

AULA ABIERTA

REVISTA DEL

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

DE LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO

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, reseñaciones de libros y referencias sobre material didáctico.

SUMARIO

ABRIL, 1986, N° 45

PAG.

ESTUDIOS

ORIENTACION EDUCATIVA Y ESTRATEGIAS COMPENSATORIAS. Mario de Miguel Díaz	9
ESCUELA PLURALISTA EN BELGICA: EN MANOS DE LOS PARTIDOS POLITICOS. M. de Vroede	35
LINEAS ACTUALES DE INVESTIGACION DE LAS TAREAS DEL ALUMNO EN EL AULA. M^a Luisa Monera OTmos	59
ANTROPOLOGIA DE LA ILUSION. Miguel Angel Martí Garcia	89
LOS CUENTOS INFANTILES Y EL APRENDIZAJE POR IMITACION DE MODELOS. Dr. Calvo Buezas	97

EXPERIENCIAS Y REALIZACIONES

EXPERIENCIA INTERDISCIPLINAR DE LOS SEMINARIOS DE LATIN Y DE LENGUA ESPAÑOLA Y LITERATURA DEL I.B. "Doña Jimena", Gijón. Miguel Forascepi Roza y Trinidad Pandiella Fernández	111
CONSIDERACIONES DIDACTICAS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE EN LOS PRIMEROS NIVELES EN EL AREA DE MATEMATICAS. José M^a Ruiz Ruiz	127

RESULTADOS DE UN CURSO PRACTICO DE CIENCIAS NATURALES EN B.U.P.. **Carlos Ortega Movillo y Julio Soto López**..... 133

EL METODO "NATURAL" (OERBERG) EN LA ENSEÑANZA DEL LATIN EN B.U.P. Y C.O.U.. **Juan José García Rúa** 147

INFORMACION

ACTIVIDADES DEL I.C.E. 189
OTRAS ACTIVIDADES..... 197

DOCUMENTACION

BIBLIOGRAFIA SOBRE PLANIFICACION, ORGANIZACION Y ADMINISTRACION EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR. **Fernando Albuérne López y Pilar Zuñiga Lagares**..... 201

RECENSIONES..... 211

* * * * *

AULA ABIERTA

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 I.C.E.

Vocales: D. PEDRO ZARAZAGA HERRERO. D. JESUS ALVAREZ CABO. D^a PILAR ZUÑIGA LAGARES.

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

ADVERTENCIA

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

ORIENTACION EDUCATIVA Y ESTRATEGIAS COMPENSATORIAS *

MARIO DE MIGUEL DIAZ

Catedrático de Métodos de Investigación
y Diagnóstico en Educación
Universidad de Oviedo

Hasta ahora el trabajo de los Orientadores escolares se ha centrado sobre la función de diagnóstico. Los pocos profesionales que han logrado encontrar una relación estable dentro de las instituciones educativas han estado absorbidos en tareas psicotécnicas creyendo que esta era la primera tarea a realizar por todo orientador, sin darse cuenta de que al asumir esta función en un centro no sólo hipoteca la mayor parte de su tiempo sino que define su línea de actuación. Con demasiada frecuencia los orientadores han consumido su tiempo y energías en pasar y corregir tests, efectuar registros y elaborar informes que en la mayoría de los casos conducen a sistematizar lo obvio, puesto que los datos que aportan ya eran conocidos aunque con otros lenguajes.

Entiendo que esta situación debe cambiar. El orientador debe abandonar esta actitud psicométrica y asumir un rol más positivo dentro de la institución escolar sugiriendo estrategias y programas de intervención que actúen eficazmente sobre el progreso de los alumnos en su proceso educativo. De alguna forma se espera que su presencia en el centro contribuya a superar algunas de las contradicciones internas de las instituciones educativas y permita reconducir los procesos educativos en función del desarrollo personal de los alumnos. En definitiva orientar su función

* Ponencia presentada por el autor en las Jornadas sobre "Orientación ante las Dificultades de Aprendizaje". Valencia, Junio, 1.984.

partiendo del principio de intervención individual y social en el contexto educativo.

Desde esta perspectiva todos los que de alguna manera estamos implicados en esta área debemos ir sugiriendo pautas y modos de actuar que puedan constituir posibles caminos en esta nueva línea de acción-intervención dentro de la comunidad escolar, con el fin de ir introduciendo, paulatinamente, programas y estrategias en el aula y controlando sus efectos. Es un camino que debemos asumir en el menor plazo posible, de lo contrario otros harán por nosotros esta función que está reclamando con urgencia nuestra escuela.

Los objetivos de dichos programas de intervención son muy diversos. En algunos casos la finalidad dominante es de carácter preventivo, en otros terapéutico. En algunas ocasiones tratan de paliar/compensar déficits o handicaps originados a partir del medio sociocultural situando a los niños en mejores condiciones para el aprendizaje, mientras que en otras pretenden potenciar los aspectos más originales y creativos del individuo. En unos y otros casos siempre se orientan a promover el desarrollo personal del sujeto en aspectos relacionados estrechamente con su proceso de aprendizaje.

Nuestra contribución en este momento se sitúa desde la óptica de los programas de acción compensatoria, es decir, programas y estrategias que el orientador puede/debe introducir en el medio escolar a fin de suplir deficiencias iniciales de los alumnos -producto del medio sociocultural- y situarles en mejores condiciones de aprovechar las oportunidades que la escuela ofrece. Entendemos que en cualquier programa o estrategia que posibilite aumentar la participación en el éxito de los alumnos procedentes de sectores socioculturales deprimidos puede conceptualizarse dentro de la intervención compensatoria.

Aunque de hecho existe una larga trayectoria sobre programas compensatorios -especialmente a partir del movimiento americano a favor de los derechos

civiles de la década de los sesenta- no siempre ha primado su carácter educativo. Al contrario, en la mayoría de los casos las estrategias se han organizado en base a las diversas hipótesis explicativas del constructo handicap sociocultural y trataban de suplir deficiencias del medio social creyendo que, de este modo, se incrementaría el rendimiento académico. El fallo de este tipo de programas ha sido rotundo. Los trabajos actuales de evaluación en base a técnicas de meta-análisis (Ornstein 1.982, Mullin y Summers 1.983) han puesto de relieve que tales programas han tenido poco efecto sobre el rendimiento de los alumnos desfavorecidos y que las ganancias difícilmente se sostienen. Más aún, en dichos informes se cuestiona si merece la pena dedicar fondos a este concepto dado que tampoco existe asociación significativa entre el coste de los programas y resultados.

El planteamiento actual del problema es distinto. Los programas compensatorios han fallado porque han situado sus objetivos sobre elementos ajenos a la escuela o bien dentro de ésta pero centrando su atención sobre los aspectos que habitualmente se tienen en cuenta en el caso de alumnos retrasados o con trastornos de aprendizaje, lo cual supone no sólo un desconocimiento de cómo y dónde se produce el handicap sino también una falta de adecuación entre el objetivo a lograr y la estrategia metodológica que se utiliza. Por ello, en la actualidad, se insiste que toda estrategia compensatoria debe clarificar previamente el marco teórico y metodológico para poder ser considerada como tal, evitando su categorización mientras no se ajuste a los requisitos esenciales de lo que debe ser un programa compensatorio organizado desde el medio escolar.

Desde esta perspectiva consideramos que los requisitos fundamentales que debe reunir toda estrategia para ser considerada como compensatoria son los siguientes:

a) Que esté orientada a potenciar o modificar las

limitaciones que impiden a los sujetos desfavorecidos un mayor aprovechamiento de las oportunidades de la escuela, lo que supone un análisis previo de cuáles son estas limitaciones o características que definen el handicap.

- b) Que se organice partiendo de los elementos intervinientes en los medios y relaciones educativas. Estrategias más generales que tratan de ofrecer medios externos a la actividad escolar no deben considerarse en sentido estricto como "educación compensatoria" aunque su finalidad se oriente igualmente a suplir deficiencias del medio social y/o del propio sistema educativo.
- c) Que sus efectos se traduzcan en un mayor nivel de participación en el éxito de los alumnos. Este criterio debe ser considerado como el punto de referencia a la hora de evaluar toda estrategia de compensación, ya que es precisamente bajo este supuesto como podemos analizar su eficacia en relación con la finalidad propuesta.

Partiendo de estos criterios, nuestra aportación se centra en ofrecer una síntesis sobre cuáles son las características específicas de estos sujetos que pueden ser estimuladas y las condiciones de los medios educativos que deben ser renovados en orden a lograr mejores resultados educativos y como, profesores investigadores, podemos cooperar en esta tarea. Especialmente intentamos resaltar desde la óptica de la investigación aquellas estrategias que parecen estar hoy más en punta como medios eficaces para lograr una mayor participación en el éxito de los sujetos que presentan cotas de fracaso más elevadas y que, por tanto, pueden constituir marco de referencia para la actuación del orientador escolar.

Presentamos una selección agrupando en cuatro grandes bloques el conjunto de estrategias que se emplean en base a su finalidad dominante: a) **estrategias orientadas hacia el desarrollo de habili-**

dades de aprendizaje, b) estrategias dirigidas al fomento de habilidades sociales, c) estrategias relativas a la metodología utilizada en el proceso de aprendizaje y d) programas centrados en modificar las condiciones del sistema escolar. Aunque somos conscientes de que tal clasificación/agrupamiento puede resultar forzada, dadas sus mutuas implicaciones, desde un punto de vista práctico creemos que esta delimitación ayuda a clarificar cuáles son aquellas estrategias que en la actualidad se consideran más viables y eficaces.

1. ENTRENAMIENTO SOBRE HABILIDADES DE APRENDIZAJE.

Recientemente ha aparecido una abundante literatura sobre las características específicas que inciden sobre los sujetos con dificultades de aprendizaje (Myers y Hammill 1.982, Shepard 1.983). Se dice que la mayor parte de los sujetos afectados por el fracaso escolar presentan trastornos psicomotrices, perceptivos, lingüísticos, emotivos, etc... que alteran sensiblemente los procesos de aprendizaje originando un menor grado de participación en el éxito académico. Tal ha sido la preocupación y literatura en torno a este tema que a partir de la ley 94-142 del Congreso Americano de 1.975 se incluyen los sujetos afectados por este tipo de trastornos entre aquéllos que deben ser objeto de una atención especial si se quiere garantizar una educación libre e igualitaria para todos. Se considera que "un trastorno en el aprendizaje significa un desorden en uno o más de los procesos básicos intervinientes en el conocimiento y uso del lenguaje, el habla o la escritura, que a su vez se manifiesta en unas habilidades imperfectas para oír, pensar, hablar, leer, escribir o efectuar operaciones de cálculo". Se insiste en señalar que, aunque tales trastornos pueden ocurrir concomitantemente con otras alteraciones -sensoriales, intelectuales, afectivas- y características del entorno -grupos étnicos minorita-

rios, desventaja económica, instituciones educativas inapropiadas, etc...- estos desórdenes no pueden ser considerados como el resultado de aquellas condiciones o influencias, por lo que no es correcto asociar en una relación causa-efecto ambos tipos de términos.

No obstante, la falta de delimitación de los constructos -a la que anteriormente ya hemos aludido- hace que en la práctica no exista solamente una clara diferenciación entre los programas orientados a suplir deficiencias concretas relacionadas con las diversas áreas curriculares que se suelen denominar estrategias correctivas (lenguaje, matemáticas, ortografía, etc...) y aquellas otras, de carácter más general, que inciden sobre las condiciones previas que debe presentar un sujeto para lograr una incorporación eficaz de determinados patrones conductuales y que, en su conjunto, se denominan habilidades de aprendizaje. Sobre estas últimas deben recaer, desde nuestro punto de vista, el peso de las estrategias compensatorias que pueden aportar mejores resultados.

El fomento de estas habilidades de aprendizaje siempre ha sido una preocupación fundamental de los docentes por lo que el tema no es nuevo. Lo que sucede es que, de acuerdo con la corriente cognitivista actual, se tiende a resaltar el papel que ejercen los procesos intervinientes en la conducta frente a otro tipo de condicionamientos (fisiológicos, sociológicos, históricos, etc...) y consecuentemente se considera que el procesamiento de la información constituye la clave del éxito en el aprendizaje. De acuerdo con los modelos medicionales se estima que los procesos implicados en la adquisición, transferencia, aplicación, almacenamiento, recuperación y utilización de la información constituyen los soportes básicos del conocimiento humano, dado que **aprender significa, ante todo, demostrar habilidad para recoger, decodificar, retener, recuperar y codificar mensajes formulados de acuerdo con símbolos convencionales.** Estimular el aprendizaje y/o prevenir sus posibles trastornos conlleva esencialmente desarrollar estas funciones

implicadas en el procesamiento de la información, por lo que las estrategias centradas en esta línea de trabajo se preocupan primordialmente de atender los siguientes aspectos:

1.1 ESTRATEGIAS DE REESTRUCTURACION COGNITIVA.

La idea central que inspira este tipo de estrategias podía sintetizarse en estos términos: "con frecuencia los hombres no sólo se confunden por las cosas sino por la visión que tienen de ellas. Es necesario clarificar nuestra visión de forma que las emociones no alteren las percepciones". En otros términos, dada la importancia que tienen las estructuras previas en la selección y análisis e interpretación de nuevas informaciones, resulta imprescindible clasificar nuestro bagaje inicial -en especial controlar nuestra emoción- con el fin de que no constituya un condicionante para todo el aprendizaje posterior.

En esta línea se sitúan las técnicas orientadas a reducir la ansiedad y cuantos procesos de bloqueo e inhibición pueden entorpecer y desfigurar la percepción de la realidad. Una vez hayamos efectuado este proceso de control podemos proceder a establecer pautas de reestructuración cognitiva que nos permitan centrar nuestra actividad -ver aquello que buscamos- y organizar nuestro esquema cognitivo en razón a nuestros intereses de aprendizaje. El dominio de técnicas específicas de relajación, desensibilización sistemática, y autodominio, así como de terapias apropiadas -racional/emotiva de Ellis, mediacional de Beck, etc.- pueden ayudarnos bastante a lograr una mente "atenta" para el aprendizaje.

Una vez salvada esta etapa inicial el sujeto estará en condiciones de incorporarse a programas de entrenamiento más específicos relativos al desarrollo de habilidades para resolver situaciones y problemas, técnicas de autoinstrucción y reforzamiento, procesos de asertividad y autonomía, etc. que cooperen positivamente a lograr una reestructuración cognitiva

más eficaz.

1.2 ESTRATEGIAS FUNCIONALES.

Para algunos autores el símil de la máquina pensante les induce a centrar las estrategias de entrenamiento sobre las funciones intervinientes entre la entrada y salida del procesamiento de la información. Se considera que toda potenciación de estas funciones -recepción, decodificación, conceptualización, etc...- actuará positivamente sobre el aprendizaje. La finalidad básica que orienta este tipo de programas podría resumirse en estos términos: **lograr en los sujetos mentes preparadas que les permitan afrontar con éxito la adquisición de conocimientos.**

En esta línea podemos situar las estrategias psicolingüísticas que ofrecen materiales de entrenamiento organizados secuencialmente en cada una de las funciones intervinientes con el fin de potenciar el procesamiento de la información en base al lenguaje. Para los psicolingüistas el lenguaje es el factor esencial del procesamiento y los patrones diferenciales que se constatan en ciertos sujetos tienen su origen en la falta de un adecuado entrenamiento de las funciones psicolingüistas intervinientes. Esta es la línea que han asumido muchos autores (Hartman 1.966, Bush y Giles 1.969, Kirk y Kirk 1.971) aunque, entre nosotros, no ha tenido excesivo eco. En otros casos el objetivo del entrenamiento se orienta al desarrollo del potencial intelectual con independencia del lenguaje (Fenerstein 1.973, Klausmaier 1.978). Una revisión de 59 trabajos en esta línea (Hammill y Garsen 1.974) encuentra ventajas significativas en este tipo de entrenamientos, aunque las posturas al respecto no son unánimes (Newcomer y Hammill 1.976).

1.3 ESTRATEGIAS DE METACOGNICION.

Dentro de las estrategias cognitivas últimamente se tienden a potenciar todas aquellas estrategias

orientadas a clarificar los procesos internos que realizan los sujetos en la adquisición de ciertos aprendizajes. Se considera que todo acto didáctico conlleva una serie de procesos cognitivos implícitos, normalmente poco verbalizados, que condicionan todo el aprendizaje. Consecuentemente éste se verá favorecido en la medida que adiestremos al sujeto sobre estos procesos de aprender. Se trata pues de aprender el oficio de aprender o si se prefiere de que el sujeto adquiera un conjunto de repertorios metacognitivos necesarios para transformar la información exterior en conocimiento/experiencia personal. Frente a las estrategias anteriores que centran el éxito del aprendizaje en la predisposición y preparación previa estos programas pretenden potenciar la mente como medio o canal transformador de la información ya que aprender significa, ante todo, traducir la información a un lenguaje personal.

En esta línea se sitúan todas las estrategias que basándose en técnicas de rastreo de procesos, estimulación de recuerdos, automonitorización, resolución de problemas, análisis de lagunas, etc... -tratan de ayudar al estudiante en el dominio del cómo de la enseñanza con independencia de su contenido -con el fin de que le sea más fácil situarse ante todo proceso de aprendizaje y realizar su propia orientación (Taylor 1.982, Brooks y Col. 1.983, Raphael 1.983).

1.4 ESTRATEGIAS SOBRE HABILIDADES DE ESTUDIO.

Las técnicas de estudio siempre han constituido uno de los capítulos de las estrategias compensatorias. Se considera que muchos de los sujetos que obtienen bajos rendimientos se debe a que les faltan las destrezas y técnicas adecuadas para el aprendizaje y en consecuencia se propone potenciar las habilidades para el estudio -study skills- a base de entrenamientos específicos. Se insiste una vez más que no basta decir a los alumnos que tienen que estudiar sino enseñarles cómo deben hacerlo.

La novedad que aportan las estrategias actuales en esta línea es que pretenden centrar la estimulación en base a las variables moderadoras que, a través de la investigación empírica, han sido aisladas como más eficaces en relación con el aprendizaje. La utilización de determinado tipo de recursos didácticos por el docente u orientador -preguntas anexas, exámenes breves, algoritmos, etc...- ó de técnicas de estudio específicas por parte del alumnado -subrayado, elaboración de títulos o encabezamientos, resúmenes, diagramas, recitado, etc.- puede colaborar eficazmente al logro de mayores niveles de éxito. Revisiones recientes de los programas más utilizados con estudiantes de "alto riesgo" (Gordon 1.975, Roneche y Snow 1.977, Kulik, Kulik y Shwals 1.984) ponen de relieve que la preocupación por la tecnología del estudio debe constituir uno de los objetivos fundamentales de los programas de entrenamiento, ya que éstos tienen efectos muy positivos sobre el rendimiento, especialmente cuando estos se mantienen a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.

2. ENTRENAMIENTO SOBRE HABILIDADES SOCIALES.

Sin embargo no todo se resuelve en base a habilidades personales para el aprendizaje. A medida que la investigación profundizaba sobre las causas que originan el fracaso escolar se constataba que otro de los principales déficits de los alumnos con handicap sociocultural residía en el desarrollo de habilidades sociales y de procesamiento de la información social (Bryan 1.978). Es lógico, por tanto, que gran número de programas compensatorios se hayan centrado en esta línea de actuación. Existe así una abundante literatura sobre el entrenamiento de habilidades sociales (Gresham 1.981, Strain y Kerr 1.981) en la que se recogen los principales trabajos sobre el tema, e incluso trabajos recientes (Congor y Keane 1.981, Wanlass y Prinz 1.982) en los que se intenta establecer cierta síntesis de estos programas en

función del tipo de estrategia utilizada en el entrenamiento. Aunque todos ellos parten de una base teórica similar, -las dificultades de los niños desfavorecidos para organizar cogniciones y conductas dentro del curso de una acción dirigida hacia metas de aceptación social e interpersonal-, difieren en el tipo de estrategias que utilizan en el entrenamiento (la instrucción, la observación de modelos, el ensayo, la retroalimentación, etc.). Cabe por tanto, establecer cierto agrupamiento de las principales estrategias en función del tipo de medio que emplean.

2.1 ESTRATEGIAS DE INSTRUCCION (COACHING).

Se conoce como **coaching** aquellas estrategias que implican el uso del lenguaje o indicaciones verbales para instruir al niño acerca de conceptos, reglas o ideas que se consideran que juegan un importante papel en la adquisición de conductas sociales. Parten del supuesto que los niños desfavorecidos necesitan instrucciones concretas que les enseñen cómo deben relacionarse con sus compañeros e intentan ofrecerles oportunidades en las que puedan poner en práctica tales instrucciones en interacciones dentro del aula. La utilidad de este tipo de programas es ciertamente positiva, especialmente desde la óptica de la aceptación e integración social del sujeto (Oden y Asher 1.977).

Sin embargo su influencia respecto al rendimiento académico parece más dudosa, al menos como medio de provocar resultados a largo plazo, y su aplicación práctica es bastante restringida dado que implican usualmente un tratamiento individualizado. Esto parece ser la conclusión de un reciente trabajo de metaanálisis en el que se examinaron los resultados de 30 programas coaching utilizados como estrategias compensatorias con sujetos desfavorecidos socioculturalmente. (Bangert-Drowns y Kulik 1.983)

2.2 PROGRAMAS DE REFUERZOS (SHAPING).

Cuando el entrenamiento se centra en la aplicación de contingencias sobre las respuestas sociales de los alumnos desfavorecidos en el medio escolar, las estrategias se denominan genéricamente como **shaping**. Pertenecen a este grupo todos los procedimientos que, partiendo de los paradigmas del condicionamiento operante, tienen como finalidad modificar la conducta de los sujetos a través de los refuerzos directos o asociados que les pueden facilitar en el aula los adultos u otros compañeros. De hecho esta estrategia ha sido muy utilizada en el aula, y los estudios reflejan (Kazdin 1.977, Nash 1.979) que cuando el docente utiliza la "atención" como contingencia se constata un aumento de las verbalizaciones y de los contactos sociales de los sujetos desfavorecidos dentro del aula, una reducción de las conductas negativas y que estos efectos se mantienen en largo plazo (Gresham 1.981). En ocasiones las estrategias se suministran a una clase entera o en determinado grupo dentro de la clase -grupo de contingencias- lo que aumenta significativamente las posibilidades de eficacia.

2.3 ESTRATEGIAS BASADAS EN MODELOS (MODELING).

Otra de las estrategias utilizadas para mejorar las habilidades sociales de los sujetos desfavorecidos es la que parte de la observación directa de conductas a través de protocolos o modelos de otros niños que tienen éxito en su vida social y estimularles a "imitarlas". El supuesto teórico de estas estrategias es muy similar al que utilizan los procedimientos coaching, sólo que en este caso se usan ejemplos-guías tomados de la vida real o en base a recursos -videos, films, etc.- en vez de instrucciones directas. Aunque teóricamente la estrategia puede ser aplicada a distintos niveles, las investigaciones muestran resultados favorables solamente en los

niveles preescolares y en niños con retraso acusado, por lo que su utilización ciertamente es restrictiva (O'Connor 1.969, Keller y Carlson 1.974). Algunos autores suelen considerar esta estrategia relacionada con el *counseling* formando así una técnica intermedia entre el *coaching* y el *modeling* y en la que los individuos participan, individualmente o por grupos, con el fin de mejorar sus conductas sociales. Los estudios (Kranzler y col. 1.966, Mayer y col. 1.967) encuentran que a través de esta estrategia no sólo se logra mejor nivel de aceptación social sino que su permanencia es mayor en el tiempo.

2.4 ESTRATEGIAS CENTRADAS EN LA TERAPIA COGNITIVA.

Ultimamente se están utilizando con bastante éxito las estrategias cognitivas para desarrollar habilidades sociales. El supuesto teórico de que parte este tipo de terapias es sencillo: cambiar los sistemas de refuerzo "externo" característico de las estrategias *shaping* por métodos de autocontrol o autorreforzamiento. En estas técnicas son los propios sujetos quienes, partiendo de las observaciones de los profesores y/o compañeros, evalúan en qué medida van progresando en sus conductas sociales. Los estudios demuestran que este tipo de estrategias son más eficaces que aquéllas que utilizan el refuerzo externo. Son además susceptibles de acomodarse a objetivos diversos dentro de la misma finalidad básica de potenciar las habilidades sociales, por lo que resultan útiles tanto si se trata de incrementar el nivel de autoconcepto y confianza del sujeto como de cambiar las expectativas sociales o relaborar una estructuración del campo donde vive inmerso (problemas, dificultades, temores, deseos, etc.). Aunque su utilidad no se restringe al campo de habilidades sociales -al contrario estas técnicas se emplean con mayor frecuencia en relación con aspectos cognoscitivos- su eficacia en este aspecto parece evidente (Lalonde y Mathieu 1.977, Klausmeier y Allen 1.978).

3. ESTRATEGIAS CENTRADAS EN ASPECTOS METODOLOGICOS.

Para muchos autores las causas fundamentales del fracaso de los sujetos con handicaps socioculturales no reside tanto en supuestas limitaciones o dificultades inherentes al propio sujeto como en la forma o procedimiento metodológico desde el que se establece la situación concreta de aprendizaje. Los sujetos no captan o no llegan a asimilar adecuadamente los conocimientos porque no se utilizan métodos apropiados para ello. Los docentes al utilizar procedimientos uniformes poco adaptados a la realidad peculiar de los alumnos impiden que sujetos con características especiales se sientan motivados hacia el proceso didáctico y consecuentemente se automarginan. Desde esta óptica, se interpreta el fracaso como la consecuencia del desconocimiento mismo entre el mundo escolar y la realidad del alumno y en modo alguno se puede hablar de supuestas limitaciones o carencias.

Prevenir el fracaso conlleva fundamentalmente introducir estrategias que permitan un diagnóstico más realista de ambas realidades -del alumno y del medio escolar- y fomentar procedimientos didácticos más adecuados y eficaces en orden a lograr la participación del alumno, la adecuación de las enseñanzas a su nivel de expectación, la atención a sus peculiaridades concretas, la orientación ante dificultades específicas, etc... Para que esto sea posible deben estar presentes en toda institución escolar estrategias conocidas pero que habitualmente no suelen tener una implantación a profundidad. Entre ellas destacamos las siguientes:

3.1 TECNICAS DE EVALUACION DIAGNOSTICA.

Con anterioridad a todo tipo de planificación

didáctica debe procederse a un exhaustivo proceso de evaluación de las necesidades funcionales del sujeto que nos permita conocer no sólo su cociente intelectual y habilidades en el procesamiento de la información sino también los aspectos relativos a la conducta adaptativa, habilidades sociales, aspectos motivacionales, habilidades de estudio, deficiencias psicofisiológicas, etc... Cualquier aspecto que ayude a captar la realidad específica de un sujeto debe ser conocido previamente a efectos de ajustar el proceso didáctico a las necesidades funcionales del sujeto (Wessick, 1984).

Sin embargo esta evaluación no puede contemplar solamente la óptica del alumno. Una evaluación diagnóstica realista debe abarcar también el entorno del aprendizaje, de lo contrario podemos estar imputando fallos al sujeto que tienen su origen en el sistema. Por ello debe someterse a control el contenido de programas, la presentación y exposición de los currícula, los sistemas de medición didáctica, los recursos y medios utilizados en el aprendizaje, etc... si realmente queremos estimar la eficacia/ineficacia de los procesos de aprender. Este tipo de evaluaciones conlleva, por otra parte, la utilización de procedimientos de estimación poco habituales entre el profesorado -observación sistemática, tests con referencia a criterios, análisis de procesos, etc.- con el fin de captar más fielmente la realidad escolar.

3.2 ESTRATEGIAS CURRICULARES.

La incorporación a la escuela de los niños procedentes de sectores desfavorecidos socioculturalmente normalmente conlleva una situación de handicap para su proceso educativo: la discontinuidad entre el curriculum escolar y el curriculum que todo niño lleva consigo a la escuela y que normalmente permanecerá oculto al no ser tolerado, estimulado y reorientado desde ella (Bernstein 1.975, Apple 1.982). Las estrategias actuales no sólo propugnan una mayor

permissividad de la cultura popular en los medios escolares sino que reclaman una planificación de los contenidos y los métodos a partir de las experiencias y necesidades sociales de los niños desfavorecidos, lo cual supone introducir la diversidad en el sistema escolar en toda su amplitud. Ciertamente aunque en este camino se ha avanzado muy poco, algunos investigadores consideran que puede ser realmente la alternativa a partir de la cual se comiencen a afrontar los problemas de estos sujetos (Welkart, 1.972, Vial-Stambak 1.978).

3.3 TECNICAS DE ENSEÑANZA INDIVIDUALIZADA.

Otro recurso ampliamente difundido, pero poco utilizado, para mejorar el rendimiento de los sujetos desfavorecidos es el tratamiento diferencial de la enseñanza a base de programas a "medida". Teóricamente este tipo de intervenciones estructuradas son muy apropiadas para el tipo de sujetos que nos ocupa, pero en la práctica las dificultades para efectuar un análisis diagnóstico de cuáles son realmente las dificultades específicas de cada uno de los sujetos desfavorecidos impide la elaboración de programas adecuados. Aunque algunos de estos (Meece y Wang 1.982) incluyen sistemas de evaluación muy elaborados a partir de los cuales se pueden establecer con rigor programaciones didácticas individualizadas, lo cierto es que son muy pocas las experiencias que se han realizado en este sentido, probablemente porque la atención a estos sujetos siempre se ha desarrollado dentro de los condicionantes de las clases normales. Sin embargo, cuando las estrategias parten de una planificación de la intervención adecuada y estructurada a los resultados demuestran ser ciertamente ventajosos (Slavin, Madden y Leavy 1.983).

3.4 TECNICAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO.

Este tipo de estrategias aunque inicialmente se

utilizaron para mejorar el clima social de la clase, estableciendo una mayor interacción y comunicación entre los sujetos con diferentes status sociales, en la actualidad se utilizan ampliamente con fines didácticos dadas las indudables repercusiones positivas que este tipo de entrenamiento presenta sobre los resultados del aprendizaje. Revisiones recientes (Slavin 1.980, Moskowitz y col. 1983) ponen de relieve esta influencia positiva sobre el rendimiento académico de manera significativa, hasta tal punto que se consideran como estrategias más potentes que otras de carácter institucional habitualmente utilizadas. Cuando se trata de sujetos desfavorecidos estas estrategias pueden cubrir a la vez dos finalidades fundamentales -desarrollar habilidades sociales y de aprendizaje- por lo cual su interés y utilidad es ciertamente importante. Los docentes no deben descuidar la utilidad de esta estrategia ya que a través de ella se puede canalizar lo que se viene considerando la segunda variable del rendimiento: el status social de los compañeros de clase (Coleman 1.965).

3.5 ESTRATEGIAS DE ORIENTACION.

Con frecuencia se utiliza para mejorar el rendimiento de los alumnos desfavorecidos estrategias basadas en procesos de orientación. Se parte de que el alumno no conoce o no sabe cómo utilizar las oportunidades que le ofrece el medio escolar, por lo que necesita un intermediario que le oriente sobre cómo y cuándo debe actuar partiendo del autoconocimiento de su situación y posibilidades. Así se fueron aplicando las técnicas clásicas de tutoría (Kulih-Cohen 1.979), counseling (Mitchell 1.973), orientación grupal (Patton 1.974) y otras similares a la mejora del rendimiento de los alumnos procedentes de sectores sociales desfavorecidos. Aunque, al igual que sucedía con las estrategias de aprendizaje cooperativo, estos programas han sido utilizados inicialmente para el

desarrollo de habilidades sociales, en la actualidad también se consideran útiles en relación con las habilidades de aprendizaje, especialmente cuando se combinan con estrategias coaching y shaping.

4. PROGRAMAS CENTRADOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO.

Anteriormente hemos constatado que los procesos de escolarización actúan decisivamente en la creación y consolidación de los handicaps socioculturales. La escuela hoy, como función pública, no ofrece iguales servicios para todos y menos aún programas compensados en razón a las necesidades específicas de cada grupo social. Por otro lado, cuando desde ésta se intentan atenuar los efectos de la desventaja sociocultural se ha comprobado que la eficacia de las medidas puestas en práctica depende enormemente del nivel de organización y estructuración de los sistemas educativos así como del compromiso y entusiasmo con que son acogidas por aquellas personas que tienen que llevarlas a la práctica. Partiendo de estos datos, fácilmente se deduce hacia dónde se dirigen las estrategias orientadas a atenuar los procesos de escolarización que tienen una mayor incidencia en la mejora del rendimiento de los alumnos desfavorecidos socioculturalmente. Señalamos únicamente las más importantes entre aquéllas que directamente han surgido en relación con este tema que nos ocupa, ya que -como es lógico- sobre el rendimiento de los alumnos repercuten cualquier tipo de medidas encaminadas al aumento de la calidad de la enseñanza.

4.1 ESTRATEGIAS RELATIVAS A LA ORGANIZACION ESCOLAR.

La impresión general es que los efectos de los programas compensatorios son mayores a medida que se centran en los primeros años de la vida del niño por lo que la educación pre-escolar cobra así un papel importantísimo (Stanley 1.972, Woodhead 1.979). Ahora

bien, es justamente durante este periodo donde el niño está sometido a mayores y más acusadas discontinuidades: centros de enseñanza, normas de conducta, lenguajes, relaciones afectivas, etc... Todo cambio para el niño en esta edad puede suponer un estímulo para crecer o una experiencia sobre su limitación ante las dificultades. Las discontinuidades del sistema educativo son precisamente la fuente potencial de tales experiencias. Por ello los investigadores se han preocupado últimamente en la organización de programas que reduzcan estas discontinuidades a través de proyectos que faciliten la transición de la casa a la guardería, de la guardería al preescolar y del centro preescolar al ciclo obligatorio (Cleave, Jowett y Bate 1.981, Cleave 1.982). Tales programas implican una reorganización de los edificios, de los horarios, de las normas, de las relaciones familia-centro, etc... de manera que el tránsito se produzca de manera gradual y gratificante. Las estrategias en este sentido parecen tener efectos esperanzadores en relación con los sujetos desfavorecidos.

4.2 ESTRATEGIAS CENTRADAS EN EL DOCENTE.

A medida que la investigación ha constatado el importante papel que juegan los docentes en la percepción y evaluación de las posibilidades académicas de los sujetos afectados por handicaps socioculturales (Rosenthal y Jacasson 1.975), lógicamente han ido apareciendo programas orientados a modificar las actitudes y la conducta de los profesores como medio de introducir estrategias compensatorias en las aulas. En unos casos se pretende potenciar entusiasmo ante la tarea, dada la gran influencia que esta actitud tiene sobre la efectividad docente (Bettencourt, Gillet y col. 1.983). En otros, las estrategias van dirigidas al aumento de la interacción verbal entre los estudiantes y sus profesores, dado que el incremento de esta relación tiene igualmente una influencia positiva sobre el rendimiento de los sujetos desfavo-

recidos (Randhawa 1.983). De forma más generalizada se utilizan estrategias orientadas a potenciar una mayor formación y especialización del profesorado sobre el tipo de problemas específicos de estos sujetos en base a la organización de cursos y servicios de apoyo -consulting models- (Cantrell y Cantrell 1.976), así como mayor dedicación y estabilidad en su trabajo a través de estrategias de incentivos.

4.3 ESTRATEGIAS DE INTERCAMBIO CON LA COMUNIDAD.

La clásica separación entre familia-comunidad y medio escolar se acentúa considerablemente en el caso de los sujetos desfavorecidos incidiendo más negativamente sobre sus expectativas académicas. No sólo no se relacionan sino que prácticamente se desconocen (Lapierre 1.977). Por ello muchas de las estrategias compensatorias intentan abrir la escuela a la comunidad e incorporar a la familia en las tareas académicas. Aunque hasta la fecha las experiencias de "escuelas abiertas" son aún muy limitadas, para muchos este camino constituye una esperanza respecto al problema educativo de los desaventajados y al propio proceso de renovación de la escuela. Para que esta cooperación familia-comunidad-centro educativo llegue a ser eficaz es necesario plantear sus relaciones sobre bases de igualdad y respeto mutuo, actitudes que no se dan en la actualidad en los medios escolares de los desfavorecidos y que según los investigadores deben constituir el centro primordial de las estrategias compensatorias (Woodhead 1.977. Marjoribanks 1.979).

La descripción que hemos ofrecido debe entenderse como una síntesis de las líneas fundamentales hacia donde apuntan los principales programas de educación compensatoria en el momento actual. Pretendemos con ello abrir horizontes para que los orientadores y los estudiosos del tema tengan unas referencias básicas sobre cuáles parecen ser las

principales estrategias compensatorias organizadas desde ámbitos escolares que parecen tener cierto éxito en relación al objetivo propuesto: **aumentar el nivel de participación en el éxito de los sujetos procedentes de clases desfavorecidas.** Aunque la puesta en práctica de cualquiera de estas estrategias exigiera una programación cuidadosa y detallada de todos los factores y elementos intervinientes, la esperanza de obtener mejores resultados debe animarnos a todos a asumir este tipo de compromisos. Especialmente los orientadores escolares deben ser más sensibles ante este tipo de programa, ya que posibilitan una imagen más positiva de su trabajo y una mayor eficacia de su tarea.

BIBLIOGRAFIA

- APPLE, M.: **Cultural and economic reproduction in education.** Londres, Routledge y Kegan, 1.982.
- ARONSON, E. y col.: **The Jigsaw classroom.** Beverly Hills, Sage, 1.978.
- ASHER, S. y GOTTMAN, P.: **The development of children's friendships.** Cambridge, University Press, 1.981.
- ASHER, S. y RENSHAW, P.: Children without friends in ASHER y GOTTMAN: **The development of children's friendships,** Cambridge. University Press, 1.981.
- BANGERT-DROWNS, R. y KULIK, J.: Effects of coaching programs on achievement test performance. **Review of educational research,** 1.983, 4.
- BEREITER, C. y ENGELMANN, S.: **Teaching disadvantaged children in preschool.** Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1.966 (Traduc. Barcelona, Fontanella).
- BERNSTEIN, B.: **Langage et classes sociales.** París, Minuit, 1.975.
- BETTENCOURT, E. y col.: Effects of teacher enthusiasm training on student on-task behavior and achievement **American Educational Research Journal,** 1.983, 20, 3
- BIDWELL, C.: Are there schooling effects any where? in **Journal of Research and development in education. American Sociological Review,** Febrero 1.975.
- BLANK, M.: **Teaching disadvantaged children in the Pre-school.** Ohio, Merril, 1.973.
- BLOOM, B.: **Stability and change in human characteristics.** New York, Wiley, 1.964.
- BOSSERT, S.: **Tasks and social relationships.** New York, University Press, 1.979.
- BROOKS, L.W. y Col.: "Effects of headings on text processing. **Journal of Educational Psychology.** 1.983, 75, 292-302.
- BRYAM, T.: Social relationships and verbal interactions of learning disabled children. **Journal of Learning Disabilities,** 1.978, 11.
- BUSH, J. y GILES, M.: **Cómo desarrollar las aptitudes psicolingüísticas.** Barcelona, Fontanella, 1.969.
- CANTRELL, R. y CANTRELL, M.: Impact of a supportive services program on pupils. **Exceptional Children,** 1.976, 46.
- CHAZAN, M. y Col.: **Deprivation and School progress.** Oxford, Blackwell, 1.976.
- CLEAVE, S.: Continuity from Pre-school to infant school en **Educational Research.** 1.982, 24.

- COLEMAN, J. y col.: **Iguality of Educational Opportunity**. Washington D.C., 1.966.
- CONNANT, J.B.: **Slums and Suburbs**. New York, McGraw Hill, 1.961
- CONGOR, J. y KEANE, A.: Social skills intervention in the treatment of isolated or withdraw children. **Psychological Bulletin**, 1.981, 90.
- CURTIS, A. y BLAFCHFORD, P.: Meeting the needs of socially handicapped children. **Educational Research**, 1.981, 1.
- DEUTSCH, M.: The role of social class in language development and cognition in PASSOW y col.: **Education of the disadvantaged**. New York, Holt-Rinehort, 1.967.
- DEUTSCH, M.: **The disavantaged child**. New York, Basic Books, 1.967.
- DIAZ, R.: Though a two languages. **Review of research education**, 1.983, vol. 10.
- FEUERSTEIN, R.: Cognitive assessment of the socioculturally deprived chid and adolescent en CRONBACH y DREUTH: **Mental tests and cultural adaptation**. La Haya, Mouton, 1.973.
- GOETZ, T. y DWECK, C.:Leorned heldplessness in social actuations **Journal of personality and Social Psychology**, 1.980, 39.
- GORDON, E.: **Opportunity program for the disadvantaged in higher education**. Washington, University Press, 1.975.
- GRESHAM, F.M.: Social skills training with handicapped children: A review. **Review of educational Research**. 1.981, 51.
- GUTHRIE, L. y HALL, W.: Continuity-Discontinuity in the function and use of language. **Review of research in education**. 1.983, vol 10.
- HAMMILL, D. y col.: A new definition of learning disabilities in **Learning Disabilities Quarterly**, 1.981, 4.
- HAMMILL, S. y LARSEN, S.: The efficacy of psycholingüistic training. **Exceptional Children**, 1.974, 41.
- HARRINGTON, M.: **The other America**. Baltimore, Penguin Books, 1.963.
- HARTMAN, A.: **Preschool diagnostic language program**. Harrisburg, Departement of instruction, 1.966.
- HERRNSTEIN, R.: **IQ in the Meritocracy**. Boston, Brow, 1.973.
- HESS, R. y SHIPMAN, V.: Early experience and socialitación of cognitive modes in children. **Child Development**. 1.965, 36.
- HUNT, Y: **The challenge of incompetence**. Illinois, University Press, 1.969.
- HYMES, D. y col.: **Functions of language in the classroom**. New York, Taecher College Press, 1.972.
- KAZDIN, A.: **The tox cconomy**. New York, Plenum, 1.977.

- KELLER, M. y CARLSON, P.: The use of symbolic modeling to promote social skills. **Child Development**. 1.974, 45.
- KIRK, S. y KIRK, W.: **Psycholinguistic learning disabilities**. Illinois, University Press, 1.971.
- KLAUSMEIER, H. y ALLEN, P.: **Cognitive development children and youth: A longitudinal study**. New York, Academic Press, 1.978
- KRANZLER, G. y col.: Counseling with elementary school children: An experimental study. **Personnel and guidance Journal**. 1.966, 44.
- KULIK, J. y COHEN, P.: Research on audio-tutorial instruction. **Research in Higher Education**. 1.979, 11.
- KULIK, C.; KULIK, J. y SHWALB, B.: College Programs for high-risk and disadvantaged students: A meta-analysis of findings. **Review of educational research**. 1.983, 53.
- JENCKS, CH. y col.: **Inequalitye. A reassessment of the effect of family and schooling in America**. New York, Basic Books, 1.972.
- LABOV, W.: **Language in the inner city**. Princeton, University Press, 1.972.
- LADD, G. y MIZE, J.: A cognitive-social learning model of social-skill training. **Psychological Review**. 1.983, 90
- LALONDE, F. y MATHIEU, M.: **Apport des techniques cognitives a la generalisation de l'entrainement aux habilités sociales**. Montreal, Press University, 1.977.
- LAPIERRERE, A.: La cultura de l'ecole face aux milieux économiques faibles. **Education y Development**, 115-117.
- LEVIN, J. y ALLEN, P.: **Cognitive learning in children**. New York, Academic Press, 1.976.
- MARJORIBANS, K.: **Families and their learning environments**. London, Routledge y Kagan, 1.979.
- MAYER, G. y col.: Elementary school counseling and peer relations **Personnel and Guidance Journal**. 1.967, 46.
- MEECE, J. y WANG, M.: **Stydy comparatif of social attitudes and behaviors of mildley handicapped children**. New York, March, 1.982.
- MESSIK, S.: Assessment in context: Apraising student Perfomance in Relation to Instructional Anality in **Educational Research** vol. 13, 3. March 1.984.
- MITCHELL, G.: **Effectiveness of short-term group conseling by disadvantaged**. Wayne, University Press, 1.973.
- MIGUEL, M.: **Diseño de un programa de Educación compensatoria**. Oviedo, I.C.E., 1.979.
- MIGUEL, M.: **Patrones diferenciales familiares y Rendimiento académico**. Oviedo, Documento policopiado, 1.982.

- MORINE-DERSHIMER, G.: Instructional strategy and the creation of classroom status. **American Educational Research Journal**. 1.983, 4.
- MOSKOWITZ, J. y col.: Evaluation of a cooperative learning strategy in **American Educational Research Journal**, 1.983, 4
- MULLIN, S. y SUMMERS, A.: Is more Better? The effectiveness of spending on compensatory education. **Phi Delta Kappan**, Enero, 1.983.
- MYERS, P. y HAMMILL, D.: **Niños con dificultades de aprendizaje**. México, Limusa, 1.982.
- NASH, R. y col.: A management program for elective mutism. **Psychology in the Schools**. 1.979, 16.
- NEWCOMER, P. y HAMMILL, P.: **Psycholinguistics in the schools**. Columbia, C. Merril, 1.976.
- O'CONNOR, R.: Modification of social withdrawal through symbolic modeling. **Journal Applied Behaviour Analysis**. 1.969.
- ODEN, S. y ASHER, S.: Coaching children in social skills for friendships making in **Child Development**, 1.977, 48.
- ORNSTEIN, A.: The education of the disadvantaged: A 20-year **Review Educational Research**. 1.982, 24.
- ORNSTEIN, A.: An overview of the disadvantaged: 1900-1970 in KOPAN and WALBERG eds. **Rethinking Educational Equality**. Berkeley, McCuthan, 1.974.
- PATTON, E.: **A comparison of analysis group counseling and individual counseling of desadvantaged**. Duke, University Press, 1.974.
- RAPHAEL, T.E.: Question-answering strategies for children. **The Reading Teacher**, Noviembre, 1.982, 186-190.
- RANDHAWA, B.: Verbal interaction of students and their teachers in junior high classrooms. **American Educational Research Journal**. 1.983, vol. 20, 4.
- RIESMAN, F.: **The culturally deprived chid**. New York, Hasperand Row, 1.962.
- ROBINSON, P.: **Perspectives on the sociology of Education**. Londres, Routledge y Kegan, 1.984.
- ROSENTHAL, R. y JACOSSON, L.: **Expectativas del profesor para los desfavorecidos**. En ATKINSON: **Psicología contemporanea**. Madrid, Blume, 1.975.
- ROUECHE, J. y SNOW, J.: **Overcoming learning problems**. S. Francisco, Jossey-Bass, 1.977.
- RUTTER, M.: **Cycles of disadvantage**. London, Heinemann, 1.977.
- SHARAN, S.: Cooperative learning in small groups. **Review of educational Research**. 1.980, 50.

- SHEPARD, L. y col.: Characteristics of pupils identified as learning disabled in **American Educational Research Journal**, 1.983, 3.
- SHEPARD, L. y col.: **Evaluation of the identification of disorders**. Boulder, Colorado Press, 1.981.
- SLAVIN, R.: Cooperative learning. **Review of educational research**, 1.983, 50.
- SLAVIN, R. y col.: **Effects of team assisted individualitation on handicapped students**. Baltimore, Hopkins, 1.983.
- SMITH, M.: **How educators decide who is learning disabled**. Springfield, Ch. Thomas, 1.982.
- STANLEY, J.C.: **Preeschool programs for the disadvantage**. Baltimore, University Press, 1.972.
- STRAIN, P. y KERR, M.: **Mainstreaming of children in schools**. New York, Academic Press, 1.981.
- TAYLOR, B.: Text structure and children's comprehension and memory for expository material. **Journal of Educational Psychology**, 1.982, 74, 323-340.
- TELFORD, C. y SAWREY, J.: **El individuo excepcional**. México, Prentice-Hall, 1.972.
- WANLASS, R. y PRINZ, R.: Methodological issues in conceptualizing and treating childhood social isolation. **Psychological Bulletin**, 1.982, 92.
- WARNER, M. y col.: **An epidemiological study of learning disabled**. Kansas, University Press, 1.980.
- WEIKART, D.: Relation-ship of curriculum, teaching and learning in STANLEY, J.: **Preeschool programs for the disadvantage**. Londres, Hopkins, 1.972.
- WHEELER, J. y LADD, G.: Assessment of children's self-efficacy for social interactions with peers **Development Psychology**, 1.982, 18.
- VIAL, P. y STAMBAK, M.: **Le handicap socioculturel en cuestión**. París, Cresas, 1.978.
- WOODHEAD, N.: **Preeschool education in Western Europa**. London, Longman, 1.979.
- YSELDYTE, J. y col.: **Similarities and differences between underachievers and students labeled learning disabled**. Minneapolis, University Press, 1.979.

LA ESCUELA PLURALISTA EN BELGICA: EN MANOS DE LOS PARTIDOS POLITICOS (*)

N. de VROEDE

En julio de 1.975 aprobaba el Parlamento belga una ley que por primera vez en la historia de la legislación nacional de enseñanza concedía una base jurídica a un nuevo, pero todavía inexistente, tipo de escuela, la llamada "escuela pluralista". A los tipos de escuela ya entonces existentes en Bélgica, el confesional y el no-confesional (1), se añadía así un tercero.

Al observador superficial le podría parecer que el legislador con ello respondía a una clara e indiscutible demanda social. Además, ¿podía ser posible que el más alto poder normativo del país concediera una base jurídica a un nuevo tipo de escuela, si al mismo tiempo no buscara también expresamente la existencia de hecho de este nuevo tipo de escuela?. Una respuesta negativa a esta pregunta parecía ser aún más evidente si consideramos que el Parlamento aprobaba la nueva ley casi unánimemente (2), mientras que los diferentes grupos políticos también la habían recibido anteriormente como un "hecho regocijante" (3). Resumiendo, se podía razonablemente aceptar, en base al hecho de la existencia de la ley misma, de la positiva acogida política dispensada y de la unanimidad parlamentaria en la cual fue realizada -no se notó incluso ninguna oposición extraparlamentaria-, que la idea de una escuela pluralista en Bélgica podía contar con una amplia adhesión en la sociedad. Esta es la evaluación que muchos miembros del medio político y educativo continúan manteniendo hasta hoy en día.

Sin embargo el fenómeno de la ley del 14 de julio de 1.975 debe ser juzgado de una manera totalmente diferente. Un estudio sociológico del derecho muestra que una y la misma "ley" puede al mismo tiempo asumir varias e incluso contrapuestas funciones sociales (4). Con otras palabras, el conocimiento de que una "ley regula" una

.....
(*) Traducción del francés al español.

determinada materia de interés general, no nos puede llevar espontáneamente a concluir, que esta ley también necesariamente sostiene o desarrolla esa materia. Por tanto, la introducción por medio de ley de, por ejemplo, un nuevo concepto social, no debe ser necesariamente considerada como el "querer realizar" de ese concepto. Teóricamente, por otro lado, no está totalmente excluido que la ley persiga principalmente el frenar de una realización de hecho, como tampoco es impensable que el legislador haya querido dar a la ley concerniente solamente una "función de símbolo" (5). Si queremos resolver esto, con otras palabras, si queremos descubrir las funciones (o significados) sociales efectivas de una determinada ley, tenemos entonces que estudiar esa ley tanto en su contenido, como en sus antecedentes y resultados.

En relación con la ley de la que se trata aquí, es decir la del 14 de julio de 1.975, se ha realizado estudio de investigación desde 1.975, en el Seminario para la legislación y la política de la educación, del Departamento de Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Lovaina (K.U.Leuven), que reúne las condiciones citadas anteriormente (6). La concerniente ley es estudiada en su contenido, en su formación historia y en los resultados a los que ha dado lugar desde 1.975. Ahora bien, en contradicción con lo que hasta hoy en día muchos en el país todavía creen, la ley no resurge de esta investigación como una especie de "confirmador" y menos como un "estimulador" de un desarrollo social en torno a la escuela pluralista. Por contra, los resultados de investigación apoyan más bien la hipótesis de que el legislador belga ha querido conceder, en mitad del año 1.975, a la ley sobre la escuela pluralista, fundamentalmente una "función de símbolo". Esto significa que mientras que otorgaba una base jurídica a la idea de la escuela pluralista, por lo que ésta recibía, hasta un cierto punto, una confirmación social, al mismo tiempo se aseguraba de que la enseñanza pluralista en Bélgica, a pesar de la ley, no progresara.

En la aportación que sigue sintetizamos los resultados de la investigación. Más adelante tratamos del

contenido de la realización y de los antecedentes de la ley.

Para bien entender la problemática es necesario abordar primeramente el amplio contexto en el cual se sitúa en Bélgica la noción de la "escuela pluralista": la cuestión escolar.

1. Guerra escolar y pacto escolar (7).

En el otoño de 1.958 firmaban los /entonces/ tres grandes partidos políticos belgas, los demócrata-cristianos, los socialistas y los liberales, el, en Bélgica, célebre pacto escolar. Este pacto político constituía provisionalmente el punto final de un, desde la creación del Estado belga, persistente conflicto en la enseñanza, el cual, dos veces, durante los periodos de 1.879-1.884 y 1.954-1.958, había causado la así llamada "guerra escolar". La problemática de la enseñanza, como ha evolucionado en Bélgica hasta 1.958, tenía relación con las contrapuestas concepciones de la sociedad por parte de católicos y liberales. Las de estos últimos serían más tarde compartidas por los socialistas. Más concretamente, se debía el conflicto a concepciones diferentes sobre la organización y el carácter de la enseñanza en el país. No obstante, fue la primera guerra escolar en su acción diferente a la segunda.

Generalizando, podríamos caracterizar la primera guerra escolar (1.879-1.884) como "fundamental", que principalmente se concentraba en la enseñanza básica y en la cuestión de si el Estado tenía la obligación constitucional(8) de organizar por sí mismo la enseñanza. Según sus diferentes finalidades en asunto de enseñanza, respondían las dos entonces dominantes corrientes de opinión, católicos y liberales, a esta pregunta respectivamente con "no" y "si".

Los católicos esperaban que la enseñanza (básica) asegurara en primer lugar la formación de los **miembros fieles a la comunidad eclesiástica**. La "educación" era en sus ojos el fundamento de toda enseñanza y esa educación

tenía que ser esencialmente católica. Los liberales, por su lado, ambicionaban sobre todo la formación de **buenos ciudadanos**. Por ello acentuaban el mejoramiento de la enseñanza en calidad y en cantidad, de lo cual, en su opinión, sólo la autoridad pública debía ser garante. En el bando católico se quería en primer lugar preservar el carácter confesional de la enseñanza (básica), mientras que para los liberales lo primero a hacer era dar preferencia a la autoridad del Estado por encima de la Iglesia (en asunto de enseñanza) y al mismo tiempo laicalizar la enseñanza pública (todavía mayormente confesional). El primer conflicto escolar se caracterizaba principalmente por su acción fundamental. Así aparecía la primera guerra escolar para los católicos como una "lucha por el alma del niño" y contra las "escuelas sin Dios", para los liberales como una batalla "por el sacerdote fuera de la escuela" y por la supresión de la "educación religiosa obligatoria" (9). El conflicto se situaba así también en el origen de la escisión efectiva de la enseñanza belga, en enseñanza privada (principalmente católica) y enseñanza pública (sobre todo estatal).

Durante la segunda guerra escolar se trataba principalmente de asuntos materiales, a pesar de que la acción fundamental de la primera continuaba siempre presente. Algunos desarrollos sociales durante el "interbellum", pero sobre todo a partir de la segunda guerra mundial, no dejaron de tener una influencia en ello. Entre otros, la creciente participación efectiva en la educación (10), una mayor afluencia de la enseñanza primaria a la secundaria y la tendencia nacional (también internacional) de alargar la enseñanza obligatoria (11). La acción del último conflicto se podría así llamar, con los términos de cada parte, una lucha por el derecho de existencia de la red escolar —principalmente enseñanza estatal contra católica— (12), y, en los términos de los contrarios, una lucha por la hegemonía de esta red.

El lado anticlerical (liberales y socialistas) fijaba sobre todo su atención en la desventaja cuantitativa real de la enseñanza estatal, especialmente en Flandes. Legalmente, además, el Estado no podía crear escuelas preescolares ni básicas. Y, al mismo tiempo,

formaba el número de instituciones estatales en el nivel de enseñanza secundario, principalmente centros de formación técnica profesional, solamente una fracción de las que se poseían en el lado católico. Los defensores tradicionales de la enseñanza pública veían en ello el desconocimiento de la libertad a elegir enseñanza de los padres no-católicos. A esto se añadía aún el hecho de que los liberales y socialistas se declaraban explícitamente partidarios de una neutralidad en el contenido de la enseñanza pública —que estaba abierta a todos— lo que chocaba con una ardiente protesta por parte del episcopado belga. La enseñanza "neutra", estimaban estos últimos, es para los niños católicos perjudicial sin más.

La enseñanza católica contaba con otros problemas. Como consecuencia del fuerte aumento del grado de formación en la enseñanza secundaria, se había ensanchado la red católica enormemente. Considerando que este nivel apenas era subvencionado, surgían graves problemas financieros. Esto era un obstáculo para una libertad efectiva a elegir enseñanza, sobre todo para las familias católicas menos pudientes.

La segunda guerra escolar (13) y los problemas relacionados con lo que en Bélgica tradicionalmente se llama la "cuestión escolar" sólo llegaron a un fin, cuando los demócrata-cristianos, los socialistas y los liberales en 1.958 se sentaron alrededor de una mesa de discusiones, con el fin de encontrar una solución al persistente conflicto escolar. Después de un período relativamente corto de negociaciones intensas y secretas lograban los dirigentes políticos de los respectivos partidos, el 8 de noviembre de 1.958, un compromiso: el pacto escolar.

El pacto escolar, uno de los principales acuerdos políticos de la historia belga de posguerra, es un acuerdo de hecho: contiene una serie de reglas prácticas para un "modus vivendi" político, en el cual los principios básicos (originarios) no fueron abandonados. Más específicamente se quería alcanzar en 1.958, con el pacto, un cierto equilibrio de fuerzas en asunto de enseñanza. Esto podía ser realizado por vía de una transacción política [financiera] en el campo de las redes de enseñanza. De un lado, reconocía el pacto totalmente el

derecho de iniciativa del Estado en la enseñanza, a todos los niveles. Junto a esto además ofrecía el pacto a la enseñanza estatal (14) mayores garantías materiales, concretamente en posibilidades de expansión. Del otro lado reconocía también la obligación de la autoridad central de subvencionar a la enseñanza libre (católica).

Como legitimación de esta operación valía el principio de la libertad de los padres a elegir enseñanza. Estos tenían que disponer, en todo el país, dentro de una determinada distancia a su residencia, de una escuela de su opción ideológica, es decir, o bien de una escuela confesional, o bien de una escuela no-confesional (neutra). Con otras palabras, el pacto escolar regulaba la participación en la educación en Bélgica en base a la existencia de hecho y de derecho (subvencionada) conjuntamente de enseñanza confesional y neutra, legitimada por el derecho de los padres a la libre elección de escuela. Así fue en 1.958 fortalecido políticamente y por la sociedad una vez más confirmado (15)el, desde el siglo XIX, existente pluralismo escolar.

2.El contenido de la ley del 14 de julio de 1.975 (16).

El pacto escolar de 1.958 era un compromiso para aquel momento que no ofrecía ninguna garantía absoluta para el futuro. Los tiempos cambiaban y también el tema de la educación estaría sujeto a cambios a partir de 1.958. Los firmantes del Pacto Escolar eran además ya en 1.958 conscientes de ello. En una de las conclusiones finales del pacto se declaraban dispuestos, después de un período de 12 años, a someterlo a revisión, por lo menos si la situación en la cual se apoyaba el pacto, en ese momento hubiera cambiado fundamentalmente.

Aparentemente se estima en amplio círculo alrededor de 1.970 que esto era en efecto el caso. A partir de la mitad de los años sesenta se insistía, además, de lados diferentes, tanto en el medio parlamentario como en el extraparlamentario, en una revisión del pacto.

Del debate público que surgió en torno a la revisión

del Pacto Escolar, resultaron varias leyes, entre otras la del 14 de julio de 1.975 de la que aquí tratamos. Esta ley añadía, como ya hemos dicho, a las desde 1.959 legalmente definidas y también existentes, llamadas "libres escuelas optativas" -la confesional y la no-confesional- un nuevo tipo de escuela: la escuela pluralista.

Ahora bien, ¿cuál es el significado, según la ley, de este nuevo tipo de escuela?. Las características (legales) de la escuela pluralista se pueden resumir en los siguientes puntos. En primer lugar, la creación de una escuela pluralista tiene que ser la realización de una comunidad local (un pueblo, un barrio en una ciudad, etc...). Con otras palabras, la escuela tiene que surgir de la base y no puede por consiguiente ser impuesta por la autoridad central. En segundo lugar, la escuela pluralista debe adquirir un estatuto jurídico específico. En tercer lugar, la escuela tiene que cumplir cuatro condiciones, llamadas "exigencias de diversidad y pluralismo". Así, tiene que ser administrada por un órgano, compuesto de una manera específica, es decir, de tal modo que la diversidad de orientaciones ideológicas (que caracteriza a la comunidad local) estén ahí representadas, sin que ninguna orientación pueda disponer de una mayoría. Además, debe disponer de un personal que firme la llamada "Carta de la enseñanza pluralista" (17), tiene que ser accesible para todos sin discriminación, y asumir "un proyecto educativo y pedagógico" que concuerde con la arriba citada carta y que se caracterice por:

- la libre elección de los padres entre el curso de religión de uno de los ritos reconocidos (y la correspondiente moral) y el curso de moral no-confesional;
- "un espíritu abierto que reconozca y valore positivamente la diversidad de opinión, y que por encima de esa diversidad acentúe los valores comunes";
- el garantizar la libertad de cada miembro del personal para dar a conocer su opinión personal en la medida en que esto pueda compaginarse con la tarea que le ha sido asignada y a condición de que evite toda forma de proselitismo;
- una apertura básica frente a toda la comunidad local y

a la participación de esa comunidad en la administración de la escuela.

Por último, la escuela pluralista tiene que ser reconocida como tal por un "Consejo de la Enseñanza Pluralista", creado por el Gobierno.

Al espíritu y al contenido del Pacto Escolar aportaba la ley así un cambio no poco importante. El pacto de 1.958 y la legislación de educación que más tarde de él surgiría, institucionalizaban primariamente un pluralismo escolar externo (vertical): el Estado garantizaba desde entonces (al menos materialmente) la existencia de una enseñanza confesional y de una no-confesional (principalmente estatal). Con la ley del 14 de julio de 1.975 era ahora legalmente también posible un pluralismo escolar interno (horizontal); ni una enseñanza estatal no-confesional (neutra) ni tampoco una enseñanza católica unilateral-comprometida, sino una abierta y pluralísticamente orientada institución de enseñanza. El fenómeno de la escuela pluralista era, para la política educativa belga, claramente una novedad. Como ya hemos señalado, el parlamento belga la introducía en la legislación prácticamente con aprobación general. El legislador acogió de buena gana el nuevo tipo de escuela, así parecía al menos. Lo uno y lo otro están sin embargo en contraste con lo que desde entonces se ha hecho de la enseñanza pluralista. Diez años después de la aprobación parlamentaria de la ley, el país no cuenta con ni siquiera una escuela pluralista.

Para explicar este fenómeno hay que dar razones diversas. Una de ellas parece estar incluida en la ley misma. Quien someta el texto de la ley a un estudio profundo llegará seguramente a la constatación de que el legislador en 1.975 ha hecho depender la creación de una escuela pluralista de condiciones especiales y en número anormalmente grande. Es además sorprendente que un número no fútil de (importantes) condiciones de creación han sido definidas por el legislador de una manera bastante poco clara. Por ejemplo, no existe, sobre la naturaleza del estatuto jurídico que una institución de enseñanza debe adquirir ni sobre las modalidades concretas según las cuales una comunidad local debe tomar la iniciativa

para la creación de una escuela pluralista, hasta hoy en día, unanimidad entre los expertos en educación, y menos entre los candidatos a tomar la iniciativa.

En parte por causa de estas imperfecciones "semánticas" no escondían (bajo sus asientos) ciertos miembros del Parlamento su escepticismo, tanto antes como después de la aprobación, sobre las posibilidades reales de efectiva realización. En este sentido se impone la pregunta de si en aquel tiempo sólo aquellos parlamentarios podían evaluar la aportación real de la ley (por ellos aprobada) a la realización de la enseñanza pluralista, o si esta lucidez no era más amplia en el medio político.

3. La ejecución de la ley.

A partir de julio de 1.975 todavía no se podía tomar ninguna iniciativa concerniente a la enseñanza pluralista, mientras que "el Consejo de la Enseñanza Pluralista no fuera instalado". Este, además, tenía, según el texto de la ley, como tarea el reconocimiento de las escuelas pluralistas como tales. Antes de poder componer el Consejo el rey tenía, en ejecución de la ley, que promulgar un decreto en el cual fueran fijadas las modalidades de composición, las funciones y las tareas del Consejo. El decreto al que nos referíamos aparecía solamente el 8 de febrero de 1.981 (18), cinco años más tarde después de la promulgación de la ley. Además este decreto no daba ninguna indicación concreta sobre la primera composición del Consejo. Delegaba para ello en los ministros de Educación. Estos consultaron a la Comisión del Pacto Electoral (19). Finalmente el 31 de mayo de 1.983 era constituido oficialmente por los ministros de Educación el "Consejo de la Enseñanza Pluralista".

De lo uno y de lo otro puede deducirse que la dinámica en la que el medio político llevó a ejecución la ley del 14 de julio de 1.975 tampoco ha fomentado una rápida realización de la enseñanza pluralista en el país.

El medio político ha contribuido además, también, por medio de la composición y la organización del dicho consejo, al malestar en torno a la escuela pluralista desde 1.975. Así fue el Consejo compuesto por el gobierno, mas con el apoyo de los partidos políticos (de la Comisión del Pacto Escolar) en función de las vigentes relaciones de poder en el Parlamento. Con otras palabras, al grupo parlamentario más fuerte le era atribuida la mayoría de los mandatos en el Consejo y al más debil los menos, y esto a pesar de que las opiniones políticas en Bélgica a partir de la mitad de los años sesenta |ya| no coincidían necesariamente con las filosóficas o religiosas. La consecuencia más importante de este arreglo fue que solamente "representantes del partido o próximos" eran susceptibles de ser candidatos al Consejo. Los llamados "sin techo político" no tuvieron ninguna oportunidad, por lo que precisamente (¿accidentalmente?) los candidatos que públicamente eran conocidos como auténticos defensores de la enseñanza pluralista no pudieron lograr ningún puesto en el Consejo.

No solamente llegaban al Consejo partidarios "menos claros" de la escuela pluralista, sino que además, debido a su mandato político, éstos frenaban también el trabajo del Consejo. Por otro lado los miembros del Consejo fueron también "divididos" según la antinomia tradicional "católico-librepensador" y según las existentes líneas de escisión partido-políticas, en base al doble terreno de fricción ideológica. Esto produjo en el Consejo durante los primeros años bastante desconfianza recíproca. El funcionamiento del Consejo estaba aún, además, hipotecado por el carácter nacional que el legislador le había atribuido en 1.975. A pesar de que desde la mitad de los años sesenta "el carácter comunitario" de la enseñanza en Bélgica había aumentado de una manera efectiva y de que desde los años setenta crecían las tensiones comunitarias en el terreno de la educación, el Consejo fue creado en 1.975 (1.982) sobre una horma "nacional", aunque dentro del Consejo habían sido previstas dos cámaras apartes (una francófona y otra neerlandófona). Para lograr decisiones se requiere así no sólo un consenso ideológico,

sino también uno comunitario. Que el tomar una decisión no sería tarea fácil, ya lo ha notado el Consejo mientras tanto (20).

Entre el 22 de junio de 1.983, cuando el Consejo empezaba a funcionar oficialmente, y principios de 1.984, el Consejo se veía obligado a invertir casi toda su energía en elaborar tres "reglamentos internos", uno para el Consejo mismo y otro para cada una de las dos "cámaras lingüísticas". Hasta entonces no se pudo trabajar en la tarea más esencial y al mismo tiempo más urgente del Consejo, es decir, la elaboración de una "carta de la enseñanza pluralista". Pero también aquí avanzaba el proceso de decisión, desde el momento en que empezó, debido a los mecanismos de freno introducidos de una manera extremadamente lenta. Las discusiones sobre la redacción de la carta comenzaban a principios de enero de 1.984. Solamente en octubre del mismo año, alrededor de nueve meses más tarde, desembocaban en un texto de compromiso... de apenas una hoja y media de extensión. Con ello el Consejo no llegaba todavía al reconocimiento (al poder reconocer) de las escuelas pluralistas.

A partir de octubre de 1.984 el Consejo se ocupa de la redacción de un proyecto de decreto real relacionado con el modo por el cual la Comunidad local puede ser implicada en la administración de la escuela pluralista, una actividad que normalmente debía ser realizada por el gobierno. El real decreto al que nos referimos aquí fue igualmente previsto por la ley del 14 de julio de 1.975. Su promulgación es una condición necesaria para poder reconocer a las escuelas pluralistas candidatas. Ninguno de los gobiernos sucesivos se ha preocupado desde 1.975 de la redacción. De ahí que el Consejo mismo haya tomado para sí la tarea de proyectar una proposición de decreto real. Según dicen, avanzan las negociaciones aquí también bastante difícilmente.

Si observamos el proyecto de ejecución de la ley del 14 de julio de 1.975 aparece que los responsables de los grupos políticos (del gobierno y del parlamento) han hecho muy poco por la realización del concepto de enseñanza pluralista. Del hecho de que en el año 1.985

todavía no se ha logrado transformar la ley del 14 de julio de 1.975 en práctica, llevan ellos no poca responsabilidad. Esta actitud de los grupos políticos provoca también preguntas en torno a la gran unanimidad con la que las élites políticas del país aprobaron en la mitad del año 1.975 la ley sobre la enseñanza pluralista, como igualmente al hecho de que en aquel momento acogieran la ley públicamente como un "hecho regocijante". ¿Ha sido la escuela pluralista, para los grupos parlamentarios responsables, verdaderamente un asunto social de importancia?. El estudio de la formación histórica de esta ley ofrece a esta pregunta una respuesta negativa.

4. Algunos antecedentes relevantes del proceso de formación de la Ley.

Como ya hemos observado, la problemática de la escuela pluralista tiene que ser entendida teniendo como fondo la cuestión escolar belga y más en especial la revisión del Pacto Escolar. Además es durante el debate público en torno a la revisión del Pacto Escolar (1.965-1.975) cuando se habló por primera vez de la enseñanza pluralista (21).

Diversos grupos de presión extraparlamentarios defendían por entonces que la "cuestión escolar" debía ser tratada de una manera fundamental y hacían una proposición que acabaría por transformar /gradualmente/ las existentes redes de enseñanza en una sola red de escuelas pluralistas. Los grupos comprometidos, principalmente originarios de entre los católicos-progresistas y del ambiente socialista (22), deseaban cambiar el pluralismo escolar vertical por un pluralismo educativo horizontal. El principio vigente de libre opción, que permitía a los padres elegir una escuela para sus hijos en función de la concepción ideológica de la familia, les parecía ya retrasado. Por un lado estaba el hecho del creciente pluralismo en la sociedad belga y por otro lado la clara tendencia de secularización en el ambiente católico. Mientras tanto la investigación había demostrado que los pa-

dres no elegían para sus hijos la escuela siempre en base a motivos ideológicos sino que también otras variables, como la distancia de la escuela, comidas baratas, el nivel educacional de la escuela, etc..., influyen, incluso primaban, en la elección. También combatían los grupos en cuestión por una mayor perfilación de los valores ideológicos en general y por su reforzamiento en el campo de la enseñanza. Al mismo tiempo, había que estimular el compromiso personal. A las redes de educación existentes, donde o bien se perseguía la "neutralidad" o bien se cultivaba una concepción religiosa unilateral, no se la estimaba en estado de poder cumplir estos objetivos. Los mismos grupos soslayaban por otra parte que la convergencia de valores de diversas ideologías positivas no solamente era posible pedagógicamente sino que en esa perspectiva era completamente deseable. ¿No podían los niños, a pesar de su fondo ideológico, ser educados y recibir enseñanza, mejor todos juntos, bajo un mismo techo?

No en todos los ambientes extraparlamentarios gozaba la idea de la escuela pluralista de tan buena aceptación. Sobre todo por parte de las instancias directivas de la enseñanza católica se veía esta idea confrontada con bastante desconfianza e igual oposición. Estimaban especialmente discutible su posible realización pedagógica y su deseabilidad. Así defendían que el nuevo tipo de escuela no sería realizable o sólo muy difícilmente en el campo de la enseñanza básica: los niños no podrían elegir entre visiones de la realidad diversas o contrapuestas ni tampoco entre conductas y modos de vida diferentes. También para escolares mayores contendría la escuela pluralista el peligro de una confusión ideológica. La sociedad tenía en la opinión de las instancias directivas de la enseñanza católica, por otra parte, más bien necesidad de más certeza, de más fe, que de "un trato fácil de todos con todos" (23). La escuela pluralista daría además también lugar a una mayor superficialidad ideológica. Este tipo de escuela no podía por consiguiente ofrecer una alternativa pedagógica válida para los claros objetivos de formación que perseguía la enseñanza católica. La propuesta de una escuela pluralista era considerada, en este

ambiente, como un proyecto "político" por esencia. La escuela pluralista era así juzgada como un proyecto pedagógico artificial, que no servía a los intereses de los niños ni de los padres, sino tan sólo a cálculos políticos. En este sentido se apoyaba la enseñanza católica en el principio común de libertad de enseñanza y aborrecía el intento de socavar, a través de la noción de "escuela pluralista", el derecho de los padres a la libre elección de escuela. Toda propuesta de realización de una especie de escuela unitaria en Bélgica era por tanto rechazada categóricamente.

No fueron solamente grupos parlamentarios los que de terminaron la discusión en torno a la revisión del Pacto Escolar. Los grandes mantenedores del debate fueron aquellos que se sabían directamente responsables del pacto y de su revisión: los partidos políticos, en particular, los liberales, los socialistas y los demócratas-cristianos.

También ellos en 1.970 tomaron una posición ante una posible revisión del pacto. Sus doctrinas respectivas en asunto de enseñanza se contraponían tanto como sus posiciones. Importante es, sin embargo, que la preocupación política se dirigía hacia la conservación del espíritu del pacto originario. Al sistema vigente de redes de enseñanza [el pluralismo vertical] no deseaban aportar ningún cambio. Tenía que ser, por contra, garantizado y fortalecido. Las viejas reglas de juego no fueron abandonadas. Según el partido político así era protegida la enseñanza estatal o la enseñanza católica, respectivamente, por los socialistas y liberales o por los demócratas-cristianos. Dificultades materiales nuevas pero también viejas en ambas redes de enseñanza (24) constituían el motivo de su aportación al debate. El viejo principio de la libre elección de escuela valía aquí como esquema de legitimación común. Con otras palabras, la temática de la enseñanza pluralista se encontraba, frente a las diversas posiciones políticas, en último plano. A pesar de todo estos grupos políticos introducían la idea en sus programas de revisión, aunque claramente de una manera secundaria. Considerando el interés que la idea

pluralista, gracias a los esfuerzos de los nombrados grupos extraparlamentarios, despertaba en aquel tiempo en un gran público (25), fue este tipo de escuela verdaderamente impuesto a los partidos políticos. La noción "escuela pluralista" aparecía así, en los programas políticos de revisión, solamente como "una parte extraña al total". Así se explica el distanciamiento de los partidos políticos frente al concepto: la escuela pluralista era y es un disonante en la discusión política tradicional sobre la enseñanza belga.

El hecho de que los grupos políticos presentaran atención de todas formas al nuevo tipo de escuela, por medio de una iniciativa legal, tiene que ser comprendido como una presión funcional en estos partidos por parte de ciertos grupos extraparlamentarios que sí querían este tipo de escuela. Al mismo tiempo no se puede tampoco exagerar el impacto político de estos grupos. Si lograron la adopción de la escuela pluralista en los diversos programas de los partidos así como (a término) su trato de ley en el Parlamento, pero no su implantación en el concreto acontecer de la enseñanza. Por eso no pudieron evitar que el parlamento aprobara en julio de 1.973, en revisión del pacto escolar y bajo impulso de los partidos liberal, socialista y demócrata-cristiano, una ley que reforzaba el pluralismo escolar vertical (26). También este hecho merece ser retenido al evaluar el significado social de la ley del 14 de julio de 1.975 -dos años más tarde-.

Resumiendo, la ley del 14 de julio de 1.975 muestra una cierta duplicidad. Muchas cosas indican que para sus autores cumplía prioritariamente una función de símbolo. Respondiendo al deseo de grupos de presión importantes el Parlamento belga ha "regulado" por ley la escuela pluralista. La idea recibía así una especial confirmación social. Igualmente introducían los grupos políticos más importantes, que no apoyaban la idea por medio de ley y que principalmente se esforzaban en responder a las reivindicaciones de revisión de las existentes redes de enseñanza, obstáculos suficientes en la ley misma a fin de que la realización de la idea no progresara inmedia-

tamente. Tampoco daban después de la constitución de la ley estimulantes para su realización. Como ya sostenía un importante político de la enseñanza en 1.977, aquí se había realizado, en lo que concierne a la enseñanza pluralista, solamente una "maniobra de simulación" (27).

NOTAS

1. Según la legislación de educación belga vigente, el carácter confesional o representativo no-confesional de una escuela es determinado por el origen de los diplomas del personal que enseña. En el contexto de la ley del 29 de Mayo de 1.959 es considerada una escuela como "confesional" si el 3/4 de su personal es titular de un diploma de la enseñanza confesional. Una escuela "no-confesional" es la escuela en la cual al menos 3/4 del personal es titular de un diploma de la enseñanza no-confesional. Es evidente que con ello la ley no indica sobre qué recae la "confesionalidad" o la "no-confesionalidad". Tradicionalmente significan estos términos respectivamente "católica" y "no-católica". De hecho son la mayor parte de las escuelas católicas en Bélgica en efecto "confesional", y las escuelas estatales en cambio "no-confesional". También muchas otras instituciones públicas de enseñanza, p.e. las que dependen de las autoridades municipales y provinciales, pueden ser catalogadas como "no-confesionales". Nótese que las escuelas estatales son al mismo tiempo "neutras". Según la legislación de educación hay que entender como una escuela neutra: "aquella que respeta todas las concepciones filosóficas o religiosas de los padres que le confían a sus hijos y en la cual al menos 3/4 del personal educativo es titular de un diploma de la enseñanza oficial y neutra".
2. En el Congreso de Diputados participaron en la votación 165 miembros. 162 votaban "sí". Tres miembros comunistas se abstuvieron. En el Senado votaron "sí" los 149 miembros presentes, salvo un senador socialista que se abstuvo. En ninguna de las dos cámaras fue dado un voto negativo.
3. **Actos Parlamento, Congreso**, Sesión 1.975, reunión 25 de junio 1.975, p. 3672-3676; **Actos Parlamento, Senado**, Sesión 1.974-1.975, reunión 25 junio 1.975, p. 2701-2705.
4. Léase, entre otros, C.J.M. SCHUYT, **Rechtssociologie. Eenterreinverkenning** (Sociología del Derecho. Un reconocimiento del terreno) (Rotterdam, 1.971) passim; W.GIELEN, **Wet en onderwijsverandering** (Ley y cambio en la enseñanza), **Pedagogische Studiën** (Estudios Pedagógicos), 50 (1.973), p. 142-155; I. VAN VLEUTEN, **Onderwijswetstelsel met veel wetgeving en weinig directe bevoegdheden aan de basis** (Sistema legal de enseñanza con mucha legislación y pocas competencias directas a la base), **Vorming** (Formación), 28, nr. 4/5 (1.979), p. 233-240; P.W. THURSTON, **Is good law good education?**, **Review of Research in Education**,

5. La noción "función de símbolo" tiene relación con el "valor simbólico" de la ley. El jurista holandés, C.J.M. Schuyt, formula esta noción a continuación: "Se constata una relación entre la manera en la que se constituye una ley (un compromiso político) y la efectividad final de la ley. La legislación sirve así de "chupachús" para el partido que quiere realizar modificaciones. Al deseo de cambios se satisface al hacer una ley, al modificar una ley, al garantizar un derecho, etc... El partido conservador, sin embargo, sabe redactar la ley o enmendarla de tal forma que la fuerza real de las modificaciones se vea disminuida, "o que la ley no progrese". Ambos partidos están entonces contentos. El partido progresista porque "ahora está en la ley", el partido conservador "porque de todas formas en la práctica no se hará nada". Un notable ejemplo del funcionamiento del "símbolo" en el plano internacional es según C.J.M. Schuyt la formulación de los "Derechos del Hombre": C.J.M. SCHUYT, o.c., p. 103-104.
6. Los resultados de esta investigación conducían en 1.980 a la siguiente publicación: D. DE CEULAER y M. DE VROEDE, **De pluralistische school : een requiem?** (La escuela pluralista : un requiem?) (Wilsele, 1.980) (con resumen en Inglés).
7. Para más información en relación con la historia de la cuestión escolar belga, consúltense entre otros : A. SIMON, **La liberté d'enseignement en Belgique. Essai historique** (Liège, 1.951); A. SIMON, **Problèmes et réalisations scolaires en Belgique, en Structures et régimes de l'enseignement dans divers pays** (Bruxelles, 1.964. Bibliothèque de L'Institut belge de science politique, n.s., 5), p. 71-137; V. MALLINSON, **Power and Politics in Belgian Education** (London, 1.963); E.H. KOSSMANN, **The Low Countries 1.780-1.940** (Oxford, 1.978. Oxford History of Modern Europe); M. DE VROEDE, **Onderwijs 1.840-1878 (Enseñanza 1.840-1.878)**, en **Algemene geschiedenis der Nederlanden** (Historia general de los Países Bajos), parte 13 (Haarlem, 1.978), p. 111-125; ID., **Onderwijs 1.879-1914 (Enseñanza 1.879-1.914)**, *ibid.*, p. 328-351; J. LORY, **Libéralisme et instruction primaire 1.842-1.879. Introduction à l'étude de la lutte scolaire en Belgique** (Louvain, 1.979. Recueil de Travaux d'Historie et de Philologie, 6e série, 17).
8. La disposición constitucional en asunto de enseñanza (artículo 17 de la

Constitución) dice así: "La enseñanza es libre; toda medida preventiva está prohibida; la punición de los delitos es solamente regulada por la ley. La enseñanza pública, pagada por el Estado, es también regulada por la ley".

9. El conflicto estallaba sólo fuertemente como consecuencia de la ley liberal de la enseñanza básica de 1 de julio de 1.879, que obligaba a cada municipio a abrir al menos una escuela oficial. La creación (subvención) de escuelas libres (en lugar de crear escuelas comunales propias) estaba en principio prohibida. El Estado ejercería sobre la enseñanza local una cierta tutela. El contenido de esta enseñanza tenía que ser neutro. Para ello tenían que ser los maestros reclutados entre diplomados de las escuelas estatales normales. La ley suprimiría también la inspección espiritual y la materia de "religión" no se mantenía más tiempo como "obligatoria". Contra esta ley, el episcopado se lanzaba en ofensiva. Toda participación o colaboración con la enseñanza básica pública era prohibida en conciencia. Pérdida de salario, era una de las represalias y también fueron negados los sacramentos -hasta en el lecho de muerte- a los enseñantes de la enseñanza oficial, a los padres y abuelos de los alumnos y a todos los colaboradores con tal enseñanza. Presiones en la conciencia, e intimidación eran cosa normal. La contrarrespuesta del gobierno liberal (p.e., despido de gobernadores y funcionarios católicos, recortes en los sueldos del clero, ruptura de las relaciones diplomáticas con el Vaticano...) no igualaba a las insubordinaciones católicas. En el ambiente católico fueron al mismo tiempo organizadas grandes colectas para poder abrir junto a las escuelas oficiales también escuelas católicas. Las escuelas oficiales se vaciaban, sobre todo en el campo.

10. La enseñanza obligatoria general era introducida en Bélgica en 1.914. Cfr. M. DE VROEDE, *De weg naar de algemene leerplicht in België* (El camino hacia la enseñanza obligatoria general en Bélgica), *Tijdschrift voor Opvoedkunde* (revista de Pedagogía), 15 (1.970), p. 321-347.

11. Cfr. D. DE CEULAER, *De verlenging van de leerplicht in België , 1.914-1.983. Een overzicht van de problematiek* (El alargamiento de la enseñanza obligatoria en Bélgica, 1.914-1.983. Una visión de conjunto de la problemática) (disertación no publicada, K.U. Leuven, facultad de Psicología y Ciencias Pedagógicas, 1.984), p. 510-625.

12. La segunda guerra escolar tenía sobre todo como acción la preservación de los intereses de la enseñanza libre católica /secundaria/ y la de los de la enseñanza estatal (como enseñanza pública).
13. La segunda guerra escolar alcanzó un punto alto con motivo de la discusión parlamentaria de un proyecto de ley de coalición gubernamental socialista-liberal (1.954-1.958) en 1.955. El proyecto estipulaba expresamente el **derecho** del Estado para abrir escuelas "allí donde se necesiten". Al mismo tiempo proveía en una disminución de subvenciones para la enseñanza libre, así como en una mayor rigidez del sistema de ayudas. La estructura católica tomó las armas contra este proyecto de ley y contra la política de enseñanza en general de este gobierno. La población católica se movilizó. Se organizaron manifestaciones masivas contra el gobierno. Una petición al rey recogía millones de firmas. Los responsables de las organizaciones sociales católicas y del "Christelijke Volkspartij" llamaron a boicotear las instituciones de ahorro nacionales del país, el sistema financiero del cheque de Correos y los productos comerciales de firmas de conocidos políticos librepensadores. A pesar de todo, el gobierno continuó y el proyecto de ley era aprobado por el parlamento. Medio por consecuencia de su política de enseñanza perdía el gobierno de izquierdas su mayoría en el Parlamento en las elecciones de 1.958
14. El Pacto Escolar concedía explícitamente a la enseñanza estatal un carácter "neutro". Este carácter fue definido en el texto del pacto sumariamente y de un modo algo formalista. En la llamada "declaración de neutralidad" de 1.963 recibió amplia definición de su contenido. Un aspecto importante de esta /todavía válida/ declaración es la prohibición al personal enseñante de manifestar su propia opinión sobre problemas ideológicos o políticos actuales.
15. El Pacto Escolar era redactado por una comisión existente de políticos de los partidos políticos concernientes. Después de la publicación del pacto continuó la existencia de esta comisión -sea llamada Comisión Nacional del Pacto Escolar-. Desde 1.958 vela sobre la "Paz escolar" en Bélgica. Controla desde entonces todas las decisiones de la autoridad al criterio de "congeniabilidad con el Pacto Escolar". En 1.958 recibió también la tarea de transformar los puntos más importantes del pacto en leyes y decretos. Por eso estaba a la base de la /importante/ Ley de enseñanza del 29 de mayo de 1.959 en modificación a la legislación

sobre la enseñanza preescolar, básica, media, normal, técnica y artística. Ahí donde la comisión existía en 1.958 de representantes de tres partidos, cuenta actualmente (desde 1.974) con representantes de nueve partidos.

16. Ley del 14 de julio de 1.975 que contiene la modificación de las leyes del 29 de mayo de 1.959 y del 11 de julio de 1.973 en modificación de algunas disposiciones de la legislación educativa, así como de, las leyes de la enseñanza básica coordinadas por el Decreto Real del 20 de agosto de 1.957, **Belgisch Staatsblad**, 13 de agosto de 1.975, p. 9833-9836.

17. La carta de la Enseñanza Pluralista es una especie de "charter" que explica los principios y los objetivos generales de la enseñanza pluralista y que como tal debe sostener el funcionamiento educativo de cada escuela pluralista local. En este sentido puede ser comparada con la "declaración de neutralidad" y con la "declaración de especificidad" que desde 1.963 y 1.975 valen para la enseñanza estatal y la enseñanza católica respectivamente.

18. **Belgisch Staatsblad**, 6 de febrero de 1.981, p. 1291-1292.

19. Los ministros de educación empezaron las negociaciones con los miembros de la Comisión del Pacto Escolar sobre la primera composición del Consejo de la Enseñanza Pluralista, solamente a principios de año 1.982. Sobre la composición alcanzaron un acuerdo ambas partes el 25 de mayo de 1.982.

20. Para lo que sigue nos basamos en las actas de las sesiones del Consejo de la Enseñanza Pluralista y en las muchas conversaciones que hemos tenido desde su instalación con diversos miembros.

21. Para una visión de conjunto sistemática y extensa de las diversas posiciones ante la revisión del Pacto Escolar (1.965-1.975), cfr. D. DE CEULAER y M. DE VROEDE, o.c., p. 31-163.

22. Que no se trataba de un grupo irrelevante, aparece en las posiciones que algunos de sus miembros ocupan en este momento en la política belga. Nombramos entre otros a W. MARTENS (primer ministro desde 1.979), J.L. DE HAENE (ministro) y G. MONARD (exdiputado; jefe del gabinete del

ministro flamenco de Educación)

23. *Nooit meer schooloorlog, De Standaard*, 3 de febrero de 1.970. Ved también D. DE CEULAER y M. DE VROEDE, o.p., p. 140-142.

24. Las redes de la enseñanza existentes perseguían la consolidación y el fortalecimiento de su **base material**. Sus reivindicaciones de revisión concernían casi exclusivamente a mejores modalidades de funcionamiento y más apoyo financiero.

25. En demanda de los jóvenes demócrata-cristianos estudió una agencia especializada en encuestas a principios de 1.968 la actitud de un grupo representativo de jóvenes flamencos de entre 20 y 30 años, en relación con la escuela pluralista. A la pregunta "En lugar de escuelas libres y oficiales, podría existir sólo una escuela, abierta a todos y en la que los padres pudieran tener confianza", registraba la agencia las siguientes respuestas:

de acuerdo	68%	no puedo elegir	5%
no de acuerdo	23%	sin respuesta	4%

Un grupo de control de miembros de entre 60 y 70 años daba el siguiente resultado:

de acuerdo	58%	no puedo elegir	8%
no de acuerdo	26%	sin respuesta	8%

26. Ley del 11 de julio de 1.973 en modificación de la ley del 29 de mayo de 1.959 concerniente a la enseñanza preescolar, básica, media, 30 de agosto de 1.973, p. 9723-9734.

La ley contenía principalmente disposiciones en asunto de:

- los criterios formales de "neutralidad", "confesionalidad" y "no confesionalidad" de los centros escolares;
- el estatuto jurídico del personal enseñante;
- los fondos para edificios escolares;
- las subvenciones-sueldo y más en particular las de sacerdotes y religiosos que viven en comunidad;
- las subvenciones de funcionamiento;
- formas nuevas de subvención a escuelas.

27. SWAELEN, De jerziening van het Schoolpact (La revisión del Pacto Escolar), en Vriendenboek Frans Valvekens (Liber Amicorum Frans Valvekens) (Bruselas, 1.977), p. 144.

LINEAS ACTUALES DE INVESTIGACION DE LAS TAREAS DEL ALUMNO EN EL AULA

Ma Luisa Monera Olmos
Prof. de Didáctica de la
Facultad de Filosofía y
Ciencias de la Educación
de la Universidad de Valencia

En el ámbito de la investigación del curriculum cabe destacar la importancia concedida a los modelos procesuales de la enseñanza, de modo que la valoración en términos de rendimiento queda en un lugar más secundario para dejar paso y hacer un mayor hincapié en aquellas variables que intervienen de modo más directo en la realidad de las aulas, como son fundamentalmente el comportamiento del profesor y el del alumno. Ambos se hallan inmersos en una dinámica que les exige realizar una serie de tareas con el fin de alcanzar unas metas previstas.

*POSNER (1982) entiende que en el proceso didáctico se da una **tarea curricular** por parte del profesor y una **tarea de aprendizaje** del alumno. Según este autor la tarea curricular o de enseñanza comprendería una meta (que no debe confundirse con los objetivos), una serie de operaciones, y unos recursos externos e internos. La tarea del alumno se vería determinada por el grado de compromiso en la tarea, el ambiente circundante de la tarea y la representación interna.*

Es importante comprender el carácter intrínseco de las tareas académicas y cómo estas tareas son experimentadas por los alumnos en las clases. Actualmente se ha producido una investigación creciente, en el campo didáctico, hacia lo que el alumno realiza en clase. Se ha pasado de analizar de modo primordial al profesor, sus características, estilos educativos en el aula, etc. a

prestar mayor atención al alumno, valorando no sólo su rendimiento sino sus percepciones respecto a la enseñanza, su comportamiento en el aula y las operaciones cognitivas implicadas en el aprendizaje de los contenidos curriculares (DOYLE, 1977; LEVINE et WANG, 1982; ROSENSHINE, 1979; WEINSTEIN, 1982).

Este artículo pretende ofrecer, aunque de modo limitado, un panorama de las cuatro líneas de investigación del análisis de las tareas académicas del alumno en el aula, que consideramos desde nuestra opinión como más representativas. En primer lugar, señalamos la corriente que destaca como variable principal en la tarea del aprendizaje el **factor tiempo**. En segundo lugar, la importancia que tiene la organización de la tarea en el **contexto del aula y relaciones sociales**. En tercer lugar, el enfoque que denominamos **cognitivo-ecológico**, representado por W.DOYLE y que estudia el trabajo que los alumnos realizan en clase y cómo este trabajo está afectado por los acontecimientos de la clase. Por último, en una línea también cognitiva, la corriente de investigación de la Universidad de Lancaster centrada en el **grado de adecuación de las tareas para los alumnos**.

1. LA VARIABLE TIEMPO EN LA TAREA

Uno de los enfoques del análisis de las tareas del alumno en el proceso de aprendizaje en el aula toma como variable principal el **factor tiempo**, cuyo representante más significativo es CARROLL (1963), quien afirma que son las aptitudes las que determinan el ritmo del aprendizaje por encima del nivel o complejidad posibles de la tarea, entiende la **aptitud** como la cantidad de tiempo que los alumnos necesitan emplear en una tarea en orden a aprenderla. El **tiempo** se refiere a la cantidad del mismo que los alumnos están **activamente** dedicados a aprender más que a la cantidad de tiempo que los alumnos están **ex-puestos** a las actividades y materiales de aprendizaje (ANDERSON, 1981).

En torno al aprendizaje se articulan cuatro dimensiones más importantes: el tiempo necesitado, el tiempo

invertido, la perseverancia (tiempo que el alumno dedica de forma efectiva y activa al aprendizaje de cualquier tarea) y la oportunidad (tiempo que se le permite trabajar en una tarea y tiempo que en clase se dedica a tal tarea (ESCUADERO, 1981).

El grado de aprendizaje de un alumno estará en función del tiempo que dedica o invierte en aprender, lo que implica que con tiempo suficiente hay grandes probabilidades de que todos los alumnos logren aprender una tarea. Es la hipótesis básica de los Modelos de **Aprendizaje para el Dominio** (BLOOM, 1971; BLOCK Y BURNS, 1976; HARNSCHEFER Y WILEY, 1978).

Para CARROLL, el tiempo invertido en estudiar es la clave del dominio. Debe darse a cada alumno el tiempo que necesita para aprender una materia. Es probable que en ese tiempo influyan sus aptitudes, su capacidad verbal, la calidad de la enseñanza que recibe en clase y de la ayuda que obtiene fuera. La tarea de una estrategia de "mastery learning" consiste en hallar maneras de modificar el tiempo que cada alumno necesita para aprender, así como de proporcionarle ese tiempo, sea cual fuera (BLOOM, 1976).

El enfoque del "Mastery Learning" sobre el tiempo en la tarea tiende a ser global, pero las investigaciones sobre la influencia del tiempo en la tarea en este tipo de modelos, señalan que, a partir de sus características básicas, los elementos didácticos clave están en la "comunicación de objetivos" y en el "feedback y la corrección" (BLOOM, 1976; ARLIN, 1979). Los sistemas de enseñanza que dan importancia a la comunicación están asociados con alto nivel de tiempo en la tarea de los alumnos con capacidades más altas.

Otros investigadores, además de CARROLL y los que proponen el modelo "Mastery Learning", se han preocupado por la relación entre enseñanza y tiempo en la tarea. ANDERSON (1981) presenta una síntesis de los grupos más significativos y sus representantes que analizan la cuestión desde contextos más amplios.

Desde la perspectiva de la **Psicología Ecológica**, GUMP y KOUNIN parten del supuesto de que los contextos

escolares influyen en la conducta del alumno y de los profesores. En uno de sus estudios, GUMP (1967) señalaba que la cantidad de tiempo que los alumnos emplean en la tarea difiere en función de los contextos de conducta y las condiciones introducidas en la clase.

Por otra parte, KOUNIN (1977) estudió los comportamientos del profesor que estaban relacionados con niveles altos de tiempo en la tarea, identificando las siguientes categorías: a) **estar al tanto** ("Withiness"), el profesor conoce lo que está ocurriendo en la clase; b) **suavidad** ("smoothness") el profesor mantiene el ritmo de las actividades de la clase, sobre todo en los momentos de transición; c) **adecuación** ("momentum"), el profesor sostiene la continuidad de una lección; d) **variedad**, se proporcionan diferentes contextos y formatos para la actividad de la clase y e) **enfoque del grupo**, con dos subcategorías: **alerta de grupo** ("group alerting"), comportamientos que crean estados de "alerta" en los alumnos, de modo que les hace prestar mayor atención y **rendición de cuentas** (accountability), comportamientos que exigen que la participación de los alumnos sea mayor, utilizando el profesor unos medios de control de los conocimientos (ANDERSON, 1981; LOPEZ RODRIGUEZ, 1982).

Estas categorías difieren en su asociación con altos niveles de tiempo en la tarea según los contextos en que se halla inserta, así por ejemplo la "variedad" está relacionada con altos niveles de tiempo en la tarea cuando son trabajos individuales, pero no en la recitación de la lección en clase.

Un concepto importante que introdujo KOUNIN fue el de **sistema de señal de una lección**, que lo definía como "la información, los materiales y/o la naturaleza de los contextos que guían las secuencias de las conductas y actividades de los alumnos en las clases" (ANDERSON, 1981 p. 291). La variable principal que está relacionada con el tiempo en la tarea es la **continuidad** de los sistemas de señal que puede proceder de: el mismo contexto, el comportamiento del profesor dentro de este contexto y la dinámica de la lección.

Así pues, los trabajos de KOUNIN resaltan la conti-

nidad como una variable importante en el proceso didáctico, estando relacionada con el tiempo en la tarea.

El análisis del tiempo en la tarea también es tenido en cuenta por el programa americano "Beginning Teacher Evaluation Study (BTES)" (1975-1979), representado por BERLINER (1980), FISHER (1978) y FILBY (1977).

Según este programa puede hablarse de tres concepciones del tiempo en relación con el aprendizaje: tiempo **asignado** (la cantidad de tiempo fijo para aprender una materia concreta, un contenido,...), tiempo **dedicado** (o tiempo en la tarea) y tiempo **académico de aprendizaje** (tiempo empleado en las tareas con las que los alumnos alcanzaron un alto nivel de éxito).

En los estudios llevados a cabo se llegó a la conclusión de que el alto nivel de tiempo en la tarea estaba relacionado con el contexto de la clase y el comportamiento del profesor, con el éxito escolar facilitado por la ayuda del profesor y el feedback relativo al progreso académico, con la valoración de las actividades en el momento en que se realizan en la clase y el trabajo que los alumnos efectúan individualmente. También el tiempo en la tarea era alto en las clases en las que se comunicaba a los alumnos la importancia del aprendizaje, ayudándoles a ser responsables en su trabajo y exponiéndoles con claridad las exigencias de la realización del mismo. Sobre todo el rendimiento era alto cuando el objetivo o materiales a ser aprendidos presentaban un nivel adecuado de dificultad, es decir, cuando los alumnos encontraban un alto nivel de éxito.

De aquí se deduce que las dos variables importantes a tener en cuenta en la enseñanza con referencia a niveles altos de tiempo en la tarea son el **control** que el profesor ejerce sobre la marcha de la clase y la **adecuación de la tarea**.

Desde otro punto de vista COBB (1973) entiende que el **reforzamiento** es la variable más importante en la enseñanza. El reforzamiento de las cuatro **destrezas** que él denomina de **perduración** (atención, trabajo, fuerza de voluntad y conformidad) resultaría de un incremento en el tiempo en la tarea y un posterior incremento en el ren-

dimiento.

Por último, siguiendo el análisis ofrecido por ANDERSON (1981), la corriente que hace referencia a la evaluación del "Follow Through" representada por Jane STALLINGS (1974), considera que la variable **tiempo** está más estrechamente relacionada con el tiempo asignado que con el tiempo en la tarea. Los periodos de tiempo asignados son divididos en categorías tales como tiempo empleado en interacciones académicas, tiempo empleado en actividades varias, tiempo empleado en materiales varios, tiempo empleado en agrupamientos varios, etc. La variable dependiente es el **rendimiento** más que el tiempo en la tarea, STALLINGS consideró que la persistencia en la tarea está relacionada con el rendimiento en lectura y matemáticas.

Entre muchas de las conclusiones de este estudio cabe señalar que está relacionado con el rendimiento: a) el tiempo empleado en trabajar con los libros de texto y los libros de trabajo académico; el tiempo gastado en matemáticas, lectura e interacciones académicas verbales; c) las clases en las que los grupos de ocho o más alumnos trabajaron juntos con un profesor más que las clases en las que los alumnos trabajaban en grupos más pequeños o solos y d) los comportamientos de feedback del profesor.

En contraste con las otras tendencias, el "Follow Through" no puede ser descrito en término de una o dos más variables clave, sino que tiende a sintetizar la investigación de los otros campos.

En la tabla siguiente podemos ver una síntesis de los elementos principales que están asociados con el aprendizaje en función del tiempo en la tarea:

TABLA 1. Elementos didácticos asociados y que posiblemente influyen, con altos niveles de tiempo en la tarea (ANDERSON, 1981)

LINEA DE INVESTIGACION	ELEMENTOS CLAVE DE LA ENSEÑANZA
Aprendizaje para el dominio (Mastery Learning)	Comunicación de expectativas a los estudiantes; feedback y enseñanza correctiva.
Psicología Ecológica	Continuidad de los sistemas de señal (a través de las actividades y dentro de las actividades.
Beginning Teacher Evaluation Study (BTES)	El profesor como controlador del aprendizaje; ofrecimiento de tareas al conocimiento actual y al nivel de habilidad de los alumnos.
Destrezas de perduración (Survival Skills)	Reforzamiento de la conducta orientada a la tarea.
"Follow-Through"	Todas las anteriores

2. LAS TAREAS ESCOLARES Y RELACIONES SOCIALES EN EL AULA

La clase es un contexto social en el que se produce una serie de relaciones entre profesor y alumnos, y alumnos entre sí. Las tareas académicas se efectúan dentro de este contexto donde interactúan profesor y alumnos, estando condicionadas por el comportamiento de ambos.

El tipo de actividades y las tareas que conllevan tienden a repetirse diariamente en el entorno de la clase: exposiciones del profesor, trabajo individual, trabajo en pequeños grupos, preguntas y respuestas (recita-

ción) y alguna otra con carácter más esporádico (JACKSON, 1968).

Algunos investigadores han estudiado las tareas en el aula a partir del escenario en que tienen lugar, no aislándolas de su entorno habitual. La obra, ya clásica, de JACKSON "La vida en las aulas" nos proporcionó un conocimiento minucioso de los acontecimientos que diariamente ocurren en la escuela.

La tradición sociométrica de la investigación de la clase se ha centrado en las relaciones que ofrecen los alumnos entre sí, intentando examinar cómo estas relaciones afectan al rendimiento. Toda la corriente de interacción en el aula (FLANDERS, 1970), como más destacado, ha tenido en cuenta el comportamiento del profesor en función del desarrollo del alumno. Para BENNETT (1979), siguiendo las líneas de investigación anteriores sobre los estilos del profesor, el progreso de los alumnos estaría en función de los estilos de enseñanza que adoptan los profesores.

En contraste a los estudios tradicionales de la clase, la investigación en el contexto real no ha olvidado las relaciones entre las propiedades estructurales y los modelos de conducta interpersonales. En esta línea, BOSSERT (1979), parte de la hipótesis y demuestra a partir del análisis de cuatro clases de tercer grado, que la estructura y la naturaleza de las tareas escolares determinan la conducta del profesor y del alumno. Investiga, pues, las relaciones sociales desde la interacción del profesor y los alumnos dentro del contexto de la estructura de la tarea.

BOSSERT considera que el rendimiento del alumno puede estar afectado, en cuanto a la organización de la tarea se refiere, por la distribución de ayuda que el profesor presta a un alumno en particular y por el tipo de autoridad que ejerce el profesor, siendo ésta no solamente una consecuencia de la personalidad del docente sino también resulta de la estructura de la actividad que se realiza dentro de la clase.

Pueden distinguirse tres tipos de organización diferente de las tareas en la clase que provocan diferentes modos de relaciones sociales:

a) La **recitación**, es una de las actividades más frecuente en las aulas. Es un sistema de preguntas y respuestas. El profesor hace una pregunta que los alumnos escuchan, levantan los brazos y esperan que el profesor pregunte a uno de ellos para que responda. Esta actividad implica a toda la clase y exige un grado alto de atención por parte de todos los alumnos. La actuación de cada alumno es pública. Si la respuesta es correcta todos lo saben porque el profesor así lo reconoce o lo elogia. Si la respuesta es incorrecta, ocurre lo mismo, pero el profesor normalmente pregunta a otro alumno o indica él mismo la respuesta adecuada.

b) La **tarea de clase**, son actividades de carácter individual que se realizan por medio de fichas de trabajo, tests, dibujos, ejercicios de una materia determinada,... El profesor asigna unas tareas comunes a toda la clase pero que son realizadas individualmente por cada alumno.

c) La **multitarea**, este tercer tipo de estructura de la tarea supone una mayor elección del alumno en la organización y ejecución del trabajo. Las actividades multitarea implican el trabajo independiente o de pequeño grupo, su característica peculiar es que al mismo tiempo los alumnos pueden estar trabajando en diferentes tareas.

Cada una de estas estructuras de tarea presenta características diferentes en cuanto a tamaño del grupo, división de trabajo, elección por parte del alumno y evaluación. Esto puede observarse en la siguiente tabla:

TABLA 2. Características de la organización del trabajo según la organización de las tareas en clase (BOSSERT, 1979)

	Tamaño del grupo	División del trabajo	Elección por parte del alumno	Evaluación
Recitación	Grupo grande	Tarea única	Control del profesor	Pública; comparable
Tarea clase	Individualmente o grupos pequeños	Tarea única	El profesor controla, pero algún alumno elige	Menos Pública; comparable
Multitarea	Individualmente	Muchas tareas	Los alumnos eligen	Menos Pública; No comparable

Como hemos señalado anteriormente la diferente organización de la estructura de la tarea produce diferentes modelos de interacción entre profesor y alumnos. Los modelos en el **ejercicio de la autoridad** por parte del profesor y la **distribución de ayuda** al alumno varían en función del tipo de tarea. En la recitación, por ejemplo, el comportamiento del profesor y de los alumnos es público. El profesor aprueba el buen comportamiento del alumno y sanciona la mala conducta. Las actuaciones y las

evaluaciones son públicas. No ocurre así en las multitareas, ya que por el contrario no es visible a toda la clase la actuación del profesor o de un compañero. Lo mismo ocurre con la atención particular que el profesor presta a un alumno, es más factible en la organización multitarea o tarea de clase que en la recitación.

La estructura de la tarea también interviene en las **relaciones entre iguales**. La selección de amigos y compañeros está determinada en gran parte por intereses académicos, afinidades y "hobbies". En la investigación de BOSSERT (1979) se destacaba el rol importante que desempeñaba el funcionamiento académico en la constitución de los grupos, sobre todo en las clases en las que las tareas primordialmente estaban basadas en la recitación. Durante la recitación el nivel de rendimiento de cada alumno en particular es visible al profesor y a los compañeros. En este tipo de estructura de la tarea los niños saben qué compañeros son los más capacitados para participar en la tarea. Este sistema permite comparaciones individuales y fomenta el desarrollo de reacciones competitivas dentro del aula.

En cambio, la estructura de la organización multitarea no implica la valoración competitiva del rendimiento, por tanto la competitividad entre iguales no se desarrolla. Los alumnos pueden elegir libremente a sus amigos y compañeros de trabajo en función de los intereses del grupo o de la tarea, por tanto pueden ser cambiantes.

Así pues, la organización de la clase en función de los diversos tipos de tareas -recitación, tareas de clase y multitareas- producirá variaciones en los diferentes modelos de relaciones sociales tanto entre profesor y alumnos como entre los iguales. La organización del proceso didáctico en cuanto a visibilidad, sancionamiento e interdependencia de la tarea crea un conjunto de condiciones a las que el profesor debe responder y, de este modo, determina las relaciones profesor-alumno que

tienen lugar en ese contexto concreto que es el aula.

3. LAS TAREAS ACADÉMICAS EN EL CONTEXTO DE LA CLASE: ENFOQUE COGNITIVO-ECOLÓGICO

Las clases con contextos sociales e instruccionales que posibilitan, mediante una determinada organización, el aprendizaje de los alumnos. Son lugares donde profesores y alumnos trabajan, mantienen unas relaciones sociales y se ajustan a unas determinadas normas que posibilitan la interacción didáctica. DOYLE (1979a, 1979b, 1980, 1983, 1984) nos presenta un modelo que desde la perspectiva ecológica tiene en cuenta todo el contexto escolar e intenta integrar las dimensiones de carácter directivo, como son las relacionadas con el manejo de la clase, con las tareas académicas que resultan en un marco de la clase concreto.

El término **tareas de la clase** es un concepto tomado de investigaciones recientes en el campo de la psicología cognitiva y antropología cognitiva. Este término es utilizado para designar las estructuras situacionales que organizan y dirigen el pensamiento y la acción. Las tareas organizan la cognición al definir un objetivo y proporcionar instrucciones para el procesamiento de la información dentro de un contexto, pero cada una de las tareas exigirá un procesamiento diferente y un nivel también diferente de comprensión. Según DOYLE (1979b, 1980) una tarea presta atención a tres aspectos: a) un objetivo o un producto; b) una serie de operaciones con el fin de alcanzar el objetivo o generar un producto y c) un conjunto de recursos disponibles a los alumnos en cada situación.

La tarea tiene que ver por supuesto con el aprendizaje del alumno y con el desarrollo del curriculum. Los alumnos realizan actividades en el aula, pero ello no significa que aprendan. Quizás estemos ante una situación de "hacer" pero no aprender, cuando en realidad lo que

debemos plantearnos como objetivo prioritario es que el alumno "Aprenda a aprender". La tarea académica implica una serie de estrategias cognitivas en el individuo para poder asimilar los contenidos de las diferentes materias del curriculum, de modo que pasen a formar parte de su bagaje instruccional.

En función de las operaciones cognitivas implicadas en la realización de las tareas académicas, DOYLE (1980, 1983) las clasifica en cuatro tipos generales:

a) **tareas de memoria**, el alumno intenta reproducir una información previamente adquirida lo más exactamente posible, por ejemplo al pie de la letra.

b) **tareas de rutina o de procedimiento**, aplicación de una fórmula (rutina) en la generación de una respuesta.

c) **tareas de comprensión o entendimiento**, en las que el alumno debe reconocer bien las versiones transformadas de determinada información, bien aplicar procedimientos a problemas nuevos o decidir qué procedimiento debe aplicar a un problema concreto o bien extraer deducciones de una información previa.

d) **tareas de opinión**, el alumno debe manifestar su criterio sobre algo.

El contraste entre las tareas de memoria y las de comprensión está basado en la distinción entre estructura superficial (por ejemplo, las palabras exactas impresas en un texto) y la estructura conceptual (por ejemplo, la red subyacente de proposiciones que definen el significado de un texto). Las tareas de memoria dirigen la atención a la superficie de un texto y a la reproducción de palabras; las tareas de comprensión dirigen la atención a la estructura conceptual del texto y al significado que las palabras y frases expresan (DOYLE, 1983; ANDERSON and PAULSON, 1977).

Las tareas de procedimiento son tareas que se realizan utilizando una rutina standard para generar una respuesta, pueden ser efectuadas simplemente conociendo cómo seguir una serie de pasos ordenados. En cambio, las tareas de comprensión exigen conocer por qué un procedimiento funciona de determinada manera y cómo utilizarlo. En el terreno de las Matemáticas es claro que para realizar una tarea de comprensión relacionada con el procedimiento un alumno debe ser capaz de construir una representación cognitiva de las ideas insertas en un algoritmo o conceptualizar un problema en términos de los procedimientos que probablemente se utilizarán (GAGNE and WHITE, 1978; GREENO, 1978).

Cada tipo de tarea exige un tipo diferente de procesamiento de la información y de hecho la realización de una tarea no lleva automáticamente a los resultados de la otra. En la mayoría de los casos, los alumnos para tener éxito en sus exámenes, intentan acomodar sus estrategias de estudio a las exigencias del tipo de prueba que han de superar.

La complejidad subjetiva de cualquier tarea tiene que ver por un lado con la **habilidad y edad del alumno** y por otro con los **conocimientos previos** acerca de los contenidos a aprender.

La investigación en el desarrollo cognitivo general (BROWN, 1975; PARIS, 1975) y el desarrollo dentro de las áreas de contenido (BEREITER, 1980) indica que los alumnos maduros son más selectivos y eficientes al utilizar estímulos disponibles para extraer información relevante con el fin de realizar una tarea, en cambio los alumnos menos dotados prestan menor atención a una serie más amplia de estímulos y es menos probable que seleccionen y procesen información apta para las exigencias de una tarea particular. Esto no quiere decir que los niños pequeños sean incapaces de comprender las tareas o ajustar las estrategias a las exigencias de las mismas (DOYLE, 1983), pero ellos necesitan muchas veces ayuda del

profesor para poder entender adecuadamente las exigencias de aquellas tareas que no les son familiares. La complejidad de las tareas escolares es mucho mayor para los alumnos pequeños y aquéllos que carecen de cualquier información o de las habilidades requeridas para comprender las tareas, los procesos de información o decidir cuándo utilizar las estrategias que ellos poseen.

Como señala DOYLE (1983), el conocimiento específico en determinado campo desempeña un rol importante en la solución de problemas y el aprendizaje dentro de un área de contenido. Este conocimiento específico no consiste solamente en una "red semántica bien-formada" de formación válida en una disciplina académica, sino también de las estrategias para utilizar esta información, para comprender problemas, buscar y seleccionar algoritmos, usar recursos del contexto en donde se da la tarea y evaluar la adecuación de las respuestas.

Se han realizado diversos estudios comparando el funcionamiento de expertos y principiantes en la realización de una tarea. (LANREN, 1981) en una investigación centrada en la solución de problemas de física, encontró diferencias entre ambos en velocidad, número de errores y acceso a las diversas estrategias de solución. Estudios en otros campos (FLOWERS and HAYES, 1981; MATSUHASHI, 1981; PERL, 1979) han dado similares resultados.

Estas investigaciones sugieren que el funcionamiento en el trabajo académico, especialmente en las áreas técnicas, depende más de los conocimientos previos que de las estrategias de solución.

En ausencia de las estructuras de conocimiento apropiadas es probable que el alumno utilice estrategias de memorización para realizar la tarea o que presente una disociación entre lo que es capaz de exponer acerca de una cuestión o tema determinado y lo que en realidad hace al solucionar los problemas, por ejemplo. Es posible que muchas veces no haya comprensión por parte de los alumnos

de lo que se está aprendiendo.

Hemos de señalar también, siguiendo las aportaciones de DOYLE (1978,1979), que las tareas académicas están inmersas en un sistema de evaluación. El carácter intencional y evaluador del contexto escolar es el que define el ámbito de significación de los acontecimientos para el profesor y en particular para los alumnos (PEREZ GOMEZ,1983). La evaluación viene a ser un **intercambio formalizado de actuaciones o adquisiciones por calificaciones**. Por tanto, este intercambio determinará las exigencias y procesos del aprendizaje, la forma como se experimenta el conocimiento científico en el aula y el comportamiento del grupo.

Dada la complejidad del contexto de la clase, este **intercambio actuación-calificación** estará siempre cargado de **ambigüedad** y **riesgo**, aunque la magnitud de cada una de estas dimensiones varía de acuerdo a las circunstancias particulares (DOYLE,1979b,1983).

La **ambigüedad** supone el grado de precisión con que puede ser formulada una tarea con el fin de que se alcancen los objetivos previstos por el profesor.

El **riesgo** está relacionado con la rigurosidad de los criterios de evaluación que utiliza el profesor y la probabilidad de que estos criterios puedan ser conocidos en una situación dada.

La **ambigüedad** y el **riesgo** en la determinación de las tareas marcará el grado de compromiso de los alumnos en las mismas, y el grado de seguridad o no de alcanzar un determinado éxito.

De acuerdo a sus grados inherentes de **ambigüedad** y **riesgo**, DOYLE (1979b,1983) clasifica los tipos generales de tareas académicas (memoria, rutina, comprensión y opinión), del siguiente modo:

TABLA 3. Dimensiones de ambigüedad y riesgo asociados con las tareas académicas en las clases (DOYLE 1983)

		RIESGO	
		ALTO	BAJO
A M B I G Ü E D A D	ALTO	Comprensión	Opinión
	BAJO	Memoria II o Rutina II	Memoria I o Rutina I

Memoria I y Memoria II son tareas que suponen la reproducción de una cantidad relativamente pequeña de información (por ejemplo, memorizar una serie corta de palabras o el uso de algoritmos simples para generar respuestas (p.e., problemas de adición). Estas tareas son bajas en ambigüedad y riesgo, las respuestas están claramente identificadas por adelantado y hay una gran probabilidad de realizarlas bien.

Las tareas Memoria II y Rutina II implican también la reproducción de algoritmos, pero la cantidad de contenido es amplia (p.e., memorizar una poesía de 50 líneas) o el procedimiento a utilizar es complicado (p.e. una ecuación de segundo grado). Son bajas por lo tanto en ambigüedad pero altas en riesgo.

Las tareas de opinión son altas en ambigüedad, ya que es posible dar varias respuestas, pero el riesgo es bajo ya más de una respuesta puede ser correcta.

Las tareas de comprensión son altas en ambigüedad y riesgo, no puede utilizarse fielmente la memoria para producirla ni tampoco son establecidos con claridad los criterios de evaluación que corresponden a unas respues-

tas determinadas. Exigen una serie de procedimientos complejos y procesos de alto nivel ejecutivo para generar una respuesta.

Los alumnos en determinadas ocasiones inventan estrategias para manejar la ambigüedad y el riesgo asociados con las tareas de la clase. También los alumnos manejan la ambigüedad y el riesgo al intentar incrementar la explicación de las instrucciones por parte del profesor o incrementar su generosidad al calificar los productos finales.

El alumno intentará tener éxito en su actuación e intentará reducir al máximo, en la medida de lo posible, la ambigüedad y riesgo que le presentan determinadas tareas, con el fin de alcanzar una adecuada calificación. El contexto de la clase conforma el trabajo académico y exigirá del alumno el desarrollo de una serie de esquemas de interpretación para poder atender la información que le llega a través de múltiples vías.

El análisis de las tareas desde el enfoque ecológico de DOYLE y desde las aportaciones de la psicología cognitiva nos permite conocer cómo las tareas académicas organizan el procesamiento de la información de los alumnos, definir las variables que intervienen en el proceso didáctico dentro de la clase de un modo más preciso, el sistema de comunicación e intercambio que determina la estructura de las tareas en el aula y las exigencias de aprendizaje, así como las implicaciones que puede presentar para el diseño de la enseñanza.

4. ESTUDIO CUALITATIVO DE LAS TAREAS DEL ALUMNO EN EL AULA: NIVEL DE ADECUACION (MATCHING)

En los planteamientos de DOYLE (1979a, 1979b, 1983, 1984) el sistema de evaluación está en el fondo de la realización de las tareas académicas en el aula, de igual

modo el profesor y el alumno deben llevar a cabo un proceso de acomodación mutua así como al contexto social de la clase.

BENNET y DESFORGES (1984,1985) partiendo de esta perspectiva y apoyándose en las aportaciones de la psicología cognitiva en los procesos de aprendizaje, intentan analizar los diferentes tipos de exigencias intelectuales hechas por los profesores a los alumnos y el grado en que los diferentes procesos de aprendizaje son exigidos en las clases.

El punto central de su estudio está en la naturaleza y contenido de las tareas de la clase y los factores que influyen en su elección, distribución, funcionamiento y diagnosis por parte del profesor. BENNET y DESFORGES analizan las tareas académicas en el contexto del aula "qué tareas asignan los profesores, cómo y por qué los profesores las asignan, cómo y por qué los alumnos las interpretan y trabajan en ellas y cómo y por qué los profesores responden al trabajo de los alumnos" (DESFORGES, 1985,p.99).

Los profesores plantean exigencias intelectuales diferentes a los alumnos a partir de las tareas académicas. Pero estas exigencias puede que estén adecuadas o no al alumno. Los autores utilizan el término "matching" que vendría a significar el grado de ajuste, acomodación, acople, adecuación,... **tarea-alumno.**

Se analizan las tareas desde un punto de vista cualitativo, a partir de las diferentes experiencias de aprendizaje puede que se refieran al contenido del material aprendido, a la organización y ambiente del contexto social, a la estructura y secuencia de los materiales del curriculum o a los tipos de exigencias intelectuales hechas por los niños (BENNET, 1984,p.21):

Para cada tarea asignada es necesario conocer: a) la intención del profesor en la asignación de la tarea; b)

cómo esta intención se manifiesta en el conjunto de la tarea particular; c) las instrucciones sobre la tarea; d) las percepciones de los aspectos anteriores por el alumno; e) los materiales disponibles para la tarea; f) la realización de la tarea por el alumno, incluyendo las interacciones con el profesor o compañeros; g) valoración inmediata de los resultados del aprendizaje y h) valoración de los resultados de aprendizaje a largo plazo.

En el trabajo de BENNET y DESFORGES (1984) ha influido la perspectiva del aprendizaje desarrollada por NORMAN (1978) que identifica tres procesos: a) **Acercamiento**, adquisición directa de elementos del conocimiento o habilidad para los módulos existentes de conocimiento; b) **Reestructuración**, caracterizada por la reorganización del conocimiento ya almacenado y c) **Ejecitación**, proceso de automatización de rutinas intelectuales; supone la eliminación de pasos innecesarios en los procedimientos y un incremento eficaz en el uso de rutinas existentes.

A partir de este modelo dichos autores establecieron cuatro tipos diferentes de tarea en función de las exigencias que plantean al alumno:

a) **Tareas de incrementación**, implican aumento en la adquisición de nuevos hechos, destrezas o procedimientos. Si la tarea exige enfrentarse con nuevo material o supone mucho material antiguo, se considera que conlleva un proceso de incrementación.

b) **Tareas de enriquecimiento**, se exige el uso de conocimientos, conceptos y destrezas familiares en contextos desconocidos. Lo que aumenta no es el nuevo conocimiento sino los modos de aplicar este conocimiento. Este tipo de adquisición suele ser llamado destreza estratégica. Tales tareas normalmente toman la forma de solución de problemas en Matemática o la comprensión del Lenguaje.

c) **Tareas de reestructuración**, el alumno tiene que trabajar predominantemente con materiales familiares, pero se le pide que descubra, invente o construya.

d) **Tareas prácticas**, exigen la aplicación repetitiva y rápida de conocimientos y destrezas familiares a ámbitos y problemas conocidos. El alumno está familiarizado con el contenido y el contexto del problema; la exigencia no consiste en adquirir un hecho o una destreza sino acelerar y automatizar los procesos que existen en el repertorio del alumno.

BENNET y DESFORGES (1984) añadieron un quinto tipo de tarea que no emana de la teoría de la adquisición de NORMAN, más bien surgió del reconocimiento que el aprendizaje en el aula no siempre se enfoca a la adquisición, algunas veces las tareas están dirigidas a minimizar la pérdida de aprendizaje, a éstas las llaman **tareas de revisión**, que exigen atención a los materiales o destrezas fijadas anteriormente.

Lo más importante no es lo que el profesor pretende sino la naturaleza de la exigencia de la tarea con respecto al alumno.

Un resumen de los diferentes tipos de exigencia de la tarea es señalado a continuación:

TABLA 4.- Tipos de exigencia de la tarea (BENNET y DESFORGES, 1984)

EXIGENCIA DE LA TAREA	CARACTERISTICAS PRINCIPALES
Incremento	-Introduce nuevas ideas, proezas, exige reconocimientos, discriminaciones.
Reestructuración	-Exige que el sujeto invente o descubra una idea por sí mismo.
Enriquecimiento	-Exige aplicación de destrezas familiares a nuevos problemas.
Práctica	-Exige la ejercitación de nuevas destrezas en problemas familiares.
Revisión	-Exige la utilización de destrezas que no han sido practicadas por algún tiempo.

Las tareas no son superiores ni inferiores sino que simplemente plantean exigencias diferentes. Cada tarea tiene un tipo de exigencia de aprendizaje diferente, pero todas ellas pretenden fomentar el aprendizaje del alumno. Para determinar el tipo de exigencia de la tarea en el alumno es necesario examinar el contenido y las instrucciones de la tarea y averiguar el nivel de familiarización del niño con los procedimientos y materiales de la tarea.

Los profesores eligen las tareas para cumplir los objetivos que tienen previstos respecto a los alumnos. La tarea es el trabajo típico de la clase pudiendo dis-

tarea es el trabajo típico de la clase pudiendo distinguir tres momentos: presentación de la tarea, realización de la misma y evaluación. Lo deseable es que haya una adecuación (*matching*) entre la tarea y el alumno. Pero puede ocurrir que no se dé esto, incluso que la tarea de los alumnos no corresponda con la intención del profesor o que haya diferencias entre la realización de la tarea y la valoración del profesor.

La exigencia real de la tarea no es siempre la que el profesor desea. Los profesores asignan tareas a los niños con propósitos concretos. Estas exigencias deseadas, según nos manifiestan BENNET y DESFORGES, no siempre se convierten en acción. Existe una discrepancia entre lo que el profesor desea y lo que el alumno hace.

La calidad de las experiencias de aprendizaje está de algún modo relacionada con el grado de ajuste entre la tarea y el niño. Si a un niño se le asigna una tarea que es demasiado difícil para él y a su compañero se le asigna una que es demasiado fácil, los dos niños tendrán cualitativamente diferentes experiencias de aprendizaje. Sin embargo, las relaciones entre estas experiencias distintas y el aprendizaje subsiguiente no son conocidos. Una tarea fácil podría reforzar la confianza o provocar el aburrimiento; una tarea difícil podría ser motivadora o desalentadora.

Se conoce poco respecto a las respuestas de los niños a las tareas adecuadas o inadecuadas que se les asigna en clase. Este fue el objetivo de la investigación realizada en la Universidad Lancaster. BENNET y DESFORGES (1984) intentaron estudiar la naturaleza y contenido de las tareas de la clase y los factores que influyen en su elección, distribución, funcionamiento y diagnosis. Su trabajo estuvo relacionado con los procesos de adecuación de las tareas en Lenguaje y Matemáticas en 16 clases de niños de 6 a 8 años. El diseño contenía cuatro elementos para la asignación de cada tarea: a) una entrevista de la pre-tarea con el profesor; b) la observación de la pre-

sentación de la tarea y subsiguiente realización por el alumno y d) una entrevista diagnóstica con el alumno y una conversación posterior con el profesor.

En un primer momento pretendieron analizar el proceso de asignación de la tarea y su nivel de adecuación. En una segunda etapa intentaron explorar los problemas de mejoramiento de la adecuación de las tareas por parte de los profesores (DESFORGES, 1985). Utilizando los criterios propuestos por la teoría de NORMA se analizaron 417 tareas. Cada tarea fue asignada a una categoría de exigencia y después al aplicar los criterios se juzgaron si era adecuada, sobreestimada o subestimada. Aproximadamente el 40% eran adecuadas, el 28% demasiado difíciles y el 26% demasiado fáciles.

También fueron importantes los juicios de los profesores. Estos percibieron que algunos niños tenían dificultad en la tarea, hubo sobreestimación de la misma, pero en ningún momento percibieron ninguna tarea como demasiado fácil, en su opinión no hubo subestimación.

En esta investigación los autores comprobaron que el 60% de las tareas eran prácticas y que además en un grado significativo los niños no se enfrentaron en realidad a las exigencias que los profesores pretendían, tanto en Lenguaje como en Matemáticas. Los orígenes de estas discrepancias, que afectaron a los niños en diferentes niveles de logro, eran debidas especialmente a errores en el diagnóstico y en parte a problemas de diseño en la tarea.

Por otra parte, ha sido muy tentador para valorar el grado de adecuación de la tarea considerar simplemente los errores que se cometen en la misma. Si se cometen muchos errores la tarea sería demasiado difícil, si el niño no comete errores la tarea podría haber sido demasiado fácil. Pero el índice de error en una tarea no es, en sí mismo, una indicación muy clara de que un niño está o no está aprendiendo.

Un niño puede realizar una tarea sin apenas errores y no haber aprendido nada, está funcionando con los conocimientos previos. En otro caso un niño puede haber cometido muchos errores pero podría ser en base a buscar la solución de un problema, en este sentido podría aprender mucho. El índice de error es una base importante para valorar la calidad de la adecuación pero no suficiente. En este sentido, en la investigación a la que nos estamos refiriendo (BENNET y DESFORGES, 1984), se decidió no sólo a investigar el producto del trabajo del niño, sino también observar su proceso de trabajo y discutir la tarea con él en una entrevista post-tarea. Para decidir si una tarea era adecuada o no, se tomaban en consideración estos tres conjuntos de datos.

Los resultados de la investigación realizada en la Universidad de Lancaster nos ofrece una serie de conclusiones que abre las puertas para trabajos importantes en el campo al que nos estamos refiriendo. Quisiéramos destacar algunas de estas conclusiones, tales como que la calidad de la experiencia de aprendizaje del alumno está relacionada con el grado de ajuste entre la exigencia intelectual de las tareas y los logros del alumno.

También es necesario destacar que para que haya una adecuación tarea-alumno es necesario que el profesor no sólo evalúe el resultado final sino que se fije en todo el proceso, que analice las causas y por tanto dé importancia a la labor de diagnóstico. El desajuste parece estar apoyado, en parte, en que el profesor premia más el esfuerzo por producir que el esfuerzo por conceptualizar.

Además, el tener solucionados los problemas de disciplina y manejo de la clase facilita una mayor calidad en las experiencias de aprendizaje.

Los profesores deben fijar unos objetivos cognitivos que vayan acompañados de unas exigencias adecuadas de la

tarea que provoquen en los alumnos unas experiencias de aprendizaje que les lleven a unos procesos de elaboración más que de reproducción o práctica de determinados conocimientos.

CONCLUSION

El estudio de las tareas académicas que el alumno realiza en el aula, las experiencias de aprendizaje que conllevan, los diferentes tipos de tareas propuestas por el profesor, la influencia que ejerce en ellas el contexto social, ..., son entre otros algunos de los factores que nos ofrecen un vía de investigación del proceso de enseñanza-aprendizaje centrado de modo especial en lo que el alumno hace.

Los diferentes enfoques que hemos presentado a partir de las cuatro líneas de investigación que consideramos más representativas del panorama actual en el estudio de las tareas nos exige analizar con mayor profundidad los resultados que el curriculum presenta en el aula desde la perspectiva de cómo los alumnos trabajan.

Los estudios sobre el procesamiento de la información desde la psicología cognitiva, el conocimiento de la dinámica social establecida en el aula, las conceptualizaciones teóricas sobre el curriculum y el modelo ecológico de investigación de las situaciones escolares, nos facilitarán introducirnos en la "vida de las aulas" y esto nos permitirá conocer lo que el alumno hace (actividad), cómo el alumno aprende (tarea) y qué aprende (experiencia de aprendizaje) a fin de mejorar la calidad de la enseñanza y superar el tan aireado tópico del "fracaso escolar".

BIBLIOGRAFIA

- ANDERSON, L.W. (1981) - "Instruction and Time-on-Task: a Review", **J. Curriculum Studies**, 13,4,289-303.
- ANDERSON, J.R. PAULSON, R. (1977) "Representation and retention of verbal information", **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, 16,439-451.
- ARLIN, M.N. (1979) "Teacher transitions can disrupt time flow in classrooms", **American Educational Research Journal**, 16,1.
- BARR, R. DREEBEN, R. (1977) "Instruction in Classrooms" en SHULMAN, L.S. (Ed.) **Review of research in Education**, 5,89-162.
- BENNET, N. (1979) **Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos**. Madrid, Morata.
- BENNET, N. DESFORGES, Ch. (1984 - **The quality of pupil learning experiences**. London, L.E.A.
- BENNET, N. (1985) - "Interaction and Achievement in Classroom Groups" en N.BENNET y otros, **Recent Advances in Classroom Research**. Edinburgh, Scottish Academic Press, 105-119.
- BEREITER, C. (1980) - "Development in writing" en L.W.GREGG E. R.STEINBERG (Eds.) **Cognitive processes in writing**", Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates.
- BLOOM, B. (1971) - "Aprendizaje para el dominio" en B.BLOOM y otros, **Evaluación del aprendizaje**, Buenos Aires, Troquel, vol. 1, 73-94.
- BLOOM, B. (1976) - "El dominio de lo aprendido. Sus implicaciones en la elaboración del curriculum" en E.W.- EISNER (Ed.) **Cómo preparar la reforma del curriculum**. Buenos Aires, El Ateneo, 15-47.
- BOSSERT, S.T. (1979) - **Tasks and social relationships in classrooms**. Cambridge, University Press.
- BROPHY, J. y otros (1983) "Relationships between teachers presentations of classroom tasks and students engagement in those tasks", **Journal of Educational Psychology**, 75,4,544-552.
- BROWN, A.L. (1975) - "The development of memory: Knowing, knowing about knowing how to know", en H.W.REESE (Ed.) **Advances in child development and behavior** (Vol. 10), New York, Academic Press.
- COBB, J.A. and HOPS, H. (1973) - "Effects of academic survival skill training on low achieving first graders", **Journal of Educa-**

tional Research, Vol. 67.3.

- CARROLL, J.B. (1963) "A model of school learning". **Teacher College Record**, Vol.64,8.
- DESFORGES, CH. (1985) -"Marching Tasks to Children" en N. BENNET y otros, op. cit., 92-104.
- DOELE, W. (1979a) -"Classroom Tasks and Student Abilities", en P.PETERSON and H.J.WALBERG, **Research on Teaching. Concepts, Findings and Implications**, Berkeley, McCutchan Publishing Corporation, 183-209.
- DOYLE, W. (1979b) -"Classroom Effects", **Theory into Practice**, 18,3,138-144.
- DOYLE, W. (1980) **Classroom management**. West Lafayette, Indiana; Kappa Delta Pi.
- DOYLE, W. (1983) -"Academic Work", **Review of Educational Research**, 53,2,159-199.
- DOYLE, W. (1985) -"Recent Research on Classroom Management: Implications for Teacher Preparation". **Journal of Teacher Education**, 36,3, 31,35,
- DOYLE, W. and CARTER, K. (1984) -"Academic Tasks in Classrooms", **Curriculum Inquiry**, 14,2,129-149.
- ESCUADERO, J.M. (1981) -**Modelos didácticos**. Barcelona, Oikos Tau.
- FLANDERS, N.A. (1977) -**Análisis de la Interacción didáctica**, Madrid, Anaya
- FISHER, C.W. et al. (1980) -"Teaching behaviours, academic learning time and student achievement: an overview", en DENHAM, C and LIEBERMANN, A. (Eds.), **Time to Learn**, Washington, National Institute of Education.
- GUMP, P.V. (1967) -**The classroom behaviour setting; its nature and relation to student behaviour**. Kansas, Department of Psychology, University of Kansas, Lawrence.
- JACKSON, P. (1968) - **La vida en las aulas**. Madrid, Marova.
- KOUNIN, J.S. (1977) -**Discipline and Group Management in Classrooms**. New York, Puntington.
- KOUNIN, J.S. and GUMP, P.V. (1974) -"Signal systems of lesson settings and the task-related behaviour of preschool children", **Journal of Educational Psychology**, Vol. 66,4.
- KOUNIN, J.S. and DOYLE, P.H. (1975) -"Degree of continuity of lesson's signal system and task involvement of children", **Journal of Educational Psychology**, vol. 67,2.
- LEVINE, J. WANG, MC. (Eds.) (1982) -**Teacher and students perceptions:**

- Implications for Learning**, Hillsdale, N. J.; Lawrence Erlbaum Associates.
- LOPEZ RODRIGUEZ, N. (1982) - "El sistema de análisis propuesto por KOUNIN en torno a la gestión del aula", **Millars**, VII,3,165-173.
- LYON, M.A. GETTINGER, M. (1985) - "Differences in Student Performance on Knowledge, Comprehension and Application Tasks: Implications for School Learning", **Journal of Educational Psychology**, 77 1, 12-19.
- MARTINEZ SANCHEZ, A. (1984) - "Las tareas didácticas en el aula. Vías de análisis y estrategias para el perfeccionamiento docente", **Enseñanza**, 2, 67-93.
- MEHAN, H. (1979) - **Learning Lessons**. Cambridge, Harvard University Press.
- McNAMARA, D.R. (1981) - "Teaching skill: the question of questioning" **Educational Research**, 23,2.
- NORMAN, D.A. (1978) - "Notes towards a complex theory of learning", en A.M. LESGOLD y otros (Ed.), **Cognitive Psychology and Instruction**. New York Plenum.
- PARIS, S.G. (1975) - "Integration and inference in children's comprehension and memory", en F.RESTLE y otros (Eds.), **Cognitive Theory** (Vol.1), Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- PEREZ GOMEZ, A. (1983) - "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica", en J.GIMENO SACRISTAN y A.PEREZ GOMEZ, **La enseñanza: su teoría y su práctica** Madrid, Akal, 95-138.
- POSNER, G. (1982) - "A Cognitive Science Conception of Curriculum and Instruction", **Journal Curriculum Studies**, 14,4,343-351.
- RESNICK, L.B. (1976) - "Task analysis in instructional design: some cases from mathematics", en D.KLAHR (Ed.) **Cognition and Instruction**, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, 51-80.
- RODRIGO, M.J. (1982) - "Las posibilidades del análisis de tareas como técnica para el estudio de procesos mentales", **Infancia y Aprendizaje**, 19-20, 159-174.
- ROSENSHINE, B. (1979) - "Content, time and direct instruction" en PETERSON, P.L. WALBERG, H.J. (Eds.) op. cit. 28-56.
- ROSENSHINE, B. (1980) - "How time is spent in elementary classrooms" en C.DENHAM y A.LIEBERMAN (Eds.), **Time to Learn**, Washington, D.C. National Institut of Education.
- SCHOSTAK, J.F. (Ed.) - **Pupil Experience**. London. Croom Helm.
- SIMONS, P.R.J. (1983) - "How we should control time on task or should we?", **Instructional Science**, 11, 357-372.
- STALLINGS, J.A. (1975) - "Implementation and chil effects of teaching

- pactices in "Follow Through" classrooms", **Monographs of the Society for Research in Child Development**, Vol.40, 7-8.
- WEINSTEIN,R.S. (1982) -"Students in classrooms: A special issue", **The Elementary School Journal**, 82, 397-540.
- WOODS,P. (1982) - **Pupil Strategies**. London, Croom Helm.
- WRAGG,EC. (Ed.) (1984) -**Classroom Teaching Skills**. London, Croom Helm.

ANTROPOLOGIA DE LA ILUSION

Niguel Angel Martí Garcia

Prof. Agregado de Filosofía

I.B. "López Neyra" - Córdoba

*¿Y qué es la ilusión?. La ilusión es el esbozo de una sonrisa, una mirada llena de luz, un anticiparse -tal vez, adivinar-, una afirmación constante, olvidarse del tiempo, valorar los detalles mínimos, hacer grande lo pequeño, descubrirlo todo una y otra vez, es decir sí a la sencillez y a la cercanía, al aire, al agua y a la misma tierra. Y es, ante todo, un **dulce sobresalto**. No es fácil avanzar más allá... de este **dulce sobresalto**... para definir qué es la ilusión. De todas formas si supiéramos y, por tanto, pudiéramos definir con exactitud el concepto de ilusión, ésta volatilizaría, porque parte de su esencia radica en no estar confeccionada con elementos únicamente racionales.*

A MODO DE PRESENTACION

¿Quién es capaz de pensar su propia vida sin la luz de la ilusión?. Toda nuestra vida está diseñada con trazos de ilusión. Amor-ilusión, saber-ilusión, paz-ilusión: son binomios todos ellos suficientemente expresivos para hablar por sí mismos. Sin embargo, ¡qué poco se habla de ella!, y, cuando se hace, frecuentemente en tono peyorativo: "no te hagas ilusiones", "de ilusiones no se vive", "eso son ilusiones", y un triste largo etcétera.

La filosofía de la ilusión está sin hacer, y, quizá porque la filosofía la hacen racionalistas, que han diseccionado la vida antes de analizarla. Pero si queremos que nuestro pensamiento vaya paralelo a nuestra propia existencia de hombres, es necesario dar a la ilusión el protagonismo que de hecho tiene en nuestro acontecer co-

tidiano. Se puede reconocer de entrada que, efectivamente, la ilusión está salpicada por ribetes poéticos y que son, precisamente, esas salpicaduras poéticas las que pueden dar a la ilusión un tono pastel (ya es injusto que la poesía -el único lujo del hombre de hoy- se vea vinculada exclusivamente a este tipo de acuarela), aunque es obvio que la ilusión admite otros tratamientos, y es capaz de hacerse presente con trazos firmes y seguros y en circunstancias del todo ajenas a falsos romanticismos. Dicho abiertamente, la ilusión en nuestra vida no está únicamente presente en el papel-regalo, en la etiqueta de la colonia favorita, en el color de unas flores. Está, por supuesto, ahí, pero, por decirlo de una vez, la ilusión está en el mismo nervio de la existencia humana, y marginarla supondría de algún modo dejar de vivir. Se dice que el enfermo que no tiene ilusión de vivir acelera su propia muerte, aunque no es necesario alejarse tanto en la biografía de un hombre para encontrarla presente en su función rectora: por ilusión de curarse come el enfermo inapetente, por la ilusión de aprobar estudia quien antepondría al estudio otras actividades,...

EL PAISAJE HUMANO

Todo lo humano cuando queda limpio de la rutina, del cansancio de la mirada monótona, recobra la ilusión. El hombre, quienquiera que sea, estrena su vida cada día; este estreno gusta de ocultarse bajo ropas vulgares, sólo en nuestro interior nada de lo que sucede es igual a lo anterior: ¿quién puede llorar dos veces la misma lágrima?, ¿quién hablaría del mismo gozo en situaciones distintas?. A la rutina se llega por la repetición de actos monótonos, y en cambio la ilusión, por tocar precisamente el nervio del auténtico vivir, nos sumerge de lleno en ese mundo apetecible y siempre nuevo del encanto, del enamoramiento, de lo vislumbrado.

Situarse en este marco no supone alejarse de lo cotidiano, de lo normal. Las luces y sombras que dan relieve al paisaje humano son de matices tan tenues, tan

delicados, que sólo una pupila atenta (sería más correcto decir ilusionada) es capaz de apreciar tonalidades, gamas y diferencias, donde para otro reina la más absoluta monocromía. ¿Habrá que decir, pues, que la ilusión es fruto de ella misma?; no se desprende de lo anteriormente dicho esta conclusión. Habrá que decir sin embargo que la ilusión es el fruto del detalle-casi-inadvertido, del gesto-casi-apuntado, de la palabra-casi-incoada. Sólo quien actúa como hombre, quien escucha como hombre y quien habla como hombre es un hombre que vive ilusionado y es, a su vez, motivo de ilusión para otros.

VIVIR ILUSIONADO

Vivir es algo más que estar. Se podría definir como ser-en-tensión, como existir, y hay una total relación entre la existencia y el nervio que la recorre, que anteriormente identificamos con la ilusión. La existencia humana solamente es definible como existencia ilusionada, por eso la ilusión ha de estar presente en todos los ámbitos de la vida humana: amor, dolor, trabajo, etc., porque precisamente estas realidades son su dominio de definición. Sin pretender ser exhaustivo, podemos hacer una breve consideración en torno al ensamblaje existencial que existe entre dolor e ilusión.

Existen dolores-ilusionados, tal vez el ejemplo más claro sea el dolor de una mujer antes de dar a luz. Es más, todo dolor es dolor-ilusionado por situarnos en el mismo nervio de la existencia humana. El dolor tiene su economía, el dolor está abierto a la fecundidad, el dolor tiene su teleología, y en cuanto que es una de las antítesis del aburrimiento no está cerrado a la ilusión, por eso no produce repugnancia hablar de un dolor-ilusionado. El descubrir el nexo de unión entre dolor e ilusión es una aventura intelectual que merece emprenderse; yo ahora sólo apunto que dolor e ilusión participan de ese algo que no es capaz -porque se escapa- de objetivarse racionalmente. Me viene a la cabeza una definición que García Lorca dió de la poesía: "el misterio

que tienen todas las cosas". Tal vez en ese misterio radique la posible conjunción entre dolor e ilusión.

ALGO MAS QUE UN ESTADO DE ANIMO

Para algunos la ilusión es un estado de ánimo que acompaña una época de la vida, y es la vida misma, según se va adentrando en la madurez, quien va desnatando esa ilusión hasta hacerla desaparecer. Esto afortunadamente no es verdad. Como tampoco lo es, por desgracia, que la época de la juventud vaya siempre presidida por la ilusión. Todo el mundo conoce personas que se están despidiendo de la vida con la frescura y el mimo de un alma ilusionada. Como también es lugar común presenciar jóvenes aburridos de vivir. Sin embargo en honor a la verdad hay que decir que la ilusión tiene algo de connatural con el inicio de la vida. La explicación de esta connaturalidad es fácil. Baste apuntar que lo nuevo, lo desconocido, lo aún-no-vivido añade un atractivo especial a cualquier empresa. Y ese atractivo se da con frecuencia, qué duda cabe, en la juventud. Pero yo quisiera recalcar, sobre todo, en la dimensión ilusionada de la propia existencia sin detenerme en perfiles cronológicos. Si he aludido a la juventud ha sido para dejar claro el horizonte de nuestra reflexión, y dar por supuesto que es más fácil vivir con ilusión en la niñez, adolescencia y juventud, que en la madurez y ancianidad.

(IN)HUMANO-(DES) ILUSIONADO

Ahora ha llegado el momento de subrayar con fuerza que las conductas inhumanas son conductas que provienen de una vida en donde la ilusión no juega ningún protagonismo. Sin ilusión la vida humana se paraliza, se pierde. La inercia, la rutina, la costumbre no apuntan, no tienden, no buscan nada; se conforman, en cambio, con la degustación de lo ya poseído. Pero una vida no puede consistir en un proceso involutivo, porque se iría degra-

dando. Cuando uno se asoma a las filosofías del eterno retorno tiene que retirar la mirada con el convencimiento de que no es esto, no es esta la respuesta válida a la **vocación de futuro** que está inherente en la vida del hombre; y si no lo es más allá del tiempo, tampoco lo puede ser como filosofía de nuestra existencia temporal. Antes decíamos que el vivir del hombre es algo más que estar en la vida, y ese algo es la ilusión, cuando ésta falta, la propia vida pierde pie. Un hombre desilusionado, en el sentido fuerte del término, es una contradicción. Estrechar, fusionar en uno solo los dos objetivos **humano e ilusionado** sería dar en el blanco de la diana de la existencia humana, y en la medida en que estos adjetivos acampen cada uno por su lado, ajenos a cualquier razón de convivencia, en esa misma medida el fracaso se haría realidad. Y pensar así es estar pensando en la dimensión del proyecto que tiene la vida de cada hombre, y el proyecto supone un **aún-no** y, por tanto, ilusión para que se convierta en un **ya-sí**, y es en esa tensión donde se estira ilusionada nuestra propia existencia.

AUN-NO, YA SI

Aún-no, ya-sí: en este juego se consume nuestra vida, en este fuego se caldea el paisaje anímico de nuestra existencia. Todo el ancho y dilatado mundo de los proyectos, ilusiones, objetivos, ideales, sueños, esperanzas, deseos, metas incluso utopías, está vivificado por la tensión que supone alcanzar lo que aún no se tiene pero ya sí se desea, se quiere, se necesita, se gustaría tener. Además habría que apuntar que donde la felicidad alcanza el techo más alto no es en muchos casos precisamente en la posesión pacífica del bien apetecido, en su fruición, sino en la propia búsqueda, en el recorrido que va desde el aún-no al ya-sí, y esto sea tal vez porque todo ya-sí lleva en su actualización un coeficiente de desencanto. En el aún-no, fácilmente lo que no-es, lo es todo. En cambio difícilmente en el ya-sí no falta nada de lo que podría haber sido. Y esto es tan así que ésta es

una de las razones por las cuales la ilusión es confundida con lo ilusorio.

Nuestro mejor yo, nuestra alegría de vivir, el hombre bueno que todos llevamos dentro no sabe de recortes, de rebajas, de negociaciones, de pequeños imposibles, quiere así, en cambio, apostar indefectiblemente por la felicidad. ¿Pero qué felicidad no sufre la desfiguración del desencanto cuando abandona la luminosa estancia de la imaginación (aún-no) para pasear por el camino de la realidad (ya-sí)? Podríamos decir, pues, que en la incoación del aún-no en el ya-sí es donde nuestra propia ilusión se estira más dilatadamente y alcanza en ese punto -llamémosle nodal- su mayor plenitud.

LA ILUSION DEL AQUI, HOY, AHORA

Lo constitutivo de la ilusión no se circunscribe o se limita únicamente a la mera posesión **futura** del objeto deseado; la ilusión puede ser vivenciada también como una realidad **presente**, como algo que da sentido a nuestra situación actual, que gratifica nuestro estado de ánimo, haciéndonos dos veces dueños de nuestra vida: una por vivirla y otra por vivirla ilusionados.

Esta apropiación continuada de la ilusión en nuestro **aquí, hoy y ahora** es, a mi modo de ver, el **desideratum** de todo hombre. El que los hombres tengan ilusiones a realizar en un futuro más o menos lejano lo vemos lógico, porque, por muy desencantado que esté un hombre, siempre vislumbra en su horizonte luces entre los negros nubarrones; en cambio, ya es más difícil encontrarnos con personas que habitualmente viven su vida en clave ilusionada, y precisamente en esa posesión-pacífica-ilusionada de la realidad presente es donde está el secreto de la felicidad.

Ya es triste que la felicidad esté siempre apuntando a algo futuro, y si logramos retrotraerla al presente, sea de un presente fugaz y casi inapresable. ¿Y por qué? Pienso que cualquier **aquí, hoy y ahora** tienen las virtuales suficientes para ilusionarnos, pero nuestra sen-

sibilidad saturada, embotada por un sinfín de bombardeos sensacionalistas, va despreciando, infravalorando motivos que serían capaces de mantener en el hombre una actitud ilusionada ante la vida. Siempre he pensado que cada situación tiene su **quid**, su encanto, su misterio, capaz de ilusionar a quien la está viviendo. Y el **quid** capaz de arrojar luz a la rutina, a la monotonía y disipar el hastío o el aburrimiento está en darse cuenta de que cada situación es única, irrepetible y que merece ser vivida con seriedad, con autenticidad, con honradez. Quien vive su propia vida con este temple de compromiso con el tiempo, con su quehacer y con las personas con quienes convive interpretará su vida ilusionadamente.

LOS CUENTOS INFANTILES Y EL APRENDIZAJE POR IMITACION DE MODELOS

Dr. CALVO BUEZAS

Catedrático de Filosofía

El cuento infantil, como cualquier otro texto literario, puede tener muchas lecturas y suscitar mil interrogantes, porque en medio de su esquematismo, encierra la complejidad de la vida misma. Es una creación imaginativa, que teniendo conexión con la vida real, la reproduce en pautas de conducta, símbolos, valores y estructuras.

*Si analizamos los cuentos como reflejos de una cultura determinada, éstos pueden ser enmarcados dentro del proceso de **socialización del conocimiento infantil** y se nos presentan como mensajes codificados que el entorno social envolvente dirige a sus nuevos miembros, como elementos de educación informal.*

En el lenguaje profundo de los cuentos encontramos modelos tipificados de conducta que, teniendo su origen en la experiencia colectiva, se pretende que sean imitados o rechazados por los niños en su vida ordinaria. Su estructura profunda es como un micro-filme que condensa la filosofía vulgar de cada colectivo.

*En nuestra investigación -de la que este trabajo es una pequeña parte- tiene gran importancia la **hermenéutica** como método para descubrir el lenguaje profundo que subyace bajo los velos de las sencillas narraciones infantiles y que encierra toda una forma de comprender ordenadamente el mundo.*

Los cuentos sobre los que se ha llevado a cabo esta investigación son los siguientes: Caperucita roja, Cenicienta, Blanca Nieves, Pulgarcito, el lobo y los siete cabritillos, Pinocho, el gato con botas, la lechera, el soldadito de plomo, el flautista de Hamelín, la casita de chocolate, la ratita presumida, el sastrecillo valiente, la liebre y la tortuga, el patito feo, la bella durmiente, Aladino, los músicos de Bremen, el rey rana, la

piel de asno, y el labrador y el diablillo.

Nuestra intención en este momento es la de presentar un modelo fecundo de análisis de los cuentos infantiles que ponga de manifiesto la riqueza de contenido y el rigor estructural de estas creaciones populares que son uno de los mensajes más universales, conocidos y motivantes de educación informal que el niño recibe en su primera infancia.

Por otra parte, los cuentos infantiles son hoy uno de los instrumentos potencialmente más fecundos para la pedagogía de los cursos del preescolar y de los primeros de E.G.B.

APRENDIZAJE POR IMITACION DE MODELOS

El aprendizaje por imitación de modelos ha sido planteado por un conjunto de teorías que, recogiendo buena parte de los principios formulados desde los condicionamientos clásico y operante, tratan de completarlos, desarrollando un tercer modelo de aprendizaje, el **observacional o vicario**, que se realiza por la contemplación de diversos modelos de conducta que realizan otros sujetos.

Entre los principales investigadores en esta línea de investigación están Albert Bandura y Richard H. Walters, quienes "frente a las escuelas que se limitan a examinar procesos de carácter unipersonal y admiten sólo planteamientos teóricos desempeñan las variables sociales para explicar el desarrollo y modificación de respuestas humanas y la formación de la personalidad individual"(1). Este modelo es más adecuado para aplicar a la conducta humana, para estudiar su incidencia en la personalidad del niño y para tomar en cuenta toda la complejidad de los factores sociales en el aprendizaje de nuevas respuestas.

.....
(1)-Bandura, A. y Walters, R.H.: **Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad**. Alianza. Madrid, 1980.
(Cita de Brown, C. en la contraportada de esta obra)

En el aprendizaje por imitación el refuerzo facilita el aprendizaje, en vez de reforzar la respuesta, como ocurre en el condicionamiento clásico, o desarrollar relaciones de contingencia, como ocurre en el condicionamiento operante. "El refuerzo no es considerado como esencial a la clase de aprendizaje requerido por el desarrollo de la personalidad. Se destaca en este sentido el aprendizaje por observación, es decir el aprendizaje social sin recompensa o refuerzos directos" (2). Esto hace que su aplicación al cuento, en el que el esfuerzo directo va al protagonista, y no al niño, sea mucho más preciso y funcional. "La imitación, escribe A. Bandura, juega aquí un papel importante en la adquisición de la conducta y de la adaptación. Al observar la conducta de los demás y las consecuencias de sus respuestas, el observador puede aprender respuestas nuevas o variar las características de la jerarquía de respuestas previas, sin ejecutar por sí mismo ninguna respuesta manifiesta ni recibir ningún refuerzo directo"(3). Unas veces el observador aprenderá pautas de comportamiento imitadas de la vida real, y otras, como ocurre en los cuentos infantiles, serán modelos imaginativo-simbólicos descritos en la narración, según las formas de comportamiento que los diversos personajes realizan para la solución de un conflicto.

La observación del modelo puede suscitar tres formas distintas de respuestas en el observador:

1.- El observador puede adquirir respuestas nuevas, que previamente no existían en su repertorio de respuestas.

Esta modalidad tiene gran importancia en el cuento, pues mediante él, el niño pasa a vivir situaciones dis-

.....
(2)-Whittekter, J.O. : **Psicología**

Nueva. Editora. Madrid, 1977, pág. 483-484.

(3)-Bandura, A. y Walters, R.: **Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad.** Alianza. Madrid, 1980 (Cita de Brown, C. en la contraportada de esta obra), pág. 57.

tintas de su vida real, el acoso de un animal, la pérdida familiar, el ser atacado por seres terribles, la orfandad, la extrema pobreza y ante estas situaciones aprende una amplia gama de formas de conducta que pueden llevarle al éxito, y que pueden serle útiles para otras situaciones difíciles, aunque menos extrañas.

2.- Puede producir efectos inhibitorios o desinhibitorios en parte de las conductas que ya existían en el repertorio del observador.

En la trama de los cuentos, frente a un modelo de conducta que triunfa, aparece representada, de modo más o menos explícito, otra forma de conducta que es la causante de la desgracia o queda personificada en el antihéroe que termina saliendo malparado. La excesiva confianza con el desconocido de **Caperucita**, la desobediencia de los **Cabritillos**, la presunción de la **Ratita**, la falta de asistencia al colegio de **Pinocho**, el desprecio por los débiles en **Los músicos de Bremen** o en el **Patito feo**, la envidia de la madrastra en **Blanca Nieves** son una serie de conductas tipificadas con efecto inhibitorio de otros tantos contravalores que se pretenden desarraigar de los niños.

3.- El efecto de provocación.

Por el que se consigue que la observación de un modelo provoque en el observador un tipo de respuestas, aprendidas previamente, de modo que la observación de conductas de un determinado tipo sirve como disparador de respuestas de la misma clase. En este caso la narración del cuento sirve de refuerzo y provocación de respuestas socialmente ajustadas, previamente enseñadas, y que deseamos que se realicen en un momento determinado. Nuestras alusiones a la trama de los cuentos conocidos, para conseguir respuestas determinadas de los niños, están en esta línea como cuando les decimos que "si mientes se te pondrá la nariz larga como a **Pinocho**", "si te alejas te puede comer el lobo, como a **Caperucita**", "si te portas

mal con tu hermana te pareces a las hermanastras de **Cenicienta**", "si no estudias te saldrán orejas de burro como a **Pinocho**". Del mismo modo, cuando estimulando sus respuestas como la similitud a personajes de pautas ajustadas, como las de la laboriosidad de la **Tortuga**, frente a la haraganería de la **Liebre**.

Dos son los modelos de aprendizaje por imitación:

Modelo 1.— El sujeto A (modelo) da una respuesta determinada y al mismo tiempo se gratifica al sujeto B (observador). Como resultado la respuesta de A adquiere para B un valor de refuerzo secundario, y en consecuencia B intenta reproducir la respuesta de A, en ocasiones en que A no la está efectuando.

Este modelo se cumple perfectamente en la narración de un cuento, en tanto en el cuento el niño (B) vive la trama del cuento, identificándose con los personajes (A), por lo que la gratificación que recibe el protagonista (A) con el triunfo final, sirve de refuerzo al propio niño (B). Como consecuencia, el niño (B) que funciona como observador del modelo, intentará reproducir el tipo de respuesta que le llevó al protagonista (A) a conseguir el triunfo, la riqueza o la fama. Si **Pulgarcito** (modelo) triunfa del ogro mediante su astucia, y ese mismo triunfo hace gozar al niño (observador), funcionando como refuerzo secundario para él, el niño tratará de reproducir en ocasiones de la vida real el mismo tipo de respuestas, que salvó a Pulgarcito.

Modelo II.— (Aprendizaje por empatía). En tal modelo, A es el que realiza un tipo de conducta determinada y experimenta el refuerzo. A su vez B (observador) presencia las consecuencias satisfactorias o de disgusto subsiguientes a las conductas de A, por lo que B tiende a repetir o a rechazar los mismos tipos de respuestas de A.

Este es el modelo que de modo más exacto se adapta al cuento, como modelo de aprendizaje observacional, mediante la conexión empática que une al niño con el modelo de conducta que realiza el personaje "bueno" y

"triunfador" del cuento. Cuentos como los de "Blanca Nieves" o el de la "Cenicienta", el del "Gato con Botas" o el de "Aladino", transfieren por "empatía" el impulso de repetir el tipo de conducta que tuvo el positivo refuerzo en las formas de comportarse los protagonistas.

Una vez que hemos presentado la estructura funcional de estos dos modelos, en ambos el proceso de aprendizaje se lleva a cabo mediante un proceso de sucesivas etapas.

En todo caso se trata de una sucesión de secuencias, dentro de un proceso psíquico complejo, en el que se da un punto de partida o **entrada**, que consiste en el modelo que se contempla, y la **salida** o la ejecución de la conducta ajustada al modelo que realiza el observador.

En medio se describen una serie de fenómenos psíquicos, como si de pasos estrictamente sucesivos se tratara, para dar claridad de gabinete a la exposición, pero bien es sabido que la vida interna del sujeto no se produce con esa estricta sucesión rígida y cuasimecánica de etapas..

PROCESO DE APRENDIZAJE POR OBSERVACION

ENTRADA	PROCESO DE ATENCION	RETENCION	REPRODUCCION	PROCESOS MOTIVACIONALES	SALIDA
Aconteci <u>o</u> miento que fun- ciona co <u>n</u> mo mode <u>l</u> o de ob <u>s</u> serva- ción.	1. Características del modelo observado 2. Conducta del mo- delo clara y dis- tinta. 3. Prestigio del mo- delo. 4. Valor afectivo, para quien lo ob- serva.	1. Codifica <u>o</u> ción imagi <u>n</u> nativa 2. Codifica <u>o</u> ción ver- bal.	1. Capacidad física 2. Repertorio de respuestas como requisi- to. 3. Autoobserva <u>o</u> ción. 4. Feed-back, propioceptivo.	1. Reforzamiento externo: -Materiales -Informativos 2. Reforzamientos vica- rios.	Ejecu- ción de la con- ducta a prendida por ob- serva- ción.

PROCESO DEL APRENDIZAJE POR OBSERVACION APLICADO AL CUENTO

ENTRADA	PROCESO DE ATENCION	RETENCION	REPRODUCCION	PROCESOS MOTIVACIONALES	SALIDA
<p>Pautas de conductas de lo observado en que realizan, ante una situación determinada, los personajes del cuento (modelo)</p>	<p>Característica del modo observado en el cuento. -División bipolar clara de conductas ajustadas (con éxito) y desajustadas (con fracaso). -Trama con gran intensidad afectiva. -Admiración de sus personajes con sus proezas. -Tendencia a suscitar la identificación mediante los personajes infantiles.</p>	<p>El cuento produce una retención codificada en el niño mediante su vivencia imaginativa, el aprendizaje verbal del cuento y su tendencia a reproducir, mediante el juego, los cuentos conocidos.</p>	<p>Ayudado de la imaginación mediante la cual adapta las cosas reales a su mundo imaginado. (Una habitación la convierte en un bosque, etc.) Repetición en la vida real de pautas de conductas observadas y que han sido gratificadas.</p>	<p>-La información de las consecuencias que le ocurren al protagonista, tras ciertas formas de conducta. -El refuerzo secundario que recibe al identificarse empáticamente, durante la narración, con los personajes.</p>	<p>Ajuste de su conducta a las pautas observadas en el modelo presentado por el cuento.</p>

Si aplicamos este esquema de aprendizaje a los cuentos hemos de resaltar las condiciones que favorecen la imitación.

1º.- Que la **conducta del modelo sea clara y distinta**, es decir, que presente en sí misma una estructura coherente, unitaria y comprensible, a la vez que esté lo más posiblemente diferenciada de las opuestas y diversas. En este sentido los modelos de conducta simplificados y tipificados que presentan los cuentos infantiles cumplen perfectamente esta condición.

2º.- **El prestigio social del modelo.** Si el objeto es prestigioso suscita más la atención y la atracción del observador. El juego de personajes que presentan los cuentos están casi siempre situados en bipolarización del bueno y el malo. El prestigio del bueno está reforzado por valores estéticos, virtudes alabadas, prestigio social y triunfo final. Los buenos son guapos, ricos, buenos y felices, mientras que los ogros, las brujas, las madrastras son feas, malas y al final desgraciadas. El desprestigio de los personajes malos actúa como refuerzo negativo y suscita el rechazo.

3º.- **Tonalidad afectiva.** El prestigio puede suscitar admiración, pero ésta se ve completada por la simpatía que despierta en el niño el contemplar al personaje bueno, acosado por el infortunio, la pobreza, el dolor, la soledad o el desprecio de los demás.

4º.- Se copian más fácilmente las conductas que tengan **valor funcional**. El hecho de que los cuentos presenten tipos de conducta muy afines a los de la vida diaria, o a los deseos y temores más profundos de los niños, hace que sean fácilmente comprendidos en su utilidad operativa.

5º.- Según los experimentos de Bandura, los niños que en **su medio social son considerados débiles** imitan más fácilmente que los autosuficientes, lo mismo que los que han sido educados para ser más dependientes, como ocurre con el rol de

mujer frente alde hombre. En los cuentos infantiles, cuando aparecen un niño y una niña atrapados por el infortunio, los niños se salvan con esfuerzo propio, mientras que las niñas suelen ser salvadas por hadas o príncipes.

6º.- Finalmente las conductas más imitadas son las de los personajes que son presentados como **premiados** y las que, una vez imitadas, hacen que el imitador **encaje mejor** en el entorno social en el que vive.

No hemos de olvidar la compleja dinámica de todos los factores, que denominamos motivación. Los reforzamientos directos e indirectos, exteriores e interiores a la acción misma, los positivos y los negativos forman una trama que pone en marcha la conducta, en la que hay algunos factores que operan a plano subconsciente.

Bajo estas bases y modelo de aprendizaje por observación del modelo se produce la imitación e identificación con la conducta presentada en el cuento. Fenómenos más complejos como el del autocontrol, también son fruto del aprendizaje social, pues en todas las culturas hay imperativos, exigencias, costumbres y tabúes que funcionan como factores de socialización de sus miembros, exigiéndoles la observancia de las prohibiciones. "Ya que la mayoría de las personas adquieren una conducta discriminatoria de autocontrol como consecuencia de su exposición a diversas estimulaciones modélicas y como resultado de los distintos patrones de refuerzo"(4). La presentación mediante el modelo de conductas seguidas del dolor y otras reacciones emocionales, como es frecuente en los cuentos infantiles, pueden contribuir al autocontrol y de esta forma llegar a producir efectos que, en general, se han atribuido a los métodos psicológicos de disciplina, en virtud de señales emocionales que se pueden poner en marcha por la sola crítica social.

Lógicamente, al haber construido primero los cuentos la sabiduría popular y aparecer posteriormente las investigaciones científicas sobre el aprendizaje por imitación

.....
(1)-Bandura,A. y Walter,R.:**Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad**. Alianza. Madrid,1.80, pág.213.

de modelos, la correspondencia no puede ser del todo exacta, pero sí es una perspectiva fecunda de análisis de estas sabias creaciones culturales, creadas por el pueblo con una agudísima intuición precientífica.

EXPERIENCIA INTERDISCIPLINAR DE LOS SEMINARIOS DE LATIN Y DE LENGUA ESPAÑOLA Y LITERATURA DEL I.B. "DOÑA JIMENA", DE GIJÓN

MIGUEL FORASCEPI ROZA

Catedrático de Latín

TRINIDAD PANDIELLA FERNANDEZ

Profesora agregada de Lengua y Literat. Españolas

LA POESIA ESPAÑOLA DEL RENACIMIENTO Y BARROCO

OBJETIVOS:

1.- *Objetivo general: Estudio de tradición literaria.*

Partíamos del principio general de que una obra de arte es el resultado de la interacción consciente y/o inconsciente entre el autor y sus circunstancias, y toda la tradición cultural anterior; que "una obra de arte es siempre la última obra de arte de una serie de obras de arte"(1). No queremos decir, desde luego, como pensaba el positivismo historicista, que el valor de una obra depende fundamentalmente de su origen, y que, conociéndolo, ya está comprendida esa obra, puesto que tenemos el convencimiento de que "el valor de los materiales de una obra literaria y de los elementos lingüísticos que la constituyen, como mundo lingüístico autónomo y único, no depende de su origen, sino de su reordenación en el seno de ese mundo de lengua y de arte(2). Pero sí es verdad, por otra parte, que "cientos de años de historia poética pueden dejar sus huellas en un solo verso"(3). Y se trataba de verificar en concreto este principio con el aná-

.....
(1)-Wellek, R. y Warren, A., *Teoría literaria*, Madrid, 1.963, pp. 128 y 241

(2)-Hernández Vista, V.E., *Figuras y situaciones de la Eneida*, Madrid, 1.963, p. 40.

(3)-Jackson Knight, W.F., *Roman Vergil*, Londres, 1945, p. 90.

lisis de la poesía española del Renacimiento y Barroco, tomando como base del estudio a los autores más representativos de entre los que se estudian en los programas de literatura española de 2º curso de B.U.P.

2.-**Los objetivos particulares** que se perseguían eran, desde el punto de vista del latín, los siguientes:

a) Conocer los fundamentos del ritmo latino y a los principales poetas romanos cuya influencia fue decisiva para el desarrollo de las literaturas occidentales. Dado que la mayoría de los alumnos de 2º siguen en 3º la opción de ciencias, no tendrán ocasión de conocer a través de un solo curso de latín, ni los fundamentos del ritmo latino, ni su influencia en el nacimiento de la métrica romance, ni la importancia del aspecto formal y fonético de la poesía grecolatina.

b) Mostrar, por otra parte, cómo, durante el Renacimiento, el latín seguía vivo como lengua de cultura y de prestigio poético, a través de las composiciones latinas de Garcilaso y Fray Luis de León.

c) Estudiar, en concreto, los grandes temas de la poesía latina vistos desde la óptica del Renacimiento y Barroco, tratando de establecer las diferencias que cada época presenta en la recepción de la tradición (por ejemplo, optimismo/pesimismo respecto al tema del "Carpe diem", del Renacimiento y del Barroco, respectivamente).

Desde la perspectiva de la literatura Española se trataba de:

a) Centrar perfectamente la poesía española de los autores estudiados en la corriente cultural de tradición clásica, recibida, bien directamente, bien a través de Italia.

b) Comprender en profundidad las obras mediante el conocimiento del desarrollo de los temas, especialmente de los mitológicos, sobre todo a través de Ovidio.

c) Fijar los conocimientos rítmicos, métricos y estilísticos.

DESARROLLO

Tiempo: Unas dos semanas, en las horas de clase de literatura de 2º, de tiempo real y de forma discontinua.

Ambito de aplicación: Cuatro grupos de alumnos de B.U.P

Material: a) Los alumnos habían estudiado ya la poesía del Renacimiento desde la perspectiva de la Literatura Española, e iban estudiando la del Barroco simultáneamente con nuestro estudio; por tanto, el primer material con que contábamos eran estos conocimientos ya adquiridos o en curso de adquisición.

b) Se repartieron unas hojas en las que se recogía el material latino objeto de explicación para que se pudiera seguir fácilmente y punto por punto la misma. Los textos latinos iban enfrentados con su traducción; así se podrían seguir con cierta facilidad en el texto latino. Nos centramos en Virgilio (algunos pasajes de la Eneida, y sobre todo, Bucólicas y Geórgicas), Horacio (Odas y Epodos) y Ovidio (especialmente, Las Metamorfosis). Y las traducciones eran, en su mayoría, de autores clásicos españoles, fundamentalmente, de Fray Luis de León, S. Juan de la Cruz, Góngora y Quevedo, aunque se tocaron también otros como Boscán, Herrera, Villegas y Medrano, entre otros. De Garcilaso se estudió prácticamente todo el conjunto de su obra.

c) Ediciones escolares de las obras de estos poetas, en las que seguían las citas a lo largo del desarrollo del tema.

d) Traducción española de Las Metamorfosis de Ovidio.

Metodo: Se dividió el trabajo en tres partes:

-La Primera trató de la indisolubilidad poética entre significante y significado.

-La segunda, el estudio de los fundamentos rítmicos latinos y castellanos, y de los principales esquemas métricos de ambas poesías, y la relación, semejanzas y diferencias entre los mismos.

-La tercera, los temas y personajes de la poesía latina presentes en los poetas españoles estudiados, para

terminar con un comentario estilístico de los textos latinos propuestos y de sus correspondientes castellanos.

1ª Parte: El punto de partida fue la idea general de la íntima fusión entre forma y contenido en toda obra literaria. Esta idea general se concretó con la explicación del nacimiento de los géneros literarios en Grecia y su continuación en la literatura latina. Se intentó dejar muy claro que el tipo de recipiente que debía utilizarse condicionaba el contenido que debía recibir; y viceversa, que un determinado contenido no podía verse más que en un determinado molde. Así, en la poesía grecolatina, quien pretendía escribir épica, lo había de hacer necesariamente en hexámetros, y con una serie de fórmulas que, si bien nacieron motivadas por el propio canal de transmisión (oral), se convirtieron en canónicas del género una vez que la literatura lo fue "sensu stricto". Y lo mismo para la poesía yámbica de la invectiva y la sátira, o para la versificación variada del teatro, según las partes.

Si esto es así para el conjunto de toda literatura, lo es mucho más para la poesía. Y entonces se explicó que la tradición poética griega se desarrolló de forma oral y la latina de forma recitada, razones por las cuales los elementos fónicos toman un especial relieve. En este punto se insistió en cómo los elementos fónicos pueden prefigurar por sí mismos el significado conceptual del contenido, incluso antes de comprender, o aun, sin necesidad de comprenderlo: sería el caso de un texto de una lengua distinta a la nuestra, como la latina, y de textos desprovistos de contenido lógico, como es el caso de algunos poemas de Lorca, de las sinestesias, o de las jitanjáforas, como caso extremo. (Lo que Carlos Bousoño(4) llama "Emoción sin inteligibilidad", como en aquellos versos de Lope:

.Piraguamonte, piragua,
piragua, jevizarizagua

o el poema "Altazor", de Vicente Huidobro, que él mismo

.....
(4)-Bousoño, C. El irracionalismo. poético, Madrid, 1977, p. 2
cita (5).

Para confirmar esto acudimos a experimentar con el maestro de la armonía imitativa esa emoción previa debida a los elementos fónicos, en aquellos versos del libro primero de la Eneida, en los que describe Virgilio la tempestad. (Seleccionamos los versos 55-56, y 83 y 87):

III (i) indignantés//magnó cum mirmure móntis
cír cum cláustra fremúnt//...

.....
Quá data pórt a//ruúnt//et térras túrbine pérflant.

.....
Insequitúr//clamór que//uirúm//stridór que rudéntum.

2ª Parte: Una vez establecida la íntima relación poética entre significado y significante, y la importancia de éste, estábamos en situación de abordar la parte más árida de nuestro intento: empezar a hablar de yambos, dáctilos, anapestos, ritmos trocaicos, estrofas, anacrusis y demás arcanos métricos, capaces de provocar, con su sola mención, la deserción del más aguerrido y sufrido ejército de alumnos.

Utilizando el principio de ir de lo conocido a lo desconocido, partimos de los diversos tipos de versos endecasílabos del español, que ya tenían estudiados. Y ello, por un doble motivo: en primer lugar, porque el endecasílabo, el verso más importante de la poesía renacentista, tiene sus antecedentes directos en el sáfico y senario yámbico latinos (6). Y en segundo lugar, porque, al haber hablado ya en clase de endecasílabos dactílicos, sáficos, etc., nos daba pie para introducir el tema de la métrica latina, y a la vez esta explicación contribuiría

.....
(5)-Bousoño, C., Op. cit., pp. 41-42

(6)-Cf. Navarro Tomás, T. Métrica española, Barcelona, 1983, 196; Herrera Zapién, T., La métrica latinizante México, 1975, p. 79; Henríquez Ureña, P., "El endecasílabo castellano", en Estudios de versificación española, Universidad de Buenos Aires, 1.961, pp. 271-347 Alonso, D., "Elogio del Endecasílabo", en Ensayos sobre poesía española, Madrid, 1944; etc.

decisivamente a fijar esos conceptos en la métrica castellana.

Así las cosas, explicamos de modo elemental los fundamentos del ritmo latino y castellano, sus semejanzas y diferencias, y los intentos de aclimatar los metros y estrofas latinos al castellano (7). Para mostrar claramente el estudio que los poetas renacentistas dedicaron a las formas poéticas latinas propusimos las dos primeras estrofas alcaicas de la Oda a Tulesio, de Garcilaso de la Vega, que comienza con el verso

Vxóre, nátis, frátribus, et soló(8)

y a partir de ella se explicaron los esquemas principales de las Odas de Horacio y el hexámetro virgiliano. Y los pusimos en relación con la estrofa de más éxito del momento en la poesía castellana, la lira, que, según parece, Garcilaso aprendió en Nápoles de Bernardo Tasso(9). En efecto, es precisamente el esquema de la lira el que mejor se adapta a la estructura de la oda horaciana, la que permite "la movilidad, las rápidas transiciones y evasiones del modelo latino"(10).

Desde ese momento, y antes de introducirnos en el estudio de personajes y temas, estábamos en condiciones de intentar captar el ritmo de los poemas latinos y castellanos que íbamos a poner en relación en las sesiones siguientes.

3ª Parte: Temas y personajes de la poesía clásica presentes en los poetas castellanos, y tratamiento de este material por parte de éstos.

Repetidamente se había señalado a lo largo de las sesiones anteriores que el concepto de originalidad que se

.....
(7)-Cf. Alonso, D., *Poesía española*, Madrid, 1976, pp. 128 y ss., y 611 y ss.; Keniston, H., *Garcilaso de la Vega*, Nueva York, 1922, p. 334; Menéndez Pelayo, M., *Horacio en España*, II, 1885, pp. 13-15.

(8)-Garcilaso de la Vega, *Obras completas* (Ed. de A. Gallego Morell), Barcelona, 1983, pp. 138-142.

(9)-Keniston, H., *Op. cit.*, p. 334.

10)-Alonso, D., *Op. cit.*, p. 612.

maneja corrientemente no responde ni al criterio clásico grecolatino ni al propio criterio literario en general. Que el poner en relación las formas y temas latinos con los castellanos no suponía ningún tipo de menoscabo para los autores españoles, porque, como dice Dámaso Alonso, "...el arte de imitación en el Renacimiento, (que) era verdaderamente arte, era tomar un excipiente, una materia común, pasarla por los obradores, por las oficinas secretas del temperamento y de la intuición, y alzarla a un nuevo cielo estético, criatura ella también recién creada, nueva, original...Descubrir la "fuente" sirve, a veces, para realzar la originalidad."(11)

Debíamos insistir en esta línea al comenzar el desarrollo de este apartado, en el que son mucho más evidentes las relaciones entre ambas poesías. Por ello, se explicó que la originalidad no está reñida con la tradición, y que los poetas latinos se consideraban precisamente originales en tanto en cuanto, participando plenamente de la tradición, con los mismos materiales que ella les proporcionaba, eran capaces de hacer una obra nueva y que incluso superara a los propios "modelos"(12). Que la originalidad no está en la sustancia, sino en la forma, en el sentido en que utiliza estos términos la gloriosa.

Se dividió el estudio de este punto en dos apartados: uno que se ocupaba propiamente de los temas y motivos comunes no mitológicos, y otro que estudiaba los personajes y fábulas mitológicas, y su incardinación en los poemas de los castellanos, incluido el tratamiento burlesco de los mismos, como es el caso de la fábula de Hero y Leandro en aquel poema de Góngora que termina con las palabras de Hero: "El amor, como dos huevos, quebrantó nuestras saludes; él fué pasado por agua, yo estrellada mi fin tuve."(13)

.....
(11)-Op. cit., p.67.

(12)-Cf. Hernández Vista, V.E., Op. cit., pp.39-40.

(13)-Góngora, L. de Poesía (Ed. de J.M. Blecua), Zaragoza, 1962 pp. 71-78.

O el de Píramo y Tisbe, del mismo poeta, personajes mitológicos que habían sido, por parte de él mismo, objeto de poemas transidos de pasión(14).

El procedimiento empleado fue el de la ambientación previa de los temas objeto de estudio comparativo, aclarando sus orígenes y su tradición. Una vez conocidos, confrontábamos los pasajes relativos a estos temas de los textos latinos, leídos en latín, aunque ayudados por la traducción, y de los castellanos, estudiando los elementos comunes, las variantes y el tratamiento concreto que cada poeta hacía del tema.

Los principales temas no mitológicos estudiados fueron:

- El "Locus amoenus"
- La Arcadia y el mundo bucólico
- El "Carpe diem"
- El "Beatus ille"

La división es puramente expositiva, ya que son claras las implicaciones entre estos temas, que, naturalmente, hay que estudiar conjuntamente. Es evidente que la Arcadia presenta un mundo bucólico y que en ambos existe el "locus amoenus". Y que en ellos puede haber personajes mitológicos, y que el que "huye del mundanal ruido" podrá encontrar precisamente en estos parajes la paz del espíritu.

Rastreamos el tópico del "locus amoenus" desde Homero a Virgilio y lo confrontamos especialmente con Garcilaso (sobre todo en las Eglogas), Fray Luis y S. Juan de la Cruz. La Arcadia y el mundo bucólico de Teócrito y de Virgilio, con Garcilaso y S. Juan de la Cruz (el pastoril a lo divino). El "Beatus ille" de Horacio y del libro II (vv.458 y ss.) de las Geórgicas de Virgilio, con Garcilaso y Fray Luis. (Se analizó también la canción de la Soledad I de Góngora que comienza:

"¡Oh bienaventurado

.....
(14)-Góngora, L. de, *Romances* (Ed. de J.M. de Cossío), Madrid, 1980, pp. 76-78.

albergue a cualquier hora!"(15).

El tema del "Carpe diem"(16) horaciano lo confrontamos con Garcilaso (soneto XXIII, "En tanto que de rosa y d'açucena..."), Góngora y Quevedo. Se hizo notar el tratamiento del lado amable del tema por Garcilaso frente al negativo y pesimista del Barroco, sobre todo en la obra de Quevedo:

"¡Fue sueño ayer; mañana será tierra!
;Poco antes, nada; y poco después, humo!"

.....
"Vivir es caminar breve jornada..."

.....
"Todo tras sí lo lleva el año breve..."
etc (17).

En Góngora se estudiaron las dos caras del tema, la optimista de poemas como el "Mientras por competir con tu cabello"(18), y la pesimista de poemas como el "Aprended flores en mí"(19).

Los temas mitológicos tratados fueron numerosos y variados. Nos limitaremos casi solamente a enumerarlos. La base latina fundamental fue, naturalmente, Ovidio:

-Filomena, el ruiseñor del libro IV(vv.511 y ss.) de las Geórgicas de Virgilio, tema tratado también por Ovidio (6, 424 y ss.), que se convierte en la Filomena de Garcilaso ("Filomena suspira en dulce canto", Eg.II, 1147), S. Juan de la Cruz, Góngora, Quevedo, Herrera, etc., pues no hay poeta del Siglo de Oro español poste-

.....
(15)-Góngora,L.de,Soledades(Ed.de D.Alonso),Madrid 1982 .
p.42

(16)-Cf.Glez. de Escandón,B.Los temas del "Carpe diem" y la brevedad de la rosa en la poesía española, Barcelona, 1938.

(17)-Quevedo,F.de,Poemas escogidos

rior a Garcilaso que no utilice este motivo literario (20). Y lo pusimos en relación con el del "Locus amoenus", ya que el canto del ruiseñor suele ser uno de los elementos constitutivos del mismo. Por ejemplo, S. Juan de la Cruz : "El aspirar del ayre,

el canto de la dulce Filomena..."(21)

-Canto mágico de Orfeo, historia de sus desgracias y de las de su amada Euridice, otro de los temas más repetidos de la poesía española(22).

-Apolo y Dafne, incluyendo los dos tratamientos del tema por Quevedo (Serio: "...Di, ¿por qué mi dolor creces?"; burlesco; "Bermejazo platero de las cumbres...").

-Faetón e Icaro, con sus respectivas desgracias como alusión o comparación.

-Hero y Leandro.

-Ninfas y Náyades.

-Narciso y Eco, motivo muy utilizado para las comparaciones relativas a la indiferencia amorosa.

-Pan, benéfico inventor de la Flauta Pastoril.

-Píramo y Tisbe.

-Polifemo y Galatea.

-Venus y Adonis.

-Marte.

-Paris y Helena.

-Vulcano, etc.

Se comentó sobre los textos la doble utilización del material mitológico: bien directamente, en los poemas cuyo tema es propiamente mitológico, como es el caso del soneto XIII de Garcilaso.

"A Daphne ya los brazos le crecían...";
bien como utilización literaria por vía de alusión o com-

.....
(20)-Cf. Lida de Malkiel, M.R., *La tradición clásica en España*, Barcelona, 1975, pp. 39-52, y 100-117.

(21)-S. Juan de la Cruz. *Poesía* (Ed. de D. Ynduráin), Madrid, 1983, p. 256.

(22)-C.f. Cabañas, P., *El mito de Orfeo en la literatura española*, Madrid, 1948.

paración del tema mitológico: por ejemplo cuando a Isabel Freire en la Egloga I le da Garcilaso el nombre de Elisa (es decir, Dido), para significar ya en el nombre su común y trágico destino. O cuando en la misma Egloga Salicio se identifica a sí mismo con Orfeo y dice:

"Con mi llorar las piedras enternecen
su natural dureza y la quebrantan;
los árboles parece que s'inclinan...", etc.

Por último, una vez analizados todos los elementos anteriormente mencionados, se hizo un comentario conjunto de los textos latinos que incluían las hojas que tenían todos los alumnos y los correspondientes de los autores castellanos: este comentario incluía el estudio de la estructura de composición (por ejemplo la composición en "canto amebéo" de algunas Bucólicas de Virgilio y Eglogas de Garcilaso); la correspondencia estructural de la lira, iniciada con la famosa Canción V de Garcilaso, y que tanta importancia tiene en la poesía de Fray Luis y S. Juan de la Cruz, con la Oda horaciana); del uso intencional de semejantes procedimientos formales y estilísticos: encabalgamientos, hipérbatos, descriptio, profusión de epítetos, y su función poética, etc. Todo ello de un modo integrador y no atómico, poniendo en funcionamiento todos los conocimientos adquiridos anteriormente.

SELECCION BIBLIOGRAFICA

De entre las numerosas obras consultadas para la realización de este trabajo, damos a continuación reseña de las que nos han sido más útiles.

1. EDICIONES

- Horacio, Q. Horati Flacci opera, Oxford University Press, 1.967.
- Ovidio, Las Metamorfosis, Alma Mater, Barcelona, I, 1964; II, 1969; III, 1982 (Con traducción de A. Ruiz de Elvira)
- Virgilio, P. Vergili Maronis opera, Oxford University Press 1972.
- Garcilaso de la Vega, Obras completas con comentario, Ed. de E.L. Rivera, Madrid
- Góngora, Sonetos completos, Ed. de B. Ciplijauskaité, Madrid, 1980
- , Romances, Ed. de J. M^a de Cossío, Madrid, 1980
- , Letrillas, Ed. de R. Jammes, Madrid, 1980
- , Soledades, Ed. de D. Alonso, Madrid, 1982
- , D. Alonso, Góngora y el "Polifemo", 3 vols. Madrid, 1982.
- San Juan de la Cruz, Poesía, Ed. de D. Ynuduráin, Madrid, 1983.
- Fray Luis de León, Poesías, Ed. de O. Macrí, Barcelona, 1982
- , Poesías, Ed. de A. Custodio Vega, Barna., 1980 (Incluye la trad. de las Bucólicas de Virgilio).
- Fernando de Herrera, Poesías, Ed. de V. García de Diego, Madrid 1963
- Francisco de Quevedo, Poesía original completa, Ed. de J.M. Blecua, Barcelona, 1981
- , Poemas escogidos, Ed. J.M. Blecua, Madrid, 1979
- Villegas, Eróticas o amatorias, Ed. N. Alonso Cortés, Madrid, 1956

2. TRADUCCIONES

- Horacio, Odas y canto Secular, traducción de J. Roca, Barcelona, 1975
- , Odas, Epodos, Arte poética, traducción de A. Cuatrecasas, Barcelona, 1984
- , Menéndez Pelayo, M., Bibliografía hispánica clásica, CSIC, Madrid, 1951
- Ovidio, Las metamorfosis, traducción de A. Ruiz de Elvira Alma Mater, Barcelona, I, 1964; II, 1969 y III, 1982

-Virgilio, Eneida, traducción de M.D.Estefanía Alvarez Barcelona, 1983

-----,Versiones rítmicas de las Bucólicas,Libro IV de las Geórgicas y Libro VI de la Eneida, por A.García Calvo,Madrid,1976

-----,Fray Luis de León,traducción de las Eglogas de Virgilio, en "Fray Luis de León,Poesías",Ed.de A.Custodio Vega,Barna., 1980,pp. 79-144

-----,Bucólicas y Geórgicas,traducción de B.Segura Ramos, Madrid,1981.

3. ESTUDIOS

-Alcalá,M.,"Virgilio en las odas latinas de Garcilaso", en "Filosofía y Letras XX,nº37,1950,pp.157-164

----,"Del virgilianismo de Garcilaso de la Vega",en "Filosofía y Letras",XI,nº21-22,1946,pp.59-78 y 227-245

-Alonso,D.,Poesía española, Madrid, 1976

----,Ensayos sobre poesía española,Madrid,1944.

----,Vida y obra de Medrano,Madrid,1948.

----,La poesía de S.Juan de la Cruz, Madrid,1946.

----,De los siglos oscuros al de oro,Madrid,1958

----,"La simetría en el endecasílabo de Góngora", en"Revista de Filología Española",XIV,1927,pp.329-346.

----,"La correlación en los sonetos de Góngora, en "Homenaje para celebrar el tercer lustro del Instituto de Estudios Filológicos de la Universidad de Utrech", La Haya,1966,pp.13-35.

-Arce de Raffuci,M.,"Garcilaso Fray Luis y Góngora en el "Beatus ille", en "Revista de la Asociación de mujeres graduadas",II,nº4,Puerto Rico,1940,pp.37-40.

-Bayo,M.J.,Virgilio y la pastoral española del Renacimiento (1480-1550).

-Becerra Hidalgo, J.M.,"Obras latinas literarias de Fray Luis de León",traducción, notas y comentario,Granada,1978.

-Boccheta,V., Horacio en Villegas y en Fray Luis de León, Madrid, 1970.

-Bousoño,C.,Teoría de la expresión poética,2 vols.,Madrid,1976.

-----,El irracionalismo poético(El símbolo),Madrid, 1977.

-Buchanan,M.A.,"A neglected Version of Quevedo's Romance on Orpheus", en "Modern Language Notes",XX,1905,pp. 116-118.

- Cabañas,P., El mito de Orfeo en la literatura española, Madrid, 1948.
- Carballo Picazo,A., El soneto "Mientras por competir con tu cabello", de Garcilaso, en "Revista de Filología Española",XLVII, 1964, pp.379-398.
- Casanova,C.,Fray Luis de León como traductor de los clásicos, Dolphin L.,1938.
- Cossío,J.M., Fábulas mitológicas en España, Madrid,1952
- Curtius, E.R.,Literatura europea y Edad Media latina,2 vols., Madrid,1976.
- Davies,G.A., "Notes on some Classical Sources for Garcilaso and Luis de León",en "Hispanic Review",32,1964,pp.202 -216.
- Diego,G., "Música y ritmo en la poesía de S.Juan de la Cruz",en "Escorial",IX,1942,pp.163-186.
- Doddis,A., "Fray Luis de León y su vida retirada",en "Estudios Filológicos",Valdivia (Chile),1,1964,pp.99-107.
- Dunn,P.N.,"Garcilaso's Ode A la Flor de Gnido: A commentary on Some Renaissance Themes and Ideas",en "Zeitschrift für romanische Philologie",81,1965,pp.288-309.
- Feo García, J., "Influencia de Tibulo en la "Vida Retirada" de Fray Luis de León", en el "Boletín de la Universidad de Santiago de Compostela",41-42,1943,pp.139-147.
- Gallacher,P., "Fray Luis de León's development,vía Garcilaso, of Horace's Beatus ille", en "Neophilologus", LIII,- 1969,pp.146-156.
- Gallego Morell,A.,Garcilaso de la Vega y sus comentaristas, Madrid,1972
- ,El Mito de Faetón en la literatura española, Madrid,1961.
- Gauthier,M., "A propos de l'harmonie des vers: essai sur le consonantisme chez Garcilaso de la Vega", en"Les Langues Néo-latines", LIV,1960,nº152,pp.44-52.
- Gerhardt, M. I., La pastorale:essai d'analyse littéraire, Asse, 1950.
- Gonzáles de Escandón,B.,Los temas del "Carpe diem" y la brevedad de la rosa en la poesía española,Barcelona,1938.
- Gutiérrez,M., "Escritos latinos de Fray Luis de León", en"La Ciudad de Dios",XXII,1980,pp.14-34,93-109,241-228, 321-338.
- Gutiérrez Volta,J., "Las odas latinas de Garcilaso de la Vega, en "Revista de literatura",2,1952,pp.281-308.
- Henríquez Ureña,P., "El endecasílabo castellano",en"Revista de Filología Española",6,1919,pp.132-157.

-Hernández Vista.V.E.,Figuras y situaciones de la Eneida,Madrid, 1963.

-----,"De César a Garcilaso: la determinación de modelo literario a través del análisis estilístico", en "Estudios Clásicos", 5, 1959-60,pp.323-345.

-----,"Catulo, Marcial y Fray Luis de León: estudio estilístico", en "Estudios Clásicos",X, 1966,pp.319-340.

-Herrera Zapién,I., La métrica latinizante, México, 1975.

-Highet,G.,La tradición clásica, 2 vols.,México,1954.

-Iventosch,H., "Garcilaso's sonnet "Oh dulces prendas": A Composite of Classical and Medieval Models",en "Annali dell'Instituto Universitario Orientale" Napoli,1965 VII,pp. 203-228.

-Keniston,H.,Garcilaso de la Vega: His life and Works, Nueva York, 1922.

-Koster, W.J.W., Traité de métrique grecque suivi d'un précis de métrique latine, Leyde,1936.

-Lapesa,R., La trayectoria poética de Garcilaso, Madrid 1968

-----,"Latinismos semánticos en la poesía de Fray Luis de León", en "Homenaje a A.Tovar",Madrid,1972,pp.243-251.

-----,Poetas y prosistas de ayer y hoy,Madrid,1977.

-Lida de Malkiel,M.R., La tradición clásica en España, Barcelona, 1976.

-----,"Notas para las fuentes de Quevedo",en "Revista de Filología Hispánica",I,1939,pp.369-375.

-López Estrada,F., Los libros de pastores en la literatura española,Madrid,197

-Lumsden,A., "Garcilaso de la Vega a Latin Poet",en "Modern Language Review",42,1947,pp.337-341.

-Llobera,J., "La forma horaciana de Fray Luis de León"en "Razón y Fé",LXXXVI,1929,pp.49-62.

-Mele,E., "Las poesías latinas de Garcilaso de la Vega y su permanencia en Italia",en "Bulletin Hispanique",25,1923 pp.108-148,361-370 y 26,1924,pp.35-51.

-Menéndez Pelayo,M., "Horacio en España, en "Historia de las ideas estéticas", Colección Biblioteca selecta de Clásicos españoles Madrid 1928,pp.21 y ss.

-Navarro Tomás,I., Métrica española, Barcelona,1983.

-----,Los poetas en sus versos desde J.Manrique a Garcia Lorca, Barcelona,1973.

-----,"La musicalidad en Garcilaso",en"Bolletín de la Real A-

cademia Española", 49, 1969, pp. 417-430.

-Navarro Tomás, "El endecasílabo en la 3ª Egloga de Garcilaso" en "Romance Philology", California, 1951-52, V, pp. 205-221

-Nessi, A.O., "La plástica del mito en Garcilaso", en "Humanidades" XXXI, 1948, pp. 515-526.

-Nougaret, L., *Traité de métrique latine classique*, Paris 1963.

-Pérez Gómez, A., "A propósito de un romance de Quevedo: Orfeo en los infiernos", en "Bibliografía Hispánica", IX, pp. 89-90.

-Pérez Sáez, V., "Origen y antecedentes de la versificación y formas métricas en Boscán y Garcilaso", en "Revista del Instituto de Humanidades de Salta", 5, 1952, pp. 65-70

-Poullain, C., "Le mouvement strophique dans les églogues de Garcilaso", en "Revue des Langues Romanes", 77, 1966, pp. 61-89.

-Rico, F., "Tradición y contexto en la poesía de Fray Luis de León", en "Academia Literaria Renacentista", I, Fray Luis de León, Univ. de Salamanca, 1981, pp. 246-248.

-Rivera, E.L., *Garcilaso, obras completas con notas y comentario*, Madrid, 1981.

-----, "The Horatian Epistle and its Introduction into Spanish Literature", en "Hispanic Review", 22, 1954, pp. 175-194.

-Rodríguez, C., "Fray Luis de León, ¿horaciano o virgiliano?", en "La Ciudad de Dios", CLIV, 1942, pp. 5-21.

-Rodríguez-Luis, J., "Algunos aspectos de la evolución de lo pastoril de Garcilaso a Góngora", en "Hispanófila", VIII, 1964, pp. 1-14.

-Schneider, L.M., "Apuntes sobre la mitología greco-romana en Castillejo y Garcilaso", en "Revista de la Facultad de Humanidades", 2, S. Luis Potosí, 1960, pp. 295-312.

-Senabre, R., "Aspectos fónicos en la poesía de Fray Luis de León" en "Academia Literaria Renacentista", I, Fray Luis de León, Univ. de Salamanca, 1981.

-Sobejano, G., *El epíteto en la Lirica española*, Madrid, 1970.

-Talavera Esteso, J., "Observaciones sobre la bucólica IV de Virgilio traducida por Fray Luis de León", en "Analecta Malacitana". II, 2 1979.

-Valera, J., "La originalidad y el plagio", en "Disertaciones y juicios literarios", Madrid, 1878, pp. 133-157.

-Vilanova, A., "Las fuentes y los temas del Polifemo de Góngora", en "Revista de Filología Española", ANEJO LXVI, Madrid, 1957.

CONSIDERACIONES DIDACTICAS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE EN LOS PRIMEROS NIVELES EN EL AREA DE MATEMATICAS

JOSE MARIA RUIZ RUIZ

Pedagogo del Equipo Multiprofesional
Ministerio de Educación y Ciencia
OVIEDO

Laenseñanza de las matemáticas ha cambiado mucho en los últimos años. Este cambio ha conllevado bastantes ventajas, pero también un cierto desorden, a causa, sobre todo, de nuestra dificultad para asimilarlo en su verdadero sentido.

El nuevo enfoque matemático se ha recogido con cierta superficialidad y, sobre todo, dejando bastantes lagunas en lo que se refiere a los temas tratados.

El nuevo enfoque de enseñar Matemáticas no puede reducirse a cierto entrenamiento en hacer "conjuntos", para que al niño le resulte más fácil hacerlos después en la E.G.B.

Se precisa de un planteamiento global y basado en los aspectos fundamentales de la psicología evolutiva del niño y de su evolución madurativa.

*Pienso que una didáctica de la Matemática **RIGUROSA** ha de tener en cuenta estas dos premisas:*

- 1.- Por un lado, todos los campos propios de la Matemática, es decir, la Lógica como cultivo del razonamiento, el Cálculo como conocimiento de los números y la Geometría como representación mental del espacio.*
- 2.- Por otro lado, la evolución del niño en cada uno de los aspectos anteriores y las características de las diferentes edades. Haciendo especial hincapié en la evolución de su pensamiento y de la asimilación de las Estructuras lógicas-matemáticas básicas.*

El pensamiento del niño de Preescolar y ciclo Ini-

cial es inicialmente irreversible, situación que dificulta la comprensión de ciertos conceptos semi-abstractos y puramente abstractos; es por lo que tengo serias dudas de que el niño pueda interiorizar comprensivamente conceptos abstractos, si previamente no ha jugado, manipulado, estructurado y ordenado. Este tipo de actividades favorecen la formación de la **ESTRUCTURA MENTAL** como parte básica en la construcción de estructuras lógicas-matemáticas.

La formación de la lógica-matemática debe desarrollarse en estrecha conexión con la curiosidad, la motivación y la experimentación. El niño aprende a través de la **OBSERVACION** y experimentará por medio del descubrimiento espontáneo y dirigido.

Con estas consideraciones didácticas **el diseño curricular en el área de cálculo** que experimentamos durante el presente curso, pretende instrumentar al alumno para que cuando esté maduro, **pueda** y **sepa** cuantificar la realidad, desenvolverse en ella, resolver situaciones que en la vida ordinaria se le presenten e interpretarlas en su justa medida y que sus comportamientos y conductas estén promovidas por este pensamiento propio y personal, fruto de la estructura de razonamiento que sean capaces de construirle.

Quisiera que las Matemáticas fueran consideradas como un **MEDIO** de estructuración del pensamiento, que utilicen como objeto de estudio las cosas y la realidad que rodea al niño.

A veces, es frecuente observar muy preocupados a los profesionales de la educación, por buscar recursos, medios y técnicas didácticas con la mejor intención profesional, cayendo en muchos casos en el más absoluto vacío. El niño, sea cual fuere, no construye los conceptos básicos matemáticos fuera del contexto del pensamiento general de cada día.

Así, el niño de los primeros niveles necesita de una minuciosa y exhaustiva estructuración de contenidos, una adecuada secuencialización de objetivos y actividades, en función del principio básico de asimilación-acomodación.

Es por lo que **ANTES** de iniciarles en la construcción

de cualquier tipo de operación, debemos cerciorarnos de que el niño está suficientemente maduro en los siguientes conceptos básicos:

- 1.- Reconocimiento e identificación de las figuras geométricas básicas.
- 2.- Reconocimiento e identificación de los colores básicos combinados.
- 3.- Noción del tamaño, adición, cantidad e inversión.
- 4.- Dominio discriminativo de los conceptos básicos espaciales.
- 5.- Distinción de las nociones temporales básicas.
- 6.- Capacidad mínima de memorización, observación y atención.
- 7.- Ausencia de déficit visuales, auditivos y articulatorios.
- 8.- Capacidad mínima de simbolización.
- 9.- Orientación espacio-temporal.
- 10.- Recuerdo de secuencias.
- 11.- Capacidad mínima de análisis y síntesis.
- 12.- Adecuada capacidad rítmica.
- 13.- Ausencia de alteraciones en las realciones figura/fondo.
- 14.- Vocabulario básico.
- 15.- Patrones motrices correctos.
- 16.- Buena coordinación visomotora.
- 17.- Desarrollo psíquico adecuado.
- 18.- Hábitos grafomotores correctos.
- 19.- Adecuado desarrollo de la lateralidad.
- 20.- Condiciones emocionales óptimas.

Cuando el docente esté convencido de que sus alumnos están maduros en todos y cada uno de estos aspectos, estará en condiciones para iniciar el pensamiento en la formación de las ESTRUCTURAS LOGICAS QUE SON ANTERIORES A LAS ESTRUCTURAS MATEMATICAS BASICAS, lo cual implica:

- 1.- CONSTRUCCION DE LAS OPERACIONES LOGICAS, por medio de:
 - 1.1.- Clasificaciones
 - 1.2.- Clases
 - 1.3.- Subclases

- 1.4.- Asociatividad
- 1.5.- Sustitución cualitativa
- 1.6.- Correspondencia de equivalencia cualitativa.
- 1.7.- Agrupamiento en términos de uno o varios
- 1.8.- Estructura mental.
- 2.- CONSTRUCCION DE LOS PRINCIPIOS QUE FORMAN LAS LEYES DE AGRUPAMIENTO:
 - 2.1.- Asociatividad: Agrupamientos
 - 2.2.- Reversibilidad de los procesos
 - 2.3.- Iniciación en la diferenciación de las partes en un todo
 - 2.4.- Seriaciones cualitativas
- 3.- CONSTRUCCION DE LAS RELACIONES LOGICAS ENTRE CLASES:
 - 3.1.- Relación de inclusión y exclusión
 - 3.2.- Relaciones de identidad
 - 3.3.- Relaciones de intersección
 - 3.4.- Seriaciones crecientes
 - 3.5.- Seriaciones decrecientes
 - 3.6.- Seriaciones cardinales
 - 3.7.- Seriaciones ordinales
 - 3.8.- Estructuras de agrupamiento

La adecuada programación y secuencialización de las actividades facilitará la estructuración del pensamiento lógico-matemático, dando lugar a una **estructura mental** sólida, que facilita la reversibilidad de ese pensamiento que inicialmente era irreversible y rígido, situación que no favorecía la asimilación comprensiva de actividades que implicasen doble sentido. Pasado este período iniciaremos las actividades en término de acciones que impliquen:

- Sumas: por medio de la unión, agregado y sus sinónimos, conmutatividad y asociatividad de acciones.
- Restas: en este período sólo implica quitar algo a alguien.
- Repartición: situaciones que impliquen repartir algo a varios.
- Igualación: situaciones de igualdad.

4.- **CONSTRUIR LOS PRINCIPIOS BASICOS QUE CONDUCEN A LA CUANTIFICACION DE LA REALIDAD Y AL VALOR CARDINAL Y ORDINAL DEL NUMERO**, por medio de:

- 4.1.- Conservación de la cantidad
- 4.2.- Correspondencia término a término
- 4.3.- Seriaciones cardinales cuantitativas
- 4.4.- Seriaciones ordinales
- 4.5.- Equivalencias
- 4.6.- Equivalencia de las partes en el todo

Estimo que este planteamiento didáctico puede evitar algunos de los fracasos escolares en los niños de temprana edad.

*Por otro lado, parte de esos fracasos no son debidos a dificultades específicas del área de cálculo, o dificultades intrínsecas del discente, sino que son problemas de **metodología, de proceso de aprendizaje y rigor didáctico.***

*Sí me gustaría que estos tres últimos aspectos fueran objeto de debate en los centros escolares, así estaremos cuestionándonos progresivamente nuestra gran labor humana y social: **La educación.***

RESULTADOS DE UN CURSO PRACTICO DE CIENCIAS NATURALES EN BUP

CARLOS ORTEGA MOVILLO

ICE Universidad de Cantabria

JULIO SOTO LOPEZ

I.B. "La Albericia". Santander

Probablemente la idea pedagógica más importante del presente siglo sea aquella que postula la necesidad de una cierta "actividad" en el individuo que aprende. En el proceso de enseñanza, el punto de vista se desplaza desde el profesor hacia el alumno. El profesor enseña, pero es el alumno quien aprende. La función del profesor queda relegada a facilitar al alumno el camino de su propio aprendizaje, proveyéndole de los instrumentos necesarios.

Conscientes de lo anterior y de las dificultades de todo tipo -particularmente institucionales- que se oponen a considerar las "clases prácticas" como el punto de partida de un desarrollo teórico posterior -reproduciendo así en la enseñanza una ciencia el método de trabajo real de la misma-, nuestro esfuerzo se debió limitar a promover la realización de experiencias de laboratorio y de campo por los alumnos, considerándolas como actividad complementaria de las sesiones en el aula.

Durante el curso académico 1980-81, en el I.B. "José M^a Pereda" de Santander en el que trabajabamos, se dieron las circunstancias administrativas adecuadas para que fuera posible impartir un curso de experiencias de Ciencias Naturales que veníamos diseñando con anterioridad.

EL CUADERNO DE EXPERIENCIAS DEL ALUMNO

Nuestro trabajo anterior en la impartición de clases prácticas nos hizo considerar importante desde un principio la elaboración de un "Cuaderno de Experiencias del Alumno" para cada uno de los 3 cursos: Ciencias Naturales 1º BUP, Ciencias Naturales 3º BUP y Biología COU.

Se nos antojaba como más eficaz que otras soluciones, por razones esencialmente metodológicas, ya que:

- El alumno podría adquirir, previamente a la realización de la experiencia, la información necesaria en la misma, liberando un tiempo para su empleo en objetivos pedagógicamente más relevantes.
- La corrección por parte del profesor quedaba facilitada, al estar normalizados el formato y disposición de los resultados y tener reunidas todas las experiencias.
- Se simplificaba la labor del profesor de prácticas, al no tener que reproducir y distribuir en cada sesión el guión correspondiente.

ELECCION DE EXPERIENCIAS

Otro paso importante fue el establecimiento de los criterios de selección de las experiencias; tales criterios venían determinados de forma esencial por las particulares condiciones del centro escolar: escaso material, elevado número de alumnos, reducido espacio en el laboratorio, etc., por lo que desde un primer momento partimos de objetivos realistas.

Las actividades habrían de ser:

- Clásicas, es decir, didácticamente ejemplares.
- Sencillas de realización, adaptadas a los escasos medios disponibles.
- Ajustadas a su realización en una hora, tiempo de duración de una sesión.
- Concluyentes en sus resultados.

Con estos criterios-base frecuentemente olvidados en la abundante bibliografía existente sobre actividades de laboratorio, afrontamos la selección. Para ello, partimos del programa oficial de cada curso, pretendiendo realizar -al menos- una experiencia en cada una de las unidades temáticas.

Otro criterio importante de esta selección fue el planteamiento de progresividad, es decir, para cada tema y en cursos sucesivos ir aumentando los objetivos a con-

seguir y la complejidad de las experiencias. Así, a modo de ejemplo, la estructuración de los contenidos de bioquímica fue: "El agua en la materia viva" en 1º BUP, "Reconocimiento de Principios Inmediatos" en 3º BUP y "Análisis de la composición de un alimento", "Soluciones Tampón" y "Reacciones Enzimáticas" en COU.

Consideramos que en 1º BUP debíamos centrarnos fundamentalmente en el estudio de la morfología y diversidad animal y vegetal, con experiencias extremadamente sencillas en las que, al mismo tiempo, el alumno se ejercitase en el manejo del material de laboratorio (esencialmente el microscopio y la lupa binocular) al que probablemente accede por primera vez. Por ello, incluimos, siempre que se requieren, láminas para el reconocimiento de organismos.

En 3º de BUP, subrayamos la importancia de la cartografía, esencialmente por sus aplicaciones en la vida real, lo que le confiere valor práctico. Asimismo la interpretación de una realidad tridimensional a partir de su representación en un plano, pensamos que es un objetivo didáctico. Igualmente, en las actividades de biología, pretendíamos que el alumno se ejercitara en la utilización de las técnicas de trabajo anatómicas, histológicas y, en menor grado -dada su dificultad- fisiológicas.

Finalmente, otro objetivo destacable es el estudio de la sistemática vegetal ligado al conocimiento del paisaje vegetal regional, para lo cual se incluyeron claves de "visu" de árboles y arbustos,

En lo referente a la Biología de COU, los objetivos se centraron en la profundización de las técnicas de laboratorio ("Cromatografía", "Reacciones enzimáticas", "Tampones"), al mismo tiempo que se buscaba una aproximación al estudio de determinados fenómenos reales cuyos resultados han de interpretarse estadísticamente ("Caracteres cuantitativos de una población").

VARIACIONES SOBRE LA EXPERIENCIA MODELO

En algunos capítulos no se incluyeron experiencias en sentido estricto -por dificultades obvias en el nivel de enseñanza en el cual trabajamos-, sino, más bien, ciertas actividades que no requieren el uso del laboratorio. Así, "La evolución del cráneo humano" en COU, "Estudio del mapa topográfico y geológico" en 3º BUP y "Climatología" en 1º BUP.

En algunas experiencias, los medios materiales de realización son tan simples que, opcionalmente, podrían realizarse por el alumno de forma particular; este tipo de tareas pretende fomentar la investigación, no sólo como actividad ligada al laboratorio, sino con independencia para desarrollarse fuera del mismo. Ejemplos de ello son la "Disección del ojo de vaca" en 3º BUP, el "Estudio del ciclo vital de una planta" en 1º BUP, o el "Estudio del cariotipo humano" en COU.

Otras experiencias, al requerir su realización un tiempo superior a una hora, se habrían de completar en varias sesiones, o bien en el tiempo libre del alumno en los días sucesivos a la sesión inicial. Así: "Dinámica de una población de levaduras" en COU.

Otras prácticas son de campo y se habrán de realizar con motivo de una excursión organizada por el Seminario de Ciencias Naturales, o bien particularmente por el alumno. Es el caso de la "Colección de insectos" en 1º BU, la "Confección de un herbario" en 3º BUP, o la "Contaminación del Agua" en COU.

Finalmente, en otras, se propone al alumno el diseño de experimentos y su realización, como en la "Etología del caracol" en COU.

ESTRUCTURACION DE CADA EXPERIENCIA

Formalmente, cada experiencia se dividió en cinco apartados:

- 1- Introducción: Situación del problema experimental en el contexto que le corresponde. En ocasiones

- se aporta la información teórica necesaria para su realización.
- 2- *Material*: Lista minuciosa del material necesario para la realización de la experiencia; ello facilita la asignación del material para cada práctica, así como el cambio del mismo de una experiencia a otra.
 - 3- *Metodología*: Exposición ordenada de las diferentes operaciones a realizar durante la experimentación.
 - 4- *Análisis de resultados y Discusión*: Anotación de los resultados obtenidos y discusión de los mismos a través de las respuestas a un número de cuestiones propuestas. En el caso de observaciones microscópicas, se incluyen círculos que ayuden a calcular tamaños y proporciones; cuando se trata de disecciones, un esquema-base.
 - 5- *Observaciones del profesor*: Anotación de los comentarios pertinentes tras la corrección de la práctica.

ORGANIZACION DEL CURSO

El curso se realizó durante el año académico 1980-81 con unos 280 alumnos de 1º BUP (7 grupos), 160 alumnos de 3º BUP (4 grupos) y unos 120 alumnos de COU (3 grupos). Para ello, cada grupo de alumnos se desdoblaba en dos subgrupos de 20 alumnos, uno de los cuales acudía al laboratorio mientras el otro permanecía en el aula. Tanto la actividad en el aula como la teoría eran repetidas en la siguiente hora de clase de Ciencias Naturales o Biología que tuviese el grupo, permutándose los subgrupos.

Según esta planificación, se formaron 14 grupos de 1º BUP, 8 de 3º BUP y 6 de COU, con un total de 28 grupos reales de alumnos que tenían que compartir un único laboratorio de reducidas dimensiones. Cada grupo tenía un horario de prácticas asignado previamente y acoplado al de las clases teóricas, de tal manera que acudía al laboratorio una vez cada dos semanas. La relación entre clases teóricas y prácticas era de 9 a 1 para 1º BUP y de

7 a 1 para 3º BUP y COU.

A pesar de la precisa organización que se llegó a adquirir, los problemas fueron en ocasiones insolubles, pues con un número de grupos tan elevado, sóloamente el cambio del material de una práctica a otra requería intervalos de tiempo de los que frecuentemente no disponíamos. La colaboración de grupos de alumnos interesados fue de gran ayuda en estas y otras ocasiones.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

La realización de las prácticas avaló los planteamientos iniciales sobre los criterios-base de selección y la metodología empleada, con las siguientes puntualizaciones:

- Este tipo de experiencias, planteadas como simple ilustración de la teoría, suscita el problema de que al no ser "vivenciales", el alumno se limita frecuentemente a la simple manipulación de instrumentos y no asimila los objetivos perseguidos. Sóloamente resulta, en ocasiones, una modalidad de enseñanza menos aburrida.
- Existen numerosos Cuadernos de Prácticas de Ciencias Naturales, por lo que el valor de confección de uno más radicaría, en todo caso, en la selección de materiales que el profesor haga en las circunstancias concretas en que esté desarrollando su labor. En este sentido, nuestros Cuadernos han cumplido perfectamente éste fin. El Cuaderno de Prácticas del Alumno, por razones ya expuestas al principio, confirmó su eficacia frente a otras metodologías ensayadas con anterioridad.
- No es posible impartir prácticas de forma eficaz con grupos numerosos de alumnos, ya que resulta imposible atender debidamente los problemas individuales que surgen en el estrecho margen de tiempo de una hora. En este mismo sentido, un elevado número de alumnos supone asimismo la necesidad de contar con abundante material de labo-

ratorio, lo cual no siempre es posible dada la escasez de recursos económicos.

Es fundamental que cada alumno tenga asignado un puesto fijo en el laboratorio, con objeto de facilitar el orden y el control del material.

Consideramos conveniente que cada grupo de trabajo en el laboratorio esté formado por dos alumnos, siempre los mismos.

-La experiencia nos indica que el alumno no lee previamente la práctica que va a realizar, por lo que la Introducción de la misma tiene valor escaso, de ahí la necesidad de que sea breve y concisa.

La Metodología debe expresarse en puntos breves y bien detallados en los que cada uno corresponda a una sola manipulación a realizar. En el Análisis de resultados, es fundamental adjuntar tablas para que el alumno complete con los datos que obtiene de la experimentación, posibilitando de esta forma la ordenación de los resultados y facilitando su análisis y tratamiento posterior.

El material a manejar ha de ser el menor posible, con objeto de que el alumno no se disperse en la manipulación del mismo y se centre en lo fundamental: observación, medida, e interpretación.

-El material disponible determina más que ningún otro factor las prácticas a realizar.

El número de prácticas realizadas, en el mejor de los casos, no superará en mucho a las 15, por lo que su selección ha de ser muy cuidadosa.

Hay que evitar las argumentaciones teóricas que el alumno generalmente no lee y que por otro lado tiene poco interés didáctico; es decir, todos los objetivos que se desee que el alumno alcance deben serle planteados de forma práctica y no a través de un texto. Un ejemplo de ello sería el conocimiento del Microscopio y la Lupa binocular, ocupándose el alumno de dibujar un microscopio que aún no sabe manejar; sería didácticamente más correcto plantear este objetivo conjuntamente con otro más dinámico, como por ejemplo la observación de algas micros-

cópicas, para lo cual y simultáneamente necesita aprender su manejo.

Las experiencias cuya realización precisa varios días no son muy adecuadas, a no ser que se disponga de grupos reducidos de alumnos y se puedan efectuar en días consecutivos, pues en un intervalo de dos semanas el alumno pierde la visión del problema planteado.

-Es fundamental, exigir desde un primer momento el manejo correcto de cada instrumento de laboratorio, pues, de lo contrario, se originan vicios de manejo difíciles de corregir después. Al mismo tiempo, la mala utilización del material determinará un mayor riesgo de rotura y deterioro del mismo.

-Las disecciones de órganos, tal y como vienen expresadas en la bibliografía de prácticas más al uso, presentan problemas económicos y de tiempo de realización tales que las hacen inviables; por lo que parece preferible presentar los órganos ya diseccionados cuidadosamente por el profesor y conservados en formol, para que el alumno manipule, observe y dibuje.

Igualmente, es preciso seleccionar aquellas disecciones que tengan mayor interés didáctico, especialmente por la facilidad de observación de estructuras (corazón de cerdo, ojo de vaca, etc...), no estando indicada, por ejemplo, la disección del encéfalo.

-Las disecciones de animales presentan, además de problemas similares a los anteriores, el de la elección de especies a utilizar. Así, resulta preferible -en el caso de moluscos lamelibranquios- la disección de un mejillón a la de una almeja, debido a su mayor tamaño. Asimismo, es necesario tener presente la sucesión de estaciones climáticas para secuenciar en el tiempo este tipo de experiencias. Los animales han de ser de fácil adquisición y bajo coste económico; es frecuente encontrar en los Cuadernos de Prácticas la disección de la pintarroja, la carpa, etc, cuando, en el

supuesto de encontrarse, sobrepasa el presupuesto anual de muchos centros.

-En muchas ocasiones tuvimos que poner a punto previamente las experiencias para obtener los resultados esperados y evitar así la desazón del alumno ante una experiencia que "no sale". Es muy frecuente este caso en las prácticas copiadas textualmente de manuales poco experimentados.

A pesar de lo anterior, es importante subrayar el valor didáctico que tiene la interpretación de unos resultados que no son los esperados, de forma que el alumno se dé cuenta de que son precisamente estas "anomalías" las que hacen avanzar a las ciencias experimentales. Son de gran interés didáctico las prácticas que el alumno ha de hacer de forma particular, especialmente las que requieren planteamiento de hipótesis y experimentos, por cuanto que el alumno hace sus propios descubrimientos, desplegando así su potencial creador.

-Es imprescindible que el alumno reflexione sobre cada experiencia realizada, por ello cada una de ellas deberá prever un tiempo final en el que se contestarán las cuestiones propuestas, que deberán inducir al razonamiento y no meramente copiar datos. De no ser así, el valor de la práctica quedaría muy reducido.

-Finalmente, interesa destacar la opinión que los alumnos tienen sobre este tipo de metodología recogida por medio de una encuesta realizada al finalizar el curso y cuyos resultados presentamos globalizados.

Quizá un primer punto en el que la mayoría de los alumnos coincide, es que con las prácticas "se aprende más fácilmente" y que lo aprendido "se tarda en olvidar", por lo que desearían se realizasen en mayor número. Pero, a pesar de lo anterior, es importante destacar cómo un porcentaje significativo de los alumnos (40%) considera que de "las clases prácticas, aunque resultan interesantes, no se sacan demasiadas cosas en claro".

Lamentablemente, es una opinión extendida en B.U.P.

(54%) la de que las prácticas les gustan fundamentalmente porque "es una forma menos aburrida de pasar el tiempo que las clases teóricas". Esta opinión es minoritaria en COU, probablemente debido al carácter optativo de la asignatura. Esta decepcionante impresión de los alumnos consideramos que parte de la realidad objetiva de que las experiencias no son el punto de partida para la elaboración de los conceptos teóricos, sino justamente al revés, el punto final de un proceso teórico que es "demostrado" o "ilustrado" a posteriori y que, por tanto, difícilmente puede lograr en el alumno el deseo de experimentar e interpretar.

En otro orden de cosas podemos decir que en la encuesta realizada se manifiesta una clara y tajante preferencia de los alumnos por las prácticas de Biología sobre las de Geología. El alumno prefiere las experiencias que, de alguna forma, tengan relación con sus inquietudes y vivencias, especialmente las referidas a su propio cuerpo: estudio del corazón, disección del ojo, estudio del grupo sanguíneo, etc.. o aquéllas que suponen la utilización de técnicas más o menos desconocidas o que el alumno considera sofisticadas y complejas: extracción de pigmentos vegetales por cromatografía, tinción diferencial de tallo de dicotiledónea, tinción y observación de cromosomas en mitosis, etc... Por el contrario, le disgustan aquéllas experiencias que ha de hacer sin asistencia al laboratorio y fuera del horario lectivo, así como aquellas que no requieren la manipulación de instrumentos de laboratorio: Evolución de cráneo humano, Estudio del cariotipo, Cartografía topográfica y geológica, etc...

- 1- *Cristalización por enfriamiento de NO_3K .*
- 2- *Reconocimiento de minerales por sus propiedades y clasificación de los mismos.*
- 3- *Reconocimiento de rocas.*
- 4- *Análisis de suelos: estudios de la textura, permeabilidad, absorción y adsorción.*
- 5- *Introducción a la Meteorología.*
- 6- *El agua en la materia viva.*
- 7- *Observación de células al microscopio. Algas unicelulares.*
- 8- *Estudio de los Hongos: Mohos y Levaduras. La lupa binocular.*
- 9- *Musgos y Helechos.*
- 10- *Estudio de una flor.*
- 11- *Estudio del ciclo vital completo de una planta.*
- 12- *Los protozoos.*
- 13- *Estudio de los Anélidos (Lombriz de tierra).*
- 14- *Estudio de los Moluscos (Mejillón).*
- 15- *Estudio de un Artrópodo (Cangrejo de Mar).*
- 16- *Sistemática de Insectos.*
- 17- *Estudio de un Vertebrado (Pez teleósteo).*

TABLA I

Relación de experiencias para Ciencias Naturales. 1º BUP

- 1- *El mapa topográfico.*
- 2- *El perfil topográfico.*
- 3- *Conocimiento de las formas del relieve.*
- 4- *Hidrología: estudio de una cuenca hidrográfica.*
- 5- *Análisis del mapa geológico y realización de cortes geológicos.*
- 6- *Conocimiento del material de laboratorio.*
- 7- *Reconocimiento de Principios Inmediatos.*
- 8- *Observación de células animales (mucosa bucal humana) y vegetales (epidermis de cebolla) y análisis de sus diferencias.*
- 9- *Observación de fibra muscular estriada de músculo de Crustáceo.*
- 10- *Estudio de los tejidos del tallo de Dicotiledónea.*
- 11- *Conocimiento y medida del fenómeno osmótico.*
- 12- *Estudio de la sistemática vegetal.*
- 13- *Dissección del corazón de cerdo.*
- 14- *Análisis de orina.*
- 15- *Dissección del ojo de vaca.*

TABLA II

Relación de experiencias para Ciencias Naturales. 3º BUP

- 1- *Análisis de la composición de un alimento: la leche.*
- 2- *Preparación de soluciones tampón y estudio de sus propiedades.*
- 3- *Estudio de reacciones enzimáticas.*
- 4- *Tinción de bacterias por el método Gram.*
- 5- *Reconocimiento de las fases de mitosis en el meristemo radicular del bulbo de la cebolla.*
- 6- *La fermentación alcohólica de las levaduras.*
- 7- *Separación de pigmentos fotosintéticos por cromatografía de papel.*
- 8- *Determinación del grupo sanguíneo y estudio genealógico del mismo.*
- 9- *Estudio del cariotipo humano.*
- 10- *Dinámica de una población de levaduras.*
- 11- *Análisis de la contaminación del agua por los métodos del permanganato y de los organismos indicadores.*
- 12- *Etología del caracol de huerta.*
- 13- *La evolución del cráneo humano.*
- 14- *Estudio bioestadístico de algunos caracteres cuantitativos de las poblaciones.*

TABLA III.

Relación de experiencias para Biología. COU

EL METODO "NATURAL" (OERBERG) EN LA ENSEÑANZA DEL LATIN EN B.U.P. Y C.O.U.

JUAN JOSE GARCIA RUA
Catedrático de Latín del
I.B. "Virgen de la Luz"
(AVILES)

INTRODUCCION:

EL METODO "NATURAL".— Como paso previo a la defensa de este método me veo moralmente obligado a explicar, lo más someramente posible, el modo en que vino a parar a mis manos.

Todo sucedió a principios del año 1979, fecha en la que me hallaba a la vez eufórico por unas oposiciones recién aprobadas como preocupado por no hallar una metodología, **útil para los tres cursos de Bachillerato**, que fuera capaz de condensar en sí misma las premisas de: **inducción, racionalidad, cientifismo y ausencia de memorismo**. Además con otros requisitos: textos que versaran sobre un tema determinado, de dificultad gramatical progresiva y que permitieran el ostracismo del diccionario en los primeros cursos.

Casualmente un compañero de Seminario trajo de Salamanca unas fotocopias de los XVI primeros capítulos y me explicó que allí lo llevaban utilizando desde hacía varios años con cierto éxito. Posteriormente descubriría que este método "natural" había sido el **inspirador del Dr. Martín S. Ruipérez** en la elaboración de su conocido método para la enseñanza del Griego en 3º de B.U.P. (utilizado por él al principio en sus clases en la Universidad de Salamanca) ya que él en persona me lo confirmó al contarme la anécdota de que se lo habían enviado en el año 1959 desde Copenhague y ese mismo verano lo puso en práctica con un hijo suyo con unos resultados verdaderamente espectaculares a su juicio. De esta misma

fuelle bebió asimismo la entrañable compañera **Teresa Falgar** (quién lo practicó, aunque sólo hasta el capítulo XII, con alumnas del I.B. "Marqués de Santillana" durante el curso 1976-77, pues lo acababa de traer de París) junto con Matilde Garzón Ruipérez en la edición de su "**HISPANIA NOSTRA**" (I.C.E. Salamanca 1981). No es, pues, extraño que también yo me sintiera cautivado por él.

Ese mismo año el I.C.E. de la Universidad de Santander promovió durante el verano unas Jornadas sobre la "Coordinación didáctica y el Sistema educativo" a las que asistí dentro del equipo de coordinación de la asignatura de Griego, en donde defendí la aplicación del método "Ruipérez" en la didáctica de esta asignatura en 3º de B.U.P. (posteriormente traje de Inglaterra el "Reading Greek" y lo practiqué durante dos años en I.B. con resultados espectaculares) pero también estuve presente en dichas Jornadas como profesor de apoyo en la asignatura de Latín (para el curso 2º de B.U.P.). A finales de ese año 1.979 se publicaron por parte del I.C.E. las conclusiones de los distintos equipos de coordinación. En el tomo II referido al área filológica, se lee en sus págs. 373-374, bajo el epígrafe "Observaciones al método natural", lo siguiente:

a) **POSITIVAS:**

- Es un método directo, con un vocabulario y estructura muy transparentes que permiten que el alumno comprenda el latín intuitivamente.
- Facilita el aprendizaje instintivo de la Gramática por medio de su funcionamiento.
- Permite la adquisición de un vocabulario abundante (unas novecientas palabras para el curso común).
- Las lecciones se presentan basadas en temas culturales, con lo que también se atiende a este aspecto.

b) **NEGATIVAS:**

- No se estudia el Perfecto de Indicativo que es fácilmente asequible para un castellano-parlante (observación personal al respecto: Esto es cierto

si sólo se ven los primeros XX capítulos, pero ya he comprobado con la práctica de cuatro años que se pueden ver XXII capítulos en el curso común, con lo que este argumento quedaría rebatido).

-El Imperfecto de Indicativo, que también es sumamente transparente para un castellano-parlante, no aparece hasta muy avanzado el curso.

-Es un latín totalmente recompuesto, nada clásico, con una estructura ortodoxa en exceso que puede llegar a crear en el alumno hábitos lingüísticos fijos que luego no son así en el latín clásico (tampoco es cierto).

-No se presenta el latín en su contexto.

De acuerdo con estas consideraciones negativas (algunas fácilmente rebatibles como ya he indicado) el equipo de coordinación propone:

- 1º.- Utilizar este método, pero adaptándolo a las peculiaridades del castellano y aprovechando todas las ventajas de estructura y transparencia que nuestra lengua ofrece (caso del Imperfecto y Perfecto).
- 2º.- Incluir progresivamente textos latinos auténticos, sencillos, como los que se añaden a título indicativo, para que el alumno se vaya familiarizando con el latín auténtico y pueda ir adaptándose progresivamente a sus dificultades estructurales, semánticas y contextuales.

Seguidamente paso a incluir en el presente trabajo dos de dichos textos, uno referente a la ciudadanía romana y otro al ejército:

1.- "OMNES HOMINES AVT LIBERI SVNT AVT SERVI. RVRSVS LIBERORVM HOMINVM ALII INGENVI SVNT, ALII LIBERTINI. INGENVI SVNT QUI LIBERI NATI SVNT; LIBERTINI QUI EX IVSTA SERVITVTE MANVMISSI SVNT. LIBERTINORVM TRIA SVNT GENERA, NAM AVT CIVES ROMANI AVT LATINI AVT DEDITICIORVM NUMERO SVNT. LATINI VERO MVLTIS MODIS AD CIVITATEM ROMANAM PERVENIUNT: MINORES TRIGINTA ANNORVM

MANUMISSI ET LATINI FACTI SI VXORES CIVES ROMANAS DVXERINT".

2.- "INTEREA EA LEGIONE QUAM SECVM HABEBAT MILITIBVVSQVE QVI EX PROVINCIA **CONVENERANT** A LACV LEMANNO, QVI IN FLVUMEN RHODANVM INFLVIT, AD MONTEM IVRAM, QVI FINES SEQVANORVM AB HELVETIIS DIVIDIT MILIA PASSVVM DECEM NOVM MVRVM IN ALTIIVDINEM PEDEM SEDECIM FOSSAMQVE PERDVICIT. EO OPERE **PERFECTO**, PRAESIDIA DISPONIT, QVO FACILIVS, SI SE INVITO TRANSIRE **CONARENTUR**, PROHIBERE **POSSIT**".

Es evidente que si se sigue el método los tiempos y modos subrayados no se ven durante el primer curso de latín, ni tampoco todo el vocabulario, aunque esto sería algo más secundario.

Durante el curso 1979-80, tras haberlo preparado intensivamente durante los meses de Agosto y Septiembre, lo puse en práctica en el I.B. "Marqués de Santillana" (Torrelavega) con profunda ilusión.

Debido a un traslado, los años siguientes 1980-81-82-83-84 lo hemos practicado en varios I.B. de Asturias: Avilés (I.B. "Virgen de la Luz" todos los cursos; I.B. "La Magdalena" 1982-83-84) y Gijón (I.B. "Calderón de la Barca" en los cursos 2º y 3º de B.U.P. del nocturno durante los años 1981-82-83); en el I.B. "Mixto" de Roces igualmente los mismos años 84 inclusive. Fue presentado y seleccionado para su publicación (por su "originalidad") en las "II Jornadas para Profesores de Bachillerato", celebradas en Gijón durante los días 4-10 de Julio de 1.982 aunque la experiencia sólo se refería al curso común. A finales de dicho año nos llegó a los I.B. a través del Servicio de Publicaciones de la Subdirección Gral. de Perfeccionamiento del Profesorado, promotora de tales Jornadas, y se halla en las págs. comprendidas entre la 716 y 730. Previamente había publicado otro artículo referido al mismo tema en la revista Andecha Pedagógica, nº 5, Otoño 1985 págs. 11-14. (1)

.....
(1) La obra de Oerberg se dio a conocer por primera vez en Asturias en la revista "AA" nº16, Jun.74 por Tomás Recio.

En la primavera del año 1.983 los Seminarios Didácticos de Latín de los I.B. de Roces (Gijón) y "Virgen de la Luz" (Avilés), convocaron, a través de la Inspección de EE. MM. que actuó como moderadora, una reunión en el I.B. "Alfonso II" (Oviedo) a la que asistieron unos cuarenta y cinco profesores de Latín de nuestra provincia y en ella, tras una exposición -prolífica en detalles y ejercicios prácticos- por parte de los profesores que a la sazón lo estábamos aplicando, seguida de un debate-coloquio en donde procedimos a responder del mejor modo posible a todas las preguntas que allí se nos hicieron, con cierto sentimiento de desánimo por nuestra parte ninguno de los asistentes se mostró verdaderamente interesado en su aplicación, aludiendo a diversas razones para su negativa, pero haciendo todos ellos hincapié en una sola: los datos aportados correspondían a un único curso, de los tres en que se impartía nuestra asignatura.

Hoy en día, debido a que en los dos I.B. citados ya se ha visto durante dos años consecutivos en el C.O.U. y porque además por traslado de uno de los antiguos componentes del Seminario Didáctico de Latín del segundo de dichos IB, el compañero Julián Teira, al I.B. "La Magdalena" (Avilés) también se ha llevado a la práctica allí durante los cursos 1982-83 en el curso de 2º de B.U.P., en el 1983-84 en los de 2º y 3º de B.U.P. y en el 1984-85 en el C.O.U. inclusive, creo que ya me hallo en posesión de la experiencia y datos requeridos por nuestros compañeros en la mencionada reunión, por lo que he tomado la decisión de hacerlos públicos, por si, a la vista de ellos, alguien decide embarcarse en esta misma "aventura". Con todo, durante este curso 1985-86 estamos aplicando a título experimental en estos dos I.B. de Avilés citados, más en el del "Carreño Miranda", también en Avilés, y asimismo en el I.B. "Rio Piles" (Gijón), junto con el grupo de Filología del segundo ciclo del Bachillerato "experimental" sito en el C.E.I. de Gijón, una adaptación del método inglés CAMBRIDGE LATIN COURSE, pero esta será la materia de un próximo

artículo que deseo escribir continuando esta línea de ensayos de diversas metodologías aplicadas a la enseñanza moderna de la lengua latina, especialmente cara al proceso "reformador" que se nos avecina. Téngase presente que en los dos primeros cursos (Ciclo Unico) de este nuevo Bachillerato sólo es posible introducirlo subrepticamente como un "apoyo" a la Lengua Española, dentro de las seis horas que se contemplan en el horario del alumno como de "libre disponibilidad por parte del Centro".

En consecuencia iré estudiando, curso por curso, las programaciones específicas de cada uno de ellos y las variantes introducidas a lo largo de los años, relativas a la didáctica de la asignatura, por parecernos más rentables cara a los resultados finales.

2º B. U. P.

I.- CONTENIDOS: Capítulos I-XXII

I.1.- Morfología:

- I.1.1. **Nominal:** -Las cinco declinaciones.
-La declinación pronominal.
-El adjetivo: sus grados.- Comparativos y superlativos irregulares más usuales (1).
- I.1.2.- **Verbal:** -El modo indicativo: presente, imperfecto, futuro simple y pto. perfecto en ambas voces.
-El modo imperativo (de presente: sólo las segundas personas).
-Los infinitivos de presente y de perfecto.
-Los participios de presente y de perfecto.
-Los tiempos mencionados en los verbos irregulares: ESSE (y compuestos), FERRE, IRE, VELLE, NOLLE, FIERI.
-El supino.

I.2.- Sintaxis:

I.2.1.- Casual: -El nominativo: sujeto, atributo y compl. predicativo.

-El acusativo: O. directo (simple y doble), C.C.L. a donde (con y sin preposición), C.C.L. por donde (con PER), C.C.L. en donde regido de preposición (PROPE, APUD, - ANTE, POST, CIRCUM, INTER), C.C. de extensión (espacio y tiempo), adverbial y exclamativo.

-El genitivo: modificador del sustantivo (posesivo), partitivo.

-El dativo: O. indirecto (con v. transitivo e intransitivos regido de adjetivos, posesivo (con ESSE)).

-El ablativo: C.C.L. en donde (con y sin preposición; alternancia con el "locativo"), C.C.L. de donde (con y sin preposición), agente, C.C. de tiempo, C.C. de instrumento-compañía (instrumental propiamente dicho, C.C. de compañía, C.C. de modo, C.C. de causa, C.C. de precio...), C.C.L. por donde.

I.2.2.- Oracional: -La oración simple (afirmativa -negativa, interrogativa, imperativa...).

-La oración compuesta:

a) Por coordinación:

-Copulativas (ET, -QUE, AC, ATQUE/NEC, NEQUE,...)

-Disyuntivas (AUT, VEL, SIVE)

-Adversativas (SED, AUTEM, TAMEN)

-Causales (NAM, NAMQUE, ENIM)

-Conclusivas (ITAQUE, ERGO, IGITUR)

b) Por subordinación:

-Sustantivas de Infinitivo.

-Adjetivas o de relativo (con Indicativo)

-Adverbiales:

-Temporales (CUM, ANTEQUAM, POSTQUAM, DUM)

-Causales (QUIA, QUOD)

- Comparativas (*UT, SICUT*)
- Concesivas (*QUAMQUAM*)
- Condicionales (*SI* más presente o futuro)
- El participio concertado o "conjunto".
- Finales (de supino)

I.3.- Instituciones: temas:

- La expansión del Imperio romano (sobre mapa).
- La familia romana: relaciones paterno-filiales, la patria potestad, el matrimonio: evolución y tipos.
- La esclavitud en Roma (especialmente la urbana).
- La casa romana: partes, mobiliario y decoración (fotocopias y diapositivas). La correspondencia.
- Un día en un foro romano (fotocopias y diapositivas).
- La medicina entre los romanos (1).
- El ejército romano (1): armamento del legionario.- El campamento: sus partes (fotocopias y diapositivas).
- El calendario romano: origen y evolución.- Los meses: partes.- El día: partes; procedimiento para hallar una fecha latina en nuestro calendario (fotocopias y ejercicios prácticos).
- La vida cotidiana en Roma (1).
- La educación entre los romanos.

I.4.-Textos facticios o funcionales (unas 3.130 líneas, a razón de 6-7 palabras por línea).

En ellos, previa presentación de la familia romana protagonista de los hechos, compuesta de cinco miembros: un *PATERFAMILIAS* (*LUCIUS IULIUS BALBUS*), una *MATERFAMILIAS* (*AEMILIA*) y tres hijos, dos *FILII* (*MARCUS ET QUINTUS*) y una *FILIA* (*IULIA*) - de siete, ocho y cinco años respectivamente- se nos van narrando paulatinamente los pequeños problemas con que se ve obligada a enfrentarse cualquier familia romana acaudalada, a saber: una pelea entre los hermanos (cap. III), la fuga de uno de los esclavos, *MEDUS*, (cap. IV), que va a Roma en busca de

su amada LYDIA (cap. VI) a quien regala un anillo con el dinero robado a su amo (cap. VIII). Por último, se embarcan juntos en Ostia rumbo a Grecia, su patria, pero una tempestad va a turbar su travesía (cap. XVI).

Por otra parte, nos enteramos de la llegada del PATER a su chalet (VILLA) de Túscolo, cuyas partes nos describen minuciosamente los autores del método (caps. V y VI). En el chalet la hija se lamenta de la fealdad de su nariz (cap. VII). A consecuencia de una caída desde un árbol, mientras buscaba nidos en el jardín, el hijo mayor debe guardar cama por haberse torcido el pie. Allí recibe la visita del médico quien, tras efectuarle una "sangría", lo acaba dejando con dolores en un brazo y en la cabeza, por lo que el niño no puede dormir esa noche (caps. XI y XIV).

Seguidamente se nos cuentan las peripecias del hijo menor en la escuela, donde su maestro, DIODORUS, se esfuerza en vano por enseñarle a leer y a sumar (caps. XV, XVII y XVIII). En los capítulos siguientes leemos sobre el noviazgo y matrimonio de los padres (cap. XIX), sobre el embarazo de AEMILIA, del que IULIUS desea que nazca una hembra, pero su hijita IULIA no comparte tal deseo (cap. XX).

Finalmente, nos enfrentamos con las mentiras de MARCUS tras su llegada al chalet, sucio y mojado a consecuencia de una pelea con un compañero de escuela SEXTUS, (Cap. XXI), y con la llegada a la VILLA de un cartero procedente de Túscolo que trae la carta del maestro (escrita en el cap. XVIII) en la que le reclama a IULIUS el pago de dos meses atrasados de salario por las clases dadas a sus hijos (cap. XXII).

Como colofón a este apartado, sólo me resta señalar el uso por parte de los autores de ciertos "capítulos de transición". Dejando a un lado el cap. I. de presentación, los restantes sirven curiosamente para introducir las tres últimas declinaciones: la tercera (caps. IX y X), la cuarta (cap. XII) y la quinta (cap. XIII).

La traducción es la prueba más obvia del éxito. Si el alumno no sabe traducir **por sí mismo** un pasaje de la dificultad usual en las clases, es prueba evidente de que

su profesor de latín ha fracasado con él. Al final de este curso obligatorio de latín el escolar debería hallarse en condiciones de traducir sin excesivo esfuerzo sencillas leyendas, pequeñas fábulas y frases no demasiado amplias.

El **método tradicional** de pedir la traducción es decirle al alumno que lea una o varias frases en latín (escritas en el encerado e incluso preparadas por él en su casa) explicando posteriormente su significado al profesor y al resto de la clase (con o sin ayuda de cualquiera de ambos). En un curso reducido (p.e. 3º de B.U.P. y C.O.U.) -y si existiese aún alguien partidario de llevarlo a cabo- es quizás posible, pero en las clases de 2º de B.U.P. con cuarenta alumnos por aula (la conocida "RATIO 40" del Bachillerato actual de tan desiguales conocimientos e interés) el progreso así concebido es, por fuerza, demasiado lento y desesperanzador, especialmente cuando les toca intervenir a los menos capacitados o menos interesados (fenómeno cada día más frecuente con respecto a las asignaturas "inútiles"), lo que desemboca inevitablemente en la participación casi exclusiva de los más aptos y en el abandono total de los demás.

Existe, sin lugar a dudas, un **método alternativo** más animado y que requiere la atención constante de toda la clase, sin un indebido gasto de tiempo para los alumnos más flojos, especialmente apropiado para este primer curso de latín (pero igualmente aconsejable para los demás); se trata, ni más ni menos, de invertir el proceso: hacer al alumno verdadero protagonista de la clase en vez de mero espectador. Para ello utilizando unos textos debidamente graduados, aspecto que expondré más adelante con todo detalle, los alumnos irán progresando armoniosa y equilibradamente en Morfología, Sintaxis, riqueza léxica, dominio de las técnicas de traducción, formación lingüística y cultura de la Antigüedad, sin ningún temor por nuestra parte de que no haya demasiados que lo escojan como materia optativa en los cursos posteriores.

La forma de llevarlo a cabo sería: un alumno cualquiera lee en latín un párrafo corto (pues conviene, al

menos en una primera fase, que los alumnos aprendan a distinguir con la vista y el oído al mismo tiempo el orden latino de las palabras en la frase) de pocas palabras, que sea fácilmente comprensible, y ofrece su versión de lo leído. Seguidamente se continúa con otro y así sucesivamente, con la participación de todos al mismo tiempo, pudiendo los demás mejorar incluso la traducción literal que haya sido aportada por el alumno inquirido.

Cuando deban realizar forzosamente (léase "Evaluaciones") pruebas objetivas escritas que representen su esfuerzo individual, sin ayuda de vocabularios ni diccionarios en este curso (ya que esto sólo conduce a "frenar la imaginación y a hacer olvidar los sanos métodos del análisis") pueden recibir previamente los siguientes consejos:

- 1.- "Lee con detenimiento, al menos tres veces, el pasaje completo en latín, pues al final de esta lectura es probable que hayas captado el sentido de algunas de las frases".
- 2.- "De nuevo sobre el pasaje, intenta traducir cada frase mentalmente, si dudas de una palabra, intenta ver su posible función en la oración, traduciendo después la frase, pero puedes dejar espacios en blanco para las palabras desconocidas, que seguramente serán pocas y el contexto te ayudará a descifrar. Nunca escribas un absurdo en los espacios en blanco, pues éstos son preferibles al primero".
- 3.- "Escribe sólo después de haber trabajado mentalmente todo el pasaje y preferiblemente a partir del transcurso de las dos terceras partes del tiempo que se te haya concedido".

También se les deben dar otros consejos prácticos más concretos, lo que podríamos formular como una "técnica básica de traducción", a saber:

A) De la oración simple.- (Para la primera parte del curso)

"En el caso de que a primera vista no puedas comprender una oración simple, analízala, **buscando en primer**

lugar el verbo, después el sujeto (a menos que vaya implícito en el verbo, como suele ocurrir cuando éste va en primera o segunda persona) que debe ir en caso nominativo (singular o plural en concordancia con el verbo. Insistir en los casos en que la concordancia, cuando haya más de un sujeto, sea con el más próximo) y **sus posibles extensiones** (adjetivos, participios o sustantivos en genitivo concertando con el núcleo del sintagma) que se traducen detrás de dicho núcleo. **Seguidamente debes buscar el resto de los complementos verbales**, empezando por el objeto directo (si el verbo es transitivo e **igualmente sus extensiones**. Lo que resta serán extensiones del verbo (adverbios, etc...). Debes observar si el verbo es copulativo (para buscar el atributo) o si está en pasiva (con un posible complemento agente en ablativo). Asimismo deberás fijarte en los casos regidos de preposiciones, las cuales te indicarán su función en la oración, y traducirlas delante de sus regímenes, distinguiendo su traducción cuando puedan regir más de un caso (IN, SUB)".

"Es preciso también que sepas con absoluta claridad el enunciado de los sustantivos, adjetivos, participios o pronombres para decidir si un morfema determinado pertenece a un caso o a una declinación concretos".

"Además tienes que tener presente que no existen los casos a secas, sino que tienes que ver su función concreta en cada oración: los nominativos (sujetos o atributos), los acusativos (objetos directos, complementos circunstanciales de lugar a dónde, de duración, etc...), los ablativos (complementos circunstanciales de lugar en dónde, de donde, instrumentales, de compañía, etc.)".

B) De la oración compuesta.- (Para la última parte del curso y, en especial, para los cursos posteriores).

1º.- "Traduce siempre de puntuación fuerte a puntuación fuerte: punto, punto y coma, dos puntos".

2º.- "Separa mediante paréntesis las distintas proposiciones (coordinadas o subordinadas), encuadrando el nexos que las une con su principal (si lo hubiera).

Recuerda que, una vez comenzada la subordinada, debe acabar antes de que pueda continuar su principal".

3º.- "Lo que queda fuera de los paréntesis será dicha principal, que suele ir en modo indicativo y sin conjunción o nexos".

4º.- "Finalmente, analiza cada subordinada por separado, clasificándola según su nexos (p. ej.: de "UT" final, de "CUM" histórico, causal con "QUOD", "QUIA", etc.) e insertándola en el lugar apropiado dentro del conjunto de la frase (p. ej.: la proposición del relativo y el relativo mismo deben seguir inmediatamente a su antecedente)".

c) *De la versión a la lengua materna.*- (Para todo el curso)

"Una vez hallado el sentido falta la otra mitad de la tarea: su expresión correcta en tu lengua. Traduce literalmente si representa exactamente el latín y posee una lectura correcta, recurriendo, en caso contrario, a los giros más adecuados en castellano".

En este punto conviene evitar dos peligros:

- 1.- Las semejanzas visuales de ambas lenguas, cuyas consecuencias pueden ser graves en fases avanzadas al traducir una palabra por su homófona castellana (ej. *VIRTUS* por "virtud").
- 2.- La traducción estrictamente "etimológica", peligro más propio de traductores veteranos (cursos superiores), pero que conviene tener presente.

II.- *METODOLOGIA.*

Casi todas las variantes introducidas en este apartado se deben al dictado de la experiencia durante los años de aplicación, cara a obtener una mayor rentabilidad en los resultados.

II.1.- *De la gramática.*

Partiendo de un proyecto inicial, ambicioso e ingenuo al mismo tiempo -como nos demostraron los

resultados, de conseguir un dominio "total" de las estructuras vistas, hemos considerado más provechoso para el alumno (debido a sus ambiguos conocimientos de gramática española) concertar nuestros esfuerzos en las **funciones básicas** de los casos y en las proposiciones **subordinadas más usuales**, en especial aquellas inexistentes en nuestra lengua (como las sub. sust. de infinitivo, por ejemplo), explicando lo más breve pero con el mayor número posible de ejemplos sus diferencias con el español. En este aspecto hay que tener siempre presentes las aclaraciones "conceptuales" que nos hemos visto obligados a hacer a los alumnos -aclaraciones que inocentemente considerábamos que eran de su dominio-, tales como, por ejemplo, la "acción temporal" (anterioridad, simultaneidad y posterioridad), las diferencias entre un sustantivo y un adjetivo, etc...

En la actualidad, y ya desde hace unos tres años, disponemos de unos "cuadros vacíos" de morfología, que se le entregan al alumno a principios de curso junto con los fascículos a traducir. (Si alguno de los lectores de este artículo deseara una fotocopia, no tendríamos ningún inconveniente en hacérsela llegar gratuitamente.

II.2.- Del vocabulario (novecientos vocablos aproximadamente)

Aquí continuamos de un modo muy similar al del principio, estudiándolo paulatinamente conforme va apareciendo en los textos que se traducen. La variante introducida es la de entregarlo a los alumnos a multicopista previamente a su estudio en el capítulo correspondiente.

II.3.- De la traducción.- (Fotocopiar págs. 20-23 de mi memoria de acceso)

II.4.- De los ejercicios (PENSA).-

En este punto es donde la "madre experiencia" ha hecho notar su mayor influencia, pues desde un inicial seguimiento, casi exacto, de los tres tipos de ejercicios

propuestos por los autores del método (**PENSUM A**: Completar frases con los morfemas nominales/verbales correspondientes; **PENSUM B**: Completar frases con la palabra conveniente al contexto oracional; **PENSUM C**: Contestar a una pregunta, hecha en latín, relacionada con la acción del capítulo estudiado) hemos pasado a suprimir, progresivamente a lo largo del curso, los dos últimos, haciendo mucho mayor hincapié en el **PENSUM A**, marcando con insistencia una y otra vez las diferencias existentes entre el latín (lengua flexiva) y el español (no flexiva, salvo restos) e introduciendo un **PENSUM D** de traducción directa (acompañado de un análisis sintáctico), otro **PENSUM E** de retroversión, insistiendo en el orden típico de las palabras en la oración latina (como lengua "centrípetas" que es).

Para no extenderme demasiado, comentaré simplemente de pasada que también se realizan (cuando la ocasión lo requiere) ejercicios de declinación simultánea (por ejemplo, dos adjetivos y un sustantivo de distinta declinación - *HIC BREVIS DIES*) y algun otro propio de la enseñanza semiprogramada (permutaciones, combinaciones, sustituciones, etc...).

Por último, sólo me resta decir que se llevan a cabo tanto proyecciones de diapositivas como retroproyecciones relativas a los aspectos más destacables de los temas culturales objeto de estudio a lo largo del curso (la casa romana, las calzadas, la educación, el matrimonio, etc.), temas que se les entregan a cliché una vez vistos en clase a través de los textos y se les preguntan cada dos o tres controles. Dichos coontrolés se efectúan cada tres o cuatro capítulos.

3º B. U. P.

I.- CONTENIDOS: Capítulos XXIII-XXXV del método OERBERG.
Textos clásicos: J.Cesar (Bell.Gall.III, 1-25 |o|I,5-27)

I.1.- Morfología:

I.1.1.- Nominal:-Declinación de algunos sustantivos irregulares bastante usuales.

-Comparativos y superlativos irregulares
(2)

I.1.2.- Verbal: -El modo indicativo: Pto. Pluscuamperfecto y Futuro perfecto en ambas voces.

-El modo subjuntivo entero en ambas voces.

-El modo imperativo (de futuro).

-Los infinitivos de futuro (ambas voces).

-El participio de futuro activo y el adjetivo verbal en NDUS (gerundio).

-El gerundio.

-Los tiempos mencionados en los verbos irregulares: ESSE (y compuestos), FERRE, IRE, VELLE, NOLLE, MALLE, FIERI.

-La conjugación "perifrástica" (activa y pasiva)

I.2.- Sintaxis:

I.2.1.-Casual: -El acusativo de medio (PER).

-El genitivo: de precio y estima, de cualidad, objetivo-subjetivo, regido de adjetivos, regido de verbos ("de objeto"): de memoria y olvido (MEMINISSE, REMINISCI, OBLIVISCI), judiciales (ACCUSARE).

-El dativo: O. indirecto con v. intransitivos (de sumisión, perdón -PARCERE-, de proximidad o cercamiento -APPROPINQUARE-, compuestos de de preposición: "Poner o estar al frente de -PRAEPOSERE, PRAEESSE), el doble dativo (finalidad e interés), agente, ético.

-El ablativo de origen, comparativo, de materia, de cualidad, de limitación, ABSOLUTO.

I.2.2.-Oracional: La oración compuesta por subordinación:

-Sustantivas:

-De Infinitivo (Futuro)

-En subjuntivo con enlace (UT, NE, QUOMINUS, QUIN)

-Interrogativas

indirectas: simples (totales y parciales) y

dobles.

-En Indicativo con QUOD.

-Adjetivas o de relativo en modo subjuntivo (con valor adverbial)

-Adverbiales:

-Temporales(CUM|UBI|UT PRIMUM,SIMULAT-QUE,PRIUSQUAM,CUM con subjuntivo: histórico)

-Causales(CUM con subjuntivo),QUOD (con subjuntivo)

-Concesivas(ETSI,ETIAMSI,DUMMODO)

-Condicionales: reales, posibles e irreales(SI,NISI,SINON).

-Finales: con conjunción (UT,NE): correlaciones; de gerundio y gerundivo(en ac. con AD y en gen. con CAUSA,GRATIA; en dativo); de relativo(con subjuntivo); de participio defuturo.

-Consecutivas (UT,UT NON): correlaciones.

I.3.-Instituciones: temas:

-La medicina entre los romanos (2).

-Mitología: leyendas de Dédalo e Icaro; Teseo y el Minotauro; Arión; Faetonte...

-La vida cotidiana en Roma (2): el CONVI-VIUM.

-Los espectáculos en Roma: CIRCUS, THEATRUM, AMPHITHEATRUM.

-El ejército romano (2): composición de la legión.-El ejército en marcha: táctica de combate.-La marina romana:táctica de combate.

-La VILLA RUSTICA: agricultura y ganadería.

I.4.-Textos facticios o funcionales(unas 2.570 líneas)

Continúan las peripecias tanto de los componentes de la familia vista como las de los esclavos fugitivos: IULIUS lee la carta del maestro sobre el comportamiento de Marco y la reclamación de su salario que decide no pagarle(cap.XXIII). Entretanto SYRA, la esclava que cuida de los niños, ya que QUINIUS no puede dormir por la

de los niños, ya que *QUINTUS* no puede dormir por la hinchazón de su pie, procede a contarle algunas leyendas: Teseo y el Minotauro, Dédalo e Icaro... (caps. XXIV, XXV y XXVI). En el capítulo siguiente (XXVII) vemos al *PATER-FAMILIAS* inspeccionando su hacienda, especialmente la cosecha de vino y sus rebaños de ovejas. En el cap. XXVIII retorna la narración al azaroso viaje de *MEDUS* y *LYDIA* hacia Grecia, narración que continúa en el cap. XXIX. Aprovechan los autores para introducir nuevas leyendas (*Arión, Midas, Escila y Caribidis...*) y hablar algo de la vida y milagros de Jesucristo en su país natal.

Regresa *IULIUS* a casa porque tiene invitados a cenar: descripción de un banquete romano (*CONVIVIUM*) en los caps. XXX y XXXI. En la conversación sostenida después de cenar se nos describen los juegos del anfiteatro y del *CIRCUS*, haciendo especial hincapié en la poesía (*Catulo, Ovidio y Marcial*)-cap. XXXII.-

De nuevo aparecen en escena los esclavos fugitivos que se hallan aparentemente en problemas con una nave que los persigue (cap. XXXIII). En el cap. siguiente (XXXIV) se produce un encadenamiento narrativo con el cap. XII, en el que se nos hablaba del hermano de *AEMILIA*; *AEMILIUS*, que casualmente se hallaba en un campamento defendiendo de los germanos las fronteras imperiales del Rin. Ahora, mediante una carta, éste nos menciona su soledad y el ataque infructuoso de los bárbaros a su campamento.

Finaliza esta segunda parte del método con un "capítulo de repaso" (XXXV), pues aparece en él un compendio de toda la morfología vista (declinaciones y conjugaciones).

A partir de aquí, dado que se ha visto ya toda la morfología y la mayor parte de la sintaxis, el curso pasado (1984-85) y éste ha preferido continuar sólo con *C. IULIUS CAESAR* como aplicación práctica de los textos vistos. A esto contribuye el hecho de que el vocabulario y el contenido de los dos últimos capítulos son muy similares a los utilizados por el célebre historiador republicano. El curso pasado elegí los primeros XXV capítulos del L. III del *BELLUM GALLICUM* y este curso me he decidido por la campaña contra los hervecios (L. I. caps. 5-27 inclusive).

II. METODOLOGIA.-

En general se continúan las pautas marcadas en el curso anterior:

II.1.-De la Gramática:

Se explican con todo detalle a partir de numerosos ejemplos extraídos de los textos traducidos- tanto los tiempos nuevos, especialmente los tiempos del modo subjuntivo utilizados en la subordinación con conjunción, como las nuevas funciones de los casos ya vistos y las construcciones sintácticas, usuales en latín y tal vez extrañas en nuestra lengua (por ejemplo: el Ablativo absoluto, el supino, el gerundio y el gerundivo, la "atracción modal" (HIPERSUBORDINACION), etc...).

II.-Del vocabulario:(setecientos ochenta vocablos aproximadamente) sin contar el obligatorio de los textos de César que se traducen.

Se sigue deduciendo de los contextos en que aparece inserto, pero ya no se les entrega previamente (en hojas) a multicopista.

II.3.-De la traducción:

Ya explicada para el curso anterior. Se insiste especialmente en el orden latino de las palabras en la oración (cadena escrita). Además se amplía su estudio con el artículo del profesor LISARDO RUBIO, "Método audiovisual en la enseñanza del Latín" (Rev: de Bachillerato, n° 15, cuaderno monográfico n° 6, Julio-Septiembre 1980, págs. 58-67).

II.4.-De los ejercicios:

Se han suprimido en su totalidad desde el comienzo del curso los PENSA del método por considerarlos poco rentables para los alumnos que han elegido la asignatura voluntariamente (aunque ya sabemos que, por desgracia, la mayoría han realizado su elección para "escapar" de las dos asignaturas fuertes del Bachillerato de "Ciencias", a saber, las Matemáticas y la Física y Química, asignaturas

que si las estadísticas no mienten, dichos alumnos de tercero de nuestro Bachillerato suelen arrastrar como "pendientes" en un porcentaje comprendido entre el 50% y el 65%) y en su lugar hemos preferido hacer mayor insistencia en la Sintaxis (casual y oracional) y en la Retroversión como complemento de las traducciones (directas) de los textos latinos trabajados en cada capítulo. Para ello, al término de cada capítulo se les exige la preparación -preferiblemente personal que en grupo- de determinadas frases en que aparezcan los elementos sintácticos de cada capítulo junto con otros anteriores de gran importancia (por ejemplo, las proposiciones sub. sustantivas de Infinitivo), frases que en la clase siguiente se procederá a seleccionar (si son demasiadas) y a corregir posteriormente. Es obvio que en el tercer trimestre, al realizar ya traducciones de J.César, no se llevan a cabo tales ejercicios de retrovisión, no por no considerarlos convenientes, sino por parecernos de una rentabilidad mayor la insistencia en la traducción directa y en la Sintaxis, por tratarse ya de textos originales (no funcionales) a los que no se hallan acostumbrados.

C.O.U.

I.-CONTENIDOS: -Capítulos XXXVI-XLI del método OERBERG.
-Textos clásicos: Selección de J.César y Cicerón (prosa) y Virgilio (verso).

-OBSERVACION: Hay que aclarar previamente que este curso está programado en una gran parte en función de la prueba objetiva realizada por la Universidad de Oviedo al término del mismo (Selectividad), y que, por tanto, sus contenidos y los textos de autores clásicos dependen anualmente de los acuerdos tomados en la sesión de Coordinación que suele tener lugar hacia mediados de Octubre.

I.1.-Morfología:-La declinación "griega".

I.2.-Sintaxis: Repaso de la vista en 3º de B.U.P. y además:

-La "atracción modal" (HIPERSUBORDINACION), ya comentada en 3º.

-El "estilo indirecto" (ORATIO OBLIQUA), mediante apuntes de los profesores Lissardo Rubio (Sintaxis estructural. Vol.-II, págs. 65-78) y José Luis Moralejo.

-La "concordancia de tiempos" (CONSECUTIO TEMPORUM).

I.3.-Instituciones:

I.3.1.-Historia de Roma: Leyenda de Eneas: Huida de Troya; Ulises y Polifemo; Dido; llegada al Lacio y fundación de Roma: Rómulo y Remo; leyenda de Hércules y Caco; Leyenda de las Sabinas.-Numa Pompilio; los "interreyes"; creación de los FLAMINES.- Tulo Hostilio: leyenda de los Horacios y los Curiacios; la guerra entre romanos y albanos: Fidenas y Veyes; la guerra con los sabinos.

La conjuración de Catilina: causas, desarrollo y término.

I.3.2.-Instituciones políticas romanas: magistraturas, comicios y Senado.

I.3.3.-Monumentos de la Ciudad Eterna.

I.4.-Literatura latina: temas desarrollados en la Coordinación Didáctica con la Universidad. Los confeccionan los alumnos por grupos bajo nuestra orientación.

PRIMER TRIMESTRE: LA EPICA LATINA

1.1.-La épica arcaica: características de la misma y principales representantes (Livio Andrónico: épica mítica; Cn. Nevio y Ennio: épica histórica).

1.2.-La épica virgiliana:

1.2.1.-Virgilio como armonizador de las corrientes épicas anteriores.

1.2.2.-Estructura de la Eneida.

1.3.-La reacción antivirgiliana: Lucano: características de su épica y argumento de "La Farsalia".

1.4.-La épica neoclásica: características y autores (Papinio Estacio y Valerio Flaco: épica mítica; Silio Itálico: épica histórica).

SEGUNDO TRIMESTRE: 2.- LA HISTORIOGRAFIA LATINA

2.1.-La historiografía primitiva.

2.2.-La historiografía al servicio de la política: Julio César y Cayo Salustio.

2.3.-La historiografía como ensalzamiento y alabanza de Roma (épica en prosa):

2.4.-La historiografía "crítica": de Tácito.

2.5.-La historiografía "biografía": Cornelio Napote y Suetonio.

TERCER TRIMESTRE: LA ORATORIA LATINA

3.1.-La oratoria anterior a Cicerón: características y principales representantes, en especial Marco Porcio Catón.

3.2.-La oratoria ciceroniana (teoría y práctica):

3.2.1.-Tipos de oratoria (asiática, ática y rodia) en tiempos de Cicerón y reacción de éste ante ellas.

3.2.2.-Cicerón, profesional de la oratoria.

3.2.3.-Cicerón, teórico de la oratoria: Brutus, Orator, De oratore.

3.3.-La nueva oratoria postciceroniana: Séneca el Rhetor (Suasorias y Controversias).

3.4.-La vuelta al clasicismo ciceroniano: Quintiliano y su "Institutio oratoria".

1.5.-Métrica latina: el hexámetro dactílico. (Como complemento al estudio de la Eneida).

I.6.-Textos: Comprenden por un lado textos del método OERBERG (adaptaciones de la Eneida y del L.I. de Tito Livio) y por otro textos clásicos, seleccionados en la mencionada Coordinación con la Universidad, en consonancia con el tema de literatura que se estudia en cada trimestre. Con todo, debo realizar la observación de que el primer año que pude desarrollar el método OERBERG en el C.O.U. (curso 1983-84) trabajamos en clases hasta el cap.XLV del mismo, con lo que sólo pudimos traducir a los pro-sistas en el tercer trimestre, pero nos pareció más apropiado el desarrollo realizado durante el curso siguiente, que reproduzco seguidamente:

PRIMER TRIMESTRE:

-Capítulos XXXVI-XXXVIII del método OERBERG, que comprenden extractos de la Eneida de los libros I, II, III (de transición) y IV.

-Textos originales de La Eneida.L.VI (versos I-254).

SEGUNDO TRIMESTRE:

-Capítulos XXXIX-XLI del método OERBERG, que comprenden extractos de Tito Livio (AB urbe condita) I.1-31.

-Textos originales de J.César (Bellum civile, I, 37-50) en donde se nos habla de la "campaña de Lérica")

TERCER TRIMESTRE:

-Textos originales de M.Tulio Cicerón (Orationes in Catilinam, I, I-8; Orationes in Verrem, II, 1-7).

-Textos originales de La Eneida (como repaso), L.308-449(episodio de Niso y Euríalo).

II.-METODOLOGIA:

II.1.-De la Gramática:

En este curso ya se procede a una sistematización completa de las proposiciones subordinadas en latín, tanto a base de esquemas útiles para su repaso, como de ex-

plicaciones más amplias para las que se utilizaron (resúmenes de) la obra del Doctor Lisardo Rubio "Introducción a la Sintaxis estructural del Latín" (vol.II "La oración", págs.79-172. Ariel.1976) y los consejos aportados por el Profesor José Luis Moralejo en su artículo "El estilo indirecto latino: reflexiones de un traductor" (Jornadas de actualización científica y pedagógica en Filología Clásica. Universidad de Oviedo. I.C.E. Septiembre, . 1983, págs.51-70). Es evidente que tales sistematizaciones se producían a lo largo del curso en el momento en que un determinado fenómeno sintáctico latino aparecía en los textos que se traducían en clase.

II.2.-Del vocabulario:

Entre ochocientos y mil vocablos nuevos. No obstante, durante este curso ya se les instruyó en el manejo del diccionario, insistiendo en que sólo lo deberían consultar en caso de duda o bien de desconocimiento de un término (o giro propio de la lengua latina), fenómeno que les ocurría a diario en la traducción de Virgilio (en los textos originales).

II.3.-De la traducción:

El dominio del vocabulario citado lo consiguen aun que he de admitir que no todos los alumnos- mediante la práctica diaria (directa) en clase (previa preparación personal la víspera) de un texto adaptado de unas cuarenta líneas o de uno original de unas veinte, y además realizando (al menos una vez por mes) dos tipos de pruebas:

- a) Traducción, con diccionario o con el vocabulario personal del alumno (que se les facilitó al final del curso pasado en OFFSET y en orden alfabético para introducirles en el uso del diccionario), de textos clásicos no vistos en clase, pero de los autores citados, objeto de estudio durante este curso.
- b) Traducción, sin diccionario ni vocabulario, de textos vistos o no en clase, pero proporcionánu

doles todo el vocabulario nuevo o de especial dificultad y con notas aclaratorias del estilo del autor.

En ambas se les exige también un análisis sintáctico de algunas oraciones -objeto de "repaso" en el período de la prueba-, un comentario métrico -en el caso de un texto de Virgilio- y alguna pregunta sobre Instituciones o Literatura.

II.4.-De los ejercicios:

Dada la amplitud de la materia que se les exige en este curso, hemos suprimido casi por completo este apartado limitándolo simplemente al terreno de la Sintaxis (en la medida que les resultaba difícil entender y asimilar un "fenómeno" nuevo) y a la corrección y puesta a punto de los temas de Literatura que iban confeccionando paulatinamente los distintos grupos de trabajo.

EJERCICIO DE LATIN-METODO NATURAL-6º CONTROL

CAPS. XVIII-XXI

12 de Junio de 1985. 1h.30'

ALUMNO/A.....CURSO.....nº.....GRUPO.....

PENSUM A.-Traducir al castellano:

Dum in schola magister Marcum discipulum improbum atque pigrum esse neque mercedem ad tempus afferre calamo in charta scribebat, Iulius cum uxore sua in peristylu ambulabat. Ante decem annos illi liberos non habebant atque Romae apud parentes suos habitabant. Quamquam Aemilia pauper erat et in parva domo habitabat, (tamen) Iulius eam amabat ac cotidie longas epistulas una cum multis donis ad eam mittebat. Initio, quod ea alterum virum amabat, omnia ad Iulium remittebat, sed anno post erant maritus et uxor sub eodem tecto habitantes. Etiam nunc, decem annis post, amor eorum non est minor quam tunc. (2,5).

Mater familias post quinque menses parvulum infantem, qui in cunis ante lectum parentum dormiet, habebit;

iu igitur laetissimi sunt. Parvulus infans, anno post, solus ambulare incipiet et mox recte loqui poterit. Iulius "Ego alteram filiam habere volo" -inquit- "nam iam duos filios habemus". (1,5).

Tum parentes cum parva filia sua colloquuntur (mater loqui incipit): "Cogitamus saepe de miseris nautis, qui res necessarias ex terris longinquis in Italiam advehere conantur. Pater mox Romam ibit, unde tertio quoque die ad villam revertetur, si poterit". Puella propter patrem absentem tristis est. (1,5)

Interea Marcus umidus sordidusque e schola domum revertitur. Sanguis etiam ei e naribus defluit, quod cum Sexto in via pugnavit. Initio ille a patre non cognoscitur sed, cum primum eum salutatur, Iulius vocem filii cognoscit. Marcus patrem timens se excusare conatus est atque bovem iratum cornibus se pulsavisse dixit, sed Iulius, quia filio iam non credit, eum in cubiculum ire atque illic vestimenta mutare iubet. Puer, postquam lavatus est et vestem mutavit, in atrium rediens matrem salutatur atque se in schola bonum discipulum fuisse et a magistro laudatum esse ei dicit, quamquam, ut omnes scimus, verba Marci falsa sunt. (2,5)

PENSUM B.-Analiza sintácticamente el último párrafo del texto (desde Puer, postquam... hasta ... falsa sunt).

Postquam lavatus est et vestem mutavit,
puer in atrium rediens matrem salutatur
atque (se in Schola bonum discipulum fuisse
et a magistro laudatum esse ei dicit, quam-
quam verba Marci falsa sunt, ut omnes scimus.
(4,5).

EJERCICIO DE LATIN-2º B.U.P.-6º CONTROL-12 Junio 1985 (2)
ALUMNO/A.....CURSO.....NUMERO.....GRUPO.....

PENSUM C.-Analiza morfológicamente las siguientes formas verbales:

affere - dixit - volo - conatus est - rediens - fuisse -

sumus - habebantur - laudatum esse - poterit - iubetur -
ibit - loqui - pugnavistis - amata sum.

PENSUM D. - Declina los grupos siguientes:

1) HIC BONUS PATER 2) PURA FACIES 3) FORTIS EXERCITUS
(1,5) (1,5) (1,5)

(Sin diccionario) 1 hora.

METODO NATURAL - 3 BUP - 3 CONTROL - CAPS. XXVI-XXX.

Pater familias, qui nuper ex urbe Romae in praedium suum Albanum venit, in agris vineisque suis ambulat. Illic colonis **laborantibus** occurrit atque iis pecuniam debitam ad diem solvere dicit. Unus ex colonis tamen pecuniam ei **solvere** non potest quod uxor aegrotat; ille igitur ad pedes domini **proiciens** orat ut **clemens sit**. Tandem Iulius (eum) curare, ut uxor et liberi **valeant**, atque laborare, ut pecuniam omnem intra finem mensis solvat, ei imperat.

Interea Medus Lydiaeque cum mercatore, cuius merces e nave eicere, ne in mare mergentur, necesse fuit, ad fretum Siculum versus navigare pergunt et gubernator navis illic magna pericula, id est a sinistra saxa periculosa (Scyllam **appellata**) et a dextra terribilem voraginem, nomine Charibdim, nautis impendere iis narrat. At servus, qui crumenam domini cum nonaginta sestertiis auferens e villa eius **aufugit**, se Athenis liberum vivere quam Romae servire malle fatetur atque igitur Ostia navem **conscendisse** eo consilio ut in Graeciam navigarent.

Iulius, cum **primum** ex agris domum reversus atque **lavatus est**, circiter hora decima cum uxore Aemilia in lecto medio accubuit ut cum hospitibus cenaret, nam Romani aut singuli aut bini aut terni in singulis lectis accubati in conviviiis cenare solent. Inter cenam convivae sententiam suam, num vinum Falernum melius quam Albanum esse, dicunt. Post varias sententias omnes, postquam utrumque vinum gustaverunt, idem sentiunt: vinum Falernum multo melius esse quam vinum Iulii. Nemo eorum autem

sententiam suam aperte dicere audet.

CUESTIONES.-

1ª) Traducción del texto propuesto.

2ª) Análisis sintáctico desde *servus, qui...hasta navigarent.*

3ª) Análisis morfológico de las formas verbales subrayadas.

(Diccionario 30º) 1 hora.

EJERCICIO FINAL DE LATIN - 3º B.U.P. - 20 Mayo de 1985
(1)

"Los atuáticos, pensando que las tropas de César se hallaban descuidadas, realizan una salida de la ciudad a la desesperada". (*Caes. Bell. Gall. II, 23, 1-2*).

Sub vesperum, Caesar portas claudi militesque ex oppido exire ius sit, ne quam oppidani noctu ab militibus iniuriam acciperent. Illi, inito consilio, quod, de ditione facta, nostros praesidia deducturos (esse) aut denique indiligentius servaturos (esse) crediderant, tertia vigilia, qua ascensus ad nostras munitiones minime arduus videbatur, repente (cum) omnibus copiis ex oppido eruptionem fecerunt.

OBSERVACIONES.-

1ª) *NE QUAM...INIURIAM*: Detrás de *SI INE* se utiliza en latín *QUIS* por *ALIQUIS*. Equivale a *NULLAM INIURIAM*.

2ª) *QUOD...CREDIDERANT = QUOD...PUTABANT*.

3ª) *AUT DENIQUE = "o (que) al menos"*.

4ª) *QUA*: Adverbio de lugar.

CUESTIONES.-

1ª) Traducción del texto propuesto.

2ª) Análisis sintáctico de:

Sub vesperum Caesar portas claudi militesque ex oppido exire iussit ne (ali) quam oppidani noctu ab militibus iniuriam acciperent.

Illi, inito consilio, quod nostros praesidia deducturos (esse) crediderant, repente omnibus copiis ex oppido eruptionem fecerunt.

(Diccionario 30°) 1 hora.

Eneas realiza sacrificios en honor de los dioses infernales. Al amanecer se producen algunos prodigios. La Sibila aconseja a Eneas y a los troyanos.

(Virg.En.VI.252 y ss.)

*Tum Stygio regi nocturnas incohat aras
et solida imponit taurorum viscera flammis,
pingue super oleum fundens ardentibus extis.*

Ecce autem primi sub lumina solis et ortus 255

*sub pedibus mugire solum et iuga coepta moueri
siluarum, uisaeque canes ululare per umbram*

aduentante dea. "Procul o, procul este, profani"

-conclamat uates- "totoque absistite luco;

tuque inuade uiam uaginaque eripe ferrum: 260

nunc animis opus, Aenea, nunc pectore firmo."

OBSERVACIONES AL VOCABULARIO.-

*Stygius, -a, -um: ad (lacum) Stigem pertinens, inferus
incohare = facere/erigere incipere (deo) / uiscera= exta
lumina (primi... solis) = primi radii solis
et ortus (est)...et...coepta(sunt)...(sunt sibi)
canes= hic femininum*

uiam inuadere= iter capere, ambulare incipere

opus (est tibi): cum ablatiuo

CUESTIONES.-

1ª) Traducción del texto propuesto.

2ª) Medir los versos 254,255,256 y 257.

(Diccionario 30°) 1 hora.
EJERCICIO DE LATIN (2ª EVALUACION) C.O.U. Mayo 1985.

Cicerón se defiende de la acusación de algunos senadores referente a que ha enviado a Catilina al destierro y alude al intento fallido de atentado que sufrió la mañana anterior en su casa. (In *Catilinam orationes*, II,6).

At etiam sunt qui dicant, Quirites, Catilinam a me in exsilium eiectum esse. Quod ego si verbo adsequi possem, eicerem istos ipsos, qui haec loquuntur. Homo enim videlicet timidus aut etiam permodestus vocem consulis ferre non potuit; simul atque ire in exsilium iussus est, paruit. Quin hesterno die, cum domi meae paene interfectus essem, senatum in aedem Iovis Statoris convocavi, rem omnem ad patres conscriptos detuli: quo cum Catilina venisset, quis senator eum appellavit, quis salutavit?...

- NOTAS.-**
- a) *Quod* (línea 2): falso relativo.
 - b) *Quin* (línea 4): equivale a *enim* (*etiam*). Partícula afirmativa.
 - c) *Quo* (línea 6): adverbio = *eo* (= *in senatum*)

CUESTIONES.-

- 1ª) Traducción del texto propuesto.
- 2ª) Análisis sintáctico de las dos primeras líneas.
- 3ª) Cicerón: teórico de la oratoria.

EL METODO NATURAL APLICADO A LA ENSEÑANZA DEL LATIN EN B.U.P.

ENCUESTA realizada a los alumnos de los tres cursos de latín (2º, 3º de B.U.P. y C.O.U.) en los I.B. "Virgen de la Luz" y "La Magdalena", ambos situados en Avilés, en Junio de 1.985. Su finalidad era la de poder comprobar o no la utilidad de este tipo de metodologías activas en la enseñanza de una lengua histórica. Para ello nada mejor que la opinión de quienes se vieron involucrados, gustosamente algunos y forzados en su mayoría, en tal aprendizaje.

1º ITEM.- ¿Consideras necesaria la enseñanza del latín en el Bachillerato? SI/NO Enumera algunas de las posibles razones que han motivado tu respuesta.

Alumnos encuestados:

	I.B. "Virgen de la Luz"	I.B. "La Magdalena"
2º B.U.P.	85	25
3º B.U.P.	16	14
C.O.U.	16	22

	I.B. "Virgen de la Luz"	I.B. "La Magdalena"
2º B.U.P.	35/50 (SIES/NOES)	10/15
3º B.U.P.	14/2	10/ 4
C.O.U.	16/0	18/ 4

Razones mayoritarias del SI en orden decreciente:

- 1ª) Por ser imprescindible para un conocimiento y dominio más amplios del castellano y demás lenguas romances, especialmente en sus orígenes. (En los tres cursos).
- 2ª) Por gusto personal, como útil para una futura carrera (sobre todo en los cursos optativos, 3º de B.U.P. y C.O.U.).
- 3ª) Porque nos permite conocer mejor la cultura de los antiguos romanos y algunos otros pueblos de la Antigüedad a través de su lengua, literatura y demás manifestaciones culturales y asimismo valorar su influencia en el mundo occidental moderno (En los tres cursos).

Razones mayoritarias del NO en orden decreciente:

- 1ª) Por considerarla una lengua "muerta" (léase histórica) (Opinión mayoritaria en el curso común 2º de B.U.P.).
- 2ª) No le ven utilidad alguna (2º de B.U.P.)/ Sólo resulta útil en ciertos niveles académicos superiores (especialistas universitarios) 3º y C.O.U.
- 3ª) Porque debería ser siempre optativo (Opinión de 2º de B.U.P.).

2º ITEM.- En caso de que hayas respondido afirmativamente, ¿cuántos años crees que se debería enseñar para llegar a dominar unos conocimientos mínimos aceptables sobre la lengua y cultura latinas?

I.B."Virgen de la Luz"

2º B.U.P.	25	8	2
3º B.U.P.	12	4	-
C.O.U.	11	5	-
	3 años/ dos / uno		

I.B."La Magdalena"

	7	3	-
	4	4	2
	8	9	1
	tres años/ dos / uno		

3º ITEM.- Aunque hayas respondido negativamente al ITEM 1º, ¿qué tipo de metodología crees que se debe aplicar a su enseñanza (como lengua que es): una PASIVA, basada más en la memoria y recepción de conocimientos, o una ACTIVA, que se fundamente en la participación diaria, aun sabiendo que esta última implica un esfuerzo mayor?

I.B."Virgen de la Luz"

2º B.U.P.	66	19
3º B.U.P.	16	-
C.O.U.	16	-
	activa/pasiva	

I.B."La Magdalena"

	17	8
	13	1
	22	-
	activa/pasiva	

4º ITEM.- El método que has utilizado este curso es uno de los considerados **ACTIVOS** en la enseñanza del latín. ¿Te ha gustado?

I.B."Virgen de la Luz"

I.B."La Magdalena"

2º B.U.P.	59	26		17	8
3º B.U.P.	13	3		6	8
C.O.U.	13	3		18	4
	síes / noes			síes / noes	

5º ITEM.- Para completar tu respuesta anterior, señala en la casilla correspondiente los aciertos o defectos que hayas observado en él.

a) VOCABULARIO:

I.B."Virgen de la Luz"

I.B."La Magdalena"

2º B.U.P.	19	58	8	6	17	2
3º B.U.P.	3	12	1	1	11	2
C.O.U.	1	14	1	6	10	6
	fácil/normal/difícil			fácil/normal/difícil		
	escaso/sufic./excesivo			escaso/sufic./exces.		
2º B.U.P.	1	57	27	-	18	7
3º B.U.P.	-	12	4	-	4	10
C.O.U.	-	11	5	3	14	5

b) GRAMATICA: 1) Morfología
-Nominal (declinaciones)

I.B."Virgen de la Luz"

I.B."La Magdalena"

2º B.U.P.	30	48	7	7	14	4
3º B.U.P.	5	11	-	4	10	-
C.O.U.	9	7	-	9	13	-
	fácil/d.normal/difícil			fácil/d.normal/difícil		
2º B.U.P.	8	7	43	5	20	-

3º B.U.P.	1	15	-	6	8	-
C.O.U.	2	13	1	-	19	3
	mal expl./suf.expl./exc.expl.			mal e./suf.e./exc.e.		

-Verbal(conjugaciones)

2º B.U.P.	11	50	24	9	12	4
3º B.U.P.	2	12	2	1	9	4
C.O.U.	2	8	6	1	13	8
	fácil/d.normal/difícil			fácil/d.normal/dif.		

2º B.U.P.	6	73	6	2	23	-
3º B.U.P.	2	12	2	6	8	-
C.O.U.	2	14	-	-	22	-
	mal expl./suf.expl./exc.expl.			mal/suf./exc.		

2) Sintaxis

-Casual (funciones)

2º B.U.P.	22	55	8	4	14	7
3º B.U.P.	2	12	2	3	10	1
C.O.U.	2	10	4	4	16	2
	fácil/d.normal/difícil			fácil/d.normal/dif.		

2º B.U.P.	6	75	4	3	22	-
3º B.U.P.	2	12	2	4	9	1
C.O.U.	3	13	-	5	17	-
	mal expl./suf.expl./exc.expl.			mal/suf./exc.		

-Oracional

2º B.U.P.	11	52	22	6	12	7
3º B.U.P.	-	9	7	-	10	4
C.O.U.	1	3	12	4	13	5
	fácil/d.normal/difícil			fácil/d.normal/dif.		

2º B.U.P.	8	73	4	3	22	-
3º B.U.P.	2	12	2	9	5	-

C.O.U.	5	11	-	5	17	-
	mal expl./suf.expl./exc.expl.			mal e./suf.e./exc.e.		

c) INSTITUCIONES (Vida y costumbres de los romanos)*Para los alumnos de C.O.U. son temas de literatura.

2º B.U.P.	15	60	10	8	14	3
3º B.U.P.	2	12	2	8	6	-
C.O.U.	6	10	-	13	8	1
	pocos/sufic./exces.			pocos/sufic./exces.		

2º B.U.P.	13	71	1	6	17	2
3º B.U.P.	3	13	-	11	3	-
C.O.U.	4	12	-	-	22	-
	mal expl./suf.expl./exc.expl.			mal/sufic./exc.		

2º B.U.P.	31	54		12	13	
3º B.U.P.	4	12		12	2	
C.O.U.	6	10		10	12	
	aburridos/entretenidos			aburridos/entretenidos		

2º B.U.P.	48	5	32	18	7	-
3º B.U.P.	10	-	6	7	-	7
C.O.U.	4	-	12	10	6	6
	relac./no rel./unos sí, otros no			rel./no rel./unos sí otros no		

d) TEXTOS

2º B.U.P.	20	55	10	sin respuesta		
3º B.U.P.	1	12	3	2	12	-
C.O.U.	-	13	3	2	10	10
	fáciles/d.normal/difíciles			fáciles/d.normal/dif		

2º B.U.P.	35	50		sin respuesta		
3º B.U.P.	8	8		6	8	
C.O.U.	4	12		10	12	
	aburridos/entretenidos			aburridos/entretenidos		

¿Consideras que los textos y la metodología vistos te han servido de ayuda en el momento de "enfrentarte a un texto clásico?"

I.B. "Virgen de la Luz"

I.B. "La Magdalena"

3º B.U.P. -J.CESAR 4 4 8

3 9 2

mucha/sufic./poca

mucha/sufic./poca

C.O.U. -J.CESAR 3 9 4
 -CICERON 1 6 9
 -VIRGILIO - 5 11

6 6 10
 Sin respuesta
 2 5 15

¿En qué campo concreto de los siguientes?

3º B.U.P. -J.CESAR 65% (media)

Sin respuesta

VOCABULARIO.

C.O.U. -J.CESAR 75%

"

-CICERON 60%

"

-VIRGILIO 45%

"

mucha/suficien./poca

3º B.U.P. 2 14 -

" -MORFOLOG.NOMINAL

C.O.U. 4 12 -

3º B.U.P. 7 8 1

" -MORFOLOG.VERBAL

C.O.U. 6 10 -

3º B.U.P. 2 12 2

" -SINTASIS CASUAL

C.O.U. 4 11 1

3º B.U.P. 1 12 3

" -SINTA. ORACIONAL

C.O.U. 3 10 3

3º B.U.P. 2 10 4

" -INSTITUCIONES

C.O.U. - 7 9

6º ITEM.- Partiendo de los niveles mínimos exigidos para el aprobado, ¿crees haber estudiado lo suficiente para merecer dicho aprobado?

I.B. "Virgen de la Luz"

I.B. "La Magdalena"

2º B.U.P.	58	27
3º B.U.P.	14	2
C.O.U.	15	1
	síes / noes	

21	4
8	6
15	7
síes / noes	

7º ITEM.- a) En caso de aprobar, ¿piensas elegir el latín como asignatura optativa en el curso siguiente?

I.B. "Virgen de la Luz"

I.B. "La Magdalena"

2º B.U.P.	25	60
3º B.U.P.	11	5
	síes/noes	

16	9
7	7
síes/noes	

b) En caso de suspender, ¿a cuál de las siguientes razones lo atribuirías? Señala todas las posibles

2º B.U.P.	40	3	-A una base gramatical de
3º B.U.P.	3	2	ficiente del castellano.
C.O.U.	11	4	
2º B.U.P.	35	5	-A tu trabajo personal (en
3º B.U.P.	5	4	clase y en casa) insufi-
C.O.U.	4	8	ciente.
2º B.U.P.	43	13	-A la dificultad de la asig
3º B.U.P.	6	6	natura.
C.O.U.	7	5	
2º B.U.P.	9	-	-A las deficientes/insu-
3º B.U.P.	1	7	ficientes explicaciones
C.O.U.	2	-	del profesor.

2º B.U.P.	36	4	-A tu motivación con respec <u>to</u>
3º B.U.P.	5	4	to a la asignatura.
C.O.U.	3	2	
2º B.U.P.	12	4	-A una calificación injusta
3º B.U.P.	-	3	
C.O.U.	1	-	
2º B.U.P.	-Nerviosismo a la hora de las pruebas objetivas. -Contenidos excesivos para un primer curso.		-Enumera otras posibles.(El I.B."La Magdalena" no responde.)
3º B.U.P.	-Por no comprender la "l <u>o</u> gica" del latín. -Por falta de base (del curso anterior). -Nerviosismo en los exámenes.		
C.O.U.	-Por falta de tiempo para traducir en casa. -Por mala base en cursos anteriores. -Por excesiva exigencia del profesor(a).		

SOLO PARA ALUMNOS DE C.O.U.

8º ITEM.- Si aprobaras el C.O.U. y la prueba de acceso a la Universidad ¿desearías estudiar una carrera?

I.B."Virgen de la Luz"

Síes 16
Nóes --

I.B."La Magdalena"

19
3

9º ITEM.- En tal caso, ¿de que tipo?

Grado medio	8	9
G. superior	8	10

10º ITEM.-De estudiar una licenciatura en Filosofía y Letras, ¿qué especialidad preferirías?

a)Filología:

-Francesa	-	-
-Inglesa	2	4
-Española	3	4
-Clásica	2	2

b)Filosofía:

-Pura	1	-
-Psicolog.	2	2
-Pedagogía	2	1

c)Geografía e Historia:

-Geografía	-	-
-Historia	2	3
-Arte	2	3

11º ITEM.-¿Consideras necesario, en mayor o menor grado, el conocimiento del latín en alguna de dichas especialidades?

Síes	16	14
Nóes	--	8

12º ITEM.-En caso de haber respondido afirmativamente, ¿en cuál de ellas?. Señala todas las posibles.

I.B."Virgen de la Luz"

I.B."La Magdalena"

a)Filología:

-Francesa	13	7
-Inglesa	7	1
-Española	16	12
-Clásica	16	14

b)Filosofía:

-Pura	13	3
-------	----	---

-Psicología	2	4
-Pedagogía	2	-
c) Geografía e Historia:		
-Geografía	-	-
-Historia	6	6
-Arte	1	6

Como colofón a este artículo sólo me resta decir que espero que le sea de alguna utilidad a quien lo llegue a leer y que cada uno saque de él las conclusiones que desee. Si por casualidad alguien deseara alguna explicación complementaria, le rogaría que se pusiera en contacto conmigo en el I.B. "Virgen de la Luz" (Villalegre) Avilés.

Avilés. Marzo de 1986

1^ªs. JORNADAS DE DISEÑO "PRINCIPADO DE ASTURIAS".

OVIEDO DEL 5 AL 9 DE MAYO DE 1.986

MAYO	Lunes 5	Martes 6	Miércoles 7	Jueves 8	Viernes 9	1986
	Pedagogía	Identidad	Gráfico	Arquitectura	Industrial	

1^ª JORNADAS

DISEÑO

PRINCIPADO DE ASTURIAS

Organiza

UNIVERSIDAD DE OVIEDO I.C.E.
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

Asociación Española
de Profesionales del Diseño



Patrocina

CONSEJERIA DE INDUSTRIA
Y COMERCIO

CONSEJERIA DE EDUCACION,
CULTURA Y DEPORTES



Caja de Ahorros de Asturias



AYUNTAMIENTO DE OVIEDO

*La necesidad de un ámbito adecuado para hablar de **diseño** nos ha llevado a la organización de estas Jornadas. La pura comunicación, los procesos industriales, la creación de un entorno..., son facetas de este tema imperiosamente actual.*

Nuestra intención es crear un ambiente de análisis en el que puedan plantear sus puntos de vista y sus necesidades concretas tanto profesionales y estudiantes de diseño como empresarios o educadores, sin que ninguno de ellos, como protagonistas reales de la cuestión a inmediato o a largo plazo, pueda sentirse excluido o marginado.

La presencia de representantes de la Administración Pública permitirá programar futuras líneas de actuación. La organización parece, en principio, una difícil tarea, pues se trata de contribuir a elaborar un contexto que sea el espacio de todos: éste es el campo de trabajo propio del diseño en su objetivo de mejorar la calidad de vida.

En la estructura de las Jornadas hemos optado por abordar temas monográficos a través de los cuales esperamos que se ofrezcan soluciones concretas a problemas concretos. Contamos para ello con una introducción al tema desarrollado en tres ponencias que serán presentadas en la sesión matinal y una mesa redonda que, durante la tarde, permitirá debatir en profundidad el tema y acercarse a esa concreción que el sentido práctico exige. Los ponentes y componentes de mesas redondas tienen cualificación máxima a nivel nacional en los distintos ámbitos del diseño.

Cabe esperar que los componentes sociales más directamente interesados aporten con su presencia en las Jornadas ese elemento final y fundamental en la creación de ambiente de trabajo, análisis de situaciones y de concreción de proyectos de futuro.

OVIEDO: Del 5 al 9 de mayo de 1.986

Organiza: Universidad de Oviedo a través del Instituto de Ciencias de la Educación con la colaboración de la Asociación Española de Profesionales del Diseño.

Patrocinan: Consejería de Industria y Comercio. Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Ayuntamiento de Oviedo. Caja de Ahorros de Asturias.

Temas Monográficos:

- Lunes 5:** Pedagogía del diseño
Martes 6: Diseño e identidad
Miércoles 7: Diseño gráfico
Jueves 8: Diseño y arquitectura
Viernes 9: Diseño industrial

Notas complementarias:

.El programa definitivo de las Jornadas se publicará en los primeros días del mes de abril.

.Las ponencias y los temas debatidos en mesa redonda serán recogidos en un **libro** que será enviado a **todos** los participantes.

.Los asistentes a las Jornadas tendrán acceso a una exposición de programas de diseño asistido por ordenador.

.Durante la semana y en relación con el **Diseño** gráfico, diferentes empresas del ámbito editorial expondrán sus productos más relevantes en el campo del libro.

.Los profesionales de la educación podrán aproximarse (en número limitado a 30) de manera práctica a la problemática del diseño gráfico participando en el Taller que servirá de complemento a las Jornadas.

Información complementaria e Inscripción:

Instituto de Ciencias de la Educación
C/Quintana nº 30
33009 - OVIEDO
Tfnos.: (985) 22.11.41 y 22.07.20

Inscripción: Del 5 al 25 de abril
Cuota de inscripción: 5.000 Ptas.

JORNADAS SOBRE ASPECTOS DIDACTICOS EN LAS EEMM

SEPTIEMBRE 1.986

Desarrollo: *La distribución temporal se concretará con posterioridad. Constará de los siguientes apartados:*

A: *Temas opcionales de carácter general:*

- . Programación-evaluación
 - . Tutoría
 - . Investigación en el aula
- I: Ciencias Exp.
II: C. Sociales
III: Lenguaje

B: *Presentación de experiencias por medio de comunicaciones de extensión reducida.*

C: *Cursos monográficos*

- . Diseño.
- . Simbología en la obra de arte.
- . Trabajos prácticos de laboratorio.
- . Trabajos prácticos de campo (Geografía).
- . Informática.
- . Aplicaciones didácticas de los MAV.
- . Actividades extraescolares.
- . Prensa en la escuela
- . Astronomía.

Todos aquellos profesores o grupos de trabajo que queráis dar a conocer vuestras experiencias en el ámbito de las Jornadas, podéis poneros en contacto con el ICE, C/Quintana nº 30 a fin de incluir vuestra participación. El ICE publicará las ponencias y experiencias presentadas en las Jornadas.

JORNADAS SOBRE ASPECTOS DIDACTICOS EN LA E.G.B.

Continuando con la programación de actividades de perfeccionamiento dirigidas al profesorado de E.G.B., el I. C.E. de la Universidad de Oviedo organiza unas Jornadas sobre **"ASPECTOS DIDACTICOS EN LA ENSEÑANZA GENERAL BASICA"**, que tendrán lugar en la primera semana del mes de Julio.

Estas jornadas se estructuran en las siguientes áreas: Preescolar, Educación Especial, Ciencias Sociales, Filología y Ciencias Experimentales. Su desarrollo constará de:

1. Exposiciones didácticas en las diferentes áreas dirigidas por grupos de especial relieve nacional.
2. Presentación de experiencias que se están llevando a cabo en los Centros de E.G.B.
3. En las sesiones de tarde se abordarán diversos temas de importancia dentro del programa educativo: tutoría, evaluación, programación, psicología del aprendizaje, dinámica de grupos y talleres.

Este planteamiento supone un cambio respecto al plan de cursos de años anteriores, pero creemos que responde mejor a las necesidades del profesorado y está en la línea con las nuevas directrices educativas del Ministerio de Educación y Ciencia.

Todos aquellos compañeros o grupos que deseen dar a conocer las experiencias que están llevando a cabo en sus Centros, podéis ponerlos en contacto con el I.C.E. C/Quintana, 30, con el fin de incluir vuestra participación en el programa de las Jornadas. Una vez finalizadas, el I.C.E. publicará todas las ponencias y experiencias que se hayan expuesto.

CURSOS DESTINADOS AL PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO

1. *Estadística para médicos. Enero-Marzo.*
2. *Objetivos de la enseñanza de carácter técnico. Febrero.*
3. *Técnicas de análisis multivariante. Febrero-Marzo.*
4. *Métodos y técnicas de enseñanza. Marzo.*
5. *Técnicas de evaluación. Abril.*
6. *Metodología de la investigación educativa. Abril.*
7. *Jornadas sobre la elaboración de un proyecto docente e investigador destinadas al profesorado universitario. Abril.*
8. *Comunicación audiovisual en la enseñanza. Mayo.*
9. *Las Ciencias Sociales y el tratamiento de la información. Junio.*
10. *Introducción al Lenguaje Pascal. Junio.*

OTROS CURSOS:

FECHA	CURSO	LOCALIDAD
24-09 a 31-10	-Iniciación a la Informática. lenguaje LOGO.	OVIEDO
25-09 a 16-10	-Iniciación a la Informática. Lenguaje BASIC.	OVIEDO
28-09 a 14-12	-Iniciación a la Informática. Lenguaje LOGO.	OVIEDO
11-10 a 22-11	-Seminario de Gramática Funcional.	OVIEDO
25 Octubre	-Iniciación a la Informática. Lenguaje BASIC.	OVIEDO
4 Noviembre	-Introducción al control numérico. Programación de Máquinas Herramientas.	OVIEDO

18-11 a 13-12	-Iniciación a la Informática. BASIC.	COLUNGA
27-11 a 18-12	-Iniciación a la Informática. Lenguaje BASIC.	OVIEDO
03-02 a 18-02	-Introducción a la Informática. Lenguaje BASIC.	VILLAVI- CIOSA
08 Febrero	-Iniciación a la Informática. Lenguaje LOGO.	OVIEDO
14 Febrero	-Iniciación a la Informática. Lenguaje BASIC.	OVIEDO
17-02 a 28-02	-Accionamientos de Corriente al terna regulados a velocidad va- riable.	GIJON
17-02 a 07-03	-Introducción al lenguaje PAS- CAL.	GIJON
18 Febrero	-Programación avanzada en BA- SIC.	OVIEDO
24 Febrero	-Iniciación a la Informática. Lenguaje BASIC.	OVIEDO
3 Mayo	-Iniciación a la Informática. Lenguaje LOGO.	OVIEDO
5 y 16 Mayo	-Programación avanzada en BA- SIC.	GIJON
7 Abril	-Iniciación a la Informática. Lenguaje BASIC.	OVIEDO
11 Abril	-Informática. Curso de Iniciación para usuarios del ordenador.	OVIEDO

OTRAS ACTIVIDADES

SIMPOSIUM NACIONAL DE FENOMENOLOGIA
con la colaboración de la
UNIVERSIDAD DE SEVILLA
(FACULTAD DE FILOSOFIA Y CC. DE LA EDUCACION)
y del
CENTRO ESPAÑOL DE INVESTIGACIONES FENOMENOLOGICAS
sobre el tema
FENOMENOLOGIA DE LA VIDA
Y AUTO-INTERPRETACION DEL HOMBRE EN LA EXISTENCIA
23-27 de Mayo de 1986
Facultad de Filosofía y CC. de la Educación
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

BIBLIOGRAFIA SOBRE PLANIFICACION, ORGANIZACION Y ADMINISTRACION EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR.

Fernando Albuérne López.

División de Investigación.

Pilar Zuñiga Lagares

División de Orientación y Documentación.

Se trata de una primera y modesta aportación bibliográfica aproximativa al tema. De momento se ha hecho una selección más cercana a los aspectos mencionados en el título. Esperamos ver completada esta tarea, aún incipiente, en una elaboración más amplia, abundante y organizada.

Sin duda podrá advertirse la ausencia de referencias explícitas a aspectos didácticos, metodológicos, evaluadores, docentes y discentes, etc. Intencionadamente han quedado fuera, para no alargar más de lo debido la presente lista. Pero constituyen un núcleo ineludible que ya está siendo recopilado.

En cualquier caso, desde esta primicia bibliográfica, se pretende aportar elementos de consulta, contraste y referencia a toda la comunidad universitaria. Comenzar por aspectos, aparentemente más burocráticos, engarza con la actual coyuntura en que la universidad Española trata de reestructurarse a sí misma a todos los niveles.

Sin duda alguna planificar, organizar y administrar son asignaturas pendientes en nuestra institución, así como retos inesquivables si se desea apartar la rutina estéril y la ineficacia institucional.

Algunos títulos se solapan con aspectos psicodidácticos "sensu amplio". No podría ser de otra manera, ya que se planifica y organiza en función de un favorecimiento de la tarea docente e investigadora.

Sería algo estúpido empeñarse en diseños y "plannings" más o menos complejos, si no existiera intención

clara y cabal de poner tales instrumentos al servicio de la comunidad, posibilitando así mejores condiciones de enseñanza y aprendizaje.

AGUIRRE DE CÀRCER, IÑIGO. **La selectividad a debate.** Madrid. Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid 1984.

AIYAR, S.P.: "Student Participation in University Administration" **University Administration** 1974, 1, p.1-10.

ALKIN, M.C. y BRUNO, J.E.: "System Approaches to Educational Planning". Parte IV de **Social and Technological Change: Implication for Education.** ERIC/CEA, Eugene, University of Oregon, 1970.

ASSOCIATION OF AMERICAN MEDICAL COLLEGES. **Medical Education. Institutions, Characteristics and programs.** U.S.A., Association of American Medical colleges 1981.

ASOCIACION NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUTOS ENSEÑANZA SUPERIOR: SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. **Administración de la educación superior.** México. SEP. 1982.

ASOCIACION NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUTOS DE ENSEÑANZA SUPERIOR. SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. **Aspectos normativos de la educación superior.** México, SEP. 1982

ASOCIACION NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUTOS DE ENSEÑANZA SUPERIOR. **Información para la educación superior.** México. La Asociación 1981.

ASOCIACION NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUTOS DE ENSEÑANZA SUPERIOR. **Planeación de la educación superior.** México. La Asociación 1981.

AUBAD LOPEZ; RAFAEL; MESA OCHOA, SAUL. **Cuatro ensayos a propósito del financiamiento de la educación superior.** Medellín, CIE; Universidad de Antioquía 1982.

BECHER, TONY. **Process and structure in higher education.** London, Heinemann Educational 1980.

BERCOVITZ, ALBERTO ET AL. **La gestión de la investigación en las universidades.** Madrid. Fundación Universidad Empresa, 1983.

BERCOVITZ, ALBERTO ET AL. **Las patentes universitarias. Protección y explotación de las patentes generadas por la Universidad.** Madrid. Fundación Universidad-Empresa, 1981.

BESS, JAMES L. **University organization. A matrix analysis of the academic professions.** New York, Human Sciences Press 1981.

BLAUG, M.: **La educación y el problema del desempleo en los países en desarrollo.** Ginebra 1973, O.I.T.

BLAUG, M.: **Educación y empleo.** Madrid 1981. Instituto de estudios Económicos.

BLAUG, M. y MORENO, J.L.: **Financiación de la Educación Superior en Europa y España.** Madrid 1984, Siglo XXI.

BLAUG, M.: "Aspectos Básicos de la financiación de la Enseñanza Superior en Gran Bretaña". **Revista Canaria de Estudios Ingleses**, abril 1982, nº 4.

BIELZA DE ORY, VICENTE ET AL. **Bases para la ordenación de las enseñanzas universitarias en el distrito de Zaragoza.** Zaragoza. Universidad de Zaragoza 1983.

BOGOMOLOV, VICTOR ALEXANDROVICH. **Planificación y organización del trabajo del docente en la educación superior.** La Habana, Eds. ENSPES 1982.

BUNDESMINISTERIUM FUER WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (HRSG). **Allgemeines Hochschul-Studiengesetz. Stand: 2.Oktober 1981.** Wien. Bundesministerium fur Wssenschaft und Forschung 1981.

BUNDESMINISTERIUM FUER WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG. **Arbeitsbericht.** Wien, Bundesministerium fur Wissenschaft und Forschung 1980.

CARABAÑA, J.: "Sistema educativo y mercado de trabajo en el horizonte del año 2000". **Papeles de trabajo de la fundación IESA**, 1982, nº 25.

CASTREJON DIEZ, JAIME ET AL. Planeación y modelos universitarios. México, ANUIES 1977.

CLARK, BURTON R. The Higher Education System. Academic Organization in Cross-national Perspective. Berkeley; Los Angeles; London, University of California Press 1983.

COLLEGE BOARD: The Educational System in the Federal Republic of Germany. The College Entrance Examination Board, New York 1979.

COMISION DE ESTUDIO Y REFORMA FISCAL EN VENEZUELA. Informe sobre el proyecto de ley del fondo para el financiamiento de la educacion superior. Caracas, 1983.

COMMUNITY COLLEGE AND TECHNICAL INSTITUTE PLANING COMMISSION. Report of the Community college and technical Institute planning commission. Raleigh, North Carolina Community College and technical Institute 1980.

CORUJEDO, I.: Asignación óptima y asignación real de recursos en la Universidad Complutense de Madrid. ICE Universidad Complutense de Madrid. (X Plan Nacional de Investigación Educativa).

CRUZ VALVERDE, AURELIO. El sistema de planeación y el diagnóstico de la educación superior: un modelo de funcionamientos y un modelo de proceso general de producción. México, Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior 1978.

DICKMEYER, NATHAN. Financial conditions of colleges and universities. Washington D.C., American Council on Education National Association of College and University Business Officers 1983.

DIR.-GERAL DA INFORMA&AO. Comunica&ao social: cursos e disciplinas nos ensinos secundário e superior. Fevereiro de 1981. Lisboa. Dir.-Geral da Informa&ao de Serviços de Comunica&ao Social. Centro de Documenta&ao 1981.

ESCOLANO BENITO, AGUSTIN ET AL. La enseñanza superior en Castilla y León (1940-1980). Salamanca, Universidad. Inst. de Ciencias de la Educación 1983. 209 p.

- EURICH, NELL. Systems of higher education in twelve countries. A comparative view. **New York. Praeger 1981.**
- FRANKLIN, E.W.: "Integration of Educational Planning with Overall Planning". **Indian Education 1980**, v.10, 1-2, p.23 -28.
- FREEMAN, Th.M. and SIMPSON, W.A.: "Using Institutional Data to Plan Academic Programs - A Case History". **New Directions for Institutional Research, nº 28** (Academic Planning for the 1980s) 1980, v.7, 4, p.27-55.
- GARCIA BARBANCHO, A.: **Un modelo estocástico de planificación de la Universidad Española.** ICE Universidad de Murcia. (X Plan Nacional de Investigación Educativa).
- GARCIA CARDENAS, LUIS. **Políticas de formación de cuadros de Investigadores y docentes.** México. UNAM. Coordinación de Humanidades. Centro de Estudios sobre la Universidad 1981.
- GOMEZ BUENDIA, HERNANDO. **Finanzas universitarias, pasado, presente y futuro.** Bogotá. FEDESARROLLO 1984.
- GEIS, G.L.: "Student Participation in Instruction". **Journal of Higher Education 1976**, 47-3, p.249-273.
- GLENNY, L.A. (Ed.): **Funding Higher Education: A Six Nations Analysis.** Praeger, New York 1981.
- HARCLEROAD, F.F. (Ed.): **Administration of Statewide Systems of Higher Education.** American Coll. Testing Program, Iowa City, Iowa 1975.
- HARTLEY, H.J.: **Educational Planning-Programing-Budgeting: A Systems Approach.** Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall 1968.
- HARTMANN, EGON. **Hochschulmanagement. Informationssysteme fur d. Hochschulorganisation.** Berlín; New York, de Gruyter 1984.
- HAWES, L. and TRUX, H.: "Student Participation in the University Decision-Making process". **Journal of Higher Education 1974**, 54-2, p.123-134.

- HEFFERNAN, J.M.: "An Analytical Framework for Planning and Research in Higher Education". **Liberal Education** 1975 61,4,p.493-503.
- HENDERSON, ALGO D. **La formation des administrateurs d'université.** Paris, Unesco 1972.
- HEYDINGER, R.B.: "Introduction: Academic Planning in Perspective". **New Directions for Institutional Research n° 28** (Academic Planning for the 1980s)1980, v.7,4,p.1-8.
- HOLLINGER, S.: "Planning Communication between University and Practice (Austria)". **Higher Education in Europe** 1984, 9-1, p.42-49.
- HOPKINS; DAVID S.; MASSY, WILLIAM F. **Planning models for colleges and universities.** Stanford Calif., Stanford University Press 1981.
- HOY, JHON C.; BERNSTEIN, MELVIN H.(EDS). **Financing higher education: the public investment.** Boston Mass., Auburn House Pub. Co. 1982.
- HUSSAIN, K.M.: **Institutional Planning Models in Higher education.** O.E.C.D., Centre for Educational research and Innovation, Paris 1973.
- HUSSAIN, K.M. (ED.). **Systèmes d'information pour la gestion adaptés aux établissements d'enseignement supérieur.** Paris, OCDE 1977.
- JANNE, HENRI. **Les principes généraux de la planification universitaire.** Bruxelles. Institut de sociologie de l'Université libre de Bruxelles 1971.
- JENSEN, A. Et AL. **Décision, planification et établissement de budget. Université de Copenhague.** PARIS; OCDE 1972.
- KAROL, NATHANIEL H.; GINSBURG, SIGMUND G. **Managing the higher education enterprise.** New York, Wiley 1980.
- KAUFMAN, R.A.: **Educational System Planning.** Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall Inc. 1972.
- KENT SERNA, R.: "La participación de los universitarios en la planeación". **Foro Universitario** 1984,47-2, p.51-56.

KIEFT, R.N. ET AL.: **A Handbook for Institutional Academic and program Planning: From Idea to Implementation.** Western Interstate Commission for higher Education, Boulder, Colo. National Center for higher Education Management Systems 1978.

KOWALSKI-FIRESTONE, B.: "Measuring Success and Maintaining Quality: Academic Program Planing and Review at the University of Wisconsin-Parkside". **Planning for Higher Education** 1982, V.11,1, p.5-13.

KURPIUS, D.J.: "Organization Development, Systems Analysis and Planned Change". **New Directions for Student Services** 1980, v.1,9, p.11-24.

LAFOURCADE. **Planteamiento, conducción y evaluación de la enseñanza superior.** Buenos Aires, Kapelusz 1974.

LYNDSTROM, G.: "Planning for Higher Education". **Higher Education in Europe** 1984, 9-1, p.25-28.

LONSDALE, ALAN J.; BARDSLEY, W. NEIL. **The administrative tasks and professional development of heads of academis departments.** Camberra, Australian Conference of Principals of Colleges of Advanced Education 1982

MEDINA RUBIO, R.: **Bases para una ordenación de la autonomía académica docente de la Institución Universitaria Española.** ICE Universidad de Oviedo (VIII Plan Nacional de Investigación Educativa).

MIKIOS, ERWIN; NIXON, MARY. **Educational administration programs in Canadian universities.** Edmonton, Dept. of Educational Administration, University of Alberta 1978.

MILLER, THEODORE K. ET AL. **Administration and leadership in student affairs: actualizing student development in higher education.** Muncie (Indiana). Accelerated Development 1983.

MIYATAKI, G.K.: **An Empirical Study of Implementing an Academic Unit Planning Tool: Implications for Institutional Research and Management.** A.I.R. Forum Paper, May 1978.

MOLTO, T. y OROVAL, E.: "La Enseñanza Superior en España, una aproximación

a la comparación entre objetivos y resultados" **Revista de Educación** 1982, nº270.

MONREAL, J. y VIÑAO, A.: **Modelos de organización y gestión universitaria. Análisis comparado. El Proyecto de ley de Autonomía Universitaria.** ICE Universidad de Murcia. (XI Plan Nacional de investigación Educativa).

NOWLAND, DAVID M.; BELLAIRE, RICHARD (EDS.). **Financing Canadian universities: for whom and by whom?** Toronto. OISE Press 1981.

O'BRIEN, G.M. and WATERS, G.L.: "A Thematic Approach to the Institutional Evaluation and Planning". **North Central Association Quarterly** 1983, v.58,1, p.13-18.

OEHLER, Ch. and TEICHSLER, U.: "Changing Approach to planning in Higher Education in the Federal Republic of Germany". **Higher Education in Europe** 1984, 9-1, p.21-24.

PFNISTER, ALLAN O. **Planning for higher education.** Boulder, Westview Press 1976.

PILLINGER, B.B. and KRAACK, Th.A.: "Long Range Planning: A Key Effective Management". **NASPA Journal** 1981, v.18,3, p.8-17.

PINTO MAZAL, JORGE. **El consejo universitario.** México, Dirección General de Difusión Cultural. Departamento de Humanidades 1973.

PIPER, D.W.: "Strategies in Course Planning" **Design Education** 1967, 2, p.16-18.

PORTER, D.; PADLEY, J.S.(EDS.). **Training university administrators in Europe.** Aldershot. Grower 1982.

PRATT, D.: "Curriculum for the 21st Century (Canadá)". **Education Canada** 1983, 23-4, p.32-35.

RAJAGOPAL, M.V.: "Planning Education for the Eighties". **Indian Education** 1980, v.10,1-2, p.23-28.

RAMOS SALAVERT, I.: **Estudio de reorganización administrativa y proceso**

de informatización de la gestión universitaria. ICE Universidad de Valencia. (XII Plan Nacional de Investigación Educativa).

ROBINSON, L.H. and SHOENFELD, J.D.: **Student Participation in Academic Governance. Review 1.** Clearinhouse on Higher Education. Washington D.C. 1970.

ROMERO YEPES, MARUJA. **La organización, el curriculum y la producción de cursos: aspectos críticos en una institución abierta y a distancia.** Caracas, UNA 1983.

SAWAMY, S. SREEDHARA: "Educational Planning (A Conceptual Framework)". **Indian Education** 1980. v.10,3, p.19-23.

SECRETARIA EJECUTIVA PERMANENTE DEL CONVENIO "ANDRES BELLO". **Manual de organización y administración universitaria en ciencia y tecnología en la región Andina.** Bogotá. SECAB 1980.

SEP. COORDINACION NACIONAL PARA LA PLANEACION DE LA EDUCACION SUPERIOR. **Políticas de investigación en la educación superior.** México, SEP. AUNIES 1982.

SHUKLA, P.C.: "University Administration in Uttar Pradesh". **Indian Education** 1982, v.12,3-4, p.20-24.

SPURR, S.H.: **The relative Roles of Faculty and Students in Decision Making.** Council of graduate Schools in the U.S.: Washington D.C., Diciembre 1969.

STICKNEY, P.J.: **Student Participation in Decision Making in Graduate Schools of Social Work in Higher Education.** Council on Social Work Education, New York 1972.

TAYLOR, JOHN F.A. **The public commission of the university. The role of the community of scholars (in) an industrial, urban, and corporate society.** New York; London. New York University Press 1981.

UGALDE VIQUEZ, J: **Administración Institucional.** Ed. Universidad Estatal a Distancia. San José, Costa Rica 1979.

UNESCO. **Estudios superiores. Exposición comparativa de los sistemas de enseñanza y de los títulos diplomados.** Barcelona, Serbal; París, UNESCO 1984.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RIO GRANDE DO SUL. **Planeamento e organizaçao de ensino.** Porto Alegre. Globo 1981.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO. **Organización académica, 1979-1980.** México, UNAM, Dirección General de Orientación Vocacional 1979.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO. **Planeación y regulación en la Educación Superior.** México. Universidad Nacional Autónoma de México 1981.

GALVAN REULA J.F., ED. Y OTROS, ESTUDIOS LITERARIOS INGLESES: EDAD MEDIA. MADRID, 1985, 308 PÁGS.

La idea surgida entre un grupo de graduados en Filología inglesa, eminentes profesores universitarios de nuestro país, de publicar periódicamente estudios puntuales sobre diversas etapas y momentos de la literatura inglesa y norteamericana, es, desde cualquier punto de vista, encomiable, y ya una hermosa realidad con la reciente aparición del primero de sus frutos: Estudios literarios ingleses relativos a la Edad Media.

La Ley de Reforma Universitaria exige de este profesorado altamente cualificado la realización de una doble función: investigadora y docente, ésta última ejercida habitualmente en las aulas. La publicación de estos trabajos de investigación permitirá a dicho estamento cumplir con ambas tareas siempre que tales trabajos no se queden en meras elocubraciones, sino que sean verdaderos medios de instrucción de sus alumnos y de cuantos estén interesados en la materia.

En cuanto al libro que aquí se reseña debo señalar que servirá para que unos adquieran la primera noticia de una literatura de alta significación, pero vedada para muchos por la dificultad de la lengua. Otros, los ya iniciados quizás, encontrarán en la obra una valiosísima ayuda para descubrir aspectos a los que no llegarían con el estudio de los manuales de literatura ya conocidos.

En la presentación de la obra ya se advierte, y luego los diversos trabajos lo corroboran, que no se trata de una aproximación tradicional como, hasta hace muy poco tiempo, lo venían haciendo los citados manuales literarios, a base sólo de biografías y de datos, sino de un acercamiento a autores y a sus trabajos mediante el comentario de textos.

Los aspectos estudiados a través de este sistema son variados y las conclusiones, fiables. Así, por ejemplo, en un trabajo se estudia el lenguaje de la poesía an-

glosajona, en otro, el humor en la literatura medieval inglesa, en otro, los romances medievales ingleses etc. De este modo el lector podrá sin un esfuerzo especial organizar y entender un mundo literario de sumo interés pero, quizás, para él, lejano.

El estilo, al menos en la mayoría de los trabajos, y sin que éstos pierdan su carácter de investigación, suele ser directo y llano, permitiendo de este modo al especialista e investigador socializar los resultados y las conclusiones alcanzadas.

Me permito, pues, desde estas líneas, felicitar vivamente al profesorado que ha tomado la iniciativa, tan feliz como deseada, de recrearnos con tales trabajos, que contribuirán sin duda alguna a un mayor y más profundo conocimiento de una de las literaturas más ricas de la Humanidad.

Réstame decir que, a la vista de la temática estudiada, he podido observar la ausencia de plumas autorizadas que podrían haber hecho grandes aportaciones al respecto. Si por esta vez se han excusado, les invitaría a que al menos en alguna de las próximas publicaciones nos obsequiasen con uno de esos documentados trabajos de investigación a los que ya nos tiene acostumbrados.

José Ramón Rodríguez Fernández
Prof. Titular de la E.U. Magisterio
OVIEDO

ORTEGA CAMPOS, M.A. Y OTROS: "TUTORÍAS: QUÉ SON, QUÉ HACEN, CÓMO FUNCIONAN" Y "CUADERNO DEL TUTOR". EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS. EDITORIAL POPULAR S.A. MADRID.

En Colaboración con la "Fundación Hogar del Empleado" y bajo la responsabilidad del Director de la Colección, Tarsicio Lozano, han aparecido ya dos series de estudios pedagógicos, titulados respectivamente: Libros y Cuadernos.

Abren las series los dos títulos que presentamos, fruto del trabajo de un grupo de psicólogos y tutores, que nos ofrecen sus experiencias y reflexiones, pero dentro de un equipo todavía mayor de colaboradores. No pretenden dogmatizar ni imponer a nadie sus puntos de vista. Abren un camino para que otros lo perfeccionen, incluso rectificando.

"Tutorías" está estructurado en siete capítulos que tocan los puntos fundamentales del tema dentro del Bachillerato. Nos parecen los más interesantes y atractivos para el profesorado-tutor los que se refieren a su función, tan poco clarificada en los textos legales, a las relaciones del tutor con los alumnos, con los grupos de clase, de profesores y de padres, al desarrollo de una experiencia de reuniones con padres y a la elaboración de un Cuestionario con participación de los alumnos de 3º de BUP.

La novedad mayor es el "Cuaderno" práctico del seguimiento de la tutoría, que puede servir de modelo, rectificable con la experiencia, para tantos profesores que caminan desorientados en esta labor fundamental de la orientación escolar y vocacional del alumno.

Sus cinco apartados se refieren al momento mismo del comienzo del curso, durante su desarrollo, hasta la evaluación de la misma Tutoría, terminando con un rico Apéndice sobre orientación profesional y sexual, técnica de estudios y tratamiento de temas con grupos reducidos de discusión.

T. RECIO GARCIA

PEREZ-RIOJA, JOSÉ ANTONIO: "PANORÁMICA HISTÓRICA Y ACTUALIDAD DE LA LECTURA". BIBLIOTECA DEL LIBRO. FUNDACIÓN SÁNCHEZ RUIPÉREZ. SALAMANCA.

El volumen que presentamos pertenece a la Colección "Biblioteca del Libro" que la prestigiosa "Fundación Germán Sánchez Ruipérez" de Salamanca ha iniciado hace ya algunos años con el objetivo fundamental de potenciar el libro mediante su publicación, difusión y lectura.

*Dos series han aparecido con esa finalidad: **maior** y **minor**. El libro, objeto de nuestra recensión, pertenece a la segunda con trescientas páginas bien cumplidas de texto.*

El autor apenas necesita de presentación a nuestros lectores. Su curriculum es denso y amplio al mismo tiempo. Vinculado por largas generaciones de antepasados a la ciudad de Soria, en ella ha pasado cuarenta años al frente de la Casa de Cultura, de su Biblioteca Provincial, del Centro de Estudios Sorianos, cuya revista "Celtiberia" fundó y dirige hasta este momento del año 1986.

Sus publicaciones abarcan diferentes campos, pero fundamentalmente el mundo relacionado con el libro y su difusión. En todos sus trabajos muestra las mismas cualidades: su copiosa erudición, la escrupulosidad de su

trabajo personal, el sentido del orden y de la organización, su estilo claro, ameno y didáctico.

Los cuatro capítulos en que divide su "Panorámica", a saber: *Panorama histórico de la lectura, Utilidad e importancia de la lectura, La influencia de la lectura y Optimismo ante el futuro, Permanencia del libro*, constituyen un largo recorrido por el ámbito del saber humano plasmado en los libros, desde la Antigüedad clásica hasta nuestros días.

Lo hemos leído con particular fruición y sin dejarlo prácticamente de la mano.

Dos notas sobresalientes aparecen nítidamente en sus páginas. La primera es el arsenal repleto de citas y de textos pertenecientes a centenares, por no decir más exactamente a millares de libros y de autores de todas las épocas, países y literaturas que ha recorrido Pérez-Rioja de primera mano para esmaltar las páginas de su libro y ofrecernos las perlas de su erudición, aprovechando seguramente el fichero en que ha ido consignando el fruto reflexivo de sus innumerables lecturas.

La segunda es el complemento adecuado de la primera. Se engañaría quien creyera que su libro es un centón de nombres y de frases, sin maridaje alguno. Con todo ese inmenso material ha sabido bordar el tejido de su obra, infundiéndole su profunda reflexión, su convencimiento personal y su amor entrañable al libro, como corresponde a un bibliotecario que ha encontrado en su oficio, como muy pocos, su vocación humana y su auténtico destino profesional.

"La Galaxia Gutenberg" de McLuhan, como la invasión moderna de los *Mass Media* y la avalancha creciente de la *Informática* no tienen poder para arrinconar al libro y que deje de ser, como a través de la historia ha sido siempre, el compañero eterno del hombre, al que le ofrece los tesoros de su sabiduría y de su experiencia acumulada, generosa y gratuitamente.

El lector de este rico volumen encontrará seguramente el placer de haber descubierto el sincero apasionamiento del autor por el libro impreso y la demostración de la perennidad del mensaje que envía a cada hombre a través de sucesivas generaciones.

T. RECIO GARCIA

REYES COLLADO, AGUSTÍN: "PRONTUARIO DE PEDAGOGÍA, PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA". SERIE PEDAGÓGICA. TEMAS BÁSICOS - 4. EDITORIAL MARFIL, S.A. - ALCOY, 1986.

Esta Editorial está cubriendo hace ya tiempo un amplio espacio destinado a libros que desarrollan temas relacionados con la Psicología y la Pedagogía, en general, y otros que tienen por objeto la Educación y la Familia desde la perspectiva cristiana de la formación de la niñez y de la juventud.

El que ahora presentamos es obra de un "Maestro de Primera Enseñanza", pero Diplomado en Psicopedagogía y con larga experiencia en el Centro de Investigación y Capacitación de Enseñanza Naval, de la Marina de Guerra española.

El Prólogo del Dr. José Antonio Ríos González, de la Universidad Complutense, avala el contenido científico-práctico de esta cómoda Guía, en la que hallará el profesor-educador un amplio arsenal de términos utilizados en pedagogía, psicología y sociología, que le servirán para el acierto de su labor educadora.

El autor ha huído de disquisiciones enojosas y ha sabido concretar en breves líneas para cada término el contenido exacto e indiscutible, que puede servir de punto de partida para ulteriores investigaciones, si se precisan.

Alfabéticamente ordenados los términos abarcan más de 250 páginas, hasta llegar a formar un Manual de fácil manejo y de provechosa utilización en la tarea diaria de la educación escolar.

T. RECIO GARCIA