

AULA ABIERTA

SECCIONES:

1.- **ESTUDIOS** incluye artículos sobre las diversas temáticas de las Ciencias y de las Técnicas de 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, reseñones de libros y referencias sobre material didáctico.



S U M A R I O

DICIEMBRE, 1986, N° 47

ESTUDIOS

	PAG.
INTERDISCIPLINARIEDAD Y MÉTODO EN PSICOLOGIA EDUCATIVA. Alfredo Goñi Grandmontagne..	11
LOS CUENTOS PRESENTAN UNA ESTRUCTURA SOCIAL DE DOMINACION + SUMISION. Dr. Calvo Buezas..	27
TERMINOLOGIA LINGUISTICA EN EL BACHILLERATO Clemente Canga Rodríguez	35
PARTICIPACION DE LA COMUNIDAD ESCOLAR Y PROGRAMACION GENERAL ANUAL. Emilio Salustiano Santos Fuertes	61

EXPERIENCIAS Y REALIZACIONES

UNAMUNO Y LA ENSEÑANZA DEL LATIN. Ubaldo Pérez Gutiérrez	101
UNA EXPERIENCIA EN EL AULA: TRABAJO SOBRE CONSTITUCION PARA LA HISTORIA DE 3º DE BUP Agueda Martínez de Tejada y Mª José Rodríguez Muñiz	133

	PAG.
ESTRATEGIAS OPERATIVAS EN LA RESOLUCION DE LOS PROBLEMAS MATEMATICOS EN LOS NIÑOS DEL CICLO MEDIO DE LA E.G.B.. V. Alonso García	165
LOS MAPAS ICONICOS EN EL AULA DE PREESCOLAR Marta Isabel Valdés-Bango y Cristina García de Gabriel	197
ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE LA PROBLEMÁTICA AMBIENTAL: UNA EXPERIENCIA INTERDISCIPLINAR Juan Carlos Canteras Jordana y otros	219
 INFORMACION	
ACTIVIDADES DEL ICE EN EL PRIMER SEMESTRE DE 1987.....	233
 DOCUMENTACION	
RECENSIONES. T. Recio	237

A U L A A B I E R T A

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

CONSEJO DE REDACCION

Presidente: D. MARIO DE MIGUEL DIAZ, Director del I.C.E.

Vocales: D. PEDRO ZARAZAGA HERRERO. D. JESUS ALVAREZ CABO. D^a PILAR ZU-
ÑIGA LAGARES. D. FERNANDO ALBUERNE LOPEZ.

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

ADVERTENCIA

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

INTERDISCIPLINARIEDAD Y METODO EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

Alfredo Gofí Grandmontagne
Universidad del País Vasco

Suelen recordarse las *Charlas para maestros* (1899) de Williams James como primer esbozo de psicología educativa: la psicología está en condiciones de proporcionar al enseñante una selección de conocimientos especialmente relevantes para su tarea docente. Otros prefieren situar en el *Educational Psychology* (1903) de Thorndike el balbuceo de la nueva ciencia por su aliento a desconfiar sistemáticamente de las opiniones pedagógicas que no se sustentan sobre los resultados de la investigación psicológica de carácter experimental.

En cualquier caso la Psicología Educativa nace prometedora, desafiante y agresiva reclamando un espacio entre las ciencias de la educación.

Más de 80 años, sin embargo, no han sido suficientes para que deje de ser una promesa histórica y se convierta en la realidad fecundante a que aspiraba. Si en algo coinciden quienes han revisado su trayectoria histórica (Berliner, Beltrán, Col, López Román, Mayor) es en detectar, junto al enorme caudal de expectativas que durante años ha despertado, una sangrante falta de identidad epistemológica. Es prácticamente imposible encontrar mayor disparidad de contenidos en libros que tratan de una misma materia; no existen límites precisos que demarquen el campo de los contenidos; faltan teorías unificadoras de las múltiples y heterogéneas investigaciones y propuestas; perdura la desconexión entre psicólogos generalistas o básicos y psicólogos educativos.

No es de extrañar que, de unos años a esta parte, se palpe un sentimiento de insatisfacción y la urgencia de reconsiderar el estatuto epistemológico de esta ciencia.

Una de las voces que, ya en los años sesenta, se destacó en denunciar la situación fue la de J.S. Bruner: "Algo ocurrió a la psicología educativa hace algunas décadas que la redujo al nivel inferior que hoy ocupa. Parte del fracaso de la psicología educativa estribó en su incapacidad para comprender todo el alcance de su misión. Dió por supuesto con excesiva rapidez que su labor consistía en aplicar la teoría de la personalidad o la dinámica de grupo o cualquier otra cosa por el estilo" (1). La auténtica misión, para Bruner, de la psicología educativa consiste en contribuir a la elaboración de una teoría de la instrucción. Carecemos de una adecuada teoría de la escuela; una teoría de cómo apoyar el desarrollo humano. No basta con describir el desarrollo, es preciso prescribir acerca de los modos de amplificar los poderes de la mente humana en crecimiento.

Es muy significativo que, cuando Bruner se dirige en un discurso presidencial a la Asociación de psicólogos Americanos, pretenda "convencerles de que la psicología evolutiva sin una teoría pedagógica resulta un empeño tan vacío como una teoría pedagógica que ignorase la naturaleza del desarrollo" (2). En cualquier caso, la construcción de una teoría de la escuela o de la educación no podrá entenderse como responsabilidad y competencia exclusiva de psicólogos sino, más bien, como quehacer de toda la comunidad intelectual.

En sintonía con esta visión bruneriana de las cosas, se puede presentar hoy día un análisis más amplio de los titubeos históricos de la psicología de la educación y perfilar la concepción alternativa que va cuajando.

La tentación psicologizante

Podemos hablar, siguiendo a Coll, de una tendencia psicologizante en la manera de entender las relaciones entre psicología y educación: "La Psicología de la Educación, disciplina psicológica y educativa al mismo tiempo, a medio camino entre un área de investigación básica y un campo de aplicación, puede entenderse de maneras sensiblemente diferentes según que se ponga el acento sobre

los componentes psicológicos o sobre la problemática educativa; en el primer caso tendríamos una especie de psicología aplicada a la educación que atribuiría a la Psicología Educativa la tarea de extraer de la psicología todos los conocimientos susceptibles de ser relevantes desde un punto de vista educativo" (3).

Este ha sido, históricamente, el paradigma más habitual de engarzar psicología y educación. Y ha generado insatisfacción debido a que suele revestir, al menos, tres características que, a su vez, constituyen sus limitaciones: adopta un método extrapolativo de aplicar derivaciones educativas; funciona con una indefinición de lo que es la realidad educativa; adolece de falta de vocación de síntesis.

El aspecto extrapolativo ha sido descrito con exactitud por C.Coll: "La versión más radical de esta hipótesis reposa sobre la idea de que los resultados de las investigaciones realizadas en una perspectiva estrictamente psicológica pueden ser extrapolados a la situación educativa... Desde el punto de vista de su utilidad práctica, la Psicología de la Educación debe limitarse a transmitir y explicar a los técnicos, especialistas y responsables de la educación los principios o leyes generales más importantes sobre el comportamiento humano. El resultado es, pues, una especie de catálogo o lista de leyes y principios psicológicos que se suponen importantes y pertinentes para la educación. Evidentemente, según esta concepción, la investigación en psicología educacional no posee una identidad propia, y se reduce a una investigación en psicología básica" (4).

Uno de los efectos más preocupantes de este proceder es que ha ahuyentado, en lugar de atraer, a los enseñantes. La psicología no sólo no clarificaba sus problemas sino que, de paso, venía a apabullarles y a poner de relieve lo mucho que ignoraban. Resultaba muy teórica, en el peor sentido de la palabra. Y poco práctica: si uno buscaba una silla para su clase se le proporcionaban metros cúbicos de madera para que se la confeccionase. Pero si el método extrapolativo ha resultado estéril e infecundo, más perniciosa es la táctica, no pocas veces con-

corriente con él, de referirse a la situación educativa como a algo difuso, impreciso e indefinido. La educación no es objeto de estudio directo sino, más bien, como un mercado en el que posiblemente aparecerán compradores interesados por el producto que uno ofrece. Me estoy refiriendo a una estrategia que puede comprobarse con cierta frecuencia en trabajos de nuestra disciplina: en investigación de laboratorio, en experiencias terapéuticas o en elaboraciones teóricas se da con una fórmula explicativa de la conducta; el siguiente paso consiste en echar una ojeada a la educación y elaborar un diagnóstico de los males que padece: efectivamente el gran problema de la enseñanza es la ausencia de refuerzos positivos, o la falta de empatía en las relaciones interpersonales, o el verbalismo; se hurta la herida y a continuación se ofrece el apósito mágico curalotodo que uno se guardaba en la manga.

Esto es ir con soluciones antes de definir los problemas. La psicología educativa no puede funcionar con soluciones prefabricadas a problemas aún no definidos porque los sesgos y los reduccionismos son, en tal caso, palmarios. Si uno sabe cómo fomentar el aprendizaje por descubrimiento la estrategia no debe ser denunciar su poco uso escolar y presentarlo como la panacea de todos los males; más bien habrá de analizar el sentido y los fines de la educación formalizada e insertar en tal contexto su propuesta renovadora.

El tercer rasgo característico y habitual de la psicología educativa ha sido la ausencia de vocación sistematizadora. Las raíces de tal actitud se nutren tanto en la ausencia de un diseño correcto de lo que es la realidad educativa como en el clásico encapsulamiento de cada escuela psicológica en su propia concha epistemológica y en la condición multiparadigmática de la psicología en cuanto ciencia. La necesidad de sistematización en psicología educativa surge tan sólo cuando se dan ciertas convicciones previas: que el objeto de estudio de la misma es la realidad educativa en toda su complejidad y dimensión; que ninguna de las actuales teorías psicológicas es capaz de iluminar por sí sola tan rico conjunto; todas

son necesarias al mismo tiempo que ninguna es suficiente; que la condición de la psicología como ciencia multiparadigmática no le exime del requisito científico de integrar saberes aun cuando la sistematización no siempre pueda ser aditiva o complementaria y a veces se deba concentrar en desenmascarar los núcleos en que pivotan las diferencias.

La mayoría de las obras de referencia obligada que figuran en los anaqueles de cualquier biblioteca de nuestra disciplina reflejan las características descritas. Podemos agruparlas en tres modalidades, de las que vamos a citar algún ejemplo remitiendo a Berliner (5) para una revisión exhaustiva de lo publicado en inglés:

1.-Desde una sola de las distintas escuelas de psicología básica se analizan problemas de la educación y se proponen las renovaciones que la enseñanza necesita y hasta modelos educativos globales. Conocido es el optimismo de H.Aebli (6) al presentar la teoría genética como fuente de la que deducir los principios metodológicos sobre los que debería basarse la enseñanza de todas las materias principales. En la misma perspectiva se sitúa C. Kamii (7) al trasponer como objetivos educativos los estadios de desarrollo piagetianos, si bien le honra su posterior revisión de postura. Pero ese mismo es el proceder de Skinner (8), de Anderson y Faust (9) o de Bijou-Rayek (10) en los que su oferta se presenta como la solución que se necesitaba. Y en las reflexiones de Rogers (11) sobre la educación se constata esa misma unidireccionalidad.

2.-Los tratadistas, generalmente, han recurrido a varias escuelas en busca de principios educativos relevantes pero en muchos casos se limitan a presentarlas en paralelo. Se pueden citar como ejemplos a Milhollan-Forisha (12) o a Patterson (13). A veces, como en el caso de Royer-Allan (14), encontramos ciertos intentos sistematizadores al confrontar teorías básicas, pero se echa en falta ese eje conductor y aglutinante que confiera unidad y cohesión a datos procedentes de presupuestos epistemológicos heterogéneos. Suele avanzarse más en la línea de recoger una amplia temática como

propia de nuestra disciplina, tal como lo reflejan un Tomlinson (15), Wilson, Robeck y Michael (16) o Good-Broophy (17), que es la definición de un elemento aglutinante y estructurador, el cual, a nuestro juicio, no puede ser proporcionado más que por un modelo didáctico descriptivo de la realidad educativa.

- 3.-El gran atractivo despertado por autores como Gagné (18) deriva precisamente del paso adelante que comporta su afán de sistematización y de interconexión con lo educativo. En la misma línea habría que situar a Gage y a Nuthall y Snook a quienes, sin embargo les limita el proponer unos modelos educativos excesivamente psicológicos (19). La objeción que debe hacerseles es que deducen unos modelos didácticos simétricos a la teoría psicológica que les sirve de matriz.

La presentación crítica de este inmenso esfuerzo realizado durante años en psicología educacional sería injusta si indujese al menosprecio. No hay por qué rechazarlo de plano. El gran reto consiste en aprender del pasado y evitar fallos que han impedido alcanzar el objetivo de la fundamentación científica de la educación. Y, a modo de síntesis, los vamos a recordar:

Las teorías psicológicas no terminan de conectar con la problemática educativa real; subsiste, en muchos casos, el error metodológico de pretender que un fenómeno superior, como es la educación, quede especificado en función de los fenómenos de orden inferior que lo constituyen; ninguna teoría del aprendizaje o del desarrollo abarca todos los aspectos educativos, por lo que no podrá ser asumida como referencia exclusiva, aun cuando por la misma razón no debiera ser desdeñada; no es honrado que la psicología educativa se desentienda de las divergencias y oposiciones existentes en la psicología básica sin esforzarse por integrar lo común, descarnar los núcleos de disensión y, en definitiva, por sistematizar lo ofertable.

La realidad educativa como objeto de la psicología

En el cambio de rumbo reciente de la psicología educativa sobresale la acentuación de lo didáctico, el asumir la situación educativa, contemplada en su rica complejidad, como objeto de estudio desde el saber, o incluso desde la ignorancia, de la psicología. Se trata, en gran medida, de una disciplina por hacer. Pero la historia nos cuenta, en apoyo analógico de nuestra situación, que la psicología del lenguaje se convirtió en la impactante psicolingüística actual cuando supo pedir prestado a los lingüistas la descripción de su objeto de estudio. Similar proceso debiera tener lugar entre la psicología y la descripción de la realidad escolar.

La pieza clave en los engranajes de colaboración entre psicología y educación la proporciona, por tanto, esa descripción de la realidad educativa que suele recibir el nombre de modelo educativo, en una especie de diagrama único e indiscutible que refleje en su totalidad la realidad educativa. Más bien el modelo es una representación conceptual, simbólica y por lo tanto indirecta que, al ser necesariamente esquemática, se convierte en una representación parcial y selectiva de esa realidad (20). Todo modelo destaca lo que considera importante y desprecia lo que no lo entiende como tal; de ahí que sea prudente considerarlo como provisional y aproximativo, sin excluir ningún otro, y abierto a precisiones y complementos.

La psicología ha de mantener una doble relación respecto a los modelos: primero, contribuye a delimitarlos; e inmediatamente, se siente interpelada por ellos al asumirlos como objeto de fundamentación. En primer lugar, ha de apoyar a la pedagogía en su cometido de elaborar modelos comprensivos y sistémicos de la educación. En segundo lugar, asume el modelo didáctico como edificio al que iluminar o como molde donde vaciar o filtrar sus conocimientos (Gimeno, Coll).

El modelo didáctico se convierte, así, en instancia crítica de las aportaciones de la psicología. A la psicología educativa, en definitiva, no le interpela sino una única cuestión: "¿qué es lo que tienes que decir sobre los

diversos componentes, y sus interrelaciones, del modelo didáctico?, ¿qué dice la psicología acerca de los objetivos, contenidos, relaciones interpersonales, organización, evaluación, recursos... de la enseñanza formalizada en el aula?". Deberá superar los intentos de "aplicar", o de "derivar" y tendrá que realizar numerosas investigaciones centradas en los problemas específicos de la educación; habrá de tomar en consideración las variables particulares que actúan en situaciones educativas. Y todo ello le obligará a sistematizar sus ofertas; no es de recibo que, ante cada cuestión, persista en referirse al amplio abanico de tendencias y escuelas divergentes.

La psicología educativa nos aparece así como aquel saber, en construcción, sobre el desarrollo humano apoyado que, tomando irremediabilmente como punto de partida las descripciones acerca del desarrollo y el aprendizaje humano, contribuye a prescribir y normativizar para mejorarlos. Y esto lo lleva a cabo integrándose, desde su perspectiva, en la construcción de teorías adecuadas de la educación formalizada en la escuela.

Confluencia de tareas e interdisciplinariedad entre psicología y pedagogía

Este planteamiento arrumba con ciertos linderos que demarcaban las tareas de psicólogos educativos y de pedagogos. Aunque subsisten, sin discusión, temas y tareas peculiares de unos y de otros, es indudable que se encuentran ambos en una amplia parcela común. Suele oírsele al psicólogo insistir en dimensiones educativas; el pedagogo subraya la importancia de las fundamentaciones psicológicas. Tal vez sea un buen momento para que la pedagogía preste mayor atención a esas otras ciencias humanas y de la educación, como son la sociología, la economía o la política, y que también deben integrarse en una adecuada teoría de la enseñanza.

En cualquier caso se imponen tareas de coordinación y, muy especialmente, cuando se imparten currículos dirigidos a la formación de enseñantes en los que es preciso aprovechar exhaustivamente el tiempo asignado. Lo primero que urge es conocer respectivamente lo que uno y otro ha-

ce y tratar de coordinarlo. Bien es cierto que en cursos breves de formación psicopedagógica en los que no se contempla más que la intervención de uno sólo de los dos profesionales parece que no queda más remedio que asumir, siquiera sea subsidiariamente, la tarea del otro; en caso contrario, faltaría fundamentación de lo pedagógico o alcanzar su objeto de estudio por parte de la psicología.

Pero, ¿no es posible apoyarse en algún criterio más general y teórico de especificación del quehacer de uno y otro en el tratamiento de unos mismos contenidos? No estoy muy seguro de que, en unos tiempos en los que urge insistir en la interconexión de saberes y en los que las ciencias progresan muchas veces ahondando en cuestiones fronterizas, el empeño deba ser prioritario. Más bien parece que se trata de una cuestión de acentos y de crear conciencia de la necesidad del trabajo coordinado. Al menos eso revela la revisión de los dos criterios a los que más frecuentemente se ha recurrido: el de la normatividad de uno y otro saber y el de la elaboración de modelos didácticos.

Desde luego el criterio de normatividad, al que a veces se ha apelado, no me parece tajante. Se ha propuesto que la "colaboración interdisciplinar debe lograrse en el sentido de integrar la teoría del aprendizaje en la teoría de la enseñanza y que sea ésta la que guíe la acción" (21). Pero inmediatamente debe reconocerse que descubrir el proceso que sigue el sujeto que aprende implica una cierta normatividad para la enseñanza y que el eje del problema radica en determinar qué papel desempeña la explicación de los procesos de aprendizaje en la elaboración de la normatividad didáctica.

Luego no se puede defender que la psicología describe y la pedagogía prescribe; la psicología educativa debe ser también normativa y prescriptiva. Lo que sí procede es precisar en lo posible ese rango peculiar de las prescripciones psicológicas, para el que propongo las siguientes cualificaciones:

La prescripción desde la psicología tiende a ser de carácter más **general** que la pedagógica: ofrece pautas sobre las que el pedagogo y el didacta, teniendo en cuenta

más factores, diseñan proyectos concretos y pormenorizados en los que sí se especifica lo que ha de hacerse con gran precisión. Por otro lado se trata de una prescriptividad en gran medida **crítico-negativa** surgida de una tarea de revisión de los presupuestos en que se inspiran determinadas normatividades didácticas. Y opino que debe aposentarse sin prisas en el terreno de lo **provisional**: el psicólogo debe haber aprendido de la historia de su disciplina que en educación no sólo cuentan los componentes psicológicos sino que se trata de una realidad poliédrica en la que inciden factores de muy diversa índole; así, por ejemplo, no se pueden determinar únicamente desde la psicología el tipo de contenidos de las enseñanzas sin ponderar aspectos culturales, económicos o sociales que se merecen amplia consideración.

El segundo criterio diferenciador entre psicólogo educativo y pedagogo se ha buscado en su diverso papel en la configuración de modelos didácticos. De nuevo topamos con una cuestión en la que privan los acentos sobre las dicotomizaciones. La imagen más afortunada no sería la del psicólogo que lleva carretillas de ladrillos y el pedagogo seleccionado los que le resultan mejores para construir la teoría educativa. Nos estaríamos imaginando una especie de interdisciplinariedad sucesiva, una carrera de relevos. Sin embargo lo que se plantea es no sólo una buena entrega de relevos sino un trabajo simultáneo e interdisciplinario de colaboración entre las varias ciencias de la educación, tarea en la que el pedagogo parece, en principio, llamado a ejercer funciones de coordinador.

Fórmulas concretas de colaboración interdisciplinar, tanto en investigación como en confección de currículos o en ejercitaciones prácticas psicoeducativas, deben sobrar. Lo que parece evidente es lo pernicioso e inoperante de trabajar desconexionados.

La asignatura de Psicología Educativa: contenidos y método

La revisión epistemológica que hemos efectuado no puede por menos de repercutir en el diseño didáctico de estos saberes.

Hemos visto muchos programas de esta asignatura estructurados sobre el eje de la exposición de teorías del desarrollo y de teorías del aprendizaje. Y es un sistema aceptable, en principio, ya que se trata de dos campos fundamentales de la psicología básica donde buscar fundamentos científicos para el quehacer pedagógico. Pero, a nuestro juicio, debe quedar bien claro que no nos interesa la psicología en sí misma sino en tanto en cuanto aporta clarificaciones útiles para la comprensión de la conducta humana en situación educativa. Nuestra disciplina surge con el cometido de releer la psicología básica desde la óptica de la problemática educativa o, si se prefiere, de analizar la problemática educativa desde la óptica de la psicología.

Por eso ningún programa puede acabar en la revisión de las teorías psicológicas. Postulamos el abrir un capítulo dedicado a la confrontación de tales teorías. Dicha confrontación se plantea a un doble nivel: a nivel de presupuestos teóricos y en el campo de las derivaciones a la educación. Por un lado hay que plantearse cuestiones sobre la alternatividad o complementariedad, sobre las aporías y las disensiones radicales, entre las varias escuelas de psicología básica. Nos parece que cuando se revisan las diversas escuelas psicológicas en referencia a dos binomios, el de aprendizaje/desarrollo y el de pensamiento/lenguaje, se puede introducir una buena clave sintetizadora, aparte de que aflorarán temas tan clarificadores como que muchas presuntas tesis no son sino hipótesis sin probar o como que más que posturas antagónicas lo que suceden son mundos de intereses dispersos. Pero, por otro lado, y volvemos a la segunda tarea de confrontación, es preciso revisar la calidad de las traslaciones a la educación que de varias o una misma teoría se han ido proponiendo a lo largo del tiempo: localizar extrapolaciones, generalizaciones abusivas o referencias etéreas a la educación permitirá ir depurando esa confusa amalgama de recomendaciones en que, a veces, ha quedado entrampada la psicología de la educación.

Pero, es más, el asumir como objeto del saber, e incluso de la ignorancia, de la psicología un modelo di-

dáctico en realidad no deja otra opción que la de incluir un capítulo dedicado a lo que la psicología tiene que decir acerca de los diversos componentes del modelo didáctico y de sus interrelaciones. Hacia esa meta consideramos que debe caminar nuestra asignatura y que progresivamente ésta deberá ser su exclusiva temática en la que se habrá ido subsumiendo la anterior de la que hemos estado hablando. Ello significará que todos los temas previos están suficientemente fermentados como para destilar el fruto que se les requiere desde la educación. Y quizá lo esperanzador es observar cómo en nuestros días cada vez más aparecen investigaciones en campos como la psicopedagogía de los contenidos o la evaluación que permiten ir dando cuerpo a este reto.

Claro que todo esto nos lleva a la necesidad de presentar un temario muy amplio. Y somos partidarios de hacerlo, con la convicción de que en ninguno de nuestros cursos podremos desarrollarlo en su totalidad. Pero es importante valorar las virtualidades de un encuadre general: explícita o implícitamente cambia el análisis de una problemática concreta cuando se la percibe desligada o por el contrario engarzada en cuestiones afines o derivadas.

Además lo decisivo no son los contenidos, sino la estructura profunda de los mismos o, si se prefiere en este caso, el modo de pensar y razonar psicoeducativamente. Alguien sabe psicología educativa no ya por tener información de una teoría más o menos, que probablemente se incrementarán con los años, sino cuando aprende a desenvolverse con un cuerpo de conocimientos psicológicos relativos a la educación, cuando capta el método de la ciencia.

Y, ¿cómo describiríamos el método de esta asignatura? A nuestro juicio ha de efectuarse, siempre, un recorrido, directo o a la inversa, entre psicología básica y conductas en situación educativa. En ocasiones podrán tejerse entramados de unión sólidos y con materiales ricos y tal vez en otras tan sólo pasarelas provisionales y rústicas. No es necesario, ni siquiera posible, saberlo todo; lo decisivo es manejarse con ese cuerpo de conoci-

mientos. No importa demasiado el orden de secuenciación de los temas ya que pueden ser analizados del envés o del revés, desde la orilla de la psicología o del lado de la educación. Ni tampoco es imprescindible partir de una en lugar de otra teoría básica ya que no se puede rehuir el compromiso de compararlas. La temática de esta disciplina es tremendamente recurrente y unas mismas cuestiones aparecen siempre, cualquiera que sea el arranque, a medida que se va avanzando.

Creemos que esta asignatura ofrece muchas posibilidades de conectar con anclajes significativos para el alumno: ¿por qué no partir del análisis de un recurso didáctico concreto, o de la estrategia educativa inspirada en un psicólogo o de los variados intentos de operativizar en el aula una escuela de psicología? Aquí es donde la coordinación con las asignaturas de pedagogía general o de didácticas especiales permitirá que emerjan valiosas iniciativas.

Nuestro objetivo se centra en que quienes alguna vez han participado en un curso de psicología educativa se caractericen por eso que los ingleses llaman "way of thinking", pero que tiene mucho de sensibilidad y que se pondría de manifiesto en su rechazo de procedimientos cajonegristas de impartir la educación, en su sentida necesidad de buscar los fundamentos psicológicos de teorías y prácticas educativas, en que tienden a interpelar a la psicología ante problemas escolares y saben por dónde andan o en que saben sopesar el tipo de filtrado a que ha sido sometido lo que se oferta como renovación educativa.

Referencias bibliográficas

1. -BRUNER, J.S.: *Hacia una teoría de la instrucción*, 49, Uteha, México, 1969.
2. -BRUNER, J.S.: *The relevance of education*, 14, Norton, New York, 1971.
3. -COLL, C.: *Psicología genética y aprendizajes escolares*, 40, Siglo XXI, Madrid, 1983.

- 4.-COLL,C.; FORNS,M.: **Areas de intervención de la psicología**, I,44. Horsori, Barcelon, 1980.
- 5.-BERLINER,D.C.: **Psychology**. Encyclopedia of Educational Research. 1494-1501. McMillan,New York,1982(5ª edic.)
- 6.-AEBLI,H.: **Didáctica psicológica**. Kapelusz, Buenos Aires, 1973.
- 7.-KAMII,C.; DEVRIES,R.: **La teoría de Piaget y la educación preescolar**. Pablo del Río, Madrid, 1981 y **El conocimiento físico en la educación preescolar**. Siglo XXI, Madrid, 1983.
- 8.-SKINNER,F.B.: **Tecnología de la enseñanza**. Labor, Barcelona, 1977.
- 9.-ANDERSON,R.C.; FAUST,W.F.: **Psicología educativa. La ciencia de la enseñanza y el aprendizaje**. Trillas, México, 1979.
- 10.-BIJOU,S.W.;RAYEK,E.: **Análisis conductual aplicado a la instrucción**. Trillas, México, 1978.
- 11.-ROGERS,C.R.: **Libertad y creatividad en la educación**. Paidós, Barcelona, 1982.
- 12.-MILHOLLAN,F.;FORISHA,B.E.: **De Skinner a Rogers. Dos maneras contrastantes de encarar la educación**. Bonum, Buenos Aires, 1977.
- 13.-PATTERSON,C.H.: **Bases para una teoría de la enseñanza y psicología de la educación.El manual moderno**, México, 1982.
- 14.-ROYER,J.M.; ALLAN,R.G.: **Psicología del aprendizaje. Aplicaciones en la educación**. Limusa, México, 1980.
- 15.-TOMLINSON,P.: **Psicología educativa**. Pirámide, Madrid, 1984.
- 16.-WILSON,J.A.R.; ROBECK,M.C.; MICHAEL,W.B.: **Fundamentos psicológicos del aprendizaje y la enseñanza**. Anaya, Madrid, 1979.
- 17.-GOOD,T.L.; BROPHY,J.E.: **Psicología educacional. Un enfoque realista**. Interamericana, México, 1983.
- 18.-GAGNE,R.M.: **Principios básicos del aprendizaje para la instrucción**. Diana, México, 1979.
GAGNE,R.M.; BRIGGS,L.J.: **La planificación de la enseñanza. Sus principios**. Trillas, México, 1977.
- 19.-GIMENO,J.: **Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo**, 96. anaya, Madrid, 1981.

20.-*Ibidem*

21.-GIMENO, J.: "La integración de la teoría del aprendizaje en la teoría y práctica de la enseñanza", en PEREZ, A.I.; ALMARAZ, J.: **Lecturas de aprendizaje y enseñanza**, 470. Zero-Zyx, Madrid, 1981. El subrayado es mío.

LOS CUENTOS PRESENTAN UNA ESTRUCTURA SOCIAL DE DOMINACION + SUMISION

Dr. Calvo Buezas

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, completando este análisis lingüístico con datos recogidos mediante **encuestas y entrevistas**, realizadas a un amplio número de niños.*

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.

El modelamiento del niño se realiza al interiorizar éste una estructura determinada de su entorno social, en la que se proyecta su vida, ajustándose a las casillas, personajes y máscaras que en cada caso el cuento le presenta.

Interesa en este momento ver qué tipo de estructura social presenta el cuento infantil al niño. En la vida de la colectividad que presentan los cuentos hemos de distinguir en primer lugar **el lenguaje superficial del lenguaje profundo**. El lenguaje superficial nos presenta unas relaciones sociales aparentemente personales, espontáneas y afectivas, frente a las estrictamente legales. La familia real, la relación de ésta con los criados, y de los padres con los hijos, etc. aparecen como comunitarias, pero bajo estas apariencias subyacen unas relaciones rigurosas de dominación, de obediencia estricta y de sumisión.

Los niños encuestados coincidieron en que **lo peor que los hijos y los criados pueden hacer a los padres y los señores es desobedecerles y que lo mejor es la obediencia**.

Por otra parte, en los cuentos analizados, como el de **Caperucita, Pinocho, La casita de caramelo** y otros, el infortunio y los peores males les ocurren a los niños por desobedecer a los padres. La desobediencia al rey nunca aparece descrita, porque tal vez ni se concibe la posibilidad de que exista.

Otro ropaje externo nos presentan los cuentos bajo el que conviene profundizar, para encontrar la veta profunda que la narración transmite, y es su escenografía medieval. Esta pudiera hacer creer a primera vista que los cuentos son algo totalmente inofensivo, vacío y distante de la mentalidad del niño de hoy, pero no es así. Los niños traducen la narración y los personajes a su vida real, como hemos tenido ocasión de mostrar anteriormente.

Por el contrario la estructura social que los cuentos presentan tiene vigencia en muchas áreas de la vida actual del niño. El cuento infantil describe una sociedad medieval con claros caracteres de relación armónica, polarizada y estratificada, con status y roles claramente definidos, en la que unos mandan y a los otros les toca obedecer. Esta polarización social no encierra otra cosa que áreas de dominio y de ejercicio del poder. Cerdá, citando a Barroows Duham, define la sociedad feudal, la que los cuentos presentan, como "Un sistema jerárquico y vertical, basado en la propiedad privada de la tierra. En la base de esta columna social se encontraba el siervo que estaba ligado a la tierra. El señor a su vez estaba ligado al rey y este al emperador romano... La sociedad estaba erigida sobre el claro y majestuoso principio de subordinación y se esperaba, donde hubiera subordinación, que la sumisión sería su lógica consecuencia" (1).

Esta sumisión, que estaba sentada sobre hechos sociales contundentes, tomaba suave apariencia de relaciones cuasifamiliares, que aminoraban su rigor, pero en el fondo permanecía el imperio de la sumisión de unos que tenían que obedecer a otros que mandaban. El grupo dominante asienta su autoridad en el poder y la riqueza, quedando ambos legitimados. Ningún niño cuestionó en la entrevista la autoridad del rey sobre los súbditos, ni la de los padres sobre hijos.

La estratificación social estaba claramente jerarquizada, de modo que los diversos estratos sociales, debidamente ordenados, tenían en la cúspide a quien detentaba todo el poder y la riqueza; tal estructura social es presentada en los cuentos como algo inamovible. El conflicto social o político no cabe contra el rey, pues con su poder, como dicen los niños, los vence a todos: "el rey es más fuerte que mi padre", añade Anparo (6 años). Lo mismo ocurre en la relación de padres e hijos.

.....
1) Cerdá, H.: *La literatura infantil y las clases sociales*. Akal. Madrid, 1.978, pág. 69.

En los cuentos, si hay conflicto familiar, el niño termina saliendo de casa, por voluntad propia, o echado por los padres, como le ocurre a *Blanca Nieves*, a *Pulgarcito* y a *Juanito y Margarita* en *La casita de chocolate*.

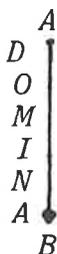
El modelo subyacente de la estructura social es: La clase dominante (A) impone su voluntad sobre el grupo dominado (B), es decir, A ^{domina} a B. Esta estructura funcional básica es la que el niño interioriza mediante el cuento y así entiende todas las relaciones sociales en las que desenvuelve su vida. Dios manda al hombre y éste debe permanecer sumiso, pues Dios está sobre él; los padres mandan sobre el niño y éste debe serles obediente; el alumno debe estar sometido al profesor, porque éste sabe más; el patrón manda legítimamente sobre el obrero, porque está colocado más alto en la escala social. Alberto (9 años) comenta "que él manda sobre su hermano Gonzalo porque es mayor". De esta manera el niño, mediante el cuento infantil, interioriza un modelo determinado de una estructura social que solapadamente subyace bajo el ropaje arcaico que utilizan estas narraciones.

El lenguaje superficial de los cuentos hace que el niño tome este modelo como **natural y universal**, siendo como es **un modelo de una sociedad determinada** que por medio del cuento y de mil formas distintas socializa, acultura y educa a sus miembros, para conseguir su ajuste en el entorno social.

Otro aspecto hemos de reseñar. Este modelo de sociedad está jerarquizado y sus miembros detentan niveles de distinto poder, riqueza y felicidad. En esta pirámide la máxima riqueza, poder y felicidad la detenta el rey y estas cotas de poder descienden sucesivamente, desde lo alto de la pirámide, que ocupa la clase dominante, hasta el nivel más bajo en el que se exigen conductas de obediencia, pobreza e infelicidad. Así lo presentan los cuentos de *Aladino*, de *La cenicienta*, de *La bella durmiente* y otros.

La relación que forma la estructura social toma la siguiente forma:

A= Clase dominante: Poder, riqueza y felicidad (+).
B= Clase dominada :Obediencia, pobreza e infelicidad (-).



Los débiles, como individuos o clases sociales, sólo alcanzarán en el mejor de los casos una parte de este poder, riqueza o felicidad, porque la inversión de la pirámide es imposible. Ningún rey se vuelve plebeyo, ningún padre obedece al hijo, y por tanto la inversión y la revolución social son imposibles e impensables. Angela (10 años) dice que "esto es una tontería que no puede suceder" y añade M^a José (5 años) que "un rey pobre no puede existir, porque si fuera pobre haría magia y se volvería rico". La estructura de la pirámide es totalmente fija e inmóvil.

Los individuos sometidos a las clases bajas pueden conseguir ciertos niveles de poder, riqueza o felicidad de dos formas: Primero, por **la concesión gratuita** de los dominantes, tal como aparece en los cuentos. Las niñas que son muy bellas y buenas pasan a convertirse en princesas por estricta gratuidad del príncipe que se enamora de ellas, sin que el ascenso social lo puedan conseguir por el propio mérito, esfuerzo o trabajo. En tal caso un miembro del grupo B entra por **gratuidad** a pertenecer al grupo A.

En segundo lugar se puede pasar a pertenecer a la clase alta por esfuerzo propio, siempre que se sea fiel al poder constituido, es decir, por el cumplimiento heroico del rol del **trabajador que defiende y sirve a su señor**. Así se comporta **El gato con botas**, y **Aladino** llega a ser príncipe. Los héroes, que son a la vez fieles servidores del rey, **reciben por su obediencia** el premio de

casarse con la princesa.

El determinante último del ascenso social y de lograr conseguir parte de riqueza, poder o felicidad depende de la clase dominante que lo detenta por sí misma y a quienes les pertenece por derecho propio: "Al rey se le pueden pedir cosas, dice Inmaculada (11 años), pero no se le pueden exigir". Lo que traducido al lenguaje profundo quiere decir: Del poderoso dependen el individuo y la clase social débil. B depende del todo de A, siendo A todos los que detentan el poder. El hombre depende de Dios, el hijo del padre, el alumno del profesor, el hermano menor del hermano mayor, el débil del fuerte, el pobre del rico, el obrero del patrón y la criada de la señora.

Esta dependencia es la base de la sumisión y de la obediencia, tal como ocurre en los protagonistas de los cuentos infantiles respecto a sus padres o superiores. Si los niños desobedecen, el cuento les enseña que se perderán en el bosque, serán atacados por los lobos, se los llevarán las brujas, serán devorados por los ogros, sufrirán toda clase de calamidades. "Si desobedecemos a los padres, dice Mary Cruz (7 años), nos ocurrirán cosas malas que no sabemos..., hasta una culebra nos puede morder y morirnos".

La estructura social que mediante el lenguaje profundo transmiten los cuentos puede resumirse así: **Si quieres ser feliz, cumple tu rol y obedece sumisamente a aquellos que están sobre tí.**

Esta dependencia de unos estratos sociales respecto a otros, tiene un fuerte sentido fatalista que tiñe todas las narraciones de los cuentos, pues frente a la presencia del infortunio, poco se puede hacer. La desgracia llega en forma de pobreza, como en el caso de *Pulgarcito*, el abandono por parte de sus amos en la vejez, como en *Los músicos de Bremen*, el odio de las madrastras en *La cenicienta* y *Blanca Nieves*, el ataque del hada maléfica en *La bella durmiente*, o el rapto de las brujas en *La casita de chocolate*, sin que se produzca la más mínima rebeldía ante ello. Frente a estos casos injustos no aparece la crítica contra los personajes causantes de tales desgracias.

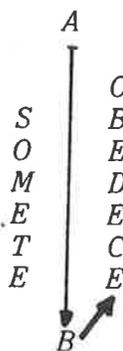
Al inferior le toca el sufrimiento, y si puede se librará de él, pero si no tendrá que sufrir la desgracia, sin plantear el más mínimo ataque a las raíces de tales injusticias. Su obediencia debe seguir siendo total.

Este rigor de transmitir un mensaje de obediencia es la base de un estricto **control social** y una de las fuerzas más eficaces para conseguir el ajuste de los nuevos miembros, al tener éstos que aceptar rigurosamente las pautas del comportamiento y el reglaje de la sociedad de sus mayores.

En el proceso de socialización la obediencia es el principio que más sólidamente se trata de establecer, poniendo de manifiesto que toda desviación social o "anomalía" que parezca que puede traer un bien, siempre acarrea muchos males. También la obediencia al rey debe ser total, pero en este caso además de tratar de conseguir el ajuste social, se intenta resaltar el poder, como sinónimo de felicidad humana.

Resumiendo, la estructura y el ascenso sociales tal como aparecen en los cuentos analizados son los siguientes:

1. Modelo de estructura social



A=Clase dominante que tiene poder, riqueza y felicidad.

B=Clase dominada, está obligada a la obediencia, pobreza y sufrimiento.

2. Modelo de ascenso social



Condiciones: -Por pura gratitud
-Por servicios prestados en estricta sumisión

TERMINOLOGIA LINGUISTICA EN EL BACHILLERATO

Clemente Canga Rodríguez

Catedrático de Física y Química

I.B. de Noreña

INTRODUCCION

Los alumnos tanto de Bachillerato como del Curso de Orientación Universitaria se encuentran al estudiar Latín, Griego y Español con discrepancias notables en la Terminología Lingüística y en las estructuras en los diversos autores.

Cuando estos alumnos llegan a la Universidad (considero el caso específico de Oviedo) la situación se agrava con la nueva terminología y los análisis estructurales.

Por si esto fuera poco el Ministerio de Educación y Ciencia ha publicado en 1981 una **Terminología Gramatical**, obra de D. Rafael Lapesa Melgar y otros que cito en Bibliografía.

Podría esperarse de esta obra que acabase con la anarquía reinante, pero por desgracia no ha ocurrido así.

Que el tema es de gran importancia y actualidad nos lo indican la abundancia de artículos en revistas y, sobre todo, las **primeras Jornadas de estudios sobre terminología lingüística en el B.U.P.**, que en mayo de 1979 organizó en Cullera (Valencia) el ICE de la Universidad Valencia y la Sociedad Española de Estudios Clásicos.

Creo que todas las opiniones y terminologías podríamos reducirlas a cuatro grupos, que son:

- 1º- Textos tradicionales de Español en B.U.P. y C.O.U. (Fernando Lázaro, etc...)
- 2º- Textos (Gramáticas, Lingüísticas etc.) de Latín y Griego en B.U.P., C.O.U. y Universidad. (No señalo autor, pues todos coinciden).

3º- *Texto de Español en la Facultad de Letras de la Universidad de Oviedo (Emilio Alarcos).*

4º- *Terminología Gramatical. MEC. 1981.*

He observado en los autores de los textos de griego y latín una posición totalmente coincidente. La misma postura es adoptada por los Profesores del Departamento de Clásicas de la Universidad de Oviedo.

Sé muy bien que la terminología propugnada por el Dr. Alarcos no es la que goza de mayores simpatías entre los filólogos tanto griegos como latinos ni tampoco entre algunos españoles, pero me inclino hacia ella por su precisión, claridad y economía de términos.

Dividido este trabajo en dos partes.

1ª Parte: Terminología lingüística básica.

1- Conceptos generales.

2- Estructuras atributiva, predicativa y mixta.

3- Transposiciones.

4- Indices funcionales y conectores.

5- Oraciones simples, compuestas y complejas.

2ª Parte: Analogías y discrepancias.

PRIMERA PARTE: TERMINOLOGIA LINGUISTICA DE BASE

1-CONCEPTOS GENERALES:

1.1.-ENUNCIADO

Es la unidad lingüística superior consistente en una serie o secuencia de signos expresados por sonidos. Esta secuencia está encuadrada entre una pausa inicial y otra final de entonación. Los sonidos han de constituir una **unidad de contenido**, es decir, han de referirse a hechos concretos. Finalmente han de estar unidos por una **curva de entonación** o **contorno oracional**.

1.2.-ORACION.

Es el enunciado cuyos componentes tienen una configuración especial llamada **Relación Predicativa o Atributiva**. Además ha de poseer un signo especial, llamado **Núcleo de la oración**, que puede funcionar aislado como oración plena sin la presencia de los demás.

1.3.-FUNCIONES:

Los signos del Enunciado y de la Oración se concatenan por medio de **RELACIONES**, llamadas también **FUNCIONES SINTAGMATICAS, ORACIONALES** o **SINTACTICAS**.

1.4.-SINTAGMAS.

Son los signos que constituyen la oración. El **SINTAGMA** es un signo autónomo mínimo o complejo y dotado de significación. Puede constituir una manifestación lingüística completa y recibir la curva de entonación. Dentro de la oración realiza una función autónoma y para realizarla puede ir acompañado de índices funcionales. Lo importante del **SINTAGMA** es su autonomía y no su estructura. Podemos distinguir los siguientes tipos:

a-Sintagmas Nominales.

Se clasifican en tres categorías: **NOMBRES** o **SUSTANTIVOS, ADJETIVOS Y ADVERBIOS**.

NOMBRE O SUSTANTIVO: Sintagma mínimo capaz de funcionar autónomamente (sin necesidad de ir incrementado con ningún índice) como sujeto léxico o implemento.

ADJETIVO: Sintagma mínimo capaz de funcionar autónomamente como atributo.

ADVERBIO: Sintagma mínimo capaz de funcionar autónomamente como aditamento.

b-Grupo Sintagmático Nominal.

Es un segmento de estructura compleja en que se unifican varios sintagmas. Estos sintagmas se relacionan entre sí por yuxtaposición, coordinación o subordinación. Estas **RELACIONES INTERNAS** son independientes de la **FUNCION ORACIONAL** o **SINTACTICA** desempeñada por el Grupo Sintagmático. En esta función puede ir con un índice funcional.

La estructura del Grupo Sintagmático consta de: un núcleo nominal (nombre) y uno o varios adyacentes nominales (adjetivo).

Precisamente la definición del **nombre** y del **adjetivo** antes dadas se completan así:

Nombre: Sintagma que funciona autónomamente como núcleo en el GSN.

Adjetivo: Sintagma que funciona autónomamente como término adyacente del núcleo (Adyacente nominal), en el GSN.

c-Tipos de Grupos Sintagmáticos Nominales.

1- NOMBRE + ADJETIVO I (A.N.)

2- NOMBRE + ADJETIVO II (A.N.)

3- NOMBRE + SEGMENTO DE FUNCION ADJETIVA: <preposición>+ nombre.

4- NOMBRE + SEGMENTO DE FUNCION ADJETIVA: <que²>+ oración.

5- [ARTICULO] + ADJETIVO + ADJETIVO I ó II

Ejs.: [Los] nuevos amarillos, [la] vieja asquerosa.

6- [ARTICULO] + ADJETIVO + |de|+ SUSTANTIVO

Ejs.: [el] rojo|de| las flores

[el] tonto|de| la calle

(En estos ejemplos el nombre ha sido transpuesto a adverbio y funciona como adyacente adjetivo).

El sustantivo y el adyacente nominal se pueden permutar pero no el adjetivo nominalizado y el adyacente adjetivo.

Ej.: Un asco de sopa/una sopa de asco.

Una maravilla de mujer/Una mujer de maravilla.

Pero:

El rojo de las flores ≠ Las flores del rojo

El tonto de la calle ≠ La calle del tonto.

Nota: Al hablar de los transpositores se aclarará el significado de los signos empleados. En cuanto a que-2 es el "que" relativo.

Observación:

Se llaman Adjetivos I los tradicionalmente llamados CALIFICATIVOS y Adjetivos II los DETERMINATIVOS tradicionales.

d-Sintagma Oracional.

Es el que no sufre transposiciones y es el **núcleo de la oración**. Puede funcionar aislado como oración plena. Se disocia en dos signos (**Sintagma complejo**) (1):

- 1- Signo léxico con su lexema correspondiente (**Predicado Verbal**).
- 2- Signo gramatical con los morfemas de número y persona (**Sujeto Gramatical**).

Entre estos dos elementos significativos se establece una relación que se llama **RELACION PREDICATIVA LATENTE**. Consiste en que la noción que conlleva el lexema está en relación con una **PERSONA** determinada. Es **INTRASINTAGMATICA**.

Ej.: Suben = SUB- (lexema de SUBIR) + -EN (3ª persona plural).

Cuando hay expansión lexical del sujeto gramatical se establece la concordancia entre los morfemas de número y persona del sintagma oracional y los del sujeto léxico. Esta concordancia es la **RELACION PREDICATIVA MANIFIESTA**. Es **INTERSINTAGMATICA**.

Observación:

Conscientemente he empleado el término **SINTAGMA ORACIONAL** en lugar de **SINTAGMA VERBAL**, pues éste no siempre es núcleo de la oración. En efecto, se pueden establecer los siguientes tipos de Sintagmas Verbales que no son núcleos oracionales:

- 1- Lexema + Derivativos = **FORMAS NOMINALES O DERIVADOS**.
- 2- Sustantivos, adjetivos, adverbios + Derivativos = **F. NOMINALES O DERIVADOS**.

Ej.: Manta - Mantear; Blanca - Blanquear; Cerca - acercar

- 3- Lexema + Morfemas verbales de número y persona (con trascategorización).

Ej.: Admiro al joven que trabaja. Me acuerdo ahora que lo dices.

Se puede establecer que todo Sintagma Oracional es Verbal, pero no la inversa. Es decir el Sintagma Verbal sin trascategorización es el Sintagma Oracional.

.....
(1) Para algunos Sintagma complejo es el Grupo Sintagmático.

e-Términos Adyacentes.

Los términos adyacentes del núcleo nominal en un GSN son los adjetivos, los adverbios y los segmentos de función adjetiva.

Los términos adyacentes del Sintagma Oracional son los Sintagmas Nominales o los Grupos Sintagmáticos Nominales.

Los adyacentes se llaman nominales, adjetivos o adverbiales según que el núcleo al que acompañan sea un nombre, adjetivo o adverbio respectivamente.

Los términos adyacentes no son imprescindibles pero, como muchas veces el Sintagma Oracional/Verbal no señala con suficiente precisión lo que se quiere comunicar, han de acompañarle en este caso.

1.5-TIPOS DE FUNCIONES.

Las Funciones Sintagmáticas a que antes aludimos pueden ser:

a)-**NUCLEARES**: Cuando son realizadas por los términos nucleares. En una oración son realizadas por el Sintagma Oracional/Verbo. En un Grupo Sintagmático Nominal las realiza el sustantivo.

b)- **ADYACENTES**: Cuando son realizadas por los términos adyacentes. En una oración son realizadas por los Sintagmas Nominales (sustantivo, adjetivo o adverbio).

En un Grupo Sintagmático Nominal son realizadas por los adjetivos, segmentos de función adjetiva y adverbios.

1.6.-CATEGORIAS Y FUNTIVOS.

Los términos unidos por las Funciones Sintagmáticas se llaman **FUNTIVOS** (sujeto, implemento, complemento, etc).

Los **FUNTIVOS** se clasifican en 4 **CATEGORIAS FUNCIONALES**: sustantivo, adjetivo, verbo y adverbio.

Las preposiciones y conjunciones tradicionales se llaman **INDICES FUNCIONALES**, **TRANSPOSITORES** o **CONECTORES** como luego diremos.

1.7-FUNCIONES NOMINALES.

Se llaman así las realizadas por los Sintagmas Nominales. Pueden ser Nucleares y Adyacentes.

Cada una de ellas puede estar representada por un Sintagma Nominal (simple o complejo) o un Grupo Sintagmático Nominal.

En una oración son siempre ADYACENTES. En el Grupo Sintagmático Nominal pueden ser:

1-NUCLEARES. Las realiza el sustantivo. Por eso también se llaman SUSTANTIVAS. Son: F. Sujeto, Implemento, Complemento, Suplemento, Aditamento, Adyacente Temático y Tema.

2-ADYACENTES. Las realiza el adjetivo y el adverbio.

Son: Atributo, Aditamento atributivo, Atributo del Implemento, Adyacente Nominal o del sustantivo, cuando es el adjetivo el que las realiza. Cuando es el adverbio, pueden ser: F. Aditamento, Atributo, Adyacente de adjetivo y Adyacente de adverbio.

Ejs.:

F.Sujeto	LOS TOROS pastan en la dehesa.
F.Implemento	Lidian TOROS bravos (los lidian)
F.Complemento	Compran forraje A LOS TOROS. (les compran forraje).
F.Suplemento	Se trata DE TOROS (de ellos).
F.Aditamento	Vive ENTRE LOS TOROS (vive allí).
F.Atributo	Parecen TOROS (lo parecen).
F.Atributo del Implemento	Dejaron TRANQUILOS a los toros (los dejaron así).
F.Aditamento Atributivo	Los toros llegaron CANSADOS. (Llegaron así).
F.Adyacente Nominal	He comprado unos toros BRAVOS.
F.Adyacente de Adjetivo	Estoy encantado de LOS TOROS.
F.Adyacente Temático	El torear TU, indica el gran peligro.
F.Tema (Construc. Absol.)	Descabellado EL TORO, el matador salió de la plaza.
F.Adyacente de Adverbio	Han llegado MUY tarde los toros.

En algunas de estas funciones se puede observar "el referente pronominal" que aparece en la elusión de algún funtivo.

En el caso del Implemento son: LO, LA, LOS, LAS.

En el caso del Complemento: LE, LES.

(Si se eluden los dos a la vez: SE LO, SE LA, SE LOS, SE

LAS. (SE-1).

En el caso de Suplemento: Preposición + Pr. Tónico.

En el Atributo: LO. En el Aditamento Atributivo y Atributo del Implemento: ASI. En el caso del Aditamento: un adverbio (así, entonces, etc.)

1.8-TRANSPOSICION.

Las CATEGORIAS pueden transponerse o transcategorizarse por medio de los TRANSPOSITORES. Así un sustantivo puede adjetivarse y adverbializarse y un adjetivo nominalizarse.

Ej. Estoy encantado de los toros

(El sustantivo ha sido transpuesto a adyacente del adjetivo).

Más adelante se ampliará este tema.

1.9-APOSICION.

Es un grupo sintagmático nominal formado por dos o más sustantivos yuxtapuestos entre los que no hay relación sintáctica alguna.

El segundo, tercero etc. sintagmas sustantivo explican o restringen la referencia efectuada por el primero.

La aposición puede ser: Explicativa (va entre comas) y Especificativa.

En español el nombre en aposición, cuando se trata de ciudades, meses, etc., va precedido del índice funcional DE. (1)

Ej. La ciudad de Atenas.

No debe confundirse con el llamado "genitivo adnominal", pues en el caso de la aposición hay una relación de "inclusión" y en el segundo de "intersección".

Tampoco debe confundirse la aposición explicativa con el vocativo.

Este se refiere a la persona con quien hablamos y aquella, en cambio, a otra persona.

Ej.: Acércate, padre mío, y descansa. (Vocativo).

.....
(1) Cf.: Gili Gaya (o.c.), pág.211.

El gobernador, mi padre, acaba de firmar el documento. (Aposición).

1.10-ADJETIVOS I.

Los Adjetivos I, tradicionalmente llamados "calificativos", se dividen en Explicativos y Especificativos.

a-Explicativos, también llamados descriptivos o epítetos. Van entre el artículo y el nombre. Pueden ir delante del nombre sin artículo o detrás entre comas.

Cuando van detrás del nombre se llaman "epítetos o explicativos destacados".

Ejs.:La hermosa mujer. El tigre, cauteloso, se deslizaba por la selva.

Se denominan "epítetos constantes" cuando están asociados de un modo fijo a ciertos nombres. Generalmente empobrecen la expresión.

Ejs.:La blanca nieve. El aguerrido soldado etc.

b-Especificativos o restrictivos.

Van detrás del nombre.

Ej.: La mujer hermosa.

1.11-ADYACENTE NOMINAL/ATRIBUTO DEL SUJETO O DEL IMPLEMENTO:

Se pueden establecer entre ellos dos tipos de diferencias.

a-Diferencia formal, estructural o gramatical. Sólo se considera la agrupación Sustantivo/Adjetivo

ATRIBUTO DEL SUJETO

Antepuesto:Distraído, el niño miraba.

Postpuesto:El niño distraído miraba.

Interpuesto:Cero

Eludido:El niño miraba(así)

ADYACENTE NOMINAL

Cero

El niño distraído miraba

El niño, distraído, miraba

El distraído niño miraba

El niño miraba

ATRIBUTO DEL IMPLEMENTO

Antepuesto: Llevaba rotos los zapatos

Postpuesto:Llevaba los za-

ADYACENTE NOMINAL

Cero

Llevaba los zapatos rotos

Ej.: La niña es envidiada por sus amigas.



2.3-ESTRUCTURA PREDICATIVA.

Nota: De ahora en adelante usaré el término *Sintagma Verbal* en lugar de *S.Oracional* por ser el primero más frecuente; pero no ha de olvidarse lo dicho arriba sobre la distinción entre ambos.

La Estructura Predicativa está formada por: Sujeto y *Sintagma Verbal* (Verbo o Núcleo Verbal).

El *sintagma verbal* consta a su vez de: *Lexema* (Predicado Verbal) y de *Morfemas* de núcleo y persona (Sujeto Gramatical).

Además de los dos *sintagmas* apuntados puede haber *Términos Adyacentes*. Arriba quedó dicho cuáles eran los referentes pronominales que aparecen en la elusión de estos *adyacentes*. Como antes la elusión del *Sujeto Léxico* no deja referente pronominal alguno.

2.4-ESTRUCTURA MIXTA.

Está formada por *Sujeto* y *Sintagma Verbal* pero además lleva un tercer *sintagma* que se relaciona con el *Sujeto* o el *Implemento* por medio del *Sintagma Verbal*.

Este tercer *sintagma* es el que venimos llamando *ATRIBUTO DEL IMPLEMENTO* o *ATRIBUTO DEL SUJETO* (*ADITAMENTO ATRIBUTIVO*).

Cuando se elude su referente es: *ASI*.

Ej.: El niño miraba distraído. (Miraba así).

Llevaba la chaqueta desgarrada. (La llevaba así).

La llamo "mixta" porque puede considerarse como una refundición de una *predicativa* y de una *atributiva*.

Ej.: El niño miraba + El niño estaba distraído.

El *Atributo del Implemento* presenta concordancia genérica y numérica con el *Implemento* y el *Aditamento Atributivo* con el *Sujeto*.

3-TRANSPOSICIONES.

La Transposición es el procedimiento por el cual un segmento significativo perteneciente a determinada categoría (oración, sustantivo, adjetivo o adverbio) se convierte a otra categoría.

La índole de este trabajo, dada la amplitud del tema, me obliga a hacer sólo unos esquemas sobre el tipo de transposiciones, su función y clases de transpositores. Al final pondré algunos ejemplos.

a-TIPOS DE TRANSPOSICIONES:

DERIVATIVAS, SINTACTICAS Y SITUACIONALES.

Las SINTACTICAS pueden ser: SINTAGMATICAS Y ORACIONALES.

1-Las SINTAGMATICAS pueden ser: Nominalizaciones, Adjetivaciones y Adverbializaciones.

Todas ellas pueden ser: SIMPLES, DOBLES, MULTIPLES etc.

-Las ORACIONALES. Son la transcategorización de una oración a SUSTANTIVO, ADJETIVO o ADVERBIO.

En el primer caso se habla de SUSTANTIVACION DE ORACIONES y la oración transpuesta se llama SUBORDINADA SUSTANTIVA.

En los otros casos se trata de ADJETIVACION Y ADVERBIALIZACION DE ORACIONES respectivamente. Las oraciones se llamarán SUBORDINADAS ADJETIVAS o ADVERBIALES.

Se pueden dividir también en:

1-DE SEGMENTOS A NIVEL FUNCIONAL SUPERIOR:

2-DE SEGMENTOS A NIVEL FUNCIONAL INFERIOR.

b-TIPOS DE TRANSPOSITORES.

Nota: Para distinguirlos se usan: corchetes, barras etc.

1-NOMINALIZADORES: Son los transpositores a función sustantiva.

Son: [artículo] ; [que-1] ; [qué] ; [cuál] ; [quién] ;

[dónde] ; [cuando] ; [como] ; [cuanto] (Sin antecedente).

[si] (No condicional o completivo).

[quien] (átono, sin antecedente).

2-ADJETIVADORES: Son los transpositores a función adjetiva.

Son: <preposiciones> ; <que-2> ; <dónde> etc. (Con antecedente) <quien> (Atono y con antecedente).

3-ADVERBIALIZADORES: Son los transpositores a función adverbial.

Son: Preposiciones: de ; por .
 si (Condional)

c-FUNCION DE LAS TRANSPOSICIONES

La Transposición de	UN SINTAGMA O SUSTANTIVO	por medio de
	UN SUSTANTIVO A ADJETIVO	
	UNA ORACION A SUSTANTIVO	
	UNA ORACION A ADJETIVO	
	UNA ORACION A ADVERBIO	
	UN SUSTANTIVO A ADVERBIO	

ARTICULO
PREPOSICION
QUE-1;SI;QUE;CUAL etc.
QUE-2 etc.
PREPOSICION
PREPOSICION

es un medio especial de derivación que posee la lengua para que

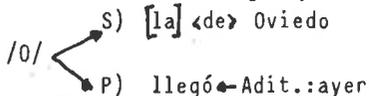
funcione	UN SINTAGMA COMO SUSTANTIVO	cuando	ESE SINTAGMA
	UN SUSTANTIVO COMO ADJETIVO		ESE SUSTANTI.
	UNA ORACION COMO SUSTANTIVO		ESA ORACION
	UNA ORACION COMO ADJETIVO		ESA ORACION
	UNA ORACION COMO ADVERBIO		ESA ORACION
	UN SUSTANTIVO COMO ADVERBIO		ESE SUSTANTI.

no tiene	UN SUSTANTIVO	semánticamente equivalente a él.
	UN ADJETIVO	
	UN SUSTANTIVO	
	UN ADJETIVO	
	UN ADVERBIO	
	UN ADVERBIO	

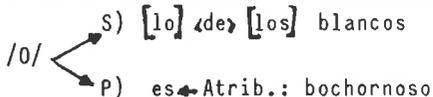
NOTA: Se llama QUE-1 al tradicionalmente llamado QUE conjunción y QUE-2 al relativo.

d-Ejemplos de Transposiciones.

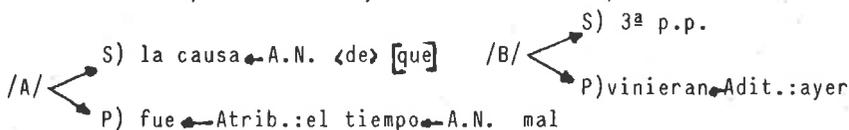
1- La de Oviedo Llegó ayer



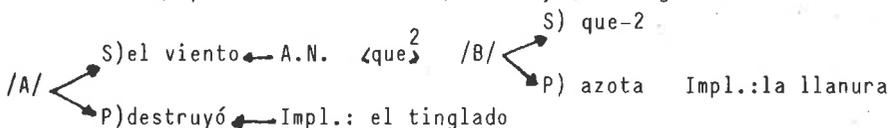
2- Lo de los blancos es bochornoso



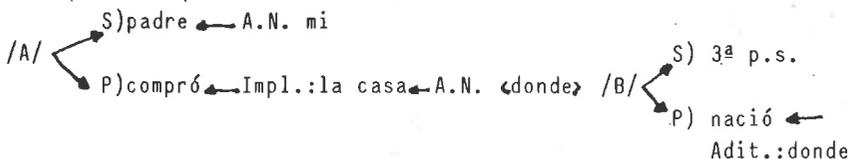
3-La causa de que vinieran ayer fue el mal tiempo



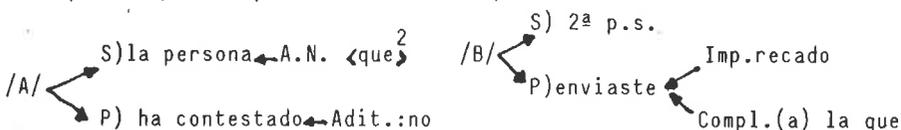
4- El viento, que azota la llanura, destruyó el tinglado.



5-Mi padre compró la casa donde nació.



6-La persona, a la que enviaste recado, no ha contestado.



4-INDICES FUNCIONALES Y CONECTORES.

Los sintagmas y grupos sintagmáticos que constituyen la oración se asocian con tres tipos de relaciones.

a-Interdependencia.

Los sintagmas interdependientes desempeñan una función conjunta y si se elude uno de ellos desaparece necesariamente la función conjunta.

b-Coordinación.

Es la conexión de segmentos equivalentes funcionalmente o equifuncionales. Desempeñan una misma función pero ésta se mantiene con tal de que uno de los sintagmas permanezca.

Ej.: Vivía en un palacio **grande y magnífico**.

Cuando los segmentos equifuncionales aparecen sin nexo (yuxtapuestos) se supone que son las pausas los conectores.

Ej.: Llegó, vió, venció.

c-Subordinación.

Es la conexión de sintagmas o grupos sintagmáticos funcionalmente distintos. Hay un término nuclear y uno o más adyacentes.

El elemento subordinado ha sido transcategorizado por un transpositor; es decir realiza una función distinta de la que le corresponde. La conmutación por cero del núcleo hace que desaparezca la función conjunta pero no así cuando la elusión es la del término subordinado.

4.1-Las tradicionales PREPOSICIONES no son funtivos, es decir no contraen relación sintagmática.

Son INDICES FUNCIONALES destinados a marcar la función del sustantivo en la oración.

Además dentro del Grupo Sintagmático Nominal cuando unen dos sintagmas nominales son TRANSPOSITORES.

Ej.: La casa de mi amigo.

4.2-Las conjunciones tradicionales tampoco son funtivos. Son de dos clases:

COORDINATIVAS O CONECTORES. Son las que unen segmentos equifuncionales. Estos segmentos pueden ser Sintagmas, Grupos Sintagmáticos u Oraciones.

Tienen sintácticamente la misma función pero mantienen entre ellos diferencias semánticas.

SUBORDINADAS O TRANSPOSITORES. Son las que agrupan segmentos de los cuales uno de ellos ha cambiado de categoría y desempeña una función distinta de la que le corresponde.

5-ORACION SIMPLE, COMPUESTA Y COMPLEJA.

5.1-ORACION SIMPLE.

Es la que tiene tan sólo relación predicativa.

5.2-ORACION COMPUESTA. (1)

Es la que está formada por varias oraciones simples unidas por conectores. Cada término de la Oración Compuesta se llama *ORACION COORDINADA O CONEXA*. Según el tipo de conector se dividen en: Copulativas, Disyuntivas, Adversativas, Distributivas, Explicativas y Comparativas.

5.3-ORACION COMPLEJA.

Es la que está formada por una *ORACION PRINCIPAL O NUCLEAR* y una *ORACION SUBORDINADA O TRANSPUESTA*.

Las oraciones subordinadas se dividen en: Subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales.

Todas estas oraciones transpuestas y no sólo las adverbiales pueden desempeñar la función de Aditamento y en este caso se clasifican en dos grupos:

a-Subordinadas circunstanciales. Establecen una circunstancia de *LUGAR, TIEMPO* o *MODO* en el proceso del verbo nuclear.

b-Subordinadas de causalidad. Mantienen con la principal relaciones de tipo causal y se dividen en: condicionales, finales, causales, concesivas y consecutivas.

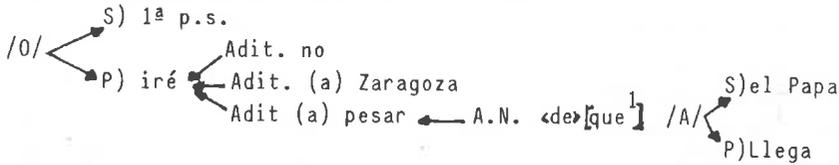
.....
(1) Se difiere, en este caso, un poco de la opinión del Sr. Alarcos que considera a las Oraciones Compuestas sinónimo de Or. Coordinadas.

Las comparativas quedan incluidas dentro de las COORDINADAS.

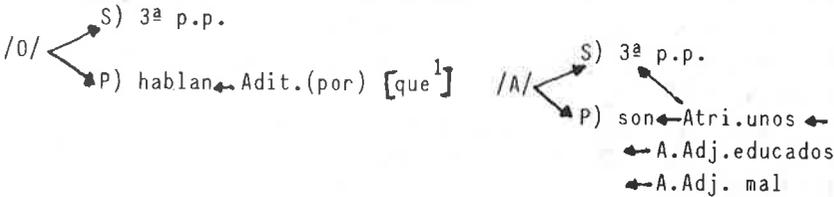
No ha de olvidarse que estas oraciones subordinadas o transpuestas además de la función de aditamento pueden desempeñar otras funciones respecto al verbo nuclear (Sujeto, Adyacente Nominal, etc.)

Ejemplos:

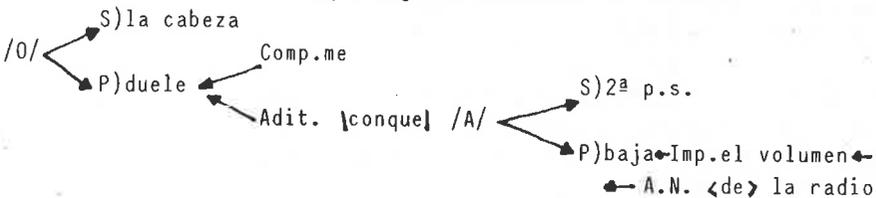
1-No iré a Zaragoza a pesar de que llega el Papa.



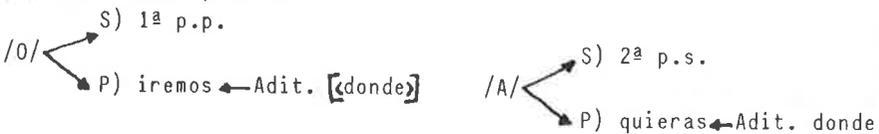
2-Hablan porque son unos mal educados.



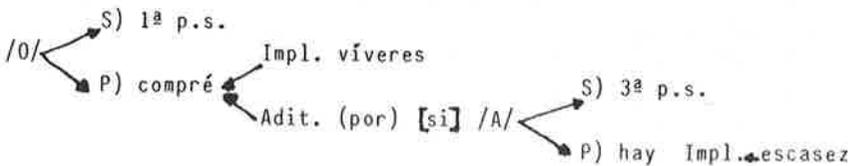
3-Me duele la cabeza, conque baja el volumen de la radio.



4-Iremos donde quieras.



5-Compré víveres por si hay escasez.



SEGUNDA PARTE: ANALOGIAS Y DISCREPANCIAS

Sólo se considerarán tres apartados: Sintagma Nominal y Funciones, Sintagma Verbal y Oraciones.

1-SINTAGMA NOMINAL Y FUNCIONES

1-A los llamados **SEGMENTOS DE FUNCION ADJETIVA** dentro del Grupo Sintagmático Nominal y que están formados por: preposición + sustantivo, en la terminología tradicional se les llama **SINTAGMA O COMPLEMENTO PREPOSICIONAL**: Dentro de éstos quedan incluidos al **COMPLEMENTO ADNOMINAL, DEL NOMBRE o DETERMINATIVO**.

2-Como regla general, según se ha dicho, bajo el término de **ADJETIVOS I** se incluyen los tradicionales **ADJETIVOS CALIFICATIVOS** y bajo el de **ADJETIVOS II** los restantes o tradicionalmente **ADJETIVOS DETERMINATIVOS**.

3-A la **FUNCION IMPLEMENTO** la denominan **COMPLEMENTO DIRECTO** u **OBJETO DIRECTO**.

Llaman **OBJETO O COMPLEMENTO INDIRECTO** a la **F.Complemento** y **COMPLEMENTO CIRCUNSTANCIAL** a las **F.ADITAMENTO Y SUPLEMENTO**.

4-En las funciones realizadas por el adjetivo se advierte una mayor confusión terminológica.

a-A la **F.ADYACENTE NOMINAL** (explicativa o especificativa) la llaman **ADJETIVO ATRIBUTO, ADJETIVO ATRIBUTIVO, ADJETIVO EPITETO** o **COMPLEMENTO ADJUNTO AL NOMBRE**:

b-A la **F.ATRIBUTO** o **ADJETIVO ATRIBUTIVO** la denominan **PREDICADO NOMINAL, ADJETIVO PREDICADO NOMINAL, PREDICADO, ADJETIVO PREDICADO, PREDICATIVO, ADJETIVO PREDICATIVO**, e incluso, y esto es sorprendente, **COMPLEMENTO PREDICATIVO REFERIDO AL SUJETO**.

(Debe recordarse que en la terminología que se defiende **PREDICADO NOMINAL** es el grupo formado por **COPULA+ATRIBUTO**).

c-A la **F.ATRIBUTO DEL IMPLEMENTO** la conocen como **COMPLEMENTO PREDICATIVO, COMPLEMENTO PREDICATIVO REFERIDO AL OBJETO, PREDICADO DEPENDIENTE DEL COMPLEMENTO DIRECTO, ADJETIVO PREDICADO y ADJETIVO PREDICATIVO**.

d-A la **F.ADITAMENTO ATRIBUTIVO** la llaman **COMPLEMENTO DEL SUJETO y DEL PREDICADO A LA VEZ, COMPLEMENTO PREDICATIVO**

REFERIDO AL SUJETO, ADJ. PREDICADO y ADJ. PREDICATIVO.

Esta última denominación se presta a confusiones pues también la usan para lo que nosotros denominamos ATRIBUTO.

Los tratadistas clásicos se resisten a abandonar el término PREDICADO NOMINAL y sustituirlo por ATRIBUTO ya que establecen que sólo puede llamarse Atributo al término que admita transposición y a veces el término que acompaña a la Cópula, cuando es sustantivo, no la admite. Ejs.: Las naves son cóncavas/la concavidad de las naves.

Pero, el hombre es un lobo, no admite la transposición: la lobez etc.

En cuanto al adjetivo Apositivo latino es un EXPLICATIVO nuestro.

Ej.: Sic milites, victi, ad Caesarem veniunt.

Por lo que respecta al griego establecen:

a-Posición atributiva: Art. + Adj. + Sust.

Ej. ὁ ἀγαθὸς ἀνὴρ.

Es el que nosotros llamamos EXPLICATIVO: El buen hombre.

b-Posición Predicativa: (fuera de entre el artículo y sustantivo).

Se dan dos casos:

I-Art. + Sust. + Adj.

Ej.: ὁ ἀνὴρ ἀγαθός.

Es el que nosotros llamamos ATRIBUTO: El hombre (es) bueno.

II-Adj. + Art. + Sust.

Ej.: ἀγαθὸς ὁ ἀνὴρ.

Es una Oración Nominal Pura. Es el que llamamos ESPECIFICATIVO.

El hombre (en cuanto es) bueno.

c-Posición apositiva: (Art.) + Sust. + Artic. + Adj.

Ej.: (ὁ) ἀνὴρ ὁ ἀγαθός.

(El sustantivo puede llevar o no artículo).

El hombre (precisamente él) bueno.

Se trata de una especie de sustantivación.

d-A Harald Weinrich, en obra citada en Bibliografía, supone que cuando el adjetivo va delante del nombre funciona como un morfema y cuando va detrás como un lexema. Para él el primer caso es menos frecuente y el adjetivo tiene un carácter más vago; comparar:

Un hombre pobre/Un pobre hombre.

Una opinión cierta/Una cierta opinión.

Un escándalo verdadero/Un verdadero escándalo.

Otros suponen sólo una pertinencia semántica y no sintáctica:

Para ellos las construcciones anteriores son iguales bajo el aspecto sintáctico.

e-A los **adyacentes del adjetivo** los llaman complementos del adjetivo y en las oraciones pasivas complemento o ablativo agente.

f-A los **ADJETIVOS II** cuando realizan la función de adyacentes nominales los llaman Determinantes. Con esta denominación señalan también al Artículo.

2-SINTAGMA VERBAL.

La terminología en este apartado es abundantísima. Las opiniones recogidas son:

a-Los que distinguen entre:

Predicado Verbal simple = **VERBO O NUCLEO VERBAL.**

Predicado Verbal Complejo = **VERBO + TERMINOS ADYACENTES.**

b-los que citan nutridas listas de verbos a los que atribuyen estructura atributiva y otras, no menos abundantes, que consideran de estructura mixta.

c-Los que citan una lista de verbos copulativos y suponen que esos mismos verbos pueden ser también normales. En este caso establecen que:

SER=existir, estar en un sitio, ocurrir o suceder. (normal)

ESTAR=permanecer, estar presente. (normal)

d-Los que además de la suposición anterior, distinguen dos subclases dentro de la clase de verbos copulativos:

1ª-Los que en la elusión dejan el referente **LO.** (ser, estar, parecer).

2ª-Los que no lo dejan (andar, resultar, etc.).

e-Algunos hacen este sorprendente análisis (en una oración claramente copulativa): El cónsul es magnánimo. Es-P. Verbal; magnánimo=atributo.

f-Parece que llega a situar el problema Gili Gaya (o.c. pg.60) cuando dice que es difícil deslindar si el adjetivo es atributo, modificador adverbial o ambas cosas y concluye diciendo que por eso la Academia los llama **PREDICA-**

DOS DEL COMPLEMENTO.

g-Algunos distinguen entre:

- 1-Predicado en sentido amplio. Es lo que se afirma o niega del sujeto. Incluye las tres estructuras a que antes nos referíamos.
- 2-Predicado en sentido estricto y propio que es lo que acaece en el sujeto. Se refiere a la llamada Estructura Predicativa.
- 3-Atributo lo que es propio del sujeto. Corresponde a la estructura Atributiva.

Suponen una oposición predicado/atributo siendo el predicado el término no marcado.

4-Las Normas propuestas, en 1981, por el Ministerio de Educación no aclaran la cuestión pues establecen:

- 1-Grupo del Predicado que equivale a lo que llamamos SINTAGMA VERBAL + TERMINOS ADYACENTES.
- 2-Núcleo del Predicado=SINTAGMA VERBAL nuestro.
- 3-Complementos del Predicado=Nuestros TERMINOS ADYACENTES.
- 4-Complemento predicativo referido al sujeto=ATRIBUTO y ADITAMENTO ATRIBUTIVO. Me parece lo más singular.
- 5-Complemento Predicativo referido al objeto=ATRIBUTO DEL IMPLEMENTO.
- 6-Según estas Normas la Oración de Predicado Nominal consta de Verbo Copulativo o Cópula Verbal más Complemento Predicativo referido al sujeto o al objeto. Es decir que dentro de la Oración de Predicado Nominal introducen las Oraciones Atributivas y las que hemos llamado Mixtas.

Ante esta diversidad de los autores clásicos y tradicionales cada vez se siente uno más empujado a admitir y usar una terminología tan clara y precisa como es la del Dr. Alarcos.

Todo lo referente a Tiempos, Modos y Aspecto Verbal no lo tendré en cuenta pues no me atrevo a buscar paralelismos entre estas lenguas dada la riqueza y complejidad de las lenguas clásicas sobre todo del griego.

3-ORACIONES

En los gramáticos tradicionales se observan varias

divisiones que se reseñan a continuación, pero no hay graves discrepancias con lo establecido antes para las oraciones.

Las divisiones que he observado son:

a-Oración Simple.

Oración Compuesta (Yuxtapuestas, Coordinadas y Subordinadas).

b-Oración Simple.

Oración Compuesta: Compuestas por Yuxtaposición $\left\{ \begin{array}{l} 1^{\text{a}} \text{yuxt.} \\ 2^{\text{a}} \text{yuxt.} \\ 3^{\text{a}} \text{yuxt.} \end{array} \right.$

Compuestas por Coordinación $\left\{ \begin{array}{l} 1^{\text{a}} \text{Coord.} \\ 2^{\text{a}} \text{Coord.} \\ 3^{\text{a}} \text{Coord.} \end{array} \right.$

Compuestas por Subordinación $\left\{ \begin{array}{l} \text{Principal} \\ \text{Subordinada} \end{array} \right.$

c-Oración Simple.

Oración Compuesta: Independientes

Dependientes $\left\{ \begin{array}{l} \text{Proposición Principal} \\ \text{Proposic. Subordinada} \end{array} \right.$

Las Independientes equivalen a la Compuesta por Yuxtaposición y Coordinación de las divisiones anteriores. Se unen en serie guardando el mismo rango sintáctico con nexos o sin ellos.

d-Oración Simple

Oración Compuesta o Compleja $\left\{ \begin{array}{l} \text{Proposic. Coordinad.} \\ \text{Proposic. Subordin.} \end{array} \right. \left\{ \begin{array}{l} \text{P. Princ.} \\ \text{P. Sub.} \end{array} \right.$

Se llama PROPOSICION a una unidad lingüística con estructura oracional que forma parte de una oración compleja (Cf. Lázaro Carreter). Todos ellos dentro de las SUBORDINADAS hacen la triple división en:

Sustantivas o completivas.

Adjetivas o de relativo.

Adverbiales o circunstanciales.

Puede observarse cuánto más sencillo es el procedimiento y división establecido por el Dr. Alarcos.

De las oraciones subordinadas puede hacerse una doble clasificación:

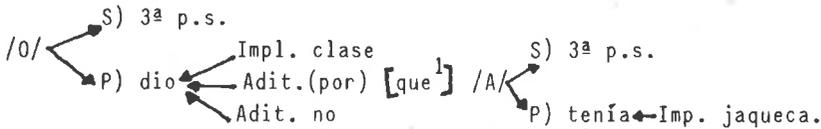
1ª-Según su contenido semántico (clasificación semántica en función de aditamento). Es la que se hizo antes y resultan oraciones: causales, de lugar, tiempo, modo, concesivas etc. En este caso Alarcos hace una doble división.

2ª-Según la naturaleza de la transposición sufrida o transpositor empleado y así resultan: sustantivas, adjetivas y adverbiales.

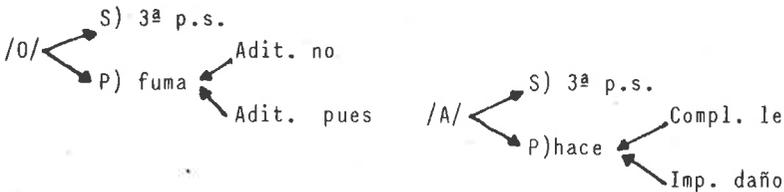
No siempre se puede establecer una coincidencia entre ambas clasificaciones.

Así las causales pueden ser obtenidas por un nominalizador o un adverbializador, es decir pueden ser subordinadas adverbiales o sustantivas.

Ejs.: No dio clase porque tenía jaqueca.



No fuma pues le hace daño



El no haber tenido esto en cuenta ha originado las discrepancias que se observan en algunos autores españoles. Así Gili Gaya a las causales y finales las clasifica entre las sustantivas y Lázaro Carreter entre las adverbiales.

En otro orden de cosas lo que ya no hay en español, a diferencia del latín, son las causales coordinadas y subordinadas. Se hablaba de causa lógica (coordinación) y

causa real (subordinación).

Ejs.: Han aprobado pues están alegres (Coordinación).

Están alegres porque han aprobado (Subordinación).

En latín persiste la doble división.

Ej.: Caesar enim rediens ex Gallia victor coepit...
(volviendo, en efecto de las Galias...

Cum id velis, proficiscar. (marcharé puesto que lo quieres).

En el primer caso se usan las partículas: nam, enim, etenim, etc. En el segundo: quod, quia, cum, ut, etc.

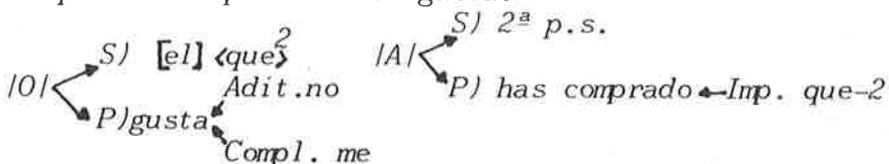
Otro tanto se puede decir de las oraciones consecutivas.

Un estudio comparativo de las subordinadas latinas y españolas ha sido hecho "in extenso" y con gran acierto por el Sr. Recio Garcia en el artículo citado en bibliografía (nº 16).

También en la gramática funcional se admite el comportamiento nominal de la subordinada relativa lo que no se ve en otros tratadistas españoles.

Así en Estudios de Gramática Funcional del Español. Madrid, Gredos 1978 (pag. 197 y sgs.) el Dr. Alarcos cita el siguiente ejemplo:

El que has comprado no me gusta.



En lo que no parece conveniente seguir al Dr. Alarcos es en los conceptos de ASINDETON y POLISINDETON.

Establece que la Coordinación Copulativa es Polisíndeton cuando todos los segmentos y oraciones coordinadas vienen ligados por un conector. Cuando no existe ningún nexo coordinador habla de Yuxtaposición, Asíndeton o Parataxis.

La tradición clásica, teniendo en cuenta la etimología, establece:

PARATAXIS (παρά τινος) = YUXTAPOSICION.

HIPOTAXIS = POLISINDETON.

Es preferible seguir la tradición española que expone el Sr. Lázaro y sigue el Sr. Rubio (Cf. O.C.) y que es la siguiente:

PARATAXIS=COORDINACION.

HIPOTAXIS=SUBORDINACION:

YUXTAPOSICION o ASINDETON: Unión sin nexo de proposiciones coordinadas o subordinadas.

La yuxtaposición no se opone a la Subordinación ni a la Coordinación. Es una manera de construir las Oraciones Coordinadas y las Subordinadas. Las Proposiciones así construidas se llaman Yuxtapuestas.

POLISINDETON: Unión de proposiciones coordinadas o subordinadas con abundantes nexos.

CONCLUSION:

Sólo se ha hecho un sencillo esquema de lo que se puede enseñar al alumno.

El profesor encontrará en la Bibliografía los textos precisos para ampliar estas breves notas.

Soy consciente de que la falta de ISOMORFIA entre estas lenguas origina múltiples dificultades que la pericia del profesor podrá ir sorteando.

En la segunda parte del trabajo he intentado uniformar algunos términos y simplificar algunas divisiones etc.

Para el interesado en la uniformidad de la Terminología lingüística hay un campo de trabajo prometedor y aún poco cultivado.

BIBLIOGRAFIA

Como trabajo dedicado especialmente a los alumnos, sólo citaré unas cuantas obras fundamentales y de fácil adquisición.

1-BERENGUER AMENOS, J.: Gramática Griega. Barcelona, Bosch, 1974.

2-HUMBERT, J.: Syntaxe grecque. París, Klincksieck, 1960³

3-BASSOLS DE CLIMENT, M.: Sintaxis Latina. (2 vol.). Madrid, C.S.I.C., 1981.

- 4-RUBIO, L.: *Introducción a la Sintaxis estructural del Latín*. Barcelona, Ariel, 1983.
- 5-WEINRICH, H.: *Lenguaje en textos*. Madrid, Gredos, 1981.
- 6-ALARCOS LLORACH, E.: *Estudios de Gramática Funcional del Español*. Madrid, Gredos, 1978.
- 7-LAZARO, F. y TUSON, V.: *Curso de Lengua Española*. Madrid, Anaya, 1981.
- 8-ALARCOS LLORACH, E., MARTINEZ GARCIA, J., GUTIERREZ ORDOÑEZ, S.: *Lengua Española*. Madrid, Santillana, 1981.
- 9-LAPESA MELGAR, R., LAZARO CARRETER, F., SECO REYMUNDO, F., GARCIA POSADA, M.: *Terminología Gramatical*. Madrid, MEC, 1981.
- 10-MARINER BIGORRA, S.: "Terminología lingüística en la Enseñanza Media: Latín". *Revista de Bachillerato* 11(1979) 73-74.
- 11-SANCHEZ RUIPEREZ, M.: "La terminología lingüística en la enseñanza del Griego". *Revista de Bachillerato* 11 (1979) 74-76.
- 12-SALVADOR, G.: "La terminología Lingüística General en los cursos de Lengua Española del Bahcillerato". *Revista de Bachillerato* 11 (1979) 76-78.
- 13-*Primeras Jornadas de estudios sobre la terminología lingüística en el B.U.P.* *Revista de Bachillerato* 14 (1980) 72-87.
- 14-RECIO GARCIA, T. de la A.: "Analogía y discrepancias en la enseñanza del Latín y del Español en el C.O.U." *Revista de Bachillerato. Cuaderno Monográfico nº 6* (1980) 31-36.
- 15-LAZARO CARRETER, F.: *Diccionario de términos filológicos*. Madrid, Gredos, 1968.
- 16-RECIO GARCIA, T. de la A.: "Sintaxis de las subordinadas circunstanciales latinas y españolas en el programa del C.O.U.". *Jornadas de actualización científica y pedagógica en Filología Clásica*. Oviedo, 1984.
- 17-ABAD NEBOT, F. y otros: *Curso de Lengua Española. Orientación Universitaria*. Madrid, Alhambra, 1980.
- 18-GILI GAY, S.: *Curso Superior de Sintaxis Española*. Barcelona, Biblograf, 1983.

PARTICIPACION DE LA COMUNIDAD ESCOLAR Y PROGRAMACION GENERAL ANUAL

Emilio Solustiano Santos Fuertes

Director del Colegio Público

"Baudilio Arce" de Oviedo

INTRODUCCIÓN

La participación de todos los sectores que componen la Comunidad Escolar que preconiza la Ley Orgánica que regula el Derecho a la Educación y los Decretos que la desarrollan, es un nuevo reto que se presenta a los Centros educativos.

Este nuevo reto exige nuevas formas organizativas de los Centros, para evitar situaciones anómalas en los mismos.

El presente trabajo pretende divulgar unas de las muchas fórmulas existentes, ya que ofrece la ventaja de haber sido ensayada, con éxito, en el Colegio Público "Baudilio Arce" durante los Cursos 1984/85 y 1985/86.

La Programación General Anual que todos los Centros deben elaborar a principios de cada Curso Escolar, se toma como eje de participación de todos los sectores de la Comunidad Escolar, y a través de la misma ejercen las principales competencias.

1.-JUSTIFICACION DE LA PARTICIPACION DE LA COMUNIDAD ESCOLAR EN EL CONTROL Y GESTION DE LOS CENTROS PUBLICOS

La participación de todos los sectores implicados en el proceso educativo (profesores, padres, alumnos, Ayuntamientos..), en mayor o menor medida siempre se ha contemplado y basta recordar la Junta Económica, Consejo Escolar, Consejo Asesor, Consejo de Dirección de épocas pasadas, para corroborar que la educación siempre ha tenido en cuenta a todos los sectores implicados en la misma.

Con la aparición de la Ley orgánica que regula el Derecho a la educación, se revitaliza la idea y concretándonos a la época actual, la participación se justifica en:

-El apartado 7 del artículo 27 de la Constitución:

"Los profesores, los padres y en su caso los alumnos intervendrán en el

control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la Ley establezca".

La Ley orgánica que regula el Derecho a la Educación, en su título 3º establece que la participación se realice a través de:

Organos de gobierno unipersonales: director, secretario, jefe de estudios y cuantos otros se determinen en los reglamentos orgánicos.

Organos de gobierno colegiados: Consejo Escolar del Centro, Claustro de Profesores y cuantos otros se determinen en los reglamentos orgánicos.

-El Real Decreto 2376/85 de 18 de diciembre, aprueba el reglamento de los órganos de gobierno de los centros públicos de educación general básica, de bachillerato y de formación profesional y en su artículo 2º determina la participación de la siguiente forma:

"La participación de los alumnos, padres de alumnos, profesores, personal de administración y servicios y ayuntamientos en la gestión de los centros públicos, se efectuará de conformidad con lo previsto en la L.O.D.E. a través del consejo escolar del Centro, sin perjuicio de las funciones propias del Claustro de Profesores".

De lo anterior se deducen dos conclusiones:

La primera es que todos los sectores de la comunidad escolar tienen derecho a participar en el control y gestión de los centros.

La segunda que la participación se realizará a través del Consejo Escolar del Centro, respetando las funciones propias del Claustro.

La participación de los Profesores tiene unos canales con cierta tradición, tales como Equipos de nivel, Equipos de Ciclo, Departamentos o Seminarios, Claustro de Profesores para culminar en el Consejo Escolar.

La participación de los padres y alumnos culmina en el Consejo Escolar, existiendo otros niveles, tales como:

-Nivel individual: Recibiendo y facilitando información a los Profesores tutores, participando en reuniones informativas, realizando visitas, entrevistas, etc.

-Nivel de Consejo: Ejerciendo atribuciones y a través de la Programación General Anual.

2.- CONSEJO ESCOLAR DEL CENTRO

Es el órgano propio de la participación de los diferentes miembros de la comunidad escolar, según el artículo 24 del Real Decreto 2376/85.

2.1.- Composición del Consejo

Depende del número de unidades con que cuente el Centro. En un Centro de dieciseis o más unidades, lo forman:

- El Director, que será su presidente.
- El Jefe de Estudios.
- Un Concejal o representante del Ayuntamiento.
- Ocho Profesores elegidos por el Claustro.
- Cinco Padres elegidos por el Colectivo de Padres.
- Tres Alumnos elegidos por y entre los de 2ª Etapa.
- Un representante del personal de administración y servicios elegido por los miembros de este sector.
- El Secretario del Centro con voz y sin voto.

En los Centros de ocho y más unidades y menos de dieciséis, los Profesores se reducen a cuatro, los Padres a dos y los Alumnos a dos.

COLECTIVOS

CONSEJO

EQUIPO DIRECTIVO

Profesores	Elección---	8		
Padres	Elección---	5	Elección---	Director
Alumnos	Elección---	3	Elección---	Secretario
P.No Docen.	Elección---	1	Elección---	J. Estudios
Ayuntamiento	Designación	1		

Las elecciones para el Consejo Escolar del Centro están reguladas por el Real Decreto mencionado anteriormente.

2.2.-Atribuciones del Consejo Escolar

El artículo 64 del Real Decreto especifica las siguientes:

a)Elegir el director y designar el equipo directivo por él propuesto.

b)Proponer la revocación del nombramiento del director previo acuerdo de sus miembros adoptado por mayoría de dos tercios.

c)Decidir sobre la admisión de alumnos, con sujeción estricta a lo establecido en la Ley orgánica y disposiciones que la desarrollen.

d)Resolver conflictos e imponer sanciones en materia de disci-

plina de alumnos, de acuerdo con las normas que regulen los derechos y deberes de los mismos.

e) Aprobar el proyecto de presupuesto del centro.

f) Aprobar y evaluar la programación general del centro que, con carácter anual, elabore el equipo directivo.

g) Elaborar las directrices para la programación y desarrollo de las actividades escolares complementarias, visitas y viajes, comedores y colonias de verano.

h) Establecer los criterios sobre participación de centros en actividades culturales, deportivas y recreativas así como aquellas acciones asistenciales a las que el centro pudiera prestar su colaboración.

i) Establecer las relaciones de colaboración con otros centros con fines educativos y culturales.

j) Aprobar el reglamento de régimen interior del centro

k) Promover la renovación de las instalaciones y equipo escolar, así como vigilar su conservación.

l) Supervisar la actividad general del centro en los aspectos administrativo y docentes.

ll) Informar la memoria anual sobre las actividades y situación general del centro.

m) Conocer la evolución del rendimiento escolar general del centro a través de los resultados de las evaluaciones.

n) Conocer las relaciones del centro con las instituciones de su entorno, en especial con los organismos públicos que lleven a cabo tareas de responsabilidad en materia educativa.

ñ) Conocer en los centros de formación profesional las relaciones con los centros de trabajo, especialmente las que afectan a aspectos referentes a la formación.

2.3.-Naturaleza de las competencias

Es frecuente suponer que los órganos colectivos tienen un carácter meramente consultivo. No es el caso del Consejo Escolar del Centro, que posee:

-Atribuciones de dirección: a)b)e)f)h)i)j)

-Atribuciones de gestión: c) y f)

-Atribuciones de orientación y estímulo: g)h)i)k)

-Atribuciones de control: l)ll)m)n)

-Atribuciones de representación: no tiene

2.4.-Funcionamiento interno del Consejo

Como en cualquier órgano colegiado, la constitución, toma de decisiones, etc., están sujetas a la Ley de procedimiento administrativo y su actuación debe ajustarse a dicha Ley, para evitar la nulidad de sus acuerdos.

En su seno existirá una comisión económica, formada por el director, un profesor y un padre, que deben informar al Consejo sobre cuantas cuestiones de índole económica se le encomienden.

Teniendo en cuenta lo anterior y con el fin de hacer más operativo su funcionamiento, es aconsejable crear comisiones para tareas determinadas. El número y naturaleza de las mismas se fijarán por el propio Consejo, pero como sugerencia se proponen las siguientes:

- Comisión económica
- Comisión de sanidad escolar
- Comisión de convivencia
- Comisión de admisión de alumnos
- Comisión de relaciones con.....

La composición de cada comisión será de tal forma que en ella estén representados todos los sectores de la Comunidad Escolar y el pleno fijará claramente lo siguiente:

- Comisión de.....
- Miembros que la integran
- Funciones delegadas y criterios a aplicar
- Fechas de información al pleno

Especificando claramente las funciones de cada comisión y sus funciones, obtendremos un pequeño reglamento de funcionamiento, que resultará muy útil en los primeros momentos de funcionamiento.

2.5.-Calendario de reuniones del Consejo

El artículo 42 de la L.O.D.E., en apartado 2, dice: "El Consejo Escolar del Centro se reunirá preceptivamente una vez al trimestre y siempre que lo convoque su Presidente o lo solicite, al menos, un tercio de sus miembros".

Tres reuniones, a la vista de sus atribuciones, parece escaso, por lo que es aconsejable planificar, a principios de cada Curso, por lo menos las siguientes:

1ª.-En la primera quincena de septiembre para dar cumplimiento a sus atribuciones g)h)i), marcando las pautas necesarias para poder elaborar la Programación General anual.

2ª.-En la primera quincena de octubre con el fin de aprobar la

Programación General Anual que habrá elaborado el Equipo Directivo (Atribuciones f)e)k)).

3ª y 4ª.-En los meses de enero y abril a fin de conocer los resultados de las revisiones que habrá realizado el Claustro de Profesores de la Programación General Anual (Atribuciones l)ll)n)..).

5ª.-En el mes de mayo para realizar la admisión de alumnos (atribución c)).

6ª.-Al final del Curso Escolar a fin de informar la Memoria anual (atribución ll)).

Con este calendario habremos dado al Consejo un plan de actuación, que evitaría los dos grandes problemas en que puede caer un órgano nuevo:

-Excesivo número de reuniones para cuestiones que pueden y deben resolver las comisiones.

-Escaso número de reuniones, que lo harían ineficaz.

Independientemente del calendario fijado, podrá y deberá haber las reuniones extraordinarias necesarias, bien a instancia del Presidente o por petición de un tercio de los miembros del Consejo, para que éste pueda cumplir sus funciones de órgano de participación de la Comunidad Escolar.

El Presidente del Consejo está obligado a que los miembros del Consejo reciban, con la antelación debida, la documentación e información necesarias que ayuden a la toma de decisiones correcta.

3.-CLAUSTRO DE PROFESORES

Es el órgano propio de participación de los Profesores en el Centro, y lo forman todos los Profesores que prestan sus servicios en el mismo.

3.1.-Competencias

El artículo 68 del Real Decreto le atribuye:

- a) Programar las actividades docentes del centro
- b) Elegir sus representantes en el consejo escolar del centro.
- c) Fijar y coordinar criterios sobre la labor de evaluación y recuperación de los alumnos.
- d) Coordinar las funciones de orientación y tutoría de los alumnos.
- e) Promover iniciativas en el ámbito de la experimentación o investigación pedagógica.

f) Elevar al equipo directivo propuestas para la elaboración de la programación general del centro, así como informar dicha programación antes de su presentación al consejo escolar del centro.

g) Elevar propuestas al equipo directivo para el desarrollo de las actividades complementarias, visitas y viajes, comedores y colonias de verano.

h) Cualesquiera otras que le sean encomendadas por los respectivos reglamentos orgánicos.

3.2. Utilizando el mismo criterio que para el Consejo Escolar, tenemos:

- Competencias de dirección: a) b) e)
- Competencias de gestión: d)
- Competencias de orientación y estímulo: c) e) f) g)
- Competencias de control: no tiene
- Competencias de representación: no tiene

3.3.- Funcionamiento del Claustro

Analizando las competencias del Claustro, se observa la enorme dificultad que tiene el mismo de dar una respuesta eficaz a todos los problemas que se derivan de las mismas. Por otra parte, en los Centros existen unos órganos académicos (Departamentos por áreas de enseñanza, departamentos de orientación, equipos de Ciclo, equipos de nivel...) que pueden actuar como comisiones de temas específicos, reservándose el pleno la toma de decisiones final.

3.3.1.- Departamentos por áreas de enseñanza

Tienen la misión general de coordinar la programación, la metodología y la evaluación en vertical. Como misiones específicas se podrían citar:

- Fijación de objetivos de nivel y ciclo
- Elaboración, actualización y coordinación de las programaciones de las distintas áreas.
- Elaboración de los criterios de evaluación.
- Unificar la metodología.
- Estudio y propuestas de adquisición del material necesario para cada área.
- Elaboración de propuestas de experimentación y renovación pedagógicas.
- Información al Profesorado de los avances científicos y técnicos que vayan apareciendo en las distintas áreas.

-Informar a Equipos de Ciclo y Nivel.

Se podrían citar algunos más, pero esto depende de la propia marcha de los mismos.

Cada Departamento deberá tener un Coordinador, elegido por los miembros del mismo, con las tareas de: convocar, presidir y coordinar las reuniones, recibir y enviar información, archivar la documentación y realizar los acuerdos tomados en su seno.

La adscripción del Profesorado a los Departamentos deberá ser de tal manera que cada Equipo de nivel tenga un representante en cada uno, para actuar de portavoz y cauce de información.

El número de Departamentos a funcionar dependerá del número de unidades del Centro, pero como mínimo deberían de funcionar los siguientes:

- Departamento de Lengua e idiomas extranjeros
- Departamento de Matemáticas y Naturales
- Departamento de Ciencias Sociales

Las demás áreas de enseñanza, en el caso de Centros de pocas unidades (dieciséis o menos), se podrán coordinar en los Equipos de Ciclo, como veremos a continuación.

3.3.2.-Equipos de Ciclo

Deben funcionar los de: Preescolar, Ciclo Inicial, Ciclo Medio y Ciclo Superior estando coordinados a la manera dicha para los Departamentos.

La misión fundamental de los Ciclos es la de coordinar y ajustar horizontalmente las programaciones, la metodología y los criterios de evaluación.

Por tener los alumnos de un Ciclo unas características psicológicas similares, es el lugar idóneo para:

- Distribución a lo largo del Ciclo de las unidades temáticas, base de la programación globalizada.
- Planificación y realización de las salidas didácticas que completen o motiven el trabajo en el aula.
- Planificación y realización de actividades culturales, recreativas, deportivas, etc.
- Planificación y realización de actividades que consigan la creación de una conducta positiva.
- Programación de las áreas de menor tratamiento en el horario (Educación Física, Artística,...), evitando así el que existan muchos Departamentos.

3.3.3.-Equipos de nivel

Es el órgano adecuado para:

-Programación de las actividades concretas que deben realizar los alumnos.

-Aplicar los criterios de evaluación continua.

-Programar y realizar las actividades de recuperación.

-Realizar las actividades de orientación que indique el Departamento.

-Reunirse con los Padres de alumnos al comienzo de cada Curso e informarles del plan de trabajo que van a seguir los alumnos.

				Nivel 8º
C.S.				Nivel 7º
				Nivel 6º
				Nivel 5º
C.M.				Nivel 4º
				Nivel 3º
				Nivel 2º
C.I.				Nivel 1º
				Nivel 2º
Prees				Nivel 1º
	D.Orien	D.Soc.	D.Mat.	D.Len

3.4.-Calendario de reuniones

El artículo 69 del Real Decreto establece: "El claustro se reunirá una vez al trimestre y siempre que lo convoque el director o lo solicite un tercio, al menos, de sus miembros. En todo caso, será preceptiva una sesión de claustro al principio del curso y otra al final del mismo".

El artículo 70: "La asistencia al claustro será obligatoria para todos los componentes del mismo".

A la vista de lo anterior y teniendo en cuenta la naturaleza de sus competencias, tres reuniones en el Curso son insuficientes, por lo que deberá celebrar por lo menos las siguientes:

1ª.-En los primeros días de septiembre para: fijar los criterios de evaluación y recuperación de los alumnos, elevar propuestas al equipo directivo para la elaboración de la programación general, y en general para la planificación general de sus actividades anuales.

2ª.-Una vez que el equipo directivo ha elaborado la programación general, debe celebrar una sesión para informarla, y que será previa a la aprobación por parte del Consejo.

3ª.-En el mes de noviembre es conveniente que celebre otra sesión para analizar el funcionamiento práctico de la marcha de la programación, e introducir las correcciones necesarias.

4ª.-A finales de diciembre deberá realizar la primera revisión de la programación general.

5ª.-En el mes de febrero es conveniente que celebre una sesión monográfica sobre algún tema de interés general o a propuesta de los Departamentos, equipos de Ciclo o nivel.

6ª.-En el mes de abril deberá realizar la segunda revisión de la programación general.

7ª.-En el mes de mayo deberá preparar el calendario de fin de Curso.

8ª.-En el mes de junio, las necesarias para finalizar el trabajo del Curso: propuestas para la Memoria, elaboración del calendario del comienzo del Curso siguiente, análisis de los resultados obtenidos, etc.

4.-DIRECTOR DEL CENTRO

En el marco de la participación de la Comunidad educativa, es necesario analizar las competencias de los órganos unipersonales, para evitar posibles interferencias que den lugar a conflictos.

El director será elegido por el Consejo Escolar, entre los Profesores del centro con tres años de antigüedad en el Cuerpo y uno de permanencia, por un periodo de tres años. Debe obtener mayoría absoluta en el Consejo y será nombrado por la Administración.

4.1.-Competencias del director

Corresponde al director, según el artículo 12 del Real Decreto 2376/1985, lo siguiente:

- a) Ostentar oficialmente la representación del centro
- b) Cumplir y hacer cumplir las leyes y demás disposiciones vigentes.
- c) Dirigir y coordinar todas las actividades del centro de acuerdo con las disposiciones vigentes, sin perjuicio de las competencias del Consejo Escolar.
- d) Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro.
- e) Convocar y presidir los actos académicos y las reuniones de todos los órganos colegiados del centro.
- f) Autorizar gastos de acuerdo con el presupuesto del centro y ordenar los pagos.
- g) Visar las certificaciones y documentos oficiales del centro.
- h) Proponer el nombramiento de los cargos directivos.
- i) Ejecutar los acuerdos de los órganos colegiados en el ámbito de su competencia.
- j) Coordinar la participación de los distintos sectores de la comunidad escolar procurando los medios precisos para la más eficaz ejecución de sus respectivas atribuciones.
- k) Elaborar con el equipo directivo la propuesta del plan anual de actividades del centro.
- l) Promover e impulsar las relaciones del centro con las instituciones de su entorno, en especial con los organismos públicos que llevan a cabo tareas de responsabilidad en materia educativa.
- ll) Elevar una memoria anual a los servicios provinciales del Ministerio sobre las actividades y situación general del centro.
- m) Facilitar la adecuada coordinación en el centro de profesores y otros servicios educativos de su demarcación y suministrar la información que le sea requerida por instancias educativas competentes.
- n) En los centros de formación profesional, promover sus relaciones con los centros de trabajo siempre que afecten a aspectos referentes a su formación.
- ñ) Garantizar la información sobre la vida del centro a los distintos sectores de la comunidad escolar y a sus organizaciones representativas, así como facilitar el derecho de reunión de los profesores, alumnos, padres de alumnos y personal de administración y servicios, de acuerdo con lo dispuesto en la Ley orgánica.

4.2.-Naturaleza de las competencias del director

Se distribuyen de la siguiente forma:

- Competencias de dirección: d)h)m)
- Competencias de gestión: c)f)g)i)k)ll)
- Competencias de orientación y estímulo: j)l)
- Competencias de control: b)
- Competencias de representación: a)e)

Se observa claramente que priman las competencias de gestión.

4.3.-Horario del director

Derivado de su doble condición de docente y órgano de gobierno unipersonal, parece aconsejable que su tiempo se distribuya entre las siguientes actividades:

- Horas de docencia.
- Horas de atención a todos los sectores de la comunidad escolar.
- Horas de coordinación y dirección.
- Horas de estudio y análisis del funcionamiento del centro.

La distribución concreta dependerá del número de unidades del centro y de otras circunstancias, pero en cualquier caso debe atender a todas las actividades señaladas anteriormente.

4.4.-Características de la función de director

Del estudio y análisis de las competencias del director y comparándolas con situaciones anteriores, la tendencia es hacia el director-gestor y garante de los derechos de los distintos sectores que forman la comunidad escolar.

Esta última característica, y sobre todo en los primeros momentos de la aplicación de la Ley orgánica que regula el Derecho a la Educación, es fundamental.

La convivencia en los centros educativos, dependerá, en gran parte, de que los derechos de participación, de información y de reunión, sean ejercidos en su totalidad y sin interferencias, por los distintos sectores de la comunidad escolar.

Muchas de las tareas que hasta ahora ejercía el director, son encargadas al jefe de estudios y al secretario, como veremos a continuación.

5.-EL SECRETARIO

Elegido por el Consejo Escolar a propuesta del director y nom-

brado por la Administración, necesita la mayoría absoluta en la primera votación y la simple en la segunda.

5.1.-Competencias del secretario

El artículo 19 del Real Decreto 2376/85 especifica las siguientes:

a) La ordenación del régimen administrativo del centro de conformidad con las directrices del director.

b) Actuar como secretario de los órganos colegiados del centro, levantar acta de las sesiones y dar fe de los acuerdos con el visto bueno del director.

c) Custodiar los libros y archivos del centro.

d) Expedir las certificaciones que soliciten las autoridades y los interesados o sus representantes.

e) Formular el inventario general del centro y mantenerlo actualizado.

f) Ejercer, por delegación del director y bajo su autoridad la jefatura del personal de administración y servicios del centro.

g) Elaborar el anteproyecto del presupuesto del centro.

h) Cualquier otra función que le encomiende el director dentro de su ámbito de competencia.

5.2.-Naturaleza de las competencias

Se distribuyen de la siguiente forma:

-Competencias de dirección: f)

-Competencias de gestión: a)b)c)d)e)g)

5.3.-Características del cargo de secretario

Es un cargo eminentemente gestor y debe actuar, además, como canal informativo de toda la comunidad escolar. Debe establecer un procedimiento que haga llegar a todos los sectores interesados la información, tanto de la vida del centro como de las disposiciones legales que afecten a los distintos sectores: becas y otras disposiciones de interés.

5.4.-Horario del secretario

Al igual que el director, debe distribuir su tiempo en:

-Horas de docencia

-Horas de despacho al público

-Horas de gestión y estudio de las disposiciones

La distribución concreta debe hacerse teniendo en cuenta lo anterior y las disponibilidades de personal del centro.

6.-JEFE DE ESTUDIOS

La elección se realiza en las mismas condiciones que las del secretario.

6.1.-Competencias

El artículo 20 del Real Decreto especifica las siguientes:

a) Coordinar y velar por la ejecución de las actividades de carácter académico de profesores y alumnos en relación con el plan anual del centro.

b) Confeccionar los horarios académicos en colaboración con los restantes órganos unipersonales y velar por su estricto cumplimiento.

c) Coordinar las actividades de los órganos unipersonales de carácter académico.

d) Coordinar las actividades de orientación escolar y profesional, así como las actividades de los servicios de apoyo que incidan en el centro.

e) Velar por el cumplimiento de los criterios que fije el claustro de profesores sobre la labor de evaluación y recuperación de los alumnos.

f) Custodiar y disponer la utilización de los medios audiovisuales y material didáctico.

g) Programar y coordinar el desarrollo de las actividades escolares complementarias y de servicios, siguiendo las directrices del consejo escolar del centro.

h) Organizar los actos académicos.

i) Cualquier otra función que le pueda ser encomendada por el director del centro dentro de su ámbito de competencia.

6.2.-Naturaleza de las competencias

Se clasifican en:

-Competencias de gestión: a)b)c)d)f)g)h)

-Competencias de control: a)e)

6.3.-Horario del jefe de estudios

Su tiempo de trabajo se distribuirá en:

-Horas de docencia.

- Horas de atención a alumnos, padres y profesores.
- Horas de coordinación de órganos académicos y actividades docentes.

6.4.-Características del cargo de jefe de estudios

En los centros de bachillerato y formación profesional ya viene funcionando desde hace bastantes años, cosa que no sucede en los centros de educación general básica donde parte de las funciones que debe realizar eran asumidas por el director.

En la primera etapa de su actuación debe asumir con prioridad la coordinación de los órganos académicos (Coordinadores de Departamento, Equipo de Ciclo y Nivel), velar por el cumplimiento de los criterios de evaluación y recuperación que haya fijado el Claustro y facilitar el uso del material de una forma racional.

Se insiste en los puntos anteriores, para evitar que la importante labor que puede y debe desarrollar el jefe de estudios no quede reducida a la confección de horarios y a ordenar la disciplina, cuestiones que deben ser compartidas con los Profesores tutores.

7.-RESUMEN DE COMPETENCIAS

Si se analizan seriamente las competencias de todos los órganos de gobierno y académicos de los centros, se observa que se dan:

-Competencias exclusivas de ciertos órganos, tales como la admisión de alumnos (Consejo Escolar), programar la actividad docente (Claustro de Profesores)

-Competencias compartidas, tales como actividades complementarias, donde el Consejo marca directrices, el Claustro propone, el Jefe de Estudios coordina, etc.

Incluso las competencias exclusivas de ciertos órganos deben programarse y realizarse teniendo en cuenta a otros órganos. El Reglamento de Régimen interno lo debe aprobar el Consejo, no está claro quién debe elaborarlo y en cualquier caso es impensable aprobarlo o elaborarlo sin tener en cuenta la opinión de los Profesores que lo han de explicar a los alumnos, que basado en él deben crear los hábitos de conducta necesarios y sin tener en cuenta a los alumnos, que son los últimos destinatarios.

Por otra parte, cualquier competencia, en el momento que se ejerce, se traduce en una actividad, realizada por alguien y en un tiempo determinado.

Actividad	Consejo B. Cuastrero	Director	Secretaria	J. Estudios	Departa.	B. Obisbal	E. Ciclor	E. Nivel	Totom	Temporali
E. Directivo	Elige									Triferal
Personal	Ad. Alum	Elige R.	Jefe P.	J.P.N.D.	Horarios	Elige C.	Elige C.	Elige C.	Tu, Alum.	Permanente Anual
Convivencia	Ap. Regla. R. Confl.	R. Confl.	R. Confl.			Orienta			Orienta R. Confl.	Permanente
Derechos de..		Garantiza								Permanente
Relaciones con	Establece Conoce	Propone	Impulsa							Anual Permanente
Act. Docente	Supervl.	Programa	Dirige			Propone	Propone	Propone	Realiza	Anual Permanente
Evaluación	Conoce R.	F. Crite. Coordina	Dirige		Vela Cum.	Propone	Propone	Propone	Realiza	Anual Permanente
Orientación		Coordina	Dirige		Coord. Act.	Realiza			Realiza	Anual Permanente
Recuperación		Eje. Cri. Coordina	Dirige		Vela Cum.	Propone	Propone	Propone	Realiza	Anual Permanente
Act. Comple.	Directri. Criterios	Propone			Propone Coordina	Propone	Propone	Propone	Realiza	Anual Permanente
Renov. Pedag.		Promueve				Propone	Propone	Propone	Propone	Anual
Inven. Materl.	Promu. Re.			Formula	Custodia. Coord. Util.	Propone	Propone	Propone	Propone	Anual Permanente
Gest. Adminis.	Supervl.		Vise	Realiza						Permanente
P.G. Anual	Aprueba Evalua	Informa	Elabora	Elabora	Elabora	Propone	Propone	Propone	Propone	Anual
Revl. P.G. Anual	Conoce	Informa	Elabora	Elabora	Elabora	Información			Información.	Trimestra
Presupuesto	Aprueba	Propone	Auto. Ges.	Elabora Gestiona	Propone	Propone	Propone	Propone	Propone	Anual Permanente
Memoria Anual	Informa	Elabora	Eleva	Información	Información	Información	Información	Información	Información	Anual

Esto nos lleva a la conclusión de que es necesario que los Centros se planteen la necesidad de elaborar un cuadro similar al de la página anterior, donde aparezcan claramente:

- Actividades a realizar en un Centro.
- Órgano que debe realizarlas y en el grado correspondiente.
- Temporalización de dichas actividades.

Esto debidamente discutido y difundido entre los sectores que componen la Comunidad Escolar, puede y debe ser el marco idóneo donde se resuelvan muchos de los problemas que se dan en los Centros.

El cuadro que se adjunta, ni es perfecto, ni pretende serlo; únicamente pretende apuntar una idea de las muchas que pueden existir al respecto.

Por no disponer de espacio se han usado algunos términos en forma incompleta, tales como:

- J.P.N.D.-Jefe de personal no docente.
- Coor.Or.A.-Coordina órganos académicos.
- Elige C.-Elige Coordinador.
- R.Confli.-Resuelve conflictos.
- F.Crite.-Fija criterios
- Coor.Uti.-Coordina utilización.
- Información como sinónimo de facilitar información.

8.-PROGRAMACION GENERAL ANUAL COMO EJE DE LA PARTICIPACION

Por Resoluciones de la Dirección General Básica, en los últimos años, cada Centro debía elaborar un Plan de Centro, que debía aprobar el Consejo de Dirección y debía ser revisado tres veces a lo largo del Curso Escolar.

Este tema no es nuevo para muchos Centros de Asturias, donde hace bastantes años un Inspector Técnico de Educación solicitaba una relación de objetivos prioritarios a conseguir durante el Curso Escolar y al final del mismo la correspondiente Memoria. Estoy hablando del año 1.974.

El Plan de Centro ordenado por las Resoluciones de la Dirección General, debía ser el resultado de las aportaciones de la Memoria del Curso anterior y de los objetivos que debían conseguirse y que se consideraban prioritarios. Se redactaba siguiendo unos puntos mínimos y dicho documento constituye la guía de trabajo durante el Curso Escolar.

En la Ley orgánica reguladora del Derecho a la Educación y Decretos que la desarrollan, se habla de una programación general Anual

del Centro, que debe elaborar el Equipo Directivo, informar el Claustro y aprobar el Consejo Escolar.

En la práctica son similares un Plan de Centro y una Programación General Anual.

La Circular de la Dirección General de Educación Básica por la que se regula el comienzo del Curso 1.986/87 en los Centros de Educación Preescolar y Educación General Básica, en su punto 2, dice:

"La programación general anual debe incluir las actividades docentes y las complementarias del centro. A modo de orientación los apartados siguientes constituyen un punto de referencia para determinar su contenido:

a) Criterios y directrices de carácter preceptivo, definidos previamente por el Consejo Escolar.

b) Objetivos generales para el curso.

c) Objetivos específicos para cada nivel, ciclo y, en su caso, modalidad, con especial atención a aquellos que se dirigen a subsanar las insuficiencias o dificultades detectadas.

d) Diseño de la evaluación escolar y su desarrollo a lo largo del curso.

e) Criterios pedagógicos para la distribución de actividades en el horario escolar, para el agrupamiento de los alumnos y para la adscripción del profesorado a los diferentes niveles, ciclos y áreas.

f) Criterios y calendario para la revisión periódica del plan a lo largo del curso académico, con especificación del calendario de reuniones de Claustro, Cilos, equipo directivo, etc.

g) Presupuesto del centro.

h) Programación de las actividades complementarias o extraescolares previstas para el centro.

i) Participación del Centro en actividades culturales, deportivas y recreativas y, en su caso, relaciones de colaboración con otros centros con fines culturales y educativos.

j) Proyectos que faciliten la integración de las actividades propias de las Asociaciones de padres y las de Alumnos en la vida escolar del Centro, incluidos los mecanismos de colaboración en cumplimiento de las disposiciones vigentes en la materia".

Estos puntos son los mismos, pero si se amplían un poco para que contemple toda la vida del Centro, puede ser el mejor instrumento de participación y gestión del Centro. Si además se revisa rigurosamente tres veces en el Curso, también será un auténtico instrumento de control.

La Programación General Anual puede ser el punto de confluencia

de todos los sectores de la Comunidad Escolar por:

-Intervenir en su elaboración todos los órganos de gobierno y académicos del Centro:

Consejo Escolar: Competencias g)h)i)

Claustro de Profesores: Competencias f)g)

Departamentos, Ciclos y Equipos de nivel: objetivos específicos de área, ciclo, nivel.

Secretario: Proyecto de presupuesto e inventario

Jefe de Estudios: Horarios y programación de actividades complementarias.

Equipo Directivo: Redacción concreta a la vista de las aportaciones anteriores.

-Instrumento de evaluación y control, al ser revisado tres veces en el Curso y ponerse en conocimiento del Consejo Escolar.

-Guía de trabajo del Centro durante el Curso, que mediante las oportunas revisiones, permite introducir las modificaciones necesarias para conseguir los objetivos.

9.-PROCESO DE ELABORACION

Para conseguir las características anteriores es necesario elaborar claramente el calendario de realización y que ningún órgano sea ajeno al mismo.

El que se propone en la página siguiente, conviene concretarlo con fechas teniendo en cuenta las características de cada Centro.

Al final del presente trabajo se propone un calendario general de reuniones que engloba a este proceso y coordina todas las reuniones de los órganos del Centro.

PROCESO DE ELABORACION DE PROGRAMACION GENERAL ANUAL

Setiembre	Enero	Abril	Junio	Junio
P.G.ANUAL	1ª REVI.	2ª REVI.	3ª REVI.	MEMORIA

PROGRAMACION GENERAL ANUAL: Setiembre

Proponen:	Elabora:	Informa:	Aprueba:
C. Escolar: (g)h)l) Claustro: (f)g) Depar. Ciclos: Objc. D. Orienta: Plan anual Secretario: Presupues. Inventario J. Estudios: Horario	E. Direc.	Claustro	<ul style="list-style-type: none"> o) Consejo: (f) k)

REVISIONES: Enero, Abril y Junio

Informan:	Elabora:	Valora:	Conoce:
Profesores Departa. Ciclos.. Dr. Uniperso.	E. Direc.	Claustro	<ul style="list-style-type: none"> l) Consejo: (m n)

MEMORIA: Junio

Informan:	Elabora:	Informa:
Profesores Departa. Ciclos, Equipos Organos Unipersonales	Claustro	Consejo: (ll)

La programación General Anual se elabora en el mes de setiembre, se revisa en tres ocasiones (Enero, Abril y Junio), y aquí pueden y deben hacerse las correcciones de tipo operativo necesarias para conseguir lo que nos hemos propuesto. El resultado de estas revisiones debe ponerse en conocimiento del Consejo Escolar y de la Directiva de la Asociación de Padres.

La Memoria se realiza en Junio, y será la base para la elaboración de la Programación General del Curso siguiente. Este proceso llevado a efecto un determinado número de años, tiene que conducir al Centro a una situación sensiblemente mejor de la que estaba anteriormente.

Al lado del Consejo Escolar y Claustro aparecen unas letras (g) h)e)...), se refieren a las competencias que ejercen los órganos en ese momento, convirtiendo a este esquema de trabajo en un instrumento de participación, al que nos referíamos anteriormente.

Este esquema de trabajo es el que debe servir de base para la elaboración del calendario de reuniones ordinarias que debe celebrar cada ór gano del Centro.

En la página anterior aparecen las palabras "informa" (En la elaboración de la Programación y al final de la Memoria) y la palabra "informan". En el primer caso tiene un sentido valorativo y en el segundo se utiliza en el sentido de aporte de datos de los Profesores-tutores, de los Departamentos, de los Equipos de ciclo, etc.

En las páginas siguientes aparecerán pautas de elaboración concreta de la Programación, basados en los elaborados en el Colegio Baudilio Arce de Oviedo.

10.-PUNTOS BASICOS DE LA PROGRAMACION GENERAL ANUAL

Si se pretende que la Programación General Anual sea eje de participación de la Comunidad, debe reunir las siguientes condiciones:

-Debe reflejar el estado general del Centro. A esto lo llamaremos parte informativa.

-Debe redactarse en forma de objetivos, para que sea fácilmente evaluable.

-Debe tener un formato que permita realizar en él las correspondientes revisiones, quedando convertido al final de Curso, y mediante la correspondiente valoración, en Memoria anual del Curso.

-Debe ser difundido entre todos los miembros de la Comunidad Escolar.

10.1.-Parte informativa

Debe ser lo más completa posible y se proponen por lo menos:

10.1.1.-Acta del Consejo Escolar donde aparecen los criterios y directrices de carácter preceptivo que deben ser tenidos en cuenta a la hora de redactar toda la Programación.

10.1.2.-Composición de Consejo Escolar, con los nombres de los integrantes, Comisión a la que pertenecen, sector a que representan y calendario de reuniones ordinarias con los asuntos fundamentales.

10.1.3.-Composición del Claustro de Profesores, con la adscripción a nivel, Ciclo o área, la pertenencia al Departamento correspondiente y el calendario de reuniones ordinarias del mismo.

10.1.4.-Horarios de los distintos grupos de alumnos.

10.1.5.-Horarios de los distintos Profesores del Centro.

10.1.2.-Composición del Consejo Escolar

Pleno

Comisiones
Econo. Sani. Escola. Convi.

Presidente:

1.-

X X

Jefe de Estudios:

1.-

X X

Secretario:

1.-

X

Representantes del Profeso.

1.-

X

2.-

X

7.-

X

8.-

X

Representantes de Padres:

1.-

X

X

5.-

X X

Representantes de Alumnos

1.-

X

3.-

X

Representante Municipal

1.-

X

X

Representante de Adm. y Serv.

1.-

X

X

Calendario de reuniones

1ª.-Fecha: .-Asuntos:

2ª.-Fecha: .-Asuntos:

10.1.6.-Horarios del director, del secretario y del jefe de estudios.

10.1.7.-Distribución de alumnos por aula, por edades, sexo y niveles.

10.1.8.-Informe sobre la situación material del Centro.

10.1.9.-Reglamento de Régimen interior del Centro.

Se podría incluir algún aspecto más, pero con lo anterior tenemos una primera información del estado general del Centro.

10.2.-Objetivos generales

Son aquellos que de forma prioritaria necesita conseguir el Centro. Afectan a todo el Centro e involucran a todos los sectores, tales como:

- Redactar un Reglamento de Régimen Interior
- Mejorar ciertas instalaciones
- Conseguir una Coordinación de todo el Profesorado

Deben ser alcanzables con los medios de que disponga el Centro y su número no será superior a cinco o seis.

La redacción del mismo podría ser:

Objetivo nº: Redactar un Reglamento de.....

Responsable: Comisión de Convivencia

Tiempo: Trimestre 1º

Actividades:

Fecha

1.1.-.....

.....

1.2.-.....

.....

1.3.-.....

.....

1.4.-.....

.....

1.5.-.....

.....

La fecha se puede fijar a principios de Curso o bien dejarla en blanco y anotarla en el momento en que la actividad esté conseguida. Una vez que todas las actividades están realizadas se puede considerar que el objetivo está conseguido.

10.3.-Objetivos específicos

Estos pretenden corregir problemas de áreas, de metodología, convivencia, etc.

Deben redactarlos los Equipos de Ciclo y los Departamentos con sus trabajos. Su origen serán las deficiencias que se observen en los alumnos y su redacción se hará con la misma forma que los generales.

Tendrán mucha más incidencia en el trabajo de las aulas que los generales y lo aclararemos con un ejemplo.

Se observa en el Centro un descenso de calidad ortográfica y por tanto el Departamento de Lengua e Idiomas se lo plantea como objetivo. El Departamento deberá elaborar unos niveles y una metodología adecuada, que será aplicada por los Profesores en sus aulas, pero cualquier Profesor de otra área deberá tenerlo en cuenta, e incluso el de

Matemáticas cuando está redactando un problema, lo hará teniendo en cuenta que un objetivo del Centro es mejorar la ortografía.

Lo mismo podríamos decir de otro cualquiera planteado por otro Departamento.

Si en el Ciclo Inicial el objetivo es que los alumnos respeten el turno para hablar, todos los Profesores del Ciclo aplicarán las técnicas indicadas por el Ciclo en los debates, asambleas, etc.

El número de objetivos por Ciclo o Departamento debe ser el adecuado para que haya posibilidad de éxito.

En las reuniones de Departamento o Ciclo, se irán anotando las actividades realizadas, las valoraciones correspondientes y el número de reuniones celebradas. De esta forma al final de cada trimestre tendremos los datos necesarios para poder realizar adecuadamente la revisión.

10.4.-Diseño de la evaluación a lo largo del curso

Debe constar de dos partes:

La primera, que podríamos llamar de intenciones, y que además de citar las disposiciones legales en que nos vamos a apoyar, debería constar de:

-Momentos (Exploración inicial, evaluación continua y final) y calendario de sesiones de evaluación en 2ª Etapa.

-Registros, escalas, etc. a utilizar.

-Criterios generales y específicos a aplicar.

La segunda sería la de los registros concretos de los resultados, y por lo menos debería tener:

-Adecuación de la programación al tiempo.

-Resultado de la evaluación por áreas en los distintos niveles y Ciclos.

-Resultados por alumnos.

-Valoración del rendimiento (Satisfactorio/Insatisfactorio).

-Gráficas de resultados, donde por medio de barras viéramos claramente el % de superación obtenido.

Dejando los espacios correspondientes para cada cuestión citada anteriormente, podríamos ver claramente la evaluación a lo largo de todo el Curso.

Las revisiones se harían partiendo de los datos obtenidos con la correspondiente valoración y propuesta de mejora correspondiente.

En las hojas siguientes se adjuntan los modelos empleados en la adecuación de la programación al tiempo, los resultados por áreas y glo-

bales en un nivel, la valoración del rendimiento y el modelo de gráfico. Únicamente pretenden ser indicativos.

a) Adecuación de la programación al tiempo:

Nivel	1	2	3	4

1.-¿Se han tratado todos los objetivos programados?

2.-% de no tratados?

3.-Especifique los no tratados

4.-Causas de no haberlos tratado

b) Resultado de la evaluación áreas: % de superación

N I V E L 2º

1ºE 2ºE 3ºE E.Final

Lengua.....	-----	-----	-----	-----
Matemáticas.....	-----	-----	-----	-----
Experiencias.....	-----	-----	-----	-----
F.Rel. o Etica.....	-----	-----	-----	-----
E.Artística.....	-----	-----	-----	-----
E.Física.....	-----	-----	-----	-----
Total de alumnos.....	-----	-----	-----	-----

c) Resultados por alumno: en %

	N I V E L 4º		
	1ªE	2ªE	3ªE
P.A. en todas.....	-----	-----	-----
N.M. en 1 área.....	-----	-----	-----
N.M. en 2 áreas.....	-----	-----	-----
N.M. en 3 áreas.....	-----	-----	-----
N.M. en 4 áreas.....	-----	-----	-----
N.M. en 5 áreas.....	-----	-----	-----
N.M. en 6 áreas.....	-----	-----	-----
N.M. en 7 áreas.....	-----	-----	-----
Total de alumnos.....	-----	-----	-----

d) Valoración del rendimiento: en %

	N I V E L 1º		
	1ªE	2ªE	3ªE
SATISFAC. y P.A.....	-----	-----	-----
SATISFAC. y N.M.....	-----	-----	-----
INSATIS. y P.A.....	-----	-----	-----
INSATIS. y N.M.....	-----	-----	-----
Total alumnos.....	-----	-----	-----

En la 2ª Etapa este apartado se valora en las distintas áreas, por lo que los registros serán distintos.

Debe fijarse un criterio para el agrupamiento de los alumnos, correspondiendo al Claustro el hacerlo. Se puede elegir el que se crea más conveniente, pero en cualquier caso debe razonarse debidamente el que se elija.

La adscripción del Profesorado es competencia del Director oído el Claustro, respetando las especialidades de Preescolar y las especialidades en la 2ª Etapa.

Una vez hecha la adscripción, el director la comunicará debidamente razonada.

Otro problema que suele surgir es el tema de la rotación dentro del Ciclo.

Normalmente el Profesor debe impartir enseñanzas al mismo grupo de alumnos durante todo el ciclo, salvo que el Director, oído el Claustro, disponga otra cosa por razones de aprovechamiento de los alumnos o por la organización del Centro.

10.7.-Plan de información a padres

Uno de los puntos básicos a los que se aludió anteriormente, era el de que la Programación General Anual debía ser conocida por el mayor número posible de miembros de la Comunidad Escolar.

Por otra parte, si queremos que dicha Programación sea el eje de la participación, no basta con que la conozcan los miembros del Consejo Escolar y la Directiva de la Asociación de Padres. Deben buscarse unos canales por los que llegue a la mayor parte de personas.

En la Programación General del Colegio Baudilio Arce se establecieron los siguientes:

-Reuniones de principio de Curso con todos los Padres de alumnos por niveles. Eran presididas por el Director y el orden del día de las mismas fue:

-Presentación del Profesorado del nivel.

-Entrega de una hoja informativa con el Calendario Escolar, horas de visita de los tutores y cargos unipersonales y objetivos generales en los que es necesaria la colaboración de la Familia.

-Características generales de la Programación general.

-Características generales del nivel.

-Objetivos a conseguir y marcha del trabajo en el aula.

-Coloquio.

A estas reuniones asistieron el 80% de los Padres de alumnos.

-Celebración de tres reuniones (una por Ciclo), donde el Director, el Jefe de Estudios y el Secretario explicaron la Programación Ge-

neral Anual.

-Entrega de las calificaciones de los alumnos a los Padres de los mismos en una entrevista en los meses de diciembre, abril y junio, donde además del boletín se le orienta sobre la evolución de los alumnos.

En la primera evaluación del presente Curso asistieron prácticamente todos los Padres.

-Exposición de un ejemplar de la Programación General en el tablón de anuncios, así como del resultado de cada revisión del mismo.

-Celebración de una reunión con la Directiva de la Asociación de Padres de Alumnos con el asunto: Programación General. Igual se hace después de cada revisión.

Todo esto debe incluirse en la Programación, dejando unos espacios para anotar las asistencias a reuniones, incidencias y valoración general de todo.

Independientemente de lo anterior, cada nivel o Profesor debe fijar una hora a la semana, en la sesión de la tarde, para recibir a los Padres, bien a iniciativa de los mismos o a petición del Profesor. Debe ser objetivo de cada Profesor tener una entrevista, al menos, durante el primer trimestre con cada Padre de alumno.

10.8.-Presupuesto

La elaboración, aprobación y gestión es cosa dicha anteriormente, aunque las dificultades comienzan a la hora de elaborar el proyecto.

Debido a lo complicado que resulta el justificar los créditos, lo incierto de la cantidad a recibir y el gran número de gastos, debe partirse de los ingresos recibidos en el Curso anterior.

Cada Departamento, Ciclo Equipo, etc. hace las peticiones de material, de salidas didácticas, etc.

El Secretario aportará el cálculo de los gastos generales de funcionamiento habidos en el Curso anterior y con todo ello se establece el orden de prioridades del Centro.

Todo esto debidamente ordenado será el proyecto de presupuesto, que, informado por el Claustro, se presentará a la aprobación del Consejo Escolar.

La gestión del mismo corresponderá a la Comisión económica, y los detalles de gestión ya se han mencionado en apartados anteriores.

Es urgente que se habilite otro procedimiento que se dirija a que los Centros gocen de autonomía de gestión del presupuesto.

Debe fijarse un criterio para el agrupamiento de los alumnos, correspondiendo al Claustro el hacerlo. Se puede elegir el que se crea más conveniente, pero en cualquier caso debe razonarse debidamente el que se elija.

La adscripción del Profesorado es competencia del Director oído el Claustro, respetando las especialidades de Preescolar y las especialidades en la 2ª Etapa.

Una vez hecha la adscripción, el director la comunicará debidamente razonada.

Otro problema que suele surgir es el tema de la rotación dentro del Ciclo.

Normalmente el Profesor debe impartir enseñanzas al mismo grupo de alumnos durante todo el ciclo, salvo que el Director, oído el Claustro, disponga otra cosa por razones de aprovechamiento de los alumnos o por la organización del Centro.

10.7.-Plan de información a padres

Uno de los puntos básicos a los que se aludió anteriormente, era el de que la Programación General Anual debía ser conocida por el mayor número posible de miembros de la Comunidad Escolar.

Por otra parte, si queremos que dicha Programación sea el eje de la participación, no basta con que la conozcan los miembros del Consejo Escolar y la Directiva de la Asociación de Padres. Deben buscarse unos canales por los que llegue a la mayor parte de personas.

En la Programación General del Colegio Baudilio Arce se establecieron los siguientes:

-Reuniones de principio de Curso con todos los Padres de alumnos por niveles. Eran presididas por el Director y el orden del día de las mismas fue:

-Presentación del Profesorado del nivel.

-Entrega de una hoja informativa con el Calendario Escolar, horas de visita de los tutores y cargos unipersonales y objetivos generales en los que es necesaria la colaboración de la Familia.

-Características generales de la Programación general.

-Características generales del nivel.

-Objetivos a conseguir y marcha del trabajo en el aula.

-Coloquio.

A estas reuniones asistieron el 80% de los Padres de alumnos.

-Celebración de tres reuniones (una por Ciclo), donde el Director, el Jefe de Estudios y el Secretario explicaron la Programación Ge-

neral Anual.

-Entrega de las calificaciones de los alumnos a los Padres de los mismos en una entrevista en los meses de diciembre, abril y junio, donde además del boletín se le orienta sobre la evolución de los alumnos.

En la primera evaluación del presente Curso asistieron prácticamente todos los Padres.

-Exposición de un ejemplar de la Programación General en el tablón de anuncios, así como del resultado de cada revisión del mismo.

-Celebración de una reunión con la Directiva de la Asociación de Padres de Alumnos con el asunto: Programación General. Igual se hace después de cada revisión.

Todo esto debe incluirse en la Programación, dejando unos espacios para anotar las asistencias a reuniones, incidencias y valoración general de todo.

Independientemente de lo anterior, cada nivel o Profesor debe fijar una hora a la semana, en la sesión de la tarde, para recibir a los Padres, bien a iniciativa de los mismos o a petición del Profesor. Debe ser objetivo de cada Profesor tener una entrevista, al menos, durante el primer trimestre con cada Padre de alumno.

10.8.-Presupuesto

La elaboración, aprobación y gestión es cosa dicha anteriormente, aunque las dificultades comienzan a la hora de elaborar el proyecto.

Debido a lo complicado que resulta el justificar los créditos, lo incierto de la cantidad a recibir y el gran número de gastos, debe partirse de los ingresos recibidos en el Curso anterior.

Cada Departamento, Ciclo Equipo, etc. hace las peticiones de material, de salidas didácticas, etc.

El Secretario aportará el cálculo de los gastos generales de funcionamiento habidos en el Curso anterior y con todo ello se establece el orden de prioridades del Centro.

Todo esto debidamente ordenado será el proyecto de presupuesto, que, informado por el Claustro, se presentará a la aprobación del Consejo Escolar.

La gestión del mismo corresponderá a la Comisión económica, y los detalles de gestión ya se han mencionado en apartados anteriores.

Es urgente que se habilite otro procedimiento que se dirija a que los Centros gocen de autonomía de gestión del presupuesto.

10.9.-Programación de las actividades complementarias o extraescolares previstas para el curso

Aquí deben distinguirse claramente las actividades extraescolares de las salidas didácticas citadas anteriormente.

Las salidas didácticas son actividades que se realizan fuera del aula en horario escolar y para completar o motivar el trabajo ordinario. Son obligatorias para alumnos y Profesores y su programación corresponde a los equipos de Ciclo y allí deben consignarse.

Las actividades complementarias o extraescolares pueden ser dentro o fuera del horario escolar, realizadas por Profesores o no y pueden tener naturaleza deportiva, cultural, recreativa, etc. Su programación corresponde al Consejo Escolar y la coordinación al Jefe de Estudios.

Para la inclusión en la Programación General Anual se ha de tener en cuenta lo siguiente:

-Criterio para la programación.

-Calendario concreto de actividades con:

Niveles o alumnos a los que van dirigidas

Financiación de la misma

Responsable de realizarlas.

Analizaremos un poco todo esto.

Los criterios de programación deben ser fijados por el Consejo Escolar en la primera reunión del mismo, y a ser posible el calendario concreto, pero esto es difícil debido al gran número de ofertas que se reciben en los Centros de la Dirección Provincial, del Ayuntamiento, de Consejerías, etc., por lo que más importante que el calendario será un criterio que permita aceptar o rechazar a la Comisión de Actividades del Consejo las ofertas que se reciban. En caso contrario estaríamos reuniendo al consejo cada vez que se recibiera una oferta.

El calendario concreto siempre es difícil concretar a principios de Curso, pero hay algunas que tienen tal tradición y continuidad que ya se pueden programar.

Cada actividad debe dirigirse al nivel o alumnos adecuados y no participar todos en todo.

Debe tenerse en cuenta la financiación, ya que las disposiciones no permiten cobrar a los alumnos por ningún concepto.

En cuanto a los encargados de realizarlas puede haber algunas a cargo del Profesorado del Centro, otras a cargo de las Asociaciones de Padres y otras donde participen Profesores y Padres.

Con todo lo anterior y consultando la normativa al respecto se

pueden y se deben programar las actividades complementarias.

10.10.-Criterios y calendario para la revisión periódica del plan a lo largo del curso académico, con especificación del calendario de reuniones de claustro; ciclos, equipo directivo...

Parece lógico que cualquier plan de actividades sea revisado durante el Curso un número determinado de veces y poder introducir las correcciones necesarias, al tiempo que su marcha puede ser conocida por el Consejo Escolar de una manera más objetiva.

La Circular citada anteriormente dice que es preceptivo una revisión en el mes de febrero.

En circunstancias normales puede parecer suficiente una revisión, pero si se pretende que la mayor parte de la participación sea a través de la Programación anual, parece conveniente revisarla no menos de tres veces en el Curso.

A continuación expondremos un procedimiento para revisarla que engloba todas las características citadas en la Circular.

10.10.1.-Calendario de revisiones:

-1ª Revisión en el mes de diciembre

-2ª Revisión en el mes de abril

-3ª Revisión en el mes de junio

Las fechas concretas están en función de las fechas de las vacaciones correspondientes.

10.10.2.-Fases de cada revisión

Debe hacerse de una manera ordenada, que puede ser la siguiente:

1ª.-Información a cargo de los Coordinadores de los Ciclos y Departamentos de las actividades realizadas y del número de reuniones celebradas. Para hacerlo más fácil pueden emplearse los impresos que van a continuación u otros similares:

2ª.-Información a cargo de los Profesores tutores del resultado de las evaluaciones por áreas, en forma global en los alumnos, la valoración del rendimiento, la adecuación de la programación al tiempo, de las visitas recibidas y su valoración, del número de asistentes a reuniones, si las hubo, con su valoración, las actividades extraescolares y en general todo lo que concierna a su labor. Se proponen los documentos adjuntos.

3ª.-Toda la anterior información la recibe el Jefe de Estudios,

quien junto con la información económica facilitada por la Comisión correspondiente elabora un documento-resumen que pasa a los Profesores.

4ª.-Los Profesores pasan los datos a su Programación General y una vez valorados individualmente o en Equipo de Ciclo, Departamento, etc., son discutidos en el Claustro, donde se valoran y se introducen las correcciones prácticas y organizativas que crean conveniente.

5ª.-Cada miembro del Consejo Escolar recibe con la debida antelación el documento valorado y modificado, en su caso, y la convocatoria para la reunión del Pleno del Consejo, donde por medio del documento y las explicaciones de los Profesores, tiene un conocimiento objetivo de la marcha del Centro.

Colegio Público.....
Oviedo

Curso.....
Trimestre.....

REVISION DE LA PROGRAMACION ANUAL

-DEPARTAMENTO/CICLO.....

-Número de reuniones celebradas.....

-Actividades programadas y realizadas:

-Otros trabajos realizados y no programados:

-Observaciones:

Colegio Público.....
Oviedo

Curso.....

REVISION DE LA PROFRAMACION ANUAL

Profesor/a.....

Nivel.....Aula.....Area.....

1.-Adecuación de la programación al tiempo

1.1.- ¿Se han tratado todos los objetivos programados?.....

1.2.- % de no tratados.....

1.3.- Especifique los no tratados:

1.4.- Causas de no haberlos tratado:

1.5.- Observaciones:

2.-Resultado de la evaluación por áreas:

	P.A.	N.M.	Total
Lengua
Matemáticas.....
Experiencias.....
E.Religiosa o Etica.....
E.Artística.....
E.Física.....

Overvaciones:

Nota: En 2ª Etapa este impreso debe adaptarse a la distinta denominación de áreas y nomenclatura de los resultados.

3.-Número de áreas superadas por los alumnos:

Alumnos de P.A. en todas las áreas.....-----
Alumnos de N.M. en un área.....-----
Alumnos de N.M. en dos áreas.....-----
Alumnos de N.M. en tres áreas.....-----
Alumnos de N.M. en cuatro áreas.....-----
Alumnos de N.M. en cinco áreas.....-----
Alumnos de N.M. en seis áreas.....-----
Total de alumnos-----

Observaciones:

Nota: En 2ª Etapa se utiliza: Alumnos con sobresaliente de media, con notable, con bien, con suficiente, con -1, con -2, con -3, etc.

4.-Valoración del rendimiento:

Alumnos con SATISFACTORIO y P.A.....-----
Alumnos con SATISFACTORIO y N.M.....-----
Alumnos con INSATISFACTORIO y P.A.....-----
Alumnos con INSATISFACTORIO y N.M.....-----

Observaciones:

Nota: En 2ª Etapa se hace por áreas.

5.-Asistencia a reuniones:

-Número de asistentes.....-----
-Valoración.....-----

6.-Visitas al Profesor-Tutor:

-Número.....-----
-Valoración:

7.-Actividades extraescolares realizadas (Relación y valoración)

11.-MEMORIA DE FIN DE CURSO

Si se ha elaborado la Programación General Anual de la forma que se ha descrito aquí, la confección de la Memoria es algo automático. A lo dicho hasta aquí basta:

-Realizar la valoración final del Claustro con especial cuidado en aquellos objetivos que no se han conseguido total o parcialmente.

-Elaborar las propuestas de mejora a los objetivos anteriores, y que servirán para elaborar la Programación General del Curso siguiente.

12.-CONSIDERACIONES FINALES

Para terminar se deben regular dos cosas:

12.1.-Cumplimiento de la 6ª hora de permanencia en el Centro.

Aunque aquí hay muchas soluciones, y partiendo de que son cinco horas semanales y que por lo menos dos deben ser en sesión de tarde (una para recibir a Padres y otra para realizar tareas de Tutoría con alumnos), podría ser:

- Lunes: 12 a 1.-Reunión de Departamentos
-5 a 6.-Visitas de Padres del C.Inicial
- Martes: 12 a 1.-Reunión de Ciclos
-5 a 6.-Visitas de Padres de C.Medio
- Miércoles: -5 a 6.-Visitas del C. Superior
-Tutoría de alumnos de C.I. y C.M.
- Jueves: 5 a 6.-Tutoría de alumnos de C.Superior
- Viernes: 12 a 1.-Reunión de Equipos de Nivel

12.2.-Calendario de reuniones de todos los órganos del Centro.

Muchas de las reuniones ya se han planificado, pero para evitar posibles interferencias es necesario llevarlo a un cuadro que tenga en cuenta:

- Calendario de días lectivos
- Periodos vacacionales
- Deben planificarse todas las reuniones y actividades.

En la hoja que sigue se presenta una posible solución elaborada de la siguiente manera:

Horizontalmente se han ordenado los órganos del Centro:

Consejo Escolar, Claustro, Departamento, Equipos de Ciclo, Equipos de Nivel y las reuniones y visitas de Padres. No se han incluido los órganos unipersonales, bien por trabajar en los órganos citados o por tener otro horario de trabajo individual.

En la primera columna vertical se ha ordenado el tiempo en me-

ses y semanas, descontando los periodos vacacionales.

Las visitas de los Padres se realizan por las tardes, el C.I. el lunes, el C.M. los martes y el C.S. el miércoles.

La semana en que se celebran reuniones de Claustro, sesiones de evaluación o entrega de calificaciones a los padres, no se celebran reuniones de Departamentos, Ciclos ni Equipos de Nivel.

El mes de junio se dedica plenamente a trabajos de fin de Curso, y su concreción se debe realizar en el Claustro celebrado en Mayo.

CALENARIO DE REUNIONES.-Curso Escolar 1.986/87

Tiemp.	C.Esco	Claus.	Depart.	Ciclos	E.Nive	R.Pad.	V.Padres
Se-1 ^a -Se 2 ^a 3 ^a 4 ^a	Propue.	Propu. Informu.	Propu.	Propu.	Propu.		E.Cal-Set
De-1 ^a -Se 2 ^a 3 ^a 4 ^a	Aproba	 Rev.Fun	Lunes Lunes Lunes	Martes Martes Martes	Viem. Viem. Viem.	Pde.C.I. C.Med. C.Sup.	L.M.M. L.M.M. L.M.M. L.M.M.
Io-1 ^a -Se 2 ^a 3 ^a 4 ^a			Lunes Lunes Lunes Lunes	Martes Martes Martes Martes	Viem. Viem. Viem. Viem.		L.M.M. L.M.M. L.M.M. L.M.M.
Di-1 ^a -Se 2 ^a 3 ^a		1 ^a Revisión	Lunes Sesiones de evaluación	Martes	Viem.		L.M.M. E.Cali
En-3 ^a -Se 4 ^a	C.1 ^a R.		Lunes Lunes	Martes Martes	Viem. Viem.		L.M.M. L.M.M.
Fe-1 ^a -Se 2 ^a 3 ^a 4 ^a		R.Monografica	Lunes Lunes Lunes	Martes Martes Martes	Viem. Viem. Viem.		L.M.M. L.M.M. L.M.M. L.M.M.
Ma-1 ^a -Se 2 ^a 3 ^a 4 ^a			Lunes Lunes Lunes	Martes Martes Martes	Viem. Viem. Viernes		N. L.M.M. L.M.M.
Abr-1 ^a -Se 2 ^a 4 ^a	C.2 ^a R.	2 ^a Rev.	Lunes Lunes	Martes Martes	Viem. Viem.	E.Cali	L.M.M. L.M.M.
Mi-1 ^a -Se 2 ^a 3 ^a 4 ^a	Ad.Alum	Preparación de	Lunes Lunes Lunes	Martes Martes Martes	Viem. Viem. Fin de C		L.M.M. L.M.M. L.M.M. L.M.M.
Ju-1 ^a -Se 2 ^a 3 ^a 4 ^a		Trabajos de fin de Curso 2 ^a Revisión Elaboración de Memoria Redacción de documentos					E. Cali



UNAMUNO Y LA ENSEÑANZA DEL LATÍN EN ESPAÑA

Ubaldo Pérez Gutiérrez

I. INTRODUCCION

En estos momentos en que, como en 1894, ante los anuncios de reforma de las enseñanzas medias se alzan voces defensoras del latín y gritos de ataque parecidos a los transcritos por Unamuno "¡Basta de latín! ¡No más latín!" pero no las razones que él aportó en su tiempo, me ha parecido útil presentar sus reflexiones y postura frente a este problema y que él mismo sintetizó así en 1898: "Las raíces de nuestro idioma están en el latín; a éste hay que ir a buscar la roca de nuestra habla, su tradición; sin él no cabe investigar a fondo cómo hablamos, que a tanto equivale como a investigar cómo pensamos; y ahora gritan por ahí diciendo: ¡Basta de latín! ¡No más latín! ¿Basta? ¿Es que lo hemos sabido?".(1)

Voy a intentar resumir en estas líneas la experiencia de Unamuno como discente y la postura que luego adoptó en sus escritos y labor docente sobre lo que él ya entonces denominó "La cuestión del latín (2) dentro del marco del mundo clásico.

He escogido este tema, al finalizar la conmemoración del cincuentenario de su muerte, por estimar que entonces como ahora la enseñanza del latín, dentro de la enseñanza secundaria y más en concreto del bachillerato, su por qué y para qué, utilidad o inutilidad pueden arrojar un chorro de luz sobre las reformas que está preparando y experimentando actualmente el Ministerio de Educación y Ciencia.

Entonces, como ahora, arreciaron las críticas al estudio del latín. Los argumentos en contra fueron más o menos los escrimidos hoy día y algunos de ellos apoyados por el mismo Unamuno y basados en parte en su amarga experiencia de estudiante de latín en el Instituto de Bilbao.

El latín siguió su camino como elemento necesario e imprescindible en la formación lingüística y cultural de España.

La solución principal por la que, de una manera general, abogó Unamuno puede hacernos replantear, al menos parcialmente, los objetivos y metodología que nosotros podamos adoptar en estos momentos.

En la exposición seguiré con la mayor justeza posible a Unamuno procurando hacerlo a través de sus mismos textos.

Finalmente y a modo de conclusión sugeriré algunas actitudes y caminos posibles de seguir ante nuestras proyectadas reformas a la luz de la doctrina unamuniana.

Sean las propias palabras de D. Miguel las que marquen el punto de arranque de esta exposición sobre la lengua y cultura latina, sacadas de su nota de adhesión, como miembro creador de la sección española, a la recién fundada Asociación Helénico-Latina en Roma en abril de 1902 por Angelo de Gubernatis: "Por lo que a mí respecta personalmente disponga de lo que yo pueda valer, poco o mucho. Aunque, como vasco que soy, no sea latino, al latinismo debo lo más y lo mejor de mi cultura, y se la debe mi pueblo. Los latinos nos civilizaron, nos dieron la religión y nos están dando su lenguaje".(3)

II. LA EXPERIENCIA PERSONAL: DE APRENDIZ DE LATIN A CATEDRÁTICO DE GRIEGO EN SALAMANCA

1. Vocación de filólogo a los seis años

Su primer encuentro con el misterio del lenguaje o el despertar de su vocación de filólogo tiene lugar a la tierna edad de seis años, cuando su padre conversa con el francés M. Legorgeu en francés en la sala de la casa casi prohibida a los niños. Lo cuenta así: "Un día en que mi padre conversaba en francés con un francés me colé yo a la sala y, de no recordarlo sino en aquel momento, sentado en su butaca, frente a M. Legorgeu, hablando con él en un idioma para mí misterioso, deduzco cuán honda debió de ser en mí la revelación del misterio del lenguaje. ¡Luego los hombres pueden entenderse de otro modo que como nos

entendemos nosotros! Ya desde antes de mis seis años me hería la atención el misterio del lenguaje. ¡Vocación de filólogo!" (4)

2. Estudiante de latín con D.Santos Barrón en el Instituto Vizcaíno

La experiencia de Unamuno como estudiante de latín va a marcar profundamente su pensamiento en este punto. El mismo nos ha dejado una estampa llena de vida y colorido en sus "Recuerdos de niñez y de mocedad" (5), de los que transcribiremos los siguientes textos.

Su contacto más temprano con el latín sucede el primer curso de su bachillerato en el Instituto de Bilbao, donde cursó 1875-1876, teniendo yo once años, en las postrimerías de la guerra civil, ingresé en el Instituto Vizcaíno... Ibamos a aprender la lengua en que los curas dicen la misa, las cosas todas que han pasado en el mundo... En el caserón aquel de la calle del Correo es donde me matricularon de primero de Latín y de Geografía. Teníamos como Catedrático de Latín a un Don Santos Barrón, hombre corpulento, que con Don Alejo Tresario eran los latinistas. Como sucede, me figuro, en todos los Institutos, nos hacíamos lenguas de la singular competencia de Barrón en el latín, diciendo que era uno de los que mejor le sabían en España, sin que faltara quien añadiese que en el mundo, y en colmo de ponderación había quien aseguraba hablarlo el don Santos de corrido, como el mismo castellano. Tenía el don Santos no poco del antiguo dómíne y pasaba por severo... A los pocos días de clase sacó cierta mañana debajo del levitón un cartel con las desinencias de las declinaciones y fue grande mi emoción al verlo. Allí estaba la puerta de la antigüedad y la clave del misterio, en aquello nominativo, a; genitivo, ae; etc. Me apliqué al latín con ilusión, pero me venció pronto el cansancio. Los primeros días la novedad del rosa, rosae, y, sobre todo, el genitivo del plural, rosarum, que es el caso más sonoro, me sedujo; mas luego, perdido por el deleite de la iniciación, y no logrando traducir ni aun la misa, aquellas interminables listas y aquellas tablas de conjugación me enardecieron el alma...

Las listas de verbos irregulares eran mi mayor tormento. Nos las hacían aprender de memoria, que es algo así como aprenderse la tabla de logaritmos sin saber manejarla. Empeñábanse en enseñarnos en dos menguados cursos muchas cosas útiles, cuando se escribía en latín, mas no hoy, en que el interés es traducir de latín a castellano y no de castellano a latín".

La experiencia de su segundo curso de latín no fue mejor que la del primero, según él mismo sigue contando: "Seguí con los mismos profesores... El segundo curso de Latín fue mucho más duro y más árido que el primero. ¡Cuánto no me hizo sufrir aquello de primero el sujeto con todas sus dependencias, luego el verbo con sus adverbios si los tiene, etá. Teníamos que ordenarlo, cosa árdua, sabiendo los significados todos y punto menos que imposible no sabiéndolos. Y nos decían que primero era ordenar y luego traducir, desatino mayúsculo... Los textos que de ordinario se traducen, Nepote, Salustio, Julio César, son para los chicos de una aridez insoportable... Singularísima idea me hicieron que me formara de los escritores latinos. Me los imaginaba yo escribiendo a la pata llana, expresando sus ideas en el mismo orden en que nosotros las expresamos, y entreteniéndose luego en dislocar las frases, disecar los períodos y desparramar los vocablos acá y allá, en capricho hipébaton no más que para fastidiarnos... ¡Vaya una diversión la de aquellos literatos!, ¡componer rompecabezas!... ¿Y aquello de que la lengua latina es una lengua filosófica, vaciedad tantas veces repetida...? Así salí del latín."

3. Universitario en Madrid

De signo distinto y muy positivo es el recuerdo de sus dos cursos de Lengua Griega y uno de literaturas clásicas, Griega y Latina, en la Universidad de Madrid, a partir de 1888, con el resultado de sobresaliente. Aun siendo Unamuno fundamentalmente un autodidacta la orientación a la lectura directa de los textos, recibida en la Universidad, marcará otro de los rasgos de su práctica docente en el futuro." Todo lo que deseo-dice-es que esa mocedad que educamos nosotros, los de aquel tiempo, guar-

de de esta labor el recuerdo que yo guardo de los maestros que hace cincuenta años me enseñaron a estudiar, me despertaron curiosidades y aficiones en la Universidad española de Madrid de entonces. No es lo que me enseñaron, sino lo que yo aprendí, excitado por sus enseñanzas y no pocas veces en contra de ellas, por mí mismo. Me enseñaron a leer, en el más noble y alto sentido de la lectura. Y enseñándome a leer me enseñaron a escribir."(6)

4. Doctor y Profesor de Latín

Doctor en Filosofía y Letras en junio de 1884 enseña latín, psicología, ética y lógica en el Colegio San Antonio de Bilbao. En el curso 1890-1891 el Director del Instituto Vizcaíno le encarga de una sección de la clase de latín de D. Francisco Ruiz de la Peña. De este curso son los siguientes recuerdos, a raíz de la muerte del biólogo Nicolás de Achúcarro, uno de los discípulos de entonces y amigo posteriormente: "Y años más tarde, cuando volvimos a encontrarnos y trabar amistad, solía decirme Achúcarro, recordando aquellos días para él y para mí tan lozanos: "Yo no puede decir que aprendiese mucho latín ni que lograrse aficionarme a él, pero sí que no salí aborreciendo la cátedra". Ciertamente que parece que no encendí en su espíritu ninguna chispa de afición a la filología clásica"(7)

5.-Opositor y Catedrático

Acude infructuosamente a unas oposiciones de Psicología, Lógica y Ética y otras de Metafísica. A continuación fracasa en dos oposiciones a Cátedras de Latín, hasta que en el verano de 1891 logra ganar una de las dos Cátedras de Lengua Griega de la Universidad de Salamanca, que desempeñará ejemplarmente hasta 1924 en que el General Primo de Rivera le confina en la isla de Fuerteventura: "Y entonces decidí, aprovechando mis aficiones a las lenguas, opositar a latín y griego. Y después de dos infructuosas oposiciones a cátedras de latín, logré al cabo ganar una cátedra de lengua griega" (8).

Compañero suyo de oposición, aspirante a la Cátedra de Granada, será Angel Gavinet con el que comparte unas

inolvidables jornadas y con el que mantendrá en el futuro frecuente comunicación y una buena amistad. El tribunal lo preside D. Marcelino Menéndez Pelayo y forma parte como vocal Juan Varela.

En relación con la lengua latina -centro de interés de esta exposición- es importante destacar su estrecha vinculación a ella a través de toda su actividad docente y del mismo encargo oficial de la cátedra de "Historia de la Lengua Española" con diversas denominaciones.

La Cátedra que gana en 1891 -como hemos dicho - es la de "Lengua Griega". Posteriormente, a causa de sucesivos cambios en los planes de estudios, pasa a denominarse "Lengua y Literaturas Griegas". Desde 1900 se le encomienda también la enseñanza de "Filología Comparada del Latín y el Castellano" y que con el tiempo se llamará "Historia de la Lengua Española" y en la que se jubilará en 1934 como titular. Al regresar del destierro en 1930 el Ministro de Instrucción Pública, Elías Tormo, le propone reintegrarse no sólo a la Cátedra que tenía encargada de "Historia de la Lengua Española" sino a su antigua Cátedra de la que era titular, de "Lengua y Literatura Griegas", y que en su ausencia había sido provista por el gobierno de Primo de Rivera. Pero Unamuno, alegando diversas razones, renuncia a su antigua Cátedra de Griego y se queda solamente con la de "Historia de Lengua Española" hasta su jubilación.

Así resume y glosa él en su "Ultima Lección" estos cambios de Cátedra: "Y así, apenas nombrado por primera vez rector de esta Escuela en Octubre de 1900, días después de mi otra oración inaugural, se me encomendó, además de la enseñanza de la lengua y literatura griegas, la de lo que se llamó primero "Filología Comparada del Latín y Castellano" y después "Historia de la Lengua Castellana" y es la sola disciplina con que me quedé a la vuelta de mi destierro. ¡Denominaciones burocráticas, rituales, litúrgicas casi!. Pero la segunda coincide mejor con las cosas. Primero, filología, amor de la palabra, del nombre; después, historia, y en resolución lo mismo. Porque la historia, la tradición viva, queda y vive en la palabra, en el verbo, en el nombre... Era mi disciplina "His-

toria de la lengua", no de la literatura, no de la letra mientras no responda a la palabra" (9).

III. LA NECESIDAD Y JUSTIFICACION DEL ESTUDIO DEL LATIN

La justificación e importancia dada por Unamuno a los estudios clásicos y en concreto al latín viene dada sobre todo por tres documentos fundamentales, que vamos a exponer con cierto detenimiento. Estos documentos son: "La enseñanza del latín en España"; "La cuestión del latín", de 1907; y "Sobre la enseñanza del clasicismo", de 1907. Completan su opinión sobre este tema otras citas y alusiones aisladas esparcidas a través de multitud de escritos.

1.- "La enseñanza del latín en España"

El primero de estos escritos es el titulado expresamente "La enseñanza del latín en España", escrito y publicado en octubre de 1894 en "La España Moderna" (10). El interés que este problema reviste para su autor proviene del hecho de que, cinco años más tarde, lo incluye en la misma serie de "De la enseñanza superior en España" publicado en 1899 en la "Revista Nueva" (11) y lo vuelve a incorporar al editar los siete volúmenes de sus "Ensayos", publicados por la Residencia de Estudiantes de Madrid, de 1916 a 1918 (12).

Dos factores decisivos parecen intervenir en la elaboración de este ensayo: por un lado su experiencia como alumno y profesor de latín del Instituto de Segunda Enseñanza de Bilbao y opositor frustrado a cátedras de Latín antes de obtener la de Griego en la Universidad de Salamanca en 1891; por otro lado las actividades de tipo lingüístico que por entonces estaba desarrollando, como "Vida del Romance Castellano: Ensayo de biología lingüística" y que nunca acabaría, junto con las reformas que el Ministro de Fomento estaba llevando a cabo en la Segunda Enseñanza. (13).

En él llega a la conclusión siguiente: el conocimiento de la lengua latina es necesario para el examen científico y la enseñanza de la lengua castellana, como

hija del latín.

Esta razón del conocimiento profundo de la lengua castellana, sobre todo en los que han de enseñarlo, será desde ahora el punto de referencia clave para la justificación del estudio de la lengua latina. En esta dirección van orientados sus trabajos de entonces como deja entrever en una carta a Enrique Martín, inédita, de 11-XI-1894: "Hasta ahora no he dado fin más que a una obra (se refiere a las de tema lingüístico) y es un estudio acerca del romance del Poema del Cid, precedido de una larga introducción en que se trata del proceso evolutivo de la lengua castellana" (14).

Pero veamos en concreto cómo desarrolla su pensamiento en los cinco largos apartados de "La enseñanza del latín en España".

1.1. Por qué se estudia latín

Comienza preguntándose a bocajarro: "¿Por qué se estudia latín? ¿Para qué sirve?". Al "por qué" responde con "la tradición de su enseñanza" y lo justifica así: "El latín fue sinónimo de instrucción?; y añade: "Sin aquél no podía darse ésta constituida casi por entero de literatura latina, sagrada o profana. No es de extrañar, pues, que no ocurriera a las mentes desde luego el punto de utilidad; negar la necesidad del latín hubiera sido negar la de la enseñanza".

Sigue desarrollando un papel fundamental en la Edad Media y Renacimiento: "Derrumbado el imperio romano continuó siendo el latín durante la Edad Media lengua universal de doctos y letrados, un latín bárbaro, macarrónico, pero latín al cabo y latín a que deben su vida nuestros romanos...El Renacimiento, al resucitar la antigüedad clásica y soñar con volver a ella a los pueblos, dio nuevo empuje y arranque al estudio de las lenguas y literaturas clásicas. Entonces se estudia latín para saberse y asimilarse la cultura clásica, para cobrar a su contacto fuerzas con que caminar al ideal".

El motivo principal de su estudio es sin duda entender y profundizar en la propia lengua. Así sucedió en su tiempo con el griego respecto al latín y del latín ahora

respecto al castellano: "Era tal la importancia que mercedamente se daba al conocimiento de las lenguas clásicas que, para preparar a la juventud a su estudio avezándola al tecnicismo gramatical de ellas, se redactaron en parte las primeras gramáticas de lenguas vulgares, punto éste de grandísima importancia. No conoce ni su propia lengua quien sólo ella conoce. El hombre no reflexiona en la propia sino al ponerla en parangón con la ajena. Maestros de lengua griega fueron los primeros que dieron la primera y ruda forma a la gramática latina para preparar a los romanos al estudio del griego y maestro de latinidad fue el que primero trazó los lineamientos de la gramática castellana".

Acaba este primer apartado afirmando y preguntándose: "Su enseñanza ha tenido fines algo diferentes en el decurso de los siglos. Y hoy ¿para qué sirve?".

Su dosis y metodología dependerán del fin que se pretenda con su aprendizaje y la utilidad que reporte y, si no reporta ninguna utilidad, habría que anularlo: "Es evidente que según sea el fin que a la enseñanza del latín se asigne, así variará el modo de enseñarlo y su dosis y, si resultara que la utilidad que reporta el saberlo no vale lo que el aprendizaje cuesta, deber profesional sería enseñarlo lo menos posible".

1.2. Para qué se estudia latín

En el apartado segundo se plantea el "para qué", pues -dice- "Del por qué de las cosas suele depender el para qué".

Seguidamente describe descarnadamente los aspectos negativos del aprendizaje del latín a la temprana edad de once y doce años, como él lo estudió: se cuestiona la poca o nula rentabilidad de sus resultados o éxito frente al enorme tiempo empleado, las fatigas, el hastío de su estudio; el hecho de que las literaturas modernas con sus avances e importancia pueden sustituir con creces a los clásicos; no se logra dominar eficazmente la traducción, pero, aunque se dominase, habría que transmitir a esos chicos de tan corta edad una civilización entera y eso es imposible. Concluye afirmando que no se puede enseñar co-

mo hasta aquí ni con el mismo fin", si es que fin claro y definido había". Y añade: "La verdad es que aquí, aparte de los sacerdotes, que lo aprenden para entender sus libros y su breviario, el que estudia latín o lo hace a la fuerza para hacerse bachiller y olvidarlo luego, o lo estudia espontáneamente para hacer oposiciones a cátedras, es decir, para enseñarlo".

He aquí una cita más completa: "El resultado de la enseñanza del latín lo conocemos todos. Queda como memoria de ello el recuerdo de pesadas horas de vela, de horas de hastío revolviendo las hojas de un diccionario y mareándose en un montón de sinónimos castellanos para un solo significado latino..., de quebraderos de cabeza en la ingente labor de ordenar a priori, es decir, sin saber antes el significado de las voces, aquellos fatigosos textos que parece revolviéron y desordenaron adrede los romanos para atormentar a los niños de las generaciones futuras con tal rompecabezas... Los más de los hombres sinceros declararán que creen perdido o poco menos el tiempo que les hicieron dedicar al latín, y si hay algunos que lo aprovecharon son garbanzos de a libra que no deben entrar en cuenta".

Según él el interés decreciente por ser el latín se explica, en parte, por el aumento de otras disciplinas humanas. Ante esto debe cambiar el enfoque en la enseñanza del latín: "Al enseñarlo hay que tener en cuenta esas dos circunstancias inevitables (se refiere al poco tiempo disponible y abandono ulterior de su cultivo) y sobre todo que, al desarrollarse y acrecentarse todas las demás disciplinas humanas, el estudio del latín ha menguado en importancia... Y, sin embargo, hay el empeño en enseñar en dos cursos lo que en un tiempo en largos años y siguen dándose farragosas reglas útiles cuando era útil saber escribir latín, inútiles hoy que no se puede pretender tal cosa".

Frente a los defensores a ultranza del latín a causa de las excelencias literarias y cultura clásica y a la campaña orquestada por sus detractores dice: "Surgen nuevos campeones en su defensa, sin que falte la ponderación de las excelencias de la educación literaria que llaman

clásica...; pero no puedo callar que creo no basta enseñar latín a los niños para darles cultura clásica".

Refiriéndose a la corta edad de los niños que entonces lo estudiaban añade: "A los clásicos, dígame lo que quiera, no los entienden ni aún traducidos; había que ponerlos en disposición de traducir no una lengua, una civilización entera... Por otra parte las literaturas modernas, superiores a las clásicas, sustituyen y hasta con ventaja a la educación que se pretende dar con los clásicos latinos". Y acaba: "Baste decir que todo el tiempo a que está necesariamente reducido el estudio del latín y el amenguamiento relativo de su importancia en virtud del desarrollo de las demás disciplinas, no cabe enseñarlo como hasta aquí ni para el mismo fin, si es que fin claro y definido había".

1.3.El latín y la lingüística histórico-comparativa

En el apartado tercero nos brinda su primera respuesta al por qué y para qué hoy de la enseñanza del latín al aparecer la lingüística histórico-comparativa, en la que el estudio del proceso formativo del latín es pieza clave en la evolución del indoeuropeo a los romances y entre ellos el castellano. El lo expresa así: "Bastante debilitada (la lengua latina) y desprestigiada en la conciencia de la opinión pública, se remozó cobrando nueva vida al nacer la lingüística histórico-comparativa". Pues "el conocimiento científico de una lengua, en su génesis y vida, hace que nos demos conciencia de lo inconsciente en nosotros". Y esto está de acuerdo con "el principio de unidad y la doctrina de la evolución son hoy las ideas madres en la ciencia... La doctrina de la evolución ha hecho que se considere todo momento como punto de un proceso en que halla su justificación todo hecho como un producto y que se busque en el génesis de las cosas la explicación de éstas".

1.4.El castellano como razón del estudio del latín

En este apartado Unamuno nos da respuesta total y definitiva al por qué y para qué inicialmente formulado: el estudio del latín se justifica por su orientación al

estudio y conocimiento del castellano y, en tal sentido, no sólo es utilísimo sino necesario. Lo explica así: "El estudio del latín puede ser hoy provechosísimo si se le endereza al mejor conocimiento de nuestra propia lengua. Por esto es de alabar que el señor ministro diga en el nuevo decreto que el objeto de los estudios de latín y castellano es adquirir "el dominio teórico y práctico, fundado sobre el conocimiento de la matriz latina, del idioma patrio; ya en su origen y estructura íntima, ya en la composición del discurso o elocución, ya en el juicio elemental de las obras literarias y que introduzca un curso de gramática comparada hispano-latina en que se desarrolle "un estudio de la derivación general fonológica y morfológica del castellano con respecto al latín". ¡Bien por el señor ministro!"; y en nota aparte observa: "¡Lástima que la composición del discurso sea cosa muy distinta de la elocución, a pesar del decreto!.."

La manera de llevarlo a cabo será bajando "del latín al castellano" a través de una enseñanza científica del proceso formativo del castellano, cosa que nunca se ha realizado en España ni de hecho ni oficialmente. Así se lamenta e ironiza esa situación: "Hasta ahora se llegaba en España hasta obtener el grado de doctor en Filosofía y Letras sin haber estudiado de hecho y oficialmente más castellano que el de la escuela de primeras letras, a pesar de haber en la segunda enseñanza una cátedra de latín y castellano, en que se repetía el estudio de la gramática empírica de nuestra lengua". Y añade la aberración de hacer largas disertaciones sobre la "madre lengua arriana", "comparaciones filologuierias", o del latín preclásico, pero sin bajar nunca "del latín castellano".

Después de hacer una pequeña digresión sobre el exagerado valor dado a las etimologías ("la maldita influencia del nombre"), sobre todo griegas, queriendo reducir el griego a ese "tecnicismo científico", pasa a indicar los resultados utilísimos que produciría en la cultura de los jóvenes la enseñanza científica del proceso formativo del castellano.

a) Entre los resultados generales que esto produciría destaca la "cultura y gimnasia del espíritu. Sería un

curso de verdadera lógica inductiva aplicada... Así se despertaría, si es que dormía en él, el sentido científico, que brotando del común se le opondría no pocas veces... Iría a la vez aprendiendo el alumno a sujetarse a los hechos, a los hechos vivos, a buscar en ellos mismos su razón de ser, a comprender que la ciencia exige saber observar, tener paciencia y esperar a que las cosas se expliquen por sí mismas... Aprendería a no deformar los hechos para plegarlos a sus ideas sino éstas a aquéllos. ¡Cómo se entusiasman algunos de aquella antigua etimología de *intelligere* sacándola de *intus legere*, leer dentro o la de *lex de ligare*, porque encuadran en sus conceptos y, sin embargo, tales etimologías son científicamente incorrectas" Y añade: "El estudio de la evolución lingüística servirá, además, para sacudirse de la ideología lingüística".

La fecundidad de los sufijos latinos sería una fuente siempre abierta a la posibilidad creadora para el castellano: "¡Qué fecundas enseñanzas las que se desprenden del estudio de los sufijos latinos que al perder su función, su aplicabilidad a nuevos casos, se han atrofiado en castellano".

Lo mismo sucedería con "los nuevos horizontes" que abren en el estudio de la evolución del sentido de los vocablos y pone el ejemplo de "persona" desde su significado de la bocina de resonancia y careta griega hasta el "escenario de nuestra propia conciencia".

b) Como resultados especiales señala: "Un medio de dar a nuestra lengua literaria precisión, fecundidad y libertad". A todo vocablo le consideramos como un producto, como el término de un proceso y "adquiere el tal vocablo precisión, pues vemos en él su pasado, su tradición, su historia; su sentido se llena y como que se preña; a las veces pierde vaguedad que la da flexibilidad mayor" y pone el ejemplo de "entrar de hoz y coz".

c) Capítulo aparte merece por su importancia el estudio de la historia de la lengua castellana a partir sobre todo del latín popular: "El estudio de la historia del castellano. Vemos en ella dos procesos de formación: el popular y el literario, dos capas del latín en nuestra

lengua. Alude a diversos dobles, como por ejemplo: derecho-directo, tilde-título, letrado-literato, entero-integro, diseño-designio, hastío-fastidio... y sigue abogando por apreciar y desarrollar la evolución del castellano a partir del latín popular pues, si así no se hubiera hecho, no tendríamos preguntar de percontari, recetar de receptare, según "las leyes que sacaron al castellano del latín y continuar el movimiento de vida que la lengua escrita tiende a paralizar". Pues "hay escritores que suelen estropear la lengua más que el pueblo, que es más funesta que todas las desviaciones patológicas del instinto la razón racionante aplicada a la lengua".

Acaba insistiendo en que para el estudio histórico del castellano no basta ni sería lo mejor tomar como base el latín clásico sino el bajo latín y latín medieval. Estas son sus palabras: "Y es que para hacer la historia del castellano no basta el latín clásico, el que se enseña en las aulas, ni aun es el más útil; porque el latín clásico es un dialecto literario, en gran parte de estufa, no la fuente misma latina viva de donde brotarán los romances... Para el estudio histórico del castellano lo importante es el bajo latín, el período de intensa vida interna, de rapidísima transformación por que pasó el latín popular a la caída del imperio romano, aquel período de tanta fecundidad, de tanta riqueza en la derivación de nuevos vocablos... y lo más útil en la enseñanza sería una colección por orden cronológico de trozos bajo-latinos hasta los documentos medievales castellanos...y de trozos en castellano desde el Poema del Cid en adelante".

1.5. **Cómo llevarlo a la práctica**

En el último apartado se plantea Unamuno cómo llevar a la práctica el enfoque teórico anteriormente expuesto: "Todo esto está bien, podrá acaso decir alguien...; pero ¿cómo llevarlo a la práctica?. Y sacará a relucir en seguida todo eso de la tierna edad de los alumnos de segunda enseñanza, de su poca preparación y de la madurez de entendimiento..."

Seguidamente expone y comenta cuatro posturas que metodológicamente pueden adoptarse, rechaza las tres pri-

meras y se adhiere a la cuarta:

a) Los partidarios de la vieja escuela y método tradicional. Estos defienden los "excelentes resultados que ella les ha dado en la enseñanza y apelan a su experiencia... Nada más vano y falaz que lo que llaman muchos experiencia de sus años en que se corroboran y robustecen los errores. Quien no ha aplicado toda su vida más que un solo procedimiento no tiene experiencia ni aún de él, y muchos no aplican otros porque la indolencia y la rutina les aferran a aquel conocido proverbio que formula la quinta esencia del conservatorismo: más vale lo malo conocido que lo bueno por conocer". Aunque sea cierto -añade- que con esos métodos han conseguido enseñarles lo que pretendían "lo puesto en tela de juicio es precisamente la utilidad final de esto que les han enseñado... Es cierto que con los nuevos métodos no aprenderán tal vez a entender mejor los clásicos, como no lo conseguían ya con los antiguos empequeñecidos, pero aprenderán otra cosa acaso más útil".

b) Los que pretenden cambiar el método haciendo una mezcla de antiguo y moderno, con harto desconocimiento de ambos y sobre todo sin cambiar los fines. Peor aún es "meterse a aplicar lo nuevo quienes apenas lo conocen o lo conocen mal, saliéndose de sus casillas para meterse en camisa de once varas, haciendo un totum revolutum de lo antiguo y lo moderno. sin entender ni lo uno ni lo otro, olvidados de aquello y no enterados de esto o dejándose llevar de la última novedad sin prudencia alguna. El método tradicional es compacto, coherente, cristalizado, tiene la solidez que da el tiempo". Además pretenden cambiar el método sin cambiar los fines.

c) Los que creen erróneamente que la aplicación de los nuevos métodos es más difícil y exige más inteligencia en el estudiante". Es más inteligible, menos confuso, más sencillo, como todo lo que es racional. Se reduce a clasificar bien los hechos". Y pone, entre otros, el ejemplo de los verbos irregulares, en que resultaría más sencillo y provechoso clasificar las irregularidades a través de listas de verbos que aprenderse las sin más de memoria. Este procedimiento lingüís-

tico "sirve a la vez para ayudar a su memoria", basándose en la asociación espontánea y "natural de las ideas sobre la base de la asociación de las cosas".

d) Los convenios de que hay que despertar y fomentar el interés emocional del alumno orientando el estudio del latín al conocimiento histórico del castellano. Pero este punto lo trataremos más detenidamente al exponer el autotestimonio de su propia labor docente.

2.-"La cuestión del latín"

El segundo documento "La cuestión del latín" (15), en que trata expresamente el problema del latín en la enseñanza es de 1907, trece años más tarde que el primero, más breve y en el que supone y ratifica fundamentalmente lo afirmado en 1894 con algunos matices y añadidos que vamos a exponer.

El hecho de incluir en sus obras completas este escrito dentro de "Sobre las lenguas peninsulares y otras lenguas" (1896-1932) denota la vinculación y orientación del latín hacia esas lenguas.

Los principales puntos que pone de relieve son:

2.1. Motivo decisivo para el estudio del latín: la lengua castellana y no la civilización romana. Lo razona así: "Considérase el latín por muchos como una disciplina de cultura general por razón de que nuestra civilización tiene sus raíces en la greco-romana y de sus instituciones se han derivado nuestras instituciones. Mas a esto cabe responder que cuanto de las instituciones y de la literatura y la filosofía greco-romanas es vivo entre nosotros, se halla incorporado a nuestras instituciones y a nuestras literaturas y filosofías".

2.2. Unánime rechaza las dos objeciones principales contra el latín: inutilidad práctica y pobres resultados. "Las dos objeciones principales que se hacen a la enseñanza del latín -dice Leptier- son su ninguna utilidad práctica y el resultado escaso de los estudios. Por lo que al primer punto hace declarar por mi parte que aún no sé qué quieren decir con eso de práctico y en último término, con tal de que tenga utilidad alguna, aunque no sea práctica, basta. A este respecto de lo práctico siempre

suelo recordar lo que le dije en cierta ocasión a un ingeniero furiosamente practicante, que iba a tomar un tranvía para ir a oír un concierto: "Dígame, amigo, ¿cuál de las dos cosas es más práctica, el tranvía que le lleva al concierto o el concierto mismo?". Porque observo que las gentes llaman práctico al medio y lo práctico es ganarse la vida y no gastarla. Y si con el conocimiento del latín se puede dar a un número de personas una fuente de nuevas emociones y de placeres espirituales, no sé para qué más utilidad práctica". "El argumento del escaso resultado de su estudio es mucho más fuerte. En nuestro bachillerato se exige el latín y es muy raro el español que lo sepa regularmente". Para él "la razón principal para que estudiemos el latín está en nuestro propio idioma, el de España y la Argentina, el idioma castellano. Yo no creo que el latín deba ser hoy un conocimiento exigible a todo bachiller, algo que deba entrar en aquel mínimo que se debe pedir a todo hombre que aspire a pasar por culto, pero sí creo que todos los encargados de enseñar la lengua castellana deben saberlo y que estaría muy bien que lo supiesen cuantos aspiren a manejarla literariamente". Y añade: "Que el castellano se explica por el latín y se explica mejor, comparándolo con sus lenguajes hermanos, es noción ya de todo el mundo. Pero acaso caminamos a una reintegración siquiera parcial de las lenguas romances sobre la base del latín".

2.3. Necesidad del latín culto como elemento unificador. En cuanto a los dos elementos latinos, culto y popular, el culto une las lenguas neolatinas y el popular las separa. Por tanto difícilmente podrá encontrarse otro medio mejor de acercamiento o unión entre estas lenguas que el estudio del latín: "Y así resulta que las lenguas neolatinas tienden a asimilarse sobre su base, que es el latín... Qué mejor que el estudio del latín puede contribuir".

Y concluye con la necesidad de que haya "un buen número de personas que sepan latín" en un país neolatino como el nuestro: "El que en un país de lengua neolatina hay un buen número de personas que sepan el latín y conozcan el proceso de derivación de los romances compara-

dos entre sí, es el mejor medio para que se alcance la evolución natural de la lengua y para que las lenguas neolatinas vayan acercándose entre sí; yo no sé si esta utilidad será o no práctica, pero de que es utilidad no me cabe duda".

3. "Sobre la enseñanza del clasicismo"

El tercer documento, también de 1907, el titulado "Sobre la enseñanza del clasicismo" (16), publicado en "Vida Intelectual" y dirigido a su colega y amigo de la Universidad de Salamanca D.J. Nombela y Campos, quien le había pedido que contase a sus lectores cómo enseñaba el griego: "Me pide usted, mi querido amigo y compañero, que cuente a los lectores de la revista "Vida Intelectual", cómo enseñé el griego en mi cátedra, pues usted, que ha sido mi compañero de claustro, sabe cómo lo hago y estimo que quienes sólo por mis escritos me conocen, suelen hacerse al respecto figuraciones fantásticas. Así lo creo",

Aunque en él trata solamente el modo práctico de concebir y desarrollar sus clases de griego, sin embargo, por analogía, es perfectamente aplicable al latín como él mismo afirma al comienzo: "La lengua griega y como ella cualquier otra lengua antigua puede enseñarse y aprenderse con dos fines principales". Pero la exposición detallada de este punto la dejaremos para el siguiente capítulo.

4. Otras alusiones al latín

Entre otras muchas citas y alusiones al tema nosotros únicamente vamos a reseñar algunas que confirman los principales puntos de vista expuestos o revisten algún matiz nuevo.

4.1. El binomio latín-castellano

Como complemento del binomio latín-castellano, de la necesidad de su estudio por ser nuestro romance carne de nuestro pensar y sentir, pueden servir aquellas palabras suyas en "La Casta Histórica. Castilla": "El pueblo romano nos dejó muchas cosas escritas y definidas y conscientes; pero donde, sobre todo, se nos ha transmitido el

romanismo es en nuestros romances, porque en ellos descendió a las profundidades intra-históricas de nuestro pueblo, a ser carne del pensar de los que no viven en la Historia. El que quiera juzgar por la romanización de España no tiene sino que ver el castellano, en el que pensamos y con el que pensamos, es un romance del latín, casi puro; que estamos pensando con los conceptos que engendró el pueblo romano, que lo más granado de nuestro pensamiento es hacer consciente lo que en él llegó a inconsciente.

Hay un hecho, y es el de que la lengua oficial de España sea la castellana, que está lleno de significación viva. Porque del latín brotó en España más de un romance; pero uno entre ellos, el castellano, se ha hecho lengua nacional e internacional además, y camina a ser verdadera lengua española, la lengua del pueblo español, que va formándose sobre el núcleo castellano" (17).

4.2. En su ensayo "Sobre la enseñanza superior en España".

En cuanto a la enseñanza del latín, se remite y confirma en lo dicho cinco años antes en "La enseñanza del latín en España". Sin embargo, aparte de su grito y pregunta "¡No más latín!. ¿Basta?. ¿Es que lo hemos sabido?", quiere descalificar la falsa creencia de los que unen el latín con la religión e Iglesia por ser su lenguaje oficial: "Lo más curioso en esto del latín es que, por ser el lenguaje oficial de la Iglesia, se imaginan muchos que sea su enseñanza instrumento de eso que se suele llamar reacción 'El latín es cosa de curas', repiten. ¡Ojalá lo supiesen bien!. Cuando se declama contra la enseñanza del latín declámase a la vez contra la de la religión, uniéndolo en una misma suerte. Y luego resulta que aquí no se enseña ni latín ni religión ni aún en los seminarios" (18).

4.3. Ridiculez de los ataques al latín

El conocimiento de nuestra lengua exige el conocimiento del latín, su madre, y los ataques a la enseñanza del latín resultan ridículos al no enseñarse latín: "Lo

que hace falta para enseñarla (se refiere a la lengua castellana) es conocerla y conocerla, a poder ser, científicamente, es decir, en su historia y su desarrollo, en su proceso de vida. Conocimiento que exige, tratándose de nuestra lengua castellana, el conocimiento del latín, su madre. Y he aquí cómo he venido a parar a la cuestión de la enseñanza del latín, que veo se agita ahora entre algunos elementos de esa nación. (Argentina). De ello os diré algo otro día". (19).

Y en el prólogo a la obra de Bunge "La Educación" dice: "Porque resultan aquí hasta ridículos los ataques a la enseñanza del latín, ya que no se enseña latín en España" (20).

4.4. Diversas alusiones en otros escritos

Otros muchos escritos recogen una serie de alusiones a mitos clásicos como Tántalo o la sed de inmortalidad; la guerra de Troya por la heroína Helana, como la guerra europea por arrebatarse a la heroína cultura (21) o la "neutralidad de Hefesto" (22) o la fábula de Menenio sobre la necesidad mutua de todos los miembros del organismo a propósito de la retirada de la plebe al Monte Sacro, o "La retirada de Aníbal" o "La batalla de Cannas" etc. (23).

Espera que sus futuros lectores y críticos reconocerán el hondo influjo que los clásicos han ejercido en él: "Y abrigo la esperanza de que si algún día un crítico conocedor de esos clásicos, se entretiene en examinar mi labor literaria, no dejará de ver su influjo en ella y acaso más honda que en muchos que pican de clasicistas, de helénicos o de paganos" (24).

Un ejemplo concreto de la simbiosis latín-castellana es su esfuerzo por desenterrar la Medea de Séneca, como refleja su título: "Tragedia de Lucio Anneo Séneca, traducida sin cortes ni glosas, del verso latino a prosa castellana, por Miguel de Unamuno" (25). La traduce al final de su vida en que vuelve a acercarse a la lengua latina a la que quiso consagrarse recién doctorado y falló en su empeño. Se representa en el teatro de Mérida en 1933 y en su estudio de entonces "Séneca en Mérida" nos

muestra sus propósitos: "La desenterré de su latín barroco para ponerla, sin cortes ni glosas, en prosa de paladino romance castellano, lo que ha sido también restaurar ruínas. De las del latín imperial cesáreo surgieron los romances, las lenguas neolatinas en que anidaron espíritus cristianizados, más sin perder su paganía, su aldeanía. El alma popular, laica, dió nueva vida, revivió al paganismo al cristianizarlo. Y así es como las ruínas del latín, del latín cesáreo virgiliano, no han perecido. Pretendo en mi versión hacer resonar bajo el cielo hispánico de Mérida el cielo mismo de Córdoba, los arranques conceptistas y culteranos de Séneca, pero en la lengua brotada de las ruínas de la suya" (26).

4.5. La literatura latina

Dentro del panorama de la literatura latina le atrae Lucrecio de quien dice "Aquel terrible poeta latino, bajo cuya aparente serenidad y ataraxia epicúrea tanta desesperación se cela" (27). De las odas de Horacio recoge el título novelesco "Al correr de los años". Del Laoconte de Libro II de la Eneida de Virgilio arranca la lucha dramática de Agustín, el protagonista de "Soledad" con las serpientes invisibles. De su preferido Lucano brota su drama "El otro" y de él dice: "Y esta epopeya, la primera que se compuso en España, canta a un vencido. El primer canto robusto de mi patria -¡Bendita sea!- fue un canto a un vencido. Ya se anunciaba el quijotismo. Lucano fué un profeta de "D. Quijote" (28). De Tito Livio tiene diversas menciones y una edición en siete volúmenes del dieciocho muy anotada de su mano; destacan sus notas al libro XXII con aquello, por ejemplo "El español pincha más que corta" incluido en "De esto y aquello" (29) o la alusión al ánimo inquieto y ávido de novedades que Unamuno atribuye a los españoles como descendientes de aquellos antiguos hispanos: "Hispanorum inquieta auidaque in nouas res sunt ingenia". El Sentimiento Trágico de la Vida está plagado de alusiones y citas latinas. Entre los historiadores suelen tener preferencia las citas de Tácito de quien escribe "Nos enseña de razas y de hombres más que Platón" (30).

IV. COMO CONCEIBE Y PRACTICA UNAMUNO LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS CLASICAS

4.1. Profesor de latín

Pocos datos poseemos del Unamuno profesor novato de latín en el Instituto Vizcaíno. Mencionamos únicamente el recuerdo que mantiene muchos años más tarde, en 1918, a raíz de la muerte del ya citado antiguo alumno suyo y posterior amigo, Nicolás de Achúcarro: "Verdad es que, convencido de que poco o nada habín de aprender del latín a aquella edad, con aquella impreparación y sobre todo teniendo que sujetarnos a los pintorescos y arbitrarios textos de don Francisco Ruiz de la Peña, procuré por lo menos se les hiciese llevadera la cátedra y despertar curiosidades en su espíritu" (31). Es lo único que sabemos de aquella su primera experiencia docente de latín y de su proceder.

Lo mismo podemos decir del método empleado en la enseñanza que imparte desde 1900 a 1924 como profesor también de "Filología comparada del latín y el castellano".

De una manera indirecta podemos colegirlo del último capítulo de "La enseñanza del latín en España", en que se plantea cómo llevarlo a la práctica despertando el interés del alumno y orientando el estudio del latín hacia una profundización del estudio del castellano: "Enderezado el estudio del latín, y no del latín clásico sólo, al conocimiento histórico del castellano, pero con juicio y ciencia, se prepararía a las generaciones futuras para que hicieran un uso más racional y seguro de su lengua, que adquiriría así mayor precisión, fecundidad y libertad. A la vez ganarían no poco en cultura intelectual... "Y esto observando hechos e induciendo leyes de ellos "aún cuando se limitara el fruto a que sacaran un concepto vivo, robusto, arraigado, rico, de que la lengua es un organismo cuyo proceso no sufre imposiciones caprichosas y cuya fuente brota del pueblo que lo habla" (32).

4.2. El desarrollo de sus clases de griego, aplicable al latín.

Donde él nos ha dejado una descripción directa y exacta de su manera de actuar como profesor de lenguas clásicas es en "Sobre la enseñanza del clasicismo" y "Sobre la erudición y la crítica" (33).

Aunque, en primer término, él lo aplica al griego, es también perfectamente válido para el latín como él mismo afirma.

En "Sobre la enseñanza del clasicismo" comienza exponiendo los dos fines principales de la enseñanza y aprendizaje de una lengua, como son la lengua misma y la literatura: "La lengua griega, y como ella cualquier otra lengua antigua, puede enseñarse y aprenderse con dos fines principales, ya por la lengua misma en sí, ya como un instrumento de una literatura. Interésales a unos el griego por el griego mismo, por su organismo lingüístico, por su relación con las demás lenguas indoeuropeas y la luz que sobre el conocimiento de éstas arroja el conocimiento de ella, e interesa a otros el griego por la literatura de perenne frescor y verdura que ese idioma encarnó. Y de aquí dos modos de aprenderlo, modos que pueden, por otra parte, concordarse".

A continuación deja de lado, por su escaso valor y utilidad, la etimología científica, pues "esta importancia es mínima y sólo la ponderan los pedantes y los pobrecitos fanáticos del científicismo... Para poner motes técnicos a nuevas especies de coleópteros o a nuevos artefactos y peregrinas invenciones de física más o menos recreativa no hace falta mucho griego".

El interés solamente gramatical es perjudicial y brota de una pereza intelectual, su lugar es servir de método auxiliar para leer y comprender los textos: "Se comprende que estudie uno el griego u otra lengua cualquiera, viva o muerta, incluso el castellano, no más que con interés lingüístico por la lengua en sí, como puede uno estudiar la vaca, la oveja, o el caballo como ejemplares de mamíferos y para aprender biología y morfología en ellos, sin tener en cuenta que la una da leche, la otra lana y el tercero sirve de bestia de montura y de

tiro. Pero no es éste el interés que en mi cátedra me mueve. El interés casi exclusivamente lingüístico, y aún diré menos, casi exclusivamente gramatical, ha hecho estragos en nuestras cátedras de latín y griego. Lo han alimentado cierto natural escolástico y seco de nuestros espíritus... y sobre todo la pereza intelectual. Es mucho más fácil enseñar gramática de una lengua que no enseñar la lengua misma como manifestación de una literatura; cuesta menos esfuerzo ese horror que se llama análisis lógico o sintáctico, con sus oraciones primeras o segundas, y su "vuelva usted por pasiva" o la disección morfológica del vocablo con todo lo de prefijos, sufijos, raíz, tema, desinencias, etc..., que no entrar en el pensamiento de Horacio o de Tácito, de Sófocles o de Tucídides. Es la pereza intelectual la que nos lleva a la especial forma de erudición española, y es esa misma pereza la que nos lleva al gramaticismo. Yo procuro enseñar lengua griega y no gramática de la lengua... Gentes de muy buen juicio y no escasas de cultura se escandalizan cuando los que nos dedicamos a estudios lingüísticos y filológicos proclamamos la escasa o nula importancia de la gramática para el conocimiento del idioma propio y que el saber que **había amado** es pluscuamperfecto y que el tal pronombre es régimen directo o indirecto no ayuda en nada para saber escribir mejor... Yo la (a la gramática ordinaria) proscibiría de las escuelas de primera enseñanza, sustituyéndola con ejercicios de redacción y otros de lectura y comentario de clásicos...

Mas en tratándose de una lengua ajena, que lo mejor es aprendérsela como se aprendió la propia, por el uso, puede la gramática llegar a ser un método, aunque auxiliar, siempre abreviado. La síntesis que en el propio idioma es subconsciente y a posteriori, nos la dan el ajeno consciente y a priori... Y esto aumenta cuando se trata de aprender una lengua muerta o una viva como si fuese muerta. No es imposible aprender el griego de Homero, de Sófocles o de Píndaro, como el inglés de lord Byron, de Macaulay o de Carlyle, o el alemán de Goethe. Estos aún se hablan.. y aquel no. Y así la gramática es un auxiliar mayor para las lenguas muertas. Pero siempre un-

mínimo de gramática, lo estrictamente preciso para poder empezar a entender, diccionario en mano, a los clásicos. Lo menos posible de excepciones y particularidades y curiosidades lingüísticas. Esas cosas se aprenden según salen. Y lo menos posible de sintaxis teórica, ya que la sintaxis sólo se aprende sobre los textos".

Aunque parezcamos pesados no resistimos a la tentación de transcribir el autotestimonio del quehacer en su clase diaria: "Yo procuro enseñar lengua griega y no gramática de esa lengua. Apenas mis alumnos conocen el alfabeto griego y pueden seguir la mera lectura de un texto, y mientras van imponiéndose en la declinación y conjugación regulares, voy yo introduciendo y comentando lo que se lee. Es decir, que empiezo a traducir griego desde el cuarto o quinto día de clase y no deja de traducirse hasta el último del segundo de los dos cursos de lección diaria de que consta la asignatura. Y por utilidad mía no traduzco una misma cosa en dos cursos distintos, pues no quiero que me ocurra lo que a más de un catedrático de latín, que al cabo de los años no saben traducir sino los trozos que tienen de texto. No me gustan los Trozos Crestomatías y colecciones de fragmentos escogidos... Hace años tradujimos dos cantos completos de la Iliada; un diálogo de Platón; la Antígona de Sófocles; el Prometeo encadenado de Esquilo y el Manual de Epicteto. A quien conozca el griego le parecerá que esto es mucho traducir para un solo curso, pero he de advertirle que no me detengo con delectación morosa de lingüística o de gramático en las dificultades y pasajes oscuros, sino que a las veces los paso por alto dando la interpretación más corriente. Mi objeto es acostumar al estudiante a la fisonomía general del idioma, suministrarle un vocabulario lo más rico y hacer que se aficione a la literatura griega, pudiendo gustar de algunas de sus obras maestras en conjunto. No quiero hacer helenistas, sino hombres cultos con sentido del espíritu clásico helénico y gusto por la antigüedad". Y un poco más adelante: "Mi asignatura se llama "lengua y literatura griegas" y así como en la lengua procuro enseñar lengua y no gramática, sirviéndome de ésta no más que como de auxiliar, así en la literatura

procuro enseñar literatura y no historia de ella. Huyo de detenerme en disquisiciones sobre el origen de las desinencias casuales o sobre la formación de los aoristos segundos y huyo igualmente de dar la biografía de Eurípides o de Plutarco y dónde y cuándo nació.. Y repito que no tiro a formar especialistas ni eruditos en letras helénicas. Especialistas en helenismo, eruditos en puntos de lengua y literatura griega están mucho mejor que aquí en países donde el nivel de la cultura general es más elevado y donde hay un público capaz de gustar directamente la miel de las abejas áticas o jónicas, pero entre nosotros el interés supremo debe ser el de elevar ese nivel y despertar el gusto por estas cosas que significan y afinan el espíritu".

Finaliza poniendo de relieve que no hace alarde de sus conocimientos de literatura griega y cree que los clásicos han marcado su espíritu nativamente tal vez adverso a ellos: "Nunca he hecho alarde de mis conocimientos en literatura griega, cito en mis escritos lo menos posible a aquellos autores mismos a quienes estoy traduciendo y comentando en clase mientras doy al público aquellos... y procuro no hacer sentir sobre mis lectores el catedrático de griego. Creo, sin embargo, que este largo, continuado y bastante íntimo trato con los clásicos griegos no ha podido menos de dejar alguna huella en mi espíritu, por muy adverso que nativamente les fuere, y en mis escritos".

Y en "Contra esto y aquello", comparando las aportaciones griegas y romanas, dice: "Los griegos son, según decía Stanley, retóricos y filósofos, no lógicos y juristas como los romanos; los griegos hicieron con retórica, con oratoria, dialogando libremente, en dialéctica, la filosofía, así como los romanos hicieron el derecho" (34).

Este testimonio no quedaría completo si no añadiésemos la conjugación que él hace de su entrega a la cátedra por la que "el Estado me da el pan que mis hijos comen" y su tarea de creación literaria, filosófica, crítica e histórica, como escritor. He aquí como él mismo plasma esta doble dedicación en su escrito "Sobre la erudición y la crítica": "Apenas obtuve la cátedra -escribe en-

1905- me encontré con un profesor eruditísimo, el cual me espetó una larga arenga para que dedicara mi vida a ser un helenista, y no sé si a desenterrar y publicar yo no sé qué manuscritos griegos que dicen que hay en el Monasterio de El Escorial. Quería yo acotarme el campo y decirme: ¡de aquí no se pasa!. Pero yo, que sabía muy bien que no es de helenistas de lo que España más necesita, no le hecho caso alguno y de ello estoy cada vez más satisfecho. Sé más que el suficiente griego para poner a aquellos de mis alumnos que gusten de él en disposición de valerse por sí mismos y de hacer progresos en la lengua de Platón, y puedo ponerles al corriente de lo que se sabe de más importante respecto a literatura griega. Fuera de esto, no me creo obligado a hurtarme de los que estimo sagrados deberes para con mi patria, engolfándome en eruditas disquisiciones sobre esto o el otro punto de filología o de literatura helénica, lo cual sería pasadero si no hubiese aquí labores más urgentes que acometer". Y sigue: "En un país hecho, en que cada uno está en su puesto y la máquina soviaal marcha a compás y en toda regla, puede un ciudadano dedicarse a esas curiosas investigaciones; pero aquí hay demasiada gente que se dedica al tresillo, para que los que sentimos ansias de renovación espiritual vayamos a enfrascarnos en otra especie de tresillo. No; mi sueldo sale del trabajo de mis conciudadanos; es España lo que por mediación del Estado me da el pan que mis hijos comen, y sé bien cuáles son mis deberes para con mi patria. Y no son precisamente los de que me esfuerce porque mi nombre sea citado en la masonería internacional de la erudición como el nombre de un sabio helenista que ha puesto en claro tal o cual punto oscuro de filología o de historia de la literatura griega, o que ha publicado ésta o la otra edición crítica de éste o aquel autor, o ha desenterrado un códice hasta ahora desconocido. No, no me ha dado Dios mis capacidades para eso" (35).

Al enseñar como maestro aprende y al disciplinar a los discípulos se disciplina a sí mismo y todo ello por medio de la palabra: "Al enseñar y aprendiendo al enseñarlas- la lengua y las letras del pueblo heleno, eternamente joven y eternamente anciano -la antigüedad es la niñez

de los pueblos y la niñez es la antigüedad del alma- fue reemplando mi espíritu rebelde a disciplina. Tenía que disciplinar a discípulos. Y así llegó a asistirme el ánimo simbólico de Sócrates, el hijo de la partera, el gran partero que se llamó a sí mismo, el que asistía a la mocedad ateniense a que diera a luz, a propia clara conciencia, la visión del mundo y así la recreara recreándose en ella. Y esto, por la palabra. Que Sócrates, como dijo el Cristo, el Verbo, no nos dejó escrito nada; no se enterró en letra". (36).

4.3. Latín-castellano y los otros romances de nuestra Iberia.

Finalmente esta relación del latín-castellano debe extenderse y Unamuno la extiende a los "otros romances de nuestra Iberia" en un afán integrador a través de las diferencias lingüísticas, como dice en su "Última lección": "Y el desentrañamiento de este nuestro romance castellano me llevó a rebuscar en su raigambre, que se enlaza y junta y une con las de los otros romances de nuestra Iberia, con las de los otros dialectos de la común habla románica, latina. Y así me vi llevado a enquisar y requisar las diversas hablas de nuestra Iberia y su recíproca influencia. En mis clases universitarias se iniciaba el estudio del catalán y valenciano, del gallego y el portugués y aún de otros. De mi cátedra han salido no pocos enamorados del habla y la literatura catalano-lemosina y galaico-portuguesa. De tales diferencias surge la integración" (37).

V. REFLEXION FINAL A 31 DE DICIEMBRE DE 1986

Cuando estas líneas vean la luz pública estará rodando ya el año 1987, cincuenta y un aniversario de la muerte de Unamuno.

La necesidad sentida por Unamuno de la lengua latina en la enseñanza y ser el castellano su principal justificación nos obliga a poner punto final a esta exposición con unas breves reflexiones que desearíamos vivamente tuviera muy en cuenta hoy el actual Ministerio de Educación

y Ciencia al afrontar las reformas proyectadas.

1. En primer lugar y como punto obligado de partida, según el mismo Unamuno afirma, nunca podrá haber una verdadera reforma del sistema educativo sino hay una auténtica reforma de los maestros que han de llevarla a cabo: "¿Reforma, revolución en la enseñanza?. Donde habría que hacerla es en las cabezas de los que enseñan o por lo menos en las de los que han de enseñar. Soy de los muchos que creen que cualquier plan es bueno; todo depende de quién lo aplique. No hace falta pedir al ministro que varíe el plan de estudios mediante la Gaceta; mientras los que hayan de explicar las asignaturas nuevas o renovadas no varíen el plan de su espíritu o no sean otros, la variación será peor que nula, pretexto de vagancia, mientras que si se variase, los que han de enseñar y tuvieran fe en la enseñanza y espíritu científico y amplitud de alma harían bueno a cualquier plan. Cuando un juez os diga que las leyes le atan, no le creais; es él quien ata a las leyes o quien de ellas no sabe desatarse" (38).

O sus palabras al fin de "La enseñanza del latín en España": "El mayor obstáculo para la reforma no son las condiciones del alumno, son las del maestro; y entre éstos no es el elemento joven menor rémora que el otro" (39).

2. El fin principal del estudio del latín en la enseñanza media debe ser el manejo correcto y comprensión profunda de nuestra lengua castellana y peninsulares neolatinas.

3. Este nuevo fin exige unos métodos nuevos de enseñanza, distintos de los tradicionales y, yo me atrevería a decir, revolucionarios. Este nuevo fin y metodología supone dos cosas:

a) Partir el estudio de textos del bajo latín y medieval en su evolución hasta el castellano y demás lenguas peninsulares neolatinas propias de la región. Esto se haría en una primera etapa, común y obligatorio para todo el alumno de bachillerato, y junto con los principales aspectos de la civilización romana encarnados sobre textos latinos en castellano.

b) Estudio sistemático del latín clásico, sobre to-

do literario, en la segunda etapa o últimos cursos de bachillerato, especialmente para alumnos con una inclinación y aptitudes más proclives para estudios de letras y futuras carreras superiores como, por ejemplo, lenguas, historia, derecho, filosofía, ciencias de la educación, etc.

4. Este plan implicaría al menos un bachillerato de cuatro años, un trasvase de un 40% más o menos de alumnos que actualmente cursan bachillerato hacia una buena formación profesional actualizada, y partir ya de una edad de cierta madurez como son los 14-15 años.

De esta forma se evitarían en el estudio del latín por un lado esas frustraciones, aburrimento, hastío, pérdida de tiempo y sensación de inutilidad; por otro lado el estudio del latín se sentiría no sólo como necesario sino sumamente útil y rentable al arrancar del interés sentido por el alumno poniéndole "en camino de gozar en descubrir algo", en la proporción en que el aprendizaje se gesta con el dolor y gozo propio de todo alumbramiento (40).

Quede aquí esta reflexión final como sugerencia para los que tienen en su mano la última decisión de proponer y aprobar responsablemente la tan traída y llevada reforma de nuestras enseñanzas medias.

NOTAS

- (1) UNAMUNO, M., "De la enseñanza superior en España", Obras Completas, Ed. Afrodisio Aguado, S.A. 1958. Prólogo, edición y notas de Manuel García Blanco. Tomo VIII, p. 98.
- (2) Cf., Obras Completas, Tomo VIII, págs. 742-750.
- (3) DELLA CORTE, EMILIO., "Cómo surgió en Madrid la Sociedad Helénico-Latina", en el seminario *El Español*, Madrid, 21 de agosto de 1943.
- (4) UNAMUNO, M., "Recuerdos de niñez y mocedad", Obras Selectas, Editorial Biblioteca Nueva, Madrid, 1977, p. 889.

- (5) UNAMUNO, M., *"Recuerdos de niñez y mocedad"*, en *Obras Completas*, Tomo I, pp.235-329.
- (6) UNAMUNO, M., *"La Universidad en España hace veinte años"*, en el diario *Ahora*, Madrid, 17 de agosto de 1933.
- (7) Cf. *"Nicolás de Achúcarro. In memoriam"*, incluido en el libro *Sensaciones de Bilbao*, 1922.
- (8) Cf. *Ibid.*
- (9) Cf. *"Ultima lección"*, en *Obras Selectas*, p.1132.
- (10) UNAMUNO, M., *"La enseñanza del latín en España"*, publicado en *"La España Moderna"*, año VI, octubre 1984, pp.144-166. También en *Obras Completas*, pp.307-329; por aquí se citan los textos posteriores.
- (11) UNAMUNO, M., *"De la enseñanza superior en España"* en *Revista Nueva*, Madrid, 1899. También en *Obras Completas*, Tomo VIII, pp.85-99.
- (12) *Ensayos*, VII volúmenes, Residencia de Estudiantes, Madrid, 1916-1918.
- (13) GARCIA BLANCO, M., *"El mundo clásico de Miguel de Unamuno"*, en *Publicaciones de la Sociedad Española de Estudios Clásicos*, III, Madrid, 1960.p.60.
- (14) Cf. *Prólogo* a las anteriormente citadas *Obras Completas*, de M.García Blanco, pp.15-17.
- (15) UNAMUNO, M., *"La cuestión del latín"*, en *"La Nación"*, Buenos Aires, el 23 de septiembre de 1907; también en *Obras Completas*, incluido en *"Sobre las lenguas peninsulares y otras lenguas"* (1896-1932), pp.742-750.
- (16) Cf. *"Vida Intelectual"*, Madrid, Año I, n.2.Junio, 1907; también en *Obras Completas*, Tomo X, pp.150-157.
- (17) Cf. *"La casta histórica. Castilla"*, en *Obras Selectas*, p.68.
- (18) Cf. o. c., p.99.
- (19) Publicado en *la Nación*, Buenos Aires, el 4 de Septiembre de 1907; en *Obras Completas*, Tomo VIII, p.404.
- (20) Cf. *"La Educación"*, Prólogo a la obra de Bunge del mismo título, publicado en *"La España Moderna"*, Año XIV, n.158, febrero 1906; y en *Obras Completas*, Tomo VIII, p.515.
- (21) Cf. Los lunes de *"El imparcial"*, Madrid, 23 de noviembre de 1914.

- (22) Cf. "La Publicidad", Barcelona, 4 de septiembre de 1917.
- (23) UNAMUNO, M., "La antigüedad Clásica", Obras Completas, Tomo VIII, pp.876-80.
- (24) UNAMUNO, M., "Sobre la enseñanza del clasicismo", Obras Completas. Tomo X, p.157.
- (25) UNAMUNO, M., "Séneca en Mérida", Obras Completas, Tomo I, pp.1093-1095. Publicado en "Ahora", Madrid, 22 de junio de 1933.
- (26) Ibid.
- (27) UNAMUNO, M., "Del sentimiento trágico de la vida", Obras Selectas, p.326.
- (28) UNAMUNO, M., "De esto y de aquello", Obras Completas, Tomo V, en "Leyendo a Lucano" (1915) y "Notas a Lucano" (1933).
- (29) Ibid.
- (30) Cf. "Sentimiento trágico de la vida".
- (31) Cf. Op.cit. "Nicolás de Achúcarro. In memoriam".
- (32) Cf. "La enseñanza del latín en España", Obras Completas. p.328 y ss.
- (33) UNAMUNO, M., "Sobre la erudición y la crítica", Ensayos, VI, pp.93-98, edic.en 7 vols. de la Residencia de Estudiantes, Madrid, 1916-1918.
- (34) Cf. "La Grecia de Carrillo", en "Contra esto y aquello", Madrid, Renacimiento, 1912, pp.31-35.
- (35) Cf. Ensayo citado "Sobre la erudición y la crítica", p.94 y ss.
- (36) Cf. Obras Selectas, p.1130.
- (37) Cf. Obras Selectas, pp.1135-1136.
- (38) Cf. Ibid. "De la enseñanza superior en España", pp.-85-86.
- (39) Cf. Ibid. "La enseñanza del latín en España", p.329.
- (40) Cf. Ibid. "La enseñanza del latín en España", pp.328-29.

UNA EXPERIENCIA EN EL AULA: TRABAJO SOBRE CONSTITUCION PARA LA HISTORIA DE 3º DE B.U.P.

Agueda Martínez de Tejada Alvarez

M^a José Rodríguez Muñiz

I.B. "Alfonso II". Oviedo

INTRODUCCION

La programación del estudio de la Constitución Española en la Historia de 3º de BUP, junto al esfuerzo por incorporar (en este tema también) los métodos activos, que experimentados por nosotros en Geografía e Historia desde hace años, dió como resultado el trabajo de Constitución. Este ha sido realizado por los alumnos de 3º de BUP (grupos C y D) del Instituto Alfonso II, que obtuvo el primer Premio (curso 1985-86) en el concurso convocado por la Dirección Provincial del M.E.C. en Oviedo..

El resultado final sintetiza la investigación realizada en el aula a lo largo de varios cursos. Se inició con debates sobre temas de actualidad que los alumnos preparaban y en los que se reflexionaba a la luz de la Constitución. Espontáneamente los alumnos, fuertemente motivados, quieren seguir profundizando sobre los temas y se organizan en grupos de trabajo.

La necesidad de cerrar estos debates y llegar a unas conclusiones que resumieran su trabajo y recogieran el abundante material aportado (prensa, textos, etc...) nos demostró la dificultad de llegar a una síntesis. Consideramos que lograr esta síntesis es el mérito mayor que tiene el método utilizado.

Un paso posterior fue contrastarlo y comentarlo con otros compañeros, que también iniciaron la experiencia, comprobando que funciona con facilidad, motiva a los alumnos y genera una nueva dinámica en la clase.

Este hecho nos impulsa a su divulgación para que otros grupos se animen a ponerlo en práctica y lleguen a enriquecerlo con nuevas ideas.

Las ventajas que este método ofrece podemos resumirlas en los siguientes puntos:

1.- Elaboración por los alumnos de un trabajo cerrado, sobre un tema de actualidad relacionado con la Constitución.

2.- Utilización de una serie de materiales que se han ido incorporando al quehacer histórico y son componentes de la llamada "Historia Viva": Las encuestas, las entrevistas...

3.- Posibilidad del análisis de un texto legal: La Constitución, cuyo comentario difiere claramente del clásico comentario del texto histórico.

4.- Uso del material aportado por la prensa, su comentario, selección, crítica y análisis de tendencias ideológicas opuestas, recogido de forma exhaustiva.

5.- Trabajo dinámico en grupos, siempre unido al compromiso formal de aportaciones individuales, que permiten además el desarrollo de las capacidades y habilidades de cada uno, al incorporar dibujos, comics, chistes, diseños gráficos...

La labor del profesor es simplemente "indicativa", participando sólo en la orientación de la metodología y dejando hacer al alumno, que se siente protagonista y se esmera tanto en la profundización de contenidos como en la presentación gráfica.

Así llegamos a la conclusión de que el trabajo no sólo ha sido informativo, sino también formativo. El alumno se ha incorporado de una manera atractiva a la problemática de un tema actual, tratado en el plano jurídico político y en sus aspectos sociales y económicos. Ha profundizado en una parte de la Constitución, y a la vez ha conocido las leyes que se refieren y regulan la materia elegida.

Asimismo comprende el proceso de elaboración y cierre de un trabajo, a través de algo que es para él nuevo: la clase activa dirigida por el propio alumno al tiempo que le ayuda a conectar la enseñanza con la realidad viva de la calle, que es, precisamente, uno de los auténticos fallos de nuestro sistema educativo.

A la vez que una explicación teórica sobre la realización de los temas, hemos seleccionado una serie de páginas de los trabajos de los alumnos para que sirvan de pauta.

2.- ELECCION DEL TEMA

La elección del tema plantea una primera dificultad porque respetamos la iniciativa de los alumnos, pero a la vez debemos inclinarnos hacia aquellos que mejor permitan la realización de los objetivos. Los alumnos tienen un punto de partida: la relación que puede tener un tema con la Constitución y que sea de plena actualidad y un punto de llegada: cómo ven los contenidos después del tratamiento constitucional.

En el momento que iniciábamos la experiencia en el curso 85-86, destacaban tres materias entre los diversos temas propuestos:

-LA OBJECCION DE CONCIENCIA

-LA ASISTENCIA AL DETENIDO (HABEAS CORPUS)

-EL CONSEJO DEL PODER JUDICIAL

La **objección de conciencia** es un tema de actualidad constante, pero además las manifestaciones de objetores, las discusiones en torno, coincidieron con la realización del trabajo. Los alumnos, la mayoría entre 16,17 y 18 años, ya en edad de tallarse algunos y próximos al servicio militar, pudieron hacer un análisis profundo y conocer la posibilidad del servicio civil, lo que supone y cómo se organiza. Por esto, precisamente, fue el tema más votado.

La **asistencia al detenido** está vinculada a la defensa de los Derechos Humanos y su relación con la existencia o no de torturas, que siguen presentes en el mundo.

Los alumnos, en estas edades, se ven con frecuencia complicados en problemas de discotecas, con drogas o simples reyertas callejeras, que, a veces, terminan en comisaría. Es preciso que conozcan qué hacer en estos casos. El tema del "Habeas Corpus" puede serles imprescindible.

La ampliación del tema a las cárceles no estaba previsto entre los objetivos; surgió a lo largo del trabajo. Lo que demuestra que estos proyectos deben ser abiertos. A medida que avanza su elaboración aparece la aportación lógica del compromiso que surge del conocimiento de problemas sociales y de un mundo diferente del suyo.

El Consejo del Poder Judicial. Es un tema de funcionamiento orgánico del Tercer Poder. La idea surgió en el aula al preguntar a los alumnos sobre la separación de poderes. Conocen perfectamente quiénes ejercen el Legislativo, quiénes el Ejecutivo y no saben nada del poder Judicial.

El tema estaba también en la calle. Acababan de ser elegidos los miembros del Consejo del Poder Judicial, y la politización o no de la reforma lo hacía polémico, lo que nos aseguraba abundante material de prensa, encuestas, etc...

Argumentando sobre la originalidad del tema, y que no era posible que ningún otro grupo concursara con él, los alumnos lo eligieron.

La experiencia posterior demostró que aun eligiendo un tema totalmente desconocido se puede aplicar esta metodología y llegar a un conocimiento profundo del mismo.

3.- LA FORMACION DE LOS GRUPOS DE TRABAJO

Los grupos deben ser reducidos (4-5 alumnos) y han de hacerse respetando su relación y afinidades. Siempre que sea posible debemos respetar la distribución que hagan los mismos alumnos e incluso la parte del trabajo que decidan hacer, a no ser que coincidan dos equipos sobre la misma cuestión.

Para adaptarnos a la convocatoria del premio al que iban destinados, que exigía grupos de 25 alumnos, hicimos grupos de cinco, en total cinco equipos.

Cada uno de los grupos recoge, ordena, pasa a limpio y presenta cerrado su propio material. El profesor fundamentalmente organiza la dinámica a seguir, revisa el material y ejerce un pequeño control a distancia, respe-

tando el trabajo que le presentan. Uno de los grupos se ocupa de la coordinación para dar unidad al conjunto, llegar a las conclusiones generales y cerrar el trabajo.

Es interesante la existencia de un responsable en cada equipo, que actuará en el debate, en la puesta en común y representará al grupo en todo momento.

Es operativa la distribución de folios de un mismo paquete, y la recomendación de que se escriba con el mismo o semejante tipo de letra para que resulte mejor la presentación final.

Nuestro objetivo fundamental es conseguir el funcionamiento dinámico del equipo de trabajo, sin olvidar la responsabilidad individual potenciando la participación al mismo nivel de todos sus componentes.

El profesor realiza una ardua labor: tiene que mantener trabajando a los distintos grupos, mientras que él revisa las dificultades y el material de uno concreto. La disciplina de la clase en el concepto clásico se rompe totalmente. Es más, al insistir en que el trabajo se realice durante las horas lectivas, los alumnos tienen que salir de clase para consultas, entrevistas... y se plantea así una nueva problemática que la habilidad de cada uno deberá resolver.

4.- METODOLOGIA:

El trabajo de cada grupo es el siguiente:

4-1 Grupo de Constitución, Historia y otros textos legales:

En primer lugar los alumnos seleccionan los artículos de la Constitución que tratan directa o indirectamente del tema elegido; los analizan y discuten.

Buscan, también, otros artículos de disposiciones o aclaraciones posteriores que se relacionen con su trabajo y se enfrentan con el B.O.E.; fotocopian y recortan el fragmento para incorporarlo al material. Este paso resulta pesado y árido; pero a la larga entienden su importancia.

Si es necesario utilizan otros textos legales: Decretos, órdenes ministeriales, disposiciones..., tratando

de descubrir al menos de pasada, **la jerarquía normativa.**

Si el tema lo requiere pueden acudir al análisis de otras Constituciones europeas para introducirse en el derecho comparado de forma concisa.

Finalmente se acercan a las referencias históricas. En las anteriores Constituciones españolas ¿cómo ha sido abordado? ¿qué referencias históricas conocemos o podemos estudiar? ¿dio origen a algún acontecimiento importante?, etc... Se recogen los artículos y todos los textos utilizados para la elaboración de esta parte.

Se trata de conseguir la asimilación de un tema jurídico a nivel de 3º de BUP, lo que supone no sólo un trabajo de síntesis sino la transmisión de conocimientos de la forma más amena posible.

Para ello:

- a)-Los artículos de la Constitución fotocopiados y recordados se resaltan con sus comentarios respectivos.
- b)-Se realizan organigramas, si es un tema de funcionamiento; o cualquier otra representación gráfica (círculos, barras, chistes, dibujos...) que faciliten la visualización de su estructura.

De este modo se fomenta la creatividad del alumno, que, con frecuencia, se agudiza en los temas más áridos. Aportamos en uno de los pasos de la metodología ejemplos de material sacado del trabajo de los alumnos de acuerdo con los tres temas estudiados.

MODELO 1: OBJECCION DE CONCIENCIA

El 26 de Enero de 1967, la **Asamblea Consultiva del Consejo de Europa** reconocía el derecho a la objeción al servicio militar por razones religiosas, éticas, humanitarias "o de cualquier otra naturaleza".

En España, el Gobierno remitió a las Cortes en junio de 1970 y mayo de 1971, dos proyectos de estatuto.

Al fin en España, en enero de 1977 un decreto de la Presidencia del Gobierno implantó el servicio civil como

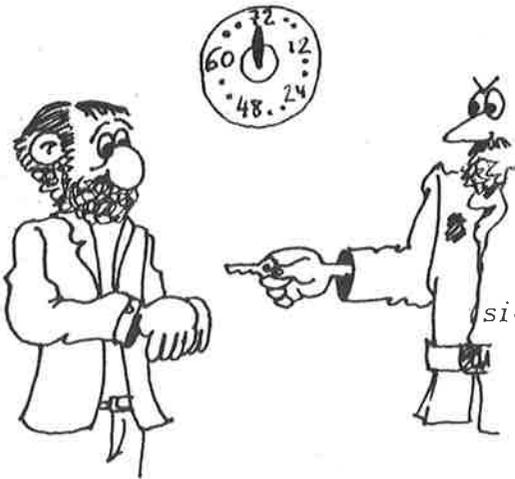
sustituto del militar, por motivos estrictamente religiosos.

Actualmente, aunque los objetores de conciencia son respetados y reconocidos legalmente, todavía existen prejuicios sociales contra ellos. Ejemplo claro de esta situación son los problemas acontecidos en diversos puntos de España (Zaragoza, Bilbao... y entre ellos Oviedo) el día 17 de Noviembre de 1985 en la celebración del sorteo para el servicio militar.

MODELO 2: ASISTENCIA AL DETENIDO

Artículo 17 de la Constitución

- 1.- *Toda persona tiene derecho a la libertad y a la seguridad. Nadie puede ser privado de su libertad, si no con la observancia de lo establecido en este artículo y en los casos y en la forma previstos en la ley.*
- 2.- *La detención preventiva no podrá durar más del tiempo estrictamente necesario para la realización de las averiguaciones tendentes al esclarecimiento de los hechos, y, en todo caso, en el plazo máximo de setenta y dos horas, el detenido deberá ser puesto en libertad o a disposición de la autoridad judicial.*
- 3.- *Toda persona detenida debe ser informada de forma inmediata, y de modo que le sea comprensible, de sus derechos y de las razones de su detención, no pudiendo ser obligada a declarar. Se garantiza la asistencia de abogado al detenido en las diligencias policiales y judiciales, en los términos que la ley establezca.*
- 4.- *La ley regulará un procedimiento de "habeas corpus" para producir la inmediata puesta a disposición judicial de toda persona detenida ilegalmente. Asimismo, por ley se determinará el plazo máximo de duración de la prisión provisional.*

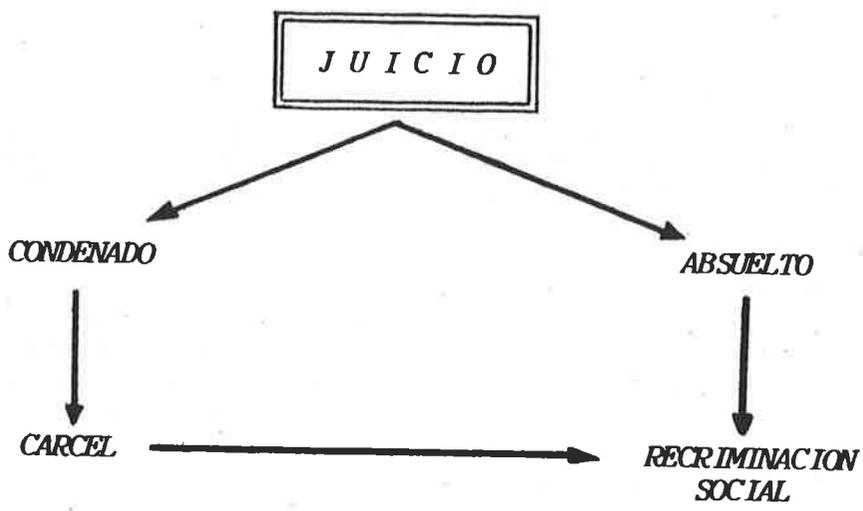
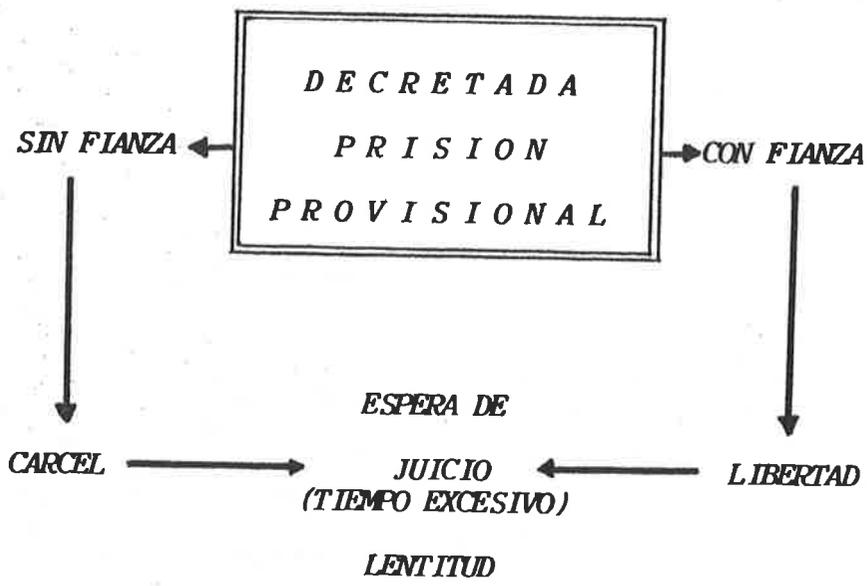


Al cabo de las 72 horas el
detenido se puede largar
siempre que lo suelten, claro)

Más derechos: el de negar la
culpabilidad, porque nadie
es culpable hasta que no se
demuestre lo contrario.



Por último, también tiene dere-
cho a un abogado elegido por él.
Si no se le asignará uno.



MODELO 3: CONSEJO DEL PODER JUDICIAL

Carencias y corrupciones

Hernández Gil abre una etapa "pacífica" para la reforma judicial

El objetivo principal del C.G.P.J. es conseguir una buena administración de la justicia española. Es decir, que el poder judicial sea independiente tanto de particulares como de los poderes legislativo y ejecutivo. Debe además erradicar todas las dilaciones y corrupciones de nuestra justicia, tarea pesada y difícil, pero muy necesaria. Por otra parte tiene que resolver problemas, siempre muy relacionados con la economía española como lentitud de los tribunales o la organización eficaz de las unidades inspeccionadas. El problema de la lentitud es muy grave, ya que esto hace que algunas personas deban padecer injusticias tales como tener a una persona detenida dos años en la cárcel mientras espera el juicio y luego ponerle una pena de seis meses, que ya ha cumplido por cuádruple partida.

Estas y otras tareas aguardan al nuevo consejo del Poder Judicial bajo la presidencia de Antonio Hernández Gil, que durante los próximos cinco años tratará de reformar la justicia española, después de los enfrentamientos del anterior presidente del C.G.P.J. Federico Sáinz de Robles con los otros poderes del estado.



4-2 Grupo de Encuestas

Trabajamos sobre un número reducido de encuestas por las dificultades de cuantificación y para no alejarnos del objetivo dominante; que sea un trabajo realizado en el aula. Así cada uno de los miembros del equipo realiza de 5 a 10 encuestas (naturalmente esto es indicativo).

A través de ellas tratamos de recoger la opinión de la gente sobre el tema concreto, y a veces también sobre el conocimiento o desconocimiento de la Constitución.

Según los centros de interés se clasifica a las personas por edad, sexo, profesión y otras variables.

Se suele orientar la encuesta hacia grupos concretos, por ejemplo:

- cinco estudiantes
- cinco adultos, sin cualificar
- cinco obreros
- cinco profesionales
- cinco especialistas en el tema
- cinco mujeres, etc...

Se recomienda equilibrar hombres-mujeres, grupos de edad.. en un intento de acercarnos a un muestreo real, haciendo la salvedad de que los datos pueden quedar distorsionados por la escasez.

Ellos mismos elaboran las preguntas; el profesor ayuda a la selección para que no pierdan de vista que se trata de recoger información en la calle sobre el tema y cómo está tratado en la Constitución.

El objetivo que se consigue es múltiple:

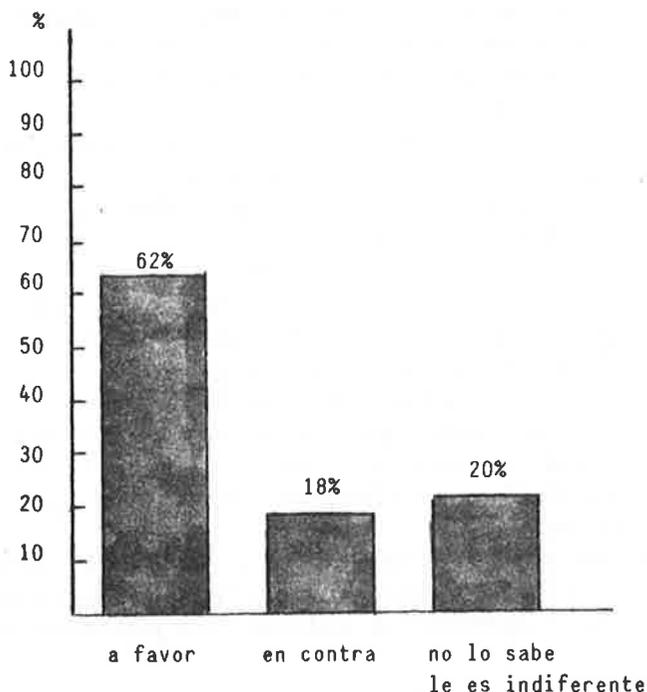
- El alumno tiene que enfrentarse en la calle con personas desconocidas, que responden con distintas actitudes a sus preguntas (algunos lo pasan realmente mal).
- Aprenden a utilizar un método de sondeo de opinión que hoy día tiene un papel muy importante en la sociedad.
- Los resultados, una vez cuantificados, se representan en gráficas y se acostumbra a realizar lecturas rápidas de lo que han representado.
- Cuando el tema ha sido tratado con una encuesta científica, a nivel nacional, comparan y contrastan su trabajo con el publicado, y aprenden a valorar las posibles distorsiones.

MODELOS DE ENCUESTAS REALIZADAS Y SU REPRESENTACION GRAFICA

MODELO 1: OBJECION DE CONCIENCIA

- 1º ¿Sabe qué es la objeción de conciencia?
- 2º ¿Está a favor de los objetores de conciencia?
- 3º ¿Piensa que la "mili" debe ser obligatoria?
- 4º ¿Está de acuerdo con que los objetores de conciencia tengan que hacer 2 años de prestaciones civiles?
- 5º ¿Cree que lo anterior es una medida para que nadie se declare objetor y por tanto tengan que hacer la "mili"?
- 6º ¿Ha hecho la mili?
- 7º Edad, profesión o estudios.

GRAFICA SOBRE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LA ENCUESTA A LA PREGUNTA: ¿ESTA DE ACUERDO CON LOS OBJETORES DE CONCIENCIA?



Nuestra encuesta también fue contrastada con la realizada por Cambio 16 y que incluimos a continuación:

SERVICIO MILITAR DESEADO (en %)		
	Total nacional	Soldado
Cuánto tiempo debería durar el servicio militar		
Menos de un año	60	80
Un año	35	18
Más de un año	4	1
Opinión sobre el servicio civil de dos años para el objeto de conciencia		
Le parece bien	31	10
Debería durar un año	55	61
Entre uno y dos años	6	10
No debería permitirse	12	10

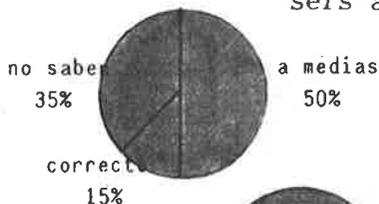
LOS SOLDADOS Y EL CONJUNTO DE LOS ESPAÑOLES ANTE LA MILI (en %)		
	Total nacional	Soldados
Es bueno para los jóvenes hacer el servicio militar		
Es bueno	47	23
Ni bueno ni malo	23	26
Es malo	28	51
La experiencia del servicio militar		
Es agradable	29	19
Ni agradable ni desagradable	34	35
Es desagradable	33	44
Qué servicio militar sería mejor para la sociedad		
El obligatorio	34	17
El voluntario	63	82

Opinión de hombres y mujeres sobre el servicio militar (en %)

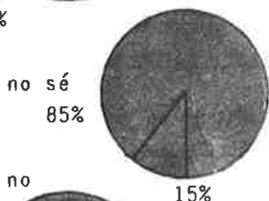
	HOMBRES				MUJERES		
	Total nacional	Total	Más de 18 años	Más de 30 años	Total	18 +	Más de 30 años
Es bueno o malo para los jóvenes hacer el servicio militar							
Es bueno	47	47	23	25	57	48	35
Ni bueno ni malo	23	23	25	23	23	24	25
Es malo	28	29	51	53	19	26	39
Experiencia que se llevan los soldados al licenciarse							
Agradable	29	30	19	18	36	27	17
Ni agradable ni desagradable	34	34	35	32	35	35	32
Desagradable	37	32	44	47	25	34	48
Servicio militar mejor para la sociedad							
El obligatorio	37	37	17	15	47	30	11
El voluntario	63	61	82	84	51	65	86
En caso de guerra estaría dispuesto a morir por su país							
Si	41	46	38	33	52	36	24
No	34	30	41	42	24	38	49
Depende	20	22	19	22	21	19	20
Qué siente el soldado por su jefe							
Respeto	40	42	36	26	49	38	28
Temor	53	53	60	70	46	57	69
Son frecuentes los accidentes mortales en la mili							
Si	31	47	54	55	44	55	64
No	50	50	43	43	53	38	33

MODELO 3: CONSEJO DEL PODER JUDICIAL

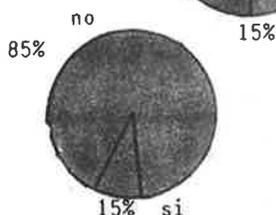
-Encuestados: seis alumnos de Derecho.
seis abogados
seis profesionales
seis mujeres sin cualificar
seis hombres sin cualificar
seis alumnos de C.O.U.



1º) ¿Puedes explicar qué es la separación de poderes?



2º) ¿Sabes cuántos miembros lo componen?



3º) ¿Sabes quién es el Presidente?

CONCLUSIONES

- 1.- El 40% sabe lo que es la separación de poderes y el 60% restante no lo sabe,
- 2.- Tan sólo el 15% sabe lo que es el Consejo del Poder Judicial, la mayoría no lo sabe y unos pocos tienen algo de idea.
- 3.- El 85% no sabe qué funciones tiene el Consejo del Poder Judicial, nadie sabe correctamente qué funciones tiene.
- 4.- El 60% cree que el Consejo del Poder Judicial está influenciado por el Gobierno y el 40% no lo sabe.
- 5.- Sólo el 15% sabe que el Consejo del Poder Judicial está constituido por 20 miembros.
- 6.- Sólo el 15% sabe que el Presidente del Consejo del Poder Judicial es Hernández Gil.

4-3 Grupo de entrevistas:

El equipo se enfrenta con la obligación de buscar personas idóneas, impuestas en el tema, y de encontrar la forma de acercarse a ellas. El profesor se limita a orientar sobre la cualificación de las personas y a establecer conexiones que permitan el encuentro.

Las entrevistas que proyectamos son muy pocas, una o dos, a lo sumo tres, por lo laboriosa que resulta su preparación.

Se elabora un cuestionario discutido por el equipo profundamente, diferenciando:

- presentación del tema
- cuestiones de fondo
- cuestiones de forma
- contraste de opiniones

Con él en la mano, los alumnos acuden a la entrevista, que previamente han solicitado y concertado.

Con frecuencia el entrevistado perfecciona el cuestionario, aporta material, crea otros centros de interés y hasta se ofrece a venir a clase para dialogar con todos los compañeros. Estas ofertas se aceptan inmediatamente para poder preparar el debate.

Las entrevistas se recogen en magnetófono y luego se sacan los contenidos, a veces se extractan por su amplitud. Todo el material aportado va a la puesta en común.

La experiencia de las entrevistas nos aporta un anecdotario de datos y cumple unos objetivos concretos:

- El alumno entrevistador se enfrenta con total seriedad a una situación nueva y difícil para él. El éxito depende en parte del entrevistado, pero el alumno juega un papel importante, ha de transmitir a sus compañeros una información exacta y esto acrecienta su deseo de captar e interpretar correctamente lo que se les explica.
- Se enriquece la información. Se han conseguido cintas que son auténticas lecciones magistrales sobre el tema, de contenidos muy superiores a los que el propio profesor pueda transmitir. Para la

profundización en el tema son fundamentales, puesto que buscamos especialistas.

- Finalmente se constata que la profundidad de los contenidos aportados por las entrevistas contrasta con la superficialidad de los datos de las encuestas y nos acerca a una visión más actual y profunda del tema.

Los ejemplos de entrevistas citados aparecen recordados por problemas de espacio, pero sirven de modelo para reflejar el grado de profundización en el tema.

MODELO 1: OBJECION DE CONCIENCIA

Entrevista a D. José María Bernal, objetor de conciencia.

-Pertenece a la serie de objetores de conciencia que utilizan el recurso oficial del Estado por primera vez.

En los últimos meses se ha puesto muy de moda el tema de la objeción de conciencia; pero ¿qué es realmente la objeción de conciencia?

La objeción de conciencia es una toma de postura que se materializa en un rechazo a la colaboración con toda infraestructura militar, una negativa a participar en cualquier tipo de actividad que suponga la preparación de la guerra.

Esto se refiere a la objeción de conciencia al servicio militar, que es el tema del que yo os podría hablar, ya que quizá deberíamos matizar entre la objeción de conciencia en términos generales, y la objeción de conciencia al servicio militar, que es el aspecto del que yo os podría hablar.

* ¿Qué motivos alegan los objetores de conciencia para renunciar a la vida militar?

Los motivos son muy variados: en primer lugar hay motivos de tipo ético o incluso con un carácter lúdico; en otros casos, quizás los más abundantes, los motivos alegados son el rechazo a integrarse en la vida militar para no perder un año y pico de su vida en me-

nesteres que considera inútiles e incluso dañinos. También existen los que se oponen a realizar la mili por motivos o plantamientos de tipo moral o religioso.

* ¿Qué actitud mantienen los objetores de conciencia ante la ley?

Actualmente hay promulgada una ley, que podría cuestionar parte por parte en sus puntos fundamentales, por los que un objetor puede no estar de acuerdo con él: el primer punto cuestionable es que los servicios sustitutorios que señala la ley duran el doble de tiempo que el servicio militar. Otro punto de desacuerdo radica en que una vez integrado dentro de la disciplina militar no es posible acogerse a la ley de objeción de conciencia, y como los trámites son complicados, hay muchos objetores que no tienen tiempo de presentar su reclamación antes de ser llamados a filas. El tercer punto de desacuerdo es la existencia de un Consejo Nacional de objetores de conciencia que va a decidir quién es realmente objetor y quién no. Esto nos parece anticonstitucional, ya que existe un artículo de la Constitución que garantiza la libertad de conciencia. Respecto a los problemas que trae consigo la promulgación de una ley sobre la objeción de conciencia es evidente que no son de fácil solución, pero creemos que los legisladores deberían adoptar una idea de mayor apertura ante las sugerencias de los mismos objetores.

* ¿Existe hoy día discriminación de los objetores de conciencia en algún campo de la sociedad actual?

Si, sobre todo en el tallaje y en la leva en los que existe una táctica militar que trata de neutralizar el "efecto negativo" que puede provocar la difusión de las ideas de los objetores de conciencia. Hasta ahora en los trámites burocráticos que tenías que hacer en las oficinas militares no te asesoraban acerca de tus derechos, sino que podía suceder que te intimidasen o simplemente que te confundiesen o no te hiciesen caso. Ahora, con la aplicación de la ley, los

trámites se mueven dentro de la jurisdicción civil lo cual evita el trato con los militares (que suele ser un poco desagradable) porque está teñido de bastantes suspicacias.

MODELO 2: ASISTENCIA AL DETENIDO

ENTREVISTA A UN CHICO QUE HA SALIDO DE LA CARCEL

¿Cuántos años tienes?

Tengo 21 años.

¿Cuál es tu profesión?

En mi vida curré, ni antes de estar en la cárcel ni ahora que estoy fuera. Vivo de las pelás de mi viejo, y como mi viejo conmigo no se enrolla, pues para sacar algo de guita tenía que pegar algún que otro palo, para poder darle al porro.

¿Cómo te detuvieron?

Me pillaron en un pub del antiguo, haciendo de camello. Fueron unos secretas que me pidieron chocolate y yo los vi con pinta enrollada y les dije que sí, que pulía. Entonces me pidieron un par de talegos, eché mano a la bolsa donde tenía unos 40 talegos, fue entonces cuando me pillaron. No me enteré de nada porque iba un poco ciego, sé que me pusieron las esposas y me metieron en un buga llevándome al talego. Allí empezaron a darme la vara con los datos. Me ficharon, me hicieron unas fotos y me metieron en una ruina de cuarto. Dijeron que tenía derecho a una llamada, entonces le pegué el toque al viejo. Estuve un par de días en el talego y a los dos días me dieron el bote y una fecha de juicio.

¿Quién llamó al abogado?

Fue mi viejo el que se preocupó de todos esos rollos.

¿Cuánto tiempo estuviste en la cárcel?

Como no tenía ningún tipo de antecedentes, sólo estuve 3 meses.

¿Cuál fue el trato en la cárcel?

¡BUF!, en el talego hay una mafie de la hostia, y hay que andar al loro con la gente y con algún carcelero. En resumen, colegas, aquello es una mierda. Allí siempre hay

hostias, puñaladas, y sobre todo hay un grupo de gente que lo controla todo; hasta el tráfico de drogas.

¿Qué pensáis que allí no hay droga?. Pues lo lleváis claro, allí es un pasón.

Yo estuve allí poco tiempo, relativamente, pero me pareció una eternidad. Mientras estuve en el talego pasé mucho de rollos, y no me fue tan mal. Creo que si hubiera estado más tiempo acabaría volviéndome majara.

¿Cómo te metiste en esto?

Bueno, a los 17 años empecé a darle al canuto, pero sin llegar al camello. Cuando me metieron en la cárcel andaba con el ácido. Lo único que saqué que valiera la pena, fue haber dejado la droga dura, es decir, el ácido. Desde que entré allí no lo volví a probar, supongo que por miedo y por no meterme en jaris con esa gente.

¿Dónde solías pegar los palos?

Normalmente en tiendas pequeñas, quioscos, etc... Esto no creáis que me daba la vidilla, hombre, para el ácido me llegaba pero nada más.

CONCLUSIONES

- I.-Tuvo asistencia de letrado.
- II.-Se encargó su padre de buscar abogado.
- III.-No fue maltratado.
- IV.-Problemática de la cárcel.

MODULO 3.-CONSEJO DEL PODER JUDICIAL

ENTREVISTA A D.FRANCISCO BASTIDA FREIJEDO

En la segunda planta de la Facultad de Derecho de Oviedo fuimos recibidos por D.F.Bastida Freijedo, en su pequeño despacho de derecho constitucional. Nos acomodamos como pudimos y empezamos con la entrevista:

Lo primero que queríamos saber es: ¿Qué es el Consejo General del Poder Judicial?

Hay que distinguir el C.G.P.J. del poder Judicial.

Esto surge de la separación de poderes frente a la Monarquía absoluta, anterior a la Revolución Francesa de 1789

en la que los poderes estaban en manos de un monarca, y se dividen unos poderes para proteger la libertad de los ciudadanos, son:

-EJECUTIVO: regido por el gobierno.

-LEGISLATIVO: regido por el Parlamento.

-JUDICIAL: regido por el poder judicial.

Por un deseo de que el poder se autogobierne a sí mismo, queriendo hacer una división tajante de esos poderes con el parlamento y el gobierno.

En un estado democrático frente a un estado liberal se caracteriza porque el poder debe emanar de una legitimidad popular.

Querer hacer un gobierno de los jueces autónomos, parece algo antidemocrático, en contra de la división de poderes. En casi todos los países el poder Judicial está regido por jueces, pero el gobierno de la administración de Justicia está en manos del Ministerio de Justicia e incluso en muchas cuestiones relativas a los jueces sólo hay un órgano muy pequeño que se dedica al gobierno específico de cuestiones relativas a los jueces, o sea, judiciales, disciplinarias...

Es importante que los jueces no estén en manos del Gobierno, quien impone las sanciones correspondientes a los jueces, porque entonces podrían estar mediatizadas las sentencias por los jueces.

La idea un poco general del C.G.P.J. es una idea que se quiso poner en la Constitución para que hubiera este órgano de autogobierno entre los jueces. Pero es un órgano mastodóntico, está formado por veintitantas personas y en la práctica no tenía que estar formada por tantas. Ha demostrado que se ha convertido en la cabeza de los sindicatos de la magistratura y en realidad, en vez de ser un órgano de gobierno del poder Judicial, defiende los intereses corporativos de los jueces, como fue en su anterior etapa. Evidentemente no agilizó la justicia y no cumplió las funciones que se esperaban de este consejo.

Hasta el punto de que muchos que en su día abogaron por su existencia hoy lamentan su formación porque ven que lejos de ser algo progresista y que pudiera facilitar el acercamiento de la administración de justicia a los

ciudadanos, pues ha sido un órgano corporativo con tintes meramente sindicalistas.

¿Por qué escogen sus componentes las Cortes?

El problema siempre planteado fue: ¿Quiénes los escogen?... Puede ser bien el Poder constitucional porque así lo dice la Constitución. Doce de los miembros de los veinte componentes, se escogen entre jueces y magistrados. Decían que tenían que ser ellos los que eligieran a los jueces y magistrados, porque lo dice así la Constitución, pero hubo otra interpretación que consistía en afirmar que tenía que ser entre jueces y magistrados, pero no elegidos por ellos mismos.

Hasta ahora habían sido escogidos por jueces y magistrados y para eliminar esta situación de tendencias absolutamente sindicalistas y corporativas, se dijo: Que sea el Parlamento (al fin y al cabo es elegido por el pueblo) el encargado de escoger a los componentes del C.G.P.J.

Desde el punto de vista constitucional las dos tesis deben ser aceptadas; las dos caben. Lo que pasa es que A.P. y la asociación de jueces más numerosa entendieron que era anticonstitucional, aunque se llevó a cabo. A mí me parece perfectamente constitucional que todos los miembros sean elegidos por el Parlamento.

Luego surgen los problemas de tipo político, que ya estaban en la base de eso que se decía que iba a estar muy mediatizado por el Parlamento. Que el Poder Judicial decía que perdía su independencia si es que estaba regido por un órgano elegido por el Parlamento. En este argumento cabe lo ya antes mencionado; que el Tribunal Constitucional está compuesto por dos magistrados nombrados por el gobierno, ocho por las Cortes, dos por el Poder Judicial y dos por el Parlamento. Y no ha pasado nada. Han hecho una labor meritoria. Es decir, que eso sería un criterio político, pero en principio tampoco es nocivo para un sistema democrático que estos vocales del C.G.P.J. sean elegidos por el Parlamento.

¿Por qué es la misma persona el presidente de los tribunales Constitucional y Supremo?

No tenía por qué ser el mismo, pero eso lo estable-

ce la Constitución, actualmente, quizá, para remarcar un poco el autogobierno de la judicatura; es decir, que el presidente del órgano de la judicatura, es el presidente del máximo órgano judicial.

¿Piensa Ud. que funciona bien o mal la justicia en España?

Pienso que mal, rematadamente mal. Puesto que se justifica la existencia del C.G.P.J., y la existencia del Estado se justifica para establecer la jurídica, por tanto el ciudadano no tiene por qué resolver sus conflictos y problemas él mismo, sino que tendría que acudir a una instancia independiente, inamovible... Y esa instancia la debe suministrar el Estado. Pero cuando el Estado la deja de suministrar, el ciudadano llega a la conclusión de que es más fácil y más rápido resolver por su cuenta.

Surgen así las policías paralelas; se entienden porque los jueces no resuelven determinados asuntos que llevan años y se eternizan en un juicio.

4-4 Grupo de Prensa

La prensa es la fuente documental más importante en la recogida de información. Ofrece la dificultad de la gran cantidad de material posible, y exige, por tanto, una selección.

Este equipo recoge todo el material pensando en su grupo pero también en los otros, a quienes enriquece con noticias artículos, chistes...

Una vez que tienen todo recogido inician la labor de selección. En un primer momento van distinguiendo los artículos que explican contenidos de los que son de opinión.

Con los primeros tratan de documentar el tema respondiendo a preguntas esenciales: ¿Qué es? ¿Quiénes con sus miembros? ¿Cómo funciona?, etc.. en el caso **del Consejo del Poder Judicial**. Si el tema es **la asistencia al detenido**: ¿Qué es? ¿quiénes la efectúan? situación en comisaría, etc...

Después seleccionan opiniones contrastadas, analizan los diferentes planteamientos políticos, también incorporan las noticias escuetas relacionadas con su traba-

jo y las representaciones gráficas que aparezcan.

Cabe la ampliación a otras fuentes de información: revistas, propaganda, folletos, etc., incluso se puede emplear algún libro, entresacando lo monográfico del tema.

La aportación gráfica de la prensa enriquece el trabajo. Se recorta, se pega y fotocopia añadiéndole comentarios propios, y se distribuye después tratando de hacer ensayos de composición artística de las páginas. Técnicamente tratamos de introducirles en el montaje del "que-hacer" periodístico.

MODELO 1: OBJECCION DE CONCIENCIA

Los partidos políticos y la "mili"

PARTIDO COMUNISTA. "El servicio militar debe hacerse en la región de origen o lo más cercana posible. Hay que reducir el período de duración del servicio militar, mejorar la utilización del tiempo de "mili" y promulgar un estatuto del soldado que recoja sus derechos fundamentales. Asimismo, hay que respetar el derecho de los jóvenes a la objeción de conciencia y acabar con la actual ley, que castiga a los que se aco- gen a este derecho, pero fundamentalmente creemos que hay que terminar también con las condiciones infrahumanas de los cuarteles."

Jesús Montero, secretario general de
las Juventudes Comunistas (PCE)

ALIANZA POPULAR. "Creo que el servicio militar necesita una reforma más profunda que la efectuada por el actual Gobierno. Su duración es excesiva y su utilidad para el joven y para la patria es menor de la que cabría esperar. Hay que tender a la profesionalización del Ejército y procurar que el servicio militar no sea un trauma en la vida de los jóvenes. Para eso hay que acabar, antes que nada, con los accidentes y los suicidios de jóvenes, que indican que algo no marcha bien en la 'mili'".

Gonzalo Robles Orozco,
presidente nacional
de Nuevas Generaciones de AP

PARTIDO SOCIALISTA. "Tal y como están las cosas aún, la "mili" es para la mayoría de los jóvenes un mal trago que hay que pasar como sea y olvidar cuanto antes. Yo creo que el servicio militar obligatorio, que está planteado como un deber constitucional para todos los españoles, tiene que suprimirse. Sin embargo, lo más urgente ahora es conseguir que la "mili" deje de ser ese mal trago. Para ello, hay que acortar el periodo del servicio militar, hacerla en la región de origen, eliminar los tratos vejatorios, facilitar transportes gratuitos y más permisos a los soldados."

Javier de Paz, secretario general de
las Juventudes Socialistas

Miembros de diversos partidos políticos se declaran totalmente en contra de la obligatoriedad del servicio militar y consideran que debería ser realizado en la región de origen y con una mayor planificación del tiempo libre para así prevenir los posibles suicidios que se puedan producir, cuando el joven al sentirse obligado se deprime, de ahí, salen la mayor parte de los suicidios durante el servicio militar.

Se declaran a favor de la objeción de conciencia.



no a la mili

MODELO 2: ASISTENCIA AL DETENIDO

La existencia de celdas de castigo, malos tratos a los internos, carencia de asistencia médica y prohibición de actividades deportivas y recreativas, fueron las denuncias vertidas ayer por los internos de la prisión de "El Coto" de Gijón que, aprovechando la presentación de los cursos de la Universidad Popular en el centro penitenciario, describieron ante los medios informativos una sombría situación de la cárcel, calificada por ellos mismos de "tercermundista".

CALIFICAN LA CÁRCEL GIJONESA DE "TERCER MUNDISTA" A LA VEZ QUE EXPUSIERON UN AMPLIO ROSARIO DE QUEJAS.

PRESOS DE "EL COTO" DENUNCIAN LA EXISTENCIA DE MALOS TRATOS Y DE CELDAS DE CASTIGO.

Aprovechando la presentación de unos cursos de la Universidad Popular, los presos expusieron su situación en la cárcel. Quizá fue porque se sospechaba esto y que la Universidad Popular tuvo que pedir un permiso especial al Ministerio de Justicia para permitir la entrada a los periodistas en la cárcel.

El aspecto que nos preocupa a los internos es la carencia de asistencia médica. El único médico que pisa la cárcel, es un odontólogo que, efectúa sus operaciones en la peluquería de la cárcel, sin condiciones sanitarias. En caso de que haya un preso que necesite asistencia médica urgente, hay que trasladarlo a una residencia sanitaria.

También se denunció la existencia de celdas de castigo que no disponen de servicios, ni agua, ni luz, ni

condiciones de higiene y a las que apodan neveras. Pero el capítulo de denuncias fue mucho más amplio cuando se habló de amenazas y malos tratos de los funcionarios sobre los internos. Igualmente pusieron de manifiesto que tienen prohibidos los juegos tanto deportivos como de otro tipo, con lo que no tienen nada que hacer en sus horas libres dentro de la cárcel.

Por último, los reclusos manifestaron la imposibilidad de intercambiar diálogo con el director de la prisión, para mejorar su situación.

A LA VEZ QUE APUNTARON LA "FALTA DE TIEMPO" DEL JUEZ DE VIGILANCIA PARA VISITAR EL CENTRO, RECHAZANDO LA ACUSACIÓN DE MALOS TRATOS

"LOS FUNCIONARIOS DE LA PRISION DE 'EL COTO' NO SOMOS TORTURADORES"

Los funcionarios de la cárcel del coto desmintieron las acusaciones que hicieron contra ellos unos reclusos.

En una reunión que organizaron descalificaron las declaraciones de una parte de los reclusos que, entienden, no es representativa e intenta desprestigiarlos.

Asimismo declararon que no existen las neveras, sino celdas de aislamiento, como establece en la Ley Orgánica Penitenciaria. Estas celdas se utilizan en casos de extrema gravedad. Por otra parte negaron rotundamente la existencia de malos tratos y añadieron que, por ser una prisión de segundo grado, existe una buena relación entre internos y funcionarios.

En caso de que haya malos tratos, los internos tienen tres organismos para denunciarlos: El judicial, la Dirección General y el juez de vigilancia. Los internos pueden presentar las denuncias tanto por comunicación escrita como cuando están fuera, de permiso.

Los funcionarios dijeron que la opinión del grupo de reclusos no es generalizada y apuntaron que hay comisiones de reclusos, votados por ellos mismos, para dedicarse a temas concretos. De todas formas afirmaron que "las condiciones de la prisión no son las mejores".

«Vengo con el ánimo de trabajar por la justicia que es trabajar por la Constitución española»

Admitidos dos recursos de inconstitucionalidad contra la ley del Poder Judicial

El Tribunal Constitucional admitió a trámite dos recursos de inconstitucionalidad contra los artículos 105 y 106 de la Ley Orgánica del Poder Judicial por haberse presentado en forma de enmienda a la Ley Orgánica del Poder Judicial por el Gobierno y admitido a trámite por la X Legislatura contra la LOLE (Ley de Organización del Poder Judicial).

El Grupo popular presentó el recurso contra la Ley del Poder Judicial

El Grupo Popular presentó un recurso de inconstitucionalidad contra la Ley Orgánica del Poder Judicial por haberse presentado en forma de enmienda a la Ley Orgánica del Poder Judicial por el Gobierno y admitido a trámite por la X Legislatura contra la LOLE (Ley de Organización del Poder Judicial).

El nuevo CGPJ celebra hoy el primer pleno con Hernández Gil

Tras la toma de posesión celebrada ayer por la mañana el nuevo presidente del Tribunal Supremo y del Consejo General del Poder Judicial (CGPJ) ha mantenido una breve reunión con los miembros del Consejo, en su primer día de trabajo.

«La tarea prioritaria de este Consejo será la de erradicar la corrupción»

Cristina Alberdi, elegida miembro del Poder Judicial por el Senado

100 horas de trabajo en el primer pleno que tendrá lugar el día 10 de mayo.

El Consejo General del Poder Judicial y la Vicepresidencia.

El Consejo Judicial investiga la fuga de un 'tutra' al bar San Bato

La comisión disciplinaria del Consejo General del Poder Judicial ha acordado ayer por unanimidad iniciar una investigación informal de hechos denunciados por los miembros de la comisión por la fuga de un 'tutra' del bar San Bato.

Erradicar la corrupción
«Que hay que hacer para convertir a la justicia española en una verdadera servicio público, eficaz y eficiente?»
«Hay una tarea prioritaria, fundamental, que es erradicar la corrupción.»
«Solo hay un sistema. Hay que hacer que la justicia funcione. Si el sistema marcha, la corrupción desaparece, no tiene sentido.»

El Gobierno designará dos nuevos miembros del Tribunal Constitucional
El relevo de los conservadores Pera y E pondrá a prueba al Consejo

Expedientes y sanciones
«En lo que se refiere a materia disciplinaria, este Consejo recibe una herencia importante, como el del juez Félix Guzmán, que aun no ha sido resuelto. Hasta ahora, disciplinariamente no se ha conocido el nombre de ningún juez que haya sido sancionado. ¿Se parece esto a lo que se refiere a materia disciplinaria, este Consejo recibe una herencia importante, como el del juez Félix Guzmán, que aun no ha sido resuelto. Hasta ahora, disciplinariamente no se ha conocido el nombre de ningún juez que haya sido sancionado.»

«El relevo de los conservadores Pera y E pondrá a prueba al Consejo»

«El relevo de los conservadores Pera y E pondrá a prueba al Consejo»

Madrid
El catedrático Antonio Hernández Gil, de 20 años, fue elegido ayer por 14 votos nuevo presidente del Consejo General del Poder Judicial y, por tanto, del Tribunal Supremo. El más absoluto mutillamo oficial rodeó ayer la elección, en la que se produjeron cuatro votaciones. Hernández Gil fue presidente de las Cortes constituyentes, preside la Comisión General de Codificación, la Real Academia de Jurisprudencia y Legislación y, hasta ayer, el Consejo de Estado, máximo órgano consultivo del Gobierno. Los 20 vocales del Consejo, tras jurar sus cargos ante el Rey a las diez de la mañana, en la Zarzuela, se reunieron en sesión constitutiva, en la sede del organismo, durante casi tres horas, al cabo de las cuales se anunció escuetamente la elección.

Hernández Gil, elegido presidente del poder judicial con 14 votos

"Vuelvo al territorio que mejor conozco", afirma el nuevo presidente del Supremo

Antonio Hernández Gil, nuevo presidente del Consejo del Poder Judicial, declaró ayer que sólo se le interroga por su futuro en ese puesto, pero que su elección implica la de Presidente del Tribunal Supremo. En ese sentido, la elección es "un retorno al territorio en el que más me he desenvuelto, no porque haya desempeñado cargos judiciales, sino porque he sido un abogado en constante ejercicio durante 33 años, ante el Tribunal Supremo de Justicia, ante la Audiencia de Madrid y ante los juzgados. Es el territorio más conocido por mí".

DECLARACIONES DE HERNANDEZ GIL

Hernández Gil manifestó que este nombramiento es un retorno a su mundo, aunque no haya desempeñado cargos judiciales, sino porque llevaba 33 años ejerciendo como abogado, ante el Tribunal Supremo, Audiencia de Madrid, etc...

Se le preguntó también por la corrupción de la justicia a lo que él no contestó porque carecía de datos, pero dijo que no se podía hacer una acusación a la justicia española tan grave.

Sobre la posible corrupción de la justicia aseguró que no cree que se pueda hacer "una acusación tan radical a la justicia española. Nunca se ha podido hacer y en este momento menos".

Sobre las necesidades más imperiosas de la justicia española, el nuevo presidente del Supremo, afirmó: Hay que "dotarla de una estructura y bases suficientes para que pueda funcionar con eficacia suficiente porque creo que se desaprovechan importantes valores que tiene incorporados, por falta de medios, de técnicas modernas, puestos al servicio de la justicia".

Se retiró a su paso por la presidencia de las Cortes y del Consejo de Estado y dijo que la primera experiencia "fue irreplicable e inédita, puesto que se trataba de crear un orden político nuevo, con todo el riesgo y la inseguridad de saber si conseguiríamos lograr los objetivos, como afortunadamente ocurrió".

Respecto del Consejo de Estado dijo que ha podido ver cómo un organismo cargado de tradición, de bostumbres y usos muy estructurados, puede enfrentarse a problemas actuales.

Por fin, al preguntarle si llega al cargo dispuesto a poner orden en el entramado de la administración de justicia, Hernández Gil dijo "No trato de poner propiamente orden, sino de intentar que la justicia se muestre como la institución que es, a través de las personas que la encarnan, con independencia de criterio".

4-5 Grupo de Coordinación y Coloquio

Este grupo tiene una doble misión: La coordinación de todo el trabajo y la realización de un coloquio que sirva de punto final.

La primera supone un trabajo constante de recogida del material de los diferentes grupos, aceptándolo o rechazándolo, ordenando y revisando las diferentes partes para tratar de que se adapte al plan que estaba previsto.

Prepara el índice, realiza las conclusiones generales y en definitiva cierra el trabajo. El profesor trabaja más directamente con ellos pero nunca debe sustituirles en su labor final.

El coloquio surge cuando alguno de los entrevistados acepta venir al centro y se completa invitando a aquellas personas que puedan ofrecer otros puntos de vista.

Cada grupo acude al coloquio con su material y sus preguntas preparadas que se encargará de plantear el responsable de grupo, recogiendo las respuestas y comentarios a que den lugar. El representante del grupo de Coloquio actúa como moderador y ese protagonismo le obliga a resolver múltiples problemas. El resto del equipo presenta a los invitados y actúan como uno más del coloquio.

El coloquio consigue transmitir una visión global del tema, alejándoles de la deformación de las visiones parciales que tendrían con sus trabajos de equipo.

También supone un esfuerzo de organización, convivencia, participación que les obliga a madurar. Asisten al contraste de opiniones de forma práctica y aprenden el mutuo respeto y el funcionamiento democrático.

La incorporación del material recogido en el coloquio al trabajo supone el último paso para darlo por finalizado.

Sólo queda una reflexión en común para ver los errores cometidos, los fallos y los aciertos, y en definitiva, hacer un análisis de la experiencia que pueda servir para las que se realicen posteriormente.

CONCLUSION

Para finalizar queremos sintetizar los aspectos que más positivamente valoramos de la metodología realizada y la auténtica validez de la experiencia, lo que nos permite aportar unas breves conclusiones.

A través de la realización del trabajo, los alumnos han conectado con la realidad social del entorno que se les presenta. En el tema de la objeción, de forma combativa: los objetores en este momento estaban movilizados y sensibilizados con el problema. En el tema de "Habeas Corpus" descubren la existencia de torturas como algo cercano, en comisaría, en la cárcel, en un contexto muy diferente al suyo, y al que se aproximan la mayoría de las veces con sorpresa y respeto.

Los contactos con ex-delincuentes, ex-presidarios y ex-detenido son reales. Por último, el tema del Consejo del Poder Judicial, resulta más de especialización y profundidad en los aspectos jurídicos que también consideramos importante, y mentaliza al alumno sobre problemas reales como la necesidad de reforma de la justicia.

La lectura de prensa, revistas, la atención a la noticia se acentúa en estos días y esperamos que se convierta en un hábito. La familiarización con la prensa como fuente de información y su lectura crítica será otra de las auténticas aportaciones del trabajo.

La selección, extracto y discusión demuestran la validez de su incorporación en el aula tan defendida por algunos investigadores.

Por último los coloquios, debates, puestas en común, cierran el trabajo como ruptura con la clase tradicional e incorporan exageradamente (a veces, el método activo. Aseguran la participación del alumno aportando una nueva dinámica. Este se expresa en público, delante de los compañeros y otras personas, respeta el turno de intervención y sobre todo las opiniones encontradas. Discute los temas y verbaliza juicios de contenido y de opinión. Así, hemos sometido al alumno a un múltiple proceso: que se refleja en estos trabajos realizados.

BIBLIOGRAFIA

CONSTITUCION

ALZAGA, Oscar: *La Constitución española del 1978. Comentarios sistemáticos.* Ed. del Foro 1978.

TIERNO GALVAN, E.: *Leyes políticas españolas fundamentales.* Ed. Tecnos. Madrid 1972.

SANCHEZ AGESTA: *Los documentos constitucionales y supra-nacionales con inclusión de las leyes fundamentales.* Ed. Nacional Madrid 1972.

SOLE TURA: *Constitución y periodos constituyentes en España 1808-1936* Ed. Siglo XXI. Madrid 1977.

De la Constitución y el estatuto de Autonomía se manejaron por los alumnos distintas ediciones, como la de La Junta General del Principado de Asturias y la que edita La Caja de Ahorros de Asturias.

Una serie de libros más accesibles se recomendaron para ir haciendo su biblioteca, como los de la colección Temas Clave de Salvat.

-nº 26. *La Constitución para el pueblo*

-nº 10. *Derechos humanos*

-nº 10. *Regímenes Políticos: Gobernantes, Gobernados, el poder y su control.*

-nº 6. *Partidos políticos y Democracia.*

ROCHE, SOLON, GINER: *Ordenamiento Constitucional Español 1978. Hª, Principios e Instituciones.*

Ed. Gráficas Guadix, Valencia 1982.

BARTOLOME CRESPO, Donaciano: *La Prensa en las aulas.* Publicaciones ICE. Madrid 1983.

MIRAVALLS, Luis: *Iniciación al Periodismo escolar (teoría y práctica) Documentos didácticos ICE de Salamanca 1985.*

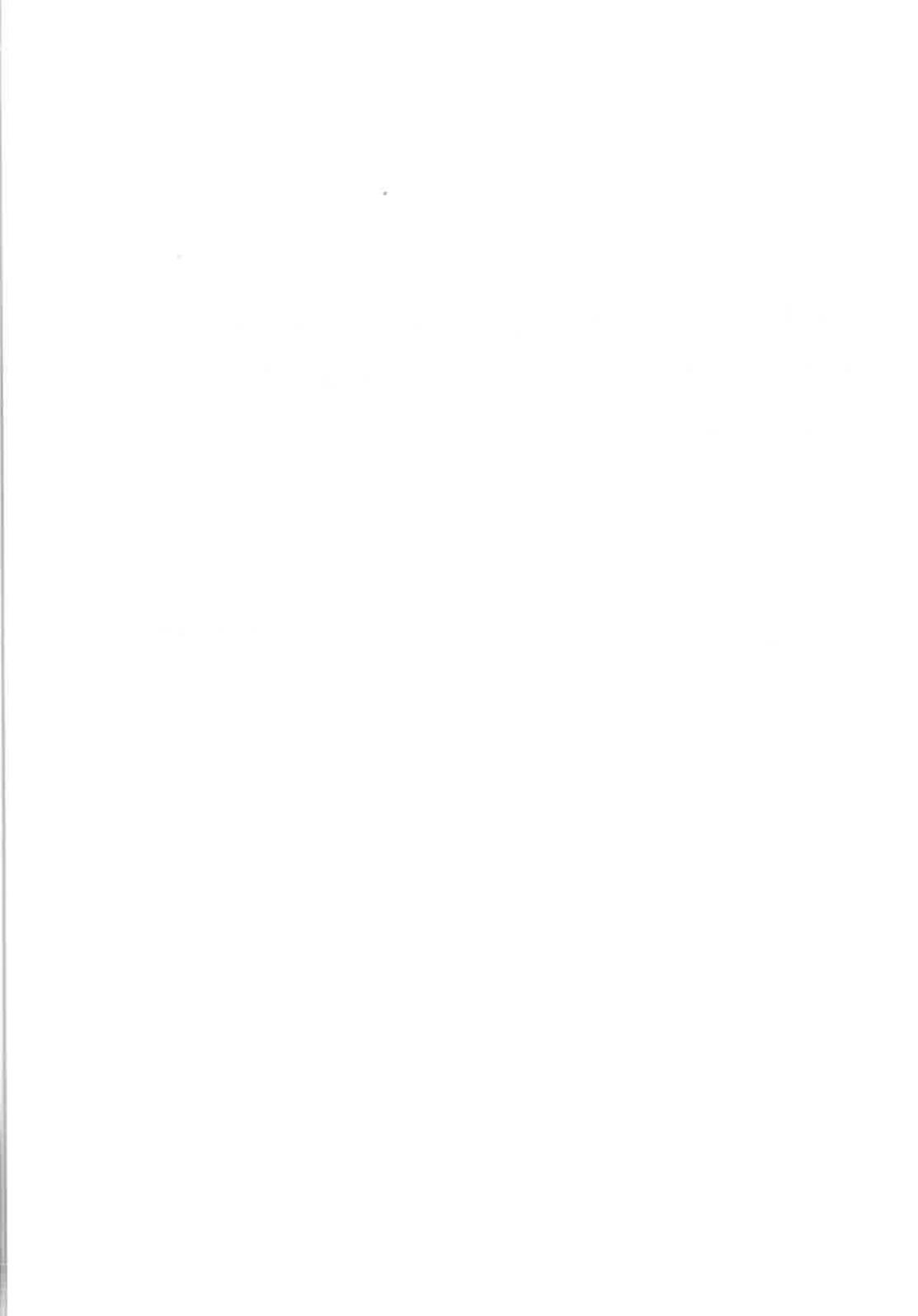
VEIRA, Carlos: *La prensa en la escuela,* ed. Marsiega. Madrid 1979.

TONUCCI, F.: *La Escuela como investigación.* Ed. Avanca. Barcelona 1975.

**"ESTRATEGIAS OPERATIVAS EN LA RESOLUCION DE LOS
PROBLEMAS MATEMATICOS EN LOS NIÑOS DEL CICLO
MEDIO DE LA E.G.B."**

V. Alonso García

E.U. de Profesorado de E.G.B.
Universidad de Cantabria



Introducción

"φύσις κρύπτεσθαι φίλει"

("phýsis kryptesthai philei")

"La naturaleza gusta de ocultarse"

Heráclito, según Themistios (Or. 5.69B)

Problema es en principio dificultad, obstáculo. A ello se refiere ya la misma etimología de la palabra. Problema viene de "pro-ballo", "lanzar hacia adelante" lanzamiento que topa con algo que se interpone en el camino. Esa resistencia, obstrucción o barrera impenetrable es lo que constituye el verdadero problema.

El problema como categoría fundamental es esencialmente relativo. El problema es siempre problema para alguien, problema subjetivo. El problema en sí, el problema absolutamente objetivo, independiente de la persona que lo experimenta, carece de sentido.

La solución del problema empieza con la experiencia de la dificultad, con un ir de acá para allá ("ex-per-ire", "er-fahren") sin resultado tangible. Eso es en principio la experiencia, algo que se ha definido con toda razón como un "pensar con los pies". Tal experiencia de la dificultad, obstáculo, aprieto, produce una sensación de perplejidad, una conciencia de la ignorancia, una "docta ignorancia", que es el problema en su proyección subjetiva, un saber que no se sabe, principio de todo saber.

El problema matemático, que es el que nos ocupa, representa ante todo simplificación. De la intrincada maraña que es toda realidad, quita todo los elementos adventicios, para quedarse sólo con la quinta esencia, con la última raíz, con esa especie de hilo rojo que va por dentro de todas las cosas y que es el número.

El problema matemático somete la realidad a un proceso de transformación racional, mira el mundo desde el punto de vista de la razón pura. Esta estricta consistencia racional ha hecho de las Matemáticas desde los pitagóricos un instrumento casi perfecto para la disciplina del raciocinio en todos sus pasos. Este valor se ve reforzado por otra característica general del pensamiento matemático: su objetividad. Los entes matemáticos son objetos ideales.

Nuestra investigación quiere ver cómo procede en realidad el escolar para resolver un problema ¿Qué actos se llevan a cabo? ¿En qué secuencia? ¿Cuál es el perfil heurístico, la estrategia, el proceso racional? ¿Existe una forma arquetípica de comportamiento, tipos de comportamiento, características comunes de grupos de edad, sexo, genio y norma? ¿Cuál es la probabilidad de que tras un paso dado se produzca un acto determinado? Tales son algunas de las preguntas que he tratado de contestar en parte con este trabajo.

PROYECTO Y PREPARACION.

¿Cuál es la conducta típica de un escolar ante los problemas?

Por conducta entendemos la integración de una serie de actos encadenados en una secuencia fija ("perfil heurístico" o, si se prefiere llamarlo así, "estrategia operativa"). El conjunto de esos actos constituye un "campo heurístico", que posee las características de ser: a) finito, b) abierto (en el sentido de admitir cualquiera forma de ampliación), lo que desde un punto de vista experimental requiere una definición previa que lo limite a efectos pragmáticos; y c) susceptible de ser combinados sus elementos de diversas formas. Nuestra primera tarea, según esto, es la definición del campo, la determinación del contenido, es decir, el establecimiento de la serie básica de actos a tener en cuenta en el experimento.

Para ello y, de acuerdo con el esquema fundamental de toda experimentación (observación - hipótesis - experimento - verificación - concepción), partimos de un conjunto de formas y modos que los niños que resuelven problemas y ejercicios suelen mostrar reiteradamente y que nuestra experiencia y trato con ellos ha catalogado de una manera espontánea y natural. Tales actos prototípicos, reducidos al máximo para mayor facilidad experimental, son los 12 siguientes:

- E₁: lectura del problema
- E₂: escritura de datos
- E₃: representación simbólica de los datos
- E₄: utilización de datos irrelevantes
- E₅: perplejidad: sentirse desconcertado, repetir la pregunta del problema o pedir más datos
- E₆: formulación de hipótesis ("si..., entonces...")
- E₇: anticipación de los resultados
- E₈: cálculo
- E₉: resolución
- E₁₀: comprobación
- E₁₁: rectificación
- E₁₂: estancamiento o ausencia de conducta.

Definido así el campo de contenido puede someterse a experimentación. En principio todas estas actividades (o ausencia) son igualmente posibles y su desarrollo sumamente complejo, ¿cuál es la probabilidad de que un determinado escolar proceda de un cierto modo? (conducta habitual latente o "estilo heurístico") ¿cuál es la probabilidad de que a un acto concreto siga otro? En esta última interrogación la que constituye el foco de nuestro estudio.

Pero no nos interesan formas de conducta universales y abstractas, que tendrían poca aplicación en un terreno tan variado, individual y concreto como el ámbito de la escuela primaria. Por otra parte, perfiles exclusivamente individuales harían imposible su aplicación, ni siquiera como base de estudio. Pero es precisamente el individuo el objeto de nuestras atenciones, el destinatario de nuestro trabajo. El conocimiento sólo se conquista con sucesivas vueltas en torno al objeto. Se trata, pues, de investigar las conductas típicas de los escolares frente a los problemas, los modos de comportamiento de determinados "tipos" de escolares. ¿Qué clase de tipos? Si reducimos las infinitas diferencias humanas a las 4 categorías fundamentales de edad, sexo, genio y norma, cada una de las cuales ofrece gran número de variedades, multiplicados a su vez por la doble condición objetiva y subjetiva de la raíz u origen de tales desigualdades, nos encontramos con un vastísimo muestrario para elegir el foco de nuestra atención investigadora. Vamos a fijarnos en el tipo edad. Los sujetos del experimento serán los escolares de 5º curso de E.G.B. Creo que es una elección discreta, ya que a esta edad el niño ha alcanzado la madurez suficiente para enfrentarse a problemas de matemáticas con una variedad material y formal en la que de una manera germinal, "in nuce", se hallan prefiguradas tareas más complejas y extensas.

MUESTRA. La muestra se hallaba constituida por 102 niños de 4 colegios situados en cada uno de los puntos cardinales de la ciudad de Santander.

CONTENIDO. Por lo que se refiere al contenido, se establecieron 5 áreas: conjuntos, numeración, cálculo, magnitudes y geometría. Se pidió a los profesores de esos centros encargados de la enseñanza de las matemáticas que eligieran 4 problemas standard de cada área correspondientes a los cursos 3º, 4º y 5º de E.G.B. Se obtuvieron así 80 enunciados, que se sometieron a sorteo con bolas numeradas hasta recoger la muestra que expone el cuadro adjunto.

COLEGIOS					
	E	M	R	S	
a	4	2	3	1	a = conjuntos
b	1	1	4	2	b = numeración
c	3	3	2	3	c = cálculo
d	1	4	4	1	d = magnitudes
e	3	1	1	4	e = geometría

Las cifras indican el número de orden de cada área, en la relación que facilitó cada uno de los colegios.

Estos 20 problemas se presentaron para su resolución a la muestra de 102 niños de 5º de E.G.B. de los 4 colegios y se decidió elegir para el experimento aquellos problemas resueltos por el 60-75% de los escolares, de los que se tomó 1 de cada área.

Para una mayor facilidad en la tarea de corrección se confeccionó una ficha especial en que anotar los resultados obtenidos, según el baremo:

0,5 - Problema - bien

0,4 - Problema - bien - faltan detalles

0,25- Problema - bien - operaciones mal - o incompleto

0,15- Problema - parcialmente planteado - o parcialmente resuelto

0,1 - Problema mal planteado en su conjunto, pero con visiones parciales correctas

0 - Problema - mal

Nada- Problema en blanco

He aquí los datos de esta primera fase de preparación de nuestra experiencia recogidos en la siguiente tabla (y cuya descripción analítica, figura en el Anexo I de la memoria).

Tabla 1
Puntuación

		0,5	0,4	0,25	0,15	0,1	0	Blanco	Total
Conjuntos	1	39	25	12	17	2	6	1	102
	2	70	12	2	2	1	4	2	102
	3	4	25	10	2	7	33	21	102
	4	00	17	2			1		102
Numeración	1	53	10	9		2	6	14	102
	2	100	1					1	102
	3	22	7	9	6	5	29	29	102
	4	34	7	5	5	27	25	4	102
Cálculo	1	33	4	35	4	3	7		102
	2	77	6	17				2	102
	3	53	1	4	20		20	4	102
	4	40	5	22	3		14	10	102
Magnitudes	1	37	10	10	2	1	25	18	102
	2	12	11	35	4	2	10	0	102
	3	11	3	30	11	2	32	15	102
	4	77	1	9	2	4	36	20	102
Geometría	1	74		13			14	1	102
	2	43	1	1		2	14	41	102
	3	49	2	6	2	8	23	12	102
	4	16	1	28	6	10	9	7	102
Total		921	141	220	87	76	398	210	2.040

De acuerdo con estos resultados ha sido posible determinar matemáticamente el grado de representatividad de la muestra. Dada la meticulosidad de la técnica de observación, la complejidad del sistema de computación de conductas y la cantidad de tiempo necesario para el registro individual, era imprescindible reducir el número de casos a 20 sin que sufriera seriamente la representatividad de la muestra. Por otra parte, no era nuestra intención tanto una generalización de los resultados, aunque no se excluyese esa posibilidad, cuanto poner a punto una técnica de tratamiento de datos de observación poco frecuente en la investigación psicopedagógica al uso. Por otra parte, y desde el punto de vista estrictamente matemático, era interesante encontrar una aplicación de las llamadas "cadenas de Markov" en ciencias tan ajenas a la propia matemática como las ciencias de la conducta.

Así pues, debía reducirse la muestra de 102 niños a 20 sin pérdida de representatividad; un método fácil es la comparación de las medias de dos muestras mediante la "t" de Student, dado que habiendo sido elegidos aleatoriamente los sujetos en la muestra amplia y en la restringida no había ninguna razón para sospechar sesgo o anormalidad en las distribuciones, que por otra parte son fáciles de calcular.-

Prueba χ^2 de Normalidad

Tabla 2

$$\left. \begin{array}{l} N_i = 102 \\ \bar{X}_i = 6.047 \\ S_i = 1.777 \end{array} \right\} N(6.047, 1.777^2)$$

P(x)	x	n_i	$N_i p_j$	$\frac{(n_i - N_i p_j)^2}{N_i p_j}$
0	-∞	--	--	--
0.1	3.772	8	10.2	0.474
0.2	4.550	14	10.2	1.4156
0.3	5.114	16	10.2	3.298
0.4	5.595	8	10.2	0.474
0.5	6.047	9	10.2	0.141
0.6	6.498	8	10.2	0.474
0.7	6.979	10	10.2	0.004
0.8	7.543	8	10.2	0.474
0.9	8.321	6	10.2	1.729
1	∞	15	10.2	2.259

Total = 102

Total = 10.741

$\alpha \approx 0.16$

No Significativo

Tabla 3

$$\left. \begin{array}{l} N_j = 20 \\ \bar{X}_j = 6.835 \\ S_j = 1.6393 \end{array} \right\} N (6.835, 1.6393^2)$$

P(x)	x	n _j	N _j p _j	$\frac{(n_j - N_j p_j)^2}{N_j p_j}$
0	-∞	--	--	--
0.1	4.736	3	2	0.5
0.2	5.454	1	2	0.5
0.3	5.974	3	2	0.5
0.4	6.418	2	2	0
0.5	6.835	2	2	0
0.6	7.251	3	2	0.5
0.7	7.695	0	2	2
0.8	8.215	1	2	0.5
0.9	8.933	2	2	0
1	∞	3	2	0.5

Total= 20

Total= 5

$\alpha \sim 0.65$

No significativo

Por tanto las dos muestras son normales.

1ª.- Puntuaciones de los 102 niños en los 20 problemas de la prueba $\bar{X}_i = 6,05$ y $S_i = 1,8$

2ª.- Puntuaciones obtenidas por los 20 niños: $\bar{X}_j = 6,84$ y $S_j = 1,63$

3ª.- Prueba de "t" o de diferencia de medias.

$$t = \frac{\bar{X}_j - \bar{X}_i}{\sqrt{\frac{N_i S_i^2 + N_j S_j^2}{N_i + N_j - 2}}} \sqrt{\frac{1}{N_i} + \frac{1}{N_j}} = \frac{6,84 - 6,05}{\sqrt{\frac{102 \cdot 3,16 + 20 \cdot 2,69}{102 + 20 - 2}}} \sqrt{\frac{1}{102} + \frac{1}{20}}$$

$$\begin{aligned}
 & \frac{0,79}{\sqrt{\frac{322,3 + 53,8}{120}}} - \frac{0,79}{\sqrt{0,0098 + 0,05}} = \frac{0,79}{\sqrt{\frac{376,1}{120}}} - \frac{0,79}{\sqrt{0,0598}} = \frac{0,79}{\sqrt{3,13}} - \frac{0,79}{\sqrt{0,0598}} \\
 & \frac{0,79}{\sqrt{0,187}} - \frac{0,79}{0,43} = 1,84
 \end{aligned}$$

$$t = 1,84$$

$$t \leq 2,58 \text{ al } 5\%$$

$t = 1,84 \leq 2,58$. La diferencia de medias no es significativa. Las dos medias son dos estimaciones de la media de una misma población.

Los problemas elegidos fueron modificados en su forma original para hacer aún más amplia la gama de posibles formas de conducta en su resolución. Esta transformación que daba mayor apertura a su contenido consistió fundamentalmente en la introducción de datos irrelevantes, eliminación de algún dato indispensable y formulación de la pregunta de forma ambigua en relación con los datos disponibles o de una manera velada.

Tras esta reelaboración los 5 problemas elegidos quedaron redactados de la manera siguiente:

1. Cuando salgo de paseo los domingos puedo ir: andando, en bicicleta o en coche. Visito a mis amigos que viven en la Calle Larga, Calle Mayor, Calle del Sol y Calle Zapatería. La calle Larga, como indica su nombre es la que tiene mayor longitud, la menor es la calle del Sol y las otras dos son intermedias y miden lo mismo. La calle del Sol es perpendicular a las calles Larga y Zapatería, la calle Mayor es paralela a la primera. ¿De cuántas maneras distintas puedo realizar mis visitas?

Solución:

2. He visto o estudiado que un pájaro tiene 2 patas, un perro tiene 4, una abeja tiene 6, una araña tiene 8, un cangrejo tiene 10, un ciempiés tantas como indica su nombre. Un perro es mayor que un cangrejo y éste mayor que la araña y el ciempiés. En un mismo lugar se encuentran reunidos 2 perros, 1 abeja, 1 araña, 1 cangrejo y 7 ciempiés. Si yo cuento en base 2 ¿cuántas patas tiene el pájaro? y ¿cuántas patas tiene la araña?. Si cuento en base 5 ¿cuántas patas tiene el cangrejo? y ¿cuántas patas tiene la abeja?.

Solución:

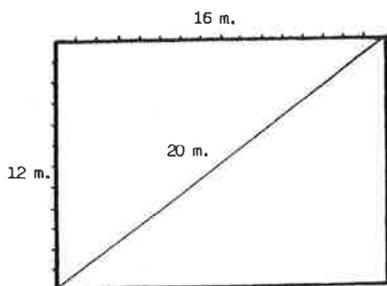
3. Al empezar las clases mis hermanos y yo necesitábamos libretas, bolígrafos, rotuladores, compases, reglas, 1 caja de lápices de color y otra de acuarelas. Recuerdo que 17 libretas nos costaron 1.105 pesetas, 4 cajas de acuarelas 900 pesetas, 70 pesetas un par de bolígrafos, 200 pesetas 3 rotuladores y 1 regla. Al salir a la calle, me encontré con un amigo que me preguntó: ¿cuánto cuesta cada libreta? y ¿cuánto me costarán 9 libretas?. Yo le respondí: Una libreta cuesta..., y 9 libretas te costarán...

Solución:

4. Fuí a una confitería para comprar golosinas. Tenía un billete de 1.000 pesetas, 2 de 500, 3 monedas de 100 pesetas y 76 en dinero suelto. En el escaparate ví: caramelos a 550 pesetas el kilo, bombones a 245 pesetas los 100 gramos, pastelitos a 495 pesetas el medio kilo, pasteles a 50 pesetas cada uno, almendras rellenas de turrón a 200 pesetas los 200 gramos. Compré 300 gramos de bombones y 300 gramos de almendras y 12 pasteles. ¿Cuánto dinero dejé en la confitería?.

Solución:

5. Es la fiesta del colegio. El Director encargó decorar el salón de actos a todos los alumnos de la clase que somos 30: 7 de 8 años, 8 de 9 años y 15 de 10 años. El escenario tiene las medidas que indica el dibujo, con tres puertas de entrada y salida. Queremos rodearle con volante de papel rojo y cruzarlo por el techo de esquina a esquina



con cintas de papel azul. El papel rojo cuesta a 150 pesetas el metro, el amarillo 175 pesetas y el verde 200 pesetas. Tenemos además 2 rollos de cinta azul, 3 de cinta violeta y 4 de cinta dorada. ¿Cuánto nos costará la decoración?.

Solución:

REALIZACION

Para la realización de esta fase de la prueba se seleccionaron arbitrariamente 20 niños, 5 de cada uno de los mismos colegios, aulas y grupo, que habían participado en la primera etapa.

Los examinadores-observadores se escogieron de entre los alumnos de una clase de matemáticas de la E.U. de Formación del Profesorado de E.G.B. que se habían ofrecido voluntarios y que distribuidos de dos en dos constituyeron los equipos de observación.

Durante una semana, fueron adiestrados en el manejo de los aparatos electrónicos (magnetófono y videógrafo) y medición del tiempo (cronómetros), mediante unos vídeos de prueba. Se puso especial interés en conseguir un dominio perfecto del código de registro (anotaciones simbólicas del 1 al 12, según los subíndices correspondientes de las estrategias E_i a intervalos de 15 segundos). Calculamos la fiabilidad de las puntuaciones de cada pareja mediante el coeficiente Ψ de Scott por su facilidad de cálculo, y por su adecuación a la experiencia que estudiamos y que se expresa así:

$$\Psi = \frac{p_o - p_e}{1 - p_e}$$

p_o = "proporción de coincidencias" (proporción de veces que los dos observadores han coincidido al clasificar una observación en una determinada categoría).

p_e = "valor esperado" que deberá darse en dicho número de coincidencias en todas las categorías posibles, es decir:

$$p_e = \sum_{i=1}^k p_i^2$$

k = número de categorías. En nuestro caso $k = 12$

p_i = proporción de concordancia en cada categoría para cada i de 1 hasta k .

$$p_i = \frac{c_i}{t_r}$$

t_r = total de registros.

No se comenzaron los registros experimentales hasta que cada una de las parejas no llegó a un $\Psi \geq 0.85$ dado que éste es el índice aceptable estimado por su uso en la investigación pedagógica.

Insertamos a continuación el cálculo de una de las sesiones tal y como se llevó a cabo en la realidad:

$$\Psi = \frac{p_o - p_e}{1 - p_e} = \frac{0,897 - 0,172}{1 - 0,172} = 0,875 > 0,85$$

Las pruebas se llevaron a cabo en los locales de la E.U. de Formación del profesorado de E.G.B. de Santander, Cisneros 74, en los días 13, 14 y 17, 18 de febrero de 1986.

Los niños pensaban en voz alta expresando todas sus vivencias en el curso del proceso de resolución. Exteriorizaban verbalmente su proceder sin la menor dificultad e incluso de una forma mucho más natural que lo esperado.

CODIFICACION DE LAS OBSERVACIONES.

Los datos obtenidos en la forma descrita fueron trasladados para su tratamiento informático y matemático a un ordenador para ser procesados con un programa construido por el Dr. González Carmona para matrices de transición y cálculo de vectores límite.

Cálculo con matrices de transición. Los estadillos de registro (anexo II) recogen la forma en que se produce la aparición sucesiva (secuencial) de las estrategias operativas, E_i desde $i=1$ hasta $i=12$, su frecuencia por unidad de tiempo prefijada (intervalos de 15 segundos), así como la sucesión total por problema. Estos cuadros proporcionan una doble valoración: por una parte hacen recuento de las frecuencias absolutas en la forma tradicional estática (anexo III), que indica el número de veces que el niño ha exhibido cada una de las conductas determinadas, y, por otro lado, exponen en la forma dinámica, transicional, los resultados tal como se recogen en el paquete de datos suministrado por el ordenador. Como puede observarse, las dos visiones del asunto están recogidas en nuestro trabajo. Pero hemos preferido, sin embargo, un tratamiento de datos que permite descubrir la probabilidad de que una forma de conducta suceda a otra determinada, poniendo así de manifiesto la secuencia en las actitudes mentales del niño ante el problema y las tendencias subyacentes medidas en términos de probabilidades. Es decir, tal expresión manifiesta claramente cuándo una conducta exhibida en un tiempo determinado, procede de otra y en qué grado se puede esperar que en la unidad temporal siguiente permanezca en la misma situación o pase a otra. De tal manera que de cada sujeto han podido obtenerse así 12 matrices de transición 12×12 (2 por cada problema en términos de frecuencia: (n_{ij}) , y en términos de probabilidades: (p_{ij}) , así como otras 2 más de la misma forma que engloban los cinco problemas) además 10 nuevas matrices 12×12 : 5 de ellas exponen de forma global las frecuencias n_{ij} de transición referentes a los resultados de

$$P = \begin{matrix}
 & E_1 & \dots & \dots & \dots & E_{12} \\
 E_1 & p_{11} & \dots & \dots & \dots & p_{112} \\
 \dots & \dots & \dots & \dots & \dots & \dots \\
 \dots & \dots & \dots & \dots & \dots & \dots \\
 E_{12} & p_{121} & \dots & \dots & \dots & p_{1212}
 \end{matrix}$$

llamada Matriz de Transición.

A cada estado E_i corresponde el vector de fila $p_i = (p_{i1}, p_{i2}, \dots, p_{i12})$. Si el sistema está en estado E_i , entonces el vector fila representa las probabilidades de todos los estados posibles de la observación siguiente y, por tanto, es un vector de probabilidad, es decir, un vector tal que, cada

$$p_{ij} \geq 0 \text{ y } \sum_{j=1}^{12} p_{ij} = 1$$

A partir de las matrices (n_{ij}) de frecuencias de transición absolutas, podemos obtener unas matrices estimadas $P^* = (p_{ij}^*)$, normalizando la matriz de frecuencias, al dividir cada elemento n_{ij} por la suma de los elementos de su misma fila:

$$p_{ij}^* = \frac{n_{ij}}{\sum_{j=1}^{12} n_{ij}}$$

	$E_1 \dots \dots \dots E_{12}$		$E_1 \dots \dots \dots E_{12}$
	$E_1 \ n_{11} \dots \dots \dots n_{112}$		$E_1 \ p_{11} \dots \dots \dots p_{112}$
	$\dots \dots \dots \dots \dots \dots$		$\dots \dots \dots \dots \dots \dots$
así de	$\dots \dots \dots \dots \dots \dots$	se obtienen	$\dots \dots \dots \dots \dots \dots$
	$\dots \dots \dots \dots \dots \dots$		$\dots \dots \dots \dots \dots \dots$
	$E_{12} \ n_{121} \dots \dots \dots n_{1212}$		$E_{12} \ p_{121} \dots \dots \dots p_{1212}$

PERFIL HEURISTICO INDIVIDUAL.

A) Por problema.

Veamos a modo de ejemplo dos de las matrices individuales de la niña Alicia en el problema 3 tal como se han descrito:

Matriz de frecuencias

	E ₁	E ₂	E ₃	E ₄	E ₅	E ₆	E ₇	E ₈	E ₉	E ₁₀	E ₁₁	E ₁₂
E ₁	8	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
E ₂	0	2	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0
E ₃	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E ₄	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E ₅	0	1	0	0	2	1	0	0	0	0	1	0
E ₆	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
E ₇	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E ₈	0	0	0	0	1	0	0	22	2	0	5	0
E ₉	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
E ₁₀	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E ₁₁	0	0	0	0	1	0	0	5	0	0	0	0
E ₁₂	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Matriz de probabilidades

	E ₁	E ₂	E ₃	E ₄	E ₅	E ₆	E ₇	E ₈	E ₉	E ₁₀	E ₁₁	E ₁₂
E ₁	.89	.00	.00	.00	.11	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00
E ₂	.00	.40	.00	.00	.00	.00	.00	.60	.00	.00	.00	.00
E ₃	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00
E ₄	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00
E ₅	.00	.20	.00	.00	.40	.20	.00	.00	.00	.00	.20	.00
E ₆	.00	.50	.00	.00	.00	.00	.50	.00	.00	.00	.00	.00
E ₇	.00	1.0	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00
E ₈	.00	.00	.00	.00	.03	.00	.00	.73	.07	.00	.17	.00
E ₉	.00	.00	.00	.00	.00	1.0	.00	.00	.00	.00	.00	.00
E ₁₀	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00
E ₁₁	.00	.00	.00	.00	.17	.00	.00	.83	.00	.00	.00	.00
E ₁₂	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00

Tabla de frecuencias en el problema nº3.

	E ₁	E ₂	E ₃	E ₄	E ₅	E ₆	E ₇	E ₈	E ₉	E ₁₀	E ₁₁	E ₁₂
f:	9	5	0	0	5	2	1	30	2	0	6	0

Información suministrada por estos datos.

- E_1 .- Emplea 45 segundos en leer el problema, según la secuencia registrada /1-1-1/ 1-1-1/ 1-1-1/... La $f(E_1)$ es 9, la frecuencia de transición $n_{11} = f(E_1, E_1)$ es 8, se pierde una frecuencia por comenzar por la lectura, y la probabilidad de que estando leyendo continúe, es $p_{11} = 0.89$. De la lectura pasa a la actitud de desconcierto representada por $n_{15} = f(E_1, E_5) = 1$ vez, y la probabilidad de que de la lectura pase a la situación de perplejidad y desconcierto es $p_{15} = 0.11$.
- E_2 .- Durante 25 segundos no consecutivos escribe datos, que es lo que significa $f(E_2) = 5$. A lo largo de 10 segundos consecutivos, $n_{22} = f(E_2, E_2) = 2$, la probabilidad de que de la escritura de datos durante 5 segundos, siga en la misma estrategia es $p_{22} = 0.40$. De la escritura de datos (E_2) pasa al cálculo con los mismos $n_{28} = f(E_2, E_8) = 3$ veces, con una probabilidad $p_{28} = 0.60$. Este paso de la escritura al cálculo es un resultado natural que se corresponde con las previsiones.
- E_3 .- No representa los datos.
- E_4 .- No utiliza datos irrelevantes.
- E_5 .- En un intervalo de 25 segundos siente desconcierto expresado por $f(E_5) = 5$. Del desconcierto pasa a escribir datos, $n_{52} = f(E_5, E_2) = 1$ vez, con una probabilidad, $p_{52} = 0.20$. El sentimiento y expresión de desconcierto se mantienen en el siguiente paso, es decir, $n_{55} = f(E_5, E_5) = 2$ veces, con $p_{55} = 0.40$. De sentirse desconcertada (E_5) a la formulación de hipótesis (E_6), $n_{56} = f(E_5, E_6)$ pasa 1 vez, con $p_{56} = 0.20$. Del estado de perplejidad y desconcierto a la rectificación de sus indecisiones, $n_{511} = f(E_5, E_{11})$ pasa 1 vez, $p_{511} = 0.20$.
- E_6 .- Durante 10 segundos formula hipótesis, $f(E_6) = 2$. De esta formulación pasa a escribir datos 1 vez: $n_{62} = f(E_6, E_2)$, con $p_{62} = 0.50$. La actividad de formular hipótesis es seguido a continuación por la anticipación de los resultados que es lo que indica $n_{67} = f(E_6, E_7) = 1$ vez con una $p_{67} = 0.50$.
- E_7 .- 5 segundos invierte anticipando resultados. $f(E_7) = 1$ y de este proceder pasa a escribirlos con los datos correspondientes es decir $n_{72} = f(E_7, E_2) = 1$, con $p_{72} = 0.50$.
- E_8 .- En un plazo de 150 segundos no hace otra cosa que calcular $f(E_8) = 30$. De aquí llega a continuación a una nueva situación de desconcierto, $n_{85} = f(E_8, E_5) = 1$ vez, $p_{85} = 0.03$. El tránsito del cálculo al cálculo ocurre 22 veces: $n_{88} = f(E_8, E_8)$ y $p_{88} = 0.73$. De calcular (E_8) a

- resolver (E_9) es un tránsito que se da 2 veces: $n_{89} = f(E_8, E_9)$, $p_{89} = 0.07$, y, por último, cálculos seguidos de la rectificación (E_{11}) es algo que se produce 5 veces: $n_{811} = f(E_8, E_{11})$, con $p_{811} = 0.17$.
- E_9 .- 10 segundos son el tiempo que emplea en la resolución después de tan largo y laborioso cálculo: $f(E_9) = 2$ y resuelve el problema satisfactoriamente. De E_9 pasa una de las veces a formular hipótesis, $n_{96} = f(E_9, E_6)$ con $p_{96} = 1$. Lo que quiere decir que E_9 en la segunda resolución es un estado absorbente. Lo que se pone de manifiesto en el hecho de no tener que pasar ya a otras actividades. El resultado obtenido es el correcto, que, por consiguiente pone fin a la tarea.
 - E_{10} .- No hay comprobación por parte de la alumna.
 - E_{11} .- Durante 30 segundos lo que hace es rectificar, $f(E_{11}) = 6$. Tras la rectificación entra luego en un nuevo estado de desconcierto: $n_{115} = f(E_{11}, E_5) = 1$ vez y $p_{115} = 0.17$. Después de rectificar pasa a calcular $n_{118} = f(E_{11}, E_8) = 5$ veces, con $p_{118} = 0.83$.
 - E_{12} .- Y no puede hablarse de ausencia de conducta.

Como puede concluirse de estos datos, las matrices por niños permiten un acercamiento a las estrategias exhibidas por cada uno en cada problema, y detectar aquéllas transiciones que en el "proceso lógico" de resolución se consideran inadecuadas, bien, porque son acciones recurrentes sin salida, bien porque son irrelevantes para la solución, bien porque producen clausura o bloqueo. Permite, por tanto un diagnóstico individual acerca de los procedimientos singulares de resolución de problemas.

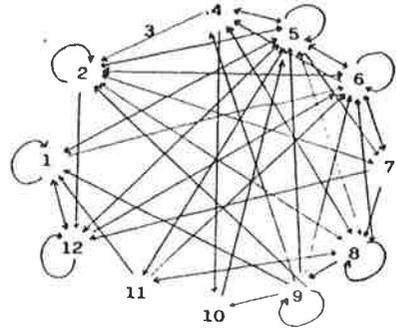
Igualmente, puede establecerse la conducta arquetípica de un sujeto, no ante un problema, sino ante un conjunto de ellos, al igual que una población puede ser descrita en su enfrentamiento ante problemas matemáticos mediante un modelo secuencial, y que se configuraría como una estructura genérica para los niños de un determinado nivel escolar.

B Global

A continuación ofrezco el resumen de lo acontecido durante la resolución conjunta de los 5 problemas de la alumna Alicia, ya que el resto de los escolares, cuyas formas de comportamiento concreto ante los problemas pueden verse en el anexo IV, manifestaron perfiles semejantes a esta conducta arquetípica para nuestro estudio. Los resultados aparecen, como puede verse, en forma de matrices de transición.

NIÑA: ALICIA

	E ₁	E ₂	E ₃	E ₄	E ₅	E ₆	E ₇	E ₈	E ₉	E ₁₀	E ₁₁	E ₁₂
E ₁	56	0	0	0	9	1	0	0	0	0	0	1
E ₂	0	17	0	0	4	3	1	18	0	0	0	1
E ₃	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E ₄	0	4	0	0	2	0	0	1	0	1	0	0
E ₅	3	7	0	2	76	17	4	2	0	0	4	6
E ₆	0	11	0	2	13	1	1	3	0	0	0	0
E ₇	0	3	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1
E ₈	0	2	0	1	5	2	0	58	13	0	7	0
E ₉	1	1	0	2	1	3	0	0	3	1	0	0
E ₁₀	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
E ₁₁	1	0	0	0	3	2	0	5	0	0	0	0
E ₁₂	1	0	0	0	7	1	0	0	0	0	0	4



	E ₁	E ₂	E ₃	E ₄	E ₅	E ₆	E ₇	E ₈	E ₉	E ₁₀	E ₁₁	E ₁₂
E ₁	.83	.00	.00	.00	.13	.02	.00	.00	.00	.00	.00	.02
E ₂	.00	.39	.00	.00	.09	.07	.02	.41	.00	.00	.00	.02
E ₃	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00
E ₄	.00	.50	.00	.00	.25	.00	.00	.12	.00	.13	.00	.00
E ₅	.03	.06	.00	.02	.62	.14	.03	.02	.00	.00	.03	.05
E ₆	.00	.36	.00	.06	.42	.03	.03	.10	.00	.00	.00	.00
E ₇	.00	.50	.00	.00	.00	.17	.00	.16	.00	.00	.00	.17
E ₈	.00	.02	.00	.01	.06	.02	.00	.66	.15	.00	.08	.00
E ₉	.08	.08	.00	.17	.08	.25	.00	.00	.25	.08	.00	.00
E ₁₀	.00	.00	.00	.00	1.0	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00
E ₁₁	.09	.00	.00	.00	.27	.18	.00	.46	.00	.00	.00	.00
E ₁₂	.08	.00	.00	.00	.53	.08	.00	.00	.00	.00	.00	.31

Información.

Queremos presentar esta información global en forma resumida y práctica, con un análisis estrategia por estrategia sobre su utilización en la conducta matemática específica, tanto en términos de frecuencias como en términos de probabilidad. Así:

Tabla 4

	E ₁	E ₂	E ₃	E ₄	E ₅	E ₆	E ₇	E ₈	E ₉	E ₁₀	E ₁₁	E ₁₂
E ₁	f	56	0	0	9	1	0	0	0	0	0	1
	p	.83	.00	.00	.13	.02	.00	.00	.00	.00	.00	.02

	E ₁	E ₂	E ₃	E ₄	E ₅	E ₆	E ₇	E ₈	E ₉	E ₁₀	E ₁₁	E ₁₂
E ₂	f	0	17	0	0	4	3	18	0	0	0	1
	p	.00	.39	.00	.00	.09	.07	.41	.00	.00	.00	.02

	E ₁	E ₂	E ₃	E ₄	E ₅	E ₆	E ₇	E ₈	E ₉	E ₁₀	E ₁₁	E ₁₂
E ₄	f	0	4	0	0	2	0	1	0	1	0	0
	p	.00	.50	.00	.00	.25	.00	.12	.00	.13	.00	.00

	E ₁	E ₂	E ₃	E ₄	E ₅	E ₆	E ₇	E ₈	E ₉	E ₁₀	E ₁₁	E ₁₂
E ₅	f	3	7	0	2	76	17	4	2	0	4	6
	p	.03	.06	.00	.02	.62	.14	.03	.02	.00	.03	.05

	E ₁	E ₂	E ₃	E ₄	E ₅	E ₆	E ₇	E ₈	E ₉	E ₁₀	E ₁₁	E ₁₂
E ₈	f	0	2	0	1	5	2	0	58	13	0	7
	p	.00	.02	.00	.01	.06	.02	.00	.66	.15	.00	.08

Representar gráficamente los datos E₃ no lo utiliza.

E₄, E₇, E₁₀, E₁₁ no pasan ninguna vez sobre sí mismas.

Por dos veces comprueba si lo que utiliza o resuelve está correcto.

A continuación se ofrece, por su valor informativo, un resumen de las frecuencias absolutas de los 20 niños en los 5 problemas.

	E ₁	E ₂	E ₃	E ₄	E ₅	E ₆	E ₇	E ₈	E ₉	E ₁₀	E ₁₁	E ₁₂
P ₁	254	78	0	2	211	21	7	63	12	0	6	111
P ₂	227	143	94	47	309	54	17	245	54	0	21	54
P ₃	190	113	0	1	77	40	1	499	41	5	69	5
P ₄	224	182	0	22	296	101	5	368	84	7	38	37
P ₅	<u>394</u>	<u>172</u>	<u>0</u>	<u>54</u>	<u>544</u>	<u>113</u>	<u>0</u>	<u>453</u>	<u>102</u>	<u>5</u>	<u>23</u>	<u>63</u>
	1.289	688	94	126	1.437	329	30	1.628	293	17	157	270

PERFIL HEURISTICO POR PROBLEMA.

Una vez estudiada la forma de resolución de problemas desde el punto de vista de los alumnos (perfiles heurísticos individuales, ejemplificados en el caso de Alicia), vamos a invertir ahora la perspectiva y contemplar el asunto en su aspecto objetivo y desde el contenido, es decir, qué ocurre con cada problema al mirarse sinópticamente sumando los procederes de todos los niños ante el mismo. Esto es lo que presentan las matrices resumen (problemas 1 al 5) en su doble presentación: matrices de frecuencias y de probabilidad, con sus grafos correspondientes.

Si nos fijamos en la tabla de frecuencias, observaremos que:

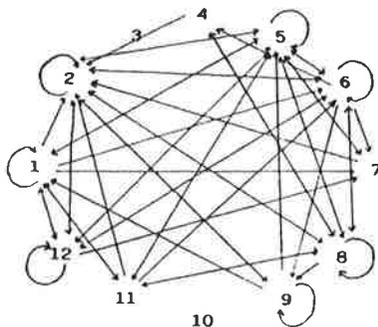
$$f(E_j) = \sum_{i=1}^{12} n_{ij}$$

Si se trata de la frecuencia de E₁, hay que tener en cuenta que en cada niño, se pierde una frecuencia de transición por comenzar siempre con el acto de la lectura. Por tanto, como se trata de veinte niños con otras tantas frecuencias perdidas, para obtener las frecuencias de E₁ en cada problema, hay que añadir 20 a la suma de las n_{ij} de la columna j=1. En el problema 1, por ejemplo, por lo que se refiere a f(E₁) = 254, la suma de las frecuencias de la columna 1 $\sum_{i=1}^{12} n_{i1}$ es 234, por tanto:

$$f(E_1) = 20 + \sum_{i=1}^{12} n_{i1} = 20 + 234 = 254$$

PROBLEMA 1

	E ₁	E ₂	E ₃	E ₄	E ₅	E ₆	E ₇	E ₈	E ₉	E ₁₀	E ₁₁	E ₁₂
E ₁	217	3	0	0	22	2	1	0	0	0	1	8
E ₂	0	47	0	0	6	3	0	18	1	0	0	2
E ₃	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E ₄	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
E ₅	14	8	0	0	105	9	3	1	0	0	2	62
E ₆	0	3	0	1	7	1	2	5	1	0	0	1
E ₇	0	4	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0
E ₈	0	9	0	1	2	4	0	36	4	0	3	0
E ₉	1	1	0	0	1	0	0	0	6	0	0	0
E ₁₀	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E ₁₁	1	1	0	0	1	1	0	2	0	0	0	0
E ₁₂	1	1	0	0	64	1	1	0	0	0	0	38



	E ₁	E ₂	E ₃	E ₄	E ₅	E ₆	E ₇	E ₈	E ₉	E ₁₀	E ₁₁	E ₁₂
E ₁	.85	.01	.00	.00	.08	.01	.01	.00	.00	.00	.01	.03
E ₂	.00	.61	.00	.00	.08	.04	.00	.23	.01	.00	.00	.03
E ₃	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00
E ₄	.00	.50	.00	.00	.00	.00	.00	.50	.00	.00	.00	.00
E ₅	.07	.04	.00	.00	.51	.04	.02	.01	.00	.00	.01	.30
E ₆	.00	.14	.00	.05	.33	.05	.09	.24	.05	.00	.00	.05
E ₇	.00	.57	.00	.00	.43	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00
E ₈	.00	.15	.00	.02	.03	.07	.00	.61	.07	.00	.05	.00
E ₉	.11	.11	.00	.00	.11	.00	.00	.00	.67	.00	.00	.00
E ₁₀	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00
E ₁₁	.17	.16	.00	.00	.17	.17	.00	.33	.00	.00	.00	.00
E ₁₂	.01	.01	.00	.00	.60	.01	.01	.00	.00	.00	.00	.36

Vectores límite del proceso mental.

Se ha visto la utilidad de las matrices de transición como un nuevo sistema de registro del proceso mental ante los problemas matemáticos que permite interpretar en términos de probabilidad la transición como un nuevo sistema de registro del proceso mental ante los problemas matemáticos que permite interpretar en términos de probabilidad la transición de un estado a otro, tanto individual como en grupo.

El elemento p_{ij} en la matriz de transición P de una cadena de Markov es la probabilidad de que el sistema cambie del estado E_i al estado E_j en un paso: $E_i \rightarrow E_j$, si queremos averiguar cuál es la probabilidad $p_{ij}^{(n)}$ de que el sistema cambie del estado E_i al estado E_j en n pasos exactamente: $E_i \rightarrow E_{k1} \rightarrow E_{k2} \rightarrow E_{k3} \rightarrow \dots \rightarrow E_{kn-1} \rightarrow E_j$, los $p_{ij}^{(n)}$ se ordenan en la matriz $P^{(n)}$ llamada matriz de transición de los n pasos. Aplicando los teoremas de la teoría de las cadenas markovianas, que no demostraremos, tenemos que si P es la matriz de transición de un proceso de Markov y $P^{(n)}$ es la matriz de transición de los n pasos se cumple que $P^{(n)} = P^n$. Por tanto el elemento

$$p_{ij}^{(2)} = p_{ij}^2 = \sum_{k=1}^{12} p_{ik} p_{kj}, \dots, p_{ij}^n = \sum_{k=1}^{12} p_{ik} p_{kj}^{(n-1)}$$

Si un sujeto o un grupo de sujetos se encuentra en un estado E_i con una probabilidad p_i , estas probabilidades se pueden representar por el llamado vector de distribución de probabilidad $p = (p_1, \dots, p_{12})$ en ese momento. En un paso posterior encontramos que la distribución de probabilidad es pP . Podemos describir la distribución de probabilidad inicial por: $p_{(0)} = (p_1^{(0)}, p_2^{(0)}, \dots, p_{12}^{(0)})$ y por $p_{(n)} = (p_1^{(n)}, p_2^{(n)}, \dots, p_{12}^{(n)})$ la distribución de probabilidad en el paso n -ésimo. Se tiene que $p_{(1)} = p_{(0)}P$; $p_{(2)} = p_{(1)}P =$

$$p_{(0)}P^2 = p_{(0)}P^2; \dots; p_{(n)} = p_{(n-1)}P = \dots = p_{(0)}P^n$$

Cada elemento del vector de distribución de probabilidad: $p_1^{(1)} = p_1 p_{11} + p_2 p_{21} + \dots + p_{12} p_{121} = \sum_{i=1}^{12} p_i^{(0)} p_{i1}$; $p_2^{(1)} = \sum_{i=1}^{12} p_i^{(0)} p_{i2}$; \dots ; $p_{12}^{(1)} = \sum_{i=1}^{12} p_i^{(0)} p_{i12}$; \dots ; $p_1^{(n)} = \sum_{i=1}^{12} p_i^{(0)} p_{i1}^n$; $p_2^{(n)} = \sum_{i=1}^{12} p_i^{(0)} p_{i2}^n$; \dots ; $p_{12}^{(n)} = \sum_{i=1}^{12} p_i^{(0)} p_{i12}^n$.

Las transiciones en el tiempo vienen controladas por: $p_{(t+1)} = p_t P = p_{(0)} P^t$.

Hay dos tipos de vectores de particular interés: los vectores estacionarios y los vectores límite; pudiendo existir, o no, en cada caso concreto.

Un vector estacionario V se define por la condición de que $V_{(t+1)} = V_{(t)}$, es decir, que en el caso de que el sistema (el proceso mental de un niño o del grupo) se represente por él, permanecerá en él indefinidamente.

Un vector límite W se define por la condición de que $W = \lim_{t \rightarrow \infty} p_{(t)}$ para cualquier $p_{(0)}$, esto quiere decir que, partiendo de cualquier posible representación del sistema y pasado cierto tiempo, se obtiene como límite el vector mencionado. Si este vector existe, entonces es estacionario y no existirán otros vectores distintos de él que sean estacionarios.

¿Cuál es el significado práctico de estos vectores? La existencia de un vector estacionario implica que de alcanzarse dicha situación, éste se repetirá indefinidamente. Pero la existencia de un vector límite implica además, que sea cual sea la situación inicial (en nuestro caso un proceso mental individual o de grupo), llegará a alcanzarse la situación del vector límite, por lo que estaremos en una situación de equilibrio. En otros términos, que los procesos iniciales de un sujeto o un grupo son irrelevantes, ya que con mayor o menor rapidez se irán acercando hasta exhibir las condiciones representadas por el vector límite.

Una cadena se llama de estados estacionarios si posee un vector límite. En todos los casos que hemos estudiado existen estos vectores límite por cumplir el criterio demostrado por el Dr. González Carmona de que "si P^n es de estados estacionarios, esto es, todas sus filas son iguales, entonces, $p_{(n)} = p_{(0)} P^n$, no depende del vector de distribución de probabilidad inicial $p_{(0)}$, luego existe un vector límite".

Se ha encontrado que nuestras matrices de transición P^n llegan a estados estacionarios en la potencia $n = 32$. A partir de esta potencia todas sus filas son iguales y el vector de distribución de probabilidad $p_{(32)} = (p_{1(32)}, p_{2(32)}, \dots, p_{12(32)})$ representa el vector límite (el programa y los listados de estas matrices se hallan en el anexo V).

Ahora bien, si se estabiliza una matriz en un punto anterior permitirá calcular $p_{(n)}$ aproximadamente.

En el límite P^n valdrá cero.

Problema 1. La matriz de transición en la forma potencial P^{32} es:

	E_1	E_2	E_3	E_4	E_5	E_6	E_7	E_8	E_9	E_{10}	E_{11}	E_{12}
E_1	0.19	0.13			0.31	0.03		0.11	0.03			0.16
E_2	0.19	0.13			0.31	0.03		0.12	0.03			0.16
E_3												
E_4	0.19	0.13			0.31	0.03		0.12	0.03			0.16
E_5	0.19	0.13			0.31	0.03		0.11	0.03			0.16
E_6	0.19	0.13			0.31	0.03		0.12	0.03			0.16
E_7	0.19	0.13			0.31	0.03		0.12	0.03			0.16
E_8	0.19	0.13			0.31	0.03		0.12	0.03			0.16
E_9	0.19	0.13			0.31	0.03		0.11	0.03			0.16
E_{10}												
E_{11}	0.19	0.13			0.31	0.03		0.12	0.03			0.16
E_{12}	0.19	0.13			0.31	0.03		0.11	0.03			0.16

Vector límite del problema 1.

	E_1	E_2	E_3	E_4	E_5	E_6	E_7	E_8	E_9	E_{10}	E_{11}	E_{12}
$P_{(32)}$	.19	.13	.00	.00	.31	.03	.00	.12	.03	.00	.00	.16

Todo esto quiere decir que, después de un cierto número de pasos, que en nuestro caso es de 32, la mente vuelve sobre sí misma una y otra vez siguiendo la búsqueda por el mismo camino como una pauta, representada por el vector límite en términos de probabilidad, que habrá de seguirse indefinidamente.

Los niños han utilizado las diferentes estrategias de forma imprevisible y original. Sin embargo el cálculo muestra que, cuando el número de transiciones es muy alto, en este caso de potencia $n = 32$, la matriz alcanza un estado estacionario. Así en este problema, al contemplar la matriz original (pág. 20), se pueden tener ideas diferentes de las que nos puede sugerir esta visión. Por ejemplo de todos los estados, los sujetos llegan a E_5 con la mayor probabilidad $p_{i5} = 0.31$, cosa que no ocurre en aquélla. Por tanto ante este primer problema todos los niños sienten grandes perplejidades y desconciertos. Desde todos los puntos o estados vuelven una y otra vez a releer el problema buscando mayor claridad lo que ocurre con una probabilidad $p_{i1} = 0.19$. La ausencia de conducta se refleja también, representada por una probabilidad $p_{i12} = 0.16$.

Vector límite del problema total.

	E_1	E_2	E_3	E_4	E_5	E_6	E_7	E_8	E_9	E_{10}	E_{11}	E_{12}
$P_{(32)}$	.12	.12	.02	.02	.24	.06	.00	.29	.05	.00	.03	.04

Análisis de variables y casos.

Otra obtención importante de nuestro estudio es el "análisis cluster" o mediante agrupamiento de las variables E_i y de los niños, midiendo sus afinidades por la mínima distancia en términos de correlación si se trata de variables, y si se trata de sujetos en términos de mínimos cuadrados. Así se ha obtenido directamente del ordenador un desarrollo arborescente en los dos casos.

Matriz de correlación previa al "clustering" de las doce variables.

	E_1	E_2	E_3	E_4	E_5	E_6	E_7	E_8	E_9	E_{10}	E_{11}	E_{12}
E_1	1.0000											
E_2	.2529	1.0000										
E_3	-.0617	-.1392	1.0000									
E_4	.0804	.0860	.8002	1.0000								
E_5	.5066	.3348	-.1061	.1935	1.0000							
E_6	.3055	.5119	.0014	.1713	.3940	1.0000						
E_7	-.0719	.0960	-.0455	-.1221	.0298	-.1334	1.0000					
E_8	.1302	.5364	.0284	.1749	.1532	.4530	-.2268	1.0000				
E_9	.2700	.5669	.1354	.2944	.1942	.5535	-.0875	.5599	1.0000			
E_{10}	.1968	.2158	-.0417	.0757	.1049	.1816	-.0282	.1925	.1279	1.0000		
E_{11}	.0690	.3517	-.0695	-.0353	-.0737	.1824	-.1588	.5913	.2104	.1873	1.0000	
E_{12}	.1098	-.0696	-.0774	-.0888	.4608	-.0440	.1230	-.2662	-.1755	-.1552	-.2485	1.0000

VARIABLE	OTRA RAMA DEL AGRUPAMIENTO	NUMERO DE ITEMS DEL AGRUPAMIENTO	DISTANCIA
E_1	E_{10}	12	21.58
E_5	E_1	2	50.66
E_{12}	E_1	3	46.08
E_2	E_6	5	55.35
E_9	E_2	2	56.69
E_8	E_{11}	2	59.13
E_{11}	E_2	4	55.99
E_6	E_1	8	39.40
E_3	E_4	2	80.02
E_4	E_1	10	29.44
E_7	E_1	11	22.68
E_{10}	E_1	12	21.58

Análisis de Variables.

Las variables representativas de las actividades subjetivas frente al problema se agrupan en torno a ciertos centros de densidad, índice de su interdependencia.

El par que ofrece una mayor afinidad o similitud es el $E_3 \wedge E_4$ con un carácter compacto representado por un índice de correlación de 0,80.

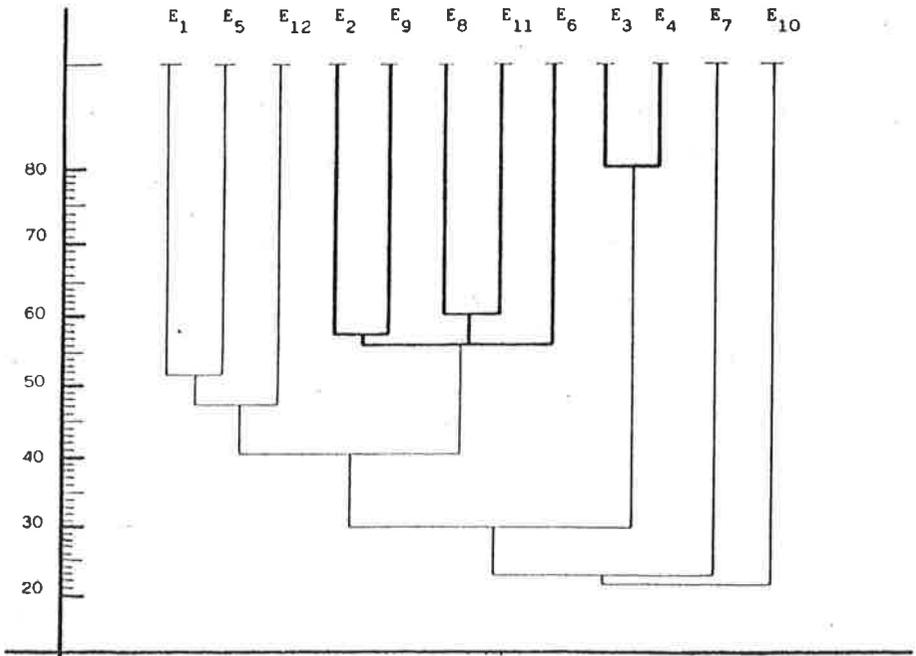
Otro conglomerado bastante coherente y sólido es el integrado por los procesos o estrategias $E_8 \wedge E_{11}$, $E_9 \wedge E_2$ y como extremos $E_2 - E_6$, sin duda el más complejo, que ponen en evidencia el tronco o raíz de que forman parte. Su solidez viene expresada por los correspondientes índices, 0,59; 0,56 y 0,55.

Un nuevo centro de densidad, ya con una correlación sensiblemente más baja es el de las dos parejas $E_5 \wedge E_1$ (índice o coeficiente 0,50) y $(E_1 \wedge E_5) \wedge E_{12}$ (correlación 0,46).

La menor afinidad, cualitativa y cuantitativa, es decir la máxima heterogeneidad es la del par $E_1 \wedge E_{10}$, cuyo índice es tan sólo de 0,21.

Obsérvese la interrelación, a su vez, del grupo fundamental $(E_3 \wedge E_4)$ con los dos bloques $E_8 - E_{11}$; $E_2 - E_9$; $E_2 - E_6$ y $E_1 - E_5$; $E_1 - E_{12}$.

$$\left[\left[\left[(E_1 \wedge E_5) \wedge E_{12} \right] \wedge \left[(E_2 \wedge E_9) \wedge (E_8 \wedge E_{11}) \wedge E_6 \right] \right] \wedge (E_3 \wedge E_4) \right] \wedge E_7 \wedge E_{10}$$

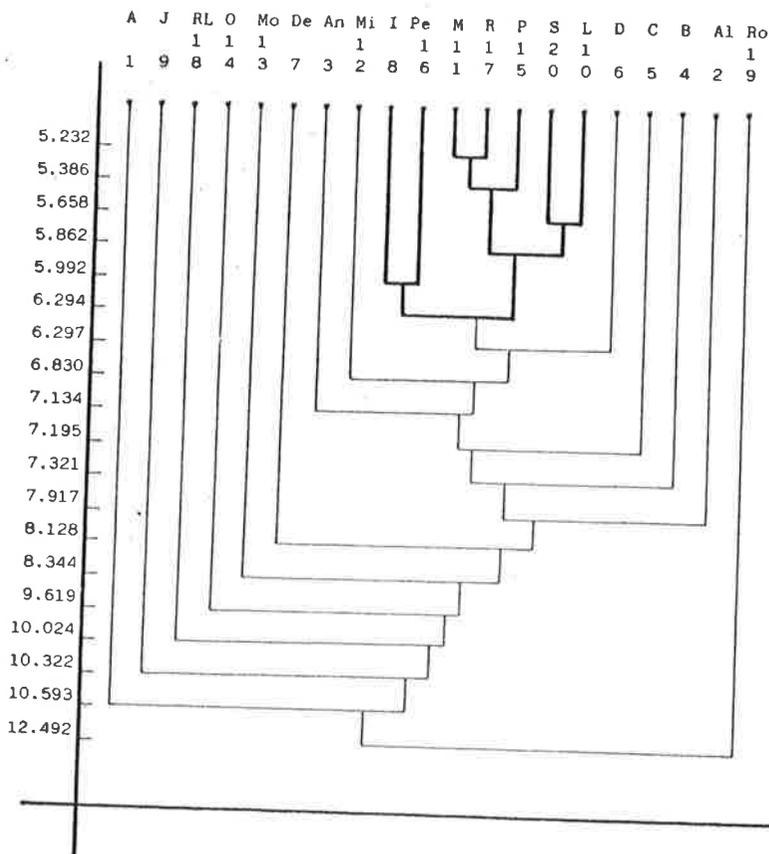


Análisis de sujetos.

Uno de los fundamentos matemáticos de nuestro modo de proceder consiste en agrupar a los individuos, en nuestro caso veinte niños, mediante un procedimiento de amalgamación o enlace por distancia mínima medida en términos de cuadrados mínimos. Este resultado se traduce gráficamente en un desarrollo en forma de árbol. En esta representación el cluster más significativo por su mínima distancia, 5.232, es el formado por los niños María y Raúl ($M \wedge R$). Se une a éste, mediante un enlace, la niña Patricia ($M \wedge R$) \wedge P, con una distancia de 5.386. Otros clusters que forman el tronco principal del árbol por su proximidad son: Silvia y Ling ($S \wedge L$), con la distancia de 5.658, que se unen mediante un enlace a ($M \wedge R$) \wedge P: $((M \wedge R) \wedge P) \wedge (S \wedge L)$, con un valor de 5.862, y el agrupamiento de Inmaculada y Pedro ($I \wedge Pe$), con una distancia de 5.992, que a su vez, se enlazan con el agrupamiento anterior por una distancia de 6.294.

Los niños más alejados, son Alicia y Roberto, acusando la máxima distancia de 12.492 que existe en todo el agrupamiento de los veinte niños.

$$\{(I \wedge Pe) \wedge [((M \wedge R) \wedge P) \wedge (S \wedge L)]\} \wedge D$$



CONCLUSIONES

La secuencia completa de todas las transiciones de frecuencias viene expresada, de acuerdo con el número de veces con que cada una de ellas tiene lugar, por la siguiente sucesión:

E_8	E_5	E_1	E_2	E_6	E_9	E_{12}	E_{11}	E_4	E_3	E_7	E_{10}
\bar{X} : 16.28	14.13	12.07	6.88	3.29	2.93	2.70	1.57	1.26	0.94	0.30	0.17

En cuanto al orden de aparición de los procesos, actividades o estrategias en la conducta de cada uno de los niños (anexo II), en su consideración conjunta, es la siguiente:

E_1	E_5	E_6	E_2	E_{12}	E_7	E_3	E_8	E_4	E_{11}	E_9	E_{10}
\bar{X} : 1	2.8	3.4	4.1	4.5	4.9	5	5.2	5.7	6.3	6.6	8.2

Si nos fijamos en el vector límite, resultado que resume sinópticamente los cálculos estadísticos de esta investigación, contemplado desde el punto de vista del orden de probabilidades, encontramos:

E_8	E_5	E_1	E_2	E_6	E_9	E_{12}	E_{11}	E_4	E_3	E_7	E_{10}
$P_{(32)}$: 0.29	0.24	0.12	0.12	0.06	0.05	0.04	0.03	0.02	0.02	0.00	0.0

Es decir, que tomando como punto de partida cualquiera de las conductas posibles se pasará desde cada una de ellas E_1 a E_8 (cálculos) con una probabilidad de $p_{18} = 0.29$, a E_5 con $p_{15} = 0.24$, y así sucesivamente, hasta llegar a las situaciones de anticipación de resultados (E_7) y comprobación de la exactitud de la solución (E_{10}) con una probabilidad nula.

Un aspecto interesante es la consideración del número de procesos distintos que se utilizan en la resolución de un problema. Los resultados de nuestro estudio indican claramente que, p.e., en el primer problema se ha hecho uso de una media de 3 (E_1 , E_5 , E_{12} , o sea, lectura, perplejidad y estancamiento), pues, aunque algunos llegaron finalmente a la solución, resultó siempre incorrecta. El problema 2 supuso 5 formas de conducta y 4 el Nº 3, así como 6 el Nº 4 y 8 en el 5. Traducido todo esto en términos medios, nos da la siguiente serie:

P_5	P_4	P_2	P_3	P_1
\bar{X} 7.97	5.67	5.27	4.33	3.21

Como puede verse, es el problema 5 el que muestra mayor densidad o riqueza de procesos mentales, del mismo modo que el N°1 se manifiesta como el más simple por la pobreza de las actividades a que ha dado lugar.

Estas tres clases de sucesiones son como 3 cortes o secciones de esa realidad que es el complejo proceso de resolución de problemas, su largo, ancho y alto, por así decirlo.

Sugerencias prácticas. A la vista de los resultados explícitos que dimanar de nuestra investigación y que tomamos de la contemplación directa del "vector límite global", parece indispensable una llamada a los educadores, especialmente a aquellos que, por nuestra profesión nos dedicamos a prestar ayuda a los niños, no para que inventen en el sentido ordinario de la palabra sino para que inventen en su verdadera acepción (inventar viene de "invenire" que significa hallar, descubrir) de una manera progresiva el edificio matemático y dando las vueltas precisas en torno a él, lleguen a conquistar el incomparable placer que proporciona un conocimiento intelectual profundo.

- E₈, cálculos operatorios, ocupa el primer lugar en cuanto a la probabilidad de utilización en el estado de equilibrio. Si bien es verdad que los cálculos van anejos a la resolución de problemas numéricos, éstos se pueden convertir, y de hecho así ocurre, en una rutina, en algo repetitivo y estéril que amenaza con ahogar el razonamiento. Para evitar este proceder rutinario debemos obligar a los niños a pensar en la realidad a que se refiere el resultado de sus cálculos y para ello es eficaz poner al lado de cada resultado numérico obtenido el nombre expresivo de su significado. Conviene considerar alguna vez la necesidad de proponer problemas cercanos a su mundo real, en los que tengan que contestar exclusivamente con razonadas palabras y sin ningún número ni cálculo numérico.
- E₅, el desconcierto, la perplejidad, el estado de tensión, de suspensión del ánimo, es la postura más natural ante un problema que se contempla por primera vez.

No podemos sin embargo abandonar a un niño hasta el punto de dejarle inmerso en este estado de desconcierto.

Debemos dirigir el proceso con oportunas preguntas que conduzcan a la búsqueda y al encuentro de alguna senda para empezar a caminar con la ilusión que despierta un razonamiento equilibrado.

- E₁, lectura del problema, es importante la lectura inteligente del problema; resolver una situación es saber leerla. Pero una lectura simple que sólo lleve a formular: "para resolver esto, se suma, se resta, se multiplica, se divide", es tan estéril y carente de interés que no se puede aceptar. De la lectura inteligente del problema deben brotar espontáneamente la formulación de hipótesis razonadas que en cada caso respondan al por qué y al para qué y

- la visión anticipada de lo que va a ocurrir al llevarlas a cabo.
- E₂, escribir datos. Al escribir los datos, debe hacerse un planteamiento claro, que les conduzca a descubrir el por qué y el para qué de su actuación.
 - E₉, resultados. No debemos admitir que se presente un resultado numérico al desnudo. Han de colocar al lado del resultado numérico obtenido, la contestación al interrogante con las mismas o equivalentes palabras de la formulación.
 - E₃, representación de datos. Es preocupante la realidad del hecho de que no se representen los datos del problema. Hemos de estimular esa actividad con el trazado de una figura, un esquema, una forma que se sitúe entre lo intelectual y lo material, entre lo inteligible y lo sensible.
 - E₁₀, comprobación. Muy grave, es el hecho de que una actividad tan importante, para el desarrollo de la capacidad intelectual en el campo de la resolución de problemas, como es la "comprobación", sea algo que casi no se lleva a cabo, hasta el punto de que la probabilidad de que aparezca en el estado de equilibrio sea nula. Los que llegan a un resultado numérico y se despreocupan de si es correcto o no, no pueden conseguir satisfacción alguna, ni gustar ese placer intelectual de haber llegado a conocer sensorial, funcional y tensionalmente lo desconocido.

Tenemos que evitar estas situaciones que son peligrosas porque no pueden producir estímulo y los escolares pueden abandonarse cada vez más al desaliento con la repetición de este estado interior que va minando la alegría y el arrojo necesarios para el desenvolvimiento de la vida intelectual.

Tengamos muy presente que si después de una lectura inteligente, conseguimos que nuestros alumnos formulen espontáneamente hipótesis razonadas, dibujen el plano de la situación y comprueben si lo hipotético, planificado y resuelto es lo correcto, habremos establecido las columnas en que se fundamenta o asienta el edificio del saber por lo que a la resolución de problemas matemáticos se refiere.

Quiero exponer que esta investigación, llevada a cabo en el ciclo medio de la E.G.B. y que tantas luces nos ha proporcionado al permitirnos vivir de un modo directo la realidad estudiada, debería continuarse en un estadio de mayor madurez como el que representan el Ciclo Superior -B²- de E.G.B. y el B.U.P. para llegar al nivel de nuestras Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B.. Nuestros niños, desde sus primeros pasos, han de recibir la educación de nuestros actuales alumnos, potenciales y futuros profesores y educadores que han de estar en contacto con ellos. De este modo conseguiremos una destreza que se traduzca en una mejor formación intelectual de nuestras generaciones presentes y futuras y un mayor aprovechamiento de nuestras enseñanzas.

LOS MAPAS ICONICOS EN EL AULA DE PREESCOLAR

Marta Isabel Valdés-Bango
Cristina García de Gabriel

"Agradecemos a Dña. Rosario Piñeiro Peleteiro, Catedrático de la E.U. de Profesorado de E.G.B. de Oviedo, la colaboración prestada en la dirección de este trabajo"

0.-INTRODUCCION

Desde los años 70 se han realizado una serie de investigaciones que ponen de manifiesto la posibilidad de que el niño de preescolar sea capaz de leer planos y de representar entornos familiares.

CATLING (1980) (1) afirma que el niño de 3 años es capaz de mostrar una comprensión espacial de entornos en los que se desarrolla su actividad: habitaciones, aulas..., análoga a la conducta de mapping. Y otras afirmaciones semejantes se desprenden de las investigaciones de BLAUT y STEA (1971) (2), o de las de LIBEN, MOORE y GOLBECK (1982) (3), por citar sólo algunas de las experiencias en las que el niño "construye" su entorno.

El trabajo que presentamos a continuación ha sido elaborado teniendo en cuenta hasta qué punto el niño es capaz de realizar esa construcción de un espacio familiar, como su aula, y en qué medida influyen sus vivencias en la adquisición de la imagen mental del mismo y en la organización espacial que preside su representación. En él hemos seguido principalmente dos estudios anteriores cuyos resultados mencionamos a continuación.

SHADLER y SIEGEL (1977) (4), que realizaron una experiencia en un jardín de infancia con un grupo de 30 sujetos (edad media: 5,8), llegaron a las siguientes conclusiones:

- a) que, para la representación de sus clases (aulas), en los niños pequeños influyen, aparte de la madurez, otros factores como pueden ser la familiaridad y la ex-

perencia en el aula y el conocimiento del significado de cada cosa dentro de ella;

- b) la existencia de una diferenciación sexual favorable a los varones en cuestiones espaciales; pero dado que estas diferencias raramente han sido encontradas antes de los 9 ó 10 años (siendo las diferencias máximas en la adolescencia), este resultado ha sido considerado como un tanto sorprendente, ya que tanto las niñas como los niños parecían conocer y desenvolverse perfectamente en el medio (aula), y llevó a pensar que podía ser debido a una cierta ineficacia de las niñas para recordar situaciones de los objetos en un gran ambiente espacial o a la relativa inhabilidad de las mismas para tratar maquetas, escalas, transformaciones espaciales...
- c) que en las medidas de relación local, absoluta y global deberían aparecer y reflejarse los siguientes aspectos de conocimiento espacial sugeridos por PIAGET (1948) (5): el euclidiano, topológico y proyectivo;
- d) el alto grado de interrelación entre las tres medidas podría ser interpretado como evidencia de que las tres son tratadas con la misma importancia espacial.

Por su parte BIDEAUD y DESCOTTES (1976) (6), en una experiencia realizada con un grupo de 34 sujetos (edad media: 5,5), llegó a las conclusiones siguientes:

- 1º influencia de la edad de los niños, estando más organizadas las maquetas correspondientes a los niños de más edad.
- 2º que la construcción progresiva de la representación mental de un espacio conocido se desarrolla por organización de islotes cada vez más integrados los unos en los otros, pareciendo colocarse esta organización mental entre los 5 y 6 años para un espacio familiar. Todo parece probar como si la representación aludida se organizara poco a poco a partir de zonas privilegiadas, al principio restringidas, integrándose progresivamente las unas en las otras para constituir zonas organizadas cada vez más extendidas.
- 3º la colocación del niño en la clase no parece haber tenido influencia sobre la calidad de las maquetas no a-

pareciendo ninguna diferencia significativa.

4º no parece existir correspondencia entre el nivel de organización y la orientación individual de los elementos.

I.- EXPERIENCIA

La siguiente experiencia ha sido realizada en la primera quincena de Febrero de 1986 -primera mitad del 2º trimestre escolar- entre un grupo de 20 sujetos (11 niños y 9 niñas) cuya única diferencia substancial estriba en que mientras 10 de ellos llevan algo más de un año asistiendo regularmente a la guardería, los otros 10 sujetos son de reciente incorporación a la misma.

La prueba consiste en presentar al niño una maqueta de su aula (fig.1), realizada a determinada escala, en la que él debe de situar los items que se le presentan, y que forman parte del mobiliario de la clase. Una vez finalizado el trabajo del niño se hace una fotografía -desde arriba- de la maqueta la cual servirá después para analizar la estructuración espacial de cada niño.

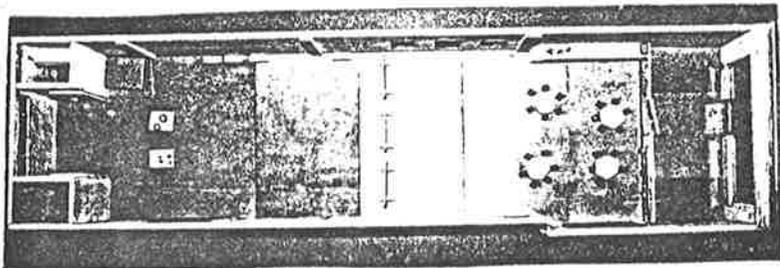
La colocación de los items en la maqueta supone una captación perceptiva de los objetos que se encuentran en su clase, por lo que nos parece una prueba válida para los resultados que esperamos obtener.

1.1. Hipótesis

"El conocimiento físico de un entorno influye en la adquisición de la imagen mental y posterior representación de ese mismo entorno".

1.2. Método

Ante todo elaboramos una lista de 20 sujetos que se ajustaban por su edad a la que nosotras nos habíamos marcado para la realización de la prueba: entre 4;0 y 4;11, y cumplían, además, la condición esencial para la comprobación de la hipótesis: estar 10 de los sujetos matriculados en la guardería desde octubre de 1984, (16 meses en el aula), y los otros 10 sujetos desde octubre de 1985, (4 meses en el aula). La edad de los sujetos y el diferente tiempo de permanencia en el aula eran los requisi-



(fig. 1)

tos que nos habíamos planteado antes de iniciar la experiencia.

A continuación preparamos tres fichas diferentes para cada niño:

- a) la primera con los datos personales del niño-a, y el número correspondiente al orden en que se elegía para la prueba, el cual figuró en las otras dos fichas;
- b) la segunda para recoger las expresiones verbales del niño-a mientras trabajaba, ya que estos monólogos, parte integrante de la acción inmediata, son a veces muy reveladores del por qué de determinada manera de actuar;
- c) en la tercera se recogía el orden en que los niños iban colocando los items, es decir, si lo hacían de manera más o menos orientada a colocar una determinada zona, por afinidades de cualquier tipo, o si por el contrario iban colocando los objetos según los recogían de la mesa.

Al final de cada prueba se graparon las tres fichas cuyo número se correspondía con el de la fotografía realizada a la maqueta, una vez que el niño finalizaba la colocación de los items.

Antes de iniciar la prueba, a cada niño se le enseñó su clase completamente ordenada y se le hicieron sugerencias para que se fijase en determinados detalles. A continuación se le llevó a una clase contigua a la suya donde sobre una mesa, a la altura de las piernas de los niños, y completamente libre de objetos, se encontraba la maqueta, también en perfecto orden. A todos los niños se les efectuó la misma pregunta: **¿sabes qué es esto?**. Todos los niños, menos dos, identificaron, de alguna manera, que la maqueta (fig.1) era su clase "en pequeño", y a los que no contestaron se les explicó. A continuación se retiraban todos los items de la maqueta (fig.1), mientras

se le decía al niño-a entrevistado-a: **¿sabrías colocar otra vez todas estas cosas...como están en la clase de verdad?**

La prueba se realizó de forma individual, con la única presencia del niño entrevistado acompañado de las dos entrevistadoras y sin la interferencia de otros niños que distrajesen su atención. Al realizarse la prueba en una clase contigua a la suya, el niño no tenía ningún tipo de indicio visual de la misma mientras trabajaba.

A cada niño se le invitó a situarse siempre en la misma perspectiva, frente a la pared donde estaban situados la mayor parte de los objetos, de forma que la pared más cercana de la maqueta (fig.1), que era abatible para facilitarle la colocación de los items, no le ocasionase ninguna distracción, ya que a lo largo de toda ella no había ningún item a representar. En ningún caso se forzó al niño a ocupar una postura determinada durante la ejecución de la prueba, que pudo realizar a su gusto: de rodillas, sentado -en una silla preparada al efecto-, o de pie. Al finalizar su trabajo a todos los niños-as se les hizo la misma pregunta: **¿está todo colocado como en tu clase?** A continuación se levantó la pared abatible y se hizo una fotografía, desde arriba, de cada resultado.

Las entrevistadoras no interfirieron en ningún momento en la acción de los niños.

1.3. Población

La población consistió en 20 sujetos: 11 niños y 9 niñas, de edades comprendidas entre 4;0 y 4;8 años, con una edad media de 4;3 años en el momento de la prueba, y pertenecientes todos ellos a familias de nivel socio-económico medio bajo, y cuya madre trabaja fuera de casa en la mayor parte de los casos.

Aunque hemos aplicado el mismo método a cada uno de los veinte niños, a efectos de clasificar y confrontar los resultados hemos dividido la población en dos **muestras**:

a) Muestra I

Compuesta por 5 niños y 5 niñas que llevan 16 meses en la guardería.

b) Muestra II

Compuesta por 6 niños y 4 niñas que llevan 4 meses en la guardería.

1.4. Maqueta

La maqueta (fig.1) que hemos preparado es una representación tridimensional de la clase a escala: 1:25. Dentro de esta representación hemos dividido el espacio en nueve zonas, o núcleos de items, que tuvieran algún tipo de relación entre sí, y que denominamos **unidades de agrupamiento**. Además de relación los items de cada unidad de agrupamiento tienen proximidad física y están relativamente aislados de otros núcleos de items.

1.5. Materiales

Los materiales empleados en la realización de la maqueta (fig.1) fueron: bisagras, cartulina, goma espuma, madera de balsa, papel adhesivo, papel blanco, papel charrol, pintura plástica, plástico transparente, plastilina, rotuladores, útiles de plástico (mobiliario).

II.-INTERES DE LA EXPERIENCIA

Al niño se le presenta una perspectiva global de un espacio en el cual él está acostumbrado a moverse, pero que nunca ha percibido globalmente; es decir, se ha movido "entre" los objetos de ese espacio que ahora se le presenta sin que el propio niño forme parte integrante de él.

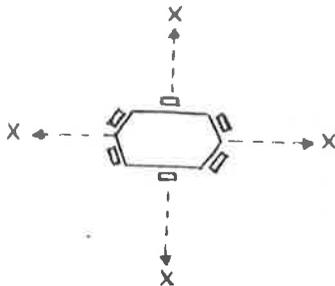
Si partimos de la idea de que un espacio vivido es un espacio conocido, interiorizado, y con más probabilidades de ser representado mentalmente por el niño, el interés de la experiencia radica en intentar demostrar cómo los niños que llevan más tiempo en la guardería tienen mayor capacidad para plasmar esa representación mental en la colocación de los items que componen su clase: la maqueta (fig.1).

Y si pensamos que cuando pedimos a un niño que coloque un determinado objeto en una maqueta le estamos pidiendo que "reconstruya" relaciones elaboradas en su mente con respecto a ese mismo objeto, el modo en que cada

Exactitud Global

Cada unidad de agrupamiento está analizada en función de su posición con respecto a las demás. Es decir, se analiza la correcta situación de cada unidad con respecto a lo que tiene: -delante -detrás
-a su derecha -a su izquierda
estableciendo un eje mental que nos dará la posición exacta en que debe de estar cada agrupamiento:

ejemplo:



Por cada relación direccional bien situada se le dió 1 punto: **máx. puntuación: 4 puntos.**

Al final se sumaron los puntos obtenidos en cada una de las interpretaciones, lo que nos dió la puntuación global de cada niño en la realización de la prueba.

Además del análisis de los elementos hemos creído interesante analizar el orden en que éstos eran colocados. Consideremos que si un niño comienza a colocar los items por un lugar determinado -más o menos lógico- y continúa de manera ordenada con esta colocación, siguiendo una secuencia espacial, será, desde nuestro punto de vista, porque este niño tiene el espacio que está reconstruyendo mucho más integrado mentalmente que aquel otro niño que coloca los elementos según los recoge de la mesa, aunque los dos niños situen el item en el lugar que le corresponda.

Para interpretar este orden -o secuencia de mapping-, hemos asignado un número a cada elemento o item, comenzando por la derecha (el análisis de todas las fotografías está hecho siempre desde la misma perspectiva del niño; es decir, para analizar las realizaciones nos hemos

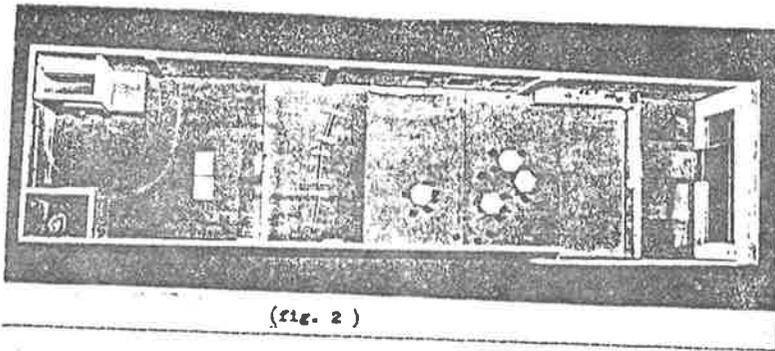
situado con respecto a la fotografía como si ésta fuese la maqueta y nosotras el niño que la estaba realizando) y siguiendo una dirección, o relación direccional, lógica:

- | | |
|------------------------|-------------------------|
| 1.-magnetofón | 9.-mesas exagonales |
| 2.-caja de ceras | 10.-sillas |
| 3.-caja de plastidecor | 11.-mamparas |
| 4.-bote de plastilinas | 12.-bancos |
| 5.-paquete de folios | 13.-colchonetas |
| 6.-carpetas azules | 14.-mesas rectangulares |
| 7.-cuadernos naranja | 15.-pelotas |
| 8.-papelera | 16.-aros |

También hemos recogido los acompañamientos verbales de cada acción (solamente 5 sujetos: 1 niño y 4 niñas trabajaron sin hacer un solo comentario) porque nos parece interesante para intentar valorar el grado de seguridad que tienen los niños en la colocación de los elementos.

Recogimos, por tanto, de cada niño tres fichas: dos espaciales y una de lenguaje. Como sería demasiado prolijo incluir aquí todas y cada una de las fichas, nos hemos limitado a reproducir las de Angel (fig.2), 4;3 años y con la puntuación más baja de toda la prueba (4 meses en el aula), y las de Eduardo (fig.3), 4;0 años con la puntuación más alta (16 meses en el aula).

Nº3



(fig. 2)

NOMBRE: Angel
 EDAD: 4;3

TIEMPO EN EL AULA: 4 Meses

EXACTITUD ABSOLUTA

52 Items

-Magnetofón.....	1
-Caja de ceras.....	0
-Caja de plastidecores.....	0
-Bote de plastilinas.....	0
-Paquete folios blancos....	0
-Carpetas azules.....	1
-Cuadernos naranja.....	1
-Papelera.....	0
-Mesas exagonales (4).....	0
-Sillas (24).....	0
-Mamparas (3).....	0
-Bancos (4).....	0
-Colchonetas.....	1
-Mesas rectangulares(2).....	0
-Pelotas (4).....	0
-Aros (2).....	0
Total	4

EXACTITUD LOCAL

-9 unidades de Agrupamiento-

-Mesa exagonal y seis sillas... 1	
-Mesa exagonal y seis sillas... 0	
-Mesa exagonal y seis sillas... 0	
-Mesa exagonal y seis sillas... 0	
-Mamparas (3)..... 1	
-Bancos (4)..... 0	
-Colchonetas..... 1	
-Mesa rectangular con aros..... 0	
-Mesa rectangular con pelotas.. 0	
Total	3

EXACTITUD GLOBAL

-Relación direccional Derecha..	0
-Relación direccional Izquierda 0	
-Relación direccional Delante..	1
-Relación direccional Detrás... 1	
Total	2

PUNTUACION TOTAL: 9 Puntos

Nº 3

ACOMPANAMIENTO VERBAL
DE LA ACCION.-

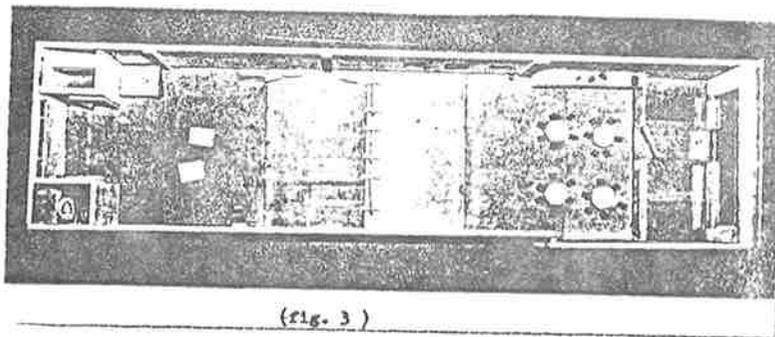
.-ORDEN DE COLOCACION
DE LOS ITEMS.-

ORDEN DE LA SECUENCIA
ESPACIAL.-

-ANGEL-

.Estas aquí...	1º Mesas exagonales (3)..	9º
(se refiere a las	2º Sillas (15).....	10º
mesas)	3º Colchonetas.....	13º
	4º Mesas rectangulares...	14º
.Estas son para	5º Mamparas.....	11º
descansar...	6º Carpetas azules.....	6º
(y coloca tres sillas	7º Bancos.....	12º
alejadas del resto)	8º Cuadernos naranja....	7º
	9º Mesa exagonal (1).....	9º
	10º Sillas (9).....	10º
	11º Magnetofón.....	1º
	12º Caja de ceras.....	2º
	13º Bote de plastilinas...	4º
	14º Caja de plastidecor...	3º
	15º Paquete folios blanco.	5º
	16º Pelotas.....	15º
	17º Aros.....	16º
	18º Papelera.....	8º

Nº 6



(fig. 3)

NOMBRE: EDUARDO

TIEMPO EN EL AULA: 16 meses

EDAD: 4;0

EXACTITUD ABSOLUTA

-52 Items-

-Magnetofón.....	1
-Caja de ceras.....	0
-Caja de plastidecores...	0
-Bote de plastilinas.....	0
-Paquete folios blancos..	1
-Carpetas azules.....	1
-Cuadernos naranja.....	1
-Papeler.....	1
-Mesas exagonales (4)....	4
-Sillas (24).....	24
-Mamparas (3).....	3
-Bancos (4).....	4
-Colchonetas.....	1
-Mesas rectangulares(2)..	0
-Pelotas (4).....	0
-Aros (2).....	0
Total	41

EXACTITUD LOCAL

-9 Unidades de Agrupamiento-

-Mesa exagonal y seis sillas..	1
-Mesa exagonal y seis sillas..	1
-Mesa exagonal y seis sillas..	1
-Mesa exagonal y seis sillas..	1
-Mamparas (3).....	1
-Bancos (4).....	1
-Colchonetas.....	1
-Mesa rectangular con aros....	0
-Mesa rectangular con pelotas.	0
Total	7

EXACTITUD GLOBAL

-Relación direccional Derecha...	6
-Relación direccional Izquierda.	6
-Relación direccional Delante...	9
-Relación direccional Detrás....	9
Total	30

PUNTUACION TOTAL: 78 Puntos

ACOMPANAMIENTO VERBAL DE LA ACCION.-	ORDEN DE COLOCACION DE LOS ITEMS.-	ORDEN DE LA SECUENCIA ESPACIAL.-
.Aquí cantamos nosotros..... (se refiere al magnetofón	1º Mamparas..... 2º Mesas exagonales..... 3º Sillas..... 4º Magnetofón.....	11º 9º 10º 1º
-Esto para pintar las casitas.... (mientras coloca la caja de ceras)	5º Caja de ceras..... 6º Caja de plastidecor..... 7º Bote de plastilinas..... 8º Papelera.....	2º 3º 4º 8º
-¡Qué papelera...!	9º Paquete folios blancos.. 10º Bancos.....	5º 12º
-Para jugar noso- tros...	11º Colchonetas..... 12º Mesas rectangulares..... 13º Pelotas.....	13º 14º 15º
(las pelotas y los arcos)	14º Aros..... 15º Carpetas azules..... 16º Cuadernos naranja.....	16º 6º 7º

PUNTUACIONES

Nº	NOMBRE	EDAD	EXACTITUD ABSOLUTA	EXACT.TOTAL	EXACT.GLOBAL
----	--------	------	--------------------	-------------	--------------

- 52

- 9 -

- 36 -

NUESTRA I. 16 meses en el aula

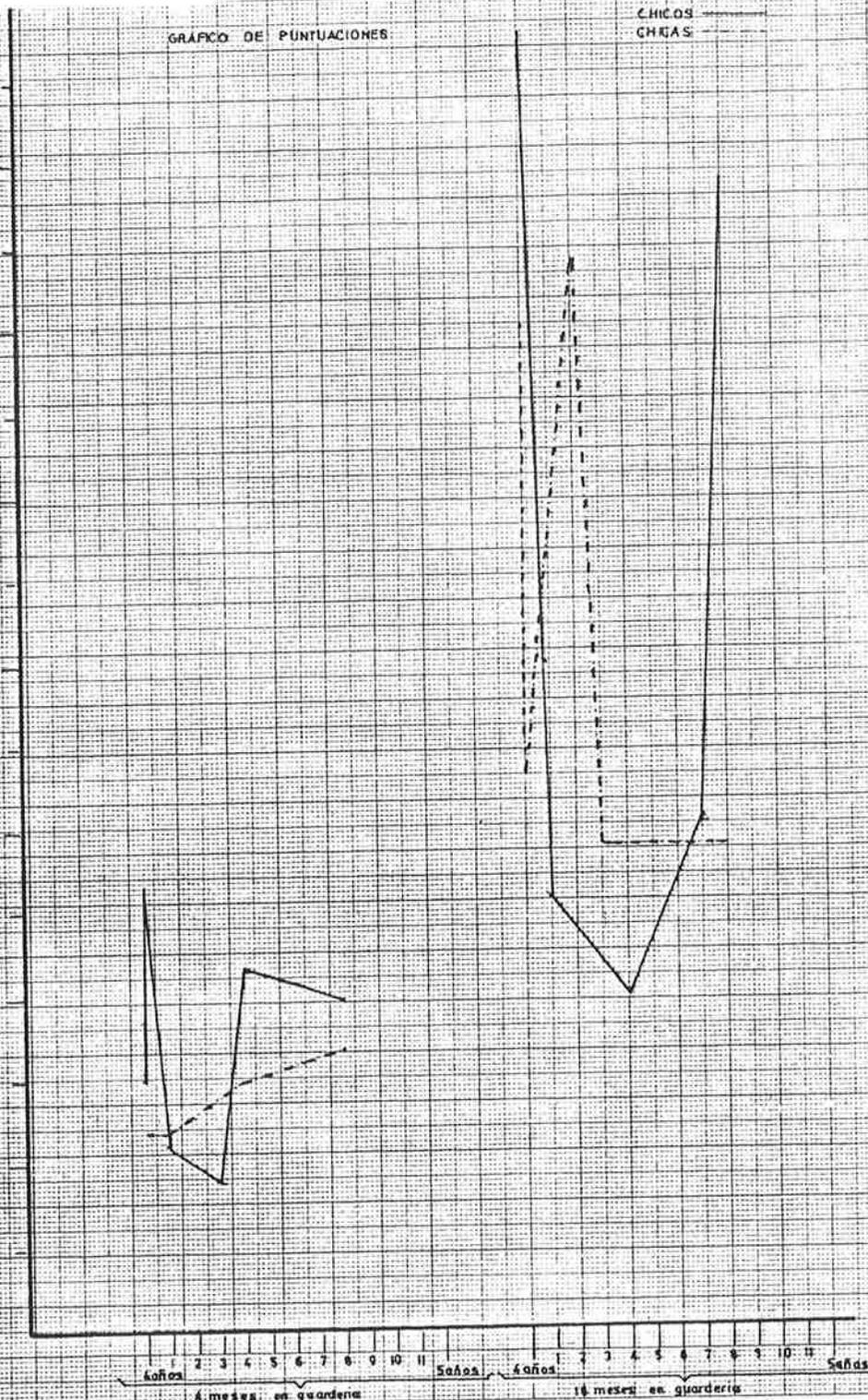
1	Ruben	4;4	13	5	2
2	Raquel G.	4;0	35	7	18
3	María	4;3	11	6	12
4	Juan	4;1	9	7	10
5	Lucía G.	4;0	16	7	10
6	Eduardo	4;0	41	7	30
7	Hector	4;7	12	7	12
8	José Ignacio	4;8	36	7	26
9	Cristina	4;2	35	7	22
10	Ana	4;8	13	8	8

NUESTRA II. 4 meses en el aula

1	Raquel A.	4;8	6	5	6
2	Marta	4;4	4	5	6
3	Angel	4;3	4	3	2
4	Lucía F.	4;1	7	3	2
5	Diego	4;0	6	3	6
6	Luís	4;1	6	5	0
7	Mónica	4;0	7	1	4
8	Ivan	4;8	6	6	8
9	David	4;0	10	5	12
10	Daniel	4;4	5	7	10

GRÁFICO DE PUNTUACIONES

CHICOS ———
 CHICAS - - - - -



1 años 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 años 4 años 10 años
 4 meses en guardería 10 meses en guardería

RESULTADOS

VARONES

HEMBRAS

NUESTRA I. 16 meses en el aula

José Ignacio.....	69 puntos	Ana.....	29 puntos
Héctor.....	31 "	Cristina.....	64 "
Eduardo.....	78 "	Lucía G.....	33 "
Juan.....	26 "	Raquel G.....	60 "
Ruben.....	20 "	María.....	29 "
	224 "		215 "
Media de:	44,8 "	Media de:	43 "

TOTAL NIÑOS-NIÑAS: 439 Puntos Media de: 43,9 puntos

NUESTRA II. 4 meses en el aula

Angel.....	9 Puntos	Marta	15 Puntos
Diego.....	15 "	Lucía F.....	12 "
Luís.....	11 "	Raquel A.....	17 "
Ivan.....	20 "	Mónica.....	12 "
Daniel.....	22 "		
David.....	27 "		
	104 "		56 "
Media de:	17,3 "	Media de:	14 "

TOTAL NIÑOS-NIÑAS: 160 Puntos..... Media de: 16 Puntos

IV.-CONCLUSIONES

Es indudable que **no todos** los niños de la Muestra I (16 meses en la guardería) lo han hecho mejor que todos los niños de la Muestra II (4 meses en la guardería). Incluso hay niños que han obtenido los mismos puntos perteneciendo a Muestras diferentes. Tal es el caso de Ruben (Muestra I) y de Ivan (Muestra II) que han obtenido 20 puntos cada uno; o el de David (Muestra II) con 27 puntos, y Juan, María y Ana (Muestra I) que han obtenido 26, 29 y 29 puntos respectivamente. Pero lo que es muy importante es que mientras los puntos que señalamos como ejemplos en la Muestra II son los **puntos máximos** de toda la Muestra (máxima puntuación: 27 puntos), estos mismos puntos son los **mínimos** de la Muestra I (mínima puntuación: 20 puntos). Es decir, que habiéndose incorporado hace poco a la guardería son capaces de estructurar la maqueta de forma más o menos correcta, pero esta estructuración, que en esta Muestra está considerada como máxima adquisición de la imagen mental del espacio que configura su aula, se corresponde con las peores realizaciones de los niños que llevan 16 meses en la guardería.

A la vista de los resultados obtenidos después de efectuar los diferentes tipos de análisis, hemos llegado a las siguientes conclusiones con respecto a la prueba:

- 1.-La hipótesis que formulamos al plantearnos la experiencia se cumple en gran medida. Para elaborar la hipótesis: "**El conocimiento físico de un entorno influye en la adquisición de la imagen mental y posterior representación de ese mismo entorno**" hemos partido de la variable que parecía tener más influencia en la adquisición de las imágenes mentales: **llevar más o menos tiempo en la guardería**. Y hemos podido comprobar, con los resultados a la vista, que ha sido casi exclusivamente esta variable la que ha influido de manera notable en la mejor o peor realización de las maquetas. Por otra parte hemos obtenido una correlación $r=0,88$.

2.-Las otras variables que podían haber afectado a los resultados quedan prácticamente anuladas:

- a) **nivel socio-económico:** no hemos podido medirlo ya que el nivel familiar es casi el mismo en todos los sujetos. Al ser una guardería infantil privada, el status social y económico de las familias que envían allí a sus hijos es, por lo general, el mismo. Todos los sujetos de esta experiencia pertenecen a la clase media baja;
- b) **edad cronológica:** aunque a primera vista no parecía que existiese ningún tipo de correlación entre la edad y el éxito de los niños en la realización de la prueba, hemos aplicado el coeficiente de correlación de Pearson dando un resultado nulo ($r=0,02$).
- c) **sexo:** vemos en los resultados como esta variable, si bien es ligeramente favorable a los varones, la diferencia es tan mínima que no puede ser tomada en consideración a la hora de realizar conclusiones. Sobre todo, si lo que tenemos en cuenta es que esta diferencia tan mínima aún lo es más en la muestra que lleva 16 meses en la guardería (varones: 44,8 y hembras: 43) lo cual nos lleva a pensar que con el conocimiento físico adquieren destrezas tanto los niños como las niñas y, de alguna manera, confirma las conclusiones a que han llegado SHADLER y SIEGEL (1977)(4) por una parte y LINN y PETERSEN (1985)(7) por otra en cuanto a que en Preescolar y Escuela Primaria no se observan diferencias de sexo en tareas que requieran coordinación y perspectiva, o en tareas de memoria para localizar en ambientes grandes o pequeños;
- d) **situación dentro del aula:** aunque los niños se mueven por todo el espacio casi constantemente (juegos con la profesora, ejercicios de psicomotricidad...) a la hora de trabajar lo hacen en cuatro mesas exagonales, lo cual da lugar a 24 plazas. Sin embargo, los niños no tienen sitio fijo en una plaza determinada y se sientan según estén en ese momento hablando entre ellos, o según les indique la profesora. Por tanto es lógico pensar que **todos los**

niños-as se habrán sentado en *todas las plazas*, con lo cual esta variable tampoco ha influido en los resultados.

Una vez analizadas las variables y a la vista de los resultados de la experiencia vamos a hacer una especie de resumen de las observaciones realizadas durante la prueba:

- El niño de esta edad no trabaja en términos proyectivos por lo que es imposible fijarse en la perspectiva de un objeto con respecto a otro ya situado. Sin embargo hemos observado que posicionan mucho mejor: delante-detrás (nuestra posición al analizar la fotografía es coincidente con la que el niño tenía al realizar la maqueta) que: derecha-izquierda. Parece, pues, que la perspectiva de lo que está "más allá" o "más acá" del elemento a situar estuviese, de alguna manera, presente a la hora de algunas realizaciones, mientras que casi todos los sujetos han desplazado las unidades de agrupamiento a derecha-izquierda, incluso los de mayor puntuación. BIDEAUD (1980) en "La construction de l'espace chez le jeune enfant" (8), recoge los trabajos de varios autores, entre ellos HOY, MINNINGERODE y CAREY en los que se confirma que la dirección delante-detrás es anterior a la de derecha-izquierda.
- Trabajan en términos topológicos, de relaciones espaciales de próximo o distante, pero sin tener en cuenta ángulos o paralelas, propios de la geometría euclidiana. No obstante, hemos observado como en algunos casos los niños trataban de colocar la primera mesa exagonal buscando situarla en línea con la esquina de la estantería, e igualmente algunos de ellos trataron de situar cada silla paralela a cada lado de la mesa, lo cual hace pensar en una intuición euclidiana elemental.
- De los tres tipos de análisis: exactitud absoluta, exactitud local y exactitud global, hemos encontrado que es en la exactitud local donde mejor puntuaron los sujetos. Esto parece indicar que los niños-as tienden a organizar el espacio por grupos de elementos, antes que a posicionar correctamente cada elemento en sí, o incluso

- mucho antes de que aprendan a coordinar las vecindades de los diferentes agrupamientos.
- . Al estar los sujetos en la etapa preoperacional de Piaget, todavía no han abandonado su visión personal y colocan las cosas según las recuerdan, pero también según les guste a ellos en ese momento. Muchos niños dicen: "ésto lo voy" a colocar aquí...
 - . Las pelotas y los aros han sido los elementos que casi ningún niño ha posicionado correctamente. Observándoles trabajar se veía cómo al llegar a estos items el gesto era casi de "diseminar" por el suelo. Aunque en la maqueta (fig.1) se mostraban las pelotas sobre una de las mesas rectangulares, y los aros sobre la otra -que es como están normalmente cuando la clase está en orden-, la mayor parte de los niños los posicionó diseminados por el suelo lo que nos ha llevado a pensar que es en esta forma como el niño los recuerda, y que puede tener más fuerza la imagen mental permanente, que una imagen reciente, pero fugaz.
 - . La mayor parte de los sujetos posicionó, en primer lugar, las mesas exagonales y las sillas. Esto, que fué común a casi todos los niños, no lo fué tanto en cuanto a los resultados. Los niños de la Muestra I (16 meses en el aula) colocaron las 4 mesas relativamente separadas unas de otras, y a continuación fueron colocando cada silla buscando "emparejarla" con cada lado de la mesa, aunque algunos no hayan logrado un éxito completo. Por el contrario los niños de la Muestra II (4 meses en el aula) agruparon las mesas y las sillas sin ningún cuidado en estructurarlas espacialmente conforme a la realidad; es decir, el resultado es de elementos yuxtapuestos, no integrados en una zona determinada.
 - . En la ficha 2ª de cada niño vemos el orden en que cada uno de ellos colocaba los items. Aunque este orden no se ajuste en su totalidad al nuestro, la mayoría de los sujetos -casi un 75%- ha posicionado los items con un cierto orden, estructurando zonas (mesas y sillas), elementos de la repisa, manparas, bancos...), aunque el resto de los niños ha posicionado de un lado para otro según el item que recogía de la mesa. Es decir, la ma-

ría ha seguido una secuencia de mapping en la ordenación al buscar el elemento que "venía a continuación"...

- Dado que los niños de nuestra experiencia se encuentran en plena etapa de lenguaje egocéntrico, o privado, de Piaget (1955) (9), hemos creído interesante recoger sus monólogos que, a excepción de algunas preguntas directas en cuanto al lugar más idóneo para posicionar un ítem, son una muestra muy clara del carácter **no comunicativo**, (aquí pongo esta mesa..., estoy "haciendo" aquí una mesa..., tenemos aquí muchas sillitas..., éstas son las carpetas...) y **pragmático** (éstas son para descansar..., esta silla para que se siente la señora..., aquí me puedo tumbar..., las cosas de trabajar la señorita..., ahora pongo las sillitas de trabajar...) de su lenguaje.

También hemos podido comprobar que en esta etapa no hay expresiones en términos de **orientación espacial** y todos los vocablos que emplean los niños son referidos a **localizaciones espaciales**, (ésto va aquí..., tengo otra silla aquí..., aquí cantamos nosotros..., aquí puedo estar descalzo..., las carpetas las tengo que poner aquí..., las mesas **al lado** de los bancos...).

Si exceptuamos a 5 niños (1 niño y 4 niñas) que no han hecho un solo comentario durante su trabajo, la totalidad del conjunto se ha expresado en términos similares, lo cual hace pensar que se encuentran en un mismo nivel en cuanto a maduración intelectual se refiere. A nuestro entender ésto viene a reforzar nuestra hipótesis de que es la familiaridad con el aula, el conocimiento físico del entorno, lo que ha hecho posible que, en relación con el espacio, un grupo de niños haya podido "adelantarse" de forma tan considerable, a otro grupo de niños de características, en todo lo demás, tan similares.

V.-DISCUSION

Al plantearnos el trabajo hemos partido de dos experiencias: las realizadas por SCHADLER y SIEGEL (1977) (4) una y por BIDEAUD y DESCOTTES (1976) (6) la otra. Al contrastar los resultados y las conclusiones de nues-

tra prueba con las experiencias anteriormente citadas, hemos considerado oportuno hacer una síntesis de los puntos más sobresalientes, sea coincidentes o no.

- . Aparte de la madurez, vemos que se comprueba que la familiaridad y la experiencia en el aula influyen en un 100%.
- . La diferencia de sexo no ha sido un dato a tener en consideración en nuestra experiencia, como se ha demostrado con los resultados obtenidos.
- . nosotras hemos encontrado un porcentaje muy alto en la **exactitud local**, por lo que nos parece que no hay tanta interrelación entre los tres tipos de medidas.
- . Al tener las dos muestras prácticamente la misma edad media (4;3 y 4;2) no hemos podido comprobar si la progresión en la adquisición de una imagen mental y posterior representación de la misma, está en función con la progresión en la edad media.
- . Ha quedado suficientemente demostrado como la mayoría de los sujetos ha estructurado el espacio por "organización de islotes" más o menos integrados los unos con los otros.
- . Tampoco en nuestra experiencia ha tenido importancia la situación del niño en el aula a la hora de llevar a cabo con mayor o menor eficacia la realización de la prueba.

NOTAS

- (1) CATLING, S.: "Maps and cognitive maps the Young Child's perception". *Geography*. (1980) pp.288-296.
- (2) BLAUT, J.M./STEA, D.: "Studies of geographic learning". A.A.A.G. (1971). Vol. 61. pp.387-393.
- (3) LIBEN, L./MOORE, M./GOLBECK, S.: "Preschoolers Knowledge of Their Classroom Environment: Evidence from Small-Scale and Life-Size Spatial Tasks". *Child Development*. (1982) Octubre. Vol.53, nº 5.
- (4) SCHADLER, M./SIEGEL, A.: "The Development of Young Children's Spatial Representations of their Classrooms". *Child Development*. (1977). Junio. Vol. 48.pp. 388-394.

- (5) PIAGET, J. | INHELDER, B.: "La Représentation de l'espace chez l'enfant" **P.U.F.** (1948). París.
- (6) BIDEAUD, J. | DESCOTTES, M.: "La Représentation d'un espace familier: la salle de classe". **Revue Reserches Pedagogiques.** (1976). n°106, pp.175-191. París V.
- (7) LINN, M. | PETERSEN, A.: "Emergence and Characterization of Sex Differences in Spatial Ability: A Meta-Analysis". **Child Development.** (1985). n°56, pp. 1479-1498.
- (8) BIDEAUD, J.: "La construction de l'espace chez le jeune enfant: cahiers de Reserche". **Revue Reserches Pedagogiques.** (1980) pp.9-16.
- (9) PIAGET, J.: **The Child's Construction of Reality** (1955).- London.

Otra Bibliografía consultada

- ANTON, M.: **La psicomotricidad en el parvulario.** (1983). Colec. Cuadernos de Pedagogía. Edit. Laia. Barcelona.
- HANNOUN, H.: **El niño conquista el medio.** (1977). Edit. Kapelusz. Madrid.
- HART, R.A.: "Children's Experiences of Place". **Irwington Publications.** (1979). New York.
- HOLLOWAY, G.: **Concepción del espacio en el niño según Piaget.** (1982). Edit. Paidós. Barcelona-Buenos Aires.
- KAMII, C. y De Vries, R.: **El conocimiento físico en la edad preescolar (implicaciones de la teoría de Piaget).** (1983). Siglo XXI Editores. España.
- KUCZAJ, STAN y MARATSOS.: "On the Acquisition of Gront, Back and Side" **Child Development.** (1975). Vol.46. pp.202-210.
- LAPIERRE | AUCOUTURIER: **Educación vivenciada: los contrastes.** (1977). Edit. Científico Médica. Barcelona
- PINEIRO PELETEIRO, R.: **El mapa y su utilización didáctica.** (1984). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE LA PROBLEMATICA AMBIENTAL: UNA EXPERIENCIA INTERDISCIPLINAR

Juan Carlos Canteras Jordana, Enrique Francés Arriola, Juan Carlos García Codrón, Pedro Gómez Portilla, María Novo Villaverde, Rogelio Olavarri Fernández, Carlos Ortega Movillo, Tomás Rodríguez Fernández, Jesús Sáez de Omeñaca González.

RESUMEN

Se presenta una breve exposición del curso que sobre Problemática Ambiental Contemporánea, fue impartido a los alumnos universitarios de 1er. ciclo de la Universidad de Cantabria de Febrero a Abril de 1986. Se destaca el carácter interdisciplinar del mismo, así como la metodología activa que se aplicó, ofreciéndose una síntesis de los resultados obtenidos en la evaluación.

INTRODUCCION

Desgraciadamente, no son muy numerosas en nuestro país las experiencias dirigidas a introducir en la enseñanza universitaria aspectos relativos a la problemática medio-ambiental; las acciones desarrolladas en lo que se ha dado en llamar "educación ambiental" son más frecuentes en niveles educativos inferiores (E.G.B. y B.U.P.). Cualquier experiencia en esta línea, ha de procurar -sea cual sea el nivel en que se desarrolle- la sensibilización de los alumnos por los problemas más acuciantes de su entorno, así como el conocimiento de sus elementos esenciales; todo ello adquiere una enorme importancia, cuando los receptores son futuros profesionales cuyas decisiones van a afectar más o menos directamente al entorno en un plazo relativamente corto.

En el pasado curso académico 1985-86, el I.C.E. de la Universidad de Cantabria con la colaboración de la UNESCO, llevó a cabo una actividad en este campo (1), partiendo de los supuestos expuestos anteriormente. A indicación de la UNESCO, interesaban preferentemente alumnos procedentes del campo de las ciencias humanas -cuyo contacto con la problemática ambiental a lo largo de sus estudios resulta más difícil- y que se encontrarán en la etapa de formación no especializada correspondiente a los primeros cursos. Atendiendo a ello, los destinatarios fueron alumnos del ciclo común (1º, 2º y 3er. curso), pertenecientes a las Facultades de Filosofía y Letras, Derecho y Escuela Universitaria de Estudios Empresariales.

En la selección del alumnado se adoptaron criterios de proporcionalidad en cuanto al número de alumnos procedentes de cada centro; también se consideró como criterio de selección la exposición de motivos expresada por los alumnos al inscribirse en el curso. El número de alumnos asistentes debía de ser reducido debido a las exigencias de la metodología participativa que se pretendía aplicar, seleccionando finalmente a unos 40 alumnos.

OBJETIVOS DEL CURSO

Como objetivos generales del curso, se toman aquellos que lo son de la Educación Ambiental en general, tal como se ha expresado en diferentes reuniones internacionales y particularmente en la "Carta de Belgrado". Concretamente:

- Adquirir conciencia y ser sensibles a la existencia del medio ambiente como una realidad global y compleja, constituida por múltiples elementos interrelacionados y en la cual se integra el mismo hombre.

(1)- Curso sobre Problemática Ambiental Contemporánea
I.C.E. de la Universidad de Cantabria - UNESCO.
Santander. Febrero-Abril, 1986.

- Comprender los mecanismos básicos de funcionamiento del medio ambiente como una realidad global y compleja, constituida por múltiples elementos interrelacionados y en la cual se integra el mismo hombre.
- Favorecer actitudes positivas de responsabilidad frente al medio ambiente y su conservación.

La sensibilización global frente a los procesos del entorno y el conjunto de objetivos afectivos asociados a la misma, son una de las finalidades primordiales del curso. Frente a ello, los contenidos cobran una importancia menor de la que habitualmente se les concede, entendiéndose simplemente como apoyatura de los objetivos. La pretensión no es tanto el proveer a los alumnos de soluciones técnicas concretas a los grandes problemas ambientales, como de sensibilizarles respecto a los mismos y entrever sus dimensiones esenciales.

CONTENIDOS

Respecto a los contenidos, se han escogido aquellos problemas ambientales que, a nuestro juicio, son más relevantes y que se relacionan a continuación:

- 1.- El Medio Ambiente como sistema.
- 2.- Evolución de la población humana.
- 3.- Los asentamientos.
- 4.- El uso que el hombre hace de los recursos naturales: el agua.
- 5.- El suelo.
- 6.- Los minerales.
- 7.- La energía.
- 8.- El aire.
- 9.- Las especies.
- 10.- El patrimonio histórico-cultural.
- 11.- Crecimiento versus desarrollo.

- 12.- El dilema dimensional.
- 13.- Lo cualitativo y lo cuantitativo.
- 14.- Los residuos y el reciclaje.

Las 14 unidades de aprendizaje anteriores se han desarrollado a razón de una sesión por unidad, a excepción de alguna de ellas que ha requerido dos sesiones. Esta delimitación de los contenidos resulta un poco artificiosa y sólo constituye un guión que permite una cierta ordenación, ya que por su propio carácter global son muy numerosas las interconexiones entre todos ellos y didácticamente resulta inexcusable explotar tal hecho.

El concepto de Educación Ambiental -de carácter más global que la simple perspectiva ecológico-naturalista- se ha pretendido tener presente en la selección de contenidos, incluyendo temas en los cuales las dimensiones sociales son preferentes.

METODOLOGIA

En cuanto al profesorado y en relación con los objetivos que perseguíamos, intervinimos en el curso profesores procedentes de campos tan variados como la Ecología, Biología, Geología, Geografía, Ingeniería, Urbanismo, Economía y Pedagogía, que previamente y a lo largo de múltiples sesiones de trabajo durante el primer trimestre del curso académico, perfilamos las líneas esenciales de cada tema así como su presentación didáctica. Ocasionalmente se contó con algún otro experto en temas muy puntuales.

Las sesiones de aula tuvieron lugar en un espacio flexible que permitía la movilidad de sus elementos materiales y su adaptación a la metodología didáctica aplicada en cada momento: discusión general, trabajo en grupos, exposiciones del profesor, juegos de simulación etc. Se contó con el apoyo audiovisual más habitual, utilizándolo cuando fue preciso como instrumento de motivación hacia un tema, complemento del mismo, elemento de discusión, etc.

La duración total del curso fue de 80 horas, de las cuales la mitad se dedicaron a la realización de actividades fuera del aula; concretamente, se programaron 3 salidas de campo con el propósito de observar "in situ" algunos de los impactos ambientales más notables de Cantabria.

Aunque el trabajo con los alumnos se desarrolló de febrero a mayo de 1986, toda la actividad se programó realmente en el trimestre anterior. Tal como habíamos señalado anteriormente, la idea de base fue el intentar ir más allá de la simple pluridisciplinaridad -obtenida por el mismo hecho de la concurrencia de diferentes profesionales que aportan su propia perspectiva de los problemas- y alcanzar momentos interdisciplinares, construyendo una red de relaciones entre elementos particulares de cada ciencia. El proceso no ha estado exento de dificultades, por otra parte bien documentadas en la bibliografía: comprensión de otros lenguajes diferentes, valoración de las contribuciones relativas de una disciplina a un problema, etc. Una vez determinada la cuestión a tratar, cada asistente a la sesión exponía su visión de la misma desde la perspectiva de su especialización, pero trazando ya desde el primer momento puentes de conexión con otras disciplinas; a continuación se discutía ampliamente por el resto.

Con posterioridad a la sesión, se realizaba una síntesis del tema en base a las aportaciones individuales, pero teniendo presentes las modificaciones resultantes de la discusión en el grupo. El documento final con los contenidos mínimos del mismo, se entregaba a los alumnos con anterioridad a las sesiones de aula, de tal manera que ello posibilitaba que el tiempo de clase se pudiera dedicar íntegramente a actividades didácticamente más relevantes que la transmisión de contenidos.

La interdisciplinaridad expresada en la preparación del material, pretendíamos que prosiguiera en la misma aula a través de la presencia física simultánea de los profesores que intervenían; de esta manera se descentraliza la figura del profesor, se enriquecen las relaciones profesor-alumno y se puede atender más eficazmente a los

grupos de alumnos que en un momento dado se encuentren trabajando en el aula.

La metodología aplicada fue enteramente activa, diseñándose para cada tema un conjunto de actividades en relación con los objetivos específicos que se pretendían conseguir. Se expone a continuación y como ejemplo, la metodología utilizada en la sesión correspondiente a uno de los temas.

Panel:

- "La caída de la natalidad en Europa versus el crecimiento de la natalidad en el Tercer mundo." 30'

Philips 6.6:

- ¿Dónde comienza y acaba nuestro espacio para el compromiso de vivir en Sociedad? 20'

Exposición de los casos:

- Considerar los casos de España (Libertad sin planificación), China (planificación de Estado) e India (planificación aconsejada, no impuesta). 5'

Coloquio-Debate:

- ¿Qué medidas se pueden tomar desde el punto de vista ético, político y económico para frenar la explosión demográfica? 30'

Creatividad:

-Elaboración de alternativas.

- Torbellino mental: ¿Cómo habrá evolucionado la población humana y el planeta en el año 2025?. 10'

EVALUACION:

La evaluación de un curso como el presente, con elementos específicos tan notables, posee un gran interés y su diseño se basó esencialmente en el contraste entre un pre-test que se pasó a los alumnos en la primera sesión y un pos-test realizado a la finalización de toda la actividad. Ambos tests eran relativamente extensos, tocando cuestiones referentes al propio curso, conocimientos y actitudes de los alumnos. Se comentan a continuación aquellos aspectos más importantes, a nuestro juicio.

El nivel de conocimientos -cuantificado entre 1 y 7- que sobre problemas ambientales estiman poseer los alumnos, es al finalizar el curso mucho mayor que al comienzo de éste, como se demuestra por la comparación entre el pre-test, en el cual el porcentaje de alumnos con conocimientos auto-estimados superiores al nivel medio es del 15,1%, y el post-test, en el que el mismo porcentaje asciende hasta el 63,1%, es decir 48 puntos (tabla I).

Tabla I	7	6	5	4	3	2	1
Pre-test	0%	3,0%	12,1%	39,4%	31,6%	27,3%	0%
Post-test	5,3%	21,0%	36,8%	21,0%	5,3%	10,5%	0%

Se propuso a los alumnos definir brevemente un conjunto de diez términos medio-ambientales, los mismos en la preevaluación que en la post-evaluación. Sobre una puntuación máxima de 10, la puntuación media por alumno obtenida en el pre-test fue de 4,4, mientras que en el post-test aumentó hasta 7,2. El criterio de valoración fue la definición con precisión de los términos demandados.

Se hacen a los alumnos idénticas preguntas en el pre-test y post-test, acerca de si en los personal: a) renunciarían al automóvil a cambio de una ciudad más limpia; b) admitirían un basurero en el entorno de su domicilio, y c) considera que el hombre es una especie animal más. Dado el tipo de cuestiones y siendo además las respuestas abiertas, éstas se presentan plenas de matizacio-

nes, por lo que en aras de un análisis más eficaz de la muestra, se han agrupado las respuestas en "si" o "no" (tabla II). Se observan cambios significativos en la primera y la última pregunta, no así en la segunda. En el primer caso aumenta del pre-test al post-test en un 23%, el porcentaje de alumnos dispuestos a renunciar al coche. En cuanto a la última cuestión, aumenta en un 26,5% el porcentaje de alumnos que consideran que el hombre no se comporta como una especie animal más a efectos ambientales. Finalmente, el porcentaje de alumnos que admitiría un vertedero en su entorno permanece inalterable.

Tabla II

- Renunciar al automóvil:

	SI	NO
Pre-test	47,4%	52,6%
Post-test	74,4%	29,6%

- Admisión de un basurero en el entorno:

	SI	NO
Pre-test	10,5%	89,5%
Post-test	10,7%	89,3%

- Consideración del hombre como una especie animal más:

	SI	NO
Pre-test	84,2%	15,8%
Post-test	57,7%	42,3%

Las actividades desarrolladas durante el curso, que más han contribuido sobre los problemas ambientales -valoradas entre 1 y 5 por los alumnos- son: las "salidas de campo" (81,2% de respuestas por encima del nivel medio 3), las "explicaciones de los profesores" (73,6%) y las "sesiones de discusión en grupo" (68,4%). El valor atribuido a la "documentación entregada", se sitúa en un lugar intermedio (31,6%). Respecto a los "juegos y ejercicios de simulación" y "ejercicios de creatividad colectiva" existe un reparto equilibrado de las respuestas en los 5 niveles propuestos, lo cual indica una diversidad de opiniones en los alumnos sobre el valor de tales actividades. Esta dispersión puede estar motivada por la adaptación inicial a este tipo de metodologías totalmente diferentes a las que se utilizan en los estudios de las carreras respectivas.

Tabla III

	5	4	3	2	1
Documentación entregada	5,3%	26,3%	36,8%	21,0%	10,5%
Explicaciones de los - profesores	36,8%	36,8%	15,7%	10,5%	0%
Sesiones de discusión - en grupo	42,1%	26,3%	15,7%	5,2%	10,5%
Ejercicios de creativi- dad colectiva	15,7%	26,3%	15,7%	26,3%	15,7%
Juegos y ejercicios de simulación	27,7%	22,2%	11,1%	16,6%	22,2%
Salidas de campo	56,2%	25,0%	18,7%	0%	0%

La valoración global de la experiencia, tal como se observa en la tabla siguiente es, para el 70% de los asistentes al curso, de Bien o de calificaciones superiores, lo cual resulta muy satisfactorio.

Tabla IV

Sobresaliente	5%
Notable	45%
Bien	20%
Suficiente	25%
Insuficiente	5%

Respecto a la mejora del compromiso personal en la problemática ambiental, resulta satisfactorio el hecho de que más de las 3/4 partes de los alumnos del curso manifiesten una mayor preocupación y compromiso con la problemática ambiental a la finalización del mismo, ya que éste era uno de los objetivos a conseguir.

Tabla V

Mucho	26,3%
Bastante	52,6%
Casi nada	15,8%
Nada	5,3%

Indicando a los alumnos que expresen las sugerencias que crean conveniente deberían tenerse presentes en la realización de un nuevo curso, las respuestas obtenidas se pueden agrupar en 3 grandes líneas, que se repiten asimismo con insistencia en muchas otras actividades que como profesores tenemos ocasión de desarrollar. En primer lugar, la necesidad que sienten los alumnos de conocimientos prácticos (50%), expresado como "aplicación de la teoría", "exposición de problemas que ilustren", "ver los problemas de cerca", "conveniencia de realizar excursiones y trabajos de laboratorio", etc. Muy relacionado con lo anterior, manifiestan los encuestados una cierta aversión a las "disertaciones largas" y la "oratoria" (16,6%)

Finalmente se valorarían muy positivamente aspectos referentes a la organización del trabajo en el aula, como la "participación en la clase", "diálogos" y "trabajos en grupo". En algún caso (8,3%), se cita asimismo la importancia de los "temas de interés regional".

CONCLUSIONES

La interdisciplinariedad manifestada en la preparación del material del curso y en la programación de sus actividades, la metodología activa empleada y el numeroso grupo de profesores interactuando simultáneamente en el aula, son características que, aunque individualmente consideradas no resultan novedosas y su valor didáctico está reconocido, no se integran comúnmente en una misma actividad. La conjunción de todas ellas es, pensamos, el valor más notable de la experiencia que hemos expuesto en las líneas anteriores.

A la vista del resultado obtenido con el desarrollo del curso, se decidió repetir la actividad en el año académico 1986-87, ampliando la oferta a todos los alumnos universitarios del primer ciclo. Es nuestra idea buscar la implantación definitiva de esta experiencia educativa que consideramos de gran interés, convirtiéndola en una asignatura optativa de los currícula universitarios.

ACTIVIDADES DEL ICE EN EL PRIMER SEMESTRE DE 1.987

CURSOS PARA PROFESORADO DE BUP

- 1.- *Acción tutorial. Febrero.*
- 2.- *Programación Didáctica. Marzo.*
- 3.- *Técnicas de Evaluación. Abril.*
- 4.- *Iniciación a la Investigación en el Aula. Mayo.*
- 5.- *Geografía Urbana. Febrero-Abril.*

CURSOS PARA LA OBTENCION DEL CERTIFICADO DE APTITUD PEDAGOGICA

Los cursos para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica constan de dos ciclos:

El primer ciclo, de carácter teórico, se realizó durante el primer trimestre con el estudio de tres módulos temáticos: *Teoría de la Educación, Psicología de la Educación y Didáctica Aplicada*. Estos módulos se desarrollaron distribuidos en cinco unidades: *Programación, Teoría de la Educación, Psicología de la Educación, Organización de Centros y Evaluación*.

El segundo ciclo, de carácter práctico, consistió en la incorporación el 12 de enero a un Centro de enseñanza, bajo la orientación de un profesor-tutor, con la finalidad de que el profesor en prácticas observara el trabajo docente y discente, realizara prácticas de enseñanza y tutoría, participara en las actividades del seminario, etc.

CURSOS DESTINADOS AL PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD

- 1.- *Técnicas de análisis multivariante. Marzo-Abril.*
- 2.- *La evaluación en ingeniería. Utilización de pruebas objetivas. Abril.*

- 3.- *Utilización de microordenadores en ciencias sociales.*
Abril.
- 4.- *Medios audiovisuales. Abril.*
- 5.- *Metodología docente en la enseñanza universitaria. Ma-*
yo.
- 6.- *Aplicaciones informáticas. Mayo.*

CURSOS DESTINADOS AL PERSONAL DE ADMINISTRACION Y SERVICIOS DE LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO

- 1.- *Gestión financiera y presupuestaria.*
- 2.- *Gestión administrativa.*
- 3.- *Contabilidad.*
- 4.- *Archivística y Biblioteconomía.*
- 5.- *Gestión de personal.*
- 6.- *Iniciación a la programación.*
- 7.- *Programación en Lenguaje BASIC (Perfeccionamiento).*
- 8.- *Iniciación al trabajo con microordenadores.*

OTROS CURSOS IMPARTIDOS

- 1.- *Archivística y Biblioteconomía. Febrero.*
- 2.- *Dos de Iniciación a la Informática Lenguaje BASIC. Fe-*
brero.
- 3.- *Herramientas de propósito general. Febrero.*
- 4.- *Iniciación a la Informática. Lenguaje LOGO. Febrero.*

RECENSIONES

Antonio Vallés Arándiga: *"Dificultades lectoescriptoras en la Enseñanza Básica - Prevención y tratamiento"*. Serie Pedagógica - Temas básicos 5. Editorial Marfil, S.A. Alcoy. 1.986.

Bajo la denominación de Lectoescriptoras se quiere recoger las diversas anomalías en uso al tratar de describir las distintas clases de errores que comete la población estudiantil, desde la etapa preescolar hasta el ciclo medio de la Enseñanza General Básica.

El objetivo de esta original obra es facilitar a los educadores el entrenamiento en la corrección de tales dificultades que perturban notablemente el aprendizaje de los niños.

Seis son los Capítulos que desarrollan dicha temática a través de las doscientas páginas del libro que comentamos, a saber:

- Maduración, dislexia, lectoescritura
- Evaluación de las dificultades lectoescriptoras
- Entrenamiento madurativo perceptivo-motriz
- Entrenamiento lectoescritor específico
- Entrenamiento en la superación de las dificultades en la escritura
- La reeducación o entrenamiento

Todos estos Capítulos se hallan perfectamente estructurados en subtítulos que exponen con rigor y clara metodología los contenidos generales. Grabados, gráficas, organigramas, modelos, ejemplos, etc. abundante y oportunamente dispuestos a lo largo del texto evidencian los puntos teórico-doctrinales de la obra.

Una bibliografía actualizada y selecta, preferentemente de autores españoles, documenta cuanto el autor expone en este volumen.

Teniendo en cuenta que sólo el 50% de la población escolar de las etapas antedichas adquiere las habilidades instrumentales necesarias para el proceso del aprendizaje, resalta sobremanera el valor práctico de este Manual, que pone en manos de todos los profesores implicados en la educación del escolar el instrumento adecuado para detectar

las causas del fracaso y para seguir las pautas en una tarea reeducadora que subsane los errores ya consolidados.

T. Recio

Cuadernos de Grafomotricidad - Editorial Marfil, S.A. Alcoy (España). 1.986.

Esta Editorial, que tantas y tan acertadas publicaciones viene ofreciéndonos en el campo de la investigación didáctica y de su aplicación práctica, nos brinda ahora la última salida de sus prensas, titulada "Cuadernos de Grafomotricidad", obra de los autores Manuel Rico Pérez y Manuel Rico Vercher.

Son en total 4 Cuadernos: GRAFOS, que tienen aproximadamente la misma contextura didáctica: una lámina inicial para cada uno de los cuatro motivos que comprende cada Cuaderno, seguida de varias hojas sobre las que el pequeño dibujante debe desarrollar las acciones que le aconsejan: calcar, completar, copiar, combinar, inventar.

Diversas orientaciones didácticas inducen al alumno para que su ejecución sea perfecta, aunque, como advierten los autores, "lo importante no es el resultado o producto, sino el movimiento, el proceso, la repetición cuidada".

No dudamos de que esta nueva asignatura de la Grafomotricidad ha sido potenciada fuertemente con la aportación de estos bien pensados y ejecutados Cuadernos, que tienen su complemento en otras obras de esta misma Editorial, como "Treinta semanas de Grafomotricidad" y 20 Posters o Carteles, que sirven de modelos para ejercicios de ampliación.

T. Recio

Zacarías Ramo Traver: "Manual de los órganos de gobierno de los centros docentes". Editorial Escuela Española, S.A. Madrid, 1986. 362 págs.

Pocas palabras se precisan para la exacta presentación de este libro: **oportuno e imprescindible** para todos los sectores que intervienen en el proceso educativo: directivos, profesores, padres, alumnos e incluso personal no docente de todos los Centros, tanto públicos como privados, de carácter no universitario.

No hay que señalar, por evidente, que este Manual ha nacido al calor de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) y de los Reglamentos que la desarrollan hasta el momento mismo de su publicación (aproximadamente Junio de 1986).

Se equivocaría quien creyera que el autor se limita a la exclusiva reproducción de los textos legales aludidos anteriormente.

Consta el libro de varios Índices que facilitan su eficaz consulta: analítico o por materias, temático o programático de los contenidos del texto, de tablas y cuadros que ofrecen en breves y claras síntesis las actuaciones precisas para cada acto electoral y dos Anexos que recogen la legislación pertinente y los Modelos indicativos de Documentos tanto para Centros públicos como concertados.

No obstante lo más original y sustancioso del Manual está en el cuerpo mismo de su amplio contenido. Este lo abre el Capítulo titulado "El poder en los Centros docentes", estudio filosófico-jurídico que subyace en el desarrollo del resto de los capítulos.

Los diecisiete restantes tienen idéntico tratamiento expositivo y pedagógico. Reproducción literal del artículo legal correspondiente y Comentario personal al mismo basado en el propio criterio del autor, fundamentado muchas veces en textos legales paralelos, que aclaran suficientemente el contenido del texto comentado.

Esperemos que en sucesivas ediciones se recojan los nuevos textos legales que ya han aparecido o vayan apareciendo, como desarrollo de la LODE, para dejar al día una obra importante en la vida participativa de los Centros docentes.

T. Recio

Florentino Rodao Yubero: "Niños diferentes. Tipología y normas para su tratamiento". Colección Práctica Educativa. Editorial Escuela Española, S.A. Madrid. 1986. 181 págs.

Bastaría repasar el índice temático distribuido en doce capítulos para convencerse enseguida del denso e interesante contenido que fluye a través de las páginas de este, al parecer, pequeño volumen del pedagogo y psicólogo Rodao Yubero.

Si la educación debe ser personalizada hasta donde sea posible, tiene que estar cimentada en el conocimiento desde fuera de la personalidad del educando. Y si la propia introspección, el "nosce te ipsum" de tradición delfica, resulta en extremo difícil para el ser humano, mucho más problemático resultará averiguar desde el exterior el mundo siempre complejo del alma ajena.

Pero esta dificultad aumenta cuando se trata del espíritu infantil y, sobre todo, del niño diferente, del inadaptado en tantos aspectos como analiza la ciencia moderna de la psicología diferencial.

A documentarnos en una extensa tipología del ser humano en su etapa inicial de la vida tiende el experto autor de nuestro Vademecum del pedagogo consciente de su responsabilidad. Por otra parte no se limita a un estudio científico y teórico del problema del niño inadaptado, sabe descender, por no decir elevarse, a la praxis de la tarea educativa, orientando con sabios y bien cimentados consejos al Maestro que, guiado por su vocación, busca el perfeccionamiento de su misión en aras del máximo provecho del dúctil educando.

T. Recio

A.V.Zaporozet, M.I.Lísina: "El desarrollo de la comunicación en la infancia". G.Núñez, Editor, Palma 39 - Madrid, 1986.

Pertenece el libro que reseñamos a la colección Obras fundamentales de la serie CITAP, y es una traducción de Arturo Villa Gutiérrez, del original ruso, Editorial "Pedagógica", Moscú 1974.

El objetivo fundamental del libro es el estudio del desarrollo de la comunicación entre los niños de la primera infancia y edad preescolar y los adultos con quienes conviven, partiendo del supuesto de que

la comunicación es indispensable para la existencia y la evolución síquica del hombre.

Ocho son los capítulos a través de los cuales los autores firmantes del libro y algún otro más analizan el largo proceso de la intercomunicación del niño, desviando, por una parte, la serie de obstáculos que desde el exterior y desde la propia sique del comunicante se oponen al impulso del hecho comunicativo y aprovechando, por otra, los estímulos interiores y la personal satisfacción que origina el cumplimiento de sus necesidades síquicas.

Cuarenta y una tablas diseminadas a lo largo de las 300 páginas del texto recogen las diversas observaciones y particularidades en los contactos de los niños de distintas edades con adultos y en sus actividades lúdicas, o miden los niveles de actividad cognitiva reconocidos en grupos experimentales, etc.

Una extensa bibliografía de predominio ruso cierra esta interesante obra, útil para psicólogos y pedagogos de la edad infantil, maternal y preescolar.

I. Recio

