

CONSEJO DE REDACCION

Presidente: D. ARTURO GARCIA GONZALEZ, Director
del I.C.E.

Vocales: D. FERNANDO ALBUERNE LOPEZ
D. LUIS ALVAREZ PEREZ
D. MIGUEL A. CADRECHA CAPARROS
D. JESUS HERNANDEZ GARCIA
D. MIGUEL A. LUENGO GARCIA
D. JUAN J. ORDOÑEZ ALVAREZ
D^a M. TERESA RODRIGUEZ SUAREZ
D. ENRIQUE SOLER VAZQUEZ

Director: D. TOMAS DE LA A. RECIO GARCIA

Secretaria de Redacción: D^a M. MERCEDES GARCIA CUESTA

**Administración y
Suscripciones** D. AGUSTIN MARTINEZ PASTOR
D. MANUEL ANTONIO ALVAREZ FERNANDEZ

Portada: D. FLORENTINO FLOREZ FERNANDEZ

Edita: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad
de Oviedo. c/ Quintana, 30-1° 33009 Oviedo.

Imprime: Gráficas Baraza. Oviedo.

Depósito Legal: 0/157/1973

ABRIL 1991, N° 57

INDICE

Págs.

ESTUDIOS

Incluye artículos sobre las diversas temáticas de las Ciencias y de las Técnicas de la Educación referentes a todos los niveles educativos.

- 3 PERCEPCIONES PSICOSOCIALES DE ALUMNOS DE ESCUELAS UNIVERSITARIAS DEL PROFESORADO DE E.G.B. MEDIDAS POR EL "CUESTIONARIO DE AMBIENTE DE CLASES INDIVIDUALIZADAS" (CACI).
Luis M. Villar Angulo.
- 35 HABILIDADES SOCIALES Y APRENDIZAJE ESCOLAR.
Luis Alvarez Pérez.
- 43 JOHN DEWEY: PROPUESTA DE UN MODELO EDUCATIVO: III. VALORES, SITUACION HISTORICA Y CONCLUSION CRITICA.
Miguel Angel Cadrecha Caparrós.
- 61 LA LOGOPEDIA ANTE LAS REFORMAS DEL SISTEMA EDUCATIVO.
Eliseo Diez Itza, Pura Gil Carnicero y Natalia Sánchez Carretero.
- 71 EL PROFESOR DE EDUCACION PERMANENTE DE ADULTOS, EL CENTRO ESCOLAR Y LA INNOVACION EDUCATIVA.
María José Carrera Gonzalo.

Págs.

EXPERIENCIAS Y REALIZACIONES

Programaciones y ensayos de carácter práctico y, en general, todo trabajo que refleje la aplicación de técnicas de investigación a los diversos campos de la temática educativa.

- 87 UN MODELO INSTRUCCIONAL APLICADO A UN TEMA DE LITERATURA (LA POESIA DE GARCILASO - 3° DE BUP).
Jesús Hernández García.
- 101 "NOCTURNO" DE RUBEN DARIO (UN COMENTARIO PARA 3° DE BUP).
Elisa E. Carvajal Menéndez.
- 109 COMENTARIO SOBRE "EL HUMO DORMIDO" DE GABRIEL MIRO.
Rosálfa Ramos.
- 119 UTILIZACION DEL TEST DE DIAGNOSTICO EN LA INVESTIGACION DE IDEAS PREVIAS.
Miguel Angel Pereda Rodríguez y
Luciano Rodríguez Poncelas.
- 143 ESTRATEGIA SEGUIDA EN LA PLANIFICACION DE UN MODELO DE APRENDIZAJE ACTIVO.
Blanca N. Pérez Francia.
- 167 ESTUDIO ANALITICO Y DESCRIPTIVO DEL LENGUAJE ESCRITO DE ALUMNOS DE E.G.B.
Manuel Fernández Ucha y
José Manuel Posada Ramos.

Págs.

DOCUMENTACION

Textos normativos, bibliografías temáticas, reseñas de libros y referencias sobre material didáctico.

- 203 BIBLIOGRAFIA SOBRE DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.
Juan José Ordóñez Alvarez.
- 225 RECENSIONES.

INFORMACION

Noticias y datos sobre las actividades y organismos que trabajan en investigación educativa y formación del profesorado.

- 229 CURSO DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE TUTORES DEL C.A.P.
- 230 CURSO PARA OBTENCION DEL CERTIFICADO DE APTITUD PEDAGOGICA (C.A.P.).
- 232 NORMAS PARA PUBLICAR EN AULA ABIERTA.

PERCEPCIONES PSICOSOCIALES DE ALUMNOS DE ESCUELAS UNIVERSITARIAS DEL PROFESORADO DE E.G.B. MEDIDAS POR EL "CUESTIONARIO DE AMBIENTE DE CLASES INDIVIDUALIZADAS" (CACI)

LUIS M. VILLAR ANGULO*

RESUMEN

Este estudio comparó las percepciones de alumnos de dos Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B. (pública y privada) de la Universidad de Sevilla. Se administró el "Cuestionario de Ambiente de Clases Individualizadas" (CACI) ("Individualized Classroom Environment Questionnaire", ICEQ) (Fraser, 1982) a la muestra seleccionada, hallándose similitudes perceptivas en los alumnos en ciertas dimensiones. Las dos escuelas diferían significativamente en las dimensiones Personalización, Investigación y Participación. Se exploraron la fiabilidad del CACI a través del coeficiente alfa de Cronbach (fiabilidad de consistencia interna), la validez discriminante, la habilidad para diferenciar entre clases, y la correspondencia entre las estructuras teórica y empírica del CACI. Se han discutido los hallazgos del estudio en relación con los contenidos por Fraser (1982). Finalmente, se ha sugerido que los profesores formadores de Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B. utilicen el CACI como instrumento para obtener retroacción de sus clases.

* LUIS M. VILLAR ANGULO, es Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Granada.

I. INTRODUCCION

1. CONTEXTO DEL PROBLEMA

Este estudio trata de validar un instrumento para medir el ambiente de aprendizaje de clase no utilizado hasta ahora en España, a partir de su aplicación a una muestra de aulas de Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB de la Universidad de Sevilla. Este trabajo retoma una línea de investigación iniciada hace años sobre el ambiente de aprendizaje en el aula que utiliza cuestionarios e inventarios de medición del clima de clase (Ellett, 1986; Fernández, 1987; Fraser, 1986a,b, 1987a,b).

El cuestionario que se valida -"Individualized Classroom Environment Questionnaire" (I.C.E.Q.) (Fraser, 1982)- mide dimensiones del clima o ambiente psicosocial de clase de un nivel educativo muy determinado del sistema educativo australiano, que se correspondería con las Enseñanzas Medias o Escuelas Universitarias de nuestro sistema educativo. El propósito de nuestro estudio consiste en mostrar que la traducción realizada del I.C.E.Q. -"Cuestionario de Ambiente de Clases Individualizadas" (CACI)- sirve como instrumento de medición del ambiente de clase de EE.UU. del Profesorado de E.G.B., y se podrá utilizar para el desarrollo profesional de los formadores universitarios.

2. REVISION DE LA LITERATURA

La evaluación del ambiente de clase por los estudiantes significa un cambio de orientación en la filosofía de los sistemas evaluativos, en el diseño y enfoque de los elementos o indicadores que los integran, pero no en la tecnología de los instrumentos (Anderson y Walberg, 1974; Fraser, 1981, 1984b; Anderson, 1982; Gilman, 1983; Goodall y Brown, 1983; Ellett, 1986; Hattie y Danielle, 1986; Walberg, 1987).

Los instrumentos son cuestionarios, escalas o inventarios que tienen su precedente más inmediato en los sistemas observacionales para medir la conducta de clase de los profesores. En efecto, desde los ya históricos sistemas para valorar el clima de clase de Withall o el análisis de interacción del Flanders se han multiplicado hasta la saciedad herramientas de investigación con el mismo propósito: describir la

conducta de clase del profesor y su interacción con los alumnos (Chávez, 1984).

Las categorías de los sistemas de observación o inventarios son de alta o baja inferencia según el esfuerzo del observador para clasificar los eventos de clase. De esta forma, se han generado instrumentos de variadas estructuras conceptuales y metodológicas (Barclay, 1974; Steele, House y Kerins, 1971; Zichner, 1980; Moos, 1979, 1980, 1987).

Pues bien, Chávez (1984) ha entendido que los instrumentos para evaluar el ambiente son de alta inferencia y se inspiran en la tradición investigadora de los análisis cuantitativos de clase por observadores no participantes. La evaluación del ambiente, por ello, no se ha sustraído de la tentación de proponer hipótesis de proceso-producto, en donde, como ya ocurriera antes con la conducta docente, el ambiente es la variable de proceso, y el rendimiento o algún resultado de aprendizaje la variable producto. No obstante lo dicho, la variable ambiente se ha considerado variable criterio en aquellos ejemplos, bien numerosos por cierto, que indagan cuáles son las diferencias o similitudes existentes en tratamientos, innovaciones o contextos educativos (Trickett y Moos, 1974; Walberg y Marjoribanks, 1976; Brown, 1978; Welch 1979; Hartnett, 1981; Haertel, Walbert y Haertel, 1981; Fraser, 1983, 1984a, 1985a; Baba y Hattie, 1984; Hofstein y Lazarowitz, 1986; Wang y Walbert, 1986; Costello, 1987; Lawrenz, 1987; Sidje, 1988; Lamberights, 1988).

La evaluación del ambiente tuvo, asimismo, fines claramente diferenciados de la evaluación docente. Mientras que esta sirvió para establecer el rendimiento del profesor en base a su comportamiento observado, la variable ambiente psicosocial de clase se produjo en modelos de evaluación de innovaciones curriculares, prioritariamente del área de las ciencias (Fraser, 1985b). En la actualidad nos parece que es una línea original de investigación educativa el estudio del bilingüismo como base para determinar las diferencias existentes en el rendimiento de alumnos procedentes de ambientes multiculturales (Chávez, s/f). Ciñéndonos al campo universitario, la investigación sobre el ambiente psicosocial ha prestado más atención a las características organizativas de los centros que al ambiente de clase (McLeish, 1974; Shaw, 1978; Payne y Hobbs, 1979; Neumann, 1980; Mable y De Coster, 1981; Haukoos y Penick, 1985; Villar, 1987; Warring y Maruyama, 1987).

Las influencias del pensamiento de Stern en este área del ambiente organizativo, así como las teorías de Lewin y Murray en las que aquél se apoya, muestran el peso que han ejercido en la fundamentación epistemológica de esos trabajos. En el campo del psicodiagnóstico el estudio del ambiente ha tenido también amplio desarrollo en variados contextos, teniendo todos una formulación teórica similar (cf. Fernández, 1987, 23):

"Una forma útil de pensar acerca de la vida en el aula es en términos de la temprana pero diseminada teoría de campo de Lewin (1936). La contribución de Lewin fue reconocer que tanto el ambiente cuanto su interacción con las características personales del individuo son potentes determinantes de la conducta humana. La fórmula Lewiniana $B = f(P, E)$ (Conducta = f (Persona, Ambiente) fue enunciada en primer lugar por razones didácticas para acentuar la necesidad de nuevas estrategias de investigación en las que se considera la conducta en función de la persona y del ambiente. Murray (1938) fue el primero que siguió la aproximación de Lewin proponiendo un modelo de necesidad-presión que permite una representación análoga de la persona y del ambiente en parecidos términos" (Fraser, 1985b).

Resumiendo, en la evaluación del ambiente se han reducido las técnicas de recogida de datos exclusivamente a cuestionarios y escalas. La evaluación del ambiente ha sofisticado los modelos de investigación incorporando este constructo en la relación de variables, y se ha utilizado tanto como variable independiente cuanto dependiente en los estudios y ejemplos de investigación.

El ambiente de aprendizaje de clase no es sólo, y así hay que reconocerlo, el perfil resultante de la aplicación de los sistemas actualmente diseñados: "Escala de Ambiente de Clase" (EAC, en inglés CES) (Moos y Trickett, 1974; Fisher y Fraser, 1981; Raviv, Raviv y Reisel, 1990; veáanse los estudios de adaptación y validación en España de Fernández (1982) y Villar (1984); "Ambiente de mi clase" (AMC, en inglés MCI) (Fisher y Fraser, 1981; Fraser, Seddon y Eagleson, 1982; Villar, 1990); "Inventario de Ambiente de Aprendizaje" (IAA, en inglés LEI) (Anderson, 1973; Fraser, Seddon y Eagleson, 1982); "Inventario de Ambiente de Clase en Facultades y Escuelas Universitarias" (en inglés CUCEI), (Fraser, Treagust y Dennis, 1984; Villar, Marcelo y García, 1988), etc.

En el Cuadro N° 1 aparecen las dimensiones de los distintos instrumentos, ofreciendo así una evidencia sobre la estructura y relaciones que tienen entre sí.

CUADRO N° 1

SUBESCALAS	LEI	MCI	CACI	CES	CUCEI
1. PERSONALIZACION			X		X
2. PARTICIPACION			X		
3. INDEPENDENCIA			X		
4. INVESTIGACION			X		
5. DIFERENCIACION			X		
6. COHESIVIDAD	X	X			X
7. DIVERSIDAD	X				
8. FORMALIDAD	X				
9. VELOCIDAD	X				
10. AMBIENTE	X				
11. FRICCION	X	X			
12. ORIENTACION TAREA	X				
13. FAVORITISMO	X			X	X
14. DIFICULTAD	X	X			
15. APATIA	X				
16. DEMOCRATICO	X				
17. PANDILLA	X				
18. SATISFACCION	X	X			X

19. DESORGANIZACION	X				
20. COMPETITIVIDAD	X	X		X	
21. IMPLICACION				X	X
22. AFILIACION				X	
23. APOYO PROFESOR				X	
24. ORDEN Y ORGANIZACION				X	
25. CLARIDAD DE NORMAS				X	
26. CONTROL PROFESOR				X	
27. INNOVACION				X	X

Cuadro N°1. Relación de dimensiones o subescalas correspondientes a los sistemas para medir el clima de clase, abreviados en inglés, LEI, MCI, CACI, CES y CUCEI.

El ambiente social de clase se está conociendo a través de técnicas etnográficas y, en particular, por las contribuciones de quienes investigan dentro del modelo de interaccionismo simbólico. Claro que en este caso, la observación y la participación de los investigadores se distancian de cuanto llevamos dicho como esencial en la investigación ambiental en un aspecto: el estudio y trabajo con las percepciones de los estudiantes. En términos de Murray, la presión *beta* (ambiente percibido por los habitantes de ese medio) es distintiva de este tipo de estudios, frente a la presión *alfa* o ambiente evaluado por un observador exterior, que podría caracterizar la evaluación tradicional de la actuación docente.

Dado que una clase se compone ordinariamente de más de un estudiante, la presión *beta* también se conoce por presión beta privada o consensual cuando nos referimos a la visión que del ambiente tiene un alumno o el promedio de estudiantes de una clase. Destacamos este aspecto porque tiene grandes repercusiones en las conclusiones de los estudios el hecho de tomar como base de análisis el sujeto individual o la media de una clase. Con una y otra unidad estaríamos comprobando hipótesis diferentes dentro del mismo estudio.

1. Declaración de Hipótesis

La hipótesis central de este estudio se estableció en la siguiente expresión:

El "Cuestionario de Ambiente de Clases Individualizadas" (CACI) discrimina entre 24 aulas de alumnos/as (N = 745) de distintos cursos, especialidades y Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B. de la Universidad de Sevilla.

II. METODOLOGIA

1. MUESTRA

Los centros seleccionados para el desarrollo de esta investigación han sido dos: E.U. de Formación del Profesorado de E.G.B. de la Universidad de Sevilla, y E.U. de Formación del Profesorado de E.G.B. "Cardenal Spínola", adscrita a la Universidad de Sevilla.

1.1. Prueba piloto

Para realizar esta fase de investigación se eligieron dos grupos, (uno por cada centro) a los que se aplicó el CACI (ver Apéndice N° 1, versión real del cuestionario) a un total de 82 alumnos: 34 estudiantes de la E.U. de Formación del Profesorado "Cardenal Spínola" en la asignatura de Biología perteneciente al segundo curso de la especialidad de Ciencias, y 48 alumnos de la E.U. de Formación del Profesorado de E.G.B. en la asignatura de Psicología perteneciente al tercer curso de la especialidad de Ciencias.

El cálculo del tamaño de la muestra se hizo por un procedimiento de muestreo estratificado aleatorio con afijación óptima (muestreo ponderado), descrito por Azorín (1972, 129), y que recoge la siguiente notación:

$$n = \frac{\sum W_h S_n^2}{\frac{e^2}{k^2} + \frac{\sum W_h S_n^2}{N}}$$

En el procedimiento para seleccionar las muestras seguimos las tablas aleatorias de Sachs (1978, 47-49). El análisis de los resultados indicó el tamaño de la muestra, constituido por 24 grupos, de los cuales 10 pertenecían a la E.U. de Formación del Profesorado de E.G.B. "Cardenal Spínola", y el resto (14 aulas) a la Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. (pública).

2. INSTRUMENTO

El "Cuestionario de Ambiente de Clases Individualizadas" (CACI) se ha usado indistintamente en las Enseñanzas Medias y Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. El sistema mide específicamente las percepciones que tienen los estudiantes de la individualización de la enseñanza.

El CACI consta de 50 ítems divididos en cinco subescalas que son: Personalización, Participación, Independencia, Investigación y Diferenciación. El CACI adopta dos versiones: real e ideal, según se midan las percepciones de los sucesos que ocurren en la actualidad de la clase o las percepciones de lo que desearían que fuere el ambiente del aula, respectivamente. En este estudio se midieron sólo las percepciones siguiendo el formato real del instrumento.

El enfoque seleccionado para el instrumento restringe, pues, el abanico posible de hallazgos. No es un inventario sobre las transacciones psicosociales que den una imagen polícroma de la clase. Fraser (1982) ha seleccionado una metodología didáctica -individualización- y ha querido conocer qué clima de aprendizaje existe en clase bajo las acciones que caracterizan dicha estrategia.

El sistema de evaluación tiene una serie de rasgos que lo distinguen:

- mide dimensiones específicas del ambiente que caracteriza las clases individualizadas (personalización, participación, independencia, investigación y diferenciación) y que las distingue de las aulas convencionales.
- valora los ambientes real e ideal de la clase.
- se puede utilizar con alumnos y con profesores.
- tiene un número limitado de declaraciones que puede dar una medida rápida y económica del ambiente (Fraser, 1982).

El horizonte de las declaraciones del sistema CACI es restringido. Sin embargo, incorpora novedades metodológicas en su formato que han posibilitado ciertos desarrollos en las técnicas de análisis.

3. PROCEDIMIENTO

El proceso seguido por Fraser (1982) en el diseño de este cuestionario es similar al utilizado en otros sistemas: revisión de la bibliografía específica sobre el campo de estudio e incorporación de los sujetos afectados -profesores y alumnos- que matizan la validez de los elementos propuestos. A partir de ese estadio, el autor adopta como decisión limitar el número de dimensiones y de elementos dentro de ella a fin de economizar tiempo y esfuerzo en la administración y corrección de la prueba. Lo llamativo de su aportación es la doble versión del cuestionario al señalar que existe una modalidad *real* (es decir, que se evalúa el ambiente de la clase en que se encuentran los sujetos) y otra *ideal* o *preferida* (que denota el interés por un tipo particular de ambiente). Hay que añadir a ello que el cuestionario CACI puede ser contestado por profesores y alumnos, ofreciendo así la posibilidad de proponer múltiples interacciones entre dimensiones y sujetos (Fraser y Fisher, 1983b).

Para los fines de este estudio, el CACI es un instrumento que proporciona información descriptiva sobre la individualización de una clase en base a sus cinco dimensiones seleccionadas. (Veáanse en el Cuadro N° 2 las subescalas, relación de las dimensiones con las categorías de Moos, descripción de las subescalas y ejemplos de items, y en el Apéndice N° 1 los items o elementos del cuestionario).

El formato es común a otros sistemas de evaluación del ambiente. Lo hace distintivo el hecho que ha determinado la eficacia de aquellas innovaciones didácticas relacionadas con la individualización, con lo que se demuestra una vez más que el sistema se utiliza como variable criterio.

Junto a esta línea de investigación, no hay que olvidar la ya citada búsqueda de las asociaciones entre aprendizaje de los estudiantes y sus percepciones sobre el ambiente de clase. En este sentido, la doble versión del CACI ofrece como posibilidad de estudio determinar si los estudiantes cambian o no, rinden más o menos, cuando hay afinidad o

distancia entre las marcas obtenidas en los formatos de los cuestionarios real y preferido.

En este estudio hemos traducido los ítems y posteriormente los hemos adaptado al lenguaje práctico una vez oídas las opiniones de alumnos y profesores de la E.U. del Profesorado de E.G.B. de Sevilla.

CUADRO N° 2

ESCALA	CATEGORIA DE MOOS	DESCRIPCION DE ITEM	EJEMPLO
PERSONALIZACION	Relación	Se acentúan las oportunidades para que los estudiantes interaccionen con el profesor, y preocupación por el bienestar personal y desarrollo social del individuo	El profesor considera los sentimientos de los estudiantes
PARTICIPACION	Relación	Grado en que se anima a los estudiantes a que participen en lugar de ser oyentes pasivos	El profesor explica sin que los estudiantes pregunten o respondan
INDEPENDENCIA	Desarrollo personal	Grado en que los estudiantes adoptan decisiones y tienen control sobre su aprendizaje y conducta	Los estudiantes eligen a sus compañeros para trabajar en grupo
INVESTIGACION	Desarrollo personal	Se pone énfasis en las destrezas y procesos de indagación y en su uso en la solución de problemas y en la investigación	Los estudiantes hallan las soluciones a sus preguntas y problemas a través del profesor en lugar de las investigaciones
DIFERENCIACION	Mantenimiento del sistema	Se pone énfasis en el tratamiento selectivo de los estudiantes sobre la base de habilidad; estilo de aprendizaje, intereses y ritmo de trabajo	Distintos estudiantes usan libros, equipo y materiales diferentes

CUADRO N° 2. Subescalas, relación con las categorías de Moos, descripción de las dimensiones y ejemplos de declaración del CACI (Fraser, 1982)

3.1. Puntuación del CACI

El CACI consta de 50 ítems divididos en cinco escalas. Cada uno de estos ítems tiene cinco respuestas no verdaderas o falsas sino alternativas que son: 1, 2, 3, 4, 5.

El CACI puede puntuarse usando el siguiente método: todos los enunciados de los ítems del CACI son positivos, exceptuando 21 de ellos, que señalaremos a continuación. De los 29 restantes, la forma de puntuación es la siguiente: se anota el número correspondiente a la elección del sujeto. Ejemplo:

2. Los estudiantes discuten su trabajo en clase.
 1. Casi nunca
 2. Pocas veces
 3. Algunas veces
 4. A menudo
 5. Frecuentemente

Anotaremos en este caso el 4 como respuesta del alumno. Es decir, se puntuaría 1, 2, 3, 4 y 5, respectivamente para las respuestas "casi siempre", "pocas veces", "algunas veces", "a menudo", "frecuentemente".

Los ítems que tienen un valor negativo son los números: 3, 4, 7, 10, 13, 15, 18, 19, 21, 22, 23, 28, 30, 31, 32, 33, 38, 43, 45, 48, 50. Su puntuación será inversa a los ítems con valor positivo. Ejemplo:

3. El profesor decide dónde se sientan los estudiantes.
 1. Casi nunca
 2. Pocas veces
 3. Algunas veces
 4. A menudo
 5. Frecuentemente

En este caso, anotaremos el 4 como respuesta del alumno. Si el sujeto subraya el 1 anotaremos el 5. Si señala el 5, anotaremos el 1, y si señala el 4 anotaremos el 2.

Es decir, señalando 5, 4, 3, 2 y 1 respectivamente para las respuestas "casi siempre", "pocas veces", "a menudo" y "frecuentemente".

III. RESULTADOS

1. DISCUSION DE LOS HALLAZGOS. COMPARACION DE PERCEPCIONES

Muestreadas las aulas de ambas escuelas universitarias, tomando la media de la clase como unidad de análisis, los resultados de las medias y de las desviaciones típicas de cada una de las escuelas universitarias aparecen en las tablas números 1 y 2. En la Figura N° 1, se presentan los climagramas resultantes en ambas instituciones.

TABLA 1

SUBESCALAS	MEDIA	DESVIACION TIPICA
PERSONALIZACION	43.934	3.974
PARTICIPACION	43.584	3.885
INDEPENDENCIA	37.754	5.704
INVESTIGACION	40.184	5.014
DIFERENCIACION	29.293	6.018

TABLA N° 1. Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones obtenidas por los alumnos de la E.U. del Profesorado de EGB (pública) en las diferentes subescalas del CACI

TABLA 2

SUBESCALAS	MEDIA	DESVIACION TIPICA
PERSONALIZACION	43.171	4.087
PARTICIPACION	42.705	4.479
INDEPENDENCIA	34.519	5.171
INVESTIGACION	39.193	5.275
DIFERENCIACION	32.478	6.965

TABLA N° 2. Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones obtenidas por los alumnos de la E.U. del Profesorado de EGB (privada) en las diferentes subescalas del CACI

C.A.C.I.

EEUU. MAGISTERIO

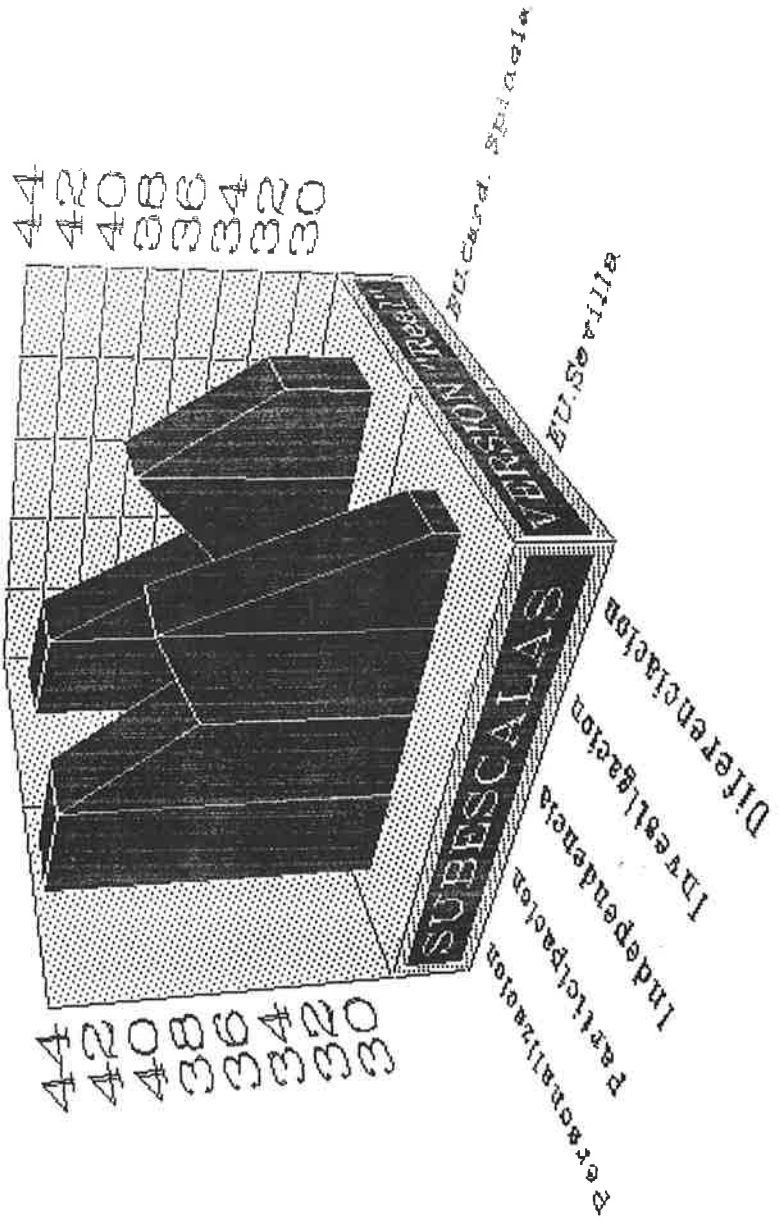


FIGURA Nº 1. Climagramas correspondientes a la aplicación del CACI en las dos escuelas universitarias del profesorado de EGB de Sevilla (Pública y Privada).

1.1. Fiabilidad de Consistencia Interna

Las estimaciones de la consistencia interna de cada escala del CACI se han calculado utilizando el coeficiente alfa de Crombach. Dichas estimaciones se hicieron utilizando la varianza de los promedios de los items junto a la fórmula alfa convencional (Morales, 1988, 245).

Según se recoge en la Tabla N° 3, los valores obtenidos para las cinco subescalas del CACI sugieren que cada una de ellas posee una consistencia interna aceptable.

TABLA N° 3

SUBESCALAS	COEFICIENTE ALFA
Personalización	0.57559
Participación	0.61922
Independencia	0.64004
Investigación	0.65254
Diferenciación	0.66347

TABLA N°3. Consistencia interna (coeficiente alfa) para cada subescala del CACI.

Así se puede comprobar cómo la subescala que más consistencia interna posee es Diferenciación con un valor alfa 0.66347.

1.2. Validez discriminante

Para calcular la validez discriminante, utilizamos la correlación promedio de una escala con las cuatro restantes.

El valor se ha obtenido para todos los individuos de la muestra aplicando el programa P8D perteneciente al paquete estadístico BMDP, versión 1981, obteniendo los siguientes valores:

TABLA N° 4

SUBESCALAS	CORRELACION MEDIA CON OTRAS ESCALAS
Personalización	0.309
Participación	0.425
Independencia	0.214
Investigación	0.387
Diferenciación	0.176

TABLA N°4. Correlación media del CACI con las restantes escalas.

Los valores son pequeños y ello nos permite sugerir que las escalas discriminan y miden distintos constructos, si bien en algunas (como, por ejemplo, en Participación) se produce cierto solapamiento.

1.3. Intercorrelaciones entre Escalas

Como se puede observar en la Tabla N° 5, la escala Participación es la que tiene la correlación más alta y más intensa con las escalas Personalización e Investigación, mientras que la correlación más baja y menos intensa se da entre las escalas Independencia y Personalización.

TABLA N° 5

	PERSONAL	PARTICIPA.	INDEPEND.	INVESTIG.	DIFERENC.
PERSON.	1.0000				
PARTICI.	0.5782	1.0000			
INDEPE.	0.0975	0.3102	1.0000		
INVEST.	0.4450	0.6119	0.2758	1.0000	
DIFERE.	0.1154	0.2008	0.1761	0.2153	1.0000

TABLA N° 5. Correlaciones entre las subescalas del CACI para todos los sujetos de la muestra.

1.4. Habilidad para Diferenciar entre Aulas

De acuerdo con la hipótesis central de nuestro estudio, establecimos que:

El "Cuestionario de Ambiente de Clases Individualizadas" (CACI) discrimina entre 24 aulas de alumnos/as ($N=745$) de distintos cursos, especialidades y Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B. de la Universidad de Sevilla.

El paquete estadístico utilizado para contrastar los datos fue el BMDP7D. En el test ANOVA de una vía rechazamos H_0 ("no existen diferencias significativas entre los k niveles considerados") para un nivel de significación fijado, cuando el valor F obtenido es mayor o igual que el valor teórico de F resultante a través del nivel de significación (Tejedor, 1984, 57).

Como se observa en la Tabla N° 6, los valores de F obtenidos en cada una de las escalas para las 24 aulas muestreadas son mayores que los valores teóricos de F para los niveles de confianza de 0.05 y 0.01.

TABLA N° 6

FUENTE DE VARIACION	SUMA DE CUADRADOS	GRADOS DE LIBERTAD	CUADRADO MEDIO	F
PERSONALIZACION				
Intergrupo	1496.4974	23	65.0651	4.41
Intragrupo	10635.6906	721	14.7513	
Total	12132.1885	744		
PARTICIPACION				
Intergrupo	1467.7650	23	63.8159	4.01
Intragrupo	11485.2230	721	15.9296	
Total	12952.9883	744		
INDEPENDENCIA				
Intergrupo	4023.8350	23	174.9493	6.24
Intragrupo	20201.1903	721	28.0183	
Total	24225.0254	744		
INVESTIGACION				
Intergrupo	1606.0189	23	69.8269	3.18
Intragrupo	14856.4026	721	21.9784	
Total	17452.4219	744		
DIFERENCIACION				
Intergrupo	7639.0444	23	332.1324	12.61
Intragrupo	18989.4125	721	26.3376	
Total	26628.4570	744		
$F(23 / 721; .5) = 1,76$ $F(23 / 721; .1) = 2,26$				

TABLA N° 6. ANOVA de un factor para las diferencias en las percepciones de los estudiantes de las EE.UU. de Profesorado de E.G.B. de Sevilla (pública y privada).

También se calculó el estadístico η^2 (véase Tabla n° 7), como estimador de la cantidad de varianza que se puede atribuir a la pertenencia a la clase, con valores que oscilan entre 0.11 para la escala Participación, y 0.28 para Diferenciación (mientras que en el estudio de Fraser (1982) se obtuvieron los siguientes datos: 0.20 para Investigación y 0.43 para la escala de Diferenciación).

TABLA N° 7

SUBESCALAS	VALOR DE η^2
Diferenciación	0.28
Investigación	0.09
Independencia	0.16
Participación	0.11
Personalización	0.12

TABLA N° 7. Valor de η^2 para las subescalas del CACI, en base a los resultados del ANOVA de un factor.

1.5. Verificación de Subescalas

Utilizamos el paquete estadístico BMDP4M para realizar el análisis factorial. Mediante la solución varimax del análisis factorial obtuvimos una agrupación de las declaraciones de ambiente en 14 factores.

En la Tabla N° 8 aparecen los factores obtenidos y las cargas factoriales correspondientes. No se han incluido en los factores los items con cargas factoriales $< .400$.

TABLA N° 8

FACTORES	ITEMS								V.P.
I	29	14	39	44	47	37	12	17	4.007
II	35	25	40	20	10	45			2.929
III	21	26	22	11	1				2.540
IV	43	38	18	28	48				2.492
V	33	8	3	23					1.921
VI	4	19	7						1.88
VII	24	34							1.615
VIII	16								1.528
IX	30								1.470
X	2	7							1.466
XI	13	9							1.384
XII	46								1.359
XIII	50	12							1.298
XIV	42								1.137

El factor I participa fundamentalmente de dos dimensiones: **Investigación** (items 29 "Los estudiantes realizan investigaciones para resolver cuestiones que surgen de las cuestiones de clase"; 14 "Los estudiantes realizan investigaciones para comprobar ideas"; 39 "Los estudiantes realizan investigaciones para dar respuesta a las cuestiones que les confunden", y 44 "Se utilizan las investigaciones para contestar las preguntas del profesor") y **Participación** (items 47 "Hay debates en la clase"; 37 "Se utilizan las ideas y sugerencias de los estudiantes durante las discusiones de clase"; 12 "La mayoría de los estudiantes

participan en las discusiones de clase", y 17 "Los estudiantes dan sus opiniones en las discusiones"), que saturan por encima de .40.

El factor II tiene un conjunto de items que se agrupan predominantemente en torno a la dimensión **Diferenciación** (items 35 "Distintos estudiantes usan libros, equipos y materiales diferentes"; 25 "Distintos estudiantes realizan pruebas o exámenes diferentes"; 40 "Los estudiantes que trabajan más rápidos que sus compañeros comienzan el tema siguiente"; 20 "Distintos estudiantes hacen trabajos diferentes"; 10 "Todos los estudiantes de la clase usan los mismos libros de texto", y 45 "Se utiliza el mismo medio didáctico (por ejemplo, pizarra o retroproyector"). No han entrado en este factor los items 15, 30 y 45 de dicha escala. En consecuencia puede entenderse que este factor se corresponde con la dimensión teórica de **Diferenciación**.

El factor III está integrado por elementos que se agrupan fundamentalmente en torno a la subescala **Personalización** (items 21 "El profesor es poco amigo de los alumnos"; 26 "El profesor ayuda a cada uno de los estudiantes que encuentran dificultad en su trabajo"; 22 "El profesor explica sin dejar que se le interrumpa para preguntar o responder cuestiones"; 11 "El profesor se interesa personalmente por cada uno de los alumnos", y 1 "El profesor tiene en cuenta los sentimientos de los estudiantes").

El factor IV aglutina declaraciones pertenecientes a la subescala **Independencia** (items 43 "Los estudiantes que rompen las normas de la clase tienen problemas de disciplina"; 38 "Se les dice a los estudiantes qué sucederá si rompen las normas de la clase"; 18 "A los estudiantes se les dice cómo tienen que comportarse en clase"; 28 "Se riñe y castiga a los estudiantes que se comportan mal en clase", y 48 "El profesor decide cuánto movimiento y conversación tiene que haber en la clase"). En consecuencia se puede entender que este factor se corresponde con la dimensión teórica de **Independencia**.

El factor V comprende items pertenecientes a la dimensión de **Independencia** (items 33 "El profesor decide qué estudiantes deben trabajar juntos"; 8 "Los estudiantes eligen sus compañeros para los trabajos de grupo"; 3 "El profesor decide dónde se sientan los estudiantes", y 23 "El profesor decide cuándo se tienen que examinar los estudiantes"). Este factor se corresponde con la dimensión teórica de **Independencia**.

El factor VI contiene elementos pertenecientes a cuatro dimensiones: **Investigación** (ítems 4, 19 y 34); **Participación**; **Personalización** (ítems 6 y 31) y **Diferenciación** (ítem 10), si bien sólo declararemos, conforme al criterio seleccionado, los que tienen una saturación $< .400$, y que son los ítems de: **Investigación** (ítems 4 "Los alumnos hallan las respuestas a las cuestiones en los libros de texto en lugar de en investigaciones"; 19 "Los alumnos hallan las respuestas a las cuestiones y problemas en el profesor, en lugar de en investigaciones", y 7 "El profesor habla más que escucha"). Las dimensiones están muy combinadas, por lo tanto no hay una correspondencia clara entre este factor y las dimensiones teóricas.

El factor VII participa fundamentalmente de dos dimensiones: **Investigación** (ítems 24, 34 y 39) y **Personalización** (ítems 31, 36 y 41), y sólo se han seleccionado los ítems 24 "Se pide a los estudiantes realizar pruebas o exámenes diferentes" y 34 "Los estudiantes explican el significado de las exposiciones, diagramas y gráficos" de la subescala **Investigación**.

El factor VIII se relaciona con la subescala **Personalización** (ítems 1, 16 y 41), pero únicamente el elemento 1 "El profesor tiene en cuenta los sentimientos de los estudiantes" ha sido seleccionado.

El factor IX participa fundamentalmente de la dimensión **Diferenciación** (ítems 5, 15 y 30), si bien el elemento 30 "Los estudiantes que han terminado su trabajo esperan que sus compañeros les alcancen" es el único seleccionado.

El factor X está constituido por tres dimensiones: **Participación** (ítems 2, 7 y 47), **Independencia** (ítems 23 y 48) y **Diferenciación** (ítem 45), no obstante, el factor ha quedado saturado por encima de $.400$ por los ítems 2 "Los profesores discuten su trabajo en clase" y 7 "El profesor habla más que escucha" de la subescala **Participación**. Por lo tanto no hay una correspondencia clara entre este factor y las dimensiones teóricas.

Integran el factor XI cuatro dimensiones: **Diferenciación** (ítems 10 y 15), **Investigación** (ítem 9), **Personalización** (ítem 6) e **Independencia** (ítem 13), aunque sólo dos elementos -13 "A los estudiantes se les dice con exactitud cómo tienen que hacer su trabajo" y 9 "Los estudiantes extraen conclusiones de la información"- saturan por encima de la carga factorial seleccionada.

El factor XII no se corresponde con ninguna dimensión teórica ya que está formado por un ítem de cada dimensión: **Personalización** (ítem 46), **Participación** (ítem 17), **Independencia** (ítem 48), **Investigación** (ítem 49) y **Diferenciación** (ítem 45). De todos los elementos, el 46 "El profesor utiliza exámenes para averiguar en qué necesita ayuda cada uno de los estudiantes" tiene mayor carga factorial.

El factor XIII está formado por los elementos 50 "Se espera de todos los estudiantes que lleven a cabo la misma cantidad de trabajo en la lección" de la dimensión **Diferenciación**, y 12 "La mayoría de los estudiantes participan en las discusiones de clase" perteneciente a **Participación**.

El factor XIV se reduce al ítem 42 "Los estudiantes hacen preguntas al profesor" perteneciente a **Participación**.

Entre los factores compuestos por elementos de una misma escala figuran los siguientes: la subescala **Participación** se ha verificado en un 60 por 100 a través del factor II. La subescala **Independencia** figura en un 50 por 100 en el factor IV, y en un 40 por 100 en el factor V. La dimensión **Personalización** se ha verificado parcialmente en el factor III en el que saturan un 40 por 100 de ítems de dicha subescala. El factor I agrupa elementos de dos dimensiones **Investigación** y **Participación**, saturadas ambas por un 40 por 100 de ítems.

2. CONCLUSIONES

En primer lugar, el CACI ha permitido establecer diferencias en las percepciones que tiene los alumnos sobre el grado de individualización existente en las aulas de dos Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B. de la Universidad de Sevilla. Por medio del análisis de la varianza hallamos que las clases muestreadas de las dos escuelas diferían significativamente en las dimensiones **Personalización**, **Investigación** y **Participación**.

En segundo lugar, y en sentido estricto, sólo se han podido verificar por medio del análisis factorial dos escalas (**Participación** e **Independencia**) de las cinco propuestas por Fraser (1982) en su estudio.

3. RECOMENDACIONES

Por medio del CACI se podrían asociar las dimensiones persona-ambiente. Es decir, se podría comprobar cómo las percepciones de los alumnos de las instituciones formativas se asocian con sus características psicológicas. En este sentido, el estudio que ha aportado más innovaciones metodológicas ha sido el dirigido por Fraser y Fisher (1983a) en el que han realizado un ajuste persona-ambiente incorporando técnicas multivariantes para medir dichas interacciones.

A la luz de nuestro estudio, sería recomendable que los profesores de las EE. UU. del Profesorado de E.G.B. incorporasen este cuestionario en sus clases a fin de predecir actitudes de los alumnos antes de que fueran a los colegios a realizar prácticas de enseñanza. Si, además, se distribuyen entre los alumnos los formatos real y preferido, el profesor puede disponer de ocasiones a lo largo del curso para reducir la disonancia existente ante ciertas dimensiones ambientales en sus clases universitarias.

El CACI es un instrumento para dar retroacción al formador de su enseñanza. Como tal, puede actuar de forma complementaria a la evaluación de la docencia universitaria que se ha puesto en marcha en las distintas universidades, con la ventaja de que el profesor es el dueño de los climagramas y los resultados no trascienden a otras instancias de la institución universitaria.

Consideramos que el CACI es un instrumento que aplicado a profesores sin experiencia docente ofrece la oportunidad de conocer sus actitudes hacia la individualización didáctica, o comparar percepciones de estudiantes de centros, alumnos en formación, profesores tutores de colegios y supervisores universitarios (Duschl, Waxman y Morecock, 1986).

Los estudiantes de EE. UU. del Profesorado de E.G.B. que se encuentran simultaneando sus clases con periodos de prácticas de enseñanza tienen la oportunidad de conocer con antelación a dar clase qué piensan sobre la enseñanza individualizada. La determinación de las preferencias tiene un alto valor al menos en la asignación de los estudiantes de prácticas a centros de enseñanza. El instrumento, así, se podría convertir en un mecanismo de evaluación para la toma de decisiones organizativas: colocarfa a los estudiantes según preferencias en colegios cuyos ambientes reflejaran concordancias perceptivas con las

de los futuros profesores. De esta forma, se daría respuesta a una necesidad detectada por cuantos han investigado la situación de las prácticas en las EE. UU. del Profesorado de E.G.B. de nuestro país (Olalde, 1984; Albuérne, García y Rodríguez, 1986; Pérez, 1988).

IV. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALBUERNE, F.; GARCIA, G. y RODRIGUEZ, M. (1986). *Las escuelas universitarias de Magisterio: Análisis y alternativa*. Oviedo: ICE de la Universidad.
- ANDERSON, C.S. (1982). The search for school climate: a review of the research. *Review of Educational Research*, 52 (3), 368-420.
- ANDERSON, G.J. y WALBERG, H.J. (1974). Learning environments. En H.J. Walberg, *Evaluating educational performance*. Berkeley: McCutchan, 81-98.
- ANDERSON, G.L. (1973). *The assessment of Learning Environment Inventory and the My Class Inventory*. Halifax: Canada Atlantic Institute of Education.
- AZORIN, F. (1972). *Curso de muestreo y aplicaciones*. Madrid: Aguilar.
- BABA, T.L. y FRASER, B.J. (1983). Student attitudes to UNDP social sciences curriculum in Fiji-Personal and environmental influences. *International Review of Education*, XXIX, 465-483.
- BARCLAY, J.R. (1974). *The Barclay Classroom Climate Inventory: A user's manual*. Lexington: Educational Skills Development, Inc.
- BROWN, D.R. (1978). Personality, environment, and academic achievement. *Improving University Teaching, Fourth International Conference*, July 26-29.
- COSTELLO, R.W. (1987). *The relationship among ability grouping, classroom climate and academic achievement in mathematics and English clases*. Papel presented at the annual meeting of de A.E.R.E.A., Washington.
- CHAVEZ, R. (1984). The use of high-inference measures to study classroom climates: A review. *Review of Educational Research*, 54 (2), 237-261.
- CHAVEZ, R. (s/f). *Classroom climates and high-inference measures: an anticipation of future research*. (mimeographed paper).
- DUSCHL, R.A.; WAXMAN, H. y MORECOCK, R. (1986). *A comparison of students', student teachers', cooperating teachers', and university supervisors', perceptions of the science classroom environment*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.E.A., San Francisco.

- ELLETT, C.D. (1986). Conceptualizing the study of learning environments. En B.J. Fraser (ed.). *The Study of Learning Environments*. Salem: Assessment Research, 34-40.
- FERNANDEZ, R. (Ed.) (1982). *Evaluación de contextos*. Murcia: Secretariado de Publicaciones de la Universidad.
- FERNANDEZ, R. (Coord.) (1987). *El ambiente. Análisis psicológico*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- FISHER, D.L. y FRASER, B.J. (1981). Validity and use of the My Class Inventory. *Science Education*, 65 (2), 145-156.
- FRASER, B.J. (1981). Australian research on classroom environment: state of the art. *The Australian Journal of Education*, 25 (3), 238-268.
- FRASER, B.J. (1982). *ICEQ. Individualized Classroom Environment Questionnaire*. Australian Council for Educational Research.
- FRASER, B.J. (1983). Use of classroom environment instruments in person-environment fit research. *C.O.R.E.*, 7 (2).
- FRASER, B.J. (1984a). *Research on perceptions of classroom psychosocial environment*. Paper presented at Annual Conference of Australian Psychological Society, Perth.
- FRASER, B.J. (1984b). *A study of elementary school students' perceptions of classroom psychosocial environment*. Paper presented at the annual meeting of A.E.R.E.A., New Orleans.
- FRASER, B.J. (1985a). *Improving science teacher education programs through inclusion of research on classroom psychosocial environment*. Paper presented as part of symposium entitled "Improving Science Teacher Education Programs Through Inclusion of Relevant Research Topics".
- FRASER, B.J. (1985b). *Two decades of research on perceptions of classroom environment*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.E.A., Chicago.
- FRASER, B.J. (1986a). *Classroom Environment*. London: Croom Helm.
- FRASER, B.J. (1986b). *The Study of Learning Environments*. Oregon: Assessment Research.
- FRASER, B.J. (1987a). *The Study of Learning environments. Volume 2*. Perth: Curtin University of Technology.
- FRASER, B.J. (1987b). *The Study of Learning environments. Volume 3*. Perth: Curtin University of Technology.
- FRASER, B. y FISHER, D. (1983a). Student achievement as a function of person-environment fit: a regression surface analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 53, 89-99.
- FRASER, B. y FISHER, D. (1983b). *Assessment of Classroom Psychological Environment. Workshop Manual*. ERIC ED 228.296.

- FRASER, B.; SEDDON, T. y EAGLESON, J. (1982). Use of student perceptions in facilitating improvement in classroom environment. *Australian Journal of Teacher Education*, 7 (1), 31-42.
- FRASER, B.; TREAGUST, D. y DENNIS, N. (1984). *Development of an instrument for assessing classroom psychosocial environment at universities and colleges*. Paper presented at the annual conference of the Australian Association for Research in Education, Perth.
- GILMAN, F. (1983). Student attitudes and classroom climate: a survey of recent literature. *Journal of Classroom Interaction*, 19 (1), 7-9.
- GOODALL, R. y BROWN, L. (1983). The development of an instrument to assess classroom climates. *Journal of Classroom Interaction*, 19 (1), 2-6.
- HAERTEL, G.D.; WALBERG, H.J. y HAERTEL, E.H. (1981). Socio-psychological environments and learning: a quantitative synthesis. *British Educational Research Journal*, 7 (1), 27-36.
- HARTNETT, R.T. (1981). Sex differences in the environments of graduate student. *Research in Higher Education*, 14 (3), 211-228.
- HATTIE, J.A. y DANIELLE, B. (1986). *Research into students' perceptions of preferred and actual learning environment*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.
- HAUKOOS, G.D. y PENICK, J.E. (1985). The effects of classroom climate on college science students: a replication study. *Journal of Research in Science Teaching*, 22, 163-168.
- HOFSTEIN, A. y LAZAROWITZ, R. (1986). A comparison of the actual and preferred classroom learning environment in biology and chemistry as perceived by high school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 23 (2), 45-53.
- LAWRENZ, F. (1987). Gender effects for student perception of the classroom psychosocial environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 24 (8), 689-697.
- MABLE, P. y DE COSTER, D.A. (1981). The college environment. *New Directions for Student Services. Understanding Today's Student*, 16, Dec., 15-22.
- McLEISH, J. (1974). Students' attitudes and college environments. En K. Marjoribanks, *Environments for Learning*. Windsor: NFER, 197-204.
- MOOS, R.H. (1979). Educational climates. En H. Walberg, *Educational environment and effects. Evaluation, policy and productivity*. Berkeley: McCutchan, 79-100.
- MOOS, R.H. (1980). Evaluating classroom learning environments. *Studies in Educational Evaluation*, 6, 239-252.

- MOOS, R.H. (1987). Learning environments in contextÑ links between school, work, and family settings. En B.J. Fraser (Ed.), *The study of learning environments. Volume 2*. Perth: Curtin University of Technology, 1-16.
- MOOS, R.H. y TRICKETT, E.J. (1974). *Classroom environment scale manual*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- MORALES, P. (1988). *Medición de actitudes en Psicología y Educación*. San Sebastián: Ttarttalo.
- NEUMAN, Y. (1980). Organizational climate and faculty attitudes toward collective bargaining: a university in a major labor dispute. *Research in Higher Education*, 13 (4), 353-370.
- OLALDE, C. (1984). *Análisis de la estructura educativa en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB en la Comunidad Autónoma Vasca*. Universidad del País Vasco: ICE.
- PAYNE, D.A. y HOBBS, A.M. (1979). The effect of college course evaluation feedback on instructor and student perceptions of instructional climate and effectiveness. *Higher Education*, 8, 525-533.
- PEREZ, M. (1988). *La formación práctica del maestro*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- RAVIV, A.; RAVIV, A. y REISEL, E. (1990). Teachers and Students: Two Different Perspectives? Measuring Social Climate in the Classroom. *American Educational Research Journal*, 27 (1), 141-157.
- SACHS, L. (1978). *Estadística aplicada*. Barcelona: Labor.
- SHAW, K.E. (1978). Management and the environment in a college merger. *British Journal of Teacher Education*, 4 (3), 239-248.
- SIDJE, P. (1988). Relationships of classroom climate with student learning outcomes and school climate. *Journal of Classroom Interaction*, 23 (2), 40-44.
- SONG, I.S. y HATTIE, J. (1984). Home environmet, selfconcept, and academic achievement: a causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 76 (6), 1269-1281.
- STEELE, J.M.; HOUSE, E.R. y KERINS, T. (1971). An instrument for assessing instructional climate through low-inference student judgments. *American Educational Research Journal*, 8, 447-466.
- TALMAGE, H.; PASCARELLA, E.T. y FORD, S. (1984). The influence of cooperative learning strategies on teacher practices, student perceptions of the learning environmet, and academic achievement. *American Educational Research Journal*, 21 (1), 164-179.
- TEJEDOR, F.J. (1984). *Análisis de la varianza aplicado a la investigación en pedagogía y psicología*. Madrid: Anaya.

- TRICKETT, E. y MOOS, R.H. (1974). Personal correlates of contrasting environments: student satisfactions in high school classroom. *American Journal of Community Psychology*, 2 (1), 1-12.
- VILLAR, L.M. (Dir.) (1984). *Calidad de enseñanza y supervisión instruccional*. Sevilla: ICE de la Universidad.
- VILLAR, L.M. (1987). Evaluación del ambiente de aprendizaje en el aula universitaria. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 2, 53-67.
- VILLAR, L.M. (1990). "El ambiente psicosocial de la enseñanza en aulas de EGB, medido por el Inventario de Mi Clase", comunicación presentada en las *Jornadas de Estudio sobre el Centro Escolar*. La Rábida, Febrero.
- VILLAR, L.M.; MARCELO, C. y GARCIA, E. (1988). *Evaluación del clima institucional*. Ponencia presentada al IV Seminario de Modelos de Investigación Educativa. Santiago de Compostela, 4-6 Julio.
- WALBERG, H.J. (1987). Learning environments reconsidered: educational productivity and talent development. En B.J. Fraser (Ed.), *The study of learning environments. Volume 3*. Perth: Curtin University of Technology, 1-9.
- WALBERG, H.J. y MARJORIBANKS, K. (1976). Family environment and cognitive development: twelve analytic models. *Review of Educational Research*, 46 (4), 527-551.
- WANG, M.C. y WALBERG, H.J. (1986). Classroom climate as mediator of educational inputs and outputs. En F.J. Fraser (Ed.), *The Study of Learning Environments*. Salem: Assessment Research, 47-58.
- WARRING, D. y MARUYAMA, G. (1987). Expectations, attributions, and achievements of College students under cooperative, group competitive, and individualistic goal structures. En B.J. Fraser (Ed.), *The Study of Learning Environments. Volume 2*. Perth: Curtin University of Technology, 42-50.
- WELCH, W.W. (1979). Curricular and longitudinal effects on learning environments. En H.J. Walberg (Ed.), *Educational Environments and Effects*. Berkeley: McCutchan, 167-179.
- ZEICHNER, K.M. (1980). The development of an instrument to measure group membership in elementary school classroom. *Journal of Experimental Education*, 48 (3), 237-244.

APENDICE N° 1

"CUESTIONARIO DE AMBIENTE DE CLASES INDIVIDUALIZADAS" (CACI) por B.J. Fraser

INSTRUCCIONES

Este cuestionario contiene una serie de frases relacionadas con actividades que podrían ocurrir en un colegio de E.G.B. Por favor, indique con qué *frecuencia le gustaría o preferiría* realizar usted estas actividades en una clase de prácticas de un colegio de E.G.B.

No hay respuestas verdaderas o falsas. Su opinión es lo que cuenta.

Por favor, no escriba en este cuestionario. Todas las contestaciones debe darlas en la Hoja de Respuestas.

Piense de qué forma se describe una actividad que usted preferiría para la clase del colegio de E.G.B. Dibuje un círculo alrededor de la mejor de estas frases.

1. Preferiría que no ocurriese esta actividad CASI NUNCA.
2. Preferiría que ocurriese esta actividad POCAS VECES.
3. Preferiría que ocurriese esta actividad ALGUNAS VECES.
4. Preferiría que ocurriese esta actividad A MENUDO.
5. Preferiría que ocurriese esta actividad FRECUENTEMENTE.

Asegúrese de que contesta todas las preguntas. Si cambia de opinión, lo único que tiene que hacer es tachar la respuesta dada y dibujar un círculo alrededor de la frase nueva.

Algunas frases de este cuestionario se parecen mucho entre sí. No se preocupe de ello. Ocúpese sólo de expresar su opinión en torno a cada una de las cuestiones.

1. El profesor tiene en cuenta los sentimientos de los estudiantes.
2. Los estudiantes discuten su trabajo en clase.
3. El profesor decide dónde se sientan los estudiantes.
4. Los alumnos hallan las respuestas a las cuestiones en los libros de texto en lugar de en investigaciones.
5. Los estudiantes trabajan a su propio ritmo.
6. El profesor charla con cada uno de los estudiantes.
7. El profesor habla más que escucha.
8. Los estudiantes eligen sus compañeros para los trabajos de grupo.
9. Los estudiantes extraen conclusiones de la información.
10. Todos los estudiantes de la clase usan los mismos libros de texto.
11. El profesor se interesa personalmente por cada uno de los alumnos.
12. La mayoría de los estudiantes participan en las discusiones de clase.

13. A los estudiantes se les dice con exactitud cómo tienen que hacer su trabajo.
14. Los estudiantes realizan investigaciones para comprobar ideas.
15. Todos los estudiantes de la clase hacen el mismo trabajo al mismo tiempo.
16. El profesor deja su programación para ayudar a cada estudiante.
17. Los estudiantes dan sus opiniones en las discusiones.
18. A los estudiantes se les dice cómo tienen que comportarse en clase.
19. Los alumnos hallan las respuestas a las cuestiones y problemas en el profesor, en lugar de en investigaciones.
20. Distintos estudiantes hacen trabajos diferentes.
21. El profesor es poco amigo de los alumnos.
22. El profesor explica sin dejar que se le interrumpa para preguntar o responder cuestiones.
23. El profesor decide cuándo se tienen que examinar los estudiantes.
24. Se pide a los estudiantes realizar pruebas o exámenes diferentes.
25. Distintos estudiantes realizan pruebas o exámenes diferentes.
26. El profesor ayuda a cada uno de los estudiantes que encuentran dificultad en su trabajo.
27. Se les plantean preguntas a los estudiantes.
28. Se riñe y castiga a los estudiantes que se comportan mal en clase.
29. Los estudiantes realizan investigaciones para resolver cuestiones que surgen de las cuestiones de clase.
30. Los estudiantes que han terminado su trabajo esperan que sus compañeros les alcancen.
31. El profesor permanece delante del grupo de la clase en lugar de desplazarse y de hablar con los estudiantes.
32. Los estudiantes se sientan y escuchan al profesor.
33. El profesor decide qué estudiantes deben trabajar juntos.
34. Los estudiantes explican el significado de las exposiciones, diagramas y gráficos.
35. Distintos estudiantes usan libros, equipos y materiales diferentes.
36. Se motiva a los estudiantes a que respeten las ideas y sentimientos de otras personas.
37. Se utilizan las ideas y sugerencias de los estudiantes durante las discusiones de clase.
38. Se les dice a los estudiantes qué sucederá si rompen las normas de la clase.
39. Los estudiantes realizan investigaciones para dar respuesta a las cuestiones que les confunden.
40. Los estudiantes que trabajan más rápidos que sus compañeros comienzan el tema siguiente.

41. El profesor trata de averiguar qué es lo que quiere aprender cada uno de los estudiantes de la clase.
42. Los estudiantes hacen preguntas al profesor.
43. Los estudiantes que rompen las normas de la clase tienen problemas de disciplina.
44. Se utilizan las investigaciones para contestar las preguntas del profesor.
45. Se utiliza el mismo medio didáctico (por ejemplo, pizarra o retroproyector) para todos los estudiantes de la clase.
46. El profesor utiliza exámenes para averiguar en qué necesita ayuda cada uno de los estudiantes.
47. Hay debates en la clase.
48. El profesor decide cuánto movimiento y conversación tiene que haber en la clase.
49. Los estudiantes resuelven los problemas obteniendo la información de la biblioteca.
50. Se espera que todos los estudiantes lleven a cabo la misma cantidad de trabajo en la lección.

HOJA DE RESPUESTAS

Nombre: _____ Escuela: _____ Curso: _____

C	P	A	A	F	C	P	A	A	F
A	O	L		R	A	O	L		R
S	C	G		E	S	C	G		E
I	A	U	M	C	I	A	U	M	C
	S	N	E	U		S	N	E	U
		A	N	E	N		A	N	E
N	V	S	D	T	N	V	S	D	T
U	E		O	E	U	E		O	E
N	C	V		M	N	C	V		M
C	C	E		E	C	C	E		E
A	S	C		N	A	S	C		N
		E		T			E		T
		S		E			S		E

1	1	2	3	4	5	26	1	2	3	4	5
2	1	2	3	4	5	27	1	2	3	4	5
3	1	2	3	4	5	28	1	2	3	4	5
4	1	2	3	4	5	29	1	2	3	4	5
5	1	2	3	4	5	30	1	2	3	4	5
6	1	2	3	4	5	31	1	2	3	4	5
7	1	2	3	4	5	32	1	2	3	4	5
8	1	2	3	4	5	33	1	2	3	4	5
9	1	2	3	4	5	34	1	2	3	4	5
10	1	2	3	4	5	35	1	2	3	4	5
11	1	2	3	4	5	36	1	2	3	4	5
12	1	2	3	4	5	37	1	2	3	4	5
13	1	2	3	4	5	38	1	2	3	4	5
14	1	2	3	4	5	39	1	2	3	4	5
15	1	2	3	4	5	40	1	2	3	4	5
16	1	2	3	4	5	41	1	2	3	4	5
17	1	2	3	4	5	42	1	2	3	4	5
18	1	2	3	4	5	43	1	2	3	4	5
19	1	2	3	4	5	44	1	2	3	4	5
20	1	2	3	4	5	45	1	2	3	4	5
21	1	2	3	4	5	46	1	2	3	4	5
22	1	2	3	4	5	47	1	2	3	4	5
23	1	2	3	4	5	48	1	2	3	4	5
24	1	2	3	4	5	49	1	2	3	4	5
25	1	2	3	4	5	50	1	2	3	4	5

HABILIDADES SOCIALES Y APRENDIZAJE ESCOLAR

LUIS ALVAREZ PEREZ*

INTRODUCCION

Las habilidades sociales (HS) están íntimamente relacionadas con el desarrollo cognitivo y el aprendizaje escolar. Padres y profesores se preocupan frecuentemente por la aparición de conductas problemáticas en la relación social y encuentran dificultades para cambiarlas por conductas positivas.

Este cambio es un proceso de aprendizaje con sus propios objetivos, los cuales han de ser integrados con los objetos de conocimiento. Y esto es así, porque según Kanfer (GOLDSTEIN y Cols., 1989, p. 9):

- *La participación constructiva en el proceso pedagógico requiere determinadas habilidades relacionadas con el entorno en el que se desarrolla la enseñanza.*
- *El estudiante debe creer que será capaz de alcanzar los objetivos fijados.*
- *Y porque los métodos tradicionales que el profesor utiliza para controlar la clase, no necesariamente producen un mayor entusiasmo por aprender.*

DEFINICION DE LAS H.S.

Las H.S. son *comportamientos eficaces en situaciones de interacción social* (Gil, 1984, p. 402). Ahora bien, estos términos adquieren significaciones diferentes:

Comportamientos: se refieren a todo lo que hace una persona (PILLADO y otros, 1990). Así, cuando nos movemos estamos realizando

* LUIS ALVAREZ PEREZ, es Profesor A. del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

un comportamiento motor, cuando hablamos lo que realizamos es un comportamiento verbal, cuando reímos o lloramos se trata de un comportamiento emocional, y cuando imaginamos o pensamos estamos haciendo un comportamiento cognitivo.

Eficaces: los comportamientos lo son cuando se consiguen los objetivos personales propuestos.

Situaciones de interacción social: son el marco donde se desarrollan los comportamientos.

EL FRACASO EN LA INTERACCION SOCIAL

Fracasamos en la interrelación con los demás principalmente por tres motivos:

1. Carencia de comportamientos adecuados por falta de experiencia social o socialización deficiente (TROWER y otros, 1978).
2. Carencia de habilidades perceptivas (percibir a los otros como más hostiles de lo que son, por ejemplo) y cognitivas (autoinstrucciones negativas) que dan lugar a interpretaciones incorrectas de las señales sociales.
3. Miedo a ejecutar ciertas conductas por la ansiedad que producen en el sujeto las expectativas negativas de su posible actuación.

IMPORTANCIA DEL AMBIENTE

El ambiente juega un papel muy importante pues la mayoría de estas conductas son aprendidas. Nadie nace simpático, triste o desobediente. A lo largo de toda la vida vamos aprendiendo a ser como somos.

Este aprendizaje es una interacción entre lo que hacemos y la reacción de los demás ante esas conductas. Según sean esas reacciones adquirimos o dejamos de realizar conductas.

Adquirimos conductas:

- a) Cuando imitamos u observamos a los otros (Modelamiento).
- b) Cuando a una conducta siguen consecuencias agradables (Refuerzo).

Y dejamos de realizar conductas:

- c) Cuando a una conducta siguen consecuencias desagradables (Castigo).

Por ello, el ambiente debe ofrecer modelos adecuados, ha de valorar lo positivo y ofrecer contextos variados donde ejercitar las H.S.

EVALUACION DE LAS H.S.

Las H.S. se pueden evaluar fundamentalmente de tres formas (MICHELSON y otros, 1987):

- Observación
- Informes de otras personas
- Autoinformes

La observación implica observación en situaciones naturales o en situaciones simuladas y registro.

En su registro, más que la frecuencia de las conductas, importa: definición clara de la conducta problema, habilidad de interacción que deseamos enseñar, personas con las que realiza dicha conducta, dónde se producen y qué ocurre en ese momento.

Esta podría ser una forma de registro:

DIAS	CONDUCTA	PERSONAS	LUGAR	QUÉ SUCEDE
L				
M				
X				
J				
V				
S				
D				

Los informes de otras personas requieren la intervención de los padres, profesores, compañeros o amigos, etc. Los hay preparados al uso, tales como: *El Inventario de la Conducta Problema* de Walker (1970), *La Escala de Conducta Asertiva del niño para maestros* de Wood y Cols. (1978), *El Inventario de Comportamiento Problema* de Peterson-Quay (1967), etc.

De los autoinformes, se pueden utilizar *La Escala de Asertividad* de Rathus (1973) y el *Cuestionario de Asertividad de Wolpe y Lazarus* (1966), entre otros.

La evaluación, además de indicarnos el motivo por el que un sujeto fracasa en sus H.S., nos precisa el área y habilidad concreta donde se plantea el déficit.

En niños pequeños hablaríamos fundamentalmente de cuatro bloques (PILLADO y otros, 1990), abarcando cada uno de ellos una secuencia de habilidades:

BLOQUES	HABILIDADES
INTERACCION EN EL JUEGO	Saber y ser capaz de: buscar a otros participar con iniciativas compartir
EXPRESION DE EMOCIONES	Saber y ser capaz de: ser simpático expresarse con gestos decir cosas agradables a otros
AUTOAFIRMACION	Saber y ser capaz de: defenderse expresar quejas pedir favores
CONVERSACION	Saber y ser capaz de: atender contestar opinar

En adolescentes la secuencia de habilidades iría desde las propias de conversación y expresión de los sentimientos hasta las habilidades de planificación, que GOLDSTEIN y Cols., (1989) resumen en un cuestionario de seis bloques con un total de cincuenta habilidades.

Los bloques a los que hace referencia se contemplan en el siguiente cuadro:

GRUPO	BLOQUE	N° DE HABILIDADES
I	Primeras H.S.	8
II	H.S. avanzadas	6
III	H.S. relacionadas con los sentimientos	7
IV	H.S. alternativas a la agresión	9
V	H.S. para hacer frente al estrés	12
VI	Habilidades de planificación	8/Total 50

ENTRENAMIENTO EN LAS H.S.

La evaluación, en sus diferentes formas, nos indicaría la habilidad o habilidades que habría que entrenar. Sabidas éstas, los pasos a seguir para su entrenamiento serían:

1. Información y demostración de las respuestas adecuadas.

Técnicas más adecuadas: Aprendizaje por imitación y moldeamiento.

En el aprendizaje por imitación hay que tener en cuenta (PILLADO y otros, 1990):

- Realizar delante del sujeto la conducta que queremos que aprenda.
- Ofrecer un modelo adecuado, para cuya imitación el niño posea ya las habilidades suficientes.
- Procurar que el modelo obtenga resultados positivos por lo que hace.
- Reforzar nada más que la conducta sea imitada.

Para conductas más difíciles se utiliza la técnica del moldeamiento o de aproximaciones sucesivas.

Para enseñar por moldeamiento es necesario:

- Definir claramente la conducta terminal.
- Desmenuzarla en conductas más simples.
- Partir de lo que ya se es capaz de hacer.
- Reforzar cualquier avance.

2. Reproducción y práctica de respuestas.

Técnica empleada, el *Ensayo Conductual encubierto* (KAZDIN, 1980) y el *Ensayo Conductual real* (McFALL y TWENTYMAN, 1973). El primero presenta más desventajas al no poder el entrenador observar la actuación del sujeto para guiarle y reforzarle adecuadamente.

3. Retroalimentación del rendimiento. (GOLDSTEIN y Cols., 1989).

Este procedimiento permite suministrar al sujeto información de cómo ha representado el papel asignado.

Técnica empleada, el Video-feedback con comentarios simultáneos (THELEN y LASOSKI, 1980), cuyo uso permite informar primero y reconducir después las conductas no deseadas.

4. Transferencia.

Mantenimiento de las conductas entrenadas en contextos reales. Es importante, para que esto se consiga, comprometer a los familiares y a personas significativas del ambiente real del sujeto.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- GIL, F. (1984). Entrenamientos en habilidades sociales, en J. Mayor y F.J. Labrador: *Manual de modificación de conducta*. Madrid: Alhambra Universidad, Cap. 11, pp. 399-424.
- GOLDSTEIN, A.P.; SPRAFKIN, R.P.; GERSHAW, N.J. y KLEIN, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- KAZDIN, A. (1980). Covert and overt rehearsal and elaboration during treatment in the development of assertive behavior, en *Beh. Res. Ther.*, 18, pp. 191-201.
- McFALL, R. y TWENTYMAN, C. (1973). Four experiments on the relative contributions of rehearsal, modeling and coaching to assertion training, en *J. Abn. Psych.*, 81, pp. 199-218.
- MICHELSON, L.; SUGAI, D.P.; WOOD, R.P. y KAZDIN, A.L. (1987). *Habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- PILLADO, A.A.; ALVAREZ-MONTESERIN, M.A.; MONTALVO, A.C.; RAMIREZ, S.J. y PETIT PEREZ, M.J. (1990). *Desarrollo de las habilidades sociales en niños de 3-6 años. (Guía práctica para padres y profesores)*. Madrid: Visor.
- QUAY, H.C. y PETERSON, D.R. (1967). *Manual for the Behavior Problem Checklist*. Manuscrito no publicado, University of Miami.
- RATHUS, S.A. (1973). A 30-item Schedule for Assessing assertive Behaviors. *Behavior Therapy*, 4, pp. 398-406.

- THELEN, M.H. y LASOSKI, M.C. (1980). The separate and combined effects of focusing information and videotape self-confrontation feedback, en *J. Beh. Ther. and Psycho.*, 11, pp. 173-178.
- TROWER, P; BRYANT, B. y ARGYLE, M. (1978). *Social Skills and Mental Health*. Londres: Methuen and Co., Ltd.
- WALKER, H.M. (1970). *Walker Problem Behavior Identification Checklist*. Los Angeles, California: Western Psychological Services.
- WOLPE, J. y LAZARUS, A. (1966). *Behavior Therapy Techniques*. New York: Pergamon Press.
- WOOD, R.; MICHELSON, L. y FLYNN, J. (1978). *Assessment of Assertive Behavior in Elementary School Children*. Presentado en el Annual Meeting of the Association for Advancement of Behavior Therapy, Chicago, Noviembre.

JOHN DEWEY: PROPUESTA DE UN MODELO EDUCATIVO: III. VALORES, SITUACION HISTORICA Y CONCLUSION CRITICA

MIGUEL ANGEL CADRECHA CAPARROS*

Desde la propuesta del modelo educativo ya expuesta como *concepto democrático de la educación*, pasamos finalmente a considerar los siguientes aspectos ya enunciados en la titulación de esta última reflexión sobre el gran pedagogo norteamericano John Dewey.

1. VALORES EDUCATIVOS DEL MODELO PEDAGOGICO PROPUESTO

John Dewey concibe los valores educativos como aptitudes de apreciación y de evaluación intrínseca de la misma experiencia educativa y los sitúa por ello como el nexo de unión o el interés ("inter-res", siguiendo una especial etimología del pedagogo norteamericano) entre los fines de la educación y el programa escolar. Todos los valores de un modelo educativo se concentran intrínsecamente en la experiencia vital, que aporta la educación, y el mismo proceso de vivir constituye el último y originario valor de educación. Clara nos deja esta visión el pedagogo norteamericano, cuando escribe:

"No podemos establecer una jerarquía de valores entre los estudios. Es fútil tratar de disponerlos en un orden, comenzando por uno que tenga menos valor y llegando al de valor máximo. En tanto que todo estudio tiene una función única o reemplazable en la experiencia, en tanto que señala un enriquecimiento característico de la vida, su valor es intrínseco e incomparable. Puesto que la educación no es un medio para vivir, sino que es idéntica a la operación de vivir una vida que es

* MIGUEL ANGEL CADRECHA CAPARROS, es Profesor A. del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

fructífera e inherentemente significativa, el único valor último que puede establecerse es, justamente, el proceso mismo de vivir. Y éste no es un fin para el cual son medios subordinados los estudios y actividades; es el todo del cual ellos son partes integrantes."¹

Esta visión deweyniana sobre los valores educativos, al considerarlos como "intrínsecos inmediatos en toda su variedad en la experiencia, constituye el único criterio para determinar la medida de los valores instrumentales y derivados en los estudios."²

"La tendencia -continúa escribiendo J. Dewey- a asignar valores separados a cada estudio y a considerar el programa en su integridad como algo compuesto formado por la agregación de valores separados es un resultado del aislamiento de los grupos y clases sociales. De aquí que constituya la función de la educación en un grupo social democrático luchar contra el aislamiento, con el fin de que los diversos intereses puedan reforzarse y actuar recíprocamente".³

Desde esta perspectiva el pedagogo americano reduce, superando toda visión dualista de la educación, las antinomias: trabajo-ocio, estudios intelectuales-estudios prácticos, estudios físicos-estudios sociales, individuo-mundo, de las que pasamos a ocuparnos a continuación.

1.1. TRABAJO Y OCIO

De todas las autonomías y segregaciones establecidas de los valores educativos, lo más fundamental, dice J. Dewey, "es, probablemente, la que existe entre la cultura y la utilidad. Aún cuando se piensa con frecuencia que esta distinción es intrínseca y absoluta, realmente es histórica y social. Se originó, como formulación consciente, en Grecia, y se basó en el hecho de que la vida verdaderamente humana fue vivida sólo por unos pocos que subsistían merced a los resultados del trabajo de los demás. Este hecho afectó a la doctrina psicológica de la relación entre la inteligencia y el deseo, la teoría y la práctica. Estaba encarnada en la teoría de una división permanente de los seres humanos: en aquellos capaces de vivir una vida de razón y teniendo por tanto sus propios fines y aquellos capaces realmente de deseo y trabajo y necesitando que sus fines fueran proporcionados por otros. Estas dos distinciones, la psicológica y la política, traducidas en términos educativos produjeron una división entre la educación liberal, que se refiere a la vida autosuficiente del ocio dedicada al conocer por su propia

causa, y una preparación útil y práctica para las ocupaciones mecánicas, desprovistas de contenido intelectual y estético. Aunque la situación presente es radicalmente diversa en la teoría y ha cambiado mucho la realidad, los factores de la antigua distinción histórica persisten aún lo suficiente para mantener la distinción pedagógica, junto con compromisos que a menudo reducen la eficacia de las medidas educativas. El problema de la educación en una sociedad democrática es suprimir el dualismo y construir un plan de estudios que haga del pensamiento una guía de la práctica libre para todos y haga del ocio la recompensa de aceptar la responsabilidad del servicio más que un estado de excepción respecto a él."⁴

"Y tal educación tenderá por sí misma a desterrar los males de la situación económica existente. En la medida en que los hombres tienen un interés activo por los fines que controlan su actividad, ésta llega a ser libre y voluntaria y pierde su cualidad externamente impuesta y servil."⁵

1.2. ESTUDIOS INTELECTUALES Y PRACTICOS

Respecto a esta antinomia afirma John Dewey: "Los griegos fueron inducidos a filosofar por el creciente fracaso de sus costumbres y creencias tradicionales para regular su vida. Así fueron llevados a criticar adversamente las costumbres y a buscar alguna otra fuente de autoridad en la vida y la creencia. Como deseaban una norma racional para estas últimas y habían identificado con la experiencia las costumbres que habían demostrado ser apoyos insatisfactorios, establecieron una oposición radical entre la razón y la experiencia. Cuanto más se exaltaba la primera, más se menospreciaba la última.

Como la experiencia se identificaba con lo que los hombres hacen y sufren en particular y en las situaciones cambiantes de la vida, el hacer participó en el menosprecio filosófico. Esta influencia contribuyó con muchas otras a magnificar, en la educación superior, todos los métodos y los temas que implicaban el menor uso posible de la observación sensorial y la actividad física. La Edad Moderna comienza con una protesta contra este punto de vista, con una apelación a la experiencia y con un ataque a los llamados conceptos puramente intelectuales sobre la base de que o bien necesitan ser apoyados por los resultados de experiencias concretas, o bien de que eran meras expresiones de prejuicios e intereses bien institucionalizados de clase, llamándose a sí

misimos, como protección, racionales. Pero diversas circunstancias llevaron a considerar la experiencia como pura cognición, dejando fuera sus frases intrínsecamente activas y emotivas, y a identificarla con una recepción pasiva de "sensaciones" aisladas. De aquí que la reforma educativa efectuada por la nueva teoría quedara reducida principalmente a desterrar algunos de los aspectos liberos de los métodos anteriores sin realizar una reorganización consciente. Entretanto el avance de la psicología, de los métodos industriales y del método experimental en la ciencia hacen explícitamente deseable y posible otra concepción de la experiencia. Esta teoría reafirma la idea de los antiguos de que la experiencia es primordialmente práctica, no cognoscitiva; algo relativo al hacer y al sufrir las consecuencias del hacer. Pero la antigua teoría se ha transformado al comprender que el hacer puede ser dirigido de modo que se pueda recoger en su propio contenido todo lo que sugiere el pensamiento y controvertirse así en un conocimiento seguramente comprobado. La *experiencia* deja entonces de ser empírica y llega a ser experimental. La razón deja de ser una facultad remota e ideal, y significa todos los recursos por los cuales se hace a la actividad fecunda en significado. Pedagógicamente, este cambio denota un plan para los estudios y métodos de la instrucción semejante al que se ha expuesto en los capítulos anteriores."⁶

La posición deweyniana, pues, está clara desde la perspectiva de *experiencia* que ya se ha expuesto: no puede haber diferencia, pues pensamiento y experiencia se identifican.

1.3. ESTUDIOS FISICOS Y SOCIALES

Sobre la antinomia: naturalismo y humanismo, escribe John Dewey:

"El dualismo filosófico entre el hombre y la naturaleza se refleja en la división de los estudios entre el naturalismo y el humanismo, con una tendencia a reducir los últimos a un registro literario pasado. Este dualismo no es característico (como lo fueron los otros que hemos indicado) del pensamiento griego. Surgió en parte del hecho de que la cultura de Roma y de la Europa bárbara no fue un producto congénito, sino tomado a préstamo directa o indirectamente de Grecia, y en parte porque las condiciones políticas y eclesiásticas acentuaron la dependencia respecto a la autoridad del conocimiento pasado tal como era transmitido por los documentos literarios.

Desde el principio, la aparición de la ciencia moderna profetizó una restauración de la conexión íntima de la naturaleza y la humanidad, pues consideró el conocimiento de la naturaleza como medio para lograr el progreso y bienestar humanos. Pero las aplicaciones más inmediatas de la ciencia se hicieron en interés de una clase más bien que de los hombres en común; y las formulaciones filosóficas aceptadas de la doctrina científica tendieron o bien a separarla como meramente material del hombre como ser espiritual e inmaterial o bien a reducir el espíritu a una ilusión subjetiva. Consiguientemente, en la educación hubo una tendencia a tratar la ciencia como un conjunto separado de estudios, compuesto de informaciones técnicas respecto al mundo físico y conservar los estudios literarios como típicamente humanistas. La exposición hecha anteriormente (que nosotros hemos recogido en las páginas anteriores acerca del pensamiento filosófico y pedagógico de John Dewey)... está destinada a vencer la separación y a lograr el reconocimiento del lugar ocupado por las materias de las ciencias naturales en los asuntos humanos."⁷

Conclusión correcta desde el concepto deweyniano de *experiencia*, la cual exige necesariamente la actividad reflexiva del hombre en el mundo en que vive⁸. De aquí que la próxima antinomia que aborda J. Dewey sea:

1.4. EL INDIVIDUO Y EL MUNDO

Acerca de la que escribe: "El verdadero individualismo es un producto de la relajación del puño autoritario de la costumbre y la tradición como normas de creencia. Aparte de casos esporádicos, como la cima del pensamiento griego, es una manifestación relativamente moderna. No es que haya habido siempre diferencias individuales, sino que una sociedad dominada por las costumbres conservadoras las reprime o al menos no las utiliza y fomenta. Sin embargo, por diversas razones, se interpretó filosóficamente el nuevo idealismo, no como significando un desarrollo de medios para revisar y transformar las creencias previamente aceptadas, sino como una afirmación de que cada espíritu individual estaba por completo aislado de todo lo demás. En la fase teórica de la filosofía esto produjo el problema epistemológico: la cuestión respecto a la posibilidad de una relación cognoscitiva del individuo con el mundo. En su fase práctica engendró el problema de la

dirección social. Aun cuando la filosofía elaborada para tratar cuestiones no ha afectado directamente a la educación, las suposiciones que le sirven de base han encontrado expresión en la separación que se hace frecuentemente entre el estudio y el gobierno, y entre la libertad de la individualidad y el control por los demás. Respecto a la libertad, lo más importante que hay que tener en cuenta es que designa una actitud mental más que la falta de coacción externa en los movimientos, pero que esta cualidad del espíritu no puede desarrollarse sin una suficiente libertad de movimientos de la exploración, la experimentación, la aplicación, etc. Una sociedad basada en la costumbre utilizará las variaciones individuales sólo hasta el límite de su conformidad con el uso; la uniformidad es el principal ideal dentro de cada clase. Una sociedad progresiva considera valiosas las variaciones individuales, porque encuentra en ellas los medios de su propio crecimiento. De ahí que una sociedad democrática deba, de acuerdo con su ideal, permitir la libertad individual y el juego libre de las diversas capacidades e intereses en sus medidas educativas."⁹

Así pues, el gran valor de un modelo pedagógico democrático, como el propuesto por John Dewey, es el de ofrecer una educación integral y total del hombre en medio de su mundo, del que extrae individual y socialmente la *experiencia* capaz de llevarle a estados más humanos y justos, al tiempo que el desarrollo integral de sus posibilidades; por ello que nuestro autor afirme taxativamente: el gran valor de todo sistema educativo es el proceso mismo de vivir, entendiendo la vida como un cambio continuo y un desarrollo de la libertad y respeto por lo que sustenta al mismo hombre, su entorno vital. Desde esta misma perspectiva aborda el pedagogo norteamericano "los aspectos vocacionales de la educación"¹⁰, los cuales ponen a la luz los diversos problemas anteriormente abordados.

1.5. ASPECTOS VOCACIONALES DE LA EDUCACION

Sobre ellos escribe J. Dewey:

"Una vocación significa toda forma de actividad continua que preste servicio a los demás y dedique las capacidades personales a la obtención de resultados. El problema de la relación de la vocación con la educación pone a la luz los diversos problemas anteriormente discutidos relativos a la conexión del pensamiento con la actividad corporal, del desarrollo

consciente individual con la vida asociada, de la cultura teórica con la conducta práctica que tiene resultados concretos, de la manera de ganarse la vida con el disfrute valioso del ocio.

En general, la oposición al reconocimiento de la fase vocacional de la vida en la educación (salvo para las enseñanzas utilitarias de la educación primaria) acompaña a la conservación de los ideales aristocráticos del pasado. Pero en la situación actual existe un movimiento a favor de algo llamado preparación profesional, que si se llevara a efecto consolidaría estas ideas en una forma adaptada al régimen industrial existente. Este movimiento continuaría la tradicional educación liberal o cultural para los pocos económicamente capaces de disfrutarla y daría a las masas una estrecha educación profesional técnica para las vocaciones especializadas desempeñadas bajo el control de los otros.

Este esquema denota, naturalmente, una mera perpetuación de la antigua división social con su contrapartida intelectual y su dualismo moral. Pero significa su continuación bajo condiciones que tienen ahora mucha menor justificación para existir. Pues la vida industrial depende ahora tanto de la ciencia y afecta íntimamente a todas las formas del intercambio social que ofrece la oportunidad de utilizarla para el desarrollo del espíritu y el carácter. Además un uso educativo acertado de ella reaccionará sobre la inteligencia y la administración, los rasgos socialmente odiosos del actual orden industrial y comercial. Dirigirla el fondo creciente de la simpatía social hacia el hacer constructivo, en vez de dejarlo como un sentimiento filantrópico en cierto modo ciego. Daría a los que se dedican a las profesiones industriales el deseo y la habilidad para llegar a ser dueños del destino industrial. Les capacitaría para saturar de sentido los rasgos técnicos y mecánicos que son una característica tan marcada de nuestro sistema mecánico de producción y distribución. Esto en lo que se refiere a los que poseen ahora las oportunidades económicas más pobres. Respecto a los representantes de la parte más privilegiada de la comunidad, aumentaría la simpatía por el trabajo, crearía una disposición de espíritu que permitiría descubrir los elementos culturales de su actividad útil y aumentaría su sentimiento de responsabilidad social.

La posición decisiva de la cuestión de la educación vocacional en la actualidad es debida, en otras palabras, al hecho de que concentra en un problema concreto dos cuestiones fundamentales: si la inteligencia se

ejercita mejor aparte o dentro de la actividad que pone la naturaleza al servicio del hombre, y si la cultura individual se logra mejor bajo condiciones egofstas o las sociales."¹¹

Cuestiones últimamente planteadas, a las que J. Dewey contesta claramente:

"El conocer tiene que ver con la actividad reorganizadora en vez de ser algo aislado de toda actividad, completo por sí mismo."¹², "un conocimiento idealmente perfecto representaría una red tal de interconexiones que toda experiencia pasada ofrecería un punto ventajoso desde el cual abordar el problema presentado en una nueva experiencia"¹³, la cual "incluye un elemento activo y otro pasivo peculiarmente combinados"¹⁴ y se realiza en la naturaleza.

A la segunda cuestión contesta el pedagogo americano:

"La ciencia es el órgano del progreso social general"¹⁵, "la eficacia social como propósito educativo debe significar el cultivo de los poderes para gozar libre y plenamente en actividades compartidas o comunes. Esto es imposible sin cultura aun cuando aporte una recompensa de cultura, porque no se puede participar en el intercambio con los demás sin aprender, sin obtener un punto de vista más amplio y sin percibir cosas que de otro modo se ignorarían. Y no hay, quizá, mejor definición de la cultura que la de considerarla como la capacidad para ampliar la propia percepción de significados"¹⁶. "De ahí que una sociedad democrática deba, de acuerdo con su ideal, permitir la libertad individual y el juego libre de las diversas capacidades e intereses en sus medidas educativas."¹⁷

Hemos dado ya, a lo largo de estas páginas, un largo recorrido por el pensamiento de John Dewey y hemos visto cómo su noción de educación democrática, articulada en las categorías o cualidades de educación como necesidad de la vida, como función social, como crecimiento y como dirección, se ha ido concretando en un modelo educativo de *experiencia* vital y de desarrollo transformador de la naturaleza y la sociedad; pero esto ya lo abordamos en el siguiente punto.

2. JOHN DEWEY Y LA ESCUELA NUEVA

Se considera a John Dewey como "uno de los grandes iniciadores de la nueva pedagogía", que más tarde habría de cristalizar en lo que se

dió en llamar la *Escuela nueva o Escuela activa*¹⁸, de ahí que intentemos establecer el puente de unión entre el modelo pedagógico de J. Dewey y la propuesta de modelo, formulado por el Congreso de Calais (1921), de la *Escuela Nueva*.

2.1. LA ESCUELA DEWEYNIANA: SUS PRINCIPIOS

Puesto que "la educación es un proceso social"¹⁹, la escuela debe ser la traducción más perfecta del grado de evolución de la sociedad y proporcionar "un contenido a la vida social existente"²⁰, teniendo como principio, que "toda educación que desarrolla la capacidad de participar en la vida social es moral."²¹

"Ahora bien, -escibe M.F. Sciacca, sintetizando correctamente el pensamiento deweyniano-, puesto que la sociedad se va socializando..., la escuela debe reformarse también y, abandonados los viejos principios, reedificarse según los dos nuevos cánones de la libre colaboración y de la libre producción. Sólo una escuela que eduque en libertad, transmitiendo el espíritu creador de una sociedad operante en una colaboración productiva, puede tener la garantía de que los nuevos hombres serán sus propios colaboradores y continuadores"²².

El elemento capaz de encaminar hacia el espíritu de colaboración y, en primer término, realizarlo en la escuela es el trabajo, ya que es el mismo elemento que realiza la colaboración efectiva en la sociedad; y para ser eficaz, el trabajo debe ser concebido preeminentemente como *trabajo manual*, porque sólo así puede permitir al niño desarrollar una actividad laboriosa, lo que... da la *alegría de la producción*, el sentimiento de la propia potencia en orden al obrar y... obligándole a trabajar con los compañeros, le hace vivir en concreto el *sentido de la comunidad*... Donde se desarrolla una actividad laboriosa y el niño encuentra el modo de explicitar su espontaneidad inventiva, siguiendo la línea de sus intereses naturales, Dewey busca espontáneamente la contribución de sus compañeros y del maestro en su trabajo, no con espíritu de rivalidad, sino con *sentido de cooperación*. Dewey insiste mucho sobre los intereses naturales y espontáneos que están a la base de la naturaleza humana y, por consiguiente, de la psique infantil, distinguiéndolos de los intereses voluntarios; la vieja escuela, incluso reformada, todo lo más que puede hacer es basarse en el interés del niño, pero siempre se trata de un interés suscitado primero y satisfecho

después por el maestro; en la escuela deweyniana, en cambio, el educador debe predisponer con destreza el ambiente de modo que oriente la atención y los intereses del niño, pero no debe satisfacerlos él mismo, limitándose a proporcionar solamente los medios y permitiendo que el niño satisfaga por sí mismo sus propios intereses... La escuela debe ser un instrumento dúctil, adaptado a la progresiva expresión y especialización funcional de los intereses de los educandos.

En este juego de estímulos y de orientaciones de intereses, que deben permanecer totalmente espontáneos, naturales y libres, pone Dewey toda la esencia de su método y en él hace residir la posibilidad de que la libre actividad laboriosa se haga una escuela de aprendizaje auténtico y permita que en el "hacer" y en el obrar correspondiente a las necesidades de expansión y de acción del niño confluya, unificado, el aprendizaje de las diversas ciencias... El aprendizaje intelectual debe ser engendrado por la curiosidad nacida en relación con las materias estudiadas. Por otra parte, las materias y las nociones aprendidas por el niño no deben ponerse casualmente, sino que deben estar en relación con las necesidades de la vida. ...«Es necesario se le muestre al hombre en presencia de la naturaleza, sin instrumentos, sin material manufacturado, sin herencia alguna» y hacerle seguir después, paso a paso, el proceso y el itinerario de la civilización, de modo que el niño vaya haciendo suyas paulatinamente, con su trabajo, las ocupaciones fundamentales, asumiendo, a través de este camino, los conocimientos respectivos. Por esta senda todo estudio se hace experiencia concreta y social accesible al niño..."²³

Ciertamente, -y esto no lo reseña Sciacca- J. Dewey pretende una educación intelectual adecuada, basada en la *experiencia*, y una formación moral para la autonomía humana y la democracia, enseñando a los niños a solucionar problemas -su método es el de los problemas reales- en contacto con el medio físico y social y extrayendo de ellos los medios para las soluciones. De este modo construye J. Dewey una escuela como una comunidad en miniatura y embrionaria de una sociedad democrática más justa y más humana.

2.2. LOS PRINCIPIOS DE LA EDUCACION NUEVA

Exponemos aquí, en resumen, los treinta principios de la educación nueva, de los cuales 29 fueron establecidos en el Congreso de Calais

(1921) y el 30 fue añadido por *L'Ere Nouvelle* en Abril de 1925. Nosotros los tomamos de la obra de Emile Planchard: *La Pedagogía contemporánea*.

Los principios se presentan articulados en tres bloques:

1. Organización general,
2. Formación intelectual, y
3. Formación moral y estética.

1. "En cuanto a la organización general:

- 1°. La E.N. es un laboratorio de pedagogía práctica que se propone servir de orientación a las escuelas oficiales.
- 2°. La E.N. es un internado con una atmósfera tan familiar como sea posible.
- 3°. La E.N. está instalada en el campo.
- 4°. La E.N. agrupa a los alumnos en "pabellones" de diez a quince miembros.
- 5°. La E.N. practica la coeducación.
- 6°. La E.N. debe tener, por lo menos, una hora y media de trabajos manuales al día.
- 7°. La carpintería ocupa el primer lugar entre estos trabajos. Son recomendables también la jardinería y la crianza del ganado.
- 8°. Deben ser posibles los trabajos libres.
- 9°. La educación física se realiza por medio de la gimnasia natural, los juegos y los deportes.
- 10° Las excursiones al campo (camping) son indispensables; ellas atienden al mismo tiempo que a la educación física a la preparación de geografía y a la vida social.

2. En cuanto a la formación intelectual:

- 11° Desarrollar el juicio más que la memoria.
- 12° Especialización espontánea, luego reflexiva, al lado de la cultura general.
- 13° La enseñanza está basada sobre hechos y experiencias.
- 14° Por consiguiente, la E.N. se apoya en la actividad personal del niño.
- 15° La enseñanza está basada en el interés espontáneo de los niños.

- 16° El trabajo individual consiste en una investigación, sea entre los hechos, sea en los libros, periódicos, etc., y después en una clasificación según el cuadro lógico.
- 17° El trabajo colectivo consiste en una ordenación o elaboración lógica en común de documentos particulares.
- 18° La enseñanza propiamente dicha se limita a la mañana.
- 19° Tratar solamente una o dos materias por día; la variedad surgirá del modo de enseñarlas.
- 20° Tratar pocas materias por mes y por trimestre, adoptando horarios individuales y agrupando las materias según el avance de los alumnos.

3. En cuanto a la formación moral y estética:

- 21° La educación moral se realiza por dentro y por fuera, es decir, por medio de la práctica gradual del sentido crítico y de la libertad.
- 22° El sistema representativo democrático se aplica para la organización administrativa y disciplinaria.
- 23° No se conciben las recompensas y sanciones positivas más que como motivos para desarrollar la iniciativa.
- 24° Las recompensas y sanciones negativas consisten en poner al alumno en condiciones de alcanzar mejor el fin considerado como bueno.
- 25° La autoemulación reemplaza a la emulación entre los alumnos.
- 26° La E.N. debe presentar una atmósfera estética y acogedora.
- 27° Música colectiva, cantos a coro y orquesta.
- 28° La educación de la conciencia consiste principalmente en los niños en recitados moralizadores.
- 29° La mayor parte de las escuelas nuevas observan una actitud confesional.

El principio siguiente añadido por *L'Ere Nouvelle* fue incorporado a estos 29 principios en el Congreso de Niza (1932):

- 30° La E.N. prepara al futuro ciudadano no solamente con vistas a la nación, sino también a la Humanidad"²⁴.

Como se puede apreciar la declaración de principios que aquí se hace, no sólo guarda consonancia con la línea deweyniana de educación,

sino, aún más, incluso hoy -a pesar de las críticas recibidas, de las que más adelante nos ocuparemos- se presentan como válidas, en muchos aspectos, para la transformación de la escuela en nuestro actual ordenamiento constitucional democrático, para realizar en la práctica una auténtica renovación de métodos escolares, tan faltos -muchos de ellos- de una línea coherente de articulación. Pero esto ya es cuestión que rebasa el campo de la exposición que nos hemos propuesto hacer.

A la luz de lo visto acerca del modelo pedagógico de John Dewey y del modelo de estos 30 principios de la Escuela Nueva, podríamos sintetizar esta línea de pensamiento pedagógico -con todas las relativizaciones, que toda síntesis comporta- comenzando por J. Dewey, entre otros, en las siguientes líneas maestras: Libertad, actividad, vitalismo, individualización, socialización (L.A.V.I.S.); libertad que supone la base de toda sociedad humanamente justa y que es la base, al mismo tiempo, de toda educación situada en la realidad vital del hombre. Actividad, que supone el concepto deweyniano de "experiencia" y lo trasciende en el sentido de buscar no ya simplemente la verdad "práctica", sino la verdad misma en la medida en que el hombre puede desarrollarse a sí mismo como ser inteligente y transformador de su realidad: Vitalismo, que supone la aplicación de la "experiencia" a la realidad concreta y vital del alumno, e.d.: expresión de una educación en la vida, para la vida, viviendo la vida en cada momento concreto de la propia existencia; vitalismo que lleva, además, a considerar la vida en su dimensión ontogenética y filogenética, a tiempo que sitúa al hombre en la totalidad de lo existente y le deja sentirse y experimentarse como un organismo vivo y vivido, superando todo dualismo y ruptura del hombre en aras de idealismos futuros y utópicos. Individualismo, que significa considerar y tratar a cada alumno concreto en sus circunstancias, las cuales le forjan al tiempo que el propio alumno crea; no se trata de crear "prototipos" que luego supongan una producción en serie de hombres cortados todos por el mismo patrón; se trata más bien de desarrollar la propia individualidad de cada uno como pluralidad enriquecedora de un todo social. De ahí la socialización, que significa potenciar la capacidad del hombre como "ser social", que aprende por "experiencia" en el trato enriquecedor con los demás, y junto a los que construye constantemente su experiencia ontogenética y filogenética, intentando alcanzar un grado de desarrollo más democrático y más humano, porque es más justo y personal.

3. CONCLUSION

La filosofía expresada -el mismo J. Dewey lo escribe en el "Prefacio" a *Democracia y Educación*- "relaciona el crecimiento de la democracia con el desarrollo del método experimental en las ciencias, con las ideas evolucionistas en las ciencias biológicas y con la reorganización industrial, y aspira a señalar los cambios en las materias de estudio y los métodos de educación indicados por esos desenvolvimientos"²⁵.

Esta toma de posición lleva a una crítica de la "escuela tradicional", impugnando su modelo sectario y dualista, intentando superar la acentuación de fracaso escolar, que en ella se da, y el divorcio entre lo teórico y práctico, al tiempo que el autoritarismo en el fondo o contenidos como en la forma o método; se toma conciencia de que los problemas escolares son mucho más que problemas didácticos y se intenta despertar la confianza en la misma naturaleza del niño, teniendo, en ello, en cuenta la valiosa aportación de la psicología evolutiva para el estudio del niño y llevando a la práctica la verdad: "la escuela no debe ser una preparación para la vida, sino la vida misma de los niños".

John Dewey para ello propone la actividad del niño y el concepto de *experiencia*, y su realidad, como uno de los pilares de su modelo pedagógico, pero no olvida el respeto a la individualidad y a la socialización del educando (educación como función vital, como crecimiento, como función social y como dirección) y nos hace una propuesta para cambiar los contenidos de la materia de estudio y la forma de transmitirlos (problema real, experiencia auténtica, información, ordenación de la experiencia y validación de la misma).

La propuesta y el modelo no es en modo alguno superficial, y debe ser tenido -según pensamos- muy en cuenta a la hora de la práctica escolar; sin embargo, debe evitarse un enfoque parcial de esta propuesta, pues todo parcialismo, como bien escribe Jesús Palacios, lleva indudablemente a ilusionismo; ilusionismo que se puede decantar en tres factores:

1. La ilusión pedagógica, que "consiste en la reproducción de todos los problemas de la escuela a problemas didácticos; olvidando los aspectos y problemas institucionales y sociales que dan marco a los procesos enseñanza-aprendizaje...".

2. La ilusión psicosociológica, que "consiste en reducir los problemas de la educación a problemas de relaciones humanas en el seno de las instituciones educativas...".
3. La ilusión sociopolítica, que "estriba en querer agotar los problemas de la escuela y la educación con el conocimiento de la función social que la escuela y la educación cumplen en nuestra sociedad..."²⁶.

Debemos, pues, observar en toda su integridad y desde la perspectiva integradora la propuesta educativa de J. Dewey, pues ello sin duda nos ayudará a comprender muchas cosas: Enseña, en primer lugar, que el cambio no sólo es posible sino, además, necesario, aunque no sea fácil; enseña que la lucha por una escuela diferente y por una sociedad más justa son luchas inseparables; "muestra -como escribe J. Palacios- que los enseñantes tienen que aprender a dejar de ser francotiradores solitarios, para convertirse en agentes cooperativos que encuentren el apoyo mutuo, en la investigación y la experimentación conjunta, un antídoto eficaz contra el desánimo, la frustración y la soledad que con tanta frecuencia frenan o debilitan los esfuerzos por hacer una escuela diferente."²⁷

Es criticable, empero, de J. Dewey su "verdad práctica" que parece prescindir de las ideas, reduciéndolas a simples categorías; sin embargo, su filosofía y su pedagogía surgen del campo de las ideas asentadas en categorías experimentales comprobadas.

Al respecto escribe J. Hirsberger: "Como ingeniosamente nota B. Russell, tropieza esta teoría de la verdad con serias dificultades si, con ella en la mano, queremos responder verdídicamente a la simple pregunta de si he tomado yo café o té en el desayuno. Porque no basta que yo me acuerde de lo que en efecto he hecho esta mañana y a tenor de ello dé mi respuesta, sino que hay que hacer dos experimentos: 1º qué consecuencias se siguen eventualmente, en caso de creer que he tomado café; 2º cuáles, si creo que he tomado té. Después habrá aún que comprobar las dos series de consecuencias posibles. Si una de ellas, por ejemplo la primera, me es favorable, entonces yo he tomado café. Si ambas series se equilibran en la balanza, entonces no puedo decir ni una cosa ni otra.

Se dirá -continúa el autor- que para lo del café o té del desayuno tiene razón B. Russell, y para las grandes cuestiones del acontecer

humano tiene razón Dewey. Responderíamos sí, pero sólo en aquel mundo al que se aplica lo de Tácito: «corrumpere et corrumpi saeculum vocatur» (Germ. 19,9); pues, por ejemplo, quien sea en una guerra agresor y deba ser condenado como tal, acostumbran en este mundo a decirlo los vencedores. Aquí se toma, efectivamente, como verdad un obrar con arreglo a finalidades subjetivas. Pero en estas cosas hay también una verdad objetiva, aun cuando nadie la viera ni la expresara. Con esto queda descubierto el fallo fundamental del pragmatismo e instrumentalismo, que es aun más grave que el carácter obscuro del concepto de utilidad, noción siempre vaga e indecisa. Lo más grave es que implica una renuncia a la objetividad para refugiarse en el reino del deseo y del querer."²⁸

Así pues, cuando tocamos doctrinas pedagógicas y modelos educativos, estamos en el fondo tocando el concepto mismo de hombre, que es el objeto último de filosofar ...el cual es consecuencia y posterior al existir: "primum esse, deinde philosophare" o aun mejor: es una forma de vivir y J. Dewey opta por vivir construyendo una sociedad democrática.

NOTAS

1. J. DEWEY, *Democracia y Educación*, a.c., p. 255 y ss.
2. J. DEWEY, *Democracia y Educación*, a.c., p. 265 y ss.
3. *Ibid.*, p. 266.
4. J. DEWEY, *Democracia y Educación*, a.c., p. 277 y ss.
5. J. DEWEY, *Democracia y Educación*, a.c., p. 277.
6. J. DEWEY, *Democracia y Educación*, a.c., p. 293 y ss.
7. J. DEWEY, *Democracia y Educación*, a.c., p. 308.
8. *Ibid.*, pp. 23 y ss.
9. J. DEWEY, *Democracia y Educación*, a.c., p. 232 y ss.

10. Ibid., pp. 325-338.
11. J. DEWEY, *Democracia y Educación*, a.c., p. 388 y ss.
12. J. DEWEY, *Democracia y Educación*, a.c., p. 355.
13. Ibid., p. 358.
14. Ibid., p. 153.
15. Ibid., p. 246.
16. Ibid., p. 137.
17. Ibid., p. 324.
18. Cf.: J. PALACIOS, *La cuestión escolar*, Barcelona, 1982, p. 52.
19. J. DEWEY, *Democracia y Educación*, a.c., p. 110.
20. Ibid., p. 207.
21. Ibid., p. 378.
22. M.F. Siacca parece citar a Dewey: esas ideas pueden encontrarse en *Democracia y Educación*, a.c., pp. 90, 98 y ss.
23. M.F. Sciacca, *El problema de la educación*, Barcelona, 1962², pp. 873 y ss.
24. E. PLANCHARD, *La Pedagogía contemporánea*, Madrid, 1966², pp. 410 y ss.
25. J. DEWEY, *Democracia y Educación*, a.c., p. 7.
26. J. PALACIOS, Tendencias contemporáneas para una escuela diferente, en *Rev. Cuadernos de Pedagogía*, 51, 1979, p. 17, cf.: pp. 3-19.
27. J. PALACIOS, *Tendencias contemporáneas...*, a.c., p. 17.
28. J. HIRSCHBERGER, *Historia de la Filosofía*, a.c., t. II, p. 321.

LA LOGOPEDIA ANTE LAS REFORMAS DEL SISTEMA EDUCATIVO ¹

ELISEO DIEZ-ITZA
 PURA GIL CARNICERO
 NATALIA SANCHEZ CARRETERO*

El objeto de este trabajo es presentar y discutir el estado de la cuestión en lo que se refiere a la atención que presta y que va a prestar en el futuro el sistema educativo español al desarrollo comunicativo y lingüístico de los niños y sus posibles alteraciones. Esta discusión lleva aparejada la de cómo ese mismo sistema educativo va a plantear la formación de los profesionales que atiendan los trastornos de la comunicación en el contexto escolar.

El tema, aparte de su interés intrínseco, reviste un carácter crítico en el momento actual en nuestro país, ya que hay que situarlo en un contexto general de reformas del sistema educativo, tanto en los niveles universitarios como en los no universitarios. De la orientación y de la naturaleza de estos cambios, va a depender -creemos- en gran medida, el futuro, todavía incierto, de la logopedia y del resto de especialidades que atienden las alteraciones y la patología de la comunicación en España.

Esto es así, porque tradicionalmente y en muchos casos de un modo subsidiario, los trastornos de la comunicación se han venido atendiendo a menudo sólo en el ámbito educativo, ante la escasez de iniciativas y, sobre todo, de medios, tanto materiales como humanos, en otras instancias que deberían asumir competencias en esta materia².

Las instancias educativas son por lo tanto, en gran parte, responsables del auge que en la última década han cobrado en nuestro país los temas relacionados con la comunicación y sus alteraciones, y no es de extrañar que cualquier cambio que se produzca en ellas afecte a

* ELISEO DIEZ-ITZA, PURA GIL CARNICERO y NATALIA SANCHEZ CARRETERO, son Profesores del Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo.

todo el campo de la logopedia y la patología de la comunicación en España³.

Ahora bien, las reformas del sistema educativo tienen, como ya hemos señalado, dos vertientes diferenciadas y, por lo tanto, su influencia se ejerce en un doble sentido.

Por un lado, tenemos las disposiciones que afectan a la enseñanza infantil y primaria, fundamentalmente, y que deben ofrecer nuevas perspectivas y planteamientos en lo que respecta a la atención de los problemas de lenguaje y comunicación en los niños escolarizados (M.E.C. 1985a, 1989)⁴.

Por otro lado, tenemos, en un estadio ya más avanzado, la reforma universitaria; la Ley de Reforma Universitaria (M.E.C., 1983), abrió un proceso de cambios en la universidad española, que culminarán pronto con la aprobación de títulos universitarios oficiales que reconozcan la especialización en alteraciones del lenguaje⁵, cuya ausencia había impedido durante muchos años el desarrollo científico de estas disciplinas en nuestro país, salvando honrosísimas excepciones, al faltar la investigación básica que una adecuada integración académica posibilita.

Es obvio que estas dos vertientes de la cuestión: a) la atención escolar a los trastornos de la comunicación, b) la formación universitaria de quienes se encargan de ella son inseparables, y plantean dificultades a quienes, de un modo u otro, tienen que adoptar decisiones coherentes en este terreno.

Estas dificultades sólo se pueden entender en un país donde todavía las distintas instituciones y, en este caso, la Escuela y la Universidad presentan un importante grado de impermeabilidad al entorno y a la realidad social que las sustentan y a la que sirven. De este modo, es muy difícil entender desde fuera de cada uno de estos sistemas la problemática que presentan y, mucho menos aún, conjugar actuaciones y definir objetivos y contenidos en cualquier cuestión de interés compartido⁶.

El problema que liga las dos vertientes de la cuestión arriba citadas, radica en establecer qué grado de especialización deben tener los profesionales que se ocupan de los trastornos de la comunicación en el ámbito educativo y en qué materias deben ser competentes; o bien, planteado de otro modo, quién o quiénes son los profesionales que deben intervenir ante los problemas de lenguaje que los niños plantean durante su escolarización y bajo qué presupuestos se realizarán dichas intervenciones.

Las reformas que se han producido hasta ahora y las que se preven, no sólo no definen claramente esta cuestión, sino que tienden a soslayarla o a tratarla de un modo ambiguo y cambiante.

Veamos pues cuáles han sido las orientaciones relativas al tratamiento de los problemas de la comunicación en el marco escolar y las repercusiones que han podido tener en la universidad.

Tomemos como punto de partida las disposiciones relativas a la Educación Especial (M.E.C., 1985b) que desarrollan los mandatos de la propia Constitución Española y de la Ley de Integración Social de los Minusválidos. Dichas disposiciones están presididas fundamentalmente por los principios de normalización y de integración escolar para los niños con deficiencias defendidos por muchos especialistas (Marchesi, 1987), principios que deben "extenderse al ámbito familiar, social, cultural". Según estas orientaciones, "todo el sistema educativo se halla en juego ante la integración escolar" (M.E.C., 1985b, pp. 1-2), y, por lo tanto, no se deberían escatimar recursos para que la institución escolar se vea dotada de los servicios y apoyos necesarios.

En este sentido, y desde nuestro punto de vista, Comunicación y Educación, si no equivalentes, resultan difícilmente disociables, de modo que los servicios y apoyos prioritarios para llevar a cabo estas propuestas parecían ser los que se referían a la comunicación en la escuela y a la superación de las dificultades que por distintos trastornos se podían producir en la misma. Y, en efecto, a partir de ese momento, la administración dicta medidas para tratar de atender mejor los problemas de Audición y Lenguaje en el sistema educativo (M.E.C., 1987).

Estas medidas se refieren: a la investigación de nuevas metodologías educativas, donde el C.I.D.E. (CENTRO DE INVESTIGACION Y DOCUMENTACION EDUCATIVA) ha impulsado numerosas investigaciones en relación con los trastornos del lenguaje, a la mejora de los recursos educativos, donde el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial también ha dedicado atención preferente a los medios para abordar el aspecto comunicativo de las deficiencias, y al perfeccionamiento y formación del profesorado (M.E.C., 1988), para lo cual desde el propio inicio del proceso el Ministerio de Educación contó con la colaboración de las universidades para la organización de Cursos de Especialización en Perturbaciones de la Audición y del Lenguaje-Logopedia (MONFORT, 1990)⁷.

Las distintas universidades que participamos en este Programa acogimos con interés la propuesta (GIL CARNICERO Y DIEZ ITZA, 1988a), en un deseo de integrar, tras una fase experimental, estas enseñanzas en nuestro Planes de Estudio, en un horizonte de equiparación con otros países de la C.E.E. (CONSEJO DE UNIVERSIDADES, 1986), reclamado desde antiguo.

Sin embargo, en todo este proceso no se llegó a definir adecuadamente lo que entendíamos por atención a los problemas de Audición y Lenguaje en el Sistema Educativo y se ignoró que no se trataba de hacerlo sólo desde el Sistema Educativo, si hemos de hacer caso al Decreto de Ordenación de la Educación Especial (M.E.C., 1985b); en él se hace una distinción clara entre "el refuerzo pedagógico" (art. 13) y "los tratamientos y atenciones personalizadas en función de las características y necesidades de los alumnos que los precisen" (art. 14); siendo encomendados estos apoyos a "profesionales especializados en las distintas disciplinas, integrados en equipos". Se habla allí de flexibilidad, de diversidad en la dependencia orgánico-administrativa y de coordinación. Se habla de Psicólogos, Pedagogos, Médicos y Asistentes Sociales, así como de otros profesionales (art. 15); y se señala que el tratamiento de los problemas del lenguaje puede realizarse con carácter fijo en un centro o con carácter itinerante, y que el régimen para los sujetos de atención puede ser ambulatorio, pero siempre se hará por profesionales especialistas⁸.

Con este horizonte, el Consejo de Universidades solicitó un informe técnico para la creación de un título universitario que regulará la formación de estos profesionales especialistas (CONSEJO DE UNIVERSIDADES, 1988) y se abrió un debate en el que participamos distintas instancias (GIL CARNICERO y DIEZ ITZA, 1988b; S.E.P.L.E., 1988)⁹.

Sin embargo, poco a poco, y hemos podido comprobarlo en documentos internos del propio Ministerio de Educación, la figura de los profesionales especialistas en Trastornos del lenguaje para la atención de dichos problemas en el sistema educativo se ha ido desdibujando, al tiempo que cobraba cuerpo la idea de que los maestros de apoyo, originariamente encargados del "refuerzo pedagógico", pueden asumir la detección, evaluación y tratamiento de determinados problemas de lenguaje, "más propiamente pedagógicos que médicos". Así, se habla del "maestro de apoyo-logopeda" y del "logopeda como maestro de apoyo".

Este aparente cambio de orientación ha coincidido con la propuesta de una Especialización en Audición y Lenguaje, dentro del Título de Diplomado en Educación Infantil y Primaria¹⁰.

Dicha propuesta, aún no definitivamente formulada, ha sembrado las lógicas dudas acerca de las competencias en materia de intervención en trastornos de la comunicación dentro del ámbito escolar (BELINCHON, 1989), al tiempo que viene a añadir una figura nueva al espectro de especialistas en España, donde Logopedas, Psicólogos del Lenguaje y Foniatras empezaban ya a perfilar mejor sus currícula.

La respuesta a estas dudas no puede ser, como se ha pretendido, la de que estos maestros "especialistas" atenderían problemas menores del lenguaje o que son susceptibles de un tratamiento "más pedagógico", mientras que los otros especialistas tratarían, ya fuera del marco escolar, los problemas más graves o susceptibles de un tratamiento clínico.

Aparte de las razones obvias de índole científica, consideramos negativamente la posibilidad de establecer distinciones o disquisiciones acerca de si un tipo de trastorno debe ser tratado por un especialista u otro o en una línea más médica, más psicológica o más pedagógica. Hablar de vía médica y vía educativa, como suele hacerse cada vez con mayor frecuencia (MANSANET et al., 1988), induce a confusión. Ello no impide que para la intervención específica en el marco educativo sobre los problemas de la comunicación y del lenguaje, nuevos especialistas puedan formarse, siempre y cuando sus perfiles curriculares y profesionales estén bien desarrollados. No obstante, cualquier problema educativo puede y debe ser abordado por un equipo interdisciplinar de profesionales cuyas funciones, complementarias, estén adecuadamente definidas. Es este último aspecto en el que apenas se ha ido más allá de los textos legales y el que merece la pena someter a más profundas dilucidaciones. Conviene detenerse en el panorama actual y en las labores que se están desempeñando y las que sería necesario cubrir, en lugar de buscar la formación o el reciclaje de nuevos profesionales cuyas funciones no se explican de antemano.

El desarrollo tardío que se ha dado en España en este campo, ha permitido plantear un modelo interdisciplinar reclamado ahora en otros lugares donde la exclusividad de la figura del "Terapeuta del habla" parece definitivamente desbordada por la compleja problemática del lenguaje y la comunicación tanto en el ámbito escolar, como extraescolar (CRYSTAL, 1983; RONDAL, 1986). Este modelo comprende tres

profesionales¹¹: Logopedas, Psicólogos del Lenguaje y Foniatras, integrados en Departamentos o Equipos que bien pudieran ser internos o externos a la Escuela, donde los maestros de apoyo, con una formación adecuada en alteraciones de la comunicación, servirían como hilo conductor para la intervención de dichos profesionales. Mientras en el ámbito clínico, por razones bastante evidentes en las que no nos detendremos, el modelo resulta bastante apropiado, en el ámbito escolar no está exento de problemas e interrogantes, que fieles al objeto de este artículo deberíamos cuando menos señalar.

La formación de los profesionales de la comunicación como "técnicos que curan trastornos", podría alejarlos de la realidad educativa en la que deberían estar inmersos e impedirles realizar las tareas de prevención de los problemas comunicativos y de facilitación de la comunicación con la familia y con el entorno, que a nuestro juicio justifican su presencia en la Escuela. Precisamente dicha presencia se vería seriamente comprometida si pensamos en equipos externos que acudirían a los centros para intervenir en problemas concretos, que bien podrían ser atendidos en otras instancias; no parece que la integración vea cumplidos sus objetivos con este tipo de intervenciones. Por otra parte, la figura del maestro de apoyo, junto a la de los logopedas y otros especialistas, puede crear conflictos de competencias, duplicación de las funciones y confusión en los sujetos del proceso educativo, si no se definen adecuadamente sus roles diferenciales.

Estos problemas que planteamos y a los que aún no se ha dado un atisbo de solución satisfactoria, se están poniendo de relieve ya de hecho en el actual sistema de atención logopédica en el ámbito educativo, donde se mezclan logopedas de centros, itinerantes y de equipos, junto con maestros de apoyo a la integración y de audición y lenguaje, cuyas funciones complementarias distan mucho de estar claras; el resultado es una eficiencia limitada de estos recursos y el hecho de que los logopedas tienden a convertirse en técnicos ajenos a la institución escolar.

No parece ser esta la auténtica "flexibilidad ante las necesidades y requerimientos de una dinámica social cambiante en un periodo dilatado de tiempo" que se plantea en la exposición de motivos de la Reforma Educativa (M.E.C., 1990). Excede nuestras limitaciones arbitrar soluciones a esta problemática y buscar fórmulas flexibles que conjuguen una atención precisa a los problemas más radicales de la comunicación en la Escuela y la formación universitaria más adecuada para poder

prestar dicha atención, sólo tratamos de manifestar que la situación plantea muchas dudas y que es necesario propiciar un debate más abierto para tratar de resolverlas.

En cualquier caso, y para terminar, conviene no olvidar que estamos en problemas de sujetos concretos, que se desarrollan en un ecosistema familiar, escolar y social (GOMEZ FONTANIL et al., 1990), cuyo equilibrio debe preservarse a largo plazo, frente a criterios inmediatos de rentabilidad política, profesional y académica, que no sólo no ayudan a resolver dichos problemas, sino que podrían, a través de una confusa participación, interferir en los frágiles procesos del desarrollo del niño, creando al sistema educativo y social problemas de cada vez más difícil solución.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- A.E.L.F.A. (ed.) (1989). *Deficiencia auditiva, Logopedia y Escuela*. Sevilla: Actas del XV Congreso Nacional.
- BELINCHON, M. (1989). "Propuestas de Nuevas Titulaciones y Enseñanza de la Logopedia: ¿Un Avance hacia adónde?, *Papeles del Psicólogo*, 38, pp. 40-42.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (ed.) (1986). *Las Enseñanzas Universitarias en España y en la Comunidad Económica Europea*. Colección Universidad-Educación. Centro de Publicaciones del M.E.C.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (ed.) (1988). *Reforma de las Enseñanzas Universitarias. Título: Diplomado en Terapia del Lenguaje y la Audición. Propuestas Alternativas, Observaciones y Sugerencias Formuladas al Informe Técnico durante el Periodo de Información y Debates Públicos*. Secretaría General.
- CRYSTAL, D. (1983). *Patología del Lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- GIL CARNICERO, P. y DIEZ ITZA, E. (1988a). *Informe de Logopedia*. Universidad de Oviedo. Documento no publicado.
- GIL CARNICERO, P. y DIEZ ITZA, E. (1988b). "Propuesta Alternativa al Título de Diplomado en Terapia del Lenguaje y la Audición. Cursos de Especialización en Perturbaciones de la Audición y del Lenguaje. Universidad de Oviedo", en CONSEJO DE UNIVERSIDADES (ed.), *Reforma de las Enseñanzas Universitarias. Título: Diplomado en Terapia del Lenguaje y la Audición*. Secretaría General.
- GOMEZ FONTANIL, Y.; COTO EZAMA, E. y DIEZ ITZA, E. (1990). "Trastornos del Lenguaje e Interacción: un Enfoque Ecológico". *IV Congreso Internacional de I.C.E.P.A.C.S*. Universidad de Valladolid.

- MANSANET et al. (1988). "Escolarización del Deficiente Auditivo e Intervención Logopédica", en A.E.L.F.A. (ed.), *Actas del XV Congreso Nacional*, pp. 17-26.
- MARCHESI, A. (1987). *El Desarrollo Cognitivo y Lingüístico de los Niños Sordos*. Madrid: Alianza.
- M.E.C. (1983). *Ley Orgánica de Reforma Universitaria*.
- M.E.C. (1985a). *Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación* (L.O.D.E.).
- M.E.C. (1985b). *Todos Iguales, Todos Diferentes*. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- M.E.C. (1987). *Datos y Cifras de la Enseñanza en España*. Oficina de Planificación. Servicio de Estudios Estadísticos.
- M.E.C. (1988). *Plan de Investigación y Formación del Profesorado*.
- M.E.C. (1990). *Anteproyecto de Ley de Ordenación del Sistema Educativo*.
- MONFORT, M. (1990). "Logopedia", *Cuadernos de Pedagogía*, 178, 84-87.
- RONDAL, J. (1986). "Psicolingüística y Práctica Logopédica", en M. Monfort (ed.), *Investigación y Logopedia. III Simposio de Logopedia*. Madrid: CEPE.
- SEPLE (SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PSICOLOGIA DEL LENGUAJE) (1988). "Observaciones Parciales al Título de Diplomado en Terapia del Lenguaje y la Audición", en CONSEJO DE UNIVERSIDADES (ed.), *Reforma de las Enseñanzas Universitarias. Título: Diplomado en Terapia del Lenguaje y la Audición*. Secretaría General.

NOTAS

1. Una versión reducida de este trabajo fue presentada por sus autores en el IV Congreso Internacional del I.C.E.P.A.C.S. celebrado en Valladolid en julio de 1990.
2. Nos referimos a la cobertura sanitaria de los trastornos de la comunicación que aunque existe en algunas regiones actualmente es aún mínima en comparación con otros países europeos.
3. De hecho, el auge actual de la Logopedia en nuestro país se debe en gran medida a las necesidades que la integración escolar ha generado y a la respuesta que se ha dado en lo que se refiere a la formación de logopedas en los Planes de Formación del Profesorado.
4. En este sentido, la incorporación de logopedas en los equipos psicopedagógicos del M.E.C. ha comenzado con los Equipos de Atención Temprana que se dedican primordialmente al apoyo de la integración y de las reformas en la Educación Infantil.

5. Hasta ahora la profesión logopédica no ha estado respaldada por un título universitario oficial y de validez en todo el territorio nacional, lo que favorece un intrusismo que aprovechando la demanda de este tipo de intervenciones causa graves perjuicios sobre todo a los sujetos que se supone debería ayudar. La situación se empezó a paliar cuando a partir de 1985, algunas universidades públicas, como es el caso de la propia Universidad de Oviedo, suscribieron convenios con el M.E.C. para la formación de logopedas, en una fórmula que ha demostrado ser netamente insuficiente ante la demanda de estas enseñanzas y dado su status académico un tanto ambiguo.
6. Para los que hemos coordinado desde la universidad Programas de Formación del Profesorado en este campo, no ha sido tarea fácil conjugar los intereses de aquella con el tipo de demandas que emanaban de los profesores de los centros escolares.
7. A estas medidas se añaden otras como la citada más arriba de integración de logopedas en los equipos de atención temprana y la incorporación progresiva en las plantillas de los centros escolares.
8. Se entiende que las continuas referencias a profesionales especialistas tienen como paradigma la figura del logopeda.
9. Actualmente dicho Título, que ya fue propuesto al Consejo de Universidades hace casi un año, todavía no ha sido aprobado, sin que se hayan explicitado claramente las razones de dicha demora.
10. Las propuestas de nuevas titulaciones universitarias en el área de las Ciencias de la Educación vienen sufriendo un cierto retraso en su aprobación, tanto por la complejidad que entraña la actual situación de las Escuelas de profesorado de E.G.B., como por la necesidad de coordinarlas con las nuevas exigencias de la reforma educativa en los niveles no universitarios.
11. Para la efectividad del mismo se ha hecho urgente potenciar en las universidades, en las distintas modalidades posibles, la formación de estos profesionales; así, la Universidad de Oviedo lleva haciéndolo desde 1986, en la formación de Logopedas, habiendo creado el Título Propio de Especialista en Perturbaciones de la Audición y del Lenguaje (Logopedia), la Universidad Pontificia de Salamanca ha creado un Master en Psicología del Lenguaje y la Universidad de Salamanca ha aprobado la creación de una Escuela de Foniatría.

EL PROFESOR DE EDUCACION PERMANENTE DE ADULTOS, EL CENTRO ESCOLAR Y LA INNOVACION EDUCATIVA

MARIA JOSE CARRERA GONZALO*

RESUMEN

El contenido del presente trabajo es un intento de reagrupar y dar sentido a algunos problemas de la investigación sobre formación del profesorado que comprometen las actividades prácticas de los profesores de E.P.A., al centro educativo en el que se desarrolla su acción y, en consecuencia, a la innovación de sus prácticas curriculares.

El eje que articula estos problemas es *"el aprendizaje de nuevos roles personales y profesionales"* en los profesores de E.P.A. cuando se implican en la mejora de su enseñanza y son *"transformadores intelectuales"* de su contexto social. El modelo de innovación que aquí se defiende es el de Investigación-Acción Colaborativa por asumir unas características que justifican procesos de cambio no sólo estructurales sino también una amplia comprensión sobre este cambio llevado a cabo por los profesores.

Se constata la necesidad de *"reconceptualizar la formación de los profesores"* de E.P.A., superando algunos planteamientos anteriores y asumiendo que la formación del profesorado ha de estar basada en su práctica profesional y en el centro educativo en que la desarrolla. Se justifica este enfoque por diversas aportaciones de la investigación sobre este campo. Este modelo de formación tiene unas precondiciones contextuales, es decir, la necesidad de crear un *"clima favorable"* para el cambio, tal como el Desarrollo Organizacional desde su vertiente humanística viene defendiendo.

* MARIA JOSE CARRERA GONZALO, es Profesora de la Universidad de Valencia.

Por último, se relaciona todo lo anterior con la formación de equipos docentes como "*grupo de apoyo mutuo*", capaces de funcionar como una "*comunidad de investigadores críticos*", por el cuestionamiento sistemático de sus acciones. Para llevar a cabo este proceso de deliberación, se propone ir cubriendo diferentes etapas, tales como técnicas que diagnostiquen la problemática del centro ("*técnicas nominales de grupo, técnica del diamante, técnica de bola de nieve*") y otras estrategias que ayuden a la colaboración entre iguales ("*peer counseling*") y/o con otros profesionales (técnica de "*coaching*").

CAMBIO EDUCATIVO Y APRENDIZAJE DE NUEVOS ROLES EN EL PROFESORADO DE E.P.A.

El cambio educativo tiene una amalgama de significados diferentes que intentan aglutinar una serie de áreas importantes para que se produzca la mejora escolar. Hopkins y Wideen (1984) han recogido los tópicos más sobresalientes relacionados con los esfuerzos de mejora escolar y que hacen referencia a aspectos tales como formación permanente o en servicio, desarrollo profesional de los profesores, implementación de la innovación educativa, desarrollo del curriculum centrado en la escuela, desarrollo organizativo, y los roles de los administradores, profesores y estudiantes en la utilización del conocimiento. Todas estas actividades, al margen de las denominaciones apuntadas y de las preferencias personales en la utilización de la terminología, confluyen en su interés renovador en los centros educativos.

Si los centros de E.P.A. quieren transformarse necesariamente han de tener en cuenta la interacción Profesor-Alumno-Innovación-Institución por el carácter circular -y en consecuencia, no-lineal- que los procesos de cambio implican. Además, si pensamos en un proyecto de investigación que favorezca el debate educativo y actúe como transformador de la comunidad educativa, considero que entre las posibles opciones para llevarlo a cabo es la Investigación-Acción la que mejor puede sintonizar con nuestros intereses.

Dadas las características que sustentan este modelo de investigación se recupera el protagonismo del profesor en su aula y en el contexto del centro educativo. Por lo tanto, el Profesor ha de asumir y aprender nuevos roles ante la introducción de un proceso en términos de

responsabilidad, aspiraciones, nuevos conocimientos pedagógicos, experiencia cooperativa con otros profesionales y/o con los estudiantes.

También tiene implicaciones para la institución, en cuanto que ésta es una estructura organizativa que a través del liderazgo de los equipos directivos, del claustro de profesores, e incluso de agentes educativos externos va a apoyar o no el cambio, y, en consecuencia, modifica su "*ethos*" y cultura en el amplio sentido de la palabra. Además, hay que considerar las implicaciones que una innovación tiene en los estudiantes por la experiencia educativa que se les proporciona. Lo que pone de manifiesto que existen unas áreas críticas en las que el profesor, los alumnos y la institución interaccionan y se refuerzan mutuamente cuando se desarrolla la Investigación-Acción.

Barbara Spector (1984) realizó un estudio exploratorio enfocado sobre las respuestas de los profesores al pedir cambio en su rol por la implementación de un nuevo curso. El propósito del estudio fue comprender los factores que influyen en las conductas de los profesores durante la implementación. Además, la autora ha desarrollado un modelo estructural que muestra la interrelación de factores que influyen en los profesores al cambiar su rol en cada una de las fases de iniciación, incorporación e implementación de la innovación. Su estudio está fundamentado en los principios teóricos del interaccionismo simbólico.

Un estudio digno de ser mencionado es el de Noffke y Zeicher (1987) que después de examinar varios proyectos de innovación educativa en línea con la Investigación-Acción han encontrado una serie de categorías relacionadas con los cambios en el pensamiento del profesor y que agrupan de la siguiente forma: 1. cambios en la definición de los roles y destrezas profesionales de los profesores (incluyendo actitudes hacia la investigación); 2. incremento de los sentimientos de autovaloración y autoconfianza de los profesores; 3. cambios en el conocimiento de los eventos de clase; 4. cambios en las etapas de desarrollo de los profesores a través de las "*etapas de preocupación*"; 5. cambios en la disposición hacia la reflexión; 6. incremento en el conocimiento de los profesores y cambios en sus creencias educacionales específicas; 7. desarrollo de una mayor congruencia entre sus "*teorías prácticas*" y sus prácticas; y 8. un ensanchamiento de miras de los profesores sobre la enseñanza, la escuela y la sociedad.

Todos estos indicadores ponen de relieve la complejidad de los valores y posibilidades que se derivan de las tareas relacionadas con el

cambio educativo. Por tanto, si queremos introducir en el centro de E.P.A. un proyecto de innovación en línea con la Investigación-Acción inexcusablemente hemos de tener en cuenta los cambios que se van a producir y el aprendizaje personal y grupal de los nuevos roles porque a lo largo del proceso van a emerger y a comprometer la toma de decisiones ulteriores.

En este sentido, el conocimiento teórico y práctico que puede derivarse es cualitativa y cuantitativamente diferente del generado por la investigación tradicional. Holly y McLoughlin (1989) al constatar el virage que se viene produciendo en el pensamiento y realizaciones prácticas de la investigación educativa, se expresan así: *"nos movemos desde la investigación sobre los profesores a la investigación con los profesores, y más recientemente a la investigación por los profesores"*.

HACIA UNA RECONCEPTUALIZACION DE LA FORMACION PERMANENTE DEL PROFESORADO DE E.P.A.

Actualmente, la mayoría de las propuestas sobre la formación permanente del profesorado de cualquier nivel educativo y modalidad tienen como foco principal el propio centro escolar como estructura de desarrollo en su andadura profesional. En nuestro país, el modelo diseñado en la nueva Ley de Ordenación General del Sistema Educativo tiene una serie de características aplicables a la transformación del profesorado y los centros de E.P.A. Concretamente, las notas más destacadas son las siguientes: a) estar basado en la práctica profesional; b) estar centrado en la escuela; c) promover estrategias diversificadas en un contexto organizativo flexible y abierto y d) su carácter descentralizado.

Desde este planteamiento, es necesario darle un contenido adaptado a cada situación singular y creativamente buscar fórmulas que favorezcan las vías de transformación de los centros de E.P.A.

El porqué de este planteamiento se justifica por diversos tipos de razones, por un lado, los modelos de formación del profesorado predominantes se han preocupado más por el desarrollo de modelos con destrezas y habilidades tipo que por el desarrollo de capacidades reflexivas, indagadoras y críticas sobre la acción misma de la enseñanza; por otro lado, las instituciones de formación han elaborado diseños de actuación externos a la propia realidad contextual del profesor y,

generalmente, guiados por intereses ajenos a su verdadera problemática. Por lo que la formación recibida en instituciones diversas muy pocas veces se ha traducido en conocimiento aplicado al desarrollo del currículum y a su profesionalización como docente.

Este desajuste es totalmente evidente entre la formación inicial recibida por el profesorado y su actuación posterior como Profesor de E.P.A. Como señala Gimeno Sacristán (1988) *"el profesor pasa sin proceso de ruptura desde la experiencia pasiva como alumno al comportamiento activo como profesor, sin plantearse, en la mayoría de los casos, el significado educativo, social y epistemológico del conocimiento que transmite o hace aprender a sus alumnos"*. Para el profesor de adultos esta situación se agrava por no haber recibido una formación específica para la tarea a desarrollar.

Junto a estas razones cabe una que también ha tenido un peso relevante en el desarrollo profesional del docente, porque el profesor suele llevar a cabo su tarea en solitario, bien por las dificultades o barreras propias de la institución -muy largas de enumerar- o bien por las suyas personales, este aislamiento es lo que se viene denominando el *"culto a lo individual"* (Elliot, 1988), como también señala Mee (1980) la autonomía se puede convertir en aislamiento, que es una situación diferente de la autonomía personal.

En la educación de adultos, sabemos que existen distintas figuras profesionales, que sintéticamente pueden agruparse según Duke (1989), siguiendo a Houle, en lo que se denomina *"pirámide de liderazgo"*. En ella hay que distinguir un amplio grupo de educadores en la base y que son voluntarios, un nivel intermedio que combina la educación de adultos con otras actividades (Bibliotecas, museos, administración, etc.), y otros educadores a tiempo completo que se sitúan en el ápice de la pirámide. Estos profesionales atienden necesidades educativas diversificadas, sin embargo aquí nuestro propósito es enfocar la atención en ese extremo de la pirámide que lleva a cabo su acción en un aula de adultos a través de la enseñanza reglada.

Kemmis (1988) al relacionar las distintas perspectivas de la teoría del currículum con los profesores, considera que la teoría técnica los contempla como operarios que trabajan con técnicas curriculares ideadas por los planificadores; la teoría práctica ve a los profesores como agentes morales, con responsabilidad individual en las decisiones prácticas de sus aulas y escuelas; y la teoría crítica y emancipatoria mira a los profesores

como miembros de grupos de educadores prácticos, cooperativos, con un compromiso ante el análisis crítico de su contexto y ante el cambio y/o transformación de las estructuras sociales.

Por lo tanto, considero que aquellos profesores que buscan la excelencia profesional a través de su indagación van a desarrollar su experiencia técnica, práctica y emancipatoria, y a través de estas etapas ir progresivamente integrando la aportación de los conocimientos derivados del filtro crítico en una forma de hacer profesional que podríamos denominar "*experiencia reestructuradora*".

En línea similar, Millar (1989) desarrolla la idea de que los profesores de adultos sean "*intelectuales transformadores*", a través de la negociación del currículum como un proceso de comprensión de su programa profesional. Esta "*negociación del currículum*" en la educación de adultos tiene un principio organizativo para la enseñanza y el aprendizaje que es dar expresión al aprendizaje autónomo. Además, de defender la forma de democratizar la práctica educativa, se plantea el problema del contenido entre teoría y práctica y las transacciones sociales que constituyen y afectan al currículum. Estas cuestiones para Millar son etapas relevantes en la educación de los profesionales de adultos.

Pinar (1989), conocido como reconceptualista de la teoría del currículum, recientemente ha propuesto una reconceptualización de los programas de preparación del profesor a través de las aportaciones del Grupo HOLMES, tales como: adquirir un mayor nivel de conocimientos a través de la licenciatura en educación, reconceptualizar el trabajo de los cursos en la educación del profesor y unir los programas de educación del profesor a la escuela. Nadie cuestiona que el desarrollo del profesor ha de estar enraizado en el propio centro.

En el contexto de la E.P.A. también hay que destacar la propuesta realizada por Villanueva Bea (1984) que después de analizar la situación, funciones y modelos de la formación de profesores, aporta un rico material en este campo para los profesores de E.P.A. con directrices y proyectos formativos. Entre las características que señala para la formación de formadores de adultos, siguiendo a Scheffknecht (1975) quiero destacar su incidencia en que esta formación debe ser un compromiso social, debe preparar al profesorado para la innovación pedagógica, debe preparar para la "*action research*", etc.

Otros autores, como Grabowski y cols. (1987) se han dedicado a elaborar distintos tipos de programas de educación de adultos, como son

los relacionados con instructores de adultos en general, programas de grado universitario para educadores de adultos, también para instructores a tiempo parcial, instructores paraprofesionales, instructores de voluntarios, etc.

Como señala Duke (1989) existe un amplio acuerdo en mejorar la enseñanza de los educadores de adultos, pero hay dificultades e incertidumbres relacionadas con el modo de definir y reunir estas necesidades. Por ello, considero que urge minimizar estas dificultades e incertidumbres potenciando el nivel de conocimientos y su utilización, pero, además, el análisis de la propia práctica al desarrollar el curriculum y el indagar en y sobre las realidades cotidianas, es lo que constituye el desarrollo profesional del profesor de E.P.A.

El reto no es fácil, porque *"la innovación es una parcela compleja de prácticas institucionales y personales que exige una atención muy cuidada a estrategias de práctica y desarrollo, a procesos evolutivos y progresivos, a etapas para la planificación técnica y participativa, a espacios y contextos para la deliberación, reeducación y asunción de nuevas ideas y de nuevas prácticas"*, como plantean González González y Escudero Muñoz (1987).

DESARROLLO DE UN "CLIMA" EN EL CENTRO EDUCATIVO PARA EL CAMBIO PERSONAL Y PROFESIONAL

Si abogamos por un protagonismo del centro como unidad de cambio educativo este proceso ha de contemplarse desde la dimensión organizativa de la escuela. Aquí la perspectiva del Desarrollo Organizacional (D.O.) nos puede aportar su filosofía y supuestos sobre el cambio en las organizaciones educativas junto con la exigencia de una planificación y estrategias de cambio idóneas para el tipo de innovación que se pretenda implementar en un centro de E.P.A.

Esta consideración de la escuela como organización no es nueva, pero sí lo es la visión ofrecida por investigadores y teóricos que subrayan la dimensión *"humana"* de la organización al considerarla como un lugar importante de trabajo en la vida de una persona (Argyrys y Schon, 1976; Sarason, 1982; Goodlad, 1983). Esta posición, según Hewton (1988), hace que la efectividad de las organizaciones dependa de la calidad de vida que se proporcione a aquellos que trabajan en ellas. Por esta razón, el desarrollo organizativo tiene en cuenta el factor humano de la

organización, considerando su naturaleza, necesidades, motivaciones, relaciones grupales, etc., como precondiciones deseables para crear un clima favorecedor a la innovación educativa.

En un centro de E.P.A. esta perspectiva constituye un pilar básico porque esta visión genera una dinámica de comprensión de los problemas de centro educativo y unas actitudes más positivas hacia el cambio planificado, los roles a desempeñar, las habilidades y destrezas a desarrollar, y, en definitiva, implica al claustro de la escuela en un proyecto de grupo, no de suma de miembros, con un compromiso compartido y asumido por todos los participantes.

Para favorecer este clima hay que considerar que el profesor ante un proyecto de cambio se encuentra con dos tipos de necesidades, unas de carácter individual y otras de carácter institucional, por lo que ambas han de ser tenidas en cuenta como aspectos complementarios de un amplio y complejo proceso de mejora educacional. En este sentido, la centralidad del profesor en la mejora de la escuela está mediada por el contexto humano, ecológico y cultural de la institución.

Main, Alex (1985) señala que desde diferentes perspectivas se aboga por la necesidad de tener en cuenta al individuo dentro del sistema y se sugiere que para esta formación se examinen las funciones del individuo dentro de la institución para que no se produzcan conflictos entre la formación del individuo y el desarrollo de la institución.

En esta relación profesor-organización, Main cita la propuesta de Warren Piper y Glatter (1977) por la que consideran que el perfeccionamiento del personal es *"un intento sistemático de armonizar los intereses y deseos de los individuos, y los requisitos cuidadosamente valorados para proseguir en su carrera y los requisitos que exigen las organizaciones en las que han de trabajar"*. En esta línea de atender tanto las necesidades de la organización como los intereses personales, conocimientos y capacidades de los individuos se pueden elaborar distintos tipos de programas que sintetizan los siguientes aspectos:

- información, explicación e interpretación del proyecto de cambio
- consulta y compromiso entre los participantes
- clarificación de los roles a desempeñar
- organización y diseño del proyecto
- credibilidad y satisfacción en la tarea
- desarrollo de un clima participativo y de constante deliberación.

Desde este planteamiento se ha pretendido introducir cambios en los centros, en su clima y, en consecuencia, en la formación del profesorado tomando como modelo algunos aspectos básicos del desarrollo organizacional, con las limitaciones intrínsecas que pueden plantearse.

El problema nuclear que se puede encontrar es que si el profesor ha de armonizar sus intereses con los de una institución, que ya tiene sus propios códigos de funcionamiento, que asume los valores e ideología predominantes en su entorno, que ejerce presiones y controles, y reproduce los estereotipos y roles requeridos para el mantenimiento del sistema, en este caso el profesor corre el riesgo de someterse a la institución, reproducir su dinámica y, en consecuencia, difícilmente podrá comprometerse en la transformación de sus estructuras sociales e intentar crear una escuela innovadora y crítica.

Como advierte Mee (1980), al hablar de las organizaciones en la educación de adultos, también habrá que tener en cuenta que toda organización social está modulada por fuerzas tangenciales a sus estructuras ordenadas racionalmente y a sus metas declaradas. Conocer estas fuerzas tangenciales, latentes, de su estructura profunda, forma parte de un proceso de cambio de la institución educativa.

Por tanto, vamos no sólo a "*mirar*" sino a "*ver*" nuestro marco institucional con sus complejidades, si no queremos caer, ¡valga el símil!, en lo que Rodríguez Diéguez (1987) denomina "*analfabetismo icónico*", por no saber leer y desentrañar los significados de las imágenes de nuestro marco institucional.

EL EQUIPO DOCENTE COMO "*GRUPO DE APOYO MUTUO*"

Webb (1988) después de trabajar en un proyecto de investigación con la hipótesis de que el cambio en las escuelas sería más efectivo que las iniciativas individuales, identificó los roles desempeñados por el equipo de investigación. La experiencia indicó que el equipo realizaba la mayoría de las tareas de forma aislada, y que la reflexión y acción de los profesores sobre la investigación fue bastante individualista. Las razones de esta situación, según la autora, son la relación entre las oportunidades individuales de investigación y su status en la escuela, y la composición de los equipos que tiende a reproducir la estructura de poder de las escuelas. Sin embargo, una valoración global revela que este trabajo cumplió varias funciones, por el nivel de implicación promovido en el

centro, por el apoyo al progreso de la innovación, y por la creación de un contexto para el cambio en las escuelas a través del proceso de investigación.

Otra investigación-Acción Colaborativa es la llevada a cabo por Oja y Smulyan (1989). Es un modelo de colaboración entre dos universidades y dos centros escolares de enseñanza media. Queremos aquí destacar la interesante aportación sobre lo que significa "*trabajar en un grupo*" y los procesos que experimentaron sus participantes. Además este trabajo proporciona un marco conceptual de desarrollo cognitivo adulto para examinar el pensamiento y la conducta de los profesores como miembros de un equipo de Investigación-Acción Colaborativa.

El equipo docente puede configurar un "*grupo de apoyo*" que promueva diferentes acciones, tales como llevar a cabo un Diagnóstico de Necesidades, lo que supone identificar las necesidades del claustro, discutir las y valorarlas, y a continuación establecer las áreas prioritarias sobre las que hay que tomar decisiones. Esto supone iniciar un proceso de consulta con todos los miembros del claustro.

Por ello será necesario ir introduciendo alguna técnica que sirva para esta finalidad, como pueden ser las "*Técnicas Nominales de Grupo*", la "*Técnica del Diamante*" o la "*Técnica de 'Bola de Nieve'*" (Reid, Hopkins y Holly, 1988).

Otras actividades internas que pueden facilitar nuestro desarrollo personal y profesional, pueden ser la de "*peer counselling*" (consejo u orientación entre iguales) y/o el "*couching*".

La primera técnica, también denominada "*Observación mutua de la clase entre pares de colegas*", se basa en la idea de que el feed-back que puede proporcionar otra persona de confianza es una parte importante para el autoanálisis y desarrollo. En esta relación no se emiten juicios de valor sobre la otra persona, el interés es ayudar a una introspección y facilitar la reflexión constructiva de la propia conducta para mejorar las destrezas de enseñanza y/o para promover cambios en el curriculum.

Cada par de compañeros ha de acordar las reglas de funcionamiento sobre lo que hay que observar, cuándo, cómo han de tomarse las notas o registro de las observaciones, etc. La confidencialidad de la observación realizada qué duda cabe que debe ser estricta.

La técnica de "*coaching*" (supervisión), es una técnica de supervisión clínica que consiste en un ciclo de observación/feed-back en situaciones concretas para el perfeccionamiento del profesorado. Puede

llevarse a cabo entre dos profesores o bien entre un profesor y un experto, a fin de que estas parejas puedan llegar a comprender, observar y analizar mejor la enseñanza, usando prácticas y estrategias de cambio e innovación curricular. En este terreno merece destacarse las aportaciones de Showers (1985), Villar Angulo (1987), Marcelo García (1989).

Schön (1987) examina tres modelos de "coaching": a) "coaching" como experimentación compartida, b) "coaching" como una invitación a la imitación (también se denomina "sígueme"), c) "coaching" como una representación o puesta en escena en una "sala de espejos".

Kemmis (1988) constata la necesidad de plantear una serie de cuestiones críticas que sean accesibles a la investigación curricular cooperativa, autorreflexiva y socialmente crítica. Y esto requiere, según el autor, la organización de "comunidades de investigadores" comprometidos en el perfeccionamiento del curriculum mediante la investigación sistemática y que con la ayuda de una "agenda" de investigación compartida se refleje el análisis de cada etapa, con sus reflexiones, logros, reformulaciones, limitaciones, etc. En definitiva, su propuesta es el camino para ejercer una "deliberación constante" sobre la práctica, sus problemas y valores, a través de este análisis de la acción es cuando se pueden diseñar otros ciclos de acción y reflexión.

Por todo ello, el equipo de profesores puede comprometerse en "Proyectos Institucionales de Centro" que reflejen la problemática de los profesores y centros de E.P.A., de su propia cultura escolar, y así hacer emerger nuevas perspectivas para la innovación educativa. Legitimar estas innovaciones supone que el centro institucionaliza un proceso de cambio (Carrera Gonzalo, 1988).

Esta situación precisa que los equipos de profesores cuenten también con apoyos externos, tales como Centros de Profesores, Institutos de Ciencias de la Educación o similares, Departamentos Universitarios, u otros organismos o personas que a través de un "facilitador" del proceso lo oriente cuando sea oportuno.

Por último, si como profesionales pensamos de forma sistemática sobre nuestra acción de la enseñanza y en la misma acción de la enseñanza, y, además, si nuestras prácticas e ideas pedagógicas se someten a la discusión pública con otros miembros del centro de E.P.A. y profesionales diversos, indudablemente estaremos creando elementos

para la participación activa en proyecto de cambio y mejora de la calidad educativa.

Esta dinámica presupone un aprendizaje personal y profesional para el profesor de E.P.A., o lo que es lo mismo su desarrollo profesional. Y como señala Marcelo García (1989) el concepto de "*desarrollo profesional de los profesores*" presupone un enfoque que valora el carácter contextual, organizativo y orientado al cambio, y un marco de implicación y resolución de problemas escolares desde una superación del carácter tradicionalmente individualista de las actividades de perfeccionamiento del profesorado.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ATKIN, M.J.; PATRICK, C.L. y KENNEDY, D. (1989). *Inside Schools. A Collaborative View*. London: The Falmer Press.
- BLISS, J.R. (1987). "Rethinking School Improvement: Research, Craft and Concept". *Educational Administration Quarterly*, Vol. XXIII, 3, 86-88.
- BROOKFIELD, S. (ed.) (1988). *Training Educators of Adult*. London: Routledge.
- BURKE, P.J. (1987). *Teacher Development*. London: The Falmer Press.
- CARR, M. (ed.) (1989). *Quality in Teaching*. London: The Falmer Press.
- CARRERA GONZALO, M.J. (1987). *La investigación en la Acción como una vía de desarrollo profesional del profesor de adultos*. Valencia: Generalitat Valenciana. Consellería de Cultura, Educació i Ciència.
- CARRERA GONZALO, M.J. (1988). "La institucionalización de la Investigación-Acción y la Mejora de la Calidad de los Centros Educativos", en *La Calidad de los Centros Educativos*. Alicante: Sociedad Española de Pedagogía.
- DUKE, C. (1989). "Training of Adult Educators", in C.J. Titmus (ed): *Lifelong Education for Adults. An International Handbook*. Pergamon Press.
- ELLIOT, J. (1990). *La Investigación-Acción en Educación*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1988). *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GONZALEZ GONZALEZ, M.T. y ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1987). *Innovación Educativa. Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- GRABOSWSKI, S.M. y Colbs. (1987). *Educación de Adultos*. México: Trillas.
- HEWTON, E. (1988). *School Focused Staff-Development*. The Falmer Press.
- HOLLY, M.L. & McLOUGHLIN, C. (1989) *Perspectives on Teacher Professional Development*. The Falmer Press.
- HOPKINS, D. (ed.) (1987). *Improving the Quality of Schooling*. London: The Falmer Press.
- KEMMIS, S. (1988). *El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Barcelona: Laertes.

- LOPEZ DE CEBALLOS, P. (1987). *Un método para la Investigación-Acción Participativa*. Madrid: Editorial Popular.
- LOVETT, T.; CLARKE, C. & KILMURRAY, A. (1983). *Adult Education and Community Action. Radical Forum on Adult Education*. Croom Helm Australia.
- MAIN, A. (1985). *Educational Staff Development*. London: Croom Helm.
- MARCELO GARCIA, C. (1989). *Introducción a la Formación del Profesorado. Teoría y Métodos*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- MEE, G. (1980). *Organisation for Adult Education*. London and New York: Longman.
- MILLAR, C. (1989). "Educating the educators of adults: two cheers for curriculum negotiation". *Journal Curriculum Studies*, vol. 21, 1, 161-168.
- M.E.C. (1986). *Libro Blanco de la Educación de Adultos. Un Libro Abierto*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C.
- M.E.C. (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*.
- NOFFKE, S.E. & ZEICHER, K.M. (1987). *Action Research and Teacher Thinking: The First Phase of the Action Research of Action Project at the University of Wisconsin-Madison*. Papers presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association in Washington.
- OJA, S.N. & SMULYAN, L. (1989). *Collaborative Action Research. A Development Approach*. London: The Falmer Press.
- PINAR, W.F. (1989). "A Reconceptualization of Teacher Education". *Teacher Education*, vol. XXX, 1, 9-12.
- QUINTANA, J.M. (Coord) (1986). *Investigación Participativa. Educación de Adultos*. Madrid: Narcea.
- REID, K.; HOPKINS, D. & HOLLY, P. (1987). *Toward the Effective School*. Oxford: Basil Blackwell.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. (1985). *Curriculum. Acto Didáctico y Teoría del Texto*. Madrid: Anaya.
- SCHENFFKNECHT, J.J. (1975). *Le métier de formateur. Typologie des formateurs d'adults*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- SCHÓN, D.A. (1987). *Educating the Reflexive Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SHOWERS, B. (1985). "Teachers coaching teachers". *Educational Leadership*, 42, 7, 43-49.
- SPECTOR, B.S. (1984). "Case Study an Innovation Requiring Teachers to Changes Roles". *Journal of Research in Science Teaching*. Vol. 21, 6, 563-574.
- TITMUS, C.J. (ed.) (1989). *Lifelong Education for Adults. An International Handbook*. Pergamon Press.
- VILLANUEVA BEA, P. (1984). *La educación de adultos hoy. Necesidad y perspectiva de cambio*. Valencia: Promolibro.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1987). *Reflexiones en y sobre la acción de profesores de E.G.B. en ejercicio en situaciones interactivas de clase*. Ponencia II Congreso Mundial Vasco. Bilbao.
- WEEBB, R. (1988). "Outstation Teams: A collaborative approach to research in schools", *British Educational Research Journal*, vol. 14, 1, 51-54.

UN MODELO INSTRUCCIONAL APLICADO A UN TEMA DE LITERATURA (LA POESIA DE GARCILASO - 3º DE BUP)

JESUS HERNANDEZ GARCIA*

El presente trabajo resulta de la aplicación a la Literatura de la propuesta de un modelo instruccional que hacen Ordóñez y Alvarez (1990) conjugando aspectos del conductismo y del cognitivismo y siguiendo de cerca la teoría de la elaboración.

El modelo que se desarrolla responde a la siguiente estructura:

FASE INICIAL

- I. **Marco conceptual del núcleo**
- II. **Esquema previo**
- III. **Aproximación**

DISEÑO

- I. **Marco conceptual de la unidad**
 - Preguntas clave
 - Conceptos nuevos
 - Respuestas a las preguntas clave
- II. **Metodología**
 - Elaboración correspondiente
 - . Actuación del profesor
 - . Práctica guiada
 - . Síntesis periódica
 - . Gufa de textos
 - Síntesis de integración
 - Aplicación en el aula
 - . Primer nivel
 - . Segundo nivel

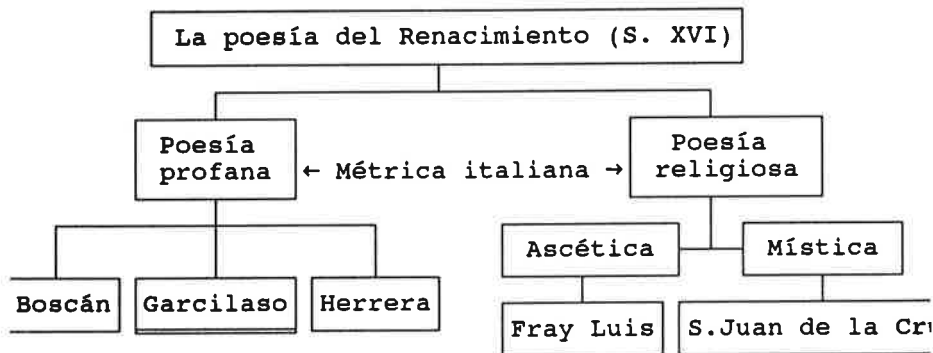
EVALUACION

* JESUS HERNANDEZ GARCIA, es Catedrático de Bachillerato y Subdirector del I.C.E. de la Universidad de Oviedo.

FASE INICIAL

I. MARCO CONCEPTUAL DEL NÚCLEO

Se presenta la estructura del núcleo (Novack y Gowin, 1988) mediante un mapa conceptual que permita delimitar la unidad en su contexto.



II. ESQUEMA PREVIO

Puente entre los conceptos que ya posee el alumno y los contenidos de la nueva unidad didáctica, a través de unos organizadores previos (Ausubel, 1976) que favorezcan un aprendizaje significativo. Esto se puede hacer mediante preguntas, alguna lectura, explicación del profesor y ejercicios prácticos que sirvan para revisar aquellos conceptos clave (Rosenshine, 1986) ya estudiados que vayan a ser relevantes en la nueva unidad:

- La poesía cancioneril-trovaadoresca del siglo XV: El código del amor cortés.
- Petrarca y su "*Canzoniere*".
- La poesía del Renacimiento (Introducción). El Humanismo.
- Teoría literaria: Métrica, géneros literarios, lenguaje literario.

III. APROXIMACIÓN (Niveles de representación; Bruner, 1966)

Toma de contacto con los nuevos contenidos a través de referencias visuales y orales. Sirve, a su vez, para que el alumno "*empatice*" con un pasado lejano en el que se sitúa el autor que se va a estudiar:

- Biografía de Garcilaso: Garcilaso como prototipo de hombre renacentista.
- Lectura de un fragmento seleccionado de "*El Cortesano*", de Baltasar de Castiglione.
- Vídeo sobre Garcilaso.

DISEÑO

I. MARCO CONCEPTUAL DE LA UNIDAD

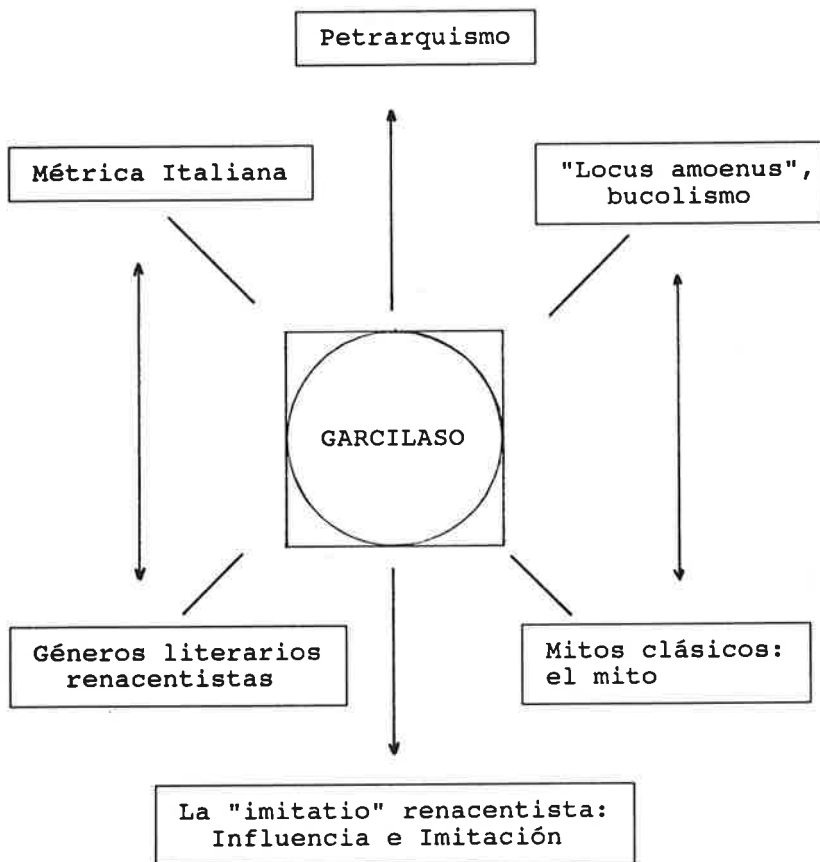
Preguntas clave: (Gowin, 1970)

Que recojan los contenidos esenciales del tema objeto de estudio. Preguntas que, en lo posible, motiven y orienten a los alumnos.

- ¿En qué géneros escribe Garcilaso? ¿Utiliza estrofas y metros nuevos?
- ¿Cómo trata el tema amoroso?
- ¿Y la naturaleza y otros temas renacentistas?
- ¿Qué diríamos del lenguaje poético de Garcilaso?

Conceptos nuevos:

Cuyo conocimiento se cree necesario para responder a las preguntas anteriormente formuladas. Puede utilizarse la representación mediante mapas conceptuales (Novack y Gowin, 1988).



Respuestas a las preguntas clave:

Sólo adelantarlas para facilitar con ello la pulsión cognoscitiva (Ausubel, 1976).

Primera pregunta

- Géneros: Líricos: Oda, elegía, égloga, canción.
Didáctico: Epístola.
- Estrofas: Soneto, terceto, estancia, lira, octava.
- Metro: Endecasílabo italiano (enfático, heroico, melódico y sáfico).

Segunda pregunta

- Tema amoroso: Petrarquismo, renacentismo, sinceridad del sentimiento.

Tercera pregunta

- Otros temas: Naturaleza (idealización)
Mitología (diversa función poética)
"Carpe diem"

Cuarta pregunta

- Estilo: Armonía, uso ponderado de recursos poéticos, selección.

II. METODOLOGÍA

Primera elaboración: (Contenido: Primera pregunta clave)

1. Actuación del profesor:

Mediante explicación y comentario de textos para corroborar la teoría, el profesor presenta la estructura organizada de cada concepto (Ausubel, 1976; Miler y Johnson-Laird, 1976) en el desarrollo de la unidad.

- a) Los géneros en la poesía de Garcilaso. Obras - género. Contenido de las obras de Garcilaso.
- b) Las nuevas estrofas en la poesía española. Estrofas - obras.
- c) El nuevo ritmo del endecasílabo italiano: enfático, heroico, melódico y sáfico.

2. Práctica guiada (Ausubel, 1976; Bandura, 1977):

Actuación de alumnos y profesor (guía).

- a) Lectura de textos diversos para identificar el género y explicar su contenido.
- b) Textos para reconocer estrofas, tipos de endecasílabos y distinto ritmo poético según predomine uno u otro.

3. Síntesis periódica (Reigeluth y Stein, 1983):

Siempre se ha de terminar cada elaboración con una síntesis, por parte de los alumnos, de conceptos y experiencia. Realizada previamente por el profesor, puede servirle como guión de clase.

Sonetos	Endecasflabo	Tema fundamentalmente amoroso y mitológico
Canciones		
I,II,III,IV, V	Estancia Lira	
Elegías		
I,	Terceto	Lamento fúnebre
II	Terceto	Lamento amoroso
Epístola	Endecasflabo suelto	Horaciana. Consideraciones filosóficas
Eglogas		
I	- Estancia	Asunto amoroso. Cierta tono épico en la II
II	- Terceto, estancia, endecasflabo suelto, rima interior	
III	- Octava	

4. Guía de textos:

Se ofrecen, de acuerdo con cada elaboración y su correspondiente síntesis -a excepción de ésta, por no considerarlo necesario- una serie de textos orientativos para la actuación del profesor y la práctica guiada. Se procura, con objeto de ampliar en lo posible las lecturas de Garcilaso, ofrecer textos distintos para cada elaboración; aunque muchos de ellos, obviamente, sirven para el comentario y comprensión de aspectos tratados en otras elaboraciones.

Segunda elaboración (Contenido: Segunda pregunta clave):

1. Actuación del profesor

- a) Influencia de la poesía cancioneril y de Ausias March.
- b) Asimilación del petrarquismo y de la influencia clásica e italiana.
- c) Sentimiento amoroso: Isabel Freire y la dama napolitana.

2. Práctica guiada

- a) Lectura y comentario de textos para analizar motivos cancioneriles y la influencia de Ausias March en el tratamiento del tema amoroso.
- b) Lectura y comentario de textos para estudiar el tratamiento del tema desde la asimilación plena de la cultura renacentista.
- c) Lectura y comentario de textos sobre el amor por Isabel Freire y el amor napolitano de Garcilaso.

3. Síntesis periódica

Influencia de la poesía de cancionero:

- Reminiscencia del código amoroso cortés:
 - Silencio del nombre de la amada
 - Sufrimiento amoroso
 - Dama desdeñosa
 - Sumisión a la amada
 - Idealización, etc.

Influencia de Ausias March:

- Verso atormentado
- Análisis de estados anímicos, etc.

Petrarquismo y asimilación de la poesía clásica e italiana:

- Cierta neoplatonismo erótico (menor en Garcilaso)
- Descripción de la amada. Arquetipo de la belleza femenina en el Renacimiento:
 - Cabellos rubios
 - Ojos claros
 - Piel blanca

- Largo cuello, etc.
- Imitación directa de Garcilaso ("*Imitatio*" renacentista)
- Diversos motivos literario-amorosos
- Otros aspectos: Mitología, naturaleza, etc. (Tratados aparte en la siguiente elaboración)

Sentimiento amoroso:

- Sinceridad, subjetividad, intimismo. (Satisfacción y dolor)
- Poemas "*in vita*" de Isabel
- Poemas "*in morte*" de Isabel
- Poemas del amor napolitano

4. Guía de textos

- a) - Influencia de la poesía de cancionero: Sonetos, I, II, V y XXXII.
 - Influencia de Ausias March: Soneto XXVII, Canción IV (vv. 21-60).
- b) - Asimilación del petrarquismo e influencia clásica e italiana:
 - Soneto VIII (Su fuente principal es "*El Cortesano*" de Baltasar de Castiglione).
 - Soneto XI (Influencia de Virgilio y Sannazaro).
 - Soneto XII (Con influencia principal de Ovidio, Tansillo y Sannazaro).
 - Soneto XV (Influencia destacada de Virgilio).
 - Soneto XVII ("*Imitatio*" de Petrarca).
 - Egloga I, vv. 267-295 (Descripción de la belleza femenina según el arquetipo renacentista).
- c) Sentimiento amoroso (Isabel Freire y la dama napolitana):
 - Amor por Isabel Freire:
 - . "*In vita*": Canto de Salicio de la Egloga I, Canción II.
 - . "*In morte*": Sonetos X, XXV.
 - Amor napolitano: Sonetos VII, XIX.

Tercera elaboración (Contenido: Tercera pregunta clave):

1. Actuación del profesor

- a) La naturaleza: De la alegoría al "*locus amoenus*".

- b) La mitología: Su función en la poesía de Garcilaso.
- c) El tema del "*carpe diem*": Su origen. Clasicismo y Renacimiento.

2. Práctica guiada

- a) Lectura y comentario de textos para caracterizar los rasgos esenciales de la descripción de la naturaleza en los versos de Garcilaso, así como para ver su estrecha vinculación con el tema amoroso.
- b) Lectura y comentario de textos para analizar el mito -y los mitos- y su diversa función en los versos de Garcilaso.
- c) Lectura y comentario de texto.

3. Síntesis periódica

Naturaleza:

- Mero componente alegórico en algunos poemas de influencia hispano-medieval.
- La naturaleza renacentista. (Influencia clásica e italiana).
 - Bucolismo (Ficción pastoril)
 - "*Locus amoenus*" (Idealización, estilización)
 - Orden, perfección, armonía (Neoplatonismo)
 - Referentes: Riberas del Tajo, Toledo, Tormes, etc.
 - Notas del paisaje de Garcilaso: Cromatismo, claridad y luminosidad, sonido, suavidad, soledad y reposo.

Función de la mitología:

- Elemento embellecedor
- Recurso literario (Cultismo)
- Referencia afectivo-poética (Mitos amorosos)
- Revivificación del mundo clásico
- Tema autónomo
- La propia mitificación de Isabel Freire (Egloga III)

"*Carpe diem*":

- Vitalismo, hedonismo
- Énfasis en el goce de la vida más que en su brevedad

4. Gufa de textos

a) Naturaleza:

- Alegórica: Canción I (vv. 1-6), Canción IV (vv. 1-20).
- Renacentista: Canción III (vv. 1-13), Egloga I (vv. 239-252), Egloga II (vv. 51-76), Egloga III (vv. 57-80).

b) Mitología:

- Tema independiente: Sonetos XIII, XXIX.
- Revivificación del mundo clásico: Egloga III (vv. 81-192).
- Mitificación de Isabel Freire: Egloga III (vv. 193-264).
- Diversas funciones poéticas: Soneto XVI, Canción V, Egloga I (vv. 366-379), Egloga II (vv. 1284-1300).

c) "*Carpe diem*": Soneto XXIII.

Cuarta elaboración (Contenido: Cuarta pregunta clave):

1. Actuación del profesor

- a) Evolución y notas generales del lenguaje de Garcilaso: Elegancia y sencillez.
- b) Características más importantes del estilo de Garcilaso: Los recursos poéticos y su utilización.

2. Práctica guiada

- a - b) Lectura y comentario de textos para analizar el lenguaje poético de Garcilaso.

3. Síntesis periódica

Influencia menor de la poesía de cancionero y de rafa hispánica:

- Parquedad expresiva
- Contrastes, paradojas, alegorías, juegos de palabras

Notas generales:

- Elegancia, sobriedad, llaneza
- Huida de toda afectación, buen gusto
- Selección del vocablo ("*admitido de los buenos oídos*")
- Culto pero sin excesos latinistas

El lenguaje poético:

- Valores sensoriales de los versos de Garcilaso
- El adjetivo:
 - Escasez en su primera época
 - Empleo abundante, pero no excesivo, posteriormente
 - El valor del epíteto (Amor y naturaleza)
- Uso ponderado de otros recursos poéticos: aliteración, anáfora, enumeración, hipérbole, personificación, metáfora
- La importancia del símil

4. Guía de textos

- Rasgos cancioneriles: Soneto XXXII ("*Mi lengua va por do el dolor la guía*"), Soneto XXXVI ("*Siento el dolor menguarme poco a poco*").
- Comparaciones: Egloga I (vv. 310-323, vv. 324-351), Soneto XIV.
- Parquedad expresiva de la primera época: Sonetos IV, VI, XXVI, Canción II.
- Uso del adjetivo y valores sensoriales: Egloga II (vv. 38-75), Egloga III (vv. 217-232).
- Comentario general: Egloga III (vv. 305-368, canto amebeco).
- Otros textos señalados en las otras dos elaboraciones y que, por su valor expresivo, nos permitirán estudiar diversos aspectos del lenguaje poético de Garcilaso: Sonetos XI, XIII, XXIII, XXIX; Canto de Salicio en la Egloga I, Canción V, Egloga II (vv. 1-76), Egloga III (vv. 81-264), etc.

Síntesis de integración

Mapa conceptual, diagrama, etc., que integre los aspectos estudiados.



Aplicación en el aula

Primer nivel:

Aspectos relacionados con la práctica guiada (Novack y Gowin, 1988).

- a) Texto para comentar el género, identificar estrofas y analizar endecasílabos.
- b) Texto para comentar el tema amoroso en la poesía de Garcilaso.
- c) Texto para señalar y comentar otros temas renacentistas.
- d) Texto para comentar el estilo de Garcilaso.

Segundo nivel:

Profundización conceptual y experimental que revela no sólo el dominio de los contenidos, también las capacidades de análisis, síntesis y valoración crítica; así como el uso del pensamiento hipotético-deductivo (Piaget, 1970).

- a) Texto para "justificar" el renacentismo en la poesía de Garcilaso.
- b) Comentario de texto de acuerdo con las siguientes pautas: Localización, estructura métrica, estructura del contenido, tema, comentario propiamente dicho, síntesis y valoración final.
- c) Hipótesis: ¿Si Garcilaso no hubiera adecuado a los temas tratados la métrica italiana, podría considerársele poeta renacentista?

EVALUACION

La evaluación resulta de valorar los dos niveles de aplicación, entendiendo que la superación del primero supone ya una evaluación positiva del aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- AUSUBEL, D.P. (1976). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- BANDURA, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood-Cliffs (N.J.): Prentice-Hall.
Traducción española de A. Riviere (1984): *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.
- BRUNER, J.S. (1966). *Towards a theory of instruction*. Cambridge: Harvard University Press.
- GOWIN, D.B. (1970). *The structure of knowledge-educational theory*, 20, 4.
- MILLER, G.A. y JOHNSON-LAIRD, P.N. (1976). *Language and perception*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- NOVACK, J.D. y GOWIN, B.D. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- ORDOÑEZ, J.J. y ALVAREZ, L. (1990). Fundamentación psicológica para un modelo instruccional. *Aula Abierta*, 55. ICE, Universidad de Oviedo.
- PIAGET, J. (1970). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- REIGELUTH, Ch.M. y STEIN, F.S. (1983). The Collaboration Theory of Instruction, en Ch. M. Reigeluth (Ed.): *Instructional Design: Theories and Models. An Overview of their Current Status*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum, pp. 335-381.
- ROSENSHINE, B. (1986). Teaching Functions, en M.C. Wittroek: *Handbook of Research on Teaching*. N.Y.: McMillan.

"NOCTURNO" DE RUBEN DARIO (UN COMENTARIO PARA 3º DE B.U.P.)

ELISA E. CARVAJAL MENENDEZ*

Cuando aparece *Cantos de vida y Esperanza* -1905 fecha de la primera edición- la estética del Modernismo, que canta con toda brillantez los placeres de la vida y sus aspectos más halagüeños está superada: es el momento en el que se van infiltrando en los versos la melancolía, la desesperación, la angustia. Ejemplo de estos últimos rasgos es el poema que vamos a comentar: *Nocturno* dedicado a Mariano de Cavia, e incluido en la tercera parte titulada *Otros poemas*.

Antes de entrar en el aspecto práctico de este análisis, haremos una breve sinopsis metodológica de los pasos que hemos seguido y que consideramos más interesantes para llegar a la comprensión del poema.

CON RESPECTO AL APARTADO TEORICO, ANALIZAREMOS LOS SIGUIENTES PUNTOS

1. Temática

- a) Eje temático o hilo temático: Expresión, en pocas palabras, de la idea central en la que se basa todo el contenido del poema.
- b) Motivos secundarios: El tema tiene como soporte una serie de motivos complementarios no autónomos: es decir, elementos de los que se vale el poeta para expresar la idea base. Estos motivos realizan diversas funciones: apoyo, marco (espacial o temporal), contraste, intensificación, etc...
- c) Articulación del poema: Todo tema está articulado en una o varias partes. De cómo se presentan estas unidades temáticas y en qué núcleos se apoyan, dependen las estructuras resultantes.
- d) Clímax: Cerraremos este apartado referido al tema, estudiando el clímax poético, es decir, el momento de máxima tensión. Puede presentarse de dos formas:

* ELISA E. CARVAJAL MENENDEZ, es Profesora del I.B. de Pravia.

- ascendente: si se intensifica la tensión a medida que avanza el poema.
- descendente: si se produce gradualmente un descenso en la intensidad expresiva.

Estos dos comportamientos reciben el nombre de movimiento climático y anticlimático respectivamente.

2. Actitudes líricas

Los problemas presentan sus contenidos desde diferentes perspectivas que coinciden con las personas gramaticales. El autor puede:

- expresar su "yo" directamente;
- puede establecer un diálogo con un "tú";
- puede actuar de narrador, refiriéndose a un "él", "ella", "ello".

3. Análisis morfológico -sintáctico-

Estudio de las distintas categorías gramaticales y sus funciones. Todo ello se relacionará con el aspecto semántico.

4. Análisis estilístico

Se basa en el estudio de los distintos recursos de estilo diseminados a lo largo del poema.

5. Comentario fónico

Medida de los versos, rima, estrofa, acentuación, pausas, encabalgamientos, etc.

PARTE PRACTICA

Nocturno

*Los que auscultasteis el corazón de la noche,
los que por el insomnio tenaz habéis oído
el cerrar de una puerta, el resonar de un coche
lejano, un eco vago, un ligero ruido...*

*En los instantes del silencio misterioso,
cuando surgen de su prisión los olvidados
en la hora de los muertos, en la hora del reposo,
sabréis leer estos versos de amargor impregnados...*

*Como en un vaso vierto en ellos mis dolores
de lejanos recuerdos y desgracias funestas,
y las tristes nostalgias de mi alma ebria de flores
y el duelo de mi corazón, triste de fiesta.*

*Y el pesar de no ser lo que yo hubiera sido,
la pérdida del reino que estaba para mí,
el pensar que un instante pude no haber nacido,
y el sueño que es mi vida desde que yo nací.*

*Todo esto viene en medio del silencio profundo
en que la noche envuelve la terrena ilusión,
y siento como un eco del corazón del mundo
que penetra y conmueve mi propio corazón.*

Toda la obra literaria tiene una finalidad primordial, establecer una comunicación entre el autor y el lector; para conseguir esta comunicación el autor utiliza elementos lingüísticos más o menos alejados del uso habitual, pero también es necesario que el lector los asimile, e interprete sus ideas. Cuando esto ocurre, la obra ha alcanzado su finalidad.

En este poema, Rubén Darío nos transmite la tristeza y la angustia que le producen los recuerdos, así como la soledad en la que vive.

Estos sentimientos, tan llenos de romanticismo, se apoyan en una serie de motivos complementarios que realizan diversas funciones en la poesía:

- a) Función de apoyo: representada en los sentimientos del poeta, dirigidos a una minoría de lectores que los comparten y saben valorarlos "*los que auscultasteis...*", "*los que por insomnio...*"
- b) Función de marco: en sus dos vertientes: localización temporal y espacial.

La primera indica el momento en que deben ser leídos esos versos: "*en los instantes del silencio misterioso / en la hora de los muertos...*".

La segunda, la espacial, no es material, el espacio o lugar se localiza en el corazón del poeta, que "*es un eco del corazón del mundo*".

- c) Función explicativa: matiza ampliamente el pesimismo imperante en el poema, reflejado en *"dolores de lejanos recuerdos"*, *"tristes nostalgias de mi alma"*, *"duelo de mi corazón"*.

Las unidades temáticas mencionadas en el poema son de dos tipos:

- Universal, que proyecta los sentimientos del poeta en el género humano: *"siento como un eco el corazón del mundo"*.
- Individual, personal, autobiográfico: *"como en un vaso vierto en ellos mis dolores..."*

A través de estas dos unidades se produce un acercamiento del poeta al lector, del "yo" al "vosotros".

Terminamos el análisis temático con el estudio de los tres momentos en los que se articula el poema:

- El primero comprende las dos estrofas iniciales, en las que Rubén Darío, haciendo gala de una actitud modernista, selecciona los posibles lectores que entenderán su obra.
- El segundo momento, las dos estrofas siguientes, cantan el dolor del poeta bordeando aspectos metafísicos.
- En el tercero, que coincide con la última estrofa, se da la unión del individuo (el poeta) en su soledad con el género humano: *"siento como un eco del corazón del mundo..."*

Estos núcleos poemáticos aparecen matizados por una serie de atributos que se condensan, fundamentalmente en las tres primeras estrofas: *"lejano"*, *"vago"*, *"misterioso"*..., para desaparecer en la cuarta, a medida que el autor se aleja del tono narrativo y aumenta la tensión; en el último momento aparecen: *"profundo"* y *"terrena"*, sin las connotaciones melancólicas de los primeros versos.

De todo lo dicho anteriormente interpretamos que la perspectiva del poeta se caracteriza por la inmovilidad exterior frente a la lucha, la agitación que viene del mundo interior.

El poema es un retrato -un "yo"- espiritual que se manifiesta a través del silencio, de los recuerdos, de la nostalgia.

En el análisis morfológico el poema no responde plenamente a los tópicos de la retórica modernista. Estamos en un período de tensión que preludia una poesía más simple en lo formal y de contenidos más intimistas.

Los sustantivos recogen los rasgos fundamentales: *"corazón"*, *"noche"*, *"silencio"*. Destacamos la colocación simétrica del término *"corazón"*, que está localizado en los tres momentos en los que se

articula el poema. Este término constituye el esqueleto semántico de la poesía. Los sustantivos restantes, "*silencio*" y "*noche*" enmarcan su estructura, iniciándola y cerrándola.

Otra característica del texto consiste en ampliar las funciones nominales con la adición del adjetivo, como ya hemos indicado, más abundantemente en unas estrofas que en otras. El matiz especial que aporta es de sabor romántico, y tiene como rasgo fundamental acentuar la tristeza, la soledad que reina en composición: "*lejano*", "*vago*", "*tristeza*", "*funestas*"...

La ausencia del adjetivo, que se observa en el tercer seventesio queda explicada por su contenido existencialista, acercándolo más a lo filosófico que a lo puramente estético.

Mayor interés ofrecen las construcciones formadas por preposiciones más sustantivos "*en la hora de los muertos*", "*nostalgias de mi alma*", "*el corazón de la noche*". Salen del uso habitual del adjetivo.

Destacamos un tipo de construcciones formadas por el sustantivo más adjetivo más sintagma preposicional, "*alma ebria de flores*", "*corazón, triste de fiesta*", que además del paralelismo que manifiestan ponen la nota más modernista de toda la composición.

En el plano verbal, Darfo utiliza el presente, el pasado y el futuro, símbolo de que el estado de ánimo del poeta está viviendo un proceso de evolución aún no terminado.

En este mismo campo destacamos la abundancia de infinitivos sustantivados mediante artículos: "*el cerrar*", "*el resonar*", "*el pesar*", "*el pensar*".

La selección de estas formas, donde destaca la naturaleza verbal, intensifica la acción, al mismo tiempo que dinamiza el poema.

La sintaxis se caracteriza, fundamentalmente, por el empleo de cláusulas subordinadas, oraciones coordinadas copulativas y grupos sintagmáticos; todo ello retrasa el ritmo de los versos y dan mayor complejidad a la expresión.

Entramos en un nuevo apartado, el estudio estilístico o empleo de artificios retóricos:

- **La anáfora**, -forma de paralelismo bastante frecuente, ligada al campo de la sintaxis y definida por W. Kayser como "*repetición de palabras dominantes sintácticamente*"-, en este poema, hace referencia a elementos relacionados con personas, con valor vocativo, que desempeñan el papel de confidentes: "*los que auscultáis*", "*los que por el insomnio*". En otros

casos se refiere al tiempo: "*en la hora de los muertos*", "*en la hora del reposo*".

- **Paralelismo**, admite una gama muy amplia de variedades; aunque dotados de fuerza expresiva no tienen un gran poder conceptual.

Unas formas hacen referencia a sensaciones auditivas: "*el cerrar una puerta*" / "*el resonar de un coche*"; otras, a sensaciones espirituales: "*el pensar que un instante*" / "*el sueño que es mi vida*".

- **Posiciones paralelas y comparables**, una característica de la estructura sintáctica son las posiciones paralelas y comparables estudiadas por Samuel R. Levin en "*Estructuras lingüísticas en la poesía*".

Ejemplos de estos tipos de posiciones las encontramos diseminadas en el poema:

- Posiciones paralelas -llamadas así, porque distintos elementos ejercen la misma función respecto a su núcleo- "*un eco vago*" / "*un ligero ruido*"; "*vago*" y "*ligero*" ejercen la misma función respecto a "*eco*" y "*ruido*".

En esta posición paralela, si atendemos a su estructura, aparece un valor quiasmático: sustantivo + adjetivo / adjetivo + sustantivo.

- Posiciones comparables -cuando una serie de elementos desempeñan la misma función respecto al núcleo verbal-: "*en los instantes del silencio misterioso*" / "*en la hora de los muertos*" / "*en la hora del reposo*"; los tres grupos sintagmáticos son términos adyacentes de "*sabréis leer*".

Esta distribución ternaria presenta un claro valor paraleléstico.

- **Antítesis**: -consiste en la contraposición de dos pensamientos de amplitud sintáctica arbitraria- (Domínguez Caparros: *Introducción al Comentario de textos*). Se centra en grupos sintagmáticos: "*triste de fiesta*"; o en formas verbales: "*no haber nacido*" / "*yo nacl*".

- **Metáfora**: es la máxima creación del autor al romper los usos del código lingüístico. Lázaro Carreter dice "*que en la metáfora se presentan cómo idénticos dos términos distintos*".

Las metáforas, en "*Nocturno*", se asocian a los momentos de mayor intensidad emotiva: introducen el poema: "*los que auscultáis el corazón de la noche*", el tenor o término metafórico delimita los posibles lectores, así como el "*corazón de la noche*", aparte del innegable matiz personificador, somete al término "*noche*" a un proceso de embellecimiento que nos lleva a relacionarlo con el símbolo de "*lo oscuro*", "*lo profundo*".

Referencias perifrásticas a la metáfora anterior son "*en la hora de los muertos*", "*en la hora del reposo*", que podemos considerar como metáforas lexicalizadas de estructura paralela y sinonímica: "*muertos*" y "*reposo*" presentan connotaciones semánticas comunes.

"*Como en un vaso vierto en ellos mis dolores*", metáfora comparativa que afecta también al verbo "*vierto*"; no es excesivamente original, puesto que uno de los términos metafóricos "*vaso*", se ha convertido en tópico poético.

En esta misma figura está el uso repetido de la graffa "v", que, de manera onomatopéyica, crea la idea de recipiente expresada en el contenido.

"*De mi alma ebria de flores... triste de fiesta*", son las metáforas más modernistas de la composición, presentadas en forma paraleléstica. En ellas concurren dos estructuras metafóricas distintas. Manifiestan el deseo del poeta de alcanzar la felicidad, en contraste con la tristeza de la vida actual.

"*Y el sueño que es mi vida*", símbolo traído del barroco, identifica la realidad con la ilusión.

"*Del corazón del mundo*", metáfora metonímica, selecciona el término "*corazón*" como representativo del ser humano. Su posición final, en el cierre de la poesía, sirve para recobrar el valor sentimental perdido en las estrofas anteriores. El poeta trasciende su cárcel de dolor y se integra en la comunidad universal de los demás seres humanos.

Estructura métrica

El poema está constituido por cinco serventesios o cuartetos de rimas cruzadas: ABAB, de catorce sílabas -uno de los versos más importantes del modernismo-. Establece una cesura que rompe relaciones entre artículo y sustantivo: "*los que auscultáis el / corazón de la noche*", entre sustantivo y adjetivo: "*los que por el insomnio / tenaz habéis oído*".

En otros casos el verso pierde su cesura central y la traslada a otros grupos fónicos: "*lejano / un eco vago, / un ligero ruido*". Resultando versos ternarios.

Estas construcciones son muy propias del estilo modernista.

El esquema acentual del poema es variado, se mezclan los acentos rítmicos con los acentos extrarrítmicos.

Predomina la acentuación llana; utiliza la aguda en posiciones simétricas, segundo y cuarto verso de las dos últimas estrofas.

Las estrofas poseen todas una pausa, de ahí que cada una esté encerrada en sí misma.

Escasez de encabalgamientos, citamos como ejemplos: "*habéis oído/el cerrar de una puerta*": suave y sintagmático; "*el resonar de un coche/lejano*": abrupto y sintagmático.

La materia fónica expresiva, especialmente significativa, admite distintas variantes:

- situación de los acentos en la misma vocal: "*de lejanos recuerdos y desgracias funestas*" y en la misma sílaba: 3º y 6º de cada hemistiquio.
- situación de los acentos en la misma vocal con posiciones invertidas: "*en que la noche envuelve / la terrena ilusión*".
- situación de los acentos en la misma vocal en cada uno de los dos hemistiquios: "*que penetra y conmueve / mi propio corazón*".

Todo ello sirve para conseguir una doble finalidad: la musicalidad del poema y la relación de los fonemas vocálicos con el significado.

CONCLUSION

El poema que hemos analizado es una muestra de poesía intimista, donde la significación conceptual es tan importante como la musicalidad; ambos elementos se unen para destacar la soledad del "yo" y el desasosiego existencial del poeta.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

DÓMINGUEZ CAPARROS, J., *Introducción al comentario de textos*. Breviarios de Educación.

UNED, *Comentarios de textos literarios*.

LOPEZ CASANOVA y LOPEZ, E., *Poesía y Novela*.

REIS, C., *Fundamentos y técnicas del análisis literario*. Ed. Gredos.

COMENTARIO SOBRE "EL HUMO DORMIDO" DE GABRIEL MIRO

ROSALIA RAMOS*

En el estudio que vamos a llevar a cabo sobre un fragmento de "*El humo dormido*" de Gabriel Miró hemos utilizado el esquema estructural siguiente:

1. Introducción que nos permita realizar un encuadre general del tema; en este caso nos ceñimos a:
 - situación generacional del autor
 - dificultades de su estilo
2. El siguiente paso consiste en determinar la temática: temporalidad y elementos narrativos; entre estos últimos destaca Naturaleza, Tiempo y Tono descriptivo. Estudio detallado y pormenorizado de cada uno de ellos.
3. Determinación de la Estructura según diversos criterios de clasificación. Inclusión de la misma en una tipología determinada.
4. Análisis de las técnicas narrativas con especial atención para las siguientes: Descripción, Narración y Digresión. Desarrollo y ejemplificación de cada una de ellas.
5. Las sensaciones: valor esencial del estilo del autor. Categorías y su repercusión en la obra.
6. Lenguaje y estilo: Metáfora, Sinestesia, Personificación, Exageración y Figuras de lengua. Definición y empleo.
7. Conclusión en la que realizamos una valoración crítica de la obra del autor a través de opiniones diversas.

En un Curso de Orientación Universitaria nos parece interesante hacer, al menos, un comentario de texto sobre un autor de innegables

* ROSALIA RAMOS, es Profesora de Lengua y Literatura del I.B. "Carreño Miranda" de Avilés.

valores literarios como es Gabriel Miró; el cual resulta *"insuficientemente apreciado y conocido por los amantes y estudiosos de la literatura española"*.

Analizando las causas de esta situación, coincidimos con las opiniones de Carlos Sánchez Gimeno, admirador y paisano de Miró, en que pudieran ser: a) *"el problema de encuadre de Gabriel Miró dentro de la literatura española"* puesto que participa de las características del noventa y ocho y del postmodernismo; b) *"las dificultades de su propio estilo"*. Según Oliver Belmás en *"Naturaleza y poesía en la obra de Gabriel Miró. Revista Hispánica Moderna"*, tomo II, Miró, además de novelista, fue uno de los más grandes poetas españoles de su tiempo; aunque no escribiera jamás un verso.

"...Oíamos misa, misa de la Ascensión, vibrante de canarios, en una iglesia de enjalbiego y ventanas de molino, y entraba un cielo geórgico y un ruido de agua de acequias. ¡Si pudiésemos vivir siempre en este lugar! ...y como no podíamos, quisimos ya marcharnos porque queremos "ese" instante, y ese instante necesita una seguida emoción para serlo y acendrase evocadoramente. En aquella iglesia encalada resuenan todas las misas del día de la Ascensión, y si allí residiésemos siempre, llegaríamos a saber qué canario canta más cada año.

...Todo el valle se ofrecía desamparado y extático a nuestra ansia. Llegaba el mediodía... Ahora estaban los discípulos del Señor cerca de Bethania, en la cumbre del Monte de los Olivos. Habían retornado de Genezareth porque venía la fiesta de las Primicias. Fue rápida y encendida de visiones esta última jornada en la tierra suya. Cuando la dejaron para celebrar la pascua de Jerusalén, quizás se volvieron muchas veces a mirarla despidiéndose de todos los contornos; se iban con el Señor a esperar el triunfo mesiánico. Y sonreía contemplando la Galilea, tan recogida y humilde. Todo cabía dentro de la emoción de lo familiar, como su celemín, su algibe, sus redes...; y antes de ser llamados por el Rábbi Jesús, no tenían medida los confines de su comarca. Y les mataron al Señor, y entonces la Galilea, retraída y suave, se alzaba prometiéndoles la clara memoria de la vida evangélica, el refugio de la presencia del Maestro resucitado. Otra vez la faena en las aguas cerradas del mar de Tiberíades, el sol del camino de Cafarnaum... Sentían al Rábbi entre ellos; venía su palabra encima del viento del lago; hallaban un signo de su aparición en la playa; las ascuas, los dos peces, el pan partido según lo rompían sus dedos... Pero

llegaba la solemnidad de Pentecostés, y acataron el mandato de acudir. Se entornaba la emoción de la Galilea.

...Y en esta mañana suben al monte del olivar. La claridad de los cielos de Oriente se hace lumbre en la peña, en los senderos, en las tapias, en las vestiduras, en la piel. Calina y silencio de mediodía y de montaña, donde se oye el temblor de nuestro pulso prolongándose sobre toda la calma azul... Y oyen al Señor: les promete la virtud de su Espíritu; les anuncia que ellos han de ser sus confesores y testimonios en Jerusalen, en toda la Judea y Samaria y en todos los términos de la tierra..." Y cuando esto hubo dicho -escribe San Lucas- se fue elevando y le recibió una nube que le ocultó a los ojos de ellos".

...Nosotros caminábamos por un valle fértil; de la frescura del verdor tierno salió un vaho de tierra estival, y encima de un otero plantado de vides resplandeció una nube blanca. ¡La Ascensión, la Ascensión!... Era la nube que, recogiendo y ocultando a Jesús, resolvió estéticamente que su figura divina se elevara sin menguar en las distancias de los cielos. Cendal immaculado de la nube que ciñendo al Señor se modela y glorifica sobre su contorno. Y ya la nube no fue nube para la mirada, sino túnica y manto y carne, como otras veces semeja espumas, galeones, armiños enjoados, paisajes polares... Recordamos las tablas o lienzos de asuntos religiosos: transfiguraciones, arrobos, theofantas, cuya sensación de gloria bienaventurada la infunde más el fausto escénico de lo azul y lo blanco que los mismos bienaventurados. Es una técnica que no podía comprender ni presentir un judío que desconoce o rechaza la imagen. Pero San Lucas tiene un origen pagano. San Jerónimo afirma que hablaba mejor el griego que el hebreo. Supo de Medicina y creen algunos que pintaba, y hasta se concretan sus pinturas.

...¡Mediodía de la Ascensión!...

El tema fundamental de toda la obra mironiana es la temporalidad vista como *"la más íntima y básica experiencia de la vida"*.

En *"El humo dormido"* el autor concreta la referencia temporal en el pasado -"el recuerdo dormido"- porque es el que sustenta nuestra personalidad y nos concede "raíces humanas propias".

Este, el pasado, es el núcleo principal del texto elegido, al que se unen otros elementos secundarios como frecuentes divagaciones filosóficas que nos ayudan a conocer el pensamiento y la postura estética

del autor, la evocación de la vida de Cristo, la naturaleza y sus sensaciones.

Por ello, más que hablar de un solo tema deberíamos referirnos a un conjunto de ideas, todas ellas importantes, sobre las que descansa el contenido de este fragmento.

La gran variedad de elementos narrativos que integran el capítulo anterior queda reflejada en la complejidad de su argumento y dificulta la elaboración de una estructura homogénea. El autor juega repetidamente con la naturaleza, la descripción, las sensaciones, el tiempo; aspectos, todos ellos, que sustentan el armazón o esqueleto ideológico del texto. Los más significativos son los siguientes: a) la naturaleza, b) el tiempo, c) el tono descriptivo.

LA NATURALEZA en su triple vertiente:

- evocadora del recuerdo: "... *flotaba una nube blanca ...era la nube que...*"
- de las sensaciones del poeta: "... *todo el valle se ofrecía desamparado y extático a nuestra ansia...*"
- de sus teorías estéticas y filosóficas: "... *queremos ese instante, y ese instante necesita una seguida emoción para serlo y acendrase evocadoramente...*"

EL TIEMPO en su diversidad:

- presente que enlaza con el pasado: recuerdos del Evangelio.
- presente que se proyecta hacia el futuro: "... *y si allí residiésemos siempre, llegaríamos a saber qué canario canta más cada año...*"
- el momento concreto, la "fecha" en que transcurren los hechos: "... *la Ascensión ... Mediodía de la Ascensión...*"

EL TONO DESCRIPTIVO.

El tono descriptivo que se superpone e incluso hace desaparecer la narración. Este último al ser más extenso encuadra los dos anteriores.

Una vez realizada la estructuración, aunque sea de manera imprecisa, hemos intentado clasificarla para que se ajuste a alguna

modalidad ya conocida. El resultado es amplio y ofrece varias posibilidades:

- Considerar la estructura bímembre, ya que se asienta sobre perspectivas dobles y a veces antitéticas: presente y pasado; Valencia y Galilea; Miró y los apóstoles.
- Sin embargo, atendiendo al tiempo psicológico -que aquí predomina sobre "el real"- diríamos que la disposición es circular; un mismo motivo sentimental "*la Misa de la Ascensión*" abre y cierra el fragmento. En el eje "*¡La Ascensión!*" que equilibra la emotividad del autor.
- En cuanto a una perspectiva puramente sintáctica se dividirá en cuatro párrafos introducidos reiteradamente por la suspensión, que en posición inicial cumple dos funciones: independiza cada apartado, dándole autonomía respecto a los anteriores. Produce la sensación del recuerdo, de la evocación, con la ambigüedad que eso conlleva.

LAS TÉCNICAS NARRATIVAS.

Las técnicas narrativas también son variadas: descripción, narración y digresión son las más frecuentes.

La descripción es impresionista; Miró pretende comunicar su estado de ánimo, por lo que selecciona unos elementos que dan idea de ascensión -valle, iglesia, otero, nube- se suceden en el texto para elevar, llevados de su mano, el espíritu del lector.

Los colores también participan de este tratamiento: blanco, verde, lumbre configuran esa atmósfera de alegría y luz que tan bien refleja la actitud del novelista.

La narración en este fragmento es prácticamente inexistente. Sirve de enlace para engarzar las sucesivas descripciones que componen el texto: "... *Otamos misa, misa de la Ascensión...*" narración que deja paso a la descripción del entorno.

"... *Y en esta mañana sube al monte del olivar*" narración que alterna con la descripción, en este caso recreación, del lugar imaginado.

Las digresiones filosóficas o artísticas también juegan un papel importante dentro de la obra; si nos detenemos a analizarlas ordenadamente, la primera que aparece se extiende desde "... *Quisimos*

ya marcharnos porque queremos ese instante," hasta "... llegaríamos a saber qué canario canta más cada año". Y reúne dos importantes aspectos característicos de la ideología de Miró:

- el estético, para el que la sensación es lo principal; conduce hacia la captación de una realidad revelada a través de los sentidos y de los sentimientos;
- el temporal; que por ser un elemento narrativo de capital importancia debe ser analizado más ampliamente en este fragmento.

Remitiéndonos a la interpretación de Vicente Ramos *"el problema abarca tres puntos:*

- a) *tiempo en sí: es el tiempo objetivo que puede detenerse fugaz o definitivamente".* El tiempo objetivo transcurre en el capítulo despacio y con morosidad *"desde la misa hasta el mediodía"*; deteniéndose totalmente en los recuerdos y en la contemplación del paisaje,
- b) *"el tiempo y las cosas"*: donde se ve claramente el deseo de permanencia del autor en un lugar determinado,
- c) *"el tiempo y el hombre"*, quizá el más rico y complejo, desdoblado en múltiples perspectivas. *"El ahora"* el autor contrasta con el *"ayer"* de los apóstoles; también éstos, a su vez, viven un antes y un después con relación a Cristo; *"ahora estaban los discípulos..."*, *"...y antes de ser llamados..."*, *"...Y entonces la Galilea, retratada y suave, se alzaba prometiéndoles la clara memoria de la vida evangélica..."*.

Una segunda digresión interesante aparece localizada al final del texto y se concreta esencialmente en el valor escénico, sensual y emotivo de la imagen, que llega a anteponerse a lo puramente religioso. Tanto es así que podemos decir que la sensación es lo esencial, provocadora del recuerdo religioso, no a la inversa.

Quizás al margen de los elementos narrativos, pero también muy importante, es el papel de la naturaleza. En estas páginas la encontramos ampliamente estudiada y descrita, sobre todo a través de las sensaciones.

Las sensaciones poseen los más variados matices. En el primer párrafo parecen dominar las referidas al oído: *"oímos, vibrante, canarios..."*.

La importancia del sonido no excluye la del silencio, sino que más bien la realza: *"calina y silencio de mediodía y de montaña, donde se oye el temblor de nuestro pulso prolongándose sobre toda la calma azul..."*.

"A un nivel similar de importancia -según Carlos Sánchez Gimeno- encontramos las sensaciones de color y de sonido. Pero así como la primera nos da una impresión estática, las segundas dan impresión de movimiento", por ejemplo, *"venía su palabra encima del viento del lago"*.

El tercero se inclina hacia los términos del color y de la luz: *"claridad, lumbre, calina, azul..."*.

El cuarto describe el color y la imagen en su aspecto material y concreto: *"cendal, blancura, lienzos, immaculado, pintaba..."*.

"A este poder perceptivo de las sensaciones mencionadas, contribuye la luz del Levante español superpuesta a la de Galilea: Galilea y Levante tienen idéntica iluminación y colorido para el autor. La luz esplendorosa, pero que no desdibuja el objeto sino que lo perfila en todos sus detalles y matices".

El cuarto párrafo presenta, sin embargo, un cambio con respecto a los anteriores; la pluma de Miró busca ahora la expresión de los sentimientos, lo afectivo. Las preferencias del autor en este campo se dividen en dos tendencias:

- a) la puramente sentimental, ejemplificada en términos tales como *"recogida, humilde, desamparada, extática"*.
- b) La simbólica, que hace referencia a la vida apacible de los apóstoles y a su entorno cotidiano, *"ascuas, peces, pan, redes, aljibe, celemín"*.

El lenguaje: *"Miró es, en nuestra literatura, el máximo ejemplo de la lucha por la palabra, el triunfo sobre el lenguaje. Es, ante todo, un genial prosista."*

Miró usa la lengua castellana de acuerdo con un criterio propio y peculiar, sin seguir las huellas de sus antecesores. Renueva el lenguaje utilizando palabras arcaicas, neologismos, extranjerismos y regionalismos."

Para conseguir esta prosa tan personal utiliza una técnica impresionista, de pincelada suelta y de detalle menudo. Las frases, como las de Azorín, son a menudo cortas y de un relieve que se grava vivamente en nuestros sentidos".

En este fragmento su lengua tiene un valor subjetivo, culto; con abundantes referencias geográficas, religiosas, históricas y literarias, por ejemplo, *"Bethania, Monte de los Olivos, Genezareth, Galilea, Tiberiades. Pascua de Jerusalén, Rábbi Jesús, Pentecostés, Ascensión, Theofantas, Cielo geórgico, otero, Fray Luis de León, San Lucas, San Jerónimo"*.

Presenta una visión sumamente elaborada: Miró sirve de intermediario entre la realidad y el lector; es su sensibilidad la que nos muestra el mundo, utilizando un lenguaje refinado, ornamental y lujoso: *"armiños enjoyados, fausto escénico, transfiguraciones, arrobos, cendal immaculado..."*.

En contraste utiliza algunas expresiones de valor familiar o coloquial que quedan relegadas a un segundo plano: *"Les mataron al Señor"* es uno de los escasos momentos donde lo anteriormente dicho se hace presente.

Con lo que respecta al estilo destacamos la gran abundancia de imágenes más propias de lenguaje poético que de la prosa.

La metáfora, referida a los más variados aspectos de la realidad, se convierte en el soporte estético de este capítulo:

- *"Misa, vibrante de canarios..."*, metáfora apositiva
- *"Entraba un cielo geórgico..."*, metáfora del adjetivo
- *"Encendida de visiones..."*,
- *"La nube fue túnica, manto, carne..."*, metáfora copulativa
- *"El valle se ofrecía desamparado y extático..."*, metáfora metagógica
- *"Venía su palabra encima del viento del lago"*
- *"El refugio de la presencia..."*
- *"Se entornaba la emoción de la Galilea..."*, metáfora verbal
- *"Cendal immaculado de la nube..."*.

Partiendo de la enumeración anterior observamos que la variedad de construcciones es una clara muestra de la riqueza estilística del autor.

Continuando con las figuras de la retórica tradicional analizaremos la sinestesia, que es característica del estilo del autor y originaria del modernismo: *"Calma azul, frescura del verdor tierno, se oye el temblor,*

la clara memoria". Muy ligadas al interés que el autor demuestra por lo sensual y que están a medio camino entre el campo metafórico y metonímico.

La personificación juega un papel importante en el contenido, "humaniza" los elementos de la naturaleza que se convierten en compañeros y confidentes del autor:

Galilea, "retraída y suave"; nube, "resolvió estéticamente..."; Galilea, "recogida y humilde...".

La exageración se encuentra en expresiones como "¡Vivir siempre aquí!"; "¡En todos los términos de la tierra!". En los que el valor ponderativo de los términos se ve potenciado por la admiración retórica.

En el nivel sintáctico aparecen repetidamente el paralelismo, el polisíndeton y la enumeración: "...y sonreían contemplando..., y antes de ser..., y les mataron..."; "...y en esta mañana suben, y oyen al Señor... y cuando esto hubo dicho" que contribuyen a detener el ritmo de la prosa. Para finalizar estudiaremos otra técnica peculiar del autor: la descripción impresionista. Según Carlos Sánchez Gimeno "Miró utiliza una técnica impresionista, de pincelada suelta y de detalle menudo". Esto se puede comprobar en determinados momentos del relato, por ejemplo "Hallaban un signo de su aparición en la playa; las ascuas, los dos peces, el pan partido..."; "Y ya la nube no fue nube para la mirada, sino túnica y manto y carne, como otras veces semeja espumas, galeones, armiños enjoyados, paisajes polares...".

En los casos anteriores "puede observarse esta técnica de frases cortas, superpuestas unas a otras, sin ninguna ilación gramatical y con escasez de verbos, lo cual da un mayor dinamismo a la descripción".

E.H. del Villar dice: "Los escritores de las nuevas escuelas (modernistas) se preocupan ante todo y, según su propia frase, de dar sensaciones". Este requisito se cumple plenamente en el estilo de Miró, tal como hemos visto en el apartado anterior.

Dentro de los temas por el Modernismo encontramos el paisaje, no el paisaje seco castellano, sino el verde y jugoso de las tierras litorales, al que permanecen fieles durante toda su obra: Miró no abandona Levante.

Para cerrar este trabajo volvemos a citar a Carlos Sánchez Gimeno con el que coincidimos plenamente cuando dice: "Miró trata de hacer una novela de pasión, no de acción, una novela "insinuada", esto es, la menor cantidad de novela".

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BAQUERO GOYANES (1956): *Prosistas españoles contemporáneos*. Madrid: Rialp.
- ENTAMBASAGUAS, J. (1959): Gabriel Miró en *Las mejores novelas contemporáneas*, Tomo IV. Barcelona: Planeta.
- GUILLEN, J. (1961): "Palabra, sensación y recuerdo en Gabriel Miró, en *Studia Philologica*, Tomo II. Madrid: Gredos.
- RAMOS, V. (1955): *Vida y obra de Gabriel Miró*. Madrid: El Grifón de Plata.
- RAMOS, V. (1964): *El mundo de Gabriel Miró*. 2ª edición. Madrid: Gredos.
- SANCHEZ GIMENO, C. (1960): *Gabriel Miró y su obra*. Valencia: Castalia.

UTILIZACION DEL TEST DE DIAGNOSTICO EN LA INVESTIGACION DE IDEAS PREVIAS

MIGUEL ANGEL PEREDA RODRIGUEZ*
LUCIANO RODRIGUEZ PONCELAS

I. LAS IDEAS PREVIAS EN LA DIDACTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES

En los últimos años se ha puesto de manifiesto la importancia de la Psicología Educativa en cuanto ciencia que se ocupa del estudio de los mecanismos de aprendizaje.

Dentro de esta disciplina y en el ámbito de las ciencias experimentales, se ha desarrollado una gran corriente investigadora sobre el estudio de las ideas previas, es decir, el pensamiento vulgar y científico, conceptos y operaciones de los alumnos. Pues aprender en ciencias, según los principios de la Psicología Educativa y en particular desde su perspectiva constructivista, supone construir activamente significados a través de la creación de conflictos conceptuales que necesariamente han de basarse en las propias concepciones previas de cada alumno.

Las ideas previas (I.P.) a menudo presentan gran resistencia al cambio e incluso se pueden perpetuar con los años tal como ha puesto de manifiesto Viennot¹ en sus trabajos al respecto.

Hashwed², para explicar esta persistencia, señala factores de tipo psicológico, de lenguaje, la existencia de una cierta epistemología del *sentido común* e incluso señala que con frecuencia existe un desconocimiento de los profesores de estas ideas previas o preconceptos de sus alumnos con lo que resulta difícil la utilización de la metodología

* MIGUEL ANGEL PEREDA RODRIGUEZ y LUCIANO RODRIGUEZ PONCELAS, son Profesores del I.B. "Dña. Jimena" (Gijón) y del Instituto de Bachillerato de Burela-Cervo (Lugo).

idónea que provoque el cambio conceptual necesario y deseado en el aprendizaje de las ciencias.

Las ideas previas de los alumnos afectan no sólo al aprendizaje sino también a componentes importantes del hecho docente, como son: El curriculum, la metodología y la evaluación.

Osborne³ advierte de la necesidad de tener en cuenta las ideas previas de los alumnos en el desarrollo curricular. Esta idea implica que el curriculum ha de gozar, al menos dentro de ciertos límites, de cierta flexibilidad, basada en la concepción científica de los alumnos a quienes va dirigido y cuyo aprendizaje pretendemos desarrollar, teniendo siempre en cuenta sus concepciones previas.

Esta idea abierta de curriculum parece estar recogida en los textos de Diseño Curricular Base elaborados por el Ministerio de Educación y Ciencia, cuando citan: *"Renunciar a una propuesta curricular abierta llevaría a anular la autonomía e iniciativa profesional de los docentes que quedarían convertidos en meros ejecutores de un plan previamente establecido"*. En otro apartado se afirma: *"La profesionalidad de los docentes exige que éstos desempeñen un papel fundamental en las decisiones relativas a objetivos y contenidos de la enseñanza, ya que son ellos los que mejor conocen a sus alumnos y los más indicados, por tanto, para establecer la ayuda pedagógica que se les debe ofrecer"*.

Metodológicamente, el conocimiento de las ideas previas sobre los distintos tópicos permite al profesor dirigir sus esfuerzos correctamente para corregirlas, utilizando la enseñanza adecuada y destinada a subsanar aquellos errores conceptuales que manejan los alumnos tal como señala Treagust⁴.

Con relación a la componente evaluativa, el Diseño Curricular Base del M.E.C. indica que en la próxima Enseñanza Secundaria Obligatoria *"un diseño curricular abierto y flexible reclama una evaluación individualizada, criterial, en la que se fijan las metas que el alumno ha de alcanzar a partir de criterios derivados de su propia situación inicial"*. Es decir, una investigación sobre ideas previas resulta imprescindible o muy aconsejable.

II. INSTRUMENTOS DE DETECCION DE IDEAS PREVIAS

En los últimos años diversos autores han publicado estudios sobre distintas técnicas para obtener información sobre I.P. de los estudiantes.

Osborne y Gilbert⁵ y Watts⁶ han utilizado la ENTREVISTA para estos fines. Su empleo requiere método y experiencia por parte del entrevistador; generalmente deben basarse en ejemplos o sobre fenómenos, o sobre ambos simultáneamente. Tienen un serio inconveniente, su alto consumo de tiempo.

Otra línea de trabajo la constituye el empleo de TEST de respuesta múltiple. Desde 1971 varios autores han estudiado su aplicación a la identificación de I.P. en ciencias, destacando: Tamir⁷, Linke y Venz⁸, Halloun y Hestenes⁹.

Los test de Tamir tenían como característica que los distractores para los distintos items eran elegidos de las respuestas de los estudiantes a pruebas abiertas sobre temas determinados.

Linke y Venz desarrollaron test semejantes para alumnos de secundaria en campos diversos de la Física y la Química.

Halloun y Hestenes confeccionaron test aplicables a la Mecánica básica, utilizando distractores procedentes de respuestas erróneas de estudiantes de test anteriores.

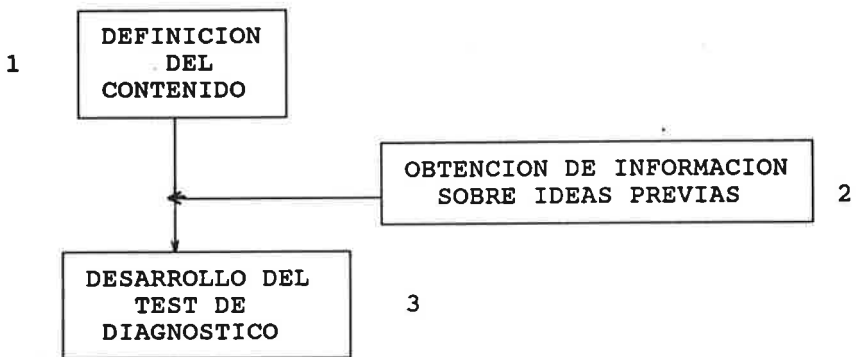
Los test de respuesta múltiple son versátiles y no sólo son susceptibles de aplicarse al estudio de las I.P. sino que se han empleado en diversos campos de investigación educativa. Sin embargo el profesor que pretende conocer las I.P. de sus alumnos en un área de la ciencia, necesita un instrumento específico de trabajo, adecuado técnica y temporalmente al enseñante y cuya facilidad de manejo lo convierta en un útil instrumento.

III. DISEÑO DE UN TEST DE DIAGNOSTICO

El diseño de un Test de Diagnóstico siguiente a Treagust⁴ implica el desarrollo de varios pasos enmarcados en tres grandes áreas:

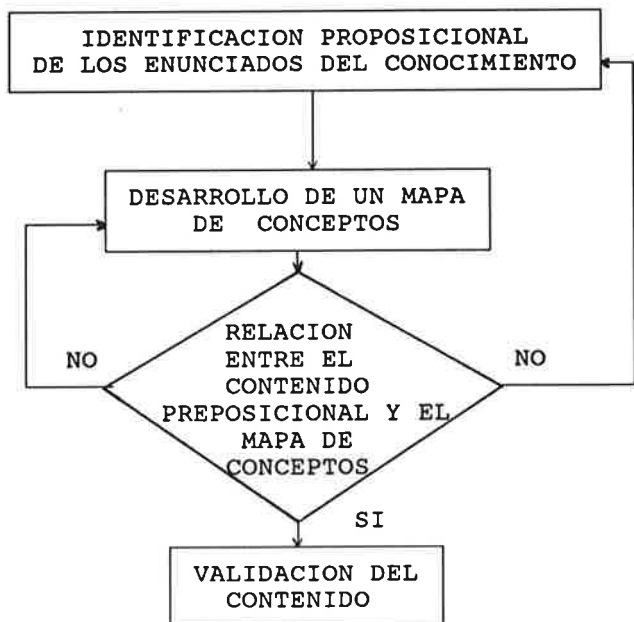
1. Definición del Contenido
2. Obtención de Información sobre I.P.
3. Desarrollo del Test de Diagnóstico,

y cuyas relaciones se aprecian en el diagrama de la figura



1. Definición del Contenido

El proceso de Definición del Contenido es fundamental para la elaboración del cualquier test y no sólo si se trata de un test de diagnóstico. Operativamente consta de cuatro etapas que perfilan los contornos y las relaciones del conocimiento objeto de estudio. El proceso se visualiza en el diagrama de flujo adjunto.



1ª ETAPA: Identificación Proposicional de los Enunciados.

Se busca la relación, dentro de un área de conocimiento, de proposiciones verdaderas y sólo reconocidas como tales por los que tienen una buena comprensión del ámbito de conocimiento que se examina. Ebel¹⁰ pone como ejemplo de esta actividad lo siguiente: Modelo de ámbito de conocimiento, un eclipse.

"Un eclipse se produce cuando la luz de un cuerpo astronómico queda cortada parcial o totalmente por otro. En un eclipse solar, la luna bloquea la luz del Sol interponiéndose directamente entre la Tierra y el Sol. En un eclipse lunar, la sombra de la Tierra cae sobre la Luna, cortando la luz del Sol que normalmente se refleja sobre la superficie de la Luna".

La selección de una proposición verdadera sería: *Un eclipse es causado por la sombra de un cuerpo del sistema solar que cae sobre otro.*

2ª ETAPA: Elaboración de un Mapa de Conceptos.

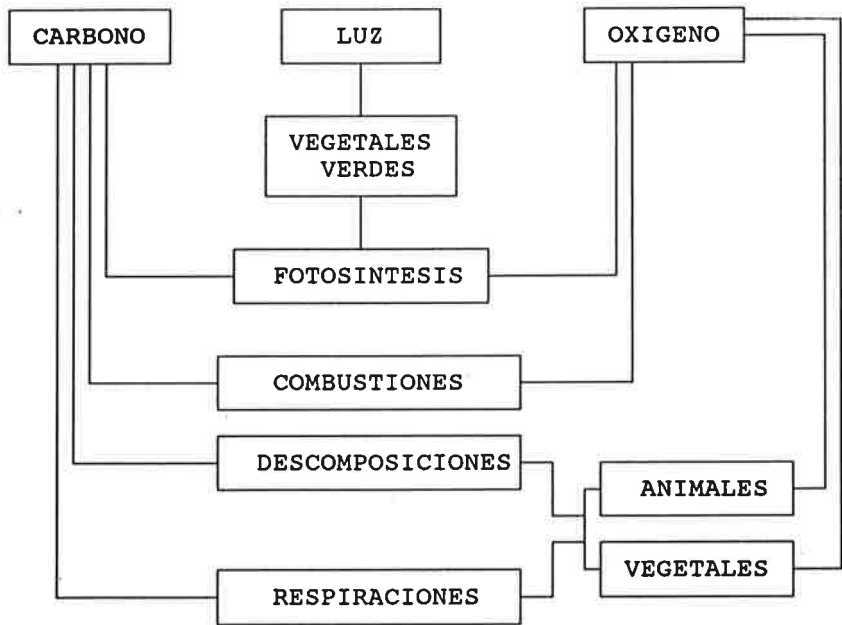
En la etapa de selección de proposiciones necesariamente han de intervenir conceptos, y según opina Gagné¹¹: *"Sería difícil enfatizar la importancia del aprendizaje de conceptos en la educación. La adquisición de conceptos es lo que hace el aprendizaje posible".*

Un diagrama o mapa de conceptos es según el criterio de Novak y Gowin¹² una representación de las relaciones conceptuales de una determinada parte de una disciplina. Un intento de representación de la estructura cognitiva en un campo determinado. En la práctica es una representación gráfica, siguiendo determinados criterios, de las relaciones que existen entre los conceptos.

Los diagramas conceptuales no son diagramas de flujo, que tienen un carácter algorítmico y se dirigen hacia la obtención de un resultado, ni deben confundirse con las jerarquías de Gagné en las que los bloques de información están constituidos por instrucciones que están unidos por líneas con el mismo significado. En los mapas de conceptos, los bloques de información son conceptos y están unidos por líneas que pueden tener distinto significado.

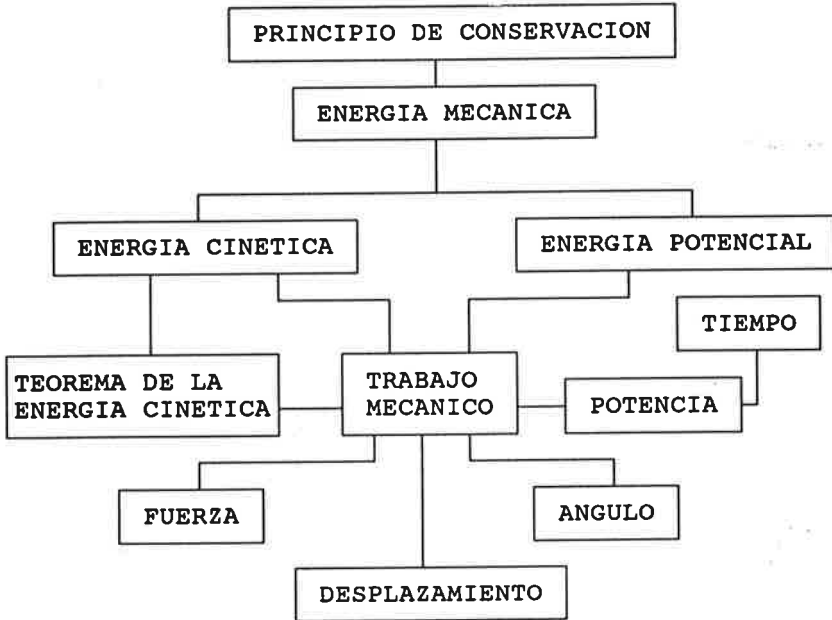
Un diagrama conceptual debe tener una adecuada representación espacial en cuanto que la distribución de los distintos conceptos configura la relación de significados entre los mismos.

Se suelen diseñar los mapas de conceptos siguiendo dos principales disposiciones: Una en la que el concepto más general, dentro de rectángulos o círculos, ocupe la posición central y está unido por medio de líneas de relación a otros conceptos, situados en pisos sucesivos, que tienen un carácter más particular sin que ello signifique necesariamente una jerarquización, fig. 3, que se refiere a los ciclos del C y del O en un nivel propio de la enseñanza secundaria obligatoria.



Ciclos del C y del O

Otra disposición consiste en colocar en el centro el concepto más genérico y ramificadamente parten de él otros conceptos relacionados, fig. 4. Ejemplo: trabajo mecánico y energía, nivel 2° de B.U.P.



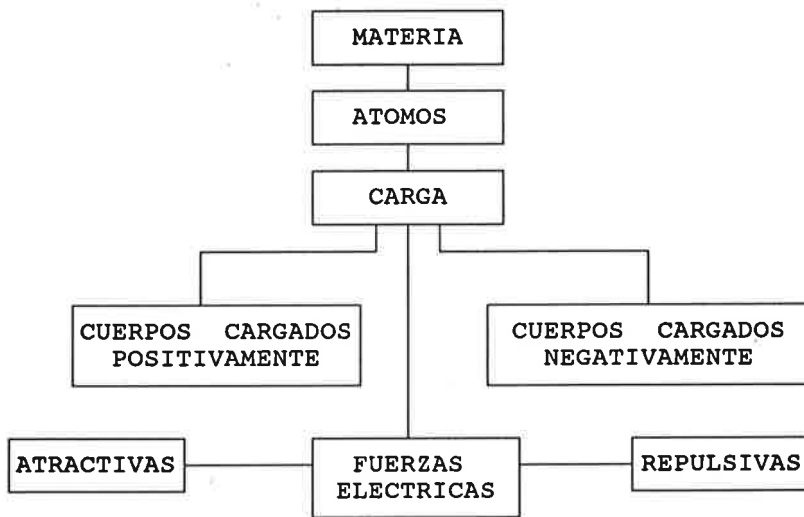
En los mapas de conceptos las líneas de relación pueden estar etiquetadas o no, Novak y otros¹³ recomiendan el etiquetado para lograr una mayor información del mapa.

La adecuada relación entre los conceptos puede ser una tarea compleja, particularmente cuando existen varios conceptos generales relacionados entre sí.

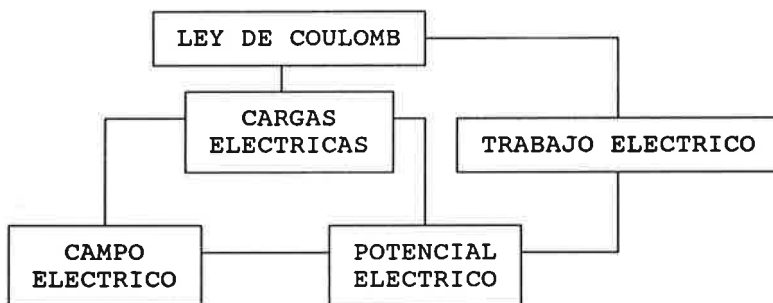
La jerarquización entre conceptos, como señalan Sáenz de Miera y Rosado¹⁴ no tiene un carácter absoluto, pues en un mapa de conceptos en el cual un concepto que tiene una importancia menor, en otro mapa que pretenda abarcar un contexto inferior de conocimiento, adquiere una importancia superior.

La sucesiva complejidad de los diagramas conceptuales y la relativa significación de los conceptos, según el nivel de conocimientos que se quieran analizar, se pone de manifiesto en las figuras 5, 6, 7 y 8 que representan mapas conceptuales de Electrostatica desde E.G.B. hasta C.O.U., según los contenidos habitualmente impartidos en estos cursos.

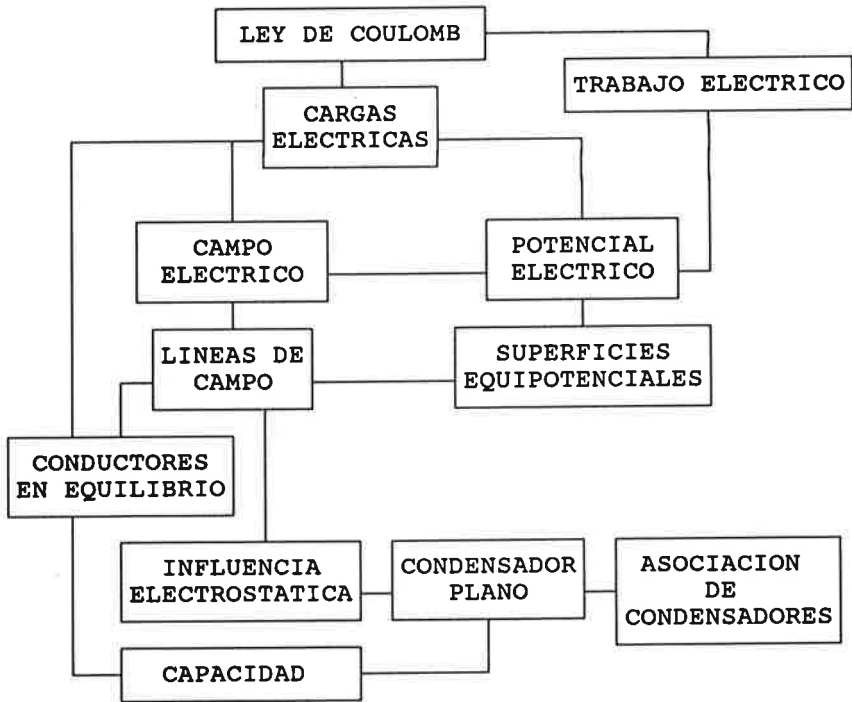
NIVEL: E.G.B.



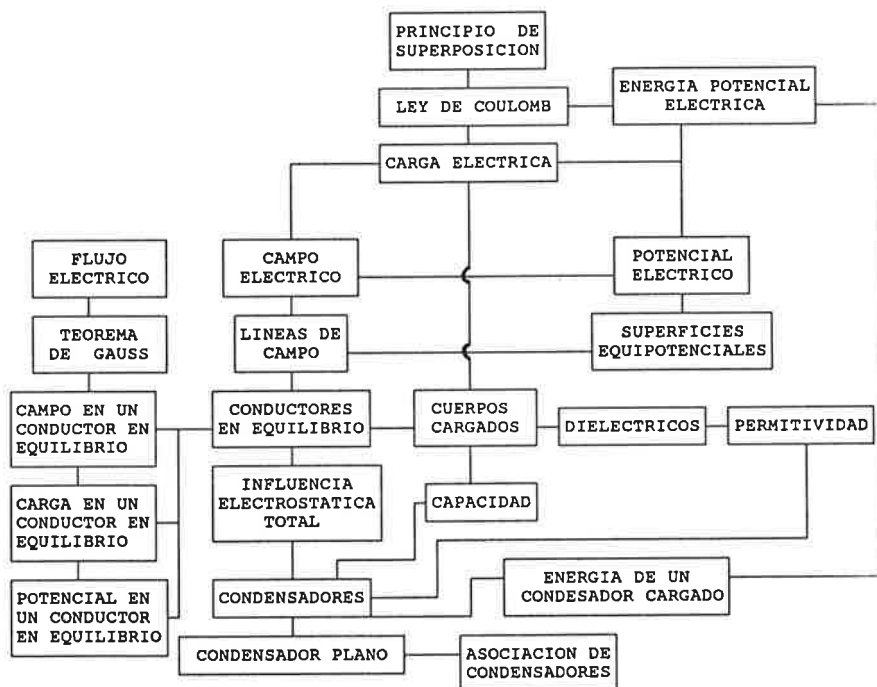
NIVEL: 2º de B.U.P.



NIVEL: 3º de B.U.P.



NIVEL: C.O.U.

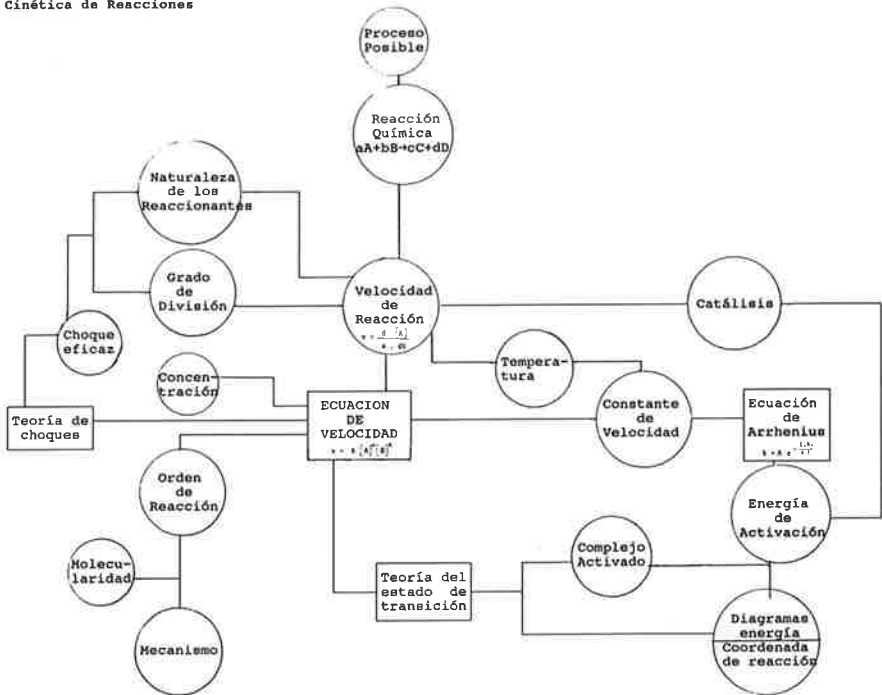


Al ir aportando nuevos conceptos al curriculum de cada curso, la complejidad y las relaciones conceptuales van lógicamente aumentando. Cuando el número de conceptos del mapa lo requiera, se sugiere dotarlo de una estructura modular, esto permitirá al diseñador lograr una disposición geométrica más simétrica y observar mejor las variadas relaciones entre los conceptos.

Para el profesor que se esfuerza en el proceso de definición del contenido, puede ser útil, al elaborar el mapa de conceptos, establecer distinciones entre las líneas que sirven de unión entre los distintos conceptos en cuanto que la relación entre los mismos no siempre es la misma. En este sentido, las recomendaciones de López Rupérez¹⁵ son de mucho interés; sugiere que se diferencien las relaciones entre los conceptos utilizando líneas continuas si aquéllas son de definición y líneas discontinuas si las relaciones son por deducción o por experimentación. Asimismo, hace distinción entre los conceptos, que incluye en círculos, y los teoremas o leyes que sitúa en rectángulos, escribiendo junto con el nombre del concepto su símbolo y su expresión matemática, si existiera.

Un ejemplo de estas propuestas se contempla en la figura 9 que muestra un modelo de mapa conceptual, siguiendo las directrices de López Rupérez, sobre tópicos de Cinética elemental de Reacciones.

MAPA DE CONCEPTOS
Cinética de Reacciones



3ª ETAPA: Relación entre el Contenido Proposicional y el Mapa de Conceptos.

Esta relación debe hacerse por comparación y su realización debe asegurar que no existen contradicciones internas entre las proposiciones y el mapa de conceptos y que tanto las proposiciones y el mapa de conceptos se refieren al mismo tópico que se investiga.

4ª ETAPA: Validación del Contenido.

Los conceptos y las proposiciones deben ser adecuadamente elegidos al nivel de enseñanza al que se dirige el test. Cada día es mayor la información sobre la exigencia cognoscitiva de los distintos conceptos en el aprendizaje de las ciencias.

Una revisión de la bibliografía al respecto, o la consulta a profesores expertos, asegura la exclusión de inadecuaciones cognoscitivas.

2. Obtención de Información sobre Ideas Previas

Treagust afirma que el desarrollo de este proceso requiere del diseñador riguroso tres pasos:

2.1. Revisión bibliográfica

Esta actividad es necesaria antes de llevar a cabo nuevos esfuerzos de identificación de errores conceptuales. La lectura de artículos en revistas didácticas, comunicaciones de congresos, etc., muy abundantes en los últimos años, es imprescindible para recabar información y conocer el alcance de los trabajos desarrollados por los investigadores hasta la actualidad.

2.2. Realización de entrevistas sin estructura previa

En la búsqueda de información directa sobre el entendimiento que los estudiantes manifiestan respecto a un tema determinado, es útil el recurso de la entrevista a alumnos que han recibido ya formación específica y en el nivel objeto de estudio.

Estas entrevistas no están estructuradas como las publicadas por Osborne y Gilbert y por Watts, ni se refieren necesariamente a ejemplos

o a fenómenos que son los cauces entrevistadores más manejados por los investigadores en didáctica de las ciencias experimentales. Son entrevistas más abiertas, más libres, el profesor las practica con frecuencia en la clase y son un instrumento de "feed-back" por el que el docente recibe información de la estructura conceptual de sus alumnos respecto a un tema concreto.

No sólo se deben referir a aspectos teóricos sino que también un profesor de ciencias obtiene gran información cuando los alumnos realizan aplicaciones como ejercicios y problemas.

Esta abundante y significativa información debe ser adecuadamente registrada y archivada, particularmente en las relaciones conceptuales más críticas de los distintos tópicos y puede ser así utilizada en la elaboración de estudios sobre I.P.

La entrevista abierta es un óptimo procedimiento que permite al profesor atento descubrir cómo el lenguaje cotidiano de los alumnos, con su alto grado de ambigüedad, es un factor favorecedor de la persistencia de I.P. erróneas.

2.3. Elaboración de test de elección múltiple con explicación libre

Estos test deben contener items con un número limitado de proposiciones extraídas en su mayoría de errores conceptuales encontrados en la bibliografía o en las entrevistas ya citadas.

Cada alumno debe elegir una de las varias propuestas y al final de cada item razona libremente el por qué de la elección.

Ello aporta información escrita sobre el nivel de conocimiento de los alumnos respecto a un tema, a la vez que nuevos errores conceptuales se pueden llegar a descubrir en los apartados de libre respuesta y aumentar así el grado de información sobre un tópico.

Esta técnica ha sido muy utilizada y autores como Osborne y Driver la han descrito con detalle.

3. Desarrollo del Test de Diagnóstico

La elaboración de un test de diagnóstico requiere la sucesión de los siguientes pasos:

3.1. Elaboración de los items

Los items que constituyen el test de diagnóstico se subdividen en dos partes. La primera está formada por varios enunciados entre los que el alumno debe elegir el o los correctos. La segunda parte son varios razonamientos que pretenden justificar la elección previa. Con la 1ª parte se detecta el grado de información del alumno y con la 2ª su grado de comprensión.

En los razonamientos de cada item figuran el o los razonamientos verdaderos junto con otros que proceden de errores conceptuales extraídos de todas las fuentes informativas citadas en el apartado 2, y si fuera necesario, se añade un razonamiento simplemente erróneo. Si sobre un determinado concepto se tuviera información de más de un error conceptual relativo al mismo, es conveniente incluirlo en el item correspondiente.

Un ejemplo de un item perteneciente a un test de diagnóstico se describe a continuación:

La presión de vapor es una magnitud que informa de la capacidad de vaporizarse que tiene un líquido. Una ebullición es una vaporización tumultuosa. Para hervir un líquido hay que comunicarle energía.

Si se dispone de la misma cantidad de dos líquidos, bajo la misma presión atmosférica y uno hierve antes que el otro, se debe a que su presión de vapor es:

- 1. Mayor
- 2. Menor

Porque:

- a. Si la presión de vapor es alta, las burbujas de aire se forman antes en toda la masa del líquido.
- b. Con una presión de vapor menor, las moléculas de líquido tienen menos impedimentos y el líquido puede hervir mejor.
- c. La presión de vapor alta supone que se iguala antes la presión atmosférica.
- d. Un líquido hierve cuando su presión de vapor logra superar a la presión atmosférica.

Con este modelo de ítem se pretende descubrir errores conceptuales sobre el proceso de ebullición de un líquido y sobre la naturaleza del pensamiento de los alumnos sobre la presión de vapor. Las razones erróneas se han extraído de la bibliografía y de la experiencia en el aula.

El ítem identifica a los estudiantes que consideran que:

- a. En el proceso de ebullición se forma aire en la masa líquida.
- b. Que para que un líquido hierva, la presión de vapor debe superar a la atmosférica.
- c. La presión de vapor del líquido en este proceso dificulta el paso de éste a vapor.

3.2. Adecuación del test de diagnóstico al mapa de conceptos y al contenido posicional.

Esta adecuación puede realizarse mediante la confección de una tabla de conceptos/proposiciones relativos al tema objeto de estudio. Cada intersección que muestre las posibles relaciones entre los conceptos y las proposiciones se puede indicar con una cruz.

Los distintos ítems elaborados para investigar un tópico completo deben de asegurar un solapamiento de dichas relaciones. En la tabla 1 se muestra un posible modelo que muestra cómo los distintos ítems del test, que se expone más adelante, cubren las distintas intersecciones.

3.3. Refinamientos continuos

Un test de diagnóstico nunca es un producto totalmente acabado y definitivo. Las sucesivas mejoras de los distintos ítems sobre un tema determinado por la incorporación de nuevas ideas extraídas de la literatura o de la propia información del aula, incrementará su utilidad y aumentará su naturaleza diagnóstica.

IV. MODELO DE TEST DE DIAGNOSTICO SOBRE CINETICA ELEMENTAL DE REACCIONES

El test que se muestra consta de 8 ítems que pretenden investigar las ideas previas o errores conceptuales que permanecen residuales en los

alumnos que han recibido instrucción elemental en Cinética de Reacciones.

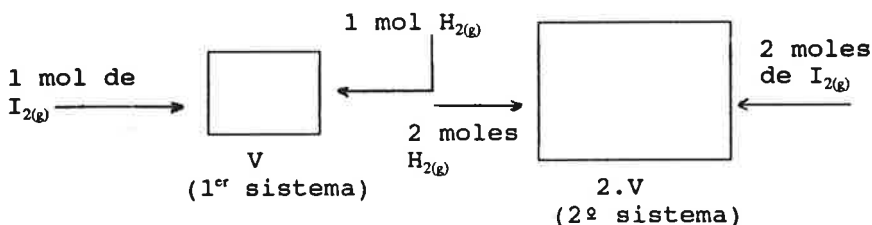
Se han seguido para su diseño todos los pasos y etapas anteriormente relatadas. La fuente principal de información sobre errores conceptuales fue el trabajo y la observación variada en el aula complementada con información bibliográfica. El mapa de conceptos utilizado es el representado en la figura 9.

En todos los items se debe elegir una de las dos alternativas y una de las cuatro razones.

Item n° 1.

La reacción entre $I_{2(g)}$ y el $H_{2(g)}$ es $I_{2(g)} + H_{2(g)} \longrightarrow 2HI_{(g)}$. Se sabe que la ecuación de velocidad es $v = k \cdot [I_2] \cdot [H_2]$

Si en dos recipientes a la misma temperatura y uno de volumen doble que el otro, se introducen los reaccionantes que se indican en la figura,



Diremos que la velocidad de reacción:

- 1. Del 2º sistema es doble que la del primero.
- 2. Es igual en los dos sistemas.

Porque:

- a. La diferencia se debe a que hay doble número de moles de $I_{2(g)}$ en el segundo recipiente que en el primero.
- b. La velocidad de reacción es igual porque la ecuación química implica que reaccionan mol a mol.
- c. Porque las concentraciones de los reaccionantes son iguales.
- d. Porque hay doble concentración de yodo en el 2º que en el primero.

Diagnóstico:

Con este ítem se identifican errores conceptuales que asocian la velocidad de reacción con la estequiometría y no con las concentraciones de los reaccionantes.

Ítem n° 2.

Muchas reacciones entre moléculas requieren choques entre los reaccionantes para dar lugar a nuevos productos. La causa determinante de que estas reacciones sean rápidas o lentas depende del número de choques eficaces y este número depende de la energía de:

- 1. Los enlaces de las moléculas.
- 2. Activación.

Porque:

- a. Si la energía de activación es alta, el número de choques eficaces es bajo.
- b. Los choques no se producirán cuando los enlaces de las moléculas son fuertes.
- c. Los choques eficaces sólo se producen cuando se alcanza una temperatura que debilite los enlaces.
- d. Si la energía de activación no se alcanza, el choque no se produce.

Diagnóstico:

Se identifican errores conceptuales que relacionan choque eficaz con la fortaleza de los enlaces de los átomos en las moléculas y se identificará asimismo a los alumnos que creen que no existen choques si no hay suficiente energía en las moléculas.

Ítem n° 3

El orden de reacción y la molecularidad de una reacción pueden proporcionar información sobre el mecanismo de una reacción y éste es un concepto que tiene relación con:

- 1. La estequiometría de la reacción.
- 2. La velocidad de la reacción.

Porque:

- a. El orden y la molecularidad dependen de la concentración de los reaccionantes y por lo tanto de la velocidad.
- b. Cuando el mecanismo es complicado, la velocidad de reacción es lenta.
- c. El mecanismo lo indica claramente la reacción cuando está ajustada.
- d. La velocidad de reacción dependerá de las tres etapas controlantes del mecanismo.

Diagnóstico:

Este ítem puede utilizarse para evidenciar el error de identificar mecanismo y estequiometría, a la vez que reconoce a los que aseguran que el orden de reacción y la molecularidad depende de las concentraciones.

Item n° 4

En las reacciones en las que intervienen sólidos, al aumentar el grado de división se observará respecto a la velocidad de reacción:

- 1. Un aumento.
- 2. Una disminución.

Porque:

- a. Al cambiar el grado de división, cambian los enlaces en las sustancias que intervienen.
- b. Más moléculas tienen la oportunidad de chocar entre sí.
- c. Al dividir un sólido la concentración aumenta.
- d. Al dividir un sólido la concentración disminuye.

Diagnóstico:

Con este ítem se detecta a quienes confunden el grado de división con concentración y a los que creen que al aumentar el grado de división cambian los enlaces entre los átomos.

Item n° 5

De una reacción exotérmica de la que se sabe que tiene en un instante dado una velocidad alta, aseguramos que:

- 1. Las concentraciones de los reaccionantes disminuyen muy rápidamente.
- 2. Siempre las velocidades de las reacciones exotérmicas son altas.

Porque:

- a. La velocidad de reacción mide la variación de la concentración con el tiempo.
- b. En las reacciones exotérmicas la velocidad es grande ya que el contenido energético de los productos es menor que el de los reaccionantes.
- c. Las reacciones exotérmicas son espontáneas y por lo tanto muy rápidas.
- d. Las reacciones exotérmicas la especie química intermedia abunda poco.

Diagnóstico:

Este ítem reconoce el error de asociar espontaneidad de una reacción y velocidad alta así como la identificación entre reacción exotérmica y reacción rápida.

Ítem n° 6

El valor de k en la ecuación de velocidad en una reacción química puede orientarnos sobre la rapidez o lentitud de esa reacción. Se relaciona con la temperatura según la ecuación de Arrhenius:

$k = A \cdot \exp(-E_a/RT)$. Consecuentemente si la temperatura aumenta, la velocidad de una reacción química:

- 1. Aumenta.
- 2. Disminuye.

Ya que:

- a. Aumenta la energía de activación.
- b. Disminuye k y la energía de activación.
- c. Aumenta k .
- d. Disminuye la energía de los reaccionantes y por lo tanto la energía de activación.

Diagnóstico:

Mediante este ítem se reconoce el error conceptual que asegura que *"la energía de activación varía con la temperatura"* lo que es falso.

Ítem n° 7

En una reacción química $A + B \longrightarrow C + D$, la expresión de la ecuación de velocidad puede escribirse: $V = k \cdot [A]^a \cdot [B]^b$ en la que k está relacionada con la temperatura según la ecuación de Arrhenius:

$k = A \cdot \exp(-E_a/RT)$. Si introducimos un catalizador entonces la velocidad:

- 1. Aumenta.
- 2. Disminuye.

Porque el catalizador:

- a. Es capaz de modificar la naturaleza de los reaccionantes.
- b. Es capaz de modificar el estado físico de los reaccionantes.
- c. Disminuye la energía de activación.
- d. Disminuye la constante de velocidad k .

Diagnóstico:

Con este ítem se identifican errores conceptuales sobre la auténtica función de los catalizadores positivos.

Ítem n° 8

En la teoría del estado de transición o de las velocidades absolutas para la velocidad de reacción, el complejo activado es una especie cuasimolecular con el más alto contenido energético desde los reaccionantes a los productos, como se aprecia en las gráficas Energía/Coordenada de reacción.

La velocidad de reacción será directamente proporcional a la:

- 1. Energía del complejo activado.
- 2. Concentración del complejo activado.

Porque:

- a. Se formarán más rápidamente productos si el contenido energético del complejo activado no es grande.

- b. El número de complejos activados será menor si la energía de los enlaces de los reaccionantes a romper es alta.
- c. La formación del complejo activado es paso obligado para que se formen los productos.
- d. Se formarán más rápidamente productos cuando la diferencia entre la energía del complejo activado y la de los productos es baja.

Diagnóstico:

El empleo de este ítem permite reconocer la errónea creencia de que el complejo activado precisa para su formación una ruptura previa de enlaces en los reaccionantes e identifica a quienes mantienen en su estructura mental el error de confundir la energía de activación con la energía del complejo activado.

Un test de diagnóstico sobre un tema determinado como el que se ha elaborado, a título de ejemplo, debe abarcar la gran mayoría de los conceptos y enunciados susceptibles de ocultar errores conceptuales o ideas previas. Para asegurar este recubrimiento, se sugiere la confección de una plantilla, uno de cuyos modelos se muestra en la tabla 1 (véase pág. 142). La plantilla, aplicable a la Cinética Elemental de Reacciones, relaciona posiciones y conceptos y permite asegurar que los distintos ítems del test comprenden todo el ámbito de relaciones conceptuales del tema.

Cada número se refiere al ítem que diagnostica cada error conceptual; y su colocación indica la relación entre proposiciones y conceptos.

V. IMPORTANCIA DE LOS TEST DE DIAGNOSTICO. SU UTILIDAD

Las ideas previas o errores conceptuales a menudo forman parte de la estructura cognoscitiva de los estudiantes, pero con frecuencia pasan desapercibidos en el aula.

Sin duda su investigación en la clase puede resultar difícil, no obstante con el empleo de test de diagnóstico al comienzo o al final del aprendizaje de una materia, según los casos, un profesor está en condiciones, como indica Treagust⁴, de comprender la naturaleza del

conocimiento de los estudiantes y así el docente puede dirigir sus esfuerzos didácticos en la dirección adecuada para evitar esos errores o impedir su supervivencia con cada curso.

Esto es posible porque un test de diagnóstico, adecuadamente elaborado, no es un test que pretenda medir principalmente el contenido de información que el alumno tiene sobre un tópico, sino que se diseña pensando en buscar la concepción mental errónea y oculta que actúa de substrato a la información memorizada.

Los test de diagnóstico, una vez diseñados, son útiles operacionales para el profesor, cuyo empleo requiere poco coste temporal y son fáciles de archivar y de procesar.

NOTAS

1. VIENNOT, L. (1979). Spontaneous Reasoning in Elementary Dynamics. *European Journal of Science Education*, Vol. 1, 205-221.
2. HASHWED, M.Z. (1986). Towards an Explanation of Conceptual Change. *European Journal of Science Education*, Vol. III, 386-396.
3. OSBORNE et al. (1983). Science Teaching and Children's View of the World. *European of Science Education*, Vol. 5, 1-14.
4. TREAGUST, D.F. (1988). Development and Use of Diagnostic Test to Evaluate Student's Misconceptions in Science. *Int. Journal of Science Education*, vol. 10, 159-169.
5. OSBORNE, R.J. y GILBERT, J.K. (1980). A technique for Exploring the Student's View of the World. *Physics Education*, Vol. 50, 376-379.
6. WATTS, M. (1981). Exploring Pupils' Alternative Frameworks Using the Interview About Instances Method. *Proceedings of the International Workshop on Problems Concerning Students' Representation of Physics and Chemistry Knowledge*, Ludwigsburg, West Germany, 365-386.
7. TAMIR, P. (1971). An Alternative Approach to the Construction of Multiple Choice Test Items. *Journal of Biological Education*, Vol. 5, 305-307.
8. LINKE, R.D. y VENZ, M.I. (1979). Misconceptions in Physical Science Among Non-Science Background Students, II. *Research in Science Education*, Vol. 9, 103-109.
9. HALLOUN, I.A. y HESTENES, D. (1985). The Initial Knowledge State of College Physics Students. *American Journal of Physics*, Vol. 53, 1043-1055.

10. EBEL, R.L. (1977). *Fundamentos de la Medición Educacional*. Buenos Aires.
11. GAGNE, R.M. (1977). *The Conditions of Learning*. New York: Hott, Rinehart y Winston, (3ª ed.), 185.
12. NOVAK, J.D. y GOWIN, D.B. (1984). *Learning How to Learn*. New York: Cambridge University Press.
13. NOVAK, J.D. y Otros (1983). The Use of Concept Mapping and Knowledge Vee Mapping with Junior High School Science Students. *Science Education*, Vol. 67, (5), 625-645.
14. SAENZ DE MIERA y ROSADO, L. (1990). *Fundamentos para la Aplicación de los Diagramas Conceptuales en el Proceso de Enseñanza/Aprendizaje de las Ciencias*. Publicaciones de la U.N.E.D.
15. LOPEZ RUPEREZ, F. (1987). *Cómo estudiar Física*. Ministerio de Educación y Ciencia-Vicens/Vives.

CINETICA DE REACCIONES	CONCEPTOS	ESPONTANEIDAD	REACCION QUIMICA	VELOCIDAD	NATURALEZA DE LOS REACCIONANTES	CONCENTRACION	GRADO DE DIVISION	ECUACION DE VELOCIDAD	ORDEN DE REACCION	MOLECULARIDAD	MECANISMO	CHOQUE EFICAZ	TEMPERATURA	ENERGIA DE ACTIVACION	COMPLEJO ACTIVADO	DIAGRAMAS COORDINADAS DE REACCION	CATALIZADOR
	PROPOSICIONES																
	Las reacciones químicas se producen cuando las condiciones termodinámicas lo permiten	5	5														
	Una reacción química transcurre estequiométricamente según indica la reacción ajustada		3														
	La velocidad de reacción es la variación de concentración de un reactivo con respecto al tiempo		5	5													
	La velocidad de reacción depende de la naturaleza de las sustancias reaccionantes		7	7													
	La velocidad de reacción depende del grado de división de los reaccionantes		4	4			4										
	La ecuación de velocidad se define en función de las concentraciones de los reaccionantes y de la constante de velocidad		4	4			4	4									
	El orden de reacción y la molecularidad son factores experimentales cinéticos								3	3							
	El mecanismo de una reacción es el conjunto de procesos atómicos y moleculares que conducen de los reaccionantes a los productos										3						
	La velocidad de reacción depende de la concentración de las sustancias reaccionantes		1	1				1									
	La velocidad de reacción depende de la temperatura		6	6								6					
	La velocidad de reacción depende del número de choques eficaces		2	2							2						
	La constante de velocidad es función de la temperatura												6				
	La velocidad depende de la energía de activación		2	2										2			
	El complejo activado es una especie intermedia muy labil de alto contenido energético														8	8	
	Los fenómenos de catalis modifican la energía de													7			7

ESTRATEGIA SEGUIDA EN LA PLANIFICACION DE UN MODELO DE APRENDIZAJE ACTIVO

BLANCA N. PEREZ FRANCIA*

I. PREPARACION

1. ANTES DE COMENZAR EL CURSO

Decantarse por un modelo instructivo. En nuestro caso nos inclinamos por una metodología predominantemente activa, (dentro de la realidad española) que, partiendo del nivel de desarrollo y preconceptos de los alumnos, le permita construir aprendizajes significativos por si solo, para modificar sus esquemas de conocimiento mediante su propia actividad.

Este modelo implica una planificación de las siguientes fases:

1.1. Objetivos

Determinar los objetivos generales de materia (siempre supeditados a los objetivos generales del Proyecto Curricular de Centro) del desarrollo de las capacidades y aptitudes necesarias para realizar el trabajo intelectual, y adquisición de hábitos de estudio y del ámbito afectivo.

1.2. Metodología

Elección de los métodos operacionales y de las técnicas de trabajo intelectual. En este trabajo se utilizan métodos: inductivo-deductivo y analógico, lógico y hasta cierto punto psicológico en 2º de BUP para llegar a utilizar un método preferentemente lógico en COU.

* BLANCA N. PEREZ FRANCIA es profesora del Instituto de Bachillerato de Candás (Asturias).

Sistematizado. Activo (respecto a los alumnos). Coordinado. Colectivo (atendiendo a la diversidad), mixto y heurístico.

Respecto a las técnicas, utilizamos preferentemente: De la lluvia de ideas, del diálogo, de la argumentación, de la discusión, de los problemas, de la demostración de la experiencia, (sólo si el número de alumnos lo permite, la de la investigación y redescubrimiento), expositiva, del dictado, de los círculos concéntricos, cronológica, catequística, del seminario, de la entrevista, del debate, del estudio dirigido y (de la tarea dirigida si el número de alumnos lo permite). Bibliográfica.

1.3. Actividades

En un modelo de aprendizaje activo, la elección y descripción de las actividades es un elemento fundamental. Para diseñar las actividades utilizamos el vocabulario referente a las fases del pensar en Pérez Juste ya que nos proporciona la base de la actividad.

1.4. Contenidos

En los primeros cursos conviene que los alumnos tengan un documento fiel por el cual estudiar, por esta razón nos ajustamos a un libro de texto determinado, en los cursos superiores el texto se puede enriquecer de diversas maneras (otros libros de texto, libros de consulta, publicaciones científicas, etc.). Lo anteriormente dicho no contradice el hecho de que utilicen otras fuentes de información distintas al libro de texto, pero una cosa son los documentos de trabajo y otra los de estudio.

1.5. Planificación

- Distribuir los objetivos, contenidos y actividades en el tiempo.
- Disponer los recursos didácticos que se van a utilizar.
- Establecer y diseñar los elementos, criterios y forma de evaluación.
- Diseñar la forma, elementos y evaluación de la recuperación.

2. AL COMENZAR EL CURSO

- Realizar una consulta al alumnado.
- Realizar una prueba de condiciones previas.
- Describir las bases de acción pedagógica de acuerdo con los resultados de la encuesta y de las pruebas.
- Entregar a los alumnos estas bases y discutir las hasta que sean aceptadas.
- Adaptar la programación de base al curso concreto y a las bases de programación para un periodo más o menos corto (de un mes o de un trimestre).
- Realizar una programación de actividades minuciosa, día a día.
- Entregar a los alumnos la temporalización y los cuadernillos de actividades.

3. DURANTE EL CURSO

- Seguir la temporalización puntualmente, recuperando las clases ocasionalmente perdidas limitando lo menos importante de lo atrasado y de los días posteriores a clase.
- Si se ve que el plan funciona se sigue la programación de base al igual que se hizo al principio de curso.
- Si el plan no funciona será necesario revisarlo.
- Si el plan funciona para un número significativo de alumnos pero para otros no, será necesario atender a esa diversidad diseñando un plan paralelo para los alumnos atrasados o excelentes si los hubiera.

4. AL FINAL DEL CURSO

- Se somete a encuesta por parte de los alumnos la evaluación de su propio aprendizaje, del modelo seguido y de la actuación del profesor.
- Con el resultado de la encuesta anterior y la propia valoración del profesor si el plan ha funcionado en su totalidad se conserva y servirá de base para el curso siguiente, si algunas cosas no han funcionado se excluyen del plan y se diseñan otras que intenten subsanar el defecto de las excluidas.

II. ENCUESTA INICIAL

Consulta al alumnado para realizar la programación.

Nombre y Apellidos
Curso Grupo Nº Repetidor
Calificación en esta asignatura en el curso anterior
Otras optativas elegidas

A lo largo del curso deseo:

- Superar objetivos del conocimiento.
- Adquirir destrezas y mejorar mis aptitudes intelectuales.
- Mejorar mis hábitos de estudio y trabajo intelectual.
- Disponer de una programación detallada de la asignatura.
- Seguir la programación puntualmente.

En el desarrollo de las clases deseo:

- Que el nivel de contenidos sea:
Alto Medio Bajo
- Que la dificultad de los problemas sea:
Alta Media Baja
- Que sólo explique el profesor.
- Que el profesor explique únicamente lo que los alumnos no son capaces de entender por sí mismos y las posibles ampliaciones al texto que se consideren necesarias.
- Que sólo se hagan los problemas que se pueden resolver en clase.
- Que cada alumno resuelva en casa y de forma individual los problemas del libro, y los propuestos por la profesora, y en clase se resuelvan los que no salen.
- Que los problemas se resuelvan y se corrijan en pequeños grupos de trabajo (dos o tres alumnos).
- Que la profesora pregunte en clase todos los días.
- Que la profesora pregunte al acabar cada tema.
- Que la profesora no pregunte nunca en clase y sólo se pregunte en las pruebas de evaluación.

Para elaborar las calificaciones deseo:

- Que se realice una prueba por evaluación.

- Que el número de pruebas vaya disminuyendo a lo largo del curso.
- Que se realice una prueba por tema acabado.
- Que en la calificación se tenga en cuenta únicamente la obtenida en la prueba.
- Que en la calificación se tenga en cuenta fundamentalmente la de las pruebas, pero que se valore también la participación en clase.
- Que se tenga en cuenta ambas con el mismo porcentaje.

Respecto a la forma de realizar las pruebas deseo:

- Que las pruebas sean siempre escritas.
- Que las pruebas puedan ser orales o escritas a voluntad de cada alumno.
- Que las pruebas sean orales o escritas a criterio de la profesora.
- Que las pruebas se realicen en la hora de clase.
- Que las pruebas se realicen en las horas de clase ampliando el tiempo con parte de los recreos o de horas libres.

Respecto a la materia que entre en las pruebas de deseo:

- Que se arrastre toda la materia a lo largo del curso.
- Que se elimine la materia por evaluaciones o por unidades conceptuales.
- Que se elimine materia por temas.

Respecto a la atención de alumnos con dificultades de aprendizaje deseo:

- Que exista una hora de tutoría didáctica voluntaria para alumnos y profesor.
- Que exista esa hora de tutoría y que sea obligatoria para alumnos suspendidos, y voluntaria para los que han aprobado.

Respecto a las calificaciones de cada evaluación deseo:

- Que se sometan a discusión en clase.
- Que se sometan a discusión de forma individual.
- Que sólo se sometan a discusión de aquellos alumnos que lo deseen y de forma individual.
- Que no se someta a discusión.

Para superar esta asignatura:

- Creo que tendré que ir a clase particular o recibir alguna ayuda ajena al centro.
- Creo que no necesitaré ningún tipo de ayuda ajena al centro.

¿Piensas hacer la selectividad?.....
Especifica por orden de preferencia los estudios que quieres realizar al acabar el C.O.U. o 3° de B.U.P.....

¿Deseas información acerca de alguna carrera?. Si es así especifica sobre cuál o cuáles.....

Estás dispuesto a estudiar:

- Menos de una hora diaria
- Entre una y dos horas diarias.
- Entre dos y tres horas diarias.
- Más de tres horas diarias.

III. PROGRAMACION

1. BASES (Informe elaborado con los resultados de la encuesta realizada por los alumnos de 2° BUP, curso 1989-90).

A lo largo del curso se plantean como objetivos fundamentales, la adquisición de conocimientos específicos de la asignatura, el perfeccionamiento de las aptitudes y destrezas intelectuales y la mejora de los hábitos de estudio y técnicas de trabajo intelectual.

En el desarrollo de las clases se pretenderá alcanzar un nivel alto o medio, tanto en lo que se refiere a contenidos como a las dificultades de cuestiones y problemas (El nivel será elegido por los alumnos según sus deseos personales). La función del profesor será de coordinación, dirección y apoyo intelectual, basándose el aprendizaje en la actividad de los alumnos (metodología activa). En clase se corregirán a nivel de gran grupo los problemas, ejercicios y cuestiones que los alumnos no sepan resolver por sí mismos y que se encuadren dentro del nivel medio. Los

problemas y cuestiones que impliquen el nivel alto serán resueltos y corregidos en pequeños grupos de trabajo. Los alumnos que lo deseen participarán en la clase diaria y esta participación se considerará en términos positivos en la evaluación. Al final de cada tema la profesora preguntará a los alumnos que así lo deseen tanto en lo que se refiere a contenidos como a cuestiones y problemas.

Al acabar cada tema se realizará un ejercicio de autoevaluación, que servirá como preparación para el ejercicio de evaluación que se efectuará en la clase siguiente. Las pruebas de evaluación se llevarán a cabo en horas de clase y serán de dos niveles, medio y alto. Al terminar la Física y la Química se realizarán sendas pruebas globales de nivel medio.

Las pruebas globales servirán de recuperación para aquellos alumnos que tengan evaluaciones pendientes. Aquellos alumnos que no hayan superado la asignatura en las dos pruebas globales, podrán optar por una prueba global adicional de toda la asignatura de nivel medio, antes de la prueba de suficiencia.

Las calificaciones se elaborarán teniendo en cuenta la obtenida en las pruebas, el trabajo diario, el trabajo de laboratorio, el trabajo de los grupos y el trabajo individual. La calificación de notable y sobresaliente implica la realización de las actividades complementarias de nivel alto y la superación de la pruebas de ese mismo nivel de forma muy satisfactoria.

Las calificaciones obtenidas en la evaluación se someterán a discusión individual por parte de cada alumno que lo desee.

2. DESARROLLO

2.1. Alumnado

El alumnado de 2º de BUP está constituido por 71 alumnos distribuidos en dos grupos, A y B, de los cuales algunos son repetidores, o llevan asignaturas pendientes.

Por otra parte estos alumnos han realizado un test de soltura en cálculo y de expresión verbal con resultados bajos como promedio.

Un 60% de los mismo piensa que les va a interesar esta asignatura y están dispuestos a estudiar a diario.

A todos ellos se les pasó una encuesta para poder escoger el modelo didáctico que deseaban seguir y el resultado de la misma se recoge en las bases de programación que a continuación se exponen.

2.2. Profesorado

La docencia será impartida por B.N.P.F., catedrático de la asignatura y por M.V. agregado en prácticas.

2.3. Contenidos

El conjunto de contenidos de este curso está constituido fundamentalmente por el programa publicado en el BOE, para este curso, por el MEC y adaptado por A. Candel, y otros en el libro de texto recomendado y publicado por ediciones Anaya y cuyo índice se adjunta. Como esta publicación está recomendada para un curso de 5 horas semanales y actualmente disponemos únicamente de 4 horas se han suprimido los temas 11, 12, 15 y 23, que se tocarán si es posible a nivel de experiencias de laboratorio.

2.4. Objetivos

Según se expone en las bases de programación, los objetivos evaluables serán de dos tipos: Unos referentes a la adquisición de conocimientos específicos de la asignatura, otros tendentes a desarrollar las capacidades y aptitudes intelectuales, y otros a adquirir técnicas de trabajo intelectual y hábitos de estudio.

Finalmente se programarán otros objetivos, no evaluables, del ámbito afectivo, tendentes a propiciar en los alumnos amor a la Ciencia en general y a las Ciencias Experimentales en particular, haciendo hincapié en la Física y Química.

Dentro de los objetivos que hacen referencia a la adquisición de técnicas de trabajo intelectual, en el primer trimestre se profundizará más en los que hacen referencia a la fase receptiva (leer, escuchar, interpretar gráficas, etc.). En el segundo trimestre se reforzará la fase asimilativa, (reflexionar, comparar, aplicar, analizar, sintetizar, etc.) y en el tercer trimestre se hará fundamentalmente hincapié en la fase expresiva (describir, definir, informar, etc.).

Dentro de los objetivos de conocimiento se pretende abarcar en mayor o menor grado la taxonomía de Bloom-Klopper, con excepción de los que implican pequeñas investigaciones, pues ni las instalaciones del centro ni el gran número de alumnos por curso permite realizar las actividades que implican. Estos objetivos se pueden especificar en:

- 1) Conocimiento de hechos específicos, terminología científica, conceptos, convencionalismos, tendencias, clasificaciones, categorías, criterios, técnicas, procesos, experiencias, hipótesis, leyes, principios, teorías, etc.
- 2) Identificación de la enumeración anterior.
- 3) Formulación operativa de conceptos y traslación de una forma simbólica a otra.
- 4) Observación y descripción de fenómenos. medida de magnitudes físicas y elección de los instrumentos adecuados de medida.
- 5) Resolución de cuestiones, ejercicios y problemas. Reconocimiento de los mismos. Formulación de hipótesis. Selección de experiencias y formulación de generalizaciones.
- 6) Reconocimiento de los factores que determinan un modelo teórico (Sólo para los alumnos de nivel alto).
- 7) Descripción correcta de un modelo teórico (idem).
- 8) Especificación de los hechos y realidades que el modelo puede explicar.
- 9) Interpretación y evaluación del modelo (idem).
- 10) Aplicación de los conocimientos y métodos de resolución a nuevos problemas.

En suma, estos objetivos se refieren a capacidades de conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación.

Finalmente los "Objetivos generales" o "fines" de la asignatura para este curso, son los que a continuación se enumeran y que se irán desglosando tema por tema:

- I) Iniciar a los alumnos en el conocimiento y empleo del Método Científico, desarrollando su capacidad de observación, clasificación, deducción, inducción, analogía, etc., capacidades que aunque no fueran profesionales de la Ciencia tendrán que utilizar en las más variadas circunstancias vitales para resolver los problemas de toda índole que la vida plantea.
- II) Iniciar al alumno en el conocimiento de contenidos intelectuales, específicos y en la resolución de cuestiones y problemas,

indispensables para continuar estudios de tipo científico o técnico (a los que parece que un 90% de alumnos aspiran).

- III) Iniciar al alumno en la valoración de los conocimientos científicos y en el aporte de la Ciencia en general, y la Física y la Química en particular, al desarrollo cultural de la humanidad, y al bienestar social y económico.
- IV) Contribuir al desarrollo intelectual de los alumnos, y a encontrar su vocación.

En suma, nuestros fines son: utilitarios, vocacionales, formativos y culturales.

2.5. Actividades

Como se indica en las bases de programación vamos a intentar que este curso se desarrolle mediante una enseñanza predominantemente activa, aun con las limitaciones que 36 alumnos por aula supone, en la que se combinará el modelo de transmisión oral, o escrita, con un modelo constructivista en orden a la consecución de los objetivos propuestos.

La actividad meramente magistral se reducirá al mínimo necesario para poder alcanzar los objetivos de conocimiento, y sólo se utilizará en el caso de que la lectura del texto no sea suficiente para la comprensión de los conceptos. En consecuencia, cuando en la programación se hace referencia a la actividad magistral (Actividades del profesor A.P.) no se refiere a la clase magistral tradicional, sino a una introducción al diálogo profesor-alumnos, a una pequeña exposición, para completar alguna idea que no han podido aclarar mediante el texto o a una introducción al algoritmo de resolución de problemas.

La actividad de los alumnos se planteará a tres niveles:

- a) Actividad individual. Esta actividad estará centrada en la lectura del texto y de la bibliografía recomendada, comprensión y asimilación de la misma, resolución de cuestiones, ejercicios y problemas utilizando los conocimientos adquiridos, exposición oral o escrita de sus conocimientos cuando se les solicite, realización de pruebas orales o escritas.
- b) Actividades en pequeño grupo (4 alumnos como máximo). Esta modalidad estará muy restringida este año debido al gran número de alumnos y a la dificultad que presenta atender tantos pequeños

grupos. Se utilizará en la resolución de cuestiones y problemas y en la realización de trabajos prácticos.

- c) Actividades de gran grupo. Esta modalidad se utilizará por razón de número, como se ha manifestado anteriormente, para la corrección de las actividades, las pequeñas exposiciones magistrales y la corrección de problemas en el encerado.

Finalmente existirán actividades profesor-alumno (individualmente considerados) para comentar los resultados de la autoevaluación y de la evaluación.

2.6. Recursos didácticos

Los recursos didácticos que se utilizarán estarán constituidos por el libro de texto, el material habitual que existe en las aulas, el material del laboratorio, algún material aportado por el profesor y por los propios alumnos. Se utilizará también la biblioteca del seminario, del centro y la municipal.

2.7. Metodología

La metodología será semiactiva, y propiciará una clase a dos niveles, uno alto y otro medio (según los deseos de los alumnos).

En el primer trimestre la base del trabajo será la lectura comprensiva del libro que utiliza los métodos inductivo-deductivo generalmente, y analógico en ocasiones. En la puesta en común se utilizará la técnica de la "tormenta de ideas", del coloquio, de la interrogación, de la argumentación, la catequística (para el repaso de los conceptos), la de los problemas, de la discusión, de la demostración, de la experiencia, expositiva, etc.

En el segundo trimestre, a éstas se añadirá la del seminario, de la entrevista y del debate.

En el tercer trimestre se añadirá la de la conferencia a las anteriores. La recuperación se realizará por la técnica del estudio dirigido.

2.8. Evaluación

La evaluación será continua y formativa en cuanto a los objetivos tendentes a desarrollar las capacidades y aptitudes y a la adquisición de

técnicas de trabajo intelectual, y sumativa respecto a los objetivos del ámbito del conocimiento. Para superarla positivamente es necesario haber superado todos los objetivos anteriores al momento de la evaluación.

La superación de los objetivos mínimos permitirá obtener la calificación de suficiente y bien, para obtener la calificación de notable y sobresaliente es necesario haber superado los objetivos complementarios.

La calificación se elaborará a partir de la obtenida en las pruebas (60%) y de la obtenida en la participación en la clase diaria, del trabajo del laboratorio y del trabajo individual.

Al finalizar la Física y la Química, se realizarán sendas pruebas globales, y la calificación de suficiente se podrá obtener si se supera la prueba global aunque no se hayan superado las pruebas parciales.

Las calificaciones obtenidas en la evaluación se someterán a discusión individual por parte de cada alumno que lo desee.

Para superar la asignatura en junio es necesario obtener al menos un 4 en cada prueba global si se tienen aprobadas todas las pruebas parciales, o un 5 si no se tienen aprobadas las pruebas parciales. Si se ha escogido la modalidad humanística ha de ser calificado positivamente el trabajo por el seminario.

Para superar la asignatura en la prueba de suficiencia hay que sacar más de un 4,5 en dicha prueba.

2.9. Recuperación

La recuperación de los objetivos de conocimiento se superará mediante la prueba global, que se repetirá en junio para aquellos alumnos que no la hayan superado durante el curso.

Los alumnos que tengan evaluaciones pendientes repetirán las actividades que implican, por la técnica del estudio dirigido.

A partir del mes de enero, aquellos alumnos que no tengan superada la primera evaluación y se decanten como alumnos de letras, si lo desean, podrán superar la asignatura realizando el comentario que se adjunta, sobre un libro de divulgación científica, escogido por cada alumno, y que se refiera a la Física y a la Química, o alguno de los aspectos científicos de dichas disciplinas. Para superar la asignatura por este procedimiento el comentario ha de ser evaluado positivamente por el seminario.

2.10. Temporalización. 2° de BUP.

Octubre:

3M:	Tema I-	Actividades de 1 a 10
4X:	"	- 11 a 21
5J:	"	- 22 a 35
9L:	"	- 36 a 46
10M:	"	- 47 a 54
11X:	"	- 56 (medio grupo, resto formulación)
12J:	"	- 55
16L:	"	- 57
17M:	"	- 58
18X:	"	- 56 (otro medio grupo, resto formulación)
19J:	"	- 59

3. UNIDAD

3.1. Curso 2° de BUP

3.2. Tema: *La Ciencia y su método. Magnitudes y unidades.*

3.3. Introducción

Consideramos este tema como fundamental para que los alumnos comprendan lo que es la Ciencia y su contribución al desarrollo de la sociedad. Que aprecie la aventura científica como una empresa humana. Que adquiera conciencia de lo que es una magnitud, de su medida y del significado de la unidad.

Por otra parte mediante este tema se puede iniciar al estudiante en el hábito de la observación, de la curiosidad científica y el deseo de saber.

Además posibilita el desarrollo del sentido de la proporción, el de la relación entre unidades, etc.

Las técnicas utilizadas serán lluvia de ideas, diálogo, interrogación, argumentación, demostración, de la experiencia, de los problemas, expositiva y catequística.

3.4. Objetivos de aprendizaje

- 1) Definir el concepto de Ciencia y de Ciencia experimental.
- 2) Describir el Método científico y sus distintas etapas.
- 3) Definir los conceptos de observación, experimentación, hipótesis, leyes, principios y teorías.
- 4) Distinguir entre un estudio científico y uno no científico.
- 5) Poner ejemplos de estudios científicos, evidenciando sus etapas.
- 6) Dar informes acerca de experiencias científicas.
- 7) Definir el concepto de magnitud física.
- 8) Distinguir entre magnitudes físicas y propiedades que no sean magnitudes físicas.
- 9) Distinguir entre magnitudes fundamentales y derivadas.
- 10) Reducir magnitudes a su ecuación de dimensión.
- 11) Definir el término "sistema de unidades".
- 12) Reconocer y describir las cualidades de la unidad.
- 13) Definir el término "sistema de unidades".
- 14) Describir el Sistema Internacional describiendo sus unidades fundamentales.
- 15) Distinguir entre las unidades del S.I. y las que no los son.
- 16) Definir el concepto de "error" o imprecisión de una medida.
- 17) Distinguir entre error absoluto y relativo.
- 18) Calcular errores absolutos y relativos.
- 19) Realizar e interpretar representaciones gráficas.
- 20) Realizar un pequeño estudio científico.

3.5. Actividades

- 1.(AAP) - Definir intuitivamente el concepto de Ciencia.
- 2.(AA) - Leer en la pg.6 del L.T y definir el concepto de Ciencia y de Ciencia experimental (escrito). Corrección.
- 3.(AA) - Leer el libro en las pg.7 a 9 y establecer las etapas del Método Científico. (escrito). Corrección.
- 4.(AA) - Definir la observación simple (escrito). Corrección.
- 5.(AAP)- Distinguir entre la observación simple y la experimentación (oral).
- 6.(AA) - Definir el concepto de experimentación (escrito). Corrección.
- 7.(AAP)- Definir intuitivamente lo que es una hipótesis (oral).

- 8.(AP) - Leer las pg. 9 y 10 y definir el concepto de hipótesis (escrito). Corrección.
- 9.(AAP)- Establecer las condiciones de formulación de hipótesis científicas (oral).
- 10.(AAP)- Leer la pg. 11 y establecer la necesidad de verificar las hipótesis (oral).
- 11.(AA) - Resolver los ejercicios 4,5,6,7 (escrito). Corrección.
- 12.(AAP)- Definir intuitivamente el concepto de ley física (oral).
- 13.(AP) - Definir el concepto de ley.
- 14.(AAP)- Definir intuitivamente el concepto de teoría (oral).
- 15.(AP) - Definir el concepto de teoría.
- 16.(AAP)- Distinguir entre leyes, teorías e hipótesis (oral).
- 17.(AAP)- Leer pg.12 y describir la elaboración de un informe (oral).
- 18.(AA) - Dibujar un diagrama acerca del Método Científico (escrito).
- 19.(AI) - Resolver los ejercicios 9 y 10 (escrito).
- 20.(AIC)- Realizar el comentario de texto de la pg.14 (escrito).
- 21.(AIC)- Describir un sencillo experimento científico real o imaginario (escrito).

* * *

- 22.(AAP)- Definir intuitivamente el concepto de magnitud física (oral).
- 23.(AA) - Leer la pg.16 y definir el concepto de magnitud física (escrita). Corrección.
- 24.(AAP)- Enumerar algunas características de los cuerpos que sean magnitudes físicas y otras que no lo sean (oral).
- 25.(AA9 - Resolver el ejercicio 8 (escrito). Corrección.
- 26.(AAP)- Distinguir entre magnitudes fundamentales y derivadas (oral).
- 27.(AA) - Enumerar las magnitudes fundamentales más importantes (escrito). Corrección.
- 28.(AAP)- Reconocer las magnitudes fundamentales entre las que enumera el profesor (oral).
- 29.(AP) - Definir el concepto de ecuación de dimensión.
- 30.(AA) - Determinar las ecuaciones de dimensión de :
Masa. Espacio. Tiempo. Superficie. Volumen.
velocidad = espacio/tiempo.
Aceleración = Velocidad/tiempo.
Fuerza = masa x aceleración.

Trabajo = fuerza x espacio.

Presión = fuerza/superficie.

Densidad = masa/volumen.

(escrito). Corrección

31. - Resolver los ejercicios 1 y 2 (escrito). Corrección.
- 32.(AAP)- Describir intuitivamente el concepto de medir una magnitud (oral).
- 33.(AAP)- Describir intuitivamente el concepto de unidad (oral).
- 34.(AA) - Leer la pg. 7 y definir el concepto de unidad (escrito). Corrección.
- 35.(AAP)- Describir un sistema de unidades (oral).
- 36.(AIC)- Elegir un sistema de unidades personal (escrito).
- 37.(AA) - Describir las cualidades de la unidad (escrito). Corrección.
- 38.(AIC)- Comprobar si las unidades elegidas tienen esas cualidades (escrito).
- 39.(AA) - Leer la pg.18 y enumerar las unidades del S.I relacionándolas con su magnitud (escrito). Corrección.
- 40.(AP) - Definir el metro como unidad fundamental.
- 41.(AP) - Definir el segundo como unidad fundamental.
- 42.(AA) - Definir el kilogramo como unidad fundamental (escrito). Corrección.
- 43.(AP) - Resolver ejercicios de ejemplo acerca de unidades.
- 44.(AA) - Resolución de los ejercicios 1 y 2 y 3, 4, 5 y 9.

* * *

- 45.(AAP)- Describir de forma intuitiva el concepto de error o imprecisión (oral).
- 46.(AA) - Leer en la pg.20 y determinar las razones por las que se cometen errores (oral).
- 47.(AAP)- Describir intuitivamente lo que se entiende por valor representativo (oral).
- 48.(AA) - Definir el concepto de error absoluto (escrito). Corrección.
- 49.(AA) - Definir el concepto de error relativo (escrito). Corrección.
- 50.(AP) - Resolución de problemas ejemplo de errores.
- 51.(AA) - Resolver los ejercicios 6 y 7 (escrito). Corrección.
- 52.(AA) - Leer la pg.22 y describir cómo se representan los datos de una experiencia (oral).

53.(AIC)- Resolver los ejercicios 9,10,11,12,13 y 14 (escrito).

54.(AIC)- Leer el trabajo de Eratóstenes de la pg.24.

55.(AI) - Construir un vocabulario de los conceptos nuevos y científicos del tema (escrito).

* * *

56.(APC)- Realización de la práctica de la pg.26 (informe por escrito).

* * *

57.(AGG)- Repaso del tema (técnica catequística).

* * *

58.(AI) - Realización de un ejercicio de autoevaluación.

* * *

59.(AI) - Realización de un ejercicio de evaluación.

3.6. Evaluación

El ejercicio de evaluación constará de:

- a) Dos preguntas cerradas acerca de magnitudes y unidades.
- b) Una pregunta abierta acerca de cualquier concepto o desarrollo del tema.
- c) Tres problemas acerca de unidades, errores y representaciones gráficas, NA.
- d) Una cuestión acerca del Método Científico.

En la calificación se tendrá en cuenta en un 60% la nota del ejercicio y además se considerará el trabajo práctico, la participación en clase y el trabajo individual.

3.7. Cconceptos signifivativos del Tema I

Ciencia	Medir una magnitud
Ciencia Experimental	Unidad
Observación	Sistema de unidades
Experimentación	Metro patrón
Hipótesis	Kilogramo-patrón
Ley Física	Segundo
Teoría	Error
Magnitud Física	Imprecisión
Magnitudes fundamentales	Error absoluto
Magnitudes derivadas	Error relativo
Ecuación de dimensión	Valor representativo

3.8. Ejercicio de autoevaluación del tema

- Entre las siguientes magnitudes, distingue las que son físicas de las que no lo son, poniendo sí o no.

a) Densidad	f) Velocidad
b) Color	g) Carga eléctrica
c) Belleza	h) Luminosidad
d) Masa	i) Temperatura
e) Volumen	j) Energía
- Describir cómo determinarías la profundidad de un pozo siguiendo el Método Científico.
- Distinguir las magnitudes que son fundamentales de las que son derivadas, poniendo F o D.

a) Masa	f) Aceleración
b) Velocidad	g) Tiempo
c) Fuerza	h) Volumen
d) Superficie	i) Energía
e) Espacio	
- Transforma en unidades del SI las siguientes:

430 cm =	30 Dg =
100 g =	125 mg =
50 s =	1,3 Km =
24 h =	2 Kg =
7 min =	

5. Al medir una longitud se han obtenido los siguientes resultados:

2'56 m, 2.565 mm , 258 cm, 25'6 dm, 2'75m.

a) Pasar todas las mediciones al SI.

b) Hallar el valor promedio.

c) Tomando el valor promedio como valor exacto, hallar el error absoluto y relativo de cada relación.(NA)

6. ¿Qué es una hipótesis? ¿Cuáles son las condiciones de su formulación? (NA).

7. Representar la función $y = 3 + 2x$ para valores entre -1 y +3 de la x (NA).

IV. ENCUESTA FINAL

Creo que respecto a los objetivos específicos de materia he aprendido:

Mucho Suficiente Poco Nada

Creo que he desarrollado mi capacidad receptiva (leer, escuchar, interpretar, dibujos, gráficas, etc.).

Creo que he desarrollado mi capacidad asimilativa (resolver cuestiones y problemas, razonar respuestas, etc.).

Creo que he desarrollado mi capacidad expresiva (describiendo fenómenos, contestar a preguntas, contestar a problemas).

He mejorado en mis hábitos de estudio (estudio más racional y ordenado).

Los días que tenía clase de Física y Química he dedicado al estudio de esta asignatura

El hecho de disponer de una programación diaria me ha parecido:

El hecho de seguir puntualmente esa programación me ha parecido:

El nivel adquirido en conocimientos me ha parecido:

Muy alto..... Alto..... Normal, asequible..... Bajo..... Muy bajo.....

La dificultad de las cuestiones y problemas me han parecido:

Muy difícil..... Difícil..... Asequible..... Fácil..... Muy fácil.....

Las pruebas de evaluación me han parecido:

Muy difíciles.... Difíciles.... Asequibles.... Fáciles.... Muy fáciles....

Las pruebas de evaluación me han parecido:

Coherentes con lo enseñado.... Incoherentes con lo enseñado....

La actuación de la profesora (Explicaciones, resolución de problemas en el encerado, etc.), me han parecido:

Excesiva..... Suficiente..... Insuficiente.....

El trabajo personal que he tenido que hacer me ha parecido:

Excesivo..... Normal..... Poco..... Muy poco.....

El trabajo en grupo me ha parecido:

Eficaz..... Ineficaz..... Negativo.....

La metodología activa seguida me ha parecido:

Eficaz..... Ineficaz..... Negativa.....

El trabajo diario que he tenido que hacer me ha parecido:

Eficaz..... Ineficaz..... Negativo.....

El hecho de que la profesora pregunte diariamente en clase me pareció:

Eficaz..... Ineficaz..... Negativo.....

El sistema de tener que leer el libro previamente a la explicación de la profesora me ha parecido:

Eficaz..... Ineficaz..... Negativo.....

La realización de pruebas de autoevaluación en el primer cuatrimestre fue:

Eficaz..... Ineficaz..... Negativo.....

La realización de una prueba al final de cada tema me ha parecido:

Mucho..... Suficiente..... Poco.....

Las dos pruebas finales de Física y Química en cuanto a mi aprendizaje me han parecido:

Eficaces..... Ineficaces..... Negativas.....

Las calificaciones me han parecido:

Altas..... Justas..... Bajas.....

La forma de recuperación mediante clases por la tarde y prueba global me ha parecido:

Eficaz..... Ineficaz..... Negativa.....

Las clases de apoyo los martes por la tarde me han parecido:

Eficaces..... Ineficaces..... Negativas.....

Respecto a la asignatura:

- Me ha gustado mucho.....
- Me ha gustado.....
- No me ha gustado.....
- El haberla elegido me ha perjudicado en el estudio de otras asignaturas.....

Respecto a la forma de corregir las pruebas me ha parecido:

- Excesivamente estricta.....
- Estricta.....
- Normal.....
- Sin criterio.....
- Arbitraria.....

Respecto a la forma de comentar el resultado de las pruebas me ha parecido:

Muy bien.... Bien..... Regular..... Mal..... Muy mal.....

Respecto a mi trabajo con esta asignatura:

- Estoy muy satisfecho....
- Estoy satisfecho....
- Me conformo.....
- No estoy nada satisfecho.....
- Si empezara ahora el curso me lo plantearía de otra manera.....

Respecto a los niveles:

- Sigo pensando que no debe haberlos....
- No tengo opinión al respecto.....
- Creo que es mejor que cada uno decida por sí mismo.....

El año que viene:

- Voy a escoger Física y Química....
- Voy a escoger Física pero no Química....
- Voy a escoger Química pero no Física....
- No voy a escoger ninguna de las dos asignaturas.....

No quiero escoger estas asignaturas porque:

- No me interesan para el futuro.....
- Me han parecido muy difíciles.....
- La profesora es muy exigente.....

Voy a escoger alguna de las dos asignaturas y:

- Quiero que se sigan dando en la misma línea
- Quiero que se exija algo menos
- Quiero que se exija mucho menos
- Me gustaría tener la misma profesora
- Preferiría otro profesor

A lo largo del curso la profesora me ha parecido:

Muy intransigente.... Intransigente.... Razonable.... Muy razonable.....

Como profesora me ha parecido:

Muy buena..... Buena..... Regular..... Mala..... Muy mala.....

Considero que he podido defender mis intereses:

Siempre..... A veces..... Nunca.....

Calificaría a la profesora con:

- Sobresaliente
- Notable
- Bien
- Suficiente
- Insuficiente
- Muy deficiente

Como ejercicio de recuperación le pondría:

- Que fuera más ordenada en su trabajo.....
- Que fuera más flexible en su trabajo.....
- Que fuera más flexible en sus calificaciones.....
- Que fuera más inflexible en sus calificaciones.....
- Que imponga más orden.....
- Que permita un poco más de desorden.....
- Que dé más participación a los alumnos.....
- Que prepare más las clases.....
- Que no sea sexista.....
- Que sea más imparcial.....
- Que sea menos exigente....
- Que sea más exigente.....
- Que ponga más interés en comprender las dificultades que tienen sus alumnos.....
- Que no tenga en cuenta intereses personales y califique por las notas de los ejercicios.....
- Que dé un nivel más alto.....
- Que dé un nivel más bajo.....
- Que sea más justa en sus decisiones.....
- Que sea más asequible, es decir, dé más confianza a los alumnos.....
- Que dé menos confianzas a los alumnos.....

Como resumen y en orden al próximo año desearía:

- Continuar con los objetivos y planificación de este año.....
- Renunciar a los objetivos:
 - . del conocimiento.....
 - . desarrollo de las capacidades intelectuales.....
 - . hábitos de estudio.....

- Disponer de una programación detallada.....
- No seguir ningún plan determinado.....
- Seguir con la metodología activa que implica trabajo diario y personal.....
- Sustituir la metodología por otra más tradicional con más actuación del profesor.....
 - . en clases de tipo magistral.....
- Resolver las cuestiones y problemas en grupo y en el encerado según la dificultad.....
- Resolver las cuestiones y problemas en el encerado únicamente.....
- Resolver las cuestiones y problemas de forma individual y en el encerado.....
- Arrastrar materia con vistas al ejercicio de la selectividad.....
- No arrastrar materia y eliminar los temas a medida que se van aprobando.....
- No arrastrar materia y hacer un examen final.....
- Realizar una prueba por tema acabado.....
- Realizar una prueba por cada dos o tres temas acabados.....
- Realizar una prueba por evaluación.....
- Que en la calificación se refleje el trabajo diario.....
- Que en la calificación se refleje únicamente la obtenida en las pruebas escritas.....
- Que existan clases de apoyo por la tarde o en horas libres por la mañana.....
- Que la comunicación de la evaluación se haga de forma individual.....
- Que la comunicación de la evaluación se haga de forma colectiva.....

ESTUDIO ANALITICO Y DESCRIPTIVO DEL LENGUAJE ESCRITO DE ALUMNOS DE E.G.B.

MANUEL FERNANDEZ UCHA Y
JOSE MANUEL POSADA RAMOS*

1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION

Nuestro objetivo prioritario es un estudio descriptivo del lenguaje escrito en alumnos de Educación General Básica y al mismo tiempo un estudio diferenciador, en momentos de especial significación, como son los cambios de ciclo en la E.G.B.

Nos interesaba conocer cuál era el uso que hacían los sujetos evaluados de aspectos tales como morfología, sintaxis, ortografía, signos de puntuación, vocabulario, índices de producción, claridad de expresión, etc.

El hecho de realizarlo con alumnos de diferentes edades y niveles educativos así como sexos y habitats diferenciados nos iba a permitir poder observar y analizar las diferencias detectadas en los campos enunciados.

Otro objetivo de nuestro trabajo era determinar la posible relación que se da entre dominio del lenguaje escrito y rendimiento académico, tanto a nivel global como en el área específica de lengua.

2. METODOLOGÍA

De acuerdo con los objetivos de la investigación se eligieron 61 variantes de características diferenciadas, una muestra de 105 alumnos de EGB de 3º, 5º y 8º nivel a los que se pidió la elaboración de un texto escrito para un posterior análisis del mismo.

* MANUEL FERNANDEZ UCHA y JOSE MANUEL POSADA RAMOS son miembros del S.O.E.V. de Oviedo.

Se utilizaba como reactivo una lámina impresa a color que constaba de tres viñetas con una misma temática y tres escenas diferenciadas con personajes reales e imaginarios.

Todos y cada uno de los ejercicios realizados por los 105 sujetos de la muestra fueron transcritos al ordenador en forma literal (respetando escrupulosamente el original) mediante el empleo de un Procesador de Textos (Writing Assistant), con el objetivo de facilitar la evaluación de algunos de los conceptos, tales como por ejemplo el número de palabras, y lograr una más cómoda y rápida lectura de los textos. Resultó una labor ardua y minuciosa el estudio de las cincuenta y siete variables cuantitativas que se prolongó, día a día, durante un período de tres meses: abril, mayo y junio de 1990.

Los resultados fueron contabilizados en hojas de registro preparadas al efecto, para facilitar su lectura y posterior análisis estadístico.

La investigación se planificó y desarrolló en el curso académico 1989-1990.

Se empleó el Paquete Estadístico **BMDP** "STATISTICAL SOFTWARE" regentado por la Universidad de California.

3. ESTUDIO DE VARIABLES

De las sesenta y una variables elegidas cuatro son variables de criterio y cincuenta y siete variables cuantitativas.

Las variables criterio fueron: sujeto, sexo, curso y colegio.

Las variables cuantitativas se agruparon de acuerdo a los siguientes criterios: tiempo, léxico, morfología, sintaxis, signos de puntuación, entonación, ortografía y emotividad.

Además de las variables elegidas para cada uno de estos criterios, se emplearon dos variables que definen los rendimientos académicos del sujeto. Son las calificaciones global de nivel y de lengua española obtenidas en este mismo curso académico (1989-90).

Global NGF

Lengua española NLF

El criterio *tiempo* tenía un doble fin: contabilizar el tiempo que el sujeto dedicaba a reflexionar antes de dedicarse a escribir lo que la historieta propuesta le sugería y el tiempo empleado en la realización del escrito.

T. de reflexión

TTR

T. de escritura TTE

A través del criterio *léxico* se pretendía analizar el total de palabras del texto escrito y el número de palabras diferentes, que emplearemos como un indicador de riqueza léxica del sujeto y de la amplitud de su vocabulario.

N° de palabras	MCP		
N° de p. diferentes	MCD		
El factor <i>morfológico</i> se analizó a través de veinticuatro variables:			
Sustantivos	MNM	Adj. cuantitativos	MAN
Pro. Personales	MPP	Adj. demostrativos	MAD
Pro. Posesivos	MPS	Total de adjetivos	MTS
Pro. Demostrativos	MPD	Verbos en presente	MVP
Pro. Relativos	MPR	Verbos en pasado	MVO
Pro. Indefinidos	MPI	Verbos en futuro	MVF
Total de pro.	MNP	Verbos en infinitivo	MVI
Artículos	MEL	Verb. en forma imper.	MVV
Adj. calificativos	MAC	Verbos en indicativo	MVD
Adj. posesivos	MAP	Verbos en subjuntivo	MVS
Preposiciones	MPZ	Total de verbos	MTV
Conjunciones	MCI	Adverbios	MVB
Las variables sintácticas analizadas fueron:			
Orac. simples	SOS	Orac.Sub. adverbial	SSV
Orac. coordinadas	SOC	Total de Orac. subor.	STO
Orac. Yuxta.s	SOY	Total Orac. compues.	STC
Orac. Sub. Sust.	SSS	Total de Oraciones	STT
Orac. Sub. Adj.	SSA		

Para estudiar el uso que hacían los sujetos de los signos de *puntuación* se emplearon cinco variables. No aparece reflejado el número de puntos y comas empleados; aunque sí se contabilizaron. La razón fue su escasa utilización; sólo un reducidísimo número de alumnos de 8° hicieron empleo de los mismos.

Comas	RCC	Dos puntos	RDP
Punto seguido	RPS	Total Sig. Punt.	RSP
Punto y aparte	RPA		

El dominio *ortográfico* se estableció mediante la evaluación de las siguientes variables:

Acentos	OAQ	Ortografía usual	OFU
Ortografía Natural	OFN	Total de faltas	OTF

Con el factor *entonación* pretendíamos conocer el uso que el alumno hace de los signos de interrogación y admiración y también la utilización adecuada o no de guiones, paréntesis, comillas, etc. La variable que aparece con el nombre de entonación incluye el número total de signos de interrogación y admiración.

Comillas, guiones y paréntesis	ECP
Signos entonación	ESP

Para estudiar la dimensión expresiva *-emotividad-* reflejada en cada una de las composiciones se valoró el número de oraciones enunciativas, interrogativas, exclamativas contenidas en los textos.

Orac. enunciativas	COE
Orac. interrogativas y exclamativas	CTX

Además de las variables reseñadas se registraron una serie de índices que pasamos a definir a continuación:

Ind. de producción	IPR
--------------------	-----

Es la relación expresada entre el número de palabras escritas y el tiempo empleado en la escritura.

Ind. palab. dif.	IPD
------------------	-----

Es la relación entre el número de palabras diferentes y el número total de palabras escritas.

Ind. adj. calif.	IAC
------------------	-----

Es la relación entre el número de adjetivos calificativos y el número total de palabras escritas.

Ind. subordinación	ISB
--------------------	-----

Indica la relación entre el número de oraciones subordinadas y el número total de oraciones.

Ind. de acentos ortográficos	IAT
------------------------------	-----

Este índice indica la relación entre el número de tildes empleadas adecuadamente por el sujeto y el número total de acentos ortográficos que se debieran emplear en el supuesto de hacer una acentuación correcta del texto.

Los *índices* están en todos los casos expresados en %.

4. CARACTERISTICAS DE LA MUESTRA

Las razones de elegir cursos de diferentes niveles es para ver el proceso evolutivo del lenguaje escrito de alumnos de EGB; estudiar las posibles diferencias que se dan en la escritura ante un mismo reactivo y al mismo tiempo tratar de reflexionar sobre las implicaciones que pudieran tener las diferentes calidades de los escritos en los rendimientos académicos del alumno.

Ambos sexos están representados en la muestra. Se procuró que ambos estuvieran en una proporción lo más próxima al 50%. De los 105 alumnos 58 son niños y 47 niñas.

La muestra fue extraída de siete colegios de Asturias con características diferenciadas: rurales, urbanos, etc.

Los alumnos sujetos de la muestra fueron elegidos de acuerdo con el siguiente criterio: La situación académica debía ser la correspondiente a su edad cronológica; es decir, no haber repetido curso ni tener ningún área pendiente. En cada nivel fueron seleccionados por orden alfabético en la proporción tres niños dos niñas o viceversa.

El criterio académico empleado en la selección de la muestra tenía como objetivo que las posibles diferencias que se fueran a establecer entre niños de diferentes niveles, sexos o colegios se debieran a estos criterios y no a situaciones escolares previamente establecidas como podían ser el hecho de unas buenas o malas calificaciones.

5. ANALISIS DE DATOS

Se han realizado los siguientes tipos de análisis:

Análisis descriptivos de las variables

Análisis de diferencias:

- diferencias entre niveles: 3º, 5º y 8º
- diferencias entre sexos
- diferencias entre colegios

Análisis de relaciones:

- Análisis de regresión.

5.1. ANALISIS DESCRIPTIVOS DE LAS VARIABLES

El objetivo de este análisis es conocer los principales estadísticos de las variables. Estos análisis nos permiten observar la distribución de las curvas, detectar los posibles sesgos, establecer comparaciones entre los diferentes grupos, así como las respectivas varianzas.

La valoración de todos estos parámetros nos va a indicar la configuración de la muestra en cuanto a su distribución.

En efecto, si se analizan las curvas de las 57 variables cuantitativas empleadas en nuestra investigación se ve que la mayoría de las curvas presentan las características de una distribución normal.

Sin embargo, también se observa que una serie de ellas se caracterizan por un fuerte sesgo a la derecha (asimetría negativa). Son curvas localizadas en la categoría morfológica principalmente y también en la sintáctica. Son factores que no se hacen presente ni en 3° ni en 5° de EGB. Sólo puntúan en 8° y en algunas ocasiones en un número muy limitado de casos.

5.1.1. Análisis descriptivos por categorías

Se va a proceder a un estudio de las 57 variables agrupadas en 10 categorías: tiempo, producción, morfología, sintaxis, etc. Para ello es conveniente que se recurra al Anexo 1 donde van a figurar las tablas con los valores de los diferentes estadísticos.

5.1.1.1. Análisis descriptivo de la categoría Tiempo.

Dos factores son empleados para analizar esta categorías: tiempo de reflexión y tiempo de escritura.

En la muestra total -105 casos-, para el factor *tiempo de reflexión*, el rango se establece entre una puntuación mínima de 1 y una puntuación máxima de 410. Esta se debe considerar un valor anómalo; ya que corresponde a un sujeto de la muestra que tuvo un comportamiento excepcional durante la realización de la misma. Si exceptuamos este caso la puntuación máxima queda establecida en 230.

Si se observa la distribución de las puntuaciones en tantos por ciento, se comprueba que sólo 8 sujetos (7%) se dedican a pensar sobre lo que van a escribir, a pesar de la insistencia en que se hace en las

instrucciones tanto en forma verbal como escrita, más de 3 minutos. Superan los dos minutos el 22% (24 casos). La mitad de la muestra no supera el minuto.

Nuestra opinión es que los alumnos estudiados actúan de manera precipitada, un tanto irreflexiva y esto debe repercutir en la falta de sistematización de los trabajos que presentan.

Las claras diferencias que se observan entre cursos quedan reflejadas en el análisis de varianza.

El factor *tiempo de escritura* se caracteriza por tener puntuaciones que reflejan una amplia dispersión. Desde dos minutos y medio hasta 35 minutos y medio se establecen las diferentes puntuaciones en este factor.

La puntuación mínima de los alumnos de 8° -465- es equivalente a la puntuación media de los alumnos de 3° -464'57-.

Sólo 5 alumnos dedican más de 30 minutos al tiempo de escritura. El 25% de los casos no supera los siete minutos.

5.1.1.2. Análisis descriptivo de la categoría Producción.

Para el análisis de esta categoría se emplearon dos variables: Número de palabras y número de palabras diferentes.

El *número de palabras* empleadas en los diferentes ejercicios realizados por los 105 sujetos de la muestra varían desde un mínimo de 22 palabras hasta un máximo de 632. Las diferencias que se establecen en este factor entre los distintos niveles educativos quedan reflejadas en el análisis de varianza, a través del valor de F. Los valores alcanzados por los alumnos de 3° no superan en ningún caso las cien palabras y la media es de 52 palabras. Un 32% de los alumnos de 5° superan el valor de 100 palabras que era la puntuación máxima de 3°; el valor de la media de este nivel es el doble que la del grupo anterior. Lo más destacable es que un 68% de sujetos de 5° tienen características similares a los de 3°, ya que no superan los valores alcanzados por estos.

Sólo dos alumnos de 8° no superan el valor de 100 palabras que era la puntuación máxima alcanzada por los alumnos de 3°. El 20% de los sujetos de 8° superan el límite máximo alcanzado por los alumnos de 5°; por lo que el 80% de alumnos de 8° tiene características de 5°.

En definitiva tenemos un 20% de sujetos, que, por lo que respecta a este factor, tienen características propias de 8°; y queremos subrayar que el 80 de los alumnos de 8° no se diferencian, en cuanto a

producción, de los alumnos de 5° y que el 68 de los de 5° no se diferencian de los de 3°.

El número de *palabras diferentes* varía desde 16 palabras hasta 271 en el conjunto de la muestra. La curva que se observa en la salida del programa es de asimetría positiva. Los valores de 3° tienen como límite inferior 16 palabras diferentes y superior 59, la media es de 30. Un 23% de alumnos de 5° tienen características diferenciadas de los de 3°; ya que superan las 59 palabras diferentes, que era el valor máximo de 3°. El 20% de los de 8° supera 181 palabras que es la máxima puntuación alcanzada por los de 5°.

En los dos factores empleados para evaluar la categoría producción se observa un comportamiento muy semejante en los tres niveles educativos: 3°, 5° y 8°.

5.1.1.3. Análisis descriptivo de la categoría Morfología.

Hacer un estudio exhaustivo de los diferentes factores empleados en el estudio de la morfología no parece procedente porque haría una lectura prolija. Parece más acorde con nuestros objetivos didácticos, realizar una valoración cualitativa de los mismos. Nos interesa hacer hincapié en el momento en que se hace presente cualquiera de las variables empleadas para el estudio de la morfología; así como las diferencias que se observan entre cursos.

Las variables más empleadas por los alumnos de 3° son en orden decreciente:

- sustantivos
- artículos
- verbos en pasado e indicativo
- adjetivos calificativos
- conjunciones
- pronombres personales
- preposiciones

Las variables más empleadas por los alumnos de 5° son en orden decreciente:

- sustantivos
- verbos en pasado e indicativo
- artículos
- conjunciones

- preposiciones
- pronombres personales
- verbos en presente

Las variables más empleadas por los alumnos de 8° son en orden decreciente:

- sustantivos
- verbos en pasado e indicativo
- artículos
- adverbios
- conjunciones
- preposiciones
- pronombres personales

El estudio comparativo de los tres cursos nos permite, entre otras, sacar las siguientes conclusiones:

a) Tres factores: sustantivos, verbos en modo indicativo-tiempo pasado, y artículos son los de más uso en 3°, 5° y 8°.

b) Conjunciones, pronombres personales y preposiciones se hacen presentes en los tres niveles; aunque no en el mismo orden de preferencia.

c) Los adverbios no se hacen presentes hasta 8°. Hay dos factores que se detectan en 3° y 5° respectivamente: adjetivos calificativos y verbos en presente; que no se manifiestan en 8°.

Se puede concluir que la estructura morfológica permanece invariable en los tres cursos es decir, no hay diferencias entre sujetos de 3°, 5° y 8° de EGB a pesar de la diferencia de edad y el número de años de permanencia en el Sistema Educativo.

De los 24 factores morfológicos analizados, hay cinco que se caracterizan por su escasísimo empleo en 3°. Estos son:

- pronombres posesivos
- pronombres demostrativos
- pronombres indefinidos
- adjetivos demostrativos
- verbos en futuro

Las diferencias en cuanto a frecuencia de empleo, en estos factores, quedan establecidas entre un 11% en los pronombres demostrativos y un 5% en los pronombres posesivos, pronombres indefinidos y adjetivos demostrativos. Es decir, el número de sujetos que utilizan cada uno de estos tres últimos factores es de dos individuos. En el caso de los

pronombres demostrativos son 4 sujetos los que hacen uso de los mismos.

Estos mismos factores siguen sin ser utilizados en 5° a excepción de los verbos en tiempo futuro que se manifiestan ya con una presencia sensiblemente superior a los de 3° (20%).

En los alumnos de 8° se manifiestan algunas diferencias con respecto a los demás. Únicamente los pronombres posesivos siguen sin hacerse presentes en sus expresiones escritas, sólo los utilizan tres de los sujetos de la muestra. Los demás factores, aunque son utilizados por un porcentaje mayor que en los demás cursos, no se puede decir que su empleo esté generalizado. Por ejemplo, los pronombres demostrativos sólo son usados por un 34% de los alumnos de 8° de EGB.

Ratificamos lo ya afirmado al analizar los factores de mayor empleo: *"la estructura morfológica permanece invariable en los tres cursos; es decir, no hay diferencias entre sujetos de 3°, 5° y 8° de EGB a pesar de la diferencia de edad y el número de años de permanencia en el Sistema Educativo"*.

5.1.1.4. Análisis descriptivo de la categoría Sintaxis.

Siguiendo la misma estrategia de análisis que en el caso de los factores morfológicos, se puede afirmar en lo que respecta a las variables de la categoría sintáctica lo siguiente:

Los factores de mayor empleo en 3° son: Oraciones simples y Oraciones coordinadas.

Como es natural, las oraciones simples se manifiestan en el 100% de los casos. Las oraciones coordinadas lo hacen en el 86% de los casos.

Con frecuencia, similares y el mismo orden se manifiestan en 5° las oraciones simples y coordinadas. Aparecen como novedad en los ejercicios de estos sujetos las oraciones yuxtapuestas, subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales. Entre un 43% y un 83%.

La novedad en 8° es que las oraciones adverbiales desplazan a las oraciones coordinadas; ya que son las más empleadas después de las oraciones simples, y lo fundamental es que se generaliza el empleo de todas y cada una de las diferentes clases de oraciones ya sean coordinadas, subordinadas o yuxtapuestas.

En la categoría sintáctica, al contrario de la morfología, se da una evolución clara en los tres cursos. La estructura sintáctica evoluciona con la edad cronológica y con la permanencia en el Sistema Educativo.

5.1.1.5. Análisis descriptivo de la categoría Signos de Puntuación.

El orden de frecuencia, en cuanto a empleo, es diferente entre 3° y los otros dos cursos (5° y 8°). En 3° es: punto seguido, punto y aparte y comas. En 5° y 8° punto seguido, comas y punto y aparte. La variable más utilizada en los tres cursos es el punto y seguido con frecuencias que van del 46% al 89%.

En mayor o menor medida aparece el uso de la coma, punto seguido y punto y aparte en los tres niveles. Sin embargo, esto no nos debe llevar a la conclusión de que los sujetos hacen un empleo adecuado de los mismos, tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo.

Si nos fijamos en el aspecto cuantitativo vemos que en 3° no hacen uso de la coma el 60%, del punto y seguido el 54%, del punto y aparte el 57%, de los dos puntos el 95%.

En 5° no emplean la coma el 48%, el punto y seguido el 20%, el punto y aparte el 51% y los dos puntos el 91%.

En 8° no hace uso de la coma el 14%, del punto y seguido el 11%, del punto y aparte el 20% y de los dos puntos el 66%.

A esto se debe añadir que del punto y coma no hacen uso ni los sujetos de 3° ni los de 5° y sólo se manifiesta presente en un reducidísimo número de sujetos de 8°.

5.1.1.6. Análisis descriptivo de la categoría Signos de Entonación.

Se emplearon para estudiar esta categoría una variable en la que se agrupaban el uso de comillas, guiones y paréntesis y otra variable denominada signos de entonación en la que se registraba el empleo de signos de admiración e interrogación.

La observación de salida del Programa BMDP nos muestra que los 35 alumnos de 3° nivel de EGB, que fueron sujetos de investigación, no hacen en ningún caso empleo de la variable en la que se agrupan: comillas, guiones y paréntesis. Sólo a dos alumnos de este nivel contabilizamos signos de interrogación. Se puede concluir que la categoría *signos de entonación* se manifiesta ausente en alumnos de 3°.

Respecto a la primera variable, en los alumnos de 5º, sólo se hace presente en dos de los treinta y cinco casos evaluados. La segunda variable (interrogaciones y admiraciones) se emplea por siete (20%) de treinta y cinco alumnos de 5º.

Casi se podría afirmar para los sujetos de 5º, lo que hemos dicho para los de 3º. "*La categoría signos de entonación está ausente*".

Por lo que se refiere al nivel 8º se observa que en lo que respecta a la primera variable el uso no está generalizado; más bien hacen un empleo restringido de la misma. No la emplean 24 (68'6%) alumnos. Entre los once alumnos que hacen uso de la misma, siete de ellos la emplean una sola vez y hay dos sujetos que generalizan su empleo. (la utilizaron en seis ocasiones).

Se observa que la utilización de signos de *interrogación* y *admiración* tampoco se normaliza en este nivel; pues el 68'6% de los alumnos no hacen ningún uso de los mismos y un 20% sólo la emplean una vez.

La conclusión, en cuanto a la categoría denominada *signos de entonación*, es que está prácticamente ausente en los alumnos de Educación General Básica; al menos en los evaluados.

5.1.1.7. Análisis descriptivo de la categoría Ortografía.

Se incluyen en esta categoría: acentos, ortografía natural y ortografía usual.

Aquí recogemos el número de faltas cometidas en el empleo de la variable *acentos*. Para una interpretación más correcta se deben ver las conclusiones de la categoría índices; ya que en ella se relaciona el número de faltas con el número de palabras susceptibles de empleo de tilde.

En 3º el 25% de sujetos no cometen ningún error de acentuación; insistimos que este dato debe confrontarse con el análisis de índices; ya que pudiera ocurrir que en el texto de estos sujetos no existieran palabras que se debieran acentuar. Lo que si está claro es que, al menos, el 75% de los sujetos de 3º cometen faltas de acentuación.

En 5º el 83% de alumnos cometen errores de acentuación. Hay sujetos que llegan a cometer 20 faltas.

En 8° son el 86% los sujetos que cometen algún error en el empleo de acentos. Hay un 23% de alumnos de 8° que cometen 11 o más faltas y un 9% tiene 22 o más errores de acentuación.

Se puede observar que al aumentar el nivel educativo aumenta el número de errores, 75% en 3°, 83% en 5° y 86% en 8°. Esto se debe a que crece el número de palabras de los textos al aumentar el nivel educativo y por supuesto a que no tienen adquirido el empleo de la acentuación.

En lo que respecta a *ortografía natural* se da un dato curioso: el mismo tanto por ciento de sujetos (85'7%), en los tres niveles educativos (3°, 5° y 8°), no cometen errores.

Parece excesivo que casi haya un 15% de alumnos, tanto en 5° como en 8°, que aún tengan faltas de ortografía natural.

El 54% de sujetos de 3° tienen faltas de *ortografía usual*. El 23% de 5° comete faltas en esta variable. En 8° el 37%.

5.1.1.8. Análisis descriptivo de la categoría Emotividad.

Esta categoría incluye oraciones enunciativas, oraciones interrogativas y exclamativas. Estas dos últimas (interrogativas y exclamativas) se agrupan en una sola variable.

El factor más empleado es el de *oraciones enunciativas*. Así en 3° hay sujetos que llegan a contabilizar 22 oraciones enunciativas, y en este nivel ningún alumno supera el uso de una oración interrogativa o exclamativa.

Tampoco en 5° es frecuente que alumnos de este nivel empleen, en forma escrita, oraciones interrogativas o exclamativas; ya que el máximo uso que llegaron a hacer de las mismas fue de 2 oraciones. Sin embargo se alcanzó el número de 70 oraciones en uno de los ejercicios.

En 8° se alcanza el número de siete oraciones interrogativas como máximo empleo de esta variable.

Un 17% de alumnos de 8° utilizan, en su lenguaje escrito, oraciones interrogativas o exclamativas. Un 26% lo hace en 5° y 8% en 3°. Queremos precisar que, en ocasiones, se contabilizaron como oraciones interrogativas o exclamativas aquellas que presentaban este matiz; aunque no estuvieran señaladas con sus signos correspondientes.

5.1.1.9. Análisis descriptivo de la categoría Índices.

Recordamos que se hará referencia a cinco índices:

Índice de producción.

Índice de palabras diferentes.

Índice de adjetivos calificativos.

Índice de subordinación.

Índice de acentos ortográficos.

El índice de producción se recuerda que es la relación expresada entre el número de palabras escritas y el tiempo empleado en la escritura.

Este va cambiando de forma positiva con respecto a la edad cronológica. En 3° el intervalo de puntuaciones se establece entre 3 como puntuación mínima y 27 como máxima, la media es 12. En 5° las puntuaciones van de 3 a 25 y la media es de 14. En 8° de 7 a 42 y la media de 21. En lo que se refiere al *índice de producción* se debe señalar que hay una gran semejanza entre los alumnos de 3° y 5° y sólo cuando se llega a 8° se puede hablar de diferencias significativas, aunque sólo sea a nivel teórico. No obstante un 80% de alumnos de 8° no supera los niveles de producción de los sujetos de 5°.

El *índice de palabras diferentes* es la relación entre el número de palabras diferentes y el número total de palabras escritas. El intervalo de puntuaciones, expresadas en tantos por ciento, de los alumnos de 3° nivel es de 8 a 78. En 5° de 45 a 93 y en 8° de 29 a 82.

El 94% de alumnos de 5° no supera las puntuaciones de 3° y ninguno de los de 8° alcanza la máxima puntuación lograda en 5°. Este índice lo que refleja en realidad es la variedad de vocabulario; aunque este aumenta de forma cuantitativa con el nivel educativo no lo hace de forma relativa, pues al establecer la relación entre palabras diferentes y el número total de palabras escritas los valores de los índices se hacen semejantes en los tres niveles educativos.

Las puntuaciones que se reflejan en este índice (*adjetivos calificativos*) muestran una distribución semejante en los tres niveles, con puntuaciones que oscilan entre 0 y 12 en 3°, 0 y 18 en 5° y 1 y 28 en 8°.

En valores absolutos el 43% de 3° y el 17% de 5° no emplean el adjetivo calificativo en sus escritos. Todos los alumnos de 8° al menos una vez (6%) emplean esta categoría.

La relación entre el número de oraciones subordinadas y el número total de oraciones viene indicada por el *índice de subordinación*.

El 31% de sujetos de 3° nivel no hacen uso de la subordinación. En 5° es sólo el 3% los que no la emplean y en 8° todos los sujetos lo hacen.

La evaluación es clara y una categoría que al menos, en lo cuantitativo, la podemos considerar generalizada en los últimos niveles educativos de la Educación General Básica.

El índice (*acentos ortográficos*) indica la relación entre el número de tildes empleadas adecuadamente por el sujeto y el número total de acentos ortográficos que se debieran emplear en el supuesto de hacer una acentuación correcta del texto.

Las medias evolucionan favorablemente con el nivel educativo. (7'8 en 3°, 16'1 en 5° y 45 en 8°). En 3° el 91% de los sujetos hace uso inadecuado de los signos de acentuación; en 5° es de 80% y en 8° el 26%. A pesar de la evolución favorable por niveles lo que está claro es que el empleo que se hace de la acentuación resulta totalmente inadecuado en cualquiera de los tres niveles.

5.1.1.10. Análisis de Calificaciones.

Los factores que definen esta categoría -calificación global (NGF) y calificación de lengua española (NLF)- son consideradas como variables producto; ya que a través de las mismas se evaluaron los rendimientos académicos de cada uno de los sujetos de la investigación. Serán utilizadas preferentemente como variables dependientes en los análisis de regresión.

Desde el punto de vista descriptivo destaca la similitud de valores medios y dispersiones, en ambos factores, en los tres niveles 3°, 5° y 8°.

Las puntuaciones medias en la variable *calificación global* fueron:

7'14 en 3° - 7'46 en 5° - 6,66 en 8°

Las puntuaciones medias en *lengua española* fueron:

6'94 en 3° - 7'23 en 5° - 6'66 en 8°

Un dato a reseñar es que las puntuaciones medias en lengua son siempre inferiores a la global.

5.2. ANALISIS DE DIFERENCIAS.

El análisis de varianza nos va a permitir comparar las medias de los grupos simultáneamente. Una característica que define a los grupos en esta investigación es la de ser grupos equilibrados por tener el mismo número de sujetos. En este caso EL ANOVA está especialmente indicado. (R. Bisquerra, 1987).

La homoscedasticidad de las distribuciones se determinó a través de la Prueba de Levene y las Pruebas de Welch y Brown-Forsythe.

5.2.1. Análisis de diferencias entre grupos.

Recordamos que los grupos están constituidos por alumnos de 3º, 5º y 8º nivel de EGB. Totalizan 105 sujetos -35 por cada uno de los niveles-.

Las variables están agrupadas por categoría, tal como ya se ha señalado, por lo que el análisis de diferencias se va a efectuar de acuerdo con las categorías establecidas.

5.2.1.1. Variables de tiempo.

ANALISIS DE VARIANZA - VARIABLE GRUPO = CURSO

VARIABLES DE TIEMPO

Nº	Variable	SIM	VALOR F.	PROBABILIDAD
06	T. de escritura	TTE	17.05	0.0001
05	T. de reflexión	TTR	2.93	0.0913

* Los tiempos de estas dos variables están indicados en segundos.

Los valores de F para cada una de las variables de tiempo nos indican que se puede rechazar la hipótesis nula (H_0) en el caso de la variable Tiempo de Escritura con un nivel de confianza del uno por mil. No así en la variable T. de reflexión ya que el valor de F tiene un valor que no nos permite rechazar la hipótesis nula (H_0). Esto nos indica que desde el punto de vista teórico hay diferencias significativas entre los grupos establecidos en el tiempo de escritura.

Variable tiempo

Nº	Variable	3º X	5º X	8º X
06	T. de escritura	464.57	774.771	1302.34
05	T. de reflexión	058.14	085.370	095.88

En efecto, como ya se estableció en el análisis de la varianza, las diferencias entre medias -variable 06- evoluciona con la edad cronológica de los sujetos de forma evidente. También lo hace el tiempo de reflexión; aunque las diferencias están más próximas.

5.2.1.2. Variables de producción.

Nº	Variable	SIM	Valor F.	PROBABILIDAD
08	Nº de p. difer.	MCD	21.37	0.0000
07	Nº de palabras	MCP	19.15	0.0000

Los valores de F para cada una de las variables de producción nos indican que se puede rechazar la hipótesis nula (Ho) con un nivel de confianza del uno por diez mil.

Esto nos indica que desde el punto de vista teórico hay diferencias significativas entre los grupos establecidos en las variables de producción.

Variables de producción

Nº	Variable	3º X	5º X	8º X
08	Nº de p. difer.	030.57	058.26	131.11
07	Nº de palabras	051.20	101.46	277.83

La simple observación de las puntuaciones medias nos permite concluir que de nivel a nivel las diferencias se duplican en ambas

variables. Por lo que se puede afirmar que la riqueza léxica y de vocabulario se cuadruplica entre los cursos tercero y octavo.

5.2.1.3. Variables morfológicas.

Nº	VARIABLE	SIM	VALOR F.	PROBABILIDAD
15	Total de pro.	MNP	25.59	0.0000
30	Adverbios	MVB	23.44	0.0000
10	Pro. personales	MPP	21.62	0.0000
29	Total de verbos	MTV	18.39	0.0001
27	Ver. en indicat.	MVD	15.10	0.0002
31	Preposiciones	MPZ	14.89	0.0003
26	Ver en f. imper.	MVV	12.20	0.0008
09	Sustantivos	MNM	11.00	0.0015
23	Ver. en pasado	MVD	10.63	0.0017
21	Total de adj.	MTS	09.12	0.0036
13	Pro. relativos	MPR	08.51	0.0048
14	Pro. indefinidos	MPI	07.65	0.0073
16	Artículos	MEL	07.33	0.0086
28	Ver. en subjun.	MVS	07.22	0.0090
32	Conjunciones	MCI	06.11	0.0169
18	Ad. posesivos	MAP	05.69	0.0199
25	Ver. en infinit.	MVI	05.31	0.0242
12	Pro. demostrat.	MPD	04.96	0.0293
17	Ad. calificat.	MAC	04.47	0.0382
22	Ver. en presente	MVP	03.95	0.0509
20	Ad. demostrat.	MAD	02.04	0.1577
24	Ver. en futuro	MVF	01.48	0.2288
19	Adj. cuantita.	MAN	00.91	0.3426
11	Pro. posesivos	MPS	00.68	0.4125

De las 24 variables morfológicas empleadas para establecer diferencias entre niveles académicos notamos que 14 son significativas a un nivel de confianza que supera el 1 por 100. Diez de ellas establecen un valor de F que no permite rechazar la hipótesis nula y por lo tanto establecer diferencias teóricas entre cursos.

Sin hacer referencia a las puntuaciones totales se observa que las dos categorías gramaticales que establecen diferencias más claras entre grupos son el empleo de adverbios, pronombres personales y preposiciones; así como el uso de verbos en modo indicativo y forma impersonal.

Las categorías donde hay diferencias menos significativas son: adjetivos demostrativos, verbos en futuro, adjetivos cuantitativos y pronombres posesivos (en este caso no se indican las puntuaciones medias para no hacer excesivamente compleja la lectura).

5.2.1.4. Variables sintácticas.

Nº	VARIABLE	SIM	VALOR F.	PROBABILIDAD
38	Ora. Sub. Adver.	SSV	28.12	0.0000
33	Orac. simples	SOS	18.72	0.0001
39	Total orac. sub.	STO	18.20	0.0001
41	Total de oracio.	STT	16.62	0.0001
40	Total orac. comp.	STC	12.42	0.0008
36	Orac. sub. sust.	SSS	07.26	0.0089
37	Orac. sub. adj.	SSA	04.32	0.0415
34	Orac. coordinad.	SOC	03.78	0.0560
35	Orac. yuxta.	SOY	00.88	0.3516

En las nueve variables empleadas para analizar los aspectos sintácticos, permite en 6 rechazar la hipótesis nula (H_0) por tener valores de F con un grado de significación que supera el 1 por ciento y por lo tanto establecer diferencias teóricas entre grupos. No se rechaza la hipótesis en el caso de las oraciones subordinadas adjetivas, coordinadas y yuxtapuestas.

Variables sintácticas

Nº	VARIABLES	3º X	5º X	8º X
38	Ora. Sub. Adver.	000.45	002.11	006.91
33	Orac. simples	008.77	020.46	047.86
39	Total orac. sub.	002.05	005.34	016.60
41	Total de oracio.	014.60	031.94	076.91
40	Total orac. comp.	005.82	011.54	028.77
36	Orac. sub. sust.	001.08	002.28	006.77
37	Orac. sub. adj.	000.51	000.94	003.23
34	Orac. coordinad.	003.06	005.23	009.06
35	Orac. yuxtapuest.	000.60	001.00	002.66

Las puntuaciones medias en todos los casos se adecuan a la edad cronológica del grupo, es decir, las puntuaciones medias de 8º son superiores a las de 5º y éstas a las de 3º; lo que no justifica que en todos los casos estas diferencias permitan establecer diferencias significativas entre grupos como ya se ha indicado en la varianza.

Lo que más llama la atención es el bajo nivel de producción en la mayor parte de las variables en los tres cursos. Véase, como ejemplo, el caso de las oraciones subordinadas adjetivas, que en los niveles 3º y 5º no llega la media a contabilizar una sola oración y sólo alcanza 3 oraciones en el curso de 8º.

5.2.1.5. Variables signos de puntuación.

Nº	VARIABLE	SIM	VALOR F.	PROBABILIDAD
46	Total sig. punt.	RSP	10.96	0.0015
43	Punto seguido	RPS	08.14	0.0057
42	Comas	RCC	05.83	0.0185
44	Punto y aparte	RPA	02.84	0.0967
45	Dos puntos	RDP	00.21	0.6483

De forma individual la única variable que establece diferencias significativas entre los cursos evaluados es la variable 43 (punto seguido). Dado que la variable 46 que es el total de signos de puntuación empleados manifiesta también un valor de F que permite rechazar la hipótesis nula, se puede inferir que las otras variables de este apartado no son válidas para determinar características diferenciables entre los grupos. Las razones de no aparecer la variable punto y coma ya fueron explicadas en un apartado anterior.

Variables signos de puntuación.

Nº	VARIABLES	3º X	5º X	8º X
46	Total sig. punt.	002.74	006.46	022.08
43	Punto seguido	001.05	002.54	003.66
42	Comas	000.63	002.00	012.57
44	Punto y aparte	000.94	002.11	004.88
45	Dos puntos	000.05	000.08	000.46

Lo más destacable es que sólo los sujetos de 8° nivel comienzan a hacer un uso, al menos, cuantitativo de los signos de puntuación, sin que por ello deba entenderse que sea una situación próxima a la norma lingüística.

Los escritos de 3°, casi en su totalidad, son un bloque continuo y una buena parte de alumnos de 5° están en condiciones muy semejantes.

5.2.1.6. Variables signos de entonación.

Nº	VARIABLE	SIM	VALOR F.	PROBABILIDAD
48	Sig. entonación	ESP	01.64	0.2041
47	Comillas, guiones, paréntesis	ECP	-----	-----

El valor de F que se observa en la única variable cuantificada de este grupo no permite establecer valor discriminatorio entre grupos. La variable 47 que agrupa el uso de comillas, guiones y paréntesis, fue el único caso de las 57 variables cuantitativas en que el Programa BMDP no pudo operar debido a que al menos hay un grupo en que los valores en todos los sujetos fue de cero.

Variables signos de entonación.

Nº	VARIABLES	3º X	5º X	8º X
48	Sig. entonación	000.05	000.94	000.86
47	Comillas, guiones, paréntesis	000.00	000.68	000.74

El modelo de signos de entonación en los ejercicios de escritura de los alumnos de la muestra es prácticamente inexistente. Obsérvese que la puntuación media en los diferentes niveles y en las dos variables, en ningún caso alcanza la unidad.

5.2.1.7. Variables ortográficas (*).

Nº	VARIABLE	SIM	VALOR F.	PROBABILIDAD
49	Acentos	OAO	05.42	0.0228
52	Total de faltas	OTF	03.16	0.0800
50	Ortograf.natural	OFN	00.22	0.6433
51	Ortograf. usual	OFU	00.05	0.8227

(*) Las puntuaciones reflejadas en las variables ortográficas se refieren a errores cometidos por los alumnos.

Las probabilidades asignadas para cada uno de los valores de F no establecen un grado de confianza suficiente para rechazar las posibles hipótesis nulas; por lo que es lícito afirmar que no hay diferencias significativas, desde el punto de vista teórico, entre alumnos de 3º, 5º y 8º curso de EGB en los aspectos ortográficos.

Variables ortográficas.

Nº	VARIABLES	3º	5º	8º
		X	X	X
49	Acentos	002.77	005.88	007.54
52	Total de faltas	004.20	007.26	009.57
50	Ortograf.natural	000.45	000.31	000.20
51	Ortograf. usual	000.91	001.00	001.51

Nos llamó la atención en el momento en que realizábamos la corrección de los ejercicios que los resultados en estas variables no correspondían a lo que se podía esperar; obsérvese que la puntuación media en cuanto al número de faltas ortográficas registradas en la variable ortográfica usual, en todos los niveles, no supera la puntuación de una falta por escrito. Es la variable acentos la que tiene mayor poder discriminante y la que indica un empleo más deficitario.

5.2.1.8. Variables de emotividad.

Nº	VARIABLE	SIM	VALOR F.	PROBABILIDAD
53	Orac. enunciativ.	COE	18.62	0.0001
54	Orac. interrogativas y exclamativas	CTX	05.14	0.0266

Los valores de F alcanzados en las dos variables empleadas para el estudio de la emotividad sólo establecen diferencias significativas, entre grupos, en el caso de la variable oraciones enunciativas. Esto indica que la mayor producción que se detecta en los alumnos de más edad cronológica es debido al empleo de ese tipo de oraciones; ya que las diferencias en cuanto a uso de oraciones interrogativas o exclamativas no permite diferenciar a unos alumnos de otros en función del nivel educativo en que están escolarizados.

Variables de emotividad.

Nº	VARIABLES	3º X	5º X	8º X
53	Orac. enunciativ.	008.86	020.14	047.48
54	Orac. interrogativas y exclamativas	000.08	000.37	000.40

Queda claro que los alumnos de Educación General Básica evaluados en esta investigación realizan sus ejercicios escritos a base de oraciones enunciativas, casi de forma exclusiva.

5.2.1.9. Indices.

Nº	VARIABLE	SIM	VALOR F.	PROBABILIDAD
58	Ind.subordinación	ISB	06.97	0.0133
55	Ind.de producción	IPR	03.01	0.0875
59	Ind. de acentos ortográficos	IAT	01.31	0.2559
57	Ind. adj. calif.	IAC	00.88	0.3510
56	Ind. palab. dif.	IPD	00.21	0.6451

Los valores de F observados en estas cinco variables definidas como índices no nos permiten rechazar la hipótesis nula (H_0) y por lo tanto establecer diferencias significativa entre grupos.

Índices.

Nº	VARIABLES	3º X	5º X	8º X
58	Ind. subordinación	030.37	046.74	059.91
55	Ind. de producción	011.91	013.91	020.83
59	Ind. de acentos ortográficos	007.80	016.08	044.97
57	Ind. adj. calif.	004.40	002.88	005.06
56	Ind. palab. dif.	059.08	060.51	052.91

Las puntuaciones medias establecen que la mayor diferencia entre grupos se observa en la variable subordinación y la menor se refleja en el empleo de palabras diferentes, lo que parece un dato muy revelador.

5.2.1.10. Calificaciones.

Nº	VARIABLE	SIM	VALOR F.	PROBABILIDAD
60	Global	NGF	00.87	0.3540
61	Lengua española	NLF	00.61	0.4538

Las variables recogidas para definir el concepto de calificación son variables producto que se van a emplear como variables dependientes a la hora de realizar análisis predictivos por lo que el estudio comparativo entre grupos no se plantea como objeto de tratamiento en un análisis de diferencias. A título indicativo reflejamos a continuación las puntuaciones medias.

Calificaciones.

Nº	VARIABLES	3º X	5º X	8º X
60	Global	007.14	007.46	006.66
61	Lengua española	006.94	007.23	006.66

5.3. ANALISIS DE VARIANZA. VARIABLE GRUPO = COLEGIO

En este apartado sólo se reflejan las variables que tienen un poder discriminante capaz de establecer diferencias significativas entre los colegios.

VARIABLES DE TIEMPO.

Nº	VARIABLE	SIM	VALOR F.	PROBABILIDAD
05	T. de reflexión	TTR	05.32	0.0001
06	T. de escritura	TTE	03.57	0.0031

VARIABLES MORFOLÓGICAS.

Nº	VARIABLE	SIM	VALOR F.	PROBABILIDAD
24	Ver. en futuro	MVF	03.26	0.0058

VARIABLES SINTÁCTICAS.

Nº	VARIABLE	SIM	VALOR F.	PROBABILIDAD
34	Orac. coordinadas	SOC	05.46	0.0001

VARIABLES ORTOGRÁFICAS.

Nº	VARIABLE	SIM	VALOR F.	PROBABILIDAD
52	Total de faltas	OTF	06.25	0.0000
50	Ortogr. natural	OFN	05.98	0.0001
49	Acentos	OAO	05.50	0.0001

Si se compara el Análisis de Varianza, en el que se empleaba el factor *nivel académico* como variable grupo y este segundo análisis de varianza, en que utiliza el factor *colegio*, lo primero que se observa es

que en este segundo caso el número de variables con un valor de F que permita rechazar la hipótesis nula (H_0) es muy inferior al caso anterior en el que se utilizaba como variable criterio el nivel académico. Las diferencias que se dan entre cursos académicos es mucho mayor que la que se da entre colegios.

Son las variables que hacen referencia a la categoría tiempo y las variables ortográficas las que obtienen valores que permiten establecer diferencias más claras entre colegios.

El mismo poder discriminante tienen las variables: verbos en futuro y oraciones coordinadas.

5.4. ANALISIS DE VARIANZA. VARIABLE GRUPO = SEXO

Los valores del estadístico F indican que no se dan diferencias significativas en ninguna de las 56 variables analizadas.

Hay 8 variables cuyo valor absoluto de F es cero con una probabilidad de uno a diez mil. Son dos variables morfológicas, cinco sintácticas y el índice que se refiere a palabras diferentes.

No deja de ser un dato curioso que sea la variable NLF (Calificación Final de Lengua Española) la segunda de las diferencias entre sexos ($F = 3.11$; $P = 0.0809$).

Variables de valor $F = 0$

Relación de variables cuyo valor absoluto de F es igual cero.

- Pronombres posesivos (MPS)
- Adjetivos calificativos (MAC)
- Oraciones subordinadas adverbiales (SSV)
- Total de oraciones subordinadas (STO)
- Total de oraciones compuestas (STC)
- Total de oraciones (STT)
- Índice de palabras diferentes (IPD)

6. ANALISIS DE REGRESION

Como estudio predictivo hemos realizado una serie de análisis de regresión de correlación múltiple. Esta se utiliza cuando se tiene una variable dependiente y un conjunto de variables independientes. El coeficiente de correlación múltiple, que se representa por R, indica la

variación concomitante entre una variable criterio (independiente) y un grupo de variables predictoras (independientes).

Nuestro propósito es averiguar cómo un conjunto de variables predictoras explican la variabilidad del rendimiento académico.

6.1. ANALISIS DE REGRESION 1

En este análisis se emplea como variable criterio la *calificación global*. Recordemos que es la nota global de nivel obtenida por cada uno de los sujetos al finalizar el curso (junio).

Como predictores se usaron 57 variables que abarcan las diferentes categorías: tiempo, producción, morfología, sintaxis, signos de puntuación, signos de entonación, ortografía, emotividad y diferentes índices.

El valor de R es 0.6938 por lo que la varianza es de 0.4813. Esto quiere decir que las 57 variables utilizadas como predictores explican el 48% de la varianza cuando se emplea como variable criterio la *nota global*.

Los cálculos se hicieron mediante el empleo del Programa BEMDP1R.

6.2. ANALISIS DE REGRESION 2

Este análisis tiene características muy semejantes al anterior, la única diferencia está que en este caso se emplea como variable criterio la *nota de lengua española*. Las variables predictoras son las mismas que en el Análisis de Regresión 1 y para los cálculos se empleó el mismo programa.

El valor de R es 0.6840 y la varianza 0.4678. Es decir, las 57 variables predictoras explican el 47% de la varianza cuando se emplea como variable criterio la *nota de lengua española*.

7. CONCLUSIONES

El propósito de nuestra investigación era el lenguaje escrito y para ello abordamos el estudio de unas muestras de escritura de alumnos de EGB de diferentes niveles educativos.

Recordemos que el objetivo prioritario era un estudio descriptivo del lenguaje escrito y al mismo tiempo era un estudio diferenciador, en momentos de especial significación, como son los cambios de ciclo en la EGB.

Los 105 alumnos elegidos nos permitieron un estudio en profundidad de una muestra de su lenguaje escrito; la amplitud de variables seleccionadas permitió el análisis de diferentes categorías: morfología, sintaxis, etc. Aunque interesaba más profundizar en el análisis descriptivo de cada uno de los textos, para una posterior finalidad didáctica.

Los análisis descriptivos de las variables nos permitieron extraer las siguientes conclusiones:

La mayoría de las curvas de las variables cuantitativas responden a las características de una distribución normal; exceptuando algunas curvas localizadas en la categoría morfológica principalmente, y también en la sintáctica, que presentan asimetría negativa.

La valoración de la categoría *tiempo*, en la variable *tiempo de reflexión*, refleja que los alumnos estudiados actúan de manera precipitada, sin dedicar tiempo a ordenar y sistematizar las ideas que han de reflejar en sus escritos.

El *tiempo de escritura* va en aumento con el nivel educativo, pero no parece demasiado si se observa que sólo 5 alumnos dedican más de 30 minutos y que el 25% de los casos no supera los siete minutos.

En la categoría *producción*, en lo que se refiere a la variable *número de palabras*, a pesar de diferencias teóricas entre grupos, hay un número importante que no tiene características del grupo al que pertenece. Solamente un 32% de sujetos de 5° tiene características diferenciadas de 3° y un 20% de 8° las tiene de 5°.

En la variable *palabras diferentes* un 23% de alumnos de 5° tienen características diferentes de los de 3° y un 20% de 8° las tienen de los de 5°.

En los dos factores empleados para evaluar la categoría producción se observa un comportamiento muy semejante en los tres niveles educativos: 3°, 5° y 8°.

En el análisis descriptivo de la *categoría morfológica* concluimos: "que la estructura morfológica permanece invariable en los tres cursos; es decir, no hay diferencias entre sujetos de 3°, 5° y 8° de EGB a pesar

de la diferencia de edad y el número de años de permanencia en el Sistema Educativo".

De los 24 factores morfológicos analizados hay cinco que se caracterizan por su escasísimo empleo en 3°. Estos son: pronombres posesivos, pronombres demostrativos, pronombres indefinidos, adjetivos demostrativos y verbos en futuro.

En 5° aparece como novedad, con respecto a 3°, el uso de los verbos en tiempo futuro.

Los alumnos de 8° utilizan todas las categorías morfológicas a excepción de los pronombres posesivos que sólo son empleados por tres alumnos. Si bien se debe matizar que no está generalizado el empleo de las mismas. Por lo que se puede inferir que la estructura morfológica permanece invariable en los tres cursos.

Al estudiar la *categoría sintáctica*, decíamos: "se da una evolución positiva en los tres cursos. La estructura sintáctica evoluciona con la edad cronológica y con la permanencia en el Sistema Educativo".

Cuando se estudio la categoría *signos de puntuación*, se observa el uso de la coma, punto seguido y punto y aparte en los tres niveles. Sin que esto quiera decir que se esté haciendo un empleo adecuado de los mismos.

Más de la mitad de los alumnos de 3° no utilizan la coma, el punto seguido, y el punto y aparte. Sólo un niño de 3° utiliza los dos puntos.

En 5° el signo más empleado fue el punto seguido (80%). La coma y el punto y aparte lo utilizan la mitad aproximadamente. Tampoco utilizan los dos puntos.

En 8°, si se exceptúa los dos puntos, los restantes signos de puntuación están generalizados.

El punto y coma sólo se manifiesta presente en un reducidísimo número de sujetos de 8°.

Se puede concluir que la categoría *signos de entonación* se manifiesta ausente en alumnos de 3° y 5°.

En 8° hacen un empleo restringido de comillas, guiones y/o paréntesis.

Se observa que el empleo de signos de *interrogación* y *admiración* tampoco se normaliza en este nivel; pues sólo el 31% de alumnos hacen uso de los mismos.

Los *signos de entonación* están prácticamente ausentes en los alumnos de Educación General Básica.

En lo que respecta a las *tildes*, casi la totalidad de los sujetos de 3° y 5° no las emplean (91 y 80% respectivamente). En 8° es de 26%.

En *ortografía natural* hay un 15% de alumnos en 5° y 8° que aún tienen faltas.

El 54% de sujetos de 3° tienen faltas de *ortografía usual*. El 23% de 5° comete faltas en esta variable. En 8° el 37%.

Los textos de los sujetos de los tres niveles: 3°, 5° y 8° están contruidos básicamente con *oraciones enunciativas*. Ninguno de los alumnos de 3° emplea más de una oración interrogativa o exclamativa. En 5° alcanzan la cifra de dos oraciones interrogativas o exclamativas como máximo y en 8° se llega a alcanzar la cifra de 7 oraciones de esta categoría en un texto.

En lo que se refiere al *índice de producción* recordar que hay una gran semejanza entre los alumnos de 3° y 5° y sólo cuando se llega a 8° se puede hablar de diferencias significativas a nivel teórico.

El *índice de palabras diferentes* aumenta de forma cuantitativa con el nivel educativo aunque no de forma relativa, pues al establecer la relación entre palabras diferentes y el número total de palabras escritas, los valores de los índices se hacen semejantes en los tres niveles educativos.

El 40% de 3° y el 20% de 5° no emplean el *adjetivo calificativo* en sus escritos. Todos los alumnos de 8° al menos una vez emplean esta categoría.

Más de las dos terceras partes de alumnos de 3° emplean *oraciones subordinadas* en la construcción de sus textos. En 5° la práctica totalidad emplean este tipo de oraciones, sólo un sujeto no hace empleo de ellas. En 8° todos los sujetos las usan.

Acerca del empleo de los acentos ortográficos lo más destacable es que el empleo que se hace de la acentuación resulta totalmente inadecuado en cualquiera de los tres niveles.

Los valores de F calculados mediante la ANOVA nos permiten rechazar la hipótesis nula (H_0) en el caso de la variable *Tiempo de Escritura* y no la variable *Tiempo de Reflexión*. Lo que indica que desde el punto de vista teórico hay diferencias significativas entre grupos en la primera variable.

Así mismo los valores de F para cada una de las variables de producción: *número de palabras* y *número de palabras diferentes* permiten rechazar la hipótesis nula.

El análisis de la Varianza en la categoría *morfológica* nos permite concluir que: las diferencias más claras entre grupos se observan en el empleo de:

- adverbios y pronombres personales,
- verbos en modo indicativo.
- verbos en forma impersonal.

Las menores diferencias corresponden a:

- adjetivos demostrativos,
- verbos en futuro,
- adjetivos cuantitativos,
- pronombres posesivos.

En las nueve variables empleadas para analizar los *aspectos sintácticos*, permite rechazar la hipótesis nula en:

- oraciones simples,
- oraciones subordinadas sustantivas
- oraciones subordinadas adverbiales

No se rechaza la hipótesis nula en el caso de:

- oraciones subordinadas adjetivas,
- oraciones coordinadas
- oraciones yuxtapuestas.

El nivel de producción en la mayor parte de las variables sintácticas es pobre en los tres cursos. La puntuación media en los grupos 3° y 5° no llega a la unidad y los de 8° alcanzan una puntuación media de 3, cuando se observa, en la salida del Programa BMDP, el comportamiento de la variable *oraciones subordinadas adjetivas*.

En la categoría *signos de puntuación*, decíamos: "es que sólo los sujetos de 8° nivel comienzan a hacer un uso, al menos, cuantitativo de los signos de puntuación, sin que por ello deba entenderse que sea una situación próxima a la norma lingüística.

Los escritos de 3°, casi en su totalidad, son un bloque continuo y una buena parte de alumnos de 5° están en condiciones muy semejantes".

De la *entonación*, cabe destacar que es prácticamente inexistente en los sujetos evaluados.

Como ya hemos comentados las mayores deficiencias se dieron en el uso de los *acentos ortográficos*. Se registraron faltas de *ortografía natural* en los tres niveles y los resultados en *ortografía usual* fueron mejores de lo que se podía prever.

Los alumnos de la muestra realizan sus ejercicios escritos con *oraciones enunciativas*, casi de forma exclusiva. Las diferencias que se establecen entre grupos en cuanto al empleo de oraciones interrogativas y/o exclamativas no permite establecer diferencias significativas entre grupos.

Referente a los *índices* se recuerda que el mayor poder discriminante entre grupos se observa en la variable subordinación y el menor en el empleo de palabras diferentes.

Si se compara el Análisis de Varianza, en el que se empleaba el factor *nivel académico* como variable criterio, y el Análisis de Varianza en que utiliza el factor *colegio*, quedó reflejado, que en este caso, el número de variables con poder discriminante es inferior al caso anterior, en el que se utilizaba como variable criterio el nivel académico.

Son las variables de tiempo y ortográficas las que permiten establecer diferencias más claras entre colegios.

Los valores del estadístico F indican que no se dan diferencias significativas en ninguna de las 56 variables analizadas, cuando se emplea el *sexo* como variable criterio.

Se hicieron dos *Análisis de Regresión*. En el caso en que se utilizó como variable criterio la *calificación global*, el valor de R es 0.6938 por lo que la varianza es de 0.4813; lo que indica que las variables predictoras explican el 48% de la varianza.

Cuando se emplea como variable criterio la *nota de lengua española*, el valor de R es 0.6840 y la varianza 0.4678.

Es decir, las 57 variables predictoras explican el 47% de la varianza.

Además de los aspectos cuantitativos analizados, procede un estudio cualitativo de los textos. Lo más destacable es la deficiente estructura sintáctica de los mismos, que llega en muchas ocasiones a hacer imposible poder captar las ideas que pretenden expresar. Este tipo de estructura es común a los tres niveles y como muestra adjuntamos tres textos de alumnos de octavo transcritos literalmente.

"La primer historia, no es que sea cruel, pero si comparo las dos historias, puedo ver, a mi manera que la primer historia, aunque, luego el final imaginario de la historia, sea que la devuelvan al mar, es un poco, muy poco, cruel que la segunda historia imaginaria".

"Para mi estos dibujos son un poco fantásticos porque eso no creo que un pescador traiga conmigo un cesto de peces y aparte una luna y su hermana en la otra viñeta parece sorprendida al ver la luna mezclada con los peces pero la coje y la tiende como si no hubiera pasado nada".

"Está muy bien hechos y expresando en sus caras los sentimientos de cada uno. Es fácil de entender aunque no lo parezca y que están muy bien dibujados. Las expresiones de las caras de los personajes se tienen muy en cuenta ya que si no hay dialogo en ellas el autor se tiene que expresar muy bien".

8. BIBLIOGRAFIA

- BISQUERRA, R. (1987). *Introducción a la Estadística Aplicada a la Investigación*. Barcelona: PPU.
- BISQUERRA, R. y Otros (1983a). *Estadística Psicopedagógica*. Barcelona: PPU.
- BUNGE, M. (1981). *La Investigación científica*. Barcelona: Ariel.
- CAMPBELL, N. y STANLEY, J.C. (1979). *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- DIXON, W.J. (ed) (1987). *BMDP Statistical Software*. Los Angeles: Universidad de California.
- ECHEVERRIA, B. (1982). *Estadística aplicada a las Ciencias Humanas*. Barcelona: Daimon.
- FERNANDEZ UCHA, M. y Otros. *Proyecto de Innovación Pedagógica y Curricular. E.A.O. Programa de Lectura Comprensiva para EE.MM.*
- LONG, L. (1986). *Introducción a la informática y el procesamiento de información*. México: Prentice-Hall.
- PROGRAMAS RENOVADOS DEL C.I. (1980). Madrid: M.E.C.
- PROGRAMAS RENOVADOS DEL C.M. (1982). Madrid: M.E.C.
- PROGRAMAS RENOVADOS DEL EGB (1980). Madrid: M.E.C.
- PROGRAMAS RENOVADOS DE LA EDUCACION GENERAL BASICA. CICLO SUPERIOR (1982). Madrid: Escuela Española.
- SARRAMONA, J. (1980). *Investigación y Estadística aplicada a la Educación*. Barcelona: CEAC.
- SOEV (1984). Los repetidores en el Ciclo Inicial, en *Boletín de Educación*, 3. Oviedo, pp. 13-22.
- SOEV (1984). Repetidores del Ciclo Medio, en *Bordón*, 254, Madrid, pp. 859-899.
- SOEV (1986). El Ciclo Superior en la EGB, en *Aula Abierta-Monografías*, 6, Universidad de Oviedo.
- SOEV (1987). La lectura en el Ciclo Medio: Análisis Discriminante entre 3º y 5º de EGB, en *Aula Abierta*, 49, Universidad de Oviedo, pp. 143-162.

- SOEV (1988). Programa de Lectura. Experimentación y Evaluación, en *Aula Abierta*, 51, Universidad de Oviedo, pp. 156-181.
- TEJEDOR, F.J. (1984). *Análisis de la Varianza aplicada a la investigación en Pedagogía y Psicología*. Madrid: Anaya.
- VAN DALEN, D.B. y MEYER, W.J. (1981). *Manual de Técnica de la Investigación Educativa*. Buenos Aires: Paidós.
- VERZELLO, R.J. y REUTTER III, J. (1983). *Procesamiento de datos: Sistemas y Conceptos*. México: Mc Graw-Hill.
- WINER, B.J. (1971). *Statistical principles in experimental design*. New York: Mc Graw-Hill.

DOCUMENTACION

BIBLIOGRAFIA SOBRE DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

JUAN JOSE ORDOÑEZ ALVAREZ*

Cuando se habla de Didáctica inevitablemente surge la cuestión de su lugar epistemológico dentro del contexto de las ciencias de la educación. Los problemas de indefinición se agravan aún más si el referente son las didácticas especiales (Roser Batllori y otros, 1990).

En el caso de la didáctica de las Ciencias Sociales, hay dificultades añadidas. No hay claridad sobre las disciplinas que la conforman ni cuáles son los conceptos básicos, ni qué principios se pueden aplicar en su integración.

Quizá contribuya a este estado de cosas la perspectiva del especialista, o bien la exigencia de autonomía de cada ciencia. Pero ambos puntos de vista podrían superarse si tenemos en cuenta que el alumno capta la realidad de un modo unitario y no en compartimentos estancos.

La denominación de Ciencias Sociales aparece en España con los programas educativos generados a partir de la Ley General de Educación. Actualmente se mantiene el término en los diseños curriculares-base que desarrollan las directrices de la LOGSE.

En una revisión bibliográfica como la presente, no es posible entrar a discutir cuestiones sobre la problemática epistemológica de las didácticas específicas; ni menos, -creo-, considerar qué disciplinas engloba el concepto de Ciencias Sociales. En autores clásicos como Piaget (1975), Duverger (1976), Levi-Strauss (1964), Grawitz (1975), Jarolinek (1971), se ha tratado con amplitud esta temática.

Buscando una operatividad, sería conveniente tomar en cuenta la reflexión de Levi-Strauss, cuando afirma que la expresión Ciencias Sociales es un pleonismo. Si son sociales se ocupan del hombre; y si son

* JUAN JOSE ORDOÑEZ ALVAREZ, es Profesor A. del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

humanas son sociales. El contenido propio de las ciencias sociales es el hombre (Llopis, 1990).

Una aproximación a la realidad humana se hace con contenidos diversos: demográficos, éticos, geográficos, políticos, históricos, económicos, artísticos, sociológicos, antropológicos, etc., etc., que se han extraído de distintas disciplinas. Pero, también, como afirma Gross (1983) desde ciertos estudios sociales como educación del consumidor, educación cívica, educación jurídica, educación deontológica, educación ambiental o ecológica, etc., etc.

Esa visión del hombre que pretenden dar los estudios sociales requiere una tarea firme de interdisciplinariedad (Boudon, 1981). En esta selección bibliográfica se ha intentado, precisamente por exigencias de interdisciplinariedad, centrar las referencias en las ciencias sociales, y no en las didácticas de cada disciplina. Tampoco se ha tenido en cuenta la abundante producción que hay en el mercado sobre "*materiales y recursos*", por considerar que inciden en ciencias específicas y no en la visión globalizadora que puedan dar las ciencias sociales.

Los puntos que articulan esta revisión bibliográfica de la didáctica de las ciencias sociales son los siguientes:

1. Contexto de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Se indican aquellos estudios que precisan tanto el contexto cultural europeo, como el contexto próximo español de las Ciencias Sociales. Son de actualidad las referencias sobre las Ciencias Sociales y la reforma de los programas que se apoyan en la LOGSE.
2. La cuestión de la interdisciplinariedad. Dado que en la estructura de las Ciencias Sociales intervienen contenidos de muchas disciplinas, se ha procurado hacer especial hincapié en aquellos estudios que pueden dar pautas sobre la integración interna de las Ciencias Sociales.

En la línea de Titone (1981) se persigue con esta bibliografía dar una información que justifique una articulación psicológica del saber y que a la vez tenga en cuenta unos rasgos metodológicos comunes como la integración empírica no experimental, el tratamiento de la información, la causalidad múltiple y la intencionalidad.

3. El curriculum de las Ciencias Sociales. Se han tomado en consideración dos supuestos. Que el diseño curricular de las Ciencias Sociales, aun reconociendo una mayor presencia de la Geografía y de la Historia (Cuadernos de Pedagogía, 1990, n° 178) ha de reflejar un objetivo común: el estado del ser humano en la sociedad. Y el segundo supuesto es que la idea de curriculum más evidenciada en las referencias bibliográficas es la que ha utilizado Stenhouse (1985), y se ve expresada en parte en autores españoles tan significados como C. Coll (1988).
4. El profesor y la enseñanza de las Ciencias Sociales. La relación de estudios elegida pretende poner de manifiesto la importancia de una buena formación pedagógica del profesor, y, además, el conocimiento de las implicaciones psicológicas que conlleva el acto de enseñanza. Deliberadamente se ha seguido la distinción bruneriana entre enseñanza y aprendizaje.
5. El alumno y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. En este apartado se recogen las teorías psicológicas que más han influido en el aprendizaje de las ciencias sociales. Otro punto que también se tiene en cuenta es el peculiar modo de habérselas el alumno con las conceptualizaciones históricas y con su mundo de concepciones científicas.
6. Programación/Evaluación. Se hace un repaso sobre la bibliografía ya clásica acerca de la programación tecnicista y la evaluación por objetivos. Pero también se tienen en cuenta las últimas aportaciones que se inclinan por una programación del proceso y por una evaluación cognitivo/constructivista.
7. Comentario de textos. Es el recurso más frecuentemente utilizado en las Ciencias Sociales. Su importancia formativa radica en que obliga al alumno a entrar en el pensamiento formal, habituándose al uso de aquellas capacidades propias de los procesos superiores: análisis, síntesis, valoración crítica. Un texto puede ser para el alumno la puerta que le abra el campo del pensamiento hipotético-deductivo, del pensamiento combinatorio y del pensamiento proposicional generalizado.

1. Contexto de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

- ALVAREZ OSES, J.A. (1977). La historia en el bachillerato actual: estado de la cuestión. *Revista de Bachillerato*, Monográfico N° 1.
- BATLLORI y Otros (1984). *Programes experimentals. Cicle Superior Ciències Socials*. Generalitat de Catalunya: Departament d'Ensenyament.
- CAPEL, H.; LUIS, A. y URTEAGA, L. (1984). La geografía ante la reforma educativa. *Geocrítica*, 53.
- CASAS, I. y VILLALTA, M. (1983). Les Ciències Socials a l'escola. *Perspectiva Escolar*, 78.
- COLL, C. GIMENO, SANTOS y TORRES (1988). *El marco curricular en una escuela renovada*. Madrid: MEC/Ed. Popular.
- CUADERNOS DE PEDAGOGIA (1990). *Monográfico* dedicado a Geografía, Historia y Ciencias Sociales, 178.
- CUESTA, R. (1988). La enseñanza de la historia en España, en *Reflexiones sobre la enseñanza de la geografía y la historia en el Reino Unido y España*. Salamanca.
- DEPARTAMENTO DE DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES DEL I.E.P.S. (1976). Las ciencias sociales: Cómo se plantean en E.G.B. *Colección Apuntes I.E.P.S.*, 1. Madrid: Narcea.
- DOMINGUEZ, J. (1987). *El lugar de la historia en el curriculum 11-16. Un marco general de referencia*. Madrid: M.E.C.
- FONTANA y Otros (1983). *Notas en torno a la enseñanza de la historia*. Cáceres.
- GONZALEZ ANLEO, (1985). *El sistema educativo español*. Madrid: Instituto de Estudios Económicos.
- GRUP DE CIÈNCIES SOCIALS DE ROSA SENSAT (1981). *Les ciències socials a la segona etapa d'E.G.B.* Barcelona: Ed. 62/Rosa Sensat.

- GRUPO GARVI (1978). Las ciencias sociales y las nacionalidades. *Revista de Bachillerato*, 5.
- LOPEZ FACAL, R. y ARMAS CASTRO, X. (1989). ¿Ciencias sociales o Geografía e Historia? *Cuadernos de Pedagogía*, 172.
- LLOPIS, C. (1990). Las ciencias sociales hoy. *Educadores*, 154. Madrid.
- LLOPIS, C. (1986). *Las ciencias sociales en el aula*. Madrid: Narcea.
- M.E.C. (1989). *El diseño curricular base: Educación Infantil. Educación Primaria. Educación Secundaria*. (4 vols.).
- M.E.C. (1984). *Profesores y alumnos ante la enseñanza de la geografía y la historia en el bachillerato*. Madrid: Servicio Publicaciones MEC.
- M.E.C. (1989). *El libro blanco para la reforma del sistema educativo*.
- M.E.C. (1988). *El sistema educativo español*. Madrid: MEC/CIDE.
- MAINER, J. (1990). Elementos para una crítica sobre la ubicación de la Historia en el D.C.B. *Tiempo y Espacio*, 2.
- MARAVALL, J.M. (1984). *La reforma de la enseñanza*. Barcelona: Laia.
- MASJUAN, J.M. y Otros (1978). *Les ciencies socials a la primera etapa d'E.G.B.* Barcelona: Rosa Sensat.
- O.M. de 6 de Agosto de 1971.
- O.M. de 2 de Diciembre de 1970.
- PAEZ CAMINO, F. (1981). La historia en el bachillerato: ¿del mito a la receta?. *Revista de Bachillerato*, 19.
- PAGES, J. (1984). Les Ciencies Socials a l'ecola. *Guix*, 75.
- SHANE, H. y TUBLER, B. (1980). Ciencias Sociales: tendencias actuales y proyecciones. *Perspectivas* (Unesco), V. X, 4.
- TURIEL, E. (1984). *El desarrollo del conocimiento social*. Madrid: Debate.

VALDEON, J. (1976). La historia en el bachillerato: su significado y sus problemas, en *Jornadas de Metodología y Didáctica de la Historia en Bachillerato*. Santander.

2. La interdisciplinariedad en las Ciencias Sociales.

ANTISERI, D. (1976). *Fundamento del trabajo interdisciplinar*. La Coruña: Adara.

APOSTEL, L. y Otros (1986). *Interdisciplinariedad y Ciencias humanas*. Madrid: Tecnos/Unesco.

BARRAGAN, F. (1990). La selección de contenidos en Ciencias Sociales. *Curriculum*, 1.

BOTTOMORE, J. (1982). *Interdisciplinariedad y Ciencias Humanas*. Madrid: Tecnos.

BOUDON, R. y Otros (1981). *Corrientes de investigación en Ciencias Sociales*. 4 vols., Madrid: Tecnos/Unesco.

CASADO LINAREJOS (1977). Hacia una praxis de la educación interdisciplinar. *Revista de Bachillerato*, 1.

CORVO CORTES, C. (1979). La interdisciplinariedad en Bachillerato y COU. *Revista de Bachillerato*, 11.

FOLLARI, R. (1986). Interdisciplinariedad. *Studia Paedagogica*, 8.

GARCIA HOZ, V. (1975). Fragmentación de las enseñanzas y una posible vía de integración, *Bordón*, 27.

GASS, S.R. (1970). *La interdisciplinariedad. Problemas de enseñanza e investigación en la Universidad*.

GOMEZ MIRANDA, J.M. (1978). La interdisciplinariedad en el Bachillerato. *Revista Española de Pedagogía*, 140.

GOZZER, G. (1982). Un concepto aún mal definido: la interdisciplinariedad. *Perspectivas*, 3, XII. París: Unesco.

- LEVI-STRAUSS, C. (1964). Problemes poses par un etude des Sciences Sociales et Humaines. *Revue Internationale des Sciences Sociales*, vol., 16, 4.
- MARIN, I.R. (1975). *La interdisciplinariedad y la enseñanza en equipo*. Valencia: I.C.E. de la Universidad Politécnica.
- MERINO, J.V. (1982). Fundamentos y alcance de la interdisciplinariedad en la investigación pedagógica. *Revista Española de Pedagogía*, 155.
- PAGES, J. (1990). Un proyecto: el estudio de la sociedad. *Cuadernos de Pedagogía*, 178.
- PALMADE, G. (1979). *Interdisciplinariedad e ideologías*. Madrid: Narcea.
- PARIS, C. (1973). Hacia una epistemología de la interdisciplinariedad. *Revista de Educación*, vol. 1, 3, Barcelona.
- RADA GARCIA, E. (1977). Sobre el concepto de interdisciplinaridad. *Revista de Bachillerato*, 4.
- RODRIGUEZ FRUTOS, J. (1981). La interdisciplinariedad en la historia: aspectos teóricos y modelos prácticos. *Aula Abierta*, 31.
- SCURATI, C. y DAMIANO, E. (1977). *Interdisciplinariedad y Didáctica*. La Coruña: Adara.
- TITONE, R. (1983). Por una nueva didáctica: Hacia la integración interdisciplinar. *Revista de Ciencias de la Educación*, 116.
- TITONE, R. (1981). *Psicodidáctica*. Madrid: Narcea.

3. El diseño curricular en Ciencias Sociales.

- ALVAREZ GONZALEZ, M. y Otros (1989). *Introducción de elementos de economía en el curriculum de 12 a 16 años*. Madrid: CIDE/MEC.
- ANGULO RASCO (1989). Hacia una perspectiva deliberativa en la construcción del curriculum. Investigación en la Escuela. *Revista de Investigación e Innovación Escolar*, 8.

- ASENSIO, M. y Otros (1987). Las ciencias sociales en el diseño curricular. Procesos de aprendizaje y estrategias de enseñanza, en *Enciclopedia de la Educación*. Ed. Planeta.
- BATLLORI, R. y PAGES, J. (1990). El diseño curricular en ciencias sociales. Estado de la cuestión. *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1. Barcelona.
- BENEJAM, P. (1989). Los contenidos de ciencias sociales. *Cuadernos de Pedagogía*, 168.
- BONET, A. y Otros (1981). Algunas consideraciones en torno a la elaboración del curriculum escolar. *Revista de Ciencias de la Educación*, 105.
- CAPEL, H.; LUIS, A. y URTEAGA, L. (1986). La Geografía en un curriculum de las Ciencias Sociales. *Geocrítica*, 61.
- COLL, C. (1987). Hacia la elaboración de un modelo de diseño curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, 139.
- COLL, C. (1988). *Psicología y Curriculum*. Barcelona: Laia.
- CUADERNOS DE PEDAGOGIA (1986). *El curriculum. Hacia un nuevo modelo curricular*. 139, Barcelona: Laia.
- CUADERNOS DE PEDAGOGIA (1989). *Reforma y Curriculum*. 168, Barcelona: Laia.
- DIEZ LOPEZ, E. y ROMAN PEREZ, M. (1989). *Diseño Curricular y aprendizaje significativo. Aplicaciones al aula*. Madrid: Cincel.
- DOLL, R.C. (1968). *Mejoramiento del curriculum*. Buenos Aires: El Ateneo.
- DOMINGUEZ, J. (1987). Naturaleza del conocimientos histórico y papel de la historia en el curriculum, en A. Alvarez (Comp.): *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*. Madrid: Visor/MEC.
- EGLESTON, J. (1980). *Sociología del curriculum escolar*. Buenos Aires: Ed. Troquel.

- EISNER, E. (1976). *Cómo preparar la reforma del curriculum*. Buenos Aires: El Ateneo.
- EISNER, E. (1987). *Procesos cognitivos y curriculum: una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona: Martínez Roca.
- GALTON, M. y MOON, B. (1983). *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*. Madrid: Martínez Roca.
- DIAZ, A.B. (1985). Los orígenes de la problemática curricular. *Rev. Orientamenti Pedagogici*, 32.
- GERVILLA (1986). *Proyecto educativo de caracter curricular*. Madrid: Magisterio.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1976). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum*. Madrid: Anaya.
- MARTORELLA, Ph. (1971). *Concept Learning in the Social Studies: Models for Structuring Curriculum*. Nueva York: Intext.
- NERBORIG, M.H. (1973). *Planeamiento de unidades, un modelo de desarrollo del curriculum*. Buenos Aires: Edit. Guadalupe.
- ROMAN, M. y DIEZ, E. (1989). *Curriculum y aprendizaje. Un modelo de diseño curricular en el marco de la Reforma*. Monográfico 1, Itaka.
- STENHOUSE, L. (1985). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- TABA, H. (1974). *Elaboración del Currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- TYLER, R. (1970). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- VARIOS (1987). Desenvolupament curricular de Ciències Socials. *Butlletí des Mestres*, 219.

VARIOS (1987). *La geografía y la historia dentro de las ciencias sociales: hacia un curriculum integrado*. Madrid: Siglo XXI.

WILSON, G.L. (1974). *El curriculum abierto*. Buenos Aires: El Ateneo.

ZABALZA, M.A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

ZABALZA, M.A. (1988). Departamentos y proyectos curriculares. *Apuntes de Educación*, 30.

4. El profesor y la enseñanza de las Ciencias Sociales.

ADOLF MARINO, M. (1987). *Didáctica del área social*. Valencia: Centro Editorial.

AEBLI, H. (1969). *Una didáctica fundada en la psicología de J. Piaget*. Buenos Aires: Kapelusz.

AGUIRRE, M. (1989). *Los conceptos operativos básicos en la didáctica de las ciencias sociales*. Lección magistral en la inauguración del curso académico 1988/1989. Pamplona: Secretariado de Publicaciones. Universidad de Zaragoza.

ALFIERI, F. (1975). *El oficio de maestro*. Barcelona: Avance.

ARAGONES, I. (1983). *Mapas cognitivos y representación del espacio*. Dossier monográfico en *Estudios de Psicología*, 14-15.

ASENSIO, M.; CARRETERO, M. (1987). *Psicología cognitiva y la enseñanza de las ciencias sociales*. Ponencia presentada a II Congreso Mundial Vasco. Bilbao.

AVANZINI, G. (1977). *La pedagogía en el s. XX*. Madrid: Narcea.

BALLESTEROS, E. (1984). *El encuentro de las ciencias sociales. Un ensayo de metodología*. Madrid: Alianza Universidad.

BARRY, R.B. (1974). *Una nueva metodología para la enseñanza de las ciencias sociales. La indagación*. Buenos Aires: Paidós.

BENEDITO, V. (1987). *Introducción a la didáctica*. Barcelona: Barcanova.

- BERNAD MAINAR, J.A. (1983). Didáctica y profesorado según la psicología de J. Piaget. *Educadores*, 121.
- BORRAS, J.M. (1988). La historia en la formación del maestro. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1.
- BRIMO, A. (1972). *Les méthodes des Sciences Sociales*. Paris: Ed. Montchrestien.
- BULE, J. (1989). *Didáctica de la geografía en la escuela primaria*. Madrid: Morata/MEC.
- CARR, N. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona.
- FRANQUEIRO, A. (1986). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Ateneo.
- CARRETERO, M.; POZO, J. y ASENSIO, M. (Comps.) (1989). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Visor.
- CASTELLS, M. y IPOLA, E. (1975). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Madrid: Ed. Ayuso.
- COMBS, A. y Otros (1979). *Claves para la formación de los profesores*. Madrid: Emesa.
- CURDALLIAGUET, M. (1989). La metodología activa en el área de ciencias sociales. En *Aspectos didácticos de geografía e historia*. 4. Zaragoza: I.C.E.
- DEMO, P. (1988). *Ciencias sociales y calidad*. Madrid: Narcea.
- DIAZ ALVAREZ, J.R. y GOMEZ GARCIA, M.C. (1983). Hacia la búsqueda de una nueva concepción didáctica de la geografía en el marco de las ciencias sociales. *Bordón*, 248.
- DOMINGUEZ, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía. *Infancia y Aprendizaje*, 34.
- DUVERGER, M. (1976). *Métodos de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Ed. Ariel.

- FERNANDEZ PEREZ, M. (1988). La profesionalización docente: perfeccionamiento, investigación en el aula y análisis de la práctica. *Escuela Española*. Madrid.
- GANMAGE, Ph. (1975). *El profesor y el alumno*. Madrid: Marova.
- GARCIA BLANCO, A. (1988). *Didáctica del museo. El descubrimiento de los objetos*. Madrid: Editorial de la Torre.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1987). Las reformas curriculares y el profesorado, en *Psicología y Educación*. Madrid: Visor/MEC.
- GIMENO SACRISTAN, y PEREZ, A. (1985). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- GOBLE, N. y PORTER, J. (1980). *La cambiante función del profesor*. Madrid: Narcea/Unesco.
- GONZALEZ, I. (1988). *Una didáctica de la historia*. Madrid: Eds. de la Torre.
- GONZALEZ HERNANDEZ, A. (1980). *Didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona.
- GRAVES, N. (1985). *La enseñanza de la geografía*. Madrid: Visor.
- GRAWITZ, M. (1975). *Método y técnicas de las Ciencias Sociales* (2 vols.). Barcelona: Hispano-Europea.
- GROSS, R.E. y Otros (1983). *Ciencias Sociales. Programas actualizados de enseñanza*. México: Limusa.
- GUISDORF, G. (1977). *¿Para qué los profesores? Cuadernos para el Diálogo*. Madrid.
- GUTIERREZ RUIZ, I. (1981). La investigación pedagógica y la formación de profesores. *Bordón*, 236.
- HALLAM, R. (1983). Piaget y la enseñanza de la historia, en C. Coll (Comp.): *Psicología genética y aprendizaje escolares*. Madrid: Siglo XXI.

- HOLLIER, D. y Otros (1973). *Panorama des Sciences Humaines*. París: Gallimard.
- I.E.P.S. (1980). El profesor y su formación. *Colec. Documentos I.E.P.S.* Madrid.
- JIMENEZ, B. y Otros (1989). *Modelos didácticos para la innovación educativa*. Barcelona: P.P.U.
- JUANBELTZ, J.I. (1985). Metodología de la Reforma en Ciencias Sociales en el Ciclo superior de E.G.B. *Apuntes de Educación*, 16.
- LAHOZ, F. (1989). Las redes conceptuales en el aprendizaje comprensivo de la Historia, en *Aspectos didácticos de la geografía e historia* (4). Zaragoza: ICE.
- LOPEZ HERRERIAS, J.A. (1978). *Roles y funciones del profesor*. Zaragoza: Edelvives.
- LLOPIS, C. y CORRAL, C. (1986). *Las ciencias sociales en el aula*. Madrid: Narcea.
- LLOPIS, C. (1987). *Los recursos en una enseñanza renovada de las ciencias sociales*. Madrid: Narcea.
- M.E.C. (1989). *Plan de investigación educativa y formación del profesorado*. Madrid: MEC.
- MAEDER, E.J. (1983). *La función del profesor en historia*. I.I.E., 40. Buenos Aires.
- MARTIN, S. (1973). Introducción, en A. Ryan: *Metodología de las Ciencias Sociales*. Madrid: Ed. Euramérica.
- MARTIN, E. y Otros (1988). Enseñar a aprender ciencias sociales. *Cuadernos de Pedagogía*, 162.
- MARTIN GONZALEZ, A. (1977). Lo que exige la pedagogía moderna del profesor de historia. *Educadores*, 92.

- MARTIN, F. (1988). Didáctica de las Ciencias Sociales. *Investigación en la Escuela*, 4.
- MAXIM, G.W. (1987). *Social Studies an the Elementary School Child*. Columbus: Merrill Publishing Company.
- MIGUEL, M. de (1980). La formación pedagógica del licenciado universitario. Datos de una encuesta. *Aula Abierta*, 29.
- NOVAK, J. (1982). *Teoría y práctica de la Educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- ORDOÑEZ, J.J. y ALVAREZ, L. (1990). Fundamentación psicológica para un modelo instruccional. *Aula Abierta*, 55. I.C.E. Universidad de Oviedo.
- ORDOÑEZ, J.J. (1990). Un modelo instruccional para las ciencias sociales. *Paideia*, 9 y 10. Madrid.
- ORDOÑEZ, J.J. (1990). El profesor, un técnico de la enseñanza. *Aula Abierta*, 54.
- PAGES, J. (1989). Procedimientos en la enseñanza de las ciencias sociales. *Revista de Educación*, 20-21.
- PEREZ GOMEZ, A. (1987). Reforma curricular y formación del profesorado, en A. Alvarez: *Psicología y Curriculum*. Madrid: Visor/MEC.
- PEREZ GOMEZ, A. (1987). El pensamiento del profesor vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de Educación*, 284.
- PIAGET, J. y Otros (1976). *Métodos de las ciencias sociales*. Madrid: Alianza Universidad.
- PIAGET, J. (1971). *La epistemología del tiempo*. Buenos Aires: El Ateneo.
- POSTIC, M. (1982). *La relación educativa*. Madrid: Narcea.
- POZO, A. (1980). *La didáctica, hoy*. Burgos: Hijos de Santiago Rodriguez.
- POZO, J. y CARRETERO, M. (1984). Enseñar historia o contar "historias": otro falso dilema. *Cuadernos de Pedagogía*, III.

- RAIMOND, L. (1982). *La formación de los profesores*. UNESCO.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. (1980). *La didáctica general*. Madrid: Kapelusz.
- ROMAN PEREZ, M. y DIEZ LOPEZ, E. (1989). *Conceptos básicos de la reforma: Un modelo de aprendizaje/enseñanza*. Madrid: Narcea.
- ROSALES, C. (1988). *Didáctica. Núcleos Fundamentales*. Madrid: Narcea.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- TORRES, X. (1988). El curriculum globalizado. Una opción profesionalizadora de la acción del profesor, en Varios: *El marco curricular en una escuela renovada*. Madrid: Popular/MEC.
- VAZQUEZ, G. (1975). *El perfeccionamiento de los profesores*. Pamplona: EUNSA.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1980). *El auto-perfeccionamiento del profesor. Aprender a enseñar*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1986). *Formación del profesorado. Reflexiones para una reforma*. Valencia: Promolibro.
- ZACCARIA, M.A. (1982). El desarrollo del pensamiento histórico: implicaciones para la enseñanza de la historia, en M. Pereyra (Coord.): *La historia en el aula. Estudios sobre la enseñanza de la historia*. I.C.E. Universidad de La Laguna.

5. El alumno y el aprendizaje de las ciencias sociales.

- ALVAREZ, A. (Comp.) (1987). *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*. Visor Aprendizaje.
- ASENSIO, M. y POZO, J.I. (1987). El aprendizaje del tiempo histórico, en A. Alvarez (Comp.): *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*. Madrid: Aprendizaje Visor/M.E.C.

- AUSUBEL, D. (1978). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- BANDURA, A. y WALTER, R.H. (1978). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- BENLLOCH, M. (1976). Acerca del pensamiento sociológico del niño. *Perspectiva escolar*, 21, Barcelona.
- BRUNER, (1988). *Desarrollo cognoscitivo y educación*. Madrid: Morata.
- CARRETERO, M.; POZO, J.I. y ASENSIO, M. (1983). Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 23.
- COLL, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, 41.
- COLL, C. (Comp.) (1983). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid: Siglo XXI.
- DEL VAL, J. (1988). *La construcción espontánea de las nociones sociales y su enseñanza. Actas del II Congreso Mundial Vasco*. Madrid: Narcea.
- DEL VAL, J. (1981). La representación infantil del mundo social. *Infancia y Aprendizaje*, 13.
- ECHEITA, G. (1988). *El mundo adulto en la mente de los niños. La comprensión infantil de las relaciones de intercambio*. Madrid; Centro de Publicaciones del M.E.C.
- FAURE, E. y Otros (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza/Unesco.
- FLAVELL, J.H. (1984). *El desarrollo cognitivo*. Visor Aprendizaje.
- FRANCO, F. (1990). El modelo constructivista en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. *Tiempo y Espacio*, 2.
- GAGNE, R. (1975). *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. México: Diana.

- INHERDER, B. y PIAGET, J. (1972). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós.
- LLORCAS, M. Dificultades de asimilación de los "modelos" usados por las ciencias históricas por parte de los alumnos de primer curso de BUP. *Perspectiva Escolar*, 34, Barcelona.
- MARCHESI, A. (1984). El conocimiento social de los niños. *Psicología Evolutiva*, 2. Desarrollo cognitivo y social del niño. Madrid: Alianza.
- MARTIN, E. (1985). La representación espacial de los niños: los mapas cognitivos. *Cuadernos de Pedagogía*, 125.
- MAYOR, J. (1989). *Aprender a aprender. Estrategias cognitivas*. Madrid: Cincel.
- NOVAK y GOWIN (1988). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores. Crítica*. Barcelona: Grijalbo.
- OCHAITA, E. (1983). La teoría de Piaget sobre el desarrollo del conocimiento espacial. *Estudios de Pedagogía*, 14 y 15.
- OLERON, P. (1987). *El niño: su saber y su saber hacer*. Madrid: Morata.
- OSTERRICHTH, P.A. (1977). Algunos aspectos psicológicos de la adolescencia. En A. Freud y Otros: *El desarrollo del adolescente*. Buenos Aires: Paidós.
- PIAGET, J. (1978). *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. México: F. de C.E.
- PIERRET-CLERMONT, A.N. (1984). *La construcción de la inteligencia es la interacción social*. Visor Aprendizaje.
- POZO, J.I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- POZO, J. y CARRETERO, M. (1983). El adolescente como historiador. *Infancia y Aprendizaje*, 23.
- POZO, J. (1985). El niño y la historia. Col. *El niño y el conocimiento*. Madrid: M.E.C.

RIVIER, B.R. (1978). *El desarrollo social del niño y del adolescente*. Barcelona: Herder.

RIVIERE, A. (1988). *La psicología de Vygotsky*. Visor Aprendizaje.

ROBERTS, T. (1978). *Cuatro psicologías aplicadas a la educación*. 2 vols. Madrid: Narcea.

RODRIGUEZ ESPINAR, S. (1982). *Factores del rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos-Tau.

ROGERS, C. (1987). *La psicología social de la enseñanza*. Visor Aprendizaje.

ROMAN PEREZ, M. y DIEZ LOPEZ, E. (1988). *Inteligencia y potencial de aprendizaje: Evaluación y Desarrollo*. Madrid: Cincel.

SCHAFFER, H.R. (1983). *El desarrollo de la sociabilidad*. Visor Aprendizaje.

SCHAFFER, H.R. (1984). *El mundo social del niño. Avances en psicología del desarrollo*. Visor Aprendizaje.

VILARRASA, A. y COLOMBO, A. (1988). *Mediodía. Ejercicios de exploración y representación del espacio*. Barcelona: Graó.

WERTSCH, J.W. (1988). *La formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

6. Programación/Evaluación.

ABARCA PONCE, M.P. (1989). *La evaluación de programas educativos*. Madrid: Escuela Española.

ACHAERANDO, M. (1977). *Técnicas de programación por objetivos*. Madrid: Didascalía.

ANTUNEZ, F. (1987). *El proyecto educativo de centro*. Barcelona: Ed. Graó.

AULA ABIERTA (1990). *Monográfico sobre educación*, 56, I.C.E. Universidad de Oviedo.

BARBERA ALBALAT (1987). *Proyecto educativo. Plan anual de Centro y programa docente*. Escuela Española. Madrid.

- BELTRAN, A. y MARTINEZ, P. (1984). La evaluación de Geografía e Historia en los I.N.B. *Acción Educativa*, 28.
- BENEDITO, H. (1976). *Teoría y práctica de la programación*. Madrid: Prima Luce.
- BERNARDO CARRASCO, (1973). *La recuperación educativa*. Madrid: Anaya.
- BERNARDO CARRASCO (1976). *Cómo realizar la programación*. Madrid: Anaya.
- BERNSTEIN, B. (1988). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.
- BLOOM, B. (1979). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Alcoy: Marfil.
- BRIGGS, L.J. (1973). *Manual para el diseño de la instrucción*. Buenos Aires: Guadalupe.
- BUSTINZA, J.A. (1978). Concepto y planeamiento de una unidad didáctica de Historia. *Limen*, 60.
- DEMO, P. (1988). Introducción a la evaluación cualitativa, en *Ciencias Sociales y Calidad*, Madrid.
- DIAZ ALVAREZ, J.R. (1979). Un plan integral sobre el desarrollo práctico de la programación de historia a nivel de COU. *Revista de Bachillerato*, 11.
- ESCUDERO MUÑOZ, (1980). *Cómo formular objetivos operativos*. Madrid: Cincel.
- FERNANDEZ, J. y Otros (1977). *Tecnología didáctica*. Barcelona: Ceac.
- GAGNE, R.M. y BRIGGS, L. (1976). *La planificación de la enseñanza*. México: Trillas.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1982). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid:

- GONZALEZ, I.; GUIMERA, C. y Otros (1990). La evaluación: la clave de la reforma. *Cuadernos de Pedagogía*, 178.
- GRAVES, N.J. (1985). La evaluación en la enseñanza de la geografía, en N.J. Graves: *La enseñanza de la geografía*. Madrid: Visor.
- HURTADO, B. (1980). *Pruebas de rendimiento académico y objetivos de la instrucción*. México: Diana.
- KRASOVITZKI, S.T. (1983). Un planteo de enseñanza por objetivos en el área de ciencias sociales. *I.I.E.*, 40, Buenos Aires.
- MAGER, R. (1974). *Formulación operativa de objetivos didácticos*. Madrid: Marova.
- MARTINEZ BONAFE y SALINAS FERNANDEZ (1988). *Programación y evaluación de la enseñanza: problemas y sugerencias didácticas*. Ed. Mestral.
- ORDOÑEZ, J.J. (1990). Objetivos en la enseñanza. Las causas de un rechazo. *Aula Abierta*, 55, I.C.E. Universidad de Oviedo.
- ORDOÑEZ, J.J. (1990). Un enfoque cognitivo-constructivista para el uso del examen convencional en ciencias sociales. *Aula Abierta*, 56, I.C.E. Universidad de Oviedo.
- PETERSSEN, W.H. (1976). *La enseñanza por objetivos de aprendizaje: fundamentos y práctica*. Madrid: Santillana.
- POISSAC-NIEL, J. (1977). *La tecnología de la enseñanza de la historia*. Oikos-Tau.
- POPHAM, W.J. (1983). *La evaluación basada en criterios*. Madrid: Magisterio.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. (1986). *La programación de un curso escolar*. Madrid: S. XX.
- ROSALES, C. (1981). *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid: Narcea.

- ROTGER AMENGUAL, B. (1989). *Evaluación formativa*. Madrid: Cincel.
- SKINNER, THORDIKE y Otros (1978). *Aprendizaje escolar y evaluación*. Buenos Aires: Paidós.
- STUFFLEBEAN, D.L. y SHIANKFIELD, A.J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Popular.
- TERRY, D.T. (1984). *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.
- TRENAS CABEZAS, J. (1982). Programación, experiencia y evaluación de un nuevo sistema de las Ciencias Sociales en el ciclo superior de E.G.B. *Vida Escolar*, 215.
- UBIETO, A. (1978). *Cómo se programa un tema o una unidad didáctica*. Zaragoza: I.C.E.
- UNESCO (1987). *Manuel de l'Unesco pour l'enseignement des programmes d'études sociales*. Unesco.
- VARIOS (1989). *La Evaluación*. Monográfico de Guix, 141-142.
- 7. Comentario de textos.**
- ALMUNIA FERNANDEZ, C. (1982). Comentario de textos históricos. *Apuntes de Educación*, 5.
- APUNTES I.E.P.S. (1979). *Textos comentados para una programación de Ciencias Sociales*. Madrid: Narcea.
- CIEQUEL, B. (1982). *El comentario de textos y la disertación*. Barcelona: Oikos-Tau.
- DENHIERE, G. y LEGROS, D. (1983). Comprendre un texte. *Revue Française de Pédagogie*, 65.
- ECHEGARAY DESUAREZ, E.M. (1978). Comprensión de textos. *Limen*, 62y63.
- FERNANDEZ GARCIA, A. (1978). Comentario de un texto histórico. *Revista de Bachillerato*, 5.

- GONZALEZ, A. (1977). El análisis de documentos en los programas de Ciencias Sociales. *Revista Española de Pedagogía*, 138.
- GUERRA MUEDRA, H.J. (1982). Un sistema para hacer comentarios de textos histórico-filosóficos. *Revista de Bachillerato*, 22.
- HERNANDEZ SANCHEZ-BARBA, M. (1978). *El comentario de textos históricos*. Madrid: Tebas.
- I.E.P.S. (1981). Textos comentados. Col. *Apuntes IEPS*, 24. Madrid: Narcea.
- LAIN ENTRALGO, P. (1955). El comentario a un texto científico. *Revista de Educación Española*. Madrid.
- LOZANO y MIRE (1982). *Análisis y Comentarios de textos históricos. I. Edad Antigua y Media*. Madrid: Alhambra Universidad.
- MARTINEZ CARRERAS y Otros (1978). *Análisis y comentario de textos históricos*. Madrid: Alhambra.
- NOUSCHI, A. (1969). *Le commentaire de textes et de documents historiques*. París: E. Fernand Nathan.
- PEINADO, L. y RABANAL, A. (1977). *Comentario de textos históricos. Método y recopilación*. Lérida.
- RODRIGUEZ FRUTOS, J. (1980). El comentario de texto en España a través de su bibliografía. *Aula Abierta*, 29. ICE. Universidad de Oviedo.
- ROEL, A.E. (1971). *La técnica del comentario de textos*. ICE. Universidad de Santiago.
- SANCHEZ MIGUEL, e. (1990). *La comprensión de textos en el aula: un programa para instruir en la comprensión de textos en la etapa secundaria obligatoria*. I.C.E. Universidad de Salamanca.
- SIMON GALINDO, M. (1983). *Valor didáctico del comentario de texto histórico*. I.C.E. Universidad de Extremadura.
- UBIETO ARTETA, A. (1976). *Cómo se comenta un texto histórico*. Valencia: Anubar.

RECENSIONES

REVISTA AGUSTINIANA. Homenaje a Fray Luis de León. 1527-1591. IV Centenario de su muerte. Vol. XXXII. Enero-Abril 1991. N° 97.

En el número 54 de nuestra Revista "Aula Abierta" dábamos cuenta en una sencilla recensión del Vol. XXXI de la Revista Agustiniiana, dedicado a *Fray Luis de León-Bibliografía*, preparatorio del número que ahora presentamos, con más de 500 páginas de denso contenido.

Abundante y selecta es la bibliografía que ha aparecido ya con motivo del centenario de la muerte de Fray Luis, estudiando diversos aspectos de su personalidad literaria y humana, pero la obra que tenemos entre manos es digna del mayor encomio por la variedad de los temas que aborda y por la calidad y profundidad de los mismos.

Predomina en ella el estudio de su obra en prosa, concretamente sobre la traducción del *Cantar de los Cantares*, de Jorge Font, que Fray Luis considera como una égloga pastoril epitalámica; *De los nombres de Cristo*, de Luciano Rubio, en lo que se refiere a la originalidad y recursos estilísticos de Fray Luis, ampliado en el artículo de José Vega sobre *Significante, significado y realidad de Fray Luis de León: convencionalismo y naturalidad del signo lingüístico*, de más de cien páginas de extensión.

El trabajo de M^a Nieves Fernández García, *Para la lectura de*

La Perfecta Casada de Fray Luis, analiza en unas cincuenta páginas el contenido de esta original obra luisiana, profundizando en los mismos textos del escritor y haciendo una valoración histórica de sus aportaciones al mundo de la mujer, innovadoras para la época del autor.

Otros artículos inciden fundamentalmente sobre la peripecia apasionada de la vida universitaria del ilustre agustino, enconada y doblemente censurable por tratarse de hombres de elevada cultura y de cristianos vinculados por el fuerte compromiso de la vida religiosa comunitaria.

Sólo brevemente toca este número de la Revista Agustiniiana la vertiente poética de Fray Luis, tan digna de estudio y meditación, tanto en lo que se refiere a sus poesías originales como a sus traducciones hebraicas y greco-latinas.

Los Departamentos universitarios y los Seminarios de los Centros docentes de enseñanza media que se relacionen con la temática luisiana, deben contribuir en el doble campo de la investigación y de la docencia, a celebrar dignamente el acontecimiento del IV Centenario de la muerte del ilustre literato Fray Luis de León.

T.RECIO

BIEHLER, R.F. y SNOWMAN, J. (1990), *Psicología aplicada a la enseñanza*, México, Limusa.

Se trata de un manual que puede ser de gran utilidad para profesores y alumnos universitarios.

Cada capítulo lleva en sus márgenes los puntos clave y al final, un cierto número de sugerencias de aplicación en clase.

Estas sugerencias vienen escritas en un tipo de letra y color de hoja diferentes para resaltar su diferencia con la parte teórica.

También propone lecturas complementarias que potencian el conocimiento y la profundización en las teorías presentadas.

L. ALVAREZ

HERNANDEZ HERNANDEZ, P. y ALBERTO GARCIA, L. (1991), *Psicología y enseñanza del estudio. Teorías y técnicas para potenciar las habilidades intelectuales*, Madrid, Pirámide.

Es una obra seria y sistemática que sienta las bases del estudio en la psicología cognitiva instruccional.

Hace una revisión de los diferentes métodos y estrategias de estudio habituales y propone otras nuevas de gran interés.

Además de profundizar, desde un punto de vista teórico, sobre la psicología del estudio, lleva a la práctica diversas formas de cómo mejorar el estudio individual a través de su enseñanza.

L. ALVAREZ

CURSO DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE PARA TUTORES DEL CAP

Durante los días 26, 27 y 28 de septiembre de 1990, para Profesores-Tutores del C.A.P. de Geografía e Historia -44 profesores-, Lengua y Literatura -35-, Inglés -13- y Filosofía -9-, se realizó un Curso de Perfeccionamiento Docente con una duración de 15 horas y con la siguiente estructura:

1. Exposición común:

- Presentación sobre la *Estructura, contenidos y problemática del C.A.P.*, a cargo del Director del I.C.E. D. Arturo García González.
- Fundamentación teórica de la instrucción.
- Función Tutorial.
- Evaluación del Profesor y desarrollo profesional.
- Iniciación a las técnicas tutoriales.

2. Didácticas Específicas.

Como continuación e implementación del mismo, y antes de la asistencia de los alumnos a los Centros, durante los días 9, 19 y 11 de enero de 1991 para Profesores-Tutores de Geografía e Historia -35- e Inglés -13-, y durante los días 14, 15 y 16 del mismo mes de enero para Profesores-Tutores de Lengua y Literatura -33- y Filosofía -13-, se realizó otro Curso, también con una duración de 15 horas, de acuerdo con los siguientes contenidos:

1. Funciones del Tutor:

- Discusión por grupos y elaboración de criterios comunes.

2. Didácticas Específicas:

- Presentación y estudio del esquema común de elaboración de una Unidad Didáctica.
- Desarrollo de una Unidad Didáctica desde la perspectiva de la Reforma de las Enseñanzas Medias.
- Estudio de Modelos Instruccionales.
- La Evaluación.

Ambos Cursos, que en realidad vienen a ser dos partes complementarias de un mismo Curso de 30 horas, tuvieron una valoración positiva por parte de los asistentes, excepción hecha de la duración, que se estimó corta, y supusieron un primer paso para una coordinación eficaz de las Tutorías del C.A.P.

La petición generalizada fue que, en esta línea, se continúe con la realización de este Curso en años sucesivos.

CURSO PARA LA OBTENCION DEL CERTIFICADO DE APTITUD PEDAGOGICA (C.A.P.)

Con una duración de cinco meses -23 de octubre de 1990 a 26 de marzo de 1991-, y con una mayor asistencia a clase en relación con la edición pasada, se realizó el Curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica -C.A.P.-, en el que se matricularon 573 alumnos. El mismo se estructuró en dos ciclos: Teórico y Práctico. El Ciclo Teórico, con una duración de 62 horas, giró en torno a los siguientes módulos: Psicología de la Educación, Didáctica General, Orientación y Acción Tutorial, Organización Escolar y Sociología de la Educación. El Ciclo Práctico se organizó en dos fases: Didácticas Específicas, 32 horas; y Prácticas en los Centros durante siete semanas. La evaluación del Ciclo Teórico se hizo mediante una prueba; la del Ciclo Práctico mediante la presentación de una memoria y el informe del Profesor-Tutor.

Durante este curso 1990-1991, recogiendo experiencias y sugerencias de los alumnos y profesores de ediciones pasadas, se ha intentado mejorar su realización con objeto de conseguir que el C.A.P. sea un instrumento útil para la formación didáctica de los licenciados de nuestra Universidad que deseen acceder a la docencia en las Enseñanzas Medias. Las modificaciones y mejoras más relevantes afectaron a los siguientes aspectos:

1. Reestructuración parcial del bloque teórico y de los contenidos de algunas disciplinas para lograr una mayor adecuación a los fines del curso y a los intereses de los alumnos.
2. Elaboración y propuesta de criterios comunes en todas las Didácticas Específicas para la realización de la memoria de los alumnos.

3. Coordinación con los Profesores-Tutores. A tal efecto, como un primer paso, en septiembre de 1990 y enero de 1991, se realizaron, para Profesores-Tutores de Geografía e Historia, Lengua y Literatura, Inglés y Filosofía, sendos cursos.

- Perfeccionamiento de la acción tutorial.
- Perfeccionamiento docente.
- Información y coordinación.

La valoración del C.A.P. 90-91 por parte de los alumnos se efectuó a través de encuestas hechas al finalizar el Ciclo Teórico y las Didácticas Específicas. De las mismas se desprenden las siguientes conclusiones:

- Ciclo Teórico:
 1. Mejor valoración general respecto del curso 89-90.
 2. El módulo más valorado fue Psicología de la Educación, y por este orden: Sociología de la Educación, Organización Escolar, Orientación y Acción Tutorial y Didáctica General.
 3. Valoración del profesorado: Excelente en Psicología de la Educación, Buena en los demás módulos.
- Didácticas Específicas:
 1. En conjunto la valoración dada por los alumnos a sus profesores y a la didáctica es óptima. La casi totalidad de las puntuaciones se encuentran dentro de los márgenes de Buena y Excelente.
 2. Hay una valoración positiva de su utilidad y se formulan con frecuencia deseos de que se amplíe el tiempo dedicado a su impartición.

Las prácticas en los Centros, valoradas en la Memoria que presentaron los alumnos, lo fueron de modo muy positivo, suponiendo para muchos su primera experiencia en el aula lo más satisfactorio de todo el ciclo.

NORMAS PARA PUBLICAR EN AULA ABIERTA

1. Los trabajos deberán ser enviados adjuntando dirección y teléfono del autor, centro de trabajo y dirección de éste. Nuestra dirección es: AULA ABIERTA -Universidad de Oviedo-, Instituto de Ciencias de la Educación, c/ Quintana, 30, 33009 Oviedo.
2. En breve plazo de tiempo se comunicará la aceptación o rechazo de los trabajos, acompañando las razones de la decisión.
3. En la cabecera del trabajo deberá figurar el título en letras mayúsculas y debajo el nombre del autor o autores y el cargo o profesión.
4. A continuación de la cabecera del trabajo deberá aparecer un breve resumen del mismo, de unas cinco líneas de extensión, para orientación del lector.
5. Los trabajos tendrán una extensión máxima de 25 páginas. Las figuras y tablas (en hojas independientes) se enviarán compuestas por los autores de modo definitivo como deseen que aparezcan, indicándose su ubicación en el texto. Las notas se incluirán al final del artículo y no a pie de página. Aula Abierta agradecerá a los autores que utilicen procesadores de textos (Word Perfect - sistema operativo DOS) hagan llegar a la revista, en diskette de 3.5" o 5.25" el trabajo, junto con las copias impresas del mismo. (Una vez copiados los diskettes se devolverán a sus remitentes).
6. Las citas bibliográficas en el texto se harán con el apellido del autor y año de publicación (ambos entre paréntesis y separados por una coma). Si el autor forma parte de la narración, se pone entre paréntesis sólo el año. Las referencias bibliográficas irán alfabéticamente ordenadas al final y ateniéndose a la siguiente normativa:
 - a) *Para libros:*
PETERSEN, W.H. (1976). *La enseñanza por objetivos de aprendizaje: fundamentos y práctica*. Madrid: Santillana.
 - b) *Para capítulos de libros colectivos o de actas:*
PHENIX, P.H. (1964). La arquitectura del conocimiento. En S. Elam, *La educación y la estructura del conocimiento*. Buenos Aires: El Ateneo.
 - c) *Para revistas:*
RODRIGUEZ NEIRA, T. (1989). Algunas consideraciones sobre la evaluación en el "Proyecto para la Reforma de la Enseñanza". *Aula Abierta*, 54, 3-14.
7. Los autores recibirán gratuitamente dos ejemplares del número de la revista en que aparezca el trabajo.
8. AULA ABIERTA no asume necesariamente los puntos de vista de sus colaboradores.