuado desarrollo de la Reforma Educativa; según la propia Administración refleja en los diferentes documentos difundidos

Como una síntesis coherente entre las definiciones analizadas en la teoría y las defini-

ciones percibidas en la práctica llegamos a la siguiente clasificación que fue la empleada en el transcurso de la investigación. Son en definitiva materiales que en el contexto de nuestro trabajo y en la realidad de nuestros profesores apenas causan imprecisión al entender que detrás de los significantes presentados se encuentran significados compartidos por la práctica totalidad de estos docentes. Nuestra clasificación se centró en dos grupos fundamentales de materiales:

«Documentos normativos» proporcionados por la Administración y «materiales curriculares impresos» dirigidos al profesorado para el desarrollo de su tarea docente.

Dentro de los documentos normativos incluimos: la propia LOGSE, el Diseño Curricular Base, el Marco Curricular, el Desarrollo Curricular, las Ejemplificaciones Didácticas editadas por la Xunta de Galicia y el Decreto 245/1992, del 30 de Julio (DOG del 14 de agosto de 1992) sobre Enseñanzas Mínimas. Dentro del segundo grupo de materiales incluimos los *libros de texto*, *guías didácticas*, *proyectos editoriales* y *unidades didácticas*.

Posteriormente y con el fin de reducir todavía más la posibilidad de “engaños” tratamos de explicarles en las reuniones de presentación que tuvimos con los profesores en el momento de aplicar el cuestionario o bien a los directores de los centros (cuando resultaba imposible reunirnos con los propios profesores), el significado de cada uno de los materiales. Por otra parte consideramos importante dejar abierta la posibilidad de que los profesores nos señalaran en algunos ítems del cuestionario aquellos posibles otros materiales que estaban empleando en su trabajo en la escuela.

Ha sido éste el modo en el que hemos intentado afrontar la situación de indefinición terminológica, para un espacio, para un tiempo y para un contexto concreto y donde he-

mos podido percibir claramente el grado de discordancia existente entre las definiciones planteadas en la teoría y las utilizadas habitualmente en la práctica por los profesores. De igual manera hemos podido acercarnos a la variedad de significantes que parecen circular en el campo de la tecnología educativa, resultando realmente difícil poder conocer el significante que está detrás de cada significado y donde el intento de garantizar la científicidad de los resultados nos ha «obligado» a clarificar los materiales a investigar con el propósito de poner en sintonía esa teoría con esa práctica. Que duda cabe que nuestra aproximación ha sido una pequeña arena en el intento de poner sobre la mesa el problema de la indefinición terminológica y de ir desmarañando posibles soluciones.

8. Conclusiones.

Cabe señalar en primer lugar que el intento de destapar esta nubosidad terminológica resulta necesario tanto desde el punto de vista de la investigación, de la conceptualización teórica, del análisis de propuestas de actuación, como en el mismo momento de proponer medidas para atender las necesidades de los diferentes docentes (profesores, educadores sociales, pedagogos, etc..) en relación con los materiales.

De igual manera nos atreveríamos incluso a decir que más que la propia «obsesión» por intentar definir o clarificar cuantitativa o cualitativamente los materiales, cabe apuntar la necesidad de explicitar los supuestos teóricos que fundamentan cada uno de los significantes empleados en el campo de la tecnología educativa y más ampliamente en el campo de la Didáctica y que permita conocer con la mayor exactitud posible a que se refiere cada uno de los conceptos y las coordenadas

espacio-temporales de cada definición. Que duda cabe que este intento de clarificación tiene que ser realizado evitando una interpretación fragmentada, considerando las aportaciones al campo de la tecnología educativa tanto por parte de los materiales curriculares impresos como de las nuevas tecnologías. Probablemente nos estemos preocupando enormemente por conocer en la actualidad el papel de las nuevas tecnologías, sus posibles efectos en el momento de ser utilizados por los alumnos, las diferencias entre los distintos medios, olvidando las aportaciones de la investigación desarrollada en el campo de los materiales curriculares impresos.

Es esta una reflexión que tendrán que desarrollar, además de los teóricos, los propios profesores que hacen uso de las definiciones existentes y que poseen las suyas propias y también por otros profesionales que en estos momentos están produciendo sus materiales, como es el caso de educadores sociales, pedagogos o psicopedagogos. Estos profesionales presentan también de un modo explícito o implícito sus propias definiciones, algunas de las cuales son similares a las utilizadas en el ámbito formal, mientras que otras se contextualizan específicamente en el ámbito no formal y carecen, en estos momentos, de sistematización y análisis.

9. Referencias Bibliográficas

- AREA, M. (1991a). La Tecnología Educativa en la actualidad: las evidencias de una crisis. **Qurrriculum**, 3, 3-18.
- AREA, M. (1991b). **Los medios, los profesores y el currículo**. Barcelona: Sendai Ed.
- AREA, M. (1994). **Los medios y materiales impresos en el curriculum**. En J. M. Sancho (Coord). *Para una tecnología educativa..* Barcelona: Horsori, 85-113.
- AREA, M. Y CORREA, A. D. (1992). La investigación sobre el conocimiento y actitudes del profesorado hacia los medios. Una aproximación al uso de los medios en la planificación y desarrollo de la enseñanza. **Qurrriculum**, 4, 79-100.
- CABERO, J. (2001). **Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza**. Barcelona, Paidós
- CABERO, J. Y URBINA, S. (1999). Conceptos de Tecnología Educativa y Teorías de la Información y Comunicación. En CABERO, J., MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. Y SALINAS IBAÑEZ (Coords). **Prácticas fundamentales de tecnología educativa**. Barcelona, Oikos-tau.
- DELVAL, J. (1990). La reforma de las palabras. **Cuadernos de Pedagogía**, 182, 75-83.
- FERRANDEZ ARENAZ, A. El formador en el espacio formativo de las redes. <http://www.uib.es/depart/gte/ferrandez.html>
- GIMENO, J. (1995). Materiales y textos: Contradicciones de la Democracia Cultural. En J. G. MÍNGUEZ, J. G. y BEAS, M. **Libro de texto y construcción de materiales curriculares**. Granada, Proyecto Sur.
- M.E.C. (1992). **Área de Matemáticas** («Cajas Azules»). Madrid, M.E.C.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2002). **Políticas del libro de texto escolar**. Madrid: Morata.
- MONTERO, M^a L. (1999). Profesorado de secundaria: ¿Una identidad profesional amenazada?. **Innovación Educativa**, 9, 133-148.
- ORTEGA, F. (1990). La indefinición de la profesión docente. **Cuadernos de Pedagogía**, 186, 67-70.
- PARCERISA, A. (1996). **Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos**. Barcelona, Graò.
- PAREDES LABRA, J. (2000). **Materiales didácticos en la práctica educativa. Un análisis etnográfico**. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1988). Las metáforas en la enseñanza. *Enseñanza*, 6, 224-240.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (2001). **La jerga de la reforma educativa**. Barcelona, Ariel
- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. (2001). **Os materiais curriculares impresos e a Reforma Educativa en Galicia**. Tesis Doctoral. Univ. de Santiago de Compostela.
- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. y MONTERO MESA, M^a L. (2002). Un estudio de las perspectivas y valoraciones del profesorado sobre los materiales curriculares de la LOGSE. *Enseñanza*, 20, 127-156.
- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. y TROJAN, R. M. (2002). La concepción de los materiales curriculares impresos en los documentos normativos de Brasil. *Revista de Ciencias de la Educación*, 189, 95-118.
- XUNTA DE GALICIA (1992a). **Diseño Curricular Base de Educación Primaria**. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- XUNTA DE GALICIA (1992b). Decreto 245/1992, do 30 de Xullo, D.O.G. del 14 de agosto.
- XUNTA DE GALICIA (1998). **Libros de texto e materiais curriculares**. (Tríptico informativo).
- XUNTA DE GALICIA (1999). Orden del 12 de Enero de 1999. D.O.G. del 10 de Febrero.