

A U L A A B I E R T A

SECCIONES:

- 1.- **ESTUDIOS** incluye artículos sobre las diversas temáticas de las Ciencias y de las Técnicas de la Educación referentes a todos los niveles educativos.
- 2.- **EXPERIENCIAS Y REALIZACIONES** recoge programaciones y ensayos de carácter práctico y, en general, todo trabajo que refleje la aplicación de técnicas de investigación a los diversos campos de la temática educativa.
- 3.- **INFORMACION** aporta noticias y datos sobre las actividades del Distrito y de otras entidades y organismos que trabajan en investigación educativa y formación del profesorado.
- 4.- **DOCUMENTACION** inserta textos normativos, bibliografías temáticas, recensiones de libros y referencias sobre material didáctico.

SUMARIO

MAYO, 1.985, N° 43

PAG.

ESTUDIOS

ESTRATEGIAS ORIENTADAS HACIA LA INTEGRACION EDUCACION Y MEDIO SOCIAL. Mario de Miguel Diaz.....	7
BASES PSICOLOGICAS DE LA DIDACTICA: DESARROLLO-MADURACION-APRENDIZAJE. Jose Ignacio Rivas Flores.....	19
EL DERECHO A LA EDUCACION. Rogelio Medina Rubio.....	35
EL DOGMATISMO: UN CONCEPTO TODAVIA UTIL EN EL CAMPO DE LA EDUCACION. Anastasio Ovejero Bernal.....	59
SOCIOLINGUISTICA Y ENSEÑANZA DEL INGLES. Agustín Coletes Blanco.....	99

EXPERIENCIAS Y REALIZACIONES

LA ENCUESTA COMO INSTRUMENTO DE LA ETICA. Juan A. Canal.....	141
REFLEXION DE UNA EXPERIENCIA EN EL AULA. Carmen Corral Zapico y Clara Cimas Fernández.....	171
REFLEXIONES SOBRE DIDACTICA DE LAS MATEMATICAS. Jose María Ruiz Ruiz.....	181
LA CALCULADORA EN EL AULA. Fernando Hernandez Guarch y Andrés Arribi López.....	189

INFORMACION

ACTIVIDADES DEL I.C.E.....	213
OTRAS ACTIVIDADES.....	222

DOCUMENTACION

RECENSIONES..... 229

A U L A A B I E R T A

Está editada por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, Quintana, 30, Oviedo, y aparece cuatrimestralmente.

CONSEJO DE REDACCION

Presidente: D. MARIO DE MIGUEL DIAZ, Director del ICE.

Vocales: D. PEDRO ZARAZAGA HERRERO. D. JESUS ALVAREZ CABO. Dª MARIA DE LA CRUZ RODRIGUEZ GONZALEZ, Dª PILAR ZUÑIGA LAGARES.

Director: D. TOMAS DE LA A. RECIO GARCIA.

ADVERTENCIA

"Aula Abierta" no asume necesariamente los puntos de vista de sus colaboradores.

ESTRATEGIAS ORIENTADAS HACIA LA INTEGRACION EDUCACION Y MEDIO SOCIAL

MARIO DE MIGUEL DIAZ

Catedrático y Director I.C.E. de Oviedo

Ultimamente existe una fuerte tendencia a resaltar el papel del **medio** en el proceso educativo del ser humano. Se intenta hacer patente hasta qué punto el hombre vive inmerso en su contexto, depende de él, interactúa con él, se construye a partir de él. Es una tendencia que abarca todas las manifestaciones de la vida humana -la cultura, el arte, la economía, etc...- y que ha cobrado una dimensión especial en el campo de educación. El denominado **paradigma ecológico de la educación** constituye, esencialmente, una llamada al realismo a fin de que se valoren en sus justos límites las posibilidades del hecho educativo dado que lo contextos sociales imponen determinados condicionantes que difícilmente pueden ser ignorados. Supone, además, una reorientación de la finalidad específica del propio proceso educativo a fin de que éste contribuya eficazmente a la creación, transformación y consolidación de contextos sociales más apropiados, de medios más humanos. En definitiva, se trata de tener más presente el "medio social" para posibilitar así un mayor ajuste del proceso educativo a las condiciones de existencia de los educandos.

Habitualmente se considera como "medio" el conjunto de condiciones e influencias externas que rodean la vida y el desarrollo de un organismo. Aquello con lo que se está en continua y permanente interacción. De hecho, aunque se suele distinguir entre medio físico y social, ciertamente hoy esta

diferencia está perdiendo virtualidad y se prefiere hablar -desde una perspectiva global- de entorno, ambiente, o simplemente medio, como el **conjunto de condiciones que posibilitan e interactúan en la vida humana**. Como recoge la denominada *Carta de Belgrado* el entorno humano tiene en cuenta el medio natural y artificial en su totalidad (ecológico, político, económico, tecnológico, social, cultural, estético, legislativo, educativo, etc...).

Evidentemente alguno de estos "medios" son más pertinentes e importantes que otros para el desarrollo humano, pero difícilmente podemos establecer una jerarquía entre ellos dada su constante interacción. Necesariamente debemos entender y asumir su influencia desde una perspectiva global y considerar que lo que definitivamente configura al hombre es su entorno social, del cual el proceso educativo constituye solamente una parte. Investigaciones recientes constatan la poca eficacia de los procesos de escolarización/educación frente a la acción del medio social, estimando que el peso de las **variables sociales en la explicación del rendimiento es aproximadamente cuatro veces superior al que aportan los factores específicos del mundo de la escuela**.

Datos como estos deben hacernos reflexionar. Ciertamente conviene no olvidarse que la existencia humana de nuestros alumnos continúa más allá de las aulas, y que las influencias a que están sometidos desde el entorno son bastante definitivas, pero tampoco nadie debe dudar del poder transformador/ liberador del proceso educativo, y menos aún un profesional. Por ello, cuantos nos dedicamos a esta tarea debemos plantearnos dar cierta coherencia y significatividad a nuestra **actividad intencional educativa** a fin de que su influencia se haga más patente y su eficacia sea menos diluída por la presión del contexto social. En otras palabras, dentro de la parcela de posibilidad atribuible al proceso educativo algo deberemos hacer o modificar en nuestro proceder si de verdad queremos tener u otorgar a nuestra fun-

ción mayor relevancia. En esta línea de reflexión en voz alta debe ser entendido este escrito.

1. MEDIO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO.

Todos sabemos que el medio condiciona el desarrollo de los individuos. El hombre nace y se desarrolla en un mundo donde abundan objetos, instrumentos y técnicas -**experiencia histórico socio-cultural**- que se apropiá para sobrevivir. Esta experiencia histórico-social es diferente en cada medio y por tanto actúa/influye igualmente de forma diferente sobre los individuos de cada grupo concreto. Independientemente de la dotación genética, los hombres que viven en sociedades más avanzadas técnicamente se desarrollan más rápidamente que los que viven en sociedades menos avanzadas -**diferencias interculturales**- y aquéllos que dentro de una misma cultura habitan en las ciudades tienden a distinguirse de aquéllos que residen en los medios rurales alejados -**diferencias intraculturales**-. Así, pues, se han explicado buena parte de las diferencias humanas en base a peculiaridades culturales específicas de cada medio o ambiente social.

En la actualidad esta diferenciación inter o intra-cultural ha perdido, en cierto modo, sentido. A medida que los investigadores han sustituido cultura por grupo social y han utilizado variables diferenciales inter e intra-grupo como medio de aislar diferencias entre culturas, se ha ido afirmando la hipótesis de que **son mayores las diferencias dentro de los grupos que de unos respecto a otros**. Así a través de variables como el sexo, la raza, la clase social, el grupo de pares, la lengua, etc. la investigación ha puesto de relieve el decisivo papel que juega el medio próximo en el desarrollo del individuo, colocándole en una situación de ventaja o desventaja respecto a la cultura dominante. De esta forma se ha podido llegar a generalizar la situación de desventaja de ciertos grupos sociales -los pobres, los grupos étnicos

minoritarios, las mujeres, los que no hablan su lengua materna, los rechazados dentro del grupo de pares, etc.- independientemente de los contextos culturales dando lugar a lo que se denomina **diferencias transculturales**. Se ha demostrado que la mayoría de estos grupos viven en condiciones similares en todo el mundo, lo que permite hablar de **una cultura de la marginación y/o de la pobreza**.

Desde la perspectiva educativa lo importante no ha sido aislar este nuevo tipo de diferencias transculturales sino que éstas hayan sido evaluadas en términos de déficits o limitaciones para el proceso escolar, llegando incluso a **acuñar el término handicap sociocultural** para expresar estas desviaciones de los grupos minoritarios respecto a los grupos normativos. El hecho de que la mayoría de las variables utilizadas -clase social, aceptación de grupo, nivel lingüístico, etc.- tengan fuertes correlatos con el éxito o el fracaso académico ha dado pie a considerar a estos sujetos y grupos como deficitarios en o para la integración educativa y social.

Aunque, en la actualidad, estas consideraciones están sometidas a fuertes críticas, **dado que lo diverso no es necesariamente inferior**, lo cierto es que análisis de este tipo han constituido el núcleo fundamental en torno al cual se han estructurado la mayoría de las investigaciones recientes sobre medio social y educación. Gracias a estos trabajos todos hemos podido constatar las **dificultades que tienen ante el proceso educativo los sujetos procedentes de determinados medios sociales** -los emigrantes, los gitanos, los procedentes de clases sociales bajas, los parados, los que viven a costa del Estado-, aquéllos a los que los cambios sociales, las tecnologías o las reconversiones han relegado a una situación de marginación al quedar obsoletas sus habilidades manuales. Constituyen el gremio de los "pobres" en la sociedad actual, son los marginados de la cultura y el poder pero su fuerza en la transformación del mundo es aún imprevisible.

Queremos añadir, además, que en todo este proceso de diferenciación a partir del medio social, en el caso del hombre, se da una peculiaridad que conviene resaltar. Muchas de las notas o rasgos diferenciales apropiados/asumidos desde el medio social se **aprehenden desde esferas afectivas de la personalidad y pasan, por tanto, a constituir nuestra propia identidad**. Constituyen el patrimonio común que nos religa a unos hombres y a un medio próximo. Renunciar a ello -o simplemente ignorarlo- supone dar pie a la ruptura de nuestra identidad personal. Para muchas personas su raza, su lengua, su credo religioso, sus tradiciones culturales, folklore, etc... son algo más que un signo de diferenciación social, constituyen buena parte del eje de su propia existencia, ya que es aquello que les une a otros hombres próximos y que sienten más íntimamente ligado a su propia vida. Destruirlo supone anularlos como personas. Buena parte de los problemas del hombre actual se derivan precisamente de los procesos de desvinculación y desarraigo de patrones culturales y conductuales primarios asimilados desde la afectividad en los primeros años de la existencia. Debemos tener muy presente este dato al tratar de evaluar la influencia del medio social en el desarrollo humano.

2. MEDIO SOCIAL Y EDUCACION

Todos sabemos que la educación es una necesidad derivada del hecho de que el hombre no es un mono desnudo, sino un ser humano revestido de cultura y la escuela una exigencia social ante la **cantidad y complejidad de la experiencia histórico-social** acumulada en los tiempos modernos. Mientras que en las sociedades primitivas los procedimientos de transmisión/asimilación de la experiencia histórico-social se llevaban a cabo a través de la imitación e interacción con modelos, a medida que las sociedades se han vuelto más complejas junto con los procesos de enculturación y socialización realizados por el medio

social más próximo, ha sido necesario recurrir a la educación institucional que en definitiva no es más que un medio organizado para lograr los mismos objetivos.

Precisamente en este hecho es donde radica la problemática entre medio social y educación. De una parte, puesto que la educación está organizada desde un medio o grupo social concreto, lo normal es que el proceso escolar tienda a no poner en duda los valores y patrones de conducta establecidos dentro de ese grupo, constituyendo así un auténtico sistema de "control social" que reprime los valores culturales de las minorías marginadas. El proceso de educación se convierte así en el instrumento de ó para la reproducción, que frena cualquier posibilidad de evolución o cambio social. Más aún, el mismo proceso introduce diferencias cualitativas -fundamentalmente centradas en los sistemas de escolarización y en el lenguaje- que imponen nuevas marcas distintivas que lejos de homogeneizar el contingente escolar lo que hace es acentuar su diferenciación.

Por otra parte, precisamente porque la educación es un proceso intencional de "perfeccionamiento" no puede considerar al individuo simplemente como "homo sociologicus", como un ser incardinado en un **micromedio**, sino que tiene que constituir/ofrecer un proceso liberador. Aunque todo planteamiento de libertad/educación al margen de la inserción del hombre en el medio es irreal, pura abstracción, de hecho sólo en la medida que actualicemos las virtualidades personalizadoras del proceso podemos hablar de auténtica educación.

Ahora bien, educar en y para la libertad comporta unas exigencias de coherencia, autenticidad y crítica que la mayoría de las veces los grupos sociales no están dispuestos a asumir, por lo que lo normal es frenar cualquier fermento o célula liberadora. Basta recordar las dificultades e impedimentos que se oponen a cualquier ensayo o experiencia educativa innovadora.

De todo lo anteriormente dicho parece claro que una opción educativa realista debería **posibilitar/conjugar aquello que nos es más propio con lo que más nos libera**. Es decir, si bien el objetivo de la educación debe tender a lograr las máximas cotas de libertad personal, parece claro que ésta no podría lograrse desarraigando al sujeto de su medio, destruyendo su propia identidad personal. El reto del proceso educativo será transformar la existencia humana sin alejar al sujeto de su entorno, promocionar al hombre sin caer en la alienación. Ciertamente esto es un ideal.

3. ESTRATEGIAS EDUCATIVAS.

Todo lo anteriormente expuesto no debe inducirnos al pesimismo. Precisamente porque podemos esclarecer e intervenir en el influjo del ambiente y ordenar su mejora, la educación constituye un reto, y puede ayudar a la sociedad a tomar conciencia de sus propios problemas y contribuir a transformar/humanizar las "redes" de los medios sociales. Hacia esta línea se orientan todas las estrategias que, promovidas por una "toma de conciencia social", tienden a optimizar las oportunidades educativas de determinados sectores sociales poniendo en práctica estrategias compensatorias. Su finalidad es contrarrestar los efectos de la privación y el retraso reorientando el proceso educativo en función de las necesidades específicas de cada medio social.

Entre las múltiples estrategias educativas que se postulan con el fin de integrar/armonizar educación y medio social, nos parece importante resaltar los siguientes bloques o grupos estructurados según el objetivo prioritario que persiguen: 1. Reducir las discontinuidades. 2. Estrategias curriculares. 3. El entorno como recurso didáctico. 4. Estrategias de compensación. 5. Educar para la convivencia.

1. Reducir las discontinuidades.

La educación -aquellos que se gestiona dentro de las aulas- no puede ser tan diferente de lo que el niño vive en el medio social, hasta el punto de sentirse extraño en el aula. La clase debe ser -sobre todo en los primeros cursos- una continuación del mundo de la casa. Reducir todas las discontinuidades -casa/colegio, curso/curso, nivel/nivel, estudio/trabajo- constituye uno de los objetivos básicos en un programa de integración medio/educación. Esto supone un replanteamiento del proceso educativo y exige un enfoque distinto de nuestra acción didáctica: mayor tolerancia del lenguaje de clases populares, aceptación de conductas de minorías grupales o étnicas, estrategias de estimulación específicas según grupos, etc. e, incluso, nuevas pautas en los criterios de organización escolar (escuelas sin grados, escuelas comunitarias, escuelas abiertas, etc.).

2. Estrategias curriculares.

Pero además el medio debe constituir la fuente viva del conocimiento. Difícilmente podemos hablar de liberación, superación o, simplemente transformación de las condiciones del medio, si no lo conocemos. Para ello debemos efectuar un giro transcendental en la selección de los contenidos de nuestros programas curriculares. Un objetivo prioritario de nuestra actividad docente debe ser conocer nuestro medio social.

Esto supone llevar los problemas de nuestro entorno al aula y centrar sobre ellos la acción educadora. Problemas del entorno físico -energía, recursos naturales, contaminación...- o específicamente humanos -la superpoblación, el hambre, el paro,... son tan importantes y tan definitivos que obviamente anulan cualquier tipo de información que se pueda transmitir sobre el mundo de los egipcios o la lógica simbólica. Estos son los problemas con los que se está encontrando cada día el hombre, respecto a los cuales

debe asumir una postura de compromiso y acción que le posibilite una mayor libertad en el futuro. Necesitamos centrar sobre ellos todo el esfuerzo didáctico para lograr que los educandos conozcan la problemática de su medio social y sean conscientes de su responsabilidad en la transformación de las condiciones de la vida humana.

3. El entorno como recurso didáctico.

El medio social constituye, además, una fuente de recursos didácticos. De recursos significativos para los niños que ven, de pronto, en el aula aquellas cosas que significan algo para ellos. Utilizar el entorno como recurso exige una programación didáctica distinta en la que se utilizan elementos del medio social como instrumento de la acción educadora. Desde esta perspectiva no sólo la calle, las fábricas o el paisaje, deben ser utilizados como recursos didácticos, sino también las tradiciones, las costumbres, el folklore, el arte, las formas de vida y trabajo, la lengua, los mitos y leyendas... es decir todo aquello respecto a lo cual existe una vinculación más íntima, más humana. Potenciar estos recursos en el aula supone, en cierto modo, consolidar/afianzar nuestra religación sobre aquello que nos es querido, aquello que llevamos muy dentro en nuestra identidad personal.

4. Estrategias de compensación.

La decisiva influencia del medio ya se constata en los primeros años de la existencia. Las desigualdades entre los niños se perciben desde los primeros momentos, especialmente cuando el medio social ha sido hostil. Cuando muchos niños llegan a la escuela ya han sufrido el latigazo de la pobreza, la incultura, el abandono afectivo y otras lacras sociales, y ya han impregnado en su conducta las huellas de la falta de una adecuada estimulación y

atención en los primeros años, de la deprivación y escasez de recursos, de la falta de soporte afectivo adecuado. Al incorporarse al proceso escolar estas huellas se hacen aún más patentes. El sujeto no está en condiciones de acoplarse al proceso escolar y comienza a fracasar. La mayoría de los sujetos que fracasan son chicos que comienzan la escolarización en condiciones desfavorables originadas por la escasa atención que han recibido en su medio social. El objetivo actual de toda política orientada a la promoción humana es introducir en los primeros momentos de la existencia estrategias de compensación que suplan estas deficiencias iniciales y sitúen a los sujetos procedentes de ciertos medios sociales en condiciones más óptimas ante el proceso escolar. Es un reto prioritario en cualquier política educativa que tienda a consolidar criterios de igualdad ante la persona humana.

5. Educar para la convivencia.

Finalmente el objetivo de toda estrategia de acercamiento de la educación al medio social conlleva fomentar actitudes de comprensión y fraternidad entre los hombres. Por encima de las diferencias impuestas por el medio -ricos/pobres, negros/blancos, diestros/zurdos, deficientes/superdotados, etc.- lo hombres son hombres y no animales, y esto debe prevalecer sobre cualquier otro planteamiento. Esta consideración de la dignidad humana debe llevarnos a revisar y modificar nuestras actitudes docentes en relación con determinados niños -desplazados, procedentes de clases sociales bajas, pobres, no integrados en el grupo, etc...- y a fomentar, pese a quien pese, que frente a los condicionantes del medio la educación puede ser hoy el camino para fomentar actitudes de igualdad, fraternidad y comprensión entre todos los hombres. De lo contrario habremos perdido el norte de nuestra acción.

Las consideraciones anteriormente expuestas no

pretenden criticar u orientar actuaciones docentes concretas. Deben entenderse como simples reflexiones en torno a las alternativas u orientaciones que debería asumir la educación hoy si de verdad queremos que tenga un mayor protagonismo en el desarrollo humano frente a la acción del medio social. Tratan de buscar un poco de luz que genere confianza/esperanza en nuestra acción cotidiana frente al pesimismo reinante. Antes que de derechos, pretenden hablar de deberes a que estamos obligados todos. Ahora bien, como en este terreno no caben las recetas y menos aún los dogmatismos, finalmente, cada uno deberá encontrar su respuesta.

BASES PSICOLOGICAS DE LA DIDACTICA: DESARROLLO-MADURACION-APRENDIZAJE

JOSE IGNACIO RIVAS FLORES
Universidad Complutense

"Educar es adaptar al individuo al medio social ambiente; pero los nuevos métodos tratan de favorecer esta adaptación utilizando las tendencias propias de la infancia, así como la actividad espontánea inherente al desarrollo mental, y ello con la idea de que servirá para el enriquecimiento de la sociedad. Por tanto los procedimientos y aplicación de la nueva educación, sólo pueden ser comprendidos si se realiza con cuidado el análisis detallado de sus principios y se controla su valor psicológico al menos en cuatro aspectos: la significación de la infancia, la estructura de pensamiento del niño, las leyes del desarrollo y el mecanismo de la vida social infantil" (1).

Aunque quizás se necesite una formulación más profunda y discriminativa de qué es educar, en esencia consideramos que la cita puede ser lo suficientemente significativa como para dar pie al desarrollo de este artículo. ¿Qué quiere decirnos Piaget aquí?.

Si educar es la forma de poner al individuo en contacto con el mundo, en concreto con el medio social ambiente que le rodea, todo planteamiento didáctico que pretenda ajustarse a un mínimo de exigencias científicas, deberá tener en cuenta los dos factores que están interviniendo: por un lado el individuo y por otro la sociedad. En cuanto al primero, habrá que

preocuparse de investigar cómo es el individuo, cómo funciona, cuáles son los mecanismos por los que se realiza la "adaptación" (2) y en definitiva cómo se efectúa, en el individuo, un "aprendizaje".

El otro factor, la sociedad, en el campo concreto de la enseñanza, que es en el que nos movemos, podemos entenderlo como todo el conjunto de elementos de tipo cultural, científico, intelectual,... que permiten la pertenencia de un individuo a un grupo social determinado, a la sociedad del "momento". Y son estos elementos, en definitiva, los que vienen a componer el currículum escolar. Luego, la didáctica para poder decir "cómo se enseña" (o "cómo se aprende", según donde se ponga el sujeto), deberá tener también un conocimiento profundo de los contenidos de esta enseñanza y/o aprendizaje.

Individuo y currículum son pues elementos imprescindibles en la didáctica. Esta cita nos sirve entonces de justificación del enfoque que el presente artículo plantea: la didáctica no trata, únicamente, de conocer los métodos más "eficaces" para que un aprendizaje tenga lugar, sino que intenta un conocimiento más profundo de cómo se realiza este aprendizaje: por un lado, conociendo las características del individuo que debe enfrentarse a este proceso y, por otro, las características concretas del conocimiento nuevo que se pretende, entendiendo en este caso el conocimiento en un sentido muy amplio y no meramente académico. Sólo del estudio de estas variables, las estructuras cognoscitivas del sujeto y las estructuras propias del conocimiento y la adecuación de unas a las otras, podrán surgir las variables metodológicas a tener en cuenta si se quiere que el aprendizaje se realice de acuerdo a leyes que la comunicación entre el individuo y el medio exigen.

En cuanto al individuo se refiere, el texto de Piaget también nos comenta cuáles son los cuatro puntos sobre los que principalmente debe centrarse el análisis de los principios de aprendizaje: "significación de la infancia, estructura del pensamiento del

niño, las leyes del desarrollo y los mecanismos de la vida social infantil". Todo ello viene a redundar en una idea: la necesidad de conocer cómo se verifica, paso a paso, la evolución del individuo. Nos llama la atención sobre el hecho de que es necesario conocer el momento evolutivo que está viviendo el niño en cada momento para acomodar la enseñanza a estos, y no al contrario como tradicionalmente se ha venido aplicando.

Este corto escrito quiere intentar, por tanto, una somera introducción (3) del sentido que tiene la evolución del individuo y su importancia para el aprendizaje. Desarrollo, maduración y aprendizaje necesitan una aclaración de su contenido, para tener clara la especificidad del individuo con que tratamos, el hombre, ya que el uso indiscriminado de estos términos ha provocado, en nuestra opinión, una desemantización de los mismos. Además, un momento evolutivo es consecuencia de los anteriores y los engloban. Entender las características de una etapa concreta, obliga a comprender cuál ha sido el proceso por el que se ha llegado hasta ahí. No interesa sólo, por tanto, una situación coyuntural en la vida del sujeto desgajada de su contexto evolutivo, que desgraciadamente es a lo que se reduce normalmente la actividad del psicólogo escolar, a través de test esporádicos en muchos casos, y sin una labor real de seguimiento del desarrollo evolutivo de los sujetos.

La importancia de la evolución queda reflejada en este texto de Dobhansky que da pie a Angel Pérez y a nosotros, para una aproximación al concepto:

"Nada tiene sentido en biología si no es enfocado a la luz de la evolución. La diversidad de los seres vivientes es una respuesta de la materia animada a la variedad de medios circundantes en la tierra" (4).

A. Pérez nos acerca este concepto de evolución biológica al problema del hombre, que "... como especie animal se encuentra sometido necesariamente,

hasta tal punto, a este proceso... Pero al mismo tiempo es innegable que de una forma específica, no repetidos en el mundo de los seres vivos" (5). Ahora el problema que se plantea es conocer cómo funciona la evolución en el hombre y cuáles son las leyes que la rigen.

Si nos detenemos un momento en comparar las palabras de Piaget y de Dobhansky, es curioso observar que educar (en un sentido más amplio: educación) no difiere mucho del concepto de evolución. Ambos hacen referencia a una adaptación (respuesta) a un medio al que el sujeto (materia animada) se halla ligado. No sería muy arriesgado afirmar, pues, que la educación, la asimilación de la cultura y la posibilidad de modificarla, es el "paradigma evolutivo" del hombre, por la cual ha superado, hasta el momento, la evolución biológica.

Por otro lado nos hace considerar a la didáctica interviniendo en un proceso evolutivo dialéctico, enfrentando al individuo con el medio, en busca de una respuesta, en este caso intelectual. Con esto nos situamos en la línea de la psicología genética de Piaget y la epistemología dialéctica de Wallon, Merani y la escuela rusa (6).

Siguiendo el desarrollo anterior, es interesante observar el carácter sectorial de la evolución, que viene definida por la idea de progreso. Este es precisamente el que marca la dirección a seguir, y la que da luz sobre muchos puntos. No se trata, pues, de una evolución loca, sin sentido, ni desconexa. El progreso da unidad a todo el proceso (7). Retomando aquí la idea que expresábamos antes, en el sentido de que el hombre supera la evolución biológica por medio de cultura, la idea de progreso nos impide ver aquí una ruptura, sino más bien una continuidad en la evolución. Simplemente, en el hombre, la evolución cambia de signo: un atraso biológico en comparación con otras especies, es superado por su capacidad intelectual y la aparición de la cultura. Esto le coloca en situación de privilegio, siendo sus posibili-

dades de interacción con el medio mayores (8). Este grado de progreso, único entre todas las especies, significa la posibilidad de actuar con el medio, teniendo el hombre la posibilidad de dirigir, dentro de unos límites, su propia evolución.

El hombre, por tanto, no pierde su condición de sujeto evolutivo, sometido a evolución, aunque ésta vaya para él en un sentido distinto y no sólo el meramente biológico. Según esta idea del "progreso" en la evolución humana y la dialéctica que se establece entre organismo-medio, el hombre, para conocerse realmente, necesita conocer el proceso de información, los pasos por los que ha llegado a su situación actual, etc. El desarrollo del hombre concreto también es, por tanto, evolutivo; parte desde las estructuras biológicas y desde ellas se va desarrollando, hasta las estructuras más complejas de la inteligencia y la psiquis. Como bien afirma Piaget: "La razón misma no constituye un invariante absoluto, sino que se elabora en virtud de una serie de construcciones operatorias, creadoras de novedades y precedidas por una serie ininterrumpida de construcciones preoperatorias que dependen de la coordinación de las acciones y se remontan, eventualmente, hasta la organización morfo-genética y biológica en general" (9).

En nuestro planteamiento didáctico se nos hace obligado, según esto, tener en cuenta las características fundamentales del hombre. Como nos dice Piaget en la cita que acabamos de transcribir, hasta los factores de la inteligencia están sometidos a la evolución en un porcentaje no pequeño. Y en su constitución intervienen una cantidad de factores que es preciso tener en cuenta. "El organismo vivo -dice A. Pérez- la peculiar caracterización del medio y la estructuración sucesiva de la subjetividad, como elementos interactuantes en este proceso, son a la vez producto y factor del desarrollo filogenético" (10).

La infancia, etapa que tradicionalmente ocupa un lugar preponderante en el estudio evolutivo e incluso pedagógico, debe ser considerada en función

del lugar que ocupa en todo el proceso y de su importancia, analizando sus características en la construcción del psiquismo. Retomando la pregunta inicial de Piaget (11) ¿qué es la infancia?, él mismo nos responde diciendo que "... es una etapa biológicamente útil, cuya significación es la de una adaptación progresiva al medio físico y social" (12).

La educación, en esta etapa, debe tener en cuenta, según esto, la diferencia entre la lógica del niño y la del adulto y adaptar los métodos conforme a este principio. En palabras de Piaget de nuevo: "El pensamiento del niño funciona como el nuestro y presenta las mismas funciones de coherencia, clasificación, explicación y relaciones, etc.. Pero las estructuras lógicas que rehacen las funciones son susceptibles de desarrollo y variación. De aquí que técnicos y teóricos de la nueva escuela se hayan visto obligados a presentar al niño las materias de enseñanza de acuerdo con reglas muy diferentes a aquéllas que nuestro espíritu discursivo y analítico atribuye al monopolio de la claridad y la simplicidad" (13).

Pero este no es el único factor que la educación debe tener en cuenta. Si estamos defendiendo todo el tiempo que la evolución es la respuesta de un individuo a un medio, partir sólo del proceso del individuo es parcializar el problema. Es un hecho evidente que niños en la misma etapa evolutiva, no responden de igual manera a un mismo interrogante. Además de las propias diferencias individuales, entra en juego todo el entorno socio-familiar en que el niño se desenvuelve. La evolución de las etapas no está determinada, en absoluto, de antemano, en lo que se refiere a los contenidos de pensamiento.

De ahí la necesidad de que los métodos en la escuela atiendan a estas etapas evolutivas y proporcionen al niño los estímulos necesarios para llenarlos de contenido. Habría además que tener en cuenta que no todos los contenidos son adecuados para todas las etapas y que cada uno tiene sus propios intereses e

inquietudes. Y todo esto teniendo en cuenta que "... cada etapa de desarrollo -dice Piaget- viene caracterizada mucho menos por un contenido fijo de pensamiento que por una cierta posibilidad, una cierta actividad potencial susceptible de concluir a uno u otro resultado según el medio en que vive el niño" (15).

Es, por tanto, importante conocer y diferenciar la forma concreta en que se estructuran los distintos estadios evolutivos, de forma que se haga posible una ordenación coherente, lógica y psicológica del currículum. Sin entrar en la definición de las diferentes etapas evolutivas, pensamos que es importante para el docente tener en cuenta qué es y en qué consiste un estadio evolutivo, ya que asimilamos los significantes a la lengua sin entender ni conocer (se dan por supuestos) los significados, de forma que se permita entender su significación e importancia dentro del proceso general. Según esto, Piaget de nuevo nos indica que "en el campo de la inteligencia... hablamos de estadios cuando se satisfacen las condiciones siguientes: 1^a, que la sucesión de las conductas sea constante; 2^a, que cada estadio sea definido... por una estructura de conjunto que caracteriza a todas las conductas nuevas propias de éste; 3^a, que estas estructuras presenten un proceso de integración tal que cada una sea preparada por la precedente y sea integrada en la siguiente" (16).

El cómo comienzan a formarse los primeros estadios puede ser un tema de controversia, pero en definitiva es un tema fundamental de aclarar, para entender cómo se produce el proceso desde el principio y entender mejor la significación ya indicada, de los estadios evolutivos. De este modo, podemos decir que el comienzo de la vida está marcado por la indiferenciación. Los estímulos de origen endógeno y exógeno se confunden en el niño. En un principio las respuestas del niño están en función de su supervivencia (y en principio estas necesidades de supervivencia serán meramente biológicas, aunque también se

puede y se debe hablar de una supervivencia de tipo psíquico) (17) y las características del medio circundante, configurado en función de unas variables socio-históricas.

A través de estas experiencias, se produce en el niño un aprendizaje perceptivo con el que configurará las "representaciones centrales". Dicho de otro modo, la organización de células nerviosas en la corteza cerebral. De aquí partiría la diferenciación de estímulos y el comienzo del aprendizaje, que más adelante analizaremos (18). De este modo vemos cómo la interacción sujeto-medio está presente desde el comienzo de la vida psíquica del niño.

El proceso así iniciado continuará buscando los lugares del equilibrio, tal como los definió Piaget, quien explica el desarrollo humano a través del concepto de "adaptación", tal como ya se ha apuntado y que vendría definida por los distintos momentos de equilibrio por los que pasa el ser humano y que en su momento ya se describió (19). Es importante en este momento, para comprender el paso de los diferentes estados de equilibrio, aclarar dos conceptos fundamentales para este proceso, los de asimilación y acomodación.

Toda nueva experiencia del niño es "asimilada", incorporada a los esquemas subjetivos, obligando a éstos a modificarse en función de las peculiaridades del nuevo objeto que se introduce. "La adaptación intelectual -en palabras de Piaget- es una posición de equilibrio entre la asimilación de la experiencia a las estructuras deductivas y la acomodación de estas estructuras a los datos de la experiencia". "Para acomodar una actividad a las propiedades de las cosas -nos sigue diciendo- el niño necesita asimilarlos en una acción e incorporarlas verdaderamente" (20). Se realiza, pues, una contrastación en el sujeto, entre el objeto a introducir y las representaciones que tiene formadas. Si el objeto coincide con la representación, no se produce respuesta, o ésta es muy tenue. Si por el contrario el objeto, el estímulo, es nuevo para el

sujeto, éste pone en funcionamiento su organismo en búsqueda del equilibrio perdido" (21).

El equilibrio es, en la concepción piagetiana, el que orienta todo el desarrollo humano. Constituye en definitiva "un proceso que se orienta gradualmente a la construcción de estructuras cada vez más estables, pero continuamente modificables por las perturbaciones y compensaciones que impone la adaptación a un mundo físico y social cambiante y móvil" (22).

Todo este proceso del que estamos hablando incluye distintos niveles del desarrollo donde vamos a detenernos un momento. Piaget, en primer lugar, hace una diferenciación atendiendo a los procesos filogenéticos por un lado y ontogenéticos por otro. De acuerdo al primero estamos ante el que podemos llamar desarrollo genealógico o colectivo. Es el desarrollo que hace referencia a la especie, y por lo tanto nos habla de un desarrollo biológico. Mediante él, el individuo va definiéndose como perteneciente a su propia especie, e incluye los factores hereditarios.

Si tenemos en cuenta la ontogénesis, nos encontramos ante el desarrollo orgánico o individual, que hace referencia a la formación de una inteligencia individual. Estamos ante el desarrollo cognoscitivo. Ambos tipos de desarrollo se funden en uno solo, mediante el papel que juega la vida social, que une a todos los individuos de la especie humana en un único sistema de interacciones (23).

Wallon diferencia entre un desarrollo fisiológico y un desarrollo psíquico, cada uno con sus propias leyes. Estos niveles se encuentran jerarquizados de un nivel inferior, el biológico, que explicaría el nivel superior, el psíquico. Pero para Wallon el psiquismo, dada su complejidad, no queda explicado totalmente por el nivel inferior, biológico (24).

Nos encontramos, pues, ante dos niveles en el desarrollo humano que se encuentran definitivamente unidos en su integración en un proceso global de maduración. Los factores del desarrollo explicitados por A. Pérez (*maduración fisiológica, experiencia,*

transmisión social y equilibrio) (25), están interviniendo para crear un proceso único. Lo que sí conviene aclarar es cómo se relacionan ambos niveles, porque si bien se podría considerar que el desarrollo biológico es absolutamente determinante para la formación del psiquismo, de este modo no tendríamos en cuenta los factores señalados.

Las estructuras biológicas "condicionan" la formación del psiquismo, pero de ninguna manera son determinantes. La experiencia, la interacción individuo-medio, es la que produce que las "potencialidades" psíquicas y cognoscitivas, contenidas en las estructuras biológicas, desde su formación, vayan llenándose de contenido y creando en cada hombre su individualidad. Las formas de aprendizaje, por tanto, serán el conjunto de las estructuras biológicas, las exigencias peculiares del medio y la tradición socio-histórica en que se halla, los diversos estímulos provenientes de este medio...

El contenido de este trabajo, tal como viene desarrollándose, nos obliga, al menos, a mencionar el hecho de la herencia, ya que ha estado implícitamente siguiendo todo el debate. Según éste, podemos afirmar que la herencia juega también su papel en el desarrollo humano. Indudablemente, según todo lo expuesto, la herencia no es un factor determinante. En palabras de Merani, "no es una causa". La herencia se halla también sometida a la interrelación con el medio. Como veíamos anteriormente en los niveles del desarrollo según Piaget, el nivel colectivo o genealógico (que engloba la herencia) en el desarrollo humano se halla unido al nivel orgánico o individual, precisamente en la interrelación con el medio; y el desarrollo humano, precisamente por esto, está sujeto a modificación.

Podemos, pues, afirmar con Merani que "... la herencia no es una causa, ni la variación un accidente, sino un hecho relativo a las etapas, estadios y fases por las que atraviesan las especies y el individuo en su crecimiento y desarrollo. Las

variaciones aparecen cuando las condiciones de interrelación entre medio y especie, medio e individuo se modifican, o sea, cuando están sometidas a un proceso de transformación de las circunstancias" (26).

Vemos, pues, cómo constantemente entra en juego la interrelación hombre-medio en todos los factores que intervienen en el desarrollo humano. Los fundamentos más elementales de esta interrelación en el hombre, se hallan en las estructuras biológicas. En el fondo de todo el planteamiento está la confirmación de la hipótesis que Piaget desarrolla en su libro "Biología y conocimiento": "las funciones cognoscitivas prolongan las regulaciones orgánicas y... constituyen un órgano diferenciado de regulación de los intercambios con el exterior" (27).

A nuestro parecer esta hipótesis no hace sino intentar explicar el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, hasta ahora no hemos hecho otra cosa que ir explicando el funcionamiento del aprendizaje. El concepto de evolución, a través del desarrollo y la maduración, necesita asimilar para su comprensión esta idea fundamental.

Según venimos explicando hasta ahora, las estructuras biológicas, al ser la base del desarrollo cognoscitivo, condicionan el hecho de que los aprendizajes se hallen también inmersos en el concepto de evolución. Las etapas del desarrollo humano tienen diferentes contenidos, dependiendo del grado de madurez que en cada uno debe alcanzar el sujeto. No se puede decir por tanto que el conocimiento proviene sólo de la experiencia exterior. El individuo parte de unas estructuras particulares, a través de las cuales se enfrenta con la experiencia. El grado de madurez en que se encuentran estas estructuras condicionará el tipo de conocimientos a asimilar. Hay que tener en cuenta que el sistema nervioso no se forma completamente hasta cerca de los 15 años.

"...La herencia y la maduración -según Piaget- abren al niño humano nuevas posibilidades, extrañas a las especies zoológicas de nivel inferior, pero las

cuales se deben realizar mediante colaboración con el medio" (28). Estas nuevas posibilidades son las que van a propiciar precisamente la aparición del aprendizaje.

Todo esto viene a convencernos de que el aprendizaje necesita una maduración, no considerada como finalidad, sino en un sentido evolutivo. Se puede hablar, pues, de fases de la maduración, donde cada una determinará su propia posibilidad de interacción con el medio. "Cuando la modificación adaptativa de la acción -dice Merani- corresponde a la selección de la respuesta entre varias posibles, o sea, la relación acto-efecto es mediata y la finalidad del mecanismo no es homeostática porque no debe mantener constantes las condiciones de vida, sino facilitar la interacción individuo-medio, plegándose aquél a las circunstancias de éste, para actuar correlativamente o después modificarlo; siendo los fines objetivos y no determinados por el ser, el proceso se convierte en aprendizaje y brinda una curva al progreso sometido a grandes oscilaciones hasta que alcanza un grado elevado de reacciones correctas" (29).

El mismo Merani nos termina de dar las condiciones del aprendizaje en el niño, que es posible "... cuando las sensomotricidad se revela a través del acto-efecto mediato. Comienzan a elaborarse con las nociones de espacio y tiempo, aparecen clara y distintamente cuando el sentimiento del yo permite la separación completa del sujeto y objeto, y alcanzan el plano intelectual en el momento en que el lenguaje introduce un nueva variante: la previsión" (30). Según esto, el aprendizaje comienza en el momento en que el niño es capaz de interaccionar con el medio. En las primeras etapas (incluidas las prenatales) esta interacción no difiere mucho del animal, pero termina por convertirse en específica del ser humano.

Pensamos que con esto conseguimos dar al menos una mínima noción de las posiciones epistemológicas respecto al aprendizaje en los seres humanos. Puede resultar breve pero esperamos que quede clara cuál es

nuestra posición en este tema trascendental para la educación; del que el "científico de la educación" y el "docente" no deben quedarse ajenos. Obviamente meternos con las clases y tipos de aprendizaje, innecesarios para el contenido de este trabajo. Estos dependen siempre de las estructuras biológicas del sujeto, sus representaciones centrales y el medio con el que se interrelacionan.

NOTAS

- (1) PIAGET, J. (1.977): **Psicología y Pedagogía**. Barcelona, Ariel, p. 174.
- (2) Piaget define la adaptación como "... un equilibrio -equilibrio cuya conquista dura toda la infancia y la adolescencia- entre dos mecanismos indisociables: la asimilación y la acomodación". PIAGET, J.: *Op. cit.*, p. 176. Nosotros de ahora en adelante emplearemos el término adaptación como la respuesta del hombre al medio; en definitiva, el equilibrio entre el hombre y el medio. Pensamos que Piaget no estaría muy en desacuerdo ya que la diferencia es de amplitud de campo. Y por otro lado el mismo Piaget nos dice que "... la adaptación supone una interacción entre el sujeto y el objeto..." (p. 177).
- (3) A pesar de la importancia trascendental de este tema, en estas breves páginas no es posible hacer otra cosa dada la amplitud del mismo. Nuestra pretensión se dirige, por tanto, a poner en relación unos términos para nosotros fundamentales en educación, e intentar darles un contenido claro y concreto.
- (4) DOBHANSKY, Herencia y naturaleza del hombre, cit. en PEREZ GOMEZ, A. (1.977): **La herencia un refugio conservador (cuestiones de psicología genética)**. Valencia, Fernando Torres.
- (5) PEREZ GOMEZ, A. (1.977): *Op. cit.*, p. 71. Cfr. PIAGET, J. (1.973): **Biología y conocimiento**. Madrid, Siglo XXI, pp. 69 y ss.
- (6) No pretendemos identificar ambas teorías pero sí consideramos que

puede ser muy provechoso un mayor acercamiento entre ellas.

- (7) El significado de la mente humana, su origen en la filogénesis y su destino a través de la ontogénesis, no pueden separarse del problema de la idea de progreso, y ésta es imposible que se desarrolle en el tiempo y representa un sentido de la evolución. (...) En otros términos, resulta casi imposible definir la evolución y la aparición de nuevas formas sin que se revele el carácter progresivo". MERANI, A.L. (1.976): **Psicología de la edad evolutiva**. Barcelona, Grijalbo.
- (8) Cfr. **Ibidem**, pp. 139-141.
- (9) PIAGET, J. (1.977): **Op. cit.**, p. 73.
- (10) PEREZ GOMEZ, A. (1.977): **Op. cit.**, p. 19.
- (11) Supra pág. : "significación de la infancia...".
- (12) PIAGET, J. (1.977): **Op. cit.**, p. 176.
- (13) **Ibidem**, p. 191.
- (14) **Ibidem**, p. 197.
- (15) PIAGET, J. (1.973): **Op. cit.**, p. 17.
- (16) **Ibidem**, pp. 17-18. CLANET, C. y LATERRASE, C. (1.974): "Un reencuentro con Henri Wallon", en AA.VV.: **Dossier Wallon-Piaget**. Buenos Aires, Granica, pp. 16-20.
- (17) Ver SCHAFFER, H.R. (1.979): **El desarrollo de la sociabilidad**. Madrid, Pablo del Río.
- (18) Cfr. CLANET, C. y LATERRASE, C. (1.974): **Op. cit.**, pp. 26-27. PEREZ GOMEZ, A. (1.977): **Op. cit.**, p. 16; SCHAFFER, H.R. (1.979): **Op. cit.**, pp. 109-110; PIAGET, J. (1.973): **Op. cit.**, pp. 231 y ss y (1.977):**Op. cit.**, p. 177.
- (19) Cfr. cita 2.

- (20) PIAGET, J. (1.977): **Op. cit.**, pp. 177-178.
- (21) Cfr. SCHAFFER, H.R. (1.979): **Op. cit.**, pp. 109-110.
- (22) PEREZ GOMEZ, A. (1.977): **Op. cit.**, p. 41 (los subrayados pertenecen al autor).
- (23) Cfr. PIAGET, J. (1.973): **Op. cit.**, p. 66-69.
- (24) Cfr. PEREZ GOMEZ, A. (1.977): **Op. cit.**, pp. 52 y ss.
- (25) Cfr. **Ibidem**, pp. 42 y ss.
- (26) MERANI, A.L. (1.976): **Op. cit.**, pp. 124 y 128. Cfr. PEREZ GOMEZ, A. (1.977): **Op. cit.**, pp. 126-127.
- (27) PIAGET, J. (1.977): **Op. cit.**, p. 338; Cfr. pp. 25-28.
- (28) **Ibidem**, p. 21.
- (29) MERANI, A.L. (1.976): **Op. cit.**, p. 253.
- (30) **Ibidem**, p. 254; Cfr. PIAGET, J. (1.977): **Op. cit.**, pp. 22 y ss.

EL DERECHO A LA EDUCACION

ROGELIO MEDINA RUBIO

Catedrático de Universidad. Oviedo

Es evidente que todo problema jurídico, adjetivado con el determinativo educación, revierte necesariamente en un problema de política educativa y, en definitiva, en el problema del ser de la realidad social de la educación. El Derecho a la educación es una realidad social, un hecho que se da y realiza en la sociedad. Una Teoría sociológica de la educación y una Teoría política educativa deben ser, pues, el presupuesto esencial y necesario de un Derecho a la educación que pretenda dar razón radical y suficiente de su contenido. Más para saber algo de ese contenido, con rigor y precisión, es preciso comenzar por reflexionar, desde la doble dimensión fundada en la propia naturaleza jurídica y educativa que tiene nuestro tema, qué es y en qué consiste esa realidad social que llamamos Derecho a la educación. Mi pretensión va a ser, sencillamente, acotar cuál es el legítimo campo de un Derecho a la educación, cuál es su propio ser existencial para intentar clarificar, en consecuencia, desde la fundamental preocupación por los problemas educativos, unos criterios que permitan delimitar qué esferas de la educación pueden ser permeables o refractarias a la normatividad positiva de lo jurídico.

1. LA SINGULARIDAD DEL LLAMADO DERECHO A LA EDUCACION.

Pero, ¿qué es y en qué consiste esa realidad denominada Derecho a la educación?. En principio es

preciso reconocer que el término Derecho, referido a un sector concreto de la vida social, la educación, evoca diversas facetas o sentidos; presenta una radical equivocidad. Así el Derecho a la educación puede entenderse: a) como la facultad o capacidad de un sujeto para hacer o exigir; es decir como el haz de derechos subjetivos o pretensiones individuales educativas reconocidas por el Decreto objetivo de un país; b) como sinónimo de Justicia educativa o deber ser de la educación aludiendo al criterio para enjuiciar las normas de ese mismo Derecho; c) como conjunto de disposiciones positivas vigentes o Derecho objetivo de la educación de una sociedad política o Estado, un modo de actividad de la política educativa de un país, que establece o regula la facultad o el Derecho subjetivo anterior. Es evidente que cuando se emplea la adjetivación Derecho a la educación se mienta, sobre todo, lo que los juristas llaman el Derecho objetivo de la educación, es decir el sistema de normas imperantes en la educación de la comunidad a que ese Derecho se refiere.

¿Y qué es, cuál es la naturaleza existencial de ese Derecho objetivo a la educación? Pretendemos un concepto científico, preciso, unívoco, claro y distinto de ese Derecho; para todo hacer en una actividad científica es esencial la univocidad. De otro modo, cualquier precisión y rigor en el tratamiento de los problemas se hace imposible.

Para ello comenzaremos afirmando que aún en aquella radical equivocidad, a la que antes nos referíamos, algo hay evidente en la conceptualización del Derecho a la educación tanto en el lenguaje vulgar como en el científico. El Derecho a la educación conlleva una idea inicial de ordenación, de acomodación de la educación a un sistema de normas imperativas sociales. El Derecho educativo es con toda evidencia **normatividad educativa social**: algo normativo, un conjunto de normas de naturaleza social; a fin de cuentas todo Derecho, por el hecho de serlo, supone un conjunto de normas que organizan la vida

del hombre en convivencia con los demás, un marco de comportamientos humanos, cristalizados en normas, que se establecen como modelos de comportamiento para organizar una determinada convivencia social.

1.1 Significación concreta de la normatividad social contenida en el Derecho a la educación.

Más la normatividad social contenida en el Derecho a la educación tiene una significación concreta qué, para nuestro propósito, interesa precisar. En primer término esa normativa social, consustancial a todo el Derecho, quiere decir que las normas jurídicas educativas no se refieren a los fenómenos educativos en sí, a los hechos educativos; no enuncian **qué sea** la educación en su ser existencial o **cómo** suceden o **deben** realizarse los hechos educativos, sino que regulan **cómo se pretende** que sucedan los comportamientos sociales ante la educación; definir las situaciones sociales en que la educación ha de desenvolverse, discriminando las conductas sociales en materia educativa como válidas e inválidas, lícitas o ilícitas, con el propósito de realizar un orden determinado de convivencia social. No es incumbencia legítima de la norma jurídica conformar la educación, su contenido, su realidad, sino **definir, garantizar, las situaciones sociales**, el marco en el que se fijen las condiciones de lo justo, de lo que es suyo, de lo que corresponda a cada cual.

A diferencia de una norma educativa científica que enuncia sencillamente que los hechos educativos se producen, acaecen, o deben realizarse, de suyo, tal y como la norma establece, de tal modo que esos hechos educativos se mostrarían falsos si no sucedieran como las normas preven; las normas jurídicas no enuncian cómo los hechos educativos suceden o deben de suceder, lo que ello son en cuanto puestos y realizados, sino que versan sobre el deber de unos comportamientos sociales en materia de educación, para que éstos sean válidos y realicen un ideal de justicia.

Por otra parte, la normatividad social contenida en el Derecho a la educación significa que las **normas jurídicas** que le constituyen no son meros enunciados o propuestas de unas conductas o comportamientos sociales en lo educativo, sino que esas normas son **imperativas**; es decir expresan un modo esencial de determinar esos comportamientos en la educación. Y con la imperatividad se significa, también, tanto la **vigencia** que toda norma tiene por sí, (*independientemente del reconocimiento o asentimiento que presten a la misma los miembros aislados del cuerpo social*), como la **inexorabilidad** o configuración eficaz y suprema de una conducta por la norma, al margen de su validez axiológica, social o científica; es decir, el hecho de que una realidad o situación social educativa se configura de tal modo que ésta siempre que acontezca vendrá determinada por el contenido de la norma. Si el Derecho a la educación es **normatividad** no es suficiente con que sea enunciada y declarada vigente, sino que necesita configurar los actos o conductas que prescribe. Una norma no inexorable no es una norma jurídica. La ley decía Tito Livio es "sorda e inexorable".

1.2 Moral educativa y Derecho a la educación.

Normatividad jurídico-educativa que no puede confundirse, tampoco, con otros órdenes de sistemas de normas educativas, similares, también imperativas, válidas, en sí, y que regulan conductas educativas con proyección social; me refiero concretamente a las normas morales educativas, contenido de la **Etica o Moral de la educación** (1). Se trata de órdenes normativos distintos de la educación, que regulan conductas de modo diverso, aunque lo ideal es que exista la más íntima relación de precedencia del orden normativo moral sobre el jurídico. La justicia educativa puede ser objeto de una dualidad de realidades: **la moral y la jurídica**. En cuanto moral se trata de un estado de la voluntad del agente, de

una **virtud** que mueve a la voluntad a dar a cada uno lo suyo, pero sin precisar que es lo **suyo** en cada caso de cada cual; pero además se identifica la justicia con la **ley**, con la constante y permanente voluntad de fijar lo suyo de cada cual (como decía Santo Tomás al aceptar la clásica definición de la justicia, no como **virtud**, sino como norma objetiva de derecho). En la Moral educativa o en la justicia educativa como **virtud**, lo esencial es la conformación de la voluntad en esa inclinación (*hábito*) tendente a dar a cada uno lo suyo; en el Derecho educativo, la justicia se nos ofrece como la norma externa que define las situaciones sociales en orden a determinar qué es lo suyo, en la educación, de cada cual; la libertad existencial o natural de la persona, se sustituye por la libertad jurídica, es decir, por una libertad **definida, organizada, precisada**. Las virtudes morales pueden realizarse en la educación, incluso al margen de que se garantice por la ley las situaciones sociales en que se defina lo que a cada uno corresponda. En cierto modo diríamos que en la justicia como **norma** y en la justicia como **virtud** se invierten los planteamientos; mientras el fin de la **virtud**, como se ha dicho, no es el **otro** (aunque toda virtud suponga una relación con lo ajeno), sino la información de la voluntad del sujeto por la **virtud** (cuyo contenido fija también la propia moral) y su permanente disposición a ella, en la justicia como **norma** no importa la conformación o educación de la voluntad en la **virtud**, sino la definición de la situación en que esa o cualquier otra educación puedan realizarse; la discriminación de las acciones como **lícitas** o **ilícitas** no se hace (como en el caso de la justicia moral) desde la perspectiva de la **virtud** que el sujeto ha de realizar, sino desde la situación concreta que pretende ser establecida y garantizada. Es siempre, el Derecho, una regulación o definición de "la conducta humana de alteridad" (de la conducta del otro) para crear o establecer las situaciones sociales educativas, a las que vincula unas conse-

cuencias determinadas. Se puede servir puntualmente el contenido y fin de una norma de tal naturaleza (jurídica) cumpliendo con los comportamientos requeridos en una situación social dada, sin la garantía de la realización por el mismo agente de la correspondiente habituación o virtud moral.

El Derecho educativo, pues, no se opone en nada a la Moral educativa y es cauce para que ésta y toda educación se puedan realizar más eficazmente; pero el Derecho a la educación sigue viendo la conducta en función de la situación del otro, en función de la justicia de una situación que tiene en el Derecho su expresión y realización más propia y específica (2).

1.3 Justicia educativa y Derecho a la educación.

Ni siquiera la misma justicia educativa, aunque parezca contradictorio, es elemento constitutivo esencial del Derecho a la educación. La Justicia **debe** ser realizada en todo Derecho a la educación, como una de las condiciones que garantizan la validez del mismo, pero el Derecho **existe**, tiene vigencia, aunque no sea justo y debiera ser por ello derogado o modificado. La dimensión **existencial** del Derecho a la educación, su ser, no tiene necesariamente que coincidir (aunque como se ha dicho lo ideal para que no caiga en desuso o en arbitrariedad es que coincida) con el deber ser, con la dimensión **valorativa o axiológica** de ese mismo Derecho. Es preciso reconocer, frente a cualquier posible interpretación positivista un ideal de la justicia (Ley natural) en todos los campos, (no creada por el Derecho de un Estado y para un momento determinado) que orienta y determina en qué consiste y cómo ha de ser satisfecha la Justicia en un orden social concreto, de modo que el Derecho **debe** transformarse en el vehículo de realización de ese ideal en cada situación histórico-social. Es lo mismo que ocurre en cualquier orden de la vida social; cualquier ordenamiento de la vida social debe satisfacer unos ideales de justicia,

pero una sociedad, como decía San Agustín, no deja de ser tal porque su ordenamiento o su fin sean injustos.

El Derecho a la educación, pues, como realidad objetiva positiva se nos ofrece, de acuerdo con lo que llevamos expuesto, como un sistema de normas imperativas, dotadas de inexorabilidad, que crean o definen aquellas situaciones sociales concretas en que ha de desarrollarse la educación y mediante las cuales se realiza un orden social determinado de convivencia (3).

2. ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DEL DERECHO A LA EDUCACION.

De esta conceptuación del Derecho a la educación, cabe deducir una serie de elementos constitutivos fundamentales para nuestro propósito, y que pueden servirnos de pautas clarificadoras del ámbito legítimo que nos proponíamos acotar para este Derecho.

2.1 El Derecho a la educación como realidad histórico-social.

No se puede atribuir al Derecho a la educación un carácter formal; de normar en abstracto un tipo de conducta independiente de unas metas sociales. El sustrato material del Derecho a la educación, su "standard" normativo es un tipo de vida social humana que condiciona el alcance y el sentido del Derecho. Sin caer en un sociologismo jurídico, sí es necesario afirmar el neto influjo o condicionamiento de la realidad social en la formación de ese Derecho, como también la incidencia del Derecho a la educación en la conformación de una realidad social de la que forma parte. Es decir, que esas pautas normativas por medio de las cuales se ordena la educación en la vida social tienen una radical dimensión histórica; varían con el tiempo y merced a condicionamientos infra y superestructurales (políticos, económicos, sociales,

culturales) que no constituyen "entes" autónomos, sino sectores integrados en un proceso abierto de totalización de la vida socio-cultural, y que determinan el nacimiento, conservación y transformación de ese Derecho. De ahí el carácter dinámicamente cambiante del contenido de esas normas, que han de adaptarse a unas necesidades sociales variables.

La historia del Derecho a la educación nos muestra esta realidad innegable: la variabilidad, la radical diversidad plural y hasta contradictoria de ese Derecho. No existe un Derecho objetivo a la educación, sino tipos de formas jurídico-políticas que norman la educación en cada país de un modo histórico, cambiante, mudadizo e individualizado; podría aplicarse con exactitud afín, la famosa exclamación de Pascal: "Tres grados de elevación hacia el polo echan por tierra la jurisprudencia, un meridiano decide la verdad; a los pocos años de ser poseidas, las leyes fundamentales cambian, el Derecho tiene sus épocas... !Valiente justicia la que está limitada por un río!. Lo que es verdad más acá del Pirineo es error más allá" (4).

Aquellos condicionamientos socio-culturales del Derecho a la educación se concretan en determinadas pretensiones de vida social, a través de la educación, y desde presiones de grupo (sindicatos, partidos políticos, opinión pública, medios de comunicación social) o de participación institucional ciudadana en los órganos legislativos que reciben reconocimiento en el Derecho. En una sociedad afectada por graves discriminaciones educativas se generan producciones normativas de educación compensatoria por ejemplo, que no se hubieran dado si tal presión no hubiera existido.

Esa realidad individual histórico-social que es el Derecho a la educación como parte de un mundo cultural, supone la necesidad de definir en cada situación social, el ámbito de los contenidos materiales de ese Derecho, por cuanto que esos son en definitiva los elementos que acotan y determinan una

realidad jurídica concreta y permiten la mejor definición positiva de su concepto. Luego aplicaremos estos criterios a nuestro peculiar ordenamiento del Derecho a la educación, como repercusiones coherentes en el mismo.

2.2 Inexorabilidad y validez del contenido del Derecho a la educación.

Hemos dicho que el Derecho a la educación consiste en un haz de normas dotadas de **vigencia** e **inexorabilidad**. La **vigencia** e **inexorabilidad** del contenido de las normas del Derecho a la educación hacen referencia, como hemos visto, tan solo a la **eficacia** de las normas en la definición de las situaciones en que ha de desenvolverse la educación para dar a cada uno lo **suyo**, lo que en "justicia" educativa le corresponde. Es decir, que la norma impera en un orden social determinado; que la norma dada, y solo ella, define las consecuencias educativas de ciertos comportamientos sociales. Pero no se refieren aquellos conceptos necesariamente, a la **validez** científica, axiológica, e incluso jurídica de tales normas, es decir, a la intrínseca valiosidad o verdad que contengan. Una determinada norma jurídica pudiera sancionar ciertos sistemas de evaluación, o de disciplina, o un derecho a la "libertad de cátedra", contrarios a los principios pedagógicos reconocidos como tales por una comunidad científica, adquiriendo por ese motivo vigencia en un ordenamiento determinado, aunque científica, moral o jurídicamente carecieran de validez como algo no acorde, intrínsecamente, con la verdad científica, moral o jurídica. Y es que este elemento constitutivo del Derecho a la educación, excluye, en una correcta comprensión del mismo, tanto el campo de los puros hechos educativos (**dimensión existencial** de la educación) como de suyo el mundo de los valores de la educación (**dimensión justificativa**) aunque la realidad jurídica haga referencia a esos valores y participe de ellos. Es verdad que la

educación tiene un alcance real, que, no se entiende sino como una **solución** forjada por la sociedad en un momento histórico; solución que no puede ser comprendida más que en **función de algo**, es decir como realidad social **instrumental "valorada"**, que queda radicalmente desvirtuada si no vale para lo que es. Pero los valores propios del Derecho a la educación no son esos. La verdad o falsedad científica o social de la educación; la bondad o malicia moral de las acciones; cuanto en educación implique cuestiones de **fundamentación**, no es un problema jurídico propiamente hablado, ya que sobrepasa netamente su esfera. Lo que no quiere decir que se desentienda de aquellos fundamentos, por cuanto el Derecho ha de servir en definitiva a la verdad, hallarse al servicio del hombre y de la sociedad. Más el supremo código valorativo del Derecho a la educación es más limitado como se ha dicho, es la "**juricidad**" o no de unas acciones, definidas en un conjunto de normas de conducta, roles, posiciones, funciones -derivadas de un sistema de valores y creencias- que se consideran necesarias en la educación, para la obtención de un orden concreto de convivencia humana. El neto ámbito del Derecho a la educación es, pues, una **mediación** entre la pura realidad educativa en un momento y situación social dados, y una concepción, más o menos objetiva y exacta, sobre lo que es justo en la educación desde una determinada concepción de la sociedad. De aquí la no obligatoriedad del **total** contenido ni de **todas** las características de una enseñanza estatal, sino solo parcialmente de algunos contenidos y de algunas características, sí exigibles en nombre del "**bien común**" y del tipo de "**ciudadano**" que se ha de formar en el educando.

2.3 Dimensiones personal y social del Derecho a la educación.

El Derecho a la educación, como también hemos visto, aunque esencialmente normativiza la educación en función de un orden social de convivencia, es

decir, en su dimensión social, tiene una dimensión esencialmente personal. No solo como Derecho sino por su referencia a la educación.

Como Derecho, por cuanto no hay vida social sin vida personal; la vida personal es el motor de autenticidad de la vida social (de los usos, costumbres y normas sociales, entre las que se encuentra el Derecho); el hombre como ser libre, con capacidad de elección, ser "sui iuris", dueño de sus actos, es el elemento radical, condicionante, de la materia del Derecho. Sin el reconocimiento de esa dignidad y libertad (que comporta una idea de unicidad, de originalidad, de imprevisibilidad y de responsabilidad), no habría vida social, ni responsabilidad jurídica, ni en definitiva el Derecho.

Dimensión personal, con el componente de libertad, esencial en la construcción del hombre por medio de la educación.

El Derecho a la educación puede crear determinados "standards" de comportamientos en la educación, pero no puede olvidar los condicionamientos que el hombre real, con su libertad, y la naturaleza de la educación, como autorrealización del hombre en libertad, suponen en la creación de esos "standards", sopena de incurrir en una violencia y en un formalismo separado de la vida y de la realidad humanas. El Derecho aunque esencialmente organiza la educación del hombre en la vida social, afecta a la vida social, afecta a la vida humana personal. El Derecho puede posibilitar que el hombre viva una vida personal en la vida social o puede consentir que viva alterado o alienado al dificultar su realización en el medio social en que el hombre tiene que hacerse. Que el Derecho a la educación sancione modelos de relación entre la sociedad y el hecho educativo, en el que aquella asuma la función de prestar por sí misma los servicios de la educación; que permita que el Estado los monopolice, o que otorgue al Estado una posición intermedia, con apoyo positivo a la realización y

crecimiento de la persona en libertad y solidaridad, es un claro ejemplo de la virtualidad del Derecho como elemento inspirador y estructurante de la dinámica del sistema educativo.

En el Derecho a la educación tiene, por eso, pleno sentido afirmar que un ordenamiento será tanto más justo cuanto más adecue sus normas a "pautas de comportamiento que favorezcan la libertad de actuación y el dinamismo que conduce hasta la libertad, la autonomía o libertad moral" (5).

El hombre no es solo ciudadano, sino persona natural con fines y derechos que no dimanan del reconocimiento de la ley. Y el Derecho no puede alienar sino todo lo contrario, ayudar a ese patrimonio individual, sopena de subvertir el orden natural, haciendo a la persona tributaria de instituciones preordenadas a su desarrollo. No olvidemos que en educación el más originario de todos los derechos es el de la persona a ser educado, como atributo inseparable de su dignidad que, como dice Millán Puelles, "tiene el derecho y el deber de hacer cuanto sus fuerzas personales le permitan para atender a sus necesidades y desarrollar su personalidad".

Uno de los grupos de derecho que derivan de la naturaleza humana es el "derecho al mantenimiento y desarrollo de la vida intelectual". Es aquí donde se manifiesta de una manera más aparente el carácter positivo de este concepto de libertad. Porque ningún derecho como éste exige prestaciones positivas por parte del Estado. Derecho que no supone solo la creación de instituciones de enseñanza para llevar a todos los hombres el bien espiritual de la cultura, sino una racional libertad de enseñanza e investigación sin la que el pensamiento se enmohoce y el derecho de hacer público el fruto de este pensamiento. Todas estas libertades están orientadas en su contenido positivo o negativo por su fin propio, por lo que son compatibles con una acción regresiva cuantas veces se desvien del fin a que están ordenadas" (6). Derecho al cultivo de la inteligencia, que es un **deber**

como aportación a los bienes espirituales comunes (y así se impone por algunas constituciones o cuando menos por el Derecho administrativo), un imperativo del desarrollo social.

Doble componente individual y social del Derecho a la educación, paralelo a la consideración de la educación como un proceso, también, individual y social, que en unidad vital y en simbiosis constante sirve al enriquecimiento, desarrollo y realización de la persona en todas las facetas y dimensiones de su ser, por un lado, y simultáneamente, le inserta, a través de una red de influjos sociales y de relaciones de convivencia, en un medio social.

¿Cómo organizar socialmente la educación para que sirva efectivamente, y de un modo justo, al desarrollo integral y armónico de la persona y al mismo tiempo a las exigencias de un orden social de convivencia?. He aquí, en términos operativos la pregunta crucial del Derecho a la educación cuya respuesta o respuestas exige desentrañar y conjugar el problema fundamental filosófico y ético de la adecuada ordenación, prioridad valorativa o relación de interdependencia de la persona y de la sociedad, y, en consecuencia, la racionalidad de los medios que han de ser utilizados para que la educación se corresponda efectivamente con aquella cosmovisión filosófica y ética.

Si, por ejemplo, se parte del principio fundamental del equilibrio y armonía entre las dos instancias configurativas del hombre (la individual y la social), de suerte que el proceso educativo, realizado en la sociedad y promovido por ella, sea orientado de modo que sirva al libre desarrollo de la persona y, a través de él, al enriquecimiento de la sociedad, ello requerirá un planteamiento de soluciones acorde, de suerte que el Derecho a la educación ha de facilitar la concurrencia de modelos formales de educación que mejor se adecuen a las exigencias éticas de una educación de la persona y a los postulados de un ideal de relaciones educación-socie-

dad, y eviten las fáciles tentaciones de la manipulación o de sometimiento de la educación a otros intereses.

3. LOS LIMITES DEL DERECHO A LA EDUCACION COMO DERECHO FUNDAMENTAL EN LA CONSTITUCION ESPAÑOLA DE 1.978.

Hemos hecho referencia al carácter singular y concreto del Derecho a la educación en cuanto plasmación jurídica de los valores sociales, que definen en cada momento histórico un modelo de sociedad. Desde ese carácter singular y concreto, y con referencia a nuestra superior norma jurídica (art. 27 de la Constitución), el Derecho a la educación se va a ordenar como un derecho fundamental.

*La polémica lista del art. 27, en la que no vamos a entrar (7), ofrece materia, sin embargo, para nuestro objetivo de precisar, de un modo concreto los límites del Derecho a la educación. Por cuanto por vez primera en la historia educativa española se van a recoger, dialécticamente, en un mismo texto constitucional, el contenido del **derecho** a la educación y el de la **libertad** de enseñanza, en un intento de conciliación de los principios de **libertad e igualdad**.*

3.1 El Derecho a la educación y la programación general de la enseñanza.

*"Los poderes públicos garantizan el derecho a todos a la educación, mediante **una programación general de la enseñanza**, con participación efectiva de todos los sectores afectados"; Art. 27.5. Es de advertir la novedad que supone el reconocimiento del Derecho a la educación como un derecho público de prestación, de modo que no es la educación una realidad asistencial, discrecionalmente asumida por la administración, sino que pasa a configurarse como una actuación positiva, constitucionalmente debida y exigida frente al poder público por "todos" los ciudadanos.*

El contenido de ese derecho, cuya operatividad puede requerir -no necesariamente- la organización de un servicio, solo puede recaer sobre lo que podrían denominarse "enseñanzas regladas", es decir las que componen el sistema educativo español garantizado por el Estado.

El libre acceso a la educación extiende su campo, pues, más allá de las enseñanzas y actividades educativas regladas del sistema estatal.

Parece que el propio legislador es consciente de la fuente de inspiración más amplia y positiva que supone para la educación la transmisión de valores y pautas de comportamiento, tendentes a que la educación tenga "por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia" (Art. 27.2), que hay que completar con el objetivo del Art. 26.2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (fuente interpretativa de nuestra Constitución según el Art. 10), según el cual "la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los Derechos humanos y a las libertades fundamentales"; y también con el Art. 2.1 de la LOECE: "la educación buscará el pleno desarrollo de la personalidad mediante una formación humana integral y el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales, así como la adquisición de hábitos intelectuales y de trabajo, y la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales".

Tales finalidades u objetivos de educación operan entonces no solo como límites a la imposición coactiva del Derecho a la educación, o del ejercicio de cualquier libertad de enseñanza o de "libertad de cátedra", sino que implican el compromiso activo de incorporar positivamente el alcance pedagógico de aquellos objetivos a la dinámica del proceso educativo.

Más nos hallamos, como es sabido, ante el problema verdaderamente conflictivo y sobre el que se

proyectan las discrepancias más radicales en torno al modelo educativo nacional. La enseñanza no es neutral y todo proceso educativo, como es obvio, es una vía de transmisión de un sistema de valores. La enseñanza como ha dicho el Tribunal Constitucional es "la actividad encaminada de modo sistemático y con un mínimo de continuidad a la transmisión de un determinado cuerpo de conocimientos y valores". Conocimientos y valores diversos que reclaman el juego de diversas opciones reales. El fondo del conflicto, como es bien conocido, es un problema de métodos: ó aceptar el hecho del pluralismo ideológico y articular desde él, los principios de libertad e igualdad de un modo externo y abierto (sistema de "**pluralismo externo**") o no aceptar la vía externa y abierta de la libertad en la contraposición ideológica y de los valores, sustituyéndola por un pluralismo participativo y autogestionario en los centros, fruto de la convergencia de la libertad de todos los miembros de la comunidad escolar ("**pluralismo interno**").

3.2 Contenidos vinculantes de una programación general de la enseñanza.

Por razones de interés de una comunidad nacional, han de corresponder a los poderes públicos, sin embargo, como contenidos vinculantes de un Derecho a la educación, desde la perspectiva de una "programación general de la enseñanza".

- La determinación de la estructura y de los niveles del sistema educativo, así como el desarrollo de objetivos constitucionales de la educación (no puede ser ajeno al derecho a la educación la negación de valores que están en la base de la vida social o de doctrinas peligrosas para la formación de ciudadanos o para la unidad nacional).
- La concreción de las enseñanzas regladas, verificación de competencias profesionales y autentificación de títulos, así como el ámbito de la educación

obligatoria y gratuita con sus enseñanzas mínimas como garantía de calidad, fijación de áreas, titulaciones de profesores, edades de acceso a los niveles, tiempo de escolaridad de cada nivel y condiciones de instalaciones. Las formas democráticas de gobierno acaban por servir a la "opinión pública", pero la "opinión pública" la forjan y manipulan grupos de presión frente a cuyos manejos el Estado nada puede oponer mejor que la institucionalización de un Derecho a la educación.

- *La determinación de los resultados necesarios para que un centro pueda impartir enseñanzas.*
- *La determinación de la estructura orgánica de los centros públicos, y la composición y competencias de sus órganos de gobierno, organización y funcionamiento.*
- *El estímulo de la investigación, el fomento de técnicas nuevas, por cuanto la orientación económica y social de un Estado depende de la existencia y calidad de un cuerpo de técnicos capaces de dirigirla.*
- *El desarrollo del derecho a la libertad de enseñanza en correspondencia con el contenido del Derecho a la educación. Es decir, que las iniciativas sociales se desenvuelven dentro del orden, equilibrio y fecundidad que precisa el bien común.*
- *Las normas de acción y control que garanticen para todos la igualdad y la justicia en la educación. Al Derecho corresponde satisfacer, en nombre del bien común y del derecho de la persona, el más eficaz aprovechamiento de la puesta en práctica del principio de igualdad de oportunidades, como ayuda que facilite el esfuerzo que en el disfrute de la cultura han de realizar los beneficiarios.*
- *Inspección y homologación del sistema educativo (8).*
- *Controlar que la información y los conocimientos transmitidos se realice de forma objetiva, crítica y*

pluralista, sin traspasar límites de la indoctrinación.

3.3 La libertad de enseñanza como principio estructural del sistema educativo.

Correlativamente vinculado a la efectividad del Derecho de acceso al saber, se halla la posibilidad de transmisión en libertad del mismo. La igualdad de acceso no puede desgajarse del principio que le da su sentido, **la libertad**. Todo proceso de libre formación en el saber implica la libertad de emisión y transmisión. El Tribunal Constitucional la entiende como una "proyección de la libertad ideológica y religiosa y del derecho a expresar y difundir libremente los pensamientos, ideas u opiniones". Se trata, pues, de un principio estructural del sistema educativo, consecuencia del reconocimiento de libertad de conciencia y de libertad de expresión que conviene diversificar en un haz de derechos, en función de la diversidad de actores jurídicos que intervienen en el proceso educativo, y que constituyen la **garantía institucional** del contenido del derecho a la educación:

- A. *Derecho de las personas físicas y grupos sociales a la orientación de centros educativos (Art. 27.6).*
- B. *Derecho de alumnos y padres a la elección del tipo de educación.*
- C. *Derecho de los profesores a la "libertad de cátedra".*
- A. *El Derecho a la creación de centros docentes y a su orientación.*

Enlaza directamente el contenido de este derecho con la definición de la enseñanza como "servicio público". Concepto polémico y equívoco, por cuanto puede entenderse como afirmación de que el servicio público cumple una función pública, que como tal ha de tener su relevancia en

la obligación del Estado de garantizar a todos su disfrute; o en el sentido más estricto que prejuzga "el monopolio de iure" estatal del servicio, como cauce jurídico de su satisfacción. Del mismo modo que en la libre transmisión de información y cultura que realizan los medios de comunicación, éstos cumplen una función pública, sin que la forma concreta de transmisión determine su consideración jurídica como servicio público. Lo que es preciso garantizar institucionalmente en un sistema pluralista no son cauces concretos de transmisión de saber y cultura, sino el contenido de la transmisión, no de un modo discrecional, sino en cuanto condicionado por las exigencias de la propia naturaleza de la actividad educadora o informativa.

Conectado con el derecho a la creación de centros, y aunque no viene explícitamente recogido en la Constitución, se encuentra el derecho a la fijación del ideario educativo como elemento objetivo y propio de la institución escolar. Consecuente con lo expuesto, el Tribunal Constitucional ha reconocido que "la libertad de creación de centros equivale a la posibilidad de dotar a éstos de un carácter u orientación propios. Esta especificidad explica la garantía constitucional de creación de centros docentes que, en otro caso, no serían más que una expresión concreta del principio de libertad de empresa que también consagra la Constitución". Forma parte del acto de creación del centro, como definición de su carácter. Es decir, que el ideario no se limita a la orientación propia a los aspectos religioso-morales de cada centro, como si se vinculase su establecimiento a servir de instrumento al derecho de padres y alumnos a la elección de un tipo de formación de esa naturaleza, sino que es un derecho autónomo comprensivo también de los distintos aspectos de la actividad pedagógica, dentro del marco de los principios constitucionales del servicio a la verdad, a las

exigencias de la ciencia, y a lo dispuesto sobre enseñanzas regladas y fines educativos por los poderes públicos (respecto a la conciencia cívica, moral, religiosa del alumno, respecto a la obligación de educar al alumno en "un espíritu de comprensión, tolerancia y convivencia democrática", respecto a su dignidad personal, participación activa en la vida escolar).

Respecto a la eventual colisión entre el ideario del centro y la "libertad de cátedra" o libertad de enseñanza del docente, parece clara la postura interpretativa del Tribunal Constitucional: "La existencia de un ideario, conocida por el profesor al incorporarse libremente al centro o libremente aceptada cuando el centro se dota de tal ideario, después de esa incorporación, no le obliga, como es evidente, ni a convertirse en apologista del mismo ni a subordinar a ese ideario las exigencias que el rigor científico impone a su labor. El profesor es libre como profesor en el ejercicio de su actividad específica"... pero, "su libertad es, sin embargo, libertad en el puesto docente que ocupa del que forma parte el ideario" (8).

B. El Derecho de padres y alumnos a escoger un tipo de educación.

Del reconocimiento del Derecho a la educación se deriva este otro Derecho, también carente de reconocimiento expreso constitucional.

Pero no puede caber duda sobre el reconocimiento implícito en la Constitución de este derecho, por la remisión que el Art. 10.2.c hace a los textos internacionales. El Art. 13.3 del Pacto Internacional contiene el compromiso de los Estados partes en el Pacto (entre ellos España) de "respetar la libertad de los padres y en su caso de los tutores legales a escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, siempre que aquellas satisfa-

gan las normas mínimas que el Estado prescribe o aprueba en materia de enseñanza, y hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones". Estamos ante un derecho público de libertad de acceso a la educación, no ante un derecho social de prestación; es decir, no existe un derecho a la creación de centros acordes con una orientación educativa deseada, sino un derecho a optar entre los centros creados en virtud del principio de la libertad de enseñanza (10).

Vinculado a este contenido se halla otro propio del Derecho a la educación, aunque también sin claro fundamento constitucional; el problema de la financiación pública de centros privados. Aunque por mandato constitucional "la enseñanza básica es obligatoria y gratuita" (Art. 27.4), y corresponde "a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social" (Art. 9.2), no se correlaciona, en el supremo texto legal la gratuitidad de la educación básica con la libertad de enseñanza para fundamentar la pretensión de gratuitidad de la plaza escolar en el centro elegido. El poder público se obliga a facilitar plaza gratuita, pero no a transformar la libertad de enseñanza en un derecho de prestación. Lo cual no impide la obligación del Estado de financiar la enseñanza privada, por ley ordinaria, y de hacerlo con criterios de libertad e igualdad. Sería ideal el juego simultáneo de los principios de igualdad y libertad, -por cuanto no hay igualdad democrática si al mismo tiempo su ejercicio no es real en la libertad- para garantizar una educación gratuita para todos en la recepción de una enseñanza que responda a la libre voluntad social; pero ello no

es posible. Los costes de una financiación de la enseñanza solamente pueden asumirse, de un modo equitativo, desde una fiscalidad más igualadora, es decir, desde una redistribución más justa de la riqueza.

C. La libertad de enseñanza del docente individual: "Libertad de cátedra".

La libertad de enseñanza se proyecta también sobre los profesores cuya actividad ha de estar presidida por el mismo derecho: la libertad de expresión docente o la libertad de cátedra (11).

La idea fundamental amparada en esta libertad es la libre transmisión del saber, el derecho a expresar las ideas y convicciones científicas de cada profesor en el ejercicio de su actividad docente. Ello supone un contenido negativo, la no aceptación de una orientación ideológica determinada que implique enfoques de la realidad natural, social o histórica de la enseñanza correspondiente; es decir, la existencia de una ciencia o doctrina oficiales; pero conlleva una exigencia adicional o positiva, la autonomía en lo que se refiere a los contenidos de investigación y enseñanza, y la libertad para elegir, utilizar y aplicar métodos, procedimientos y tratamientos conducentes a la adquisición y transmisión de los conocimientos científicos; es decir, se reduce a contenidos científicos docentes e investigadores, de modo que no puede prevalecerse de ella el profesor para defender materias ajenas a la ciencia.

Como derecho individual su ejercicio no puede entrar en colisión con otros contenidos del Derecho a la educación: respeto a los objetivos educativos, a los principios y derechos declarados en la Constitución; respeto a la verdad, a las exigencias de la ciencia; a la dignidad personal de los alumnos; a su capacidad crítica, excluidora de adoctrinamientos y dogmatismos... y ha de respetar el marco constitucional derivado del pluralismo

educativo. Y del mismo modo que en la libertad de prensa, la libertad de expresión individual se ha de acomodar a la orientación del medio de comunicación en que trabaja, de acuerdo con el marco constitucional de un pluralismo, la libertad del docente ha de acomodarse también a la naturaleza del medio. Lo que no significa que la "libertad de cátedra" se considere sólo marginal en relación con la línea expansiva de otros derechos, sino que, como hemos visto, tiene su contenido concreto y específico.

NOTAS

- (1) Sobre la distinción, en general, de la Moral y el Derecho, FERNANDEZ-MIRANDA, T.: **El concepto de lo social y otros ensayos**. Oviedo, 1.954.
- (2) DORS, A.: **Una introducción al estudio del Derecho**. Madrid, Rialp, 3^a ed. 1.977. Cap. I. LEGAZ, L.: **Filosofía del Derecho**. Barcelona, Bosch, 5^a ed., 1.979, p. 332 y ss.
- (3) FERNANDEZ-MIRANDA, T.: **Estudios de Derecho político** (Apuntes de clase). Universidad de Oviedo, 1.960.
- (4) Citado por FERNANDEZ-MIRANDA, T.: **Op. cit..**
- (5) PECES-BARBA, G.: **Introducción a la filosofía del Derecho**. Madrid, 1.983, p. 68.
- (6) SANCHEZ-AGESTA, L.: **Lecciones de Derecho Político**. VII. Granada, 1.945, p. 234.
- (7) Para un análisis de la polémica sobre el contenido del Derecho a la educación LOPEZ MUÑIZ, J.L.: "La educación en la Constitución española. Derechos fundamentales y libertades públicas en materia de enseñanza", en **Persona y Derecho**. Revista de fundamentación de las Instituciones Jurídicas y de Derechos Humanos. Universidad de Navarra, 1.976, nº 6; EMBID IRUJO, A.: **Las libertades en la**

enseñanza. Madrid, Tecnos, 1.983; FERNANDEZ-MIRANDA: "Enseñanza" en **Comentarios a las Leyes Políticas**, de Alzaga y otros. Rev. de Derecho Privado, Madrid, 1.983; así como el número 20 (Monográfico dedicado a la educación) de la **Revista de Derecho Constitucional**, 1.983.

- (8) MEDINA RUBIO, R.: "El Estado y su derecho a la organización administrativa de la educación", en **Bordón**, nº 202, Marzo-Abril, 1.974.
- (9) MEDINA RUBIO, R.: "Libertad científica y calidad educativa desde la perspectiva constitucional", en la obra colectiva **La calidad de la educación**. Madrid, C.S.I.C., 1.981.
- (10) Sobre remisión a pactos internacionales, GARCIA DE ENTERRIA, E. y OTROS: **El sistema europeo de protección de los derechos humanos**. Madrid, Civitas, 1.979, Cap. III.
- (11) MEDINA RUBIO, R.: "Sobre el concepto de 'libertad de cátedra' en el actual ordenamiento constitucional español", en **Aula Abierta**, nº 29, 1.980.

EL DOGMATISMO: UN CONCEPTO TODAVÍA ÚTIL EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

ANASTASIO OVEJERO BERNAL

Profesor de la Facultad de Filosofía
y Ciencias de la Educación

1. ACTUALIDAD DE LOS ESTUDIOS SOBRE DOGMATISMO.

Sin duda alguna el dogmatismo es un concepto que estuvo en boga especialmente en los años 60, sobre todo en los círculos de la Psicología y en el campo de la Educación. Sin embargo, en absoluto es, a mi juicio, un concepto caduco ni pasado de moda. Basta con examinar la cantidad de trabajos que siguen publicándose sobre el tema y el elevado número de tesis doctorales que, sobre todo en el campo de la Educación, se siguen realizando. De hecho, la revista americana "Psychological Abstracts" sigue recogiendo una gran cantidad de trabajos y tesis doctorales sobre este tema, aunque realmente en los últimos años ha descendido considerablemente: mientras en los años 1.978 y 1.979 todavía se acercaba a cien el número de trabajos y tesis doctorales, en 1.982 sólo se contabilizan 16 estudios (la revista ya no recoge en este año las tesis doctorales) y en 1.983 apenas llega a la docena.

Más claramente se ve la importancia del tema examinando el trabajo bibliométrico de Garfield (1.978), donde entre los libros más citados en los diferentes campos, en el de la Psicología de la Personalidad, entre 1.969 y 1.977 aparece el libro de Rokeach (1.960) "The open and closed mind" como el más citado de todos con 895 citas seguido, en segundo

lugar, precisamente del libro de Adorno y colaboradores (1.950) "La Personalidad Autoritaria", con 861 citas.

También en el libro de London y Exner (Eds.) sobre las variables de personalidad más estudiadas (1.978) "Dimensions of personality", se incluyen tanto el dogmatismo como el autoritarismo.

Podríamos aducir argumentos de otro orden para mostrar la actualidad de los trabajos sobre dogmatismo. Podríamos mencionar que términos como mentalidad cerrada, dogmatismo, estrechez de miras, rigidez, etc., siguen siendo sumamente utilizados por quienes de una u otra manera se dedican a la educación. Podríamos hablar de la necesidad de fomentar la apertura mental en las aulas, la flexibilidad mental de los alumnos y de los profesores, la necesidad que tiene la educación de ayudar a los ciudadanos a ser más creativos, etc. Pero creemos que sobra con lo expuesto para mostrar que estudiar el tema del dogmatismo y todo lo que le circunda en plena década de los 80 no es en absoluto algo propio del pasado, sino que posee una real y contundente actualidad.

Por ello y por la poca bibliografía existente en castellano sobre el tema, pretendemos exponer brevemente los estudios sobre el dogmatismo y su estado actual a la luz de los últimos años de investigación. Y decimos "brevemente" porque es difícil exponerlo de una forma clara sin emplear varios cientos de folios. Con ello pretendemos igualmente que se puedan entender mejor las investigaciones empíricas que estamos llevando a cabo sobre el dogmatismo y de las que daremos cuenta en próximos números de esta revista.

2. MARCO HISTORICO: LA PROBLEMATICA SOBRE EL AUTORITARISMO DE IZQUIERDAS Y EL AUTORITARISMO DE DERECHAS.

Para entender lo que realmente significa el dogmatismo en el ámbito de la Psicología Social es

necesario examinar el marco histórico y científico en que surgió, marcos que vienen definidos por las investigaciones sobre autoritarismo llevadas a cabo por Adorno y cols. (1.950) y por cientos de trabajos posteriores. Como consecuencia de la Segunda Guerra Mundial, estos estudios identificaron el autoritarismo con la ideología fascista y de hecho la escala que construyeron para medir tal autoritarismo se llamó precisamente Escala F de "fascismo".

Sin embargo, pronto empezó a cambiar este estado de cosas. Ya Shils (1.954) denunciaba el sesgo derechista de la Escala F y afirmaba su convicción de que también las personas progresistas y las izquierdistas podían ser autoritarias, aunque se trataría de dos tipos diferentes de autoritarismo.

También Christie (1.954) denunciaba ese sesgo derechista de la Escala F, mostrando las similitudes de la Escala F con una escala anterior de Stagner (1.936) construida para medir las actitudes fascistas.

Por su parte, Krugman (1.952) ya había indicado la incapacidad de la Escala F para detectar el autoritarismo de las personas izquierdistas, añadiendo la existencia en éstas de un autoritarismo no de contenido pero sí de un autoritarismo formal.

De éstos y otros muchos trabajos de aquellos años se puede concluir que realmente las personas pertenecientes a la izquierda política no puntuán alto en la Escala F (ver Ovejero, 1.983) lo cual puede ser explicado de dos formas:

- a) Las personas de izquierdas no son autoritarias y por ello no puntuán alto en la Escala F.
- b) Las personas de izquierdas sí son autoritarias, pero la Escala F sólo detecta el autoritarismo de derechas.

Pero a partir de los abundantes estudios sobre esta polémica que aparecieron ya en los años 50 podemos concluir que la Escala F no mide el autoritarismo general, sino sólo el autoritarismo conservador, el autoritarismo de la derecha política.

Ello no significa que las personas que no pertenezcan a esa derecha política no sean autoritarias. También pueden serlo, y para medirlo formuló Rokeach un nuevo concepto, el dogmatismo, y construyó una nueva escala, la Escala D.

3. INTRODUCCION DEL CONCEPTO DE DOGMATISMO.

Como hemos visto, sólo en el contexto de la enorme polémica que suscitaron las investigaciones de Adorno y cols. (1.950) podemos entender plenamente el significado del libro de Milton Rokeach (1.960), "The Open and Closed Mind", libro que se centra sobre un concepto nuevo, el dogmatismo, que pretende ser una alternativa más adecuada al concepto de autoritarismo, que, por una parte, sólo medida el autoritarismo de la derecha y, por otra parte, no discriminaba suficientemente entre la estructura y los contenidos de la cognición. Como dice el propio Rokeach (1.960, pp. 14-15); "Una persona puede defender un conjunto de opiniones de contenido democrático... Y, sin embargo, la adhesión a estas opiniones no es necesariamente señal inequívoca de una mentalidad antiautoritaria. Esta misma persona, en efecto, puede sorprendernos por cuanto en su adhesión a estas opiniones es autoritaria, intolerante con quienes discrepan de él, cerrado en su modo de pensar y de opinar".

Sin embargo, se trata de un tema que a pesar de que, como ya dijimos, ha sido tan estudiado en los últimos años, no obstante aún no ha sido suficientemente admitido, fenómeno éste que puede ser explicado acudiendo a algunas razones de la Sociología de la Psicología (Ehrlich, 1.978):

- a) Una primera explicación está en la teoría misma. La teoría de Rokeach -y sus confirmaciones abrumadoramente exitosas- desafiaba por una parte la validez de la teoría de la Personalidad Autoritaria, y además trivializaba un cierto número de teorías que se estaban poniendo de moda, como por ejemplo, la teoría de la disonancia cognitiva de

Festinger.

- b) Rokeach indicó que algunos psicólogos podían ser de mentalidad cerrada y que algunos comunistas podían ser de mentalidad abierta. Pero aún más, introdujo las creencias políticas como un tema legítimo para la investigación psicológica en un momento en que las universidades americanas estaban apartándose tanto del McCarthyismo como de las Cruzadas Cristianas por el Anticomunismo.
- c) La teoría de Rokeach no sólo estaba en conflicto con muchos aspectos de la psicología profesional, sino que incluso su metodología a menudo discurría por un camino diferente al de la psicología profesional. Sus técnicas, aunque muy tradicionales, a menudo se insertaban en diseños de estudio innovadores.
- d) Durante la década de los años 60, los psicólogos sociales comenzaron a abandonar las medidas de los autoinformes. Pero gran parte del trabajo estimulado por la teoría de Rokeach implicaba la relación de medidas basadas en el autoinforme.
- e) Finalmente, muchos de los estudios que actualmente proporcionan apoyo a la teoría de Rokeach, son individualmente triviales. La facilidad de la administración de la Escala de Dogmatismo y las presiones sobre las universidades americanas para que publiquen llevaron y continúan llevando a la investigación más banal y ateórica.

Sin embargo, "la teoría cognitiva de la personalidad de Rokeach ha sobrevivido a estos y otros inconvenientes porque es una creación extraordinariamente creativa. Ha combinado elementos de la teoría del autoritarismo basada en el psicoanálisis y de la generalmente rechazada teoría de la personalidad de Kurt Lewin (1.935). Ha proporcionado una serie de hipótesis que simplemente han sido mencionadas, pero no de una manera intuitivamente obvia. Sobre todo, sus afirmaciones básicas han recibido un

"fuerte apoyo empírico" (Ehrlich, 1.978, p. 130).

Es decir, que a pesar de las dificultades que hemos mencionado la teoría de Rokeach ha ido imponiéndose paulatinamente, de tal forma que hoy día indiscutiblemente es más y mejor aceptada que la de Adorno y colegas. Yo apuntaría tres razones fundamentales de tal aceptación:

- a) Ya han transcurrido muchos años desde la caída del Nacismo en Alemania y el miedo al fascismo se ha visto alejado en los Estados Unidos y en la Europa Occidental. Por ello los psicólogos ya no se interesan tanto por el autoritarismo de la derecha como por el autoritarismo en general, es decir, por el dogmatismo.
- b) La teoría de Rokeach parece tener mayores implicaciones conductuales que la de Adorno, por una parte, y por otra, la Escala D parece arrojar resultados más fiables que la Escala F.
- c) La teoría de Rokeach está más en consonancia con la actual hegemonía cognitivista dentro de la Psicología que la teoría de Adorno, cuyas raíces psicoanalíticas no están muy acordes con las actuales corrientes psicológicas.

Pero, sea como sea, el caso es que, en efecto, la teoría de Rokeach fue cada vez más aceptada y cada vez más estudiada, habiendo alcanzado hoy día, a mi juicio, un status sólido dentro de la moderna psicología, y más aún en el campo de la Psicología de la Educación.

4. QUE ES EL DOGMATISMO: TERMINOLOGIA, CONCEPTO Y ANTECEDENTES.

Al no convencerle a Rokeach ciertas conclusiones a que habían llegado Adorno y colegas, ya en 1.951 se dedicó a investigar el problema, culminando sus trabajos con la publicación en 1.960 de su principal libro "The open and closed mind".

Empezó Rokeach (1.951 a, 1.951 b) hablando de "**estrechez mental**", después comenzó a utilizar ya el término "**dogmatismo**" (Rokeach, 1.954) y finalmente utilizó la expresión "**mentalidad cerrada**" (Rokeach, 1.960).

Aunque con muchos aspectos comunes, estos tres términos no son en absoluto sinónimos (ver George, 1.974; López-Yartos, 1.980 a, 1.980 b): el término **dogmatismo** expresaría las manifestaciones conductuales externas, de otro fenómeno más interno y profundo, que sería la **mentalidad cerrada**. Es decir que, mientras el dogmatismo indica una **forma de expresarse**, la mentalidad cerrada indica una **forma de ser**. De hecho, podemos encontrar personas de mentalidad cerrada pero tímidas, que hablan poco, que no exponen sus ideas, etc. y que por ello no utilizan formas dogmáticas externas. Sin embargo, estas personas, aparentemente no dogmáticas sí resultarían serlo al serles aplicado un test de dogmatismo.

Otra importante distinción que había que hacer es entre **dogmatismo** y **rigidez**. "Tanto la rigidez como el dogmatismo se refieren a formas de resistencia al cambio, pero el dogmatismo se concibe como representando una forma más abstracta y relativamente más intelectualizada que la rigidez... En tanto que puede suponerse que el dogmatismo conduce a la rigidez en la solución de problemas concretos, lo contrario no tiene necesariamente que suceder. Las ratas, los débiles mentales y los que tienen el cerebro dañado, pueden caracterizarse como rígidos, pero difícilmente como dogmáticos.

En tanto que la rigidez se refiere a relaciones de persona a cosa o de animal a cosa, el dogmatismo casi siempre se manifiesta en situaciones que impican una comunicación de persona a persona. Decimos de una persona que se está atando los cordones de los zapatos o resolviendo un problema aritmético rígidamente, pero de un profesor, un político, un orador o un teórico o un crítico de arte, decimos que se está expresando dogmáticamente.

Una última diferencia, estrechamente relacionada con la anterior, es que el dogmatismo tiene una posterior referencia al autoritarismo y a los modos intolerantes como se comunican las ideas y creencias a los otros. Así, el repertorio de conducta considerada bajo la rúbrica de dogmatismo es considerablemente más amplio que la rigidez y, al mismo tiempo, de mayor interés intrínseco para el sociólogo, el estudioso de la política, el historiador, así como el psicólogo" (Rokeach, 1.963, p. 980 de la trad. cast.).

Ahora ya podemos entender mejor el dogmatismo que es definido por Rokeach (1.960, pp. 4-5) como "un estado mental, bien observable en el mundo práctico de las creencias políticas y religiosas, y en el mundo más académico del pensamiento científico y humanístico, caracterizado 'grosso modo' por: una manera cerrada de pensar, y esto independientemente de la ideología que se tenga; una perspectiva de la vida muy autoritaria con aquellos que tienen creencias semejantes a las propias".

Sin embargo, el dogmatismo no es algo totalmente original de Rokeach. Como suele ocurrir siempre, existían ya antecedentes en Fromm (1.941), Maslow (1.943), Allport (1.946), Adorno y cols. (1.950), Hoffer (1.951), etc. pero fue fundamentalmente Frenkel-Brunswik (1.948 b, 1.949, 1.951, 1.954) quien más había estudiado las interrelaciones entre la personalidad, la creencia y la cognición, en una línea parecida a la que más tarde seguiría Rokeach, pero más en consonancia con el psicoanálisis que la de éste. Su tesis principal, derivada del psicoanálisis, es que existe una estrecha correspondencia entre la esfera cognitiva de una parte y la esfera emocional y social de otra. Así, una persona que, a causa del castigo, no se le permite expresar sus normales sentimientos ambivalentes hacia sus padres, desarrolla una necesidad generalizada de estructurar su mundo de una forma rígida, una difusa tendencia a concluir prematuramente y una intolerancia general de la ambigüedad cognitiva.

Sin embargo, en Rokeach no serán tan evidentes esas apelaciones al psicoanálisis y en cambio serán más fuertes los aspectos cognitivos de la persona dogmática.

5. LA TEORIA DE ROKEACH

Como hemos visto, el dogmatismo fue propuesto por Rokeach como una teoría general del autoritarismo, libre de creencias específicas políticas, religiosas e ideológicas, basado exclusivamente en la organización de los sistemas de creencias-no creencias y sin tener en cuenta el contenido de tales sistemas de creencias-no creencias.

La unidad básica de la teoría es el concepto de sistema de creencias-no creencias: "El sistema de creencias es concebido para representar todas las creencias, actitudes, expectativas o hipótesis, conscientes o inconscientes, que una persona en un momento dado acepta como verdaderas del mundo en que vive... El sistema de no creencias se compone de una serie de subsistemas más que de uno solo, y contiene todas las no-creencias, actitudes, expectativas, conscientes o inconscientes que, en un grado o en otro, una persona en un momento dado rechaza como falsas" (Rokeach, 1.960, p. 33).

Sin embargo, Hanson (1.976) no confirmó la creencia de Rokeach de que la Escala D mide la extremosidad de las actitudes y no su contenido. De hecho también Steininger y Voegtlín (1.976) encontraron una correlación positiva y significativa entre el dogmatismo y el conservadurismo. También Smithers y Lobleby (1.978) afirman que aunque la Escala D sí es una medida de autoritarismo general, posee no obstante un cierto sesgo conservador, y más recientemente, Raden (1.982) halló una correlación alta entre el dogmatismo y el convencionalismo.

La teoría de Rokeach puede ser expuesta en cinco apartados (Ehrlich, 1.978, pp. 131 y ss.):

- a) **Las proposiciones básicas:** estas primeras proposiciones responden a la pregunta: ¿cuáles son las características estructurales de este sistema cognitivo?
- 1) Todas las creencias se organizan en dos partes independientes, un sistema de creencias y un sistema de no creencias.
 - 2) El sistema de creencias comprende todas las proposiciones que una persona cree que son verdaderas en un momento determinado.
 - 3) El sistema de no creencias es un tipo de sistema que contiene todo lo que una persona cree que es falso en un momento determinado.
 - 4) Todas las creencias y no creencias se ordenan a lo largo de un continuo de aceptación y rechazo.
 - 5) Los subsistemas de no creencias se ordenan a lo largo de un continuo de similaridad con el sistema de creencias y con otro.
 - 6) Los sistemas de creencias-no creencias varían en su diferenciación.
 - 7) Los sistemas de no creencias varían en el número de subsistemas de no creencias representados en ellos.
 - 8) Los sistemas de creencias-no creencias varían en el grado de aislamiento de sus partes.
- b) **La dimensión central-periférica:** la centralidad está definida como el número de conexiones, implicaciones y/o consecuencias que una creencia tiene con otras creencias. Cuanto más conexiones haya, mayor será la centralidad.
- 9) Todas las creencias se organizan a lo largo de una dimensión de centralidad.
 - 10) Las creencias más centrales son más resistentes al cambio que las menos centrales.

11) Los cambios en las creencias centrales conllevan más cambios en el sistema de creencias que en los sistemas periféricos.

c) **Perspectiva temporal:** se trata de otra dimensión del sistema de creencias-no creencias y "se refiere a las creencias de una persona sobre el pasado, el presente y el futuro, y la manera en que se relacionan una con otra" (Rokeach, 1.960, p. 31).

La persona dogmática suele percibir el presente como poco importante y vive siempre abocada a un futuro ideal o nostálgico de un pasado ya ido.

d) **La mentalidad abierta y la cerrada:**

12) Los sistemas de creencias-no creencias varían en el grado en que son abiertos a la adquisición de nuevas creencias y al cambio de las viejas.

13) Un sistema de creencias-no creencias es definido como **cerrado** si en su **organización**: a) existe un alto grado de rechazo de todos los sistemas de no creencias; b) hay un aislamiento de las creencias; c) hay un aislamiento entre las creencias y las no creencias; d) hay una mayor diferenciación en el sistema de creencias que en el sistema de no creencias; e) hay poca diferenciación en el sistema de no creencias.

Será **abierto** el sistema de creencias-no creencias en el caso contrario.

14) Un sistema de creencias-no creencias es **cerrado** si en su **contenido**: a) el mundo está construido como fundamentalmente hostil; b) la gente es percibida como no amistosa y hosca; c) el presente es negado y el pasado y el futuro son enfatizados; d) el futuro es incierto; e) el yo es rechazado.

Las creencias sobre la autoridad también distinguen la mentalidad cerrada de la abierta. Las creencias de autoridad son **cerradas** si en su

contenido: f) hay autoridades positivas y negativas; g) la gente es aceptada o rechazada según las autoridades a las que sigue; h) existe una falta de capacidad para distinguir entre el contenido de las creencias y la autoridad para ellas; i) hay una creencia en una única causa.

La aceptación de la autoridad es siempre mucho más racional en un sistema de creencias-no creencias **abierto**. Estas personas son capaces de distinguir la calidad de la información de la autoridad de la que emanó, etc.

- e) **El desarrollo de las estructuras cognitivas abiertas y cerradas:** ¿Cómo es que unas personas son de mentalidad abierta y otras de mentalidad cerrada? ¿Puede cambiar la gente o la mentalidad abierta y cerrada es una estructura cognitiva relativamente permanente?
- 15. Los sistemas de creencias-no creencias tienen un nivel característico de apertura o cerrazón,
- 16. El estado del sistema cognitivo viene establecido por las experiencias en la primera infancia,
- 17. El estado del sistema cognitivo es una consecuencia de la exposición a nuevas experiencias y el grado en que tales experiencias amenazan el contenido y/o el orden de las creencias primitivas y de autoridad.
- 18. El estado del sistema cognitivo es determinado en parte por el estado del sistema afectivo (especialmente niveles de ansiedad y "arousal" emocional).

6. PRINCIPALES CORRELATOS CONDUCTUALES DEL DOGMATISMO.

El individuo dogmático se caracteriza por una serie de rasgos de personalidad, de creencias, etc. que lo definen de una forma muy precisa. Veamos estas variables conductuales externas definitorias de

la personalidad dogmática:

- 1) **Relaciones con la autoridad:** de acuerdo con la teoría de Rokeach, las personas muy dogmáticas muestran una mayor dependencia de la autoridad absoluta, son más fácilmente influenciadas por la autoridad y confunden la veracidad de la autoridad con su status. La mayor parte de la investigación posterior apoyó estas hipótesis: Powell (1.962), Bettinghauss, Miller y Steinfett (1.970), Restle, Andrews y Rokeach (1.964), Kemp (1.962), McCarthy y Johnson (1.962), Larsen y Minton (1.971), etc.

Por otra parte, se ha confirmado muchas veces que el sujeto de mentalidad cerrada tiende a idealizar y confiar excesivamente en las figuras de autoridad (Vidulich y Kaimon, 1.961; Kemp, 1.963; Norris, 1.965; etc.) Y más recientemente, Bord (1.976) ha demostrado que el sujeto dogmático tiene unas relaciones muy problemáticas con la autoridad.

En esta misma línea, Lazlo y Rosenthal (1.970) encontraron que los dogmáticos eran significativamente más susceptibles a la influencia de las expectativas provenientes de personas de alto status que los no dogmáticos. Sin embargo, los no dogmáticos no parecen ser influenciados de forma diferente según sea la autoridad del comunicador (Harvey y Hays, 1.972).

- 2) **Intolerancia de la ambigüedad:** el dogmático, al igual que ya le ocurría al autoritario, no tolera la ambigüedad, y por ello tiende a la clausura precoz, a percibir con claridad unos estímulos que no lo son, a establecer perfiles nítidos con datos insuficientes, etc. (Long y Ziller, 1.965; White, Alter y Rardin, 1.965; Sanders, 1.977; etc.).
- 3) **Percepción interpersonal:** también como ocurría con el autoritario, tampoco el dogmático es capaz de percibir a las otras personas como son, sino según los estereotipos (Fieldeman, 1.962; Kemp, 1.963,

1.964; Jacoby, 1.971; etc.). Así, por ejemplo, y ya en el campo de la Educación, Kemp (1.963) encontró que los alumnos más dogmáticos describían a sus profesores casi exclusivamente con rasgos negativos, más de acuerdo con el estereotipo de "profesor" que con lo que el profesor era. En cambio, los alumnos menos dogmáticos incluían tanto calificativos negativos como positivos y se ajustaban más a la realidad.

- 4) **Resistencia al cambio:** esta variable es tanto más importante cuanto que la sociedad actual está atravesando una época de continuos cambios (en la industria, en educación, etc.) y el futuro dependerá, al menos en parte, de la adaptación o resistencia que la sociedad ofrezca a estos cambios. Pues bien, repetidamente se ha encontrado que las personas dogmáticas no son capaces de adaptarse al cambio (Vidulich y Kaiman, 1961; Pryon, 1.966; Zagona y Kelley, 1.966; Ehrlich y Bauer, 1.966; Druckman, 1.967; Hallenbeck y Lundstedt, 1.966; Ehrlich, 1.969; Jacoby, 1.971; Wilkinson, 1.974; etc.).

Ya en el campo educativo, O'Reilly y Fish (1.976) encontraron que la resistencia del personal docente ante el cambio en los sistemas de educación era función de la categoría jerárquica del profesor y también de su grado de dogmatismo.

- 5) **Relaciones interpersonales:** son muchos los estudios que muestran las dificultades que tiene el dogmático en sus relaciones interpersonales (Zagona y Zurcher, 1.964; Conway, 1.967; Frye y otros, 1.972; Bord, 1.976; etc.), habiéndose encontrado que el sujeto dogmático se relaciona con sus iguales de una forma más tensa y menos espontánea, tienen más prejuicios hacia los demás, son menos altruistas (Fisher, 1.973), rechazan a los pacientes psiquiátricos (Hood, 1.974), prefieren la terapia directiva (Helweg y Gaines, 1.977) al no ser capaces de mantener relaciones interpersonales

de igualdad, etc. Por su parte Heyman (1.977) encontró que los sujetos dogmáticos no sólo tienen más prejuicios que los no dogmáticos, sino que también se comportan más agresivamente y son más hostiles.

- 6) **Vivencia del tiempo:** cuanto mayor es el dogmatismo, más se percibe el presente como relativamente poco importante en sí mismo y como simple camino hacia una utopía futura. Además, cuanto mayor es el dogmatismo, mayor será la percepción del presente como injusto y lleno de sufrimientos humanos. Ya Rokeach había hecho la hipótesis de que las personas dogmáticas poseen una orientación temporal hacia el pasado, hipótesis que fue comprobada empíricamente por Cottle (1.971).

Y es que, como dice López-Yartos (1.980 a), el dogmático se comporta con ansiedad frente al tiempo, lo vive mal, como se comprueba en un trabajo llevado a cabo en un ambiente escolar por Robbins y Rogers (1.975), quienes encontraron que las personas dogmáticas prefieren hacer las cosas mal y pronto, antes que bien, si para ello tienen que emplear mucho tiempo. Estos autores dieron a sus sujetos, todos ellos estudiantes, la oportunidad de prepararse para un examen. Los más dogmáticos dedicaron menos tiempo tanto a preparar la prueba como a realizarla, aunque luego eran los que imaginaban, con infundado optimismo, que la habían hecho mucho mejor de lo que había sido en realidad. Los autores interpretan estos datos por la necesidad que la persona dogmática tiene de abandonar lo antes posible una situación ambigua que le produce ansiedad.

- 7) **Las actitudes y las creencias:** veremos tres tipos de actitud.

a) **Prejuicio:** ya Rokeach (1.960) afirmaba que el dogmático tenía más prejuicios hacia los grupos sociales y religiosos que los no dogmáticos. Esto no sólo fue posteriormente confirmado, sino que incluso

pudo ser extendido a otras minorías: homosexuales, feministas, enfermos mentales, etc. (Kirtley, 1.968; Rule y Hewitt, 1.970; Hoge y Carroll, 1.975; Hood, 1.973, 1.974; etc.). Además hay que destacar que el dogmático da más importancia a las diferencias en creencias que a las diferencias sociales o raciales.

b) **Creencias políticas:** aunque Rokeach comenzó su teoría bajo la creencia de que los dogmáticos se colocan en posturas políticas extremas de uno u otro signo (Rokeach, 1956, 1960), sin embargo pronto se encontraron correlaciones significativas entre el dogmatismo y el conservadurismo, aunque menores que entre autoritarismo y conservadurismo (Di Renzo, 1.968, 1.971; Bailes y Guller, 1.970; Jones, 1.973; Hanson, 1.976; Steininger y Voegtlín, 1.976; Smithers y Loble, 1.978; etc.). Mientras Franco (1.980) constató que las personas poco dogmáticas preferían una sociedad con más posibilidades de participación política, Khan (1.981) muestra que es el dogmatismo el determinante más importante de la ideología.

c) **Creencias religiosas:** en general, Rokeach (1.960) encontró que los católicos eran más dogmáticos que los protestantes y que los no creyentes. Los estudios posteriores, sin embargo, fueron bastante inconsistentes, mientras unos repetían los resultados de Rokeach (Koepp, 1.963; Di Renzo, 1967; Glass, 1.971; McKernan, 1.981; etc.) otros encontraron que no había diferencias significativas en dogmatismo entre católicos, judíos, protestantes y no creyentes (LoSciuto y Hartley, 1.963) y, finalmente, hubo quien encontró que los católicos y los no creyentes eran menos dogmáticos que los judíos y los protestantes (Kilpatrick, Sutker y Surker, 1.970). Por su parte, Wahrman (1.981) encontró una fuerte correlación entre el dogmatismo y el grado de ortodoxia religiosa. Tal vez la superación de estas inconsistencias vendría

al considerar la diferencia entre "religiosidad intrínseca" y "religiosidad extrínseca" (Amón, 1.969), estando la segunda más relacionada con el dogmatismo y con el prejuicio que la primera.

- 8) **Desajustes de la personalidad:** aunque Ward, Cunningham y Summerlin (1.978) no encontraron correlaciones significativas entre el dogmatismo y los rasgos de personalidad medidos por el 16PF, sin embargo son muchos los investigadores que han hallado que el dogmatismo está relacionado con varias manifestaciones de desajuste emocional y con un pobre concepto de sí mismo (Kemp, 1.961; Vacchiano, Strauss y Schiffman, 1.968; Webster, 1.967), con psicoticismo (Ehrlich y Bauer, 1.966), con ansiedad (Rapaport, 1.978; etc.), etc. Por ejemplo, Rapaport (1.977) encontró una correlación positiva y significativa entre la desorientación direccional (medido mediante el problema de Joe Doodlebug) y el dogmatismo.

Pues bien, en general los resultados en este campo pueden ser agrupados en tres grandes áreas:

a) El dogmático posee una baja tolerancia de la frustración, que se manifiesta en impulsividad, falta de madurez, tensión, impaciencia, poca fuerza del yo, etc. Por ejemplo, Martin, Stokes y Ayers (1.978) encontraron una correlación de -0,42 entre la fuerza del yo y el dogmatismo.

b) Conceptos negativos hacia sí mismo y hacia los demás, creencias negativas y contradictorias sobre sí mismo y sobre los otros, manipulación de los otros, autoengrandecimiento, etc. Así, recientemente Goldsmith y Goldsmith (1.982) encontraron una alta correlación negativa entre dogmatismo y autoestima.

c) Conformismo, manifestado en el pensamiento estereotipado, inflexibilidad, conservadurismo, mayor influenciabilidad por parte de las normas de su grupo, mayor sometimiento a la autoridad, etc.

Casi a modo de conclusión de este apartado podemos señalar que los datos, muy recientes, de Sexton (1.983) indicaban una correlación significa-

tiva entre el dogmatismo y la alienación y entre ambas variables y ansiedad, baja estima de sí mismo, hostilidad, agresión, etc.

- 9) **Atracción interpersonal y elección sociométrica:** Steffire Leofgren (1.964) hallaron que las personas que se eligen mutuamente se parecían más en dogmatismo que aquellos cuyas elecciones no eran reciprocas. En este mismo sentido, Hodges y Byrne (1.972) comprobaron que la atracción es mayor hacia una persona "desemejante" de mentalidad abierta que hacia una persona "desemejante" de mentalidad cerrada. Por su parte Kirton (1.977) mostró una asociación entre el dogmatismo y la atracción interpersonal al encontrar una correlación positiva y significativa entre el dogmatismop de los esposos tras administrar la Escala D a 64 matrimonios.

Finalmente, Rosenfeld y Nauman (1.969), en el estudio más intensivo que existe sobre este tema, estudiaron el efecto del dogmatismo sobre el desarrollo de las relaciones sociales informales, constatando que: a) a la gente le resultan más satisfactorias sus interacciones con personas similares a ellas mismas en dogmatismo que con personas completamente diferentes en esa variable; b) con el tiempo, la gente va efectuando cada vez menos contactos con las personas dogmáticas, y éstas son evaluadas cada vez más negativamente; y c) los contactos entre las personas dogmáticas y las otras suelen ser iniciadas normalmente por las dogmáticas.

- 10) **Disonancia cognoscitiva:** las personas dogmáticas se sienten amenazadas por la información que discrepa de sus creencias o por las situaciones que amenazan su estructura cognitiva (Miller y Ro-keach, 1.968). De hecho, se ha encontrado repetidamente (Rosenman, 1.967; Kleck y Wheaton, 1.967; Hunt y Miller, 1.968; Donohew, Parker y McDermott, 1.972) que las personas dogmáticas no lean

información inconsistente con su sistema de creencias.

Otros autores (Foulkes y Foulkes, 1965; Durand y Lambert, 1.975; etc.) encontraron que los dogmáticos desean menos que los no dogmáticos escuchar, en una campaña presidencial, discursos políticos que discrepen de sus puntos de vista. Así, pues, el cambio de actitudes depende mucho del grado de dogmatismo de la audiencia, pues como mostraron Rotton, Blake y Heslin (1.977), los dogmáticos rechazan tanto la fuente como el mensaje cuando éste disconfirma sus expectativas. Mientras los poco dogmáticos se fijaban en el contenido del mensaje y en sus implicaciones, los muy dogmáticos más en la reputación de la fuente. Pero, como mostraron Adams y Beatty (1.977), la inoculación tiende a debilitar mucho las anteriores relaciones.

Por otra parte, los datos de Lee y Ehrlich (1.977) indican que las personas de mentalidad cerrada restringen su exposición a nuevas experiencias sensoriales de tal forma que, por ejemplo, prueban un número significativamente menor de comidas que las personas de mentalidad abierta. Y no sólo restringen sus experiencias sensoriales sino también sus relaciones interpersonales. Y es que se han encontrado repetidamente correlaciones positivas entre dogmatismo y rigidez, como por ejemplo, recientemente, Schmitz (1.982).

- 11) **Rendimiento académico:** ya en 1.961 Ehrlich (1.961 a, 1.961 b) constató que, en una clase de sociología, los estudiantes menos dogmáticos aprendían más y mejor que los más dogmáticos. Sin embargo, posteriormente se encontraron muchos resultados contradictorios en este campo (Frumkin, 1.961; Christensen, 1.963; Costin, 1.965; Zagona y Zurcher, 1.965; White y alter, 1.967; etc.). Incluso hay datos (Baker, 1.964) que muestran que los sujetos muy dogmáticos puntuaban más alto que los poco dogmáticos en una prueba de memoria, aunque esto podría explicarse mediante los datos de

Faschingbauer, Moore y Stone (1.978) que muestran una correlación negativa entre el dogmatismo y la preferencia por lo abstracto.

Sin embargo, un trabajo de Costin (1.968) nos permitió comenzar a entender estas aparentes contradicciones: hizo la hipótesis de que el dogmatismo correlacionaría positivamente con la retención de concepciones psicológicas falsas y convencionales sobre la naturaleza humana, pero no estaría relacionado con la adquisición de principios básicos. Sus hipótesis fueron confirmadas, lo cual sugiere que los sujetos con una mentalidad cerrada pueden ser más aptos para aprender las viejas creencias que para la adquisición de creencias nuevas.

Pero el trabajo más extenso fue el de Rokeach y Norrell (1.966) que examinaron a 798 sujetos de 33 cursos, de los que 20 cursos arrojaron correlaciones negativas bajas, pero significativas, entre dogmatismo y rendimiento académico, lo cual sólo proporcionaba un apoyo moderado a la teoría. Sin embargo, Ehrlich (1.971), pensando que Rokeach y Norrell no habían controlado la centralidad de las materias que debían ser aprendidas, encontró que en las clases en que se habían examinado materias no importantes el porcentaje de correlaciones negativas entre el dogmatismo y las calificaciones académicas era sólo del 10 %, mientras que en las que se habían examinado áreas importantes ese porcentaje fue del 35 %.

También Grippin y Ohnmacht (1.977) mostraron que el dogmatismo influía en el aprendizaje. Y Marcotte y Held (1.981), con una tarea de solución de problemas médicos, encontraron una correlación negativa entre el dogmatismo y la eficacia en la solución de estos problemas en una muestra de estudiantes de Medicina.

Igualmente los datos de Steininger y Seliger (1.978) muestran que el dogmatismo interfiere negativamente en el aprendizaje, pero añaden estos

autores que interfiere de una manera diferente para hombre y mujeres debido a sus diferentes respuestas no intelectuales a la situación.

12) *Creatividad*: en los últimos años se está investigando la relación entre dogmatismo y creatividad, encontrándose por lo general, tal como era de esperar, correlaciones negativas entre ambas variables (German y Breskin, 1.969; Rouff, 1.975; Faschingbauer, Moore y Stone, 1.978; etc.). O sea, que los sujetos dogmáticos tienden a ser menos creativos que los no dogmáticos.

7. COMO SE ORIGINA EL DOGMATISMO Y COMO PUEDE REDUCIRSE.

Desde luego que la única forma de controlar el dogmatismo es conociendo previamente su origen. Para ello podemos partir del dogmatismo como una actitud o un "racimo" de actitudes y de la teoría funcional de las actitudes (Sarnoff y Katz, 1.954; Smith, Bruner y White, 1.956), a la que se adhiere Rokeach para quien el sistema de creencias cumple al menos dos funciones básicas:

- a) Satisface la necesidad que tenemos de un marco cognoscitivo en que se enmarquen los nuevos datos, que así pueden ser conocidos y entendidos en un contexto de sentido; y
- b) Proporciona un medio de defensa útil frente a la realidad para defender nuestro yo frente a una realidad externa amenazante.

Ahora bien, del hecho de que predomine una de estas dos funciones dependerá el que una persona sea de mentalidad abierta (necesidad de ordenar) o cerrada (necesidad de autodefensa). Pues bien, López-Yartos (1.980 b, pp. 22-23) da una serie de razones que apoyan esta hipótesis, razones que podrían dividirse en dos que apoyan el origen psicodinámico del dogmatismo y otras dos que apoyan

un origen sociocultural. Estas razones son:

- a) *Las personas dogmáticas poseen unas experiencias infantiles de agresividad reprimida frente a sus padres (Rokeach, 1.960, p. 359).*
- b) *Se ha encontrado (Ehrlich, 1.972) que las personas dogmáticas suelen describir a sus madres como más controladoras, más centradas en sus hijos, con normas de disciplina más arbitrarias; y a sus padres como a personas que producen una sensación persistente de ansiedad y control. De hecho, Lasser y Steininger (1.975) hallaron que de padres dogmáticos, hijos también dogmáticos.*

"En realidad, la conclusión más clara de lo dicho hasta aquí es que parece probado un origen psicodinámico de la mentalidad cerrada, que lo convertiría más claramente cada vez en un mecanismo de defensa frente a la realidad externa o interna, en el sentido que lo postulaba Rokeach" (López-Yartos, 1.980 a, p. 149).

De hecho, los datos relativamente recientes de Rappoport (1.979) muestran empíricamente el origen del dogmatismo como un mecanismo de defensa ante la amenaza que supone el encuentro con nuevas creencias. Y más reciente todavía es el trabajo de Goldsmith y Goldsmith (1.982) quienes tras indicar, como ya hemos visto, una fuerte correlación negativa entre el dogmatismo y la autoestima, añaden que es posible que los sentimientos de inferioridad lleven a algunos individuos a adoptar un sistema de creencias cerrado para protegerse a sí mismo de las amenazas externas.

- c) *Además, existen varios estudios que relacionan la aparición del dogmatismo a situaciones socioculturales angustiosas (George, 1.974; Rappoport, 1.977; etc.), bastando incluso una situación laboral inestable para que los sujetos que la viven se muestren más dogmáticos (Hanson y Bush, 1.971).*
- d) *Repetidamente se ha encontrado una correlación*

positiva entre dogmatismos y diversas medidas de ansiedad.

Sin embargo, existen autores que buscan el origen del dogmatismo en el propio sistema cognitivo del sujeto dogmático. Por ejemplo, Brightman y Urban (1.974) mostraron que la verdadera diferencia entre el dogmático y el no dogmático estriba en que el primero procesa la información recibida con estrategias de asimilación más simples y clarificadoras. Igualmente los datos de Faschingbauer, Moore y Stone (1.978) sugieren que el fracaso para desarrollar operaciones formales de pensamiento abstracto lleva a una persona especialmente vulnerable al dogmatismo a depender de las figuras de autoridad. Como vemos, se trata de un **punto de vista cognitivo** sobre la etiología del dogmatismo, lo cual convierte a la educación en una alternativa razonable para reducir el dogmatismo.

En esa misma línea, Chabascol (1.971) ya había mostrado al dogmático como un sujeto que tiene una gran necesidad de estructura, que le hace volverse a figuras que -con sus órdenes o su mera presencia directiva- se la proporcionan. Quizás por ello encontramos que el dogmatismo disminuye con los años de permanencia en la Universidad debido a que el sujeto va adquiriendo esa estructura interna.

Finalmente, no pueden olvidarse otras posibles causas coadyuvantes, como muestra un estudio reciente de Lederer (1.982), cuyos datos indican, en un estudio transcultural, que tanto los adolescentes americanos como los alemanes, disminuyeron su grado de dogmatismo y de autoritarismo de 1.945 a 1.981. Pero mientras en 1.945 los adolescentes alemanes eran más autoritarios que los americanos, en 1.981 ocurría al contrario, eran los americanos más dogmáticos y autoritarios que los alemanes. Posiblemente sean razones tanto de ideología como socioeconómicas las que puedan aducirse para explicar estos datos.

Así, pues, parece ser que la personalidad dogmática echa sus raíces en una serie de experiencias de miedo, inseguridad, ansiedad, etc.,

fundamental, pero en absoluto, exclusivamente infantiles. Por consiguiente, si queremos reducir el nivel de dogmatismo, un primer paso eficaz podría ser reducir, en cantidad y grado, esas experiencias traumáticas, aunque, evidentemente, a veces, como por ejemplo la actual situación socioeconómica, se escape a nuestras posibilidades de control.

Pero algo sí puede hacerse, sobre todo en el campo de la Educación. Por ejemplo, Faschingbauer, Moore y Stone (1.978) encontraron empíricamente que la educación es el medio más eficaz para reducir el dogmatismo y favorecer la creatividad. En otra línea, McCann y Hamilton (1.978) hallaron una considerable relación entre el estilo de dirección del profesor y el dogmatismo de los alumnos. Así, pues, ¿puede la gente ser socializada dentro de unas conductas y modelos cognitivos de mentalidad abierta o cerrada? Ehrlich (1.978) trata este tema con cierto detenimiento: ante todo, los padres pueden ponerse a sí mismos como autoridades positivas que exigen conformismo. Los padres son, naturalmente, la primera autoridad del niño. Además, los padres en sus prácticas de educación pueden crear un ambiente caliente, cariñoso y de apoyo o bien de rechazo, negligente y frío. Tal vez peor aún, pueden ser totalmente inconsistentes en sus relaciones con el niño. Tanto el rechazo como la inconsistencia parecen directamente relacionados con concomitantes de la mentalidad cerrada tales como ansiedad, actitudes negativas hacia sí mismos y rechazo de los otros (Ehrlich, 1.973). En tercer lugar, los padres pueden enseñar y modelizar las estrategias cognitivas. Esto es, enseñar a sus hijos a aprender cómo aprender y cómo equilibrar la búsqueda personal y la autoridad. De hecho, como ya hemos visto, Lasser y Steininger (1975) llegaron a la conclusión de que "cuanto más dogmáticos eran los padres más dogmáticos eran los hijos".

Otro modo de explorar la relación entre la familia parental y el desarrollo del sistema cognitivo del niño es examinar las conductas seleccionadas que

podrían indicar el grado de seguridad o inseguridad del niño (Lasser y Steininger, 1.975, pp. 141-142). Este mismo método fue el utilizado por Rokeach y Kemp (1.960), quienes preguntaron a sus sujetos si cuando eran niños se chupaban el pulgar, se mordían las uñas, tomaban aspirinas o andaban o hablaban sonámbulos, haciendo la hipótesis de que estas conductas eran indicadoras de ansiedad y por tanto serían más comunes en la infancia de las personas dogmáticas. La hipótesis fue comprobada. A las mismas conclusiones y con el mismo método llegaron posteriormente Hanson y Clune (1.973).

Finalmente, un número sustancial de estudios con adultos han mostrado que las puntuaciones en la Escala D correlacionan con una gran variedad de medidas de ansiedad (puede verse una buena revisión de estos estudios en Vacchiano, Strauss y Hochman, 1.969). También Hanson y Busch (1.971) comprobaron la hipótesis de que los sujetos con una gran ansiedad alta eran significativamente más dogmáticos que los sujetos con una ansiedad baja. Y, finalmente, Gaesslen y otros (1.975) comprobaron la hipótesis de Rokeach de que el dogmatismo de una persona constituye una serie de defensas cognitivas contra la ansiedad.

Pero la socialización no depende solamente de la familia. Por ejemplo, Sticht y Fox (1966) quisieron estudiar el impacto que podría tener el vivir en un medio social inestable. Los autores compararon a universitarios que habían cambiado sus residencias permanentes durante su vida de una a tres veces con los que habían cambiado de 7 a 20 veces, encontrando que los que habían experimentado una gran movilidad eran significativamente más ansiosos y más dogmáticos que los que habían tenido menos cambios de residencia.

Otra forma de estudiar la relación entre la organización social y la personalidad es considerar la influencia del hecho de vivir en instituciones en las que continuamente uno se siente confrontado con

nuevas ideas y con nuevas experiencias: escuela, instituto, universidad, etc. Pues bien, aunque es muy difícil evaluar los resultados, parece ser que los períodos escolares están acompañados por una significativa disminución del dogmatismo, aunque las diferencias no deben ser atribuidas exclusivamente a la educación formal (Plant, 1.965; Lehmann, Sinha y Hartnett, 1.966; Juan y otros, 1.974; Ondrack, 1.975; etc.).

8. CONCLUSIONES.

Podemos concluir que esta teoría cognitiva de personalidad de Rokeczky ha sido comprobada por la abundante bibliografía posterior en la mayor parte de sus hipótesis. Así, en concreto:

- Parece que, en efecto, la Escala D mide el autoritarismo general, independiente de ideologías particulares, aunque contiene un cierto sesgo conservador, a veces de cierta importancia.
- Las personas que puntúan alto en la Escala D poseen una baja tolerancia de la frustración, son inmaduras, tensas, impacientes, etc., y con un yo débil.
- El dogmatismo es una red defensiva frente a las amenazas de la realidad interna o externa.
- Las personas dogmáticas tienden a poseer imágenes negativas de sí mismas y de los otros, suelen ser intolerantes ante los sentimientos de los demás e intentan manipularlos.
- Los individuos dogmáticos son conformistas, estereotipados e inflexibles. Además, tienden a las enfermedades psicopatológicas y responden peor a la terapia que los menos dogmáticos.
- Los dogmáticos poseen relaciones problemáticas con la autoridad a la que idealizan y a la que se someten acriticamente.

- Las personas dogmáticas no toleran la ambigüedad y en su percepción de los otros son muy poco precisos.
- Los dogmáticos poseen una gran resistencia al cambio.
- Los dogmáticos tienen dificultades en sus relaciones interpersonales, siendo más prejuiciosos y menos altruistas que los no dogmáticos.
- Los sujetos dogmáticos perciben el presente como poco importante y están orientados hacia un futuro utópico.

En suma, "el dogmatismo continúa aún siendo un concepto viable y todavía recibe una considerable atención por parte de los investigadores, probablemente porque el concepto de un sistema de creencias abierto y cerrado es tan básico en gran parte de nuestra conducta" (Vacchiano, 1.977, p. 307). Sin embargo, se necesita mucha más investigación pues el dogmatismo no es una variable unidimensional. En efecto, a pesar de que recientemente Martin y Morris (1.982) encontraron una correlación negativa (-0,575) entre el dogmatismo y la tolerancia, Merritt (1.983) hizo la hipótesis de que los blancos graduados en escuelas racialmente integradas serían más tolerantes que los blancos graduados en escuelas segregadas. Pues bien, esta hipótesis se confirmó sólo en parte. Los "integrados" fueron realmente más tolerantes hacia la dimensión creencia-no creencia, pero no hacia el dogmatismo total o hacia otras dimensiones.

Por otra parte, en el futuro habría que enfocar el tema de la personalidad dogmática desde una perspectiva más sociologista que psicologista: ver, por ejemplo, cómo el grupo al que se pertenece influye e incluso a veces determina el grado de dogmatismo de sus miembros, o cómo en ocasiones son los roles que se desempeñan dentro del grupo los que van conformando una personalidad más o menos dogmática, o cómo influye en el dogmatismo de los "seguidores" el

tipo de liderazgo desplegado por sus "jefes" o "autoridades", etc. Personalmente creo que este tipo de enfoque junto a una perspectiva más situacionista de este tema proporcionaría un futuro mucho más prometedor en este campo y tal vez con unas mayores posibilidades de aplicación, sobre todo al área del aula y en general de la educación.

BIBLIOGRAFIA

- ADAMS, W.C. y BEATTY, M.J. (1.977): Dogmatism need for social approval, and the resistance to persuasion", **Communication Monographs**, 44, 321-325.
- ADORNO, T.W.; FRENKEL-BRUNSWICK, E.; LEVINSON, D. y SANFORD, R.N. (1.950): **The authoritarian personality**. New York, Harper and Row (Trad. cast., 1.965).
- ALLPORT, G.W. y KRAMER, B.M. (1.946): "Some roots of prejudice". **J. of Psychol.**, 22, 9-39.
- BAILES, D.W. y GULLER, I.B. (1.970): "Dogmatism and attitudes toward the Vietnam War", **Sociometry**, 33, 140-146.
- BAKER, S.R. (1.964): "A study of relationship of dogmatism to the retention of psychological concepts. A research note". **J. of Human Rel.**, 12, 311-313.
- BETTINGHAUS, E.; MILLER, G. y STEINFATT, T. (1.970): "Source evaluation, syllogistic content, and judgment of logical validity by high and low-dogmatic persons", **J. Pers. and Soc. Psychol.**, 16, 238-244.
- BORD, R.J. (1.976): "Impact of dogmatism on reactions to unvalidated authority and anti-authority", **Psychological Reports**, 38, 1219-1222.
- BRIGHTMAN, H.J. y URBAN, Th. F. (1.974): "The influence of the dogmatic personality upon information processing: a comparison with a bayesian information processor", **Organizational Behavior and Human**

Performance, 11, 266-276.

CHABASCOL, D.J. (1.971): "A scale for the evaluation of structure needs and perceptions in dolescence", **J. of Exp. Education**, 40, 12-16.

CHRISTENSEN, C.M. (1.963): A note on "Dogmatism and Learning", **J. Abnorm and Soc. Psychol.**, 66, 75-76.

CHRISTIE, R. (1.954): "Authoritarianism re-examined", en: CHRISTIE Y JAHODA (Eds.): **Studies in the scope and method of 'The Authoritarian Personality'**, Illinois, The Free Press, Glencoe.

CONWAY, J.A. (1.967): "Problem solving in small groups as a function of 'open' and 'closed' individual belief systems", **Organizational Behavior and Human Perfomance**, 2, 394-405.

COSTIN, F. (1.965): "Dogmatism and learning: a follow-up of contradictory findings", **J. of Educ. Research**, 59, 186-188.

COSTIN, F. (1.968): "Dogmatism and the retention of psychological misconceptions", **Educ. and Psychol. Measurement**, 28, 529-534

DI RENZO, G.J. (1.967): "Dogmatism and orientations toward liturgical change", **J. for the Scientific Study of Religion**, 6, 278.

DI RENZO, G.J. (1.968): "Dogmatism and presidential preferences in the 1.964 elections", **Psychol. Reports**, 22, 1197-1202.

DI RENZO, G.j. (1.971): "Dogmatism and presidential preferences: A 1968 replication", **Psychol. Reports**, 29, 109-110.

DONOCHEW,K.; PARKER,J.M. y McDERMOTT,V. (1972): "Psychophysiological measurement of information selection: Two studies", **J. of Communication**, 22, 54-63.

DRUCKMAN, D. (1.967): "Dogmatism, prenegotiation experience, and simulated group representation as determinants of dyadic behavior in a bargaining situation", **J. of Person. and Soc. Psycho.**, 6, 279-290.

DURAND, R.M. y LAMBERT, Z.V. (1.975): "Dogmatism and exposure to political candidates", *Psychol. Reports.*, 36, 423-429.

EHRLICH, H.J. (1.961 a): "Dogmatism and learning: a five-year follow-up". *Psychol. Reports.*, 9, 283-286.

EHRLICH, H.J. (1.971): "Dogmatism and classroom grades: reappraisal of the Rokeach-Norrel studies of academic performance", *Psychol. Reports.*, 29, 1133-1134.

EHRLICH, H.J. (1.975): *The Social Psychology of prejudice*, New York: Wiley.

EHRLICH, H.J. (1.978): "Dogmatism", en: LONDON y EXNER (Eds.): *Dimensions of personality*, New York, pp. 127-164.

EHRLICH, H.J. y BAUER, M.L. (1.966): "The correlates of dogmatism and flexibility in psychiatric hospitalization", *J. of Consulting Psychol.*, 30, 253-259.

FASCHINGBAUER, Th. R.; MOORE, C.D. y STONE, A. (1.978): "Cognitive style, dogmatism, and creativity: some implications regarding cognitive development", *Psychol. Reports.*, 42, 795-804.

FIEDELMAN, S.N. (1.962): "The relationship between open and closed belief systems and accuracy and affect in interpersonal perception", Tesis Doctoral, Univ. del Estado de Michigan.

FISCHER, E.H. (1.973): "Consistency among humanitarian and helping attitudes", *Social Forces*, 52, 159-168.

FOULKES, D. y FOULKES, S.H. (1.965): "Self-concept, dogmatism, and tolerance of trait inconsistency", *J. of Person. and Soc. Psychol.*, 2, 104-111.

FRANCO, C. (1.980): "Imagen de la sociedad, valor de la participación política y personalidad", *Revista Latinoamericana de Psicología*, 12, 277-292.

FRENKEL-BRUNSWIK, E. (1.948): "A study of prejudice in children", *Human*

Rel., 1, 295-306.

FRENKEL-BRUNSWIK, E. (1.949): "Intolerance of ambiguity as an emotional and perceptual personality variable", *J. of Pers.*, 18, 108-143.

FRENKEL-BRUNSWIK, E. (1.951): "Patterns of social and cognitive soutsloocks in children" *Amer. J. Orthopsychiat.*, 21, 543-548.

FROMM, E. (1.976): *El miedo a la libertad*. Buenos Aires, Paidós, (original, 1.941).

FRUMKIN, R.M. (1.961): "Dogmatism,social class, values, and academic achievement sociology", *J. Educ. Psychol.*, 34, 398-403.

FRYE, R.L.; VIDULICH, R.N.; MEIERHOFER, B. y JOURE, S. (1.972): "Differential T-group behavior of high and low dogmatic participants", *J. of Psychol.*, 81, 301-309.

GAENSSLER, M.; MAY, F. y WOLPER, F. (1.973): "Relation between dogmatism and anxiety", *Psychol. Reports*, 33, 955-958.

GARFIELD, E. (1.978): "The 100 books most cited by social scientists, 1969-1977", *Current Comments*, nº 37.

GEORGE, J.K. (1.974): *The motivation of closed minded people*. Ohio, State University.

GLASS, K.D. (1.971): "Denominational differences in religious belief, practice, anxiety and dogmatism". *Religious Education*, 66, 204-206.

GOLDSMITH, R.E. y GOLDSMITH, E.B. (1.982): "Dogmatism and selfesteem: further evidence". *Psychol. Reports*, 51, 289-290.

GRIPPIN, P.c. y CHNMACHT, F.W. (1.977): "Field independence and dogmatism as mediators of performance on a programmed learning task with and without strong prompts". *J. of Exp. Educ.*, 45, 13-15.

HALLENBECK, P.N. y LUNDSTEDT, S. (1.966): "Some relations between dogmatism, denial and depression". *J. of Soc. Psychol.*, 70, 53-58.

- HANSON, D.J. (1.976): "Women's liberation: attitude extremity and dogmatism". *Intern. Behav. Scientist*, 8, 57-58.
- HANSON, D.J. y BUSH, A.M. (1.971): "Anxiety and dogmatism". *Psychol. Reports*, 29, 366.
- HANSON, D.J. y CLUNE, M. (1.973): "Dogmatism and anxiety in relation to childhood experience". *J. of Soc. Psychol.*, 91, 157-158.
- HARVEY, J. y HAYS, D.G. (1.972): "Effect of dogmatism and authority of the source of communication upon persuasion". *Psychol. Reports*, 30.
- HELWEG, G. y GAINES, L.S. (1.977): "Subject characteristics and preferences for different approaches to psychotherapy: a multivariate study". *J. of Consulting and Clinical Psychol.*, 45, 963-964.
- HEYMAN, S.R. (1.977): "Dogmatism, hostility, aggression, and gender roles". *J. of Clinical Psychol.*, 33, 694-698.
- HODGES, L. A. y BYRNE, D. (1.972): "Verbal dogmatism as a potentiator of intolerance". *J. Pers. and Soc. Psychol.*, 21, 312-317.
- HOFFER, E. (1.951): *The true believer: thoughts on the nature of mass movements*, New York, Harper.
- HOGE, D.R. y CARROL, J.W. (1.973): "Religiousity and prejudice in northern and southern churches". *J. for the Scientific Study of Religion*, 12, 181-197.
- HOOD, R.W., Jr. (1.973): "Dogmatism and opinions of mental illness". *Psychol. Reports*, 32, 1283-1290.
- HUNT, M.F. y MILLER, G.R. (1.968): "Open-and closed-mindedness, belief discrepant communication behavior, and tolerance for cognitive inconsistency". *J. of Pers. and Soc. Psychol.*, 8, 35-37.
- JACOBY, J. (1.971): "Interpersonal perceptual accuracy as a function of dogmatism". *J. Exp. Soc. Psychol.*, 7, 221-236.

JONES, J.M. (1.973): "Dogmatism and political preferences". **Psychol. Reports**, 33, 640.

JUAN, I.R.; PAIVA, R.E.A.; HALEY, H.B. y O'KEEFE, R.D. (1.974): "High and low levels of dogmatism in relation to personality characteristics of medical students: A follow-up study". **Psychol. Reports**, 34, 303-315.

KEMP, C.G. (1.961): "Influence of dogmatism on counseling". **Personnel and Guidance J.**, 39, 662-665.

KEMP, C.G. (1.962): "Influence of dogmatism on the training of counselors". **J. of Counseling Psychol.**, 9, 155-157.

KEMP, C.G. (1.963): "Perception of authority in relation to open and closed belief systems". **Science Education**, 47, 482-484.

KEMP, C.G. (1.964): "Self-perception in relation to open-closed belief systems". **J. of General Psychol.**, 70, 341-344.

KHAN, S.R. (1.981): "Attitudes and beliefs of dogmatics: A review of researches". **Indian Psychol. Review**, 20, 8-15.

KILPATRICK, D.G.; SUTKER, C.W. y SUTKER, P.B. (1.970): "Dogmatism, religion and religiosity: A review and re-evaluation". **Psychol. Reports**, 26, 15-22.

KIRTLEY, D. (1.968): "Conformity and prejudice in authoritarians of opposing political ideologies". **J. of Psychol.**, 70, 199-204.

KIRTON, M. (1.977): "Relatedness of married couples scores on Adorno type test". **Psychol. Reports**, 40, 1013-1014.

KLECK, R.E. y WHEATON, J. (1.967): "Dogmatism and responses to opinion-consistent and opinion-inconsistent information". **J. of Pers. and Soc. Psychol.**, 5, 249-252.

KOEPP, E.F. (1.963): "Authoritarianism and social workers: The psychological study". **Social Work**, 8, 37-43.

KRUGMAN, H. (1.952): "The appeal of communism to american middle class intellectuals and trade unionists". *The Public Opinion Quarterly*, 16, 331-355.

LARSEN, K.S. y MINTON, H. (1.971): "Attributed social power: A scale and some validity". *J. of Social Psychol.*, 85, 37-39.

LAZLO, J.P. y ROSENTHAL, R. (1.970): "Subject dogmatism, experimenter status, and experimenter expectancy effects". *Personality: An International J.*, 1, 11-23.

LEDERER, G. (1.982): "Trends in authoritarianism: A study of adolescents in West Germany and the United States since 1.945". *J. of Cross-Cultural Psychol.*, 13, 299-314.

LEE, D.E. y EHRLICH, H.J. (1.977): "Sensory alienation and interpersonal constraints as correlates of cognitive structure". *Psychol. Reports*, 40, 840-842.

LEHMAN,I.S.; SINHA,K. y HARTNETT,R.T. (1.966): "Changes in attitudes and values associated with college attendance". *J. of Educ. Psychol.*, 57, 89-98.

LONG, B.H. y ZILLER, R.C. (1.965): "Dogmatism and predecisional information search". *J. Appl. Psychol.*, 49, 376-378.

LOPEZ-YARTO, L. (1.980 a): **Dogmatismo y dinámica de grupos.** Tesis doctoral, Editorial de la Univ. Complutense de Madrid, Servicio de Repr.

LOPEZ-YARTO, L. (1.980 b): **Dogmatismo y Educación.** Madrid, Narcea.

LO SCIUTO, L.A. y HARTLEY, E.L. (1.963): "Religious affiliation and openmindedness in binocular resolution". *Perceptual and Motor Skills*, 17, 427-430.

MARCOTTE, D.B. y HELD, J.P. (1.981): "Medical sex education: dogmatism and students perfomance". *Psychol. Reports*, 49, 551-555.

MARTIN, J.D. y MORRIS, D.A. (1.982): "Relationship of the scores on the

Tolerance Scale of the Jackson Personality Inventory to those on Rokeach's Dogmatism Scale of the Jackson Personality Inventory to those on Rokeach's Dogmatism Scale", **Educ. and Psychol. Measurement**, 42, 377-381.

MARTIN, J.D.; STOKES,E.H. y AYERS,J.L. (1.978): "A correlation of Barron's Ego Strength Scale and Rokeach's Dogmatism Scale". **Educ. and Psychol. Measurement**, 38, 583-586.

MASLOW, A.H. (1.943): "Authoritarian character structure". **J. of Soc. Psychol.**, 18, 401-411.

McCANN, S.J. y HAMILTON, M.L. (1.978): "The interaction of student satisfaction, dogmatism, and the structure dimension of teacher directiveness". **Psychol. in the Schools**, 15, 302-309.

McCARTHY, J. y JOHNSON, R.C. (1.962): "Interpretation of the 'City Hall Riots' as a function of general dogmatism". **Psychol. Reports**, 11, 243-245.

MCKERNAN, J. (1.981): "A survey of teacher dogmatism in Northern Ireland: Open or closed-minded teaching?". **Irish J. of Psychol.**, 5, 45-55.

MERRITT, R. (1.983): "Comparison of tolerance of White graduates of racially integrated and racially segregated schools". **Adolescence**, 18, 67-70.

MILLER, G.R. y ROKEACH, M. (1.968): "Individual differences and tolerance for inconsistency", en ABELSON y OTROS (Eds.): **Theories of cognitive consistency: a sourcebook**. Chicago, Rand McNally.

NORRIS, E.L. (1.965): "Attitude change as a function of open or closed-mindedness". **Journalism Quarterly**, 42, 571-575.

ONDRAK, D.A. (1.975): "Socialization improfessional schools: A comparative study". **Administrative Science Quarterly**, 20, 97-103.

O'REILLY, R.R. y FISH, J.C. (1.976): "Dogmatism and tenure status as determinants of resistance toward educational innovation". **J. of**

Exper. Education, 45, 68-70.

OVEJERO, A. (1.981): **El autoritarismo como variable de personalidad.** Tesis Doctoral, Madrid, Universidad Complutense, Servicio de Reprografía.

OVEJERO, A. (1.983): "Un estudio sobre el autoritarismo en una muestra de universitarios de Oviedo". **Aula Abierta**, 39, 215-238.

POWELL, F.A. (1.962): "Open- and closed-mindedness and the ability to differentiate source and message". **J. of Abnorm. and Soc. Psychol.**, 65, 61-64.

PRYON, B. (1.966): "Rejection of avant-garde art and need for simple order". **J. of Psychol.**, 63, 159-178.

RADEN, D. (1.982): "Dogmatism and conventionality". **Psychol. Reports**, 50, 1020-1022.

RAPPOPORT, E. (1.977): "Dogmatism, anxiety, and directional disorientation". **Perceptual and Motor Skills**, 44, 618.

RAPPOPORT, E. (1.978): "The effects of dogmatism and anxiety on changes in religious identification". **J. of social Psychol.**, 104, 141-142.

RAPPOPORT, E. (1.979): "Effects of dogmatism on state anxiety during the analysis and synthesis of new beliefs". **J. of Person. Assessment**, 43, 284-288.

RESTLE, F.; ANDREWS, M. y ROKEACH, M. (1.964): "Differences between open- and closed-minded subjects on learning-set and addity problems". **J. of Abnorm. and Soc. Psychol.**, 68, 648-654.

ROBBINS, G.E. y ROGERS, D.E. (1.975): "Dogmatism and study time in high school-students: better to be wrong than long". **J. Educ. Research**, 69, 120-121.

ROKEACH, M. (1.951 a): "A method for studying individual differences in 'narrow-mindedness'". **J. of Personality**, 20, 219-233.

ROKEACH, M. (1.951 b): "Narrow-mindedness and personality". *J. of Personality*, 20, 234-251.

ROKEACH, M. (1.956): "Political and religious dogmatism: An alternative to the authoritarian personality". *Psychol. Monographs*, 70, nº 181 (todo el número 425).

ROKEACH, M. (1.960): **the open and closed mind**. Nueva York, Basic Books.

ROKEACH, M. (1.974): "El dogmatismo", en TORREGROSA, J.R. (Ed.): **Teoría e investigación en la Psicología Social actual**. Madrid, Instituto de la Opinión Pública, pp. 977-989 (original, 1.963).

ROKEACH, M. y KEMP, C.G. (1.960): "Open and closed systems in relation to anxiety and childhood experience", en ROKEACH, M. (Ed.): **The open and closed mind**. New York.

ROKEACH, M. y NORRELL, G. (1.966): "The nature of analysis and synthesis and some condition in the classroom which facilitate or retard these cognitive processes". **Final Report of Cooperative Research Branch Project**, nº 879, Michigan State University.

ROSENFELD, H.M. y NAUMAN, D. (1.969): "Effects of dogmatism on the development of informal relationship among woman". *J. of Personality*, 37, 497-511.

ROSENMAN, M.F. (1.967): "Dogmatism and the movie 'Dr. Strangelove'". *Psychol. Reports*, 20, 942.

ROTTON, J.; BLAKE, B.F. y HESLIN, R. (1.977): "Dogmatism, trust, and message acceptance". *J. of Psychol.*, 96, 81-88.

ROUFF, L.L. (1.975): "Openness creativity and complexity". *Psychol. Reports*, 37, 10091010.

RULE, G.B. y HEWITT, D. (1.970): "Factor structure of antisemitism, self-concept and cognitive structure". *Personality: An Intern. J.*, 1, 319-332.

SANDERS, J.L. (1.977): "The relationships of dogmatism to the noncogni-

- tion of perceptual ambiguity". *J. of Psychol.*, 95, 179183.
- SARNOFF, I. y KATZ, D. (1.954): "The motivational basic of attitude change". *J. of Abnorm. and Soc. Psychol.*, 49, 115-124.
- SCHMITZ, P.G. (1.982): "Dogmatism in different age-groupe (3rd-7th decades of age). *Zeitschrift für Gerontologie*, 15, 344-349.
- SEXTON, M.E. (1.983): "Alternation, dogmatism, and related personality characteristics". *J. of Clinical Psychol.*, 39, 80-86.
- SHILS, E.A. (1.954): "Authoritarianism: right and left", en CHRISTIE Y JAHODA (Eds.): *Studies in the scope and method of 'The Authoritarians Personality'*. Illinois, The Free Press, Glencoe.
- SMITH, M.B.; BRUNER, J.S. y WHITE, R.W. (1.956): *Opinions and personality*. New York, Wiley and Sons.
- SMITHERS, A.G. y LOBLEY, D.M. (1.978): "Dogmatism, social attitudes and personality". *British J. of Social and Clinical Psych.*, 17, 135-142.
- STAGNER, R. (1.936): "Fascistic attitudes: An exploratory study". *J. Soc. Psychol.*, 7, 309-319.
- STEININGER, M. y VOEGTLIN, K. (1.976): "Personality variables and beliefs about psychological issues". *Teaching of Psychology*, 3, 51-54.
- STEININGER, M. y SELIGER, D. (1.978): "Dogmatism and sex as factors in the recall of words and nonsense syllables". *J. of Social Psychol.*, 105, 107-111.
- STICHT, T.G. y FOX, W. (1.966): "Geographical mobility and dogmatism, anxiety, and age". *J. of Social Psychol.*, 68, 171-174.
- VACCHIANO, R.R. (1.977): "Dogmatism", en BLASS, Th. (Ed.): *Personality variables in social behavior*. New Jersey, LEA, pp. 281-314.
- VACCHIANO, R.B.; STRAUSS, P.S. y SCHIFFMAN, D.C. (1.960): "Personality

correlate of dogmatism". *J. of Consulting and Clinical Psychol.*, 32, 83-85.

VACCHIANO, R.B.; STRAUSS, P.S. y HOCHMAN, D. (1.969): "The open and the closed mind: a review of dogmatism". *Psychol. Bull.*, 71, 261-273.

VIDULICH, R.N. y KAIMAN, I.P. (1.961): "The effects of information source status and dogmatism upon conformity behavior". *J. of Abnorm. and Soc. Psychol.*, 63, 639-642.

WAHRMAN, I.s. (1.981): "The relationship of dogmatism, religious affiliation, and moral judgment development". *J. of Psychol.*, 108, 151-154.

WARD, G.R.; CUNNINGHAM, Cl. H. y SUMMERLIN, M.L. (1.978): "Personality profiles and dogmatism in undergraduate teacher education students". *Psychol. in the Schools*, 15, 33-36.

WEBSTER, A. (1.967): "Patterns and relations of dogmatism, mental health, and psychological health in selected religious groups". *Diss. Abstracts*, 27, 41-42.

WHITE, B.J. y ALTER, R.d. (1.967): "Dogmatism and examination performance". *J. of Educ. Psychol.*, 58, 285-289.

WHITE, B.J.; ALTER, R.D. y RARDIN, M. (1.965): "Authoritarianism, dogmatism, and usage of conceptual categories". *J. of Person. and Soc. Psychol.*, 2, 293-295.

WILKINSON, G. (1.971): "Social psychological dimensions of resistance to psychiatric innovations". *Psychol. Reports*, 34, 10831085.

ZAGONA, S.V. y ZURCHER, L.A. (1.964): "Participation, interaction, and role behavior in groups selected from the extremes of the open-closed cognitive continuum". *J. of Psychol.*, 58, 255-264.

ZAGONA, S.V. y ZRUCHER, L.A. (1.965): "The relationship of verbal ability and other cognitive variables to the open-closed cognitive dimension". *J. of Psychol.*, 60, 213-219.

ZAGONA, S.V. y KELLEY, M.A. (1.966): "The resistance of the closed mind to a novel and complex audio-visual experience". *J. of Social Psychol.*, 70, 123-131.

SOCIOLINGUISTICA Y ENSEÑANZA DEL INGLES

AGUSTIN COLETES BLANCO

Universidad de Murcia

1. INTRODUCCION.

En el presente trabajo se pretenden esbozar las aportaciones de una ciencia joven, la sociolingüística, a una actividad tan antigua casi como el hombre mismo, la enseñanza de lenguas (1). El concepto "enseñanza de lenguas" es poco preciso: los mecanismos se alteran si nos referimos a la enseñanza de la lengua "nativa" o de una lengua "no nativa" y, dentro de este caso, si hablamos de "segunda lengua" o de "lengua extranjera". También cambian si enfocamos el proceso desde el punto de vista del "aprendizaje" o bien desde el ángulo de la "enseñanza" propiamente dicha.

No voy a insistir sobre estos conceptos y distinciones, ampliamente conocidos; pero sí sobre aquellos que afectan a la esfera sociolingüística, porque otros muchos factores de tal naturaleza aportan condicionantes y cambios esenciales en toda la estrategia comunicativa: cuestiones como la actitud del alumno hacia la lengua no nativa, la postura de la comunidad lingüística receptora con respecto a tal estudiante, y la correspondiente a su propia comunidad originaria. Añádanse a estos puntos aspectos como el tratamiento de la relatividad cultural, inherente a todo proceso de recodificación lingüística, los determinantes socioculturales de la lengua, y las estrategias empleadas por el estudiante y también por la comunidad receptora ante tales determinantes, y formaremos una idea previa de la complejidad que

tiene el proceso de lo que ha dado en llamarse **competencia comunicativa**. En el presente trabajo, inevitablemente, habré de resumir, e incluso caricaturizar. El nivel de referencia será la "enseñanza" del "inglés" a "españoles" como "lengua extranjera" (si bien es fácil la extrapolación y aplicación a otros planos análogos).

A) SOCIOLINGUISTICA.

¿Qué entendemos por sociolingüística? Como su propia denominación compuesta indica, la sociolingüística implica la fusión de lo social con lo lingüístico o, en otras palabras, se plantea cuál sea la relación entre lengua y sociedad, investigando y tratando de llegar a conclusiones teóricas por lo que respecta a tal interrelación.

La lingüística del siglo XX se ha convertido en una disciplina autónoma y científica, y sus logros en lo que va desde mil novecientos han sido mayores que en muchas centurias previas de tradición gramatical y retórica; pero el precio que ha tenido que pagar por tal éxito ha sido elevado: tanto el estructuralismo de Saussure y Bloomfield como la gramática generativa y transformacional de Chomsky han centrado sus análisis en la **langue** y en la **competence** respectivamente, lo sincrónico y estático; en suma, en una forma "ideal" de la lengua, la lengua "deshumanizada". La sociolingüística, por el contrario, ve como indisoluble el estudio de la lengua y la sociedad de la cual aquélla es vehículo expresivo, se fija más en la **parole** que en la **langue**, en la variedad real, aquí y ahora, que en la unidad estandarizada y supra o asocial. Y, lo que es más importante, defiende la posibilidad de estudio científico de tal faceta, adoptando técnicas procedentes de disciplinas pertenecientes a la misma esfera gnoseológica tales como la sociología, la dialectología o la propia lingüística, en ramas como las norteamericanas de Boas, Sapir y Whorf, Pike y Currie, o la británica de Firth.

La sociolingüística es, por esencia, una ciencia multidireccional: suele distinguirse la "sociolingüística" propiamente dicha de la "sociolingüística del lenguaje". La primera estudiaría la dimensión social de la lengua mientras la segunda invertiría los términos, siendo su objeto de trabajo las actitudes sociales ante la lengua. La primera, representada por William Labov, tiende a la visión microlingüística; la segunda, asociada claramente con Joshua Fishman, prima las consideraciones macrolingüísticas. Thelander (2) distingue otras dos facetas dentro del campo de la sociolingüística: la psicolingüística social, asociada con Basil Bernstein, y la etnografía de la comunicación de autores como John Gumperz o Dell Hymes. Diversos sociolingüistas de primera línea no pueden ser enmarcados en ninguna de estas cuatro facetas, sino que participan de elementos propios de varias: Bickertom, Haugen, Lambert o Ervin-Tripp, entre otros.

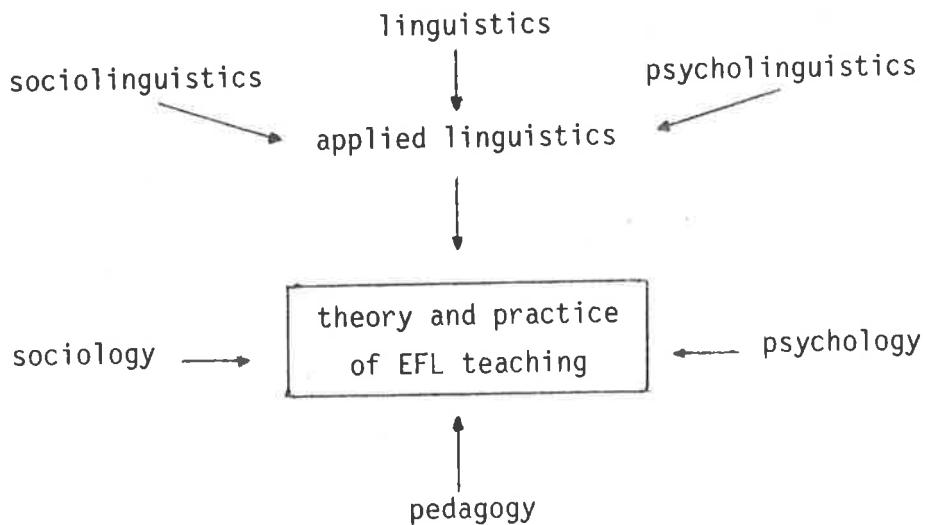
Nótese que estoy mencionando, primordialmente, a sociolingüistas que comienzan sus trabajos en los años sesenta: si bien hay precedentes claros -los estudios de Weinreich en los años 50, por ejemplo; sin olvidar la Escuela Española de filología de Menéndez Pidal, a la cual las consideraciones sociolingüísticas nunca fueron ajenas- es efectivamente al final de la década de los sesenta cuando cristaliza esta ciencia, que hoy día está en plena expansión y lejos de haber formado un todo monolítico (afortunadamente, creo). Nada hay más diferente que los respectivos enfoques de los distintos manuales introductorios a la sociolingüística más conocidos: los de Trudgill, Bell o Hudson, sobre todo (3).

B) SOCIOLINGUISTICA Y DIDACTICA LINGUISTICA.

Volvamos a la esfera que aquí interesa, la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Probablemente haya sido la sociolingüística la última ciencia en aportar algunos de sus logros al complejo entramado que constituye la didáctica lingüística.

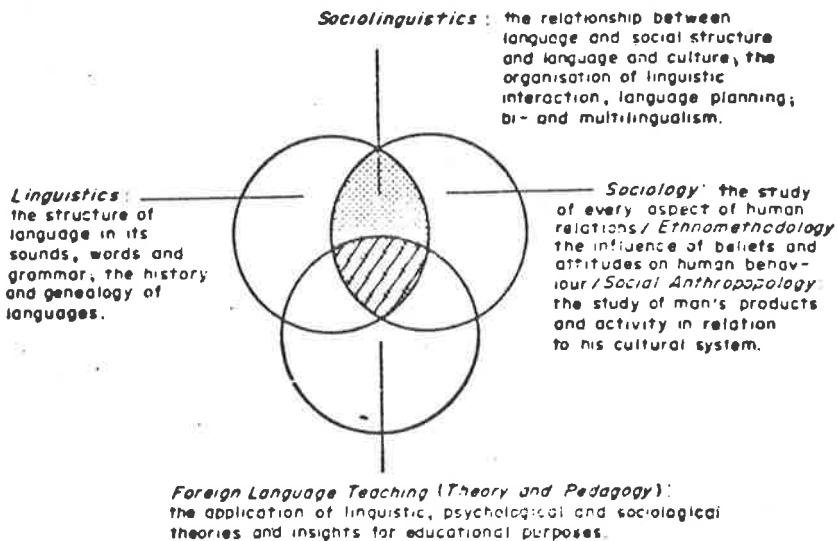
Broughton (4) propone el siguiente esquema al respecto:

FIGURA 1



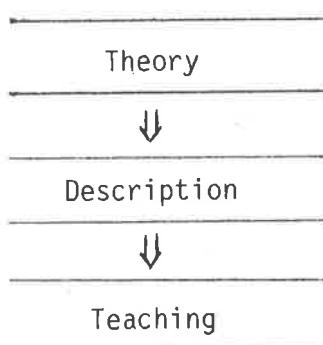
Es decir, la sociolingüística converge con la psicolingüística y la lingüística teórica en la llamada lingüística aplicada, que a su vez y junto con la sociología, la psicología y la pedagogía conforman la teoría y práctica de la enseñanza de una lengua extranjera (el inglés, en este caso). Loveday (5), por otro lado, propone el esquema siguiente; más simplificado pero a la vez más adecuado, probablemente, para contemplar el papel específico que juega la sociolingüística por lo que se refiere a la teoría y pedagogía de la enseñanza de un idioma extranjero:

FIGURA 2



Como puede apreciarse, la lingüística y la sociología confluyen formando la sociolingüística, y tal conjunción queda imbricada en la esfera de la enseñanza de una lengua extranjera. Está claro que tales esquemas nos alejan ya sustancialmente de otras visiones del proceso y el método de la didáctica de un idioma extranjero que vienen preconcebidas por una teoría lingüística anterior y, por ende, están lastreadas y parcializadas de antemano. Es la situación —a evitar— que Roulet (6) resume perfectamente con el siguiente gráfico:

FIGURA 3



Es decir, los métodos para la enseñanza de una lengua extranjera vienen dados por una cierta descripción de la misma, descripción que es el resultado de una determinada concepción teórica: el gran error presente en todos los métodos clásicos de la enseñanza de idiomas, implícito en la concepción unidimensional que se acaba de delinear.

C) EL PAPEL DE DELL HYMES Y OTRAS CUESTIONES.

Según queda dicho, la aplicación de la sociolingüística a la didáctica lingüística acaba de empezar. Ciertamente sorprende que nos encontremos obras de fechas recientes y títulos significativos que sólo dedican menciones, cortas y por lo común distraídas, a la aportación de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua: me refiero a libros como *Language Study, the Teacher and the Learner*, de Doughty y Thornton (1.973), *Frontiers of Classroom Research*, editado por Chanan y Delamont (1.975), *Teaching English. A Linguistic Approach*, de John Keen (1.978), *Problems and Principles in English Teaching*, de Brumfit (1.980), o *Communicative Methodology in Language Teaching* (1.984), del mismo autor. En todos

ellos las menciones a la sociolingüística son irrelevantes o simplemente inexistentes. El panorama no es tan desolador: en las notas que ilustran este trabajo se hace referencia a una buena cantidad de artículos y libros, todos ellos parcial o totalmente relevantes con respecto al tema que nos ocupa, y de publicación reciente.

De hecho, tales aportaciones tienen un origen preciso, reconocido por muchos de los respectivos autores. Dell Hymes reaccionó en 1.971 ante lo que él veía como incapacidad de la gramática generativa y transformacional para analizar el significado socialmente codificado. Hymes indicó entonces que había mucho más inherente a la actividad lingüística que la producción de oraciones gramaticales. Si los hablantes, sostenía Hymes, manejase la lengua de la manera postulada por la gramática generativa y transformacional, serían sin duda tratados como locos y encerrados. Concluía escribiendo lo siguiente:

A normal child acquires knowledge of sentences, not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner... This competence, moreover, is integral with attitudes, values, and motivations concerning language, its features and uses (7).

Con tales palabras, Hymes estaba ofreciendo una definición de su concepto de **competencia comunicativa**, que viene a complementar -al menos- las nociones chomskianas referentes a una competencia puramente gramatical. La competencia comunicativa no es sólo lo que se "hace" con la lengua. También incluye conocimiento abstracto; pero menos sistematizable y "matematizable", que el propuesto por Chomsky, comprendiendo el conocimiento que llamamos (en el sentido antropológico del término) "cultural" de la lengua: la organización del mensaje verbal cara a propósitos sociales definidos, y la sensibilidad de la misma por

lo que respecta a su uso en diferentes situaciones, relaciones e intenciones.

La sociolingüística, podemos añadir, es la ciencia de la reflexión sobre el concepto clave de **variabilidad** de una lengua: de ahí que la variación en cuatro grandes ejes, diacrónico o temporal, diatópico o geográfico, diastrático o social, y diafásico o estilístico, constituya el campo propio de nuestra especulación analítica, incluyendo áreas de naturaleza compleja y variopinta como las situaciones de bilingüismo, multilingüismo y diglosia, las lenguas funcionales híbridas como los **pidgins** o **creoles**, los contextos de situación y actuación lingüística, los diferentes registros y estilos del discurso lingüístico, los segmentos léxicos especiales como el **slang**, **cant** o **jargon**, y un etcétera considerablemente largo (8). El significado de la especulación sociolingüística y de la obra de Hymes en concreto para la enseñanza de una lengua extranjera consiste en la sustitución del conocimiento lingüístico formal por el conocimiento lingüístico funcional; el intento de averiguar no ya cómo se genera una oración correcta, sino cómo se produce una cláusula apropiada, natural y socialmente aceptable.

Veamos ahora algunas aplicaciones más concretas de esta actitud general, no sin antes tener en cuenta lo siguiente: de momento sólo existe en el mercado una obra de conjunto dedicada específicamente a las aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas: me refiero al libro de Leo Loveday (ya citado), *The Sociolinguistics of Learning and Using a Non-Native Language*. Como queda claro por el título, Loveday no se refiere específicamente a la "enseñanza" (más bien lo hace al "aprendizaje"), a la lengua inglesa, o al discente español. No existe de momento una obra sistemática dedicada a las aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza del inglés como lengua extranjera a españoles, y probablemente tarde en existir, ya que previamente se requiere la profundización en multitud de aspectos parciales y

una gran cantidad de trabajo de campo, en forma de encuestas, tests, entrevistas, "matched guise techniques", etc., que provean el imprescindible basamento empírico. Dicho con otras palabras: primero, hay muchas posibilidades de investigación en este campo y, segundo, cuanto se escriba a continuación tendrá, casi necesariamente, carácter aproximativo. Se analizarán, en primer lugar, aquellos factores sociales que afectan al aprendizaje del inglés como lengua extranjera por parte de españoles; a continuación, las relaciones entre la lengua (inglesa) y su cultura y cómo tales relaciones atañen al estudiante español de inglés, para finalizar planteando cuál es la competencia comunicativa en inglés que el alumno español debe intentar alcanzar.

2. FACTORES SOCIALES QUE AFECTAN AL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA.

A) SEXO

Existen, efectivamente, una serie de elementos sociales que influyen en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. El **sexo** es uno de ellos. Estudiosos como Robinson y Burstall (9) han comprobado que, en general, las alumnas tienen una actitud más favorable ante el estudio de una lengua extranjera que los alumnos, y por lo tanto obtienen mejores resultados. Las razones parecen tener que ver con prejuicios sociales: el aprendizaje de lenguas se considera "femenino", y adecuado para mujeres en términos de empleo; no así para hombres. Las investigaciones de Robinson y Burstall se refieren a niños y adolescentes británicos y estadounidenses, respectivamente: en Alemania, sin embargo, donde la lectura y el aprendizaje son actividades reconocidas como "masculinas", la situación es más bien la contraria, como ha demostrado Preston (10).

Por lo que se refiere a España nos falta, que yo sepa, el trabajo de campo; pero personalmente

diría que se repite el caso británico o estadounidense: creo que, en general, las chicas muestran más interés y obtienen mejores resultados en inglés que sus compañeros masculinos. Al profesor le será difícil cambiar la actitud psicosocial al respecto; pero pueden extraerse algunas consecuencias prácticas de esta situación: primera, es un argumento más (entre otros muchos) a favor de la enseñanza mixta. Un grupo de estudiantes de inglés exclusivamente masculino puede ser una circunstancia desfavorable de por sí. Segundo, probablemente el profesor de inglés de un grupo mixto haría bien dedicando, de modo sistemático pero muy discreto, algo más de atención a los hombres que a las mujeres.

B) CLASE SOCIAL.

Según Burstall (11), la **clase social** del estudiante de una lengua extranjera es un segundo condicionante. Sus encuestas, referentes a alumnos de francés en escuelas primarias británicas, indican que la actitud positiva ante el aprendizaje de la lengua extranjera se asocia con la pertenencia a una clase social alta, tendencia aún más marcada dentro de la enseñanza secundaria y sus diferentes tipos: los alumnos de las "Grammar Schools" y de las "Comprehensive Schools" mostraban una actitud al respecto más favorable que los de las "Secondary Modern Schools". Las razones parecen ser dos: primera, que los alumnos con padres de posición socioeconómica alta tienden a recibir un mayor apoyo de los mismos cuando se enfrentan a situaciones de aprendizaje nuevas y, segunda, que el aprendizaje de una lengua extranjera se asocia con un concepto tradicional de "educación social", propio de las clases altas.

Sin embargo, creo que habría que matizar bastante si queremos aplicar esto a nuestro país y situación. Por un lado -y aquí hay que dar la razón a Burstall- parece evidente que, en general, el grado de atención **institucional** prestado al idioma, a nivel

de enseñanza primaria y secundaria, es superior en los centros privados que en los estatales; y también es cierto que la pertenencia a una clase con mayores posibilidades económicas supone a su vez más oportunidades de viajes al extranjero, clases privadas, etc. Pero sólo hasta aquí, creo, podemos aplicar al caso del alumno español, de inglés concretamente, las conclusiones de Burstall.

En Gran Bretaña, el francés *sí* está tradicionalmente asociado con la educación de las clases altas; pero no tanto otros idiomas. En España la situación es probablemente similar por lo que respecta al francés: no así, en general, en lo que incumbe al inglés. Este último idioma no tiene en nuestro país la suficiente solera como para estar asociado en su posesión con las clases altas, de modo que la pertenencia de un alumno de inglés a un estado social elevado no constituye una garantía de respaldo psicosocial para su aprovechamiento. Los factores meramente económicos *sí* juegan, obviamente, a favor del alumno de inglés de clase alta; pero hay otro tipo de circunstancias que pueden contrarrestar esta ventaja inicial. Me refiero a las cualidades psicológicas internas del alumno -capacidad auditiva, intuición, creatividad, imaginación- que **no da** la clase social. He discutido este punto con varios profesores y parecía haber un alto grado de unanimidad.

Con todas las matizaciones y reservas ante la falta de evidencia empírica, creo que al menos en el caso de la enseñanza del inglés a españoles, la clase social del alumno no es, en sí, un factor especialmente preocupante. Pero la misión del profesor español de inglés en este punto *sí* es particularmente relevante: primero, debe, en la medida de lo posible, intentar ayudar a corregir la valoración institucional del idioma inglés; segundo, debe esforzarse en conseguir para los alumnos menos privilegiados las oportunidades objetivas de que disfrutan los más afortunados, como estancias en el extranjero, etc., así como **orientar** adecuadamente a unos y otros de manera que

esas oportunidades sean de verdad provechosas y, tercero, labor del profesor es intuir, descubrir, explotar y promocionar aquellas cualidades psíquicas del alumno, de primerísima importancia para el aprendizaje de un idioma, que no son privativas de clase social alguna y que contrarrestan otro tipo de factores que sí vienen dados por la clase social.

C) EDAD.

Un tercer factor social que afecta al aprendizaje de la lengua extranjera es indudablemente la **edad**. Está extendida la creencia de que cuanto antes se empiece a estudiar una lengua extranjera, mejor. Para Penfield (12), la edad óptima es entre los cuatro y diez años. Sin embargo, hay que hacer notar que los estudios más completos y precisos al respecto -los de Thorndike, Justman o Grinder (13)- son muy escépticos ante tal creencia, e incluso afirman claramente en más de un caso, al igual que Asher y Price (14), que cuando los adultos aprenden una lengua extranjera en las mismas condiciones que los niños, los adultos son superiores.

Sin embargo, hay otra estimación que refuerza la importancia del factor edad. En lo que están de acuerdo diversos estudios experimentales es en considerar el período de la adolescencia temprana como particularmente crítico con respecto al aprendizaje, incluido el de la lengua extranjera. El niño tiene una actitud favorable ante lo nuevo en general hasta los diez años, actitud que declina de modo claro entre los diez y los doce y da frecuentemente lugar a casos de auténtico rechazo entre los doce y los catorce; edad en la que la tendencia etnocéntrica y de fidelidad al grupo (al llamado **peer-group**) es extremadamente grande.

Ante este estado de cosas, el profesor de inglés a preadolescentes y adolescentes españoles puede tomar algunas medidas. No puede, ni siquiera debe, impedir que el adolescente se retraija en sí mismo y sobre

todo en su grupo, y que desarrolle una tendencia psíquica hacia lo etnocéntrico. Pero lo que sí puede y debe intentar es incluir dentro de esa esfera de fidelidad propia del adolescente a la cultura receptora, en este caso la inglesa. Esta es una edad en la que se debe fomentar, más que nunca, el intercambio epistolar (*los penfriends*), los contactos personales en la medida de lo posible, y la elección cuidadosa de unos textos, lecturas y ayudas complementarias a la clase (*canciones, filmaciones, etc.*) que de verdad sean significativas para el adolescente español porque reflejen el mundo del adolescente anglonorteamericano: aquel se verá así identificado con éste, precisamente por pertenecer ambos al mismo **peer-group** adolescente. Y ello con vistas no ya a la competencia puramente lingüística, que quizás sea floja de todos modos, sino a la competencia comunicativa: todo ello puee abrir las puertas, o cerrarlas quizás de modo definitivo, al aprovechamiento del estudiante español de inglés en un futuro inmediato.

D) ACTITUDES DE LA COMUNIDAD DE ORIGEN.

Las actitudes y reacciones de una comunidad dada ante aquel de sus miembros que aprende una lengua extranjera pueden ser complejas y sorprendentes, y constituyen desde luego otro de los factores condicionantes, en buena medida, del éxito o fracaso en el aprendizaje del idioma extranjero.

Estudiosos como Gatbonton, Segalowitz, Forster y Khleif (15) han comprobado empíricamente que es muy frecuente el sentimiento de **rechazo** por parte de la comunidad originaria hacia el estudiante de una lengua extranjera. Hay muchos factores que explican tal reacción: un sentimiento de "traición" al grupo, la orientación educativa, las relaciones entre ambas comunidades, etcétera; pero probablemente el más importante sea el hecho de que la comunidad original ve en el aprendizaje de una lengua extranjera por parte de algunos de sus miembros un signo de

sofisticación individualista, asocial, y un paso importante hacia el "ascenso" en la pirámide social. ¿Por qué esta actitud? Muy probablemente, debido al carácter tradicional libresco, gramatical, purista y esotérico de la enseñanza de lenguas. El profesor español de inglés que enfoque su asignatura desde un punto de vista natural, abierto y comunicativo, de enriquecimiento de la comunidad originaria y no de "traición" psicosocial a la misma, habrá ayudado mucho a diluir tales prejuicios.

E) ACTITUDES DE LA COMUNIDAD RECEPTORA.

La otra cara de la moneda (más importante sin duda) se refiere a las actitudes de la comunidad lingüística que "recibe" a un nuevo miembro, social y lingüísticamente hablando. Tales actitudes son igualmente sorprendentes y paradójicas.

Los trabajos de campo parecen demostrar que hay comunidades "ecuménicas" y "herméticas" por lo que se refiere a su actitud de recepción o rechazo del hablante extranjero de su lengua. Entre las primeras se puede incluir a los franceses, árabes y norteamericanos (y creo que, en general, a los españoles e hispanoamericanos). Entre las segundas, claramente a los japoneses y, parece ser, a los ingleses. Lawrence (16) sostiene que la admiración de un francés por un extranjero que se ha esforzado en aprender su idioma a la perfección puede trocarse en un británico por la sensación de que está siendo parodiado. Y Christoffersen (17) añade que la reacción de un nativo ante el inglés demasiado perfecto de un extranjero es comparable a la de alguien que, al volver a casa, se encuentra con un individuo a quien no ha invitado en zapatillas y comportándose como si la casa fuera suya.

Dicho con otras palabras, sucede que el representante de la comunidad receptora pone en marcha una serie de mecanismos de defensa ante el "intruso" extranjero hablante de su lengua con

demasiada perfección. Hace poco le presenté en Murcia a mi abuela, asturiana, a una nativa inglesa que domina perfectamente el español. Charlaron un largo rato, sin que mi abuela llegara a darse cuenta de que la muchacha no era española. En un momento dado, le comenté a mi abuela que su interlocutora era inglesa. La reacción de mi abuela no se hizo esperar. Inmediatamente le dijo: "Ah, pues hablas muy bien español; pero... ¿a que no sabes lo que ye un magüestu?".

Hay, con todo, una cuestión sobre la cual la evidencia empírica parece incontestable: dentro del plano lingüístico, el aspecto que más confusión, desinterés, despecho o rechazo puede causar en la comunidad receptora de lengua inglesa, no es la incorrección gramatical del hablante extranjero del idioma, o su dominio imperfecto del vocabulario, sino su incorrección fonológica (aunque recuérdese que "corrección fonológica" no equivale necesariamente a "pronunciación estándar"). Y, curiosamente, la reacción se invierte si la comunidad receptora es latina: en este caso, el aspecto que más choca al nativo son las **faltas gramaticales** del hablante extranjero. Pondremos un ejemplo de cada caso.

El primero es anecdótico pero revelador. En una ocasión fui testigo del mal rato pasado por una estudiante italiana ante una funcionaria inglesa de aduanas, que pretendía no entender a la chica cuando ésta le explicaba repetidas veces que iba a /kembriðʒ/. Al final, la funcionaria dijo sonriendo: "/'keɪm-brɪdʒ/, not /'kembriðʒ/'. El segundo ejemplo -caso contrario- se refiere a un experimento de Gutermann (18), quien hizo escuchar a dos mil informantes españoles una serie de grabaciones de estadounidenses hablando un castellano bastante deficiente: entre otras conclusiones interesantes, Gutermann apunta que los informantes españoles se rieron espontáneamente el 43 % de las veces al oír oraciones que contenían errores de concordancia.

Parece igualmente comprobado (y ello es aún más

relevante que lo anterior) que no es la deficiente asimilación en el plano lingüístico la que puede provocar el desinterés o rechazo en la comunicación, sino más bien la asimilación o no del **plano no-verbal**, no lingüístico: todo el juego de convenciones socioculturales que van inextricablemente unidas a la lengua que les sirve de portavoz. También en este caso las anécdotas se multiplican, y diversos autores reproducen muchas, graciosas en ocasiones y casi trágicas en otras. Puedo añadir la siguiente. Estaba invitado a la casa de una familia española un estudiante inglés, a quien no conocían de antemano y que tenía un nivel de español medio-bajo. Sus dificultades idiomáticas no suponían ninguna barrera ante los anfitriones, quienes -ejemplo de comunidad "ecuménica"- se desvivían porque estuviera a gusto. Todo fue bien hasta que el invitado inglés empezó a comer "a la inglesa", es decir, encogiéndose ligeramente de hombros y dejando el brazo izquierdo sobre el regazo, utilizando el cuchillo para comer los huevos, etc., etc. Toda una serie de detalles tan perfectamente admitidos en Inglaterra como tabúes en España. A partir de ese momento la actitud de la familia cambió de modo ostensible. La señora de la casa llegó a expresar su desaprobación de manera no muy velada, y el marido a pensar, en comentarios posteriores, que el estudiante había hecho tales cosas porque era "de pueblo". En realidad no era de pueblo, sino de una gran ciudad industrial inglesa, y lo más curioso era que el marido conocía esta circunstancia de antemano.

Anécdotas aparte, lo indiscutible son las consecuencias pedagógicas de las actitudes globales que acabo de esbozar. Vemos cómo el desconocimiento del bagaje cultural de una comunidad lingüística se convierte con facilidad en prejuicio que evidentemente fomenta la incomunicación y por lo tanto dificulta la enseñanza de la lengua. Abordemos, pues, como profesores, el estudio y la enseñanza de tal bagaje cultural anglonorteamericano, y fomentemos su apren-

dizaje por parte de nuestros alumnos españoles. De ello me ocuparé a continuación.

2. LENGUA (INGLES), CULTURA Y SOCIEDAD.

A) RELATIVIDAD CULTURAL.

La experiencia de muchos de nosotros nos dice que, si por ejemplo vemos en un congreso anglo-espaoñol a un grupo de profesores charlando al final de un pasillo, profesores a quienes no conocemos y cuya conversación no oímos desde donde estamos, nos será bastante fácil adivinar cuáles son ingleses y cuáles españoles: la manera de vestir, moverse y gesticular, de caminar o mirar, serán tan elocuentes como las palabras mismas: son lo que Gladstone (19) llama "acentos culturales" propios de cada comunidad, acentos culturales que el profesor debe enseñar, y el estudiante aprender. El porqué lo veremos ahora mismo.

Si el profesor español de inglés se limita a que sus alumnos sean simplemente capaces de saber cambiar de código lingüístico (del español al inglés), estará construyendo castillos en el aire. Si el alumno español de inglés no es consciente de que tras la lengua que está aprendiendo hay otra cultura diferente de la suya, si no se le imbuye el concepto de lo que Nostrand (20) llama *relatividad cultural*, tenderá inevitablemente a considerar otros modos colectivos de cultura como "desviaciones" de la suya propia, desencadenándose la típica reacción de diferente = inferior = actitud hostil, y viéndose por tanto abocado al fracaso. Por supuesto que los contactos sostenidos del estudiante con la comunidad receptora (en este caso del alumno español con el mundo angloparlante, las Islas Británicas y Norteamérica de modo particular) serán fundamentales.

La constatación empírica por lo que se refiere a esta esfera es particularmente clara. Brustall, Taylor y otros (21) han demostrado que los alumnos expuestos

tempranamente al contacto directo con la comunidad receptora se encontraban después mucho más motivados que aquéllos que no lo habían estado y, lo que es especialmente significativo, insistían en que en clase se les enseñaran las habilidades propias de la lengua hablada; mientras que los estudiantes que no habían tenido tal contacto directo indicaban que preferían limitar sus estudios de la lengua extranjera al nivel de las habilidades pasivas (comprensión escrita, sobre todo).

B) CULTURA Y SOCIEDAD: ESTRATEGIAS DIDACTICAS.

En el sentido expuesto, todo esfuerzo que haga el profesor español de inglés para traer a hablantes nativos a clase, organizar estancias de sus alumnos en las Islas Británicas o en Norteamérica, fomentar los *pen-friends*, hacer uso de grabaciones y videos reales o quasi-reales en clase, serán pocos. Pero, como advierte Loveday (22), el papel específico del profesor es irrenunciable: la experiencia y la realidad sociopolítica demuestran que dos comunidades culturalmente distintas pueden vivir una al lado de otra durante siglos; pero dándose la espalda mutuamente. El contacto sostenido con la comunidad receptora puede ser muy útil; pero no reemplazar el papel del profesor como mediador en el proceso de conocimiento intercultural.

¿De qué manera puede el enseñante español ayudar a sus alumnos de inglés en este sentido? Obviamente, el profesor dedica buena parte de su tiempo de clase a explicar y practicar elementos puramente lingüísticos: tal práctica debe ser culturalmente concebida. De lo contrario, y tal como apunta expresivamente Hill (23), caeríamos en el error de quien regala a un muchacho todo tipo de herramientas de carpintería (estructuras), así como una abundante serie de maderas escogidas (vocabulario), y piensa que le ha enseñado a ser carpintero (un idioma). El tipo de material de prácticas -continúa Hill- consis-

tente en series de oraciones aisladas una de otra y fuera de contexto, es un ejercicio tan carente de utilidad como antinatural.

Gladstone (24) recuerda que el profesor debe hacerse dos preguntas básicas a la hora de enseñar aspectos culturales de la comunidad receptora en clase: primero, ¿necesitan los estudiantes esa información dada para entender adecuadamente un hábito o un concepto? y, segundo, ¿estoy yo, como profesor, seguro de este detalle?. Partiendo de similares premisas, Nostrand desarrolla toda una estrategia comunicativa en un trabajo de significativo título: "Describing and Teaching the Sociocultural Context of a Foreign language" (25). A fin de poder juzgar adecuadamente el contenido sociocultural de un libro de texto para el estudio de una lengua extranjera, Nostrand nos insta a hacernos seis preguntas (tres de ellas con subcuestiones) de la máxima relevancia: resumiendo el espíritu de las mismas, queda claro que no defiende Nostrand el desiderátum de hacer a nuestros alumnos culturalmente asimilados de forma total y absoluta a la comunidad receptora (renunciar a la cultura original es caer en el mismo defecto que se intenta evitar; pero a la inversa), aunque sí socialmente integrados en las convenciones culturales de tal comunidad.

Recuérdense a este respecto los resultados de una patética encuesta alemana, que creo son, por desgracia, de aplicación a España: tal investigación demostró que más del 86 % del material didáctico de inglés (textos, ejercicios, ayudas, etc.) empleado en los centros de enseñanza secundaria alemanes no estaba concebido desde la perspectiva de las estrategias comunicativas requeridas por un estudiante alemán de inglés (26). Los ejercicios de simulación e improvisación espontánea partiendo de un esbozo de guión previo son particularmente útiles en este sentido: con ellos se da entrada, entre otras cosas, al código "restringido" en el aula, de tanto interés al menos como el que suele tener prácticamente la

exclusiva de utilización en el aula, y por lo tanto la responsabilidad (en su versión caricaturizada) del uso de un lenguaje libreresco y artificioso por parte de los alumnos.

Por otro lado, y según anota Abercrombie (28), palabras inglesas como **gentleman**, **respectable**, **whimsical**, **self-conscious** o **lowbrow** son sólo inteligibles en su contexto social propio. El reflejo de la cultura antropológica suele ser, sin embargo, pobre en los libros de texto para el aprendizaje de la lengua extranjera, tal y como apunta Brooks (29), a la vez que da una utilísima lista, considerablemente larga, de temas culturales referentes a la comunidad receptora para su explotación en el aula.

C) LA CONTEXTUALIZACION "INTERNACIONALISTA".

Finalmente, y hablando muy en concreto del inglés, se hace necesario mencionar una cuestión que ciertamente complica el panorama. En las líneas anteriores se ha defendido la idea -creo que basada en la evidencia empírica y quizás en el sentido común- de una organización contextual, cultural y sociológicamente relevante del proceso de enseñanza de la lengua inglesa, enfocando el todo hacia la cultura antropológica del mundo angloparlante: en nuestro caso, por proximidad geográfica y realidad sociopolítica, hacia Gran Bretaña y los Estados Unidos. Sin embargo, cada vez son más frecuentes los métodos de inglés organizados en torno a una contextualización aséptica del material: el mundo del espacio, las fuentes de energía, la ecología, el paro, etc. Circunstancias, en una palabra, conscientemente "internacionales" (u "occidentales", en todo caso), no relacionadas, específicamente al menos, con el mundo anglonorteamericano.

Tal enfoque, aun siendo mejor que otros, es en mi opinión pernicioso al menos en los estadios iniciales del aprendizaje (léase, en el caso español, última etapa de E.G.B. y Bachillerato). La razón

principal es la siguiente: está ampliamente demostrado -investigaciones de Gardner y Lambert, Olton y Tunstall y otros muchos (30)- que la motivación para el preadolescente y adolescente que estudia una lengua extranjera ha de procurarse sea **integrativa** como opuesta a meramente **instrumental**. La valoración simplemente utilitaria cesará tan pronto como el estímulo desaparezca y no buscará el contacto activo con hablantes de la lengua estudiada. Pues bien, el objetivo de una interacción **real** con una cultura concreta se diluye tremadamente con tal orientación "internacionalista" del contexto, y de manera paralela lo hace la deseable motivación "integrativa" del alumno. Como en todas las cosas, empero, hay que evitar la rigidez: se puede y quizás se debe dar entrada, progresivamente, a tal dimensión amplia cara a alumnos jóvenes/adultos y no principiantes (31); no antes. Insistiré a continuación sobre el ya aludido concepto de "competencia comunicativa", central en la exposición que nos ocupa.

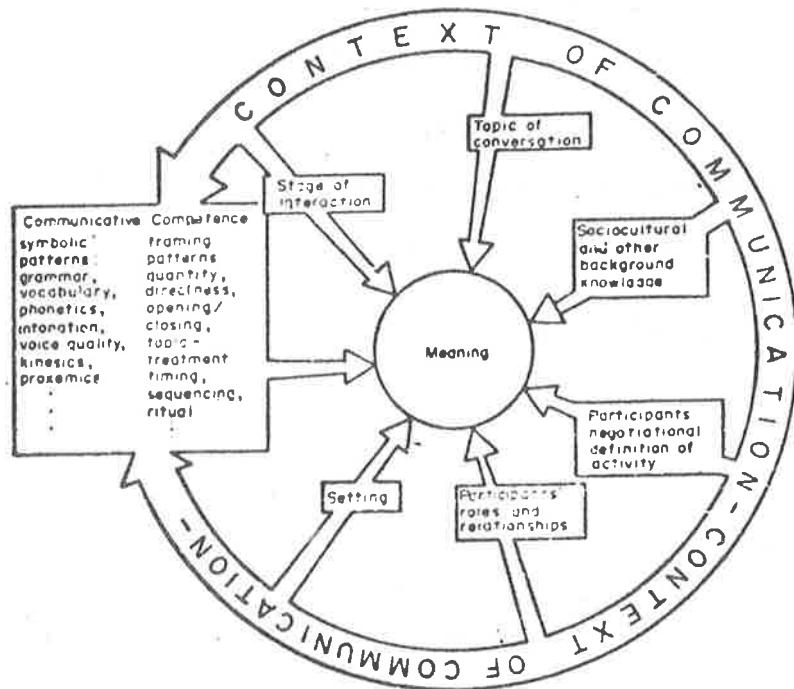
3. COMPETENCIA COMUNICATIVA.

A) CONTEXTO DE COMUNICACION.

Hasta hace poco, la enseñanza de las lenguas extranjeras tenía a adoptar la metodología matemática y formalista propia de las tendencias generativo-transformacionales (siguiendo una vez más el esquema unidireccional expuesto por Roulet); pero últimamente se considera cada vez más la lengua como vehículo de significado y comunicación. Ya se comentó la importancia de Hymes y su concepto de competencia comunicativa. Sin embargo, esta noción no siempre ha sido bien entendida: de hecho, "competencia comunicativa" equivale para algunos a "expresión espontánea", cuando en realidad el concepto es más complejo e implica, sobre todo, que la codificación de la lengua como vehículo expresivo incluye muchas y distintas dimensiones y canales de actuación social. Con otras

palabras, los elementos *paralingüísticos* (faciales, gestuales), *proxémicos* (espaciales) y *organizadores del mensaje verbal* están indisolublemente unidos al acto de comunicación, y tal variación en el acto de comunicación no hace sino reflejar la variedad natural del significado socialmente codificado. Loveday (32) ha esquematizado muy bien, con el diagrama circular que se reproduce a continuación, lo que él denomina el "contexto de comunicación", con sus constituyentes lingüísticos y algunos de sus determinantes contextuales:

FIGURA 4



Como puede verse, este autor distingue entre "estructuras símbolo" (*symbolizing patterns*) y "estructuras marco" (*framing patterns*). Las primeras son los distintos canales de transmisión del significado, e incluyen **formas lingüísticas** (fonológicas, gramaticales y léxicas) y **formas no verbales**, como gestos y apariencia externa. Las segundas hacen referencia a los **principios y convenciones** que conectan, componen y regulan la conducta comunicativa. No son de naturaleza simbólica; pero también aportan significado. Veremos a continuación algunas de estas estructuras marco y simbólicas que pueden ser de relevancia para el estudiante español de inglés.

B) ESTRUCTURAS MARCO

La primera que se puede tener en cuenta es la siguiente: las comunidades lingüísticas difieren en su evaluación de la **cantidad** de habla necesaria para una comunicación adecuada. En este sentido las comunidades occidentales están bastante igualadas, debido a una herencia común de origen clásico (distinta es la cuestión si nos referimos a comunidades como la japonesa o algunas semíticas).

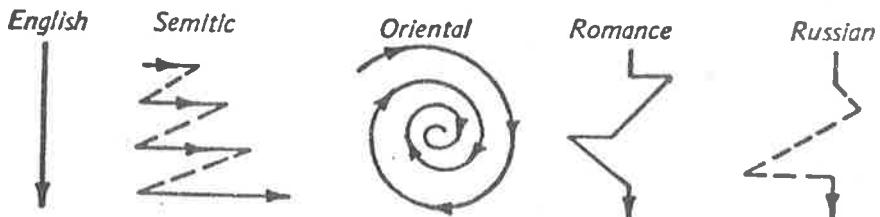
Sin embargo, y es una circunstancia a tener en cuenta por el profesor español de inglés, me parece (a falta de datos empíricos) que el hablante español se presta más a la repetición y la redundancia que el hablante inglés al referirse ambos a un idéntico contenido comunicativo. Y, más en concreto, hay dos aspectos de la cuantificación del habla en los que podemos ser precisos. El primero se refiere a las **convenciones de la comunicación rutinaria**. Clyne (33) ha expuesto cómo el hablante inglés que comienza una conversación refiriéndose a lo bueno o lo malo que está el tiempo tiende a ser considerado por parte de interlocutores alemanes (y posiblemente también españoles) como un tanto retrasado mental. Sin embargo, lejos de carecer de significado, estos que suelen

llamarse "conversational openings" confieren carácter al resto de la conversación, toda vez que cumplen la función de establecer un tipo determinado de relación entre los participantes. El profesor español de inglés, pues, debe prestar atención a estos "openings" conversacionales, que no coinciden con los españoles: es muy fácil de entender la expresión **Excuse me!** utilizada como "opening"; pero no es tan fácil para un extranjero el usarla adecuadamente, según ha demostrado Kasper (34).

Relacionados con el anterior están otros dos patrones marco: la **variación cronomática**, es decir, el lapso de tiempo que transcurre entre los intercambios verbales de los interlocutores, y el **silencio**. Tampoco en este caso parece existir un estudio contrastivo entre el inglés y el español. La sensación meramente impresionista parece indicar que ambos factores difieren entre estas dos lenguas: creo (y es un aspecto más a tener en cuenta por el profesor) que el silencio es más embarazoso para un interlocutor español, y posiblemente para uno norteamericano, que para uno inglés, y considero también que una pausa en el decurso conversacional de una persona inglesa que un interlocutor español interpretaría como que es "su turno" para hablar (produciéndose así una "interrupción"), puede ser simplemente una "pausa" para el inglés.

Aludía a otro aspecto de la cuantificación del decurso en el que se puede ser más concreto. Me refería al **medio escrito**. Kaplan (35) ha demostrado cómo los patrones culturales de significado afectan notablemente a la ordenación formal de la lengua escrita. Este estudioso ha ordenado y resumido la evidencia empírica en el esquema siguiente:

FIGURA 5



Es decir, ante idéntico tema de redacción, el hablante inglés organiza el todo de una manera **lineal**, el semítico de modo **paraleístico**, el oriental con un esquema retórico **circular** y **tangencial**, el románico (grupo dentro del cual se incluye, naturalmente, al español) con abundantes **digresiones**, y el ruso igualmente con **digresiones**; pero más irrelevantes y menos relacionadas con la sustancia de la composición que en el caso anterior. Desde luego, la experiencia de muchos de nosotros confirma tales investigaciones. Muchas veces he tenido ocasión de ver cómo españoles con un avanzado nivel de inglés entregaban notas, cartas o artículos a un nativo para su posible corrección y comprobación. La respuesta es casi siempre invariable: "Está perfecto en cuanto a gramática y vocabulario; pero yo lo habría organizado todo de manera radicalmente distinta, desde la primera línea hasta la última".

Creo que no hace falta insistir sobre la importancia de esta cuestión para el profesor español de inglés. No es sólo la expresión formal del inglés escrito lo que debe enseñar a sus alumnos, sino también la lógica interna -cultural- de la lengua. Asunto difícil; pero no imposible. El propio Kaplan (36) propone una serie de ejercicios en este sentido que creo son de suma utilidad.

C) ESTRUCTURAS SIMBOLO.

Comencemos por la diferencia entre lo que suele llamarse *acto de habla directo* y *acto de habla indirecto*. En el primero, la forma de la expresión y la función social no difieren: un decurso como "read this, please" sólo tiene una posible función. Pero, en el segundo, la expresión y la función sí difieren. Por ejemplo, si en el contexto adecuado un interlocutor inglés me dice: "I don't have a pen", mi internuncio no espera que yo responda: "I'm sorry!", sino que le preste mi bolígrafo, probablemente sin mediar palabra. Puedo aportar un ejemplo aún más claro. En una ocasión mi mujer me dijo en la calle, en presencia de una amiga común: "Ahora cuando vuelvas a casa, no se te ocurra poner la mesa". Volví a casa y, efectivamente, no puse la mesa. Al llegar mi mujer con nuestra amiga lo primero que me dijo fue: "¿Pero no pusiste la mesa"? Ante la perplejidad de nuestra amiga, comentó: "Es que se lo había dicho para ver si la ponía".

Tales actos de *habla indirectos*, pues, juegan un papel frecuente e importante como integrantes de estrategias y convenciones de cortesía, muy especialmente en inglés. Como ha demostrado Bublitz (37), el desconocimiento de este tipo de convenciones por parte del hablante no nativo es interpretado por el nativo como arrogancia, frialdad y falta de tacto, y no como lo que es en realidad: falta de dominio en la competencia comunicativa.

Creo que no es necesario insistir sobre la relevancia directa de todo esto para el estudiante español de inglés. El mecanismo y el asociar una forma lingüística con una función social y, lo que es peor, el haber contextualizado métodos enteros a base de tal organización ha llevado a ofuscaciones como la registrada por Kasper (38): un nativo inglés llega cansado a su casa y se toma una cerveza con un hablante alemán de inglés. Tras beber, el inglés comenta: "Uuh, I needed that, you know what the rush hour traffic is like". Y el alemán contesta: "Oh,

tell me!". Es decir, en vez de haber respondido algo así como: "Yes, it's terrible, isn't it?", el interlocutor había interpretado de modo literal la forma del mensaje, que claramente no coincidía con su función social en ese momento dado. En el caso que nos ocupa, el dejar de enfocar nuestras lecciones de inglés a españoles teniendo en cuenta desde un principio estas particularidades referentes al acto de habla indirecto, no hará sino propiciar la producción de un lenguaje mecánico e irrelevante.

*Todo esto nos lleva a considerar otra estructura símbolo, la última a analizar entre las de naturaleza verbal. Me refiero a la noción que suele denominarse **propiedad lingüística**: a ella se refiere Strevens (39) cuando nota acertadamente que la "performative skill" no implica necesariamente el "cognitive knowledge"; o Widdowson (40) se extiende sobre la diferencia entre lo que él llama **cohesión** y **coherencia**. Pondremos una vez más un ejemplo plástico. Si nos dirigimos a un obispo inglés diciendo: "Hello, your Eminence!", estaremos haciendo uso de la "cohesión"; pero no estaremos siendo "coherentes" sociolingüísticamente hablando. Y tal es otro de los grandes defectos de la orientación meramente lingüística, no contextualizada y libresca de la enseñanza de un idioma extranjero: al estudiante no se le expone a la **variación interna** de la lengua.*

Con otras palabras, es muy común que el estudiante español de inglés de nivel medio, cuyo conocimiento de la lengua tiene una base eminentemente académica pero que comienza a "soltarse" por haber estado alguna vez en Inglaterra, etc., mezcle de modo incoherente el **estilo formal** típico de la clase con el **estilo familiar** predominante en una situación de contacto real. Nuestros estudiantes se comportan en ocasiones, por desgracia, como Eliza, la heroína **cockney** de **Pygmalion**, cuando da sus primeros pasos en una R.P. y en un "Standard English" aún prendidos con alfileres con ocasión de la tertulia reunida en casa de Mrs. Higgins. Al preguntarle ésta

por el tiempo con un "Will it rain, do you think?" (recuérdese lo escrito más arriba sobre la importancia social de este "opening"), Eliza deja a todos perplejos diciendo, con pronunciación ultracorrecta e inglés robotizado:

The shallow depression in the West of these islands is likely to move slowly in an easterly direction. There are no indications of any great change in the barometrical situation (41).

Y, poco más tarde, al verse obligada a abordar un tema en que no ha sido instruida por el profesor Higgins, les sorprende aún más al comentar acerca de la muerte de su tía: "It's my belief they done the old woman in".

Una buena parte de los estudios de sociolingüística se centra en el análisis de los diferentes **registros** (el tipo o variedad de lengua utilizado para un propósito específico: la lengua científica, el lenguaje periodístico, de las relaciones públicas, etc., etc.) y de los distintos **estilos** (el tipo o variedad de lengua adecuado al contexto de la comunicación). Es famosa la clasificación de estilos de Joos (42): **frozen, formal, consultative, casual e intimate**, de más a menos formalidad y de mayor a menor asociación con el medio escrito.

También la sociolingüística se ocupa de los diferentes **acentos** (variantes fonético-fonológicas) y **dialectos** (variantes que afectan también al plano gramatical y léxico de la lengua), tanto sociales como geográficos. Esta constatación de la variedad de la lengua en sus diversos planos es de suma relevancia, en nuestro caso, para el enseñante y el estudiante español de inglés. Vayamos por partes.

El **registro** cuya utilización y familiarización debe introducirse en la clase de inglés es aquél que, tras una ineludible evidencia estadística previa, sea de mayor interés para el alumno español de inglés, de acuerdo con su edad, clase social, intereses y expectativas. En este sentido, la típica lección cuyo

texto se titula, por ejemplo, "At the Customs" y empieza: "Good morning, sir. Have you got anything to declare: tobacco, silk, a stereo set (...)", es simplemente ridícula aplicada a un estudiante español de BUP. Primero, porque lo más probable es que cuando vaya a Inglaterra no lleve nada que declarar; y segundo porque ese diálogo no se producirá prácticamente nunca. A falta de datos estadísticos específicos para nosotros, es aconsejable tomar ejemplo de Black y Butzkamm (43), quienes vieron su estrategia coronada por el éxito cuando escogieron como registros para utilizar en la clase de inglés como lengua extranjera aquéllos que eran directamente relevantes para sus estudiantes: planificación de estudios y deberes, críticas a los profesores, problemas de expresión en la lengua extranjera, etc. -en vez de objetos a declarar en la aduana-.

Por lo que se refiere a los **estilos**, está sobradamente comprobado que la clase de inglés (no sólo en España) es tremadamente monolítica. De los cinco estilos contextuales indicados por Joos, prácticamente toda la interacción en el aula transcurre utilizando el estilo cuasiformal y no coloquial que este autor llama "consultativo". Recuérdese que muchos de los "diálogos" que se incluyen en numerosos libros de texto, y que se explotan en clase quizás con la mejor intención del mundo por parte del profesor, no son tales, sino los que los ingleses llaman "oral prose"; es decir, discursos expositivos, librescos, lastrados por la inclusión forzosa de estructuras gramaticales y "frases completas" y, en suma, pertenecientes al mismo estilo no coloquial que los textos propiamente "literarios". No hay razón alguna para no incluir la familiarización con los diferentes estilos del habla en la clase de inglés a españoles y, es más, tal inclusión debe hacerse de una manera no meramente taxonómica, sino auténticamente **funcional**: palabra clave esta última, por cierto. El libro de texto ideal, en este sentido, es aquél que sea capaz de combinar unos registros adecuados al mundo del

estudiante con unos estilos pertinentes para el tratamiento comunicativo de tales registros, y con unas funciones socialmente relevantes para la interacción: ya hay, por fortuna, algunos libros de texto modélicos en este sentido (44).

En cuanto al acento, por último, la discusión se plantea en los siguientes términos: ¿hasta qué punto -se preguntan muchos expertos, ingleses y no ingleses- se debe aspirar a que los alumnos de inglés como lengua extranjera adopten un acento utilizado, según estadísticas de Trudgill (45), por sólo el 3 % escaso de los hablantes británicos? (me refiero, naturalmente, a la R.P.). La cuestión, que afecta también a la noción de dialecto, es más compleja de lo que parece, y las opiniones están divididas. Coulmas (46) afirma que un ligero acento regional es mucho más auténticamente nativo que uno estandarizado y sintético. Corder (47) defiende que si en Gran Bretaña un extranjero adopta un dialecto no estándar de la lengua inglesa, su inglés será socialmente aceptable y los hablantes nativos no harán esfuerzo alguno por "corregirle". Sin embargo, el propio Corder mantiene que el estándar es la mejor variedad a efectos de enseñanza del inglés a extranjeros dado que es la variante que abarca más campos sociolingüísticos (ley, administración, ciencia, periodismo, etc., etc.), que el sistema de la lengua escrita está estrechamente relacionado con él, y que es la variedad de la lengua más analizada y mejor descrita.

En mi opinión, pues, el problema debe plantearse desde otro punto de vista: más que el modelo que se adopte (RP, "General American", cualquier otro acento o incluso dialecto), se trata de que la utilización real del mismo sea consistente -interna y socialmente- y de que tenga credibilidad. Y, aún más importante, el profesor debe hacer que el alumno sea consciente, incluso desde los estadios más elementales del aprendizaje, de la relatividad social del modelo propuesto. Si no, al estudiante que, provisto de una variante acentual y dialectal idealizada del inglés,

vaya a Gran Bretaña por primera vez, le sucederá lo que cuentan Hughes y Trudgill (48): creerá, o bien que los nativos no saben hablar inglés (y, lo que es peor, algunos nativos estarán de acuerdo con él), o que él no ha aprendido un inglés real, lo que sí es verdad. Ya digo que el prejuicio se extiende, por desgracia, a los propios nativos: la primera vez en mi vida que tuve ocasión de charlar con un escocés, en Escocia, mi interlocutor me dijo que yo hablaba (es decir, pronunciaba) inglés mejor que él. Señalo que mi internuncio era un prestigioso y veterano profesor universitario de Edimburgo.

Y, ya para acabar este apartado dedicado a las estructuras símbolo, mencionaré muy brevemente algunas de naturaleza **no verbal**; pero integrantes del contexto de comunicación, y de alta relevancia para el estudiante español de inglés. Es lo que se llama, utilizando la etiqueta más general, **paralenguaje**, es decir, los canales **acústicos**, **kinésicos** (referentes a los gestos) y **proxenéticos** (espaciales) que acompañan a los de tipo verbal en el acto de comunicación, fundiéndose en buena medida con los mismos.

No existen, que yo sepa, estudios comparativos sistemáticos de los paralenguajes inglés y español; pero teniendo en cuenta algunas investigaciones parciales de sociolingüística como Hall, Poyatos y otros (49), referidas genéricamente a latinos y anglosajones, podemos deducir la siguiente tendencia general: toda la **estructura tonemática** del inglés (que, como sabemos es "pertinente" en términos estructurales; es decir, que puede condicionar el significado del discurso), es más amplia y variada que la de la lengua española: el español que habla en inglés tiende a sonar "monótono" al nativo inglés. Por otro lado, el inglés acude más a los **tonos agudos** que el español; mientras que el **volumen** de la voz es más fuerte en español que en inglés. Además, el **código de gestos** -faciales, de manos, brazos y cuerpo en general- es más amplio en español que en inglés; pero también más redundante. Y, en cuanto al terreno de

la proxénica, o distancia espacial entre los interlocutores, está ampliamente demostrado que ésta es mayor entre ingleses que entre españoles.

Es curioso constatar cómo, en contextos en que hay problemas de comunicación verbal entre un español y un inglés, ambos tienden a "extremar", hasta un punto sorprendente, sus respectivos códigos paralingüísticos. Tuve ocasión de comprobarlo: un español se esforzaba en dar instrucciones a un inglés, que entendía y hablaba poco español. A medida que la dificultad de comunicación crecía, el español se acercaba cada vez más al inglés, le hablaba casi a gritos y gesticulaba ampliamente. El inglés, por su parte, retrocedía tratando de mantener la distancia espacial, hablaba en voz muy baja y sus gestos eran apenas inexistentes. La conversación, o mejor el intento de conversación, había empezado en una esquina, y terminó unos cuatro metros más atrás.

Naturalmente, creo que es misión del profesor español de inglés familiarizar a sus estudiantes con los aspectos básicos del código gestual inglés y/o norteamericano. Está sobradamente demostrado que los hablantes nativos, incluyendo a los anglonorteamericanos, están mucho más dispuestos a "perdonar" las desviaciones del hablante no nativo por lo que se refiere a gramática, vocabulario y pronunciación, que las producidas en el campo de los patrones marco y simbólicos. Aunque pueda resultar paradójico y según queda apuntado, el nativo interpreta este tipo de desviaciones como una actitud descortés, maleducada, agresiva o no cooperativa por parte del no nativo: así pues, si el no nativo desea el éxito en su interacción con el nativo tendrá que adaptarse al sistema comunicativo de éste o, con otras palabras, deberá aprender competencia comunicativa en la lengua extranjera.

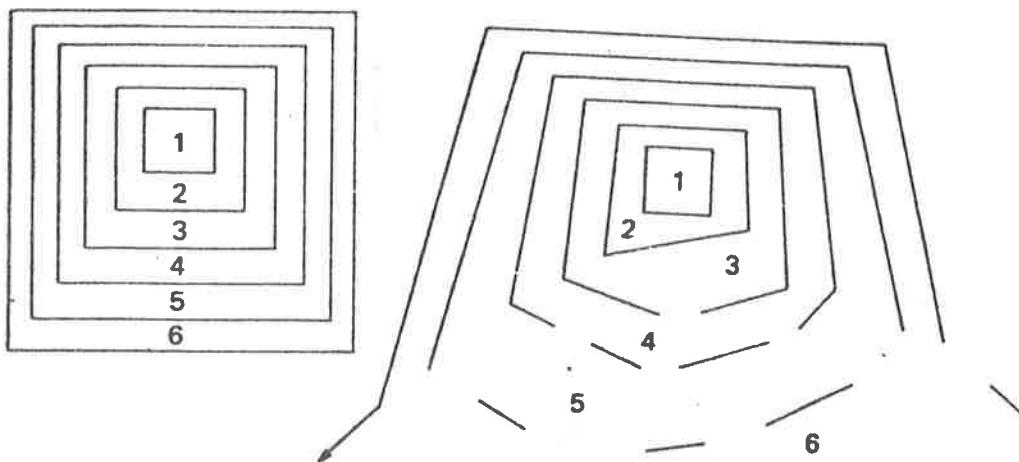
4. CONCLUSION

En los párrafos precedentes se han procurado

ofrecer de manera breve (y dejando de lado muchos aspectos de interés) algunas de las cosas que la sociolingüística tiene que decir en el campo de la enseñanza del inglés a españoles: en una palabra, cómo desde la clase de inglés podemos fomentar la adquisición de competencia comunicativa. La premisa básica es la siguiente: el **biculturalismo** es una dimensión necesaria del **bilingüismo**. Es decir, no se trata de aspirar a la "nativización" pura como meta suprema, sino, en términos más prácticos, de evitar que el estudiante no nativo incurra en todas aquellas circunstancias que estorben, difieran o impidan la comunicación.

Esto no supone -hay que recalcarlo- el rechazo totalitario y sistemático de la enseñanza de la gramaticalidad de la lengua. La sociolingüística es por esencia una ciencia abierta, y en cierto modo ecléctica. Podemos y debemos aprovecharnos de sus análisis y hallazgos; por ejemplo, del hecho indiscutible de que la manipulación mecánica de estructuras gramaticales puede ser óptimamente asimilada en un contexto en el que la lengua cumpla una función claramente comunicativa. ¿Por qué limitarnos en la clase a una aproximación mecanicista, taxonómica e idealizada, esperando que en un futuro hipotético el estudiante aplique esos "conocimientos" a la realidad? ¿Por qué no hacerlo desde un principio, enfocando la clase más hacia la creación que hacia la regulación? MacArthur (50) propone un esquema de acción en el aula que por su moderación y sentido común puede sernos útil:

FIGURA 6



El gráfico de la izquierda, según podemos apreciar, se resuelve en una serie de cuadrados cada vez mayores pero todos igualmente cerrados. Una auténtica torre de marfil. En el gráfico de la derecha, nótense que MacArtur propone el mismo punto de arranque (no hay ninguna "revolución" inicial); pero enseguida los cuadrados -es decir, las estructuras puramente lingüísticas- se abren al exterior, se crean y convierten en estrategias de competencia comunicativa: más variedades y acentos, más estilos y registros, más gente y situaciones (simuladas o reales), más visitas si es posible. Como dice un importante sociólogo del lenguaje, Fishman (51), nuestra labor en el fondo no puede ser otra que contribuir a que (traduzco) "este mundo humano pueda convertirse en una red de asociaciones y lealtades, entrelazadas y simultáneas".

NOTAS

- (1) Este artículo fue originalmente una ponencia, presentada en la XIV Semana Cultural Inglesa y Norteamericana y de Metodología de la Enseñanza del Inglés, Universidad de Oviedo, Febrero de 1.985.
- (2) M. Thelander, **Grepp och begrepp i spraksociologin**, Lund, Student-litteratur, 1.974; *apud* R. Sarmiento, "Introducción a la edición española" de J. Fishman, **Sociología del lenguaje**, Madrid, Cátedra, 1.982 (2^a ed.), p. 13.
- (3) **Vid.** P. Trudgill, **Sociolinguistics**, Harmondsworth, Penguin, 1.983 (ed. rev.); R.T. Bell, **Sociolinguistics: Goals, Approaches and Problems**. London, Batsford, 1.976, y R.A. Hudson, **Sociolinguistics**, Cambridge, Cambridge University Press, 1.980.
- (4) G. Broughton e.a., **Teaching English as a Foreign Language**, London, Routledge, 1.978, p. 38 (*vid.* mi reseña de esta obra en **Aula Abierta** nº 29 (Mayo 1.980), pp. 108 y ss.)
- (5) L. Loveday, **The Sociolinguistics of Learning and Using a Non-native Language**, Oxford, Pergamon Press, 1.982, p. 6.
- (6) E. Roulet, **Linguistic Theory, Linguistic Description and Language Teaching**, London, Longman, 1.975, p. 66.
- (7) D. Hymes, "On Communicative Competence", en J.B. Pride y D. Holmes (eds.), **Sociolinguistics**, Harmondsworth, Penguin, 1.972, pp. 277 y ss.
- (8) **Vid.** A. Coletes, "Sociolingüística y dialectología inglesas", en V.A., "Plan de estudios y programas de las asignaturas. Especialidad de Inglés". Murcia, Facultad de letras, 1.984, pp. 53 y ss.
- (9) W.P. Robinson, "Social Factors and Language Development in Primary School Children", en R. Huxley y E. Ingram (eds.), **Language Acquisition: Models and Methods**, London, Academic Press, 1.971; C. Burstall, "Factors Affecting Foreign-Language Learning: A consideration of Some Recent Research Findings", en V. Kinsella, **Language**

Teaching and Linguistics: Surveys, Cambridge, Cambridge University Press, 1.978, pp. 6 ss.

- (10) R.C. Preston, "Reading Achievement of German and American Children", **School and Society**, 90, pp. 35 y ss.
- (11) C. Burstall, **French from Eight: A National Experiment**, Slough, NFER, 1.968; **French in the Primary School: Attitudes and Achievement**, Slough, NFER, 1.970; C. Burstall e.a., **Primary French in the Balance**, Slough, NFER, 1.974.
- (12) W. Penfield, "A Consideration of the Neuro-Physiological Mechanisms of Speech and some Educational Consequences", **Proceedings of the American Academy of Arts and Sciences** 82 (1.953), pp. 201 y ss.
- (13) E.L. Thorndike e.a., **Adult Learning**, New York, MacMillan, 1.928; J. Justman e.a., "The High School Achievement of Pupils Who Were and Were Not Introduced to a Foreign Language in Elementary School", **Modern Language Journal** 40 (1.956), pp. 120 y ss., y R.E. Grinder, **Comparisons between 2nd, 3rd and 4th Grade Children in the Audio-Lingual Learning of Japanese as a Second Language**, Honolulu, Psychological Research Center, University of Hawaii, 1.961.
- (14) J.J. Asher y B.S. Price, "The Learning Strategy of the Total Physical Response: Some Age Differences", **Child Development** 38, 4, (1.967), pp. 1.219 y ss.
- (15) E. Gatbonton-Segalowitz, "Systematic Variations in Second Language Sppech: A Sociolinguistic Study" (tesis doct. inédita), Linguistics Department, McGill University, 1.975; L. Forster, **The Poet's Tongues: Multilingualism in Literature**, Cambridge, Cambridge University Press, 1.970, y B.B. Khleif, "Insiders, Outsiders and Renegades: Towards a Classification of Ethnolinguistic Labels", en H. Giles y B. Saint-Jacques (eds.), **Language and Ethnic Relations**, Oxford, Pergamon Press, 1.979.
- (16) T.E. Lawrence, **Seven Pillars of Wisdom**, London, Cape, 1.940; apud L. Loveday, **op. cit.**, p. 26.
- (17) P. Christophersen, **Second Language Learning: Myth and Reality**,

Harmondsworth, Penguin, 1.973, p. 69.

- (18) G. Guntermann, "A Study of the Frequency and Communicative Effects of Error in Spanish", **The Modern Language Journal** 62 (1.978), pp. 249 y ss.
- (19) J.R. Gladstone, "Language and Culture", en H.B. Allen y R.N. Campbell (eds.), **Teaching English as a Second Language**, New York, McGraw-Hill, 1.972, pp. 192 y ss.
- (20) H.L. Nostrand, "Describing and Teaching the Sociocultural Context of a Foreign Language and Literature", en **Trends in Language Teaching** (A. Valdman, ed.), New York, McGraw Hill, 1.966, pp. y ss.
- (21) C. Brustall (1.974), **op. cit.**, L. Taylor e.a., "Psychological Variables and Ability to Pronounce a Second Language", **Language and Speech** 14, 2 (1.971), pp. 146 y ss., y J.B. Carroll, **The Foreign Language Attainments of Language Majors in the Senior Year: A Survey Conducted in U.S. Colleges and Universities**, Cambridge (Mass.), Harvard University, 1.967.
- (22) L. Loveday, **op. cit.**, pp. 49 y ss. ("The teacher as cross-cultural interpreter").
- (23) L.A. Hill, "Structural Syllabuses and Contextual Syllabuses" (1.961), en **Selected Articles on the Teaching of English as a Foreign Language**, London, Oxford University Press, 1.967, p. 117.
- (24) J.R. Gladstone, art. cit., p. 194.
- (25) **Vid. supra**, nota 20.
- (26) H. Piepho, "Konfiguration authentischer Sprachtätigkeit im Englischunterricht", en H. Hunfeld (ed.), **Neue Perspektiven der Fremdsprachendidaktik**, Kronberg, Scriptor, 1.977.
- (27) Vid. B. Bernstein, **Class, Codes and Control**, London, Routledge, vols. 1 (1.971) y 2 (1.973).
- (28) D. Abercrombie, "The Social Basis of Language", en H.B. Allen y R.

N. Campbell (eds.), *op. cit.*, p. 266.

- (29) N. Brooks, *Language and Language Learning*, New York, Harcourt, 1.964 (2^a ed.), p. 82 y ss.
- (30) R.C. Gardner y W.E. Lambert, *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*, Rowley (Mass.), Newbury House, 1.972; W.E. Lambert, R.C. Gardner, R. Olton y K. Tunstall, *A Study of the Roles of Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*, McGill University Press, 1.961.
- (31) Tal y como hacen, por ejemplo, M. Archer y E. Nolan-Woods en su libro de texto *English for Cambridge Proficiency*, Walton-on-Thames Nelson, 1.982.
- (32) L. Loveday, *op. cit.*, p. 63.
- (33) M. Clyne, *Forschungsbericht-Sprachkontakt*, Kronberg, Scriptor, 1.975, p. 75.
- (34) G. Kasper, "Pragmatische Defizite im Englischen deutscher Lerner", *Linguistik und Didaktik*, 40, pp. 370 y ss.
- (35) R.B. Kaplan, "Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education", en H.B. Allen y R.N. Campbell (eds.), *op. cit.*, pp. 294 y ss.
- (36) R.B. Kaplan, *art. cit.*, pp. 306 y ss.
- (37) W. Bublitz, "Höflichkeit im Englischen", *Linguistik und Didaktik* 40, pp. 56 y ss.
- (38) G. Kasper, *art. cit.*, *supra* (nota 34).
- (39) P. Strevens, *New Orientations in the Teaching of English*, Oxford, Oxford University Press, 1.977, p. 119.
- (40) H.G. Widdowson, "Directions in the Teaching of Discourse", en C.J. Brumfit y K. Johnson, *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1.979, p. 56.

- (41) G.B. Shaw, **Pygmalion**, acto III (p. 79 en la ed. de Hardsmondworth, Penguin, 1.941; reimpr. de 1.981). Originalmente publ. en 1.916.
- (42) M. Joss, "The Five Cloks", **International Journal of Applied Linguistic** 28 (1.962), pp. 33 y ss.
- (43) C. Black y W. Butzkamm, **Klassengesprache-kommunikativer Englischunterricht**, Heidelberg, Quelle & Meyer, 1.977, **passim**.
- (44) Como el de L. Jones, **Functions of English**, Cambridge, Cambridge University Press, 1.977, o el de J. Blundell e.a., **Function in English**, Oxford, Oxford University Press, 1.982. **Vid.** también J. Munby, **Communicative Syllabus Design**, Cambridge University Press, 1.978, **passim**. y R. Martínez Haro, **Evaluación de conocimientos en inglés: teoría y práctica**, C.U. de Jaén, 1.985, pp. 85 y ss.
- (45) A. Hughes y P. Trudgill, **English Accents and Dialects-An Introduction to Social and Regional Varieties of British English**, London, Edward Arnold, 1.979, p. 3.
- (46) F. Coulmas, "Spies and Native Speakers", en F. Coulmas (ed.), **A Festschrift for Native Speakers**, The Hague, Mouton, 1.981.
- (47) S.P. Corder, "Language-Learner Language", en J.C. Richards (ed.). **Understanding Second and Foreign Language Learning**, Rowley, Newbury House, 1.978, pp. 15 y ss.
- (48) A. Hughes y P. Trudgill, **op. cit.**, p. 1
- (49) E.T. Hall, "Silent Assumptions in Social Communication" y "A System for the Notation of Proxemic Behaviour", en J. Laver y S. Hutcheson (eds.), **Communication in Face-to-Face Interaction**, Harmondsworth, Penguin, 1.972, y F. Poyatos, "Cross-Cultural Study of Paralinguistic 'Alternants' in Face-to-Face Interaction", en A. Kendon e.a. (eds.), **Organization of Behaviour in Face-to-Face Interaction**, The Hague, Mouton, 1.975, y "The Interactive Functions and Limitations of Verbal and Non-Verbal Behaviour in Natural Conversation", **Semiotica** 30 (1.980), pp. 211 y ss.

- (50) T. McArthur, **A Foundation Course for Language Teachers**, Cambridge, Cambridge University Press, 1.983, pp. 117 y ss.
- (51) J.A. Fishman, **Bilingual Education-An International Sociological Perspective**, Rowley, Newbury House, 1.976, p. 86.

LA ENCUESTA COMO INSTRUMENTO DE LA ETICA

JUAN A. CANAL

Profesor del I.B. "Pérez de Ayala". Oviedo

Lo que va a presentarse a continuación es el esquema de una pequeña experiencia escolar, uniendo a éste la definición de sus móviles principales y la evaluación de lo realizado por lo que respecta a los métodos e instrumentos. Se hace preciso anteponer a esa presentación alguna nota sobre el marco académico en que el trabajo se ha desarrollado: la asignatura de *Etica y Moral*.

Desde su implantación en los institutos de Bachillerato, hace ahora cinco años, la asignatura viene siendo motivo de preocupación y causa de incertidumbre entre los profesores de Filosofía a los que legalmente corresponde impartirla. Pero no nos proponemos aquí debatir sobre cuál haya de ser su contenido programático, no sobre su peculiar situación como materia opcional alternativa a la Religión, (cuando estas líneas vean la luz probablemente se habrá celebrado en Oviedo un encuentro para tratar estas y otras cuestiones relacionadas con el futuro de la asignatura); queremos tan sólo referir cómo el carácter relativamente abierto de la planificación de la materia posibilita diseños muy diversos para la clase y las actividades a emprender en ella.

Precisamente por esto creemos que profesores y alumnos de Etica deben aprovechar las oportunidades que ofrece una asignatura no construida aún para hacerla con arreglo a sus propios criterios de grupo. Partiendo de esta consideración fue como, durante el curso 1.983-84, esbozamos un proyecto de trabajo ante los alumnos de 3º de B.U.P. de nuestra asignatura

-en el I.N.B. "Pérez de Ayala" de Oviedo-, que se centraba en profundizar en el conocimiento de los valores morales más extendidos, y de las doctrinas éticas más influyentes, en el entorno humano del Instituto. Endendimos, desde el primer momento, que semejante labor no podía limitarse a confeccionar un catálogo de opiniones y actitudes, pues ello no pasaría de ser un entretenimiento anecdótico o de satisfacer ociosas curiosidades: se imponía, muy al contrario, una indagación que incluyese variables de índole sociológica. A partir de este esbozo inicial fue el grupo -diecinueve estudiantes y el profesor, y ya no sólo éste- quien fue determinando las cuestiones a abordar y perfilando los medios para hacerlo.

Debemos aclarar que esa indagación, que hemos llamado socio-ética, no presupone en manera alguna una relación de causa a efecto entre situaciones sociales y opciones morales. No descartamos, naturalmente, que, en lo relativo a ciertos problemas, puedan obtenerse resultados que revelen algunas correspondencias directas entre esos ámbitos; pero nos parece que las convicciones, y prácticas, morales son demasiado complejas para ser cubiertas por una explicación que se limite a señalar la determinación unidireccional de las mismas por condiciones económico-sociales. Justamente por eso, porque los posicionamientos éticos dependen de factores muy varios, es por lo que matizaríamos que no son superestructurales en sentido estricto, sino que la social y la moral constituyen estructuras integradas, difícilmente disociables. Así pues, conocer el "status" socio-económico de un grupo no es previo a conocer sus tomas de posición moral, sino que forma parte de esto.

Pues bien, el primer paso a dar para cumplir tan extenso proyecto no podía ser otro que recabar información: sólo la posesión de datos sobre el entorno citado permitiría un análisis serio de lo que podemos denominar su "status" moral. Y la encuesta se nos presentó como el método más asequible para efectuar esa recogida de información. Estaba, pues, decidido,

que la primera fase de nuestro trabajo consistiría en la elaboración de una encuesta guiada por los intereses socio-éticos antes mencionados. Faltaba determinar, sin embargo, el campo al que habría de limitarse; es sabido que los institutos urbanos no siempre cubren áreas o barrios que puedan considerarse como dotados de alguna cohesión, sino que a menudo atienden una parcela de la ciudad asignada en una zonificación puramente demográfica o administrativa. Como consecuencia de ello los alumnos de un Centro, y sus padres, componen un colectivo muy heterogéneo en el que, a veces, la única convergencia de intereses consiste precisamente en esa transitoria situación educativa. Por estos motivos, y porque aventurarse a encuestar a todo un barrio hubiera sobrepasado con mucho los medios al alcance de un Instituto, optamos por dirigir nuestra atención tan sólo al colectivo de padres de alumnos del Instituto, y a los propios estudiantes por otra parte. Anotamos estos aspectos de la génesis de nuestro proyecto por creer necesario significar que, aunque el universo de la muestra debiera ser más amplio, optamos por éste más restringido en razón de su mayor simplicidad y del carácter explorador de nuestra actividad, considerando que la muestra sería, en todo caso, suficientemente representativa.

El siguiente gran asunto a decidir era el de los frentes que la encuesta debería intentar cubrir. Parecía claro que deberían formularse cuestiones que permitieran trazar el perfil socio-familiar, económico, laboral y cultural, de las familias de nuestros alumnos. Del debate en común surgió la articulación, de la parte del muestreo específicamente dedicada a la Etica, en cinco bloques. Estos son manifiestamente desiguales entre sí, en tanto unos se ocupan de un área temática y otros atienden tan sólo a un problema moral determinado; muchos otros, y bien distintos, hubieran podido ser, desde luego, los aspectos tratados, pero la elección estuvo guiada por la mayor actualidad y candencia que para los estudiantes

tienen éstos: educación, sexualidad y relaciones familiares, aborto, drogas, y una miscelánea de problemas políticos y económicos de nuestro momento.

Restan dos cuestiones, ambas atañentes a la encuesta como fuente de información, antes de continuar nuestra exposición. La primera reproduce la antigua polémica en torno a la fiabilidad de los datos obtenidos en las encuestas y en los distintos tipos de muestreo: por motivos puramente instrumentales renunciamos desde un principio a terciar en ese debate sobre su legitimidad, si bien queremos apuntar que la sistematización y análisis de los datos emanados de una encuesta no implican su aceptación acrítica, sino que se adoptan con el distanciamiento mínimo que todo objeto de investigación exige. De cualquier modo, preferimos acatar globalmente el escrutinio de los resultados que discriminan éstos en función de su acuerdo o discordancia con nuestras eventuales hipótesis previas (muy escasas, por lo demás).

Más inquietante, al menos para los filósofos y los teóricos de la Ética, resultará la segunda cuestión: ¿es que acaso pretende instaurarse un nuevo relativismo, según el cual las tendencias morales mayoritariamente manifestadas fundamenten una nueva normativa o vengan a justificar dogmáticamente cualquier actitud?. A este respecto, nuestra postura fue en todo momento resueltamente adversa: el riguroso trabajo de encuesta hubiera sido superfluo si hubiésemos pretendido consagrar, o revestirlas de un burdo sociologismo, las opiniones compartidas por la mayoría. Nuestro objetivo fue siempre conocer las actitudes morales del marco social del Instituto, pero nunca conceder carta de naturaleza a las más extendidas o desechar por obsoletas las minoritarias.

Digamos en suma, por lo que a estos dos puntos refiere, que el sondeo que, a pesar de sus innegables limitaciones, aporta noticias razonablemente admisibles; ello es lo que nos ha impulsado a concebirlo como instrumento de las clases de Ética, llevando hasta ellas lo que ya es práctica extendida en los

medios de comunicación. Pero que, ello no obstante, sus aportaciones no deben ser sobrevaloradas, ni mucho menos extrapoladas a entornos humanos distintos, sin violentar la imbricación apuntada entre moral y sociedad. No se trata de enunciar verdades morales, sino de elucidar la evolución y desvelar los condicionantes de las opciones existentes.

Sin embargo, la extensión de nuestro proyecto no ha permitido que se desarrolle por ahora más que la primera fase a que aquí venimos refiriéndonos. La tarea de interpretación, cotejo y análisis de datos, requerirá probablemente varios cursos académicos para verse completada. Por el momento, lo único que se ha llevado a cabo ha sido la confección de las encuestas, su distribución y recogida, el escrutinio, y una primera ordenación de los resultados. Consiguientemente, todos los datos que se ofrecen poseen para nosotros un valor meramente informativo, quedando pospuesta cualquier valoración posible para una fase ulterior.

Hasta aquí hemos hecho una rápida caracterización de nuestra labor de perfilado de la encuesta como actividad para desempeñar en la asignatura de Etica. Innecesario es decir que no la proponemos como tarea exclusiva en esa disciplina, que no es una simple compulsadora de opinión pública, ni como un fin en sí misma, pues ya hemos referido que se integra en un plan de trabajo más vasto. Se nos ocurre que en los tres años del actual ciclo de Bachillerato podría cumplirse un programa así, en cuyo primer curso se cubriría la etapa informativa, destinándose los dos restantes al análisis y explicación.

Pretendemos únicamente que las encuestas pueden ser un instrumento de la Etica, pero no su objetivo principal. En todo caso, y aun cuando no se aceptasen las consideraciones precedentes sobre el empleo y la utilidad que para la Etica puedan tener, nos parece innegable que su aplicación ha de

entrañar otras ventajas nada desdeñables. En primer término, la recopilación de información -de carácter general, y no exclusivamente moral- que facilita una encuesta de las características de la que aquí vamos a sintetizar, permite obtener un retrato esquemático de los colectivos que completan una comunidad escolar: alumnos, padres de alumnos y profesores. En nuestro caso, los profesores no fueron encuestados, pero entendemos que habrá de hacerse si se quiere profundizar en el conocimiento de todos los implicados en la docencia; aunque será necesario resolver algunas cuestiones para equiparar los resultados, -estadísticamente más débiles- de la encuesta a ese colectivo muchísimo menos numeroso, con los otros dos. No dudamos que la comunicación entre esos tres sectores se verá mejorada por este medio, superándose el trato meramente académico que con frecuencia se da en los centros docentes.

Pero además, y éste ha sido uno de los elementos más positivos de nuestra experiencia -aun a pesar de algunas deficiencias que luego se señalarán-, la conducción a término de un trabajo de este tipo permite ensayar con los estudiantes formas de constitución de equipos. El tamaño de gran grupo con que hemos trabajado requiere la conjunción orgánica de grupos menores, con toda la labor de planificación precisa, y hace posible la ejercitación en esas formas colectivas de investigar tan proclamadas como poco practicadas.

Finalmente, y complementando esa desenvoltura del trabajo en equipo, los alumnos pueden familiarizarse con las técnicas de muestreo -profusamente empleadas en Psicología y Sociología- y, de cualquier forma, con los requisitos de rigor que en el campo de las ciencias humanas han de satisfacerse. Es decir, como consecuencia de la participación en una tarea semejante, la sustitución de los contenidos pasivamente recibidos por contenidos elaborados por los mismos estudiantes no se hará mediante meras especulaciones o interminables discusiones supuestamente abiertas.

Toda la significación que una indagación de esta especie puede alcanzar se vería potenciada si, recogiendo lo sustancial de los cuestionarios (y refinando lo que en ellos pudiera resultar inadecuado), Seminarios de Filosofía de varios Institutos pusiesen en marcha trabajos paralelos. Más que desde el punto de vista ético, sería de enorme interés sociológico, y de una gran rentabilidad para el perfeccionamiento de los métodos pedagógicos, poder acometer análisis comparativos de los datos arrojados por las encuestas en distintos medios o zonas. Pero no hipervaloremos de antemano éste que hemos defendido como útil de la Etica, aun cuando su proyección didáctica pudiera trascender los límites de la asignatura.

Una vez hecha esa exposición de los objetivos del trabajo y del interés que creemos tiene, procede ya resumir los resultados obtenidos en esta nuestra primera experiencia del curso 83-84. Como ya se ha dicho, no se elaboró una, sino dos encuestas: la primera presentada a los padres de los alumnos -cuya confección, distribución, y recuento se prolongó a casi tres meses-, y la segunda dirigida a los propios estudiantes -que, a pesar del mayor número de éstos que la contestó, se completó en la mitad de tiempo a causa de su menor extensión y del perfeccionamiento introducido en la organización del trabajo-. Hablamos de resumir porque la reproducción detallada de todo el cuestionario (*El cuestionario, para quien esté interesado en su manejo, se encuentra disponible libremente en el Seminario de Filosofía del I.N.B. "Pérez de Ayala" de Oviedo*), y de las puntuaciones obtenidas en el escrutinio de cada opción, resultaría demasiado prolífica. Extraeremos, pues, algunas cuestiones que estimamos de más alto valor indicativo, y las acompañaremos con tablas de cifras porcentuales, que reflejan la adscripción a cada una de las posibilidades de respuesta ofrecidas.

Sin duda, el tratamiento estadístico deberá ser perfeccionado y diversificado en experiencias posteriores.

res, para superar esta presentación bastante rudimentaria. Asimismo, es de esperar que la que parece imparable implantación de la informática en la escuela permita, en otras ocasiones, recuentos y ordenaciones de datos mucho menos fatigosas y, sobre todo, más rápidas y fiables.

Como ya se ha señalado, la encuesta entre los padres y la hecha entre los alumnos difieren muy poco en la formulación de las cuestiones, excepto, obviamente, en aquéllas que dependen de la posición que, como padre o alumno, se detente. La gran diferencia se da en la extensión de ambas encuestas; ello estriba en que la de los padres contiene una primera parte de interés sociológico, de la que se prescinde en el caso de los alumnos -por hallarse adscritos a condiciones económicas y culturales idénticas o muy similares a las de sus familias-.

La composición de los dos cuestionarios fue la siguiente:

PADRES:

1^a parte (Área sociológico): "Status" socio-familiar, "status" económico-laboral, "status" cultural.

31 cuestiones	- Abiertas 7
	- Precodificadas 24
	. De opción sí/no..... 9
	. De dos opciones..... 4
	. De 3 opciones..... 2
	. De 4 ó más opciones... 9

2^a parte (Área ética, sondeo de opinión): Educación, familia-sexo, aborto, drogas, varios.

51 cuestiones	- Abiertas 1
	- Precodificadas 50
	. De opción sí/no..... 21
	. De dos opciones..... 8
	. De tres opciones..... 14
	. DE 4 ó más opciones... 7

ALUMNOS:

Etica, sondeo de opinión (Mismos temas que en la 2^a parte de los padres).

53 cuestiones	- Abiertas 1
	- Precodificadas 52
	. De opción sí/no..... 20
	. De dos opciones..... 10
	. De tres opciones..... 15
	. De 4 ó más opciones... 7

Como puede observarse, el número de cuestiones con sólo dos alternativas -sea en dos posibilidades diferentes de respuesta o en la mera aceptación o rechazo (sí o no)- es muy elevado, pues ronda la mitad del total en la encuesta a los padres, y la rebasa en la de los alumnos. No se nos oculta que tales planteamientos pueden inducir a la homogeneización de muchos aspectos distintivos de cada problema, y en muchos casos al simplismo, pero la amplitud de los sondeos y la diversidad de los individuos que tenía por objeto, especialmente en el colectivo de padres, aconsejaba extremar el principio de que los muestreos han de hacerse de forma que resulte rápida y fácilmente inteligible.

Indices de participación:

PADRES	- Encuestas enviadas.....	557
	- Encuestas contestadas....	337
	- Porcentaje de respuestas.	60,5 %

Si se considera al colectivo de familias de alumnos dividido con arreglo a los cursos que siguen sus hijos, el porcentaje de respuestas no muestra diferencias importantes. Sólo hay que exceptuar a los padres de alumnos de los Estudios Nocturnos, de los

que sólo un 33 % de los consultados contestó a la encuesta, y cuya participación en el total de encuestas cumplimentadas representa tan sólo un 6 %. Hecha esta observación, creemos que el grado de atención a nuestra encuesta ha sido más que satisfactorio y que la muestra, así estratificada, debe considerarse como suficientemente significativa de los estados social y de opinión de ese colectivo.

ALUMNOS	- Encuestas enviadas.....	610
	- Encuestas contestadas....	610
	- Porcentaje de respuestas.	100 %

Hay que hacer notar que el número de alumnos matriculados durante ese curso en el Instituto superaba ligeramente los 700. Si no se entregó el cuestionario más que a los citados 610 fue por ser éstos todos los presentes en las aulas en las fechas de su distribución, con esa leve excepción, puede afirmarse que la totalidad del alumnado respondió a nuestras cuestiones.

En conjunto, pues, ambas muestras tienen así una representatividad más que aceptable por lo que, sin perjuicio de otras reservas en torno al método mismo, sus resultados merecen ser admitidos como bastante fidedignos.

Tres aclaraciones antes de entrar en las respuestas. 1º) Los datos porcentuales que detallaremos en cada cuestión toman como universo el número total de encuestas cumplimentadas, es decir 337 y 610 en padres y alumnos, respectivamente; en este total se especificará el tanto por ciento de omisiones de respuestas para cada pregunta. 2º) Por una inadvertencia, que no podemos sino censurarnos, faltó en el cuestionario dirigido al alumno la especificación de sexo; cabe suponer que, en torno a determinados problemas morales, se hubieran producido reveladoras diferencias de opinión, entre alumnos y

alumnas, que de este modo no podremos percibir. 3^{a)} Para facilitar su lectura, redondearemos las cifras, prescindiendo de fracciones decimales.

Reseñaremos primero las cuestiones que conciernen al "status" socioeconómico y cultural de las familias de los estudiantes.

MUESTREO SOCIOLOGICO

- **Edades promedias:** Padres: 47,9 años. Madres: 45,3 años.
- **Promedio de hijos por familia:** 3. Del total de ellos, son varones el 44 % y hembras el 56 %. (Como punto de posible comparación a largo plazo, señalaremos que, entre los matriculados en el Instituto, son varones el 38 % y chicas el 62 %).
- **Número de otros familiares que conviven en el hogar familiar (abuelos, etc.):** el 22 % de las familias del Instituto dice convivir con al menos una de estas personas. Es éste uno de los datos que avalan el interés, que antes hemos manifestado, de llevar a cabo un sondeo similar en otros Institutos, especialmente si se yuxtapone a los niveles de ingresos, la superficie de las viviendas, etc.
- **Trabajo:** Se declaran desempleados el 8 % de padres de familia, la mitad de los cuales dice percibir remuneración del Seguro de Desempleo.-

Ocupación sectorial:

	Agricultura	Industria	Construcción	Servicios	Tareas del hogar	No contestan
Padres %	3	24	13	46	-	14
Madres %	1	2	-	11	70	16

Ingresos habituales al mes:

	<i>Padres %</i>	<i>Madres %</i>
<i>Menos de 25.000.- ptas.....</i>	2	6
<i>Entre 25 y 40.000.- ptas.....</i>	8	5
<i>Entre 40 y 60.000.- ptas.....</i>	30	4
<i>Entre 60 y 80.000.- ptas.....</i>	27	2
<i>Entre 80 y 100.000.- ptas.....</i>	13	1
<i>Más de 100.000.- ptas.....</i>	4	1
<i>No contestan.....</i>	16	81

(Si esta tabla se coordina con la anterior podrá verse que el número de madres de familia con puestos de trabajo remunerados es muy bajo y que, en consecuencia, la mayoría de las familias cuentan con una sola fuente de ingresos).

- *Vivienda*

<u>Régimen</u>	<u>%</u>	<u>Superficie</u>	<u>%</u>
Alquiler.....	45	$60m^2$... 32	
Propiedad....	48	<u>aproximada</u> $80m^2$... 30	
No contestan.	7	$100m^2$.. 14	

No saben/no contestan. 24

(El 48 % de los padres de familia consideran que la superficie de su vivienda es insuficiente para que los hijos puedan estudiar o disfrutar de sus ratos de ocio).

- *Educación y cultura:*

Estudios de los padres:

	Ninguno	Primarios	Bachiller o F.P.	Grado medio	Superiores
Padres %	6	72	9	8	5
Madres %	8	80	7	4	1

(No hará falta llamar la atención sobre la importancia de estas cifras, tanto social como pedagógicamente, si se tiene en cuenta que los alumnos del Instituto van a obtener una titulación académica que no ha alcanzado el 78 % de los padres, y el 88 % de las madres).

Libros: Aunque un gran número de familias (el 60 %) declaran tener en su casa menos de 100 libros, alcanza en 88 % el de quienes cuentan en la casa con alguna Enciclopedia u obra de conocimientos generales, y el 66 % el de los matrimonios que dicen incluir entre las actividades de su tiempo libre la lectura de libros, y no tan sólo de periódicos o revistas.

Compran número de libros/año:

- | | |
|--------------------|------|
| Menos de 10..... | 46 % |
| Entre 10 y 25..... | 33 % |
| Entre 15 y 50..... | 11 % |
| Más de 50..... | 4 % |
| No contestan..... | 6 % |

Compran algún periódico diario:

- | | |
|-------------------------|------|
| Todos los días..... | 21 % |
| Alguna vez por semana.. | 56 % |
| Nunca o casi nunca.... | 18 % |
| No contestan..... | 5 % |

La importancia de la prensa escrita como fuente de información de las familias es, pues, relativamente escasa al lado del enorme poder de captación que tiene la televisión, cuyos programas informativos ("telediarios") son seguidos asiduamente por el 87 % de los matrimonios padres de nuestros alumnos.

La acogida dispensada a otras ofertas culturales es en verdad baja, pues dicen no asistir prácticamente nunca a estas actividades los siguientes:

	Cine	Exposiciones de arte	Conferencias
%	65	85	84

- Adscripción ideológica:

Profesan alguna creencia religiosa: 96 % (el 98 % de ellos la católica).

Practican esa su fe religiosa: 74 %

Afiliación:

	Partidos políticos	Sindicatos
Padres %	7	16
Madres %	3	2

SONDEO DE OPINION

Como se ha apuntado al exponer la composición del cuestionario, este sondeo lo integraron cinco bloques temáticos diferenciados. Puesto que se interro-

gó sobre ellos a padres y a alumnos, presentaremos los resultados conjuntamente, por abreviar y por el interés que la comparación de actitudes pudiera tener.

1. Educación

- Enseñanza pública o privada.

Consideran que ofrece un servicio de mayor calidad:

	Pública	Privada	No contestan
% Padres	57	29	14
% Alumnos	68	25	7

Creen que se realiza con mayor independencia y libertad:

	Pública	Privada	No contestan
% Padres	76	13	11
% Alumnos	82	12	6

- ¿Ayudan los padres a los hijos habitualmente en la realización de las tareas escolares de éstos?:

	Sí	No	No contestan
% Padres	28	66	2
% Alumnos	9	89	2

(Los resultados del escrutinio de esta cuestión serían aún más expresivos si pudieran establecerse comparaciones con los de centros

de distintos medios socio-culturales).

- *Actitud de los profesores*

. *En la evaluación de los estudiantes:*

	Muy exigente	Normal	Poco exigente	No contestan
% Padres	18	69	5	8
% Alumnos	34	62	1	3

. *En la disciplina que se mantiene en el Instituto:*

	Bastante rigurosa	Normal (aceptable)	Bastante relajada	No contestan
% Padres	5	72	16	7
% Alumnos	11	72	16	1

. *En la conducción del conjunto de asignaturas del Bachiller:*

	% Padres	% Alumnos
<i>Excesiva teoría</i>	48	73
<i>Suficiente aplicabilidad para "defenderse por la vida"</i>	22	21
<i>No saben/no contestan</i>	30	6

- *Duración y distribución de las actividades de los estudiantes*

. *La duración de las actividades lectivas en el Centro, unas 30 horas/semanales aproximadamente, se considera:*

	<i>Excesiva</i>	<i>Normal</i>	<i>Escasa</i>	<i>No contestan</i>
<i>% Padres</i>	17	72	6	5
<i>% Alumnos</i>	57	39	2	2

- Las tareas de estudio y preparación que deben realizar en casa son calificadas así:

	<i>Demasiado fatigosas</i>	<i>Normales</i>	<i>Poco fatigosas</i>	<i>No contestan</i>
<i>% Padres</i>	33	55	5	7
<i>% Alumnos</i>	47	47	5	1

- Los períodos de vacaciones escolares se cree que deberían

Reducirse
Mantenerse como ahora
Mantenerse pero con otra distribución
No contestan

	<i>% Padres</i>	<i>% Alumnos</i>
<i>Reducirse</i>	16	2
<i>Mantenerse como ahora</i>	63	62
<i>Mantenerse pero con otra distribución</i>	16	35
<i>No contestan</i>	5	1

- Las enseñanzas de Religión parece que deben impartirse:

	<i>En centros escolares</i>	<i>Sólo en parroquias y similares</i>	<i>No contestan</i>
<i>% Padres</i>	50	42	8
<i>% Alumnos</i>	32	63	5

Cerramos la síntesis de este bloque señalando que se trataba de establecer una primera aproximación a las actitudes de padres y alumnos; no hace falta decir que un más exhaustivo análisis de la problemática educacional hubiera requerido abordar muchos otros aspectos: asignaturas, programaciones, exámenes, actividades, etc.

2. Familia y sexo.

- Institución familiar.

- . La consideran en decadencia como tal:

	Sí	No	N. c.
% Padres	42	51	7
% Alumnos	35	64	1

- . Principal causa estimada como disgregadora de las familias:

	% Padres	% Alumnos
Prisas y ajetreo de la vida actual	60	55
Falta de respeto de hijos a padres	22	14
Excesivo autoritarismo de padres	10	20
No contestan	8	11

- . La reciente legalización del divorcio se cree adecuada

	Sí	No	N.c.
% Padres	71	21	8
% Alumnos	90	8	2

- Información sexual

- La que hoy reciben los jóvenes se considera:

	Adecuada	Insuficiente	No contestan
% Padres	39	53	8
% Alumnos	29	69	2

Sobre este asunto se formuló otra cuestión, acerca de cómo se creía que debían ser informados los jóvenes. Algún error de interpretación impide tabular correctamente las respuestas. Podemos, no obstante, señalar que la mayoría de padres y de alumnos (73 % y 80 % respectivamente) valoran como más conveniente una información sexual proporcionada conjuntamente por los centros docentes y por los padres en cada hogar -rechazando cualquiera de ambas opciones aisladas, así como el conocimiento adquirido espontáneamente en el contacto habitual con amigos y compañeros.

- Junto a este dato es interesante notar la declaración de los alumnos sobre cuál ha sido la fuente a través de la cual han recibido la información que sobre cuestiones sexuales poseen:

	<u>% Alumnos</u>
A través de sus padres	16
En su comunicación con amigos	79
No contestan	5

- Sexo.

- . La importancia concedida al sexo en nuestro tiempo parece:

	<i>Exagerada</i>	<i>Normal</i>	<i>Escasa</i>	<i>No contest.</i>
% Padres	42	47	5	6
% Alumnos	25	62	12	1

Actitud ante las relaciones sexuales prematrimoniales:

	%Padres	%Alumnos
<i>Contraria (en todo caso)</i>	47	9
<i>Favorable (incondicionalmente)</i>	13	46
<i>Favorable en noviazgos estable</i>	25	33
<i>Favorable si hay independencia económica</i>	6	10
<i>No contestan</i>	9	2

- . La edad mínima promedio estimada por quienes aceptan las relaciones prematrimoniales es:

Padres..... 20 años

Alumnos..... 18 años

- . Valoración de las relaciones prematrimoniales en orden a la posterior convivencia matrimonial o de pareja:

	Positivas	No influyen	Perjudiciales	No contestan
% Padres	25	34	28	13
% Alumnos	69	26	2	3

3. Aborto

- El aborto provocado:

Lo aceptan incondicionalmente

Lo aceptan en unos casos y lo rechazan en otros

Lo rechazan en todo supuesto

No contestan

	% Padres	% Alumnos
	14	22
	70	67
	12	11
	4	0

A continuación presentamos el desglose de la segunda opción, es decir de la aceptación condicionada -que admite unos supuestos como justificativos y desecha otros-. Para ello detallaremos las respuestas recibidas para seis hipótesis posibles, acumulando a los porcentajes las cifras que acabamos de ofrecer para las opciones restantes (aceptación plena, rechazo total, y formularios no contestados).

- a) Si dificultades económicas pudieran afectar la crianza del futuro niño:

	Sí	No	N. c.
% Padres	32	46	22
% Alumnos	45	44	11

b) Si el embarazo, y posterior nacimiento, no hubieran sido deseados:

	Sí	No	N.c.
% Padres	25	51	24
% Alumnos	37	53	10

c) Si el embarazo afectase a la reputación de la madre o sus familiares (madres solteras, etc.):

	Sí	No	N.c.
% Padres	17	55	28
% Alumnos	28	60	12

d) Si el embarazo fuera consecuencia de una violación:

	Sí	No	N.c.
% Padres	65	22	13
% Alumnos	84	15	1

e) Si la gestación y/o parto amenazasen la salud y vida de la futura madre:

	Sí	No	N.c.
% Padres	70	18	12
% Alumnos	86	13	1

f) Si constase el riesgo de deficiencias físicas o psíquicas para el "nasciturus":

	Sí	No	N.c.
% Padres	65	22	13
% Alumnos	78	19	3

(Obviamos aquí el detalle de otras cuestiones relacionadas con este problema, de tanta vigencia moral y jurídica, para aligerar nuestra exposición. A pesar de ello, creemos que son necesarias para evitar la simplificadora polarización entre partidarios y detractores del aborto provocado).

- En la medida en que, en la actualidad, el aborto es utilizado como medio de control de natalidad, creen que una intensa promoción e información sobre métodos anticonceptivos suprimiría casi totalmente la provocación de abortos:

	Sí	No	N.c.
% Padres	76	14	10
% Alumnos	82	16	2

4. Drogas.

El tratamiento de este bloque se circunscribió a las drogas llamadas blandas o ligeras (los conocidos como "porros", etc.).

- Partidarios de su legalización:

	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>N. c.</i>
<i>% Padres</i>	6	82	12
<i>% Alumnos</i>	39	59	2

- A los alumnos se consultó acerca de su posible contacto con las drogas como consumidores o no. A este respecto declararon:

	<i>% Alumnos</i>
<i>No haberlas consumido nunca</i>	73
<i>Haber consumido al menos una vez</i>	13
<i>Consumirlas de vez en cuando</i>	10
<i>Consumirlas habitualmente</i>	3
<i>No contestaron</i>	1

- Conveniencia de su persecución:

- De los traficantes:

	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>N. c.</i>
<i>% Padres</i>	89	5	6
<i>% Alumnos</i>	80	17	3

- De los consumidores:

	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>N. c.</i>
<i>% Padres</i>	63	28	9
<i>% Alumnos</i>	45	52	3

- *Implicaciones morales y legales.*
- . Creen que hay relación entre la ampliación del fenómeno drogas y la modificación de valores morales de nuestro tiempo:

	Sí	No	N. c.
% Padres	61	24	15
% Alumnos	52	36	12

- . Consideran prácticamente inevitable el ingreso en el mundo de la delincuencia a raíz del consumo de drogas:

	Sí	No	N. c.
% Padres	68	25	7
% Alumnos	47	48	5

- El alcohol como sustancia que somete a riesgos parecidos a los de las drogas ligeras es valorado así:

	Sí	No	N. c.
% Padres	81	10	9
% Alumnos	85	15	0

La atribución de causas a la reciente expansión del consumo de drogas entre los jóvenes, pulsada mediante un cuestionario complejo para recoger la posible concomitancia de varias de ellas, presentó una

decantación de los padres (70 %) por el mimetismo social como principal inductor al consumo. En el caso de los alumnos, junto a esa causa -aceptada por un 61 %-, se señaló, por un porcentaje casi idéntico, la necesidad de evadirse ante la situación presente y el porvenir incierto.

5. Varios.

- Centrales nucleares para producción energética. Son partidarios de su creación:

	Sí	No	N. c.
% Padres	35	50	15
% Alumnos	33	61	6

- Conveniencia para España del ingreso en la Comunidad Económica Europea:

	Sí	No	N. c.
% Padres	75	11	14
% Alumnos	68	24	8

- Conveniencia de la integración en la estructura militar de la O.T.A.N.:

	Sí	No	N. c.
% Padres	19	66	15
% Alumnos	16	77	7

- Acerca del servicio militar de los jóvenes, se manifiesta que debería ser:

	<i>Obligatorio</i>	<i>Voluntario y profesionalizado</i>	<i>N.c.</i>
% Padres	28	66	6
% Alumnos	19	79	2

- Armamento nuclear: la carrera de armamento atómico debería sustituirse por la progresiva desaparición de todas esas armas al entender del 77 % de los padres y los alumnos, resultando casi insignificantes otras alternativas propuestas.

Hasta aquí hemos compendiado los datos elaborados a partir del escrutinio de nuestras encuestas. Como al principio anunciamos, han quedado fuera de este resumen bastantes cuestiones cuyo interés general pudiera ser menor, pero que son de una gran importancia para captar matices o precisar actitudes -tan complejas, frecuentemente, en el campo de la moral-.

Finalmente, esbozaremos algunas reflexiones sobre lo que esta primera parte de nuestra experiencia fue. Ya expusimos al principio algunos objetivos que, a nuestro modo de ver, la justifican y que motivan nuestra comunicación aquí.

En lo concerniente a la planificación general de la encuesta, se pudo observar las dificultades que se derivaban de su magnitud. Por una parte, la extensión del cuestionario resultó muy trabajosa de atender para los encuestados y, por otra, conllevaba una tarea de escrutinio y clasificación en exceso fatigosas. Para salvar estos obstáculos pensamos que, una vez trazado el perfil sociológico de los colectivos a conocer, podrían fragmentarse -para ser distribuidas en más de un curso académico, con la

ventaja adicional de poder afrontar problemas morales distintos, sea por su mayor vigencia pública o por su particular importancia teórica-. Mantenemos, en todo caso, nuestra tesis de que las áreas que vertebran este plan de investigación se hallan imbricadas de modo tal que su disgregación acarrearía fácilmente la reducción de anecdotalio o a intranscendente nota de sociedad.

En cuanto a la formulación de las distintas cuestiones pudimos tomar nota de varias deficiencias, alguna de las cuales se ha referido en la síntesis precedente, impidiendo otras la toma en consideración de los datos resultantes por insuficientemente sólidos. Es una evidente limitación de las preguntas precodificadas el imponer a los interrogados opciones cerradas: de sobra se conoce el carácter diferencial de los posicionamientos éticos, tan remisos a verse encasillados, pero no es menos cierto que lo perseguido -y de manera muy especial en un sondeo rigurosamente anónimo- era detectar las más destacadas actitudes de grupo y no, en absoluto, determinar las posturas individuales. Reconocemos, a pesar de ello, que se hace imprescindible retocar la expresión de ciertas preguntas -y de las posibles contestaciones ofrecidas para ellas- con el fin de evitar solapamientos o intersecciones entre éstas, en unos casos, y la incompletitud o falta de cobertura de opciones básicas, en otros.

Acerca de la modalidad de trabajo en equipo que se adoptó, el balance ha de ser necesariamente positivo: la experiencia resultó, en este sentido, enriquecedora -tanto más si se tiene en cuenta que, debido a la peculiar forma de constitución de los cursos de Etica y Moral en los Institutos, se componen de alumnos de distintas secciones que, consiguientemente, carecen de toda estructura grupal-. Sin embargo, acaso como consecuencia del carácter inaugural de la actividad, advertimos un excesivo apoyo de los estudiantes que formaban el equipo en la labor directiva del profesor encargado del curso, lo que

indujo a éste a un protagonismo mayor del inicialmente programado. Cabe esperar que un adiestramiento más asiduo en esta especie de tareas permita superar este desequilibrio, convirtiendo la labor del profesor en más alentadora e impulsora que no acaparadora.

Cerraremos estos rápidos apuntes valorativos, que en manera alguna pretenden obviar una más pormenorizada autocritica, reseñando que, como parece ineludible en sondeos de esta índole, hubimos de toparnos con respuestas desabridas, impertinentes, o jocosas. Por fortuna ello ocurrió tan sólo esporádicamente (digamos, por su curiosidad, que se produjo sobre todo entre alumnos de primer curso de B.U.P., y para temas a veces considerados tabú, como sexualidad o drogas, quizá por la falta de costumbre de ser objeto de consultas similares).

En la espera de que la identificación de actitudes, que en esta etapa inicial de nuestro proyecto hemos llevado a cabo, sea rentable para los ulteriores análisis e interpretación previstos, manifestamos desde estas líneas nuestro sincero agradecimiento a todos los alumnos y padres de alumnos del I.N.B. "Pérez de Ayala" por la esencial colaboración que, atendiendo a las encuestas, nos han prestado.

indujo a éste a un protagonismo mayor del inicialmente programado. Cabe esperar que un adiestramiento más asiduo en esta especie de tareas permita superar este desequilibrio, convirtiendo la labor del profesor en más alentadora e impulsora que no acaparadora.

Cerraremos estos rápidos apuntes valorativos, que en manera alguna pretenden obviar una más pormenorizada autocritica, reseñando que, como parece ineludible en sondeos de esta índole, hubimos de toparnos con respuestas desabridas, impertinentes, o jocosas. Por fortuna ello ocurrió tan sólo esporádicamente (digamos, por su curiosidad, que se produjo sobre todo entre alumnos de primer curso de B.U.P., y para temas a veces considerados tabú, como sexualidad o drogas, quizá por la falta de costumbre de ser objeto de consultas similares).

En la espera de que la identificación de actitudes, que en esta etapa inicial de nuestro proyecto hemos llevado a cabo, sea rentable para los ulteriores análisis e interpretación previstos, manifestamos desde estas líneas nuestro sincero agradecimiento a todos los alumnos y padres de alumnos del I.N.B. "Pérez de Ayala" por la esencial colaboración que, atendiendo a las encuestas, nos han prestado.

REFLEXION DE UNA EXPERIENCIA EN EL AULA

CARMEN CORRAL ZAPICO

CLARA CIMAS FERNANDEZ

Profesoras de la Escuela Universitaria
de E.G.B.. Oviedo

En el transcurso de nuestra actividad docente, nos hemos encontrado repetidas veces con la dificultad que nuestros alumnos (futuros profesores de E.G.B.) tienen a la hora de resolver todo tipo de problemas o situaciones problemáticas.

Observamos también que estas dificultades suelen ser de varios tipos, destacando entre ellas: 1º) falta de comprensión del lenguaje de los enunciados; 2º) desconexión entre los conceptos teóricos asimilados y su aplicación práctica; 3º) inseguridad en los cálculos numéricos provenientes en la mayoría de los casos, de una mala captación de los conceptos básicos.

Resolver un problema, en general, consiste en el planteamiento de diversas situaciones propuestas en el enunciado y a las que debe darse la solución adecuada.

No dudamos de que la actividad ejercida ante la búsqueda de la solución de un problema, desarrolla la capacidad intelectiva del individuo, así como también su sentido práctico ante las situaciones planteadas, por lo cual podemos dar a éstos un doble valor: formativo y utilitario. Nos apoyamos así en la teoría sostenida por el Profesor Puig Adam en "La Matemática y su enseñanza actual", en la que señala estos fines a exigir en lo referente a la enseñanza de las Matemáticas a todos los niveles; haciendo hincapié en que este doble fin: utilitario y formativo, debe estar

presente ya en la Escuela Primaria de una manera equilibrada.

Hay pues que utilizar los problemas en la enseñanza como fin y como medio, como instrucción y como formación. Si los problemas sin teoría no tienen sentido, conexionados con ella constituyen su mayor riqueza. Por lo demás, los problemas desarrollan extraordinariamente la atención, fomentan la reflexión y el hábito e precisión, despertando la imaginación al mismo tiempo que permiten relacionar a la matemática con otras materias.

La importancia de lo anteriormente expuesto queda recogida en el documento del IV Congreso Internacional sobre "educación matemática" celebrado en Berkeley (California), en agosto de 1.980, en el que se dan ocho recomendaciones para la enseñanza de la Matemática, entre las cuales figura en primer lugar la resolución de problemas como eje de la enseñanza de esta materia en los años 80.

Claude Gaulin, profesor de Didáctica de las Matemáticas de la Universidad de Laval (Canadá), publica un artículo: "La resolución de problemas: consigna para la década de los 80", en el que analiza la primera recomendación del citado documento, y comenta:

"La enseñanza de las matemáticas en la escuela ha sido objeto de corrientes y contracorrientes sucesivas. A lo largo de los años 60 se ha visto desarrollado un movimiento muy fuerte de Matemática Moderna, y las pruebas indican que es un fracaso su aplicación. En la década de los 70 surge una reacción contra esta Matemática Moderna, y teniendo en cuenta que se ha descuidado el cálculo, se intenta regresar a lo fundamental, aunque no está claro qué es lo fundamental. Algunos opinan que más cálculo y menos enfoque sobre comprensión, sería lo conveniente, pero no convencen".

La Asociación Nacional del Progreso Educacional de Profesores de Matemáticas de EE.UU. realiza cada cuatro años unas evaluaciones en las que se proponen

valorar el rendimiento de los alumnos en Matemáticas, y medir hasta qué punto este rendimiento va variando con el tiempo.

El Profesor Gaulin entresaca de estas evaluaciones, que los rendimientos en Matemáticas fueron más bajos en las pruebas del 77-78 que en las del 72-73; dichos rendimientos disminuyeron en algunos objetivos hasta un 6 %; por ejemplo, en comprensión disminuyó un 4 %. De aquí que la primera recomendación para los 80 se centre en la resolución de problemas.

Volviendo a las dificultades expuestas anteriormente, que se encuentran a la hora de resolver un problema, podemos asegurar que el trabajo que exige su resolución va más allá de la aplicación de unos automatismos y de un cálculo operatorio, que indudablemente también se ha de tener en cuenta. Por un lado hemos de considerar el grado de abstracción del enunciado, que ha de estar de acuerdo con el nivel psicológico del alumno, al mismo tiempo que éste ha de poseer una buena lectura comprensiva (algo en que fallan la mayoría de los estudiantes de cualquier nivel); por otra parte, que no captan la idea directriz, perdiéndose entonces en un mundo de argumentos yuxtapuestos sin ningún sentido; figura también en este mismo orden de ideas a tener en cuenta, el lugar de la pregunta en el enunciado; la experiencia nos dice que el problema se resuelve mejor, cuando la pregunta se coloca al final y no al principio del enunciado. Estas y otras consideraciones como, el sentido de las operaciones, los medios intelectuales del alumno, etc., han de ser tenidos en cuenta, no sólo a la hora de resolver un problema, sino también a la hora de la redacción del mismo.

Como consecuencia de todo lo expuesto, decidimos experimentar con nuestros alumnos de primer curso de la Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. de Oviedo, proponiéndoles unas pruebas, que nos sirvieran de ayuda, para valorar el nivel de conocimiento y automatismo adquiridos, en los estudios realizados hasta C.O.U.. Dichas pruebas fueron pasadas a un

total de 150 alumnos (que representan el 25 % de los matriculados en ese curso), elegidos al azar entre las distintas especialidades. Se propusieron tres ejercicios-problemas, fundamentados en conocimientos de tipo general, presentando cada uno de ellos tres formas distintas de redacción:

Tipo A..... enunciado directo

Tipo B..... enunciado semidirecto

Tipo C..... enunciado indirecto

TIPO A

1º. Sabiendo que el cociente entre la ganancia y el coste de la venta de un producto es $1/4$, y que el costo fue de 120 pesetas de fabricación, más un tercio de esta cantidad en aduana ¿A cuánto se vendió el producto?

2º. Sabiendo que entre el envase y el vino de una botella valen 120 ptas., y el envase X pesetas, siendo el valor del vino Y (20 duros más que el del envase). ¿Cuánto valen el vino y el envase por separado?

3º. Hallar los dos tercios de los tres quintos de los cinco séptimos de los siete octavos de un número.

TIPO B

1º. Un producto cuesta 120 ptas. por gastos de fabricación y $1/3$ de esta cantidad se pagó en aduana; si el producto se vendió a 200 ptas. ¿Cuál fue la ganancia? ¿Qué fracción del precio de venta representa esta ganancia?

2º. ¿Cuál será el precio del líquido de una botella, si el envase cuesta 100 ptas. menos que el líquido?. Los dos juntos (líquido y envase) valen 120 ptas.

3º. Calcular los $2/3$ de los $4/5$ de $1/7$ de 7.

TIPO C

- 1º. ¿Qué fracción del precio de costo representa una ganancia de 40 ptas., obtenida en la venta de un producto, si por él se pagaron 40 ptas. en aduana y el triple de esta cantidad en fabricación? ¿A cómo se vendió el producto?
- 2º. La suma de dos números es 120 y uno de ellos es mayor que el otro en 100 unidades. Hallar esos números.
- 3º. ¿Cuál será la tercera parte de un número, si 1/5 de esta tercera parte es 10?

RESULTADOS CORRECTOS OBTENIDOS

TIPOS	LETRAS	Primer ejercicio	Segundo ejercicio	Tercer ejercicio
A	ciencias humanas	25 %	43,7 %	37,3 %
B	Preescolar	78,6 %	69 %	47,7 %
TIPOS	CIENCIAS	Primer ejercicio	Segundo ejercicio	Tercer ejercicio
A	ciencias naturales	55,5 %	77,8 %	61,1 %
B	"	50 %	68,8 %	56,3 %
C	"	46,2 %	31 %	61,4 %

A la vista de estos resultados, observamos que los porcentajes obtenidos en los alumnos de Ciencias son superiores a los de Letras, como era de esperar.

Atendiendo a la tabla, se puede observar igualmente, que los porcentajes de soluciones correc-

tas, tanto en Ciencias como en Letras, van disminuyendo a medida que la dificultad propuesta en los enunciados, aumenta.

Como caso especial, los alumnos de Preescolar obtuvieron unos resultados por encima de los de Letras, en todos los ejercicios. Por ello se repitió la prueba Tipo C, de mayor grado de dificultad, a esta especialidad. Los resultados obtenidos fueron inferiores a los de Ciencias, pero aún superiores a los de Letras. Encuestado este grupo, sobre su procedencia, Ciencias o letras, comprobamos que un 33 % procedía de la Especialidad de Ciencias, resultado que nos justificó la anomalía observada.

RESULTADOS CORRECTOS EN LA NUEVA PRUEBA

TIPO	ESPECIALIDAD	Primer ejercicio	Segundo ejercicio	Tercer ejercicio
C	Preescolar	38,6 %	75 %	56,8 %

También valoramos cuáles fueron los **fallos más comunes** encontrados, que reflejamos a continuación:

Primer ejercicio:

Tipo A: no hubo un error común.

Tipo B y C: contestaron correctamente a una de las partes del ejercicio un 54 % (La parte no contestada corresponde al concepto de fracción).

Segundo ejercicio:

Tipo A: no hubo error común.

Tipo B y C: error común, en un 50 % para Letras y

82 % para Ciencias, consistente en un cálculo mental mal realizado.

Tercer ejercicio:

Tipo A: presentan en blanco 30 %.

Tipo B: concepto de fracción erróneo en un 70 % para Ciencias.

Tipo C: soluciones en blanco, 15 % en Letras y 60 % en Ciencias.

Todas estas valoraciones corresponden a porcentajes sobre las respuestas incorrectas.

Evaluamos los resultados obtenidos en estas pruebas, como "muy deficientes", dado que el nivel de las mismas corresponde al Ciclo Superior de E.G.B..

Resumimos los fallos más relevantes, en los siguientes:

- Falta de fijación de conceptos básicos tales como el de fracción.
- No captación de la idea directriz del ejercicio, consecuencia de una incomprensión del lenguaje del enunciado.
- Ausencia de un razonamiento lógico, repentinamente soluciones incorrectas, tipo "flash".

Después de este análisis sobre la situación, hemos de considerar como en cualquier tipo de planificación:

¿A quién enseñamos?

¿Qué enseñamos?

¿Para qué enseñamos?

¿A quién enseñamos?

- A unos alumnos que siendo universitarios actualmente, serán en un futuro próximo, ante todo, educadores de los alumnos de E.G.B.
- Estos estudiantes, llegan a nuestras Escuelas

Universitarias con la suficiente formación matemática, base para los posteriores estudios que aquí han de realizar?. Si no es así, ¿sería conveniente reforzar estos conceptos adquiridos con vista a su futura profesión como "maestros"?

- *¿Nos encontramos por otra parte con alumnos que sin tener una clara vocación profesional de "futuros educadores", ven en esta carrera una solución más fácil e inmediata a "su mañana"?*

¿Qué enseñamos?

- *¿Serán nuestros programas tanto en nivel como en tipo de conocimientos, los más adecuados para su formación como "maestros"?*
- *¿Se pretendería en algún momento dar a estos alumnos solamente los conocimientos necesarios para el acceso a las facultades?*
- *¿No olvidaremos con frecuencia el tratamiento de conceptos básicos a distintos niveles, para apoyándonos en ellos desarrollar la capacidad investigadora del alumno?*

¿Para qué enseñamos?

Al plantearnos los objetivos en la enseñanza de las matemáticas, hemos de tener presente el cariz profesional de nuestras Escuelas Universitarias y por ello tenemos a bien considerar los siguientes objetivos:

- *Formación integral de nuestros alumnos.*
- *Adquisición de los conocimientos matemáticos básicos para su misión docente.*
- *Capacidad didáctica, conseguida mediante una metodología y recursos adecuados.*
- *Fomentar el cálculo aritmético, sin olvidar el razonamiento previo que cualquier operación conlleva.*

- Adaptar los conocimientos matemáticos que van a impartir, a las edades psicológicas del niño.

Por todo lo anteriormente expuesto, y porque creemos que la Matemática que se debe impartir en las Escuelas, es la Matemática del sentido común y de la vida práctica, adaptándola a las necesidades sociales y al desarrollo cultural y científico, es por lo que nos preguntamos:

¿Sería necesaria una revisión periódica en la programación de la enseñanza, ya desde la E.G.B., así como el reciclaje de todo el profesorado?.

El M.E.C. TIENE LA PALABRA.

REFLEXIONES SOBRE DIDACTICA DE LAS MATEMATICAS

JOSE MARIA RUIZ RUIZ

Pedagogo del Equipo Multiprofesional.

Oviedo

El profesor de cualquier disciplina debe ser esencialmente y ante todo un educador que contribuya al desarrollo integral del alumno.

Parece ser que existe unanimidad de criterios en cuanto a la metodología a seguir en los aprendizajes de los primeros niveles, que evidentemente debe ser un enfoque globalizado.

Por otro lado no parece vislumbrarse criterios similares en cuanto a la orientación de los aprendizajes y adquisición de los niveles mínimos de referencia. Es conocido por todos los profesionales de la educación que el niño no integra al mismo ritmo la función básica del aprendizaje: "Asimilación-Acomodación"; que a su vez será la variable que determine los distintos ritmos evolutivos de aprendizaje. Estas diferencias individuales están condicionadas en gran medida por situaciones familiares, culturales, sociales y genéticas; pero estas circunstancias NUNCA deben identificarse por medio de juicios de valor sobre la capacidad intelectual del niño. A veces, con poco acierto, en las instituciones se confunden ambos conceptos, produciendo en los niños bloqueos, traumas, etiquetas, que en ocasiones son difíciles de subsanar.

Al ser precisamente en estos primeros niveles cuando las diferencias de maduración aparecen más acentuadas, se hace preciso recordar dos premisas básicas en el campo pedagógico:

1.- Conocimiento y comprensión del niño.

2.- Paciencia pedagógica, que en ningún momento debe

entenderse como tiempo perdido, sino como un elemento imprescindible para la reinserción escolar.

Estimo que puede darse como un hecho la relevancia que se ha dado a las matemáticas, relevancia, sea dicho de paso, desmesurada y desproporcionada, que en muchos casos se ha considerado como un cuantificador discriminativo, poniendo a veces en duda la capacidad intelectual del niño.

Se ha comprobado que muchos de los fracasos escolares han sido y son debidos al área de matemáticas; y esto sí que me preocupa, tanto a nivel personal, como profesional de la Educación.

Por otro lado pienso que la solución es posible y que está en las manos de todos y cada uno de los profesionales. Quisiera sintetizar las condiciones que a mi juicio deben darse para que exista una verdadera transformación intrínseca tanto en la metodología como en la didáctica de las matemáticas.

- 1.- Necesidad de un verdadero cambio en el área de matemáticas.
- 2.- Actitud receptiva ante los nuevos enfoques y direcciones metodológicas del currículum.
- 3.- Aproximar las matemáticas aún más a la realidad cotidiana del niño.
- 4.- Prestar atención al lenguaje-matemático, que, en algunos casos, puede dificultar la comprensión de los procesos y conceptos básicos en matemáticas.
- 5.- Secuenciar las actividades y aprendizajes atendiendo a los períodos previos, para facilitar la adquisición de una ESTRUCTURA MENTAL SOLIDA, que permita un pensamiento objetivo, para concluir con un pensamiento lógico-matemático.

Tengo la convicción de que el mismo sistema educativo moldea el pensamiento pedagógico y didáctico del profesorado, cuya estructura inconscientemente el profesor intenta trasladar al niño, ahí es donde se produce la ruptura del binomio "ASIMILACION-ACOMODACION" cuando se da esta situación, es entonces cuando sucede el bloqueo en el niño y como

consecuencia lo etiquetamos, olvidando el rigor científico.

En ocasiones me ha sorprendido escuchar cómo clasificamos a los niños en categorías, carentes de argumentos sólidos y guiados de apreciaciones, en algunos casos muy subjetivas.

Dichas dificultades a veces no están en los niños, sino que son dispedagogías, un inadecuado proceso de enseñanza, un error conceptual, o también puede ser una dificultad individual de aprendizaje.

Bien, pues ante esta gama de problemas es obvio que la orientación tanto escolar como familiar o psicológica ha de ser bien diferenciada, es decir, estará en función del tipo de dificultad y su grado.

Por otro lado tenemos un sistema educativo que, por su rigidez en sí, no permite adaptación a las distintas alteraciones que los niños presentan en la escuela. De ahí que nos planteamos que la innovación ha de partir del propio profesorado, inquietándole hacia nuevos horizontes; así este nuevo enfoque debe ir encaminado a los Centros de Formación del Profesorado.

Así el verdadero cambio se dará en el fondo de las estructuras y actitudes del profesor.

Una vez que se produzca esta hipótesis, estaremos en el camino de la flexibilidad, que es la base para la adaptación de un sistema educativo.

¿Cómo se integra la función asimilación-acomodación?.

Uno de los objetivos prioritarios del educador es crear un pensamiento estructurado todo lo adaptativo y flexible que sea posible en el niño. ¿Cómo?.

Desde los primeros estadios el niño va formando su pensamiento lógico a través de las acciones sensomotoras, por medio de la actividad y dentro de un contexto real y práctico en el que el niño se desenvuelve.

Así el niño percibe la realidad dentro de sus esquemas de acción, situación anteriormente expuesta.

Para que este pensamiento, en principio objeti-

vo-simbólico, pase a ser un pensamiento lógico y progrese adecuadamente, es preciso que adquiera los conceptos a través de las actividades concretas y manipulativas, así interiorizará los procesos hasta llegar a una inteligencia intuitiva.

El niño desde los primeros momentos de su vida es estimulado constantemente a través del campo senso-motor; atendiendo principalmente a la dimensión sensorial y motórica. En este nivel potenciaremos al máximo tanto el campo sensorial, perceptivo, como el motórico, para que sean base en la adquisición de habilidades y destrezas, previos para la creación de nuestro objetivo básico: ESTRUCTURA MENTAL.

Es fundamental que el enfoque metodológico que el niño reciba, deba estar basado en la diversidad de actividades, bien secuenciadas con el fin de que el niño las integre progresivamente.

Es frecuente apreciar la "obsesión" que los profesores muestran por los elementos cuantitativos, pero serán los cualitativos los que en definitiva van a ser los que determinen la ESTRUCTURA MENTAL en el niño, como base receptiva y comprensiva.

Por lo tanto, las actividades deben estar basadas en la realidad concreta y conocida por el niño, siempre orientadas hacia unos objetivos concretos.

El niño inicialmente manipulará desordenadamente, sin ningún tipo de consigna, atendiendo a los objetos más llamativos; en este preciso momento el profesor enfatizará su capacidad de observación para abstraer cuáles son sus preferencias, que no es otra cosa que precisar lo que el gran Pedagogo OVIDIO DECROLY nos ha recordado en sus tratados como los "centros de interés del niño".

En este momento la manipulación espontánea nos sirve como pre-test para iniciar una adecuada programación de nuestros alumnos, atendiendo a las siguientes variables:

- Actividad
- Realismo

- Concreción
- Manipulación directa.

No olvidamos que las actividades deben estar basadas en el juego, entendido este como un medio, y con un fin instructivo; entiendo que esto puede darse y que ambos elementos (medio y fin) han de estar en el mismo plano del acto didáctico.

Una vez desarrolladas estas actividades, nos encontramos ante el **primer estadio** del desarrollo de las distintas percepciones.

En un **segundo periodo** y de forma paralela se potenciarán los agrupamientos espontáneos; con los que el niño reflejará de forma más clara sus preferencias; a partir de este momento nos encontramos ante la categoría de CLASE y SUBCLASE simultáneamente.

Una vez que el niño haya asimilado este concepto por medio de la manipulación directa y las vivencias personales y concretas, estamos en condiciones óptimas para introducir el concepto de ASOCIATIVIDAD por medio de correspondencias entre los distintos elementos de un conjunto, atendiendo a aspectos cualitativos de los objetos conocidos y manipulativos por el niño a través de acciones concretas. Una vez que el niño haya asimilado todos y cada uno de los procesos, y es capaz de ir del todo a las partes y viceversa, nos encontramos ante el proceso de la REVERSIBILIDAD, paso previo a la adquisición de una ESTRUCTURA MENTAL.

Una vez concluido este periodo nos encontramos ante el **periodo perceptivo**. Este periodo es de gran relevancia en el niño como medio de interacción de los procesos.

Aquí el niño no precisa de una concreción tan tangible como ocurría en el estadio anterior donde toda adquisición de aprendizaje fue por medio del campo manipulativo y concreto.

Comenzaremos este periodo por medio del concepto "**EXCLUSION-INCLUSION**", con la ayuda de los siguientes cuantificadores, que obviamente serán discrimina-

dos a través del campo perceptivo.

- | | | |
|-----------|-----------|----------|
| - Todos | - Ninguno | - Uno |
| - Algunos | - Pocos | - Muchos |

Una vez que el niño tenga automatizados los cuantificadores anteriormente citados, estaremos en condiciones de iniciar en el niño el siguiente concepto:

SERIACIONES CUALITATIVAS.- Atendiendo preferentemente a los intereses del niño, la motivación ha de nacer siempre del binomio "necesidad-interés" del alumno.

SERIACIONES CRECIENTES.- Las iniciaremos a partir de los objetos manipulativos y concretos y paralelamente lo podemos conjugar con actividades de lápiz y papel; de forma que el niño pueda discriminar y transcribir en el papel seriaciones crecientes y decrecientes, si bien éstas últimas necesitan el concepto de la REVERSIBILIDAD para su comprensión y posterior conceptualización.

Concluiremos con el concepto de **CANTIDAD Y DE ORDEN.**

Concluidos estos pasos, pienso que estamos en condiciones óptimas para iniciar en el niño la construcción de **ESTRUCTURAS DE AGRUPAMIENTO**, como paso previo para la comprensión de las estructuras de las cantidades.

Mediante la comprensión de todos y cada uno de los procesos anteriormente citados y la comprobación de que han sido interiorizados, podemos decir que existe una **ESTRUCTURA MENTAL** en el niño, que le habilite para la futura comprensión de los conceptos matemáticos.

Es probable que algún lector se haya percatado de que aún no he hablado del concepto de número, dicho sea de paso, concepto tratado con poca Didáctica en la escuela, quizás "obsesionados" por la pronta adquisición del mismo para iniciarse en las operaciones básicas, sin estar maduro mentalmente

para asimilar estos procesos.

Quiero recordar e insistir en que para la adquisición y la comprensión de estos procesos, no se debe trabajar con el número; este concepto se iniciará cuando exista en el niño una ESTRUCTURA MENTAL adecuada.

Ahora nos encontramos ante una situación idónea para establecer las bases que sustentan el concepto de número, en el aprendizaje de las matemáticas.

Este se iniciará por medio de la "CONSERVACION DE *LA CANTIDAD" para que el niño comprenda y asimile las seriaciones cardinales y ordinales; ello implica la capacidad de percibir que una cantidad no varía a pesar de los cambios que se produzcan.

Cuando esto lo admite sin duda alguna, es porque la REVERSIBILIDAD de su pensamiento le ha permitido establecer dos tipos de relaciones:

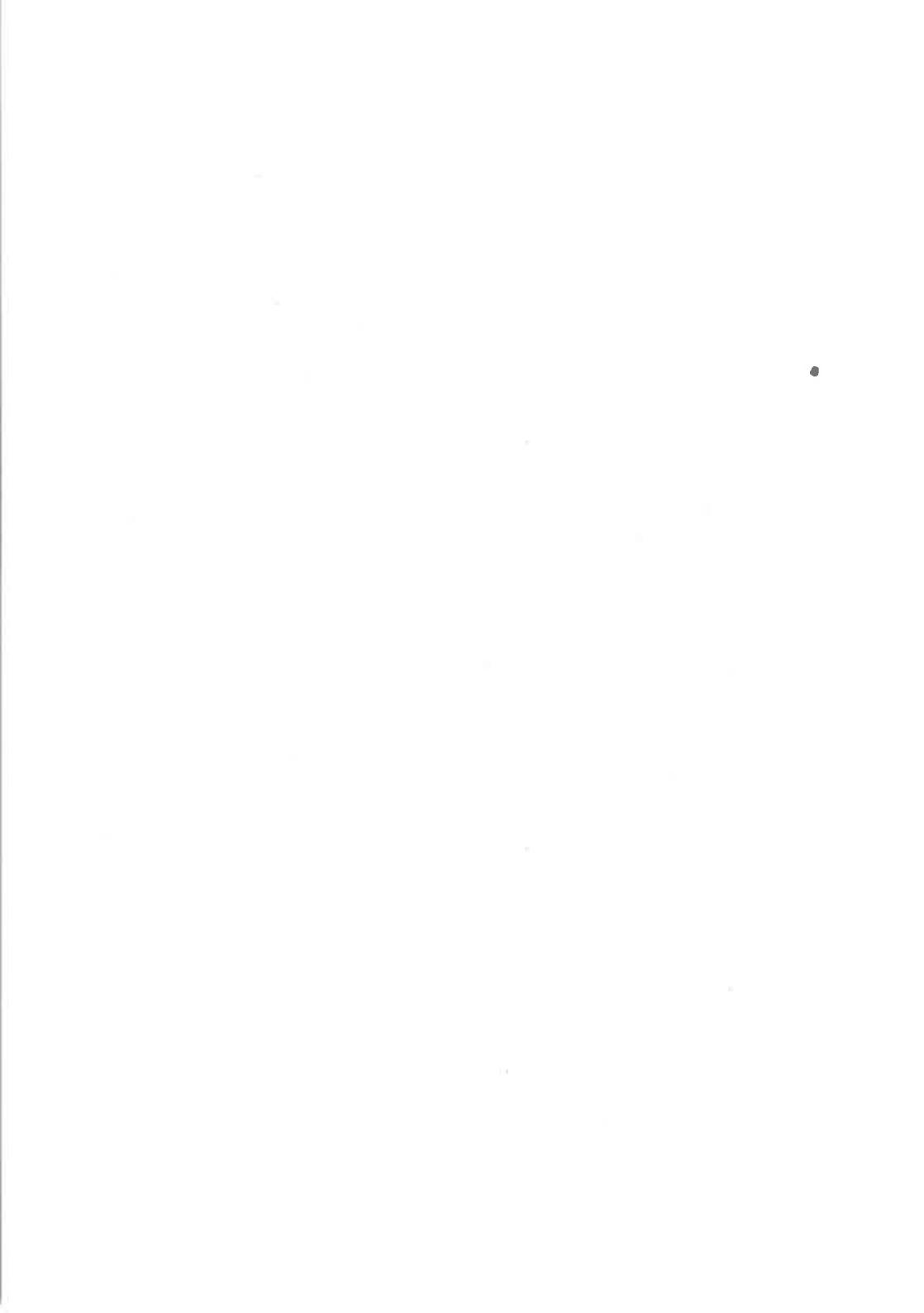
- relaciones aditivas
- relaciones multiplicativas.

Así, para que un niño mantenga la **invarianza** de la cantidad tiene que establecer en sus estructuras mentales tanto las relaciones aditivas como las multiplicativas.

La correspondencia término a término establece una relación de equivalencia tanto en el concepto de cardinalidad como en el ordinal de un número, como paso básico para la realización de seriaciones cardinales y ordinales con números. Esto nos dará el conocimiento adecuado para la comprensión del concepto de inclusión de las partes en un todo.

A partir de este momento diremos que el niño tiene la madurez adecuada en conceptos básicos, para iniciarse en aprendizajes comprensivos e interiorizando las operaciones básicas.

La pedagogía del aprendizaje de las matemáticas ha de iniciarse por medio de la manipulación y experimentación para que exista una comprensión de los procesos y llegar al concepto de operación y adquirir los automatismos de la misma.



LA CALCULADORA EN EL AULA

FERNANDO HERNANDEZ GUARCH

Dr. en Ciencias Matemáticas

ANDRES ARRIBI LOPEZ

Dr. en Ciencias Químicas

INTRODUCCION

Recientemente se celebró en Osnabrück (República Federal de Alemania) la Conferencia Internacional sobre Estudios Comparativos acerca de Planes de Estudio de Matemáticas. Dada la actualidad del tema y el gran interés que creemos encierra, recogemos en este artículo una Síntesis de los Informes Nacionales de los distintos países participantes, así como el Informe del Grupo de Trabajo que ocupó una parte de dicha Conferencia Internacional. Los 16 países participantes fueron: Australia, Austria, Bélgica, Brasil, Canadá, Hong Kong, Irlanda, Israel, Japón, Nueva Zelanda, Suecia, Suiza, Tailandia, Reino Unido, Estados Unidos y Alemania Federal.

SINTESIS DE LOS INFORMES NACIONALES

1. TENDENCIAS, PREDICCIONES Y OPINIONES QUE PREVALCEN ACERCA DE LAS IMPLICACIONES DE LAS CALCULADORAS EN LOS PLANES DE ESTUDIOS.

Las Calculadoras son de uso común entre los científicos, ingenieros, economistas y otros profesionales. En algunos países como Suiza y Estados Unidos casi hay una por cada familia. Aunque las Calculadoras han estado en algunas escuelas desde 1.973 (p.ej. en el Reino Unido), muchos de los informes indican

que el profesorado de Matemáticas puede ser reacio a su uso, mientras que el de otras materias, especialmente Ciencias, las reciben con agrado, al considerarlas como una herramienta de trabajo en el equipo usual del alumnado. Los profesores de Primaria son los que más se resisten a su uso, mientras que los de B.U.P. lo aceptan cada día mejor, estando generalizado su manejo a nivel universitario. En el Reino Unido, refiriéndose al nivel más elemental, Bell dice:

"... la actitud del personal de la Escuela primaria hacia la Calculadora va, desde una bienvenida entusiasmada, hasta la hostilidad, pasando por una tolerancia pasiva".

Fielker añade:

"Mientras algunos están queriendo ver sus posibilidades, la mayoría están preocupados de que se pierda la destreza en las operaciones aritméticas".

Cheung hace notar que, en Hong Kong,

"En las Escuelas Primarias, el uso de la Calculadora no ha sido aceptado ampliamente en el aula, porque tanto los padres como los profesores temen que se convierta en una muleta para los niños de esas edades e impida así el aprendizaje y la destreza en el manejo de las operaciones básicas".

Shimada añade que, en Japón,

"En general, parece que muchos profesores se resisten a introducir las Calculadoras en sus clases, porque creen que a nivel elemental los profesores deben concentrarse en lo fundamental y... los estudiantes deben ser diestros en las operaciones sin ayudas especiales".

En Alemania Federal se piensa que las Calculadoras no deben usarse antes de adquirir habilidad en el manejo de las operaciones básicas. La normativa oficial del Ministerio de Educación permite su uso sólo

después de los grados 7º y 8º.

Szetela hace notar que en Canadá,

"Las Juntas Escolares son profundamente conscientes de las objeciones y preocupaciones de los padres hacia las Calculadoras y vacilan en seguir un curso desconocido utilizándolas sin un fuerte apoyo público".

En el Reino Unido, Fielker informa que:

"Algunos han vociferado en sus demandas del cálculo aritmético sin Calculadoras. A veces es difícil persuadir a los profesores de que las Calculadoras no van en detrimento de la habilidad para el cálculo, y continuamente se evidencia, tanto en el Reino Unido como en el Extranjero, que la destreza para las operaciones básicas se acrecienta".

Hay que hacer notar que en Canadá se piensa que "Las Calculadoras deberían usarse para suplementar y no para suplantar la necesaria destreza en las operaciones".

En países como Tailandia, este asunto "no ha sido considerado seriamente" todavía, pues las Calculadoras son menos asequibles que en otros lugares. En Nueva Zelanda sucede algo parecido:

"Los profesores, padres y la sociedad en general muestran poca preocupación, ya sea a favor, ya sea en contra del uso de las Calculadoras... No ha habido una fuerte presión ni para introducir las Calculadoras en los planes de estudio, ni para excluirlas de ellos".

Su uso en las escuelas tiende a ser informal, dependiendo de la iniciativa de cada profesor o escuela individualmente.

No obstante, una comunicación de Australia es indicativa de lo que ocurre en muchos países:

"En 1.975 y 1.976, tanto los profesores individualmente, como los sistemas educativos, empeza-

ron a darse cuenta de que deberían hacer las paces con la Calculadora, y este proceso de ajuste está todavía en marcha".

Una y otra vez, argumentos similares se han utilizado a favor o en contra del uso de las Calculadoras en los distintos niveles escolares, especialmente en los más elementales. Los que están a favor serían:

- Disposición de más tiempo para los contenidos genuinamente matemáticos, incluyendo los nuevos conceptos.
- Mayor énfasis en los planteamientos para la solución de los problemas y en las ideas matemáticas, en vez de los cálculos rutinarios.
- Uso de ejemplos más prácticos y problemas con datos reales.
- Base para procesos algorítmicos y heurísticos.
- Aumento en la motivación del alumno.
- Realce del descubrimiento del aprendizaje y exploración.
- Logro de velocidad y precisión, relegando los cálculos tediosos.
- Aumento de la comprensión.
- Menor necesidad de memorización.

El más llamativo de todos es que, si su papel en la sociedad es creciente, los estudiantes deberían aprender a usar las Calculadoras.

Los argumentos citados en contra de su uso serían:

- Temor de que las Calculadoras se conviertan en una muleta que dañe el desarrollo del niño, haciéndole menos capaz de éxito intelectual.
- Tendencia a fracasar en la crítica de los resultados.

- *Discriminación entre los estudiantes, al no ser asequible a todos.*
- *Creación de la falsa impresión de que la Matemática es cálculo.*
- *Reducción en la adquisición de destreza en las operaciones básicas.*
- *Discriminación en la comprensión de los algoritmos de cálculo.*
- *Disminución de la habilidad para pensar.*
- *Disminución de la habilidad para memorizar.*
- *Reducción de la motivación para adquirir destreza en el cálculo y aprender principios matemáticos o para pensar a través de problemas matemáticos.*

Es obvio que el temor a perder la destreza en los cálculos con lápiz y papel es la preocupación dominante.

2. ACTIVIDADES DE INVESTIGACION CON LAS CALCULADORAS.

La mayor parte de las Investigaciones se centran en los efectos del uso de las Calculadoras y varían según los distintos países. En algunos hay poca o no hay actividad investigadora (Australia, Austria, Hong Kong, Irlanda, Japón, Nueva Zelanda, Suiza y Tailandia parecen estar en esta categoría). En otros muchos, parte de la investigación está siendo llevada por Colegios o Facultades Universitarias y/o estudiantes graduados, centrándose en la enseñanza media y ocasionalmente en los niveles más altos de la primaria. Tal es el caso de Bélgica, Canadá, Brasil, Israel y Alemania Federal.

Las investigaciones más extensas se llevan a cabo en el Reino Unido, Suecia y los Estados Unidos. En el Reino Unido hay varios centros oficiales implicados en el tema. La experimentación ha sido

durante mucho tiempo exploratoria e informal, centrándose en averiguar qué debería hacerse con las Calculadoras y en el desarrollo de estudios comparativos con un mínimo de datos. En Suecia, la actividad se ha organizado de un modo parecido, pero más controlada y centralizada. Las primeras directrices de la Junta de Educación datan de 1.975; ese año empezaron algunos ensayos en varios grados, desde el 4º al 12º nivel. A.R.K. (*Análisis de las Consecuencias de las Calculadoras*) está coordinando un amplio programa de Investigación y Desarrollo, estudiando el efecto de las Calculadoras como una ayuda para el Cálculo, para el cambio en los métodos de los presentes planes de estudios y para el cambio del contenido de los mismos.

En los Estados Unidos se han desarrollado más de cien estudios usando un diseño experimental en el que se comparaba el éxito de los grupos que usaban Calculadoras y aquéllos que no las usaban, en distintas materias. Casi todos ellos indican un éxito mayor o comparable cuando se usan las Calculadoras. Un grupo de estudios orientado hacia las cuestiones de aprendizaje de las ideas matemáticas ha encontrado que éste puede ser mejorado usando Calculadoras. La mayoría de los trabajos muestran su preocupación por la integración de las Calculadoras en los planes de estudio.

Los datos recogidos de varios países llevan a la conclusión de que el uso de las Calculadoras no va en detrimento de la obtención de buenas notas. Otros estudios, en este mismo sentido, indican que el uso de las Calculadoras puede promover la adquisición de la destreza en las operaciones, así como el aprendizaje de otras ideas matemáticas.

Continúa la necesidad de una investigación informal de los profesores en sus aulas para establecer y evaluar modos de usar las Calculadoras, tanto en los planes de estudio existentes como en los nuevos. De forma análoga, los educadores en Matemáticas necesitan continuar esforzándose para averiguar

cómo puede servir mejor la Calculadora como una herramienta de aprendizaje.

3. EJERCICIOS DE ENSEÑANZA CON CALCULADORAS.

La necesidad del desarrollo de los planes de estudio se hace evidente en varios países; por ejemplo, un comentario desde Austria indica que:

"... Un obstáculo importante para aumentar el uso de las Calculadoras lo constituye el hecho de que los programas de Matemáticas y los textos escolares están escritos de forma que no necesitan ni posibilitan su uso".

El informe de Australia añade:

"... Hay que considerar la Calculadora, no sólo para hacer cálculos... sino también para atacar nuevos tipos de problemas, o viejos problemas con métodos nuevos".

En el informe de Irlanda, se hace notar que:

"... Es necesario revisar los métodos de enseñanza y los contenidos de los programas para sacar partido del uso de la Calculadora".

Y el informe de Canadá señala que:

"... los profesores preferirían esperar (el uso de las Calculadoras) hasta que las cosas estuviesen escritas".

También se nota entusiasmo contenido y falta de proyectos audaces para implementación. Es necesario incorporar trabajos adicionales en temas como estimación y aproximación, aritmética mental, redondeo, etc. También hay que enseñar las limitaciones de la Calculadora.

En muchos países, como indica el informe de Bélgica,

Hay todavía dos grupos, uno que estimula el uso de la Calculadora sólo como una herramienta de

cálculo, y el otro, que querría sacar mayor partido de las Calculadoras como una ayuda en la educación.

Parece evidente que, dada la preocupación de padres y profesores acerca del aprendizaje por los alumnos de los algoritmos de cálculo con lápiz y papel, éstos no desaparecerán rápidamente de los programas en la mayor parte de los países. Fielker hace notar que:

Si bien es verdad que alguna Escuela entusiasta ha aceptado la Calculadora en sus planes de estudio, ninguna ha alterado sus programas para tenerla en cuenta. Sin embargo, esto es ya bastante si observamos el camino que las cosas llevan por el momento.

Indica también que los algoritmos con lápiz y papel persistirán como parte de un conjunto de un arsenal de técnicas. Los alumnos diseñarán sus propios algoritmos, y se centrará la atención en el desarrollo de algoritmos para Calculadoras y Computadoras. Así, escribe:

"... la aritmética escrita no será necesaria por largo tiempo... Lo que hará falta será la habilidad para comprobar que las respuestas son razonables; por consiguiente será necesario tener facilidad en la aritmética de números simples y un sentido de la clase de números que se esperan en situaciones reales".

En Israel existe similar preocupación por el pensamiento algorítmico, pero la cuestión está en:

"... no tratar de revolucionar los programas de Matemáticas, sino más bien modificarlos, poniendo énfasis en los algoritmos para resolver problemas significativos y llevarlos a feliz término".

Sin embargo, algunos libros de texto han incorporado el uso de las Calculadoras.

Suecia está relativamente avanzada en el

desarrollo de los programas en comparación con muchos otros países. Se han probado nuevas secuencias integrando las Calculadoras a los planes de estudio. En Alemania Federal, Brasil, Argentina, Israel, Estados Unidos y el Reino Unido se están haciendo esfuerzos en menor escala en el mismo sentido. Mientras el informe suizo indica que "los cambios en los planes de estudio no están siendo necesarios por el momento a causa del uso de las Calculadoras", las guías de estudio pueden incluir ésta como ayuda; lo mismo sucede en otros países. Así, el programa oficial para Nueva Zelanda recomienda el uso de las Calculadoras, pero sólo para estudiantes de 17 a 18 años. En Hong Kong, los nuevos programas de Matemáticas para la escuela secundaria intentan incorporar el uso de las Calculadoras, perdiendo el interés por algunos temas y añadiendo otros nuevos. En los informes de muchos países se recomienda el uso de las Calculadoras después del séptimo nivel, es decir, después de que se ha completado el aprendizaje inicial y la destreza en las operaciones se supone adquirida.

Además de la preocupación que existe por el uso de las Calculadoras en las escuelas elementales, junto con el temor de la pérdida de la destreza operacional, está la preocupación por su uso en exámenes. El informe de Irlanda suministra una particular ilustración sobre esto. Las Calculadoras se usaron en los exámenes de 1.974 y 1.975. Entonces:

"... La conciencia pública de una posible discriminación social en el uso de Calculadoras en los exámenes fue aireada en los más importantes periódicos; el Ministro de Educación llegó a estar preocupado, y en los exámenes de 1.976 fueron prohibidas. Han estado prohibidas desde entonces..."

En Australia, los inspectores escolares empezaron en 1.977 a recomendar que se permitiera su uso a los estudiantes en los exámenes públicos. En 1.980 todos

los tribunales de exámenes permitirían el uso de Calculadoras a partir del nivel 12. En 1.980, la Calculadora podría usarse también en Hong Kong para la obtención del Certificado de Educación.

En 1.978, cuatro de ocho tribunales de examen para la obtención del Certificado General de Educación en Inglaterra, permitieron su uso en el Nivel Ordinario, y otros dos en el Nivel A; el tribunal escocés lo permitió en todas las pruebas. Sin embargo, no están permitidas en los exámenes para la obtención del Certificado Inglés de Educación Secundaria (y además en muchas escuelas no usan Calculadoras con alumnos regulares o inferiores).

En Nueva Zelanda, por otra parte, aunque no están permitidas en los exámenes de escuelas nacionales, sí lo están localmente para los alumnos que obtienen bajo éxito en las pruebas. En Suecia se permiten las Calculadoras (incluyendo las programables) en los exámenes de Nivel Secundario, pero no en el grado 9. En Alemania Federal se permiten en las pruebas de los grados 8 a 13, cuando el cálculo no es una meta del test (no se usan antes de los grados 7 y 8 en los programas educativos).

En Estados Unidos, las Calculadoras no se permiten en los test estandarizados (a causa de su construcción y normativa), y muchos profesores no dejan usarlas en las pruebas de matemáticas. Sin embargo, los tribunales de acceso a los Colegios están considerando la necesidad de modificar los test actuales o desarrollar otros nuevos en los que puedan usarse las Calculadoras. Estos hechos causarían un impacto en los confeccionadores de los test y en el uso de las Calculadoras en la Educación.

4. ACTITUD DEL ESTUDIANTE FRENTE A LA CALCULADORA.

En general, los estudiantes ven positivamente el uso de la Calculadora. En Bélgica, algunos profesores, sin embargo, informaron que los estudiantes

pierden rápidamente el interés, cuando comprenden el esfuerzo que implica el trabajar con ellas. Ya sea por ésta u otras razones, el alto nivel de motivación que se alcanza cuando las Calculadoras se introducen por vez primera, raramente se mantiene.

Sin embargo, puede bien ser que los alumnos que no superan continuamente las pruebas de Matemáticas, encuentren en la Calculadora una ayuda para el éxito. Pueden despertarse algunas inquietudes por las Matemáticas, causando una motivación duradera.

5. ACTIVIDADES EN SERVICIO SOBRE EL USO DE LA CALCULADORA.

Se informó un pequeño plan coherente de actividades en servicio para ayudar a los profesores a promocionar la Calculadora y desarrollar estrategias para su uso con efectividad. Asociaciones profesionales de profesores, autoridades de educación locales y nacionales, centros de profesores y Universidades han soportado el peso de los gastos de conferencias, seminarios, cursos breves y grupos de trabajo. Los profesores quieren estar preparados para hacer frente a las Calculadoras y otros fenómenos tecnológicos que puedan causar impacto en las escuelas.

Se han publicado artículos en Revistas y casi todos los informes de los diversos países, aunque el número de tales publicaciones y de libros muestra una gran variación de unos países a otros. En Estados Unidos y Alemania Federal, los centros de información suministran materiales adicionales a profesores y otros interesados en el uso de las Calculadoras.

Como se hace notar en el informe de Canadá, las actividades en servicio no están tan ampliamente extendidas como sería necesario, y puede decirse que las Calculadoras son solicitadas por un maremoto de profesores.

6. ANTECEDENTES GENERALES DEL USO DE LAS CALCULADORAS.

Existen tres cuestiones generales:

- a) *El que los estudiantes tengan la suya propia o acceso a las Calculadoras.*
- b) *La edad mínima a partir de la cual han de usarse en las escuelas.*
- c) *El tipo de Calculadora que se usa según los niveles. De cuatro funciones en la escuela elemental; Calculadora científica en la secundaria y programable en la universitaria.*

Las Calculadoras son compradas por los alumnos y, a veces por las Escuelas. En Japón, el Ministerio de Educación sufragía la mitad del coste de los equipamientos escolares con Calculadoras, y en otros países como Estados Unidos, hay ayudas para conseguir Calculadoras.

Comentario final

Los términos "situación fluída" y "aproximación cautelosa" aparecen en los informes, y parecían caracterizar la situación en muchos países. Al menos en uno, Nueva Zelanda, "Otros asuntos en educación matemática... parecen ser de mayor prioridad".

El informe de Australia hace notar que la necesidad de preservar una facilidad aritmética razonable seguirá siendo un argumento. Pero, como dice Fielker:

"... A no ser que efectuemos los cambios necesarios en las actitudes educacionales, sucederá que será el aula el único sitio donde las operaciones aritméticas se hagan a mano".

INFORME DEL GRUPO DE TRABAJO.

Se empezó haciendo cada persona comentarios sobre ideas presentadas en los informes de los 16 países, añadiendo información adicional.

Después de la discusión preliminar, el grupo de trabajo reunió las seis cuestiones más preocupantes que fueron investigadas en la discusión siguiente:

1. ¿Cómo puede usarse la Calculadora como ayuda educacional efectiva?
 2. Las Calculadoras exigen nuevas actitudes hacia las matemáticas y por tanto el cambio de las metas y objetivos para los Matemáticos. ¿Cómo pueden establecerse esos objetivos y cambiarse esas actitudes?
 3. Reconociendo el hecho de que las Calculadoras serán de uso universal, incluso por los niños pequeños, la Escuela debería tomar la delantera para evitar daños. ¿Qué tipos de daños son posibles?.
 4. Los profesores temen que sus alumnos dispongan de una ayuda tan poderosa para el Cálculo: algunos se sienten desplazados de su papel. ¿Cómo pueden encontrar su nuevo papel?
 5. ¿Cómo se puede establecer una red internacional para el intercambio de información sobre los usos de la Calculadora?.
 6. ¿Cuál es la interfase entre Calculadoras y Computadoras?
1. TEMAS PARA CALCULADORA.

Se da una amplia lista con la esperanza de que sea usada por Profesores e Investigadores:

a) **Nivel Elemental:**

- Contar: la Calculadora puede servir de herramienta para contar y formar números.
- Valor relativo: para explicar el sistema decimal en ejemplos tales como $2+3=$, $20+30=$, $200+300=$.
- Números negativos: aparecen en los niveles más

elementales, en ejemplos como la sustracción de $3-7 = -4$.

- Orden y magnitud de números: se desarrollan antes los conceptos sobre los números.
- Teoría de números: pueden presentarse más números e ideas para desarrollar esos conceptos.
- Significado de las operaciones: cuando se teclean dos números, la Calculadora da otro número: $a, b \rightarrow (a+b)$. Esto cambia el significado de las operaciones.
- Propiedades: puede desarrollarse una mejor comprensión.
- Desarrollo simultáneo de las cuatro operaciones: los ejemplos en los que el estudiante podrá usar las cuatro operaciones se realzarán, y será necesario decidir cuándo y cómo habrán de enseñarse.
- Prioridad de operaciones.
- Operaciones inversas (incluyendo su uso para pruebas).
- División: puede enseñarse como una sustracción repetida.
- Fracciones: la importancia de las operaciones con fracciones decrece.
- Decimales: su importancia es igualmente creciente; pueden introducirse muy temprano, antes que las operaciones con fracciones.
- Algoritmos: una sucesión de botones que se aprietan después de haber explorado un diagrama de flujo y técnicas iterativas.
- Funciones: pueden observarse ideas y propiedades.
- Aproximación y estimación: el significado de lo que se ha hecho y de las respuestas es la primera preocupación.
- Aritmética mental: es un componente vital de todos

los planes de estudio, y una necesidad cuando se usan Calculadoras.

- Resolución de Ecuaciones: puede explicarse el uso variable y de estrategias con conjeturas y pruebas.
- Resolución de problemas: pueden resolverse problemas reales con datos también reales.
- Probabilidad y variables estadísticas.
- Lógica: pueden explorarse circuitos lógicos de Calculadoras.
- Estrategias de juego.
- Características de la Calculadora: puede indagarse cómo procesa, redondea, etc., probablemente como parte de otro tema, como aproximación.
- Actividades Exploratorias: (p.e., con bases negativas).
- Comprensión: puede desarrollarse a través de muchos ejemplos, construyendo diferentes niveles de comprensión.

¿Pueden predecirse algunas tendencias de cambio en los programas?. El grupo de trabajo aceptó la realidad de que los actuales programas no cambiarán rápidamente a causa de lo asequible de las Calculadoras. El niño tiene al alcance de su mano una herramienta de cálculo, aun antes de conocerla. ¿Qué se puede ofrecer a este niño hoy? ¿Cuáles son las implicaciones inmediatas y a largo plazo para profesores y programas?. Con las Calculadoras, algunas ideas matemáticas pueden enseñarse antes y más rápidamente. Además, los programas pueden ser reestructurados tomando como centro de atención el aprendizaje y elaboración de **funciones** y **algoritmos** en el nivel elemental, más bien que el Cálculo. NO han de hacerse cambios en los temas o en la rapidez con que se enseñan, sino más bien en cómo se enseñan los conocimientos y comportamientos.

b) Nivel Secundario:

- *Funciones:* deben considerarse aspectos globales y locales.
- *Funciones Polinómicas, Exponenciales y Trigonométricas:* la presentación de cada una necesita ser cambiada, porque han cambiado también las razones por las que se enseñaban (p.e. logaritmos); varios tipos de ecuaciones que antes no se usaban, pueden usarse ahora (p.e. iterativas); y de hecho la atención debe concentrarse en los procedimientos iterativos. Además, los estudiantes pueden resolver problemas más complicados.
- *Aproximación:* pueden presentarse ideas sobre números reales, usando matemática precisa y aproximada.
- *Gráficas:* se pueden hacer más y mejores gráficas de funciones, puesto que es más fácil obtener más puntos y representar; los estudiantes pueden desarrollar mejor el significado de los conceptos y métodos.
- *Probabilidad y estadísticas.*
- *Matemática computacional:* que puede reemplazar a la matemática artificial, usando los estudiantes procedimientos heurísticos.
- *Límites.*
- *Simulaciones* (p.e. cambio en la población).
- *Análisis de Errores* (p.e. puede explorarse la capacidad de la calculadora para desarrollar y acumular errores).
- *Problemas de Forma:* podrían enseñarse formas de hacerlos, agruparlos y presentarlos.
- *Uso de las Calculadoras:* debería ser incluida la consideración de las limitaciones de las Calculadoras; las variaciones de unas Calculadoras a otras; y el encontrar nuevos procedimientos si estamos limitados por una pantalla de 8 a 10 dígitos.

El uso de las Calculadoras significa que el usuario debe entender las matemáticas **mejor**, no peor; p.e., debe entender cómo simplificar para evitar sobrecargas. Es posible usar máquinas muy sofisticadas y resolver problemas apretando unos cuantos botones. Pero esto no simplifica los conocimientos matemáticos necesarios, sino todo lo contrario. Los programas pueden cambiar y centrar su atención en el Algebra o en el Análisis Matemático. Pero los algoritmos algebraicos no desaparecerán (p.e., enseñar a encontrar la raíz cuadrada como un algoritmo y no apretando una tecla, permanecerá, puesto que las Calculadoras suministran una fácil ayuda para enseñar procedimientos algorítmicos).

Con las Calculadoras pueden introducirse nuevas ramas de las Matemáticas, incluyendo elaboración de algoritmos y programación lineal. Pero deberíamos olvidar la Geometría; para comprender qué se está haciendo en Análisis Matemático, son necesarias ciertas intuiciones geométricas.

2. POSIBLES DAÑOS QUE SE DERIVAN DEL USO DE LA CALCULADORA.

Existen en la actualidad dos categorías: 1) **Mal uso** (p.e., leer la pantalla de derecha a izquierda), y 2) **Abuso** (p.e. usar la Calculadora en lugar de aprender los hechos básicos). Tenemos la responsabilidad de enseñar a los estudiantes a usar las Calculadoras evitando ambos tipos de daños. Entre los factores que pueden ser dañinos, tenemos:

- Número de dígitos limitado en la pantalla.
- Demasiado algoritmos: apretando botones puede romperse el aprendizaje de un conjunto de procedimientos si no se piensa en su significado.
- Pérdida de facilidad con los números, incluyendo la destreza con lápiz y papel para el cálculo básico.
- Existe el peligro de que los niños calculen usando

números que no comprenden.

- Sobrevalorar los resultados de la Calculadora. Hay que enseñar el Cálculo Mental, para que los niños sepan cuándo el resultado de la Calculadora es erróneo, o cuándo los datos no han entrado correctamente.
- El uso de la Calculadora deberá depender del objetivo de la educación: es ridículo usarla para algunas cosas.

El público en general también ve otros peligros y piensa que es dañino su uso porque:

- Llegarán a ser como una muleta y cuando no la tengan no sabrán qué hacer.
- Se perderá la habilidad para hacer cálculos.
- Interferirán con el aprendizaje de conceptos: el hecho de que esos conceptos no siempre se aprenden bien sin Calculadora, o que las Calculadoras pueden ayudar a construir conceptos, parecen ignorarlos.

Necesitamos tener en cuenta cada posible daño y tratar de evitarlo, así como alertar a profesores y público en general para que también lo hagan. Tenemos que hablar de los posibles daños que se derivan del uso de las Calculadoras, aunque sólo sea porque hay quien piensa que no se deriva ninguno. Si hay algún daño, las Calculadoras no irán lejos. Debemos enseñar a los niños a enfrentarse con ellas.

3. REACCIONES DE LOS PROFESORES.

Algunos temen y otros esperan cambios en la educación. Necesitamos ayudarles para que se abran inteligentemente hacia las Calculadoras. Es obvio que muchos profesores no están preparados para usarlas, especialmente a nivel elemental. No tienen el necesario bagaje matemático y tienden a una dependencia de las máquinas. Una fase esencial para ayudar a su preparación, es dar a pequeños grupos, con equipos

en servicio, las enseñanzas necesarias para que aprendan a usar su propia Calculadora, muchos ejemplos para aplicar en el Aula y algunos contrajemplos; buenas razones pedagógicas para usarlas y las matemáticas esenciales para hacer un uso inteligente de ellas.

Los Profesores necesitan también una formación a largo plazo de cómo han de usar las Calculadoras. El papel de dirigente responsable es vital.

Las máquinas son cada vez más sofisticadas y los programas cambian. Así, los educadores matemáticos se enfrentan a una enorme tarea de puesta al día: el problema no debe minimizarse. No deseamos una "nueva matemática" de desastre. No debemos pintar las cosas de color de rosa.

4. INTERCAMBIO DE INFORMACION INTERNACIONAL.

Se describieron brevemente las funciones de un Centro Internacional que recogiese y distribuyese la información sobre los usos de la Calculadora, en los Estados Unidos. Habría que establecer una red internacional, dada la necesidad de que tal Centro lo fuese para todo el mundo.

5. IMPLICACIONES DEL USO DE LA COMPUTADORA.

Es difícil establecer el límite entre Computadoras y Calculadoras. las primeras deben incluir a las segundas. El tamaño de la Computadora (aunque las hay muy pequeñas) la hace diferente de la Calculadora. Su uso también: la Calculadora es personal, la Computadora mucho menos. Con la Calculadora no se necesita ningún lenguaje. Sin embargo, los lenguajes para Computadoras son cada vez más sencillos, mientras que la comunicación con las Calculadoras se hace cada vez más sofisticada. La habilidad para comunicarse con las máquinas habrá de ser desarrollada desde los niveles más elementales en la Escuela.

La Calculadora es de uso individual. La

Computadora, sin embargo, divide a los adultos en tres categorías: 1) Los más son sólo afectados por ella; 2) Los menos, trabajan con Computadoras y afectan a los demás; 3) Algunos las manejan y deciden cuáles serán sus efectos. Debemos incluir en la categoría (1) a los que nunca trabajan con Computadoras. Si uno ha hecho algún programa, tiene un sentimiento diferente acerca de las Computadoras: siente que debe programarlas para comprenderlas. Necesitamos desarrollar la capacidad de la Computadora para concienciarnos de los problemas que se plantean con su uso.

La puesta a punto de un programa de estudios es un proceso más lento que la de su tecnología. Es posible una catástrofe: tener planes de estudios apropiados a la tecnología de ayer. Con la Computadora sucede algo parecido a lo que sucedió con la Imprenta: se sintió una gran preocupación por el efecto que los libros tendrían en la educación del pueblo. Podríamos preocuparnos también por lo inevitable. Es peligroso ver en las Calculadoras una meta y no un instrumento.

Los Profesores tendrán un papel cada vez menos autoritario. El Profesor debe comunicarse más con los niños, y la tecnología puede ayudarnos a hacer esos cambios. En otras palabras, lenta pero inexorablemente, "lo inevitable" hará llegar el cambio a las Escuelas.

EPILOGO

No quisiéramos terminar este Artículo sin antes hacer hincapié en dos hechos básicos:

En primer lugar, el advenimiento de las Calculadoras y Computadoras es un hecho consumado, lo que nos lleva a pensar en la necesidad de enfrentarnos a ello inteligentemente y a obtener el mayor partido posible para nosotros, y para nuestros alumnos. No se trata, a nuestro juicio, de dilucidar si su uso es bueno o malo, sino de hacerlo bueno,

dada la imposibilidad de controlarlo. La herramienta nos ha sido dada y sus posibilidades son enormes. Aprendamos a aprovecharlas, o correremos el riesgo de quedar fuera de juego.

En segundo lugar, el hecho de que muchos países, y en especial los pioneros en Educación y otras tantas actividades, aborden el problema con decisión, nos hace pensar en que no se trata de una mera coyuntura, sino de un problema cuando menos importante, a nivel internacional, y de consecuencias trascendentales que van a afectarnos a todos, si no nos están afectando ya.

Creemos cuando menos interesante la divulgación de éste y otros artículos en esta línea de trabajo, como paso previo a la concienciación de aquéllos que tienen en sus manos una importante parcela de la Educación de nuestros niños y jóvenes, y entre los cuales nos incluimos.

Con este trabajo queremos contribuir, aunque sea con tan breve aportación, a la divulgación de un problema de actualidad entre nuestros compañeros y, si es posible, entre nuestros alumnos. Nos damos por satisfechos si en algún momento este trabajo tiene alguna utilidad a algún profesional que se halle embarcado en la misma aventura que nosotros, esto es: La noble y hermosa tarea de aprender enseñando.

I N F O R M A C I O N

ACTIVIDADES DEL I.C.E.

RELACION DE ACTIVIDADES DESDE OCTUBRE DE 1.984

1. Cursos de E.G.B.

- Organización escolar para profesores que se inician en la docencia. (OVIEDO).
- Metodología del Francés. (OVIEDO).
- Iniciación a la cerámica. (OVIEDO).
- Cursillo experimental de prácticas de laboratorio. (GIJON).
- Literatura infantil. (OVIEDO).
- Iniciación a la cerámica. (GRADO).
- Ciencias Naturales y la agricultura en Asturias. (OVIEDO).
- Prácticas de laboratorio. (TINEO).
- Desarrollo lógico matemático en Preescolar y Ciclo Inicial. (AVILES).
- Desarrollo lógico matemático en el Ciclo Medio. (AVILES).
- Educación Física. (GIJON).
- Prácticas de laboratorio. (OBANCA).
- Iniciación al trabajo del cuero. (OVIEDO).
- Lenguaje en la edad preescolar. (OVIEDO).

- Actualización de Educación Física. (OVIEDO).
- Gramática funcional. (OVIEDO).
- II Jornadas sobre parálisis cerebral. -Educación Especial-. (OVIEDO).
- Métodos de enriquecimiento instrumental por mediación docente.

2. Cursos de Enseñanza Media.

2.1 B.U.P.

- Orientación escolar. (OVIEDO).
- La lectura del texto literario. Comentario de textos (I). (OVIEDO).
- La lectura del texto literario. Comentario de textos (II). (OVIEDO).
- 2 sesiones de trabajo destinadas a profesores del área de Ciencias Sociales. (OVIEDO).
- Interpretación de planos en construcciones metálicas. (LA FELGUERA).
- Cerámica. (OVIEDO).
- El osciloscopio y su uso en la enseñanza de la Física. (OVIEDO).
- Educación Física. (OVIEDO).
- La problemática de la reinserción social. -Asistentes sociales-. (OVIEDO).
- Iniciación a la Electrónica. Junio. (OVIEDO)
- Reforma educativa: Jornadas de información y análisis de experiencias. Junio. (OVIEDO).
- Ciclo de conferencias sobre áreas diversas de las Ciencias Biológicas. Junio. (OVIEDO).
- Jornadas sobre Aspectos Didácticos de diferentes materias de Bachillerato. Setiembre. (GIJON).

- Técnicas de trabajo de campo para profesores de Biología, Geología y Geografía. Setiembre. (GIJON).

2.2 Formación Profesional.

- Iniciación a los automatismos eléctricos y electrónicos aplicados a las M.H. (OVIEDO).
- Interpretación de planos en construcciones metálicas. (LA FELGUERA).
- Estenotipia. (OVIEDO).
- Taquigrafía. (OVIEDO).
- Educación Física. (OVIEDO).
- Jornadas para profesores de la rama administrativa. (INFIESTO).

3. Informática.

- Iniciación a la informática. -E.G.B.- Noviembre. (GIJON).
- Informática. -E.G.B. y B.U.P.- Noviembre. (SALINAS).
- Iniciación a la Informática. -E.G.B., B.U.P., C.O.U., Profesores Universitarios- Noviembre (OVIEDO).
- Iniciación a la Informática. Básic. -E.G.B.- Diciembre. (POLA DE SIERO).
- Iniciación a la Informática. -Universidad- Diciembre. (OVIEDO).
- Iniciación a la Informática. Básic. -E.G.B.- Enero. (OVIEDO).
- Informática. Lenguaje Básic. -E.G.B. y B.U.P.- Febrero. (CANGAS DEL NARCEA).
- Iniciación a la Informática. Básic. -E.G.B. y B.U.P. - Febrero. (GIJON).

- *Introducción a la Informática. Básic.* -E.G.B. y B.U.P.- Febrero. (INFIESTO).
- *Informática -nivel 2-*. Febrero. (OVIEDO).
- *Iniciación a la informática aplicada a la gestión.* -P.A.S.-. Enero. (OVIEDO).
- *Iniciación a la Informática aplicada a la gestión.* Grupo 2. -P.A.S.- Abril. (OVIEDO).
- *Iniciación a la Informática aplicada a la gestión.* -P.A.S.- Marzo. (GIJON).
- *Iniciación a la Informática. Básic.* -E.G.B.-. Enero. (AVILES).
- *Iniciación a la Informática. Básic.* -B.U.P.-. Febrero. (AVILES).
- *Informática. Básic.* -E.G.B.-. Febrero. (OVIEDO)
- *Informática. -E.G.B.-.* Febrero. (GRADO).
- *Iniciación a la Informática. Básic.* -B.U.P.-. Marzo. (SAMA).
- *Iniciación a la Informática. Básic.* -B.U.P.-. Febrero. (GIJON).
- *Iniciación a la Informática. Básic.* - E.G.B.-. Febrero. (GIJON).
- *Introducción a la Informática. Lenguaje LOGO.* -E.G.B., B.U.P. y C.O.U.-. Marzo. (OVIEDO).
- *Informática. Básic (nivel 2).* -E.G.B., B.U.P., C.O.-U., F.P.- Marzo. (OVIEDO).
- *Informática aplicada a la gestión.* -F.P.-. Abril. (OVIEDO).
- *Iniciación a la Informática. Lenguaje LOGO.* Marzo. (OVIEDO).
- *Iniciación a la Informática. Lenguaje LOGO II.* Marzo. (OVIEDO).
- *Informática. Básic.* -E.G.B.-. Marzo. (OVIEDO).

- *Iniciación a la Informática. Lenguaje Básic.* -E.G.-B., B.U.P.-. Abril. (*SAMA DE LANGREO*).
- *Perfeccionamiento en Informática. Básic. Nivel 2.* Abril. (*GIJON*).
- *Informática.* -E.G.B.-. Abril. (*VILLAVICIOSA*).
- *Iniciación a la Informática. Básic.* Mayo. (*OVIEDO*).
- *Iniciación a la Informática. Básic. II.* Mayo. (*OVIEDO*).
- *Iniciación a la Informática. Lenguaje Básic.* (2 cursos). Mayo. (*OVIEDO*).
- *Iniciación a la Informática. Lenguaje Básic.* (2 cursos). Mayo. (*GIJON*).
- *Informática. Lenguaje LOGO.* (3 cursos). Mayo. (*OVIEDO*).
- *Situación de la Informática en Francia y análisis comparativo con el resto de Europa.* (*Conferencia*). Junio. (*GIJON*).

4. Universidad.

- 2 Sesiones de trabajo destinadas a Profesores del área de Ciencias Sociales. (*OVIEDO*).
- XIV Semana Cultural Inglesa. (*OVIEDO*).
- Taller Intensivo de Planificación de la Educación en Medicina. (*BRAÑILIN*).
- Estadística para médicos. (*OVIEDO*).

5. Guarderías.

- *Educación Sanitaria.* (*OVIEDO*).
- *Psicología infantil.* (*OVIEDO*).
- *Comunicación y técnicas de expresión.* (*OVIEDO*).
- *Psicomotricidad.* (*OVIEDO*).

- Actividad lúdica, Expresión plástica y musical. (OVIEDO).
- Organización y planificación. (OVIEDO).

6. P.A.S. (Personal de Administración y Servicios de la Universidad de Oviedo).

- Iniciación a la Informática aplicada a la gestión. (dos cursos). (OVIEDO).
- Gestión de Personal. (OVIEDO).
- Gestión Administrativa. (OVIEDO).
- Gestión Financiera. (OVIEDO).
- Utilización de aparatos audiovisuales. (OVIEDO).
- Técnicas de documentación y archivos. (OVIEDO).
- Iniciación a la Informática aplicada a la gestión. (GIJON).

7. Cursos para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica).

- C.A.P. de Bachillerato. Enero. (OVIEDO). 450 alumnos.
- C.A.P. Bachillerato. Marzo. (OVIEDO). 37 alumnos.
- C.A.P. Licenciados para impartir clases en E.G.B. Marzo. (OVIEDO). 24 alumnos=

6. Mayores de 25 años.

- Curso de orientación para el acceso a la Universidad de los Mayores de 25 años.

LA PROBLEMATICA DE LA REINSERCIÓN SOCIAL

Con la colaboración del I.C.E., la Escuela de Trabajo Social y la Consejería de Educación, Cultura y Deporte ha tenido lugar en la Facultad de Ciencias Económicas de nuestra Universidad, durante los días 16 y 17 de Mayo, una serie de Conferencias pronunciadas por el profesor Manuel Luis LOPEZ BARRAL, Dr. en Sociología por la Universidad de Lovaina, seguidas de una mesa Rendonda sobre el "Presente y futuro de la Reinserción social".

PROYECTO DE NUEVAS ACTIVIDADES

III Seminario sobre Modelos de Investigación educativa - Nuevas tendencias de la investigación sobre rendimiento educativo. Gijón. Del 19 al 22 de Septiembre de 1.985.

CURSOS DE VERANO. (Primera quincena de Julio)

CANGAS DE ONIS

1^a Semana.

- Iniciación a la Informática. Básic
- Aplicación didáctica de los M.A.V.
- Cerámica.

GIJON

1^a Semana

- La dramática creativa como instrumento en la Educación.
- Por el movimiento y la música hacia la Renovación Pedagógica (Psicomotricidad).
- Resolución de problemas de matemáticas en los tres

ciclos de E.G.B.

- Aplicación didáctica de los M.A.V.
- Iniciación a la Informática. Básic.
- Perfeccionamiento en Informática: Básic.

2^a Semana

- Iniciación a la Informática. Básic

LANGREO

1^a Semana

- Iniciación a la Informática. Básic.
- Experiencias de laboratorio de Ciencias Experimentales.

LUARCA

1^a Semana

- El teatro como actividad lúdico-creativa en la escuela.
- Cerámica.
- Expresión plástica y desarrollo de la creatividad en preescolar.
- Programación didáctica de Dibujo en E.G.B.
- Iniciación a la Informática. Básic.

2^a Semana

- Metodología y didáctica en Educación Física.
- Iniciación a la Informática. Básic.
- Aplicación didáctica de los M.A.V.

LLANES

1^a Semana

- *Iniciación a la Informática. Básic.*
- *Aproximación al patrimonio histórico artístico y económico del Concejo de Llanes.*
- *Metodología y didáctica en Educación Física.*

2^a Semana

- *Aplicación didáctica de los M.A.V.*

OVIEDO

1^a Semana

- *El aula como laboratorio permanente de Ciencias Naturales.*
- *Didáctica de las Ciencias Sociales.*
- *Iniciación a la Informática. Básic.*
- *Perfeccionamiento en Informática. Básic.*
- *Aplicación didáctica de los M.A.V.*
- *Cerámica.*
- *Dibujo artístico.*
- *Serigrafía.*
- *Teatro.*

2^a Semana

- *Experiencias de laboratorio de Física y Química.*
- *Psicología Infantil.*
- *Hacia otra enseñanza de la Lengua y Literatura*
- *Metodología y didáctica en Educación Física.*
- *Iniciación a la Informática. Básic*
- *Diseño y Fotografía.*
- *Construcción de volúmenes con materiales diversos.*

OTRAS ACTIVIDADES

El B.O.E. del 6 de Mayo de 1.985 publica una RESOLUCION de la Secretaría General de Educación, por la que se convocan ayudas a la investigación educativa.

El plazo de presentación de proyectos termina el 21 de Junio de 1.985.

La selección de proyectos será comunicada a los I.C.E.s y Vicerrectorados de Investigación antes del 15 de Septiembre de 1.985.

CREACION EN ASTURIAS DE LA DELEGACION DE LA "SOCIEDAD ESPAÑOLA DE ESTUDIOS CLASICOS"

El día 4 de mayo se constituyó, en Asturias, la Delegación regional de la "Sociedad Española de Estudios Clásicos". Dicha Sociedad, encaminada a la promoción de todo cuanto tenga relación con el mundo clásico, vino funcionando, desde su fundación hacia 1.950 hasta los años 70, a nivel nacional y con sede en Madrid, iniciándose por esos años la creación de diversas Delegaciones regionales de las que la asturiana hace el número 19.

La constitución de esta última fue presidida por D. Antonio Fontán Pérez, Presidente de la Nacional y Catedrático de "Filología Latina" de la Universidad Complutense de Madrid, quien, antes de procederse a la elección de la primera Junta Directiva, expuso ante

los actuales miembros de la Sociedad las líneas de actuación que ha seguido la misma desde su fundación, haciendo hincapié en los campos de actividad en que actualmente se mueve y que son:

- a) defensa de las Humanidades en la Enseñanza Media (tema que fue abordado monográficamente en la segunda parte de la sesión);
- b) puesta al día de la publicación de la Revista *Estudios Clásicos*, órgano de la Sociedad, dedicando el último nº, el 87, al "Homenaje" ofrecido a D. Manuel Fernández-Galiano;
- c) terminación de la redacción de la *Bibliografía de los Estudios Clásicos en España (1963-1982)*, cuya edición correrá a cargo del Ministerio de Educación y Ciencia.

A continuación se procedió a la elección de la primera Junta Directiva de la Delegación de la S.E.E.C. en Asturias y, tras diversas propuestas de los asistentes, la Junta quedó constituida de la siguiente manera:

Presidente: D. José Luis Moralejo Alvarez, Catedrático de "Filología Latina" de la Facultad de Filología.

Vicepresidente: D. Tomás de la Ascensión Recio García, Catedrático jubilado de "Latín" de Institutos de Bachillerato.

Tesorero: D. Perfecto Rodríguez Fernández, Profesor Titular de "Latín" de la Facultad de Filología.

Secretaria: Dª Mª José Ferrer Echávarri, Ayudante de "Latín" de la Facultad de Filología.

Vocales: Dª Manuela García Valdés, Profesora Titular de "Griego" de la Facultad de Filología.
Dª Mª Eugenia Díaz Pascual, Catedrática de "Griego" de Institutos de Bachillerato (Gijón).
D. Agustín Hevia Ballina, Profesor de "Latín"

y "Griego" del Colegio "La Asunción" (Seminario Diocesano).

Seguidamente el nuevo Presidente expuso lo que, a su entender, podría ser un mínimo de actuación por parte de la Delegación que ahora se crea:

- a) iniciar una campaña de expansión de la misma;
- b) celebrar, al menos una vez al año, un acto mixto que podría abarcar:
 - una Asamblea formal;
 - dos o tres intervenciones de colegas, dirigidas a exponer novedades en distintas materias relacionadas con el mundo clásico o a dar a conocer experiencias aplicadas en la enseñanza de las lenguas clásicas;
 - invitar a un conferenciante de renombre en nuestros estudios para que hable a los socios de algún tema de interés.

En la segunda parte de la sesión (abierta a todo el público y a la que acudió gran número de personas interesadas en el mundo clásico), el Prof. Fontán pronunció una conferencia (seguida de coloquio) sobre el tema "Las Humanidades en la Enseñanza Media", exponiendo las líneas generales que (según cabe deducir de las noticias que hasta el presente se tienen al respecto) el Ministerio piensa aplicar a su política educativa en relación con el nuevo Bachillerato. La Sociedad Española de Estudios Clásicos publicó en 1.984 un folleto de 23 páginas en el que, bajo el título de **Informe sobre la reforma de las enseñanzas medias**, se exponía detalladamente la grave situación en que se encontrarán no sólo los estudios clásicos sino todas las enseñanzas humanísticas en el caso de que la reforma se lleve a efecto según los planes que actualmente parece tener el Ministerio. El conferenciante (que, en su calidad de Presidente de la Sociedad, fue el principal redactor de dicho estudio) glosó las partes más llamativas del **Informe**, deteniéndose principalmente en la siguiente circunstancia: en

el primer ciclo del nuevo Bachillerato, el llamado "Bachillerato General", hay una reducción drástica del área de conocimientos teóricos (30 horas semanales -el 50 %- frente a las 66 -el 86,9 %- que tienen en el B.U.P. actual), frente al mastodóntico acrecentamiento de los conocimientos técnico-prácticos (18 horas -el 30 %- frente a las 2 -el 2,6 %- del B.U.P.), aparte "otros conocimientos" (12 horas -20 %- en el B.G. frente a 8 -10,5 %- en el B.U.P.). Ello hace que el nuevo B.G. se asemeje extraordinariamente al Primer Grado de Formación Profesional que ofrece el 38 % de su horario semanal dedicado a "conocimientos teóricos", el 51,7 a "técnico-prácticos" y el 10,3 a "otros". Parece, pues, claro que lo que se ha pretendido, en aras de una expansión de los estudios medios, es una igualación de los mismos por el nivel más bajo.

En cuanto al segundo ciclo el Bachillerato específico, el conferenciente parece convencido de que constará de tres cursos (optimismo que diversos participantes en el posterior coloquio no comparten ya que las noticias apuntan a sólo dos años académicos). Sea como sea, no parece que sea admisible que un Bachillerato específico como el de "Ciencias sociales" (Bachillerato del que presumiblemente han de salir los alumnos que más tarde han de ir a Facultades como la de Historia o Filosofía) no tenga, ni siquiera como optativa, la asignatura de "Latín".

La conferencia fue seguida de un animado coloquio y el acto terminó con un encuentro amistoso de los participantes en torno a unos aperitivos servidos en el bar de la Facultad.

Todos aquellos que, interesados por el mundo de la cultura clásica en general, se sientan solidarios de cuantos defienden una comunidad informada por los valores del humanismo greco-latino y deseen pertenecer a la Sociedad Española de Estudios Clásicos, pueden dirigirse al Departamento de Filología Clásica de la Facultad de Filología de Oviedo.

RECENSIONES

COMUNICACION Y LIBERTAD. *La Comunicación en el pensamiento de Karl Jaspers.* Octavio Uña. Ed. Escurialense. San Lorenzo del Escorial. Madrid, 1.984. Págs. 295.

La personalidad polifacética de Octavio Uña, enriquecida por su profunda formación, nos ofrece un ensayo interdisciplinar de gran valor para todos los estudiosos que, movidos por la curiosidad intelectual, se ocupan de temas tan actuales como el de la **comunicación humana**.

La especialización, que durante los últimos siglos se está imponiendo en nuestra cultura, pone cada día más de manifiesto la necesidad de que existan algunos pensadores que miren más allá de los límites propios de cada ciencia, para engarzar sus conocimientos con otros saberes afines. Este es uno de los valores importantes de la obra de Octavio Uña.

La formación filosófica del autor le permite realizar una reflexión profunda del pensamiento de Karl Jaspers, de modo que, desde el difuso campo del existencialismo, pasa, con la maestría de un pensador curtido en el rigor del discurso, a analizar una conducta tan compleja y fundamental, como es la **comunicación humana**. Y es aquí, donde la perspectiva sociológica se completa y enriquece con la filosófica. Conceptos como posibilidad, intencionalidad y libertad existencial, que parecen tan alejados de la vida real, adquieren así un contenido rico y profundo.

Si el punto de partida del pensamiento existencialista de Jaspers es "mi existencia" y el polo de referencia final es "la trascendencia", el contenido de mediación entre estos dos puntos es la "comunicación", de modo que para el hombre concreto, en su dimensión existencial, "existir es comunicarse", como exigencia fundamental.

Octavio Uña considera la comunicación como el núcleo fundamental

que preside el discurso jasperiano, y desciende hasta la vida concreta del hombre social, que convive con sus semejantes, realizando su cotidiana existencia como vehículo de comunicación. Por otra parte, si existir es comunicarse, sustraerse a la comunicación es renunciar a la posibilidad de "hacerse" como hombre.

La misma filosofía, como hacer específicamente humano, no nació como fruto de un pensador solitario, sino de la reflexión-comunicación, que hizo posible, armónica o dialécticamente, poner el logos en relación con el ethos, el pathos y el cratos griegos.

Este ensayo debe ser tenido en cuenta por todos los especialistas que se acerquen a un tema tan central y actual como el de la comunicación humana.

JOSE LUIS CALVO

UNIVERSIDAD DE OVIEDO. INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION. AULA ABIERTA - MONOGRAFIAS.
Director de la Colección: Mario de Miguel Díaz.

- 1.- *"Situación y prospectiva de la Educación Básica en Asturias"*. Director del proyecto: *Mario de Miguel Díaz*. Servicio de Publicaciones de la Universidad. 224 págs.
- 2.- *"Ciencias de la Educación y Enseñanza de la Historia"*. *Julio Rodríguez Frutos*. Doctor en Historia. Servicio de Publicaciones de la Universidad. 165 págs.

En el breve espacio de unos meses han aparecido las dos Monografías anteriores, como pioneras de una Colección que se inicia ahora bajo el título amplio de nuestra revista "Aula Abierta" y cuya finalidad queda explícitamente expresada en la presentación que el Director del I.C.E. y de esta misma Colección hace en la página 1 de la primera Monografía y que reproducimos a continuación: "recoger y difundir trabajos y documentos relativos a un tema o sector concreto del sistema educativo,..., estudios y experiencias que por su extensión o su temática no encajan dentro de la estructura de nuestra revista, pero que dado su

interés científico o práctico parece oportuno asumir su publicación y difusión".

"La situación y prospectiva de la Educación Básica en Asturias", obra de un amplio equipo investigador, dentro del XI Plan Nacional de Investigaciones Educativas de la Red Incie-Ices, analiza concienzudamente la situación actual de la escolarización básica en Asturias, satisfactoria desde el punto de vista cuantitativo, pero que desde una perspectiva cualitativa ofrece todavía índices preocupantes, que los autores señalan y describen con datos estadísticos y gráficos inapelables.

En suma, un trabajo serio de investigación que debe ser tenido muy en cuenta a la hora de elaborar el mapa escolar de Asturias, si se quiere avanzar con pie seguro en la reforma educativa básica en Asturias durante los próximos años.

La segunda Monografía, "Ciencias de la Educación y Enseñanza de la Historia", producto de la vocación y del saber científico del Catedrático de la asignatura en el Instituto de Noreña, Julio Rodríguez Frutos, es otro estudio amplio y profundo en torno a la polémica problemática de la enseñanza de la Historia.

Nada mejor que reproducir las palabras del autor en la Introducción de su obra, al comentar las numerosas publicaciones actuales sobre el aprendizaje de la Historia. "La necesidad de reflexionar sobre esta 'jungla' y el intento de establecer un punto de contacto cada vez más imprescindible entre la Pedagogía, la Didáctica y la enseñanza de la Historia, son los objetivos centrales de este libro".

Y, en síntesis, a fe que los cumple a través de sus seis densos Capítulos apoyados en la extensa Bibliografía con que cierra su documentada investigación.

T. RECIO

