

A U L A A B I E R T A

REVISTA DEL

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DE LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Depósito Legal: 0/157/1973

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 diversos campos de la temática educativa.

3. INFORMACIÓN. 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.- Documentación. Inserta textos normativos, bibliografías temáticas, reseñaciones de libros y referencias sobre material didáctico.

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 REDACCIÓN

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

Vocales: D. JESÚS ALVAREZ CABO. D^a PILAR ZÚÑIGA LAGARES. D. FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ.

Director: D. TOMÁS DE LA A. RECIO GARCÍA.

ADVERTENCIA

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

S U M A R I O

DICIEMBRE, 1988, N° 50

| ESTUDIOS | PAG. |
|--|------|
| INVESTIGACIÓN DEL PROFESOR EN EL AULA Y FUNCIÓN ASESORA. Mario de Miguel Díaz | 11 |
| LA ESCUELA COMPRENSIVA. Enrique Soler Vázquez | 25 |
| UN ESTUDIO SOBRE LAS ACTITUDES AUTORITARIAS, DOGMÁTICAS Y MAQUIAVÉLICAS EN EL DISTRITO UNIVERSITARIO DE OVIEDO. Anastasio Ovejero Bernal | 35 |
| PERSPECTIVA ACTUAL DEL FENÓMENO EDUCATIVO. Carlos Marchena González | 55 |
| POLÍTICA EDUCACIONAL EN SUECIA. (La política educacional del Estado sueco para con los hijos de los inmigrantes y de las minorías étnicas nacionales). José Antonio García Dils . | 61 |
| "INTERACCIÓN POR PAREJAS EN EL AULA Y SUS EFECTOS EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR: DISEÑO EXPERIMENTAL". Javier Goikoetxea Pierola | 101 |
| EXPERIENCIAS Y REALIZACIONES | |
| PROYECTO PARA LA LECTURA Y COMENTARIO DE AUTORES GRIEGOS TRADUCIDOS, EN EL TEMARIO DE LITERATURA GRIEGA DE C.O.U. Pilar Recio Arancón | 121 |

INFORMACIÓN

| | |
|---|-----|
| ACTIVIDADES DEL I.C.E. | 147 |
| OTRAS ACTIVIDADES..... | 149 |
| INFORME SOBRE EL PRIMER SYMPOSIUM DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. Florencio Friera. | 151 |

DOCUMENTACIÓN

| | |
|--|-----|
| CINCUENTA PRIMEROS NÚMEROS DE AULA ABIERTA Y OTRAS PUBLICACIONES..... | 157 |
| BIBLIOGRAFÍA. LA ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA. Baldomero Blasco Sánchez..... | 185 |

.....oOo.....

CINCUENTA NÚMEROS DE "AULA ABIERTA"

Tomás de la A. Recio García
Director de "Aula Abierta"

Exactamente en el mes de Junio de 1979, al publicar el nº 26 de "Aula Abierta", hacíamos un alto en la publicación para recordar a nuestros lectores el camino recorrido desde que en el primer semestre de 1973, hace ahora precisamente quince años, salía a la luz pública la revista "Aula Abierta", editada por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, como su órgano de expresión más puntual y más fehaciente de la labor que ininterrumpidamente está llevando a cabo en pro de la renovación de los contenidos científicos y técnicos de la enseñanza, que contribuyan al mejoramiento cualitativo de la misma, según expresión acertada del primer Director del ICE, Bartolomé Escandell, en el prólogo introductorio del número primero.

En ese mismo artículo conmemorativo hacía yo referencia a las alternativas varias que la historia de su publicación trajo inevitablemente consigo.

Al haber hecho también el recuento de sus contenidos más sobresalientes, insertados en los apartados titulados "ESTUDIOS", "EXPERIENCIAS Y REALIZACIONES" y "BIBLIOGRAFÍAS", nos evitaría en este momento el repetir la recensión de los mismos, limitándonos, por consiguiente, a comunicar a nuestros lectores, a partir del nº 26 hasta el que hace el nº 50, los trabajos fundamentales de las Secciones en que se estructura "AA", completando de esta manera los pasos que ha ido marcando en el largo periodo de 1973 a 1988.

Pero con el objeto de ser fieles al título de este artículo conmemorativo y por considerar que la repetición de los contenidos de esos veinticinco primeros números puede contribuir a la más eficaz consulta y aprovechamiento de los mismos por parte de los estudiosos, me fuerzan a su repetición, aunque sea tipográficamente reducida.

Al mismo tiempo daremos también fe del marco humano

bajo cuya inspiración se ha desarrollado su labor investigativa y científica, y las innovaciones materiales que su publicación aconsejó introducir.

La finalidad de todo ello, como habíamos constatado en el anterior recuento conmemorativo, no puede ser otra que el altruista deseo de contribuir a la difusión de la notable labor desarrollada, para el mejor aprovechamiento de cuantos se hallan interesados en todos los problemas que el estudio técnico y la aplicación de los principios educativos plantean en el extenso campo de la enseñanza.

Hacemos constar, pues, que los números comprendidos entre el 26 y el 37, ambos inclusive, se publicaron siendo Directora del ICE, la Dra. Patricia Shaw Fairman. Los números 38, 39 y 40 bajo la dirección de Dr. Rogelio Medina Rubio. Y finalmente del 41 al 50 estando al frente del ICE el Dr. Mario de Miguel Díaz.

También es conveniente señalar que a partir del nº 36, correspondiente al año 1982, y hasta el último publicado en 1987, se cambió el formato y la tipografía de la revista, al haber dejado de editarse en la moderna imprenta "Gráficas SUMMA" de Oviedo, para ser compuesta y editada por los órganos propios de la Universidad: el Servicio de Publicaciones y el mismo Instituto de Ciencias de la Educación. La razón de este cambio se debió únicamente a las dificultades de carácter económico que llevaba consigo la publicación anterior, pues a nadie debe ocultársele el modesto marco presupuestario en que el ICE desarrolla sus actividades.

Su periodicidad dejó de ser trimestral para convertirse en cuatrimestral, pero incrementando notablemente el número de sus páginas.

Otra novedad digna de especial mención es la que se refiere a una nueva publicación bajo el título "Aula Abierta-Monografías", iniciada por inspiración y bajo la dirección del Director actual del ICE, Mario de Miguel.

Catorce son los títulos publicados hasta el momento, en el breve espacio de tres años, que abarcan temas de indudable interés en los campos más diversos de la educación y de la cultura, especialmente relacionados, algunos de ellos, con Asturias. Una planificación ya elaborada en

estos momentos amplía a seis títulos más esta nueva serie monográfica, que verán la luz pública en fecha reciente. De esta manera se complementa el carácter variado y diverso de los contenidos de la revista "Aula Abierta".

Otra nueva serie bajo el epígrafe general de "Aula Abierta" es la titulada "Documentos Didácticos. COU"; nacida también en esta última etapa de la Dirección del ICE, y que tiende a llenar un espacio que no cubren los tradicionales libros de texto para el Curso de Orientación Universitaria.

La profundización y la más moderna interpretación de los temas de carácter preuniversitario son las cualidades más relevantes de las tres obras aparecidas hasta el momento y de las que también daremos cuenta detallada al final de este nº 50 de "AA".

A las publicadas hasta ahora seguirán otras de notable interés para el profesorado y el alumnado del Curso de Orientación Universitaria.

De toda esta amplísima labor de difusión de temas conectados con la educación, por medio de las publicaciones antes reseñadas, soy yo fedatario excepcional por haberme mantenido como Director de "Aula Abierta" a través de todas las vicisitudes, por la benévola designación de todos los Directores del ICE de nuestra Universidad.

Reseñaremos escuetamente en la sección titulada "DOCUMENTACIÓN" los títulos y autores de los artículos publicados en las Secciones: ESTUDIOS, EXPERIENCIAS Y REALIZACIONES y BIBLIOGRAFÍAS, consignando los números y la fecha correspondiente de su publicación en "Aula Abierta".

A continuación seguirán los títulos correspondientes a las dos nuevas series, anteriormente señaladas.

INVESTIGACIÓN DEL PROFESOR EN EL AULA Y FUNCIÓN ASESORA

Mario de Miguel Díaz
Catedrático de Métodos de
Investigación en Educación

1. LA INVESTIGACIÓN Y LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Siempre se ha insistido sobre la necesidad de potenciar la investigación del profesor en el aula como el medio más idóneo para mejorar su competencia profesional. En sentido más estricto, se entiende por profesor experimentado aquel que reflexiona sobre sus actuaciones docentes, somete a control sus métodos de enseñanza y busca obtener pruebas/testimonios que le permitan justificar que sus procedimientos ofrecen determinadas ventajas respecto a otras alternativas. Tener experiencia de algo significa precisamente esto: poseer conocimientos ciertos con base en pruebas.

De igual modo que se ha insistido sobre la necesidad de que el docente realice investigación en el ejercicio de su función, siempre se ha justificado la escasez de trabajos realizados aludiendo a un sin fin de limitaciones y dificultades de orden práctico. Con frecuencia se escucha que el profesorado ha sido preparado para enseñar y que por tanto su función es distinta a la del investigador, cuya formación generalmente se adquiere a través de cursos de postgrado especializados. Al mismo tiempo se alude a las condiciones en las que habitualmente se imparte la enseñanza -excesivo número de alumnos, escasez de medios, horarios sobrecargados, etc...- que no permiten al profesor dedicar tiempo a otra actividad. Por ello, aunque nadie considera que docencia e investigación sean actividades excluyentes, en la práctica se presentan como si realmente lo fueran.

Este hecho ha originado que tales funciones tradicionalmente hayan discurrido de forma separada. Entre investigadores y docentes más que enfrentamientos lo que se

ha evidenciado es cierto alejamiento y desconocimiento mutuo. Cada uno trabaja de forma aislada dentro de su propio círculo, la mayoría de las veces al margen de los problemas del otro. Los investigadores, ajenos a los problemas de la vida escolar, con frecuencia centran sus trabajos sobre proyectos muy alejados de las preocupaciones del docente e investigan sobre temas que, en la mayoría de los casos, no tienen interés para los prácticos. Por otra parte, los docentes desconocen qué hacen los investigadores y cuáles son los resultados "probados" que, de acuerdo con los informes de investigación al respecto, deberían implementarse en la práctica educativa, manifestando así un nivel ínfimo de "consumo" de la investigación.

Este aislamiento y falta de encuentro entre unos y otros ha generado actitudes extremas que no han beneficiado nada los procesos de innovación educativa. Los investigadores paso a paso se fueron alejando progresivamente de la realidad y cada vez con mayor fuerza han centrado su interés sobre los procedimientos de prueba -verificación- olvidando no sólo la naturaleza y representatividad de los datos sino también, lo que es más grave, la aplicación de los resultados a la práctica educativa. Los docentes, marginados cada vez más de los procesos de investigación científica, respecto a la cual sólo contribuyen aportando datos, llegan a considerar que el dominio de una actividad se alcanza exclusivamente por repetición/reiteración, confundiendo -lamentablemente- experiencia con años de servicio.

Hoy nadie duda de que estas actitudes deben ser modificadas y que investigadores y prácticos están obligados a entenderse. Más aún, desde los respectivos colectivos han surgido movimientos de crítica que plantean la necesidad de reorientar estas actividades a fin de lograr un mayor encuentro entre la teoría y la práctica que permita avanzar pautas en la innovación pedagógica. Así, los investigadores cada vez parecen ser más reflexivos ante la finalidad de sus propios trabajos, como de sus procedimientos y herramientas de investigación, planteándose la necesidad de lograr mejores análisis de la

realidad a través de métodos que permitan recoger con mayor fiabilidad la complejidad de la misma. De todos es conocido el impulso que durante los últimos años ha tomado el denominado paradigma cualitativo, que precisamente intenta situar al investigador ante esta óptica de análisis/ajuste a la realidad frente a la tendencia clásica -cuantitativa- centrada fundamentalmente sobre los procesos de objetivación/verificación.

Del mismo modo desde la perspectiva de la docencia se han ido consolidando actitudes de renovación y cambio, y frente a una concepción de la función del profesor como técnico cualificado/competente que aplica metodologías basadas en teorías y técnicas científicas para solucionar problemas educativos prácticos -paradigma dominante en la década anterior- hoy se insiste en la necesidad de potenciar la figura del profesor como experto que tiene sus propios criterios/pensamientos sobre la función que ejerce y que a través del ejercicio de su función desarrolla un conjunto de habilidades y destrezas que le permiten intervenir en un medio ecológico-educativo complejo, aplicando sus conocimientos de manera peculiar para resolver problemas de orden práctico. En definitiva se postula un paradigma del proceso enseñanza-aprendizaje centrado sobre la acción reflexiva del profesor sobre el mismo proceso de la práctica, tratando así de que éste se dé cuenta de lo que hace, por qué lo hace y para qué. Con ello se pretende no sólo que el profesor asuma la responsabilidad/autonomía de su función respecto a cualquier otro tipo de poder externo, sino que su propia actividad constituya el cauce a través del cual contraste sus propios pensamientos sobre la acción.

La confluencia de estas dos actitudes revisionistas de los procesos de investigación y enseñanza ha puesto de nuevo énfasis en la necesidad de vincular la teoría a la práctica resaltando, una vez más, que todo proceso de innovación y cambio debe partir de un paradigma centrado sobre la denominada racionalidad práctica, a saber: conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. (SCHON, 1983; KEMMIS, 1985; YINGER, 1986)

2. INVESTIGACIÓN Y ASESORAMIENTO

De lo anteriormente dicho fácilmente se intuye que existe una tendencia generalizada a potenciar la investigación del profesor en el aula como alternativa pedagógica ante los resultados insatisfactorios de los modelos clásicos. Desde diversos frentes se efectúan propuestas sobre la necesidad de un nuevo paradigma educativo que no sólo se oriente a "explicar" conductas o a "comprender" acciones de los sujetos, sino que tenga como finalidad "introducir cambios" en la práctica educativa, entendiendo que la dinámica del proceso de investigación también incluye el contexto de la aplicación. (STENHOUSE, 1975; EISNER, 1980; CARR y KEMMIS, 1983; CLARK y PETERSON, 1986, etc...). Esta tendencia comienza a ser acusada en nuestro país al coincidir con un proceso de revisión de las enseñanzas hasta tal punto que algunos teóricos de la reforma llegan a vincular todo proceso de cambio a esta función de investigación del profesor sobre su propia acción educativa.

Desde mi perspectiva, centrar todo proceso de innovación/transformación del sistema educativo sobre la actitud reflexiva de profesorado parece ciertamente exagerado y corre considerables riesgos mientras no se den las condiciones necesarias que posibilitan esta reflexión. De nada sirve resaltar la importancia de una tarea para la innovación pedagógica si no se ponen en práctica las estrategias y medios necesarios que posibiliten el desarrollo de la misma. Presuponer que en adelante el docente se va a ocupar de investigar por el simple hecho de que se considera imprescindible esta actividad para la reforma de las enseñanzas, constituye una actitud que refleja más desconocimiento de la realidad educativa que voluntad de transformar realmente la práctica.

Precisamente esta incoherencia, habitualmente presente en muchos de los que hoy se pueden denominar teóricos del cambio es la que nos ha llevado a escribir estas líneas en las que tratamos de resaltar la figura del asesor psicopedagógico como una de las estrategias que siempre se han postulado a fin de superar la desconexión en-

tre teoría y práctica e impulsar los procesos de investigación. Una de las recomendaciones del Symposium Internacional sobre Investigación, promovido por la UNESCO (Bucarest 1980), insiste en señalar el extraordinario papel que puede/debe ejercer el asesor/supervisor/animador psicopedagógico como intermediario a través del cual se vincule la investigación a la realidad educativa, se promueva la investigación en la acción y se canalicen muchas de las expectativas y recomendaciones que se formulen en relación a la integración entre teoría y práctica. Se considera que su papel en el fomento y desarrollo de la investigación puede ser tan importante que merece la pena reconsiderar su función desde esta perspectiva.

Existe cierto consenso generalizado sobre la necesidad e importancia de la figura del asesor psicopedagógico. De todos es conocido que muchos profesores se incorporan a la docencia sin las habilidades requeridas para el ejercicio de la práctica educativa y que la misma práctica genera dificultades cuya resolución reclama ayudas especializadas. El asesor psicopedagógico, en tanto que experto cualificado, constituye el cauce a través del cual se facilita a los docentes las informaciones y orientaciones precisas que pueden cooperar eficazmente en la solución de los problemas reales. Cuando esta ayuda se realiza en orden a promover la investigación en el aula, el asesor trata de facilitar criterios, métodos y estrategias a partir de los cuales el profesorado pueda someter a control su propia actividad docente e iniciarse en los procesos de investigación.

Partiendo de este planteamiento nuestra aportación aquí se circunscribe a delimitar el papel del asesor en relación a impulsar la investigación del profesorado en orden a la mejora del sistema educativo. Tratamos de efectuar una aproximación al tipo de apoyos e informaciones cualitativas especializadas (asesoramiento) que consideramos necesario facilitar al profesorado en orden a la obtención de experiencia probada (investigación educativa), que le permita tomar decisiones e introducir cambios orientados a la transformación de la práctica educativa (innovación pedagógica). En resumen, qué puede y de-

be hacer un asesor psicopedagógico en relación con el fomento y desarrollo de la investigación en acción entre los docentes.

Para abordar esta cuestión hemos optado por seguir un planteamiento lineal al propio proceso de la investigación. Para ello vamos a analizar los principales objetivos y aportaciones a través de los cuales el asesor puede contribuir eficazmente a la promoción de la actividad investigadora entre los docentes, agrupando estas "ayudas" según los momentos o etapas claves del proceso investigador: la elaboración de proyectos, la ejecución de programas y la evaluación y generalización de resultados.

2.1. Elaboración de Proyectos

Una de las dificultades comunes que tienen los docentes en relación con la investigación educativa es el diseño de proyectos de investigación metodológicamente aceptables. Su inexperiencia en estas tareas, o la falta de una formación apropiada, les impide poder sintetizar sus preocupaciones en forma de investigaciones y expresar los proyectos en los términos usuales en la metodología científica. A buena parte de los docentes les faltan las destrezas que les permitan transformar las preguntas e interrogantes que habitualmente se formulan sobre su propia actividad práctica en cuestiones "a examen", susceptibles de ser analizadas/probadas a través de la metodología científica.

El asesor psicopedagógico puede/debe cubrir este espacio intermedio entre la formación de los docentes y las exigencias científicas que conlleva todo proyecto de investigación desde la práctica, facilitando orientaciones y criterios útiles para impulsar un mayor dinamismo a los programas de investigación en la acción. Por ello, su contribución en esta fase debe estar enmarcada por los siguientes objetivos:

1. Ayudar a los docentes a delimitar y definir sus preocupaciones educativas en términos de proyec-

tos a investigar desde la acción.

2. Coordinar investigaciones -individuales o colectivas- entre diversos profesionales, centros áreas geográficas, que permitan la realización de trabajos realistas y un mayor aprovechamiento de los recursos.
3. Promover la investigación cooperativa, estimulando la creación de equipos multiprofesionales y pluridisciplinarios.
4. Facilitar información y documentación sobre programas, trabajos y proyectos realizados o en vías de ejecución.
5. Suministrar los conocimientos básicos sobre la metodología de la investigación que les permita diseñar y realizar proyectos científicamente válidos.
6. Promover un cambio de actitudes respecto a la investigación en el aula con el fin de incorporar a los docentes al proceso de investigación de una manera activa e ilusionada.

Resumiendo, durante esta fase la acción del asesor se enmarca en relación a tres objetivos básicos: promover un cambio de actitudes de los docentes respecto a la investigación, facilitar los soportes básicos que les permitan diseñar proyectos de investigación educativa y coordinar esfuerzos y trabajos a fin de lograr resultados más eficaces. Nadie pone en duda la importancia que estos objetivos pueden tener en la transformación de la realidad, como tampoco nadie duda que difícilmente éstos pueden lograrse si el propio asesor no cree/no asume su papel en relación con el fomento de esta actividad.

2.2. Ejecución de Programas

A la fase de diseño le corresponde una ejecución. Un docente puede y debe realizar investigación práctica, aunque de hecho realice poca. La falta de formación especializada y el escaso dominio de las técnicas y la instrumentación básica le impide asumir la dirección y realización de proyectos que, por otra parte, muchas veces reclaman necesariamente su participación. Se podría decir que, inicialmente, un profesor está más preparado para realizar investigaciones en la medida que está más habituado a someter a control su propia actividad con el fin de obtener datos objetivos sobre los resultados de su ejercicio profesional. No debemos olvidar que la reflexión/observación sistemática constituye la base de todo conocimiento científico. De ahí que se pueda actuar desde el exterior en relación con la obtención de esta experiencia profesional objetivada. El asesor puede influir decididamente en ello, y consecuentemente ayudar a los docentes a la realización de proyectos de investigación, si plantea el ejercicio de su función en relación a los siguientes objetivos:

1. Informar a los docentes sobre los principales modelos y diseños aplicables a la investigación educativa, especialmente aquéllos que son útiles para su aplicación en el aula.
2. Iniciar a los docentes en la estimación objetiva de los hechos y datos relativos a los fenómenos educativos superando esquemas simplistas de análisis de la realidad.
3. Facilitarles instrumentos de medida que les permitan codificar la realidad de acuerdo con las normas de la metodología cuantitativa y cualitativa.
4. Adiestrarles en la utilización de los principales soportes estadísticos que les permitan obtener

índices de medida y la valoración adecuada de los datos que aportan.

5. Facilitar a los docentes criterios para evaluar críticamente los resultados obtenidos en sus trabajos así como estimar las aportaciones e implicaciones técnico-pedagógicas que se deducen de las conclusiones.
6. Promover e impulsar la realización práctica facilitando medios y recursos que remuevan los obstáculos que se oponen a la investigación y posibilitan su realización práctica.

Una vez que los proyectos han sido definidos, el asesor debe aportar la formación, los medios y el impulso que permitan superar en los docentes esquemas simplistas de simples practicones o meros recolectores de datos, e introducirles en un proceso de objetivación de los fenómenos educativos a través de la obtención de datos representativos y fiables. Cada vez resulta más urgente lograr que la clásica alusión de los docentes a su "experiencia profesional" como criterio referencial de su actuación práctica tenga como soporte una experiencia "probada" de acuerdo con los cánones de la metodología científica. De lo contrario todo es justificable.

2.3. Evaluación y Generalización de Resultados.

La finalidad última de todo trabajo o proyecto de investigación educativa es la reforma de la escuela. Los docentes no sólo son productores sino también consumidores de investigación y como tales, con frecuencia, se encuentran con problemas relativos al acceso a la información sobre resultados obtenidos en determinados proyectos, así como la valoración sobre las posibilidades de aplicación en la práctica diaria. La mayoría de los problemas a los que hemos aludido al hablar de la separación entre investigación y práctica educativa serían aplicables en este momento al estimar las dificultades para generar

sistemas de innovación educativa a partir de los resultados de la investigación. Por ello insistimos en el papel del asesor como agente de innovación en tanto que difunde, promueve y orienta la incorporación a la práctica de teorías, métodos y programas derivados de experiencias y ensayos que a través de la investigación han sido evaluados positivamente. Su acción al respecto puede centrarse en torno a los siguientes objetivos.

1. Difundir trabajos de investigaciones poniendo al alcance de los educadores documentos e informes que les faciliten en un lenguaje adecuado los resultados más generalizables.
2. Evaluar los resultados de los proyectos de investigación estimando objetivamente posibilidades de aplicación a la práctica educativa.
3. Facilitar la incorporación de innovaciones apropiadas tratando de eliminar las resistencias y generar actitudes positivas respecto a los cambios educativos.
4. Suministrar formación sobre los objetivos que proponen determinadas reformas así como requisitos y medios para llevarlas a cabo.
5. Facilitar a los docentes estímulos y apoyos (feed-back) que les permitan continuar las estrategias de innovación implementadas en la práctica educativa.
6. Solicitar medidas administrativas que posibiliten la organización y desarrollo de experiencias así como la incorporación de programas de innovación.

Es habitual considerar que la tendencia de todo proceso de investigación es fomentar/alimentar la innovación. También es cierto que el nivel de incorporación de la innovación es la resultante de la demanda que se gene-

re sobre la misma menos el efecto de la resistencia/inercia al cambio. Ahora bien, difícilmente puede existir una demanda si los consumidores no conocen el producto, como tampoco será fácil impulsar una reforma si no se remueven los obstáculos habituales ante lo desconocido. El asesor es la persona adecuada para cubrir esta doble función, pero difícilmente podrá ejercer con éxito este papel si él mismo no cree en la reforma, si no está convencido de los resultados que aporta la investigación o desconoce los modelos habituales para difundir innovaciones. Su situación de intermediario entre el político y el práctico le coloca en una situación privilegiada que le hace, en definitiva, ser el verdadero motor del cambio.

3. PERSPECTIVAS ANTE EL FUTURO

Todos reconocemos que no ha habido una política eficaz orientada a iniciar a los docentes en la investigación, así como tampoco han existido estructuras dentro de la administración educativa suficientemente dinamizadoras para apoyar y suplir las limitaciones de los docentes en orden a la realización de proyectos. Hasta la fecha esta tarea ha recaído casi exclusivamente sobre un controvertido Servicio de Inspección al que sistemáticamente se le han asignado múltiples funciones sin darles medios para ejercerlas y sin detenerse a pensar si éstas eran entre sí compatibles. Al margen de otros problemas relacionados con las condiciones en las que habitualmente desarrollan su función estos profesionales, desde una perspectiva general se podría decir que el inspector/supervisor no ha podido ejercer su función real de asesoramiento en relación a promover la investigación en el aula, entre otras razones por las siguientes:

1. Dificultades generadas al hacer coincidir en la misma persona (supervisor/inspector) la función de asesoramiento -que conlleva necesariamente el ejercicio del liderazgo- y la función de control, asociada habitualmente al rol de la autoridad. La

problemática implícita entre autoridad y liderazgo es una de las dificultades más serias que se plantean en todo programa de asesoramiento.

2. Orientación de los supervisores a enfocar el estudio de la realidad desde la perspectiva de la investigación estrictamente evaluativa -evaluación del sistema escolar- cuyos objetivos y procedimientos difieren de los que se propone la investigación educativa que, aunque no excluye la toma de decisiones, está orientada primordialmente hacia las conclusiones.
3. Desconexión del supervisor del sistema de formación académica de los docentes, no participando -salvo casos excepcionales- en esta etapa -ni siquiera en las materias denominadas Prácticas de Enseñanza-, por lo que se establece una ruptura entre programas de formación, ejercicio de la función docente y estrategias de perfeccionamiento.
4. Problemas derivados de la propia organización del Servicio de Inspección que exige a estos profesionales competencias tan diversas (según niveles educativos, materias curriculares, funciones administrativas, etc.) que les impide una formación y actuación especializada en el campo de la investigación.
5. Dificultades derivadas de la propia situación de anclaje de la Supervisión dentro de la Administración Educativa, lo que conlleva una tendencia a centrar la función sobre tareas burocráticas y de arbitraje en detrimento de las estrictamente técnico-pedagógicas.

Estas, entre otras, constituyen las principales barreras que se oponen a que realmente la supervisión/inspección actual pueda ejercer la función asesora en rela-

ción con el fomento de investigación activa entre los docentes. Cambiar esta situación supone, necesariamente, reconsiderar la situación actual y dotar al sistema educativo de un Servicio de Asesoramiento especializado que tuviera entre sus funciones el objetivo de vincular la investigación a la práctica, potenciando la investigación del profesor en el aula. Por ello en el momento presente en el que se debate un **Proyecto para la Reforma de la Enseñanza** debe tenerse en cuenta esta laguna y prever con claridad su solución. Concretamente dentro del capítulo del Proyecto dedicado a los Equipos Psicopedagógicos de Apoyo a la Escuela debe incluirse explícitamente la función asesora en relación con el fomento de la investigación educativa. De lo contrario no sólo se manifiesta un desconocimiento de la realidad de la escuela sino que supondría perder una extraordinaria oportunidad de potenciar la investigación del profesor en el aula como estrategia para la innovación educativa.

LA ESCUELA COMPRENSIVA

Enrique Soler Vázquez

Master de Educación por la
Universidad de Columbia, N.Y.

El término "comprendivo" tiene unas connotaciones primarias más políticas que educativas. Por eso no debe hablarse de enseñanza comprendiva; la que puede ser comprendiva es la organización de la escuela, aunque para lograr una Escuela Compreensiva sea indispensable introducir una serie de cambios pedagógicos y didácticos, teniendo en cuenta que la Escuela Compreensiva innovadora a ultranza resulta una utopía, pero también que, sin un mínimo de renovación, puede quedarse en un simple hacinamiento de alumnos. Lo difícil es cuantificar la dosis crítica de innovación educativa necesaria para que la Escuela sea realmente Compreensiva.

En el documento del MEC, "Proyecto para la Reforma de la Enseñanza", se hace referencia, al hablar de la Escuela Compreensiva, a las reformas educativas europeas de los años 60, en las que la escuela se hace comprendiva hasta los límites de la enseñanza obligatoria. Se citan como tales la Gesamtshule alemana, los Centros Renovados belgas, la Grundskola sueca, y el primer ciclo de la enseñanza secundaria rusa.

Sin embargo, el término concreto "The Comprehensive School" se utilizó en la gRan Bretaña para significar la reforma educativa emprendida por el Gobierno Laborista. Por eso, para poder entender su significado, y eliminar las incorrectas interpretaciones que sugiere su mala traducción al castellano, creemos que es imprescindible analizar, aunque sea someramente, las causas, evolución y desarrollo de la reforma educativa británica, que empieza formalmente el año 1965, tiene su apogeo en 1979, continúa su expansión numérica hasta nuestros días, y parece que en 1987 tiende a finalizar.

Se puede decir que la clave de la organización educativa británica antes de la reforma del 65 era el famoso

examen conocido con el nombre de "Eleven Plus", al que todos los alumnos debían someterse al término de su educación primaria, es decir, a los 11 años; marcaba la frontera entre la educación primaria igualitaria, con unos programas, objetivos y exigencias comunes a todos los alumnos, y la educación secundaria diferenciada, selectiva, y condicionada por los resultados de este examen.

El "Eleven Plus" consistía en un test de inteligencia, unas pruebas de inglés y matemáticas, y una entrevista; en su calificación final se tenía también en cuenta el expediente de cada alumno en sus estudios primarios. Pero al fin y al cabo era un control externo que clasificaba a los alumnos en orden a matricularse en uno u otro tipo de escuela secundaria en la que proseguiría sus estudios desde los 11 hasta los 16 ó 18 años.

El sistema educativo británico ofrecía a los alumnos los siguientes tipos de escuelas secundarias financiadas con fondos públicos, a las que podía optar en función de su calificación en el "Eleven Plus":

- GRAMMAR SCHOOL (aunque no exactamente, podemos asimilarlas a nuestros Institutos o Centros de BUP): En ellas ingresaban los alumnos con mejores resultados en el examen citado. Tenían una orientación preferentemente académica, preparatoria para estudios superiores universitarios.
- TECHNICAL SCHOOL (asimilables a nuestros centros de FP): A ellas acudían los alumnos que, por su expediente, no habían podido ingresar en las Grammar Schools. Además de una formación general, se proporcionaba a los alumnos una especialización técnica.
- MODERN SCHOOL (sin equivalencia en nuestro sistema educativo): Se alimentaban de los alumnos con peor expediente académico, y que no habían podido ingresar en ninguno de los dos tipos de centros antes mencionados.

El sistema educativo inglés se completaba con las Multilateral Schools (nuestros Centros de Enseñanzas Integradas) que albergaban, sin integrar, dos o los tres tipos de escuelas, y por fin las escuelas no financiadas con fondos públicos como las Independent Schools y los famosos internados, como Eton, conocidos como Public Schools.

Ante este panorama, en enero de 1965, Michael Stewart anuncia que el Gabinete Socialista se propone terminar con la selección de alumnos a los 11 años, y reorganizar las escuelas secundarias bajo un principio comprensivo. En julio de ese mismo años, Anthony Crosland publica la circular 10/65 pidiendo (no obligaba aún) a las autoridades escolares locales que hicieran planes para organizar las escuelas secundarias bajo los principios comprensivos, y que sometieran dichos planes al Gobierno Central para su aprobación en el plazo de un año.

Durante el período que va desde 1965 a 1967 se empieza a llevar a cabo la reforma, apareciendo Escuelas Comprensivas de 11 a 16 ó 18 años; en algunos casos se optó por una federación de dos o tres Escuelas Comprensivas, unas de 11 a 13/14 años federadas con otras de 13/14 a 18 años, o bien escuelas de 5 a 9 federadas con otras de 9 a 13, e incluso otras de 13 a 18, de tal manera que los alumnos de una de estas escuelas pasaban automáticamente a sus escuelas federadas correspondientes al cumplir la edad de cada una de ellas.

La reforma comprensiva pretendía eliminar la selectividad externa del sistema educativo, y reunir varias escuelas selectivas, es decir, aquellas que admitían a sus alumnos atendiendo a unos resultados de estudios anteriores, en otros centros más numerosos y sin condiciones de admisión y selección. Por tanto podemos definir la Escuela Comprensiva, en su significado primario, como aquella escuela que reúne y admite prácticamente a todos los niños de una zona (excepto los deficientes físicos o psíquicos, o los que eligen una escuela de élite). Todas las Escuelas Primarias (5 a 11 años) ya eran comprensivas. Las Secundarias concertadas empiezan a serlo, absorbiendo o transformando los tres tipos de centros existen-

tes en uno solo. Esta reforma no afecta a las Escuelas Independientes ni a las Public Schools.

El significado educativo de la Escuela Comprensiva debemos buscarlo analizando la filosofía que inspira esta reforma, y que se puede concretar en los siguientes puntos:

- Se parte de la idea de que las personas son diferentes, y que por tanto la escuela debe ayudar a cada uno a desarrollar sus capacidades. Con todo, se tiene la convicción de que es imposible, y por tanto inconveniente, clasificar a los alumnos prematuramente bajo un solo criterio; por lo que se propone eliminar la selección a los 11 años, y la consiguiente clasificación de alumnos en distintos tipos de centros preestablecidos.
- También influye la idea de eliminar la competitividad, es decir, la creencia de que la vida es una carrera en la que sólo unos pocos consiguen llegar al final; los débiles van quedando en la cuneta, y sólo merece la pena cuidar de los más fuertes. Por el contrario, se sostiene que todos, niños y adultos, es posible que tengan vida y la tengan abundante, y para ello hay que abandonar la práctica de reservar la crema para unos pocos, mientras la mayoría se alimenta como puede.
- Tampoco se trata de educar en la igualdad, es decir, formar personas iguales, sino ofrecer a todos las mismas oportunidades para ser desiguales. Las Escuelas Comprensivas deben proporcionar a cada uno lo que su capacidad e interés personal necesite para desarrollarse adecuadamente.

Para llevar a la práctica su significado educativo, las Escuelas Comprensivas tienen que emprender una reforma estructural y organizativa para hacer frente a la nueva situación. He aquí algunas de sus características más destacadas:

- **MASIFICACIÓN:** El número de alumnos de este tipo de escuela va a estar entre los 1000 y los 5000 alumnos, como consecuencia de la reunión de varias escuelas se-

lectivas, de tener que abarcar 6 u 8 cursos (de 11 a 16 ó 18 años), y de poder ofertar, con cierta rentabilidad, una variedad de cursos optativos.

- FLEXIBILIDAD DE AGRUPACIÓN: Las primeras Escuelas Comprehensivas agrupaban a los alumnos por capacidades, debido, entre otras causas, a los hábitos de enseñanza de los profesores: estaban acostumbrados a dirigirse a un grupo homogéneo de alumnos. Pronto se eliminó esta agrupación por ritmos de trabajo y capacidad, lo que hizo modificar las técnicas didácticas, sustituyendo la clase magistral por otras técnicas más individualizadas, activas, socializadas, etc. En una maduración posterior se llegó a una agrupación flexible, dependiendo de la materia, edad, etc., incluyendo grupos grandes para conferencias y clases magistrales, grupos más pequeños a la hora de trabajar en proyectos en equipo y laboratorios, trabajos individualizados, etc, todo ello estructurado en un genuino "Team Teaching".
- RECURSOS: Se necesitaban medios humanos y materiales mejores y más diversificados; es decir, un claustro de profesores en proporción numérica a las diversas actividades, y con una cualificación diferenciada y especializada en función de los cursos optativos ofertados, además un Gabinete Psicotécnico y de Orientación, Bibliotecas, Laboratorios, Aulas-Materia, y otros espacios.
- COMUNIDAD EDUCATIVA: Se adopta una organización con una estructura social y vida comunitaria propias, que es parte real de la comunidad más amplia donde está enclavada la escuela. Esto incluye la tradicional organización académica más horizontal de acuerdo con la edad, desarrollo e intereses de los alumnos, y una nueva organización social, más vertical, semejante a la familia, integrada por padres, tutores, profesores, y alumnos de varias edades, cada uno con su responsabilidad comunitaria.

- CURRICULUM FLEXIBLE: Por entonces se hicieron famosos experimentos como el de Summerhill, liderado por A.S. Neill; se afirmaba que la mayoría de las materias escolares era una pérdida de tiempo y energía; importaba más lo emotivo y social que lo académico; se defendía que sólo aprendemos cuando estamos preparados para ello y queremos; por otro lado se alude a que, si queremos una "educación permanente", no podemos concentrar un poco de sabiduría "esencial" en unos pocos años escolares; se tenía la convicción de que el mundo escolar estaba sembrado de "cadáveres" de alumnos en los que la obligación había provocado aversión a alguna o a todas las materias.

La influencia de estos experimentos en la Escuela Comprehensiva se materializó en un rechazo a que todos los alumnos estudien unas materias prefijadas, porque así lo decidieron unos profesores. Por el contrario, la escuela debe proporcionar un marco rico y estimulante, concretado en una serie de opciones flexibles, que incluyan por un lado desde clases remediales y compensatorias, para subsanar las posibles deficiencias de algunos alumnos, hasta cursos de ampliación, para atender los intereses de los alumnos más capaces; y por otro una amplia diversidad de temas y materias, sin currícula predeterminados, para que sea el alumno, en definitiva, el que elija y descubra su propio camino y genere autoconfianza con su propia experiencia. En resumen, el curriculum en la Escuela Comprehensiva, es decir, el programa de actividades de cada alumno, debe basarse en sus propias necesidades e intereses, al mismo tiempo individualizado y equilibrado con materias comunes y optativas, todo ello organizado con un sistema de créditos.

- EXÁMENES: La enseñanza controlada por exámenes externos (reválidas, selectividad, etc.) está en contradicción con la Escuela Comprehensiva; no se admite una selección externa impuesta desde fuera, sino únicamente la auto-selección en línea con la tradición rousseauiana. Es más, los exámenes internos están condicionados a la se-

lección hecha por el propio alumno, que deberá llegar, en la especialización dictada por sus intereses, a niveles muy superiores a los normalmente establecidos.

La primera crisis sería de la Escuela Comprehensiva aparece en 1970, cuando Margaret Thatcher, Secretaria de Estado para la Educación del recién formado Gobierno Conservador, publica la circular 10/70 descentralizando la ordenación educativa, lo que se traduce en un parón de la reforma comprensiva. En 1972 se amplía la edad de enseñanza obligatoria a los 16 años. Pero en 1973 aparece la depresión económica, ocasionada por la crisis del petróleo, que afecta sustancialmente al presupuesto de educación, y en definitiva al desarrollo de la Escuela Comprehensiva no selectiva.

Los recortes presupuestarios limitan considerablemente tanto los medios humanos como materiales, haciéndolos inferiores a los necesarios y esperados. La formación del profesorado, los tiempos disponibles para actividades de preparación y coordinación de técnicas didácticas adecuadas, las instalaciones, etc. sufren un deterioro haciendo que el soporte pedagógico y didáctico, imprescindible para una reforma comprensiva, impida ir más allá de un hacinamiento de alumnos en muchos casos.

También la masificación de alumnos impide la buena relación humana y la comunicación e interacción social, dificultando la disciplina, y disminuyendo el sentido de seguridad, confianza, pertenencia, etc. tanto de alumnos como de profesores.

Simultáneamente aparece una crítica social que empieza a poner en tela de juicio la Escuela Comprehensiva, criticando sus logros, sobre todo en lo referente a resultados, niveles, exigencias académicas, que aparecen como inferiores a los de la escuela selectiva.

Como consecuencia de todo ello, un número creciente de alumnos (pocos, aunque todos los que pudieron) emigran a escuelas privadas no comprensivas.

La evolución de la reforma comprensiva podemos cuantificarla con los siguientes datos:

- Al comienzo, en 1965, había en Gran Bretaña 262 Escuelas Comprensivas con 240.000 alumnos y 13.000 profesores, frente a 5.600 Escuelas selectivas con 2.600.000 alumnos y 137.000 profesores.
- Diez años más tarde, después del parón de la administración conservadora, y de nuevo bajo administración socialista que levanta el bloqueo "teórico", pero que sigue teniendo dificultades económicas, son ya 2.596 las Escuelas Comprensivas con 2.500.000 alumnos y 148.000 profesores, contra 1.966 Escuelas selectivas con 1.100.000 alumnos y 67.000 profesores.
- En 1983, son 4.241 las Escuelas Comprensivas con 3.600.000 alumnos, y sólo unas 600 Escuelas selectivas (185 Grammar Schools, 60 Technical Schools y 355 Modern Schools), aunque hay que tener en cuenta que durante el período 1976-85 la población escolar descendió en las Islas Británicas un 20%.
- Los datos de 1986 señalan que la reforma comprensiva abarca casi la totalidad del sistema educativo británico financiado con fondos públicos, entre el 90 y el 95% en Inglaterra y País de Gales respectivamente.

En la actualidad se está llevando a cabo una contrarreforma educativa en el Reino Unido, que va más allá de un mero parón de la comprensividad como el de 1970. El recientemente nombrado National Curriculum Council ha anunciado, entre otras reformas, la introducción nuevamente en el sistema educativo de controles selectivos a los 7, 10 y 13 años, cuya estructura y naturaleza están aún en estudio y discusión.

En nuestro País, el MEC se propone eliminar también la Escuela selectiva, que en el Documento "Proyecto para la reforma de la Enseñanza", apartado 2.1. define como: *"Organización favorecedora de la selección y clasificación precoz de los alumnos y de su asignación temprana a ramas educativas muy diferenciadas, tanto por su estructura curricular, como por las posibilidades de promoción*

social y cultural que implicaban. Estaba muy extendida la distinción entre una rama académica de alto prestigio, una científico-técnica menos valorada, y otra profesional con un status bajo. La asignación de los alumnos se realizaba teóricamente en función de las calificaciones en exámenes después de 4 ó 5 años de estudios, es decir, hacia los 10-11 años de edad, como en el caso del "eleven plus" británico o del examen de ingreso español".

El proyecto apuesta por la Escuela Secundaria Comprensiva, que en el mismo documento, apartado 2.2, se define de la siguiente manera: "*Por escuela comprensiva se entiende una forma de enseñanza que ofrece a todos los alumnos de una determinada edad un fuerte núcleo de contenidos comunes, dentro de una misma institución y una misma aula y que evita de esta forma la separación de los alumnos, en vías de formación diferente, que puedan ser irreversibles. En ella se condensaban las aspiraciones de igualdad de oportunidades, cultura superior y común para todos los alumnos y apertura a la diversidad dentro de una misma escuela*".

Ante esta decisión, que se presenta en el proyecto como un principio irrenunciable, de la reforma comprensiva de la Escuela Secundaria, explicada y matizada en las escuetas líneas que le dedica el documento mencionado, se abre un interrogante: ¿Será posible realizar una escuela que vaya más allá del puro nombre de comprensiva? Es decir, ¿será posible preparar profesores capaces de hacer frente a este reto?, ¿se evitará ahogar el incipiente entusiasmo de algunos enseñantes con excesivas y estériles obligaciones burocráticas?, ¿se acertará a diseñar un currículum equilibrado entre lo obligatorio común y lo optativo?, ¿se podrá hacer la síntesis de atender a todos sin malograr talentos ofreciendo a todos las mismas oportunidades para ser desiguales?, ¿se dedicará el soporte económico necesario para proporcionar los imprescindibles recursos humanos y materiales?, ¿se logrará en los alumnos una autoselección?; en definitiva, ¿será una reforma con contenido educativo que vaya más allá de una reforma meramente política? Las respuestas a estas preguntas nos irán dando la clave de la transformación de la Escuela Secundaria Española.

UN ESTUDIO SOBRE LAS ACTITUDES AUTORITARIAS, DOGMÁTICAS Y MAQUIAVELICAS EN EL DISTRITO UNI- VERSITARIO DE OVIEDO

Anastasio Ovejero Bernal

Prof. de Psicología Social

Universidad de Oviedo

1- INTRODUCCIÓN

Con este trabajo pretendo complementar otro que publiqué recientemente (Ovejero, 1987a) y en el que relacionaba los estudios superiores cursados y el autoritarismo, el dogmatismo y el maquiavelismo, llegando a algunas interesantes conclusiones, sobre todo en lo que respecta al maquiavelismo. Sin embargo aquel trabajo adolecía de algunos serios problemas de muestreo, fundamentalmente el no haber controlado el curso de pertenencia de los sujetos, lo que dificultaba enormemente la interpretación de los resultados obtenidos. Textualmente terminaba aquel artículo diciendo: *"Finalmente, las diferencias que hemos obtenido en las diferentes variables entre los sujetos de las distintas Facultades pueden haberse originado a lo largo de sus años de estudios universitarios o pueden haber estado presentes ya cuando comenzaron tales estudios. En ambos casos, obviamente, esas diferencias tendrían muy distintos significados. De ahí, en suma, que necesitemos nuevas investigaciones."* (Ovejero, 1987a, p.107).

Pues bien, ese es el principal objetivo de este artículo: controlar el curso de pertenencia de nuestros sujetos para tratar de esta manera de averiguar las diferencias entre las diferentes Facultades o Escuelas Universitarias en las variables que queremos estudiar. Para ello administramos las Escalas F,D y Mach IV a 1796 es-

tudiantes de diferentes centros de la Universidad de Oviedo, pertenecientes todos ellos o bien al primero o bien al último curso de cada uno de esos centros estudiados. Además, al hacer esto, podemos también constatar si las puntuaciones en las escalas mencionadas varían significativamente a lo largo de la carrera, basándonos en este caso en una muestra transversal.

2- ACTITUDES AUTORITARIAS Y DOGMÁTICAS Y EDUCACIÓN FORMAL

No voy a explicar nuevamente lo que en Psicología Social entendemos por autoritarismo o dogmatismo, ya que ya lo he hecho en otros lugares (Ovejero, 1981, 1982, 1985b, 1986a, 1987a), e incluso en esta misma revista (Ovejero, 1983, 1985a). Bástenos ahora con centrarnos brevemente en las relaciones entre estas variables y la educación formal, o sea, los años de estudios cursados, tema este sobre el que existen innumerables estudios que indican consistentemente que los años de educación formal llevan a una significativa reducción tanto de las actitudes autoritarias (Photiadis y Bigger, 1962; Pinillos, 1963; Plant, 1965; Kayser, 1972; Diab y Prothro, 1975; Genz y Lester, 1977; Ovejero, 1983, Ovejero, enviado para publicación), como de las actitudes dogmáticas (Ehrlich, 1961; Frumkin, 1961; Berdie, 1974; Juan y otros, 1974; Ondrack, 1975; Ovejero, enviado para publicación).

Por otra parte, no es de extrañar que el autoritarismo y el dogmatismo de las personas disminuya a lo largo de los años de educación formal ya que la vida en las instituciones escolares obliga a una permanente confrontación con ideas nuevas (1). De hecho, parecen ser cognitivos los factores que mediatizan las relaciones entre la educación formal y las actitudes autoritarias y dogmáticas. En efecto, se ha encontrado repetidamente que la educación formal posee unas importantes consecuencias cognitivas. Así Bruner y Greenfeld (Bruner, Olver y Greenfeld, 1966; Greenfeld y Bruner, 1969, etc.) informan de importantes diferencias entre niños con algunos años de educación y niños sin años de educación formal, en una gran variedad de tareas de clasificación y de razonamien-

to piagetiano. A resultados parecidos han llegado también otros autores (Luria, 1971; Scribner y Cole, 1973; Cole y Scribner, 1973, etc.) en áreas geográficas y culturales diferentes. Estos resultados parecen indicar que las consecuencias cognitivas de la educación formal apuntan a un incremento de la flexibilidad cognitiva, lo que permite al individuo ver la realidad social desde una perspectiva más abierta. Ahora bien, conocida es la relación del autoritarismo, pero sobre todo del dogmatismo, con la rigidez perceptiva y cognitiva y con la intolerancia de la ambigüedad. De ahí que no debería extrañarnos que los años escolares en general y los universitarios en particular disminuyan la rigidez y así hagan también disminuir las actitudes autoritarias y más aún las dogmáticas.

También es de esperar que esta mayor flexibilidad cognitiva haga descender igualmente las tasas de convencionalismo de los sujetos con más años de educación formal, convencionalismo que constituye un importante componente tanto del autoritarismo como del dogmatismo (véase por ejemplo, Raden, 1982).

En esta línea, es de esperar que nuestros sujetos de primer curso de cualquiera de los centros que cogimos obtengan puntuaciones en autoritarismo y en dogmatismo más altas que las del último curso. Además, tal como ya hemos apuntado, podremos observar si las posibles diferencias entre unas y otras Facultades, diferencias para las que no pudimos dar una explicación en nuestro trabajo anterior (Ovejero, 1987a), existían ya al comenzar la carrera o se originaron con los años de estudio.

.....

(1)- Evidentemente, la confrontación de ideas lleva a una disminución del autoritarismo y del dogmatismo sobre todo en el caso de que se utilicen procedimientos de aprendizaje cooperativo, como tan frecuentemente se ha demostrado (véase Ovejero, 1988, Cap. X). En el caso de utilizar un aprendizaje competitivo podría darse incluso el caso contrario: que aumentase la polarización de grupo y con ella el dogmatismo, el autoritarismo y los prejuicios contra las personas que defienden posturas contrarias. El tipo de aprendizaje (cooperativo vs. competitivo) es, pues, una variable crucial en este campo.

3- PERSONALIDAD MAQUIAVÉLICA Y ELECCIÓN PROFESIONAL

Aunque el maquiavelismo es un concepto poco estudiado en la literatura psicosocial en castellano, sí existe algún estudio importante (De Miguel, 1966) y una buena revisión bibliográfica del tema (Pastor Ramos, 1982). Yo mismo he trabajado el tema en repetidas ocasiones (Ovejero, 1986b, 1987a, 1987b). De ahí que no insistiremos en explicar el llamado "síndrome de Personalidad Maquiavélica". Digamos solamente que el maquiavelismo se identifica con la eficacia interpersonal, con la manipulación interpersonal efectiva y está muy relacionado con el éxito social y profesional, frialdad emotiva y afectiva, enorme motivación hacia el poder, etc. (Véase Ovejero, 1987b).

En cuanto a la posible relación entre maquiavelismo y elección profesional existen muchos datos que apoyan la hipótesis de que las personas maquiavélicas tienden a elegir profesiones con más prestigio social y con más probabilidades de éxito económico que quienes puntúan bajo en la escala de maquiavelismo (De Miguel, 1966; Christie y Geis, 1970; Turner y Martínez, 1977; Effler, 1983; Ovejero, 1987a). En este sentido, esperamos en nuestro trabajo datos en esta misma dirección, datos que ya encontramos anteriormente (Ovejero, 1987a), y que ahora podremos repetir o no, y en caso afirmativo constatar si las diferencias en maquiavelismo entre estudiantes de "carreras prestigiosas" y estudiantes de "carreras menos prestigiosas" existían ya al elegir la carrera, como es de suponer, o surgieron al cursar tales estudios.

4. SUJETOS, MÉTODOS E INSTRUMENTOS

a) **Sujetos:** si nuestro estudio anterior lo llevamos a cabo con 1.002 sujetos que estudiaban en diferentes centros superiores de la Universidad de Oviedo durante el curso 1984-85 (Ovejero, 1987a), ahora lo hemos hecho con una muestra aún mayor, 1796 sujetos, y controlando el curso al que pertenecían. A esos sujetos los administramos, entre enero y marzo de 1986, la Escala F, para medir el autoritarismo, la Escala D, para medir el dogmatismo, y

la Escala Mach IV, para medir el maquiavelismo. Esos 1796 sujetos se distribuían por curso y centro de la siguiente manera:

Tabla 1: Distribución de los sujetos

| Centro | Primer curso | Ultimo curso | Total |
|--------------------|--------------|--------------|--------------|
| Económicas | 76 | 23 | 99 |
| Derecho | 65 | 47 | 112 |
| Medicina | 84 | 53 | 137 |
| Graduados sociales | 75 | 22 | 97 |
| Magisterio | 111 | 59 | 170 |
| Filología | 120 | 94 | 214 |
| Geografía e Hist. | 122 | 94 | 216 |
| Ingenieros Minas | 119 | 14 | 133 |
| Ingenieros Indust. | 69 | 21 | 90 |
| Psicología | 50 | 113 | 163 |
| Pedagogía | 23 | 30 | 53 |
| Empresariales | 165 | 38 | 203 |
| Enfermería | 67 | 42 | 109 |
| Total | 1.146 | 650 | 1.796 |

b) Muestreo: el muestreo utilizado, como a menudo ocurre, no fue todo lo adecuado que debía ser. En concreto, nuestros sujetos los obtuvimos presentándonos en una clase concreta elegida al azar y administrando las escalas a los alumnos que en ella se encontraban. Por tanto se trata de una muestra incidental, probablemente no sesgada más de lo normal.

c) Instrumentos: los instrumentos utilizados fueron las ya mencionadas Escalas F, D y Mach IV, algunas de cuyas características psicométricas describíamos en nuestro artículo anterior y que podrían ser resumidas de la siguiente manera:

La versión de la Escala F que utilizamos consta de 35 items, posiblemente con una intencionada sobrecarga de

conservadurismo y convencionalismo, y cuyo índice de fiabilidad se ha mostrado suficientemente satisfactorio: 0,92 por el método de test-retest y 0,95 por el método de las dos mitades (pares-impares).

En cuanto al dogmatismo, la Escala D con que lo medimos era una traducción directa de la versión original de Rokeach. También esta escala alcanzó índices satisfactorios de fiabilidad: 0,85 con el método de test-retest y 0,94 con el de las dos mitades (pares-impares).

Finalmente, el maquiavelismo lo medimos con una escala traducida directamente de la versión original de la Mach IV de Christie. Su índice de fiabilidad no lo hemos medido nunca, y en todo caso la versión americana suele arrojar unos índices inferiores a los que hemos informado para las otras dos escalas, soliendo oscilar entre 0,70 y 0,75 (Christie y Geis, 1970; Oksenberg, 1971; Starr, 1975; Vleeming, 1976, etc.).

d) Método utilizado: en cuanto al tratamiento metodológico de nuestros datos, hemos utilizado exclusivamente el método estadístico, principalmente la significación de diferencias de medias.

5. RESULTADOS

Como administramos a nuestros sujetos tres escalas, lógicamente dividiremos los resultados obtenido en tres apartados:

A) Autoritarismo (Escala F):

Tabla 2: Puntuaciones en autoritarismo

| Centro | Primer curso | | Ultimo curso | | Total |
|--------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------|
| | Media | Desv. Típica | Media | Desv. Típica | Media |
| Económicas | 140,70 | 31,81 | 113,27 | 27,93 | 134,41 |
| Derecho | 141,72 | 29,42 | 118,35 | 31,19 | 132,55 |
| Medicina | 135,72 | 32,87 | 118,49 | 24,98 | 129,05 |
| Graduados sociales | 119,24 | 28,88 | 108,27 | 45,99 | 116,75 |
| Magisterio | 139,76 | 27,10 | 126,57 | 27,17 | 135,18 |
| Filología | 127,98 | 27,70 | 107,20 | 26,10 | 118,85 |

| | | | | | |
|--------------------|--------|-------|--------|-------|--------|
| Geografía e Hist. | 117,47 | 30,03 | 104,36 | 28,55 | 111,46 |
| Ingenieros Minas | 135,92 | 28,29 | 134,16 | 23,62 | 135,74 |
| Ingenieros Indust. | 128,14 | 32,11 | 102,00 | 32,53 | 122,04 |
| Psicología | 119,48 | 29,17 | 111,73 | 26,89 | 114,10 |
| Pedagogía | 109,00 | 20,24 | 109,80 | 27,61 | 109,45 |
| Empresariales | 144,92 | 28,36 | 137,23 | 25,73 | 143,48 |
| Enfermería | 131,30 | 27,51 | 120,83 | 22,36 | 127,27 |

a) Autoritarismo y educación formal: como vemos, las puntuaciones en autoritarismo de nuestros sujetos descienden en todos los casos, con una sola excepción, Pedagogía, excepción que puede deberse a estas dos razones: 1) ya en primero eran mucho menos autoritarios que todos los demás grupos; y 2) en quinto curso hay muchos alumnos que no empezaron primero de Pedagogía sino que provienen del curso de adaptación, en número superior incluso a los que sí habían empezado en primero.

En todo caso, podemos afirmar que, en general, tal como preveíamos y habían mostrado muchos estudios, el autoritarismo desciende con los años de educación formal siendo este descenso significativo a niveles estadísticos superiores al 1% ($p < 0.01$) en casi todos los casos, excepción hecha de Graduados Sociales, a causa de que en el último curso cogimos muy pocos sujetos ($N=22$) y además con una enorme dispersión ($S=45,98$), e Ingenieros de Minas. En Enfermería el nivel de significación estadística fue del 5% ($p < 0.05$) y en Empresariales y Psicología se aproximó al 10% ($p < 0.10$).

Este descenso del autoritarismo con los años de Universidad ya lo habíamos encontrado tanto transversalmente (Ovejero, 1983) como longitudinalmente (Ovejero, enviado para publicación), pero en los casos anteriores habíamos trabajado exclusivamente con una muestra de estudiantes de nuestra Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Creo que resulta enormemente interesante haber llegado a unas conclusiones similares con sujetos de tantos y tan variados centros.

b) Diferencias entre Facultades o Escuelas: en este apartado debemos contentarnos con repetir lo que ya dijimos en el mencionado trabajo nuestro que aquí queremos repetir (Ovejero, 1987a, p. 101): *"Respecto a este punto es difícil hacer hipótesis ni predicción alguna debido a la ausencia tanto de bibliografía como de estudios empíricos sobre este tema y sobre todo debido a su complejidad, pues inciden conjuntamente muchas variables como son sexo (en Letras hay más mujeres que hombres y en Ciencias más hombres que mujeres), ideología (en Derecho, por ejemplo, hay más personas de derechas, mientras que en Psicología más de izquierdas), etc."*

En todo caso veamos, en la siguiente tabla, el lugar ordinal ocupado por cada uno de los centros:

Tabla 3: Lugar ocupado por cada centro en autoritarismo

| Centro | Primer curso | Ultimo curso | Total |
|--------------------|--------------|--------------|-------|
| Económicas | 3 | 7 | 4 |
| Derecho | 2 | 6 | 5 |
| Medicina | 6 | 5 | 6 |
| Graduados sociales | 11 | 10 | 10 |
| Magisterio | 4 | 3 | 3 |
| Filología | 9 | 11 | 9 |
| Geografía e Hist. | 12 | 12 | 12 |
| Ingenieros Minas | 5 | 2 | 2 |
| Ingenieros Indust. | 8 | 13 | 8 |
| Psicología | 10 | 8 | 11 |
| Pedagogía | 13 | 9 | 13 |
| Empresariales | 1 | 1 | 1 |
| Enfermería | 7 | 4 | 7 |

Como vemos, en general los alumnos de Ciencias son menos autoritarios que los de Letras, en el total. Así, los más autoritarios serían, según estos datos, los de Empresariales, seguidos de los de Ingenieros de Minas. Es más, excepto el caso de Magisterio, los más autoritarios son precisamente los que cursan "carreras prestigiosas" socialmente: Empresariales, Minas, Económicas, Derecho y Medicina, por este orden. Y los menos autoritarios los de

carreras de "Letras" o "menos prestigiosas" socialmente, como Pedagogía, Geografía e Historias, Psicología, Graduados Sociales, o Filología, también por este orden. En esta línea, no hace mucho encontró Effler (1983), en Alemania, que los sujetos más conservadores poseían actitudes más orientadas materialmente y menos orientadas socialmente que los menos conservadores, y más interesados por carreras con prestigio.

Además, esta relación se mantiene, con algunas variaciones, tanto en el primero como en el último curso de carrera.

Por último, en cuanto a las comparaciones con la muestra de 1984-85, éstas se hacen difíciles ya que, como hemos dicho, allí no se controló el curso de pertenencia de los sujetos, variable ésta que ya hemos mostrado que es sumamente importante en cuanto al grado de autoritarismo, ya que el descenso del primero al último año de carrera suele ser muy notable. Sin embargo, parece existir cierta coherencia en las puntuaciones de ambas muestras, ya que, por ejemplo en Magisterio, en la muestra de 1986 obtuvieron una puntuación de 139,76 en primero y 126,57 en tercero, mientras que en la muestra de 1984-85, que sabemos que era de segundo curso, la puntuación fue de 128,29. De la misma manera, los alumnos de Filología, que en 1984-85 obtuvieron una puntuación de 123,88, y eran de primero y de tercero, en 1986 obtuvieron 118,85 en el total, 127,98 en primero y 107,20 en quinto. Finalmente, los de Psicología obtuvieron en 1984-85 una puntuación de 116,45 (y eran de primero y de tercero), mientras que en 1986 obtienen una puntuación de 119,48 en primero, 111,73 en quinto y 114,10 en el total.

B) Dogmatismo (Escala D):

Tabla 4: Puntuaciones en dogmatismo

| Centro | Primer curso | | Ultimo curso | | Total |
|------------|--------------|------------|--------------|------------|-------|
| | Media | Desv. Típ. | Media | Desv. Típ. | Media |
| Económicas | 93,97 | 17,19 | 79,73 | 19,49 | 90,66 |
| Derecho | 96,95 | 23,49 | 86,00 | 17,14 | 92,41 |
| Medicina | 90,57 | 17,31 | 82,03 | 14,78 | 87,27 |

| | | | | | |
|----------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Grad.Soc. | 82,72 | 16,66 | 77,72 | 18,99 | 81,59 |
| Magisterio | 93,68 | 16,43 | 88,01 | 17,68 | 91,71 |
| Filología | 91,70 | 15,20 | 84,96 | 17,36 | 88,74 |
| Geografía e H. | 89,65 | 17,78 | 88,57 | 16,62 | 89,17 |
| Ing.de Minas | 90,69 | 14,04 | 88,85 | 10,91 | 90,49 |
| Ing.Industria. | 88,60 | 15,82 | 76,38 | 21,49 | 85,75 |
| Psicología | 89,06 | 15,69 | 84,93 | 15,67 | 86,20 |
| Pedagogía | 79,81 | 13,60 | 82,90 | 14,24 | 81,60 |
| Empresariales | 95,19 | 15,23 | 91,23 | 14,47 | 94,45 |
| Enfermería | 91,62 | 16,43 | 89,78 | 13,27 | 90,91 |

a) **Dogmatismo y educación formal:** también aquí, al igual que en el caso del autoritarismo, el dogmatismo desciende siempre, con una sola excepción, que es nuevamente Pedagogía, y posiblemente por las mismas razones que ya apuntábamos. No obstante, hemos encontrado, como ya habíamos observado otras veces (Ovejero, enviado para publicación), que las puntuaciones en dogmatismo descienden menos que en autoritarismo. Sin embargo, tal descenso fue estadísticamente significativo al nivel del 1% en Económicas, Derecho, Medicina y Filología, al 2% en Ingenieros Industriales y al 5% en Magisterio y en Psicología.

b) **Diferencias entre Centros:** también aquí se nos hace difícil interpretar nuestros datos, aunque también se observa la tendencia de los alumnos de las carreras más prestigiosas. Sin embargo, tal tendencia es menos acentuada que en el caso del autoritarismo, como puede constatarse en la siguiente tabla:

TABLA 5: Lugar ocupado por cada centro en dogmatismo

| Centro | Primer curso | Ultimo curso | Total |
|-------------|--------------|--------------|-------|
| Económicas | 3 | 11 | 5 |
| Derecho | 1 | 6 | 2 |
| Medicina | 8 | 10 | 9 |
| Grad.Social | 12 | 12 | 13 |
| Magisterio | 4 | 5 | 3 |

| | | | |
|-----------------|----|----|----|
| Filología | 6 | 7 | 8 |
| Geografía e H. | 9 | 4 | 7 |
| Ing. de Minas | 7 | 3 | 6 |
| Ing. Industrial | 11 | 13 | 11 |
| Psicología | 10 | 8 | 10 |
| Pedagogía | 13 | 9 | 12 |
| Empresariales | 2 | 1 | 1 |
| Enfermería | 5 | 2 | 4 |

c) **Relación entre autoritarismo y dogmatismo:** aunque, como es bien conocido, Rokeach construyó la Escala D con la intención de medir el autoritarismo de la derecha políticas, sin embargo, pronto se constató que su nueva escala correlacionaba con la Escala F más de lo que él había supuesto. De hecho, generalmente, vienen observándose correlaciones Pearson entre autoritarismo y dogmatismo de entre 0,50 y 0,60, positivas y significativas.

También aquí hemos observado de forma indirecta que, en efecto, el autoritarismo y dogmatismo están relacionados. En concreto, las correlaciones ordinales entre los lugares ocupados por las diferentes centros en ambas escalas fueron altas, de 0,89 en primer curso, de 0,63 en el último curso y de 0,73 en el total (compárense las Tablas 3 y 5).

C) Maquiavelismo (Escala Mach IV):

Tabla 6: Puntuaciones en Maquiavelismo

| Centro | Primer curso | | Ultimo curso | | Total |
|----------------|--------------|------------|--------------|------------|-------|
| | Media | Desv. Típ. | Media | Desv. Típ. | Media |
| Económicas | 72,38 | 13,66 | 68,43 | 11,01 | 71,46 |
| Derecho | 77,41 | 17,62 | 72,31 | 15,63 | 75,27 |
| Medicina | 70,17 | 12,96 | 67,39 | 11,92 | 69,09 |
| Grad.Soc. | 68,50 | 13,05 | 68,09 | 12,51 | 68,41 |
| Magisterio | 68,48 | 11,57 | 69,77 | 12,62 | 68,93 |
| Filología | 74,09 | 13,80 | 71,04 | 10,50 | 72,75 |
| Geografía e H. | 71,52 | 14,56 | 73,42 | 13,08 | 72,35 |
| Ing.de Minas | 74,82 | 14,66 | 74,78 | 15,48 | 74,26 |
| Psicología | 73,89 | 13,46 | 71,86 | 10,95 | 72,48 |

| | | | | | |
|---------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Pedagogía | 66,91 | 11,75 | 68,90 | 12,07 | 68,04 |
| Empresariales | 76,36 | 12,42 | 74,79 | 13,49 | 76,07 |
| Enfermería | 69,80 | 15,57 | 70,43 | 11,35 | 70,04 |

a) **Maquiavelismo y educación formal:** tal como se constata en nuestros datos, también en maquiavelismo descienden las puntuaciones de nuestros sujetos del primero al último año de estudios universitarios. Sin embargo, no se da tal descenso en todos los casos (en concreto, no descienden en cuatro de los doce centros) y además, en los que sí descienden, el descenso no es nunca suficientemente importante como para ser significativo a un nivel estadístico del 5% ($p < 0.05$). En todo caso, habría que esperar, si acaso, justo lo contrario: que las puntuaciones en maquiavelismo aumentasen con los años universitarios, ya que es de suponer que los años de educación formal hagan a los estudiantes más maquiavélicos y más sofisticados. Pero tal vez sea precisamente esa mayor sofisticación la responsable de estos datos al hacer a los estudiantes más capaces de ocultar su propio maquiavelismo.

b) **Diferencias por Facultades y Escuelas: maquiavelismo y elección de carrera:** aquí sí existe tanto bibliografía como datos empíricos suficientes como para ser posible el planteamiento de una hipótesis clara y concreta: las personas que eligen profesiones con más prestigio social y con más elevados ingresos económicos puntuarán más alto en maquiavelismo que quienes eligen profesiones de menor prestigio social (De Miguel, 1966; Christie y Geis, 1970, etc.). Esta hipótesis ha sido apoyada también por datos más recientes. Así, Turner y Martínez (1977) encontraron unos datos que indicaban que el maquiavelismo se asociaba con niveles más altos de prestigio ocupacional y con mayores ingresos. También Effler (1983) encontró que las tendencias maquiavélicas se acompañaban de unas expectativas profesionales futuras más orientadas al prestigio y a lo material y menos orientadas socialmente. Sin embargo, también hace poco tiempo, Wolk (1982) llegó a

unos resultados que mostraban que los trabajadores sociales, contrariamente a lo que se cree, poseen unas fuertes tendencias maquiavélicas. La aparente contradicción entre los resultados de Effler y los de Wolk pudiera resolverse en el sentido de que son los que aspiran a desempeñar profesiones prestigiosas los más maquiavélicos, pero que luego, ya dentro de la carrera, son los estudiantes de "carreras sociales" los que más incrementan su maquiavelismo. En línea con esta hipótesis, nuestros datos muestran, como puede verse en la Tabla 7, que, efectivamente, son los estudiantes de Pedagogía, Enfermería y Magisterio los que aumentan su maquiavelismo del primero al último año de carrera. Los otros futuros trabajadores sociales, los de Graduados Sociales, no aumentan pero apenas descienden su maquiavelismo de 1º a 3º:

Tabla 7: Lugar ocupado por cada centro en maquiavelismo

| Centro | Primer curso | Ultimo curso | Total |
|--------------------|--------------|--------------|-------|
| Económicas | 6 | 10 | 7 |
| Derecho | 1 | 4 | 2 |
| Medicina | 8 | 12 | 9 |
| Graduados sociales | 10 | 11 | 11 |
| Magisterio | 11 | 8 | 10 |
| Filología | 4 | 6 | 4 |
| Geografía e Hist. | 7 | 3 | 6 |
| Ingenieros Minas | 3 | 2 | 3 |
| Psicología | 5 | 5 | 5 |
| Pedagogía | 12 | 9 | 12 |
| Empresariales | 2 | 1 | 1 |
| Enfermería | 9 | 7 | 8 |

Además, como puede verse en esta tabla, también aquí nuestros datos apoyan la conclusión de Biggers (1977), de que los estudiantes de Magisterio eran menos maquiavélicos que otros grupos universitarios. En nuestra muestra, los estudiantes de Pedagogía son aún menos maquiavélicos, pero ello corrobora los datos de Biggers de que son menos maquiavélicos los estudiantes que piensan dedicarse a la enseñanza, dato que también habíamos encontrado anteriormente (Ovejero, 1987a).

Finalmente, en cuanto a la relación entre la elección de carrera y el maquiavelismo, ya hemos dicho que se ha encontrado con frecuencia que los más maquiavélicos suelen elegir carreras más prestigiosas. Nosotros mismos llegamos a esa misma conclusión (Ovejero, 1987a), pero sin controlar el curso a que pertenecían nuestros sujetos. Al controlar tal variable se observa en nuestros datos un fenómeno curioso (véase Tabla 8): en el total, los estudiantes de carreras prestigiosas (Económicas, Derecho, Medicina, Ingenieros de Minas y Empresariales) puntúan significativamente más altos en maquiavelismo que los de carreras menos prestigiosas (Graduados Sociales, Magisterio, Filosofía, Geografía e Historia, Psicología, Pedagogía y Enfermería), siendo tal diferencia estadísticamente significativa al 1% ($p < 0.01$). Pero separando los datos del primer curso y los del último, constatamos que, mientras en primero la diferencia es altamente significativa a nivel estadístico, en el último curso la diferencia es suficientemente pequeña como para no ser significativa en absoluto. Da la sensación de que las diferencias en maquiavelismo están a la base de la elección de carrera, y que luego la Universidad va homogeneizando las puntuaciones en maquiavelismo entre los estudiantes de los diferentes centros.

Tabla 8: Carrera elegida y maquiavelismo

| Carreras con más prestigio | | Carreras con menos prestigio | |
|----------------------------|-------|------------------------------|-------|
| Nº de sujetos | Media | Nº de sujetos | Media |
| 1º | 509 | 568 | 70,89 |
| 2º | 175 | 454 | 71,23 |
| Total | 684 | 1.022 | 71,04 |

d) Relación entre maquiavelismo y autoritarismo: por último, aunque no es nuestro objetivo estudiar esta relación, sí diremos que a menudo se ha informado de correlaciones positivas entre ambas variables, como por ejemplo Vleeming (1984), aunque Kline (1983) llega a unos resultados que parecen indicar que se trata de dos variables independientes. Nosotros aquí hemos llevado a cabo una

correlación ordinal de Spearman entre los lugares ocupados en ambas escalas (F y Mach VI) por los estudiantes de los diferentes centros (total), encontrado una correlación por los estudiantes de los diferentes centros (total), encontrando una correlación de 0,48. Es decir, que sí parece existir una cierta relación entre ambas variables. De hecho, con cierta frecuencia hemos hallado la correlación (Pearson) entre las puntuaciones en la Escala F y en la Escala Mach IV obteniendo correlaciones de alrededor de 0,40. Parece claro, no obstante, que el autoritarismo y el maquiavelismo tienen muchos puntos en común (pesimismo, desconfianza en los demás, etc.) y muchos en clara oposición (conservadurismo, superstición, compromiso ideológico y religioso, etc.). La solución a esta cuestión pasa por un análisis factorial conjunto de los items de ambas variables, análisis que ya tenemos hecho y que próximamente sacaremos a la luz.

6. Conclusiones

A pesar de las dificultades inherentes al tema aquí estudiado, agravado por el hecho de existir poca bibliografía anterior y también por los problemas internos de este trabajo (problemas de muestreo, al no haber controlado algunas variables como la ideología de nuestros sujetos, etc.), sin embargo creemos haber llegado a alguna conclusión, si no definitiva, sí al menos probable:

1) El autoritarismo y, en menor medida, el dogmatismo de nuestros sujetos desciende con los años de estudios universitarios. O sea, la Universidad es un instrumento eficaz de reducción de las actitudes autoritarias y dogmáticas.

2) Las personas más autoritarias tienden a elegir carreras más prestigiosas social y económicamente. Aquí probablemente influyen factores de tipo familiar (estructura de la familia, ambiente familiar, etc.) así como algunas actitudes generales de los individuos ante la vida y ante el futuro.

3) En cuanto al maquiavelismo, éste tiende a ser mayor entre los estudiantes de carreras prestigiosas que entre quienes estudian carreras con menos prestigio. Pero tal diferencia parece ser anterior al inicio de los estudios universitarios. Es decir, que las personas más maquiavélicas tienden a elegir carreras más prestigiosas, sin embargo después la Universidad va limando tales diferencias a la vez que aumentan las puntuaciones maquiavélicas de quienes van para profesionales sociales, homogeneizando de esta manera el maquiavelismo de los estudiantes de los diferentes centros cuando se encuentran en su último curso de carrera.

Llegados a este punto, creo conveniente recordar la cita de Pastor Ramos (1982, p. 118) referida a la "utilidad práctica" de los hallazgos en este campo: *"A la psicología aplicada, a quienes practican orientación profesional y selección de personal hubiera ayudado mucho el contar con una tabla pormenorizada de correlaciones entre maquiavelismo y ocupaciones. Sin embargo, los investigadores todavía no han averiguado cuáles sean, en concreto, los oficios y profesiones más aptos para la manipulación o para el ejercicio del maquiavelismo. A esta escasez de datos pueden haber contribuido de igual manera no sólo un cierto desinterés por el tema sino un respeto conservador por el sistema ocupacional vigente y la misma habilidad de los maquiavélicos, ya situados, que lograría dar ante los encuestadores una buena imagen de sus respectivas profesiones"*. Pues bien, creo sinceramente que este trabajo puede contribuir, aunque muy modestamente, a ir construyendo esa "tabla pormenorizada de correlaciones entre maquiavelismo y ocupaciones".

- - - - -0o0- - - - -

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS CITADAS

- BERDIE, R.F. (1984): College courses and changes in dogmatism, **Research in Higher Educ.**, 2, 133-143.
- CHRISTIE, R. y GEIS, F. (1970): **Studies in Machiavellianism**, New York: Academic Press.
- DE MIGUEL, A. (1966): Actitudes y valores relacionados con la personalidad maquiavélica, **Rev. Española de la Opinión Pública**, 3, 3-26.
- DIAB, L.N. y PROTHRO, E.T. (1975): Changes in authoritarianism associated with university residence in the Arab Middle East, **J. Soc. Psychol.**, 97, 156-162.
- EFFLER, M. (1983): Conservation, machiavellianism: Validity and reliability studies, **Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie**, 4, 79-85.
- EHRlich, H.J. (1961): Dogmatism and learning: A five-year follow-up, **Psychol. Reports**, 9, 283-286.
- FRUMKIN, R.M. (1961): Dogmatism, social class, values, and academic achievement sociology, **J. of Educ. Psychol.**, 34, 398-403.
- GENZ, J.L. y LESTER, D. (1977): Military service, education and authoritarian attitudes of municipal police officers, **Psychol. Reports**, 40, 402.
- GREENFIELD, P.M. y BRUNER, J.B. (1969): en D.A. Goslin (Ed.): **Handbook of socialization theory and research**, New York: Rand McNally.
- JUAN, I.R., PAVIA, B.E.A., HALEY, H.N. y O'KEEFE, R.D. (1974): High and low levels of dogmatism in relation to personality characteristics of medical students: A follow-up study, **Psychol. Reports**, 34, 303-315.
- KLINE, P. (1983): Machiavellianism and authoritarianism, **Person. Study and Group Behavior**, 3, 6-11.

- OKSENBERG, L. (1971): Machiavellianism in traditional and westernized Chinese students, en W.W.Lambert y R.Weisbrod (eds.): **Comparative perspectives on Social Psychology**, Boston: Little Brown, pp. 92-99.
- ONDRACK, D.A. (1975): Socialization in professional schools: A comparative study, **Administrative Science Quarterly**, 20, 97-103.
- OVEJERO, A. (1981): **El autoritarismo como variable de personalidad**, Tesis Doctoral, Madrid: Edit. de la Univ. Complutense. Servicio de Reprografía.
- , (1982): El autoritarismo: un enfoque psicológico, **El Basilisco**, 13, 40-45.
- , (1983): Un estudio sobre el autoritarismo en una muestra de universitarios de Oviedo, **Aula Abierta**, 39, 215-238.
- , (1985a): Dogmatismo: Un concepto todavía útil en el campo de la Educación, **Aula Abierta**, 43, 59-98.
- , (1985b): Crisis económica y personalidad autoritaria, **Revista del Colegio Oficial de Psicólogos de Castilla-León**, Nº 0, pp. 12-17.
- , (1986a): Diferencias entre los sexos en autoritarismo y dogmatismo, **Tabanque**, 2, 237-249.
- , (1986b): Liderazgo y maquiavelismo en el aula, **Bordón**, 264, 723-733.
- , (1987a): Relación entre los estudios superiores cursados y el autoritarismo, el dogmatismo y el maquiavelismo, **Magister**, 5, 93-109.
- , (1987b): El maquiavelismo y la modernidad, **Tabanque** (en prensa).
- , (1988): **Psicología Social de la Educación**, Barcelona: Herder.
- , (enviado para publicación): ¿Influye el paso por la Universidad en las actitudes autoritarias?: Un estudio longitudinal.
- PASTOR RAMOS, G. (1982): **Síndrome frío de personalidad sagaz. Psicología Social del Maquiavelismo**, Salamanca: UNiversidad Pontificia.
- PINILLOS, J.L. (1963): Longitudinal changes in intolerance and authoritarianism for subjects differing in amount of college education over four years, **Genetic Psychol. Monogr.**, 72, 247-287.

- RADEN,D.(1982): Dogmatism and conventionality, **Psychol. Reports**, 50, 1020-1022.
- SCRIBNER,S. y COLE,M.(1973): Cognitive consequences of formal and informal education, **Science**, 182, 553-559.
- STARR,P.D.(1975): Machiavellianism among traditional and Westernized Arab students, **J.Soc. Psychol.**, 96, 176-185.
- TURNER,CH.F. y MARTÍNEZ,D.C.(1977): Socioeconomic achievement and the Machiavellian personality, **Sociometry**, 40, 325-336.
- VLEEMING,R.G.(1979): Machiavellianism: A preliminary review, **Psychol. Review**, 44, 295-310.
- ,(1984): The nomothetical network of a Machiavellianism scale, **Psychol. Reports**, 54, 617-618.
- WOLK,J.L.(1982): In the case of manipulation, **J. of Sociology and Social Welfare**, 9, 541-566.

----- o 0 o -----

PERSPECTIVA ACTUAL DEL FENÓMENO EDUCATIVO

Carlos Marchena González

Profesor de la Universidad de Sevilla

En los momentos actuales estamos sumergidos en una atmósfera donde se ha convertido en usual el abogar por la Educación como elemento válido, necesario e insustituible en la siempre aguda tarea de hacer frente a las distintas vicisitudes que la época presente tiene planteadas, así como las que, en un mañana próximo, puedan ir generándose.

Las sociedades humanas están obligadas a encontrar respuestas a cuestiones tan comprometidas como puedan ser la degradación progresiva del medio ambiente o el hacinamiento al que se ven sometidos los habitantes en la periferia de los grandes núcleos urbanos, sin dejar de mencionar la inestabilidad general, lógica consecuencia de la frenética búsqueda de seguridad por parte de los distintos pueblos.

Estas mismas sociedades encuentran resortes en el seno de sus estructuras para proponer vías de solución a la problemática planteada, constituyendo el sistema educativo el primordial de todos ellos. De esta forma podemos constatar cómo entre los jóvenes españoles (15-24 años) el sistema de enseñanza es una de las instituciones que suscita el más elevado porcentaje de confianza dentro de la población española (1). Ese dato, al que podemos otorgarle el calificativo de espejismo educativo (2), constituye el eje en torno al cual los "alquimistas" contemporáneos (sociólogos, políticos, pedagogos,...) han edificado todo un sistema etéreo de utopía pedagógica.

Los indicios parecen apuntar hacia un retorno a posturas pretéritas en las que se descubren las infinitas posibilidades que tras la formación integral de la persona se encierran. En este sentido el profesor MEDINA(1980) constata el hecho del papel extraordinariamente importante que la educación desempeña en la sociedad en opinión

de sus propios integrantes. Hecho que la política educativa refrenda con experiencias de todo tipo de índole educativa llevadas a cabo en los últimos tiempos. Citemos como ejemplo los esfuerzos invertidos en torno a la educación compensatoria y que tantas controversias ha suscitado. Baste con señalar, a este respecto, la falta de propiedad de la que goza el propio término ya que, como señala BERNSTEIN (1973), la educación no puede "compensar" a la sociedad.

Nos hallamos ante un resurgir del optimismo pedagógico, tras un período de escepticismo en torno a las posibilidades educativas y, por contra, una fe ilimitada en el progreso científico y tecnológico vuelve la mirada hacia la formación del individuo para solventar los problemas creados, en el mayor número de los casos, por esa confianza sin límites en la Ciencia y la Tecnología(3). En este sentido, la educación ha confirmado la regla, no por constituir una excepción, sino por adherirse a ella. Ahí está el auge aún creciente de las "máquinas de enseñar".

Este optimismo, en el que se desenvuelve la sociedad de nuestros días, parte de un supuesto sustancialmente distante al mantenido por los defensores de esta tesis en el siglo XVIII.

LOCKE nos comenta, en su obra **Pensamientos sobre la Educación** (169), que la mayor parte de los hombres son buenos o malos, útiles o inútiles a la sociedad según la educación que han recibido, debiéndose a esta circunstancia la gran diferencia que pueda existir entre ellos.

De las afirmaciones del empirista inglés podemos concluir que las diferencias observadas entre las personas son debidas a la instrucción más que a la naturaleza de las mismas; así, pues, la educación se convierte en el elemento clave para alcanzar la igualdad entre las personas.

LOCKE, además de un defensor de la corriente del optimismo pedagógico, constituye una persona con un elevado concepto sobre la educación. Concepto, como se han encargado de evidenciar los sociólogos de la educación, ingenuo al no tener presente la vertiente social de este fe-

nómeno pluridimensional. El propio DURKHEIM (4) pone en cuestión los fundamentos sobre los que se sustenta nuestro autor para mantener su posición dentro del ámbito educativo, además de señalar, con respecto a las distintas sociedades, la "fuerza irresistible" con la cual se imponen a los integrantes de esas comunidades humanas.

En el retornar cíclico de la historia se vuelve a posicionamientos similares en el convencimiento de soluciones educativas a planteamientos sociales. La proclama de una sociedad pedagógica (BELLEROT: ver García Carrasco, 1983) resuena por doquier. El convencimiento absoluto en la capacidad de ejercer influencias en el individuo utilizando como vehículo la educación, sin considerar las "distorsiones" que este fenómeno encierra en su propio seno, es el principio sustentador de estas afirmaciones. Hemos alcanzado la instrumentalización de la misma, la educación ha pasado a convertirse en un medio destinado a conseguir fines supraindividuales.

La cuestión planteada puede conducirnos a otro tipo de consideraciones que vamos a obviar deteniéndonos, simplemente, para afirmar la ausencia de objeciones a estas intenciones superadoras del ámbito estrictamente personal en la medida en que su acción encuentre plasmación y referencia en dicho ámbito.

El ardid radica en considerar la educación como canal que desde la sociedad emisora, de la propuesta de perfeccionamiento, revierte en la misma a través de los individuos que la integran, careciendo de retroalimentación. De esta forma se está acotando, circunscribiendo el contenido, cometido y alcance de la tarea formadora de la persona.

PARÁMETROS DE ENJUICIAMIENTO

La complejidad del fenómeno educativo, dadas sus múltiples vertientes, origina, paradójicamente, repetidas simplificaciones. En el acontecer del proceso educativo la información representa un elemento constitutivo más que viene a puntualizar el carácter integrador definitivo del mismo. Dicha información ayuda, indudablemente, a

la persona receptora dotándole de unos conocimientos de los que carecía, pero, a partir de ello, afirmar que dicha persona está "formada" en ese ámbito es una cuestión muy distinta. Las actuales definiciones sobre educación centradas en nuevos campos, como puedan ser las basadas en la comunicación cibernética, no parecen considerar este carácter integrador del fenómeno educativo. COUFFIGNAL (1968) nos apunta que "la educación es un mecanismo por el cual el ser humano recibe informaciones con el propósito de fijarlas en la memoria".

La formación, en un sentido amplio, supone capacitar a la persona, objeto de su actividad, para analizar, reflexionar y solucionar las eventualidades que se le presenten.

La educación entendida como una relación sustentada en bases de información transmitible conduce a implicaciones de orden tecnológico tendentes a identificar instrucción con formación. SARRAMONA (1980) le otorga, muy acertadamente, el calificativo de tecnología didáctica o de la instrucción. Evidentemente en este terreno tiene mucho que aportar el "utillaje" didáctico -entiéndase en sentido amplio-, pero sin dejar de representar un elemento constitutivo más de carácter "neutral" ante la cuestión de fondo relativa a la acción en función de unos valores que definen la tarea configuradora de la persona.

El cometido de la educación se muestra confuso ante esta disyuntiva planteada. Disyuntiva que se fundamenta en una concepción "reduccionista" del fenómeno educativo.

La educación, como medio de intercambio de información, ejerce su "natural" capacidad de influencia, que se torna en manipulación, ante el poder de atracción con que se muestra el mensaje; ya lo ha precisado MACLUHAN: "El medio es el mensaje". En el transfondo de esta cuestión aparece la educación entendida como una manera de ejercer influencia sobre el crecimiento infantil y el desarrollo humano, sin equipararla al crecimiento y desarrollo mismos.

Estas "orientaciones" sociales, que inspiran y legitiman las influencias ejercidas sobre los integrantes de la comunidad, alteran las propias raíces del hecho educa-

tivo. La aseveración relativa a considerar la sociedad como el medio a través del cual todo individuo puede lograr vivir más intensamente y de una manera más provechosa la propia existencia (CLAUSSE, 1972) no constituye salvoconducto para otorgar, a dicha sociedad, atribuciones ilimitadas en sus propósitos de futuro. La educación tiene sentido en la medida en que encuentra reflejo y plasmación en la persona, centro de todo su quehacer. La colectividad, como tal, no debe transgredir este principio consustancial al proceso formativo; consecuencia de ello será la desintegración de la unidad personal así como toda frustración ante la realidad educativa. Hacemos nuestras las palabras de B. DE LA ROSA (1985):

"La educación ha sido víctima de su propia importancia; o, más contrastadamente, de la importancia que, pretenciosamente, se le ha querido atribuir -sin entrar aquí en el fondo político de esta ponderación- así como de las muchas expectativas, ilusiones y aspiraciones que, no siempre con fundamento y convencimiento, fueron depositadas en ella".

Este nuevo optimismo de raíces tecnológicas encuentra su ilusión en el hábil juego de conceptos -tan arbitrarios en la parcela de Las Ciencias de la Educación- orientados hacia finalidades supuestamente instructivas, como base y fundamento de toda educación, consecuencia lógica de una sociedad altamente fascinada por los progresos científicos promotores de toda tecnología.

NOTAS AL TEXTO

- 1- ORIZO, F.A., et AL.,: **Juventud Española 1984**; Madrid, Ediciones S.M.; 1985, pág 92.
- 2- Cfr. Ibidem, pág. 42-45 passim.
- 4- Vid. BOTKIN, J.; ELMANDJRA, M., MALITZA, M.; **Aprender, Horizonte sin Límites**; Ediciones Santillana (Col. Aula XXXI); Madrid; 1979.
- 5- DURKHEIM, E., **Educación y Sociología**; Madrid, Ediciones Península (Col. Homo Sociologicus, 4), 1975, 47-64 passim.

POLÍTICA EDUCACIONAL EN SUECIA

(LA POLÍTICA EDUCACIONAL DEL ESTADO SUECO PARA CON LOS HIJOS DE LOS INMIGRANTES Y DE LAS MINORÍAS ÉTNICAS NACIONALES)

José Antonio García Dils

Maestro de Lengua y Cultura Hispanas
en Lund-Suecia

I.- INTRODUCCIÓN

Hace diez años ya que trabajo como maestro de lengua materna minoritaria en Lund - "hemspraksklärare" como se dice en sueco. El presente trabajo ha sido motivado por mi experiencia profesional. Antes de 1974 los niños de habla castellana de Lund no habían tenido la posibilidad de estudiar su lengua nativa en la escuela pública. A partir de otoño de 1974 la escuela les ofrecía unas dos horas -80 minutos- de enseñanza de lengua materna por semana.

Por aquel entonces se procuraba separar a los alumnos de la misma lengua. A pesar de estar en el mismo nivel se les colocaba en clases distintas. De esta manera se verían obligados a alternar más con los alumnos de habla sueca, estarían inmersos toda la jornada escolar en un ambiente sueco, aprenderían pronto la lengua y así se integrarían rápidamente en la escuela sueca, cuya tarea central era incorporarlos a la sociedad sueca.

Pero no resultó como la escuela había esperado, por lo menos, en lo que a mis alumnos se refiere. Muchos de ellos tardaron en aprender el sueco. Su adaptación a la escuela era problemática. Tenían, por ejemplo, conflictos con sus compañeros y maestros suecos, también, entre ellos, perdían las ganas de estudiar, la apatía empezó a adueñarse de ellos y poco a poco comenzaron también a surgir problemas de relación con sus propios padres.

En 1977 entra en vigor la Reforma de la Enseñanza de

* La traducción literal del sueco "hemsprak" sería "lengua del hogar", esto es, idioma que predomina en el trato cotidiano entre los miembros de una familia determinada.

la Lengua Materna Minoritaria y cuyo texto legal básico hace resaltar que la actitud para con los inmigrantes y la enseñanza de sus hijos "(...) *ha experimentado los últimos decenios cambios esenciales. La investigación y las experiencias pedagógicas han contribuido a un cambio básico de actitud en cuanto al papel y la importancia del idioma para el desarrollo del individuo y la sociedad*". (8:p.12, mis subrayados)* La meta oficial de la política educacional sueca ya no parece, pues, ser la incorporación idiomática y cultural del niño inmigrante a la sociedad sueca, sino una integración a ésta con la posibilidad de mantener y desarrollar la lengua nativa y conservar la cultura originaria.

A partir de 1977, -el mismo año en que empezó a regir la Reforma- se empezó a agrupar en Lund a los niños principiantes de habla castellana en las llamadas clases integradas**. Una buena parte del personal sueco de la es-

* Las citas de este trabajo se efectuarán en esta publicación del modo siguiente: el dígito que aparece al final de cada cita corresponde al número con el que figura el texto de referencia en la bibliografía anexa, seguido de la página donde se halla la cita. Esta manera, poco ortodoxa, es para aligerar el trabajo de composición/impresión de este trabajo. Todas las citas de este trabajo son traducción mía.

** Con clase integrada (mixta o compuesta) se designa una clase de unos 25 alumnos en la que se concentra un grupo -en general de 8 a 12- que habla una lengua común que no sea el sueco. Estos alumnos se alfabetizan en su propio idioma -el cual domina como lengua de enseñanza los dos primeros años- a partir del 4º años predomina ya el sueco como lengua de enseñanza. En el nivel superior de la EGB -de 7º a 9º- se le asigna a la lengua materna un papel subordinado en la enseñanza.

En este contexto no hay que olvidar que la mayoría de alumnos de hablas minoritarias sólo reciben de 40-80 minutos por semana de enseñanza de lengua materna, lo cual resulta claramente insuficiente para "mantener y desarrollar su propio idioma" como aspira la política educacional vigente. Es por esto por lo que una mayoría de padres y maestros hemos abogado por la clase integrada como un modelo de enseñanza adecuado para fomentar un bilingüismo real entre nuestros alumnos.

cuela se puso en guardia ante este proyecto. Según la opinión de los que pusimos en marcha el proyecto, éste respondía fielmente a las intenciones de la Reforma. También suscitó el nuevo tipo de enseñanza de lengua materna dudas, recelos y resistencias entre parte de las familias y de los maestros hispanohablantes.

Esta resistencia parece haber aumentado al correr de los años y la tendencia dominante ahora, en las escuelas de Lund, por lo menos, es la de dar prioridad al aprendizaje de sueco y a incorporar a los niños inmigrantes a la escuela y cultura suecas, como si no hubiera habido reforma. Esta realidad es la que da pie a las preguntas que me planteo en este trabajo.

¿Es debido este fenómeno al desconocimiento de los objetivos de la actual política educacional o son otras las causas de la resistencia? Según los textos donde se articula la actual política educativa "(...) *la sociedad sueca se ha comprometido a fomentar y a estimular activamente el bilingüismo de los niños inmigrantes y minoritarios en Suecia*". (12:p.30) Sigo preguntando:

- ¿Qué es lo que caracteriza este compromiso concretamente?
- ¿Supone y ha supuesto este compromiso un cambio real en la política educacional del Estado sueco?

Mi propósito con este trabajo es, sobre todo, describir los objetivos e intenciones del Estado en cuanto a la educación de los niños inmigrantes. Para comprender mejor la actual política educacional la describiré desde una perspectiva histórica y la colocaré en su contexto social, donde trataré de señalar algunos hechos y fenómenos que pueden haber influido en la política de inmigración del Estado sueco. Como la política educacional es una parte de la política general de inmigración, pienso describir la Reforma desde esta perspectiva y señalar cómo aquella se refleja en la política educacional. Por lo demás se basa mi estudio casi exclusivamente en documentos oficiales, preferentemente en los que estén relacionados con la Reforma, donde se cristaliza la política educacional para con los niños inmigrantes.

Para caracterizar la Reforma, pienso también, además

de las intenciones, presentar sumariamente los medios y recursos que el Estado pone a disposición para realizar la Reforma. Sé que en el marco de este trabajo no podré contestar a la pregunta de si la Reforma entraña un cambio real de la política educacional para con los niños inmigrantes. Pues para contestarla habría que estudiar también cómo se lleva a cabo concretamente la Reforma en los municipios y en las escuelas, y esto, naturalmente, no es posible hacerlo aquí. Quiero, sin embargo, plantear la pregunta tal como lo hago para marcar la problemática general de mi estudio.

Debido al carácter y limitación de este trabajo, me ceñiré, por lo tanto, a comprobar en primer lugar, si ha habido un cambio en las metas e intenciones del Estado en cuanto a la enseñanza de los niños inmigrantes.

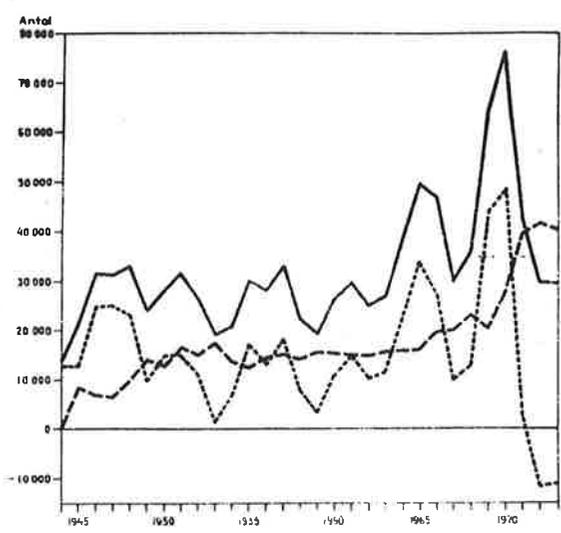
Lund, otoño 1984

II.- PERSPECTIVA HISTÓRICA

a. La inmigración

Suecia ha tenido desde hace muchos siglos una población bastante homogénea, si se la considera desde una perspectiva idiomática, étnica y religiosa. Pero esta estructura de la población ha cambiado sustancialmente debido a la gran inmigración que se inició hace más de 40 años. Hasta finales de los años 20 era Suecia un típico país de emigrantes, alcanzando cotas muy altas de emigración a finales del siglo pasado y principios de éste. Entre 1850 y 1930 emigró más de un millón de suecos, que suponía una cuarta parte de su población. A partir de mediados de los años 40 se convierte Suecia en un país de inmigración. (15:p.503)

Gráfico nº 1



-----Inmigración - - - - - Emigración ----- Saldo inmigratorio

Fuente: SOU 1974: 69, Invandrarutredningen 3, p. 52 (11)

1. Utbildningsstatistisk årsbok 1980, Stockholm 1981, p. 503. (15)

El gráfico muestra el movimiento migratorio en Suecia de 1944 a 1973. El año 1945 es considerado, como se ve en el gráfico, como el primero con un saldo inmigratorio real. Durante los años 30 hubo también saldo inmigratorio pero se trataba de "sueco-americanos" que regresaban al país. La mayor parte de los refugiados políticos que llegaron durante la Segunda Guerra Mundial no fueron registrados hasta 1945 o 1946, en realidad.

La influencia visible más importante de la inmigración es el incremento de la población. Sin esta inmigración Suecia hubiera tenido en 1975, según ciertos cálculos, unos 700.000 habitantes menos, lo que suponía casi el 45% del incremento total de la población entre 1944 y 1975 (15:p.504). Además, la mayoría de estos nuevos habitantes estaba en edad activa, lo que significaba un rejuvenecimiento de la población debido a que la natalidad en las familias inmigrantes es mayor que en las suecas. El crecimiento real de la población sueca era, hasta los 70 por lo menos, tan bajo que un estudio demográfico publicado en 1972 preveía para finales de este siglo una regresión demográfica en el país(11:p.68).

Un cuaderno didáctico para la Escuela Básica, del Servicio de Inmigración del Estado, publicado recientemente, comienza así:

Se ha operado un gran cambio en la composición de la población sueca a partir de la Segunda Guerra Mundial. Uno de cada ocho alumnos de la actual Escuela Básica ha nacido fuera de Suecia o es hijo de inmigrantes. (2:p.1)

Se suele decir que ahora en Suecia, de 8 millones de habitantes, hay un millón de inmigrantes. Otra fuente aporta cifras todavía más elocuentes:

Hoy en día son los hijos de los inmigrantes la nueva, gran generación de Suecia. 300.000 niños, hasta los 17 años, tienen por lo menos uno de los padres nacido en el extranjero. (...) Uno de cada cuatro niños que nacen ahora tiene origen foráneo. Dentro

de quince años lo será la mitad. (3:p.9)

Hasta finales de los años 40 más o menos, la inmigración se dio como consecuencia de la Segunda Guerra Mundial. Se trataba sobre todo de refugiados políticos: judíos, daneses, noruegos, niños finlandeses, estonios, etc.. Después comenzó, sin embargo, a predominar la llamada inmigración económica. El desarrollo industrial de las décadas de los 50 y 60 exigía más fuerza de trabajo de la que había en el país. Las empresas suecas y hasta el mismo Estado montaron oficinas de reclutamiento en el extranjero para conseguir mano de obra, imprescindible ésta para impulsar la expansión económica de Suecia. En un acuerdo que se tomó entre SAF y LO* en 1970 éstos se refieren a la inmigración y sus causas:

*(...) A raíz del desarrollo económico general, la evolución demográfica, (...) se produce una carencia de mano de obra que es imposible cubrir con la fuerza de trabajo sueca. Hay que constatar que una inmigración de una amplitud adecuada favorece un desarrollo del nivel de vida y de empleo y por lo tanto es de interés para la sociedad. La inmigración tiene un efecto positivo en el sector económico. Muchas empresas no funcionarían satisfactoriamente sin la valiosa aportación que supone la mano de obra de los asalariados extranjeros. (10:p.117)***

Al principio de la inmigración económica, creían las autoridades que se trataba de trabajadores "temporeros", en general jóvenes y sin familia que pronto regresarían a sus países de origen para ser sustituidos por mano de o-

* SAF es la Asociación Patronal Sueca y LO es la Organización Nacional de Sindicatos obreros, a quienes designaré más adelante por La Patronal y La Sindical.

** A pesar de lo que se dice en esta cita, había en la prensa un debate, hacia mediados de los años 50, en torno a la conveniencia de permitir o no la inmigración de mano de obra.

bra fresca. Pero a mediados de los años 60 quedó claro que éstos se quedaban, llegaban más, se afincaban en el país trayendo a sus familias, se casaban aquí y sus hijos se escolarizaban en la escuela sueca. Poco a poco fueron llegando a la escuela más y más niños con características, problemas y necesidades diferentes a las que tenían los niños suecos.

b. Evolución de la política sueca de inmigración

Muchos de los inmigrantes procedentes de "*lejanos países*" (10:p.14) no aprendían a hablar el sueco y tenían "*una serie de problemas de adaptación de carácter más bien especial*" (10:p.14) También las autoridades experimentaban problemas en sus contactos con los nuevos inmigrantes:

Nuestros conocimientos en cuanto a los problemas específicos con los que se enfrentan los inmigrantes es limitado y carecemos de una visión global en cuanto a la amplitud y características de los problemas, tanto a corto como a largo plazo. (10:p.15)

En los años 60 se empezó, pues, a discutir las consecuencias de la inmigración, entre otras, la educación de los hijos de los inmigrantes como un elemento esencial de la problemática de la adaptación. Hacia el año 1964 tuvo lugar un gran debate en la prensa en torno a qué tipo de relación debía establecerse entre la sociedad y los inmigrantes. ¿Qué metas debían tener las medidas estatales en cuanto a éstos y las otras minorías? ¿Había que intentar **asimilarlos*** a la población sueca o "*integrarlos a la sociedad conservando sus características idiomáticas y culturales*" (10:p.16) Este debate, en el que participaron muchos inmigrantes y portavoces de las "*minorías étnicas*"

* Asimilar en este contexto supone:"(...) la incorporación idiomática y cultural de los inmigrantes a la población mayoritaria" (10:p.16).

establecidas *, incidió mucho en la política estatal de la inmigración que se articularía más adelante a través de la Comisión de Estudio de la Inmigración y que es la política que sigue en vigor ahora.

El principio que regía la política del Estado por aquel entonces, en los años 60 e implícitamente antes, era la adaptación del inmigrante a la sociedad sueca a través de su incorporación idiomática y cultural. Dos medidas importantes que el Estado tomó en 1966 a este respecto fueron la distribución masiva a los inmigrantes de todo tipo de información sobre la sociedad sueca en sus propios idiomas y la enseñanza gratuita del sueco. La Comisión de Inmigración en su primera memoria(10:p.148 ss.), presenta una propuesta de ley que entraría en vigor en 1973. En la propuesta de ley se garantiza al asalariado inmigrante 240 horas lectivas de enseñanza básica del idioma sueco durante el horario laboral. Tiene derecho a seguir percibiendo su sueldo a cargo del patrono durante las horas de enseñanza.

Pero estas medidas se experimentan como insuficientes para abordar toda la problemática de la inmigración. La opinión pública pide una política de inmigración coherente.

Las "*minorías étnicas establecidas*" llevaban ya bastantes años luchando por conseguir de las autoridades el derecho y subsidios estatales para mantener y desarrollar su lengua nativa y preservar su cultura. Esta lucha la llevaban apoyándose, entre otras, en organizaciones internacionales como la UNESCO (10:p.40,57-58), que en 1960 había votado un convenio contra la discriminación en la educación que Suecia ratificó en 1967.

Las minorías habían conseguido ya a principios de los 60 cierto tratamiento de privilegio de parte del Estado sueco. Por ejemplo la Escuela estoniana de Estocolmo -una escuela privada minoritaria- funciona desde 1954 con

* (11:p.47)Se refiere a las minorías autóctonas, a los finlandeses que son el grupo de inmigrantes más numeroso y con más peso político, a los estonianos, judíos, gitanos, etc. Otra característica es que están organizadas y que constituyen una fuerza social importante.

subsidio estatal (11:p.255).

No hay que olvidar aquí que la legislación internacional también ha representado un papel importante en la evolución de la política de inmigración sueca (10:pp.39-42).

La Sindical por su parte había exigido del gobierno:

(...) que formule un objetivo claro para la política de minorías y que esta meta entrañe una aprobación manifiesta de las ambiciones de los grupos minoritarios para desarrollar actividades culturales propias (11:p.48).

Entretanto seguía creciendo la inmigración. De 1960 a 1966 inmigraron unas 200.000 personas y a mediados de los años 60 había ya un saldo inmigratorio de 400.000 personas en Suecia.

En resumidas cuentas: la necesidad de un análisis de la situación y de formular "*una política de inmigración activa y sistemática*" (11:p.47) se hacía cada vez más acuciante.

En 1968 el gobierno se decidía por designar la Comisión de Estudio de la Inmigración cuya tarea estribaría en llevar a cabo un análisis global de la situación de los inmigrantes y de las minorías.

En las instrucciones que el gobierno da a la Comisión se establece a manera de introducción que su tarea consistirá en "*estudiar los problemas de adaptación del inmigrante, etc.*" (10:p.3), y en proponer un plan general de medidas estatales aplicables a los inmigrantes para los diferentes sectores de la sociedad, como por ejemplo la educación, la sanidad, la vivienda, el mercado de trabajo, etc.. Estas medidas reciben el nombre de medidas de adaptación, las cuales son expresión, según el gobierno, de un afán natural en un país de inmigración para crear las condiciones adecuadas para la vida de los inmigrantes en Suecia:

Si el inmigrante tiene la intención de afincarse para siempre en Suecia es importante, tanto para él como para la sociedad, que se fusione de tal manera

con la población que a largo plazo no se sienta extraño en la sociedad. Tiene que ser un objetivo claro y consciente del Estado impedir que inmigrantes de distintos orígenes nacionales se conviertan en grupos aislados que se marginen del resto de la población (10:p.16)

En las instrucciones que el gobierno da a la Comisión se pregunta qué responsabilidad debe pesar sobre el Estado para satisfacer el deseo de los inmigrantes "de mantener el contacto con la lengua y la cultura de su país de origen" (10:p.17). Seguidamente hace una distinción entre los que cuentan con regresar a sus países de origen y los que piensan quedarse aquí para siempre. En cuanto a los primeros es fundamental, considera el gobierno, que mantengan el contacto con el idioma y la cultura de su patria, para facilitarles el regreso si así lo desearan. En cuanto a la segunda categoría expresa sus dudas y considera que la iniciativa de mantener su cultura debe partir de los propios grupos y añade que los recursos del Estado son limitados, lo que le impediría crear condiciones especiales para los inmigrantes. El gobierno se inclina a que éstos se adapten a los "mecanismos del bienestar" (10:p.17) existentes ya para la población mayoritaria. No especifica si estos "mecanismos del bienestar" son de carácter cultural, educativo o social .

Resumiendo: La postura gubernamental en cuanto a la adaptación de los inmigrantes a la sociedad sueca es bien clara, pero no así su actitud en cuanto a la necesidad de conservar el idioma y la cultura por parte de los grupos minoritarios.

Seis años más tarde, sin embargo, el Informe General subtítulo **Inmigrantes y Minorías** (11) establece rotundamente el derecho de todos los inmigrantes y grupos minoritarios a su lengua nativa y su cultura originaria. En el Informe se articulan los tres principios generales de la actual política de inmigración: Igualdad, Libertad

de Opción y Colaboración.

Veamos resumidamente qué entrañan estos principios:

*"El principio de **Igualdad** supone que para alcanzar este objetivo hay que seguir esforzándose para que a los inmigrantes se les ofrezcan las mismas oportunidades, y se les **concedan los mismos derechos y deberes que al resto de la población**. Esta meta entraña también que todos los grupos de la sociedad deben disponer de posibilidades equiparables para mantener y desarrollar su lengua materna y ejercer sus actividades culturales.*

*El principio de **Libertad de opción** supone que a los miembros de las minorías idiomáticas se les dé la oportunidad de poder optar hasta qué punto quieren participar en una identidad cultural sueca y en qué extensión quieren mantener y desarrollar su identidad originaria.*

*El principio de **Colaboración** entraña que debe conseguirse una cooperación amplia entre, por un lado, los grupos inmigrantes y minoritarios, y, por otro, la población mayoritaria. Este objetivo incluye asimismo tolerancia recíproca y solidaridad entre inmigrantes y la población sueca" (11:p.19)*

He subrayado "los mismos derechos y deberes que el resto de la población" porque resume bien, me parece, la política de la inmigración de la sociedad sueca, por lo menos por los años 70, y que fue sancionada en el Informe principal de la Comisión de Inmigración.

Lo ilustraré con dos ejemplos. Primero, el **Plan de Estudios de la Escuela Básica**, en su **suplemento** para la enseñanza de niños inmigrantes, válido hasta finales de los años 70, dice textualmente:

Un principio fundamental de la política de inmigración es que los inmigrantes, en lo posible, tengan los mismos derechos y obligaciones que los demás habitantes (5:p.6).

Esto supone que los inmigrantes tengan el mismo derecho a la vivienda, a las prerrogativas sociales, a la educación, al trabajo, etc. que la población mayoritaria. La Administración Pública debe, a la llegada de los inmigrantes a Suecia, tomar la iniciativa de ofrecerles el servicio necesario en los diferentes sectores (5:p.6).

Otro texto elocuente que refleja la misma actitud oficial de la sociedad sueca, esta vez a través de organizaciones públicas no estatales, es el acuerdo firmado entre La Sindical y La Patronal en 1970:

Es fundamental, pase lo que pase, que los inmigrantes puedan adaptarse bien en nuestro país y que tengan los mismos derechos y obligaciones que los asalariados suecos. Como la inmigración, según se ha dicho antes, es de interés para la sociedad, ésta debe asumir su responsabilidad, en primer lugar, a través del Estado y los municipios. También las empresas tienen, sin embargo, una responsabilidad en cuanto a la adaptación de los inmigrantes (...) y asimismo las organizaciones sindicales. (10:p.117)*

Los principios generales para la política de inmigración y de minorías propuestos al Parlamento, fundamentalmente en la **Moción Gubernamental 1975:26** (7) fueron aprobados en 1975, que es considerado en los círculos oficiales como el año en que se consagra el cambio de actitud del Estado sueco en cuanto a la política de inmigración, pero sobre todo en lo que se refiere a la política educativa como veremos más adelante. Veamos ahora cómo se resume la actitud del gobierno en cuanto a la enseñanza de la lengua materna:

Los estudios lingüísticos en cuanto a la adquisición del habla, el desarrollo de la capacidad idiomática y el bilingüismo han demostrado estos últimos años que a un niño, al que no se le dé la posibilidad de desarrollar su lengua materna hasta alcanzar un

* Existe una gran autonomía municipal en Suecia

nivel conceptual y que en la escuela se le someta a una enseñanza en otro idioma, se le expone a grandes penalidades intelectuales y emocionales. Esto puede entrañar serias perturbaciones en el desarrollo del niño. Los niños que cambian totalmente de idioma en edad temprana, pueden, por otra parte, experimentar serios problemas en el contacto con sus padres. Además se facilita el aprendizaje de otro idioma de una manera decisiva si el niño posee conocimientos en su propia lengua materna. (12:p.17 citando el texto 7)

Con esta cita se establece la conexión entre la política general de inmigración y la política educacional, pudiendo a partir de aquí concentrarnos en ésta, seguir su evolución y tratar de describirla desde la perspectiva de los principios de la política inmigratoria.

III LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA MINORITARIA.

La actual política para la inmigración se materializa en el nivel educacional en lo que se ha venido llamando la Reforma de la Enseñanza de la Lengua Materna Minoritaria, cuyo texto fundamental es el **Anteproyecto Gubernamental 1975/76:118** (8), donde se desarrollan sobre todo los principios en que se basa la actual enseñanza de los hijos de los inmigrantes. La Reforma fue aprobada por el Parlamento en 1976 y garantiza a todos los niños de la preescolar y a todos los alumnos de la Escuela Básica y del Bachillerato, "*para los que otro idioma que el sueco constituye un elemento activo en su hogar*" (8:p.1), enseñanza en su propia lengua materna.

La enseñanza tiene por objeto fomentar el desarrollo emocional e intelectual del niño así como darle la oportunidad para identificarse y solidarizarse con el acervo cultural de los padres.

Uno de los presupuestos básicos de la Reforma es que "los niños *necesitan* su lengua y su cultura para el desarrollo de la personalidad" (8:p.76). ¿Significa la Reforma, pues, un cambio en la política educativa sueca como su propio nombre indica y como lo afirman los textos oficiales?

¿Y qué es lo que caracteriza este cambio?

Espero haber dado en el capítulo anterior algunos elementos para una respuesta, que intentaré completar aquí. Para esto es conveniente volver la vista atrás y ver, aunque sea sumariamente, cómo describen los textos oficiales la política educativa antes de la Reforma.

a. Algunas etapas anteriores a la Reforma

No es hasta finales de los años 60 en que la escuela empieza a prestar atención a los problemas de los niños inmigrantes, constata la Comisión de Estudio de la Lengua y el Acervo cultural en su informe principal (12:p.111)

Antes se consideraba el bilingüismo a menudo como una rémora para el individuo y como un obstáculo para el aprendizaje de la lengua mayoritaria de la sociedad. (...) Esta actitud con respecto al bilingüismo individual unida al empeño manifiesto de incorporar a la mayoría de la población a los grupos que se consideraban foráneos era la que antes determinaba también la política de enseñanza de la escuela para con los alumnos cuya lengua materna no fuera la sueca. Uno de los objetivos básicos de la enseñanza era incorporar a estos alumnos a la comunidad lingüística y cultural de la población sueca por medio de una enseñanza unilingüe en sueco. Esta enseñanza, que ignoraba totalmente la lengua materna de los alumnos y hasta contrarrestaba activamente su uso, tuvo en muchos casos secuelas lingüísticas, pedagógicas y sociales profundamente negativas (8:pp.11-12).

Quizás podemos situar este "antes" generalizando mu-

cho y siguiendo en el nivel de los objetivos estatales, hasta mediados de los años 60. En 1966 se publica el informe SOU 1966:55 (9) donde se reconoce la importancia de la lengua materna y la cultura originaria. Y propone que *"en lo posible"* (citado en 12:p.112) la escuela sueca debe ayudar a los hijos de los inmigrantes a este respecto, pero añade que *"la escuela debe mantener una actitud neutral en cuanto al grado de asimilación que el niño y sus padres ambicionan"* (12:p.96). El objetivo central de la escuela es, sin embargo, *"prepararlos para la sociedad sueca"* (12:p.97).

El mismo año 1966 se concede subsidio estatal para la enseñanza auxiliar -o de apoyo- de niños inmigrantes. La mayor parte de esta enseñanza es de sueco. También se prevén estudios en lengua materna pero en realidad apenas se da por falta de *"maestros competentes y de material didáctico adecuado"* (12:p.111).

En 1968, en el Anteproyecto 1968:67, se prevé una alfabetización experimental -es un proyecto piloto- en lengua minoritaria. *"El objetivo del proyecto es indagar si la alfabetización es más rápida si se realiza en la propia lengua"* (10:p.55). Se decidió también iniciar cursos preparatorios para alumnos recién llegados a Suecia e impartir enseñanza complementaria en cultura nacional minoritaria para ciertos grupos. Se encomienda a la Dirección General de las Escuelas que planifique cursos de formación pedagógica para maestros que se van a encargar de la enseñanza para inmigrantes. *"Se puede decir que la resolución de 1968 creó posibilidades para los niños de la Escuela Básica para recibir enseñanza en su propia lengua"* (12:p.112). Pero en la práctica no fue así, pues la conciencia de la importancia de estudiar la lengua materna estaba todavía poco difundida.

Tanto en el **Plan de Estudios de la Escuela Básica de 1969** como en su **Suplemento para la enseñanza de niños inmigrantes de 1973 (5)**, sigue siendo lo primario la enseñanza del idioma sueco y se considera que una tarea importante de la escuela es hacer que los niños inmigrantes *"sean participes en la comunidad de la escuela y la sociedad y se les ahorre una sensación de aislamiento y de ser extranjero"* (5:p.6)

El **Suplemento** subraya la integración social a la escuela. Para contribuir a ella constata que es necesario una colaboración estrecha con los padres del niño inmigrante. Aquí representa el maestro de lengua materna un papel esencial como enlace entre la escuela y las familias inmigrantes, así como entre el niño y sus compañeros y el personal escolar. Por esos años nos denominaban oficialmente, a los maestros de lengua materna, "*maestros de contacto*" y se hacía resaltar nuestra función "*curativa*" o de asistencia social.

Para el **Suplemento** sigue siendo la meta primaria "*incorporar a los niños inmigrantes lo antes posible a las clases suecas normales*" (citado en 12:p.113).

Sin embargo es el primer documento, o, por lo menos, el más importante en la práctica, -por ser plan de estudios para la enseñanza de los niños inmigrantes hasta finales de los años 70-, el que recalca la importancia de la enseñanza de lengua materna para el "*desarrollo emocional e intelectual*" (5:p.93). También es consciente el **Plan** de que hay muchos adultos en torno al niño -en la escuela como en la familia- que ignoran o niegan la importancia de la enseñanza de la lengua materna en la escuela. Añade el **Suplemento** que es tarea de la escuela informar sobre la enseñanza de la lengua materna y los motivos que la fundamentan, pero al mismo tiempo constata que, debido a que la escuela sigue teniendo limitadas posibilidades para dar enseñanza de lengua materna, es importante "*estimular a los padres para que colaboren activamente en la conservación y el desarrollo de la lengua de los niños*" (5:p.94). También aquí se constata que uno de los problemas acuciantes es la falta de maestros de lengua materna.

Veamos ahora sumariamente las etapas que restan hasta la Reforma:

- 1974 - Se publica el informe principal de la Comisión de Estudio de la Inmigración: "**Inmigrantes y minorías**".(11)
- 1975 - Se presenta en el Parlamento el **Anteproyecto Gubernamental 1975:26(7)** donde se establecen los prin-

cipios generales de la política de inmigración. Fue aprobado en la primavera de ese año y se basa en el informe anterior.

- 1976 - **Anteproyecto Gubernamental 1975/76:118(8)** sobre la enseñanza de lengua materna para niños inmigrantes.
- El Parlamento aprueba la Reforma basada sobre todo en los dos documentos anteriores.
- 1977 - Entra en vigor la Reforma para el año escolar 1977/78.

b. La Reforma.

Se suele decir que un objetivo fundamental de la Reforma es conseguir que los niños inmigrantes sean bilingües:

Hay que dar prioridad a la enseñanza de la lengua materna en el preescolar y en los niveles elemental y medio de la escuela básica, ya que el desarrollo de la personalidad del niño reposa en una buena capacidad de comunicación de su parte. Los niños, en estas edades, deben tener la posibilidad de consolidar y perfeccionar su primera lengua para lograr un bilingüismo activo. (8:p.2)

Veamos ahora algunas medidas que el Estado tomó para llevar a cabo la Reforma:

- Concede subsidio estatal para la enseñanza de la lengua materna: 1,1 horas lectivas por alumno, en casos especiales se concede 0,3 horas más por alumno, esto es, 44 minutos + 12 minutos.
- Impone a los municipios la obligación de:
 - . Informar a los alumnos inmigrantes y a sus padres de la posibilidad de recibir enseñanza de lengua materna y a informarles de **la importancia de la lengua materna para el desarrollo personal del niño.**
 - . Ofrecer enseñanza de lengua materna a todo niño inmi-

grante cuyos padres así lo deseen.

- . Redactar un programa común para las escuelas del municipio donde se contempla la organización de la enseñanza de la lengua materna.
- El Estado crea empleos estatales para los maestros de la lengua materna y regula su competencia.
- Pone en marcha una formación profesional para nuevos maestros de lengua materna.
- Desarrolla la enseñanza de lengua materna para los niños en edad preescolar.
- Pone en marcha toda una serie de actividades pedagógicas experimentales -proyectos piloto- en torno a la enseñanza de la lengua materna.

La mejor manera para describir los objetivos de la Reforma, creo, es destacar cómo se manifiestan los tres principios generales de la política de inmigración en la política educativa.

c. La política de inmigración y la Reforma.

Veamos cómo los tres principios -Igualdad, Libertad de opción y Colaboración- que informan la actual política de inmigración se reflejan en la Reforma. Pero para entender mejor la política educacional sueca consideremos antes el primer artículo de la **Ley escolar** que constituye la piedra angular de la Escuela General Básica sueca:

La enseñanza de niños y jóvenes que se imparte en las escuelas públicas tiene como objetivo transmitir a los alumnos conocimientos y ejercitar sus capacidades, y en colaboración con las familias, favorecer la evolución de los alumnos para que sean seres humanos equilibrados y para que se conviertan en miembros capaces y responsables de la comunidad.
(6:p.13)

Los tres principios se conjugan bien, como veremos con este objetivo básico de la Ley escolar.

1. Igualdad

Como ya vimos antes, supone este principio una voluntad del legislador de crear condiciones de vida equiparables a los del resto de la población del país para los grupos inmigrantes.

Para éstos tiene el principio de **igualdad** dos vertientes: una, que el Estado a través de sus instituciones se compromete a garantizarles el acceso a la misma información, educación y bienes culturales que le corresponden a la población mayoritaria. Esto entraña que *"a través de una educación básica en el idioma sueco se les dé posibilidades para adaptarse y actuar en la sociedad sueca"* (11:p.95). La otra vertiente supone que el Estado creará las condiciones necesarias para que los inmigrantes y sus hijos tengan una verdadera oportunidad para conservar su idioma nativo, dedicarse a sus propias actividades culturales y mantener el contacto con su propio país *"de la misma manera que la población mayoritaria puede conservar y desarrollar su lengua y sus tradiciones culturales"* (id.).

El Estado considera que el niño inmigrante se encuentra, en general, con respecto a sus compañeros suecos en una situación desfavorable, sobre todo en cuanto al manejo del idioma, pudiendo acarrear esto secuelas negativas:

Los niños inmigrantes que tienen una capacidad idiomática poco desarrollada, tanto en lo que se refiere a su lengua materna como al idioma del país de inmigración, corren un gran riesgo de convertirse en un grupo económica y socialmente más débil que el de sus compañeros (8:p.73).

Según la Ley escolar, debe la Escuela *"transmitir a los alumnos conocimientos y ejercitar sus capacidades"*. Aquí se incluyen naturalmente los alumnos inmigrantes,

puesto que la Escuela Básica por definición desde finales de los años 40 *"es una escuela para todos"* cuyo papel consiste en borrar, o por lo menos, aminorar las diferencias que hay, en cuanto a conocimientos, entre los alumnos.

Para brindar a todos una igualdad de oportunidades se ve, pues, la escuela obligada a ofrecer a los niños inmigrantes una *"enseñanza compensatoria"* y *"un apoyo y estímulos especiales"* (id.)

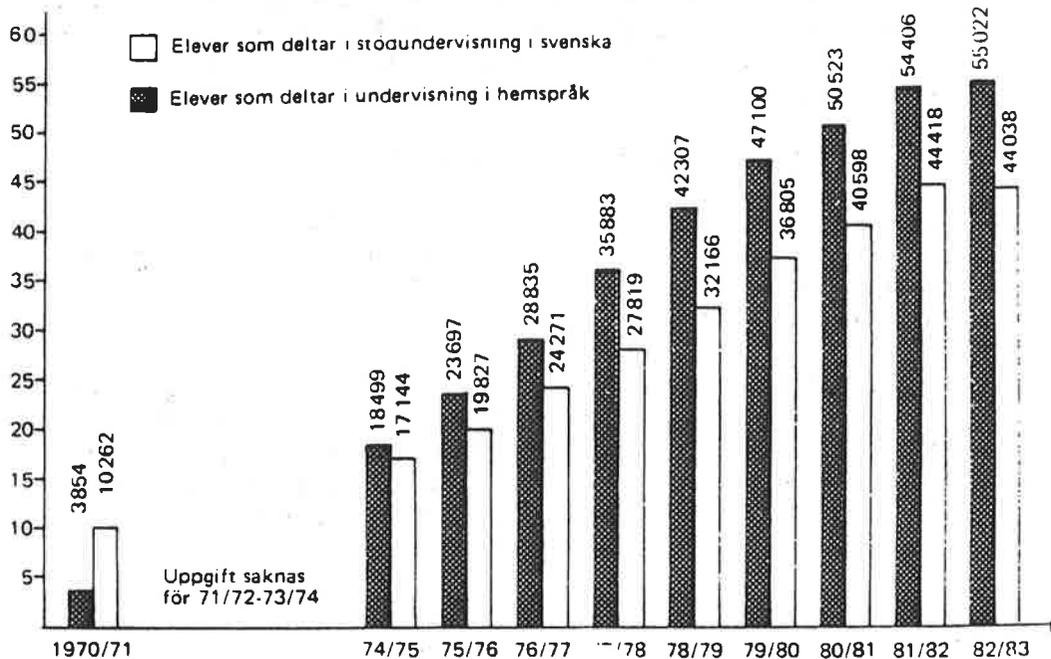
Esta *"enseñanza compensatoria"* se concreta en:

- Enseñanza del sueco como lengua extranjera.
- Enseñanza auxiliar en otras asignaturas, dada en la lengua nativa.
- Enseñanza de lengua materna.

La Reforma y los documentos oficiales del período inmediatamente anterior, me refiero sobre todo al **Suplemento de 1973 del Plan de Estudios de 1969**, significaron mucho para la enseñanza de los niños inmigrantes y especialmente para la enseñanza de la lengua materna.

Veamos el gráfico 2

Gráfico 2



- Alumnos que participan en enseñanza auxiliar de sueco.
- Alumnos que participan en enseñanza de lengua nativa.

Gráfico 2: Número de alumnos, en millares, de la Escuela Básica que participan en la enseñanza de lengua materna y en la enseñanza auxiliar de sueco respectivamente. Faltan datos de los años 1971/72 a 73/74.

Fuente: SOU 1983:57, p.120 (12)

Del gráfico se desprende que los alumnos que participan en la enseñanza auxiliar de sueco en 1970/71 sobrepasan en mucho a los que seguían la enseñanza de la lengua materna. A partir de 1974/75 superan ya los alumnos que siguen la enseñanza de la lengua materna a los que reciben enseñanza auxiliar de sueco, al mismo tiempo aumentan con más rapidez que los que participan en la enseñanza auxiliar de sueco. Esta evolución, a mi entender, hay que ponerla en relación con la nueva política educacional del Estado.

Veamos en el cuadro 1 más efectos del cambio de actitud de la sociedad sueca:

Cuadro 1.- Cantidad de horas-maestro (40 min./hora) de enseñanza de lengua materna y de enseñanza auxiliar de sueco en la Escuela Básica para los años escolares de 1970/71 a 1982/83:

| | 1970/71 | 1971/72- 1974/75 | 1974/75 | 1975/76 | 1976/77 | 1977/78 | 1978/79 | 1979/80 | 1980/81 | 1981/82 | 1982/83 |
|------------|---------|---------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| (1) Total | | 20 706 | 27 694 | 35 397 | 56 509 | | 1 | 60 032 | 66 162 | 67 979 | 68 657 |
| (2) Total | | 22 689 | 29 263 | 38 180 | 39 047 | 43 463 | 46 927 | 53 460 | 53 506 | 55 402 | |
| (3) 16 013 | | 43 395 | 56 957 | 73 577 | 95 556 | | | 106 959 | 119 642 | 121 485 | 124 059 |

(1) Enseñanza de lengua nativa y enseñanza auxiliar de otras asignaturas dada en la lengua materna.

(2) Enseñanza auxiliar de sueco.

(3) Los datos de SM U 79:16 no son fidedignos.

Fuente: **SOU 1983 : 57, p.123 (12)**

Es interesante notar el efecto que tuvo al entrar en vigor la Reforma, sobre todo, para la enseñanza de la lengua materna. De unas 35.000 horas en el año escolar de 1976/77 pasa a 56.500 al año siguiente -un incremento de más de 20.000 horas- mientras que las horas para la enseñanza de sueco quedan casi inalteradas esos dos años. También vale la pena resaltar que hasta el año escolar de 1977/78 el número de horas dedicadas a la enseñanza auxiliar de sueco supera al de horas concedidas para la enseñanza de la lengua materna. A partir de 1977/78, sin embargo, cuando empieza a regir la Reforma, se invierten los términos. Otro dato de interés para nuestro estudio es la evolución que han experimentado las horas dedicadas a la enseñanza de la lengua materna de 1974 a 1982, aumentando de unas 21.000 horas a más de 68.000. Y para terminar merece destacarse que en 1970/71 el total de las horas dedicadas a la enseñanza de niños inmigrantes en Suecia apenas sobrepasaba las 16.000 horas-año, alcanzando en 1982/83 las 124.000 horas.

No hay duda de que la nueva política tuvo repercusiones, por lo menos cuantitativas, en la enseñanza de lengua materna. Parece ser que un año estratégico sea el de 1974/75, quizás debido al **Suplemento del Plan de Estudios de 1969** (5) que se distribuyó por las escuelas a partir de la primavera de 1974.

A pesar del gran incremento de los recursos dedicados a la enseñanza de la lengua materna, se consideran como insuficientes* para realizar los objetivos que la Reforma se propone. Al calor de ésta se pone en marcha una serie de proyectos piloto para la enseñanza de la lengua materna, entre ellos se destacan las llamadas clases de lengua materna** y las clases

* Por lo general 1,1 horas maestro por semana y alumno, esto es 44 min., que en la práctica resulta en 40-80 min, de clases por semana y alumno, si hay un grupo de dos.

** Todos los alumnos pertenecen al mismo grupo idiomático. La mayor parte de la enseñanza se imparte en la lengua materna, pero poco a poco, especialmente en el nivel medio, van aumentando las horas de enseñanza en sueco.

integradas* donde a través de un agrupamiento de alumnos de la misma lengua se consigue una concentración de recursos, pudiendo alfabetizarse a los hijos de los inmigrantes en su propia lengua. Y se consigue afianzar su lengua materna a través de una enseñanza en lengua materna los primeros años de escolarización: *"Si al niño se le da la posibilidad de consolidar bien y desarrollar su lengua materna, antes de que aprenda la lengua sueca, desarrollará más adelante un bilingüismo que pueda darle una adscripción a dos culturas"* (8:p.73).

Las autoridades consideran que los nuevos modelos de organización de la enseñanza de la lengua materna:

(...) significan en la práctica y con una planificación eficiente y racional una notable mejora, tanto cuantitativa como cualitativa, para la gran mayoría de alumnos inmigrantes que necesitan ayuda en su desarrollo idiomático. (8:p.88)

Y señalan también que este tipo de enseñanza favorece un afianzamiento de la personalidad, pues el alumno inmigrante tiene en la misma clase un grupo con quien identificarse, grupo que habla el mismo idioma y a grosso modo pertenece a la misma cultura.

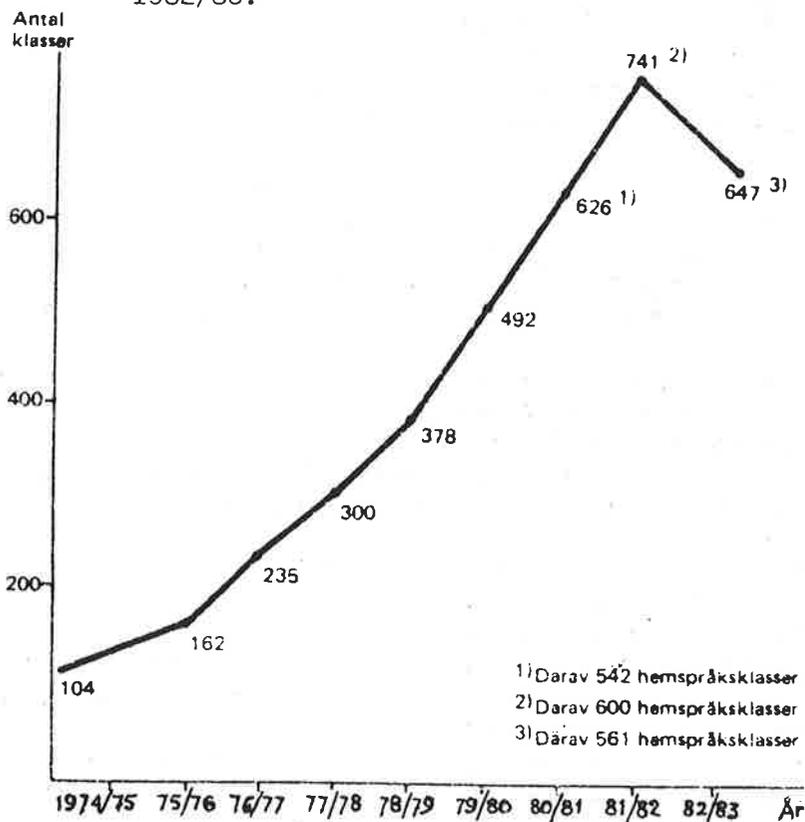
* Se trata de clases mixtas donde hay un grupo de habla minoritaria y donde el resto tendrían el sueco como lengua materna. El grupo minoritario se alfabetiza en su propio idioma y en el nivel elemental se imparte la mayor parte de la enseñanza en su lengua, para ir disminuyendo en el nivel medio. La descripción de estos modelos es aproximada. En Lund, por ejemplo, la Dirección Municipal de Educación estableció en el 87 a propuesta de los maestros, padres y administradores de la enseñanza de lengua materna en Lund que en el: Primer curso (20 horas) se impartirían 15 horas en y de lengua materna.

| | | | |
|----------------------|----------|----------------------|----------|
| 2º Curso (24 horas): | 15 horas | 5º Curso (34 horas): | 11 horas |
| 3er. " (30 horas): | 15 horas | 6º " (34 horas): | 11 horas |
| 4º " (32 horas): | 12 horas | | |

A partir de 1986 deja de ser experimental este modelo de enseñanza para pasar a ser una parte orgánica de la enseñanza normal.

Veamos cómo se refleja esta actitud de las autoridades en el desarrollo del número de clases de lengua materna del año escolar de 1974/75 al de 1982/83:

Gráfico 3: Desarrollo del número de clases de lengua materna y número de clases preparatorias* con lengua materna común de los años 1974/75 a 1982/83.



Fuente: SOU 1983: 57, p.121(12)

- 1) De éstas, 542 clases de lengua materna
- 2) De éstas, 600 clases de lengua materna
- 3) De éstas, 561 clases de lengua materna

* Son clases para alumnos que acaban de inmigrar y desconocen el sueco.

En los documentos que constituyen la Reforma existe "*(...) una fuerte convicción de que a los niños hay que ofrecerles abundantes posibilidades para que juntos desarrollen su propia lengua*" (12:p.99).

2. Libertad de opción

Como vimos antes se trata de la opción entre asimilación o integración a la sociedad y cultura suecas. Para que **esta libertad de opción sea real para el niño**, según el legislador, hay que "*(...) darle la posibilidad de consolidar y desarrollar su lengua materna **antes** de que aprenda la lengua sueca, (...)*" (8:p.73.Mi subrayado) (El principio de libertad de opción está formulado pensando en los adultos que dominan ya su propia lengua materna y están enraizados en otra cultura, la suya originaria. Esto sería la presuposición para que se pueda hablar de una elección entre dos alternativas). El niño inmigrante, en cambio, ni domina su lengua nativa ni está arraigado en la cultura de su familia.

Fuertes razones psicológicas, sociales y pedagógicas inducen a pensar que hay que dar prioridad a la enseñanza de la lengua nativa y de la cultura originaria para no entorpecer el desarrollo del niño.

Para el niño inmigrante de temprana edad es imposible que sea cuestión de una "opción" entre las dos alternativas que el principio de libertad de opción entraña. (12:p.211)

Para que esta libertad de opción no sea una pura utopía, la enseñanza, según el Plan de Estudios de la Escuela sueca

(...) ayudará a los alumnos en su esfuerzo idiomático y en superar los problemas culturales que suele conllevar la pertenencia a un grupo minoritario. La enseñanza contribuirá a que la adscripción a dos o más culturas e idiomas pueda ser una vivencia enriquecedora. Ayudará también a que los alumnos com-

prendan su situación vital en Suecia y que amplien sus conocimientos sobre las condiciones y la forma de vida en el país de origen. (6:p.31)

Ya que a los alumnos inmigrantes les es mucho más fácil incorporarse a la sociedad sueca que a sus padres, necesitan aquéllos, de parte de la escuela, según los textos oficiales, una ayuda consciente y calificada para mantener su cultura originaria, para sentirse orgullosos de ella y poder experimentar la riqueza que supone pertenecer a dos culturas diferentes.

Este apoyo es imprescindible para evitar que el niño caiga en conflictos de identidad y de lealtad, o por lo menos, para ayudarle a comprender y a abordar estos conflictos. Para que de esta manera la escuela logre que sean "*seres equilibrados y miembros capaces y responsables de la comunidad*" como aspira el artículo primero de la **Ley escolar** y con "*(...) una fuerte personalidad y clara conciencia de sí mismos, de su pertenencia de grupo y su situación vital*". (6:p.145).

Uno de los móviles para la libertad de opción que se da en el **informe** de la Comisión de Estudio de la Inmigración es facilitar el regreso al país de origen y evitar a los niños, en lo posible, nuevos problemas de adaptación. No hay que olvidar que una gran parte de los inmigrantes cuentan con poder regresar a sus respectivos países. Es ésta una de las razones de mayor peso para no renunciar a su lengua ni a su identidad cultural.

3. Colaboración.

Como vimos antes, subraya la Comisión de Estudio de la Inmigración la necesidad de colaboración entre los grupos minoritarios y el mayoritario. "*Presupone esto que los grupos minoritarios lleguen a ser y sean considerados como partes integrantes de la sociedad, equiparables a la población mayoritaria*" (11:p.96)

Lo que antecede exige que los grupos minoritarios tengan una influencia decisiva en todas las resoluciones oficiales que atañen a sus intereses vitales. Y esto, a su vez

supone, entre otras cosas, que deben recibir todo tipo de apoyo de las autoridades para crear sus propias organizaciones y órganos de prensa para potenciar y defender sus intereses.

El principio de colaboración se expresa en el **Plan de Estudios actual** de la siguiente forma:

Es tarea de la escuela educar a los alumnos para que sientan solidaridad con otros países, pueblos y culturas. También es tarea de la escuela educar a los alumnos para que comprendan y sientan solidaridad con los grupos minoritarios de nuestro país. (6:p.31)

Está claro que esta meta no se puede conseguir sin la colaboración activa de todo el personal de la escuela, de los alumnos y sus padres, tanto suecos como inmigrantes. Una activa colaboración entraña una actitud positiva y conocimientos por parte del personal de la escuela en cuanto al bilingüismo, su enseñanza y la cultura originaria de los inmigrantes.

También es importante en este contexto la manera como la dirección de cada escuela organiza la colaboración con los grupos minoritarios, pues éstos, alumnos, padres, maestros de lengua materna y asociaciones deben ser partícipes en las decisiones que se refieran no sólo a la enseñanza que directamente les atañe sino a la marcha general de la escuela.

Pero la colaboración no sólo es beneficiosa para los inmigrantes y los grupos minoritarios.

Las relaciones internacionales son cada vez más importantes. Es necesario que en la escuela se elijan temas y material que hagan conscientes a los alumnos de la dependencia internacional de nuestra sociedad y así hagan resaltar la importancia de los contactos internacionales y de la colaboración internacional. (...) Los alumnos inmigrantes y sus padres pueden ser un importante recurso para transmitir conoci-

mientos sobre la cultura de otros países. (id.)

Las aportaciones de éstos inciden también en la población mayoritaria en el nivel personal, según los textos oficiales:

Al mismo tiempo se enriquece la vida de los niños y adultos suecos a través de otras vivencias y conocimientos que los niños inmigrantes y sus padres aportan al trabajo escolar. (8.p.74)

Las autoridades son también conscientes de los conflictos de carácter étnico y cultural que se dan en Suecia y que alcanzan dimensiones dramáticas, por no decir catastróficas, en otros países.

Estimular la colaboración entre los distintos grupos sería un medio para evitar, o por lo menos canalizar, las contradicciones que necesariamente se originan cuando dos culturas se encuentran. El querer evitar conflictos abiertos entre los miembros de los diferentes grupos ha sido, seguramente, uno de los motores que más decisivamente ha impulsado la nueva política para con los inmigrantes. Es imprescindible, según la comisión que estudió la problemática de los inmigrantes

*(...) a través de la educación e información aumentar la comprensión para personas de otro origen, para que se manifieste la comunidad de intereses que hay entre los grupos minoritarios y la población en general. De esta manera sería posible evitar las contradicciones basadas en factores de nacionalidad o de lengua. En este contexto hay que señalar los **efectos culturales positivos** que la inmigración ha traído consigo. (11:p.96. Mi subrayado)*

La inmigración en Suecia no solamente ha tenido "efectos culturales" positivos, como ya he señalado antes en este trabajo. La Comisión de Estudios de la Lengua y del Acervo Cultural lo expresa así:

La inmigración ha aportado a la sociedad sueca personas que juntas representan conocimientos idiomáticos y una comprensión por la cultura de otras sociedades a los que nunca hemos tenido acceso en nuestro país. Para el desarrollo de Suecia y las futuras posibilidades de contacto con otros países tiene importancia esto. Sobre todo si los alumnos bilingües pueden continuar estudiando su lengua materna en el instituto en líneas que lleven a una actividad profesional donde puedan aprovecharse sus conocimientos idiomáticos, no sólo en sus contactos con otros inmigrantes en Suecia, sino también en contactos nórdicos e internacionales y en trabajo internacional. (12:p.291)*

Anders Wall** en un folleto de propaganda para la enseñanza de lenguas extranjeras asevera:

Suecia es por tradición un gran país exportador. En la coyuntura actual con una competencia cada vez más dura, no solamente se trata de mantener esta posición sino que es necesario mejorarla. Conocimientos idiomáticos e información sobre otras sociedades y culturas constituyen por eso una necesidad vital para la economía y otros sectores de nuestra sociedad. (4)

Este mensaje está probablemente dirigido a la población sueca. Las autoridades, sin embargo, son cada vez más conscientes de que es tarea de la escuela preparar bien a los hijos de los inmigrantes para cumplir esta tarea. Se argumenta más y más en los documentos oficiales y en los medios de comunicación de masas que sería oportuno aprovechar la gran reserva de conocimientos y capacidades que hay entre los emigrantes y los grupos minori-

* Los países nórdicos constan de Dinamarca, Islandia, Noruega y Suecia que constituyen una especie de comunidad económica, política y cultural.

** Uno de los grandes hombres de finanzas sueco.

tarios. El bilingüismo es considerado ya como un mérito especial para ocupar ciertos cargos de la administración pública y otros, por ejemplo en el campo de la sanidad, de la enseñanza, en los medios de comunicación de masas, en la organización judicial, etc. (1)

Este campo de colaboración y de adaptación mutua entre población minoritaria y mayoritaria es un centro de interés primordial en cuanto a la problemática de la nueva sociedad multicultural. Este tema merecería desarrollarse más de lo que este trabajo permite.

IV. CONCLUSIONES

La sociedad sueca de 1984 ya no es la misma que hace 20 años y menos aún que hace 40. Suecia se ha transformado y algunos de estos cambios están relacionados con la inmigración. De una sociedad monolingüe y unicultural estamos pasando a una sociedad multilingüe y pluricultural, según constatan documentos oficiales actuales.

Estos cambios conllevan también modificaciones en sus leyes e instituciones. Espero haber mostrado que ha habido cambios en la política del Estado sueco para con los inmigrantes y minorías y que estas modificaciones se han reflejado en la política educacional para con sus hijos. La expresión legal de esta nueva política es, sobre todo, la Reforma. También hemos visto que el Estado ha puesto a disposición de los municipios y de la Escuela medios y recursos para llevar a cabo la Reforma. Sin embargo no nos hemos planteado aquí si estos medios y recursos son suficientes. A través de estadísticas he señalado asimismo los efectos, cuantitativos, que la nueva política educacional ha tenido en la enseñanza de los niños inmigrantes.

Actualmente hay intenciones de no sólo adaptar a los niños inmigrantes a esta transformada sociedad sueca, sino a todos los alumnos de la Escuela Básica y, a fin de cuentas, a todos los habitantes de la actual y futura Suecia:

El millón de personas que en nuestro país son imi-

grantes o hijos de inmigrantes constituyen un grupo que por su relativa magnitud fuertemente ha influido en Suecia y la ha cambiado. Todos sus habitantes tienen que "adaptarse" a esta nueva sociedad, tanto los inmigrantes como los suecos de nacimiento. (14:p.9-10)

Y más recientemente, en el **comunicado de prensa** donde se presentaba el **Informe de la Comisión de Estudio de la Lengua y del Acervo cultural** se constata como primer punto: "*Se necesita un enfoque intercultural en la enseñanza de todos los alumnos en Suecia. Ya no basta con medidas unilaterales que conciernen a los alumnos inmigrantes*". (13:p.1)

La Comisión considera también que la multitud de lenguas y culturas de los grupos minoritarios del país tienen que influir decisivamente en la totalidad de las actividades de la Escuela sueca. De ahora en adelante esta pluralidad tiene que imprimir su sello no sólo en la enseñanza sino en cualquier tipo de actividad que se desarrolle en la escuela. Además, todos los alumnos y adultos deben compartir la responsabilidad de promover un intercambio positivo entre las diferentes culturas. Y se subraya en el **comunicado prensa**: "*Todos los alumnos de la escuela necesitan para el futuro aprender a alternar por encima de las fronteras idiomáticas y culturales que hay en Suecia*". (13:p.2)

Pero esta nueva política, articulada en las leyes, en los informes y en los planes de estudios, tarda a veces en ser conocida, y más aún, en ser aceptada en instituciones como la Escuela, que goza de una relativa autonomía y donde operan fuerzas sociales que a menudo se resisten a los cambios que el Estado quiere llevar a cabo en su seno.

Hasta aquí hemos podido constatar pues, que ha habido un cambio en la política educacional a nivel de objetivos y de recursos y que este cambio es un reflejo de la transformación de la política general de inmigración. Y ésta a su vez tiene relación con la evolución que se ha operado en la sociedad sueca en los últimos 40 años.

Ahora bien, ¿cuál es la incidencia de la nueva política educacional en la enseñanza concreta de los niños inmigrantes? Como ya he sugerido en la introducción habría que hacer un estudio concreto de un municipio*: indagar qué medidas ha tomado para llevar a cabo la Reforma y cuál es la práctica pedagógica que domina en sus distintas escuelas. También hay que estudiar los obstáculos que entorpecen o impiden la realización de la Reforma. Pero esta profundización, como apunté antes, debe ser objeto de otro estudio.

Las características básicas de la actual política educacional pueden resumirse en que los hijos de los inmigrantes tienen:

- Derecho a una educación equiparable a los suecos.
- Derecho y necesidad de mantener y desarrollar su propia lengua y cultura.

Si se cumplieran estos dos objetivos podrían los niños inmigrantes, según los textos oficiales, insertarse en la sociedad sueca en igualdad de condiciones con los alumnos suecos, siendo además bilingües y pudiendo mantener una esfera cultural propia. Esta política entraña también la responsabilidad de la sociedad sueca de esforzarse en llevar a cabo estos objetivos a través de sus instituciones. Las últimas tendencias de esta política son potenciar una escuela y una sociedad pluricultural.

Mi conclusión es que de una política de asimilación se ha pasado a una de integración a la sociedad -salvaguardando las características idiomáticas y culturales de las minorías- y actualmente, como acabamos de apuntar, hay intenciones por parte de las autoridades escolares de adaptar la escuela a una nueva realidad pluricultural, tanto a nivel nacional como internacional. ¿Sería posible? y, ¿cómo lo hará?

Para terminar, algunas reflexiones en torno al contenido de la Reforma: A pesar de subrayar la necesidad y

* En Suecia, como se ha apuntado antes, se goza, en todos los órdenes, de una gran autonomía municipal.

la importancia del aprendizaje de la lengua nativa para el desarrollo de la personalidad del niño inmigrante, la Reforma no implanta la enseñanza de la lengua materna como asignatura obligatoria, sino optativa, dejando la elección en manos de los alumnos y de sus padres. No hay que olvidar en este contexto que la mayoría de los inmigrantes pertenecen a grupos económica y socialmente subordinados, sin apenas fuerza política propia. También hay que tener en cuenta que la ideología dominante en la sociedad y en la escuela sigue siendo asimilacionista, como he apuntado antes al citar el **Suplemento de 1973**. Además los inmigrantes están en general mal informados en cuanto a sus derechos y respecto a las intenciones y motivos del Estado acerca de la enseñanza de sus hijos.

Estos y otros factores hacen que se ponga fuera de juego la libre opción en cuanto a la enseñanza de la lengua materna, pues muchos inmigrantes se sienten constreñidos, bajo la presión de la ideología dominante y de su circunstancia económica y social, a asimilarse al máximo posible a la sociedad sueca. La libre opción es, por consiguiente, una inconsecuencia seria de la Reforma. La Escuela tiene por eso la responsabilidad de informar a los padres de la importancia de que el niño desarrolle, en primer lugar, su lengua nativa, como lo asevera la Comisión de Estudio de la Lengua y del Acervo Cultural. (12:p.211-ss)

Otro punto discutible de la Reforma es que destaca mucho los factores culturales e idiomáticos para alcanzar el bilingüismo y el desarrollo intelectual, emocional y social del niño inmigrante. Es posible que haya otros factores, como por ejemplo la formación y profesión de los padres, que sean más decisivos para la conservación del idioma nativo y la cultura originaria y una integración exitosa a la sociedad sueca.

Y por último, es posible que el Estado sueco sobrevalore la capacidad de la Escuela para nivelar, a través de medidas pedagógicas compensatorias, las diferencias que se dan entre distintos grupos de alumnos y brindar de esta manera a todos los alumnos de la Escuela Pública igualdad de oportunidades. Para analizar pues la Reforma

y su incidencia real en la enseñanza de los niños inmigrantes, hay que dedicar también una atención particular a estos puntos arriba mencionados desarrollándolos adecuadamente.

Suecia, Lund, otoño 1984

V. BIBLIOGRAFIA

1. Björnsson, Mats "Invandrarelevernas Prao" och Tingbjörn, Gunnar "Hemspraks- undervisning - en samhällsinvestering", **Läroplansdebatt** nr 16, 1982.
2. **Invandrarkunskap i skolan.** Statens invandrarverk. Stockholm 1982.
3. Kellberg, Christina **Vi ska bygga landet.** Stockholm 1982.
4. **kursverksamheten vid Stockholms Universitet.** Programbroschyr 1982.
5. **Lgr 69. Läroplan för grundskolan. Supplement: Undervisning av invandrarbarn m fl-2 1973-11-21.** Stockholm 1974.
6. **Lgr 80. Läroplan för grundskolan.** Stockholm 1980.
7. **Regeringens proposition 1975:26 om riktlinjer för invandrar- och minoritets-politiken.**
8. **Regeringens proposition 1975/76:118 om hemspraksundervisning för invandrarbarn.**
9. **SOU 1966:55. Skolgang borta och hemma.**
10. **SOU 1971:51. Invandrarutredningen 1.**
11. **SOU 1974:69. Invandrarutredningen 3. Huvudbetänkande.**
12. **SOU 1983:57. Olika ursprung - Gemenskap i Sverige.** Huvudbetänkande av sprak- och kulturavsutredningen.
13. **Sprak- och kulturavsutredningen, Pressmedelände 1983-10-20.**
14. **SÖ:s forsknings- och utvecklingsarbete avseende invandrare och sprakliga minoriteter.** Skolöverstyrelsen Dnr L 78:951 1978.
15. **Utbildningsstatistisk årsbok 1980.** Stockholm 1981.

BIBLIOGRAFÍA (traducción)

- 1.- Una revista oficial de la Escuela sueca, denominada **"Debate sobre el Plan de Estudios"**. Mi cita se refiere sobre todo a un artículo titulado: **"La enseñanza de lengua materna: una inversión social"**.
- 2.- Un fascículo editado por la Dirección General de Inmigración para uso de los maestros de la EGB sueca: **"Conocimientos sobre los inmigrantes en la escuela"**.
- 3.- Un libro-reportaje titulado **"Construiremos el país"**.
- 4.- Folleto sobre la Enseñanza extramuros de la Universidad de Estocolmo.
- 5.- Plan de Estudios de la EGB sueca de 1969. Suplemento: Enseñanza de hijos de inmigrantes y otros 1973.
- 6.- Plan de Estudios de la EGB sueca de 1980. Es el que rige ahora.
- 7.- Proposición del Gobierno 1975:26 al Parlamento sueco sobre directrices de la política para inmigrantes y minorías.
- 8.- Proposición del Gobierno 1975/76:118 sobre la enseñanza de la lengua materna para hijos de inmigrantes.
- 9.- SOU 1966:55 -Informe de la Comisión Estatal de Estudios-: **"Escolarización en el extranjero y en el país"** (trata en parte de la escolarización de niños suecos residentes fuera de Suecia).
- 10.- SOU 1971:51 -Informe de la Com. Est. de Estudios: **"Inmigración I"**.
- 11.- SOU 1974:69 -Informe de la Com. Est. de Estudios: **"Inmigración III: Inmigrantes y minorías"**. Es el informe principal.
- 12.- SOU 1983:57 -Informe de la Com. Est. de Estudios de la Lengua y del Acervo Cultural: **"De procedencias distintas - Vida común en Suecia"**.

- 13.-** Informe de prensa del 20/10-83 de la Comisión de Estudios de la Lengua y del Acervo Cultural.
- 14.-** Informe de investigación pedagógica en torno a los inmigrantes y minorías idiomáticas (sic.), nr. 78:951 de la Dirección General de las Escuelas.
- 15.-** Anuario Estadístico 1980 de la Educación.

.....o0o.....

NOTA ACLARATORIA:

Este trabajo fue escrito en 1984 para informar a los hispanohablantes que trabajamos y vivimos en Suecia -sobre todo a padres y maestros de alumnos de la enseñanza primaria y secundaria sueca- de la política educacional del Estado sueco.

Fue suscitado este trabajo, como ya he apuntado, por la resistencia que despertaron en ciertos sectores de la escuela sueca las clases integradas. Modelo de enseñanza que supone: La creación de un equipo de trabajo a través del cual los docentes de la clase -tutor, maestro de sueco como segunda lengua, maestro de lengua materna, maestro de apoyo- coordinen sus respectivas enseñanzas, la elaboración del material didáctico adecuado, la preparación de actividades especiales, etc. Todo ello presupone, a su vez, un acuerdo previo en los principios y métodos pedagógicos que regirán la enseñanza común y, en consecuencia, un programa de estudios de la clase integrada.

Esta información de la normativa vigente tenía como objeto movilizar a padres y maestros de lengua materna, principalmente, haciéndoles conscientes de los derechos que el Parlamento sueco les había concedido a sus hijos y a ellos mismos.

Trabajo desde 1974 en la EGB y el BUP suecos como maestro de Lengua y Cultura hispanas en Lund. Una pequeña ciudad de 50.000 habitantes en el sur del país. En 1974 empecé con cuatro alumnos hispano-hablantes. Ahora, año escolar 87-88, hay diez maestros y unos 180 alumnos, el 97% originarios de la América Latina.

No he efectuado cambios en este trabajo, pues las normas que aquí se presentan siguen vigentes y también la problemática que esbozo.

Gijón/Oviedo, febrero 1988

"INTERACCIÓN POR PAREJAS EN EL AULA Y SUS EFECTOS EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR: DISEÑO EXPERIMENTAL" (1)

Javier Goikoetxea Pierola

Prof. de Dpto. de Didáctica de la E.U.
del Profesorado de E.G.B. - Vitoria -

A partir de la hipótesis de la Regulación (Vygotsky/Levina 1981 (2); Forman 1981(3); Forman y Cazden (1984) (4)) - que entiende la Comunicación Social (contexto en el que se genera un lenguaje social "intermedio", a medio camino entre el lenguaje "externo", característico de las relaciones Profesor-Alumno, y el lenguaje "interno", característico del pensamiento individual) como factor que estimula la regulación recíproca (entre los participantes y, por último, la autoregulación individual - hemos pretendido, con este estudio, recoger información sobre:

- a) la posible mejor interiorización de una tarea académica (Destreza, Concepto o Estrategia) por parte de alumnos que trabajen de forma cooperativa;
- b) ciertas diferencias cualitativas en el mismo proceso de Asimilación (según sea la situación de trabajo "por parejas" o "individual");
- c) ciertas diferencias de comportamiento interactivo entre las parejas de distinta naturaleza de composición (parejas "homogéneas" o "heterogéneas") y sus efectos sobre el aprendizaje.

Escogimos como Tarea de Aprendizaje una Destreza o Técnica de Trabajo ("Cómo realizar una lectura comprensiva de un texto recurriendo al Diccionario") (5) en la que habíamos advertido deficiencias de ejecución en la mayoría de los alumnos del Grupo-Clase (34 alumnos de 4º de EGB) en el que estábamos trabajando. Decidimos utilizar

el mismo Grupo-Clase como Grupo Experimental y Grupo de Control; para ello dividimos a la clase, por el simple criterio espacial, en dos mitades:

- a) una Mitad (18 alumnos) trabajaría en "parejas" (9 parejas, compuestas por los compañeros de pupitre) (6);
- b) la otra Mitad (16 alumnos) trabajaría de forma individual. A su vez el conjunto de la Muestra (34 alumnos) se subdivide en 4 subgrupos por "Nivel de Rendimiento Académico General" (criterio aportado por el profesor, profundo conocedor de los niños durante sus cuatro años de escolarización):
 - 1) Grupo de alumnos "MB" (calificación: 8-10): 13 alumnos;
 - 2) Grupo de alumnos "B" (calificación: 7): 6 alumnos;
 - 3) Grupo de alumnos "R" (Calificación 5-6): 10 alumnos;
 - 4) Grupo de alumnos "M" (calificación: de 4 para abajo): 5 alumnos. La composición del Grupo Experimental y del Grupo de Control, según este 2º criterio, quedó así:
 - a) Grupo Experimental, 18 alumnos distribuidos del siguiente modo: 7m alumnos "MB", 4 alumnos "B", 6 alumnos "R", 1 alumno "M";
 - b) Grupo de Control, 16 alumnos distribuidos así: 6 alumnos "MB", 2 alumnos "B", 5 alumnos "R" y 4 alumnos "M".

El 31 de Marzo los alumnos realizan individualmente una Prueba académica que nos servirá para detectar el "punto de partida" y la "defectología" que cometían los niños en la realización de la Tarea que pretendíamos someter a control experimental.

En las sesiones del 4 y 5 de Mayo el profesor se dedica a "ENSEÑAR" al Grupo-Clase el Método o "Modelo" de ejecución racional de la Tarea; durante las sesiones de los días 11,12,18 y 19 de Mayo los alumnos realizan EJERCICIOS sobre dicha tarea (7). Estas sesiones corresponden a la Fase Preparatoria de la Aplicación Experimental y, en ellas, una Mitad de la clase (16 alumnos) trabaja de

forma individual y está tutorizada por el profesor Observador Externo. Al mismo tiempo, esta fase nos sirvió para eliminar, en la medida de lo posible, las principales variables extrañas que podían perjudicar al experimento(8). La Fase Experimental se realiza en dos sesiones (días 25 y 26 de Mayo) y, para ello, se utilizan "Pruebas Académicas", especialmente diseñadas (9); lo mismo se hace con la Fase Control, que se realiza en la sesión del día 16 de Junio (21 días después). A parte de las "Pruebas Académicas", en la fase experimental utilizamos otros instrumentos que nos sirvieron para recoger sistemáticamente información cualitativa sobre el proceso de Interacción de 3 parejas previamente seleccionadas (dos parejas "homogéneas": "MB-MB" y "R-R"; y una pareja "heterogénea": "B-R"). En concreto: 3 magnetófonos de bolsillo y 2 cámaras fijas.

En cuanto al tratamiento de los datos recogidos en las dos sesiones experimentales y la de control debemos decir que ha sido de Elaboración de Porcentajes y aplicación del método comparativo. Las tres pruebas han sido corregidas por el profesor Observador Externo. Para ello, después de haber observado los datos detenidamente, conseguimos elaborar una "Plantilla de Corrección" en la que se recogían diversas Variables (11) que nos aportarán, como veremos, una información cualitativa sobre la naturaleza de la Asimilación de gran importancia.

En la "Plantilla de Corrección" se recogen los siguientes aspectos cualitativos de la Asimilación-Interiorización:

- 1) Número de palabras "difíciles" subrayadas (que definimos como Variable de "Orientación Inicial a la Tarea" (12);
- 2) Número de palabras "difíciles", subrayadas anteriormente, corregidas (que definimos como Variable de "Autorregulación en el proceso de realización de la tarea" (13);
- 3) a- Cantidad y b- Calidad de los errores cometidos o "Defectología" que persiste. Nosotros identificamos tres tipos de error básicos:
 - b.1- Error de "Mala Identificación del Contexto" (los

alumnos no saben diferenciar cuál de los contextos en que se usan las distintas acepciones de la palabra, en el Diccionario, es semejante al contexto del texto donde aparece dicha palabra; es el error más complejo y el que mayor resistencia ofrece a desaparecer);

b.2- Error de "Superposición Mecánica" (los alumnos tienden a coger la definición literal que aparece en el diccionario y a superponerla mecánicamente en el espacio "en blanco" que les deja la palabra "difícil");

b.3- Error de "Repetición sin más" (los alumnos, aunque hayan subrayado todas las palabras difíciles, tienden a "repetir sin más", sin corregir, algunas de estas palabras). Si este error se comete con la mayoría de las palabras "difíciles" del texto, el resultado lo interpretamos como una Estrategia General de "No Modificación Literal del Texto".

4) Comportamiento y Actitud de "Revisión General del texto corregido" (que definimos como Variable de "Control del Sentido General del texto" e identificamos con la GENERALIZACIÓN del Método.

Del análisis comparativo de las pruebas experimentales (2 sesiones) del grupo de Control y del grupo Experimental se pueden ya extraer algunas conclusiones significativas.

En cuanto al comportamiento de los 16 alumnos en situación de trabajo individual (Grupo de Control) podemos afirmar que:

- 1)** la situación de "Trabajo Individual" provoca en los individuos "R" una "Orientación Inicial a la Tarea" más intensa que en el resto de los grupos superiores ("B" y "MB"), probablemente debida a la inseguridad y ansiedad ante la tarea;
- 2)** el alto índice de "Autorregulación alcanzado por todos los grupos, incluso el "M", en la segunda Prueba (26 de Mayo) indica cierto grado de interiorización del "Modelo" de la Actividad;

- 3) el aumento del error de "Superposición Mecánica" en los individuos "R" y "M" en la 2ª Prueba (26 de Mayo) nos indica que estos alumnos, cuando tropiezan con términos de cierta abstracción o complejidad conceptual, tienden a traducirlos de forma mecánica;
- 4) los alumnos "B", en situación de trabajo individual, tienden a sobrevalorar sus posibilidades y a desvalorar la dificultad de la propia tarea.

En cuanto al comportamiento de los 18 alumnos en situación de trabajo "por Parejas" (Grupo Experimental), podemos afirmar que:

- 1) la "Interacción Social Homogénea R-R" ejerce un efecto debilitador sobre la "Orientación Inicial a la Tarea" en los individuos "R"; en el momento inicial de la tarea estos alumnos están más preocupados por los problemas de Interacción que se les plantean (distribución de roles, aceptación de las ideas del compañero etc.) que por su propia Orientación a la Tarea;
- 2) a su vez, la "Interacción Social Homogénea R-R" ejerce un efecto debilitador sobre el comportamiento de "Autorregulación" de los individuos "R"; cuando surgen los primeros conflictos de interpretación, éstos se convierten en conflictos "sociales" más que en conflictos "intelectuales". Este hecho incide negativamente tanto en la resolución del problema (mayor posibilidad de caer en el error) como en el nivel de Autorregulación de la tarea (produciéndose "olvidos" y "despistes", al dejar sin corregir algunas palabras-clave);
- 3) la "Interacción Social Homogénea B-B", si bien produce una mayor orientación intrínseca hacia la tarea, tratando de llegar a corregir la totalidad de las palabras "difíciles", produce un efecto "agarrotador" sobre la capacidad de Generalización y la flexibilidad en la Transferencia en los individuos "MB".

Por último haremos una presentación, gráfica si se pudiera, y valoración de los datos más interesantes: el

análisis comparativo de los dos grupos (Experimental y de Control) en las tres pruebas (las 2 Pruebas experimentales y la de Control, 21 días después), respecto de las cuatro Variables Cualitativas que hemos identificado.

I.- Variable de "Orientación Inicial a la Tarea" (Cuadro I):

En primer lugar llama la atención la alta diferencia de porcentaje de subrayado entre los individuos "MB" y "B", según estén individualizados o socializados; hay una diferencia de un 10% y un 45%, respectivamente. Este dato puede indicarnos que el factor de "Interacción Social" ha influido de forma diferenciadora y positiva en el caso de los miembros "MB" y "B". En segundo lugar da a la vista el porcentaje bajo, aunque relativamente homogéneo, de los miembros "R" individualizados (60%) y socializados (56%); ambos bajan un 15% y un 19%, respectivamente, en relación con la 2ª Prueba Experimental (26 de Mayo). Este dato nos confirma que la alta "Orientación Inicial" registrada por los miembros individualizados en las dos sesiones experimentales no se debía a una interiorización del "Modelo" de la Actividad, sino a la ansiedad e inseguridad que les provoca la situación individual de trabajo. Por otro lado la mala "Orientación Inicial" realizada por los miembros socializados, a causa de los problemas sociales que tenían, se empeora (si es posible) con el paso del tiempo.

II. Variable de "Autocontrol en el proceso de realización de la tarea" (Cuadro II):

Siendo, en la 2ª prueba Experimental, muy elevado el comportamiento de "Autorregulación" registrado por todos los grupos individualizados, los sujetos individualizados "B" y "R" bajan en la Prueba de Control (21 días después) a unos porcentajes bastante alarmantes (60% y 55% respectivamente). Mientras que los sujetos socializados "B" y "R" mantienen unos porcentajes por encima de éstos claramente significativos (68% y 76% respectivamente). Podemos decir que en el caso de los individuos "B" y "R", el hecho de haber trabajado de forma cooperativa ("Interacción

social") asegura un comportamiento de "Autorregulación" más firme al paso del tiempo; en definitiva, que está mejor interiorizado. El altísimo porcentaje de "Autorregulación" registrado, en la 2ª Prueba Experimental (26 de Mayo) y la Prueba de Control (16 de Junio), por los sujetos individualizados "M" no deja de ser un comportamiento "mecánico" si tenemos en cuenta el alto porcentaje de error que cometen en la corrección (61% en las dos Pruebas).

III. Análisis de la "Cantidad y Calidad del error":

III.A. Análisis de la "Cantidad de error" (cuadro III):

Los altos porcentajes de error registrados, en general, en los individuos "MB" y "B" socializados e individualizados nos da una idea de la mayor dificultad de la 3ª Prueba (Control). Sin embargo, el principal dato llamativo está en que los sujetos socializados "MB" y "B" superan en un 11% y 25% de Error, respectivamente, a los sujetos individualizados en la 3ª Prueba. Lo cual nos vendría a confirmar la hipótesis general que hemos manejado anteriormente de que los individuos "MB" y "R" son los más perjudicados por una situación de "Interacción Social Homogénea", conservándose las secuelas de estos perjuicios 21 días después. El hecho de que los sujetos socializados "B" cometan la menor tasa de Error en la Prueba de Control, por debajo de los sujetos "MB" individualizados y socializados, nos confirma la otra hipótesis sostenida anteriormente: que los individuos "B" son los más beneficiados por una situación de "Interacción Social Heterogénea" del tipo "B-R" o incluso "B-M". Lo que impresiona de estos datos es que tanto los efectos positivos como negativos de la situación de "Interacción social" se mantienen después de 21 días.

III.B. Análisis de la "Calidad del Error" (Cuadro IV):

Cabe destacar, en primer lugar, el hecho de que los sujetos individualizados "MB" y "B" utilicen respectivamente un 41% y un 30% más del error de "Repetición sin

más" que los sujetos socializados; por tanto han "abusado" de este comportamiento, dándose el hecho gravísimo de que los 2 sujetos individualizados "B" han caído en la "No Modificación Literal del Texto". Podría decirse que los sujetos socializados "MB" y "B" están más orientados intrínsecamente hacia la ejecución de la Tarea, aunque los sujetos socializados "MB" "se pasan" y siguen cayendo en la misma estrategia antieconómica que advertimos en la 2ª Prueba Experimental, hace 21 días. Por último, destacar que aunque el "Perfil de Error" de los sujetos "R" individualizados (el menor de su grupo) en el error de "Repetición sin más" hace pensar que éstos están más centrados en la solución de la tarea que los individuos "R" socializados.

IV. "Control del Sentido General del Texto" (Cuadro V): (14)

Según estos datos, puede considerarse que sólo los sujetos "MB" individualizados y socializados pueden llegar al nivel de la comprensión significativa del texto. Nos queda la duda de si esta Tarea (adquisición de la Técnica de trabajo) no es excesivamente alta para el nivel de Competencia de estos alumnos de 4º, o de si la "Prueba Académica" (texto sobre Optica) que se aplicó en la fase de Control, a pesar de haber sido extraída del mismo libro de Texto (Libro de Experiencias de 4º Ed. Santillana), era demasiado compleja. Posiblemente, si el diseño experimental hubiera sido aplicado en 5º de EGB, los resultados hubieran sido más dispersos y, por tanto, más discriminativos. Después de 21 días los resultados vienen a confirmar los rendimientos ya registrados en las dos Sesiones Experimentales (25 y 26 de Mayo): los sujetos "MB" individualizados alcanzan un rendimiento ligeramente superior al de los socializados, mientras que los sujetos "B" socializados superan con mucho a los individualizados. Choca el rendimiento ligeramente superior de los sujetos "R" socializados, respecto de los "R" individualizados: parecería que la "Interacción Social", a pesar del desastre que supone para los individuos "R", aportará un cierto grado de "Generalización" y "enfoque

Global" de la tarea que hace que la comprensión significativa del texto sea algo mejor. Por tanto, se confirman y mantienen los comportamientos detectados hace 21 días.

Hechas estas apreciaciones generales, entraremos en este apartado a valorar el grado de confirmación general de nuestras hipótesis de partida. Respecto a la posible mejor interiorización de una tarea académica en situación de trabajo cooperativo -1ª- hipótesis que sosteníamos al principio del trabajo-, los resultados confirman parcialmente la misma e incluso la complementan. La confirman parcialmente: porque se ha demostrado que la "Interacción Social Heterogénea" favorece la Asimilación e Interiorización de los aprendizajes escolares, incluso a largo plazo, en el caso de los individuos "B". La complementan: porque se ha demostrado que la "Interacción Social Homogénea" perjudica la Asimilación e Interiorización de los aprendizajes escolares, incluso a largo plazo, en el caso de los individuos "MB" y "R". Por otra parte, a lo largo de todo el proceso experimental, nos hemos ido dando cuenta de que no es posible hablar de los efectos de la "Interacción social" en abstracto, sino que ésta está muy condicionada por las características cualitativas del mismo proceso de Asimilación producidas por la propia situación de trabajo (Social-Individual) -2ª de las hipótesis que sosteníamos al principio-, queda ratificada totalmente por los siguientes hechos:

- 1) los sujetos "R" individualizados tienen una mala "Orientación Inicial a la Tarea" por causas de ansiedad e inseguridad, mientras que en los sujetos "R" socializados, la mala "Orientación Inicial" está provocada por los conflictos "sociales";
- 2) los individuos "MB" y "R" socializados manifiestan un comportamiento de "Autorregulación" más firme al paso del tiempo, está mejor interiorizado;
- 3) los individuos "MB" y "R" socializados en una situación de "Interacción Social Homogénea" producen más cantidad de Error, incluso 21 días después;
- 4) los individuos "B" socializados en una situación de "Interacción Social Heterogénea" producen menor canti-

- dad de Error, por debajo incluso de los individuos "MB" individualizados y socializados, 21 días después;
- 5) Los sujetos "MB" y "B" socializados están más orientados intrínsecamente hacia la ejecución de la tarea, pero esta actitud se vuelve antieconómica en los sujetos "MB";
 - 6) el hecho de que sea como fuere la situación de trabajo (situación cooperativa o individual) produce efectos en el proceso de Asimilación que perduran 21 días después. Respecto al hecho de si la naturaleza de la composición de las "Parejas" ("Homogéneas" - "Heterogéneas") produciría efectos sobre el propio proceso de aprendizaje y sus resultados -3ª hipótesis de partida- queda ampliamente demostrada por los hechos expuestos anteriormente.

Quedan todavía muchas cuestiones sin resolver, tales como: ¿hasta qué punto la Fase de Ejercitación ha influido en los resultados finales? -de todas formas para nosotros es inconcebible una Investigación Educativa propiamente dicha sin la Fase de Enseñanza y de Ejercicio-, ¿se podrían generalizar estos resultados sobre el aprendizaje de una Técnica de Trabajo a otras tareas académicas más de contenido?, ¿qué tiene que ver la naturaleza de la Asimilación e Interiorización con las cuatro Variables Cualitativas que le hemos aplicado?, ¿cuál es el papel del lenguaje comunicativo en el proceso de Asimilación?, ¿qué tipo de situaciones de "Interacción Social Heterogénea" se pueden aplicar a la hora de formar "Pareja"?, ¿cuáles son las más apropiadas para cada alumno? etc.

Pero no quisiéramos acabar el trabajo sin reseñar el hecho de cómo la naturaleza mixta del propio diseño de investigación (Experimental-Natural), enmarcado dentro de un contexto más amplio del proyecto de Investigación-Acción, nos ha permitido identificar "a posteriori" (en la fase de Corrección) varios rasgos cualitativos del propio proceso de Asimilación que han sido tremendamente clarificadores; de esta forma, este Diseño Misto (Experimental-Natural) se nos ha revelado como un instrumento de gran utilidad en la Investigación Educativa y como un me-

dio excepcional para producir conocimiento específico sobre este Campo (Interacción Social - Desarrollo Intelectual).

Por otro lado, si tuviéramos que resumir a efectos prácticos y didácticos los resultados de este trabajo, haríamos la siguiente síntesis: aconsejamos la formación de "Parejas" heterogéneas entre los miembros "B" y "R" y entre los miembros "B" y "M". A los miembros "MB" se les puede dejar trabajar de forma individual, aunque es posible que los miembros "MB" trabajen mejor en parejas heterogéneas que en parejas homogéneas; en el caso de que se les quiera poner a trabajar en "Parejas", para no establecer diferencias con el resto de la clase, aconsejaríamos en primer lugar la "MB-B" y muy por debajo la "MB-R".

NOTAS

- (1) El Informe completo de esta investigación está publicado en SEMINARIO DE PSICOPEDAGOGÍA SOVIÉTICA: "Contextos escolares e Interacción Social entre Iguales". Proyecto de Investigación-Acción/Area de Educación General Básica. 1986-1987. Escuela de Magisterio de Vitoria. Informe al Gobierno Vasco.
- (2) LEVINA, R.E.: "L.S.Vigotski'S IDEAS about the planning function of speech in children" en L.V.WERTSCH (ed.): The Concept of Activity in Soviet Psychology. Nueva York. M.E.Sharpe 1981. 279-299.
- (3) FORMAN, E.A.: The role of collaboration in problem-solving in children. Tesis doctoral inédita. Harvard University. Marzo 1981.
- (4) FORMAN, E.A. y CAZDEN, C.B.: "Exploring vygotskian perspectives in education; the cognitive value of peer interaction". En J.V.Wertsch (ed.): Culture, Communication and Cognition: vygotskian perspectives. Nueva York. Cambridge university Press. 1984.
- (5) Anteriormente, sobre la base de la observación sistemática de la defectología en que caían los alumnos, habíamos diseñado un Método o "Modelo" racional de la ejecución de dicha Actividad. (Técnica de Trabajo).
- (6) A lo largo del curso el Profesor, implicado en un Proyecto de Investigación-Acción más amplio, había acostumbrado a los alumnos al trabajo "por parejas" en distintas actividades; incluso había hecho controles de tareas escolares en situación de "Parejas", que

- tenían su repercusión en la calificación final de cada evaluación.
- (7) Cada "Pareja" trabaja con una Hoja-Ficha en la que venían los pasos racionales de la Actividad ("Modelo"); en cambio los sujetos que trabajaban individualmente tenían su Hoja-Ficha personal.
 - (8) Tales variables eran:
 - a) El posible comportamiento diferenciado en la tutorización de los alumnos por parte de cada uno de los dos profesores;
 - b) el diferente "estatus" en la clase del tutor Observador Externo y del tutor Maestro de la clase;
 - c) la distinta naturaleza (en cuanto a complejidad y dificultad de las mismas) de las "Pruebas Académicas" a que íbamos a someter a los alumnos en la Fase Experimental y de Control;
 - d) el posible efecto "perturbador" que podía causar la introducción en el aula de instrumental técnico complejo (magnetofones, videos).
 - (9) A efectos de ejemplificación presentamos 2 de los 5 textos, extraídos del Libro de Experiencias de 4ª Ed. Santillana, utilizados en la aplicación experimental. Así: "Cuando todos los **ciudadanos** eligen a sus GOBERNANTES se dice que la FORMA DE GOBIERNO es una DEMOCRACIA. En una democracia, los ciudadanos PARTICIPAN en el GOBIERNO MEDIANTE las **elecciones**" (2º texto de la Sesión Experimental 1ª). "El OBJETIVO de una cámara **consta** de una serie de LENTES y espejos que CAPTAN, REFLEJAN y REFRACTAN la **imagen**". (Texto único de la Prueba de Control. Aunque los textos se entregan a cada alumno sin ninguna modificación, nosotros hemos hecho modificaciones en los mismos con el fin de indicar el CRITERIO que hemos manejado para la posterior corrección: pensamos que las palabras escritas con mayúscula son percibidas por los alumnos como "difíciles" y las palabras simplemente subrayadas son percibidas como "fáciles".
 - (11) Nótese que en un Diseño Mixto (Experimental-Natural), como el nuestro, ni las plantillas de corrección ni las variables que deben entrar en las mismas están determinadas "a priori" (tal como se haría en un Diseño Experimental puro).
 - (12) Hacia los años 60, coincidiendo con la moderna Teoría de la Información, la Psicología Soviética, de la mano de Galperin P.Ia., había comenzado a dar especial importancia al concepto de "Actividad Orientadora". GALPERIN P. Ia.: An Introduction to Psychology. Moscow 1976. en esta obra coloca a este concepto en el centro de su Teoría General.

- (13) GAPERIN P.Ia.: On the Problem of Attention. Doklady Akademii Pedagogicheskikh Nauk. RSFSR. 1958. № 3. GALPERIN P.Ia. y KABLINSKAIA L.L.: Experimental Development of Attention. Moscow 1972. En todas estas obras se viene a demostrar que la Atención no es una actividad independiente, sino que por el contrario cumple una función de Control y Autorregulación.
- (14) Para interpretar esta gráfica se necesita la aclaración previa de los conceptos de "Error Técnico" y "Error Total"; el "Error Técnico" es el porcentaje de error cometido sobre las palabras subrayadas y corregidas: en él entran los errores tipificados como "Mala Identificación del contexto" y "Superposición Mecánica"; el "Error Total es **el porcentaje** de error cometido sobre la totalidad del Error posible: en él entran la "Repetición sin más", los "olvidos" y defectos de concordancia y sintaxis.

CUADRO I: ORIENTACIÓN INICIAL A LA TAREA

| FASE EXPERIMENTAL | | FASE DE CONTROL | | |
|-------------------|---------------|--------------------------|----------------------|------------|
| 1ª PRUEBA | 2ª PRUEBA | 3ª PRUEBA | | DIFERENCIA |
| (Sit. indiv.) | (Sit. indiv.) | (Sit. indiv.) | | |
| 16 al. | 16 al. | 15 al. individualizados. | 18 al. socializados. | |
| "MB": 72% | 67% | 77% | 87% | 10%(+) |
| "B" : 39% | 62% | 50% | 95% | 45%(+) |
| "R" : 86% | 75% | 60% | 56% | 4%(-) |
| "M" : 80% | 56% | 75% | -- | |

CUADRO II: AUTOCONTROL A LO LARGO DE LA TAREA

| FASE EXPERIMENTAL | | FASE DE CONTROL | | |
|-------------------|---------------|------------------------------------|---------------------------|------------|
| 1ª PRUEBA | 2ª PRUEBA | 3ª PRUEBA | | DIFERENCIA |
| (Sit. indiv.) | (Sit. indiv.) | (Sit. indiv.) | | |
| 16 al. | 16 al. | 15 al. indivi- duali- zados. | 18 al. sociali- zados. | |
| "MB": 92% | 94% | 91% | 87% | 4%(-) |
| "B" : 96% | 100% | 60% | 68% | 8%(+) |
| "R" : 71% | 100% | 55% | 76% | 21%(+) |
| "M" : 59% | 100% | 87% | -- | -- |

CUADRO III: CANTIDAD DE ERROR

| FASE EXPERIMENTAL | | FASE DE CONTROL | | |
|-------------------|---------------|------------------------------------|---------------------------|------------|
| 1ª PRUEBA | 2ª PRUEBA | 3ª PRUEBA | | DIFERENCIA |
| (Sit. indiv.) | (Sit. indiv.) | (Sit. indiv.) | | |
| 16 al. | 16 al. | 15 al. indivi- duali- zados. | 18 al. sociali- zados. | |
| "MB": 14% | 13% | 28% | 39% | 11%(-) |
| "B" : 43% | 30% | 60% | 15% | 45%(+) |
| "R" : 36% | 46% | 44% | 69% | 25%(-) |
| "M" : 53% | 61% | 61% | -- | -- |

CUADRO IV: CALIDAD DEL ERROR

3ª PRUEBA: FASE DE CONTROL

| 16 ALUMNOS INDIVIDUALIZADOS | | | 18 ALUMNOS SOCIALIZADOS | | |
|-----------------------------|-------------------|------------------------------------|-------------------------|-------------------|------------------------------------|
| ERROR TÉCNICO | ERROR | TOTAL | ERROR TÉCNICO | ERROR TOTAL(14) | |
| "Superpos. mecánica" | "Repeti- ción" | "Sinta- xis" "Olvi- dos". | "Superpos. mecánica" | "Repeti- ción" | "Sinta- xis" "Olvi- dos". |
| "MB" : 83% | 44% | - | 100% | 3% | - |
| "B" : - | 50% | - (*) | 100% | 20% | - |
| "R" : 42% | 11% | 55% | 44% | 33% | 44% |
| "M" : 75% | 31% | 20% | - | - | - |

(*) Los alumnos individualizados "B" han caído en la estrategia de "no modificación literal del texto".

CUADRO V : CONTROL DEL SENTIDO GENERAL DEL TEXTO.

3ª PRUEBA : FASE DE CONTROL

| 16 ALUMNOS INDIVIDUALIZADOS | | | | | 18 ALUMNOS SOCIALIZADOS | | | | |
|-----------------------------|--------------------|----------------------|-----------------|---------|-------------------------|--------------------|----------------------|-----------------|--------|
| CORRECTO | CASI CO- RRECTO | CASI IN- CORRECTO | INCO- RRECTO | NO MOD. | CORREC- TO | CASI CO- RRECTO | CASI IN- CORRECTO | INCO- RRECTO | NO MOD |
| "WB": 66% | 17% | 17% | -- | -- | 4.3% | 14% | 4.3% | -- | -- |
| "B": -- | -- | -- | -- | 100% | 25% | 25% | -- | 25% | 25% |
| "R": -- | -- | -- | 67% | 33% | -- | -- | 17% | 50% | 33% |
| "M": -- | -- | 25% | 50% | 25% | -- | -- | -- | -- | -- |

PROYECTO PARA LA LECTURA Y COMENTARIO DE AUTORES GRIEGOS TRADUCIDOS, EN EL TEMARIO DE LITERATURA GRIEGA DE C.O.U.

Pilar Recio Arancón

Profesora Agregada de Griego
en el Instituto de Luanco (Asturias)

En primer lugar, diremos que nuestro trabajo se corresponde con el temario vigente de **Literatura Griega** que se imparte en el **Curso de Orientación Universitaria**. La propuesta consiste en hacer de los **epígrafes referidos a obras** de autores griegos que figuran en el temario un **ejercicio práctico** y no una explicación teórica únicamente.

Así, vamos a **sugerir la lectura y comentario de una serie de piezas traducidas**. El objetivo será trabajar en la mayoría de los casos sobre aspectos de **contenido** y no de lengua, ya que actualmente los textos griegos para traducir en C.O.U. se limitan a un autor: Platón. Por ello, aun sabiendo la pérdida que significa el trabajar con una traducción y no con el original, lo haremos así.

Aclaremos que, aunque va especialmente dirigido a alumnos de C.O.U., de la misma forma que el temario teórico puede servir a cualquiera que quiera introducirse en el conocimiento de los datos de estos géneros y autores, así también servirán estas lecturas y comentarios para el mismo propósito.

La forma de trabajar con cada texto no será siempre la misma: es posible que cambie según el género y el tema de la obra. Señalamos también en esta introducción que vamos a leer **piezas completas**, siempre que ello sea posible.

En los comentarios **sólo** se tratará de aquellos **aspectos del temario que puedan ser comentables** en el texto elegido. Procuraremos no hacer mención de lo que no se encuentre en la lectura o en los epígrafes teóricos.

Para terminar, diremos que lo que se presenta en las

páginas que siguen es, por una parte, la propuesta de trabajo para el alumno, es decir: qué tiene que leer y cómo tiene que trabajar con esa lectura. Y, por otra parte, damos para el profesor algunas soluciones posibles, no de forma exhaustiva, claro está.

LECTURAS NÚMERO 1 CORRESPONDIENTES A TEMA NÚMERO 1

Sería conveniente manejar ediciones con los versos numerados para localizar exactamente lo que el alumno debe observar. Así, para la *Iliáda* se podría utilizar la edición de Editores Mejicanos Unicos, Méjico, 5ª edición, 1981 y para la *Odisea*: Editorial Gredos, Madrid, 1982.

En esta ocasión el trabajo consiste en la lectura de los siguientes cantos de la *Iliáda* y la *Odisea*:

- *Iliáda*:

- I. Cólera. Peste.
- VI. Coloquio de Héctor y Andrómaca.
- XVI. Patroclea.
- XVIII. Fabricación de las armas.
- XXII. Muerte de Héctor.
- XXIV. Rescate de Héctor.

- *Odisea*:

- I. Asamblea de los dioses: Exhortación de Atenea a Telémaco.
- VI. Llegada de Odiseo al país de los feacios.
- VII. Entrada de Odiseo al palacio de Alcínoo.
- IX. Relatos a Alcínoo. Cíclopea.
- XI. Evocación de los muertos.
- XXIII. Reconocimiento de Odiseo por Penélope.

La lectura de estos cantos se realizará después de haber estudiado el alumno las notas teóricas que el profesor haya explicado sobre el tema de Homero, según los epígrafes que figuran en el temario vigente de COU, al

que ya nos hemos referido.

Una vez leídas la teoría y la traducción de los cantos se trata de ilustrar con ejemplos los aspectos que se presten a ello de las notas teóricas; en concreto consiste en ejemplificar los siguientes puntos:

1. LA ÉPICA HOMÉRICA COMO RECAPITULACIÓN Y CULMINACIÓN DE UN LARGO PROCESO DE POESÍA ORAL.

1.a. Rasgos comunes de cualquier épica:

- **Héroe con valor y fuerza:** podemos observar ejemplos de ello en las escenas de lucha Il. VI, XVI; arrojamiento de Odiseo en su llegada al país de los feacios: Od. VI, 126.
- **Honor y fidelidad entre compañeros:** el honor de la moral agonal aparece, por ejemplo, con frecuencia en Il. XVI. La fidelidad entre compañeros, en Il. XVI, 36-45 y la típica costumbre de hospitalidad la observamos en escenas como la de Il. VI, 119-236, Odiseo y los feacios en Od. VII, 142-229, Odiseo y los Cíclopes en Od. IX, 266-278.
- **Ocupaciones de la nobleza: guerra, caza, mesa, diversiones:** vemos a la nobleza que se dedica a la guerra en cualquier canto de los escogidos en la Ilíada, en las referencias a Troya por parte de Odiseo (por ejemplo en Od. IX, 263); y que celebra asambleas para tomar decisiones: Il. XVIII, 43 ss., Od. I, 88-92 etc. En tiempos de paz se dedican a la buena mesa y diversiones: Od. I, 106-112. Muy interesante también la comparación entre las actividades de los hombres civilizados y los salvajes Cíclopes en Od. IX, 105-135.
- **Mezcla de rasgos fantásticos, mitológicos y religiosos:** así, por ejemplo, la historia de Bellerofonte en Il. VI, 150-211; las numerosas veces en que Atenea cubre a Odiseo con una nube: Od. VII, 15 ss.

- 1.b. **Pequeños cantos que se esconden tras estos grandes poemas:** bajada de Odiseo al Hades: Od. IX y muchas de las historias que cuentan las almas de los que hablan con el héroe. Posiblemente, según algunos autores, la Patroclea, parte de la cual sería Il.XVI y otros ejemplos.
- 1.c. **Presencia de los aedos en los poemas:** su aparición en los propios poemas prueba su transmisión como poesía oral: Fámio en el palacio de Odiseo (Od. I), el aedo en la corte de Alcínoo (Od. VII); Il. VI,358...
- 1.d. **Comienzo de los poemas *in medias res*;** en Il. I y Od. I observamos que el poeta da por conocidos los temas de sus poemas: no los presenta, aparece en medio de ellos.
- 1.e. **Temas secundarios sugeridos:** implican conocimiento previo del auditorio; así, en Il. I,345-363 se habla por primera vez de Tetis sin nombrarla y se da por conocida la historia de Paris en Il.VI, 280-285; por su parte en Odisea se hacen constantes referencias a la guerra de Troya.
- 1.f. **El poeta sólo es representante de una tradición,** es la Musa la que canta por su boca: Il. I, 1 ss., Od. I,1 ss. Además sus propias palabras nos hacen verlo como alejado de la acción: Il. XVI, 112-113.

2. CARACTERÍSTICAS DE LA POESÍA ORAL. QUÉ ES HOMÉRICO-QUÉ ES TRADICIÓN.

- 2.a. **Tradición épica:** además de lo anotado en 1 podemos añadir:
 - **papel de los dioses en la acción:** por ejemplo ayuda constante de Atenea a Telémaco (Od. I) y a Odiseo (Od. VII, 14 ss.); ayuda a los héroes en los combates: Il. VI.
 - **Epítetos:** dado el amplio número de ellos, se podrían seleccionar unos veinte sustantivos y estudiar qué epítetos se les aplican y en qué

momento.

- **Versos repetidos:** también muy frecuentes, muchos de ellos son fáciles de observar porque la repetición no suele estar lejos de su primera aparición, así en Il. VI, 378-380 y 382-384.
- **Escenas típicas:** se repiten sobre todo escenas relacionadas con ritos: abrazarse a las rodillas de alguien como suplicante: Od.VI.141-144, Il. XXIV, 477; Atenea hace destacar a Odiseo tras el baño: Od. XXIII, 153-162...
- **Introducción al estilo directo:** son frecuentes fórmulas del tipo: "*y le dijo estas aladas palabras*": Il. XVI,6; Il. XXIII, 166; Od. I,122.
- **Símiles:** se pueden encontrar unos cincuenta símiles en los doce cantos escogidos. Los alumnos podrán comprobar la estructura del símil ("*así como... de tal manera...*") y su función de contrapunto cotidiano o bien de elementos de la naturaleza frente a la grandiosidad de una escena: Il. XVI, 7-12; Od. IX, 384-388.

2.b. Originalidad homérica

- **Momentos dilatorios de la acción:** las anécdotas secundarias que retardan la acción las encontramos, por ejemplo, en Il. XVI, 168-198. Momentos emocionantes que retardan el desenlace: Od. IX, 444-461 o interrupción del relato del Hades: Od. XI, 328-334; el combate y la muerte de Héctor abarcan desde Il. XXXII, 131 hasta 364.
- **Aceleraciones y anticipaciones** dan fuerza dramática. Así, por ejemplo, se relatan con rapidez los episodios de los Cícones y el de los Lotófagos (Od. IX, 1 ss.) para recrearse después en el de los Cíclopes. También son frecuentes las anticipaciones de sucesos futuros, como en Il. XVI, 850-861: se anuncia la muerte de Héctor.
- **Humanización:** con ello se pretende observar los

aspectos humanitarios, compasivos de los héroes: Il. VI, 35-65: compasión de Menelao frente a la crueldad de Agamenón. El tratamiento de las figuras monstruosas se hace reduciéndolas muchas veces a proporciones humanas: en Od. IX, 187 los Cíclopes son citados "*hombres (ἄνθρωποι) gigantes*".

- 3. ARTIFICIALIDAD DE LA LENGUA Y DEL MUNDO HISTÓRICO QUE SE CANTA:** puesto que manejamos traducciones y no textos originales no podremos referirnos a elementos formales como es la lengua. Sí encontraremos mezcla de diferentes momentos históricos: elementos micénicos (el epíteto "*soberano de hombres*" (ἄναξ ἀνδρῶν) en Il. I, 16; el palacio de Alcínoo en Od. VII) junto a otros contemporáneos a Homero (descripción de las dos ciudades en Il. XVIII, 490-605).

4 y 5. ESTRUCTURAS DE LA ILÍADA Y LA ODISEA.

En ambos casos podrán observarse los núcleos centrales: la cólera de Aquiles: Il. 1 y las peripecias de Odiseo: Od. VII, IX, XXIII; y por otro lado algunos episodios secundarios: batallas y genealogías de otros seres: Il. VI y relatos de héroes griegos fallecidos: Od. XI.

6. COMPARACIÓN ENTRE LA ILÍADA Y LA ODISEA:

6.a. Cualidades de los héroes

- Ilíada: la acción se mueve por la ira: Il. I, 148 ss.
- Odisea: la acción se mueve por la astucia: Od. IX.

6.b. Dos mundos que se contraponen:

- En la Ilíada se contraponen el mundo varonil del campamento aqueo: Il. I y el familiar de la ciudad troyana: Il. VI.

- En la Odisea el ambiente depravado de los pretendientes (Od. I) es el contrapunto al mundo de Odiseo y sus colaboradores, por ejemplo Nausicaa y Atenea (Od. VI).

6.c. **Mentalidad:**

- En la Ilíada las cualidades se demuestran en el combate: Il. VI, 5 ss.
- En la Odisea no hay grandes batallas, se busca la supervivencia por los medios que sea: Od. IX, episodio de Cíclope.

En estas páginas sólo se ofrecen uno o dos ejemplos de los muchos que pueden ilustrar cada aspecto y que ha de ser la tarea del alumno. Es preferible también no hacer el trabajo canto por canto, sino en conjunto, observando cada fenómeno a lo largo de todos los cantos.

LECTURA NÚMERO DOS CORRESPONDIENTE AL TEMA NÚMERO UNO

Si bien el trabajo anterior puede resultar exhaustivo, el de este segundo texto será de menor envergadura puesto que pertenece al mismo tipo de poesía en hexámetro. Por ello irá orientado sobre todo a los aspectos que diferencien esta lectura de las anteriores.

Se trata en esta ocasión de leer la obra **Los Trabajos y los Días** de HESÍODO (Podemos utilizar la edición de la Editorial Gredos) y contestar mediante citas textuales a las siguientes cuestiones:

1. **Época y lugar en que se desarrolla la acción de la obra**

Hace referencia a que el autor es contemporáneo de su obra en 174-176 y a su patria, Beocia, en 635 y 658-659.

2. Demuestra la intención didáctica del autor

Hesiodo nos habla de su intención de aconsejar en cualquiera de los siguientes pasajes:

| | | |
|---------|-----|-----|
| 9-11 | 287 | 404 |
| 202 | 298 | 536 |
| 249 | 317 | 663 |
| 274-275 | 335 | 689 |
| 284 | 367 | |

3. ¿A qué se dedican Hesiodo y los protagonistas de su obra?

Describe detalladamente las labores del campo en 383-617. Además, alude a esta faena en: 213-237, 307, 315-317, 775-821.

4. ¿De qué hecho parte la reflexión que hace en su poema?

Podemos encontrar alusiones al pleito con Perses y a la situación en que se encuentra su hermano en: 34-40, 264-270, 315-317, 395-404.

5. Pesimismo de Hesiodo

Aunque se deja sentir en el tono general de la obra, lo vemos de forma manifiesta al hablar de la Edad de Bronce (174-201 y más tarde: 274).

6. Optimismo de Hesiodo

Únicamente lo expresa de forma clara al mostrar su confianza en la justicia de Zeus: 273 y al conceder alguna alegría mezclada con los sufrimientos de la Edad de Bronce: 179.

7. Opinión del autor sobre el trabajo

Lo considera como actividad propia del hombre y reflexiona sobre la importancia, los beneficios y la necesidad del mismo en:

| | |
|-------|---------|
| 22-21 | 298-316 |
| 43-46 | 411-413 |
| 90-96 | 826-828 |

8. **¿Aparece la primera persona del poeta en la obra?**

Alude a sí mismo como autor de estos consejos cada vez que utiliza la primera persona, por ejemplo en:

| | | |
|---------|-----|---------|
| 35 | 287 | 649-663 |
| 174-176 | 317 | 684 |
| 271-274 | 403 | 689 |

9. **La justicia en Hesiodo**

Para ilustrar este aspecto pueden citarse cualquiera de los versos 213-285, además de los siguientes: 9-11, 37-40, 188-196, 383-384.

10. **Alusiones mitológicas**

Son las más destacadas:

- Referencia a las Musas: 1 ss. y 658-659.
- Las dos Erides: 11-41.
- Mito de Prometeo y Pandora: 42-105.
- Mito de las Edades: 106-201
- Fábula del halcón y el ruiseñor: 203-212.
- Personificación de Dike: 256-263.

LECTURAS NÚMERO TRES CORRESPONDIENTES AL TEMA NÚMERO DOS

En este tema comentaremos por un lado algunas composiciones de poetas elegíacos, yámbicos y monódicos, y, por otra parte, con mayor atención la Olímpica I de Píndaro.

Se ha hecho la selección a partir del libro **Antología de la poesía lírica griega - ss. VII-IV a.C.**, preparada por C. García Gual, Alianza Editorial, Madrid 1980. Seguiremos la numeración de E. Diehl y los textos para leer son los siguientes:

A. 1. Elegíaca:

- Tirteo: 6,7,8 vv. 21-38
- Teognis: 53-58

- Solón: 3,5,23,24

2. **Yámbica:**

- Arquíloco: 2,6,7,58,88,88 Ad.

- Semónides: 29,7.

3. **Monódica:**

- Safo: 2

- Alceo: 43

- Anacreonte: 43,5

B. -Coral: Píndaro: Olímpíaca I

Merecen **COMENTARIO GENERAL** los siguientes aspectos: la lírica refleja el mundo de una clase social: **la aristocracia** (1) de la Época Arcaica; el autor ya no es anónimo ni está alejado de la acción como Homero, sino que **aparece en su obra** (2) hablando de **temas contemporáneos** (3), más que hablando, presentando las normas de comportamiento que van a observar la sociedad de la época, son los nuevos **educadores** (4) del pueblo. Prueba del carácter general de estos rasgos es el hecho de que aparezcan todos en la mayoría de los autores que vamos a leer:

1. -Solón incluye en sus reflexiones políticas tanto a los nobles (3 v. 7), como al pueblo: 3 v.24, 5,24 vv. 8-15.

- Teognis: 53-68

- Alceo: 43 vv. 4-6

- Píndaro: vv. 23-23. 110-115, 125.

2. - Solón: 3 v.1, 30; 5 vv.1-6; 23 vv. 8-19; 24

- Tirteo: 6,7 v. 13

- Teognis: 53-68 v. 1

- Arquíloco: 2,6,7 v. 8

- Safo: 2

- Alceo: 43 vv. 7-8

- Anacreonte: 43 vv. 1 y 4;5

- Píndaro: Olímpíaca I vv.16-17, 39,56-57,110-115, 119-123,128-130.

3. - Solón: 3 vv 5-11; 5 vv. 1-6; 23; 24, hace referencia a problemas actuales de la ciudad y suyos.
 - Tirteo: 6,7; 8 vv. 21-38: exhortación para una situación actual de peligro.
 - Teognis:53-68: refiere lo que ha cambiado la ciudad.
 - Arquíloco:en 7 se lamenta por la muerte de Pericles.
 - Safo: en 2 hace parecer que la poesía está escrita en el mismo momento de la escena.
 - Alceo: en 43 narra los conflictos en Lesbos.
 - Píndaro: en su Olímpica I celebra hechos de su tiempo: vv. 8-25, 97-123.

4. - Solón: 3 (claramente en el v.30); 5 vv. 7-11; en 23 y 24 se pone así mismo como muestra de comportamiento ejemplar.
 - Tirteo: 6,7
 - Teognis: 53-68: da normas de comportamiento al joven Cirno.
 - Semónides: 29 (claramente en vv. 12-13); el 7 es una poesía didáctica de carácter "doméstico" cercana a la de Hesíodo.
 - Alceo: 43 vv. 8-11.
 - Píndaro: Olímpica I vv.1-2,29-38,56-58,70-71,108-109,124-127.

A continuación podemos pasar a comentar cada género y cada autor en particular.

A. Fragmentos de poesía elegíaca, yámbica y monódica

A.1 Poesía elegíaca. Abarca una amplia temática:

- Exhortación a la guerra: los dos poemas de Tirteo.
- Problemas de la ciudad: así en todas las de Solón y en la de Teognis.
- Problemas personales: Solón 23,24.
- Reflexiones sobre la tiranía: Solón 23 vv. 5-9.
- Jóvenes frente a ancianos: Tirteo 6,7 vv. 19-30.
- Clases sociales: en el poema de Teognis.

tratada con frecuencia de forma sentenciosa como podemos ver, entre otros, en los pasajes: Tirteo 6,7 vv. 1-2, 31-32 y solón 3 vv. 30-39.

A.1.1. **Tirteo de Esparta:** interesa destacar su exhortación a la areté ciudadana, no individual como la de Homero; por ejemplo en 6,7 vv. 2-6 o en 8 vv. 31-32 al hablar del combate en formación en vez de la lucha de guerrero contra guerrero tipo Homero.

A.1.2. **Solón de Atenas:** Como podemos ver en cualquiera de los versos, su obra es un comentario a su actuación política con la que consiguió: contener a los oligarcas (por ejemplo en 5 vv. 3-6) y a la tiranía (23 vv. 7-15). Sus normas de actuación fueron: una creencia ciega en la justicia (3 vv. 14-16), en la moderación frente a la desmesura (3 vv. 9-10) y la idea de sacar a su pueblo de la situación de disnomía en que hallaba para que reinase la eunomía (3 vv. 30-39)

A.1.3. **Teognis de Mégara:** noble a la antigua usanza muestra su odio por la nueva clase social que va ascendiendo (53-68) y ante ello recomienda una solución muy propia de la época: la resignación (vv. 11-12).

A.2. **Poesía yámbica:** debido a su metro más ágil es el género adecuado para la invectiva (Semónides 7, Arquíloco 88 Ad.), la burla (Arquíloco 2), lo obsceno (Semónides 7 vv. 48-54)...

A.2.1. **Arquíloco de Paros:** bastardo mercenario a quien no le importa comportarse de forma cobarde (2,6), bien contraria a la moral agonal de los héroes homéricos. Nuevamente encontramos datos de la vida y sentimientos del propio poeta en sus versos sobre los amores con Neóbula y la actuación de su padre Licambes (88,88 Ad.).

Tampoco falta el tono más serio y la recomendación de "resignación" ante los dioses que todo lo pueden (7,58).

A.2.2. **Semónides de Amorgos:** los fragmentos escogidos ilustran dos aspectos interesantes de este autor: su invitación al hedonismo (29 vv.10-13) y su relación con la poesía didáctica de corte popular del tipo de la de Hesíodo: la mujer como un mal es el tema desarrollado en el yambo de las mujeres (7).

A.3. **Poesía monódica:** personal e intimista como ninguna de las anteriores: **en todas las seleccionadas** analiza el autor sentimientos propios de forma refinada y delicada.

A.3.1. **Safo de Mitilene:** amor como pasión interna que turba los sentidos, turbación minuciosa y delicadamente descrita: vv. 4-16. Composición sencilla y enlazada de forma natural: vv. 9-16, sin subordinaciones complicadas, los síntomas simplemente. Amor homosexual: vv. 1-5.

A.3.2. **Alceo de Mitilene:** su carácter ardiente y belicoso queda de manifiesto en sus reacciones ante la situación de su ciudad: vv. 7-11, así como el ambiente aristocrático de los banquetes masculinos: vv. 1-3.

A.3.3. **Anacreonte de Teos:** en los dos fragmentos seleccionados podemos observar su tristeza por la vejez que le aleja de las jóvenes: 5 y nuevamente el ambiente de vino y banquetes.

B. Poesía coral: la Olímpica I de Píndaro.

Quizás sea uno de los epinicios donde mejor puede el alumno distinguir los tres temas centrales de este tipo de composición, y su estructura "trenzada", no lineal, ya

que estos temas aparecen y desaparecen. Así encontramos:

- **Los consejos y actividad del poeta:** vv.1-2,29-38,56-58, 70-71,108-109,123-130.
- **Alusiones mitológicas:** vv. 25-28, 39-105.
- **Referencias al jugador y al juego:** vv.3-24, 102-107, 110-122.

El mito ocupa la parte central, está en un solo bloque interrumpido por algunas sentencias. Las alusiones al jugador están al principio y al final, y los consejos y sentencias desperdigados por toda la obra.

Las alusiones a personajes mitológicos y lugares geográficos son más frecuentes que en los otros géneros, es éste más solemne y muestra mayor erudición.

Por otra parte sería interesante comparar la visión del mito que hace Píndaro y la versión más tradicional, para todo ello podemos utilizar el **Diccionario de Mitología Griega y Romana** de Pierre Grimal, Ediciones Paidós, Buenos Aires, 1ª edición, 1981 y resolver los siguientes nombres propios: Crono, Hierón, Alfeo, Pélope, Poseidón, Cloto, Tántalo, Sípilo, Ganímedes, Hipodamia, Cipris, Enómao, Élide, Olimpiadas, Cronio.

LECTURA NÚMERO CUATRO CORRESPONDIENTE AL TEMA NÚMERO TRES

Para este tema de la tragedia se nos plantea la difícil cuestión de elegir una sola obra por obvias razones de tiempo. Quizás pueda resultar bastante clara para analizar el fenómeno de la tragedia clásica la **Antígona** de Sófocles en su edición de Alma Mater, Barcelona, 1965.

Se intentará en primer lugar fijar la estructura formal de una tragedia y que el alumno proponga los versos que abarca y de que trata cada una de sus partes:

- **Prólogo:** encontrará que es dialogado y que sirve para exponer la situación (vv. 1-99).
- **Párodos:** la escena de entrada del coro (vv. 100-161) trata de los sucesos que han provocado la pre-

sente situación, es decir, en esta ocasión el coro en la párodos alude a la acción de la obra.

- **Estásimos:** encontrará los tres propios de cada tragedia en los versos: 332-383, 582-630, 781-805. También podrá observar sus reflexiones sobre la condición humana: hombre como ser superior de la naturaleza pero que puede orientarse hacia el mal en el primero; desgracias del hombre mortal y en especial de casa de los Labdácidas en el segundo y el himno al amor en el tercero.
- **Episodios:** interesante será que noten su alternancia con los estásimos y que observen que la acción se va desarrollando en esta y no en otra parte de la tragedia (vv. 162-331, 384-581, 631-780, 806-1154) mediante diferentes procedimientos:
 - Tiradas de versos de un mensajero: 1193-1243.
 - Enfrentamiento o agón entre dos personajes, a veces verso a verso: 1048-1063.
 - Lamentos de un personaje: 891-928.
- **Éxodo:** La escena final de la obra abarca desde el 1155 hasta 1353.

En segundo lugar se hará un comentario sobre el contenido de la obra respondiendo a las siguientes cuestiones explicadas en las notas teóricas:

1. **Plantear cuál es el dilema trágico en esta obra**
Se pretende que el alumno comente la posición crucial de Antígona en un momento en que ha de decidir entre dos soluciones funestas: seguir las leyes humanas, obedeciendo a Creonte y dejando sin sepultura a su hermano, o seguir las leyes divinas honrando a los muertos pero provocando el castigo mortal impuesto por el tirano. Puede servir como ejemplo el pasaje: vv. 58-57.
2. **Enfrentamiento de dos caracteres mediante diálogo**
Rasgo propio de Sófocles es plasmar con palabras

las posiciones encontradas de los personajes; el enfrentamiento ideológico tiene sobre la escena como sucede entre Antígona (leyes divinas) e Ismene (leyes humanas) en el prólogo o entre Hemón (hijo relexivo) y Creonte (padre soberbio) en vv. 724-765.

3. Sentimientos familiares

Frente a Eurípides que sacará a escena el amor pasional, observaremos que Sófocles trata de amores familiares, concretamente en **Antígona** el amor fraternal es el que mueve la obra: vv. 502-523.

4. Héroe sacrificado e incomprendido por el resto de los personajes

Éstos no comprenden o no aprueban la actuación de la protagonista, por ejemplo: Ismene en el prólogo, Creonte (vv. 511-525), Coro (vv.823-855). Sólo Hemón le es fiel y por tanto sí la defiende (vv.692-711).

5. El dolor humano en Sófocles

Es fácil comprobar en muchos de los pasajes que nuestro poeta es el autor teatral del dolor humano, tanto psíquico (vv. 839-881 lamento de Antígona), como físico (1219-1239: relatos de las muertes de Antígona y Hemón).

6. Comentar si tiene un buen final y cuál es la conclusión

Analizar el motivo de este final desastroso y la sentencia final del coro en vv. 1349-1352.

LECTURA NÚMERO CINCO CORRESPONDIENTE AL TEMA NÚMERO CUATRO

Esta va a ser la única ocasión en que no seguiremos las sugerencias del programa de COU respecto a la lectura de un texto. Para el tema de la comedia proponemos la

lectura de la versión crítica que hace Agustín García Calvo de **los Carboneros** de Aristófanes, Editorial Lucina, Madrid 1987. Y lo hacemos así porque aunque este autor no mantenga fácilmente los versos exactos del cómico, sí conserva sus ritmos, aproximadamente, y sobre todo su espíritu, además de la estructura y temática de la Comedia Antigua.

Aparte de sugerir la representación de la obra, que según su traductor, es para lo que está compuesta (García Calvo ha incluido anotaciones con instrucciones para la puesta en escena, el ritmo es ágil y las escenas muy representables), también podemos realizar otra labor: entresacar de esta versión los nombres propios, instituciones, datos políticos actuales o compararlos con los que aparecen en su mismo lugar en una traducción tradicional, por ejemplo la de Aristófanes: **Comedias**, tomo I, Editorial Hernando, Madrid 1972.

Podemos completar el estudio de este tema con la audición de algunos versos de esta versión rítmica con sus correspondientes en griego, leídos en el ritmo adecuado por García Calvo en una cassette que lleva por título **Recitaciones de Poesía Antigua** y que acompaña a su libro **Poesía Antigua (de Homero a Horacio)**, Ed. Lucina, Madrid 1987. Concretamente los versos recitados son unos anapestos del comienzo de la parábasis y unos tetrametros trocaicos catalécticos del epirrema de la parábasis. Con ello podemos hacernos una leve idea de cómo sonaban tales versos, puesto que para el oído estaban compuestos.

LECTURAS NÚMERO SEIS CORRESPONDIENTES A TEMA NÚMERO CINCO

1. HERÓDOTO.

Con el fin de captar cómo plasmaba Heródoto su concepción de Historia, cuál era su ideología y qué diferentes elementos componen su obra, proponemos la lectura de estos fragmentos, ya que en este caso resulta imposible leer la obra completa. Podemos utilizar la edición de **Los Nueve Libros de la Historia**, Editorial

Iberia, Barcelona, 1976.

- **Libro I, Introducción:** el autor es consciente de su obra y la firma; tiene la intención de perdurar, de tratar tanto de los griegos como de los bárbaros, de ser variado y de ofrecer las causas.
- **Libro III, cap. XL-XLIII:** episodio de Polícrates. Quedan claros dos aspectos: la influencia de otros campos literarios en su Historia, en este caso los cuentos populares; por otra parte, una de sus ideas religiosas: la creencia en la envidia de los dioses o $\phi\theta\omicron\nu\omicron\varsigma$, utilizada como engaño por Amasis.
- **Libro III, cap. LXXX, 6 y LXXXI, 1-2:** forma parte de la discusión sobre las tres formas de gobierno (democracia, oligarquía y monarquía) que protagonizan los persas a la muerte de Ciro. Otanes, el primero en hablar, propone las ventajas de la democracia y Megabizo, sus defectos. Este primer sistema propuesto por Heródoto es el que considera mejor, aunque no de forma radical. Ya vemos cómo la opción de los persas a favor de la monarquía no tiene buen resultado al final de las Guerras Médicas.
- **Libro VII, cap. X (especialmente número 10):** tras un largo razonamiento preparatorio, Mardonio advierte a Jerjes de los peligros de la $\upsilon\beta\epsilon\lambda\omicron\varsigma$; es buen momento para comentar las dos posturas: moderación de Mardonio frente a la posible desmesura de Jerjes.
- **Libro VII. cap. CXXIX:** vemos que nuestro autor cree en los dioses olímpicos, pero, si hace falta, expone los relatos sin darles mucho crédito, aunque no los trata con desprecio. Además de esta posición religiosa vemos intercalada una detallada descripción geográfica de Tesalia, casi un comentario a un mapa, algo muy abundante en su obra.
- **Libro VII, cap. CCXIX; CCXX, 1; CCXXIII-CCXXVIII:** asistimos en este último pasaje a la narración de

una batalla de las Guerras Médicas, que es, al fin y al cabo, lo que sirve de motivo a toda la Historia de Heródoto. En esta batalla de las Termópilas no faltan las descripciones estratégicas, las anécdotas (Dieneces), las concesiones a la religión (augurios y libaciones)...

2. TUCÍDICES

Utilizaremos la edición de **Historia de la Guerra del Peloponeso** traducida por F.Rodríguez Adrados en la Biblioteca Clásica Hernando, Madrid 1967. Los fragmentos seleccionados son los siguientes:

- **Libro I, 1:** podemos comparar este pasaje inicial con el correspondiente de Heródoto y ver la diferencia de intenciones; ambos coinciden en dejar bien claro sus nombres como autores de la obra; a Tucídides no le interesan la "infinitud de sucesos varios" ni tampoco los sucesos antiguos, va a narrar algo contemporáneo. El tono es más objetivo, menos fabuloso que el de Heródoto.
- **Libro I, 22:** seguimos observando datos que da el propio autor sobre la metodología utilizada y sobre todo sobre sus fuentes. Interesa que el propio autor distingue ya las dos partes de su obra: cuáles son las fuentes para los **discursos** y cuáles para la **narrativa**. También podemos atender al hecho de la selección de fuentes, mientras que vimos en Heródoto que las recogía todas, aunque no las creyera. Dice que tampoco encontraremos "el color mítico" que sí pudimos ver en los cuentos del otro historiador. La intención de Tucídides de conseguir algo "para siempre" no era la meta de Heródoto (ver Heródoto, I, Introducción).
- **Libro II, 49 y 52-54:** obsérvese la ausencia de la mano de los dioses en todo lo relativo a la peste, las causas son naturales y la descripción de los síntomas, precisa, no dramática. Cuando en 54 se refiere a los dos oráculos lo hace con increduli-

dad e ironía: "triunfó, como es lógico, la opinión de que se había dicho "peste". Tampoco se lamenta de que no se respetaran las leyes divinas (52) y humanas (53). Cuando no hay una opinión razonada para justificar algo, simplemente se cuenta.

- **Libro VII, 8-19:** discursos antitéticos de Nicias y Alcibiades. Interesa sobre todo compararlos con el fragmento que se leerá en último lugar: composición más rebuscada, vocabulario de la oratoria, no avanza la acción... Se puede comentar sobre todo la función de los discursos y en especial la de los antitéticos; influencia de la sofística, presentación en directo de los personajes que mueven la acción, intento de que sus discursos sean reales, así como creíbles sus posturas contrarias.
- **Libro VII, 84-87:** desenlace final de Sicilia: comparar la construcción más clara de los pasajes narrativos con los discursos anteriores.

LECTURA NÚMERO SIETE CORRESPONDIENTE AL TEMA NÚMERO SEIS

Sugerimos para ilustrar el tema de la oratoria la **Tercera Filípica** de Demóstenes, que podemos encontrar en el tomo: Demóstenes, **Discursos Políticos I** de Editorial Gredos, Madrid, 1980.

Es conveniente, al dar las explicaciones teóricas de este tema, hacer especial referencia a la situación histórica del momento para que puedan ser comprendidas las alusiones que hace Demóstenes en su discurso.

El trabajo consistirá en demostrar que, ciertamente, lo que más preocupa a nuestro orador es su ciudad: Atenas. Para ello el alumno, tras la lectura de la obra, debe sacar conclusiones de lo que dice el autor sobre: el pasado de Atenas, su situación actual y, por último, su futuro.

- 1. **El pasado de Atenas:** hace referencia a la actuación de la ciudad cuando estuvo al frente de los griegos (23,25,30), a la Guerra del Peloponeso sin mostrar odio por los Lacedemonios(47).

Siempre habla del pasado con orgullo, eran mejores los atenienses de antaño: no toleraban los sobornos (37-38,41-45) y fue Atenas la que salvó a Grecia (74).

- 2. **Situación actual:** es desastrosa: los atenienses están despreocupados (1) por el verdadero problema mientras ellos saquen provecho aun a costa de los males de otros (29) y se dejan halagar (2) o sólo saben criticar al gobierno (2). No se respeta la libertad de expresión en los oradores (3 y 4) sino que se está en desacuerdo con los que hablan en contra del Filipo porque dicen cosas desagradables (53). Así dejan actuar libremente a los filomacedónicos (54-55) y tampoco se castiga a los que aceptan sobornos (39-40 y 46), como se hacía antes.

Todo ello hace que Filipo avance peligrosamente: perjuicios para Atenas tras una paz de palabra (1), pues en realidad los atenienses han de reconocer que la situación con los macedonios es de guerra (6 y 9): por ejemplo atentó contra el Quersoneso, propiedad de los atenienses (35), los postergó en la administración del oráculo de Delfos (32), etc.

- 3. **Qué futuro le espera a Atenas y qué debe hacer para salvarse:** en primer lugar exhorta a los atenienses a poner fin a la insolencia de Filipo (1) y a no mantener una paz que no es real (8 y 9), pues les va a suceder como a los demás griegos (11-17). Así que deben afrontar lo sucedido y tomar medidas (18-20).

Durante todo el discurso va dando una serie de consejos para el futuro: embajadores y unión (28), estrategia (52-52), acabar con los filomacedónicos (53), no doblegarse ni siquiera al final (65), no fiarse en la grandeza de Atenas (67) ni arrepentirse después de lo que no se hizo ahora (68-70). Finalmente formaliza estos

consejos anunciando que hará una propuesta por escrito con los siguientes puntos:

- Preparar el ejército para defender la libertad (71).
- Enviar embajadores a los otros pueblos griegos e incluso al Rey para conseguir una alianza o bien para ganar tiempo (71-72).
- Enviar dinero al Quersoneso (73).

LECTURAS NÚMERO OCHO CORRESPONDIENTES AL TEMA NÚMERO SIETE.

Como último ejercicio hemos escogido un **Idilio** de Teócrito, el número I: Tirsis o el canto, de la edición de **Bucólicos Griegos**, Akal, Madrid, 1986 y una **Bucólica**, la número V, de Virgilio: **Bucólicas, Geórgicas**, Alianza Editorial, Madrid, 1981. Nada mejor que terminar estos trabajos con un continuador de las formas griegas en latín.

Con ambas lecturas vamos a intentar captar lo que fue la literatura helenística y su influencia posterior. Después de leer los dos poemas podremos ir analizando:

1. Semejanzas:

- Alusión a algún tipo de **premios**: Teócrito I, 1-12,24-26,149-150/Virgilio **Buc.V**,81 ss.
- **Dafnis** como tema central.
- **Pastores** que saben **entonar cantos** como actividad usual.
- elementos de **Mitología menor**: Pan, Musas, Dafnis...
- Nombres propios y nombres de la naturaleza que se repiten.
- **Esquemas** semejantes: encuentro de dos pastores e invitación a sentarse y a cantar (Teócrito I,1-25/**Buc. V**, 1-19); canto de estos poetas (Teócrito I, 66-145/**Buc. V**, 20-80); entrega de

regalos (Teócrito I, 149-150/Buc. V,81 ss.

2. Diferencia:

- Virgilio no imita servilmente a Teócrito, admite que escribe estos poemas en el estilo de este autor pero de forma asimilada y evolucionada: aunque el tema es común, Dafnis, Teócrito lo presenta en escena hablando con Afrodita antes de su muerte, mientras que en Virgilio aparece ya muerto y luego en su apoteosis.
- La **digresión de la copa** (vv. 28-60) no tiene paralelo en Virgilio, donde los versos de los dos pastores sirven, en forma de **competición**, para cantar a Dafnis, mientras que en Teócrito, **sin competición**, un pastor describe una copa maravillosa y otro entona los versos de Dafnis.
- Teócrito muestra algo de interés en que los pastores ejerzan sus faenas como tales (vv. 13-19), detalle que no aparece en Virgilio donde sólo se ocupan de cantar. Generalmente, además, tras los pastores de Virgilio se ocultan personales reales, hay quien dice que en el Dafnis (56-80) podemos ver a César.

Con esto damos por concluido este trabajo que ya ha sido experimentado parcialmente en varios cursos de COU.

En cuanto a la **BIBLIOGRAFÍA** la hemos ido exponiendo detalladamente en cada apartado.

ACTIVIDADES DEL I.C.E.

CURSOS DESTINADOS A LICENCIADOS Y DIPLOMADOS

1. ARCHIVÍSTICA, BIBLIOTECONOMÍA Y DOCUMENTACIÓN. Enero-Mayo, 88.
2. ORGANIZACIÓN Y PLANEAMIENTO CURRICULAR DEL APRENDIZAJE PARA EL PERSONAL DE LA SALUD. Febrero, 88.
3. METODOLOGÍA DOCENTE EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA. Marzo, 88.
4. ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS. Mayo-Junio, 88.
5. TÉCNICAS DE ANÁLISIS MULTIVARIANTE. Abril-Mayo, 88.
6. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES. Junio, 88.

**Curso de postgrado para obtención del CERTIFICADO DE AP-
TITUD PEDAGÓGICA.**

Duración: Enero a junio de 1988

Ciclo teórico:

A. Areas fundamentales de formación teórica

- A.1. Didáctica y organización escolar.
- A.2. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educa-
ción.
- A.3. Psicología evolutiva y de la Educación.
- A.4. Teoría e Historia de la Educación.

Cada área se concreta en un curso de 20 horas de duración.

B. Módulos instrumentales: carácter opcional.

B.1. Utilización didáctica de los Medios audiovisuales.

B.2. El ordenador como instrumento auxiliar.

B.3. Lenguajes informáticos.

B.4. Aplicación de técnicas de trabajo intelectual.

B.5. Integración didáctica de prácticas de laboratorio.

Duración: 20 horas/módulo.

Ciclo práctico:

C. Didácticas específicas: duración 25 horas.

D. Fase práctica en Centro de Bachillerato: duración 3 semanas.

El curso de postgrado finaliza con la elaboración y presentación por parte del cursillista de una memoria pedagógica sobre un plan de actuación docente que integra los aspectos teóricos y prácticos abordados en el curso.

CURSOS DE INFORMÁTICA - 88

Curso: INICIACIÓN A LA INFORMÁTICA. LENGUAJE BASIC.
11 de Enero a 8 de febrero. 40 horas.

2 Cursos: INICIACIÓN A LA INFORMÁTICA. LENGUAJE LOGO.
30 de Enero a 7 de Mayo
29 de Enero a 29 de Abril

OTRAS ACTIVIDADES

IX CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGÍA: "La calidad de los Centros Educativos". Alicante 27 de Septiembre-1 de Octubre de 1988.

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA, Calle Vitruvio, núm. 8, 2ª planta. 28006 - MADRID.

ESTRUCTURA DEL CONGRESO

Sección I:

LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN DESDE LA TEORÍA PEDAGÓGICA Y LA HISTORIA.

Sección II:

ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN INSTITUCIONAL

Sección III:

DIRECCIÓN, ORGANIZACIÓN Y SUPERVISIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN.

Sección IV:

CURRICULUM ESCOLAR Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN.

Sección V:

LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN.

Sección VI:

FORMACIÓN; SELECCIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO Y CALIDAD DE LOS CENTROS EDUCATIVOS.

Sección VII:

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN, INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y CALIDAD DE LOS CENTROS EDUCATIVOS.

AULA DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS.

JORNADAS NACIONALES SOBRE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA: Situación y perspectivas.

ICE. Universidad de Cantabria. Edificio Interfacultativo.
Avda. de los Castros, s/n, 39005 - SANTANDER.
20-21-22 Abril de 1988.

INFORME SOBRE EL PRIMER SYMPOSIUM DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

FLORENCIO FRIERA

Durante los días 26, 27 y 28 de noviembre de 1987, tuvo lugar en la ciudad de Salamanca, "la reina del Tormes", el I Symposium de Didáctica de las Ciencias Sociales para profesores de Escuelas Normales a fin de conocer la situación actual de esta Area en las Escuelas Universitarias de Formación del profesorado de EGB. Informar sobre el desarrollo de aquellas jornadas exige, en primer lugar, que tengamos en cuenta el trabajo de organización del Symposium.

A mediados de junio de 1987 se celebró en la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado del MEC una reunión entre profesores de las Escuelas de Magisterio, que decidieron constituir una Comisión presidida por Ana María Aranda, profesora de la Escuela de Magisterio de la Universidad de Salamanca. Los trabajos destinados a obtener un primer conocimiento de la situación de la Didáctica de las Ciencias Sociales se orientaron, a través de sendos cuestionarios a las EUM, en tres direcciones:

1) Conocimiento de los profesores adscritos al Área de Didáctica de las Ciencias Sociales (catedráticos, titulares y otros), así como los nombres de los Departamentos respectivos.

2) Conocimiento de los programas de Didáctica de las Ciencias Sociales.

3) Investigaciones que se realizan dentro de este campo.

A partir de esta forma de aproximación a la realidad de nuestras Escuelas, las comunicaciones y debates del Symposium se centraron en la triple dimensión señalada.

a) El profesor José M. Alava, de la Universidad de Cantabria, presentó el trabajo que había realizado junto a I. Rodríguez y M^a A. Díaz, de la Universidad de Extremadura, sobre "La situación actual de la Didáctica de las Ciencias Sociales". A la encuesta respondió el 75% de las Escuelas. Una serie de cuadros-resúmenes, elaborados con paciencia y minuciosidad ante un cúmulo de dificultades de todo tipo, ofrece una casuística muy variada, de la que puede ser buena prueba que esta Área de conocimiento está adscrita a 13 Departamentos con nombres siempre distintos.

b) M^a Esther Guibert, junto a varias compañeras de la E.U. de Pamplona, analizó los 17 programas recibidos de las 58 Escuelas a las que había solicitado información, en la comunicación "Diseño curricular". Más que de Didáctica de las Ciencias Sociales existen programas de Didáctica de la Historia o de Didáctica de la Geografía. Hay preocupantes carencias de teorización sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales, de las conexiones entre teoría y práctica, o entre los procesos de aprendizaje y las estrategias de enseñanza.

c) P. Benejam y J. Pages presentaron "Líneas de investigación didáctica", a partir del análisis de las respuestas obtenidas de 18 Escuelas entre las 58 consultadas. Estamos ante un heterogéneo muestrario de investigaciones, muchas de ellas difícilmente clasificables como de Didáctica de las Ciencias Sociales -más propias, por ejemplo, de Historia de la Educación-, si bien existen ciertas preferencias por los temas relativos al entorno y a la psicología del aprendizaje. La profesora P. Benejam insistió en la necesidad de abordar problemas específicos de la Didáctica de las Ciencias Sociales, desde aspectos sencillos y concretos, basándose en uno de estos cuatro modos de pensamiento para la investigación: pensamiento crítico, pensamiento creativo, pensamiento dirigido a la toma de decisiones, y método científico.

Otra línea de las comunicaciones y debates del Symposium fue la seguida a partir de los trabajos de Francisco Martín, de la Universidad de Córdoba, sobre "Aproximación al marco conceptual de la Didáctica de las Cien-

cias Sociales", y de Ignacio Perdomo, de la Universidad de La Laguna, acerca de "Técnicas y estrategias didácticas". Pese al diferente plano de ambas comunicaciones, quedó puesta de relieve la actual coyuntura de dificultades y quehaceres en un campo de trabajo que acaba de surgir institucionalmente desde el momento en que la ley de Reforma de la Universidad posibilitó que la Didáctica de las Ciencias Sociales apareciera como área de conocimiento con entidad propia. Los problemas de muy diversa índole que tal hecho implica recibieron una suerte de prioridad hacia los aspectos organizativos en las conclusiones generales del Symposium, centradas en la necesidad de potenciar los Departamentos de Didáctica de las Ciencias Sociales, como entidades propias allí donde sea posible, y en sus funciones docentes e investigadoras específicas en las tareas de formación del profesorado en todos los ciclos universitarios. Una comisión gestora se encargará de organizar un nuevo Symposium y de hacer las tareas previas a la constitución de la Asociación de profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

No creo que esta resumida información sobre el Symposium, del que se espera la publicación de sus actas, deba omitir un hecho humano y entrañable acaecido durante su desarrollo. Me refiero a la jubilación del catedrático de la Escuela Normal de Salamanca, D. César Díez de las Heras. Al finalizar la jornada del 26 de noviembre, hubimos de escuchar su afectuosa reprimenda, en el sentido de que cumpliéramos el horario establecido y guardáramos silencio. Conseguido este último objetivo, en breves palabras nos explicó, plano de Salamanca en mano, el trayecto que íbamos a recorrer (he aquí los excelentes hitos de un itinerario por Salamanca. Casa de las Muertes, Palacio de Monterrey, Clerecía, Casa de las Conchas, Universidad y Patio Escuelas, Catedral, Palacio de Anaya, San Esteban, Dominicas-Dueñas, Palacio de Orellana, Palacio de Fonseca, San Martín y Plaza Mayor), y el tiempo necesario para ello. A "paso de carga", durante algo más de dos horas, hicimos dicho itinerario, literalmente imantados por el poder de la palabra y la capacidad de seducción de don César. Era curioso observar cómo el numeroso grupo de

profesores se arremolinaba en torno a su figura, en oleadas que pujaban por no perder el más mínimo detalle de sus eruditas y entusiastas disertaciones. Al día siguiente, 27, pronunció su "última" lección en la Escuela. Fui uno de los que perdieron uno de los debates del Symposium, porque no pude vencer la tentación de no asistir a la exposición de un maestro. Don César era, respecto a la noche anterior, otra persona. Con voz monótona y pausada, fue leyendo el texto de su trabajo, titulado "Características sociales, económicas y políticas del Arte", que iba ilustrando con diapositivas sabiamente elegidas, mostrando, sin el más mínimo alarde, erudición e inteligencia, cómo se pueden combinar la síntesis y el análisis -minucioso siempre que la ocasión lo necesitaba-, la sabiduría en el entendimiento del tiempo histórico, y, para un servidor, esa maravillosa sensación que es encontrarse con una lección magistral. No sé por qué recuerdo, ahora, mi asistencia a un cursillo sobre la enseñanza de la Historia de América en la Universidad de la Rábida, durante el mes de septiembre de 1975, y el trabajo de don Ramón Ezquerro sobre la revolución mejicana.

CINCUENTA NÚMEROS DE "AULA ABIERTA" Y OTRAS PUBLICACIONES

ESTUDIOS Y NOTAS

Nº 1-2. Enero-Junio, 1973

- La interdisciplinaridad, Ricardo Marín.
- El carácter orientador del C.O.U., Agustín Escolano.
- Orientaciones para una enseñanza y actividad técnico-profesional, Paz Ovejero.
- Necesidad y pautas de una nueva metodología en la enseñanza del Latín, Tomás de la A. Recio.
- Ideas sobre la evaluación en E.G.B., Mario de Miguel.

Nº 3. Septiembre, 1973

- El disco en la clase de Literatura, Carmen Díaz Castañón.
- La departamentalización de un Centro de E.G.B., José M^a Fraga.
- Programación de las técnicas del trabajo intelectual en el C.O.U., Mario de Miguel.

Nº 4. Diciembre, 1973

- La Historia de la Filosofía en el Comentario de textos, Angel González Fernández.
- Encuesta sobre utilización de las Fichas, Evaristo Soler Vázquez.
- Una didáctica de las Ciencias sin dogmas, Enrique Soler Vázquez.

Nº 5. Marzo, 1974

- La Formación Profesional y su inmediato futuro, Juan García Marín.
- La Dinámica de Grupos y la formación de la persona, Angela Aguilera.
- La supervisión educativa en el Distrito escolar de North Sacramento (California), Robert Stannard.

Nº 6. Junio, 1974

- Programación por unidades de aprendizaje, Agustín Escolano.
- Puntualizaciones a la práctica de la evaluación, Evaristo A. Medina.
- La enseñanza moderna de las Matemáticas, Tomás Recio e Isabel Miranda.

- Notas sobre el profesorado del Distrito, Arturo Martín.
- Notas al Decreto sobre Ordenación de la Formación Profesional, Juan García Marín.

Nº 7. Septiembre, 1974

- Lenguaje total, lenguaje de hoy, Francisco Calleja.
- El teatro como forjador de la personalidad, C. Pérez Montero.
- Notas sobre previsión de alumnado en el D.U. de Oviedo, Escolano, Martín, Arango.

Nº 8. Diciembre, 1974

- El ocio, tema educativo, J. A. Pérez Rioja.
- La utilización de films en la enseñanza del inglés, Secundino Villoria.
- Modelos cibernéticos de aprendizaje, Maximiliano Fartos.

Nº 9. Marzo, 1975

- La nueva crítica francesa y la enseñanza de la Literatura, M^a Aurora Aragón.
- Consideraciones en torno a los objetivos del Aprendizaje lector, Angel Lázaro.
- El libro, paradoja de la cultura, Carmen Díaz Castañón.
- Aprovechamiento didáctico del bable en los Centros docentes de la región asturiana, Mariano Blázquez.

Nº 10. Junio, 1975

- La matemática en la enseñanza, Pedro Abellanas.
- Notas sobre la evolución cuantitativa de la Formación Profesional en Asturias, Arturo Martín.
- Formación Profesional, Juan Garcia Marín.

Nº 11. Septiembre, 1975

- El control y la modificación de la conducta, José Luis Pinillos.
- Fracazos escolares inexplicables, Dimas González Fernández.
- El cultivo del bable en los Centros de educación preescolar y G.B. de

la región asturiana, Mariano Blázquez.

Nº 12. Diciembre, 1975

- Psicología de la creatividad, José Benito y Díaz Canseco.
- Sugerencias para una programación del ocio, J.A. Pérez Rioja.
- Experiencias didácticas con el osciloscopio de rayos catódicos, Raimundo Roces.
- Los contenidos de la enseñanza en la perspectiva de la educación permanente, Ricardo Marín.

Nº 13. Marzo, 1976

- Renovación cualitativa en el nivel de E.G.B., Rogelio Medina.
- Las funciones de la imagen en la enseñanza, J.Luis Rodríguez Diéguez.
- Lenguaje total, lenguaje de hoy: su metodología, Francisco Calleja.

Nº 14. Junio, 1976

- Los tests de creatividad, Ricardo Marín.
- La habituación en el proceso educativo, Rogelio Medina.
- Relaciones con la comunidad, Silvino Lantero.
- El juego símbolo de los 3 a los 7 años, M^a Asunción Prieto.
- Indices de escolarización en la enseñanza media, Mario de Miguel.

Nº 15. Septiembre, 1976

- La formación del profesorado en Gran Bretaña, Patricia Shaw.
- Posibilidades de un estudio pragmático de la obra de teatro, Carmen Boves.
- El Latín en el B.U.P., Tomás de la A. Recio.
- Evaluación formativa, Gonzalo Gómez Dacal.
- El método de la lectura creadora según M^a Hortensia Lacau. Su aplicación en B.U.P., M^a C. Pérez Montero.
- La enseñanza de la Literatura bable en los Centros de E.G.B. de la región asturiana, Mariano Blázquez.

Nº 16. Diciembre, 1976

- Funciones y tareas del Departamento de Orientación de las institucio-

nes educativas, Bernardo Fueyo y Mario de Miguel.

- Principales características psicológicas de los alumnos de 10 a 11 años, Dimas González.
- Estudio crítico de un método: la microenseñanza, J. G^a Pérez Bances.
- Medios para el aprendizaje de las Ciencias Naturales en B.U.P., María Josefa Bonilla y M^a Balas.

Nº 17. Marzo, 1977

- Centralización y descentralización del sistema educativo, R. Medina.
- Los vocabularios básicos y su aprovechamiento didáctico, M. Blázquez.

Nº 18. Junio, 1977

- Ideas educativas de Alejandro Casona, Angel Lázaro.
- Algunos aspectos de la creatividad en el niño pre-escolar (I), M^a Asunción Prieto.
- Reflexiones sobre el contenido conceptual y metodológico de la Historia, Florencio Frieria.

Nº 19. Septiembre, 1977

- Algunas ideas sobre Rogers y su influencia en la educación, F. Albuerno.
- Algunos aspectos de la creatividad en el niño preescolar (II), M^a Asunción Prieto.
- Reflexiones sobre el contenido conceptual y metodológico de la Geografía, Florencio Frieria.
- Un tema importante: La educación permanente, J.G^a Pérez Bances.

Nº 20. Diciembre, 1977

- Objetivos de aprendizaje y formación mental, Víctor G^a Hoz.
- Objetivos y contenido del trabajo educativo con un niño pequeño, Jadwiga Walczyna.
- ¿Conflicto generacional o conflicto autoevolutivo en la existencia del hombre actual?, Francisco Martínez García.

Nº 21. Marzo, 1978

- En torno al papel de profesor, P. Domínguez González.
- Comportamiento hiperactivo en el niño: implicaciones en el proceso educativo, J.A. Flórez Lozano.
- Algunos aspectos de la creatividad en el niño preescolar, M^a Asunción Prieto.

Nº 22. Junio, 1978

- Integración del conocimiento científico, Rogelio Medina.
- La orientación de los Institutos Nacionales de Bachillerato, Antonio García Correa.
- Componentes motivacionales de la enseñanza, J.M. Escudero Muñoz.

Nº 23. Septiembre, 1978

- Algunos factores sociales del rendimiento académico, T.R. de Neira.
- Nuevos cometidos del docente en la educación contemporánea, Bernardo de la Rosa Acosta.
- La formación de maestros en la Segunda República, Silvino Lantero.

Nº 24. Diciembre, 1978

- Dificultades comunes de los diseños experimentales en la investigación educativa, Rogelio Medina.
- Riesgos psíquicos de la profesión docente, Fernando Albuerne.
- Funcionalidad pedagógica del juego representativo en la educación preescolar, M^a Asunción Prieto.

Nº 25. Marzo, 1979

- Niños tartamudos: Aspectos psicofisiológicos, socio-educativos y familiares, J.A. Flórez Lozano.
- Nueva concepción del perfeccionamiento del profesorado, Jesús García Alvarez.
- El comentario de textos filosóficos, Miguel Recio Muñiz.

Nº 26. Junio, 1979

- Actitudes religiosas, políticas y vocacionales de profesores de EGB, José Benito y Díez-Canseco.
- Educación precoz del niño sordo, Mario de Miguel Díaz.

Nº 27. Octubre, 1979

- El derecho de la educación, como categoría científica, Rogelio Medina Rubio.
- Discriminación y desigualdades en la Escuela, Mario de Miguel Díaz.
- Reflexiones sobre las artes visuales en la educación, Luis Miguel Villar Angulo.
- El problema de la evolución de las escuelas alternativas, Manuel Millán Ventura.

Nº 28. Enero, 1980 (Número monográfico)

- Bases sicopedagógicas del juego simbólico en la educación de los primeros años escolares, M^a Asunción Prieto García-Tuñón.

Nº 29. Mayo, 1980

- Sobre el concepto de libertad de cátedra en el actual ordenamiento constitucional español, Rogelio Medina Rubio.
- Una educación para un mundo moderno, José Manuel González Rodríguez.
- Pedagogía y utopía. Una utopía pedagógica y concreta: Aldous Huxley. El humanismo integral, Teófilo Rodríguez Neira.

Nº 30. Noviembre, 1980

- La calidad de la educación: una interrogante a las Ciencias de la Educación, a la política docente y a la actividad escolar, Víctor García Hoz.
- Ideología, cultura, calidad de la Educación, Bruno Bellerate.
- La familia y el progreso educativo de los hijos, Teófilo Rodríguez Neira.
- Educación y Pedagogía en Ramón Pérez de Ayala, Agustín Coletes Blanco.

Nº 31. Marzo, 1981

- Las técnicas de investigación social en la investigación pedagógica. Rogelio Medina.
- El ideario educativo de Jovellanos y la escuela de primeras letras del Real Instituto Asturiano. Julio Antonio Vaquero y Adolfo Fernández.
- Hacia una pedagogía sin modelos. Luis Javier Alvarez.
- Principios y objetivos educativos de la escuela pública. Mario de Miguel.

Nº 32. Mayo, 1981

- La diversidad de niveles de acceso al conocimiento de los fenómenos educativos. Rogelio Medina.
- La filosofía analítica de la educación, hoy. Serafín Vegas González.
- Acotaciones al Estatuto de Centros escolares. Tomás Recio.
- Sobre la orientación hacia la formación profesional. Miguel Angel Caldevilla.

Nº 33. Diciembre, 1981

- Presente y porvenir de la educación en España. Antonio Lago Carballo.
- La resistencia al cambio educativo. Ariel E. Blanchi.
- Formas didácticas de recuperación individualizada en el área de la lengua. Eduardo Soler Fierrez.

Nº 34. Marzo, 1982

- La función docente. Aspectos básicos. Teófilo Rodríguez Neira.
- Una aportación ardua al servicio de las lenguas extranjeras. El sistema verbo-fonal de corrección fonética. Mercedes Fdez. Menéndez.
- La orientación funcional y comunicativa en los materiales didácticos del inglés: algunas observaciones sobre su aplicación. José Luis Otal Campo.
- Análisis de errores, I: Observaciones acerca del desarrollo de su aparato conceptual en los últimos veinticinco años y panorama del estado actual de la cuestión. José Luis G. Escribano.

Nº 35. Junio, 1982

- La enseñanza de algunos aspectos problemáticos de la lengua inglesa podría ser simplificada recurriendo a soluciones aportadas por el enfoque lingüístico-sistémico. José Luis Guijarro.
- Progresión de las distintas etapas de la enseñanza del inglés en España. Astrid Piedra Albaladejo.
- El análisis de errores y II: Aspectos de la (in)competencia lingüística de un grupo de estudiantes de inglés de nivel avanzado. José Luis G. Escribano.

Nº 36. Diciembre, 1982

- Educación y trabajo. La concepción de la UNESCO. Ricardo Marín Ibáñez.
- Los grandes sistemas ante los grandes problemas: Educación y empleo en Alemania Federal, Francia, Inglaterra, USA y URSS. José Luis García Garrido.
- Los objetivos profesionales en los sistemas educativos: Una perspectiva mundial. Concepción Gómez Ocaña.
- La educación como proyecto laboral. Gonzalo Vázquez Gómez.
- Sistema educativo y eficientismo: Alternativas operativas. José Luis Castillejo Brull.
- La educación como empleo. Joaquín García Carrasco.

Nº 37. Mayo, 1983

- El comentario de textos en musicología e historia de la música. Ma Cruz Morales.
- La reforma de los programas de música en la Enseñanza Media. Matilde Peiteado Rodríguez.
- Notas para una metodología del comentario de la partitura. Emilio Casares y Angel Medina.

Nº 38. Octubre, 1983

Número monográfico "Las artes plásticas en la escuela"

Editorial: Las artes plásticas

- La educación plástica en la Educación Especial. Alicia Rodríguez Nes-

pereira.

- La cerámica en la escuela. Daniel Gutiérrez y María Vicenta Rivas.
- Evolución de la representación del Espacio y las estructuras plásticas del niño. Isabel Cabanellas Aguilera.

TEMAS:

- Procesos sociales y educación. Teófilo Rodríguez Neira.
- La formación del docente, entre la especialidad científica y la didáctica aplicada. Juan Manuel Alvarez Méndez.

Nº 39. Diciembre, 1983

- 375 años de la Universidad de Oviedo. Teodoro López-Cuesta y Egocheaga.
- Génesis del sistema de objetivos fundamentales de la Educación. Víctor García Hoz.
- Estilo cognitivo y orientación académica y profesional en la Universidad. Arturo de la Orden.
- Posibles relaciones entre las políticas de educación y empleo. Josefa Eugenia Fernández Arufe.
- Antropología de la intimidad. Miguel Angel Martín.
- Educación para la igualdad: Esperanzas y frustraciones. Torsten Husen.
- Educación y democracia. El modelo democrático-político y el modelo educativo. Rogelio Medina Rubio.

Nº 40. Abril, 1984

- La formación del profesorado en la España contemporánea. Olegario Negrín Fajardo.
- Planificación educacional y empleo. Jose Ma Quintana Cabanas.
- La Formación Profesional y el binomio Educación-Empleo. Miguel Angel Caldevilla.
- Fonética aplicada y enseñanza de idioma. Juan A. Alvarez González.
- Amplitud de vocabulario en sujetos oligofrénicos con trastornos del Lenguaje hablado. J. Pérez Lerga y A. Polaino-Lorente.
- Situaciones sociales de la función docente. Teófilo Rodríguez Neira.

N^{os.} 41-42. Diciembre, 1984. Número doble dedicado a su Director Tomás de la A. Recio

- Humanismo y tecnicismo: Apunte para un sistema educativo en las Enseñanzas Medias. José Antonio del Rio Villaverde.
- Función estética de la Lengua y Ortografía. Herminio Fernández Camblor.
- Raíz humana y alteza horaciana. Javier de Echave-Sustaeta.
- El Ictiónimo Mielga (*Squalus Acanthias*) y su raigambre latina. Emilio Barriuso Fernández.
- Muestra de toponimia latina en el Concejo de Grado (Asturias). María Luisa Gómez Vega.
- Pygmalión: Lengua y clase social. Juan A. Alvarez González
- El Hórreo en la Diplomática Medieval Asturiana en Latín (Siglos VIII-XIII). Perfecto Rodríguez Fernández.
- Las lenguas clásicas, instrumentos de agilidad mental. José Antonio Pérez-Rioja.
- Formación clásica de John Henry Newman. José Ramón Rodríguez Fernández.
- La expresión de las relaciones sintácticas en el sistema nominal Indoeuropeo y su cristalización en Latín. J.A. Monge Marigorta.
- El profesor Recio como investigador. Manuel G. Menéndez Nadaya.
- La doble articulación en Griego. Engracia Domingo García.
- Escuela e Iglesia en la etapa de la Restauración: El pensamiento del Obispo Fray Ramón Martínez Vigil sobre la Libertad de enseñanza. Julio Antonio Vaquero Iglesias.
- Once manifestaciones deportivas en el Arte Asturiano Medieval. Florencio Frieria Suárez. M^a Luz Alvarez Rodríguez.
- Las secuencias narrativas del "Asinus Aureus" de Apuleyo. Francisco Pejenaute.
- La creación de "Tempesta" en Lucrecio. Santiago Rodríguez Escudero.
- El Léxico del Milagro: Un acercamiento a "Ergon" y "Energeia". Agustín Hevia Ballina.

N^o 43. Mayo, 1985

- Estrategias orientadas hacia la integración educación y medio social. Mario de Miguel Díaz.
- Bases Psicológicas de la didáctica: Desarrollo-Maduración-Aprendizaje. José Ignacio Rivas Flores.

- El derecho a la educación. Rogelio Medina Rubio.
- El dogmatismo: Un concepto todavía útil en el campo de la educación. Anastasio Ovejero Bernal.
- Sociolingüística y enseñanza del Inglés. Agustín coletes Blanco.

Nº 44. Octubre, 1985. Editorial. Razón de este número.

Nº 45. Abril, 1986

- Orientación educativa y estrategias compensatorias. Mario de Miguel Díaz.
- Escuela Pluralista en Bélgica: en manos de los partidos políticos. M. de Vroede.
- Antropología de la ilusión. Miguel Angel Martí García.
- Los cuentos infantiles y el aprendizaje por imitación de modelos. Dr. Calvo Buezas.

Nº 46. Octubre, 1986

- Educar para la Paz. José Luis San Fabián Maroto.
- La comprensión de textos en el marco curricular: El texto histórico. Julio Rodríguez Frutos.
- Los consejos en los Centros Escolares Públicos no universitarios de Inglaterra, España y Francia. Análisis comparativo. Silvino Lantero Vallina.

Nº 47. Diciembre, 1986

- Interdisciplinaridad y método en Psicología Educativa. Alfredo Goñi Grandmontagne.
- Los cuentos presentan una estructura social de dominación-sumisión. Dr. Calvo Buezas.
- Terminología lingüística en el Bachillerato. Clemente Canga Rodríguez
- Participación de la Comunidad Escolar y programación general anual. Emilio Salustiano Santos Fuertes.

Nº 48. Mayo, 1987

- Dinámica de grupos en educación: Aportaciones a la formación de profesores. Fernando Albuérne López.
- Técnicas de trabajo intelectual y de estudio en el Ciclo Medio. Manuel Antonio González Pérez.
- Desarrollo operativo de las competencias del Director de Centros Escolares Públicos en España. Reflexión sobre la situación actual y futuro de la función directiva. Silvino Lantero Vallina.
- Evaluación de Corseware con criterios pedagógicos. Samuel Fernández Fernández.

Nº 49. Septiembre, 1987

- La observación como método de evaluación conductual en el Aula. M^a Elena A. Nicolás Fueyo.
- Clima afectivo y rendimiento escolar. Raquel Amaya Martínez González.
- El curriculum en educación especial y programas de desarrollo individual. Pedro I. Gonzalo-Bilbao Fernández.

Nº 50. Diciembre, 1987

- Investigación del profesor en el aula y función asesora, Mario de Miguel Díaz.
- La Escuela comprensiva, Enrique Soler Vázquez.
- Un estudio sobre las actitudes autoritarias, dogmáticas y maquiavélicas en el distrito universitario de Oviedo, Anastasio Ovejero Bernal.
- Perspectiva actual del fenómeno educativo, Carlos Marchena González.
- Política educacional en Suecia. (La política educacional del Estado Sueco para con los hijos de los inmigrantes y de las minorías étnicas nacionales), José Antonio García Dils.
- Interacción por parejas en el aula y sus efectos en el aprendizaje escolar: Diseño experimental, Javier Goikoetxea Pierda.

EXPERIENCIAS Y REALIZACIONES

Nº 17. Marzo, 1977

- La orientación en los ICEs, Tomás Escudero y Elías Fernández.
- Un intento de programación basada en objetivos operativos, para matemáticas de 1º. de B.U.P., José Mª Geijo.

Nº 18. Junio, 1977

- El comentario por la imagen y el color, Luis Miravalles.
- El entorno económico de los problemas universitarios, Elvira Martínez Chacón.
- La evolución de la enseñanza en Avilés en más de un siglo, J. Ramón Ovies.

Nº 19. Septiembre, 1977

- Modelo de análisis de una oración simple latina, Mª Gª. Menéndez.
- Notas sobre el sistema educativo holandés, Rogelio Medina.

Nº 20. Diciembre, 1977

- Una experiencia metodológica. La enseñanza de la Geografía de 2º de BUP en el INB de Mieres, Mª del C. Mexía.
- Una experiencia pedagógica. La Escuela en su proyección hacia el entorno, Engracia Domingo.
- Breve estudio sobre el contenido científico y pedagógico de la "Introducción a la sintaxis estructural del Latín", T. de la A. Recio.

Nº 21. Marzo, 1978

- ¿Qué leen los niños asturianos?, Fernando Albuerne.
- El comentario de texto histórico en el BUP, J. Rodríguez Frutos.
- Las escuelas británicas y norteamericanas dentro del cambio social, Franklin Parker.

Nº 22. Junio, 1978

- Indicadores dinámicos del proceso y rendimiento educativo, J.M^a. Casielles.
- Una experiencia didáctica en Ciencias Naturales, Luis Berián y Francisco Mexía.
- Comentarios a la enseñanza del Lenguaje, Angela Aguilera.
- Aproximación empírica a la teoría del refuerzo educativo, Mario de Miguel.

Nº 23. Septiembre, 1978

- Sobre la realización de prácticas de lectura de mapas topográficos y su relación con la geodinámica externa, Luis Berián y Francisco Mexía.
- Problemas pedagógicos y lingüísticos de la educación del alumno sordo, M^a Montserrat Fernández Rodríguez.
- Una experiencia de clase activa aplicada a la historia general de las civilizaciones, Julio Rodríguez Frutos.

Nº 24. Diciembre, 1978

- Informe sobre la situación de la educación especial en Asturias, Mario de Miguel.
- Problemática de los estudios nocturnos, Serafín Bodelón.
- Llamada para una tarea necesaria: Los estudios nocturnos del Bachillerato, Federico Pérez-Huerta.

Nº 25. Marzo, 1979

- Programación de las actividades de lengua inglesa en el Bachillerato, Carmen Mestre, Juan Noriega y Peter Whelan.
- Hacia una nueva concepción del período de prácticas, Alberto J. Rodríguez.
- Materiales para la clase. Historia I, II y III, Jose Luis Vázquez.
- La Granja del Colegio, F.C. Quintana.

Nº 26. Junio, 1979

- Veinticinco números de "Aula Abierta". Tomás de la A. Recio.

- El comentario de texto histórico: el método comparativo. Julio Rodríguez Frutos.
- La redacción en Bachillerato. (Relato de una experiencia). Angel Martínez Alvarez.
- Análisis de los resultados de algunas prácticas adaptadas para el Bachillerato. J.M. Pereira Cordido.

Nº 27. Octubre, 1979

- La utilización artística de los campos semánticos. Angel M^a Alvarez.
- Imitación y aprendizaje. T. Rodríguez Neira.
- Una experiencia didáctica: El trabajo de investigación a nivel escolar. Adolfo Fernández Pérez y Julio A. Vaquero Iglesias.

Nº 28. Enero-Abril, 1980. Número monográfico.

Muestras de programaciones escolares

Nº 29. Mayo, 1980

- La formación pedagógica del Licenciado universitario. Datos de una encuesta. Mario de Miguel.
- Necesidad de una gramática de frecuencias para el estudio de las lenguas clásicas. Perfecto Rodríguez Fernández.
- Las relaciones entre una geografía que se hace y una geografía que se enseña. José M^a Rozada Martínez.
- Anotaciones a la enseñanza de la Constitución en la asignatura de Filosofía de 3º de B.U.P. Pilar Alcaide Guindo y Miguel Recio.
- La enseñanza de la Constitución en el bachillerato. Un proyecto de programación. Adolfo Fernández y Julio Antonio Vaquero.

Nº 30. Noviembre, 1980

- Los estudios psicopedagógicos de Jean Piaget al servicio de la didáctica del Latín. Tomás de la A. Recio García.
- Comparación de sistemas fonológicos. Juan A. Alvarez González.
- Estudio sobre indicadores de validez del Reversal test. Mario de Miguel.

Nº 31. Marzo, 1981

- La técnica de la lectura creadora en EGB. Evaristo Medina.
- Una programación larga de Lengua española para el 1er. curso de BUP. Celsa Carmen García Valdés.
- Interdisciplinaridad en la historia: Aspectos teóricos y modelos prácticos. Julio Rodríguez Frutos.
- La distribución de competencias en materia de educación; entre el Estado y las Comunidades Autónomas. Rogelio Medina.

Nº 32. Mayo, 81

- La programación de la actividad escolar en la educación preescolar y en el ciclo inicial de EGB. M^a Asunción Prieto.
- Programas de entrenamiento lingüístico. Mario de Miguel.
- Programación interdisciplinar en el área lingüística del BUP. Engracia Domingo.
- Otra cara de la docencia. (Noticia de un poeta y un poema). Rafael García Domínguez.

Nº 33. Diciembre, 1981

- Una experiencia de programación escolar en el área matemática. Emilio Castaño y M^a Dolores Vázquez.
- La visita al Museo Arqueológico. Alberto José Rodríguez González.
- Las fuentes literarias para el estudio de la localidad. Florencio Frieria.
- La representación de títeres: su ámbito educativo desde el análisis de una experiencia. M^a Asunción Prieto.

Nº 34. Marzo, 1982

- Una experiencia didáctica: La funcionalidad urbana a través de la observación directa. Oviedo: Uría y Tenderina Alta. Autores: Alumnos y Profesores del INB "Alfonso II".
- Problemática de la orientación educativa a nivel de C.O.U. Mario de Miguel.
- El test para evaluar los conocimientos del francés-lengua extranjera. César Luis Marne Cabezas.

Nº 35. Junio, 1982

- Consideraciones metodológicas del francés. Agustín Martínez Yanes.
- La música en el Bachillerato. Natilde Peiteado Rodríguez.
- Educación y el medio ambiente. Angela Aguilera.
- Problemática de la enseñanza de la Química. Manuela Martín Sánchez y M^a Teresa Martín Sánchez.

Nº 36. Diciembre, 1982

- La canción en la clase de francés. José Manuel González Rodríguez y Matilde Peiteado Rodríguez.
- La utilización de películas en la enseñanza de idiomas extranjeros. César Luis Marne.

Nº 37. Mayo 1983

- Filosofía de la Educación: Un autoexamen. Serafín Vegas González.
- Los estudios de bachillerato y la coacción paterna. Una encuesta sobre los motivos de los estudiantes de bachillerato. Alberto Hidalgo.
- Música y enseñanza de la historia. Julio Rodríguez Frutos.

Nº 38. Octubre, 1983

Número monográfico: "Las artes plásticas en la escuela".

- Una utilización del video en la didáctica de la composición de movimientos en el tiro horizontal. E.U. de Formación del Profesorado de E.G.B. Dpto. de Física y Química.
- A propósito de la coordinación de niveles: Análisis de la experiencia. M^a Asunción Prieto García-Tuñón.
- El entorno y su valor pedagógico. M^a Rosario Piñeiro Peleteiro.

Nº 39. Diciembre, 1983

- Factores determinantes de la tendencia actual en la didáctica de las lenguas modernas. Sebastián Balet.
- Comentario sobre el acceso a cátedras. Sugerencias. Fernando Hernández Guarch y Andrés Arribi López.
- Un estudio sobre el autoritarismo en una muestra de universitarios de

Oviedo. Anastasio Ovejero Bernal.

- Matemáticas y escuela: Consideraciones críticas en torno a la situación actual. Josechu Arrieta Gallastegui.

Nº 40. Abril, 1984

- La enseñanza del inglés en las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B. José Ramón Rodríguez Fernández.
- Prospección en educación permanente de adultos. José Moirón Reigosa.
- El fracaso escolar. José Antonio del Río Villaverde.
- Una didáctica del vocabulario basada en una investigación realizada en el I.C.E. de Oviedo. Mariano Blázquez Fabián.
- Plan experimental para una reforma de las Enseñanzas Medias. Enrique Soler Vázquez.

Nº 43. Mayo, 1985

- La encuesta como instrumento de la ética. Juan A., Canal.
- Reflexión de una experiencia en el aula. Carmen Corral Zapico y Clara Cimas Fernández.
- Reflexiones sobre didáctica de las matemáticas. José María Ruiz Ruiz.
- La calculadora en el aula. Fernando Hernández Guarch y Andrés Arribi López.

Nº 44. Octubre, 1985

- La Constitución a pie. José Ramón Santana Vázquez.
- Una experiencia de programación en C.O.U. de Francés. Paulina Rozas, Isabel Benedicto y Florentina Fernández.
- Aportación experimental para el estudio de la Edad Media española en tercero de BUP. Asignatura de Geografía e Historia de España. M^º Angeles Labrada Rubio.
- Propuesta de programación para una Geografía general en el Bachiller. Juan José Senis Muñiz y Pedro Valdemoro Santamaria.
- Proyecto de un cambio estructural del lenguaje, para su aplicación (en un principio) en las dependencias de este Colegio. C.P. "José M^º Suárez". Cerredo. (Degaña)
- La resolución de problemas, usando el micro-ordenador, en la enseñanza de las matemáticas. Antonio Bautista García-Vera.
- Un programa de Ciencias Experimentales para la R.E.M. Fernando Gonzá-

lez Abella, Rafael Gozalbes Mico, Begoña Mateos, Jorge Padros Motjer y Enrique Soler Vázquez.

- Las salidas al campo y los viajes culturales: Una actividad interdisciplinar. Antonio Barthe Arias y Fernando Suárez Fernández.
- Estudio comparativo sobre el estado emocional y el comportamiento de estudiantes de B.U.P., residentes en dos Valles mineros de Asturias y León. Isabel Alvarez Cabo y M^a Emiliana Posadilla Santos.

Nº 45. Abril, 1986

- Experiencia interdisciplinar de los Seminarios de Latín y de Lengua Española y Literatura del I.B. "Doña Jimena", Gijón. Miguel Forascepi Roza y Trinidad Pandiella Fernández.
- Consideraciones didácticas en el proceso de aprendizaje en los primeros niveles en el área de Matemáticas. José M^a Ruiz Ruiz.
- Resultados de un curso práctico de Ciencias Naturales en B.U.P. Carlos Ortega Movillo y Julio Soto López.
- El método "Natural" (OERBERG) en la enseñanza del Latín en B.U.P. y C.O.U. Juan José García Rúa.

Nº 46. Octubre, 1986

- La publicidad y la enseñanza de la Lengua. Elvira Pañeda Fernández y Emilio Martínez Mata.
- Problemas percibidos por los profesores de EGB en sus primeros años de docencia (Estudio de una muestra de profesores de EGB en la Comunidad Autónoma de Asturias). D. José Fernando González Granda.
- Un modelo de enseñanza interdisciplinar metodológica con el análisis por transparencias fundamentalmente. Dulce María González Arias y José A. Martínez Fernández.
- Experiencias sobre una educación sexual en preescolar. Ana del Pozo Lastra.
- La psicomotricidad en la Escuela. María Luisa Fernández Alvarez.
- Algunas reflexiones sobre la enseñanza de la Geometría. I. Miranda.
- Recursos matemáticos de los alumnos que comienzan los estudios de Física y Química en el BUP. Luisa Gordo García, M^a Teresa Trigueros Manrique y José M. Fernández Fernández.
- Proyecto de estudio y renovación pedagógica en Educación Física. Juan A. Fernández Pérez, Marta Sobrino Alvarez y Carlos de Cima Araujo.
- Metodología de la enseñanza deportiva en edades tempranas. Simiente

del mañana. Elena Rodríguez Muñiz.

Nº 47. Diciembre, 1986

- Unamuno y la enseñanza del Latín. Ubaldo Pérez Gutiérrez.
- Una experiencia en el aula: Trabajo sobre Constitución para la Historia de 3º de BUP. Agueda Martínez de Tejada y Mª José Rodríguez Muñiz
- Estrategias operativas en la resolución de los problemas matemáticos en los niños del Ciclo Medio de la EGB. V. Alonso García.
- Los mapas icónicos en el aula de Preescolar. Marta Isabel Valdés-Bango y Cristina García de Gabriel.
- Enseñanza universitaria de la problemática ambiental: Una experiencia interdisciplinar. Juan Carlos Canteras Jordana y otros.

Nº 48. Mayo, 1987

- Encuesta estudio sobre actividades complementarias. José A. Martínez Chamorro.
- El Latín y el Griego en el VII Congreso Español de Estudios Clásicos. Tomás Recio García.
- Reflexiones acerca del uso actual del español. Matilde Rguez-Castellano Palacio.
- Estudio del choque frontal elástico. Dispositivo Experimental. Gabriel Sobrino Beneyto.
- Hacia una evaluación objetiva de la condición física en Enseñanzas Medias: Experiencia práctica. Carlos de Cima Araujo y Marta Sobrino Alvarez.

Nº 49. Septiembre, 1987

- Encrucijada en la didáctica del Inglés. Miguel A. Murcia.
- La lectura en el Ciclo Medio: Análisis discriminante entre 3º y 5º de EGB. S.O.E.V. Oviedo.
- El apoyo del ordenador en las pruebas objetivas, como instrumento para la verificación del aprendizaje. Ezequiel Pardo Clemente.
- Objetivación de la matemática en el Nivel Secundario. Dámaso Avila Plasencia.
- Planificación de un muestreo en la zona costera. Cristina Poyal Cáliz.
- La enseñanza estatal en Oviedo a comienzos del siglo. J.R.Ovies Ruiz.

Nº 50. Diciembre, 1987

- Proyecto para la lectura y comentario de autores griegos traducidos, en el temario de Literatura Griega de C.O.U. Pilar Recio Arancón.

DOCUMENTACIÓN BIBLIOGRÁFICA

a) Nº 1-2. Enero-Junio, 1973

La Biblioteca del ICE: su estructuración. Revistas especializadas.

Nº 3. Septiembre, 1973

Bibliografía sobre técnicas de estudio y trabajo intelectual.

Nº 4. Diciembre, 1973

Bibliografía sobre metodología del trabajo escolar. Métodos y Técnicas.

Nº 5. Marzo, 1974

Bibliografía sobre Orientación y Tutoría.

Nº 6. Junio, 1974

Bibliografía sobre Educación especial.

Nº 7. Septiembre, 1974

Bibliografía sobre Educación especial (continuación).

Nº 8. Diciembre, 1974

Bibliografía sobre Programación educativa.

Nº 9. Marzo, 1975

Bibliografía orientadora en castellano sobre Aprendizaje lector, Angel Lázaro.

b) Nº 10. Junio, 1975

Esbozo de una bibliografía para el estudio de la Lengua, Carmen Díaz Castañón.

Nº 11. Septiembre, 1975

Bibliografía sobre medios audiovisuales, Mario de Miguel.

Nº 12. Diciembre, 1975

Nº 13. Marzo, 1976

Breve relación bibliográfica sobre el estudio de la Historia, Isabel Alarma.

Pequeño índice sobre Bibliografía en Geografía, Clotilde Nogueras.

Nº 14. Junio, 1976

Selección bibliográfica de Química, Pablo Bernad.

Nº 15. Septiembre, 1976

Bibliografía fundamental para el estudio de la lngua y cultura griegas, Engracia Domingo.

Nº 16. Diciembre, 1977

Bibliografía fundamental para el estudio de la lengua y de la cultura latinas, Tomás de la A. Recio.

Nº 17. Marzo 1977

Bibliografía sobre Matemáticas, José M^a Geijo.

Nº 18. Junio, 1977.

Bibliografía fundamental para el estudio de la lengua y civilización francesa, M^a del Carmen Fauste.

Esbozo de una Bibliografía para el estudio de la lengua inglesa, Patricia Shaw.

Nº 19. Septiembre, 1977

Selección bibliográfica de Biología, Jesús M^a Bárcena.

Nº 20. Diciembre, 1977

Bibliografía de Física, Pablo Luis Bernard.

Nº 21. Marzo, 1978

Bibliografía de Filosofía, Teófilo R. Neira.

Nº 22. Junio, 1978

Bibliografía de Filosofía, Teófilo R. Neira.

Nº 23. Septiembre, 1978

Bibliografía de Dibujo, Diseño, Didáctica de las Artes Plásticas, Técnicas y Procedimientos artísticos y Sistemas de Representación, Alejandro Mieres e Higinio del Valle.

Nº 24. Diciembre, 1978

Bibliografía sobre Educación Preescolar, Mario de Miguel.

Nº 25. Marzo, 1979

Obras ingresadas en la Biblioteca del ICE recientemente.

Nº 26. Junio, 1979

Bibliografía sobre el área dinámica. Mario de Miguel

Nº 27. Octubre, 1979

Bibliografía sobre el área plástica. Mario de Miguel.

Nº 28. Enero-Abril, 1980. Número monográfico. Muestras de programaciones escolares.

Selección de publicaciones relacionadas con el tema objeto de este nº monográfico. M^º Asunción Prieto García-Tuñón.

Nº 29. Mayo, 1980

El comentario de texto histórico en España a través de una bibliografía. Julio Rodríguez Frutos.

Nº 30. Noviembre, 1980

Selección de publicaciones periódicas de interés pedagógico. Rogelio Medina.

Nº 31. Marzo, 1981

Selección de asociaciones y centros dedicados a la documentación e investigación educativa. Rogelio Medina.

Nº 32. Mayo, 1981

Selección de asociaciones y centros dedicados a la documentación e investigación educativa. Rogelio Medina.

Nº 33. Diciembre, 1981

Materiales de trabajo para la enseñanza de la Historia en la EGB-BUP. Julio Rodríguez Frutos.

La Literatura infantil en la escuela. Selección bibliográfica. M^ª Teresa Rodríguez.

Nº 34. Marzo, 1982

Materiales de trabajo para la enseñanza de la historia en la EGB-BUP. Julio Rodríguez Frutos.

Nº 35. Junio, 1982

Bibliografía sobre metodología de la investigación educativa. Mario de Miguel Díaz.

Nº 36. Diciembre, 1982

Nº 37. Mayo, 1983

Textos legales sobre la enseñanza de la música en el bachillerato.

Nº 38. Octubre, 1983

Selección bibliográfica sobre expresión plástica y pretecnología.

Nº 39. Diciembre, 1983

Nº 40. Abril, 1984

Bibliografía sobre formación y perfeccionamiento del profesorado. Teófilo Rodríguez Neira.

Nºs. 41 y 42. Diciembre, 1984

Nº 43. Mayo, 1985

Nº 44. Octubre, 1985

Bibliografía sobre didáctica de la Física y Química.

Nº 45. Abril, 1986

Bibliografía sobre Planificación, Organización y Administración en la Enseñanza Superior. Fernando Albuérne López y Pilar Zúñiga Lagares.

Nº 46. Octubre, 1986

Bibliografía didáctica para la Enseñanza Superior. Breve selección. Fernando Albuérne López y Pilar Zúñiga Lagares.

Nº 47. Diciembre, 1986

Nº 48. Mayo, 1987

Bibliografía básica sobre métodos de investigación. Curso de doctorado.

Bibliografía sobre metodología cualitativa. Curso Doctorado.

Nº 49. Septiembre, 1987

Nº 50. Diciembre, 1987

La orientación universitaria. Dr. Baldomero Blásco.

COLECCIÓN MONOGRÁFICA DE AULA ABIERTA

Director de la Colección: **MARIO DE MIGUEL DÍAZ**

1. "Situación y prospectiva de la Educación Básica en Asturias". Director del proyecto: Mario de Miguel Díaz.
2. "Ciencias de la Educación y Enseñanza de la Historia". Julio Rodríguez Frutos. Doctor en Historia.
3. "Psicología Social y Educación". Anastasio Ovejero Bernal. Prof. de Psicología Social de la Facultad de Filosofía y CC. de la Educación. Universidad de Oviedo.
4. "La Educación Especial en Asturias". Mario de Miguel Díaz. Miguel Angel Cadrecha Caparrós. Samuel Fernández Fernández.
5. "Las Escuelas Universitarias de Magisterio: Análisis y alternativa". Fernando Albuérne López. Gerardo García Alvarez.
6. "El Ciclo Superior en la E.G.B.". Servicio de Orientación Escolar y Vocacional de la Dirección Provincial del MEC.
7. "Experiencias sobre la enseñanza del vocabulario". Mariano Blázquez Fabián y colaboradores.
8. "Educación permanente de Adultos. Análisis de una Experiencia". Nieves Tejón Hevia. Rafael Cuartas Río.
9. "Oferta-Demanda de Empleo para Universitarios en Asturias durante 1985". Investigaciones ICE.
10. "Estudio de la situación ecológica del río Narcea". M^a Paz Fernández Moro. Luis Jesús Maña Vega. Jesús M^a Molledo Cea.
11. "El acceso universitario para mayores de 25 años en el distrito de Oviedo (1970-1984)". Investigaciones ICE.

12. "Una aproximación a la didáctica de la literatura en la E.G.B." Ma Rosa Cabo Martínez.
13. "El lenguaje oral en la escuela". Carmen Ruiz Arias.
14. "La Gramática Funcional. Introducción y metodología." Emilio Alarcos Llorach. José Antonio Martínez. Josefina Martínez Alvarez. Francisco Serrano Castilla. Celso Martínez Fernández. Emilio Martínez Mata.

AULA ABIERTA

-DOCUMENTOS DIDÁCTICOS-

1. Historia contemporánea. (Orientaciones, Textos, Mapas y Documentos). Bengoa, M.L., De Caso, F., Fernández, A., Frutos, J., Serrano, L., Zarazaga, P. Octubre, 1986.
2. Química de COU: Bases para una coordinación. Alvarez Cabo, J., Barrio Alonso, C. y González Fernández, C. Mayo, 1987.
3. Comentario didáctico de la Obra de Arte. De Caso, F., Martínez, A., Rodríguez, M.J., Fernández, A., Alonso, L., Sánchez, A., Cimadevilla, M.A., González, J.M., San José, A., Zarazaga, P. Diciembre, 1987.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

LA ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA

La bibliografía que ofrecemos se ha confeccionado en el contexto de la Universidad, con ocasión del Curso de Doctorado que con el mismo título se ha impartido en el II Programa de Doctorado "Pedagogía Universitaria" en el Departamento de CC. de la Educación. Es, por tanto, , un instrumento de trabajo para los alumnos de III Ciclo.

Dicha bibliografía responde a los siguientes tópicos:

- La orientación en la Universidad
- El futuro universitario. Análisis de las EE. Me-
dias.
- La elección vocacional universitaria
- El alumno universitario. Características y proble-
mas.
- El rendimiento en la Universidad
- El fracaso escolar universitario
- La inserción en el Mercado de trabajo.

Desde esta perspectiva deben, pues, entenderse las referencias y la selección del material ofrecido. Son fuentes de información en torno a dicha estructura del curso. De ahí que obviemos tanto un estudio bibliométrico de la producción recogida como un análisis crítico de la misma.

Dr. Baldomero Blasco Sánchez
Profesor Asociado de Orientación Escolar

- AGUIRRE DE CARCER, I. (1986): Opción de estudios y preparación académica de los candidatos, en LATIESA, M.: (1986)
- ALBUERNE, F. (1986): El acceso universitario para mayores de 25 años en el Distrito de Oviedo (1970-1984), Oviedo. ICE.
- AMARGOS, R. y POSA, E. (1978): Posición de los licenciados en Ciencias y Letras en el Mercado de trabajo, Barcelona. ICE.
- APODAKA, P.; GRAO, J. y MARTINEZ, J. (1986): Variables curriculares que influyen en la demanda de Enseñanza Superior, en LATIESA, M.: (1986)
- ARREDONDO, V. (1976): Resumen de un estudio comparativo de las aptitudes e intereses de los estudiantes de Psicología y Ciencias, R.P.G. A., nº 140-141, 1058-1060.
- BANCO SANTANDER (1976): Estudio prospectivo comparativo de las diversas profesiones liberales en los años 1980/85, Madrid. Banco Santander.
- BENITO, J. (1979): Intereses profesionales y académicos al final del Bachillerato. Salamanca: ICE.
- BENOLIEL, R. (1986): Las dificultades de evaluación del futuro de los estudiantes de letras, en LATIESA, M.: Demanda de Educación Superior y rendimiento académico en la Universidad, Madrid: CIDE-S.G. de Universidades.
- BLASCO, B. (1985): Estudio genético y diferencial de las opciones académicas y profesionales en una muestra de Técnicos, Madrid: Facultad de Ciencias de la Educación.
- , (1976): Motivación de estudios profesionales al final de los estudios Medios y estructura de empleo en la región Astur-Leonesa, Oviedo: ICE.
- BLASCO, B. (1988): Oferta-Demanda de empleo para universitarios en Asturias en 1986, Oviedo: ICE.
- BROWN, W.F. (1975): Manual del Estudiante asesor, México. Trillas.

- CARABAÑA, J. (1983): Sistema Educativo y mercado de trabajo en el horizonte del año 2.000, R. de Educación, nº 273, 23-49.
- CARABAÑA J. y ARANGO, J. (1983): La demanda de educación universitaria en España, 1960-2000, REIS, nº 24.
- CASANOVA, J.; SAN JOSÉ, R. y PÉREZ, P. J. (1985): Contribución al análisis del fracaso escolar en el 1er. curso de las Facultades de Ciencias, Revista de Educación, nº 278, 99-117.
- CASTAÑO, C. (1969): Perfiles e intereses profesionales universitarios españoles medidos a través del R.P. de Kuder, R.P.G.A., nº 99-100, 720-727.
- , (1973): Estudio diferencial de la inteligencia general en la población universitaria española, R.P.G.A., nº 126, 138-139.
- , (1974): Desajuste de la personalidad y estudios universitarios, R.P.G.A., nº 127, 387-390.
- , (1978): Perfiles mínimos y perfiles ponderados de aptitud en 35 carreras Universitarias, Pamplona: Actas del VI Congreso Nacional de Psicología.
- , (1983): Psicología y orientación vocacional, Madrid: Marova.
- CERVANTES, E. (1976): La psicología de la orientación universitaria. Grados de complejidad en la exploración psicotécnica, R.P.G.A., nº 143, 1163-1187.
- COLLADO, J. (1983): Seguimiento profesional del licenciado en Pedagogía (A corto plazo), Bordon, nº 246, 101-112.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1987): Demanda de plazas universitarias, Madrid: Secretaría General del Consejo de Universidades.
- CHARLOT, A. (1986): Rendimiento académico y demanda de formación superior en LATIESA, M. (1986): Demanda de Educación Superior y rendimiento académico en la Universidad, Madrid: CIDE-Secret. Gral. de Universidades.

- CHORRO, J.L. (1979): Aptitudes mentales y rendimiento universitario, Valencia: XXII Reunión Anual de la S.E.P.; 185-192.
- DÍAZ, M.T. (1976): La orientación profesional del universitario, una apremiante necesidad, R.E.P., nº 134.
- , (1973): Problemática académica del universitario madrileño, Madrid: CSIC.
- , (1984): Problemas académico-profesionales del universitario actual. Estudio de campo, Ponencia presentada al Seminario de Pedagogía universitaria, Madrid: Real Academia de Ciencias Morales y Políticas.
- ECHEVARRÍA, C. (1976): Diferencias en escalas de aptitudes de estudiantes universitarios y afines procedentes de 40 carreras, R.P.G.A., nº 137, 1064.
- ESCUADERO, T. (1981): Selectividad y rendimiento académico de los universitarios, Condicionantes psicológicos y educacionales, Zaragoza: ICE.
- , (1986): Algunos criterios y evidencias del rendimiento universitario, en LATIESA, M.: (1986)
- , (1984): Condicionantes y capacidad predictiva de la selectividad universitaria, R. de E.
- ESTEBAN, A. (1983): Análisis de la elección vocacional en Post-Graduados Universitarios del D.U. de Sevilla, Madrid: Comunicación a las Jornadas de Orientación Educativa.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. (1986): Análisis de la actitud de rechazo de los alumnos al sistema educativo y su incidencia en las Enseñanzas Medias: Metodologías, resultados y análisis de resultados, Madrid: CIDE.
- FURNEAUX, W.D. (1986): La predicción del rendimiento. Algunas complicaciones, en LATIESA, M.: (1986)

- GARCÍA, J. y PALOMINO, A. (1972): Dimensiones de la inteligencia en Bachillerato Superior, R.E.P., nº 117, 3-29.
- GARCÍA, J. y GIL, C. (1974): Los estudios universitarios y sus salidas profesionales, 3ª Ed., Madrid: INAPP.
- GARCÍA, J. (1973): Problemática de la orientación de los escolares a la entrada de la Universidad, Madrid: INAPP.
- GONZÁLEZ, M.R. (1974): Relación entre los intereses medidos por el Kuder-C y auto-estimados en los alumnos de COU, Madrid: U.Complutense.
- GONZÁLEZ, J. (1963): Estudio diferencial de la inteligencia medida en el Test de Matrices Progresivas en una muestra de 7.525 universitarios españoles, RPGA, nº 99-100; 711-719.
- , (1971): Relaciones entre desajuste de la personalidad, inteligencia general, intereses vocacionales y estudios universitario, R. de Medicina y Cirugía de Guerra, nº 7-8, 375-386.
- GONZÁLEZ, R.M. (1986): Un método para el análisis del fracaso escolar universitario. Estudio piloto, en LATIESA, M.: Demanda de Educación Superior y rendimiento académico en la Universidad, Madrid CIDE-SG. Universidades.
- , (1986): Análisis de las causas del fracaso escolar en la UPM Madrid, ICE de la UPM.
- , (1985): El fracaso escolar en jóvenes universitarios: Un método para un análisis, Studia Pedagogica, nº 15-16, 237-250.
- GORDILLO, M.V. (1985): La orientación en la Universidad, R.E.P. nº 169-170.
- HERNÁNDEZ, J. (1987): Aproximación al estudio de la elección vocacional universitaria en la investigación española, Anales de Pedagogía, nº 5, 103-136.
- , (1987): La elección vocacional en universitarios murcianos: Un análisis diferencial, Murcia: Universidad.

- HERRERO, S. e INFESTAS, A. (1980): El rendimiento académico en la Universidad. Estudio monográfico de la Universidad de Salamanca, Salamanca: ICE.
- INFESTAS, A. (1986): El rendimiento académico en la Universidad. La influencia de factores extrauniversitarios, en LATIESA, M.: (1986)
- JUÁREZ, P. (1981): Actitudes y expectativas profesionales de los universitarios y alumnos de F.P., R. de educación, nº 267, 109-132.
- , (1979): Problemática de inserción de los licenciados de Ciencias y Letras en el Mercado de trabajo, Barcelona: ICE.
- JUSTEL, M. y MARTÍNEZ-LÁZARO, V. (1981): Sobre el carácter selectivo de las Pruebas de acceso a la Universidad. R.I.S., nº 15, 115-132.
- LATIESA, M. (1986): Estudio longitudinal de una cohorte de alumnos de la U.A.M. Análisis de la deserción universitaria, en LATIESA, M.: Demanda de Educación Superior y rendimiento académico en la Universidad. Madrid: CIDE-S.G. de Universidades.
- LÓPEZ, F. y OTROS (1986): Evolución del nivel piagetiano de desarrollo cognitivo en alumnos de Bachillerato. Un estudio longitudinal, R.P.G.A. nº 41, 849-870.
- LÓPEZ, F. y PALACIOS, C. (1987): Valor predictivo de algunas variables psicológicas en la elección de optativas en Bachillerato, Bordón, nº 268, 387-403.
- MARTÍN, F. (1983): Tipología en el rendimiento escolar: Análisis de discrepancias en Actas y Trabajos. II Seminario Iberoamericano de orientación Escolar y profesional, Madrid.
- MARTÍN, M.C. (1976): Situación profesional de los licenciados en Pedagogía por la Universidad Complutense, R.E.P. nº 13, 435-448.
- , (1982): Realidad profesional de los licenciados en Pedagogía, Bordón, nº 245, 665-666.
- M.E.C. (1984): Estudiante universitario. Orientación, información, futu-

ro, Madrid: MEC.

-----,(1985): El mercado de trabajo de titulados universitarios en España, Madrid: MEC.

-----,(1986): Demanda de plazas universitarias, Madrid: Secretaría Gral. de Universidades.

MEDINA,E.(1983): Educación, Universidad y mercado de trabajo, R.I.S., nº 24, 7-47.

MIGUEL,A. de(1978): Informe sociológico sobre las necesidades de graduados en España y sus perspectivas de empleo, Madrid: INCIE.

MIGUEL,M.de(1976): Sociología de las elecciones académico-profesionales del alumno de COU, R. de Educación, nº 244, 82-100.

MIGUEL,M. de y BLASCO,B. (1986): Oferta-Demanda de empleo para universitarios en Asturias en 1985, Oviedo: ICE.

MONCADA,A.(1982): Pronóstico de población universitaria para 1985, Madrid: Subdirección General de Investigación Educativa.

MONTERO,I.(1982): Los intereses profesionales a través del inventario de intereses profesionales de ROTHWELL y MILLER en estudiantes universitarios, Studia Paedagogica, nº 10, 69-82.

MORA,J.A.(1982): Motivación de ingreso y expectativas profesionales de los alumnos de primer curso del D.U. de Málaga, Málaga: ICE.

NIETO,J.(): La orientación profesional del titulado universitario: Ambito de preocupación institucional, Studia Paedagogica.nº , 138-146.

ORDEN, A. de la (1983): Estilo cognitivo y orientación académica y profesional en la universidad, Aula Abierta, nº 39, 61-89.

-----, A. de la; GARCÍA, J.M. y GAVIRIA,J.L.(1986): Un acercamiento experimental a la investigación del rendimiento en la Universidad, R.I.E., nº 8, 21-36.

- ORDOVAS,R.(1982): El paro de titulados en la provincia de Madrid, Madrid: ICE de la U.C.M.
- OROVAL,E.(1986): Resultados del análisis individualizado del rendimiento de una promoción de estudiantes en la Universidad de Barcelona, en LATIESA,M.:(1986).
- ORTS,J.M.(1983): La elección de estudios universitarios de los bachilleres valencianos: Motivaciones y factores condicionantes, R.I.S., nº 15, 13-31.
- PALOMINO,A.(1970): La predicción del éxito en el bachillerato Superior, Educadores, 57, 203-220.
- PASTOR,J.T.(1985): Propuesta de un nuevo modelo de selectividad basado en estudios experimentales previos, R.I.E., nº 6, 417-420.
- PRIETO,G.: La orientación en la Universidad, Studia Paedagogica, nº 127-135.
- ,G. y GONZÁLEZ-TABLAS,M.M.(1984): Análisis de los motivos de la elección de carrera e intereses vocacionales de los estudiantes de Psicología, Studia Paedagogica, nº 13, 107-114.
- ,G.(1982): La Universidad a través de sus alumnos, Salamanca:ICE.
- ,G.(1982): La Universidad a través de sus alumnos. Estudio empírico del sistema docente y del éxito académico, Salamanca: ICE.
- ,G.(1982): Análisis de los rasgos y las características de los alumnos con éxito en la Universidad de Salamanca, Salamanca: ICE.
- ,G. y CARRO,J.(1981): Motivación y éxito académico en la Universidad, Studia Paedagogica, nº 7, 55-61.
- ,G.(1982): Perfil productivo del alto rendimiento en la universidad, Santiago: Actas del VII Congreso Nacional de Psicología.
- PRIETO,J.M.(1983): La regresión múltiple en la predicción del rendimiento, en Actos y Trabajos. II Seminario Iberoamericano de

Orientación Escolar y Profesional, Madrid.

- RABASA(1978): Estudio de las motivaciones y actitudes de los estudiantes de Psicología en la U.C. de Madrid, RPGA, nº 153, 693-697.
- REISSERT,R. y SCHNITZER,K.(1986): Abandono y éxito en los estudios en la R.F. de Alemania, en LATIESA,M.: Demanda de Educación Superior y rendimiento académico en la Universidad de Madrid: CIDE. S.G. de Universidades.
- REPARAZ,CH.; TOURON,J. y VILLANUEVA,C.(1987): La predicción del rendimiento académico en el curso de orientación universitaria, REP, nº 175, 103-124.
- REPETTO,E.(1985): Valores y ocupaciones. Un análisis discriminante, R. E.P., nº 168, 197-217.
- ,(1983): Pluralismo axiológico y ocupaciones. Un análisis discriminante, en Actas y Trabajos. II Seminario Iberoamericano de Orientación Escolar y Profesional, Madrid.
- ,(1979):Algunos valores diferenciadores de la elección vocacional: un análisis factorial de diez áreas axiológicas en doce familias ocupacionales, R.E.P., nº 145, 42-74.
- RIVAS,F.(1973): Los intereses vocacionales del universitario español. Perfiles evolutivos, Valencia: Universidad.
- RIVAS,F.(1975): Aptitudes y conocimientos básicos para el ingreso en la Universidad Politécnica, Madrid: INCIE.
- ,(1975): Elaboración de un test hipotético-deductivo (H.1.) para la predicción del rendimiento académico en la U.P. de Valencia, RPGA, nº 133-134; 409-420.
- ,y ZARAGOZA,M.C.(1975): Modelo contrastado de predicción. Seguimiento con alumnos de primer trimestre de Ingeniería Superior de la U.P. de Valencia, RPGA, nº 135, 129-142.
- RODRÍGUEZ,J.A.(1981): Las aptitudes de los titulados universitarios.

- RODRÍGUEZ, J. (1982): Estudio de las preferencias respecto de las carreras universitarias de los estudiantes de COU de Alicante: ICE.
- SÁEZ, F. (1985): El mercado de trabajo en España, Grupo GEFE.
- SALVADOR, F. (1985): Influjo de las técnicas de estudio en el rendimiento académico del adolescente, R.I.E., nº 6, 440-444.
- SÁNCHEZ, J.A. (1968): Estudio comparativo entre aptitudes mentales, carreras universitarias y rendimiento en los estudios superiores, en I Seminario Iberoamericano. Actas y Trabajos, Madrid: INAPP.
- SÁNCHEZ, P. (1985): Análisis de datos cualitativos en la investigación sobre el rendimiento académico: resolubilidad ante casillas nulas mediante modelos Quasi. Log-linear, R.I.E., nº 6, 445-448.
- SÁNCHEZ, S. (1986): Aptitudes y rendimiento escolar. Un estudio comparativo estadístico psico-pedagógico, Bordón, nº 262, 293-306.
- SECADAS, F. (1965): Tests y rendimiento en el Bachillerato, RPGA, nº 80, 863-881.
- SECADAS, F. (1962): Perfiles de aptitud para estudios superiores, R.E.P., nº 78, 131-149.
- SECADAS, F. (1967): Carreras universitarias y aptitud para cursales, RPGA, nº 90, 903-930.
- SEISDEDOS, N. (1983): El análisis discriminante en el estudio del rendimiento escolar, en Actas y Trabajos. II Seminario Iberoamericano de orientación Escolar y Profesional, Madrid.
- SUBIRATS, M. (1978): El empleo de los licenciados, Barcelona: Fontanella.
- TOURÓN, J. (1985): La selectividad y los factores de rendimiento académico en la Universidad, Pamplona: ICE de la Universidad de Navarra.

TRILLO, F. (1985): El modelo de desamparo aprendido aplicado al análisis del rendimiento: principios conceptuales y metodológicos y recursos técnicos, R.I.E., nº 6, 455-461.

VÁZQUEZ, M. (1979): Problemática de la inserción de los licenciados en el mercado de trabajo, Técnicas de Investigación Educativa, 87-98.
