

CONSEJO DE REDACCION

- Presidente:** D. ARTURO GARCIA GONZALEZ, Director
del I.C.E.
- Vocales:** D. FERNANDO ALBUERNE LOPEZ
D. LUIS ALVAREZ PEREZ
D. JESUS HERNANDEZ GARCIA
D. MIGUEL A. LUENGO GARCIA
D. JUAN J. ORDOÑEZ ALVAREZ
D. ENRIQUE SOLER VAZQUEZ
- Director:** D. MIGUEL A. CADRECHA CAPARROS
- Secretaria de Redacción:** D^a M. MERCEDES GARCIA CUESTA
- Administración y
Suscripciones** D. AGUSTIN MARTINEZ PASTOR
D. MANUEL ANTONIO ALVAREZ FERNANDEZ
- Portada:** D. ARTURO RODRIGUEZ ARIAS
- Edita:** Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad
de Oviedo. c/ Quintana, 30-1º 33009 Oviedo.
- Imprime:** Gráficas Baraza. Oviedo.
- Depósito Legal:** 0/157/1973
- ISSN:** 0210-2773

JUNIO 1992, N° 59

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 ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y APRENDIZAJE POR
DESCUBRIMIENTO EN CIENCIAS SOCIALES.
Juan José Ordóñez Alvarez.
- 29 EVALUACION E INTERVENCION EN LA
DEFICIENCIA MENTAL.
Luis Alvarez Pérez.
- 41 REFLEXIONES SOBRE EL COMENTARIO DE
TEXTOS LITERARIOS EN LAS ENSEÑANZAS
MEDIAS.
Jesús Hernández García.
- 51 LAS IDEAS PREVIAS Y EL DIAGNOSTICO INICIAL
EN EL AULA.
Fernando Albuerne López.
- 63 RASGOS DE PERSONALIDAD DE LOS
ASPIRANTES A MAESTROS.
José María Fraga Pernás.
- 75 LENGUAS EXTRANJERAS Y ENSEÑANZA COMU-
NICATIVA: DE LA REFLEXION TEORICA AL
DISEÑO DE UNIDADES DIDACTICAS BASADAS
EN TAREAS.
María Teresa Rodríguez Suárez.

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.

- 103 EL LENGUAJE DE LOS TEXTOS: USO INTERDISCIPLINAR DE LAS TERMINOLOGIAS CIENTIFICAS.
Julio Concepción Suárez.
- 119 APROXIMACION AL ESTUDIO DE LA LECTURA COMO MEDIO DE ENTENDER Y RECORDAR VOCABULARIO: ESTUDIOS EMPIRICOS Y SUS IMPLICACIONES PEDAGOGICAS.
Ana Cristina Lahuerta Martínez.
- 133 ORIENTACION ESCOLAR E INNOVACION EDUCATIVA.
Pedro Méndez Castedo y Luis Méndez Castedo.
- 141 ESTUDIO DE TENDENCIAS PROFESIONALES EN UNA MUESTRA DE ALUMNOS AL FINALIZAR LA E.G.B.
Manuel Fernández Ucha y José Manuel Posada Ramos.
- 163 EL BACHILLERATO NOCTURNO: SITUACION Y ALGUNAS PROPUESTAS DE ACTUACION DESDE EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACION (II).
Carlos Fernández Martínez y José Luis Garzo Salvador.
- 179 LA SOCIOLINGUISTICA APLICADA Y EL ENFOQUE COMUNICATIVO DE LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE UN IDIOMA.
José Manuel Torre Arca.

Págs.

DOCUMENTACION

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

- 205 REVISTAS DE INTERES PARA LA RENOVACION DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA CASTELLANA Y LA LITERATURA.
Josefina Prado Aragonés.

- 217 RECENSIONES.

INFORMACION

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

- 221 CURSO PARA LA OBTENCION DEL CERTIFICADO DE APTITUD PEDAGOGICA (C.A.P.).
- 222 CURSO DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE PARA TUTORES DEL C.A.P.
- 223 CURSO SOBRE "DESCUBRIMIENTO Y COLONIZACION DEL MEDITERRANEO".
- 225 X SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE TEORIA DE LA EDUCACION: TEORIA DE LA EDUCACION NO-FORMAL.
- 227 NORMAS PARA PUBLICAR EN AULA ABIERTA.

ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO EN CIENCIAS SOCIALES

JUAN JOSE ORDOÑEZ ALVAREZ*

Los aprendizajes efectuados por los alumnos se suelen clasificar en meramente repetitivos y significativos (Ausubel, 1983). Estos últimos -los más deseables en la práctica docente-, pueden alcanzarse mediante una actuación independiente de quien aprende, o mediante una enseñanza del profesor.

En el aprendizaje autónomo no hay cabida para la enseñanza. Es posible un auto-aprendizaje, pero no una auto-enseñanza. Enseñar es una tarea de unos dirigida a conseguir en otros el éxito de sus aprendizajes.

Desde el punto de vista escolar, lo que realmente interesa es el llamado aprendizaje guiado, que en el aula supone una orientación del profesor. Tal orientación va tomando distintas formas de intervención a lo largo del proceso instruccional: enseñanza expositiva, interrogativa, etc., etc. Una de esas formas es la enseñanza para un aprendizaje por descubrimiento. La característica que más la distingue es que el profesor deja el contenido a medio elaborar al objeto de que el alumno llegue a "descubrir" por sí mismo las estructuras conceptuales de la ciencia. Existe en este tipo de docencia un cierto grado de ayuda por parte del profesor y una mayor creatividad por parte del discente (Tolinson, 1984).

Es difícil precisar el concepto de descubrimiento (Barrón, 1991), y más si se tiene en cuenta que, aun en los aprendizajes más sencillos, como pudieran ser las asociaciones simples, se puede hablar de descubrimiento (Gagné, 1974).

A veces se ha visto en la enseñanza para el descubrimiento un "laissez faire" absoluto, cuando, si es enseñanza, habría de existir una actuación intencionada del profesor.

* JUAN JOSE ORDOÑEZ ALVAREZ, es Catedrático de Filosofía de I.B. y Prof. Asociado del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

La cuestión está en determinar, en concretar esa intervención. ¿En qué medida se ha de guiar al alumno? Para algunos supondrá utilizar una enseñanza casi únicamente expositiva; para otros, puede que, al contrario, consista en abandonar a los alumnos a un forcejeo torpe e improductivo (Shulman, L. y Keislar, E., 1974).

En realidad, la línea divisoria de una enseñanza para el descubrimiento no está nítidamente marcada. Teniendo en cuenta que el descubrimiento es una meta que se alcanza al final de un proceso, se puede decir que el grado de intervención docente determina, a su vez, el grado de aprendizaje autónomo.

La guía práctica a la que ha de someterse la intervención del profesor es la de limitarse a facilitar aquellas informaciones imprescindibles para que el alumno pueda aprender descubriendo por sí mismo.

1. CONSTRUCTIVISMO Y APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO

Las personas, como indica Novak (1982), construyen sus peculiares modelos o esquemas, y los utilizan para dar sentido al mundo. Nuestro cerebro no es un consumidor parcial de información (Osborne y Wittrock, 1983), sino que "construye" activamente sus propias interpretaciones.

A partir de unos conocimientos declarativos y procedimentales, nuestra mente comprende la realidad y actúa sobre ella "elaborando" representaciones mentales y planes de resolución.

El desarrollo del constructivismo se ha plasmado en una serie de programas de investigación, entre los que cabe citar: la teoría del aprendizaje asimilativo de Ausubel, la epistemología genética de Piaget, la teoría del cambio conceptual, la teoría de la apropiación de Vygotski, la teoría del aprendizaje por descubrimiento, etc...

Lo que aquí interesa resaltar es la relación del constructivismo y del aprendizaje por descubrimiento.

Todo descubrimiento es una construcción hecha a partir de adquisiciones anteriores. Tal construcción se consolida gracias a procesos de adición, variación y reestructuración (Rumelart y Norman, 1981).

Los procesos de "adición o modificación" originan un descubrimiento relativamente débil, y tal aprendizaje también se puede conseguir mediante la modalidad de una enseñanza receptiva (Ordoñez,

1990). La "vieja" estructura de contenido sufre una "acomodación o modificación", en el sentido de que algunos de los conceptos que la conformaban sólo cambian por diferenciación o supraordenación.

Sin embargo, en los procesos de "reestructuración" se produce un descubrimiento "fuerte". No sólo pueden variarse algunos conceptos de la vieja estructura, sino que sobre todo se origina una "nueva" estructura de contenidos.

Este modo de relacionar el aprendizaje por descubrimiento y el constructivismo se basa en la corriente que pudieramos llamar "constructivismo de los contenidos" (Ausubel, Hewson, Driver, Osborne...).

Pero existe otro modo de entender el constructivismo, y es el representado por la epistemología genética de Piaget. La capacidad humana para interpretar la realidad, para "construir" una idea o sentido del mundo, se encuentra determinada por estructuras operatorias. Lo decisivo ya no es el cambio de contenidos, sino el cambio estructural, de modo que a cada estadio del desarrollo de la inteligencia le corresponden estructuras intelectuales distintas. Las estructuras y las formas determinan los contenidos.

La aplicación en el aula de esta visión constructivista supone dar más importancia a los procedimientos, habilidades y estrategias que a los contenidos. Surgen así las metodologías didácticas basadas en el descubrimiento (Pozo y otros, 1991). Si queremos que el alumno aprenda a pensar científicamente, el mejor método será situarlo ante cuestiones problemáticas semejantes a las que se enfrenta el científico, y es entonces cuando, a base de aprendizaje por descubrimiento, puede ir construyendo su mundo mental.

En la práctica docente esta doble corriente constructivista tiene dos consecuencias:

- Para iniciar un aprendizaje por descubrimiento -primera corriente-, es necesario la previa existencia de conocimientos científicos.
- El aprendizaje por descubrimiento -segunda corriente- requiere que el alumno se encuentre en el estadio del pensamiento formal, y se entrene en el uso de estrategias cognitivas.

El requisito de los conocimientos científicos para iniciar un aprendizaje por descubrimiento impone una secuenciación determinada de la enseñanza.

2. MOMENTO CUALIFICADO DE LA ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO

La enseñanza para el descubrimiento adquiere pleno sentido en la práctica docente cuando se integra en un proceso en el que previamente se han aplicado otras formas didácticas.

Según una metodología del desarrollo curricular (Ordóñez, 1991), la primera actuación del profesor va dirigida a que el alumno domine el conocimiento declarativo; esto se consigue por medio de una enseñanza expositiva, bien sea inductiva o deductiva. La adquisición del conocimiento declarativo supone en terminología de Bloom el logro de objetivos de reconocimiento y comprensión.

En una segunda fase, el profesor actúa conjuntamente con los alumnos empleando una enseñanza interrogativa. Las preguntas orales o los ejercicios escritos tienen un doble cometido. Sirven, en primer lugar, para reforzar los objetivos de comprensión; y en segundo término son el instrumento para alcanzar objetivos de aplicación, al menos a un nivel algorítmico. Se entiende aquí por algoritmo (Landa, 1972) una prescripción que impone una determinada forma de actuar, la reproducción de un patrón, la aplicación mecánica de una regla, o una secuencia de pasos ya previamente estipulados.

Tanto el conocimiento declarativo como el procedimental a nivel algorítmico caen dentro del pensamiento "reproductivo", es decir de aquel pensamiento que reproduce los aprendizajes o los utiliza con pequeñas variaciones (Garret, 1986). Muchos de los ejercicios que se proponen en el aula no precisan para su solución más que una repetición o aplicación algorítmica.

En una tercera fase la actuación del profesor va dirigida a enseñar estrategias que habitúen al alumno a un aprendizaje por descubrimiento. Según Gagné (1974), para que el alumno pueda iniciar el proceso de descubrimiento ha de existir una preparación que, en el caso de la metodología propuesta, abarcaría esas dos primeras fases. Se supone, por tanto, que ya se han adquirido los conocimientos

declarativos y los procedimientos, y se está en disposición de alcanzar objetivos de análisis, síntesis y valoración crítica.

Se entra con esta fase en el campo del pensamiento "productivo", es decir, los mapas cognitivos del alumno quedan sometidos a modificación y reorganización, "produciéndose" entonces contenidos mentales, que resultan "nuevos" para el estudiante. (Del Río, 1991).

Una vez aclarada la relación del aprendizaje por descubrimiento con la teoría constructivista, y especificando el momento más cualificado para introducir la enseñanza de tal aprendizaje, queda ahora por determinar el cómo y el qué de tal enseñanza.

3. EL COMO DE UNA ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO

Es un cierto contrasentido intentar reducir el proceso de descubrimiento a unas "reglas" cuya aplicación den como resultado un algoritmo. Pero eso no significa, como indica Bunge (1981), que sea un proceso totalmente irregular. La actividad didáctica parte de un condicionante instrumental, y supone el uso de una serie de pautas que tienen por fin acrecentar la eficacia del descubrimiento.

3.1. La situación-problema

El condicionante instrumental de una enseñanza para el descubrimiento es una "situación problema". Se caracteriza ésta por presentar una estructuración pobremente definida, si se la compara con el clásico problema de matemáticas. La solución puede ser múltiple, en el sentido de que los expertos puedan discrepar sobre cuál sea la respuesta más apropiada. Además, no existe a primera vista, una información suficiente, y los límites de esa información son muy vagos (Herbert. A. Simon, 1984).

En una situación-problema se presentan conflictos o aparentes incoherencias, pero no hay una conceptualización de los mismos. Es el alumno quien ha de delimitar el marco conceptual apropiado que le sirva para generar las hipótesis resolutorias (Pozo, I.: 1987).

Las "características" que definen una situación-problema a partir de la cual puede producirse un aprendizaje por descubrimiento en el sentido indicado son las siguientes:

- Las condiciones del problema no delimitan un estado inicial de un modo preciso.
- El alumno dispone de conocimientos previos suficientes para resolver la situación/problema. Seleccionar nueva información ya supondría más que una tarea de descubrimiento en el aula, es decir, una tarea de investigación realizada fuera del contexto escolar.
- La intervención del profesor es propedéutica: trata de habituar al alumno a tal aprendizaje, enseñándole los heurísticos o estrategias más adecuadas.
- La solución de la situación problema es de naturaleza "productiva" para el alumno.

Por otra parte, los procesos de atención y motivación (Soler y otros, 1992) se incrementan si las situaciones-problema propuestas por el profesor recogen los intereses de los alumnos. El cumplimiento de esta condición genera una profundización de los esquemas asimilativos, favorece el pensamiento crítico, hace uso de la multicausalidad y obliga a concluir en la formulación y comprobación de generalizaciones (Beyer, 1974).

Existen diversas formas de crear situaciones-problema. El empleo alternativo de las mismas depende de las concepciones espontáneas del alumno. Los más usuales en Ciencias Sociales y en Filosofía son:

- Juicio positivo sobre una cuestión claramente impopular. La elección y propuesta de tal situación es un revulsivo que motiva al alumno a buscar razones que demuestren justamente lo contrario.
- La técnica de la contradicción aparente. Suele fomentar en el alumno deseos de superación, impulsándole a profundizar en los contenidos ya aprendidos al objeto de resolver las incoherencias.
- Utilización de temáticas que chocan frontalmente con las concepciones espontáneas del alumno.
- Presentación de casos enigmáticos que solicitan de la curiosidad del alumno una respuesta aclarativa.
- Petición de búsqueda de una explicación que verifique una serie de condiciones, o de una propiedad que relacione ciertos

factores, o de una demostración que una proposiciones aparentemente desconectadas.

3.2. Pautas didácticas

En una enseñanza para el aprendizaje por descubrimiento el profesor ha de diseñar las experiencias que posibiliten tal aprendizaje buscando su relación con los objetivos de comprensión y aplicación algorítmica, pero a la vez requiriendo del alumno un proceso heurístico en el que sea imprescindible analizar, sintetizar y valorar críticamente.

El profesor ha de resolver, a modo de entrenamiento previo, distintas situaciones-problema para que el alumno conozca qué estrategias cognitivas son las que suelen emplear los expertos (López Rupérez, 1991). Se incrementa así la capacitación del alumno, logrando un más alto poder de transferencia.

Entre las pautas que el profesor podría utilizar en esta clase de enseñanza cabe proponer las siguientes:

1. Uso de presentaciones diferentes para un mismo tipo de situaciones-problema. Esta forma de actuar favorece o da nuevas oportunidades a aquellos alumnos que no han comprendido actuaciones anteriores del profesor. La misma diversidad de las presentaciones posibilita que alguna de ellas encaje mejor con el estilo cognitivo del alumno.
La principal ventaja de este modo de proceder sería evitar mecanismos algorítmicos que determinan aprendizajes puramente repetitivos, no significativos. Y es que los automatismos desvirtúan esta forma de aprender.
2. En todo este proceso de enseñanza, el profesor ha de habituar al alumno a un uso sistemático de la reversibilidad tomada esta en sentido amplio. El paso de antecedentes a consecuentes, o de condicionados a condicionantes; la progresión de los efectos a las causas o la inversa; y la combinación de procedimientos inductivos y deductivos. Se obtiene así una ampliación del campo perceptivo y un adecuado encuadre de la situación-problema.
3. Una de las pautas que pudiera seguir el profesor es el tratamiento de toda situación problema bajo cuatro puntos de

vista o categorías: la conceptual, la empírica, la metodológica y la valorativa. (Mario Bunge, 1981).

Cada una de esas perspectivas se convierte a su vez en una cuestión problemática, y el tratamiento de todas ellas ofrece una visión global de la situación.

4. La orientación hacia los datos esenciales del problema. Se trata de potenciar aquellos conocimientos y operaciones pertinentes, corrigiendo los enfoques no productivos. (Barron, 1988).

El profesor ha de tener en cuenta aquellas dificultades y errores más comunes, consecuencia de concepciones espontáneas muy arraigadas.

5. Otra de las pautas sería la redefinición de la situación-problema a partir de las experiencias científicas que el alumno ya conoce. Este modo de enseñar habitúa al alumno al uso de la que posteriormente llamaremos estrategia de enfoque (Wertheimer, 1991).

6. Coordinación grupal. El profesor puede aplicar alguna de las técnicas de la dinámica de grupos para llegar a descubrir la solución del problema.

En esta actuación el profesor coordina la marcha de los grupos hasta llegar a una puesta en común que resuelva la situación problemática.

Es ésta una enseñanza interactiva en la que los alumnos se ven abocados a contrastar sus puntos de vista, a comparar sus procedimientos resolutivos, y a integrar sus distintos modos de actuar, resultando de todo ello un enriquecimiento del proceso (Sigüenza, 1990).

7. Siguiendo a Wittroch (1963), podrían distinguirse al menos cuatro fases en la secuenciación de tal enseñanza. El profesor establece una graduación paulatina de los ejercicios en la que su intervención irá de más a menos.

Inicialmente el profesor enseña una representación completa de todas las implicaciones que suelen darse en un proceso de aprendizaje por descubrimiento. Su actuación consiste en: analizar la situación-problema; seleccionar los procedimientos que le llevan a la construcción de una síntesis explicativa; valorar críticamente la hipótesis de acuerdo con los datos

aportados, o en función de su deducibilidad de los mapas conceptuales de la ciencia.

En la siguiente intervención didáctica ya hay una cierta reducción de la actuación docente. Se explican las variables independientes o datos conocidos de la situación problema, y se aplican las estrategias que llevan a construir una hipótesis explicativa. A partir de este momento empieza la actuación del alumno. Su tarea consiste en evaluar la hipótesis construida, teniendo en cuenta los datos que conozca, o mostrando su coherencia/incoherencia con las teorías científicas.

En un tercer momento, el profesor reduce aún más su intervención. Solamente explica el alcance y el significado de las variables o datos de la situación problema. Es el alumno el que ha de encontrar la hipótesis explicativa, así como un sistema de valoración de la misma.

Por último, y éste es el término de esta graduación paulatina, el profesor realiza una función meramente consultiva: se limita a resolver las dudas o dificultades que el alumno encuentra en su actuación autónoma. Si aquéllas fueran muchas, es aconsejable proponer unos indicios significativos o pistas que ayuden a reestructurar la situación problema, y a construir la hipótesis.

8. Cuando el alumno ya está actuando de un modo autónomo es conveniente que tenga conocimiento inmediato de la evaluación de sus aprendizajes. La bondad de esta medida o pauta se justifica por el grado de motivación, así como por el refuerzo positivo -seguridad-, o correctivo -reforma de sus planteamientos-.

9. Una de las fases más difíciles de la solución de situaciones-problema es la elaboración de hipótesis. Es aconsejable que el profesor dedique una especial atención a esta fase. La principal orientación consistiría en elaborar diversas hipótesis, iniciando variadas vías de validación de las mismas. Se trataría de favorecer el pensamiento divergente.

En la construcción de hipótesis alternativas, sería conveniente que se fuesen introduciendo las distintas estrategias de síntesis, usando oportunos indicadores metodológicos como diagramas, paráfrasis, comparaciones, etc.

Una pauta complementaria que el profesor ha de seguir es la de verbalizar al máximo lo que hace, y por qué lo hace, evitando toda clase de confusionismos tanto de carácter conceptual como operativo. (Ramírez de Castro, 1990).

4. EL QUE DE UNA ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO

El contenido de una enseñanza cuyo fin es ayudar al alumno a que aprenda descubriendo son aquellas estrategias que el experto usa de un modo eficaz y con éxito en la resolución de situaciones-problema.

El término "estrategias" se toma aquí en sentido amplio (Travers, 1976). Una persona que llega a ser "experta" domina una serie de procedimientos llamados "estrategias de solución". Es fácilmente comprobable que cada individuo ante la misma actividad de aprendizaje sigue planes y guiones distintos, es decir, usa esquemas operativos o estrategias diversas. (Bernad, 1991).

La enseñanza del profesor recaerá sobre aquellos conocimientos procedurales heurísticos -estrategias de descubrimiento-, que se consideran con un alto valor de transferencia dentro y fuera de una determinada disciplina. Una heurística es una regla empírica que limita considerablemente el espectro de interpretaciones, hipótesis y procedimientos. Estas estrategias no garantizan soluciones pero son útiles en el sentido de que la mayoría de las veces facilitan los enfoques adecuados.

En esta clase de enseñanza se han de evitar los excesos de los formalistas, que piensan que lo decisivo en los aprendizajes es el desarrollo de capacidades de investigación y descubrimiento. Estiman que los rápidos avances de la ciencia producen el desfase de los contenidos. Así, un estilo de resolver situaciones-problema serviría para comprender cualquier tarea que uno se proponga.

Este didactismo formal no ha sido refrendado por las investigaciones (Ausubel, 1982). La enseñanza de estrategias no da resultados eficaces cuando están aisladas de sus contenidos específicos (Mayer, 1985).

Hechas esas precisiones, es indudable que el aprendizaje de estrategias como secuencias organizadas de respuestas ante estímulos problemáticos mejora la capacidad general de descubrimiento, y es que

las estrategias adquiridas se constituyen en fuente de transferencias dentro de una disciplina o campo científico.

En lo que atañe a las Ciencias Sociales y a la Filosofía, las estrategias que el profesor puede enseñar dependen de los distintos modelos que se usen. Logan, M. y Logan, G. (1980) proponen una serie de modelos, y en todos ellos, aunque con nombres distintos aparecen las estrategias generales del análisis, la síntesis y la validación crítica.

En el proceso de solución de una situación problema se pueden distinguir las siguientes fases:

- Definición precisa del problema. Estrategias de análisis.
- Elaboración de hipótesis. Estrategias de síntesis.
- Prueba de la hipótesis. Estrategias de validación.

Estrategias de análisis: recaen sobre la estructura y contenido de la situación problema. El comportamiento de quien domina los esquemas operatorios de análisis viene definido por tareas de búsqueda de información adecuada, determinación de las variables esenciales, localización de dificultades especiales, establecimiento de prioridades, etc.

Estrategias de síntesis: sirven para llegar a formular construcciones plausibles. Tales "esquemas representativos" contribuyen directamente a la formulación de hipótesis explicativas. De ellas pueden derivarse una serie de consecuencias confirmables por la experiencia, o bien proposiciones generales que quedan integradas en las categorías científicas ya conocidas.

Estrategias de validación crítica: se aplican a las consecuencias deducidas de las hipótesis. La vía de validación puede ser experimental: recogida e interpretación de datos, o bien de constatación de coherencia con la teoría científica establecida.

La modalidad de las distintas estrategias está ligada a esas capacidades generales de análisis, síntesis y validación crítica, y su eficacia y aplicación es distinta en cada uno de los contenidos disciplinares.

Es de advertir que no existen recetas infalibles, pero sí una serie de heurísticos que pueden aumentar la probabilidad de éxito en la solución de problemas (Bunge, 1981).

5. ESTRATEGIAS DE ANALISIS

Aunque resulte excesivamente obvio, el primer paso en la solución de situaciones-problema es tener una buena comprensión de sus componentes, y más cuando aquellos están pobremente definidos. Son frecuentes las malas respuestas en los exámenes por no haber analizado las cuestiones que se proponían.

Objetivamente considerada, una situación problema presenta variables independientes, y presupone variables dependientes. El término "variables independientes" se toma aquí como sinónimo de datos conocidos, aunque quizá en el orden real sean variables dependientes. Estas -continuando en el orden del conocimiento-, se identifican con los datos desconocidos de la cuestión, o incógnita a resolver.

En las situaciones-problema, al estar las variables pobremente definidas, se obliga al alumno a establecer un marco conceptual favoreciendo esta circunstancia una mayor creatividad, y un uso adecuado de las estrategias de análisis.

En una enseñanza para el aprendizaje por descubrimiento el profesor ha de habituar al alumno a dar los primeros pasos ante una situación problema, mostrándole una serie de estrategias de análisis que le ayuden a captar los elementos implícitos. Se trata de facilitar una comprensión del tema y una buena representación.

El saber "de qué va" la cuestión, el conocer los factores que inciden en ella, el relacionarla con el conocimiento que ya se posee lleva a una reformulación más familiar y sencilla de la situación-problema (Newell y Simon, 1972).

Para favorecer esa buena representación se pueden emplear una serie de estrategias.

Atención a las variables más conocidas. Una buena estrategia para comenzar el análisis es fijarse en aquellas variables que son más familiares. Normalmente nos remiten a un contexto más amplio en el que es posible encajar la problemática que nos ocupa, y descubrir otros elementos que puedan ser decisivos en su comprensión y representación.

Esta estrategia aumenta la confianza del alumno en su capacidad de resolución.

Redefinición de la situación problema. Puede ocurrir que los datos de la situación-problema sean, al menos a primera vista, muy imprecisos. Las variables independientes no "nos dicen nada". La

estrategia a seguir es efectuar una "traducción" más sencilla que nos presente la situación problema reconvertida. Esa reconversión produce, con frecuencia, un estallido mental que nos ofrece de golpe "el sé de que va" la cuestión.

Un buen procedimiento para aplicar esta estrategia es la simulación, que intenta presentar las condiciones de la cuestión propuesta de una forma "realista". Este procedimiento es muy usado en las casuísticas morales y sociales.

Revisión de los contenidos pertinentes. Esta estrategia se emplea cuando, a pesar de conocer las variables y datos, no se llega a alcanzar "lo que pide" la situación problema; no se tiene, por tanto, conciencia de la incógnita.

La estrategia a seguir es analizar aquellas estructuras de contenido ya dominadas, y que tengan que ver con la cuestión. Esta estrategia se llama de enfoque. Se toma como punto de partida del análisis -como foco iluminativo-, los conocimientos ya adquiridos. Se aplican sucesivamente a los elementos de la situación problema hasta llegar a descubrir cuáles están o no están presentes. Posiblemente éstos últimos constituyan la incógnita que se pide.

Creación de un nuevo patrón perceptivo. Ocurre que las anteriores estrategias, al menos en algunas ocasiones, no son suficientes para llegar a la comprensión de la situación problema.

En estas circunstancias sería conveniente reorganizar los estímulos bajo algún nuevo patrón o forma de percibir.

A veces damos excesiva importancia a una información o, por el contrario, no caemos en la influencia de otras, o percibimos todas ellas en función de un esquema que resulta inútil para resolver la cuestión propuesta (Wertheimer, 1991).

La estrategia que conviene aplicar es colocar los elementos que conforman la estructura de una situación-problema en diferentes posiciones, variando las relaciones entre ellos, o atribuyéndole nuevas funciones. La "fijación funcional", nos impide concebir que un elemento o dato tenga otros usos que los experimentados habitualmente. Tal fijación es la causa de interferencias negativas.

Uso de mapas conceptuales. Una buena estrategia para comprender la situación problema es acudir a una representación gráfica o simbólica construyendo una red semántica o un mapa conceptual que resuma la información. Hay diversas formas para elaborar mapas

conceptuales (Novak y Gowin, 1988). Una de ellas es servirse de una lista de conceptos que han de relacionarse partiendo del concepto más inclusivo (Ausubel, 1982) hasta llegar a posiciones jerárquicamente más bajas.

Esta estrategia aplicada a la situación problema identificaría los conceptos clave de la misma, y formaría un mapa jerárquico con ellos.

Es una cuestión probada (Stewart, 1980) la influencia de los mapas conceptuales en la resolución de cuestiones problemáticas, sobre todo en las llamadas ciencias "blandas", como son las ciencias sociales.

Identificación de errores. Es una estrategia que consiste en identificar aquellos errores más frecuentes a la hora de aplicar los conocimientos o aprendizajes previos a las nuevas situaciones. Se pretende prevenir con esta estrategia aquello que la mayoría de los alumnos hacen erróneamente.

Es ésta una tarea que pasa por identificar los errores más comunes en el proceso de análisis, y por ofertar procedimientos que habiliten al alumno para evitarlos.

6. ESTRATEGIAS DE SINTESIS

Las anteriores estrategias de análisis alcanzan su objetivo cuando el alumno es capaz de expresar en una pregunta la naturaleza y componentes de la situación problema. Ya en la misma formulación de la pregunta puede existir como una dirección que nos lleva a construir la hipótesis (Wertheimer, 1991).

La elaboración de una hipótesis es el resultado de un doble proceso de generación y de selección. El pensamiento "divergente" nos lleva a considerar hipótesis múltiples, pero el pensamiento convergente procede a la eliminación gradual de aquéllas que sean menos sostenibles (Romo, 1987).

Las propuestas de hipótesis son respuestas anticipadas y plausibles a la situación problema. Tales propuestas caen dentro del pensamiento "formal" al presentarse como proyectos dentro de un campo de posibilidades. Estos proyectos son confirmados o rechazados por la experiencia, o bien chocan con el "status" oficial de la ciencia constituida o son una simple profundización de la misma. (Pozo y Carretero, 1983).

La naturaleza de las hipótesis explicativas dependen en gran medida de un trabajo en el que intervienen los datos de la cuestión

planteada y aquellas ideas que el sujeto considera relevantes para llegar a una propuesta.

Un alumno con una buena red conceptual y un dominio de las estrategias puede formular con relativa facilidad hipótesis explicativas (Carretero y Asensio, 1988).

La construcción de hipótesis puede tener su origen en una intuición, en un razonamiento, en una inducción o en una analogía. Asimismo, en la actuación que nos lleva a formular una hipótesis se suelen entremezclar una serie de niveles como la simple ocurrencia, las intuiciones rápidas, las apoyaturas empíricas, las formulaciones lógicas, etc. Esa elaboración mental compleja que está en la base de la formulación de hipótesis se llama "síntesis inductiva".

Para facilitar la generación de hipótesis se utilizan una serie de estrategias.

Asociación de indicadores a hipótesis alternativas. Una vez detectados mediante el análisis los indicadores más sobresalientes de la situación-problema, se suele emplear la estrategia de la asociación; se relacionan esos índices significativos con un grupo reducido de hipótesis alternativas.

Tales hipótesis se pueden presentar a la vez, si se parte de una determinada representación de los indicadores, o bien sucesivamente, si se ha cambiado la estructura y función de los mismos.

El modo de actuar consiste en contrastar cada hipótesis con sus alternativas. Si esa confrontación resulta positiva para la hipótesis seleccionada, el siguiente paso sería su validación crítica. (Elstein y Bordage, 1979).

La selección de respuestas. Una hipótesis puede considerarse, al menos en sentido amplio, como una respuesta a una estimulación.

A cada tipo de estímulos van asociadas unas respuestas. Estas se clasifican según una jerarquía: hay respuestas fuertes, menos fuertes y débiles.

Cuando la hipótesis explicativa está asociada a respuestas fuertes, es relativamente fácil de construir. El grado de dificultad aumenta cuando la formulación de la hipótesis depende de respuestas menos fuertes; y ya se convierte en una cuestión espinosa si las respuestas apropiadas son de grado débil. (Ellis, C., 1980).

La estrategia que se ha de aplicar es la de considerar a todas las posibles hipótesis con la misma fuerza. La existencia de respuestas dominantes produce una interferencia negativa.

Resulta práctico ensayar con aquellas hipótesis más sencillas y, si éstas no resultan, continuar con respuestas que jerárquicamente sean más complejas.

La creación de hipótesis mediadoras. A veces, las situaciones problema, aun comprendiéndolas, resultan excesivamente complejas para que, a partir de su representación, puedan construirse hipótesis.

Se impone entonces una labor de simplificación que elimine aquellos datos que puedan considerarse accesorios. Se efectúa una síntesis de los elementos más relevantes y, a partir de ellos, se elabora una hipótesis mediadora que sirva de guía para la posterior construcción de una hipótesis definitiva.

A la formulación de la hipótesis pertinente no se llega, pues, de un modo directo, y es necesaria una intervención mediacional. Esa intervención, o bien se hace simplificando la situación problema, como se ha indicado, o también puede llevarse a cabo introduciendo nuevos datos sacados de nuestras experiencias anteriores. En ambos casos hay una mediación y un razonamiento por analogía.

Esa hipótesis mediadora mirada en retrospectiva posee el carácter de solución provisional, y en perspectiva continua siendo una cuestión problemática. (Berlyne, 1972).

La estrategia de la retrogresión. Existe una clase de situaciones problema en las que se da el estado inicial y el estado final. El obstáculo -el problema- reside en superar ese vacío entre ambos estados.

Hay que elegir un punto de partida que funcione como fundamento, en el que se asiente la cadena de consecuencias que sea posible derivar. Ese punto de partida constituye la hipótesis.

La estrategia basada en el razonamiento regresivo parte de aquella hipótesis que recoge todas las exigencias del estado final. Como en otras muchas estrategias, el origen de esta decisión depende del dominio y organización de la materia pertinente. La diferencia que existe entre un genio y nosotros radica muchas veces, como indica Novak (1991), en la buena organización que se tiene de la disciplina.

La práctica de ir hacia atrás -razonamiento regresivo- es análoga a la que se efectúa en el proceso de partir de la meta para recomponer

el camino hacia el punto de origen, tal como ocurre en muchos pasatiempos.

La suspensión de bloqueos. Puede suceder que, aun comprendiendo adecuadamente la situación problema, no surjan las hipótesis explicativas apropiadas. Se produce un bloqueo. Es entonces cuando se puede emplear la estrategia de superación de bloqueos.

Esta estrategia consiste en una reflexión reconstructiva sobre las causas que puedan determinar el bloqueo. Las más comunes son:

- Tener visiones estrechas sobre el alcance e intervención de las variables.
- Tomar en consideración elementos de la estructura profunda -conocimientos anteriores- que quizá no vengan al caso.
- Conceptualizar, o buscar explicaciones hipotéticas, usando la causalidad simple en lugar de la múltiple.
- Pensar en términos de todo o nada, o usar sólo proposiciones que expresen dicotomías, etc.

El resultado de esta reflexión deja libre el camino para iniciar nuevas síntesis explicativas. (Feuerstein, 1975).

Pensamiento divergente y asociación libre. El bloqueo para llegar a la formulación de la hipótesis puede deberse a una insuficiencia de conocimientos declarativos o procedimentales.

Cuando estas circunstancias se presentan, se produce en el alumno una actitud de fracaso o de repentina ofuscación.

La estrategia que podría aplicarse en estos casos está ligada al uso del pensamiento divergente. El recurso es acudir a un proceso de libre asociación que favorezca e incremente los elementos sobre los que trabajar para construir hipótesis. La libre asociación se debe entender no como algo fortuito, sino una operación cuidadosamente planificada.

Dentro de ese proceso de libre asociación es conveniente fijarse en aquellas líneas o desarrollos más productivos. Al menos inicialmente es conveniente seguir aquellas opciones que mayor número de posibilidades ofrezcan, ya que así es más probable que se encuentre la síntesis explicativa que se busca.

Adecuaciones sucesivas de la hipótesis. La propuesta de una hipótesis, aunque sea acertada, no hace de ella algo inmodificable, y perfectamente acotado.

La aplicación de las hipótesis está sujeta a una continua transformación que suele tomar dos direcciones: descendente o jerárquica, y horizontal.

La transformación descendente hace que la hipótesis que en principio tenía un cierto aire de generalidad se convierta en más específica y más precisa.

La transformación horizontal parte de la última adecuación descendente, y la aplica a una serie de situaciones intermedias situadas en el mismo plano o rango, con el fin de lograr una síntesis explicativa de la cuestión que se estudia.

Esta estrategia de adecuaciones sucesivos de la hipótesis es similar a la de "medios-fines" empleada por Simon y Newel (1972) en el llamado Solucionador General de Problemas (S.G.P.).

La especial estrategia del experto. El estudio sobre los esquemas operatorios que emplean los expertos o "buenos solucionadores" ha puesto de manifiesto que éstos dominan un buen conocimiento declarativo, pero sobre todo el conocimiento procedural que incluye condiciones explícitas de aplicabilidad. (Chi y otros, 1982).

Esas estrategias del experto se han construido en base a experiencias pasadas. Cuanto mayor sea esa experiencia, tantos más conceptos y herramientas mentales se aplican a las nuevas situaciones problemas. Cada concepto manejado por el experto tiene múltiples referencias cruzadas, muchas aplicaciones y la indicación de una serie de rutas a seguir (Flavell, 1985).

Entre las estrategias usadas por el experto la que más influye en la elaboración de hipótesis es el uso de analogías profundas. Una analogía es el reconocimiento y aplicación de alguna semejanza significativa entre la situación presente y la fuente de la analogía.

Mientras que los novatos emplean analogías superficiales, los expertos se fijan en criterios prefijados que les permiten captar los rasgos esenciales de la situación problema (Holyoak y Koh, 1987).

El aplazamiento de la hipótesis y los árboles de decisiones. Es conveniente no fiarse de la hipótesis explicativa a la que se llega rápidamente. Si se formula con precipitación una hipótesis, será difícil luego descartarla.

La estrategia que se aconseja seguir es la de aplazar el juicio. Esta espera favorece la aparición de nuevos planes, que quizá puedan ser de más alta calidad o que consideren nuevas perspectivas. Se trata, en

definitiva, de ir más allá de lo aparentemente obvio, guiándose de un espíritu de desconfianza.

Esta estrategia de aplazamiento genera una actividad complementaria de profundización basada en "el árbol de decisiones". Con tal procedimiento se contemplan todas las posibilidades, y no partes o piezas de la situación problema. Entre esas posibilidades aparecerán aquella hipótesis explicativa que por su excesiva evidencia fue inicialmente aplazada.

El árbol de decisiones permite contrastarla con otras posibilidades, y determinar si su carácter evidente y fácil va acompañado de una superior fuerza explicativa. (Davis, R. y otros, 1983).

La estrategia del pensamiento lateral. La estrategia más solicitada en la resolución de situaciones-problema es la relacionada con el pensamiento vertical. Trata de crear una hipótesis explicativa utilizando un punto de vista antiguo.

Pensar verticalmente (Adams, 1979) equivale a profundizar más en un agujero ya existente. Esta estrategia se consolida con el supuesto de que la hipótesis explicativa sólo se encuentra al final de un camino que se ha recorrido en parte en otras ocasiones.

En cambio, la estrategia basada en un pensamiento lateral abandona las perspectivas ya regladas y experimentadas en circunstancias anteriores. El pensamiento lateral -siguiendo la comparación-, no profundiza en el hoyo ya excavado, sino que trata de abrir nuevos agujeros.

No es que el uso del pensamiento lateral imponga una separación del pensamiento lógico, ni tome en consideración los conocimientos de la ciencia adquirida. Trata más bien de abrir un nuevo punto de partida, cuyas consecuencias engloben a la vez lo que en un pensamiento vertical funcionaba de antecedente y la hipótesis explicativa de la situación problema.

7. ESTRATEGIAS DE VALORACION CRITICA

Las estrategias de análisis y de síntesis caen en el contexto de descubrimiento; en cambio, las estrategias de valoración crítica pertenecen al contexto de "justificación de las hipótesis". (Barrón, 1991).

Desde esta nueva perspectiva pueden tomarse en consideración tres clases de estrategias.

- Estrategias derivativas: las hipótesis quedan validadas porque se fundamentan en una derivación de carácter deductivo.
- Estrategias de confirmación experimental: las hipótesis, cuando tienen un carácter marcadamente observacional se confirman por los hechos de la experiencia.
- Estrategias inductivas: se aplican a los enunciados generales, que ni son adquiridos de un modo deductivo, y que tampoco pueden ser conformados por la experiencia de una forma directa.

1. Estrategias derivativas

En la justificación de las hipótesis basadas en una derivación intervienen dos tipos de estrategias. Por una parte, las estrategias formales que indican la corrección de un razonamiento; por otra, están las estrategias llamadas materiales, o semánticas (Oleron, 1973), que inciden en la estructuración u organización de los contenidos.

Las que aquí nos interesa resaltar son éstas últimas ya que las estrategias formales son las clásicas reglas de deducción que contempla la lógica.

- "Estrategia de la deducción regresiva".
Consiste en relacionar la hipótesis formulada con las conceptualizaciones científicas ya conocidas, de modo tal que aquélla resulte ser un enunciado menos general derivado de éstas.

El modo de proceder es el siguiente. En primer término se establece la conclusión o hipótesis formulada; y posteriormente se buscan las leyes o principios científicos ya conocidos que justifiquen tal conclusión.

Una vez terminada esta deducción regresiva, se puede hacer, por razones de claridad, una deducción progresiva en la que las premisas fuesen las conceptualizaciones científicas seleccionadas y la conclusión la hipótesis que se quería probar. (Bochenski, 1971).

El grado de descubrimiento que con tal validación se obtiene puede ser calificado de débil, pues sólo consiste en una diferenciación o inclusión derivativa.

- "Estrategia de la contra-hipótesis".

A veces ocurre que no se encuentra fácilmente el camino derivativo para la validación de una hipótesis. Una estrategia que puede servir en estos casos es la de crear una contra-hipótesis, es decir, una negación de la hipótesis formulada.

Se parte del supuesto de que la contra-hipótesis es un enunciado verdadero, y se deducen de él unas consecuencias. Si tales consecuencias son coherentes con la ciencia establecida, la hipótesis inicial queda refutada. Si, en cambio, hay falta de coherencia e incluso contradicción, aparece probada la hipótesis formulada.

- "Estrategia de la explicación hipotética".

La hipótesis que se quiere probar aparece como deducida de una hipótesis explicativa más amplia, que se construye al efecto.

A su vez, esta hipótesis explicativa se presenta como última justificación de conocimientos científicos ya establecidos.

El razonamiento implícito que subyace a esta estrategia es que una hipótesis queda probada si es que aparece integrada en una hipótesis de nivel superior -hipótesis explicativa-, que tiene consecuencias científicamente conocidas (Bunge, 1981).

El resultado de este modo de adquirir conocimientos podría calificarse de supraordinación. La nueva hipótesis se asocia a una serie de ideas establecidas, pero de esa asociación surge una nueva conceptualización -hipótesis explicativa-, que los engloba a todos.

2. Estrategias de confirmación experimental

Cuando las hipótesis elaboradas como solución a una situación-problema son factuales, es decir, tratan de relacionar factores concretos o hechos puntuales, se usan las estrategias de verificación.

Las estrategias de confirmación experimental son la recogida de datos, y la interpretación o valoración de los mismos.

Estas estrategias aproximan el aprendizaje por descubrimiento a un proceso de investigación. Existe, sin embargo, una notable diferencia. En el aula el uso del aprendizaje por descubrimiento supone siempre, al menos desde la intención del profesor, el logro de nuevos conocimientos.

En cambio, un proceso de investigación no conlleva necesariamente un éxito, y sí muchas veces una tarea valdía.

- Estrategia de la recogida de datos.
Los datos a utilizar por los alumnos han de ser fácilmente asequibles dentro del contexto escolar; de lo contrario, el posible éxito del aprendizaje por descubrimiento quedaría desvirtuado por una pérdida considerable de tiempo. No se trata de realizar un trabajo de investigación, aunque realizar el acopio de datos que confirmen o refuten la hipótesis tenga dosis de investigación. Entre las técnicas de recogida de datos que pudieran emplearse en un aprendizaje por descubrimiento están: el cuestionario, la entrevista, el informe bibliográfico, etc.
La estrategia para la obtención de datos termina en una representación gráfica que puede ser: un grupo de líneas, de barras, o de registro acumulativo.
- Estrategia de la interpretación.
Una vez ordenados los datos se procede a analizar sus resultados para relacionarlos con la hipótesis inicial. El más empleado es el análisis de correlación. La dirección de la correlación puede considerarse positiva o negativamente.

3. Estrategias inductivas

Las hipótesis expresadas mediante enunciados generales admiten dos clases de validación. Una clase es aquella a la que se aplican estrategias derivativas. Pero cuando el contenido de los enunciados no es fácilmente relacionable con los conocimientos científicos adquiridos, se puede acudir a estrategias inductivas.

Con tal modo de proceder no se obtienen conclusiones en sentido lógico, pero sí consecuencias plausibles. Esa forma de inferencia recibe el nombre de inducción.

Existen varias estrategias o esquemas inductivos.

- "La estrategia de la analogía": la inferencia se basa en una semejanza entre el contenido de la hipótesis y los casos aportados. Tal semejanza puede ser material o formal, según se relacione con los componentes o con la estructura.

- Estrategia de la generalización estadística: la inferencia toma como punto de partida la muestra para llegar a toda la población. También se puede emplear el paso contrario, inferencia de la población a la muestra; en este caso tenemos una especificación estadística.
- Estrategia de la reducción débil: establecido un silogismo condicional: el antecedente es la hipótesis que se quiere probar y el consecuente son hechos aportados. Se trata de afirmar el consecuente, para concluir en la afirmación débil o posible del antecedente.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ADAMS, J.L. (1979). *Conceptual Blockbusting*. New York: Norton.
- AUSUBEL (1982). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- BARRON, A. (1991). *Estudio crítico y reconstrucción teórica del aprendizaje por descubrimiento*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- BERLYNE, E.D. (1972). *Estructura y función del pensamiento*. México: Trillas.
- BERNAD, J.A. (1991). "Estrategias de enseñanza-aprendizaje en la Universidad". *Educación Abierta*, 89. ICE. Universidad de Zaragoza.
- BEYER, B. (1974). *Una nueva estrategia para la enseñanza de las ciencias sociales. La indagación*. Buenos Aires: Paidós.
- BOCHENSKI, I.M. (1971). *Los métodos actuales del pensamiento*. Madrid: Ed. Rialp.
- BUNGE, M. (1981). *La investigación científica*. Barcelona: Ariel.
- CARRETERO, M. y ASENSIO, M. (1988). "La enseñanza de las ciencias sociales: aspectos cognitivos y psicopedagógicos", en F. Huarte (Coord.): *Temas actuales sobre Psicopedagogía y Didáctica*. Madrid: Narcea.
- CHI, M.; GLASER, R. y REES, E. (1982). "Expertise in Problem Solving", en R. Sternberg (Ed.): *Advances in the psychology of Human Intelligence* (Vol. I). N.J. Hillsdale: LEA.
- DAVIS, R. y otros (1983). *Diseño de sistemas de aprendizaje*. México: Trillas.
- DEL RIO, J. (1991). *Aprendizaje de las matemáticas por descubrimiento*. Madrid: CIDE.

- ELSTEIN, A. y BORDAGE, g. (1979). "Psychology of Clinical Reasoning", en G. Stone y N. Adler (Eds.): *Health Psychology*. San Francisco: Jossey Bass.
- ELLIS, C.H. (1980). *Fundamentos del aprendizaje y procesos cognitivos del hombre*. México: Trillas.
- FEUERSTEIN, R. (1975). "The Ontogeny of Learning", en M. Brazier (Ed.): *Brain Mechanisms in Memory and Learning*. New York: Raven Press.
- FLAVELL, J.H. (1985). *Cognitive Development*. N.J. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- GAGNE, (1974): "Diversas especies de aprendizaje, y el concepto de descubrimiento", en L. Shulman y E. Keislar: *Aprendizaje por descubrimiento*. México: Trillas.
- GARRET, R.M. (1986). "Issues in Science Education: Problem Solving Creativity and Originality. *International Journal Science Education*, 9 (2), 125-137.
- HERBER, A.S. (1984). "La teoría del procesamiento de la información sobre la solución de problemas", en M. Carretero y G. Madruga: *Lecturas de psicología del pensamiento*. Madrid: Alianza Editorial.
- HOLYOAK, K.M. y KOH, K. (1987). "Surface an Structural Similarity in Analogical Transfer". *Memory and Cognition*, 15 (4).
- LANDA, L.N. (1972). *Algorithmization in Learning and Instruction*. New Jersey, Englewood Cliffs, Educational Technology Publications.
- LOGAN, M. y LOGAN, G. (1980). *Estrategias para una enseñanza creativa*. Barcelona: Oikos-Tau.
- LOPEZ RUPEREZ, F. (1991). *Organización del conocimiento y resolución de problemas en Física*. Madrid: CIDE.
- MAYER, R.E. (1985). *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*. Barcelona: Paidós.
- NEWELL, A. y SIMON, H.A. (1972). *Human Problems Solving*. New Jersey, Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- NOVAK, J.D. (1982). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- NOVAK, J.D. (1991). "Ayudar a los alumnos a aprender", en *Enseñanza de las Ciencias*, 9 (3).
- NOVAK, J.D. y GOWIN, D.B. (1988): *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- OLERON, P. (1973). "Las actividades intelectuales", en P. Fraise y J. Piaget: *La inteligencia*. Buenos Aires: Paidós.
- ORDOÑEZ, J.J. (1990). "Un enfoque cognitivo-constructivista para el uso del examen convencional en Ciencias Sociales", *Aula Abierta*, 56. ICE. Universidad de Oviedo.

- ORDOÑEZ, J.J. (1991). "Una metodología para un desarrollo curricular de aula", *Educadores*, 160.
- OSBORNE, R.J. y WITTRICK, M.C. (1983). "Learning Science: a Generative Process". *Science Education*, 67 (4).
- POZO, I. (1987). *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal*. Madrid: Visor.
- POZO, I. y CARRETERO, M. (1983). "El adolescente como historiador". *Infancia y Aprendizaje*, 23.
- POZO, J.I. y otros (1991). *Procesos cognitivos en la comprensión de la ciencia: Las ideas de los adolescentes sobre la química*. Madrid: CIDE.
- RUMELHART, D. y NORMAN, D. (1981). "Analogical Processes in Learning", en J.R. Anderson (Ed.): *Cognitive Skills and Their Acquisition*. N.J. Hillsdale: Erlbaum.
- RAMIREZ DE CASTRO, J.L. (1990). *La resolución de problemas de física y de química como investigación en la Enseñanza Media: un instrumento de cambio metodológico*. Tesis Doctoral presentada en la Universidad Autónoma de Barcelona.
- ROMO SANTOS, M. (1987). "Treinta y cinco años del pensamiento divergente: Teoría de la creatividad de Guilford". *Estudios de Psicología*, 27-28.
- SHULMAN, L. y KEISLAR, E. (1974). *Aprendizaje por descubrimiento*. México: Trillas.
- SIGUENZA, A. y JUEZ, M. (1990). "Análisis de la resolución de problemas como estrategia de enseñanza de la biología", en *Enseñanza de las Ciencias*, 8 (3).
- SOLER, E. y otros (1992). *Teoría y práctica del proceso de enseñanza/aprendizaje. Pautas y ejemplos para un desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- STEWART, J. (1980). "Techniques for Asserting an Representing Information in Cognitive Structure". *Science Education*, 64 (2).
- TOLINSON, P. (1984). *Psicología educativa*. Madrid: Pirámide.
- TRAVERS, H.W. (1976). *Fundamentos del aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- WERTHEIMER, M. (1991). *El pensamiento productivo*. Barcelona: Paidós.
- WITTRICK (1963). "Verbal Stimuli in Concept Formation: Learning by Discovery". *Journal of Educational Psychology*, 64.

EVALUACION E INTERVENCION EN LA DEFICIENCIA MENTAL

LUIS ALVAREZ PEREZ*

1. CONCEPTO DE RETRASO MENTAL

Toda intervención en el retraso mental (RM) depende de una buena evaluación, no solamente previa para detectar las áreas déficit, sino también del proceso para comprobar la eficacia del tratamiento.

Evaluación e intervención son, pues, un continuo, y ambas se optimizan en función de la concepción del RM que tengamos.

Hoy en día, la definición más comúnmente aceptada es la de Groosman (1973), tomada posteriormente por la AAMD (American Association of Mental Deficiency), para los que RM se define en función de tres criterios:

- a) Déficit significativo en el nivel intelectual.
- b) Déficit en la conducta adaptativa.
- c) Ambos déficits han de darse durante el período de desarrollo.

2. EVALUACION DEL NIVEL INTELECTUAL

El *Funcionamiento intelectual* del sujeto RM se sitúa dos veces la desviación estándar por debajo de la media. La prueba más potente para esta evaluación clasificatoria es el Terman-Merrill (Revisión de 1960, forma LM). Esta prueba da como resultado una puntuación de CI global y un perfil por áreas llamado en palabras de Garrido (1984) "*Binetgrama*", muy útil para el tratamiento e intervención posteriores (Garrido, 1984; 1988).

El CI global clasifica a los sujetos RM en 4 niveles:

- LIGERO: con CI entre 52-67.

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

- MEDIO: con CI entre 36-51.
- SEVERO: con CI entre 20-35.
- PROFUNDO: con CI menor de 19.

Siguiendo a Verdugo (1985), el nivel ligero tiene un potencial educativo hasta 4º-6º de EGB. Son alumnos integrables con apoyos a tiempo parcial y adaptaciones curriculares en las áreas básicas.

El RM medio puede alcanzar niveles de 2º de EGB, integrables con apoyos muy fuertes, incluso a tiempo total, siempre y cuando mantenga posibilidades de relación social.

Los RM severos y profundos presentan habitualmente importantes dificultades motrices y de lenguaje. Necesitan atención muy individualizada y dependen mucho de los otros para manejarse. Su mejor forma de escolarización es de Centro Específico.

3. EVALUACION DE LA CONDUCTA ADAPTATIVA

La *Conducta adaptativa* de los sujetos RM va a ser deficitaria en aspectos de maduración, aprendizaje y ajuste social. La prueba más potente para esta evaluación conductual es el WV-UAM (West Virginia-Universidad Autónoma de Madrid) (Martín, 1990) adaptado para España del WVAATS (West Virginia Assesment and Tracking System) de Cone (1981). Esta prueba da como resultado un perfil de la conducta adaptativa del RM en seis áreas:

- Sensorial.
- Motriz.
- Autonomía personal.
- Comunicación.
- Aprendizajes escolares.
- Habilidades específicas.

Estas seis áreas se dividen en 20 subáreas con 8 comportamientos cada una. Cada comportamiento viene definido por 4 ítems con 4 alternativas de respuesta: Verdadero (V), Falso (F), Incapacidad física (I) y No observado (N).

La forma de evaluación se realiza a través de entrevista estructurada, observación en situaciones artificiales y observación en situaciones naturales. Los resultados de estas tres formas de evaluación se registran en una hoja de perfil individual que hace de línea base para introducir el tratamiento.

El WV-UAM no tiene aún publicada la forma de intervención para cada área y conducta déficit. Se pueden utilizar los tratamientos originales de Cone y cols. (1981), o acudir a otros sistemas de intervención que más adelante detallaremos.

4. DISEÑO DE INTERVENCION

Los perfiles del nivel intelectual y de la conducta adaptativa del sujeto mostrarán una serie de comportamientos déficit, que analizaremos y aquéllos que se consideren objeto de intervención se transforman en objetivos.

¿Cómo PROGRAMAR para alcanzar los objetivos propuestos?: hay muchas formas. La que proponemos a continuación está influenciada por el WVAATS de Cone y la llamaremos "Ficha de Intervención".

FICHA DE INTERVENCION N° ALUMNO:	
AREA: SUBAREA: COMPORTAMIENTO:	
OBJETIVO OPERATIVO:	PRERREQUISITOS: ...atención ...imitación ...seg. inst. ...visión ...audición ...
CRITERIO DE DOMINIO:	
PROCEDIMIENTO: Paso 1. Paso 2. Paso 3. Paso 4.	AGRUPAMIENTO: ...individual ...grupo p. ...grupo g. ...
	SITUACION: ...casa ...colegio ...internado ...
	MATERIAL:

Para comprender el significado de los conceptos que aparecen en la ficha vamos a precisar a continuación cada uno de ellos.

4.1. OBJETIVO OPERATIVO

Para definir operativamente un objetivo, deben aparecer en esa definición *las condiciones de aplicación* (materiales, del experimentador, del sujeto), *la conducta a manifestar por el sujeto* (qué debe hacer y cómo debe hacerlo) y *el criterio de consecución* (tiempo, número de veces). Veamos un ejemplo:

OE.: Seguir con la mirada un objeto.

OO.: "Estando el alumno sentado en el suelo mirando un objeto que se le sitúa a la izquierda de su cara a menos de 15 cm., al indicarle que siga con la vista el objeto hasta su lado derecho, el alumno sigue con su vista el objeto desde su lado izquierdo hasta el derecho en menos de 30".

4.2. CRITERIO DE DOMINIO

Realizar, por ejemplo, 4 de 5 respuestas correctas por sesión.

4.3. PRERREQUISITOS

Ver, oír, poder realizar giros con la cabeza, atender, imitar, seguir instrucciones (repertorios básicos), etc.

4.4. AGRUPAMIENTO

- Un alumno X
- Grupo pequeño (2-4).....
- Grupo grande (≤ 5)

4.5. SITUACION

1. Con el psicólogo X
2. En el colegio
3. En el internado
4. En casa X

Cuando la intervención la realicen otras personas (padres, profesores, etc.), el psicólogo debe hacer entrenamiento previo con ellas. Existen manuales de padres, como el de Dueñas (1988) o el cuaderno-guía para padres y profesores de Alvarez (1992). Estos han de ser muy sencillos y breves. Su objetivo es claro: entrenar a los padres y profesores a modificar la conducta de sus hijos o alumnos en casa o en el colegio (Kazdin, 1985).

4.6. MATERIAL

Colchoneta, manta, refuerzos (sociales, materiales y de actividades), etc.

4.7. PROCEDIMIENTO

Paso 1.

- Colocamos al sujeto en la situación exigida por el objetivo operativo.
- Le señalamos verbal y gestualmente que realice el ejercicio.
- Si es CORRECTO reforzamos y seguimos hasta dar con el criterio de dominio (4 de 5).
- Si es INCORRECTO o NO HAY RESPUESTA vamos al paso 2.

Paso 2.

- Le señalamos al alumno que observe lo que hacemos. Realizamos ante él la conducta y le mandamos que la imite (paso 1).
- Si es INCORRECTO vamos al paso 3.

Paso 3.

- Repetimos el paso 1 descomponiendo la tarea en partes más pequeñas, guiándole físicamente en cada una de ellas y reforzando contingentemente cada tarea bien hecha.
- Repetir hasta que el alumno requiera solamente un toque en la mano para realizar la conducta.
- Si es reiteradamente INCORRECTO, vaya al paso 4.

Paso 4.

- Consultamos a otro profesional (fisioterapeuta, logopeda, profesor, etc.), intentamos un nuevo método, o buscamos otras fuentes de enseñanza.

5. ENTRENAMIENTO EN RELAJACION

La FICHA DE INTERVENCION exige esfuerzo, atención y eliminar conductas que interfieren el aprendizaje. Según Cautela (1985) para evitar estas interferencias es preciso preparar al sujeto a través, por ejemplo, de la relajación.

Hasta hace poco parecía imposible aplicar el entrenamiento en relajación a deficientes, Cautela (1985) lo ha conseguido a través de diferentes adaptaciones del procedimiento de relajación con adultos. Algunas de estas adaptaciones son las siguientes:

- Tensar y relajar grandes áreas motoras.
- Dar instrucciones simples y cortas.
- Emplear frecuentemente procedimientos de modelado, etc.

Antes de comenzar un entrenamiento en relajación con estos sujetos hay que hacer primero una **evaluación de los requisitos previos** (atención, imitación y seguimiento de instrucciones). Si la evaluación es negativa, realizaremos los **procedimientos de preparación para la relajación**. Si la evaluación es positiva, pasaremos al **procedimiento de relajación**. Cada uno de estos pasos podemos encontrarlos en Cautela (1985; pp. 68, 69-76 y 77-89).

Nosotros hemos introducido también en el entrenamiento el uso del **biofeedback auditivo GSR** (Resistencia Galvánica de la Piel) con reforzamiento contingente ante la supresión del ruido. Los resultados de su eficacia están aún en estudio.

6. PROGRAMAS DE INTERVENCION

6.1. AUTOAYUDA

Son programas utilizados fundamentalmente con sujetos RM severos y profundos y abarcan aspectos de su autonomía personal (vestirse, lavarse, controlar esfínteres, comer, etc.).

Algunos de los más conocidos son:

- El **WVAATS** (Cone y cols., 1976-1983) en las áreas de necesidades fisiológicas, aseo y cuidado personal, vestido y alimentación.
- El **programa para el uso del servicio** de Azrin y Foxx (1973).
- El **programa para entrenamiento en autoalimentación** de Azrin y Amstrong (1973).

6.2. AMBITO EDUCATIVO

Los alumnos RM pueden tener estas tres modalidades de escolarización: integrados en centros normales con apoyos a tiempo parcial, integrados en aulas de EE (modalidad prácticamente desaparecida) y alumnos de Centro Específico.

El psicólogo ha de saber a través de la evaluación del nivel intelectual y de la conducta adaptativa del sujeto cuál será su mejor forma de escolarización. También habrá de decidir cuáles van a ser los programas más adecuados y cómo y por quién (profesor tutor, profesor de apoyo, padres, etc.) se van a aplicar.

De los programas existentes, nos inclinamos más por los curriculares (habilidades preacadémicas, de adaptación al colegio y académicas propiamente dichas) que por los específicos, aunque algunos de estos últimos los citaremos dada su importancia. Los más conocidos son:

- **Programación de actividades para EE** (Percepción, motricidad, verbal, memoria, aptitud numérica, razonamiento y emocional-conductual) de Garrido (1988).
- **Programación de rehabilitación en la EE** (Programas de repertorios básicos, programas de HHSS de adaptación y programas académicos) de Galindo (1980).
- **Diseño curricular para la elaboración de programas de desarrollo individual** (Dinámica, plástica y tecnología, matemáticas, socialización, lenguaje y psicomotricidad) del INEE (1982).
- **Sistema de instrucción directa para la enseñanza y remedio (DISTAR)** que engloba los programas específicos de lenguaje, lectura y aritmética, divididos en tres niveles diferentes (Becker, Engelman y Thomas, 1975).

Las técnicas de modificación de conducta más utilizadas en el campo educativo para incrementar conductas adecuadas son: el refuerzo, el modelado, la economía de fichas y la instrucción programada (Kazdin, 1978; O'Leary y O'Leary, 1977); y para la supresión de conductas inadecuadas, el reforzamiento de conductas compatibles, el tiempo fuera, el costo de respuesta, la extinción y el castigo mediante reprimendas suaves (Matson y McCartney, 1981; Verdugo, 1985).

6.3. INTERACCION SOCIAL

Persiguen entrenar, desde comportamientos básicos de interacción (contacto ocular, saludo, etc.) a los propios de actividades grupales (interacción en el juego, conversaciones, etc.) y de expresión de emociones y autoafirmación.

De los programas existentes, consideramos como más interesantes y de más fácil aplicación:

- **Aprendizaje de HHSS estructurado** (Golstein, 1976), en donde utiliza técnicas de modelado, representación de papeles, feedback verbal y generalización.
- **Area de Socialización de los programas del INEE** (1982). Se plantean tres objetivos: conseguir autonomía personal (control de esfínteres, aseo, vestido, etc.), autonomía social (relación con los otros, utilización de transportes, etc.) y comprensión de hechos del mundo social (conocimiento del cuerpo, conocimiento del medio próximo al sujeto, etc.).
- **Programa de Bender y Valletutti** (1983) que abarca dos áreas: comunicación (gestos, expresión facial, signos, expresión de sentimientos y pensamientos) y socialización (habilidades de relación, comportamiento sexual e información sobre drogas).
- **Programas conductuales alternativos para la educación de deficientes mentales: programa de HHSS de Verdugo** (1989). Es un programa que permite trabajar paso a paso seis grandes objetivos (comunicación, relaciones interpersonales, habilidades instrumentales, ocio y tiempo libre, habilidades relacionadas con la educación vial y prevención de accidentes) y lleva abundante material ya confeccionado (fichas de trabajo, hojas de registro, gráficos de evolución del alumno, etc.).

Va dirigido a adolescentes deficientes mentales ligeros y medios, y está siendo muy utilizado en centros de integración. El programa ha sido validado en un centro de EE.

- **Desarrollo de las HHSS en niños de 3-6 años. Guía práctica para padres y profesores**, de Pillado y cols. (1990). Aunque va dirigido para niños normales en edad preescolar, puede ser muy útil para sujetos RM con las adaptaciones oportunas.

6.4. LENGUAJE

El lenguaje es un área fundamental a la hora de plantearse programas de intervención en el RM, porque la mayoría de los RM presentan problemas de este área debido a su estrecha relación con el desarrollo intelectual y también por ser vehículo indispensable para la relación interpersonal.

Los programas para la enseñanza del lenguaje se centran más en el lenguaje expresivo que en el receptivo (Verdugo, 1985) y tienen como objetivo entrenar a los sujetos RM en seguimiento de instrucciones, imitación verbal, control de respuestas verbales inapropiadas, lenguaje no verbal, etc.

De los programas más utilizados vamos a citar:

- **Habla funcional y entrenamiento de lenguaje para RM severos** de Guess, Sailor y Baer (1976). Consta de 4 partes y 60 pasos de entrenamiento. Cada paso incluye el objetivo e instrucciones de entrenamiento, material, registros, etc.
La primera parte se llama "personas y cosas": designación de objetos, reconocimiento de objetos, petición de objetos, preguntas, etc.
La segunda parte es "acciones con personas y cosas": comprensión de verbos de acción (comer, beber, jugar) en presente, de los pronombres personales, etc.
La tercera parte enseña la "posesión y el color" y la última el "tamaño, la relación y la localización".
- **Programa de adquisición del lenguaje (PAPEL)** de Kent, Basil y Del Río (1982). Consta de 3 fases secuenciales: preverbales (para la adquisición de conductas previas a través de la imitación), receptiva

y productiva (para la adquisición de repertorios lingüísticos, como señalar objetos, expresar acciones con objetos, nombrar colores, etc.). Es un programa muy estructurado que utiliza técnicas operantes (modelado, moldeado y reforzamiento).

6.5. OCUPACIONALES Y LABORALES

Son programas dirigidos a enseñar habilidades preocupacionales, ocupacionales (utilización del transporte, puntualidad, empleo de herramientas básicas, etc.) y para tareas laborales específicas.

Verdugo (1989) tiene dentro de los programas alternativos para la educación de deficientes mentales un **programa de orientación al trabajo (POT)** y el WVAATS de Cone y cols. (1976-1983) un área de **comportamiento laboral**.

Como proyecto de integración laboral es muy reciente el "Proyecto Horizon" de la CEE (1992) que tiene como objetivo la integración laboral de los deficientes.

Para llevar a cabo el programa, la figura que más nos interesa es la del **preparador laboral**. Tiene como objetivo fundamental el apoyar al sujeto no sólo en su trabajo, sino también en todo lo que le rodea:

- Enseñar habilidades de trabajo específicas.
- Enseñar conductas propias de los ambientes de trabajo: cómo comportarse a la hora del café, bocadillo, etc.
- Enseñar conductas alternativas para realizar ciertas tareas que su discapacidad no les permita.
- Enseñar habilidades de interacción con el resto de los trabajadores. Su proceso de selección y formación está aún en estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALVAREZ, L. (1992): *Programas en casa para alumnos de apoyo*. En prensa.
- AZRIN, N.H. y FOXX, R.M. (1973): *Toilet training the retarded*. Illinois, Research Press.
- AZRIN, N.H. y AMSTRONG, P.M. (1973): "The 'mini-meal'. A method for teaching eating to the profoundly retard", en *Mental Retardation*, 11, pp. 9-13.
- BECKER, W.C.; ENGELMANN, S. y THOMAS, D.R. (1975): *Teaching 2: Cognitive learning and instruction*. Chicago, Research Associates.
- BENDER, M. y VALLETUTTI, P.J. (1983): *Programas para la enseñanza del deficiente mental. Comunicación y socialización*. Barcelona, Fontanella.
- CAUTELA, J.R. y GRODEN, J. (1985): *Técnicas de relajación. Manual práctica para adultos, niños y educación especial*. Barcelona, Martínez Roca.
- CONE, J.D. (1981): *The West Virginia Assessment and Tracking System*. Morgantown, WV., West Virginia University.
- CONE, J.D. et al. (1976-1983): *The West Virginia System: Curriculum binders for moderately, severaly, profoundly handicapped persons*. Vols. 1-20. Morgantown, WV., West Virginia University.
- DUEÑAS, M.L. (1988): *Programas conductuales educacionales*. Tesis Doctoral. UNED.
- GALINDO, E. y cols. (1980): *Modificación de conducta en la educación especial. Diagnóstico de programas*. México, Trillas.
- GARRIDO, J. (1984): *Deficiencia mental. Diagnóstico y programación recuperativa*. Madrid, CEPE.
- GARRIDO, J. (1988): *Programación de actividades para educación especial*. Madrid, CEPE.
- GOLDSTEIN, A.P. (1976): *Skill training for community living: Applying structured learning therapy*. New York, Pergamon Press.
- GROSSMAN, H. (1973): *Manual on Terminology and Classification in mental retardation*, 1973 revision, Washington D.C., AAMD.
- GUESS, D.; SAILOR, W. y BAER, D.M. (1976): *Functional speech and language training for the severely handicapped*. (Part. I, II, III y IV). Kansas, H. and H. Enterprises.
- INEE (Instituto Nacional de Educación Especial) (1982): *Diseño para la elaboración de programas de desarrollo individual en las áreas de Dinámica, Plástica y Tecnología, Matemáticas, Socialización, Lenguaje y Psicomotricidad*. Madrid, MEC.
- JUAN ESPINOSA, M.; COLOM, R. y ARRIBAS, S. (1988): "Modificación de conducta en el retraso mental", en Macía Antón, D. y Méndez Carrillo,

- F.; *Aplicaciones clínicas de la evaluación y modificación de conducta*. Madrid: Pirámide.
- KENT, L.; BASIL, C. y DEL RIO, M.J. (1982): *Papel: Programas para la adquisición de las primeras etapas del lenguaje*. Madrid, Pablo del Río.
- KAZDIN, A.E. (1978): *Modificación de conducta y sus aplicaciones para la adquisición*. México, El Manual Moderno.
- MARTIN, A.; MARQUEZ, M.O.; RUBIO, V.J. y JUAN ESPINOSA, M. (1990): *Sistema de evaluación y Registro del comportamiento adaptativo WV-UAM*. Madrid, MEPSA.
- MATSON, J.L. y McCARTNEY, J.E. (Eds.) (1981): *Handbook of behavior modification with the mentally retarded*. New York, Plenum Press.
- O'LEARY, K.D. y O'LEARY, S.G. (1977): *Classroom management. The successful use of behavior modification*. New York, Pergamon Press.
- PILLADO, A.A. y cols. (1990): *Desarrollo de las HHSS en niños de 3-6 años. Guía práctica para padres y profesores*. Madrid, Aprendizaje Visor.
- VERDUGO, M.A. (1985): "Intervenciones conductuales en la deficiencia mental", en Carrobbles, J.A.I. (Comp.), *Análisis y modificación de conducta II: Aplicaciones clínicas*. Madrid, UNED.
- VERDUGO, M.A. (1989): *Programas conductuales alternativos para la educación de deficientes mentales (PCA): Programa HHSS (PHS)*. Madrid, MEPSA.

REFLEXIONES SOBRE EL COMENTARIO DE TEXTOS LITERARIOS EN LAS ENSEÑANZAS MEDIAS

JESUS HERNANDEZ GARCIA*

Desde principios de los años setenta, y especialmente con la implantación y consolidación del actual Bachillerato, a punto de ser sustituido ahora por la Reforma de la Enseñanza Secundaria, el comentario de textos literarios se vio como la alternativa ideal a la enseñanza tradicional e historicista de la literatura, lo cual quería decir memorística en la mayor parte de los casos.

El interés, a veces verdadero fervor, por el comentario estaba en cierto modo justificado por la comparación ventajosa respecto de un estudio de la literatura en el que el acopio de datos, autores, obras y fechas constituía la base del saber; salpicado en ocasiones con la lectura de algún fragmento literario, de algún poema y, rara vez, de una obra completa. Se apreciaban en el comentario una serie de valores de todo tipo que harían más rica y provechosa la enseñanza de la literatura. Entre otros:

- . Impulsar la participación activa del alumno.
- . Acercarse directamente a lo literario.
- . Introducir más la práctica en el aula.
- . Promover la valoración y la crítica personal mediante la reflexión.
- . Huir de lo meramente memorístico.
- . Despertar la sensibilidad hacia lo literario y artístico en general.
- . Motivar a los alumnos para el estudio de la literatura.
- . Fomentar el hábito de lectura.
- . Mejorar el nivel de comprensión y expresión del alumno.

* JESUS HERNANDEZ GARCIA, es catedrático de Lengua y Literatura de I.B. y Vicedirector del I.C.E. de la Universidad de Oviedo.

- . Dar entrada a la intuición, al descubrimiento, incluso a la creatividad personal.
- . Suponer una técnica de trabajo intelectual.
- . Conjugar diversas capacidades (Pensamiento Declarativo y Pensamiento Procedimental).
- . Permitir acercarse no sólo a la historia, también a la teoría literaria, etc.

Demasiadas expectativas que en demasiadas ocasiones se vieron frustradas demasiado pronto; aunque aún hoy en día el comentario siga despertando entusiasmos -especialmente entre los profesores-, y sea con frecuencia la piedra angular de la planificación o programación de un curso de literatura en los niveles de la Enseñanza Media.

¿Quiere esto decir que se invalida todo lo anterior? ¿Que de la profusión de comentarios hemos de pasar a la supresión? En absoluto. Aunque es cierto que en la didáctica actual de la literatura otros métodos, otros modos -talleres, creatividad, etc.- están ocupando un lugar cada vez más relevante en nuestras aulas, no por ello el comentario de textos ha perdido validez. Por el contrario, bien utilizado puede ser un instrumento útil: usado adecuadamente en tiempo y forma, puede aún rendir sus frutos en la enseñanza de la literatura.

Creemos que justamente en ese mal uso que hemos hecho en nuestras aulas del comentario de textos radica en gran parte esa frustración, ese desencanto, esa valoración negativa que a veces se hace del mismo.

Desde la aparición del conocido y reeditado libro de Lázaro Carreter y Correa Calderón "*Cómo se comenta un texto literario*", y especialmente a partir de los años setenta, han sido numerosos los libros publicados por diversos autores con el fin de explicar y dar un método de comentario²; amén de los métodos más o menos sucintamente expuestos en cualquier libro de texto de Literatura de Bachillerato o C.O.U. que se preciara. En conjunto, podríamos agrupar todos estos modelos -sin incluir los libros en que aparecen textos ya comentados profundamente por profesores y críticos de prestigio- en tres categorías:

1. Los que, basándose en el método de Lázaro y Correa, intentan a veces llegar más allá en el nivel de comentario.
2. Los que, partiendo de presupuestos distintos, suelen tener como base la multiplicación estratificada de los niveles de análisis.

3. Los que se atienen a alguna preceptiva o teoría lingüístico-literaria, o a alguna escuela crítica, intentando obviamente acomodar el comentario a los presupuestos teórico-críticos respectivos, o viceversa.

En la mayor parte de los casos, especialmente en los dos últimos grupos, se trata de libros que presentan modelos más o menos complejos de comentario y análisis, a pesar de que alguno se publicara con la idea de "*iniciación*" al comentario, y están escritos en su mayoría por prestigiosos profesores universitarios, alejados de la realidad inmediata de nuestro Bachillerato, por lo que eran totalmente inadecuados para el mismo; sobre todo cuando el enfoque general era más teórico-crítico que didáctico.

Y bien, hablábamos antes de "*mal uso*". Y así es. La paulatina incorporación al Bachillerato de métodos cada vez más complejos, incluso podríamos decir más "*barrocos*" -más propios de la Universidad, aunque se intentaran adaptar-, no supuso sino ir alejándose también paulatinamente de los "*valores*" iniciales que podríamos entrever en el comentario y, en consecuencia, llegar justamente a todo lo contrario de lo que se pretendía. Adobado todo ello con errores didácticos que alguna vez todos hemos cometido:

- Seleccionar inadecuadamente los textos, por su complejidad, su contenido o su falta de coherencia y de cohesión.
- Abordar el comentario tempranamente, antes incluso de una formación literaria básica e indispensable.
- Ser, a veces, la forma primordial de evaluación, cuando no la única.
- Abusar de su utilización.
- A menudo, ser más un medio de "*lucimiento*" del profesor que instrumento de enseñanza y aprendizaje en el aula.
- Estratificar el comentario hasta niveles increíbles: nivel fónico, nivel morfológico, nivel sintáctico, nivel léxico-semántico, nivel retórico, etc.; muchas veces con sus correspondientes subniveles. Y todo ello por separado, con lo que se perdía la unidad del texto y del propio comentario, y se llegaba a lo que podríamos llamar comentario-inventario y comentario-ascensor: inventario porque primaba la "*caza*" de la figura o del adjetivo,

y su enumeración sin más, y cuantos más, mejor; ascensor porque cada nuevo nivel o subnivel requería otra nueva lectura del texto, otro nuevo repaso para que nada se escapara.

- Primar ya desde el principio la explicación o "*justificación*" de la "*literariedad*" del texto sobre la comprensión e interpretación del mismo.
- Hacer hincapié en la intuición, en lo personal, en la recreación, en la creatividad, en la consideración del lenguaje literario como plurisignificativo y, sin embargo, rechazar comentarios de los alumnos que no se ajustaban a nuestras interpretaciones, a los tópicos sobre el autor, el texto, la obra o el movimiento estético, a determinada teoría literaria o crítica, etc.

Así, poco a poco, el alumno fue viendo el comentario como algo rutinario, que consistía muchas veces en seguir mecánicamente unas pautas mediante las que, al parecer, todo debía encajar a la perfección. Poco a poco, también, el alumno fue viendo que lo que hacía no le servía para comprender y "*aprehender*" mejor aquello que estaba leyendo. (Posiblemente pensaba que algo similar le ocurría a veces en clase de lengua: era capaz de analizar sintácticamente una oración compleja, a menudo muy compleja, elemento por elemento, pero no entendía lo que la oración expresaba, no captaba su significado). Poco a poco, en consecuencia, aborrecía el comentario, no le gustaba: no le impulsaba a participar más activamente en la clase; era una práctica monótona, ¡otro comentario!; más que reflexionar y valorar, tenía que ajustarse a determinados lugares comunes; no despertaba ni su sensibilidad estética ni su gusto por la literatura; ¡cualquiera leía la obra, después de haber comentado el texto!; no se tenía en cuenta la aportación personal, ¡habiendo expertos!; la capacidad máxima en juego era en la mayor parte de las ocasiones la escueta aplicación o trasvase de lo aprendido, que no siempre comprendido; si lo literario era sólo tanta figura, ¡vaya con lo literario!, etc.

En definitiva, un instrumento útil se fue quizás transformando en contraproducente, al irlo alejando, en aras de la artificiosidad, de sus valores iniciales; al ir, también, adoptando y adaptando en el Bachillerato, con chicos de catorce a diecisiete años, modelos más propios de análisis universitarios, destinados a alumnos más maduros y con vocación, o predilección, lingüístico-literaria. Algún alumno de 2º

de B.U.P. debía a veces tener la impresión de que estaba haciendo la disección de un poema para, después, disecarlo y dejarlo de nuevo en el estante ("*... tiritará/mi corazón helado en varios tomos*", decía Miguel Hernández). En vez de descubrir la literatura, lo literario, muchos comentarios la encubrían para el alumno; con frecuencia, para siempre.

El libro de Lázaro y Correa, primero en su género en nuestro país, propugnaba un método que, en síntesis, se centra en las seis fases siguientes³, como es bien conocido:

I. Lectura atenta.

Requiere:

- Comprender el significado de todas las palabras del texto, con el diccionario a mano.
- Entender el texto en su conjunto y en todas sus partes (No supone interpretarlo en este momento).

II. Localización.

Requiere:

- Definir el texto dentro del género literario correspondiente.
- Situarlo en la obra total del autor, si es un texto completo; o dentro de la obra a que pertenece, si es un fragmento.

III. Determinación del tema.

Requiere:

- Sintetizar la intención del autor con claridad, brevedad y precisión; reduciendo el asunto o argumento a sus líneas más generales (Con frecuencia, el núcleo fundamental del tema podrá expresarse con una palabra abstracta, rodeada de complementos).

IV. Determinación de la estructura:

Requiere:

- Determinar la estructura métrica, si el texto está en verso.
- Distribuir el texto en apartados poco numerosos (Hay textos sin estructura aparente. Si el texto está en verso, los apartados no tienen por qué coincidir siempre con las estrofas).

- Relacionar los apartados (Todas las partes de un texto se relacionan entre sí. Los apartados contienen modulaciones distintas del tema).

V. Análisis de la forma partiendo del tema.

Requiere:

- Justificar cada rasgo formal del texto como una exigencia del tema (Hay una estrecha relación entre el tema y la forma: El tema de un texto está presente en los rasgos formales de ese texto).
- No pasar de un verso a otro o de una línea a otra, sin haber analizado completamente ese verso o esa línea. El análisis seguirá el orden de lectura.
- Ante todos los rasgos formales (léxicos, sintácticos, métricos, figuras retóricas, etc.) y aun ideológicos que vayan llamando la atención, preguntarse: ¿por qué esto? Y tratar de justificarlo como una exigencia del tema.

VI. Conclusión.

Requiere:

- Hacer un balance resaltando los rasgos comunes del comentario, sin entrar en detalles.
- Hacer una valoración personal, modesta, sincera y razonada, evitando tópicos y frases hechas que no aportan nada.

Este método tenía y tiene, creemos, una serie de ventajas y valores que se han ido perdiendo, en lo que respecta a las Enseñanzas Medias, en sucesivos libros o métodos de comentario. Entre otros:

- Tener una intención claramente didáctica, como instrumento útil en el aula.
- Ir destinado sobre todo a profesores y alumnos de Enseñanza Media; aunque, al menos a partir de la edición de 1976, introduce "*tres comentarios de texto de tipo superior*". Bien es cierto que ha pasado tiempo y que hoy los alumnos, también los profesores, son distintos, hasta los métodos y el

sistema educativo; pero no por eso el libro pierde valor, puede amoldarse a nuestras necesidades.

- Servir para *"realizar comentarios de textos en un nivel elemental"*; pero teniendo en cuenta que, a su vez, el comentario *"puede hacerse con mayor o menor profundidad. Lo que se va a pedir al alumno está en proporción con sus conocimientos"*.

Es decir, el método es válido tanto para un alumno de Bachillerato como de Universidad. La altura del comentario dependerá del propio nivel del alumno. Otros métodos pueden ser válidos en la Universidad, pero no en las Enseñanzas Medias.

- Considerar que *"si queremos explicar un texto, no podemos empezar por descomponerlo. El comentario tiene que ser, a la vez, del fondo y de la forma... Explicar un texto es ir dando cuenta, a la vez, de lo que el autor dice y de cómo lo dice"*. Salvaguardando, en consecuencia, la unidad del texto.

- Salvaguardar, asimismo, la unidad del comentario; más cuando *"la explicación de textos no es un ejercicio de Gramática, ni de Vocabulario, ni de Literatura, ni de Historia de la Cultura, ni un comentario moral, por separado. Su dificultad -y su belleza- estriba en que, al realizar la explicación, deben entrar en juego todos esos conocimientos simultáneamente"*.

Con ello se pone también el comentario al servicio de la formación del alumno, mediante el juego de todos o de la mayor parte de los valores de la literatura: humanos, histórico-sociales, éticos, estéticos, lingüísticos, intelectuales, culturales y recreativos. Es verdad que esto encierra cierta dificultad. No olvidamos, sin embargo, que ello *"puede hacerse con mayor o menor profundidad"*, según el conocimiento de los alumnos.

- No primar o considerar exclusivamente la teoría literaria, sino equilibrar la comprensión del texto (*"Fijar con precisión lo que*

el texto dice") con la explicación literaria ("Dar razón de cómo lo dice").

Se puede y se debe, obviamente, comenzar en los cursos inferiores por el primer nivel: *"Alcanzar el segundo es sólo cuestión de cultura literaria y de amplitud crítica, que permitan desarrollar hasta las últimas consecuencias las posibilidades del método".*

Estimar que *"serán buenas todas las explicaciones que, razonadamente, establezcan una relación clara y ordenada entre el fondo y la forma de un texto";* dando, en consecuencia, cabida a lo personal, intuitivo y creativo, pues *"las explicaciones de un pasaje serán distintas según sean la cultura, la sensibilidad y hasta la habilidad de quienes las realicen"*⁴.

Bastantes, si no todas, de estas premisas se han ido perdiendo en las aulas con el correr del tiempo, desvirtuando, creemos, el propio comentario en los niveles de Enseñanza Media o Secundaria; queriendo muchas veces partir de lo que debe ser el punto de llegada, una vez conseguidas antes otras metas, entre ellas cierta afición o gusto por la literatura.

Han pasado bastantes años, pero creemos que estas ideas, reseñadas arriba, salvando el tiempo y las distancias, pueden valer hoy día, para que el comentario -siguiendo o basándose en el método de Lázaro y Correa o en otro adecuado a nuestros alumnos⁵- vuelva a ser lo que se pretendió cuando lo incorporamos fervientemente en nuestras clases: un instrumento válido y valioso para la enseñanza de la literatura a alumnos del actual Bachillerato o de la inminente Reforma del Sistema Educativo.

NOTAS

1. La primera edición se publicó en 1965, en Salamanca, Ed. Anaya.

2. Entre los más conocidos y de mayor difusión, se encuentran:

DIEZ BORQUE, J.M. (1977) *Comentario de Textos Literarios. Método y Práctica*, Madrid, Playor.

ROMERA CASTILLO, J. (1977) *El Comentario de Textos Semiológico*, Madrid, SGEL.

MARCOS MARIN, F. (1977) *El Comentario Lingüístico. Metodología y Práctica*, Madrid, Cátedra.

DOMINGUEZ CAPARROS, J. (1982) *Introducción al Comentario de Textos*, Madrid, MEC.

ESCARTIN GUAL, M. Y E. MARTINEZ CELDRAN (1983) *Comentario Estilístico y Estructural de Textos Literarios*, 2 vol., Barcelona, PPU.

3. LAZARO CARRETER, F. y E. CORREA CALDERON (1976) *Cómo se comenta un Texto Literario*, Madrid, Cátedra.

4. Ibidem.

5. Véanse:

MARTOS NUÑEZ, E. (1988) "Diseños de estrategias de comprensión y comentario de textos" en *Métodos y Diseños de Investigación en Didáctica de la Literatura*, Madrid, MEC-CIDE.

GARCIA DE LA TORRE, M. y P. TENORIO MATANZO (1985) *Literatura. Modelos de Comentario y Análisis Crítico*, Madrid, De la Torre-Popular-Zero.

SERRA MARTINEZ, E. y A. OTON SOBRINO (1983) *Introducción a la Literatura Española Contemporánea a través del Comentario de Textos*, Madrid, Edinumen.

GARCIA POSADA, M. (1982) *El Comentario de Textos Literarios*, Madrid, Anaya.

LAS IDEAS PREVIAS Y EL DIAGNOSTICO INICIAL EN EL AULA

FERNANDO ALBUERNE LOPEZ*

0. INTRODUCCION

En toda actuación docente e instruccional es menester detectar el tipo y nivel de conocimientos específicos que poseen los alumnos al comenzar el estudio de una determinada unidad temática. Se trata de una tarea imprescindible para conseguir la mayor adecuación entre lo que se va a impartir y lo que es propio del bagaje conceptual previo del estudiante. De alguna manera estaríamos rozando -si no introduciéndonos ya- en lo que también se denomina evaluación inicial. De todas maneras conviene hacer algunas matizaciones de entrada.

En lo que se ha denominado diagnóstico inicial tienen cabida, al menos, dos ámbitos que pueden y deben diferenciarse: a) el relativo a aquellos conocimientos científicamente correctos y adecuados que posee y domina el estudiante, y b) el que se refiere a aquellas otras concepciones inadecuadas, falsas o erróneas que también pertenecen al acervo cultural-conceptual del alumno. Si bien los primeros son elementos válidos y valiosos de partida para '*organizar*' los nuevos conocimientos y sirven como punto de apoyo para éstos, los segundos son elementos distorsionadores para los nuevos aprendizajes. Respecto de ellos conviene no sólo detectarlos sino también aislarlos y combatirlos eficazmente para desterrarlos sustituyéndolos por los científicamente correctos. La presente exposición se centrará en esta segunda acepción o bloque dentro del diagnóstico inicial, puesto que tales concepciones son las que suelen estar a la base de los fallos en el aprendizaje, los inesperados disparates que se recogen en las pruebas de evaluación y, en definitiva, de no pocos fracasos académicos en sentido amplio.

* FERNANDO ALBUERNE LOPEZ, es Profesor del Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo.

Este artículo tiene un carácter eminentemente descriptivo y una intencionalidad abiertamente práctica. Su objetivo es acercar al profesorado los puntos básicos y esenciales sobre el tema, que se encuentran desperdigados en diferentes trabajos y autores. Así, pues, no hay en él novedades, salvo la recopilación organizada de algunos aspectos claves en orden a la intervención psicodidáctica en el aula.

1. LAS IDEAS PREVIAS (I.P.)

"Los alumnos adquieren ideas sobre cómo son los hechos y fenómenos sociales y naturales mediante sus experiencias con todo lo que les rodea, lo que escuchan y discuten con otras personas o lo que conocen por los medios de comunicación; muchos de estos hechos serán objeto de estudio a lo largo de la escolarización. Si estas ideas obedecieran a un capricho del momento no tendrían, sin duda, más importancia para nosotros que la de ser un hecho anecdótico. Cuando estudiamos las concepciones que tienen los alumnos encontramos, en cambio, un panorama bien distinto. Parece que lo que caracteriza a las representaciones de los alumnos de estas edades es su *estabilidad* en el tiempo, su relativa *coherencia interna* y su *comunidad* en el grupo de estudiantes" (Cubero, 1989: 8).

En un reciente trabajo, Pozo (Pozo et al., 1992:4) glosa el estado y alcance de la investigación en este terreno de la siguiente manera: "Una de las ideas centrales de la investigación reciente sobre el aprendizaje en contextos educativos e instruccionales es sin duda la importancia de los conocimientos previos de la persona que aprende y su influencia tanto sobre los resultados del aprendizaje como sobre los procesos de instrucción mediante los que éste debe ser promovido. Este principio ha dado lugar a una gran cantidad de investigaciones sobre los conocimientos e ideas previas de los alumnos en muy diversas materias y contextos de instrucción. De entre esas áreas, una de las más estudiadas ha sido sin duda el conocimiento previo de niños, adolescentes y adultos sobre los hechos y conceptos científicos, abordada tanto desde una perspectiva evolutiva (...), como desde planteamientos claramente educativos (...), o también desde el punto de vista de las comparaciones entre los adultos expertos y novatos en un área científica (...) o de los conocimientos intuitivos o espontáneos de las personas profanas con respecto a algunas áreas de la ciencia".

La terminología empleada para designar el fenómeno que nos ocupa es diversa y frecuentemente sujeta a cierta controversia (preconceptos, ideas previas, concepciones espontáneas, concepciones erróneas, etc).

Aquí se retendrá la de *ideas previas*, sin entrar en ulteriores discusiones terminológicas, para referirse a los conceptos, concepciones, ideas y/o teorías erróneas que los alumnos traen a la hora de iniciar el estudio científico de una materia. Dicho esto, se dividirá este apartado en los puntos siguientes.

1.1. ORIGEN DE LAS IDEAS PREVIAS

Los trabajos sobre este tema tienen un carácter más bien descriptivo y no parecen disponer de un marco teórico común, a no ser que suelen aglutinarse bajo la genérica etiqueta del 'constructivismo'. La generalidad de estos estudios detectan en los alumnos ideas potentes -casi siempre implícitas- acerca de los fenómenos científicos, generalmente contrarias a los conceptos que se les pretende transmitir. Aunque el ámbito de las ciencias experimentales es quizá el más trabajado desde esta perspectiva, tales ideas aparecen también en las ciencias sociales. Estas ideas erróneas, dice Pozo (1989), tienden a ser altamente resistentes al cambio y se mantienen incluso después de dilatados períodos de instrucción.

Ahora bien, ¿cuál es el origen de las I.P.? Pozo (1989: 242) dice que "las concepciones espontáneas tienen su *origen* en la actividad cotidiana de las personas. Surgen en la interacción espontánea con el entorno cotidiano y sirven, ante todo, para predecir 'la conducta' de ese entorno. Están además determinadas en cuanto a su contenido por las limitaciones en la capacidad de procesamiento en los humanos (...), *se organizan* en forma de 'teorías-en acción' o implícitas, 'teorías personales' o 'teorías causales'", contruyendo estructuras jerarquizadas de conceptos con una función explicativa.

En un trabajo anterior, Pozo y Carretero (1987) responden la pregunta desde la doble perspectiva del origen genérico y específico de tales concepciones, porque estiman que tales respuestas son importantes en orden a la estrategia didáctica que debería introducirse para provocar cambios en el estudiante en sus persistentes I.P. La respuesta genérica a tal interrogante podría sintetizarse así:

- actualmente está cobrando importancia la idea de que los seres humanos somos procesadores *biológicos* de información.
- consecuencia de ello sería el carácter supervivencial de nuestro comportamiento, de tal suerte que los criterios que rigen tanto éste

como nuestro conocimiento son más bien de naturaleza funcional o pragmática que formal o lógica.

- 'a fortiori', pues, uno de tales criterios de supervivencia sería la posibilidad de controlar los acontecimientos, extremo este que, en cierta medida no despreciable, viene facilitado por las teorías causales formadas por las concepciones espontáneas o I.P.
- consiguientemente, y concluyendo, puesto que las I.P. parecen gozar de un considerable poder predictivo en el acontecer diario, resulta razonable que los sujetos no las modifiquen al primer contratiempo. Además, dado que tales I.P. forman parte de teorías más amplias, su cambio no se limita a sustituir simplemente una idea por otra, sino que comporta un cambio de teoría, lo cual resulta más difícil.

En definitiva, parece que los humanos nos resistimos a cambiar nuestras ideas sobre cualquier fenómeno, y cuando realizamos tal modificación solemos hacerlo sobre la base de que la nueva teoría no sólo explique lo que la antigua sino también otras cuestiones nuevas. Estamos, pues, ante el problema del cambio conceptual, que en el caso de las I.P. es especialmente árduo puesto que tales concepciones suelen 'explicar' bastante bien el acontecer cotidiano. La consideración de diferentes situaciones específicas ejemplifica adecuadamente lo que acaba de decirse.

1.2. CARACTERÍSTICAS DE LAS I.P.

La pregunta que podría formularse en este punto sería la siguiente: ¿Qué tienen en común todas esas concepciones o I.P.? La respuesta posee, a mi juicio, un considerable valor práctico, puesto que si existen elementos comunes a todas ellas -y parece que sí- ello ayudaría en la exploración, detección y diagnóstico de las I.P. en orden a su aplicación didáctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. Téngase, no obstante, en cuenta que el elenco de rasgos característicos no agota los criterios identificadores de las I.P., ni todos están presentes simultáneamente y, finalmente, algunos parecen ser más decisivos que otros. En cualquier caso, la posibilidad de disponer de una especie de denominador común alivia en cierta medida la tarea de explorar las I.P. de cada alumno en los agrupamientos de aula.

Pozo y Carretero (1987) establecen algunas de estas características que resumidamente se presentan a continuación:

- a. Las I.P. son *espontáneas* (suelen generarse en la interacción diaria con el medio, sin que medie actividad instruccional alguna específicamente orientada a producirlas) y se las considera como la 'ciencia intuitiva' del alumno debido al elevado valor predictivo que tienen en un gran número de experiencias cotidianas.
- b. Las I.P. son construcciones *personales*. Es decir, son más bien un producto de las actividades de descubrimiento intelectual del alumno que una consecuencia de la acción del medio educativo.
- c. Las I.P. se caracterizan por ser *científicamente incorrectas*. "Estas concepciones sólo se muestran incorrectas cuando se enfrentan a problemas de una cierta complejidad (...), siendo sin embargo eficaces para predecir lo que va a suceder en la mayor parte de los contextos cotidianos extraescolares" (Pozo y Carretero, 1987:43).
- d. Las I.P. suelen ser *implícitas*, constituyendo 'teorías-en-acción', de las que el sujeto no es consciente y no puede verbalizarlas correctamente. Consecuentemente, el alumno podrá hacer una correcta predicción de un suceso, pero no sabrá decir por qué ha sucedido precisamente así. Por ello es menester que el profesor esté alerta para no dejarse engañar, puesto que una predicción correcta puede estar basada en una idea implícita incorrecta (he aquí uno de los aspectos que pueden resultar más aprovechables en orden a la detección de las I.P.). Por ello es fundamental que el alumno tome conciencia de sus propias ideas para superar los errores conceptuales.
- e. Las I.P. pueden ser *incoherentes* o contradictorias, debido precisamente a la falta de conciencia de ellas por parte del alumno. Detectar estas incoherencias o contradicciones es altamente revelador de las I.P. del alumno y puede ser muy útil para superar las concepciones erróneas que sustenta. Esta característica, junto con la anterior, son especialmente indicadas para chequear en la exploración de las I.P.
- f. Las I.P. son *resistentes al cambio*, de tal suerte que permanecen pese a un largo tiempo de instrucción específica.

- g. Las I.P. son prácticamente *ubícuas*, o sea, que las personas suelen tener ideas preconcebidas en todos los campos, no sólo en el físico-natural sino también en el social.
- h. Las I.P. suelen ser *compartidas*; es decir, la mayoría de los alumnos incurren sistemáticamente en los mismos fallos o errores conceptuales. Este rasgo apoya en cierto modo que la práctica de explorar y detectar las I.P. de los alumnos pueda hacerse al grupo-clase en vez de uno a uno, con la consiguiente economía de esfuerzo y tiempo.
- i. Las I.P. dentro de un mismo ámbito se relacionan entre sí y *se organizan en forma de teorías*, generalmente implícitas. Tal organización suele tener una estructura jerárquica. Además, tales estructuras configuran auténticas *teorías* con una clara *función explicativa* en orden a la *predicción y control* del acontecer. En lo dicho radica posiblemente el elevado grado de estabilidad que tienen las I.P.

Por su parte Driver, Guesne y Tiberghien (1989), centrados básicamente en contenidos de ciencias experimentales, indican otras características de las I.P. de los alumnos que, a mi juicio, completan el panorama anterior introduciendo matices importantes en la descripción del mismo. Dado que la exploración de las I.P. debería orientarse a partir de las notas que las caracterizan, se resumen y comentan brevemente a continuación las aportaciones más generales señaladas en Driver.

- *Pensamiento dirigido por la percepción*: Parece que los alumnos tienden a razonar inicialmente a partir de las características observables de un problema. El tránsito de una visión intuitiva a otra científica exige construir modelos complejos, lo cual requiere no sólo considerable esfuerzo en el aprendizaje sino también tiempo suficiente para que las formas científicas pasen a ser un contenido **estable y útil** de su mundo conceptual. Recuérdese que en ese paso 'chocan' las I.P. y los conceptos científicos adecuados.
- *Enfoque limitado*: Con este rótulo se hace referencia a la tendencia a considerar sólo algunos aspectos limitados de los fenómenos, **centrando** la atención sobre algunos elementos relevantes 'olvidándose' de otros o de las interacciones entre ellos. Diríase que

esta característica tiene mucho que ver con el **centraje** propio de los sujetos preoperatorios de Piaget y en virtud del cual cometen claros errores operatorios. Plantear situaciones que pongan de manifiesto la presencia de tal característica quizá resulte útil a la hora de sistematizar posibles causas de error.

Por otra parte, esta **centración** lleva a los alumnos a fijarse más bien en los cambios que en los estados constantes, en las modificaciones y estados de transición más que en los de equilibrio. Esto evidencia un aspecto clave del razonamiento causal infantil: el cambio, la modificación exige una explicación, mientras que la ausencia de ellos -equilibrio- no, ya que en este caso 'las cosas son así'.

- *Razonamiento causal lineal o pensamiento secuencial*: Al explicar los cambios, los chicos tienden a postular una *causa* productora de una cadena de *efectos*, como si fuese una secuencia dependiente del tiempo. Esto comporta que el proceso se tome en una dirección no necesariamente reversible, aunque esa reversibilidad sea necesaria para la adecuada explicación y comprensión del suceso. Esto nos sitúa ante otra posible causa de errores conceptuales: la **irreversibilidad** (cf. Pozo et al., 1992: 17). Quizá fuese útil tratar esta característica preoperatoria como en el caso del centraje del punto anterior.
- *Conceptos indiferenciados*: Hace referencia a que los alumnos acostumbran a incluir en sus nociones mayor número de aspectos y más globales que las nociones propiamente científicas. Así tienden a pasar de un significado a otro, a veces inconscientemente, sin distinguir conceptos científicamente diferenciados (ej.: conductor/aislante). Cabría preguntarse aquí por la presencia de cierto matiz **transductivo** del pensamiento en las I.P.

Las características que los autores señalan como propias de las ideas previas, preconceptos, concepciones espontáneas y erróneas han de guiar, en mi opinión, la exploración, detección y diagnóstico de las I.P. Cometido del siguiente punto será señalar algunas pautas para tal menester.

1.3. EXPLORACION Y DIAGNOSTICO DE LAS I.P.

Cubero (1989) resume la cuestión al decir que las concepciones de los alumnos no aparecen como una conducta evidente, sino que deben inferirse a partir de su expresión oral o escrita, sus acciones, dibujos, etc. Las técnicas de exploración empleadas van desde los cuestionarios de elección múltiple (el alumno debe decidir con qué enunciado de entre varios está de acuerdo), hasta la observación y posterior registro de las expresiones y conductas en el aula, pasando por cuestionarios poco estructurados (de preguntas abiertas), así como entrevistas de diferente factura (muy cerradas y estructuradas de antemano o bien más flexibles y abiertas a partir de un guión previo).

¿Sobre qué aspectos realizar la exploración? Podría decirse, en términos generales, que en torno a cuestiones relacionadas con las características mencionadas en el punto anterior y relativas a un campo concreto de conocimiento. A juicio de Pereda y Rodríguez (1991), la entrevista debería versar bien sobre ejemplos, bien sobre fenómenos o sobre ambos aspectos simultáneamente. Respecto de los tests de respuesta múltiple se señala la conveniencia de utilizar como distractores items seleccionados a partir de las respuestas de los alumnos a pruebas abiertas sobre temas concretos (Tamir, 1971), o de las contestaciones erróneas de los estudiantes a tests anteriores (Halloun y Hestenes, 1985).

Ahora bien, ¿cómo puede concretarse todo lo dicho anteriormente en un ejemplo concreto? No abundan muestras que sirvan de referente ilustrativo, ya que una indagación sobre I.P. viene delimitada por el campo preciso de conocimiento y el nivel concreto de los alumnos. De todas maneras, Pereda y Rodríguez (1991) presentan la muestra de un diseño exploratorio referido a un tema de ciencias experimentales, que puede ser útil en este punto de ilustrar un posible modo de confeccionar el instrumento. Son tres las fases señaladas en la elaboración del mismo y que seguidamente se exponen de modo resumido.

1ª. Definición del Contenido. Este paso básico consta de cuatro etapas orientadas a la definición de conceptos y las relaciones entre ellos.

- a. Identificación Proposicional de los Enunciados:** Hace referencia a una selección de proposiciones verdaderas a juicio de los expertos en ese ámbito de conocimiento.

- b. **Elaboración de un Mapa de Conceptos:** Se trata de mostrar las relaciones existentes entre los conceptos seleccionados, marcando de alguna manera la jerarquía conceptual existente.
- c. **Relación entre el Contenido Proposicional y el Mapa Conceptual:** Pretende asegurar la inexistencia de contradicciones entre las proposiciones y el mapa conceptual.
- d. **Validación del Contenido:** Verificar la adecuación de conceptos y proposiciones al nivel de enseñanza en que se está trabajando con el fin de excluir inadecuaciones cognoscitivas.

2ª. Obtención de Información sobre I.P.. Implica tres pasos:

- a. **Revisión bibliográfica,** ordenada a la identificación de errores conceptuales recogidos en diferentes investigaciones y trabajos.
- b. **Realización de entrevistas sin estructura previa:** Implica entrevistar alumnos que ya han recibido formación específica en el nivel que se está trabajando. Tales entrevistas son más abiertas y promueven el feed-back con el fin de conocer la estructura conceptual del alumnado sobre un tema concreto. Así mismo ayuda a descubrir cómo la ambigüedad del lenguaje cotidiano alberga y favorece frecuentemente conceptos erróneos. Deben versar no sólo sobre aspectos teóricos, sino también sobre aplicaciones (ejercicios, problemas, etc).
- c. **Elaboración de tests de elección múltiple con explicación libre:** Los items que se propongan deben contener un número limitado de proposiciones tomadas de los errores conceptuales detectados. Al final de cada elección, el alumno razona libremente el porqué de su respuesta. A partir de esto, se obtiene:
 - información sobre el nivel de conocimiento de los alumnos sobre el tema
 - nuevos errores conceptuales
 - más información sobre un tópico concreto.

3ª. Desarrollo del Test de Diagnóstico. Tres pasos:

- a. **Elaboración de los items:** Cada item consta de dos partes. La primera tiene por objeto detectar el grado de información y la segunda, el nivel de comprensión que posee el alumno.

- b. Adecuación del test de diagnóstico al mapa conceptual y a las proposiciones:** Puede hacerse de modo práctico mediante una tabla de conceptos/proposiciones sobre el tema, donde las intersecciones muestran la relación entre ambos.
- c. Revisión constante,** puesto que este tipo de instrumento no está nunca plenamente acabado.

En Pereda y Rodriguez (1991: 133-139 y 142) se muestra la concreción de las anteriores etapas y pasos en un test de diagnóstico sobre Cinética elemental de reacciones.

2. IMPLICACIONES EDUCATIVAS

"El paso de las concepciones alternativas a los conceptos científicos no supone sólo el cambio del contenido factual de los conceptos, sino también la forma de conceptualizar (Pozo, 1989). Según Vygotski (1934; Davydov, 1972) este paso sería posible sólo *gracias a la instrucción*, que proporcionaría no sólo nuevos conceptos sino una nueva forma de entender el mundo, apoyada en la toma de conciencia de la propia actividad mental" (Pozo et al., 1992: 9). (Subrayado propio)

En términos generales, pues, cabría decir que una consecuencia de la exploración de las I.P. sería la de orientar la enseñanza hacia el fomento del *cambio conceptual*. Parece, pues, oportuno traer ahora a consideración dos clases de aportaciones al tema. La primera relativa a los aspectos comunes de los diferentes modelos sobre el cambio conceptual (Pozo, 1987); la segunda con relación a algunas argucias favorecedoras o promotoras de dicho aprendizaje (Driver et al., 1989).

Respecto de la primera, en los diversos modelos que abordan dicho tema del cambio (aprendizaje generativo de Wittrock, conflicto conceptual de Nussbaum y Novick, teoría epistemológica del cambio conceptual de Posner) aparece una cierta estructura didáctica semejante, por encima de sus diferencias, que podría concretarse en las tres fases siguientes:

- 1) Presentación del material de aprendizaje (a base de realización de experiencias o de la recepción de un modelo conceptual alternativo), cuya principal función residiría en explicitar las I.P. de los alumnos sobre los fenómenos estudiados.

- 2) Interpretación, resolución y posible explicación de los conflictos suscitados en la fase anterior.
- 3) Consolidación de los conocimientos previamente aplicados. En este momento debería aplicarse la nueva teoría adquirida como alternativa a las I.P. del alumno tanto respecto de problemas solucionados por éstas como sobre nuevas situaciones problemáticas no contempladas en sus I.P.

Referente a la segunda señalar algunas estrategias, por lo que pudieran suponer de utilidad en la práctica didáctica. Así, por ejemplo:

- a. Dar a los alumnos ocasiones para que pongan de manifiesto sus propias ideas, mediante conversaciones en clase, discusiones en pequeños grupos, dibujos, etc.
- b. Introducir hechos discrepantes, en orden a provocar el conflicto conceptual que genere insatisfacción y motive la necesidad de modificar sus propias concepciones erróneas.
- c. Planteamiento socrático de preguntas, que ayude a descubrir la falta de coherencia de sus I.P. y ayude a reconstruir las ideas de modo más adecuado.
- d. Estimular la formulación de un conjunto de esquemas conceptuales. Es decir, implicar a los alumnos en la reflexión activa sobre su propio pensamiento, evitando el escollo (tanto por parte del estudiante como del profesor) de buscar la 'respuesta correcta'. En este sentido, promover un 'torbellino de ideas' puede ser un primer paso, que deberá ir seguido por un análisis guiado en pequeño grupo en orden a que se clarifique el sentido de lo que se ha dicho o se ha pretendido decir.
- e. Practicar el empleo de las ideas en un conjunto de situaciones, lo cual favorecerá la generalización de los resultados, de tal suerte que se incremente la confianza en las ideas nuevas al ver su utilidad en situaciones diferentes a las que se les propusieron inicialmente.

Estas sugerencias encaminadas a promover el cambio conceptual tienen, a mi entender, un valor motivador nada despreciable; comprobar que algo es útil para situaciones nuevas y que 'funciona' en ellas, contribuye a motivar al alumno en el estudio de una nueva dirección y, consecuentemente, a desechar la previa por incorrecta o incompleta. No obstante, detenerse en la motivación como factor del aprender requeriría

un nuevo apartado que desborda el cometido y límites de lo aquí pretendido.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BENLLOCH, M. (1984): *Por un aprendizaje constructivista de las ciencias*. Visor: Madrid.
- CAÑAL, P. y GARCIA, S. (1987): "La nutrición vegetal, un año después. Un estudio de caso en 7º de EGB". *Investigación en la Escuela*, 3, p. 55-60.
- CUBERO, R. (1989): *Cómo trabajar con las ideas de los alumnos*. Díada: Sevilla.
- DELVAL, J. (1987): "La construcción del mundo económico en el niño". *Investigación en la Escuela*, 2, p. 21-36.
- DRIVER, R., GUESNE, E. y TIBERGHEN, A. (1989): *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*. Morata: Madrid.
- HALLOUM, I.A. y HESTENES, D. (1985) "The Initial State of College Physics Students". *American Journal of Physics*, 53. 1043-1055.
- MORENO, A., ECHEITA, G., MARTIN, E. y DEL BARRIO, C. (1985): "Un redondel con muchas cosas dentro: eso es un conjunto". *Infancia y Aprendizaje*, 30, p. 60-79.
- PEREDA RODRIGUEZ, M.A. y RODRIGUEZ PONCELAS, L. (1991): "Utilización del test de diagnóstico en la investigación de las ideas previas". *Aula Abierta*, 57, p. 119-142.
- POZO, J.I. (1987): "...Y sin embargo, se puede enseñar ciencia". *Infancia y Aprendizaje*, 38, p. 109-113.
- POZO, J.I. (1987 b): "Las explicaciones causales en Historia: una comparación entre expertos y novatos". En M. CARRETERO, J.I. POZO y M. ASENSIO (Eds.): *La enseñanza de las ciencias sociales*. Visor/Aprendizaje: Madrid
- POZO, J.I. (1989): *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata: Madrid.
- POZO, J.I., ASENSIO, M. y CARRETERO, M. (1986): "¿Por qué prospera un país? Una análisis cognitivo de las explicaciones en historia". *Infancia y Aprendizaje*, 34, p. 23-41.
- POZO, J.I. y CARRETERO, M. (1987): "Del pensamiento formal a las concepciones espontáneas: ¿qué cambia en la enseñanza de la ciencia?". *Infancia y Aprendizaje*, 38, p. 35-52.
- POZO, J.I., PUY PEREZ, M., SANZ, A. y LIMON, M. (1992): "Las ideas de los alumnos sobre la ciencia como teorías implícitas". *Infancia y Aprendizaje*, 57, p. 3-21.
- TAMIR, P. (1971). "An Alternative Approach to the Construction of Multiple Choice Test Items". *Journal of Biological Education*, 5, 305-307.

RASGOS DE PERSONALIDAD DE LOS ASPIRANTES A MAESTROS

JOSE MARIA FRAGA PERNAS*

I. INTRODUCCION

Este estudio de los rasgos primarios de personalidad en alumnos de la carrera de Magisterio, que es de tipo exploratorio, se propone alcanzar tres objetivos:

1. Evaluar los factores primarios de personales.
2. Investigar las probables diferencias entre las cinco Especialidades docentes: C. Sociales, Ciencias, Filosofía, Educación Preescolar y Educación Especial.
3. Estudiar diferencias de personalidad según el sexo.

II. ESTUDIO EMPIRICO

1. VARIABLES INVESTIGADAS

Son los 16 rasgos de personalidad, factores primarios bipolares, evaluables por medio del Cuestionario de Personalidad-16PF. Son los siguientes:

- PFA Sizotimia-Afectotimia.
- PFB Inteligencia alta-baja.
- PFC Poca-mucha fuerza del ego.
- PFE Sumisión-Dominancia.
- PFF Desurgencia-Surgencia.
- PFG Poca-mucha fuerza del superego.
- PFH Treccia-Parmia.
- PFI Harria-Premia.
- PFL Alaxia-Protensión.

* JOSE MARIA FRAGA PERNAS, es Doctor en Pedagogía. Departamento de CC. de la Educación de la Universidad de Oviedo.

PFM Praxernia-Autia.

PFN Sencillez-Astucia.

PFO Adecuación imperturbable-Tendencia a la culpabilidad.

PFQ₁ Conservadurismo-Radicalismo.

PFQ₂ Adhesión al grupo-Autosuficiencia.

PFQ₃ Baja integración-Mucho control de su autoimagen.

PFQ₄ Poca-mucha tensión energética.

Las descripciones de los factores pueden verse en Cuestionario de Personalidad 16 PF, pp. 19-24, 5ª edición, TEA S.A. Madrid, 1984 (Breve descripción en las conclusiones).

2. INSTRUMENTO UTILIZADO

Cuestionario de Personalidad para adultos (16 PF) de Cattell, R.B. (1972). Adapt.: TEA, S.A., Madrid, 1984, 5ª edición (Forma A). Es un instrumento de valoración objetiva que proporciona una gran cantidad de información en muy breve tiempo, encuadrable en la teoría general de la personalidad de la escuela de Cattell.

3. LA MUESTRA INVESTIGADA

Está formada por 225 alumnos, (N=225), de primer curso de la carrera de Magisterio, de la Escuela Universitaria de Magisterio de la Universidad de Oviedo. Atendiendo a la Especialidad docente elegida, su distribución es la siguiente.

Especialidades	Número
Ciencias Sociales	60
Ciencias	67
Filología	45
Educ. Preescolar	37
Educ. Especial	16
Total	225

4. ANALISIS REALIZADOS

- a) **Análisis descriptivo:** medidas de posición, dispersión, asimetría y apuntamiento.
Objetivo: Describir las características del conjunto de datos recogidos.
- b) **Análisis de diferencias.** Análisis de Varianza (ANOVA) y obtención del indicador "F".
Objetivo: Estudiar las diferencias entre grupos y sexo.
- c) **Prueba t** en los casos en que "F" es significativa.
Objetivo: Especificar qué pares de medias difieren de una forma significativa.
- d) **Índice de correlación biserial-puntual.**
Objetivo: Comprobar la intensidad de la relación encontrada y la proporción de varianza que se explica por la pertenencia a una de las Especialidades o sexos que se confrontan en cada caso.
Para el tratamiento estadístico se utilizó el programa BMDP, P-Series, de Dixon y Brown (1977). Los niveles de significación (N.S.), el .05 es el mínimo admitido, se obtienen de las tablas de valores críticos de "F" y "t" de Fisher y Yates (1963).

III. RESULTADOS DEL ANALISIS

Se presentan en tres bloques: el primero incluye la media (\bar{X}) y la desviación típica (S.D.) de las puntuaciones de los 16 factores primarios, aunque disponemos de varios estadísticos más; en el segundo se presentan los valores F significativos, los resultados de la Prueba t y porcentajes de varianza, atendiendo a las Especialidades docentes; y en el tercero, lo mismo atendiendo a las diferencias entre mujeres y varones.

Estadísticos de los 16 factores primarios

Factores: PFA, PFB, PFC, PFE y PFF

Valores	PFA	PFB	PFC	PFE	PFF
\bar{X}	9,959	8,346	12,604	11,293	14,773
S.D.	3,326	1,850	4,128	3,591	3,840

Factores: PFG, PFH, PFI, PFL y PFM

Valores	PFG	PFH	PFI	PFL	PFM
\bar{X}	13,542	10,585	12,523	9,822	11,266
S.D.	2,984	5,101	2,875	3,331	3,531

Factores: PFN, PFO, PFQ₁, PFQ₂, PFQ₃ Y PFQ₄

Valores	PFN	PFO	PFQ	PFQ	PFQ	PFQ
\bar{X}	9,919	14,688	9,422	8,622	8,924	14,679
S.D.	2,734	4,437	2,931	2,752	3,253	3,695

Tabla de valores "F"
 Datos por Especialidades docentes

Vbles. cruzadas	Razón F	N.S.	T.P.	G.L.
PFA-Especialidad	4,61	.01	0,001	4 ; 220
PFG-Especialidad	2,69	.01	0,032	4 ; 220
PFQ ₂ -Especialidad	2,50	.05	0,043	4 ; 220

Tablas de valores "t"
 Rasgo: Sizotimia-Afectotimia (PFA)

Especialidades	\bar{X}_1	\bar{X}_2	Dif	"t"	N.S.	r	r ²
						bp	bp
E.Pre.-C.Soc.	11,43	9,40	2,03	3,02	.01	0,20	0,04
E.Esp.-C.Soc.	11,56	9,40	2,16	2,38	.05	0,16	0,02
E.Pre.-Cienc.	11,43	9,10	2,33	3,53	.001	0,25	0,05
E.Esp.-Cienc.	11,56	9,10	2,46	2,74	.01	0,18	0,03

Rasgo: Poca-Mucha fuerza del superego (PFG)

Especialidades	\bar{X}_1	\bar{X}_2	Dif	"t"	N.S.	r	r ²
						bp	bp
Cienc.-E.Pre.	14,04	12,30	1,75	2,90	.01	0,19	0,03
Filol.-E.Pre.	13,48	12,30	1,55	2,37	.05	0,15	0,02
E.Esp.-E.Pre	14,38	12,30	2,08	2,36	.05	0,15	0,02

Rasgo: Adhesión al grupo-Autosuficiencia (PFQ₂)

Especialidades	\bar{X}_1	\bar{X}_2	Dif	"t"	N.S.	r	r ²
						bp	bp
C.Soc.-E.Esp.	9,05	7,00	2,05	2,68	.01	0,18	0,03
Cienc.-E.Esp.	8,73	7,00	1,73	2,29	.05	0,15	0,02
Filol.-E.Esp.	8,97	7,00	1,97	2,50	.05	0,16	0,02

Los porcentajes de varianza explicada para los 3 factores constan en la tabla siguiente:

Especialidades	Factor	Varianza
E.Pre.-C.Soc.	PFA	4 %
E.Esp.-C.Soc.		2 %
E.Pre.-Cienc.		5 %
E.Esp.-Cienc.		3 %
Cienc.-E.Pre.	PFG	3 %
Filol.-E.Pre.		2 %
E.Esp.-E.Pre.		2 %
C.Soc.-E.Esp.	PFQ ₂	3 %
Cienc.-E.Esp.		2 %
Filol.-E.Esp.		2 %

Datos atendiendo al sexo
Tabla de valores "F"

Vbles. cruzadas	Razón F	N.S.	T.P.	G.L.
PFA - Sexo	8,61	.01	0,003	1 ; 223
PFI - Sexo	16,11	.001	0,000	1 ; 223
PFO - Sexo	6,08	.05	0,014	1 ; 223
PFQ ₃ - Sexo	9,63	.01	0,002	1 ; 223
PFQ ₄ - Sexo	4,41	.05	0,036	1 ; 223

Tabla de valores "t"

Factor	\bar{X}_V	\bar{X}_M	Dif.	"t"	r	Varianza
					bp	(%)
PFA	8,76	10,30	-1,54	2,94	0,19	3
PFI	11,14	12,93	-1,79	-4,00	0,26	7
PFO	13,34	15,07	-1,73	-2,33	0,11	1
PFQ ₃	10,16	8,57	1,59	3,18	0,10	1
PFQ ₄	13,46	15,03	-1,57	2,30	0,10	1

IV. CONCLUSIONES

1. RESPECTO A LOS RASGOS PREDOMINANTES EN TODA LA MUESTRA

Se detectan seis grandes características en la muestra estudiada, teniendo en cuenta las puntuaciones obtenidas en cada uno de los polos de las 16 dimensiones de personalidad que evalúa el instrumento utilizado.

a. Surgencia (Factor F)

Es una dimensión de la personalidad, polo positivo del factor, que indica tendencia al entusiasmo, a la jovialidad y al acaloramiento. Implica una buena capacidad para el liderazgo, pero también la Surgencia está asociada con actuaciones impulsivas y con formas de actuar imprevisibles o de signo cambiante. Una nota destacable es la capacidad para ser líder, pero la tendencia al descuido y la confianza en la "buena ventura" son aspectos que, en ocasiones, esterilizan una gran cantidad de actividades en las personas situables en este rasgo.

b. Tendencia a la culpabilidad (Factor 0)

Es el polo positivo del factor 0, opuesto a Adecuación imperturbable. Es rasgo de personas aprensivas, preocupadas, depresivas y turbables. Una característica destacable es la tendencia infantil a la ansiedad ante las dificultades, una gran facilidad para caer en estados depresivos, un estado habitual de preocupación asociado con una frecuente inmersión en el reino de los presagios. Indica también una consciencia frecuente de no aceptación por los grupos, lo que inhibe su participación.

c. Mucha tensión energética (Factor Q4)

Es el polo positivo del factor, en contraposición a Poca tensión energética. Es un rasgo indicador de tensión, frustración por exceso de impulso y un cierto estado habitual de intranquilidad. Está también esta dimensión frecuentemente asociada con impaciencia, fatigabilidad, una visión pobre del grado de cohesión y del orden del grupo. Una característica destacable por su significación es la incapacidad de permanecer en inactividad pese a los estados casi crónicos de fatiga propios de las personas que puntúan alto en este factor.

d. Pensamiento concreto (Factor B)

Es un tipo de pensamiento no brillante. Indica cierta lentitud para el aprendizaje y la captación de conceptos, inclinación a realizar interpretaciones de tipo concreto y caracterizados por su literalidad. En

relación con la capacidad intelectual de los alumnos de Magisterio se han hecho numerosos estudios, con serias discrepancias, si bien, y en eso la opinión es coincidente, sus logros académicos en BUP y COU suelen ser bastante modestos.

e. Adhesión al grupo (Factor Q2)

Es el polo negativo del factor que se contrapone a Autosuficiencia. Indica dependencia respecto al grupo, buena disposición para unirse a él, preferencia por trabajar y tomar decisiones de forma participativa. La forma habitual de comportarse las personas encuadrables en este polo está muy influenciada por la necesidad imperiosa de aprobación social y el gregarismo característico, aspecto éste que parece depender más de esa necesidad de tener la aprobación social que de decisiones de tipo personal, las que, precisamente, no son muy frecuentes.

f. Baja integración (Factor Q3)

Es el polo negativo del factor, que se contrapone a Mucho control de su autoimagen. La baja integración genera autoconflictividad, como nota destacada. La despreocupación por las exigencias sociales y estados frecuentes de desajuste y desadaptación están asociados a este rasgo, y es de advertir que las desadaptaciones se producen principalmente en el campo afectivo y, en ocasiones, en el ámbito propio de la paranoia. Es también significativo de este rasgo el escaso control de emociones y el escaso respeto hacia uno mismo, lo que junto a una orientación por propias necesidades, es origen de conflictos frecuentes.

2. RESPECTO A LAS DIFERENCIAS ENTRE GRUPOS-ESPECIALIDAD DOCENTE

Solamente hay diferencias estadísticamente significativas entre los grupos-Especialidad, como queda de manifiesto en los datos de los cuadros anteriores -Valores F y puntuaciones t-, en cuanto a estos tres factores de personalidad:

Sizotimia-Afectotimia

Poca-Mucha fuerza del superego

Adhesión al grupo-Autosuficiencia

a. Sizotimia-Afectotimia (Factor A)

Los alumnos del grupo de Educación Preescolar y Educación Especial presentan una notable tendencia a la Afectotimia, rasgo que indica la ruptura afabilidad, expresividad emocional, amabilidad, adaptabilidad, etc. Las personas que puntúan alto, afectotímicas, son afectuosas, reposadas, con buena disposición para la participación, tienen una apreciable capacidad para la cooperación y manifiestan una gran generosidad en sus relaciones personales. Una característica destacable en relación con la tarea educativa es su interés por ocupaciones que exigen contactos con la gente y su preferencia por situaciones de relación social.

Los alumnos del grupo de Ciencias y de Ciencias Sociales presentan tendencia a la Sizotimia, polo opuesto a la Afectotimia. La Sizotimia puede describirse como reserva, alejamiento, frialdad, dureza y escepticismo. Los sizotímicos prefieren las cosas a las personas, trabajar en solitario, evitan opiniones comprometidas, se manifiestan con cierta rigidez, y, en ocasiones, su criticismo e inflexibilidad pueden desembocar en actitudes obstaculizadoras.

b. Poca-Mucha fuerza del superego (Factor G)

Respecto a este rasgo es destacable la situación del grupo de Educación Preescolar en el polo bajo del factor Poca fuerza del superego, y la del grupo de Educación Especial en el polo alto, Mucha fuerza del superego. En consecuencia, el grupo de Educación Preescolar muestra tendencia a la despreocupación, a cierta inestabilidad en los propósitos formulados, a evitar las normas y a rechazar frecuentemente obligaciones. Habitualmente las personas de estas características suelen actuar al margen de las exigencias culturales, con poca atención a compromisos de grupo, lo que elimina numerosos conflictos somáticos en situaciones de tensión.

Por el contrario, los alumnos del grupo de Educación Especial, que se sitúan en Mucha fuerza del superego, tienden a la escrupulosidad, a la moralidad, a la sujeción a normas y a la perseverancia. Habitualmente estas personas actúan con sensatez, con una alta autoexigencia, con sentido del deber y buscan la compañía de personas

trabajadoras, con las que comparten su sentido de responsabilidad y su preocupación por la organización.

c. Adhesión al grupo-Autosuficiencia (Factor Q2)

Respecto a este rasgo sólo es destacable la diferencia entre el grupo de Educación Especial, que se sitúa en el polo bajo -Adhesión al grupo- y el de Ciencias Sociales, situado en el polo alto -Autosuficiencia-. De acuerdo con esto, el grupo de Educación Especial, tiende a la dependencia social, al gregarismo y prefiere tomar decisiones en común. La manera de actuar de las personas con estas características está fuertemente influenciada por la necesidad de apoyo del grupo y por la ausencia de decisiones personales.

El grupo de Ciencias Sociales tiende a la autosuficiencia, y la desconsideración de la opinión del grupo, es decir, prefieren sus propias decisiones, apoyados en sus numerosos recursos. Estas características podrían inducir la idea de dominancia en las relaciones con los "otros", sin embargo, no es necesariamente así.

3. RESPECTO A LAS DIFERENCIAS EN FUNCION DEL SEXO

Las diferencias realmente apreciables entre mujeres y varones, según los datos de la muestra estudiada, se detectan en el Factor I, cuyo polo bajo es Harria y cuyo polo alto es Premsia. Las mujeres se sitúan en el polo Premsia, lo que indica sensibilidad blanda, dependencia, impresionabilidad, idealismo y cierto grado de ensoñación. Estas características se asocian con una manera de actuar dominada por la necesidad de protección, la impaciencia, el disgusto por profesiones rudas y la frecuente realización de actividades "inútiles", en el sentido de poco prácticas.

Los varones se sitúan en el polo Harria, polo bajo del factor, que indica sensibilidad dura, realismo, autoconfianza, cierto cinismo e inamovilidad sustentada por escepticismo ante las elaboraciones culturales. Estas características aparecen asociadas a menudo con la pretensión de mantener el grupo trabajando sobre unas bases prácticas, de tipo realista y cuidadosamente estudiadas "para acertar".

Las otras diferencias encontradas en la investigación, que afectan a los Factores A, 0, Q3 y Q4, son de escasísima relevancia.

V. BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- AMON, J. (1984). *Estadística para Psicólogos*. 2 vols., 6ª ed. Madrid: Pirámide.
- CASTAÑO LOPEZ-MESAS, C. (1983). *Psicología y Orientación Vocacional*. Madrid: Marova.
- CATTELL, R.B. (1957). *Personality and Motivation. Structure and Measurement*. N.York: World Book.
- CATTELL, R.B. (1972). *El análisis científico de la Personalidad*. Barcelona: Fontanella.
- CATTELL, R.B. et al. (1970). *Handbook for the Sixteen Personality Factor Questionnaire (16PF) IPAT*, Illinois: Champaign.
- CATTELL, R.B. y KLINE, P. (1982). *El análisis científico de la personalidad y la motivación*. Madrid: Pirámide.
- CUADRAS, C.M. et al. (1984). *Fundamentos de Estadística. Aplicación a las Ciencias Humanas*. Barcelona: P.P.U.
- DIXON, W.J. y BROWN, M.P. (eds). *Biomedical Computer Programs. P-Series*. University of California Press.
- FIERRO, A. (1982). *Personalidad, sistema de conductas*. Universidad de Salamanca: Facultad de Filosofía y CC. de la Educación.
- FISHER, R.A. y YATES, F. (1963). *Statistical Tables for Biological, Agricultural y Medical Research*. 6 ed. Edimburgo: Oliver and Boy.
- SARASON, I.G. (1978). *Personalidad. Un enfoque objetivo*. México: Ed. Limura.
- SEISDEDOS, N. (1981). *16PF, Monografía Técnica*. Madrid: TEA.
- TURON, J. (1984). *Factores del rendimiento académico en la Universidad*. Pamplona: Ed. Universidad de Navarra.
- TYLER, L.G. (1984). *Psicología de las diferencias humanas*. Madrid: Marova.

LENGUAS EXTRANJERAS Y ENSEÑANZA COMUNICATIVA: DE LA REFLEXION TEORICA AL DISEÑO DE UNIDADES DIDACTICAS BASADAS EN TAREAS

MARIA TERESA RODRIGUEZ SUAREZ*

La enseñanza de cualquier materia conlleva, necesariamente -sea de forma implícita o explícita- el seguimiento de un modelo didáctico por parte del profesor. La observación sobre la práctica cotidiana de los docentes arroja datos de coherencia e incoherencias con el modelo teórico que manifiesta seguir el observado. A propósito de este hecho remitimos al lector a la abundante literatura escrita sobre investigación en acción, donde se habla de las divergencias, de distinta cuantía, existentes entre el pensamiento implícito y el explícito del docente. Explicitar el modelo didáctico supone al profesor un esfuerzo de reflexión sobre su práctica, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre las bases teóricas en las que articula su modelo. El conocimiento de esos cimientos teóricos le permitirá indagar en las ciencias humanas que lo configuran, a fin de abordar los problemas diarios que presenta el hecho educativo y buscar soluciones precisas, en vez de aplicar lo que, en el argot de la didáctica de lenguas extranjeras, denominamos "recetas", las cuales pretenden poder ser generalizables a cualquier contexto escolar.

En el campo de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, por sus peculiares características, es especialmente importante conocer las bases teóricas en las que se asienta el modelo didáctico, pues en la acción pedagógica esas bases han de tomar cuerpo y, articuladas en la realidad escolar, convertirse en actividades concretas de adquisición lingüística, dentro y fuera del aula de idiomas. Actividades de enseñanza-aprendizaje, secuenciación de contenidos, naturaleza del input lingüístico,

* MARIA TERESA RODRIGUEZ SUAREZ, es Catedrática de Inglés de I.B. y Profesora Asociada de la Facultad de Filología de la Universidad de Oviedo.

instrumentos de apoyo didáctico, roles de profesores y alumnos, gestión de clase y dinámica grupal y evaluación están determinados por el modelo didáctico adoptado, y éste, a su vez, por las fuentes que lo configuran. Por consiguiente, antes de hablar de modelos didácticos basados en tareas mencionaremos algunos aspectos importantes tomados de las fuentes curriculares en las que se asientan.

Si desde la fuente psicolingüística entendemos que:

a) el aprendiz adquiere la lengua en contextos de comunicación real, donde tiene que interactuar con sus semejantes para producir y negociar significados y, consiguientemente, construir conocimientos (Vigostky, 1962, Luria, 1976 y Wertch, 1985)¹.

b) salvado el campo experiencial y cognitivo, la adquisición de la lenguas extranjeras se desarrolla de modo parecido a la materna, pues como dice Ellis (1985): "similar processes appear to operate in both types of acquisition".

c) la individualidad juega una parte muy importante, ya que la estructura de desarrollo no es idéntica para todos los aprendices (Klein, 1986).

En consecuencia resulta evidente que es necesario proporcionar al alumno todas aquellas actividades que aseguren intercambios lingüísticos de índole diversa y en las que entren en juego los distintos componentes que determinan la producción y negociación de la significación.

Además, para poder introducir a los alumnos en una dinámica de observación de su propio proceso de aprendizaje, es importante que el profesor sea consciente de que el proceso de aprendizaje personal y grupal no es lineal ni tampoco idéntico en todos los sujetos, pues viene determinado por factores cognitivos, interaccionales y socio-afectivos. El profesor ha de saber que los errores de producción que presenta el alumno son manifestaciones explícitas de la dinámica de ensayo de hipótesis que el sujeto realiza, y mediante la cual va modificando su "interlanguage" durante el proceso de adquisición. Consiguientemente, los errores lingüísticos han de ser considerados como indicadores de la contribución activa del sujeto, y como datos sobre los cuales se han de elaborar tareas didácticas para subsanar las deficiencias observadas.

La edad del alumno, sus capacidades cognitivas y el campo experiencial (fuente Psicológica) son indicadores básicos que permitirán al profesor adoptar o excluir actividades relacionadas con operaciones formales, como, por ejemplo, comprobar hipótesis, razonar reglas

gramaticales, etc. Existen también factores sociales que determinan el aprendizaje, pues como dice Meissel (1981): "Socio-psychological factors play a prominent role in Second Language acquisition. Social distance from the target group, etc., have been shown to be more influential than long duration of stay, intelligence, etc.". También Krashen (1985) en su "Affective filter Hypothesis" afirma que la adquisición de una lengua se debe más a la actitud y a la motivación que a la aptitud; y Schuman (1985) en la premisa central de su "Acculturation Model" incide en lo mismo cuando dice que "the degree to which a learner acculturates to the target language group will control the degree to which he acquires the second language". En efecto, la consideración social que tenga la lengua extranjera en el entorno del alumno, la forma en que el profesor presente su realidad social y cultural, el sistema de valores del grupo o grupos que la hablan, etc., no solamente modificarán la visión del mundo de los estudiantes, sino que también servirán de motivación, o de rechazo, para su aprendizaje.

No son únicamente las ciencias psicológicas y las sociológicas las que determinan el aprendizaje de un idioma. La Pedagogía tiene mucho que aportar al modelo didáctico: los sistemas de relación de profesor-alumno, alumno-profesor, alumno-alumno, la disposición del espacio, las formas de agrupación, el trabajo individualizado y grupal, la secuenciación de contenidos, la temporalización de actividades, el tratamiento del error, las formas de retro-alimentación y de evaluación, etc., son altamente significativos. Todos esos elementos influyen de manera decisiva en los procesos de motivación y de aprendizaje de los alumnos y tienen una importancia fundamental en los modelos de enseñanza por tareas, como veremos más adelante.

Hasta aquí hemos tratado, si bien de forma concisa, los aspectos relativos a los factores que determinan el aprendizaje e inciden en la enseñanza de los idiomas. No menos importante es hablar también, aunque sólo sea igualmente con pinceladas impresionistas, del "porqué" enseñar una lengua extranjera y del "que" enseñar, o dicho de otro modo, de la fuente epistemológica de la disciplina. Los cambios observados en los últimos años en el campo de la lingüística y de la sociolingüística, gracias a las aportaciones de expertos como Hymes, Bernstein, Haliday, ..., modificaron el significado clásico de lengua. Actualmente, el paradigma comunicativo distingue en el acto de comunicación al menos cuatro componentes: los gramático-lexicales, los

socio-culturales y socio-lingüísticos, los estratégicos y los discursivos. Además, la lengua no se puede considerar sólo un instrumento de comunicación; es sobre todo un medio de negociación de la significación, pues como dice Gumperz (1989), nunca podemos estar seguros del sentido último de un mensaje. De aquí se deduce la necesidad de enseñar la lengua dentro de su propio contexto socio-cultural.

La lengua, como actividad simbólica que es, constituye un elemento importantísimo de reconstrucción y modificación del pensamiento, siendo, por tanto, el exponente cultural más importante de la comunidad que la habla, "la memoria del pueblo", en palabras de Whorf. Desde esta perspectiva epistemológica, las lenguas extranjeras deben ser tratadas en el currículum como disciplinas netamente formativas, no únicamente instrumentales, pues contribuyen a modificar la visión del mundo y a modelar el pensamiento del aprendiz.

De esta concepción epistemológica de la materia se desprenden consideraciones didácticas específicas en lo que a materiales y al "input" lingüístico se refiere. En efecto, para enseñar comunicación, el profesor no solamente ha de cuidar su metodología, sino que debe saber seleccionar documentos auténticos; es decir, proporcionar "input" no simplificado a los alumnos y ofrecerles situaciones de comunicación en las que entren en juego los distintos componentes -lingüísticos, paralingüísticos y extralingüísticos- de los diversos actos de habla que ocurren en esa sociedad.

1. ENSEÑAR JUGANDO / APRENDER HACIENDO

Es un hecho comprobado por la mayoría de los docentes que la utilización de juegos y de otro tipo de actividades lúdicas, como pueden ser la canción, las competiciones con adivinanzas, los trabalenguas, los crucigramas, etc., contribuyen a distender la clase y a bajar lo que Krashen denomina "filtros afectivos"², que a menudo bloquean a los alumnos e impiden el aprendizaje. El arte de "enseñar deleitando" constituye una vieja propuesta didáctica ya emitida hace dos siglos por conocidos pedagogos.

No obstante, los argumentos mencionados serían insuficientes -e incluso ingenuos- si, además, no subrayásemos que la dinámica del juego proporciona contextos naturales de comunicación lingüística, donde las reglas que lo caracterizan, lejos de ser impuestas -y por

consiguiente forzadas desde agentes externos a los participantes- por el hecho de haber sido negociadas, se convierten en deseos explícitos para poder optar al placer de seguir jugando.

Los modelos didácticos basados en tareas y juegos deben mucho a las enseñanzas de Vigotsky y a las distintas teorías que sobre el juego existen. Si tomamos como referente la historia de la humanidad, el juego ha desempeñado un papel fundamental, ayudando a desarrollar comportamientos de imitación, e incluso de mimetismo en la primera infancia, y de adquisición de roles y funciones. En la edad adulta, otros juegos, ritos y teatro continúan sirviendo de preparación para proceder en la vida diaria.

En la clase de lenguas extranjeras, nos interesa el valor de los juegos y de las tareas (reales o simuladas) como actividades que permiten a los alumnos ensayar para funcionar en diversos momentos de la vida social y, porque mediante tales actividades, se crean contextos naturales de interacción que permiten al estudiante adquirir la lengua. De esta manera, la enseñanza del idioma se acerca a la propuesta que Stern ya formuló en 1984 cuando dijo: "Language teaching can and should offer opportunities to live the language as a personal experience through direct language use in contact with the target community".

La llamada hacia una pedagogía centrada en "tasks" y juegos ha sido, en mayor o menor medida, mejor o peor fundamentada, sugerida en los planteamientos didácticos de la enseñanza de idiomas de los últimos años. En efecto, si nos detenemos a observar algunas de las tendencias metodológicas actuales, vemos que se autodenominan enseñanza por "escenarios", "juegos de roles", "juegos de simulación", "tareas", "proyectos", etc. M. Breen, C. Candlin, Di Pietro, M. H. Long, D. Nunan, Prabhu y Ribé, entre otros (véanse referencias bibliográficas), han difundido esas propuestas pedagógicas en el área de las lenguas extranjeras, dando lugar a toda una terminología que, en más de una ocasión, ha creado obscuridad conceptual entre el profesorado. No es cuestión de detenerse aquí a analizar las peculiaridades o diferencias existentes en cada una de las propuestas didácticas mencionadas. Nos interesa, sin embargo, señalar que en todas ellas subyace el mismo corolario didáctico, y que equivale al principio regulador del juego en el niño. Este principio se traduce en el aula en una motivación extrínseca hacia la interacción, propiciada por la inmersión de los alumnos en una serie de trabajos o actividades, no

exclusivamente de índole lingüística. Dichas actividades son necesarias para la consecución de la tarea propuesta que, con frecuencia, consiste en simulaciones de la realidad trasvasadas al escenario de la clase.

En la realización de las actividades que componen la tarea, el alumno, al igual que sucede en los juegos de niño o adulto, es y se siente sujeto implicado, corresponsable directo del desarrollo y finalización de las mismas, porque él ha tomado parte en la negociación y en la aceptación de las normas y reglas preestablecidas por el grupo y porque, en definitiva, es parte interesada en llevarla a término.

2. LA TAREA COMO UNIDAD DE ANALISIS EN EL DISEÑO DE INSTRUCCION

El concepto de **tarea** como base de aprendizaje ha sido tratado a lo largo de la década de los 80 por autores como Candlin (1988), Chaudron (1988), Estaire-Zanón (1990), Long (1985), Nunan (1989), O'Maley, Prabu (1987), Ribé (1989) y Roca et al. (1990). La definición de **tarea**, ofrecida por Candlin (1987) recoge las características generales que entendemos debe reunir una **tarea**: "Una actividad perteneciente a un conjunto de actividades distinguibles entre sí, secuenciables, capaces de plantear problemas y que involucran a aprendices y profesores en una labor conjunta de selección, a partir de una variedad de procedimientos cognitivos y comunicativos aplicados a un conocimiento, existente o nuevo, y de la exploración y búsqueda colectiva de fines predeterminados o emergentes dentro de un medio social"³.

Nunan define la tarea comunicativa desde el plano de interpretación didáctica de la acción del alumno: "Pieza o unidad de trabajo en el aula que implica a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la lengua objeto de estudio, mientras que su atención se halla prioritariamente concentrada en el significado más que en la forma" (Nunan, 1989:10; la traducción es mía).

Definiciones ofrecidas por otros expertos sobre el concepto de "task" o **tarea** como unidad de diseño de trabajo en el aula, pueden encontrarse en Estaire-Zanón (1990). A partir de todas ellas estos mismos autores acotan las siguientes características para la tarea en el aula de idiomas:

- i) Representativa de procesos de comunicación de la vida real.
- ii) Identificable como unidad de actividad de aula.
- iii) Dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje.
- iv) Diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo.
- v) Orientada a la consecución de un objetivo de manipulación de información/significados.

No obstante creemos que sería clarificador añadir a las características que mencionan Estaire-Zanón la puntualización que hace Candlin en el párrafo arriba citado, cuando dice que la tarea ha de involucrar "a aprendices y profesores en una labor conjunta de selección, a partir de una variedad de procedimientos cognitivos y comunicativos aplicados a un conocimiento existente o nuevo".

En la organización de la enseñanza por tareas, conviene recordar que se diferencia de las metodologías clásicas, cuyo programa de enseñanza desglosa los contenidos lingüísticos de manera organizada y secuenciada, siguiendo convenciones estructurales o funcionales, y planifica las actividades de enseñanza de acuerdo con los contenidos y objetivos prefijados; en la enseñanza por tareas se planifica la acción y el desarrollo de la misma en función de *cómo* los aprendices pueden lograr los objetivos de comunicación que se pretenden conseguir. Es decir que tareas y contenidos forman un "tandem" y, como dice Nunan, puede suceder que unas veces sean las tareas, o los materiales didácticos, los que determinen los contenidos de la unidad o, por el contrario, que sean los contenidos los que determinen las anteriores, tal como sucede en el modelo clásico. La representación gráfica que hace Nunan (1989) es muy acertada:

Enseñanza tradicional:



Modelo por Tareas:



La Unidad didáctica en un diseño por tareas está toda ella encaminada hacia la **Tarea Final** y hacia los distintos pasos que hay que llevar a cabo para la consecución de los objetivos que se pretenden alcanzar; Estaire-Zanón los denominan "tareas posibilitadoras y tareas de comunicación", y Valcarcel "subtareas". Nosotros las denominaremos "actividades", tomando el término de Nunan por considerar que está más ampliamente difundido en el campo metodológico.

A la hora de planificar cada una de las actividades que componen la **Tarea** o unidad de diseño, el profesor ha de prestar cuidada atención a los siguientes componentes:

I. **OBJETIVOS** principales que se pretenden conseguir con la realización de la Tarea (de índole comunicativo: oral o escrito; de reflexión lingüística concreta o de tipo socio-cultural). Antes de formular los objetivos, el profesor ha de tomar en consideración las necesidades de aprendizaje del alumno, sus capacidades cognitivas y verificar si son coherentes con los señalados por el DCB.

II. **CONTENIDOS** conceptuales, actitudinales y procedimentales que se preven cubrir *durante el desarrollo de la tarea* o proceso instruccional. Estos deben explicitarse en cada una de las fases en que dividamos la Tarea y su explicitación irá emparejada a la actividad o actividades didácticas planificadas para cada fase. Por la naturaleza creativa y participativa que caracteriza a la enseñanza por tareas, no creemos que sea funcional realizar, a priori, una taxonomía excesivamente rígida de los contenidos lingüísticos que se vayan a utilizar durante la realización de la tarea, pues según el cauce que tome el desarrollo de la actividad irán implicándose unos u otros. Siendo la enseñanza por tareas coherente

con un programa o "syllabus" procesual, tal vez sería más acertado hablar de "actividades planificadas" para lograr los objetivos previstos y, una vez realizadas éstas, hacer una memoria de los contenidos cubiertos; enumerando después, a partir de los errores y lagunas lingüísticas detectadas en la evaluación del proceso, el listado de los contenidos no asimilados y, a partir de éstos, diseñar una serie de actividades de concienciación lingüística y de estudio del sistema y del funcionamiento de la lengua.

III. El PROCESO que genera la interacción de la clase y, consiguientemente, las oportunidades de aprendizaje. Este proceso abarca las diferentes fases de realización de la tarea, todas las actividades que conforman cada fase y el propio contexto de cada una. Para el desarrollo de dicho proceso el profesor debe planificar:

a) El material oral y escrito, comúnmente denominado "input", que ha de servir como punto de arranque de la tarea y de apoyo a las diversas actividades que se realicen para la consecución de la misma, y para lograr una completa adquisición lingüística. Como hemos visto al hablar de la fuente epistemológica, conviene que el input utilizado en clase sea auténtico; es decir, no debe estar graduado estructuralmente (morfológica o sintácticamente), pues el alumno tiene que estar expuesto, desde un comienzo, a los usos lingüísticos de los hablantes nativos. No obstante, se ha de establecer una secuenciación de uso, tomando en consideración los ejes temáticos y las funciones lingüísticas, las cuales no pueden ser ajenas a los conocimientos y a las capacidades cognitivas del alumno, a fin de permitir ese injerto de saberes nuevos en los previos. El profesor puede encontrar este material en libros, artículos de revista, folletos turísticos o de otro tipo, impresos, tickets de viaje, grabaciones de radio y televisión y un largo etcétera, que puede ir consiguiendo durante las estancias en el país o mediante suscripciones e intercambios de material con profesores nativos.

b) Las diferentes ACTIVIDADES, de tipo interactivo, discursivo, creativo, etc., que conducen a la Tarea Final y que determinan los distintos MARCOS de actuación.

Dentro de estos marcos hay que tener presente el decorado de la clase propiamente dicho (ambientación del tema concreto con posters,

postales, objetos o "realia", etc.); la distribución del tiempo y del espacio físico para trabajar; la disposición de la clase en grupos, pares, individualmente o en su conjunto, según lo requiera la dinámica de la actividad que se esté realizando; los materiales de apoyo didáctico como pueden ser diagramas, mapas, transparencias, diapositivas, films, etc., entre los que hay que destacar la biblioteca de aula por su función capital en la enseñanza por Tareas.

c) LOS ROLES DE PROFESOR Y ALUMNOS. En cuanto al rol del profesor diremos que, además de su función didáctica como diseñador de las actividades facilitadoras de aprendizaje, es quien proporciona la mayor parte del input lingüístico, de forma directa o indirectamente. Es el monitor, supervisor del trabajo realizado, secuenciador de actividades y tiempos, y una fuente de información muy importante. En definitiva, el profesor desempeña un papel determinante en el desarrollo potencial del alumno, como diría Vigotsky.

Los roles de los alumnos están determinados por la funciones que les corresponda ejercer en cada una de las acciones que componen la tarea: entrevistados, entrevistadores, coordinadores de la actividad, secretarios, etc., y, todos ellos, evaluadores del proceso y del resultado de trabajo personal y grupal.

Profesor y alumnos constituyen los elementos de transacción social en el escenario o marco de las actividades que conducen a la realización de una tarea, son, en palabras de Prabhu, los interactores.

Todos estos componentes mencionados intervienen en cada una de las partes en que se subdivide la unidad, o **Tarea** que trataremos a continuación.

2.1. ESTRUCTURA DE LA TAREA

En el panorama didáctico español de la enseñanza por tareas son populares los modelos de Estaire/Zanón (1990) y, aunque menos conocido, por ser más reciente, el de Atienza (1992).

Si bien el modelo de Estaire/Zanón es claro, coherente y completo, a la hora de programar puede resultar poco operativo para algunos profesores, debido a su complejidad.

El modelo de Atienza, subdivide la unidad en 4 fases o etapas (Presentación; Comprensión y producción dirigidas; Resolución de la

Tarea y Variación de roles, situaciones y registros), y desde una perspectiva de simplificar el proceso de programación de unidades, nos parece más asequible al profesor que el modelo anterior. Incluso creemos que éste se podría reducir a tres fases en un curso programado por unidades con tareas concatenadas. De esta manera la fase: "Variación de roles, situaciones y registros" entraría en el diseño de otra Tarea, uno de cuyos objetivos sería, precisamente, el proporcionar feed-back al alumno y también la oportunidad de practicar, desarrollar y transferir a otros contextos los conocimientos adquiridos en la Tarea previa. Esta cuarta fase puede, incluso, presentar problemas en la práctica de aula, debido al hecho que resulta difícil buscar actividades creativas y novedosas sobre el mismo tema, corriendo el riesgo de que la "variación de roles, situaciones y registros" dé lugar a repeticiones de actividades y a que los alumnos pierdan el interés por la Tarea.

Además, la concatenación de Tareas nos parece necesaria porque en la planificación de un curso mediante Unidades Didácticas basadas en Tareas ha de existir un hilo conductor de orden cognitivo-comunicativo, no solamente en la secuenciación de los contenidos, sino también en las Tareas y en las actividades que la conforman.

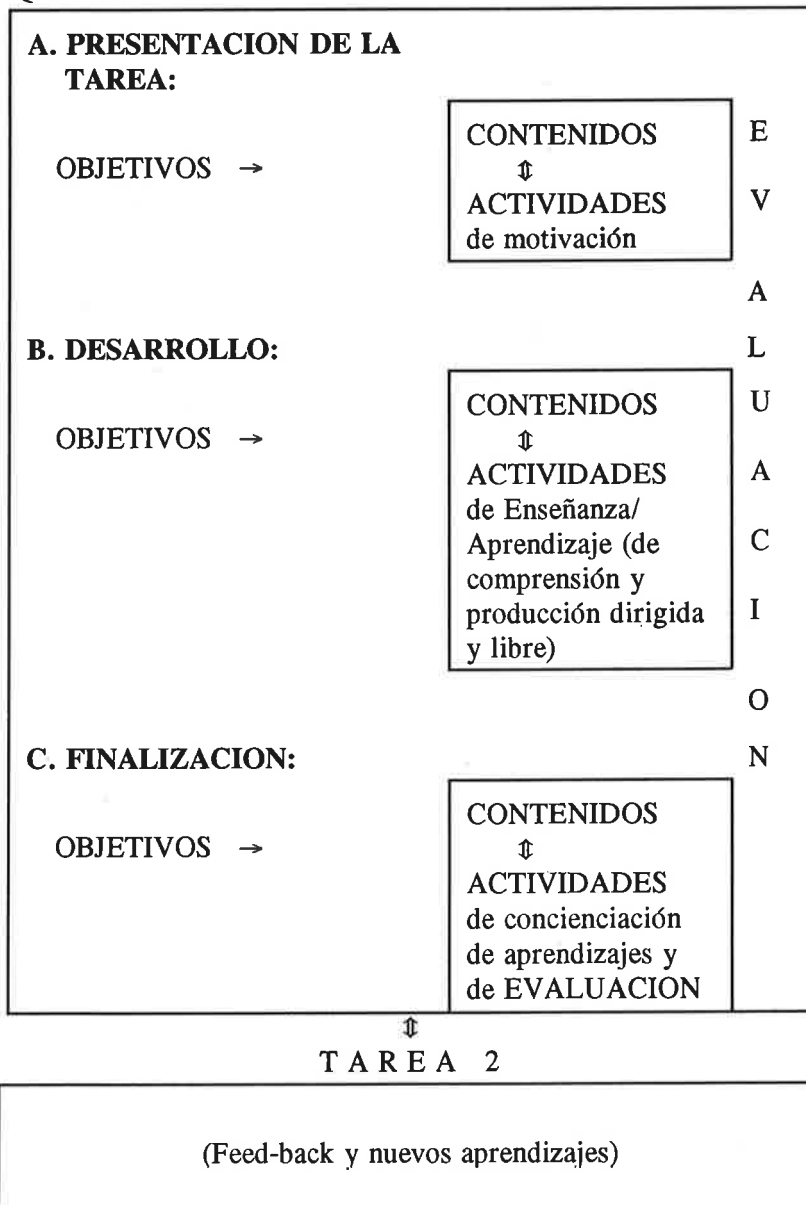
El esquema del modelo, cuyo gráfico aparece a continuación, es una adaptación personal del de Atienza en el que también incluimos el tamden de actividades⇌contenidos que señala Nunan (Op. cit), pues como se ha dicho anteriormente, en los diseños por Tareas no son sólo los contenidos los que conducen a las actividades; algunas veces son aquéllas y los materiales los que van a determinar los contenidos.

T A R E A 1

PASOS PREVIOS

- Análisis e identificación de la situación de partida.
- Determinación de Objetivos y de la Tarea Final prevista.
- Temporalización.
- Materiales y medios de apoyo didáctico para el desarrollo de la Tarea.

ESQUEMA DE DESARROLLO



Como se puede observar en el esquema, se distinguen tres fases bien diferenciadas. La primera de toma de conciencia, detección de

conocimientos sobre el tema y motivación hacia la acción en cada una de las fases de la Tarea. La segunda abarca todas las actividades necesarias (dirigidas y libres) para llegar a la realización de la tarea final. En la última fase tiene lugar la finalización de la tarea, en la que se incluyen actividades de evaluación y de concienciación de aprendizajes). La evaluación cualitativa ha de tenerse presente a lo largo de todo el proceso.

En cada una de las fases, y según los objetivos que se pretendan conseguir, el profesor ha de programar las actividades y los contenidos. Más adelante desarrollaremos el esquema de una Tarea, para mostrar los distintos momentos de toma de decisiones y dar ejemplificaciones de las diferentes actividades y roles que adoptan profesores y alumnos.

2.2. TIPOS DE TAREAS

En el espectro general de la enseñanza por tareas, las clasificaciones que se hacen de las mismas son variadas. Pueden agruparse en cuanto a la extensión prevista: tareas de corta o de larga duración. Estas últimas guardan una estrecha similitud con los denominados "proyectos" y en la temporalización abarcan desde un mes a todo el período escolar. Para familiarizarse con los trabajos por proyectos y su aplicación en la clase de lengua extranjera véase Ramón Ribé (1989). Nuria Vidal (1988) también narra experiencias de proyectos que realizó en su escuela y cuya extensión fue un curso escolar completo.

Las tareas también se pueden clasificar según la atención que precisen por parte del profesor, de manera que pueden programarse tareas dirigidas o cerradas, en cuanto que son rígidas y controladas por el profesor; tareas semi-dirigidas y tareas totalmente abiertas o libres, donde el profesor juega únicamente el papel de consejero supervisor.

Por último pueden agruparse atendiendo a los objetivos pedagógicos que se pretendan: concienciación lingüística o socio-cultural de aspectos concretos de la lengua; práctica de la lengua oral o escrita en situaciones determinadas; desarrollo de diferentes destrezas lectoras (lectura rápida para captar el sentido global del texto, para buscar datos concretos, lectura minuciosa, etc.) o destrezas de comunicación escrita. También pueden perseguir objetivos formativos de autoconcienciación de aprendizaje, de investigación y experimentación, etc. C. Candlin, en su artículo "Towards Task-based language learning", traducido al castellano

en el n° 7-8 de *Comunicación, Lenguaje y Educación*, ofrece amplias referencias a propósito de tipologías de tareas.

Cabría señalar que, sea el que fuere el criterio que se establezca para organizar el syllabus por Tareas, éstas han de perseguir objetivos lingüísticos y educativos. Para ello las actividades serán variadas, incluyendo contenidos de comunicación oral y escrita, de reflexión lingüística y socio-cultural, que brinden al alumno la posibilidad de desenvolverse, lingüísticamente hablando, en distintos momentos de la vida social.

3. UN EJEMPLO DE TAREA COMO UNIDAD DE DISEÑO PARA LA CLASE DE INGLES LENGUA EXTRANJERA

La Tarea, "Hallowe'en/Día de Todos los Santos" ha sido elegida, y diseñadas las diferentes actividades que la conforman, teniendo en cuenta dos parámetros importantes: uno de tipo afectivo y otro temporal. Respecto al primero, señalaremos que el tema de las festividades es cercano al plano de relación y afectividad de los alumnos, ya que forma parte de su entorno social. Además los alumnos suelen sentir curiosidad por conocer cómo se desarrollan los eventos festivos en comunidades distintas a la suya.

En cuanto al aspecto temporal, hemos propuesto la Tarea para articular la actividad de clase con escenarios "no instruccionales" (término tomado de A. Alvarez; P. del Rio: 1990), en el período en que tiene lugar el acontecimiento o efemérides festiva (Hallowe'en: el 31 de octubre y Todos los Santos: el 1 de noviembre), pues consideramos que ello ya garantiza un cierto grado de interés en los alumnos.

En todo caso y para la buena marcha de la Tarea, la decisión final sobre la misma debe recaer en el grupo. Una tarea impuesta tiene pocos visos de éxito, pues la pedagogía que la sostiene se enmarca en el principio de cooperación y de aprendizaje autónomo. Y por ende es opuesto a la vieja máxima que R. Ribé rechaza y ridiculiza cuando presenta su modelo de enseñanza por proyectos y que reza: "Si Ud. no aprende esto de la manera que lo enseñé, en el tiempo y orden establecido, Ud. no es un buen aprendiz del idioma".

HALLOWE'EN Y DIA DE TODOS LOS SANTOS

A lo largo de nuestra actividad docente seguramente que hemos aprovechado distintos acontecimientos socio-culturales y políticos para llevar actualidad a la clase de idiomas. Con posterioridad hemos visto que este tipo de tareas se encuentran respaldadas por teorías pedagógicas que proponen un diseño cultural como marco para un programa de enseñanza de lenguas extranjeras. A propósito del tema dicen A. Alvarez y P. del Rio (op. cit., p. 110): "Las fiestas escolares pueden convertirse en acontecimientos donde se integren todos los subsistemas de actividad durante un período de tiempo lo suficientemente significativo como para que se conviertan en sistemas de planificación de actividad integral". Desde esta perspectiva, integradora del contexto escolar y no-escolar, hemos elaborado la siguiente **Tarea**.

PASOS PREVIOS

Nivel: 2º Ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Análisis e identificación de la situación de partida:

Detección de intereses y contextualización temporal de la actividad.

Objetivos y Tarea Final prevista:

- Integrar lengua y cultura popular en la clase de idioma.
- Realización de un mural de clase donde se reflejen distintos aspectos de las festividades de Hallowe'en y De Todos los Santos. Debate sobre el mismo.

Temporalización: 8 períodos de clase aproximadamente.

Materiales y medios de apoyo didáctico: Varios materiales auténticos, realia y distintos útiles que aparecen enumerados en las actividades.

DESARROLLO DE LA TAREA

A. Presentación

1. Objetivos

Que los alumnos sientan curiosidad (pregunten, indaguen, etc.) por conocer la realidad social y el origen de esta fiesta, el significado que

tiene para los anglosajones y la contrasten con las festividades españolas del mismo tipo.

2. Contenidos

a) Conceptuales:

- . Significado de los términos Hallowe'en y de Todos los Santos.
- . Hallowe'en en la cultura celta.
- . Lengua como referente cultural.

b) Procedimentales

- . Extracción de información global del input, oral y escrito, que el profesor facilita en lengua inglesa sobre el tema, "skimming, extensive reading and listening".

c) Actitudinales

- . Actitudes de curiosidad y respeto hacia la lengua y la cultura anglosajona.

3. Actividades de motivación

1ª "Warming-up":

- a) Los alumnos, en grupos de 4 o 5, hablan de lo que se hace y se come en España en la Fiesta de Todos los Santos. Realizan un listado en inglés.
- b) Dan una receta de la gastronomía española de las Fiestas de todos los Santos: p.ej.: "huesos de santo" y traducen al inglés los ingredientes de la misma.
- c) Puesta en común de los resultados de los hallazgos de los grupos y el profesor escribe los datos en la pizarra.

2ª Presentación del tema:

El Profesor presenta el tema ayudado por artículos en inglés, fotos y recortes de revistas sobre Hallowe'en que pega en las paredes para que la clase los observe. Durante la exposición utiliza la lengua inglesa.

El esquema de presentación puede ser de la forma siguiente:

- * Hallowe'en: last day of October, eve of All Hallows, or All Saints. On that night the Celts celebrated their New Year's Eve (The Eve of Samhain).

- * The Celts believed that spirits were around that night so they built bonfires to frighten them away and danced and sang around the fires.
- * Hallowe'en was proclaimed a Christian festival in 1066.
- * During Hallowe'en children play tricks and make pumpkin candles, and dress up in fancy costumes, like we do in Spain during Carnaval.
- * All Souls Day (2nd November in G.B.) Many years ago people believed that unhappy souls of the dead returned to their homes and on All Souls' eve kitchen were kept warm and food was left on the table overnight for the visiting spirits.
- * Gastronomy of the day: "Soul Cakes".

B. Desarrollo de la tarea

1. Objetivos

- Familiarizar al alumnado con el contenido lingüístico y sociocultural sobre el tema.
- Crear situaciones de comunicación donde se tengan que utilizar instrucciones en lengua inglesa.

2. Contenidos

a) Conceptuales:

- . Significado de "All Saints Day", "Hallowe'en", "Eve", "Bonfires", "pumpkin", y de otras palabras que se encuentren en los documentos presentados el día primero.
- . El uso del imperativo en las instrucciones: eg. "cut out holes" (para hacer una careta), "mix with the egg" (para realizar la receta de "souls cakes").
- . Fonética: Palabras que contienen letras que no se pronuncien, por ejemplo, "reign", "parrograph", "ghost".
- . Funciones petitorias del tipo "pass me the scissors, please".
- . Preguntas con Where and How: eg. "Where is the paper bag?, How do you do make the cake?"
- . Relación y nexo entre festividades religiosas y paganas.
- . Diferencias entre Todos los Santos y Hallowe'en.

b) Procedimentales:

- . Lectura global de textos y discusión sobre su contenido.
- . Deducción de las diferencias formales que existen entre la formulación de las fechas en español y en inglés.
- . Formulación de fechas en inglés de forma oral y escrita.
- . Extracción de información concreta de las instrucciones dadas en cada actividad.
- . Seguimiento de instrucciones sobre aspectos concretos de actividades.
- . Fórmulas de petición de ayuda y de materiales.
- . Desarrollo de técnicas de aprendizaje autónomo: buscar en diccionarios, consultar una gramática, clasificar en distintos ficheros los contenidos nuevos (de tipo gramatical, léxico y fonético).

c) Actitudinales

- Concienciación al alumnado de la utilidad del trabajo cooperativo en el proceso de aprendizaje.
- Fomento de la importancia e interés de la investigación.

3. Actividades de enseñanza-aprendizaje

1ª De comprensión escrita sobre el tema y de reflexión lingüística:

- a) Lectura por grupos de extractos en inglés sobre Hallowe'en.
- b) Discusión y clarificación de ideas generales en gran grupo.
- c) Reflexión lingüística sobre la preposición "ON + date": Cada alumno dice la fecha de su cumpleaños en voz alta y todos las escriben. El profesor supervisa y asesora los grupos, después coordina la discusión oral sobre los contenidos leídos, y copia fechas y datos en la pizarra.

2ª De comprensión oral:

Realización por grupos de figuras recortables relativas a Hallowe'en (fantasmas, brujas, gatos, estrellas, media lunas, calabazas,...), mediante el procedimiento siguiente:

- a) El profesor da las instrucciones en lengua inglesa nombrando los instrumentos necesarios para realizar el trabajo ("scissors", "adhesive", "scraps of coloured paper", "paints and brushes", etc.).
- b) Una vez realizadas las figuras, cada grupo explica al resto de la clase (en inglés) la razón por la que eligió sus figuras y señala los utensilios que necesitó durante la labor.

c) Finalmente las coloca en un mural en la pared de la clase.

3ª Realización de una calavera fantasma. Esta actividad, como la anterior persigue principalmente la práctica de la comprensión oral. Se puede proceder como sigue:

a) El profesor pide a los alumnos que traigan a clase los siguientes objetos: "Pumpkins", "knives", "black paint and brushes", "candles and matches".

b) Una vez aportados los instrumentos necesarios, y siguiendo las instrucciones señaladas los alumnos realizan calaveras fantasma en grupos y las decoran a su modo. Durante la actividad el profesor se cerciora de que utilizan la lengua inglesa para comunicarse.

c) Los alumnos narran por escrito "How to make a Hallowe'en lantern".

d) Corrección de las narraciones de cada grupo y colocación de las calaveras en lugares apropiados de la clase; encendido de las velas dentro de las mismas para observar el efecto que producen.

e) "Home-work": Lectura de un cuento popular corto sobre el tema de Hallowe'en, brujas o fantasmas.

4ª Realización de máscaras con bolsas de papel y descripción del personaje de la máscara. Con esta actividad se pretende, principalmente, potenciar la comunicación oral:

Se procede como en la actividad anterior para los pasos a) y b). Los instrumentos necesarios serían: "paper bags, scissors, adhesive, scraps of coloured paper for hair and horns; paints and brushes".

c) Cada alumno inventa un personaje para su máscara y cuenta al resto de su grupo las características más importantes del mismo.

d) Cada grupo presenta a la clase su personaje más original y lo describe en inglés.

5ª Elaboración de fantasmas con letras fantasma. Con ella se pretende concienciar a los alumnos de la diferencia que existe en inglés entre la palabra escrita y su representación fonética:

a) Los alumnos dibujan fantasmas sobre tarjetas de cartulina, y en cada uno de los fantasmas escriben una letra que saben que existe en la grafía de una palabra determinada, pero que no se pronuncia: Una letra fantasma. El profesor da ejemplos.

b) Por grupos, los estudiantes tienen que buscar palabras que contengan las letras que aparecen en el pecho de los fantasmas y escribirlas sobre un papel. Para esta actividad recurrirán al diccionario. Después, cada lista de palabras se agruparán con el fantasma correspondiente. Por ejemplo: las palabras siguientes irán con el fantasma r:

- car
- bar
- sir
- Lord



c) El profesor explica a la clase la importancia de conocer los signos fonéticos para poder ayudarse con el diccionario. Durante la actividad, el profesor toma nota de las dificultades de orden fonético.

6ª Hacer "Soul Cakes" de forma simulada. Mediante esta actividad se persigue la práctica de la comprensión y de la expresión escrita:

a) Se da a los grupos una lista con los siguientes ingredientes:

- 1kl, 40 g flour,
- 240 g butter (softened),
- 28 g yeast,
- 240 g sugar,
- 2 eggs,
- milk for mixing,

y se pide que traten de inferir los significados de cada ingrediente en castellano. A continuación, se aclaran las dudas.

b) Ayudada de dibujos en CARDS o de fotografías, el profesor explica en inglés el proceso de realización de la receta que puede ser como sigue:

- "Sieve flour and work in the softened butter.
- Mix yeast with a teaspoon of sugar.
- Mix all together with the eggs and sufficient milk to make a light dough.
- Leave the mixture in a warm place for about half an hour to rise.
- Work in the sugar.
- Form flat bun shapes and allow to rise for 15 minutes.
- Bake for about 15 minutes at 220°C."

c) Los estudiantes dibujan el proceso y escriben la receta. Se corrige en gran grupo y la llevan a casa para contrastarla con la receta castellana de "huesos de santo".

C. Resolución o finalización de la tarea y evaluación

1. Objetivos

Comprobar si se han asimilado los contenidos previstos y concienciar a los alumnos de la necesidad de diseñar actividades con otras Tareas que les conduzcan al aprendizaje de los contenidos no asimilados.

2. Contenidos

b) Procedimentales

Fórmulas de auto-evaluación y de evaluación conjunta.

c) Actitudinales

Desarrollo de actitudes positivas hacia la evaluación como medición y como técnica formativa.

3. Actividades de concienciación de aprendizajes y de evaluación de contenidos.

Una vez confeccionado el mural previsto con todo el material elaborado (máscaras, fantasmas, brujas, calaveras, receta de "souls cakes") y con otros objetos relativos al tema que hayan aportado los alumnos a lo largo de las sesiones, se procede a:

a) Debate general sobre los contenidos del mural.

b) Realización individual en inglés escrito de una receta de cocina sobre "huesos de santo". Cada alumno enumera por escrito, también en inglés, los trabajos que ha hecho en las diferentes fases de la tarea y narra cómo los ha realizado. Explica también lo que sabe sobre Hallowe'en. El profesor recoge los trabajos para su corrección después de clase.

c) El profesor informa al grupo de las observaciones que ha venido haciendo sobre el proceso de la realización de la tarea, relativas a actitudes y al trabajo de los grupos, y también emite su opinión acerca del grado de colaboración, personal y grupal, en el debate general sobre los contenidos del mural.

d) Cada alumno escribe en su libreta los principales aprendizajes que cree haber realizado, los problemas que tuvo y que aún tiene, relativos al contenido socio-cultural, a la comprensión y expresión, oral y escrita,

y al funcionamiento del sistema de la lengua. Finalmente propone otra Tarea o actividades, que ayuden a subsanar las lagunas de conocimiento detectadas.

En la evaluación del proceso, que tiene lugar durante la realización de las actividades de cada una de las fases de la Tarea, el profesor habrá ido tomando notas de las deficiencias y fallos de comunicación (léxicos, fonéticos, gramaticales,...) más usuales que pudiera presentar el grupo, para elaborar, si fuese preciso, actividades de concienciación lingüística y de revisión del sistema de la lengua e incluirlas en la Tarea o en el diseño de otra Tarea posterior, a fin de intentar erradicar errores. Asimismo, habrá ido evaluando el funcionamiento de los materiales, actividades, disposiciones grupales y de su propia actuación.

CONCLUSION

Como se habrá podido observar, la enseñanza por tareas responde a las premisas de enseñanza/aprendizaje que se manejan actualmente en la metodología de idiomas. Hemos de añadir que esta enseñanza encierra todo un potencial pedagógico si se diseñan tareas viables para cada grupo, si éstas tienen coherencia interna y están ligadas a los campos experienciales del alumnado, si en cada tarea el profesorado no olvida incluir el nexo lengua-cultura, si surte a la clase de materiales didácticos adecuados y observa técnicas de manejo de grupo y, finalmente, si cada profesor se siente seguro y a gusto con su método. Sólo así podrá aportar al aula el clima necesario para que exista aprendizaje, para potenciar las capacidades de los alumnos y para fomentar el aprendizaje autónomo. En ese caso, habremos conseguido que los estudiantes se interesen y, por tanto, consigan aprender una lengua extranjera.

BIBLIOGRAFIA

- ALVAREZ, A. y del RIO, P. (1990) "Actividad y Lenguaje. El diseño cultural como marco para un programa de la enseñanza del Inglés como Lengua extranjera", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, N° 7 y 8.
- ATIENZA, J.L. (1992) "La secuenciación en las Lenguas Extranjeras", *Carpetas de Materiales didácticos del MEC*, Madrid, MEC.
- ATIENZA, J.L. (1992) "Propuesta B", en *Propuestas de Docencia Lenguas Extranjeras*. Madrid, MEC/Escuela Española.
- BREEN, M. (1987) "Learner contribution to task design"; en CANDLIN, C. & MURPHY, D. (eds) (1987) *Language Learning Tasks*, Englewood Cliffs NJ, Prentice Hall.
- BRUMFIT, Ch.J. (1984) *Communicative Methodology in Language: The roles of fluency and accuracy*, Cambridge, C.U.P.
- CANDLIN, C. (1987) "Towards task-based language learning" [Traducción: "Hacia la enseñanza de lenguas basada en Tareas", *Comunicación, Lenguaje y Educación*. N°7 y 8, 1990].
- CANDLIN, C. & MURPHY, D. (eds) (1987) *Language Learning Tasks*, Englewood Cliffs NJ, Prentice Hall.
- CHAULDRON, C. (1988) *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*, Cambridge, C.U.P.
- DI PRIETO, R. (1987) *Strategic Interaction Learning Language Through Scenarios*, Cambridge, C.U.P.
- ELLIS, R. (1985) *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, O.U.P.
- ELLIS, R. (1987) *Second Language Acquisition in Context*, London, Prentice Hall.
- ESTAIRE, S. & ZANON, J. (1990) "El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, N° 7 y 8.
- FRIED-BOOTH, L.B. (1986) *Project Work*, Oxford, O.U.P.
- GUMPERZ, J. (1989) *Engager la conversation*, Paris, Minuit.
- HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. (1989) *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic perspective*, Oxford, O.U.P.
- KLEIN, W. (1986) *Second Language Acquisition*, Cambridge, C.U.P.
- KRASHEN, S.D. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon Press.
- KRASHEN, S.D. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, London, Longman.
- LA FORGE, P. (1983) *Counseling and Culture in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon Press.
- LANCASTER PRACTICAL PAPERS IN LANGUAGE EDUCATION (ed) (1985) *Evaluation*, Vol. 7, Oxford, Pergamon Institute of English.

- LONG, M. (1985) "A role for instruction in second language acquisition"; en HYLTENSTAM & PIENEMANN (ed) *Modelling and Assesing Second Language Acquisition*, Clevedon: Multilingual Matters.
- LOVEDAY, L. (1982) *The Sociolinguistics of Learning and Using a Non-native Language*, Oxford, Pergamon Press.
- LURIA, A.R. (1976) *Cognitive Development. Its Cultural and Social Foundation*, Cambridge, Howard U. Press.
- McDOUOUGH, S.H. (1981) *Psychology in Foreign Language Teaching*, London, Allen and Unwin.
- McLAUGHLIN, B. (1987) *Theories of Second Language Learning*, London, Edward Arnold.
- MEISSEL, M.J., CLAHSEN, H. & PIENEMANN, M. (1981) "On Determining Developmental Stages in Natural L2 Acquisition", *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 3, N° 2.
- MURCIA, M.A. (1990) "Tareas de comunicación y planificación de la enseñanza de idiomas", en *Boletín AAPLE*, N° 8, y en *Signos*, N° 1, Gijón (1991).
- NUNAN, O. (1989) *Designing Tasks for the Comunicative Classroom*, Cambridge, C.U.P.
- O'MALEY, J.M., CHAMOT, A.U. & WALKER, C. (1987) "Some applications of cognitive theory to second language acquisition", *Studies in Second Language Acquisition*, N° 9.
- PRAHBU, N.S. (1987) *Second Language Pedagogy*, Oxford, O.U.P.
- RIBE, R. (1989) "La enseñanza del inglés por proyectos"; en *Aspectos Didácticos del Inglés*, 3. ICE de Zaragoza.
- ROCA, J., VALCARCEL, M. y VERDU, M. (1990) "Hacia un nuevo Paradigma en la Enseñanza de Idiomas: El enfoque por Tareas", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N° 8.
- RODRIGUEZ SUAREZ, M.T. (1989) *El aprendizaje de lenguas mediante proyectos*. Oviedo, Trébole.
- SPOLSKY, B. (1989) *Conditions for Second Language Learning*, Oxford, O.U.P.
- STENHOUSE, L. (1981) *An Introduction to Curriculum Research and Development*, London, Heinemann, E.B.
- STERN, H.H. (1984) *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford, O.U.P.
- STEVICK, E. (1976) *Memory, Meaning and Method*, London, Newbury House.
- TARONE, E. & YULE, G. (1989) *Forms and the Learner*, Oxford, O.U.P.
- UR, P. (1989) *Discussions that Work. Task Centred Fluency Practice*, Cambridge, C.U.P.
- VALDES, J.M. (ed) (1986) *Culture Bound. Bridging the cultural gap in language teaching*, Cambridge, C.U.P.

- VIDAL, N. (1988) "The reality of a Dream: An example of Project Work", *L'Ensenyament de les Llengües Estrangeres*, V.3, Barcelona, Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament.
- VIGOTSKY, L.S. (1962) *Thought and Language*, Cambridge, M.I.T. Press.
- WERTSCH, J. (ed) (1985) *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*, Cambridge, C.U.P.
- WIDDOWSON, H.G. (1979) *Explorations in Applied Linguistics*, Oxford, O.U.P.
- WIDDOWSON, H.G. (1983) *Teaching Languages as Communication*, Oxford, O.U.P.
- WIDDOWSON, H.G. (1984) *Explorations in Applied Linguistics-2*, Oxford, O.U.P.
- WILKINS, D.A. (1976) *Notional Syllabus*, Oxford, O.U.P.
- YALDEN, J. (1983) *The Communicative Syllabus: Evolution, Design and Implementation*, Oxford, Pergamon Press.
- YALDEN, J. (1987) *Principles of Course Design for Language Teachers*, Cambridge, C.U.P.

NOTAS

1. Tal vez convenga señalar que desde una perspectiva Vigotskiana el acto comunicativo no coincide con el Piagetiano definido, a grosso modo, por la información verbal que intercambian los individuos pertenecientes a una sociedad. Para Vigotsky la comunicación verbal empieza como una actividad de intercambio social en el niño, y pasa después a convertirse en el principal regulador mental del comportamiento individual. Esta última acepción de acto comunicativo conlleva a un replanteamiento del papel de las lenguas extranjeras en el curriculum escolar, así como la forma de enseñarlas.
2. KRASHEN, S.D. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and implications*, London, Logman. En esta obra Krashen fundamenta sus teorías de aprendizaje en 5 hipótesis. Mientras que cuatro de ellas han sido rebatidas desde el campo de la adquisición de la lengua, la llamada "Affective Filter Hypothesis" sigue siendo aceptada en varias escuelas.
3. Candlin (1987); la cita se refiere a la traducción (1990:39).

EL LENGUAJE DE LOS TEXTOS: USO INTERDISCIPLINAR DE LAS TERMINOLOGIAS CIENTIFICAS¹

JULIO CONCEPCION SUAREZ*

0. JUSTIFICACION Y OBJETIVO

Cada curso que comienza se aprecia con mayor nitidez la necesidad de perfeccionar en el alumno (y en el grupo de trabajo) el dominio del lenguaje del aula: llámese científico, del texto, académico, escolar, de la asignatura..., la voz es lo de menos. Se trata de ofrecer al que aprende (según niveles y entornos) unos mecanismos lingüísticos de intensidad creciente en lo verbal². De esta forma, cada uno podrá ir construyendo en su experiencia la capacidad verbal que necesita para entender y expresarse en el lenguaje de textos, asignaturas y profesores.

Con esos mecanismos elementales (no tantos, en realidad, para estos niveles primeros) cada alumno podrá, en fin, construir³, en la sesión de estudio, esa comunicación académica, imprescindible para aprender⁴. De esa forma, la lectura de textos y apuntes, o la redacción de monografías y exámenes, no llegará a convertirse en un esotérico laberinto de términos, conceptos y voces, sólo en apariencia extraños a la otra experiencia verbal lejos de las aulas y los libros.

Más aún, el lenguaje de los textos (terminologías, cultismos, voces comunes de acepción técnica) es, en una buena parte, reutilizable de unas asignaturas a otras⁵: los mecanismos lingüísticos (prefijos, lexemas, sufijos, sentido ordinario o culto primitivo) son los mismos combinados en otros contextos científicos⁶ (los específicos de cada materia académica).

En fin, los contenidos verbales de las palabras se repiten en parte, por lo que los lenguajes de las ciencias se reducen al lenguaje de la ciencia, en otra buena medida encadenado al uso común de la lengua y

* JULIO CONCEPCION SUAREZ, es Profesor del Instituto de Bachillerato de Pola de Lena (Asturias).

de la calle. El lenguaje informático, publicitario, periodístico... (lo mismo da) pueden ser una prueba más de esa conexión disciplinar sobre bases lingüísticas de origen común. Lo complejo no quiere decir complicado.

1. INVESTIGACIONES REALIZADAS

1.1. Modelos didácticos

Una serie de autores vienen desde hace tiempo trabajando en este campo: *J.A. Llorens, R. Llopis, M^a. C. de Jaime, J.P. Astolfi, R. Driver, García Hourcade, García Hoz, Soler Fiérrez, Gallego Martínez, Cubells Salas, Rodríguez Marín, A. Giordan, M.A. Moreira, J.D. Novack, J. Otero, Quintana Cabanas, N. Sanmartí, Santelices Cuevas...*, por citar algunos ejemplos, vienen insistiendo desde comienzos de los años ochenta en esa necesidad (ya practicada por los mismos socráticos) de conectar el lenguaje de la ciencia y de las aulas, con el lenguaje ordinario de la calle o de la casa.

1.2. Grupos de trabajo léxico

El equipo didáctico "María Moliner" de Zaragoza, por ejemplo, hizo un interesante estudio del vocabulario de Física y Química, que facilita en la práctica ese acercamiento al lenguaje de la ciencia a partir del análisis previo de los componentes de las voces técnicas^{7,8}.

Muchas de estas voces, recogidas por los autores del trabajo, se construyen con los mismos componentes verbales que las otras del hablar más familiarizado de la casa y de la calle (*salitre, calcio, teléfono, televisión, trabajo, temperatura, prensa, onda, fuerza...*), o del hablar un poco más cuidado que se reutiliza en cualquier tema físico o químico (*flujo, fluorescente, rotación, oxidación, nomenclatura, licuación, incandescente, fotómetro, acetona, amoníaco, potasa, fosfato, aerostato, hipermetropía...*).

Se llega así al mismo registro más específico de estas ciencias; pero, en definitiva, nunca se trata de un lenguaje puro ni creado al margen de los otros más comunes que empieza a manejar el alumno (*hidrodinámica, cinemática, molecular, calorímetro, refracción, polimorfismo,*

polarización, periódico, hidrólisis, espectógrafo, electrocinética...). Por citar algún ejemplo.

1.3. Objetivo didáctico común

En resumen, el planteamiento didáctico de estos y otros grupos o autores está claro en este punto⁹: se trata de acercarse a las voces nuevas del aula y a los conceptos abstractos más alejados de la experiencia, con los mecanismos lingüísticos más familiares¹⁰ y conocidos para el que intenta aprender (entender, primero; expresarse después)¹¹.

La cadena del saber queda entonces bien amarrada a los primeros eslabones del lenguaje personal (no por acientífico o precientífico, desechable). Se trata de un recurso más para construir¹² la poca o mucha ciencia (cada uno a su medida), sin esas rupturas verbales de existencia sólo aparente¹³.

2. DESCRIPCION DE LA EXPERIENCIA

2.1. Justificación previa

Una serie de lecturas, test, pruebas, comentarios de texto, pequeñas monografías, redacciones de examen..., y otras observaciones sobre la capacidad léxica de los alumnos, vienen confirmando estos supuestos. A medida que pasan cursos y se multiplican (o varían) las terminologías de los textos, aumentan profesores y grupos de trabajo que sienten la necesidad de identificar esas bases lingüísticas mínimas, que sean comunes y reutilizables en el uso de los distintos lenguajes por asignaturas (referencias bibliográficas citadas).

2.2. Organización léxica de un tema cualquiera

A modo de ejemplo citaré alguna experiencia en una clase de Lengua. En tres grupos de 1° de B U P (sobre 30 alumnos cada uno), y en zona rural, los resultados fueron semejantes. Se comenzaba el tema de la Fonología, un tanto o bastante escabroso para este nivel, y por supuesto, muy poco placentero a los alumnos (ocurre cada curso al llegar a este punto).

Recordando el proverbio de "haz siempre lo que temes hacer", los enfrenté sin más con uno de esos temas que más terminologías acumula en menos páginas. Según ellos, ya desde el título, el libro de texto introduce en cada línea una voz nueva (que, como siempre, "...nunca nadie nos explicó antes..."). Me limité a precisar esos términos "tan raros" según ellos, contestándoles en pequeños grupos de 2-3 que trabajaban en conjunto.

Los términos "tan raros y nuevos" respecto al tema anterior y al curso de 8° fueron, por ejemplo, *aparato fonador*, *rasgo pertinente*, *vocal anterior*, *vocal posterior*, *vocal palatal*, *vocal velar*, *abierta*, *cerrada*, *semiabierta*, *consonante oclusiva*, *fricativa*, *africada*, *lateral*, *vibrante*, *líquida*, *nasal*, *oral*, *vocal*, *cuerda vocal*, *alveolar*, *sorda*, *sonora*, *núcleo silábico*, *articulación*, *ápice*, *músculos torácicos*, en cuanto a términos específicos¹⁴, sobre el material didáctico de clase.

Respecto a palabras de uso común, culto o semiculto, sólo preguntaron algunas como: *eminentemente oral*, *emisión de un sonido*, *la lengua se repliega hacia el velo del paladar*, *rasgo que individualice el fonema*, *las consonantes precisan del apoyo de*, *cuando menos*, *una vocal para funcionar en una sílaba...*, y, creo, que de los noventa y pico alumnos (de los tres grupos), nadie preguntó más.

Para las respuestas de cada uno en grupo, seguí el camino de encadenar las voces (técnicas o no) a lo que cada uno de los otros componentes y grupos pudiera responder, de forma que apareciera su nivel de lectura en el lenguaje del tema. Los que tan raros veían los términos nuevos se iban extrañando de que siempre había algunos que respondían bastante bien: que el *aparato fonador* (referido al que habla) sería algo así como 'el conjunto de órganos de la boca y la garganta que producía los fonemas'; que una *vocal* se refería a *voz* y no a *boca* (que ya era *bucal*), aunque muchos confundieron o dudaban de la oposición de estas dos palabras; que una *fricativa* vendría de *fricción* (esto lo sacaron muy pocos); que una *vibrante* sería porque 'vibraba'; una *oral*, porque saldría por la boca (no todos tenían claro lo de *oral*); una *nasal*, por la nariz; un *rasgo pertinente*, aquel que le pertenece a él solo y en el que se distingue de otros (sólo alguno, también).

La mayoría de los términos en principio tan extraños fueron, por lo menos, esbozados por el grupo (no por todos ni mucho menos): *bilabial*, entre los dos labios; *labiodental*, entre labios y dientes; *palatal*, en el paladar...

La explicación del profesor siguió después a este primer esfuerzo de comprensión verbal ante el tema nuevo: precisar mejor cada término, encadenar conceptos, definir de forma precisa y organizada, poner otros ejemplos, identificar bien los fonemas sobre cada punto de la boca, construir cuadros sinópticos, elaborar un mapa conceptual, definir fonemas sobre textos orales y escritos... Pero ese primer encuentro con el tema nuevo resultó, en principio, activo, constructivo, participativo, y, sobre todo, ameno en un ejemplo como el citado. Al preguntarlo luego en la sesión siguiente, los alumnos participaron más (explicaron, asociaron y definieron mejor) que en ocasiones donde me había adelantado, sin más, a desbrozar el lenguaje del tema y de los textos de clase.

Los únicos términos que sólo dos alumnos asociaron a su lenguaje fueron los de: *oclusiva*, y *articulación*; y el que nadie asoció, el de *africada*. Ahí comenzó entonces la explicación más exhaustiva del profesor: como no había dedicado otro tiempo a lo que ellos pudieron asociar antes, me pude detener en estos puntos de mayor dificultad comprensiva, y a la práctica del tema en la lengua oral sobre todo (juegos de palabras por sustitución de fonemas, juegos ingeniosos en los anuncios publicitarios, fuerza de algún fonema en el eslogan de moda, intriga del chiste o del acertijo que gira sobre una simple letra, diferencias regionales entre personajes de la tele, particularidades fónicas de algunos locutores, ...). Las posibilidades se multiplican bastante.

Respecto a las dificultades de lectura de términos más o menos cultos, los tres grupos mostraron mayores barreras de comprensión espontánea: tuve que aclarar bastante más lo que era *eminente oral*, haciéndoles recordar lo que era una *eminente personalidad*; *emisión de un sonido*, haciéndoles pararse un poco en los trillados *emisor de televisión*, *emisión de radio*...; *velo del paladar*, por aquello del *velo de la cabeza*, *velar*, *revelar una foto*, *echar un tupido velo*...; *individualizar un fonema*, casi como cada individuo que es irreplicable, aunque sea en el detalle más insignificante que permite a cada compañero distinguir un gemelo o un mellizo del otro.

2.3. Perspectivas y resultados

El resultado fue que la comprensión lectora aumentó para todos: en unos casos porque ellos mismos construyeron sobre un léxico en parte

ya usado y entendido; en otros, los más difíciles, porque el profesor, con más tiempo, se pudo detener más en lo que realmente no puede entender el grupo sobre el texto o material de clase.

La función del profesor crece a partir de este punto: uno se puede dedicar en extensión y en intensidad a otras cuestiones también prácticas como: precisar terminologías nuevas o complejas; completar con ejemplos del entorno; desarrollar preguntas incompletas en forma de notas de clase; ofrecer fotocopias sobre esquemas; cuadros sinópticos; mapas conceptuales; cadenas verbales; técnicas de trabajo sobre el tema; plantear y corregir ejercicios individuales o de grupo; proponer y matizar actividades; dirigir trabajos elaborados por grupos; proporcionar bibliografía para estas investigaciones elementales..., hacer todo eso con los programas respectivos del ordenador... En fin, enseñar al grupo a leer de forma económica, creativa, actualizada y amena, en el lenguaje del tema en cuestión^{15, 16, 17}.

3. APLICACION DEL PROYECTO

3.1. Voces de uso común

Ciertamente, si los objetivos están claros, los mecanismos para la comprensión y expresión científica del alumno (en el contexto de cada unidad temática) ya no lo están tanto. Hay voces de origen común que están en el uso vulgar de la calle¹⁸, por lo que su reutilización en clase o sobre el texto no ofrece mayor dificultad¹⁹ (*campo, eje, lateral, vibrante, cuerda vocal, familia, nivel, conjunto vacío, dental, ratz...*). Son fáciles de adaptar.

Ahora bien, el bloqueo léxico ante un texto puede llegar a extremos verdaderamente pintorescos. En un grupo de 1º de BUP, sólo una alumna fue capaz de explicar a medias el término de Ciencias Naturales *aves nidífugas*, relacionando la voz con su lenguaje de la calle, antes de haber sido explicado el tema en la clase correspondiente a esta asignatura.

Asociada la primera palabra usual (*fuga, fugarse*), ya fueron más los que engarzaron otros términos de asignaturas vecinas. Una vez que trajeron a la memoria voces ya tan comunes como *centrifugar* y *centrifugado* de la lavadora, o la simple *fuga* del que se escapa de algo o de alguien, vieron más al alcance de la clase términos que hasta

entonces tenían por extraños, técnicos o dados a la confusión: *estrellas fugaces*, *fuerza centrífuga*...

Se explicaron, entonces, la trivialidad de lo aparentemente tan científico: si la *fuga* es un corriente y vulgar 'huída' para alejarse hacia otro sitio, *aves nidífugas* serán las que huyen del nido (en un ambiente rural, las familiares gallinas, sin ir más lejos); *fuerza centrífuga*, la que huye del centro (inconfundible ya para siempre con la *centrípeta*, fuente de tantas confusiones); una *estrella fugaz*, la que se ve muy poco tiempo, porque huye a gran veocidad); *centrifugar* y *centrifugado* de la lavadora, será lanzar fuera de la ropa el agua que contenga girando un tambor...

Y ya en cursos ulteriores, se extrañarán un poco menos de expresiones como: *fugacidad de la vida*, *tiempo fugaz*, *cosas fugaces*..., que van a encontrar en asignaturas como Literatura, Filosofía..., o en cualquier lectura dentro o fuera de las aulas.

La experiencia se repitió en el mismo grupo un par de clases después, cuando tuvieron que enfrentarse al tema de la entonación, inflexiones de la voz... De momento, una mayoría de alumnos ya respondió de forma inmediata y positiva a términos como: *cadencia*, *cadente*, *anticadencia*, *anticadente*, *suspensión* de la voz: 'que baja, que es contraria a bajar, que se mantiene...'

En cada clase, multiplicamos las ocasiones del juego, siempre que haya sospecha de que algún término científico pueda ofrecer el espejismo de una excesiva complejidad terminológica, tal vez asociable a un simple vocablo familiar de uso trillado. Esto, ciertamente, no ocurre siempre: las cosas serían demasiado fáciles... Habría que diseñar mejor ese nuevo trabajo de internivel.

3.2. Voces comunes de acepción limitada

Otras ya, también de uso común, hay que pulirlas bastante antes de emplearlas sin más en el lenguaje del aula: son todas aquellas que tienen en el lenguaje de los textos una acepción alejada del uso de la calle²⁰, bien porque mantengan el sentido primero que tenían cuando pasaron a la ciencia, bien porque se hayan reducido o extendido desde la voz común, y puedan llevar a confusión.

Desde la perspectiva del lector (o del receptor), es lo que hoy se entiende por límite de conceptos, precisión verbal, preconceptos, conceptos erróneos..., herramientas útiles o verdaderas barreras

lingüísticas (según los casos), para la comprensión del que aprende, si no se desmontan y se limitan antes. Son voces como *forma*, *accidente*, *sujeto*, *circunstancial*, *contexto*, *discurso*, *momento*, *calor*, *inercia*, *trabajo*, *materia*, *plano*, *dinámica...*, sin pararse ahora a distinguir por asignaturas.

3.3. Voces cultas o semicultas

Ahora bien, donde los alumnos encuentran dificultades de comprensión y expresión crecientes es en toda esa serie de términos (más frecuentes en los libros de texto y en el lenguaje del profesor), de uso culto o semiculto, pero que con demasiada frecuencia se dan por consabidos sin más (*articulación*, *pertinente*, *magnitud*, *segmento*, *función*, *adyacente*, *núcleo*, *error*, *oclusiva*, *categoría*, *fragmentación lingüística*, *depresión cultural*, *mudanza*, *vulgarismo*, *latitud*, *molécula*, *código*, *factible*, *conmutación*, *sustancia...*, por citar algunos al azar). En el lenguaje informático, *fotolito*, *interfaz*, *autoedición*, *sobreescribir*, *indexar*, *reindexar*; *subíndice*, *superíndice*, *reincializar*, *reformatear*, *redireccionar*, *reindentar*, *optimizar...*

En estos casos, se rompe la comunicación académica (no funciona el lenguaje de la asignatura), si previamente no se conecta la voz del registro más cuidado, con el posible paralelo que pueda tener en el entorno del alumno (más aún, de cada alumno). Es evidente que el nivel de uso del lenguaje de los textos (comprensión y expresión) no es paralelo en los 30 alumnos de una clase cualquiera: me estoy refiriendo a entornos de zona rural que alterna con villa más o menos grande (algo muy común, por otra parte, en toda cultura regional).

3.4. Componentes verbales con reutilización interdisciplinar

No obstante, el grupo más importante de las terminologías de los textos y las aulas son interdisciplinares²¹, por lo menos en alguna parte de la voz técnica: si no lo es la palabra entera, siempre hay un afijo o lexema que se repite con el mismo sentido en Lengua, Ciencias Naturales, Física, Química, Filosofía, Matemáticas... Es el caso de la mayoría de las voces que ya están o que aparecen cada curso en la edición siguiente de la misma editorial incluso: con unos mecanismos lingüísticos elementales (muy económicos en número y técnica), el

alumno siempre los puede desmontar y reutilizar en su expresión de área.

Bajo el espejismo de esotéricos tecnicismos de los textos se esconden los más elementales sentidos de voces comunes: *afijo*, 'que se apoya, que se adhiere a un sitio' (*pre-* 'antes', *in-*, *inter* 'dentro', *sub-* 'detrás'); *apócope*, 'que se hace poco, más pequeño'; *cadente*, 'que cae'; *anticadente*, 'que es contrario a caer, que asciende'; *interfijo*, 'puesto en el interior'; *intervocálico*, 'entre vocales'; *laísmo*, 'que usa *la*'; *letismo*, 'que usa *le*'; *protónica*, 'antes de la tónica'; *vasquismo*, 'de origen vasco'; *lateral*, 'que sala por el lado'; *labiodental*, 'entre labios y dientes'; *fricativa*, 'que roza, que fricciona'; *sibilante*, 'que silba'; *préstamo léxico*, 'palabra que no es propia, dejada para el uso'; *órganos de fonación*, 'que producen sonidos'; ... para qué seguir²².

En fin, un elevado porcentaje de las terminologías de cualquier texto (nuevas incluso para el que las encuentra por primera vez) se analizan con unos mecanismos de capacidad lingüística elemental. Por lo menos, se les pierde el miedo. Y en el contexto de las demás asignaturas ocurre lo mismo o muy parecido.

Son voces como *morfología*, *dimorfismo*, *cuantificador*, *estructura arbórea*, *inmigración*, *descodificar*, *disjunto*, *heliocéntrico*, *nidícolas*, *nidífugas*, *subjunción*, *antihéroe*, *oleocultores*, *viticultores*, *isomorfo*, *isótopo*, *homonimia*, *heteronimia*, *morfemática*, *cuántica*, *óptica*, *ótica*, *rítmica*, *ortópteros*, *gasterópodos*, *cefalópodos*, *preceltas*, *protoceltas*, *posceltas*, *bajorrelieve*, *submeseta*, *poliinsaturado*, *metrología*, *trofología*, *autótrofo*, *trofoterapia*..., por citar un poco de todo (de lo que hay y de lo que llega a los libros incluso desde el lenguaje de los medios de comunicación, también muy tecnificados ya). Es más lo común de la voz que lo específico del concepto.

En todos y en cualquier caso, parece económicamente muy rentable enseñar al alumno a predecir el sentido del término nuevo, a partir de los mecanismos que ya posee para la comprensión y uso de su experiencia verbal. Si en el lenguaje de las Ciencias Naturales ya entendió todo el mundo que *autótrofo* era algo así como 'capaz de alimentarse por (o de) sí mismo', o en la explicación de Química le dijeron que *isótopo* era 'igual lugar ocupado en la tabla del sistema periódico', no resultará nada complicado para ese alumno deducir los nuevos (aunque muchos) términos que le pueden echar en adelante: *heterótrofo*, *trofología*..., o *isofuncional*, *isomorfo*, *isocronismo*, *anisosilabismo*... La cantidad ya es lo de menos.

3.5. Terminología específica

Quedarían ya los términos más específicos y menos comunes entre unas asignaturas y otras (*diglosia, fonema, grafema, molécula, mol, idempotente, isomero, barométrico, tonemático, histiológico, subcutáneo, epidérmico, infinitesimal, autocracia, pirofera, ionosfera, hidrógeno, electrodo, catodo, anodo, exhortativas, anovulatorio, coaxial, cinemático, toxicidad, quantum, embudiforme...*

Con los mecanismos aludidos, tampoco ofrecen dificultades mayores de comprensión y uso. Incluso lenguajes tan específicos como el de la química para los elementos de la tabla periódica, hoy se divulgan como claramente motivados²³: *astato*, 'que no es estable, inestable', *iridio*, 'como el arco iris'; *fósforo*, 'que lleva luz'; *flúor*, 'que fluye'; *litio*, 'de piedra'; *bario*, 'pesado', *kriptón*, 'oculto', *neon*, 'nuevo', *tecnecio*, 'artificial', *rubidio*, 'rojo'..., *hidrógeno*, 'que produce agua'...

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

4.1. Motivación lingüística interdisciplinar

Experiencias léxicas de este tipo con alumnos de niveles medios (eso sí, desde varias asignaturas y profesores), confirman que la motivación terminológica está al alcance de una mayoría, a los que se van sumando los demás a lo largo de los cursos, las asignaturas y los temas.

En estas edades primeras y medias la capacidad asociativa del alumno un poco atento permite trabajar de forma un poco más encadenada. Los lenguajes de las asignaturas se van imbricando a lo largo de E.G.B. y BUP. Con el producto léxico resultante, de forma casi inconsciente (como se aprende el lenguaje de la infancia), se puede ir construyendo ese otro lenguaje ahora de las aulas: esos sentidos y etimologías elementales que se asocian desde la clase de Lengua, Ciencias Naturales, Física, Filosofía..., Latín, Griego...): Atentos, simplemente, al lenguaje.

4.2. El texto como herramienta verbal

El libro de texto (manual escolar, texto o textos didácticos...) es una herramienta útil de trabajo, una vez que su tipografía, técnicas de trabajo y estructura dinámica suponen un complemento ameno al lado de otros recursos didácticos (notas de clase, actividades, ejercicios...). Pero cualquier manual didáctico tiene un lenguaje que es preciso articular de tema en tema.

4.3. Del entorno verbal al léxico del aula

En un grupo cualquiera de alumnos en clase (en zona rural, sobre todo) la comprensión léxica del lenguaje de cualquier texto varía de forma muy marcada en extensión y en capacidad lectora (cultura de su entorno familiar, experiencia en lecturas paralelas, viajes, idiomas...). El léxico y las terminologías de los textos no están al alcance de todos por igual.

4.4. Capacidad de predicción léxica y semántica

La capacidad intuitiva ante las voces nuevas y tecnicismos que aparecen en el lenguaje del aula es, en consecuencia, muy distinta de unos alumnos a otros. Algunos pueden predecir el sentido conceptual a partir de los recursos lingüísticos y culturales que ya posee. Otros, en cambio, todavía pueden ser incapaces de hacerlo por sí solos, y sólo con su experiencia verbal.

Es aquí donde tiene que funcionar el grupo como mecanismo de comprensión y expresión exteriorizada y espontánea de cada individuo en beneficio de los más rezagados o con menos desarrollo en lo verbal: cada alumno aprende en la interacción del grupo.

4.5. Motivación histórica de la voz tecnicizada

Resulta, por ello, económicamente rentable, en el aprendizaje del uso lingüístico del aula, enseñar a los alumnos a leer en el lenguaje de la asignatura. Con este tipo de lectura, en adelante el individuo y el grupo podrán descubrir poco a poco esos mecanismos verbales del lenguaje de la ciencia. Sobre ellos, un tiempo atrás, asentaron conceptos,

hechos y contenidos, aquellos investigadores de la ciencia que, en distintas etapas y siglos, fueron sirviéndose de las voces de su entorno cultural. Y, así, pudieron fijar desde su tiempo términos para siempre (los cambios de sentido no desautorizan la voz).

4.6. Capacidad constructiva sobre el léxico didáctico

La construcción de un lenguaje científico en el alumno (por elemental que sea), a lo largo de su aprendizaje primero y medio, se produce cuando las terminologías (cultismos y voces de dominio común) se encadenan entre sí de unas asignaturas a otras. La voz de uso técnico se motiva, entonces, sobre la experiencia extraacadémica del que lo usa desde su entorno o nivel concreto.

4.7. Conexión creativa de los registros verbales

Para el aprendizaje y familiarización previa con los términos nuevos de cada tema del texto, resulta motivador para los alumnos asociar la voz al entorno que la rodea fuera del texto: *uso común de la calle, uso culto* en su caso, *uso matemático, uso químico, uso filosófico, uso latino o griego...*, estableciendo esa intersección semántica elemental del término en los distintos campos dentro y fuera de las aulas.

4.8. Autoconcepto y seguridad verbal

El aprendizaje constructivo (personalización del término nuevo, creación y cambio conceptual, control de errores, capacidad de discurso lógico...), se observa primero en aquellos alumnos que van rompiendo las barreras verbales, la inseguridad y el miedo al lenguaje siempre en parte (aunque sólo en parte) desconocido de cada curso, asignatura y tema que vuelve a retomar.

4.9. De la palabra al referente y del concepto a la voz

En cuanto a la expresión científica (redacciones de examen, pequeños trabajos monográficos, exposiciones orales, dar la lección...), el alumno ha de recorrer el camino de vuelta desde la comprensión sobre

el texto. Cuando lea un manual didáctico, parta de la voz nueva (del origen que fuera), para asociarle un contenido concreto.

Ahora, cuando tiene que expresarse oralmente o por escrito, partiendo del concepto asimilado tendrá que emplear la voz técnica adecuada (*fricativa*, y no que roza entre...; *bipartición*, y no *que se puede partir en dos*...; *líquida*, y no *que fluye suavemente y de forma continua*; *adyacente*, y no *que yace al lado*; *linguo-alveolar*, y no *que se pronuncia con la lengua en los alveolos*; *nidícolas*, y no *que permanecen en el nido*...).

Podrían y se pueden emplear otros términos para expresar lo mismo o parecido. El resultado va a ser el mismo: la necesidad de usar un lenguaje en sus dos vertientes (comprensiva, primero, y expresiva después). Si primero alguien, cuando entendía, asoció a la voz el concepto (comprensión científica), luego, cuando se exprese, tendrá que asociar al concepto la voz adecuada (expresión precisa): usar la palabra técnica que agilice el lenguaje.

4.10. Superación del bloqueo léxico ante el texto

Ya desde las primeras sesiones del curso que comienza (lo mismo que ante cada tema que viene después), hay que romper el *bloqueo léxico* en que suelen caer tantos alumnos ante el lenguaje del nuevo capítulo, o del nuevo texto. Si hay una escasa capacidad lectora, unas representaciones lingüísticas poco o mal interpretadas, o una falta de intuición semántica para las nuevas acepciones de voces consabidas y trilladas en la calle, el aprendizaje no es creativo.

En este caso, la mal reutilizada creatividad lingüística actúa como infranqueable barrera léxica para el lenguaje de la clase. Esas barreras sólo llevan a un mayor o menor grado de fracaso y desmotivación escolar. Rompen la comunicación académica cada día y cada curso que pasa.

4.11. Construcción globalizada del saber

Para que la construcción verbal (reinterpretación de palabra y sentido en cada contexto científico) haga posible el aprendizaje globalizado (interdisciplinar) es preciso aprovechar bien los recursos lingüísticos (pocos o muchos) del que aprende. Sobre ellos, cada uno podrá construir a su medida y en su nivel.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASTOLFI, J.P. (1988). "El aprendizaje de conceptos científicos: aspectos epistemológicos, cognitivos y lingüísticos". *Rev. Enseñanza de las Ciencias*, 6 (2), (pp. 147-155). Universitat Autònoma de Barcelona.
- CONCEPCIÓN SUÁREZ, J. (1982). "Interdisciplina y lenguaje. La cuestión terminológica en las aulas". *Rev. Andecha pedagógica. Revista de intercambio y experiencias didácticas*, 6 (pp. 13-16). Oviedo.
- CUBELLS SALAS, F. (1990). "La lectura". *Enseñanza de la lengua en la educación intermedia* (pp. 183-235). Madrid: Ediciones Rialp.
- EQUIPO DIDÁCTICO "María Moliner". (1986). C.E.P. de Zaragoza. *Fuentes mitológicas y etimologías grecolatinas del léxico de las Ciencias Naturales en el Bachillerato*. Zaragoza.
- EQUIPO DIDÁCTICO "María Moliner". (1987). C.E.P. de Zaragoza. Martín de Hoyos y AA.VV. *Aproximación a las etimologías del vocabulario de Física y Química en Enseñanzas Medias*. Zaragoza.
- EQUIPO DIDÁCTICO "María Moliner". (1988). C.E.P. de Zaragoza. Martín de Hoyos y AA.VV. *En torno a las etimologías del lenguaje matemático en Enseñanzas Medias*. Zaragoza.
- GARCÍA HOZ, V. (1976). *El vocabulario general de orientación científica y sus estratos. (Bases para una enseñanza vertebrada)*. Madrid: C.S.I.C.
- LLORENS, J.A. y AA.VV. (1989). "La función del lenguaje en un enfoque constructivista del aprendizaje de las ciencias". *Rev. Enseñanza de las Ciencias*, 7 (2) (pp. 111-119). Universitat Autònoma de Barcelona.
- NÁÑEZ FERNÁNDEZ, E. y AA.VV. (1990). *Manual de estilo del lenguaje administrativo*. Madrid: Ed. M.A.P.
- NOVACK, J.D. (1988). "Constructivismo humano: un consenso emergente". *Rev. Enseñanza de las Ciencias*, 6 (3), (pp. 213-223). Universitat Autònoma de Barcelona.
- NOVACK, J.D.-Gowin, D.B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.
- PASTORA HERRERO, J.F. (1990). *El vocabulario como factor de aprendizaje*. Madrid: Ed. La Muralla.
- PROJECTO DIANOIA. (1989). *Aprender a pensar*. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- QUINTANA CABANAS, J.M^a. (1987). *Raíces griegas del léxico castellano, científico y médico*. Madrid: Ed. Dykinson.
- RODRÍGUEZ MARÍN, R. (1990). "Repertorio definido de términos gramaticales empleados en la educación intermedia". *Enseñanza de la lengua en la educación intermedia* (pp. 317-352). Madrid: Ediciones Rialp.

NOTAS

1. Un extracto de los objetivos, metodología y resultados del presente proyecto ha sido expuesto en una comunicación al *III Encuentro Nacional sobre el libro Escolar y el Documento Didáctico*, Universidad de Valladolid, diciembre, 1990.
2. Pastora Herrero, J.F. *El vocabulario...*, pp. 13 y ss.
3. Novack, J.D. "Constructivismo...", pp. 213 y ss.
4. García Hoz, V. *El vocabulario...*, pp. 11.
5. García Hoz, V. *El vocabulario...*, pp. 8 y ss.
6. Quintana Cabanas. *Raíces...*, pp. 1046 y ss.
7. Martín de Hoyos y AA.VV. *Aproximación...*, pp. 1 y ss.
8. Martín de Hoyos y AA.VV. *En torno a las etimologías...*, pp. 23 y ss.
9. Pastora Herrero, J.F. *El vocabulario...*, pp. 23 y ss.
10. Llorens, J.A. y AA.VV. *La función del lenguaje...* pp. 113 y ss.
11. Cubells Salas, F. *La lectura*. pp. 183 y ss.
12. Astolfi, J.P. *El aprendizaje...* pp. 147 y ss.
13. García Hoz, V. *El vocabulario...*, p. 9.
14. Rodríguez Marín, R. *Repertorio...*, pp. 318 y ss.
15. García Hoz, V. *El Vocabulario...*, pp. 418 y ss.
16. Novack-Gowin. *Aprendiendo...*, pp. 76 y ss.
17. Proyecto dianoa. *Aprender a pensar*. pp. 9 y ss.
18. García Hoz. *El vocabulario...*, p. 426.
19. Concepción Suárez, J. *Interdisciplina...*, pp. 13-16.
20. Nández Fernández. *Manual...*, pp. 165 y ss.
21. García Hoz. *El vocabulario...*, p. 420.
22. Concepción Suárez, J. *Interdisciplina...*, p. 15.
23. Quintana Cabanas. *Raíces...*, pp. 899 y ss.

APROXIMACION AL ESTUDIO DE LA LECTURA COMO MEDIO DE ENTENDER Y RECORDAR VOCABULARIO: ESTUDIOS EMPIRICOS Y SUS IMPLICACIONES PEDAGOGICAS

ANA CRISTINA LAHUERTA MARTINEZ*

La gran área que sirve de marco a esta investigación es la de la adquisición del léxico. Dentro del amplio y complejo campo de la adquisición, se sitúa en el medio escrito y lo que pretende es llevar a cabo un estudio de la lectura como un medio de entender y recordar vocabulario, aproximándose a las estrategias que utiliza el lector para activar determinados tipos de conocimiento para su comprensión y como medio de memorización en el marco de su relación con la teoría de los esquemas dentro de la lectura.

Me hago eco de las corrientes actuales en la investigación de la lectura en cuanto a la relación entre las palabras y su contexto, así como a la asignación de palabras a una determinada estructura. En este sentido, trato de unidades léxicas y de lo que significan en y para la estructura del discurso, entendiendo éste tanto en sentido estático como dinámico.

Se puede encuadrar este trabajo en la investigación sobre adquisición del vocabulario de Carte y McCarthy (1988), donde se considera el léxico en unidades de organización del lenguaje más largas que la palabra, adentrándose en el papel del léxico en el discurso. La otra fuente clave son las investigaciones que siguen una aproximación esquemática a la lectura como un proceso interactivo entre texto y lector, e intentan por medios empíricos investigar sobre la comprensión y recuerdo del vocabulario durante la lectura, en un intento de extraer implicaciones respecto a la pedagogía de la lectura en inglés como lengua

* ANA CRISTINA LAHUERTA MARTINEZ, es Profesora del Departamento de Filología Inglesa y Alemana de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Zaragoza.

no nativa. Desde esta aproximación a la lectura, se añade una nueva dimensión a la consideración del vocabulario sugiriendo que el análisis del discurso puede aplicarse a la enseñanza y aprendizaje del vocabulario.

Parto de la idea de que durante el proceso de la lectura, un proceso interpretativo de negociación de significado, el lector aplica unos procesos interpretativos que consisten en un movimiento de doble dirección: asignación de palabras a esquemas de conocimiento y comprobación de estos últimos en aquéllas. Esta perspectiva procede de la investigación en lengua nativa por parte de Goodman (1967, 1971), Smith (1978) e Iser (1978), así como del desarrollo de la denominada teoría de los esquemas. De esta manera, el texto escrito se aproxima a una interacción hablada tal y como es desarrollado por Sinclair y Coulthard (1975). La asunción básica que subyace a esta visión del texto es que dos participantes, escritor/hablante y lector oyente se comunican a través de la mediación de un texto bien hablado o escrito. Widdowson (1979) se concreta en la aplicación de una visión interactiva del texto escrito. Para Widdowson (1979, 1984), el proceso de la lectura no consiste simplemente en extraer información del texto. Se trata, más bien, de que la lectura activa conocimiento en la mente del lector que éste usa y que, a su vez, puede ser refinado y extendido gracias a la nueva información aportada por el texto. Carrell y Eisterhold (1983) en su examen del estado de la lectura en inglés como lengua segunda, concluyeron también que nuestra comprensión de la lectura ha de considerarse como la interacción que tiene lugar entre lector y texto, como un proceso interpretativo. Otros autores como Winter (1977) y Hoey (1983), aunque no interesados básicamente en un análisis interactivo del texto escrito, son sensibles a sus importantes rasgos interactivos.

La aplicación de procesos interpretativos durante la lectura supone componentes textuales (claves) que el lector ha de descodificar.

Respecto al efecto de esas claves lingüísticas en el proceso interpretativo que tiene lugar durante la lectura, Widdowson (1983, 1984) nos dice que la estructura discursiva es interactiva y el texto manifiesta una estructuración en la superficie mediante claves lingüísticas que el lector ha de reconstruir. Al entrar a desentrañar el papel de las claves lingüísticas en la interpretación del vocabulario, Winter (1977) nos dice que inherente en la semántica de muchas palabras se encuentra

una función estructuradora del texto, estas palabras señalan la lógica del texto, unen las distintas partes del texto entre sí. Son señales en el texto, señales de valor (value) discursivo de una oración respecto a su relación con otra, y señalan la estructura interactiva del texto. Apoyándome en estas ideas realizaré una distinción entre vocabulario con una referencia semántica determinada y vocabulario con un valor pragmático utilizado como señales de la estructura discursiva, como algo interactivo, esto es, organizando, estructurando y evaluando mensajes. Así, estableceré que una palabra puede pertenecer a dos campos semánticos. Por un lado, tiene un valor semántico concreto, según el valor asignado desde dentro del sistema lingüístico, pertenece al campo conceptual, y por otro lado, tiene un valor procedural, pragmático, perteneciendo al campo discursivo.

Así, cuando hablamos de claves, tenemos que tratar con dos aspectos del contexto o con el contexto entendido para dos aspectos distintos:

- a) El uso del contexto para inferir el significado de una palabra potencialmente desconocida y
- b) El uso del contexto para la comprensión de una función evaluativa.

Respecto al primer punto, Nagy, Herman y Anderson (1985) en un estudio en inglés como lengua nativa, que trataba de determinar si los estudiantes adquieren conocimiento medible de palabras desconocidas durante la lectura, observaron un pequeño progreso en el conocimiento de palabras por parte de los lectores mediante el contexto. Jenkins, Stein y Wicocki (1984), en lengua segunda, observan que los significados de las palabras eran aprendidos por los lectores mediante el contexto. Sin embargo, concluyen que el número de palabras aprendidas a partir del contexto era menor de lo que se había anticipado. Benssusan y Laufer (1984) concluyeron que el contexto ayuda en la deducción léxica pero en una proporción no muy elevada. Un estudio empírico de Liu Na y Nation (1985) llega a la conclusión de que el contexto ayuda en la deducción del significado de palabras desconocidas. Xiaolong-Li (1988) realiza un experimento que apoya la idea de que la inferencia de los significados de palabras desconocidas en contexto es un proceso importante en el uso y aprendizaje del lenguaje.

Pese al carácter de estos resultados, se puede hablar de que, en general, los lectores hábiles (skilled readers) parecen usar de una manera eficaz las claves contextuales presentes en oraciones y párrafos para

desarrollar un entendimiento conceptual de las palabras desconocidas. Como dice Morgan (1983):

"Efficient readers simultaneously use information from a variety of different sources to predict, confirm or correct their interpretation of print".

Utilizando una aproximación esquemática podemos decir que están realizando una activación correcta de los dos tipos de procesos, esto es, "top-down" y "bottom-up".¹

Los lectores necesitan desarrollar habilidades (skills) que les permitan determinar el significado de las palabras nuevas con que se encuentran. Estas habilidades evitarán al lector una dependencia total en el diccionario. Una habilidad eficaz que puede ser usada por los lectores para desarrollar su vocabulario son claves semánticas (semantic cues). Existe una amplia investigación que apoya la significación de los sistemas de claves; sin embargo, se necesita más investigación para hacer a los educadores conscientes de los diferentes tipos de sistemas de claves presentes en el discurso escrito de modo que puedan enseñarlos en la clase. Según Amoriell y Hofler (1983) no existe un desarrollo organizado y consistente de los sistemas de claves semánticas. Estos autores distinguen siete tipos de claves semánticas, de las que sólo la experiencia se encuentra en el 95% de los ejercicios sobre claves contextuales tomados de varias fuentes diferentes. Estos siete tipos son: Explanation/Appositive 13%; Experience 24%; Modd/Tone 9%; Example 7%; Summary 19%; Synonym 21%; Comparison/Contrast 7%.

Podría defender lo adecuado de los términos usados en Amoriell y Hofler (1983) pues hay una razón fundamental, que ya he apuntado: Bajo el mismo término "clave semántica" se pueden distinguir dos tipos de señalización. Considero que el tipo denominado "summary" es uno de los más claros ejemplos de función evaluativa de las palabras en el discurso. Al hablar de función evaluativa, añadimos una nueva dimensión a nuestra visión de vocabulario. Siguiendo la nueva orientación semántica discursiva con autores como Kindt (1981) y Carter (1988) intento una integración de los resultados de la semántica y el análisis del discurso. Esta orientación encuentra su materialización en los investigadores que podemos denominar del grupo de Birmingham (Winter 1977; Hoey 1983; Crombie 1985 a y b; Jordan 1984; Philipps 1985; Francis 1985). Su

estudio de la evaluación está ligado a la estructura semántica del discurso y las palabras funcionales como señales de los diferentes elementos de esa macroestructura.

Estas palabras evaluativas señalan algún tipo de estructura semántica de tipo funcional, integrada, a su vez, por una compleja red de interrelaciones. Hoey (1983) señala que el discurso puede ser describable en términos del conjunto total de relaciones que existen dentro del mismo. Winter (1977) y Crombie (1985 a y b) exponen clasificaciones de los tipos de relaciones interproposicionales.²

Crombie (1985 a) señala que cualquier aproximación al estudio del lenguaje que comienza con un intento de identificar y definir las relaciones interproposicionales nos lleva inevitablemente a una consideración de las maneras en que los significados relacionados son codificados lingüísticamente. Cada lenguaje tiene un número de palabras y expresiones parte de cuya función es hacer explícitas las relaciones semánticas entre enunciados. Crombie (1985 a) nos dice que para el estudiante de una lengua el control adecuado de los sistemas de señalización de las lenguas que estos estudian es un elemento vital en el desarrollo de la competencia comunicativa, que introduce al que aprende en una visión del lenguaje como algo dinámico y comunicativo. El oyente o lector no es normalmente un recipiente pasivo de información sino que, por el contrario, es un participante activo en el proceso comunicativo que trabaja activamente en extraer sentido de lo que lee y oye y en realizar predicciones sobre "lo que va a venir después". El discurso está lleno de claves y señales que crean cierta tensión en el oyente o lector. Esta tensión integrará al receptor en la comunicación. El lector/oyente, evidentemente, se enfrenta a la tarea de interpretar el texto que tiene ante sí y tiene que descifrarlo, descodificarlo según los elementos de que disponga en ese preciso momento, es decir, se trata de la activación de determinadas estructuras cognoscitivas que van a tener su "confirmación" o "modificación" en general y en particular en cualquier elemento léxico que de alguna manera le remita a la "solución" en general de cualquier elemento micro o macroestructural del discurso. En una situación de interpretación discursiva, hablaremos de un elemento más de significación o valor comunicativo, discursivo de una palabra con relación a determinada estructura que está anticipando, evaluando, etc.

Crombien (1985 b:74) especifica como señales de las relaciones semánticas entre proposiciones *subordinadores, conjunciones y señales léxicas*.

Estas relaciones se combinan para formar estructuras discursivas. La estructura de Solución de problemas (Problem Solution) es la más estudiada por el grupo de Birmingham, sobre todo por Høe (1983) y Crombie (1985 a y b) junto a la exposición de casos de Jordan (1984). Por estructura entendemos la combinación de relaciones que organizan un discurso o parte de un discurso. El modelo de Solución de problemas es uno de los pocos modelos que combina el estudio lingüístico de la superficie y los niveles locales de análisis del texto con la estructura global del texto (coherencia local y coherencia global según van Dijk and Kintsch 1983). Crombie (1985 a: 57), en su análisis de la estructuración del discurso, nos dice que el texto 3 es divisible en elementos discursivos según la manera en que sus partes expresan varios tipos o categorías de información. Cada elemento discursivo se clasifica en términos de la función comunicativa que realiza en relación con el conjunto del discurso. Un elemento discursivo, por ejemplo Solución para producir una relación discursiva Problema-Solución. La estructura de los elementos en el discurso es descrita como una macroestructura discursiva. La macroestructura de un texto, esto es, su composición discursiva general, viene dada por la colocación, en el orden en que suceden, de cada uno de los elementos discursivos. Esta autora explica la macroestructura discursiva Situación-Problema-Solución-Evaluación y en particular, la relación Problema-Solución, que constituye una estructura en según qué textos.

A partir de estas ideas planteo dos estudios empíricos mediante los cuales quería por un lado comprobar esa interacción entre el conocimiento previo poseído por el lector y los datos textuales, y por otro, ver el efecto de ciertas claves lingüísticas en la lectura de estudiantes de inglés como lengua extranjera, respecto a su interpretación no sólo del contenido semántico, sino también del conjunto, la estructura retórica profunda. Desde la conclusión teórica de que de un texto se pueden extraer las proposiciones, las ideas, una detrás de otra, y por otro lado, ese discurso puede ser reproducido coherentemente teniendo en cuenta un planteamiento discursivo, llevo a cabo un primer experimento sobre el uso del conocimiento previo en la reproducción de un texto por lectores de inglés como lengua extranjera, y un segundo experimento

sobre el efecto de las señales lingüísticas en la reproducción de los mismos textos, habiendo hecho previamente un análisis de esos textos según sus señales lingüísticas. (En este artículo sólo expondré la hipótesis sobre la que trabajaba y los resultados de ambos experimentos; los cuales aparecen en toda su extensión en artículos aparte).

En la misma línea investigadora recojo una serie de experimentos que se apoyan en la consideración de que la comprensión de la lectura es un proceso por medio del cual un mensaje enviado por el escritor es reconocido por el lector a la luz de la información almacenada ya en la memoria del lector. La conclusión de un experimento de Clifton, jr. y Slowiaczek (1981) en lengua nativa es que la activación de conocimiento ya poseído facilita la integración de la información nueva. En lengua segunda, son interesantes los estudios de Adams (1981) y, sobre todo, el de P. Johnson (1982), en el que la familiaridad con el tema de "Halloween" permite a los lectores reproducir un pasaje sobre este tema y reconocer oraciones del mismo. Carrell (1982) estudia los efectos de tres componentes de conocimiento previo en la lectura en una lengua nativa en contraste con la lectura en una lengua segunda. Estos eran 1) contexto: conocimiento previo de que el texto va a versar sobre un área de contenido particular; 2) transparencia: grado en que las señales léxicas en el texto revelan el contenido del mismo durante su procesamiento; 3) familiaridad: presencia de conocimiento o experiencias previos sobre el contenido del texto. Estos tres factores afectaron de manera significativa a las reproducciones de los lectores en lengua nativa. Los resultados fueron diferentes en el caso de lectores en una lengua segunda. Las reproducciones de lectores avanzados en lengua segunda se vieron afectados de una manera significativa sólo por la familiaridad con el tópico. En el caso de los lectores de un nivel intermedio, ninguno de los factores tuvo un efecto significativo en la reproducción. Carrell (1982) concluyó que los lectores nativos leían, entendían y reproducían pasajes utilizando el contexto y la familiaridad con el tópico para realizar predicciones sobre lo que iba a seguir utilizando las claves léxicas para confirmar o rechazar esas predicciones. Los lectores en lengua segunda, por el contrario, no leen como los lectores nativos. Siendo incapaces de hacer uso de estas claves, tienen a depender del texto, procesándolo linealmente, una palabra cada vez.

El punto de partida de mi primer experimento son las Conclusiones del estudio de P. Carrell (1982). Sin embargo, añado la consideración de

Woolf (1987), quien rebate los resultados de Carrell y señala que no se puede hablar de tal diferencia respecto a la lectura entre una lengua nativa y una lengua segunda puesto que existe una variable más: la lengua (lengua nativa o lengua no nativa) en que se realice la reproducción. La hipótesis sobre la que trabajo es que supongo que si se obliga a realizar la recuperación en la lengua no nativa, la competencia del sujeto en esa lengua interferirá con su capacidad de expresión y es en ese sentido en el que se orienta esta investigación. Pretendo averiguar si los tres componentes del conocimiento previo ejercen un efecto significativo en los estudiantes de inglés en la comprensión de un texto, así como qué cantidad y calidad (familiaridad, transparencia, contexto) de la recuperación está en función de la lengua en que ésta se haga.

Se repartían dos textos, uno familiar y uno no familiar, en su versión transparente y su versión opaca. Cada texto, tanto en su versión transparente como en su versión opaca, sucedía con o sin título y dibujo, dando o no el contexto respecto al cual debía leerse, de modo que en total se repartían ocho textos. Los sujetos (estudiantes de quinto curso de Filología inglesa) tenían que leer el pasaje una sola vez para después, tras entregar el texto, reproducir lo que pudiesen recordar del mismo.

Tras examinar las reproducciones de los sujetos de los dos pasajes en sus distintas versiones, pasajes que habían sido analizados previamente en su número de proposiciones, que se correspondían bien con oraciones simples, cláusulas semánticas básicas o frases (17 en el primer texto y 14 en el segundo), con la novedad respecto al experimento de Carrell (1982) de que un grupo debía realizar la reproducción en inglés y el otro en español pero de modo que la reproducción no fuese una traducción directa de la reproducción inglesa sino un resumen en español del texto, extraje el porcentaje de proposiciones recordadas por cada individuo y obtuve los siguientes resultados:

Contexto y transparencia ejercen un efecto positivo en los resúmenes de los individuos tanto en el caso de que la reproducción se realice en español como en inglés. Respecto al tercer componente, la familiaridad, esta variable no ejerce un efecto significativo, tanto en el caso de que la reproducción sea en inglés como en español.

El porcentaje de proposiciones es superior en las reproducciones en español que en inglés.

Los sujetos, podemos decir, sí utilizan, tanto en el caso de que la reproducción se realice en la lengua nativa como en una lengua no

nativa, el contexto para realizar predicciones (top-down) y claves textuales para confirmar esas predicciones. Sin embargo, se da un mayor número de proposiciones reproducidas en el caso de que la lengua usada sea español con lo que parece que la lengua interfiere, como era mi hipótesis, con la capacidad de expresión del lector.

Para obtener estos resultados, realicé un análisis del porcentaje de proposiciones de cada individuo y sometí los datos primero a un test estadístico y posteriormente, y para obtener datos más precisos, a un análisis computacional de los datos.

El segundo experimento pretende dar un paso más respecto al experimento anterior y analizar el efecto que ciertas señales lingüísticas tienen en la comprensión de un texto. Pretende analizar cómo se reflejan en las reproducciones de los mismos sujetos (estudiantes de quinto curso de Filología inglesa) los nexos cohesivos, las señales lingüísticas y las relaciones semánticas de un texto, así como la relación entre su utilización y el conocimiento previo del lector del tópico del texto, comparando los resúmenes del texto familiar, transparente y opaco. Con este segundo experimento quería investigar si los resúmenes escritos reflejan más acertadamente las señales lingüísticas y las relaciones entre proposiciones cuando el lector tiene conocimiento previo del contenido del texto.

Como introducción a este experimento, analizo los estudios empíricos de Stanley (1980), quien compara la medida en que los lectores nativos y los no nativos son capaces de reconocer y utilizar la estructura discursiva subyacente a los textos ingleses, concluyendo que los sujetos eran, en general, capaces de identificar no sólo los resúmenes que reflejaban más claramente la estructura de los textos originales, sino también aquéllos que la reflejaban menos claramente, independientemente de si utilizaban su lengua nativa o no. Por otro lado, mientras Steffensen (1988), en su estudio dirigido a averiguar los cambios que suceden en la estructura del texto cuando un lector reproduce un texto en una lengua nativa o en una lengua no nativa, concluía que una recuperación más coherente, que refleje un mayor entendimiento de los sucesos presentes en el texto no suponía un mayor número de nexos cohesivos, como se había pensado. P. Johnson (1982) lleva a cabo un experimento que mostró que los sujetos no eran sólo capaces de extraer más información cuando tenían experiencia previa con el tópico del texto, sino que sus oraciones individuales en la recuperación escrita reflejaban más

acertadamente los nexos cohesivos y las relaciones entre proposiciones en la sección familiar del pasaje.

En el marco de estos resultados, desarrollo mi segundo experimento. Para este segundo experimento tomo los dos textos del experimento anterior, el texto familiar en su versión con contexto, opaco y con contexto, transparente y el texto no familiar en su versión con contexto opaco y con contexto transparente. Los textos son previamente analizados en sus elementos cohesivos y en sus señales lingüísticas de relaciones semánticas constitutivas de una estructura semántica (17 señales en el texto familiar y 9 en el texto no familiar) es decir, en su coherencia local y global. La estructura semántica que encuentro en los dos textos es de Solución de Problemas.

Una vez analizados los textos que someto a experimentación analizo las reproducciones en inglés de los textos realizados por los lectores y averiguo el porcentaje de señales cohesivas y de señales (subordinadores, conjunciones y señales léxicas) de relaciones semánticas en esas reproducciones así como la relación entre la utilización de los mismos y el conocimiento previo del lector del contenido del texto, comparando, en este sentido, los resúmenes del texto familiar con contexto opaco y con contexto transparente y éstos, a su vez, con el texto no familiar, con contexto opaco y con contexto transparente.

Los resultados que obtengo, tras un análisis del porcentaje de señales reproducidas, sometiendo de nuevo los datos a un test estadístico y un análisis computacional es que:

- 1) El número de señales reproducidas no es muy elevado.
- 2) El porcentaje de nexos cohesivos y señales en el texto familiar es superior en la versión transparente. En el texto no familiar, se obtienen similares resultados en las versiones opaca y transparente.
- 3) El resultado más interesante es que sólo la familiaridad ejerce un efecto significativo.

La conclusión que extraigo de estos resultados es que es en el texto no familiar donde se encuentra un mayor porcentaje de señales reproducidas, por lo que parece que la novedad del texto facilita su reproducción. Los lectores se ven influidos por su conocimiento previo del contenido del texto de modo que la información nueva parece ser más saliente y recordable que la información familiar, lo que se traduce en un mayor número de señales reproducidas.

Estos resultados pueden tener implicaciones pedagógicas respecto a la enseñanza del vocabulario mediante la lectura. A la vista de los resultados obtenidos a partir del primer experimento, sería interesante ayudar a los lectores a crear esquemas o conocimiento previo a través de actividades previas a la lectura. Además, si los lectores son conscientes de la existencia de elementos discursivos, explicitados en la lengua mediante señales lingüísticas, como sugieren los resultados del segundo experimento, creo que se debería explotar esa habilidad en la enseñanza de una lengua segunda, quizá mediante ejercicios de comprensión de la lectura que enfatizen esos aspectos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ADAMS, S.J. (1981). "Scripts and second language reading". En *Schemata theory*, v. 3, pp. 357-382.
- BENSOUSSSEN, M. and LAUFER, B. (1984). "Lexical Guessing in Context in E.F.L. Reading Comprehension". En *Journal of Research in Reading*, 7, 1, pp. 15-32.
- BIRKMIERE, D.P. (1985). "Text processing: The influence of text Structure, Background Knowledge, and Purpose". En *Reading Research Quarterly*, XX/3.
- CARRELL, P.L. (1982). "Three Components of Background knowledge in Reading Comprehension". En *Language Learning*, v. 33, n° 2, pp. 183-207.
- CARRELL, P.L. and EISTERHOLD, J.C. (1983). "Schema Theory and ESL Reading Pedagogy", pp. 73-83. En P.L. Carrell, J. Devine and D. Eskey (ed.) (1988): *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CARTER, R. and McCARTHY, M. (1988). *Vocabulary and Language Teaching*. U.K.: Longman.
- CLIFTON, C. Jr. and SLOWIACZED, M.L. (1981). "Integrating New Information with Old Knowledge". En *Memory and Cognition*, v. 9, 2, pp. 142-148.
- CROMBIE, W. (1985). *Discourse and Language Learning. A Relational Approach to Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
- CROMBIE, W. (1985). *Process and Relation in Discourse and Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- VAN DIJK, T.A. and KINTSCH, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. London: Academic Press.
- FRANCIS, G. (1985). *Anaphoric Nouns*. Birmingham: University of Birmingham. E.L.R. Centre.
- GOODMAN, K.S. (1967). "Reading: A Psycholinguistic Guessing Game". En *Journal of the Reading Specialist*, v. 6, pp. 126-135.
- GOODMAN, K.S. (1971). "Psycholinguistics universals in the reading process". En P. Pimsleur and T. Quinn (eds.): *The psychology of second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 135-142.

- HOEY, M. (1983). *On the Surface of Discourse*. London: George Allen and Unwin.
- ISER, W. (1978). *The Act of Reading. A theory of Aesthetic Response*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- JENKINS, J.R.; STEIN, M.L. and WYSOCKI, R. (1984). "Learning Vocabulary through Reading". En *American Educational Research Journal*, vol. 21, n° 4, pp. 767-787.
- JOHNSON, P. (1982). "Effects on Reading Comprehension of Building Background Knowledge". En *TESOL Quaterly*, vol. 4, pp. 503-517.
- JORDAN, M.P. (1984). *Rhetoric of Everyday English Texts*. London: George Allen and Unwin.
- KINDT, W. "Word Semantics and Conversational Analysis". En Hans Jürgen Eikmeyer and Hannen Kieser (ed.) (1981): *Words, Worlds and Context. New Approaches in Word Semantics*. Berlin: W. de Gruyter.
- LIU NA AND NATION, I.S.P. (1985). "Factors Affection Guessing Vocabulary in Context". En *RELC Journal*, vol. 16, n° 1, pp. 33-43.
- NAGY, W.; HERMAN, P.A. and ANDERSON, R.C. (1985). "Learning words from context". En *Reading Research Quaterly*. XX/2, pp. 233-253.
- PHILLIPS, M.A. (1985). *Aspects of Text Structure: An Investigation of the Lexical Organization of Text*. The Netherlands: North-Holland Linguistics Series.
- SINCLAIR, J.McH. (1981). "Planes of Discourse". En *The Twofold Voice: Essays in Honour of K. Mohan*.
- SINCLAIR, J.M. and COULTHARD, K.M. (1975). *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- SMITH, F. (1978/1988). *Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- STANLEY, R.M. (1980). "The Recognition of Macrostructure: A Pilot Study", pp. 156-167. ILEA North Industrial Language Training Unit.
- STEFFENSEN, M.S. "Changes in Cohesion in the Recall of Native and Foreign Texts", pp. 140-152. En P.L. Carrell, J. Devine and K. Eskey (ed.) (1988): *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WIDDOWSON, H.G. (1979). *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H.G. (1984). *Explorations in Applied Linguistics 2*. Oxford: Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H.G. (1983). *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- WINTER, E.O. (1977). "A Clause Relational Approach to English Texts: A Study of Some Predictive Lexical Items in Written Discourse". En *Instrumental Science*, vol. 6, n° 1.
- WOLFF, D. (1987). "Some Assumptions about Second Language Text Comprehension". En *Studies in Second Language Acquisition*. Vol. 9, n° 3.
- XIALONG LI (1988). "Effects of Contextual Cues on Inferring and Remembering Meanings of New Words". En *Applied Linguistics*. vol. 9, n° 4. Oxford: Oxford University Press.

NOTAS

1. El proceso de interpretación, según la teoría de los esquemas, se guía por el principio de que la información es contrastada con un esquema existente y todos los aspectos de ese esquema deben ser compatibles con la información. Este principio supone dos modos básicos de procesamiento de la información llamados procesamiento bottom-up y procesamiento top-down. El procesamiento bottom-up es evocado por los datos que se reciben. El procesamiento top-down tiene lugar cuando el sistema busca la información inicial para hacerla encajar con esquemas de orden superior.

2. Crombie (1985 b) habla de proposiciones, y de cláusulas y oraciones como su materialización formal. Winter (1977) habla de relaciones clausales.

ORIENTACION ESCOLAR E INNOVACION EDUCATIVA

PEDRO MENDEZ CASTEDO y
LUIS MENDEZ CASTEDO*

I. INTRODUCCION

Este trabajo surge como reflexión a partir del análisis, desde la perspectiva de la innovación educativa, de los programas de orientación que implementamos en nuestros respectivos Centros de E.G.B.

Han sido programas promovidos y subvencionados por el Ministerio de Educación, desde la Dirección General de Renovación Pedagógica, y llevados a cabo con el objetivo de promover y potenciar las actividades de orientación para la continuidad de estudios en el Ciclo Superior de la E.G.B.

Desde el primer momento de su puesta en práctica vimos que se configuraban con ciertas características innovadoras, permitiéndonos vislumbrar la problemática que aquí pretendemos sintetizar.

II. CAMBIO E INNOVACION EDUCATIVA

Tal como hemos planificado nuestros proyectos de innovación educativa, son proyectos de orientación que pretenden introducir variables nuevas en las tareas orientadoras, no queriendo producir cambios radicales, pero si intentando "la conquista de un nivel más alto con respecto a las metas y objetivos previamente marcados" (Richland, M., 1965).

Somos conscientes de la problemática general de la innovación educativa, especialmente de la lentitud en los cambios, y de que los Orientadores debemos tener en cuenta que los cambios son difíciles y molestos para el grupo de profesores más conservador, que causan

* PEDRO MENDEZ CASTEDO, es Orientador y LUIS MENDEZ CASTEDO es Director de C.P. de E.G.B.

conflictos de ambivalencia entre los profesionales de la educación (Miles, M.B., 1967) y que normalmente las innovaciones se quedan en la superficialidad. A esto deberíamos añadir que corren tiempos de reforma educativa, la cual con su gran carga innovadora puede predisponer al profesorado en contra de otras innovaciones.

Creemos que la innovación dentro del Centro Escolar, como sistema abierto a todo lo que pueda influir sobre él, determina un auténtico proceso de "feed-back"; en el que lo innovador sería un aporte decisivo que provocaría o desencadenaría un proceso de cambio o hacia el cambio. Obtendríamos así unos resultados finales que afectarían a todo el Centro, cerrándose el circuito de retroalimentación creado (Owens, 1976). Partimos, por supuesto, de que en el sistema abierto del Centro Escolar, influyen muchos más factores en el cambio que lo anteriormente citado, pero nosotros abogamos por la innovación como elemento decisivo.

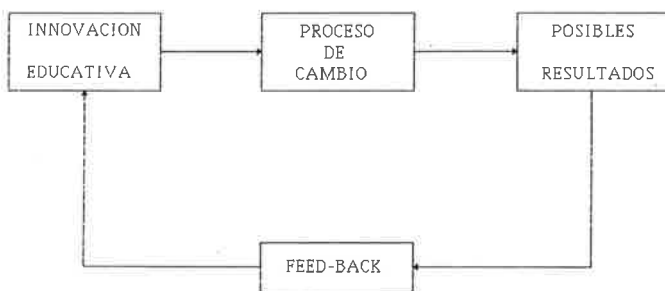


Diagrama 1: INNOVACION Y FEEDBACK

III. PAPEL DEL ORIENTADOR ESCOLAR

Los proyectos de innovación orientadora en Centros, son impulsados ante todo por el orientador escolar, que es el profesional encargado de organizar las tareas de orientación, y que según nuestra experiencia es un auténtico agente de cambio dentro de las instituciones educativas. Consideramos que habitualmente una de nuestras tareas consiste en promover el cambio orientado hacia nuevos objetivos, nuevas formas organizativas, nuevos programas, etc. y que somos profesionales que respondemos generalmente al perfil de innovador: estamos abiertos a nuevos conocimientos y prácticas educativas, las compartimos con los

demás (Lippit, R., 1967), tenemos fe en los cambios promovidos por la educación, desde nuestro puesto solemos ser líderes formativos y de opinión (Morrish, I., 1978), nos gusta el riesgo, y manejamos asiduamente entendiéndola, información educativa compleja (Rogers, E.M., 1965).

El Orientador es el que propone un modelo de cambio a través del proyecto innovador, y ese modelo dependerá de la teoría que sustente. Nosotros hemos llevado a la práctica proyectos basados en nuestra experiencia orientadora, que nos muestra las necesidades de innovación en un determinado campo de la actividad educativa del Centro. Hemos asumido un modelo de investigación y desarrollo (Havelok, G. 1973) que procede de la teoría a la práctica, la innovación es concebida, implementada y evaluada según un plan preestablecido.

Si antes hacíamos referencia al proceso de retroalimentación, podríamos plantear ahora dos interrogantes.

- ¿En qué lugar concreto del sistema escolar podemos situarlo?
- ¿Dónde colocamos el rol del orientador como innovador?

Nosotros vemos claramente que la estructura sistémica puede definir una situación muy clara para el oficio del que hablamos. No olvidemos que existe un Suprasistema con normas, principios y tradiciones sociales y educativos; en su seno estarían inmersos los Centros Escolares con todas las influencias y características que los afectan; dentro de esto habría una serie de Subsistemas personales de Profesores, Padres, Alumnos, etc. y a su vez en una posición más nuclear encontraríamos el Rol del Orientador como protagonista de la innovación. Todas estas estructuras estarían relacionadas y serían permeables, con puntos concretos de contacto.

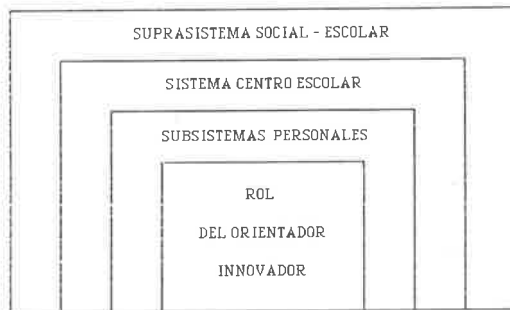


Diagrama 2. ROL DEL ORIENTADOR DENTRO DEL SISTEMA

El papel del orientador como líder del cambio innovador crea una continua desestabilización, toma a la innovación como elemento de desequilibrio, elemento por tanto desestabilizador del sistema, haciéndolo evolucionar desde una situación antecedente estática, a una nueva y deseada, por un camino indirecto en el que se consigue un reequilibrio totalmente transformador e incluso provocando un cambio de roles en ciertos elementos que rodean la innovación.

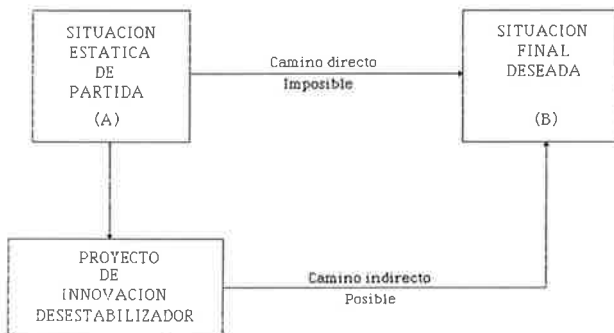


Diagrama 3. ORIENTADOR INNOVADOR - DESESTABILIZADOR

IV. BASES PARA LA INNOVACION

Antes de planificar cualquier proyecto de innovación, el orientador escolar debe contar con los elementos siguientes.

a. Los rasgos innovadores del Centro, reflejados en:

1. El Proyecto Educativo y en el Proyecto Curricular: A través de la identificación de unos objetivos claros y aceptados por todos, de unas comunicaciones fluidas entre todo el profesorado, de una influencia recíproca entre el Equipo Directivo y el resto.
2. La organización técnico pedagógica: Si posibilita tiempos para el trabajo innovador, si define responsabilidades personales, si permite la participación de todos y si consiente que sus miembros no estén sobrecargados de trabajo u ociosos.
3. Los medios: Permitiendo la disponibilidad de espacios y recursos materiales.

4. El clima del Centro: Posibilitando satisfacción en el trabajo, confianza en las posibilidades de cada uno y facilitando buenas relaciones personales.
5. La existencia de proyectos o programas innovadores anteriores: Lo que podría definir una tendencia general hacia las innovaciones.

b. La actitud de los Profesores

Y nos estamos refiriendo a las actitudes de rechazo provocadas por ignorancia, inhibición, contradicción con los propios valores, malas relaciones personales, experiencias anteriores, mantenimiento del "status quo", etc. (Eichhols, G. y Rogers, E., 1964), y aquellas otras que son fruto de las propias características individuales de las personas, como el sentido de competencia y autoestima, el autoritarismo y dogmatismo, los sentimientos de amenaza y temor, etc. (Guskin, A.E., 1973) IV. También nos referimos en sentido contrario, a la presencia de un profesorado abierto a nuevos conocimientos y prácticas educativas, que tienda a compartirlas con los demás, amante del riesgo, dispuesto a asumir el nuevo modelo de cambio, y capaz entre otras cosas de manejar información educativa compleja.

c. El enfoque del proyecto

Tendremos que centrar nuestra atención al enfocar el proyecto en:

La elección de variables de cambio, eligiendo aquellas que nos conduzcan más directamente a conseguir el fin de nuestro proyecto.

Concretar las áreas de actividad más sensibles al cambio o que influyan en aumentar el mismo (Delgado Agudo, J. 1991).

d. Otros obstáculos

Evidentemente encontraremos obstáculos en las tareas de innovación, debidas fundamentalmente a:

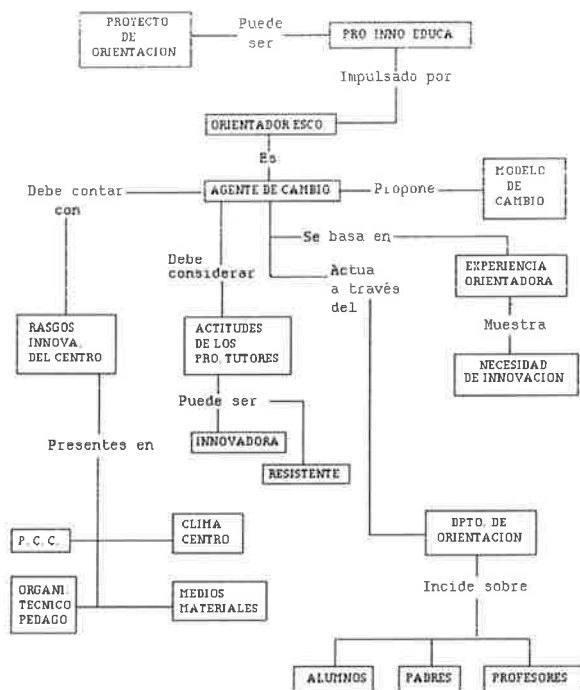
Considerar a la innovación como una invasión sobre la vida estable de la actividad escolar (Schon, 1971).

Que el proyecto de innovación se vea desarrollado solamente por elementos individuales en sus aulas sin que se dinamice ni se transforme nada. (Santos Guerra, 1987).

V. INSTRUMENTOS PARA LA PLANIFICACION Y EL DESARROLLO

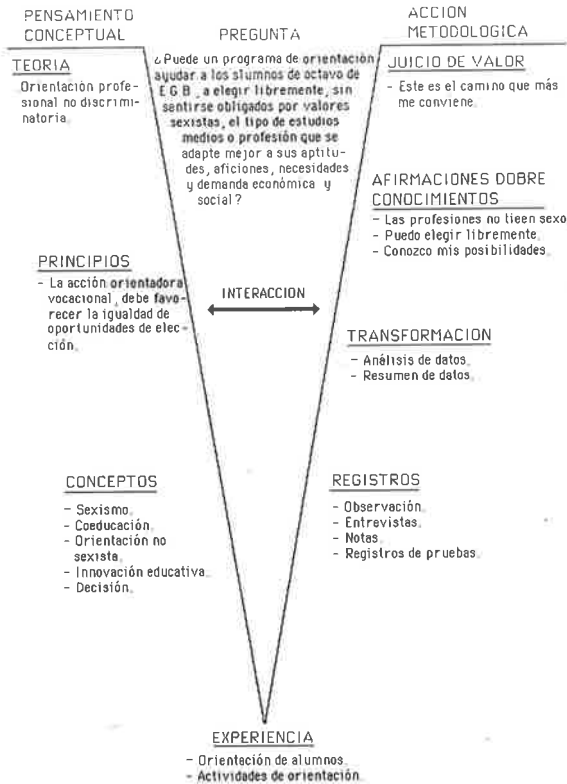
El orientador escolar ha de tener una concepción clara de las implicaciones de su proyecto de innovación y de que elementos conceptuales están interrelacionados en él; para llevar a cabo este análisis nos han sido muy útiles los mapas conceptuales y la UVE (Novak, J.D. y Gowin, D.B., 1989).

Ejemplificamos a continuación estas técnicas: el mapa conceptual ofrece una elaboración de esquema mental del tema, tal como la estamos tratando en este artículo.



ESQUEMA N° 1 MAPA CONCEPTUAL

La UVE representa una técnica heurística para desarrollar nuestros conceptos teóricos y nuestra metodología.



ESQUEMA N° 2: TECNICA HEURISTICA "UVE"

Nuestra experiencia nos dice que debemos planificar seriamente las técnicas que nos permitan desarrollar unas actividades apropiadas. Creemos que pueden aportar mucho en ese sentido las técnicas grupales, aplicadas en el desarrollo y dinamización de grupos de trabajo. Esto nos reportará muchas ventajas:

- Mayor entusiasmo y dedicación del personal implicado en el Proyecto de innovación.
- Mayor aptitud para innovar al considerar nuevos enfoques.
- Un mejor uso de los recursos humanos.

VI. CONCLUSIONES

- El desarrollo de Proyectos de Innovación en Orientación Educativa permite reflexionar y plantearse cuáles son las circunstancias de cambio e innovación en la escuela.
- Define el rol del Orientador Escolar como innovador y agente de cambio.
- Ayuda a descubrir las claves de una innovación eficaz en orientación.
- Impulsa a la aplicación de instrumentos conceptuales útiles para la planificación y el desarrollo del proyecto.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- DELGADO AGUDO, J. (1991). *Centro Escolar y Acción Directiva*. Dirección General de Renovación Pedagógica. MEC.
- HUSE, E.F. y BOWDITCH, J.L. (1986). *El comportamiento humano en la organización*. Bilbao: Ed. Deusto.
- OWENS, R.D. (1976). *La escuela como organización*. Madrid: Ed. Santillana.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1987). *Organización Escolar e Investigación Educativa*. Ed. Investigación en la Escuela.
- SCHON, D.A. (1971). *Beyond the Stable State*. Londres: Ed. Temps Smith.
- MORRISH, I. (1978). *Cambio e innovación en la enseñanza*. Madrid: Ed. Anaya.
- NOVAK, J.D. y GOWIN, D.B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.
- HAVELOCK, R.G. y Otros (1973). *Planning for Innovation Through Dissemination and Utilization of Knowledge*. Instituto de Investigación Social.
- LIPPIT, R. (1967). *The Teacher as Innovator, Seeker and Sharer of New Practices*. Nuevas York: Ed. Appleton-Century-Crofts.
- MILES, M.B. (1967). "Some Properties of Schools as Social Systems", en G. Watson: *Change in Schools Systems*. Washington, D.C.: National Training Laboratories, NEA, pp. 1-29.
- RICHLAND, M.; FINAL REPORT (1965). *Travelling Seminar and Conference for the Implementation of Educational Innovations*. Santa Mónica: System Development Corp.
- ROGERS, E.M. (1965). "What are Innovators Like?", en R.O. Carlson y Otros: *Change Processes in the Public Schools*. Universidad de Oregón, pp. 55-61.

ESTUDIO DE TENDENCIAS PROFESIONALES EN UNA MUESTRA DE ALUMNOS AL FINALIZAR LA E.G.B.

MANUEL FERNANDEZ UCHA y
JOSE MANUEL POSADA RAMOS*

RESUMEN

El objetivo prioritario de esta investigación era indagar en el conocimiento que tienen los alumnos, al finalizar la EGB, sobre una serie de profesiones, relacionadas con el mundo laboral actual, y como consecuencia de ello sus preferencias profesionales.

La conclusión principal, a que se llega, es que los alumnos, al finalizar la EGB, tienen un conocimiento muy precario del mismo, y se muestran muy dubitativos en lo que concierne a sus preferencias profesionales.

En consecuencia, manifestamos la necesidad de incorporar al currículum ordinario la Educación Vocacional. Para ello nos apoyamos, como recursos, en una acción didáctica a través de la tutoría.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION

Nuestro objetivo prioritario era acercarnos al grado de conocimiento que tienen los alumnos del último curso de EGB sobre una serie de profesiones relacionadas con el mundo laboral actual y como consecuencia de ello sus preferencias profesionales.

Esta investigación debía servir de apoyo a una acción didáctica a través de la tutoría, que al mismo tiempo, sirviera de cauce para incorporar al currículum ordinario aspectos relacionados con la Educación Vocacional. Para ello deberá elaborarse una programación que

* MANUEL FERNANDEZ UCHA y JOSE MANUEL POSADA RAMOS, pertenecen al S.O.E.V. de Oviedo.

permita un tratamiento sistemático que haga realidad el ¿QUÉ?, ¿CÓMO?, ¿CUÁNDO? y ¿DÓNDE? de la Orientación Profesional.

En definitiva, se trata de no reducir lo relacionado con la Educación Vocacional a acciones esporádicas y puntuales en el último curso de EGB, como viene siendo habitual, e incorporarla, como ya se indicó al curriculum ordinario como un aspecto más de la formación integral de los alumnos.

En función del objetivo propuesto era necesario encontrar un instrumento que, al menos, permitiera una triple finalidad:

- a) Que fuera actual.
- b) Que permitiera un estudio de un amplio abanico de profesiones actualizadas.
- c) Que tuviesen una posible aplicación didáctica los datos facilitados por la prueba y que éstos fueran de una fácil aplicación para el profesor.

De acuerdo con estos criterios, y después de realizar un estudio exhaustivo de las pruebas existentes en el mercado, nos decidimos por la utilización del CUESTIONARIO DE INTERESES PROFESIONALES -CIPSA-; cuyas características técnicas son:

NOMBRE DE LA PRUEBA. CUESTIONARIO DE INTERESES PROFESIONALES. (CIPSA).

AUTORES. José Luis Fernández Seara y Francisco Andrade García.

ADMINISTRACION. Individual y colectiva.

DURACION. Variable. Aproximadamente 1/2 hora.

EDAD DE APLICACIÓN. Recomendable a partir de 13 o 14 años.

Este cuestionario nos iba a permitir conocer la estructura diferencial y jerarquización de los intereses profesionales del sujeto, y determinar, en base a las elecciones y rechazo de las profesiones, el tipo de orientación a seguir en la toma de decisiones académico-profesionales.

Contenido del Cuestionario

Se distribuye en doce escalas-factores o campos de actividad profesional.

ESCALA 1. FISICO-QUÍMICA (F-Q).

Integrada por las ciencias tanto puras como aplicadas que se relacionan con la matemática, la física y la química.

ESCALA 2. DERECHO Y LEGISLACION (D-L).

Fundamentalmente se trata de una escala en la que priman los intereses políticos, junto con los aspectos del derecho relacionados con la actividad política.

ESCALA 3. MEDICINA O SANIDAD (M).

Conjunto de profesiones ligadas a la salud.

ESCALA 4. SERVICIOS (S).

Responde al conjunto de profesiones que sociológicamente se incluyen en esta denominación. Es, según los autores, la menos homogénea de las escalas.

ESCALA 5. CIENCIAS HUMANAS (C-H).

Conjunto de profesiones preferentemente de carácter intelectual que tienen por objeto el estudio del hombre y de sus actividades sociales y superiores.

ESCALA 6. CIENCIAS BIOLÓGICAS (C-B).

Engloba los estudios y las técnicas relacionadas con la naturaleza y el aprovechamiento de la misma.

ESCALA 7. ACTIVIDADES LITERARIAS (L).

Se refiere al desarrollo de alguna actividad de tipo literario.

ESCALA 8. PUBLICIDAD Y COMUNICACION (P-C).

Conjunto de profesiones ligadas al comercio, desde un punto de vista no de la venta y compra, sino de las actividades favorecedoras del comercio, así como de actividades ligadas a los medios de comunicación de masas.

ESCALA 9. ARTES PLÁSTICAS Y MÚSICA (Ap-M).

Profesiones ligadas a la imagen visual, auditiva y diseño.

ESCALA 10. ORGANIZACION Y MANDO (O-M).

Actividades relacionadas con la dirección de organizaciones, servicios, etc.

ESCALA 11. ENSEÑANZA (E).

Profesiones y actividades ligadas a la educación y la cultura.

ESCALA 12. RELACIONES ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES (R-E-E).

Profesiones ligadas a la administración de bienes económicos.

Cada escala consta de 16 profesiones, con lo que se contabilizan 192 profesiones entre las 12 escalas.

En cada una de las profesiones el alumno tendrá que indicar si la misma le resulta: *Conocida* o *desconocida*.

En el supuesto de que la profesión le sea conocida debe indicar: si les es *indiferente*, si la *rechaza* o si la *elige*.

En el caso de ser *elegida* deberá hacer una valoración social y económica de la misma, de acuerdo con los criterios establecidos en las normas de aplicación.

Características de la muestra

La investigación se realizó en siete colegios públicos de Educación General Básica de la zona centro del Principado de Asturias. Estos colegios están ubicados en zonas urbanas, semiurbanas y rurales.

La muestra quedó constituida por 250 sujetos de los cuales, 120 son niñas y 130 niños. Todos ellos son alumnos de 8º de EGB.

Los colegios fueron elegidos por ser centros donde realizamos nuestra labor profesional como orientadores y se contó con toda la población de alumnos de 8º de los mismos.

Temporización

La recogida de datos se realizó en el segundo trimestre del curso académico 90-91. En el mes de abril se llevó a cabo la interpretación y valoración de los resultados.

El tratamiento estadístico se realizó mediante el empleo de Paquete Estadístico "MICROSTA".

Análisis de datos

El Paquete Estadístico (MICROSTA) empleado, nos permite, entre otras cosas, un estudio del comportamiento de las diferentes medidas de tendencia central, así como, de diversas medidas de variabilidad, en todas y cada una de las variables empleadas.

Por problemas técnicos del Paquete Estadístico usado -limitación de memoria en función del número de variables y casos empleados- se trabajó de forma independiente los niños y las niñas; aunque, como es lógico, con el mismo tratamiento estadístico. Lo que se hizo fue elaborar dos archivos uno para alumnos y otro para alumnas y de esta forma se pudo aumentar el número de casos a investigar.

Como ya se indicó con anterioridad, 130 alumnos y 120 alumnas fueron sujetos de investigación. MICROSTA es un paquete estadístico que consta de varios programas. En este estudio se hizo uso de varios de ellos. En este caso vamos a estudiar los resultados de la población de alumnos de 8º, en la respuesta que dieron, a las 192 profesiones, ante las que debían tomar una actitud. Recordamos que cada una de estas profesiones les podía resultar desconocida o conocida. En el supuesto de que fueran conocidas, debían indicar si las rechazaban, les resultaban indiferentes o la elegían. En este último caso debían hacer una valoración social y económica de las mismas. Este último supuesto no se contempla en este programa que vamos a comentar.

En este caso se hizo uso de 52 variables. Esto es el resultado de multiplicar 4 opciones que tiene cada sujeto ante cualquier profesión: desconocerla, rechazarla, serle indiferente o elegirla, por el número de factores 12 en total: físico-químico, derecho, medicina, etc, más las puntuaciones totales -4- que se obtienen al final de cada uno de los factores o escalas de $[(12 \cdot 4) + 4 = 52]$.

Análisis de medidas de tendencia central en la población de alumnos

El estudio de las medidas de tendencia central y de variabilidad de estas 52 variables en los 130 niños permite sacar las siguientes conclusiones:

Para los niños las profesiones *más desconocidas* son las que se incluyen en la escala o factor correspondiente a las *Ciencias Humanas*. Esto es, todas aquéllas que tienen por objeto el estudio del hombre y de sus actividades sociales y superiores. Se proponen como profesiones a analizar por el sujeto en este factor, entre otras: historiador, sociólogo, asistente social, etnólogo, antropólogo, así hasta 16 profesiones.

No hubo ningún sujeto que conociera todas las profesiones en todas las escalas.

Las profesiones *más conocidas* se dan en la Escala o Factor 11. Son las relacionadas con la *enseñanza*, lo que en principio parece bastante lógico.

El rango de la puntuación total en el criterio "*profesiones desconocidas*", al igual que en los tres restantes oscila entre 192 como puntuación máxima y 0 como mínima. La puntuación media registrada es 17.4, en este criterio. Es decir, los alumnos como término medio

manifiestan conocer 175 profesiones. Nos parece necesario analizar cuál es el grado real de este conocimiento. Esta sería una de las funciones de la acción tutorial.

La media mayor, en cuanto a una actitud de indiferencia con las diferentes profesiones, se da en el *Factor o Escala Organización y Mando*. Este factor agrupa actividades relacionadas con la dirección de organizaciones, servicios, etc. Son ejemplo de profesiones de tipo: alcalde, director de colegio, gobernador, director de cine, director de hotel, etc. Le resultaron menos indiferentes las profesiones correspondientes a los factores: ciencias humanas y enseñanza. Esto quiere decir que con las profesiones relacionadas, tanto con las ciencias humanas, como con la enseñanza el alumno toma actitudes de elección o de rechazo, si es que no le resultan desconocidas.

En el cómputo de las 192 profesiones, la media de profesiones indiferentes es de 65,06. Como término medio parece que hay un amplio número de profesiones que no les dicen nada a los sujetos de la investigación y por lo tanto no toman ante ellas ninguna actitud de aceptación o de rechazo.

El grupo de profesiones que resulta más *rechazado* es el comprendido dentro del *Factor o Escala Enseñanza*. La media es de 9,39, lo que quiere decir que de las 16 profesiones que incluye el factor enseñanza, los sujetos rechazan una media de más de 9.

El grupo *menos rechazado* fue el factor que comprende las profesiones relacionadas con la *físico-química*. Se refiere a todas aquellas ciencias tanto puras como aplicadas que se relacionan con la matemática, la física y la química. Son ejemplos de profesiones de este factor: ingeniero de caminos, ingeniero naval, técnico en informática, astrónomo, físico nuclear, etc.

Si se toman, como referencia, las 192 profesiones y 84,47 la media de rechazos en la puntuación total de este factor, lo que parece desprenderse es que los sujetos lo que tienen más claro es lo que no quieren ser; ya que esta es la media más alta en los cuatro criterios estudiados.

Las profesiones *más elegidas* se dan en el *Factor Organización y Mando*. La media es de 3,12; sensiblemente menor que la que se da en las rechazadas.

Vemos que las profesiones de un mismo factor, en este caso, las que se refieren a la Escala Organización y Mando, resultan al mismo tiempo

las más indifeentes y las más elegidas por los alumnos. Esto que, en principio, puede resultar de alguna manera chocante, se debe a que ante las 16 profesiones de este factor unas, las menos en este caso, resultan atractivas para el alumno, y otras -la mayoría- no le dicen nada.

La media en la puntuación total de profesiones elegidas es de 25. Parece que los sujetos no tienen muy claro porque profesión optar. Un argumento más para insistir en la necesidad de incorporar la educación vocacional al currículum ordinario de la escuela.

Las menos elegidas fueron las correspondientes a las *Ciencias Humanas*.

Análisis de medidas de tendencia central en la población de alumnas

En el caso de las niñas, el estudio se realizó con una muestra de 120 niñas y las conclusiones fueron las siguientes.

Las profesiones *más desconocidas* para las niñas son las de la escala o factor correspondiente a las *Ciencias Físico-Químicas*.

Lo mismo que en los niños, no hubo ninguna niñas que conociera todas las profesiones en todas las escalas.

Las profesiones *más conocidas*, al igual que ocurrió con los niños, se dan en la Escala o Factor que comprende las profesiones relacionadas con la *enseñanza*.

La puntuación media registrada en el factor que agrupa las profesiones desconocidas es 18.11. Es decir los alumnos como término medio manifiestan conocer 174 profesiones. Un número casi idéntico al que se dio en el caso de los niños.

La media mayor, en cuanto a una actitud de indiferencia con las diferentes profesiones, se da en el *Factor o Escala Actividades Literarias*.

Les resultaron *menos indiferentes* las profesiones correspondientes al factor: *ciencias humanas*. Lo mismo que decíamos en el caso de los niños, esto quiere decir que con las profesiones relacionadas con las ciencias humanas el alumno toma actitudes de elección o de rechazo, si es que no le resultan desconocidas.

En el total de profesiones la media, en cuanto a profesiones indiferentes, es de 60,86. También para las niñas, aunque el valor de la media es ligeramente menor, hay un amplio número de profesiones que

no les dicen nada y por lo tanto no toman ante ellas ninguna actitud de aceptación o de rechazo.

El grupo de profesiones que resulta más *rechazado* es el comprendido dentro del *Factor o Escala Servicios*. La media es de 8,75, lo que quiere decir que de las 16 profesiones que incluye el factor servicios las niñas rechazan una media de más de 9.

El grupo *menos rechazado* fue el factor que comprende las profesiones relacionadas con la *medicina o sanidad*.

Si se toman como referencia las 192 profesiones y 86.99 la media de rechazos en la puntuación total de este factor, parece que las niñas, al igual que los niños, lo que tienen más claro es lo que no quieren ser.

Las profesiones *más elegidas* se dan en el *Factor Publicidad y Comunicación*. La media es de 3,14. Una puntuación muy similar, aunque en escala diferente, a la registrada en los niños.

La media en la puntuación total de profesiones elegidas es de 25.40. Parece que las niñas al igual que los niños no tienen muy claro por qué profesión optar. Son nuevos argumentos para insistir en la necesidad de incorporar la educación vocacional al curriculum ordinario de la escuela.

Las menos elegidas fueron las profesiones de la Escala Físico-Químicas. La razón puede estar en que también son las más desconocidas.

Estudio comparativo niños/niñas

CRITERIOS	NIÑOS	NIÑAS
	FACTORES	FACTORES
Más conocida Menos conocida	Enseñanza C. Humanas	Enseñanza F. Química
Más indiferente Menos Indiferente	Org. y Mando C. Humanas y Enseña.	Literarias C. Humanas
Más rechazadas Menos rechazadas	Enseñanza F. Química	Servicios Medicina
Más elegidas Menos elegidas	Org. y Mando C. Humanas	Publicid./Comunic. F. Químicas

El presente cuadro nos permite la siguiente reflexión. Niños y niñas coinciden en las profesiones más conocidas. Ambos manifiestan como profesiones más conocidas las relacionadas con la enseñanza.

Es diferente el resultado en el criterio "*menos conocidas*". Los niños conocen menos las profesiones relacionadas con las ciencias humanas, mientras que las niñas son las del factor físico/químico las menos conocidas.

Las Ciencias Humanas resultan menos indiferentes a ambos sexos. Sin embargo no coinciden en las más indiferentes. Para los niños son las de la Escala Organización y Mando y para las niñas las relacionadas con las Actividades Literarias.

No coinciden ni en las más rechazadas ni en las menos. Los niños rechazan más las profesiones del campo de la enseñanza y las niñas las del campo de servicios. Como menos rechazadas, los niños señalan las actividades relacionadas con la físico/química y las niñas las relacionadas con la medicina o sanidad.

En el campo de las elegidas tampoco hay coincidencia. Los niños eligen más las profesiones del Factor Organización y Mando y las niñas las profesiones relacionadas con la Publicidad y Comunicación. Los niños eligen menos las profesiones de Ciencias Humanas y las niñas las Físico/Químicas.

Tanto en niños como en niñas coinciden las menos elegidas con las más desconocidas; aunque en escalas diferentes.

Desde el punto de vista cualitativo se dan diferencias entre niños y niñas en seis de los ocho criterios evaluados. Coinciden en las profesiones más conocidas y en las menos indiferentes, en uno de los factores.

CRITERIOS	NIÑOS	NIÑAS
	X TOTAL	X TOTAL
Desconocidas	17.40	18.11
Indiferentes	65.06	60.86
Rechazadas	84.47	87.00
Elegidas	25.00	25.40

Estas son las puntuaciones obtenidas en el estadístico *media aritmética* en cada uno de los criterios. Los valores absolutos de las mismas son muy semejantes en ambas poblaciones niños y niñas.

Prácticamente iguales en el criterio elegidas.

Análisis de frecuencias

Este Programa nos va a permitir realizar un análisis de la distribución de las puntuaciones totales en cada uno de los criterios estudiados. Cada criterio recordemos, que consta de 12 puntuaciones, una por variable; mas una puntuación total que es el resultado de la suma de las puntuaciones de las 12 variables. Son las puntuaciones totales en los cuatro criterios, tanto para niños como para niñas, las que vamos a estudiar.

Profesiones desconocidas por los niños

LIMITES	FRECUENCIA	%
00-10	42	32.31
11-20	35	26.92
21-30	31	23.85
31-40	16	12.31
41-50	05	03.85
51-60	01	00.77
Total	130	100.00

El intervalo de puntuaciones, en profesiones desconocidas, está comprendido entre cero y sesenta. Es decir, el máximo de puntuaciones desconocidas es de 60 lo que representa el 31% del total de profesiones (192).

En el intervalo más bajo de profesiones desconocidas (0-10), está el mayor número de alumnos 42 (32,31% de la muestra). Lo que, en definitiva, significa es que los alumnos manifiestan tener un buen grado de conocimiento de las profesiones propuestas. Sólo hay 6 alumnos que desconocen entre 41 y 60 profesiones.

Profesiones desconocidas por las niñas

LIMITES	FRECUENCIA	%
00-10	36	30.00
11-20	42	35.00
21-30	22	18.33
31-40	13	10.83
41-50	04	03.33
51-60	02	01.67
61-70	01	00.83
Total	120	100.00

En las niñas destaca que la distribución es bastante similar a la de los niños. La diferencia estriba en que aumentó el intervalo de profesiones desconocidas; hay una niña que se sitúa en el intervalo (61-70) y en el intervalo más bajo (0-10) hay menos niñas que niños. De lo que se deduce que las niñas manifiestan tener un grado de conocimiento mayor que los niños.

Profesiones indiferentes para los niños

LIMITES	FRECUENCIA	%
00-10	04	03.08
11-20	10	07.69
21-30	07	05.38
31-40	07	05.38
41-50	17	13.08
51-60	16	12.31
61-70	12	09.23
71-80	13	10.00
81-90	14	10.77
91-100	09	06.92
101-110	07	05.38
111-120	06	04.62
121-130	01	00.77
131-140	04	03.08
141-150	02	01.54
151-160	01	00.77
Total	130	100.00

Si se compara con las puntuaciones del criterio anterior -profesiones desconocidas- se puede observar que los valores absolutos aumentan en este criterio. El 23% de la muestra (30 sujetos) muestra indiferencia hacia 100 o más profesiones de la muestra. Este alto grado de indiferencia parece requerir más información para los sujetos acerca de profesiones de las que tienen que tener un conocimiento muy limitado o en muchos casos distorsionado.

Profesiones indiferentes para las niñas

LIMITES	FRECUENCIA	%
00-10	00	00.00
11-20	10	08.33
21-30	08	06.67
31-40	14	11.67
41-50	18	15.00
51-60	13	10.83
61-70	19	15.83
71-80	10	08.33
81-90	06	05.00
91-100	07	05.83
101-110	05	04.17
111-120	05	04.17
121-130	03	02.50
131-140	00	00.00
141-150	01	00.83
151-160	00	00.00
161-170	01	00.83
Total	120	100.00

La distribución es muy similar a la de los niños, por lo que todo lo dicho para estos vale también en el caso de las niñas, al menos desde el punto de vista puramente cuantitativo.

Profesiones rechazadas por los niños

LIMITES	FRECUENCIA	%
00-10	04	03.08
11-20	03	02.31
21-30	03	02.31
31-40	07	05.38
41-50	06	04.62
51-60	14	10.77
61-70	18	13.85
71-80	06	04.62
81-90	12	09.23
91-100	13	10.00
101-110	11	08.46
111-120	06	04.62
121-130	05	03.85
131-140	08	06.15
141-150	06	04.62
151-160	04	03.08
161-170	00	00.00
171-180	03	02.31
181-190	01	00.77
Total	130	100.00

Esto es lo que más claro parecen tener los sujetos. Más del 34% de los niños (44) rechazan más de cien profesiones. El mayor número de sujeto (18) se da en el intervalo (71-80).

Profesiones rechazadas por las niñas

LIMITES	FRECUENCIA	%
00-10	03	02.50
11-20	03	02.50
21-30	02	01.67
31-40	05	04.17
41-50	10	08.33
51-60	09	07.50
61-70	10	08.33
71-80	05	04.17
81-90	16	13.33
91-100	12	10.00
101-110	09	07.50
111-120	09	07.50
121-130	10	08.33
131-140	06	05.00
141-150	08	06.67
151-160	02	01.67
161-170	01	00.83
Total	120	100.00

Lo primero que se observa es que las niñas no alcanzan puntuaciones mas extremas que los niños en los rechazos. Llamamos la atención que esto puede resultar engañoso pues son más del 37% de niñas (45) las que rechazan más de 100 profesiones. Recordemos que en los niños esta cifra era 44 de 130.

Profesiones elegidas por los niños

LIMITES	FRECUENCIA	%
00-10	21	16.15
11-20	40	30.77
21-30	27	20.77
31-40	21	16.15
41-50	08	06.15
51-60	04	03.08
61-70	04	03.08
71-80	03	02.31
81-90	01	00.77
91-100	00	00.00
101-110	01	00.77
Total	130	100.00

El mayor número de sujetos 40 (31%) está en el intervalo (11-20). Significa que el 31% de niños elige entre 11 y 20 profesiones de las 192 que se analizaban. El 16% elige más de 40 profesiones. Hay un sujeto que se coloca en el intervalo (101-110). No parece que tengan demasiado claro los niños qué profesión elegir.

Profesiones elegidas por las niñas

LIMITES	FRECUENCIA	%
00-10	26	21.67
11-20	35	29.17
21-30	18	15.00
31-40	14	11.67
41-50	13	10.83
51-60	07	05.83
61-70	04	03.33
71-80	01	00.83
81-90	00	00.00
91-100	01	00.83
101-110	01	00.83
Total	120	100.00

También es en el mismo intervalo que los niños (11-20), donde se ubican el mayor número de niñas 35 (29%). La distribución de puntuaciones es muy similar a la de los niños por lo que las conclusiones en ambos casos parecen las mismas.

ANALISIS DE VARIANZA

ANALISIS 1. VARIABLE GRUPO = HABITAT

Mediante este análisis tratamos de ver si a la hora de elegir una u otra profesión interviene el habitat que rodea al niño.

La variable grupo queda definida por el entorno socioeconómico que rodea al alumno. Se establecieron tres grupos:

Grupo 1: Rural.

Grupo 2: Semiurbano.

Grupo 3: Urbano.

Este análisis fue realizado con una muestra de *niños*.

El valor de $F=3.479$ con una probabilidad de 0.0338 no parece suficiente para rechazar la hipótesis nula (H^0). Por lo que las diferencias entre los grupos no parecen significativas.

ANALISIS 2. VARIABLE GRUPO = HABITAT

En el mismo análisis que el anterior. La única diferencia es que en vez de realizar con niños lo hacemos con la población de niñas.

El valor de F , en este caso, es 5.008 con una probabilidad de 0.0008. Aquí si se permite rechazar la hipótesis nula y por lo tanto establecer diferencias significativas entre los grupos.

Comparando los resultados de ambos análisis se observa que las niñas parecen más influidas por el ambiente que les rodea que los niños a la hora de mostrar sus preferencias profesionales.

ANALISIS 3. VARIABLE GRUPO = VALORACION SOCIAL

El objetivo es analizar si los *niños* establecen diferencias de valoración social entre las distintas profesiones que eligen en los diferentes factores.

La variable grupo es la valoración social. Dado que hay 12 factores se constituyen 12 grupos a estudiar.

El valor $F=7.024$ con una probabilidad de 0.0000 permite rechazar la hipótesis nula (H^0) y afirmar que hay diferencias significativas entre los grupos. Es decir los niños dan valores sociales diferentes a los factores analizados.

La puntuación media alta ($X=6.638$) corresponde a la Escala Organización y Mando y la media más baja ($X=2.462$) corresponde al Factor Ciencias Humanas.

ANALISIS 4. VARIABLE GRUPO = VALORACION SOCIAL

Es el mismo análisis que el realizado para los niños. Lo único que cambia es que en este caso la población es de niñas.

El valor $F=6.424$ con una probabilidad de 0.0000 permite rechazar la hipótesis nula (H^0) y afirmar que hay diferencias significativas entre los grupos.

La puntuación media alta ($X=6.900$) corresponde a la Escala Publicidad y Comunicación y la media más baja ($X=2.433$) corresponde a las Ciencias Físico/Químicas.

En ambos casos -niños/niñas- las profesiones más prestigiadas socialmente, desde su criterio de valoración, fueron las elegidas.

ANALISIS 5. VARIABLE GRUPO = VALORACION ECONOMICA

Los objetivos perseguidos en este análisis son semejantes a los dos anteriores. La diferencia radica en que la variable grupo son los criterios económicos.

El valor de F , en el caso de los niños, es de $7,686$ con la probabilidad de 0.0000 . Se rechaza la hipótesis nula (H^0) y se establecen diferencias, al menos teóricas, entre los grupos. Se observa que el valor de F es mayor cuando se emplea como variable criterio la valoración económica que cuando se utiliza la variable valoración social.

La puntuación media más alta (7.492) corresponde a la Escala Organización y Mando. Es la misma escala que en el caso de la valoración social. La puntuación media más baja es (2.562) que corresponde a las Ciencias Humanas. También coincide con la escala de la valoración social.

ANALISIS 6. VARIABLE GRUPO = VALORACION ECONOMICA

La única diferencia con el anterior es que la población es en este caso de niñas.

El valor $F=7.191$ con una probabilidad de 0.0000 permite rechazar la hipótesis nula (H^0) y afirmar que hay diferencias significativas entre los grupos.

La puntuación media alta ($X=7.400$) corresponde a la Escala Publicidad y Comunicación y la media más baja ($X=2.633$) corresponde a las Ciencias Físico/Químicas.

Las profesiones más prestigiadas económicamente coinciden con las más elegidas, al igual que ocurrió cuando se usaba como criterio la valoración social.

CONCLUSIONES

Recordamos que nuestro objetivo prioritario era acercarnos al grado de conocimiento que tienen los alumnos del último curso de EGB sobre una serie de profesiones relacionadas con el mundo laboral actual, y como consecuencia de ello sus preferencias profesionales.

Para los niños las profesiones *más desconocidas* son las que se incluyen en la escala o factor correspondiente a las *Ciencias Humanas*.

No hubo ningún sujeto que conociera todas las profesiones en todas las escalas.

Las profesiones *más conocidas* se dan en la Escala o Factor 11. Son las relacionadas con la *enseñanza*.

Los alumnos como término medio manifiestan conocer 175 profesiones.

La media mayor, en cuanto a una actitud de indiferencia con las diferentes profesiones, se da en *el Factor o Escala Organización y Mando*.

En las 192 profesiones, la media, en cuanto a *indiferentes*, es de 65,06. Hay un amplio número de profesiones ante las que no toman actitudes de aceptación o de rechazo.

El grupo de profesiones que resulta *más rechazado* es el comprendido dentro del *Factor o Escala Enseñanza*. La media es de 9,39, lo que quiere decir que de las 16 profesiones que incluye el factor enseñanza los sujetos rechazan una media de más de 9.

El grupo *menos rechazado* fue el factor que comprende las profesiones relacionadas con la *físico-química*.

Si se toman como referencia las 192 profesiones y 84,47 la media de rechazos en la puntuación total de este factor, parece que los sujetos tienen más claro lo que no quieren ser.

Las profesiones *más elegidas* se dan en el *Factor Organización y Mando*.

La media en la puntuación total de profesiones elegidas es de 25. Los sujetos se muestran muy dubitativos en lo que concierne a preferencias profesionales.

Las menos elegidas fueron las correspondientes a las *Ciencias Humanas*.

Las profesiones *más desconocidas* para las niñas son las de la escala o factor correspondiente a las *Ciencias Físico-Químicas*.

Lo mismo que en los niños, no hubo ninguna niña que conociera todas las profesiones en todas las escalas.

Las profesiones *más conocidas*, al igual que ocurrió con los niños, se dan en la Escala o Factor que comprende las profesiones relacionadas con la *enseñanza*. Las alumnas, como término medio, manifiestan conocer 174 profesiones. Un número casi idéntico al que se dio en el caso de los niños.

La media mayor, en cuanto a una actitud de indiferencia con las diferentes profesiones, se da en el *Factor o Escala Actividades Literarias*.

Les resultaron *menos indiferentes* las profesiones correspondientes a los factores: *ciencias humanas*.

En el computo de las 192 profesiones la media de profesiones indiferentes es de 60,86. Hay un amplio número de profesiones que no les dicen nada y por lo tanto no toman ante ellas ninguna actitud, sea de aceptación o de rechazo.

El grupo de profesiones que resulta *más rechazado* es el comprendido dentro del *Factor o Escala Servicios*.

El grupo *menos rechazado* fue el factor que comprende las profesiones relacionadas con la *medicina o sanidad*.

Las niñas, al igual que los niños, lo que tienen más claro es lo que no quieren ser.

Las profesiones *más elegidas* se dan en el *Factor Publicidad y Comunicación*.

Tampoco las niñas tienen muy claro porque profesión optar.

Las menos elegidas fueron las profesiones de la Escala Físico-Químicas.

Desde el punto de vista cualitativo se dan diferencias entre niños y niñas en seis de los ocho criterios evaluados. Coinciden en las profesiones más conocidas -la enseñanza- y en las menos indiferentes, en uno de los factores -ciencias humanas-.

Comparando los resultados de los análisis de varianza niños y niñas, se observa que éstas parecen más influidas por el ambiente socioeconómico "habitat" que les rodea que los niños, a la hora de mostrar sus preferencias profesionales.

Niños y niñas cuando se emplea la valoración social y/o económica, como variables criterio, asignan valores diferentes a las distintas escalas o factores.

En los niños la puntuación media más alta ($X=6.638$) corresponde a la Escala Organización y Mando y la media más baja ($X=2.462$) corresponde al Factor Ciencias Humanas, cuando se emplea como criterio de valoración social.

Cuando se emplea la valoración económica la puntuación media más alta (7.492) corresponde también a la Escala Organización y Mando.

La puntuación media más baja es (2.562) que corresponde a las Ciencias Humanas.

En las niñas la puntuación media más alta ($X=6.900$) corresponde a la Escala Publicidad y Comunicación y la media más baja ($X=2.433$) corresponde a las Ciencias Físico-Químicas, cuando se emplea como criterio la valoración social.

Cuando se usa como criterio la valoración económica, la puntuación media más alta ($X=7.400$) corresponde a la Escala Publicidad y Comunicación y la media más baja ($X=2.633$) corresponde a las Ciencias Físico-Químicas, en las niñas.

Las profesiones más prestigiadas económicamente coinciden con las más elegidas al igual que ocurrió cuando se usaba como criterio la valoración social.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BISQUERRA, R. (1987). *Introducción a la Estadística Aplicada a la Investigación Educativa*. Barcelona: PPU.
- CLAPAREDE, E. (1971). *La Orientación Profesional: Sus problemas y métodos*. Madrid: Editorial Lectura.
- CRITES, T. (1974). *Psicología vocacional*. Buenos Aires: Paidós.
- JEANDROS, E. (1957). *Orientación vocacional y profesional*. Buenos Aires: Kapelusz.
- MACCOBY, E. (1972). *Desarrollo de las diferencias sexuales*. Madrid: Marova.
- MIRA Y LOPEZ, E. (1971). *Manual de Orientación Profesional*. Buenos Aires: Kapelusz.
- OSIPOW, S. (1972). *Teoría sobre la elección vocacional*. México: Trillas.
- ROE, E. (1972). *Psicología de las profesiones*. Madrid: Marova.
- SCHULTZ, D.P. (1988). *Psicología Industrial*. México: Interamericana.
- SUPER, D.E. (1967). *Psicología de los intereses y de las vocaciones*. Buenos Aires: Kapelusz.
- THURSTONE, L. (1974). *Thurstone Interest Schedule*. New York: The Psychological Corporation (1948). Adaptación española: *Inventario de Intereses Profesionales*. Madrid: TEA.

EL BACHILLERATO NOCTURNO: SITUACION Y ALGUNAS PROPUESTAS DE ACTUACION DESDE EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACION (II)

CARLOS FERNANDEZ MARTINEZ
JOSE LUIS GARZO SALVADOR*

II. PROPUESTAS DESDE EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACION

La adecuada actuación sobre la problemática del Nocturno excede actualmente al restringido margen de operatividad del Departamento de Orientación. Un enfoque más global, que incorpore la dimensión social y laboral de un sector de la juventud y la conjunte con una oferta educativa más diversificada que la actual y a la vez más realista, puede ser el cauce adecuado para situar a gran parte del alumnado del nocturno en una mejor posición para la inserción social que la actual de estudiantes "marginales" o sumergidos en el sistema educativo de Bachillerato. (Esperemos que las actuales propuestas de reordenación de los estudios secundarios acierten en la solución).

Las propuestas que aquí se hacen tienen en cuenta dos aspectos generales: uno sobre la función social de la institución educativa y otro sobre el papel que le corresponde al Departamento de Orientación. Y a ello hay que añadir la constatación de estas realidades: de una parte, la problemática juvenil de índole social que se acumula en las aulas del Nocturno y, de otra, la escasa adecuación entre la actual respuesta educativa y tal problemática.

* CARLOS FERNANDEZ MARTINEZ y JOSE LUIS GARZO SALVADOR, son profesores del I.B. "Arano" de Oviedo.

A. LA MAQUINA EFICAZ

Para la sociología de la educación (FERNANDEZ ANGUIA, 1990) la institución escolar, en su papel de reproducción social y cultural, ejerce una función de "*socialización secundaria*", pero no por ello menos importante que la realizada por la familia. Frente a otras instituciones también relevantes en el proceso de socialización -y muy influyentes en el caso de los jóvenes- la institución educativa desarrolla su papel desde una posición privilegiada: actúa desde la autoridad que la sociedad en ella delega y con una autoridad que además se ve legitimada por la lógica del saber. Desde estos presupuestos el centro escolar no sólo transmite información o conocimientos sino que también organiza la experiencia de los alumnos: "*No sólo retiene forzosamente a los jóvenes, sino que organiza, además de su actividad intelectual, y con mayor eficacia que ésta, su actividad material, obligándolos a callar o a hablar, a moverse o a estar sentados, a estar en las aulas o a abandonarlas, etc.*"¹. Desde esta perspectiva el centro escolar representa una institución que guarda una gran semejanza con la sociedad compleja y organizada de los tiempos modernos; es la primera organización formal burocrática a la que se accede y en la que se pasa largos años. De ahí precisamente su ventaja frente a la familia en cuanto a eficacia socializadora. Aunque otras veces no es tanta y tienen mayor ascendente las influencias de "la calle" frente a las del centro educativo.

Pero es a la hora de marcar el perfil de esta eficacia cuando surgen las discrepancias, según sean los valores y los fines preferentes. Y surgen también las contradicciones. A veces se dice que "*aumenta el abismo entre escuela y sociedad*" y que "*la escuela se queda cerrada sobre sí misma y va actuando como si la sociedad fuera la de hace unos años*"². Y otras, que es el sistema económico neoliberal el que ha hecho fracasar el ideal educativo como reductor de distancias sociales, culturales y económicas, etc.) y que "*ha condicionado de tal forma a la escuela que la ha ido convirtiendo en una gran máquina seleccionadora*", que incluso genera y forma en la desigualdad: "*Si al entrar en ella puede haber cierta homogeneidad, pronto estos alumnos van siendo clasificados y seleccionados, es decir, divididos en unos que irán adelante y en otros que irán quedando en la cuenta de la marginación*"³.

Para explicar lo que está pasando quizá no haya que perder de vista esa semejanza apuntada entre sociedad actual y sistema educativo, fruto no del distanciamiento sino de la proximidad. Desde esa óptica el llamado fracaso escolar puede ser visto como "éxito social" de la institución educativa en una sociedad cuyas necesidades económicas, y sobre todo en el futuro, tendrán menos en cuenta el capital humano y más otros aspectos relacionados con las nuevas tecnologías. En ella será suficiente un reducido sector de élites tecnológicas y económicas y otro sector mayoritario, de mantenedores, usuarios y consumidores, para los que será suficiente un nivel de instrucción básico.

Todo ello tiene sentido dentro del marco general de una sociedad que se está gestando y que condiciona, para bien y para mal, también al proceso educativo. Para bien porque la creciente creación de riqueza sitúa a la humanidad en una era de progreso y bienestar con un horizonte apasionante desde el punto de vista intelectual, científico y tecnológico. Y "para mal" porque las transformaciones que empiezan a operarse se están haciendo "bajo la ley del más fuerte, sin contemplaciones, reforzándose, al mismo tiempo, las actitudes más insolidarias del liberalismo económico"⁴. Los efectos de esa sociedad futura, sociedad DUAL y del MERCADO TOTAL, ya están presentes en el inicio de los noventa. Como señala GARCIA-NIETO PARIS, el escenario de tal sociedad se perfila así: un mundo de "intereses" y de "competencia" dominado por el "pragmatismo posibilista" y el individualismo del "sálvese quien pueda", con un tejido social resquebrajado en "tres tercios" (del que una gran parte del tercio de los "sumergidos/marginados" son jóvenes), con perspectivas de trabajo escaso y precario fruto del paro "tecnoestructural". Y en consecuencia con este panorama, *"una oferta educativa pragmática, elitista, anclada en la vieja cultura del trabajo, en la competitividad absoluta, en la insolidaridad y en el triunfo individual, de la que sólo se benefician los 'dos tercios'. En esta oferta educativa están ausentes los valores de la solidaridad, de la cooperación, de la autonomía personal, del servicio social, de la creatividad..."*⁵.

El contrapunto con lo anterior que en el campo educativo surge es la propuesta de una educación crítica, personalizada, participativa, solidaria, etc. Es decir, una educación fundamentada en valores que chocan frontalmente con aquellos predominantes en la sociedad actual: competitividad insolidaria, consumismo, pragmatismo y eficacia, etc. En

este sentido, la institución educativa participa de las contradicciones generales del propio sistema social y productivo (que a la vez que se cimienta en las características antes apuntadas hace surgir "nuevas sensibilidades" como la defensa del equilibrio ecológico y de la paz, exigencias culturales y de calidad de vida, lucha contra la discriminación sexista, etc.). Esto mismo confirma la proximidad entre sociedad y sistema educativo, como pone de manifiesto FERNANDEZ ENGUITA⁶ a propósito de la dinámica reproductiva de la escuela: *"se trata de la reproducción de una sociedad contradictoria, por una institución contradictoria"*.

El bachillerato actual con un diseño global de currículum eminentemente teórico y academicista y que en la práctica se centra en la preparación de los alumnos para estudios universitarios, es un buen exponente de esa función selectiva o clasificadora de alumnos que para la sociedad cumple la institución escolar. (Y hasta puede que esta función, necesaria por otra parte, haya eclipsado otras mucho más importantes como la formativa, que tienen que ver con el desarrollo individual y personal del alumno, que es fácil de definir pero mucho más difícil y costoso de realizar). El Bachillerato es un filtro selectivo más en el sistema educativo; el BUP recibe a los seleccionados del nivel básico y los prepara para la SELECTIVIDAD, que permite el acceso al siguiente nivel educativo. Incluso el prestigio social de un centro educativo se labra sobre el éxito en el cumplimiento de esta función selectiva. Los padres presionan para situar a sus hijos en posiciones académicas de ventaja que les garanticen el paso al escalón siguiente y resisten lógicamente cuanto pueden en ese empeño cuando surgen las dificultades. En el caso concreto del Instituto "Aramo" la solicitud de escolarización para 1º de BUP en estos últimos cinco años ha sido más del doble de las plazas ofertadas. A parte del fenómeno general de que la oferta de plazas escolares en el sector público de Oviedo haya sido en la década de los 80 muy inferior a la demanda social (origen de los dobles turnos), el hecho particular y relevante es que, por ejemplo, para este curso 1989-90, mientras en el resto de los Institutos de Oviedo la oferta de plazas satisfacía las solicitudes de escolarización, en el I.B. "Aramo" éstas seguían doblando a las plazas existentes. Al margen de otros aspectos particulares que contribuyen a crear una "imagen" social determinada del Instituto, o más bien junto a ellos, suele asociarse resaltándose el dato de que en los últimos años el porcentaje de aprobados en la Selectividad en

la convocatoria de Junio se encuentra entre el 93 y el 95% (muy por encima de la media general en Asturias, que ronda el 79%). Este éxito social tiene una cara oculta, cuyo perfil más próximo es el Bachillerato Nocturno. Es decir, una trastienda de fracaso escolar o de descalificados que contribuyen así -también ellos-, a la alta cualificación del Instituto.

B. ACEITEROS, GUIAS Y LA TARTA NUPCIAL

Sobre el papel que en la situación descrita del bachillerato Nocturno le corresponde al Servicio o Departamento de Orientación se entrecruzan en la realidad ópticas bien dispares, que se encuentran solamente en el punto desde el que miran a lados diferentes. Tres metáforas pueden servir para ilustrar prácticas distintas de intervención: la de los "aceiteros" o encargados de la lubricación y engrase; la de los "guías" o indicadores de rutas poco conocidas para quienes se hallan en situación de tránsito; y, finalmente, la de la "tarta nupcial", analogía empleada por BARDON (1983) para ilustrar la variada gama de actividades que se han acumulado en la práctica de la psicología escolar.

La primera analogía, de "ACEITEROS", es la que más próxima está al modelo tradicional o clínico-individual. Y es también la que aún hoy mejor encaja con las expectativas de los profesores y de buena parte de los padres. Se espera del servicio de orientación la identificación, diagnóstico diferencial y tratamiento de los problemas de aprendizaje y de ajuste de los estudiantes, sean alumnos o hijos. La intervención es eminentemente diagnóstica, correctiva e individual; y para aquellos que precisamente por su necesidad de atención especial deben tener algún "defecto" (intelectual, emocional, motivacional, de relación, etc.) que explique su rendimiento por debajo de lo normal. Desde este modelo "clínico" o "terapéutico" lo que de hecho funciona es el deseo de suavizar las fricciones que se producen en los engranajes del sistema: que la máquina no chirríe en su tarea de clasificación académica y que los estudiantes no sufran en exceso los rigores de la selección y se les prepare o ayude para no salir malparados.

A pesar de que este tipo de intervención es el que más satisface -aún hoy- la demanda expresa e inmediata, no nos parece la más adecuada: el énfasis en la dimensión clínico-individual reforzaría la impresión de que el Nocturno recoge a aquellos jóvenes estudiantes "defectuosos" en algún

aspecto. Por otra parte, tal psicologización es muy poco eficaz en el conjunto de la institución educativa.

La orientación asimilada al papel de "GUIAS" o de indicadores para la toma de decisión en las encrucijadas de los itinerarios educativos desempeña una función muy importante en este nivel de estudios secundarios al que pertenece el Bachillerato. Disponer de información actualizada y de recursos para difundirla eficazmente a un nivel general y, sobre todo, hacer llegar a cada alumno la información que precisa y necesita para autoorientarse ya es mucho. Y por otra parte es lo mínimo para facilitar a los jóvenes su vía de inserción social. Precisamente porque esta mínima tarea de dar información profesional pocas veces se ha cumplido en el Bachillerato, cuando las condiciones del centro son favorables a que se haga de una forma continuada y generalizada todos (estudiantes, profesores y padres) suelen acogerla favorablemente y la valoran muy positivamente.

Pero como se señala en los documentos del Instituto de Investigación Social de la C.E. (IFAPLAN) sobre los programas europeos de TRANSICION *"la orientación va más allá de la simple oferta de información actualizada sobre profesiones y empleos"*: uno de los pilares sobre el que el sistema educativo prepara a los jóvenes para la vida adulta y profesional es la adquisición de conocimientos, destrezas y cualidades personales: *"el otro pilar es ayudarles a utilizar estas cualidades para elegir lúcidamente en materia educativa, formativa y profesional, proporcionándoles una idea de futuro: en otras palabras, la orientación"*. Esta perspectiva es más compleja pero más enriquecedora: incorpora en el proceso de orientación profesional estrategias para la madurez vocacional. Además es la que más posibilidades tiene de servir para algo, pues como algunos estudios (SALVADOR, A. y Otros, 1985) sobre estudiantes de BUP confirman, la falta de clarificación vocacional en los adolescentes es mayor entre quienes están más dispuestos a dejar los estudios por un buen puesto de trabajo (frente a quienes preferirían seguir estudiando) y que son precisamente los que menores expectativas tienen de conseguirlo. Sabemos que en el Nocturno esta preferencia por el empleo frente a los estudios es mayoritaria y que no parece eso reflejar una mayor clarificación vocacional sino más bien que son "los más desorientados". Es necesaria para estos alumnos una orientación profesional más allá de la mera información.

La orientación asociada a la "PSICOPEDAGOGIA" o "psicología escolar" como una "profesión" que realiza "intervenciones psicológicas que tienen como marco las situaciones educativas" (C. COLL, 1989, p. 320) se asemeja a la metáfora de la "tarta nupcial". Una tarta nupcial tiene varios pisos, cada uno con un tamaño diferente y también puede tener cada uno una composición, color y saber diferentes; en conjunto tiene una unidad y cohesión (simbolizada en las figurillas de los novios) pero puesto ya en el reparto de la tarta lo que resulta son varios pasteles distintos; los invitados participan de la misma tarta nupcial pero toman tartas diferentes según el piso del que le haya correspondido su trozo. Esta analogía le sirvió a BARDON (1983) para ilustrar la variedad y heterogeneidad de funciones que de hecho se dan en la práctica profesional de la psicología escolar; lo que contribuye a dar unidad a ese conjunto de funciones, que son separadamente independientes, es la conjunción de psicología e institución educativa. Tal catálogo de funciones abarca: desde la atención individual o en pequeños grupos para consejo y terapia, pasando por la evaluación psicoeducativa, las funciones de asesoría y consulta a padres y profesores, las tareas dirigidas a los profesionales de la institución educativa hasta las funciones de investigación para elaborar programas educativos específicos. Tal gama de funciones revela que la "orientación psicopedagógica" desborda el campo estricto de la psicología de la educación y requiere la aportación de otras disciplinas psicológicas (psicología social, psicología clínica y psicología de las organizaciones) y también de disciplinas educativas (didáctica, etc.).

De hecho es poco frecuente el desempeño simultáneo de todas esas funciones y es la "práctica psicopedagógica" la que determina el perfil de la orientación según sea la función predominante. Tal práctica concreta puede situarse dentro de unas coordenadas de cuatro ejes, que engloban y dan unidad a la totalidad de esas funciones (C. COLL, 1989, pp. 331-332): 1) según la naturaleza de los *objetivos* de la intervención, desde lo estrictamente PSICOLOGICO hasta lo abiertamente EDUCATIVO; 2) según las *modalidades* de la intervención, desde actuación ENRIQUECEDORA, de carácter general o global, a la meramente CORRECTIVA, específica y concreta; 3) según el carácter *directo* o *indirecto* de la actuación, intervención inmediata, individual, sobre el ALUMNO o intervención mediata a través de los AGENTES EDUCATIVOS (profesores, tutores, padres); y 4) según sea el *lugar preferente* en el que

se actúa, la intervención centrada en el AULA o centrada en el conjunto de la INSTITUCION EDUCATIVA. Identificando cada uno de estos ejes con los pisos de la "tarta nupcial" la PRACTICA de la orientación psicopedagógica puede tener el sabor de un solo pastel de la tarta o ser el "tutifruiti" resultado de tomar trozos de los distintos niveles. Será entonces el lugar donde se den los cortes (en el continuum de cada eje) el que determine qué tipo de orientación se está practicando.

El documento del MEC "La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica" (1990) refleja en la definición y funciones de la UNIDAD DE ORIENTACION dentro del centro educativo una imagen que se parece mucho a esta analogía de la 'tarta nupcial'. Como declaración teórica se sitúa en el fiel equidistante de los polos opuestos antes mencionados; y queda establecida la UNIDAD del conjunto y variedad de funciones -(con el centro, con el alumnado, con el profesorado, con las familias, con otras instituciones)- por el propósito que guía al Departamento de Orientación: "Su principal objetivo es dinamizar las estructuras del Centro, potenciando el trabajo de su tutores y haciendo realidad personalizada el proyecto educativo para todos y cada uno de los alumnos" (p. 49).

C. LAS PROPUESTAS

Desde la situación que actualmente ocupan los Departamentos de Orientación las medidas propuestas son muy puntuales y concretas. También muy limitadas. Y no se presentan como recetas sino como enfoques generales desde los que fomentar actuaciones que impregnen poco a poco la práctica educativa de la función orientadora que le es propia. Este propósito a largo plazo se asienta en dos consideraciones generales.

La primera, la de no perder de vista la realidad: el Nocturno está ahí tal cual ha sido descrito y cumple su función en una situación social y contexto educativo concretos. Mientras el panorama general no cambie, sólo poco a poco pueden aportarse modificaciones o innovaciones. Ni de repente ni desde arriba (donde evidentemente no nos situamos) podemos hacer nada. Como señala GERHARD WELBERS, director del Instituto de Investigación Social de la C.E.E.⁸: los sistemas educativos son equiparables a superpetroleros; cualquier movimiento en un sentido es frenado por las leyes de la inercia; para cualquier innovación hay una

proliferación de obstáculos que la impiden: horarios rígidos, regulaciones administrativas, requisitos curriculares inflexibles, etc. Sabedores de ello sólo pretendemos utilizar el pequeño margen de maniobra que el actual sistema permite: el previsto oficialmente para la práctica de la ACCION TUTORIAL en general y el que de forma específica está previsto para la ORIENTACION DIDACTICA de alumnos del NOCTURNO (B.O.E. 13-VI-1989). (Poder contar efectivamente con ese *pequeño* margen en la *totalidad* de amplitud prevista ya sería de por sí una innovación).

La segunda es que cualquier propuesta de choque para la situación presente que no se haga desde una perspectiva de futuro no será más que un parche y que -lo que es peor-, si no se asienta en la realidad presente será ciencia ficción o meterse en "guerras vietnamitas". En este sentido nuestras propuestas son modestas pero realista y, a la vez, abiertas a la construcción de un futuro educativo diferente para jóvenes como los que pueblan el Nocturno.

Atendiendo a la metáfora de la "tarta nupcial" nuestra propuesta de intervención tienen estos "cortes":

- Entre lo psicológico y lo educativo, buscamos el punto de equilibrio, pero nos inclinamos por satisfacer una urgente necesidad: hacer *repercutir* en el ámbito educativo-instructivo aquellas dimensiones individuales, personales o familiares, que actualmente son simplemente ignoradas. Hacerse eco de ciertas situaciones personales, a veces duras, creemos que contribuirá no solo a mejorar el clima social sino también a deshacer en los alumnos sentimientos de baja autoestima, la inhibición y cierto derrotismo, actitudes bastante frecuentes en un sector de alumnos del Nocturno y asentadas a veces en mecanismos de "indefensión aprendida".
- Pretendemos una modalidad de intervención que sea primordialmente ENRIQUECEDORA. Siguiendo el modelo de una educación recurrente (J. RENAU, 1989; IFAPLAN, 1989) que "recurre a la sociedad" para que ésta le facilite mediaciones y ayudas educacionales, será un elemento enriquecedor incorporar ya en el actual Bachillerato otras ópticas de integración profesional que la actual, y casi exclusiva, perspectiva universitaria. Contar con los padres de los propios alumnos como recurso de enlace con el mundo sociolaboral o establecer conexiones con instituciones sociales del entorno (Consejería de la Juventud, INEM, etc.) es

aportar riqueza al proceso de orientación e información. Como ha puesto de manifiesto el informe COLEMAN-HESEN (1989), se da en la actualidad una cierta esquizofrenia de las instancias socializadoras: los mensajes, valores y capacidades operativas que se transmiten desde la familia, la escuela, la empresa, las industrias culturales y desde los propios ghettos juveniles... no son convergentes, sino con frecuencia antagónicos.

El cauce apropiado de la orientación es la ACCION TUTORIAL por lo que el destinatario inmediato de la intervención son los agentes educativos o TUTORES. Participamos del criterio de que "el objetivo general prioritario es lograr un clima de relación interpersonal y de conocimiento del alumno y su mundo tal que favorezca y potencie el desarrollo de la dimensión instructiva de la educación" (S. SANCHEZ SALOR, 1989). Y no es menos importante en el alumnado del Nocturno este otro objetivo de formar y fomentar "capacidades sociales" y favorecer el desarrollo de la "conducta vocacional" (F. RIVAS, 1989; J.M. PEIRO y otros, 1989): habilidades para la interrelación social, autoanálisis de capacidades e intereses, clarificación de valores laborales, capacidad para tomar decisiones, etc. (El marco actual son las tres horas semanales de tutoría: una lectiva, de tutoría de alumnos, y dos complementarias, una de atención a padres y otra de colaboración con el Departamento de Orientación).

Consideramos que el lugar de intervención preferente es el CENTRO EDUCATIVO, trabajando en tareas diversas de planificación y organización de actividades de orientación, coordinación de la acción tutorial, asesoramiento y apoyo en el suministro de recursos necesarios. Pero, a pesar de que la intervención en el AULA podría o debería quedar reservada a la acción directa del TUTOR, en los momentos actuales nos parece beneficioso participar CONJUNTAMENTE con el tutor en tareas de intervención en el aula.

Dado que pueden señalarse diferencias notables entre los dos primeros cursos (1° y 2° de BUP) y los últimos (3° y COU), las siguientes medidas que se proponen tendrán distinta repercusión en unos u otros cursos. Las primeras son más pertinentes en 1° y 2° de BUP.

* Atención individualizada

Puesto que la mayoría del alumnado procede del régimen diurno del propio centro la actuación adecuada y preventiva tiene que iniciarse en el Diurno. Una acción tutorial desarrollada y enriquecedora puede evitar que los alumnos con especiales problemas y los repetidores sigan mecánicamente, sin más planteamientos, los pasos que les conducen al nocturno. (Actuaciones individuales llevadas a cabo en este curso han roto esa dinámica de pasos forzados hacia el Nocturno; el simple ofrecimiento de otras perspectivas educativas y profesionales diferentes ha contribuido a ello).

Para ese número importante de alumnos que proviene de otros centros es necesario llevar a cabo, durante el primer trimestre, entrevistas personales en las que se recoja la situación particular de quien accede por primera vez al Nocturno.

Y para quienes ya se encuentran en él hacer un seguimiento y, si es necesario, asesoramiento para evitar el abandono u ofrecer las alternativas académicas más adecuadas a la situación personal.

* Asesoramiento a los padres

Ofrecer consejo orientador a la familia sobre las perspectivas de futuro de sus hijos. Aportar como elementos para la decisión no sólo las observaciones de profesores y tutores a través de las juntas de evaluación sino también las disposiciones, aptitudes e intereses constatados de sus hijos. Una medida concreta es convocar desde la tutoría reuniones conjuntas de padres en las que se fomente su implicación en el proceso educativo y que desde la familia se contribuya al desarrollo de la maduración profesional y se apoye la elección de opciones académicas adecuadas. (Actualmente existe un contraste notable entre el Diurno y el Nocturno en cuanto a implicación y contacto de los padres con el Centro: los del Nocturno se inhiben más y acuden menos frecuentemente a visitar al Profesor-Tutor o al resto de profesores).

* Orientación didáctica

La orden de 9 de Junio de 1989 (B.O.E. 13-VI-89) prevé que los profesores del Nocturno dedicarán dos horas semanales a la orientación

didáctica del alumnado en su asignatura, pudiendo computarse una de ellas como lectiva. Proponemos que la Administración posibilite la realización efectiva de esta ORIENTACION DIDACTICA: que se amplíe a tres horas y que una, como mínimo y sin condicionamientos, sea computada como lectiva. Este margen puede permitir no sólo una atención individualizada a quienes más lo necesitan, que son la mayoría de los alumnos del Nocturno, sino que también abriría el cauce real para las adaptaciones curriculares pertinentes para grupos reducidos de alumnos.

Destacamos la incongruencia entre la reducción del horario lectivo propio del Nocturno y las características generales del alumnado, que no estudia en este régimen por su mayor grado de maduración o responsabilidad (que se supone en adultos y trabajadores) sino por otros factores más desfavorables. Por eso precisamente necesitarían más tiempo que los demás. No obstante, la situación actual nos parece favorable para que esa disposición horaria para la Orientación Didáctica no sea para ofrecer "más de lo mismo" sino para hacerlo de otra forma, más individualizada y más adaptada.

De todas formas, entendemos que el cumplimiento de esta ORIENTACION DIDACTICA le corresponde a los distintos Seminarios didácticos. (La práctica en este curso de poner en el horario de los alumnos horas lectivas de "recuperación" de asignaturas pendientes de cursos anteriores o de "profundización", en aquellas asignaturas en que han sido administrativamente posible, ha sido muy positiva).

*** Orientación profesional**

Un objetivo prioritario es incorporar dentro de la programación general de tutoría o plan de acción tutorial actividades específicas de ORIENTACION PROFESIONAL: Difundir información relevante del mundo laboral y profesional, fomentar la maduración profesional y coadyuvar al proceso de AUTOORIENTACION.

Nuestra propuesta es plantear un conjunto de actividades a cumplir gradualmente, en etapas, a lo largo de años sucesivos.

En una primera etapa, centrarse en la tarea de DIFUSION de aquella información relativa a la diversidad de opciones profesiones y sus prospectivas. El canal de difusión será al principio lo más amplio posible (en consecuencia muy general y con apariencia de superficial) hasta

conseguir que al final el canal normal sea el contexto de la Tutoría de grupo. Actualmente, en nuestro Instituto, estamos quemando esta etapa recurriendo a los medios de que disponemos (carteles, comics, folletos, convocatorias colectivas, etc.) y observamos un efecto positivo: los alumnos acuden individualmente a solicitar información complementaria y a plantear consultas que revelan que su demanda va más allá de pedir simple información. Vemos también que es difícil -mucho más en el Nocturno que en el Diurno- llegar a la culminación de esta etapa: de que sea el aula, durante la hora de tutoría y el Tutor el cauce normal y ordinario de difusión de este tipo de información. Pero contamos con que poco a poco y con medidas administrativas y organizativas a favor de la acción tutorial esta etapa se complete.

Una segunda etapa significaría pasar del nivel informativo al FORMATIVO, incluyendo en la programación de tutoría algunos contenidos específicos de formación ocupacional. Es claro que en el currículum del Bachillerato hay una clara inclinación hacia los contenidos de tipo formativo-cultural y que una vez finalizados carecen de la más mínima información y destrezas específicas para la transición a la vida activa. Hay constancia de que una buena parte del alumnado del Nocturno no seguirá estudios actuales como vía meramente de "ocupación", ya que en caso de plantearseles la posibilidad de un trabajo lo aceptaría sin cuestionarse la posibilidad de continuar estudiando. Las actividades y contenidos podrían secuenciarse a lo largo del curso y podrían atender a necesidades tales como: entrenamiento en técnicas activas de búsqueda de empleo, entrenamiento efectivo al proceso de selección de personal, desarrollo de habilidades sociales, etc. Y estos serían los objetivos a conseguir: 1) conocer la realidad socio-laboral que les circunda; 2) promover la autonomía para buscar su propio empleo; 3) informar de los recursos sociales y comunitarios disponibles y de las vías para su solicitud; y 4) facilitar instrumentos técnicos que faciliten la transición a la vida activa. Todos estos objetivos persiguen la situación social en la que se encuentran y decidir con mayor autonomía. (Durante este curso hemos iniciado un programa de "Técnicas de Búsqueda de Empleo" expresamente destinado al Nocturno -con el planteamiento aquí apuntado-, y las dificultades organizativas y el escaso eco que ha tenido entre los alumnos nos hace pensar que ha sido prematuro).

En una etapa final, se trataría de ampliar el nivel formativo anterior con programas más específicos de orientación profesional (J.M. PEIRO y

otros, 1989) y de desarrollo de la conducta vocacional (F. RIVAS, 1989). Sus contenidos pueden ser: análisis de problemas sociolaborales y personales, clarificación de valores laborales, competencia en la planificación de la propia profesión y fijación de objetivos profesionales, entrenamiento en la toma de decisiones y solución de problemas, etc. Actividades de dinámica de grupo y de asesoramiento individual serían el cauce propio de esta última etapa.

Estas medidas, que en la situación actual son difíciles de poner en práctica, no sólo aliviarían la situación personal de frustración que algunos alumnos viven como resultado de su experiencia académica sino que contribuirían a que el Bachillerato como enseñanza secundaria ofreciera una mínima orientación a aquellos alumnos que muy probablemente no accederán a estudios universitarios. Con ello se contribuiría a proporcionarles una mejor oportunidad de inserción social que la que actualmente se les da, que, aunque sigue siendo ventajosa con respecto a quienes son excluidos por completo del sistema educativo, no deja de ser una especie de "segregación integrada" dentro de las actuales EE.MM. Están "recogidos", lo que con frecuencias es suficiente para satisfacer esa angustiada demanda expresada por algunos padres de que "por lo menos no anden por ahí, sin hacer nada". Pero en la actualidad sólo a unos pocos esta vía del Nocturno les conducirá a alguna parte.

Finalmente, no está de más recordar que en estos momentos en los que hay un horizonte de remodelación de los estudios secundarios, la verdadera solución para los alumnos del Nocturno está más allá de la respuesta que pueda dar al Departamento de Orientación. Creemos que la Administración Educativa, junto a los nuevos diseños curriculares debe poner con diligencia los recursos humanos y materiales necesarios. Y en cuanto a la aportación del Departamento de Orientación, ésta sería más eficaz si la Administración atendiera estas dos necesidades muy concretas: una, suministrar información actualizada sobre estudios y profesiones y, otra, facilitar un marco de coordinación entre las distintas instancias que desarrollan programas juveniles y educativos, que funcionan por separado, verticalmente, sin ningún contacto horizontal entre ellas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BARDON, J.I. (1983). "Psychology applied to education: an speciality in search of an identity". *American Psychologist*. Febrero, pp. 185-196.
- COLL, C. (1989). *Conocimiento psicológico y práctica educativa*". Barcelona: Barcanova.
- CONSEJERIA DE EDUCACION, CULTURA y DEPORTES del Principado de Asturias (1985). *Informe sociológico sobre la juventud de Oviedo 1984*.
- F.A.P.A. de Asturias (S. CANO; J.L. GARZO; C. HEVIA) (1989). *Biografía juvenil y nuevos lenguajes culturales: informe sobre los jóvenes estudiantes de enseñanza medias (BUP-FP) en centros públicos de Asturias. 1988*. Oviedo.
- FERNANDEZ, J.A. (1989). "La inserción social y laboral de los jóvenes". *Documentación Social*, 75, Madrid, pp. 47-61.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1985). *Integrar o segregar: la enseñanza secundaria en los países industrializados*. Barcelona: Ed. Laia.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1990). *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.
- GARCIA-NIETO PARIS, J.N. (1989). "El modelo socioeconómico que nos espera". *Documentación Social*, 75, Madrid, pp. 11-35.
- INFAPLAN-MEC (1989). *De la escuela a la vida activa*. Madrid: Ed. Popular.
- M.E.C. (1990). *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica*. Madrid.
- MONTERO BURGOS, J.R. (1990). "Fracaso escolar: un estudio experimental en el marco de la teoría de la indefensión aprendida". *Rev. de Psicología General y Aplicada*, Abril, 43, pp. 257-269.
- OCDE/CERI (J.S. COLEMAN; T. HUSEN) (1985). *Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio*". Madrid: Narcea. 1989.
- PEIRO, J.M. y otros (1989). "La formación profesional-1, ¿es una vía de acceso al mercado laboral? Implicaciones para la orientación profesional". *Papeles del Psicólogo*. Epoca II, 39/40, Madrid, pp. 21-30.
- RENAU MANEN, J. (1989). "Una nueva oferta educativa". *Documentación Social*, 75, Madrid, pp. 101-113.
- RIBOLZI, L. (1984). *Sociología educacional y escolar*. Madrid: Narcea. 1988.
- RIVAS, F. (1988). *Psicología vocacional: Enfoques del asesoramiento*. Madrid: Morata.
- RIVAS, F. (1989). "El asesoramiento vocacional como relación de ayuda técnica: reflexión teórica y resultados de investigación". *Papeles del Psicólogo*. Epoca II, 39/40. Madrid.
- ROSADO, M.A. (1988). *Dinámicas de grupo y orientación educativa*. Madrid.
- SALVADOR, A.; PEIRO, J.M. y otros (1985). "La satisfacción en la decisión de estudiar BUP. Aspectos educativos y diferenciales". En *La orientación*

escolar ante la reforma de las enseñanzas medias y el empleo juvenil. MEC-INEM, Madrid, pp. 694-699.

SANCHEZ SALOR, S. (1989). *Adaptaciones curriculares y acción tutorial: dos niveles de intervención para la orientación en su dimensión instructiva.* Ponencia presentada en las Jornadas sobre Orientación, Junio-89. Cantabria.

SANCHEZ TORRADO, S. (1989). "Educación y vida activa". *Documentación Social*, 75. Madrid, pp. 87-99.

SELIGMAN, M.P. (1975). *Indefensión.* Madrid: Ed. Debate. 1989.

NOTAS

1. FERNANDEZ ENGUITA (1990): *La escuela a examen*", p. 22.
2. J. RENAU MANEN (1989). "Una nueva oferta educativa". *Documentación Social: Revista de Estudios Sociales y de Sociología aplicada.* 75. Abril-Junio, p. 102.
3. *Ibidem*, p. 103.
4. RIVA RONEVA, C. (1984). "Nuevas Tecnologías. Sociedad capitalista y Paro", en J.N. García-Nieto París (1989): *El modelo socioeconómico que nos espera*", p. 12.
5. J.N. GARCIA-NIETO PARIS. "El modelo socioeconómico que nos espera". Ponencia presentada en las Jornadas Técnicas de Estudio y Debate: La Inserción Social y Profesional de los Jóvenes. Barcelona, 1988.
6. FERNANDEZ ENGUITA, M. (1990). *La Escuela a examen*, p. 26.
7. IFAPLAN-MEC: *De la escuela a la vida activa*, p. 43.
8. G. WELBERS: "Ocho tesis acerca de la relación entre la escuela y la empresa", en IFAPLAN-MEC (1989): *De la escuela a la vida activa*.

LA SOCIOLINGÜÍSTICA APLICADA Y EL ENFOQUE COMUNICATIVO DE LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE UN IDIOMA

JOSE MANUEL TORRE ARCA*

Se hace un breve repaso de las relaciones entre la tríada sociedad-cultura-lenguaje y la didáctica de idiomas, pasando revista a continuación a algunos aspectos de la sociolingüística especialmente significativos para la enseñanza/aprendizaje de una lengua viva, como son la etnografía de la comunicación, las actitudes recíprocas de los participantes en el acto de habla y la competencia comunicativa. Brevemente también, se revisa la relación entre las variantes lingüísticas y los usos socioculturales, así como los fines de la comunicación y las funciones comunicativas, planteándose después el tema de la codificación de los fenómenos socioculturales. Y se desemboca en el terreno de la didáctica, desde la perspectiva de la sociolingüística aplicada, haciendo hincapié en las interacciones que se producen en la clase de idioma.

Sociedad, Cultura y Lenguaje

En la enseñanza de idiomas modernos, los métodos tradicionales, basados en la traducción y en la lengua literaria, tenían al menos una virtud: a partir de cierto nivel asociaban más o menos estrechamente el estudio de la lengua al de la cultura y la sociedad de la que esa cultura era creación y era expresión. Y los profesores de francés, que debíamos explicar una literatura tan rica como lo es la literatura francesa, aprovechábamos para enseñar al mismo tiempo diferentes aspectos de la

* JOSE MANUEL TORRE ARCA, es Catedrático de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de Oviedo.

Publicamos ahora, el artículo entero, que en el núm. anterior, por fallos de impresión, salió en parte y no en su totalidad. Pedimos por ello disculpas tanto a los lectores de "Aula Abierta" como al autor.

sociedad francesa a través de los siglos a fin de que los alumnos tuvieran un conocimiento más profundo del contexto histórico en el que las obras maestras literarias habían aparecido.

Con la preponderancia de los métodos estructuro-globales y audiovisuales, la insistencia sobre las estructuras lingüísticas, por lo tanto sobre los aspectos formales de la lengua, terminó con el enfoque literario y en gran medida con el sociocultural.

Es preciso decir que la hegemonía de esos métodos didácticos durante los años '60 y '70 no constituyó ese mal absoluto sin mezcla de beneficio pedagógico alguno que, a veces, la pasión actual por lo comunicativo parece pintarnos. Aquellos métodos pusieron el acento sobre lo oral sin traducción y sobre la importancia de las estructuras lingüísticas en un momento en que ambas cosas eran absolutamente necesarias. Y además, la noción de *comunicación en situación*, que hoy se atribuye con frecuencia al enfoque comunicativo y a la perspectiva nocional-funcional, aparecía ya en ellos con toda claridad y de manera explícita. Basta con releer, a este respecto, la Introducción de *Voix et Images de France*, por ejemplo (V.I.F., 1962).

Es cierto, sin embargo, que la insistencia sobre la adquisición casi en exclusiva de las estructuras de la lengua, insistencia derivada de las concepciones lingüísticas dominantes en esa época (las cuales preconizaban el estudio de la lengua *en sí* con exclusión de todo punto de vista psicolingüístico o sociolingüístico y a veces hasta del propio contenido semántico), llevó a prescindir de hecho del estudio de lo cultural y de los fenómenos sociales, así como de toda visión histórica.

Esas corrientes de la lingüística eran también perfectamente explicables e históricamente necesarias y constituyeron la base de profundos estudios gramaticales, por lo tanto de un conocimiento más riguroso de los hechos de lengua. Ahora bien, hubo que esperar a los años finales de la década de los '70, al menos en España, para que los profesores de francés, tímidamente al principio, fuéramos reintroduciendo algunas nociones de *civilización francesa* en nuestras clases de lengua; nociones de una cultura de lo cotidiano, para que nuestros alumnos pudieran saber algo de Francia y a fin de que el estudio de la lengua no quedara aislado, sino que pudiera ser visto en relación con las costumbres e instituciones de las cuales el francés es vehículo y, en alguna medida, consecuencia. Y porque éramos ya conscientes de que el dominio de la lengua, en un cierto estadio, no es posible sin el

conocimiento de los usos sociales del país o de los países donde se habla esa lengua.

Hacia mediados de los años '70, el desarrollo de la sociolingüística como una ciencia autónoma, por un lado, y el agotamiento de la didáctica basada excesivamente en el empleo de los medios audiovisuales, por otro lado, llevaron al convencimiento (primero a los teóricos de la lingüística aplicada y luego a los enseñantes) de que la enseñanza del francés, como la de las otras lenguas vivas, debía tener más ampliamente en cuenta los usos sociales y los hechos de cultura, que condicionan profundamente la utilización del código lingüístico en las diferentes situaciones y por parte de los diversos individuos.

Las investigaciones de Basil Bernstein en Inglaterra (BERSTEIN, 1964; 1971 y 73), inspiradas en los hallazgos de la antropología social y de la sociología, constituyeron la base de los estudios lingüísticos, primero, y luego de los trabajos teóricos de enseñanza/aprendizaje de lenguas vivas. La lingüística del discurso, la pragmática y la sociolingüística deben mucho a los descubrimientos de Bernstein, que había trabajado más bien en una perspectiva sociopedagógica y de política educativa. Y esos puntos de vista sobre el empleo de la lengua en situación de comunicación tuvieron amplia influencia sobre los defensores del enfoque comunicativo y sobre la visión de la enseñanza de idiomas institucionalizada después por el Consejo de Europa hacia 1975.

Naturalmente, Bernstein, Labov, Hymes, Fishman, toda la corriente sociolingüística británica y norteamericana, no aparecían así, de pronto y por generación espontánea, en el mundo anglosajón de las ciencias sociales hacia 1960. Numerosos precedentes en ese ámbito de las relaciones entre lenguaje y sociedad pueden ser señalados desde los años '20 y '30: Whorf, Lewis, Sapir, Boas, habían abierto el camino que acabaría desembocando en la Sociolingüística.

A principios de los '50, al tratar de los diversos aspectos del bilingüismo (WEINREICH, 1953), se plantean problemas entonces nuevos como eran las variedades de lengua y sus interferencias en relación con el entorno social. Para unos (STERN, 1983), esta nueva problemática venía a poner de relieve la insuficiencia de la lingüística saussureana por su incapacidad para dar respuesta a los nuevos temas que se planteaban. Para otros (PORCHER, 1976), la sociolingüística permitía una nueva lectura de Saussure que no se oponía a su visión de precursor:

"Saussure, sans doute parece qu'il vivait à une époque où l'on a pris conscience de tout ce qui n'est pas individuel dans un individu (...) a maîtrisé clairement la part du sociologique dans le linguistique. Il suffit pour s'en rendre compte de souligner chez lui la notion de "masse parlante" et, surtout, celle de "valeur" (...)."

En el mundo francófono, por el contrario, los meritorios trabajos de un Marcel Cohen, por ejemplo (COHEN, 1956), o más tarde los de inspiración althusseriana sobre lenguaje y sociedad, no ejercieron ninguna influencia en la lingüística aplicada ni en la pedagogía de los idiomas. Ni siquiera los planteamientos de Piaget acerca del papel del entorno social en el desarrollo de la inteligencia del niño y en la adquisición del lenguaje, tuvieron verdadera influencia sobre el desarrollo de la sociolingüística y de su aplicación a la pedagogía de las lenguas vivas. En Francia hay que esperar a los años '70 para ver a los sociólogos o a los lingüistas interesarse por estas cuestiones, por ejemplo el ya citado Louis Porcher o bien Henri Besse (1976).

En España, como era de esperar, es en las regiones bilingües o nacionalidades donde surgen los primeros estudiosos de estos problemas de la lengua en sociedad (BADIA MARGARIT, 1972).

Pero siguen siendo los anglosajones quienes, después de Berstein, desarrollan la sociolingüística, sobre todo en lo que se refiere a su aplicación a la enseñanza de las lenguas. Entre los autores que han ejercido mayor influencia en ese dominio hay que citar a Robins, a Bachmann, a la americana Susan Ervin-Tripp (ERVIN-TRIPP, 1973), y sobre todo a Dell Hymes (HYMES, 1964a, 1964b, 1972a, 1972b) y a John Gumperz (GUMPERZ, 1964, 1972). Mientras que en Francia no se publica hasta 1976, por ejemplo, el número de *Le Français dans le Monde* dedicado a estas cuestiones (POUR UNE SOCIOLINGUISTIQUE APPLIQUEE, 1976). Son pues los estudios de los británicos los que constituirán la base de los trabajos del *Consejo de Europa*, a partir de 1973, que a su vez marcarán la pedagogía lingüística hasta el presente y que enfocaban la enseñanza/aprendizaje de los idiomas con la perspectiva sociolingüística y comunicativa que la caracteriza actualmente.

Algunos aspectos de la sociolingüística

La sociolingüística se beneficia de todos los esfuerzos anteriores de las diversas ciencias humanas. Ahora bien, en lo que respecta a la propia lingüística llámémosla pura, aún resultaba llamativo en Francia el

contraste entre lingüistas como Marcel Cohen (op. cit.), por ejemplo, que intentaba compatibilizar sus trabajos más especializados sobre las lenguas semitas con sus aportaciones a la sociología del lenguaje, y por otra parte un André Martinet definiendo la lingüística (MARTINET, 1969):

"comme libre de toute dépendance et de toute servitude à l'égard des autres disciplines"

e ironizando sobre el hecho de que:

"les linguistes uniquement préoccupés de linguistique sont peu nombreux"

Unos años antes, Noam Chomsky (CHOMSKY, 1965) estimaba también que a la lingüística no le interesaba más que:

"an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech community"

Una de las tendencias de esta nueva ciencia que ha tenido las consecuencias pedagógicas o didácticas más importantes ha sido la lingüística del habla, es decir (LABOV, 1971):

(...) language as it is used by native speakers communicating with each other in everyday life."

Ahora bien, para esta rama de la sociolingüística, la manera de hablar varía según las diferentes circunstancias sociales y hay diversas modalidades de habla dentro de una comunidad lingüística. El lingüista debe pues estudiar las reglas de esas variaciones como fenómenos normales del uso de una lengua. Por ejemplo, Labov consiguió demostrar cómo algunos neoyorkinos utilizaban una u otra variante fonética de un mismo fonema según la situación en la que hablaban.

Pero hay también diferencias que no son individuales o estilísticas, sino que dependen de la clase social a la cual pertenece la persona que emplea la lengua. Una variante sociolingüística es por consiguiente un aspecto del uso *langagier*, comunicativo, que puede ser observado sistemáticamente en relación con los cambios del contexto social. La descripción lingüística, desde el punto de vista del habla, debe tener en cuenta la existencia de esas variaciones, y el que aprende una lengua ha

de ser sensibilizado al menos al reconocimiento de las diferencias y, eventualmente, a tenerlas en cuenta también cuando se sirva de esa lengua en las diversas situaciones de comunicación. Como dice John Ross (ROSS, 1976):

"La forme de tout énoncé, écrit ou parlé, est sujette à un ensemble hiérarchique de règles qui détermine le choix des éléments constitutants et la façon de les combiner ou de les transformer. Mais les règles d'une grammaire "linguistique", structurale ou générative, ne rendent compte du **phénomène de sélection** (el subrayado es nuestro) qu'à un niveau très général: celui de l'ensemble de la langue, indépendamment du contexte (...) sans rapport avec les aspects non linguistiques de tout système de communication. Pendant trop longtemps on a laissé de côté l'existence de formulations alternatives au niveau de l'actualisation de la phrase: l'existence de variétés. On évitait d'en parler, en invoquant l'étiquette un peu vague de "variante stylistique" ou quelquefois, ce qui est autrement significatif, de "variante sociolinguistique". Il semble légitime, pour intégrer ces variantes au système d'ensemble, de postuler un deuxième ensemble de règles permettant de choisir parmi les alternatives disponibles la forme répondant le mieux aux besoins de la situation de communication (...)"

Otra dirección de la sociolingüística importante para la enseñanza de idiomas es la que se ha llamado (GUMPERZ y HYMES, 1972) etnografía del habla o de la comunicación, que extiende el estudio del intercambio verbal, más allá de las características del enunciado, al estudio de las actitudes de los que participan en el acto de habla, para poner el acento no sobre las propiedades del mensaje, sino sobre la interacción establecida entre los que hablan y sobre las relaciones entre el enunciado y su significación social. Es decir, desde este punto de vista es el acto social del intercambio comunicativo lo que interesa, más que el enunciado (que constituye el objeto del análisis de discurso) o que la propia enunciación (estudiada por la pragmática). El acto de comunicación es enfocado, pues, como un fenómeno lleno de significación social en el cual el uso de la palabra no es más que un elemento entre otros varios. Y el acto de comunicación obedece a reglas conocidas previamente por los participantes igual que conocen las reglas del código lingüístico. Es precisamente el estudio de esas reglas del intercambio interpersonal lo que estudia la sociolingüística. En una situación dada, serán las consecuencias del acontecimiento social las que rigen la modalidad del mensaje, y se ha podido demostrar que cuando un individuo transgrede las reglas del acto social, diciendo o haciendo algo inusitado, produce una reacción de extrañeza, de malestar, de hilaridad, de resistencia o de cólera por parte de su o sus interlocutores. El

lenguaje corporal, el sentido de la distancia a la cual se mantienen los interlocutores unos con relación a otros (que estudia la proxémica), los gestos, el juego de los silencios y de los turnos de palabra o de la superposición de las tomas de palabra, la sustitución de una frase por un movimiento de cabeza, todo ello adquiere para esta rama de la sociolingüística la misma importancia que el enunciado verbal (POYATOS, 1972, 1981a, 1981b).

Se trata de los hechos *langagiers* o comunicativos, noción que amplía (al mismo tiempo que se-opone-a) la noción de hecho lingüístico. Pensemos en la significación que adquiere desde ese punto de vista el *lenguaje* de las manos, por ejemplo, o el tocar físicamente el cuerpo del interlocutor. Culturas que podemos considerar cercanas entre sí, como la latina y la anglosajona, por ejemplo, tienen usos claramente opuestos en esos dominios. Se piensa siempre, a este respecto, en la gesticulación de los italianos, que al parecer resulta exagerada incluso para los franceses meridionales o para nosotros, españoles. Pero el uso tan amistoso de los españoles de tocar con la mano el hombro o el costado de la persona a quien nos dirigimos al mismo tiempo que bromeamos con ella o nos interesamos por su salud o por su humor, ¿acaso no lo sienten los ingleses como una pequeña violación?. Pues bien, los profesores de francés haríamos bien seguramente en advertir a nuestros alumnos que los mismos franceses, por más que sean también latinos, no aprecian mucho esa muestra de calor humano por nuestra parte. Y, recíprocamente, habrá que advertir a nuestros alumnos que el saludo matinal a sus eventuales compañeros franceses, con ocasión de un intercambio escolar o cualquier otra circunstancia, ha de ir acompañado del gesto estereotipado de darse la mano. Es quizá menos conocido que no resulta de buen tono en la América anglófona el mirar demasiado fijamente a los ojos al interlocutor. No sé si nuestros colegas profesores de inglés comparten esa apreciación y si en ese caso advierten de ello a sus alumnos.

Se podría pensar que, después de todo, esos gestos, si bien forman lo que podríamos llamar el marco de la comunicación, no constituyen la verdadera comunicación. No estemos tan seguros de eso. Igual que hacemos hincapié en que el alumno español sepa que no es de buen tono en francés el decir simplemente "*Bonjour!*", a menos que se utilice una entonación particular, que ha de ser aprendida; y que, si no, ese "*Bonjour!*" se acompaña normalmente de un vocativo personalizador del

saludo, que lo convierte en "*Bonjour, monsieur!*" o "*Bonjour, madame!*" o "*Bonjour, m'sieurs dames!*" o "*Bonjour, les gars!*" o "*Bonjour tout le monde!*"; igual hemos de hacer hincapié en enseñarle que en contexto cultural francés se saluda a la gente dándole la mano con mucha más frecuencia que en contexto español y se le pone en el hombro al interlocutor con mucha menos.

Es cierto que a un extranjero se le perdona por adelantado precisamente porque se supone que no conoce todos los usos del país anfitrión, es decir, porque su competencia de comunicación o sociocultural es menor que la del nativo. Pero la misma justificación serviría para los usos puramente lingüísticos y entonces podríamos dispensar también a los alumnos de aprender los matices prosódicos, contentarnos con que articulen de manera aproximada los fonemas ajenos al español y no enseñarles de las preposiciones más que aquellos empleos que coinciden con los nuestros. Hubo un tiempo en que no se enseñaba a los alumnos más que a leer en el idioma extranjero sin preocuparse del hecho de que las lenguas vivas son lenguas ante todo habladas; de donde se derivaba el dar de lado en clase a todo lo que se refería a la pronunciación y al uso oral de la lengua. Sería caer en el mismo error ahora el no tener en cuenta todo lo que rodea al acto de habla con el pretexto de que eso, ese entorno *langagier*, no es lingüístico.

Pero hay más. Aun en el dominio de lo verbal, lo sociolingüístico se ocupa también de las interacciones entre los interlocutores, de su influencia recíproca sobre lo que se dice y sobre lo que se calla; que tal vez se calla porque ha habido un gesto o una frase o una entonación por parte del interlocutor que impiden decir aquello que se esperaba escuchar o aconsejan quién sabe qué otra cosa o cambiar de estrategia conversacional sobre la marcha. Es lo que la sociolingüística y la pragmática estudian como intercambios transaccionales.

Es cierto que el apasionamiento por aquello que se acaba de descubrir ha conducido a los lingüistas de la comunicación, y a veces, tras ellos, a la didáctica de idiomas, a exagerar la importancia de lo no verbal, y acaso a descuidar, en el caso de los nuevos didactólogos, el hecho de que en todas las lenguas (al menos en aquéllas que sirven de expresión a culturas bastante cercanas entre sí) esas estrategias de los intercambios verbales se parecen mucho. La cuestión es sin embargo discutible. Por ejemplo, no todos los intercambios son transaccionales (al menos en un primer nivel de análisis) y a menudo se habla *para no decir*

nada (véase, más adelante, Las funciones comunicativas), es decir, para advertir que uno está ahí, para mostrar que uno tiene en cuenta que los demás están ahí también, y que desea ser cordial con ellos porque la alternativa, el no decir nada realmente, el quedarse callado, el no hacer ni un gesto, constituiría por el contrario una muestra de hostilidad, en ocasiones un desaffo. Pensemos en esas frases banales que acompañan el encuentro con los vecinos en el ascensor o en el portal; en la cita matinal fugaz con el vendedor de periódicos; en la fórmula de despedida cada tarde con los compañeros de trabajo; en el beso de saludo a la familia al regresar a casa cada día. ¿Acaso la omisión de esas cuatro palabras sin interés, de esos "*¡hola!*", de ese "*¡hasta luego!*" o de ese roce rutinario de mejillas, no se cargaría inmediatamente de significación negativa?

Pues bien, es quizá más difícil aprender a hablar *para no decir nada* en una lengua extranjera, por tanto en una cultura en alguna medida extraña, que aprender a decir lo que realmente tiene uno que decir. Es proverbial que los ingleses recurren a hablar del "*weather*" cuando no tienen otra cosa de que hablar o cuando resultaría indiscreto, precisamente, el suscitar otro tema de conversación más personal. Pues bien, gracias a los escritores humorísticos ingleses se ha reparado en ese lugar común de la cultura británica, y nuestros colegas de inglés obrarían sabiamente enseñando a sus alumnos a hablar del tiempo atmosférico si quieren que éstos sepan desenvolverse más a menudo de lo que se piensa cuando visiten la Gran Bretaña. Ya nos gustaría a nosotros, los profesores de francés, saber lo que habría que enseñar a nuestros alumnos como tema de conversación en esas circunstancias en las que la buena educación aconseja eludir lo personal. Claro que lo del tiempo atmosférico, en realidad, no es privativo de los británicos, y con frecuencia en español recurrimos también a ello en el ascensor.

Pero la sociolingüística nos enseña también que el conjunto de todo lo que se dice no es más que la punta del iceberg cultural sobre el cual se desarrollan nuestros intercambios cotidianos y con relación al cual adquiere sentido la mayor parte de lo que hablamos. La sociolingüística nos muestra que la significación de las palabras, de las frases, del enunciado, está hecha de lo explícito, de lo que se denota, y de lo implícito, de todo lo que hay detrás, de todo lo que sirve de señalización a lo que ha sido dicho, e incluso, una vez más, a lo que no se dice, pero que, semántica y gramaticalmente, podría haber sido dicho en aquel contexto. La lingüística, desde Jakobson, nos había enseñado que las

palabras denotan algo y connotan aún más. La sociolingüística ha ampliado esas nociones al discurso y a la situación, al conjunto del acto de habla, y nos ha hecho observar que todo, desde un mínimo gesto a un discurso elaborado, tiene una significación con relación a un bagaje cultural que cada uno de nosotros posee como posee el código de su lengua materna; a saber, de una manera a la vez inconsciente y consciente, en el sentido de que se puede perfectamente hablar *sin pensar en ello*, pero que a la vez todo hablante está alerta y es sensible a la menor desviación de la norma, y que además todo hablante sabe desviarse de ella voluntariamente para producir un cierto efecto (hilaridad, temor, ...) en sus interlocutores. Se trata de la competencia sociocultural (en el mismo sentido, chomskyano, de competencia, que la competencia lingüística) y que toda persona dentro de su comunidad posee, paralelamente a la competencia lingüística, aunque ambas no se recubran necesariamente: un norteamericano o un hispanoamericano, por ejemplo, compartirán su competencia lingüística con un inglés o con un español, respectivamente, pero no su competencia sociocultural en todos sus términos, y otro tanto podemos decir de un quebecois o de un gabonés culto con respecto a un francés, y además puede haber notable distancia entre sus respectivas competencias socioculturales. En cambio, sabemos que en gran medida la competencia sociocultural de esos campesinos españoles que acabo de ver en televisión, la de mis alumnos treinta años más jóvenes que yo y la mía propia coinciden en amplia medida o al menos no difieren más de lo que puede diferir nuestra respectiva competencia lingüística en castellano.

El conjunto de competencia lingüística más competencia sociocultural constituye la competencia de comunicación. Se podría pensar que la competencia sociocultural viene a añadirse a la competencia lingüística, que tiene menos importancia que ésta o que se confunde con el bagaje cultural de cada cual, mayor o menor según la educación recibida y/o la familia en la cual uno ha nacido o se ha criado. Sí y no.

La competencia sociocultural no viene a añadirse a la competencia lingüística: ambas se forman al mismo tiempo y no constituyen más que dos aspectos de una sola y la misma competencia que cada cual posee por el hecho de haber crecido y haberse educado en una comunidad y en una época determinadas. La competencia lingüística es, en este sentido, una abstracción, ya que los actos de comunicación no son nunca simples actos de habla, y porque puede haber comunicación humana *sin mediar*

palabra, aunque eso no sea lo más frecuente ni, por supuesto, lo que define la comunicación humana. Pero puede ocurrir, y ocurre con frecuencia, que lo verbal no sea el componente más significativo de un acto de habla: pensemos en una de esas situaciones en que una frase trivial o una sola palabra se cargan de significación o incluso adquieren un sentido que de otro modo no tendrían, simplemente porque van acompañadas de un gesto o de un movimiento determinado o por haber sido pronunciadas precisamente en esa situación.

Ciertamente, sólo podremos decir que hay acto de habla si hay lenguaje articulado. Ahí está, por lo demás, la diferencia entre acto verbal y acto de comunicación, por lo tanto entre la pragmática y la sociolingüística. Pero la frontera no está tan clara. Los lingüistas *puros* negarán el status lingüístico a todo lo que no sea lenguaje articulado. Ahora bien, cuando los fenómenos prosódicos o suprasegmentales que normalmente acompañan a la secuencia de fonemas aparecen solos (por ejemplo si canturreamos la melodía de una canción conocida o si oímos una conversación a cierta distancia y las palabras nos resultan ininteligibles), ¿dejan esos actos de ser actos verbales?, ¿lo son únicamente para el emisor y no para el receptor o viceversa?, ¿han de ser estudiados o no por la lingüística?

Variantes lingüísticas, usos socioculturales

Son muchos los ambientes sociales o profesionales en los que lo verbal es el componente más importante de la comunicación: la Escuela tradicional, los salones del siglo XVIII, las veladas familiares antes y después de la aparición de la tele aunque de distinta forma, son ejemplos extremos de comunicación intensamente verbalizada. Pero hay otros ambientes, por el contrario, en los que habitualmente se emplean menos palabras y en los que, sin embargo, la comunicación se establece con la misma facilidad: la discoteca, el caserío en la época de la cosecha, el cuartel.

Esta sencilla observación vuelve a remitirnos a aquella rama de la sociolingüística que estudia las diferenciaciones lingüísticas en relación con los cambios de contexto social. No hay comunidad totalmente homogénea desde el punto de vista lingüístico, como no la hay tampoco desde otros puntos de vista; pero además un mismo individuo cambia de

comportamiento verbal en función de la situación, de sus interlocutores, del contexto social, como ya hemos visto. Una comunidad tiene un terreno sociocultural común, como tiene una lengua común (o más de una, con todas las modalidades del bilingüismo y/o de la diglosia); pero existen competencias individuales, tanto lingüísticas como socioculturales, y cada individuo sólo muy raramente posee la lengua materna en toda su amplitud, e igualmente el bagaje sociocultural en su totalidad, desde el estilo sublime al cheli pasando por el mundo de los diversos deportes y de los distintos oficios y profesiones (ARAGON, 1977). Ocurre con frecuencia que se conoce tal o cual uso verbal, pero no se tiene el hábito de o se evita practicarlo; puede tratarse de un conocimiento pasivo, como el que se tiene a menudo de una gran parte de los usos de una lengua extranjera; o bien de una opción consciente por motivos de muy diversa índole, pero con frecuencia no únicamente personales, por lo que su estudio será más del dominio de la sociolingüística que del de la estilística.

Están pues los usos que cada cual hace de la parte de la lengua y del código sociocultural (véase infra sobre la noción de código) que posee; usos que varían, con o sin intención por parte del hablante (ver también infra sobre la intencionalidad del locutor), con o sin consciencia del cambio de comportamiento, según la situación, etc. En fin, incluso el conocimiento pasivo forma parte en cierto sentido de la competencia de comunicación de cada cual, puesto que, aun en el caso de que no se pueda o no se quiera practicar un determinado uso verbal, el hablante de una lengua lo reconoce como propio de una parte de la comunidad o propio de una cierta situación o de un cierto grado de expresividad requerido por el nivel de tensión, o de distensión, interpersonal alcanzado por la situación de que se trate.

Todo eso forma parte de la competencia *langagière* o comunicativa de los miembros de la comunidad, de la misma forma que el código lingüístico; y el que aprende un idioma extranjero ha de aprender a servirse de ese bagaje y a reconocer sus diversos niveles y matices, so pena de comunicar sólo a medias o de no sobrepasar el status de extranjero, con todo lo que ello comporta, más o menos conscientemente, por parte de los miembros de la comunidad, de actitud paternalista hacia la persona que no es enteramente dueña de sus medios de expresión y a la cual se trata un poco como a los niños.

¿Somos excesivamente ambiciosos en nuestros planteamientos pedagógicos? Creemos que no. Estamos pensando en alumnos que han estudiado ya cinco o seis años de francés y que deben conocer ya suficientemente los usos lingüísticos para intentar avanzar seriamente en el sentido que la sociolingüística nos señala. ¿Habrá que recordar por enésima vez lo de que estamos en la Comunidad Europea? Esos alumnos serán mañana profesionales, cuadros de empresa, hombres de negocios o funcionarios que habrán de comunicarse con sus colegas francófonos dentro y fuera de las salas de congresos y *convenciones*, en el bar del hotel, en las comidas de trabajo; que intentarán colocar lo que producen sus empresas, explicar un plan de acción, enterarse de cómo funciona una determinada organización o una máquina; mostrar que también son europeos y que están al corriente de la vida cotidiana en aquel país francófono. Tendrán que hablar también *para no decir nada*, porque a veces es la simpatía personal la que decide la suerte de un negocio o de una gestión oficial, pero esa simpatía hay que saber mostrarla, hay que hacerla sentir. Y es muy difícil hacerlo cuando la competencia de comunicación es mediocre.

Los fines de la comunicación, las categorías comunicativas

Susan Erving-Tripp (1964) distingue seis categorías primarias de funciones comunicativas, definidas según el tipo de respuesta esperado por el locutor:

- La demanda de un favor, de una información, de un objeto material con la finalidad de producir una modificación directa del comportamiento del interlocutor.
- La demanda de una respuesta de orden social, con la finalidad de crear o de consolidar una relación de simpatía con el o los interlocutores más que de transmitir un mensaje cualquiera.
- El ofrecimiento de información o de una interpretación, con la finalidad de modificar el comportamiento del otro explicitando datos que permitan crear un conjunto de referencias comunes.

- Los enunciados expresivos: se trata sobre todo de monólogos, que interesan menos a nuestro propósito.
- Los enunciados rutinarios, convencionales de forma y de contenido y altamente previsibles (en el sentido técnico de *previsibilidad* en teoría de la información), que nos interesan muy especialmente por el amplio espacio que ocupan en las relaciones sociales e institucionales de toda índole, es decir, en aquellos contactos verbales no personalizados en los cuales cuentan más los status que las personas de los interlocutores.
- Las conversaciones elusivas, en las cuales el intercambio verbal tiene como finalidad concentrar la atención de los interlocutores en un tema que no esté ligado al entorno inmediato, y que coinciden precisamente con lo que llamábamos (véase supra) *hablar para no decir nada*; o bien constituyen, totalmente en el marco de una estrategia transaccional, fintas para distraer la atención del interlocutor del tema principal del intercambio; y que tanto en un caso como en otro, elusión o finta, nos interesan enormemente desde el punto de vista de la enseñanza/aprendizaje de un idioma.

Para John Ross, que identifica la finalidad o la intención del locutor con la noción comunicativa, la elección del registro depende a la vez de esta intención, oculta tras el enunciado, y de los valores emotivos que el locutor transmite a su enunciado; por ejemplo (ROSS, art. cit.), la

"(...) dénomination des parties du corps risque de changer radicalement suivant qu'on raconte una histoire grivoise ou que l'on sympathise avec une personne malade".

Igualmente, en lo que respecta a otros dominios de la vida social y a otros referentes de lo cotidiano, *l'entreprise* y *l'entrepreneur*, por ejemplo, serán probablemente *la boîte* y *le patron* en los pasillos de la *convención* a la que asista uno de nuestros ex-alumnos, pero esas mismas nociones volverán a ser *l'entreprise* y *l'entrepreneur* en la tribuna de esa misma asamblea de hombres de negocios, a menos que se conviertan en *le moteur de l'économie* y *le support de toute croissance*. Lo mismo que el Gobierno será *ils* o *ceux-la* o bien *ces hommes clairvoyants, ceux qui ont su redonner toute sa place à la créativité de l'initiative privée*, según cuál sea la política financiera y fiscal del momento. Y si nuestros

alumnos o ex-alumnos no consiguen captar esos matices, puede ocurrir que no hayamos sabido dar el necesario enfoque sociolingüístico a nuestro trabajo de enseñantes de idiomas.

Lo social dentro de lo lingüístico

Cada individuo, afirma Louis Porcher, mantiene una relación dialéctica con las palabras que emite: por una parte, la lengua, que existe antes que él, determina su relación con el mundo a través de esa manera particular de delimitar la realidad que es la de esa lengua; por otra parte, ese individuo, al utilizar la lengua, se la apropia, la interioriza, y al hacerlo a su vez le da forma, como la lengua misma ha hecho y sigue haciendo con él. No basta pues con decir que los lingüistas deben tener en cuenta lo social y que los enseñantes debemos integrar también esa dimensión en nuestra práctica pedagógica. La dimensión social forma parte inseparable de lo lingüístico, no hay yuxtaposición. Y esta perspectiva constituye un saber autónomo. La verdadera naturaleza, y por lo tanto la mayor influencia, de lo sociocultural hay que buscarla, pues, en el interior de la lengua y de sus usos, los actos de habla, y no fuera. Los enunciados lingüísticos no son tanto vehículo de datos socioculturales como expresión de esos datos mismos. Y continúa (PORCHER, art. cit.):

"C'est dans la langue elle-même que sont présentes ces relations sociales, sans doute aussi importantes, linguistiquement, que les relations logiques, dont nul ne conteste aujourd'hui le caractère décisif. Et cela pour s'en tenir au niveau proprement linguistique. Mais il est indiscutable, en outre, que le plan prosodique joue ici un rôle essentiel à propos duquel nos connaissances restent encore fort rudimentaires, malgré de grands progrès récents. L'intonation, le rythme, la mélodie, tout le suprasegmental, tels sont les endroits privilégiés où s'incarne le socioculturel, c'est à dire la spécificité même d'une masse parlante".

A propósito de estas afirmaciones del lingüista y didactólogo francés, permítasenos un breve recuerdo de nuestra época de estudiante: se trata de la opinión de R.L. Wagner, que en sus cursos de Grammaire et Philologie Françaises de La Sorbonne, en 1962, advertía a sus alumnos de las limitaciones de sus propios estudios de sintaxis histórica precisamente porque les faltaba, nos decía, un elemento capaz de cambiar el sentido de toda una frase o de todo un párrafo, a saber, lo suprasegmental, la

parte más difícil de analizar de lo verbal por no ser reductible a unidades discretas.

Pues bien, es precisamente ahí donde Porcher, años después de Wagner, señala la presencia de lo social dentro de la lengua, en la parte sin duda más íntima e inanalizable de ésta. Donde a la vez, y paradójicamente, se sitúa lo más personal y subjetivo de la expresión verbal: la efectividad, que la entonación y otros elementos prosódicos expresan de manera privilegiada. Pero la paradoja es sólo aparente: la intención y la actitud del hablante, siendo lo más subjetivo del acto de habla, constituyen al propio tiempo el meollo del intercambio social en el cual consiste el acto de comunicación. De ahí la importancia que los estudios sobre la entonación y la prosodia en general han ido adquiriendo en los últimos quince años, a la luz, justamente, de la pragmática y la sociolingüística (GARABEDIAN, 1981):

"(,,,) on ne peut dissocier l'aspect phonique de l'information linguistique de l'univers sémantique dans lequel elle est produite".

Otro autor reconocido como una autoridad en cuestiones de entonación lo había dicho claramente varios años antes (FAURE, 1971):

"(...) la structuration prosodique (rythme et mélodie étant associés) joue d'abord dans le discours un rôle d'actualisation de la hiérarchie informationnelle des unités successives de l'énoncé. Il nous paraît en effet que ces unités sont pourvues, avec une remarquable précision, d'un relief prosodique proportionnel à la quantité d'information qu'elles transportent, en fonction d'une situation donnée. (...) ...les mots, ordonnés selon les exigences de la grammaire, ne révèlent souvent que la situation, ou, si l'on veut, le thème du message, dont le contenu (c'est à dire, le plus souvent, la réaction du locuteur à cette situation) est manifesté dans une large mesure par la prosodie".

Pero después de todo, como sabíamos desde Charles Bally (BALLY, 1926):

"L'intonation est la syntaxe de la langue parlée".

¿Un código de los hechos socioculturales?

Se plantea pues la cuestión de saber si todos esos gestos, movimientos, miradas, sonrisas, que constituyen las normas

socioculturales conocidas y utilizadas por todo individuo que forma parte de una determinada comunidad; añadiendo todos esos hechos *langagiers*, verbales, que no hay acuerdo para considerar hechos lingüísticos, pero que no por eso son menos colectivos, estereotipados casi siempre, y siempre portadores de significación, a menudo de sentido; si todos esos hechos de comunicación, por tanto, forman o no un código.

Se emplea con frecuencia en lingüística esa palabra código, tomada de la teoría de la comunicación, como sinónimo de sistema lingüístico, siendo así que ambas nociones no se recubren exactamente. Se puede hablar de código, en nuestra opinión, cuando hay un sistema de signos con un número finito de elementos (finito y casi siempre restringido, en lo cual reside la economía de ese sistema y por ende su eficacia), como es el caso del sistema fonológico y del sistema morfológico de una lengua natural, sistemas que constituyen propiamente hablando el código de esa lengua. Mientras que la sintaxis, cuyas estructuras forman un repertorio mucho más abierto (incluso si éste no se confunde con las combinaciones posibles de esas mismas estructuras cuyo número -el de las combinaciones- es infinito, o al menos ilimitado), forma parte del sistema de la lengua, pero es más discutible incluirla en el código. Recordemos que Saussure, según sus discípulos y editores, fue muy prudente respecto a la inclusión de la sintaxis en el sistema de la lengua.

Hemos hablado, pues, de hechos *langagiers* y de hechos de comunicación humana, sociocultural, como hechos codificados en el sentido de que constituyen normas conocidas y aceptadas por los que participan en el acto comunicativo, pero es evidente que no pueden constituir un código en el sentido restringido del término. ¿Forman un sistema? Aquí, curiosamente, es el propio Saussure quien autorizaría a creerlo así, puesto que, paradójicamente, cuando quiso ilustrar su idea de la lengua como sistema de signos, habló de las formas de cortesía como un sistema (DE SAUSSURE, 1945):

"La lengua es un sistema de signos que expresan ideas, y por eso es comparable a la escritura, al alfabeto de los sordomudos, a los ritos simbólicos, a las formas de cortesía, (...)".

Queda por saber en qué medida ese vasto conjunto de hechos de comunicación que se repiten cotidianamente entre los miembros de la comunidad que se transmiten a las generaciones siguientes, constituyen todos ellos signos. Es la compleja cuestión de la intencionalidad de los

actos la que aquí se plantea, y la de saber cuándo hay comunicación de un mensaje y cuándo se trata únicamente de la transmisión involuntaria de información sobre un estado de conciencia o de otra índole. No podemos desarrollar aquí esta problemática, pero la sociolingüística deberá hacerlo para esclarecer la naturaleza de los hechos que estudia y que los profesores de idiomas tenemos que enseñar a nuestros alumnos para ayudarles a comunicarse mejor en la lengua extranjera. Son también, de algún modo, las nociones de código restringido y código elaborado las que aquí se plantean (ROSS, art. cit.). Y en cuanto a la cuestión de la finalidad o la intención de comunicar hay que recordar las distinciones, ya clásicas, de los semiólogos entre índice, indicio, señal, síntoma, icono, significación/comunicación, etc. (para un breve resumen, YLLERA, 1974).

Sociolingüística y comunicación. Didáctica de lo sociolingüístico

A pesar del desarrollo de la sociolingüística, ya sea como una rama de la lingüística ya sea como una ciencia autónoma, su aplicación a la pedagogía de los idiomas sigue siendo difusa y asistemática (PORCHER, art. cit.) (STERN, op. cit).

"L'apparition (lente, réticente, et d'une prudence très significative) de la sociolinguistique dans la didactique des langues (...)"

"Sociolinguistics as a relative newcomer in the language science has only quite recently become involved in pedagogics. (...) one can say that language teaching theory today is fast acquiring a sociolinguistic component but still lacks a well-defined sociocultural emphasis".

Vemos a través de estas dos opiniones que de mediados de los años '70 a los primeros '80 la penetración de la sociolingüística en la lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas había pasado de *lente* a *fast*, lo cual resulta alentador sin duda, pero que sigue siendo vaga e imprecisa. De todas formas, vamos a intentar esbozar en qué podría consistir, en nuestra opinión, un enfoque pedagógico de ese tipo de conocimientos y de usos que son los hechos socioculturales de comunicación.

El empeño no es fácil, puesto que en realidad esos usos no excluyen nada de lo que constituye el comportamiento cotidiano en sociedad del ciudadano normal, francés en nuestro caso. Y aún descartamos la

problemática, mucho más vasta, que se deriva del hecho de que el francés -ya sea como lengua materna, ya sea como lengua de comunicación habitual- se habla en más de veinte países. Cosa que no descartan, hay que señalarlo, los profesores de español en Francia en lo que se refiere a Hispanoamérica.

Nuestro trabajo debería consistir, por consiguiente, en definir las reglas del *código* sociológico de los intercambios interpersonales de los franceses, igual que la lingüística ha conseguido definir las reglas del sistema de la lengua francesa. Lo cual sobrepasa, es evidente, nuestros límites y nuestra capacidad personales. A falta de un campo científicamente descrito, pues, debemos limitarnos a la presentación asistemática de muestras tomadas acá y allá, lo más representativas posible y lo más cargadas de significación que podamos encontrar, a partir de los temas estudiados en el programa del curso y de los documentos con que vayamos ilustrando esos temas, ya sean documentos escritos, visuales o sonoros, y a través de los actos de comunicación concretamente realizados en esos documentos: conversaciones telefónicas auténticas o simuladas, escritos oficiales, cartas comerciales, artículos de revistas, páginas de manual o de monografías, capítulos o fragmentos de obras literarias cuyo contenido se relacionen de algún modo con el tema que se esté estudiando.

Películas y videos constituyen el soporte privilegiado para mostrar el comportamiento global de la gente en situación de comunicación, especialmente *cara a cara*, situación que compromete a la persona por entero en ese acto de comunicar: su cara, su cuerpo, sus gestos, sus movimientos de partes del cuerpo o de la cara, sus desplazamientos, la distancia que guarda con respecto a sus interlocutores, su vida afectiva. Pero también otros actos de comunicación distintos del *cara a cara*, por ejemplo el trabajo del presentador de televisión en la pantalla, con el lenguaje de las manos, de los ojos, los movimientos de cabeza, las sonrisas, las pausas, el fruncimiento de cejas, las vacilaciones reales o simuladas, todo lo cual puede dar significaciones inesperadas a lo que se dice o, como veíamos al principio, a lo que se calla, a la insinuación o a la sugerencia.

El video constituye así el complemento casi indispensable de una clase de lengua -de la lengua materna, a su nivel, también- y más aún *de lengua y civilización*. El entusiasmo que hoy despierta entre nuestros colegas este audiovisual, este *gadget* recién llegado, parece que obliga

a hablar de él, aunque sólo fuera por mostrarse al día y enterado. Creemos, sin embargo, que las páginas anteriores prueban que esta defensa del video en la clase de idiomas se deriva lógicamente de nuestra concepción global de lo que ha de enseñarse y de lo que es la comunicación. Es decir, que se deriva de la concepción profunda de que no hay hechos de lengua puros, sino hechos de comunicación en situación, y que esos fenómenos deben ser vistos por el que está aprendiendo el idioma (y no únicamente oídos o, menos aún, leídos) antes de ser analizados, imitados, practicados y finalmente asimilados. Pero esto nos llevaría a hablar de las cuestiones del aprendizaje o adquisición de una lengua viva, que quisiéramos abordar en otro artículo.

Aún se desprenden otras consecuencias pedagógicas del estudio de la sociolingüística y de los hechos socioculturales desde esta perspectiva. Del mismo modo que los interlocutores en el acto de comunicación no se sitúan en un lugar cualquiera en el espacio -en el espacio físico y en el espacio social- y en el tiempo, sino que pertenecen a una cierta región, a un cierto medio profesional, a una clase social, a una generación, a una panda de jóvenes o a un grupo de señoras maduras, igualmente los participantes en el acto de comunicación en que también consiste la clase, y la clase de idioma, no están situados en un lugar cualquiera y de un modo cualquiera con respecto a nosotros, participantes también en ese acto de comunicación tan especial, los enseñantes, y con respecto al objeto mismo de enseñanza/aprendizaje, el idioma y la sociedad que en él se expresa. Es decir, en nuestro trabajo habrá que tener en cuenta la situación sociológica de los alumnos, su forma de considerar el idioma y el hecho mismo de verse en la obligación de estudiarlo, ése u otro. La interacción propia de todo acto de comunicación hará que la actitud de los alumnos condicione la nuestra, igual que nuestra forma de actuar, personal y pedagógicamente, va a condicionar la actitud de ellos; y su proceso de aprendizaje o adquisición, como nuestra forma de enfocar la tarea de enseñarles a comunicarse en otra lengua, será el resultado de todo eso. Y la propia materia a enseñar y a aprender o adquirir, sobre todo en este dominio de los usos comunicativos y socioculturales, va a ser determinada en gran medida por el talante y la actitud de los alumnos respecto a ella misma.

Porque no se trata sólo de la comprensión y del análisis de las situaciones de comunicación y de los mensajes: hay que producir mensajes también en clase aplicando todo lo aprendido sobre la

comunicación y la interacción entre los participantes en el acto de comunicarse. La simulación de situaciones nos llevará a considerar en primer lugar la naturaleza de los contactos entre los interlocutores, y del canal a través del cual se establecen esos contactos y va a pasar el mensaje. Las formas verbales a emplear variarán según la relación espacial, la urgencia de la comunicación, la necesidad de dejar o no constancia escrita. Si la relación es por escrito, la interacción será diferida y aparecerá entonces toda la gama sintáctica de la lengua escrita, mucho más rica. La interacción diferida impondrá una estrategia de la transacción y de la ilocución más prudente, menos espontánea que cara a cara. Si la comunicación es telefónica, la ausencia de contacto visual impondrá una explicitación verbal más importante que en el verdadero *cara a cara*, pero mucho menos que en la situación escrita. El teléfono exigirá una pronunciación especialmente clara, fórmulas de cortesía distintas del intercambio verbal ordinario, fórmulas para rogar al interlocutor que repita determinados segmentos de sus enunciados que serán peor entendidos que en la relación *vis à vis*. Todo ello además de la necesidad de ser conciso para emplear eficazmente un canal que es costoso. Mientras que en *tête à tête* una excesiva concisión puede ser tomada por el otro como un laconismo intencionado que puede dar lugar a malentendidos.

Es preciso igualmente tener en cuenta las limitaciones y las particularidades derivadas no ya de la naturaleza material del canal, sino de la índole institucional y psicológica de las relaciones entre el locutor y los otros; si hay que mostrarse firme o tolerante, si hay que ganarse la simpatía del interlocutor o se le debe mantener a distancia, si es necesario hacer que repare en nuestra buena disposición sin llegar a explicitarlo o si por el contrario hay que hacer explícitas muestras de buena disposición sin comprometerse sin embargo demasiado para el futuro. Todo ello se traducirá en el empleo de unas u otras formas de cortesía, en la formulación elíptica o no de preguntas y ruegos que comprometan a la otra parte. Será preciso enseñar a evitar las elicitaciones, los imperativos; a emplear fórmulas de circularidad simpática destinadas a consolidar una relación favorable y a identificar al locutor con su propio discurso, del tipo ..., *vous savez?*, ..., *vous comprenez, n'est-ce pas?*. Mientras que, por el contrario, habrá que enseñarles que una motivación neutra se traducirá en una mayor despersonalización del discurso, subrayando que no nos dirigimos a la

persona sino a la función social o institucional. Mientras que el aprendizaje del comportamiento verbal correspondiente a la motivación negativa comportará el aprender a dar al enunciado la necesaria frialdad sin sobrepasar los límites de la cortesía, y muy especialmente tratándose de una lengua como el francés.

En cuestión de fórmulas de cortesía, es preciso señalar lo fácilmente que éstas se desgastan, por el hecho de tener que emplearlas a menudo sin creer mucho en lo que se dice; y cómo deben ser reemplazadas cuando la motivación del intercambio es positiva, precisamente porque las habituales han dejado de ser expresivas. Pero también cómo hay que emplearlas de todas maneras cuando las relaciones son frías o poco cordiales o impersonales, porque hay que *guardar las formas* y porque son precisamente éstas y no otras las formas que han de ser utilizadas en esas situaciones.

Esos son algunos de los parámetros que sirven para medir las distancias sociales, por tanto comunicativas, que sirven para *marcar las distancias* de los participantes en el acto de la comunicación; y que nos sirven a nosotros, enseñantes de idiomas, para pasar de la teoría sociolingüística, abstracta como toda ciencia, a la práctica del idioma en clase, concreta, situacional, actualizada, ilimitada, casuística. Que nos sirven, en fin, para mostrar a nuestros alumnos no sólo que el enunciado es tributario de esos parámetros que definen la situación, sino que enunciado y situación son la misma cosa porque el discurso forma parte también de la situación, no viene a añadirse a ella después. ¿Después de qué, si con frecuencia es el discurso mismo el que la crea?

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ARAGON, M.A. (1977), "Les argots", *Estudios de Lengua y Literatura Francesas*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- BADIA MARGARIT, A.M. (1972), "Langue et société dans le domaine catalan", *Revue de Linguistique Romane*.
- BALLY, Ch. (1926), *Le langage et la vie*.
- BERSTEIN, B. (1964), *Aspects of language and learning in the genesis of the social process*.
- BERSTEIN, B. (1971 y 1973), *Class, Codes and Control*.
- COHEN, M. (1956), *Pour une sociologie du langage*, París.
- CHOMSKY, N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*.
- ERVING-TRIPP, S. (1964), "An Analysis of the Interaction of Language, Topic and Listener", *American Anthropologist*, 66, 2.
- ERVING-TRIPP, S. (1973), *Language Acquisition and Communicative Choice*, Stanford.
- FAURE, G. (1971), "Accent, rythme et intonation", *La grammaire du français parlé*. París.
- LE FRANÇAIS DANS LE MONDE, (1976), *Pour une sociolinguistique appliquée*, 121.
- GARABEDIAN, M. (1981), "Perception et production dans la maîtrise phonétique d'une langue", *IV Jornadas Pedagógicas sobre la Enseñanza del Francés*, Barcelona.
- GUMPERZ, J. y HYMES, D. (1964), "The Ethnography of Communication", *American Anthropologist*, 66, 6.
- GUMPERZ, J. y HYMES, D. (eds.) (1972), *Directions in Sociolinguistics*, New York.
- HYMES, D. (1964a), "Directions in Ethnolinguistic Theory", *American Anthropologist*, 66, 3.
- HYMES, D. (1964b), *Language in Culture and Society*, New York.
- HYMES, D. (1972), "Models of Interaction of Language and Social Life", en J. Gumperz y D. Hymes (eds): *Directions in Sociolinguistics*.
- LABOV, W. (1971), *The study of language in its social context*.
- MARTINET, A. (1969), *Langue et Fonction*. París: Denoël, 9-10.
- PORCHER, L. (1976), "Le sociologique dans le linguistique: de quelques principes et conséquences", *Pour une sociolinguistique appliquée*, LFD, 121, 7.
- PORCHER, L. (1976), art. cit., 7-8.
- PORCHER, L. (1976), art. cit., 6
- POYATOS, F. (1972), "Paralenguaje y kinésica del personaje novelesco", *Revista de Occidente*, 113-114, pp. 147-169.

- POYATOS, F. (1981a), "Punctuation as nonverbal communication", *Semiótica*, 34, 1/2, pp. 91-112.
- POYATOS, F. (1981b), "Toward a Typology of Somatic Signs", *Recherches Sémiotiques/Semiotic Inquiry*, Vol. 1, pp. 136-156.
- ROSS, J. (1976), "L'étude des variétés et l'enseignement de la langue", *Pour une sociolinguistique appliquée*, LFD, 121, p. 12.
- ROSS (1976), art. cit., p. 15.
- SAUSSURE, F. de (1945), *Curso de Lingüística General*, traduc. de A. Alonso, Buenos Aires: Ed. Losada.
- STERN, H.H. (1983), *Fundamental Concepts of Language Teaching*.
- VOIX ET IMAGES DE FRANCE, (1962), C.R.E.D.I.F.
- WEINREICH, U. (1953), *Languages in Contact. Findings and Problems*, New York: Public. of the Linguistic Circle of New York.
- YLLERA, A. (1974), *Estilística, poética y semiótica literaria*, Madrid: Alianza Universidad.

REVISTAS DE INTERES PARA LA RENOVACION DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA CASTELLANA Y LA LITERATURA

JOSEFINA PRADO ARAGONES*

RESUMEN

El objetivo de nuestro trabajo es orientar al profesor, en especial al de Lengua castellana y Literatura, sobre aquellas publicaciones periódicas que pueden ayudarle en su difícil tarea docente al ofrecerle una visión innovadora de la enseñanza de esta área.

Haremos referencia a aquellas publicaciones periódicas nacionales de carácter pedagógico y didáctico que, a nuestro juicio, actualmente están contribuyendo en mayor medida con su aportación, en algunos casos, no por pequeña menos valiosa, a la renovación de la enseñanza de la Lengua castellana y la Literatura.

Por orden alfabético, con referencia bibliográfica, periodicidad de su publicación, contenido de las mismas y un breve comentario.

Los docentes, como parte integrante de la sociedad actual, estamos viviendo un periodo de importantes cambios históricos, culturales, tecnológicos y, como consecuencia, pedagógicos. Estos últimos no son privativos de nuestro país; por el contrario, son extensivos a amplias áreas del mundo occidental, preocupadas también por adecuar la enseñanza a la nueva realidad social y cultural en la que vivimos. Ello nos plantea al profesorado un importante reto: actualizar y renovar la forma de concebir nuestra actividad docente.

Por si esto fuera poco, la implantación de la nueva Ley de Ordenación General del Sistema Educativo nos exige una urgente y

* JOSEFINA PRADO ARAGONES, es Profesora Agregada de Lengua y Literatura del I.B. "Federico G. Lorca" Las Gabias (Granada)

completa revisión de nuestras metodologías, por otra parte caducas, y nos obliga a diseñar y construir nuevas estrategias didácticas más adaptadas a la realidad actual a la que antes aludíamos.

Sin duda alguna, el conocimiento y acceso a las diversas revistas especializadas en temas educativos es uno de los más importantes recursos con que contamos actualmente el profesorado para conseguir la formación permanente necesaria si queremos que el cambio educativo sea una realidad.

Ese afán de innovación y la preocupación cada vez más creciente en nuestro país por los temas educativos han contribuido a la proliferación, de un modo llamativo, de revistas y periódicos, que recogen en sus páginas contenidos heterogéneos: artículos, colaboraciones, entrevistas, experiencias prácticas, informaciones bibliográficas sobre recursos educativos y distintos temas en torno a la educación en todos sus niveles.

La enseñanza de la Lengua castellana y la Literatura en nuestras aulas ocupa un papel primordial en las páginas de muchas de estas revistas; en otras, aparecen esporádicamente artículos y experiencias didácticas sobre este tema de gran interés.

Por todo lo anterior, el objetivo fundamental de nuestro trabajo es orientar al profesor de esta área sobre aquellas publicaciones periódicas que puedan ayudarle en su difícil tarea docente y le aporten una visión innovadora de la enseñanza de esta materia.

Por razones de espacio nuestra relación no es exhaustiva, ya que haremos referencia solamente a aquellas publicaciones periódicas nacionales de carácter pedagógico y didáctico que, a nuestro juicio, actualmente están contribuyendo en mayor medida con su aportación, en algunos casos, no por pequeña menos valiosa, a la renovación de la enseñanza en general, y de la Lengua y la Literatura Españolas en particular.

El esquema de organización del repertorio de publicaciones periódicas presentadas es el siguiente:

1. BIBLIOGRAFIA GENERAL

1.1. Boletines

1.2. Catálogos

1.3. Índices

2. REVISTAS

2.1. De didáctica de la lengua y la Literatura

2.2. De carácter pedagógico y didáctico en general

2.3. Innovación, reforma y recursos didácticos

3. PERIODICOS

En cada apartado hemos ordenado las publicaciones por orden alfabético, con su referencia bibliográfica, periodicidad de su publicación, contenido de las mismas y, en algunos casos, comentario sucinto sobre su interés.

1. BIBLIOGRAFIA GENERAL

En este primer apartado recogemos aquellas fuentes generales de información en las que el docente puede comenzar a bucear en busca de orientación bibliográfica sobre publicaciones de carácter pedagógico y didáctico.

1.1. BOLETINES

En general, éstos recogen un índice de las revistas recibidas periódicamente, con sumarios o vaciados de los artículos más importantes de dichas publicaciones. Algunos también incluyen un índice alfabético de autores.

Boletín Bibliográfico. CIDE.

Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (CIDE). Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

Mensual. N.1, Abril 1991.

Boletín de Revistas. CEMIP

Centro Madrileño de Investigaciones Pedagógicas, Madrid.

Trimestral. N.1 Enero-Marzo 1985.

Índice de revistas recibidas en este Centro, sumarios y resúmenes de los principales artículos.

Boletín de Revistas. CMIDE

Centro Municipal de Investigación y Dinamización Educativa. Ayuntamiento de Sevilla. Area de Cultura y Educación, en colaboración con la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

Periodicidad irregular. N.1 en 1988

Contiene normas de utilización, índice de revistas, vaciado de revistas por materias, temas o descriptores, índice de autores, anexo o sumario.

Boletín de Sumarios. CIDE

Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa. Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Gabinete de Documentación.

Mensual. N.1 en 1982

Consta de un índice de sumarios por orden alfabético de revistas, con el número de referencia y año de publicación, a continuación el sumario de cada una de ellas.

1.2. CATALOGOS

Recogen un índice alfabético de las revistas recibidas en las bibliotecas. En general, todas las Bibliotecas de las facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación, así como los I.C.E de nuestras Universidades disponen de este tipo de Catálogo.

Catálogo de publicaciones periódicas en la biblioteca del CIDE

Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa. Servicio de Documentación del CIDE, Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Catálogo colectivo de publicaciones periódicas en bibliotecas españolas.

Instituto Bibliográfico Hispánico. Madrid.

1.3. INDICES

Índice bibliográfico. Ciencias de la Educación.

Ed. Anaya. Centro de Investigación, Servicio de Documentación, Madrid.

V.I, N.1 en 1986.

2. REVISTAS

2.1. DE DIDACTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Además de las reseñadas a continuación, merecen especial atención los números monográficos que sobre Lengua y Literatura publican esporádicamente algunas revistas de educación reseñadas en el siguiente apartado

Apuntes de Educación. Lengua y Literatura.

Ed. Anaya, Madrid.

Trimestral. N.0, Enero 1881

Artículos sobre didáctica de la Lengua y la Literatura, experiencias, estrategias metodológicas.

Suele organizar su contenido por temas monográficos. De especial interés el número 42, Julio-Septiembre 1991, dedicado a la Lengua y la Reforma.

Cable

Revista de didáctica del español como lengua extranjera

Ed. Difusión, Madrid.

Semestral. N.1 Enero 1988.

Dirigida a profesores de español como lengua extranjera, tanto dentro como fuera de España.

Artículos sobre renovación didáctica y metodológica, experiencias prácticas, artículos informativos y de opinión, reseñas y noticias.

Cauce

Revista de Filología y su didáctica.

Escuela Universitaria del Profesorado de EGB, Sección Filología, Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Anual. N.0 en 1977.

Artículos sobre la didáctica de la Lengua y la Literatura, y en ocasiones reseñas críticas.

Comunicación, Lenguaje y Educación

Aprendizaje, Madrid.

Trimestral. N.1, Enero 1989

Incluye editorial, lengua oral, ordenador, ciencias, imagen y comunicación no verbal, matemáticas, aunque da prioridad a temas lingüísticos. Importante su N.10, 1991 dedicado a métodos y técnicas para el educador en las áreas del Curriculum de Lengua y Literatura.

CLIJ

Cuadernos de Literatura infantil y juvenil.

Fontalba S.A., Barcelona.

Mensual. N.1. en Julio-Agosto 1982

Contiene editorial, en teoría, tinta fresca, reportaje, la práctica, ex-libris, autorretrato, facsimil, los clásicos, do.

Es una publicación que nace a partir de "Cuadernos de pedagogías", coordinada por el mismo director, con el fin de orientar al educador en el amplio y diverso campo de la literatura infantil y facilitar la elección de lecturas infantiles dependiente de sus objetivos pedagógicos.

2.2. DE CARACTER PEDAGOGICO Y DIDACTICO EN GENERAL

En esta apartado incluimos una gran diversidad de revistas. Además de las publicadas por iniciativa de editoriales privadas, contamos con las promovidas por Organismos y Centros educativos.

En general, las facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación, los I.C.E. y Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB tienen sus propias publicaciones; últimamente también los C.E.P. - provinciales y regionales están dando a conocer mediante publicaciones periódicas las experiencias e innovaciones didácticas que se realizan en centros de sus ambitos. Debido a esta diversidad, y con el fin de evitar una posible dispersión y desorientación, nos hemos limitado a reseñar aquellas revistas que, a nuestro juicio, ofrecen más interés. En todas - ellas, en mayor o menor medida, aparecen artículos y experiencias metodológicas interesantes para los enseñantes de Lengua castellana y Literatura.

Acción Educativa

Boletín informativo de la Asociación Civil, Acción educativa, Madrid.

Bimensual-irregular. N.1 en 1980

Recoge resúmenes de experiencias de grupos de trabajo en escuelas de verano e invierno y seminarios permanentes, reflexiones teóricas e

información general, con unas monografías de carácter práctico bajo el título de "Papeles de acción educativa

Adaxe

Revista da Escola Universitaria De Maxisterio de Santiago.
Anual N.1 en 1984.

A partir del Número 2(1986), figura subtitulada como "Revista de estudios y experiencias educativas".

Aula abierta

Revista del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. I.C.E.

Semestral. N.1 en 1973.

Estudios: con artículos sobre técnicas de educación referentes a todos los niveles educativos. Experiencias, información y documentación.

Revista de amplio contenido que da cabida a teoría y práctica en general y por materias específicas.

Bordón

Revista de orientación pedagógica. Sociedad Española de Pedagogía.
Trimestral. N.1 en 1953.

Estudios, información, bibliografía. Es muy interesante el índice que se publica el último trimestre de cada año donde se recoge relación bibliográfica anual por materias dividido en una sección referente a monografías, y otra a revistas.

Cuadernos de Pedagogía

Ed. Fontalba, S.A., Barcelona.

Mensual. N.1 en Enero 1975.

Editorial, tema del mes, la vida en, práctica, escuela y ordenador, libros, mural de las comunidades.

Contenido referente a innovación didáctica y pedagógica en todas las áreas. Centra su contenido en temas monográficos. Revista de gran difusión.

De gran interés el N.66, Junio 1980, que dedica el tema del mes a "La enseñanza de la Literatura"; y el N.181, Mayo 1990, Cuaderno Monográfico de Lengua y Literatura.

Publica un índice general por materias en el N.100 y otro en el N.166 (índice de 1985-88).

Enseñanza

Anuario interuniversitario de didáctica.

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Salamanca.

Anual. N.1 en 1983

Da cabida a temas de didáctica en general y también a temas de didáctica de la lengua.

Guix

Elementos d'Acció Educativa

Cooperativa de Servicios Pedagógicos, Grao, Barcelona

Mensual

Editorial, monográfico, pedagogía, ciencias sociales, lengua, medios audiovisuales, ciencias de la naturaleza, matemáticas.

Aunque en las páginas dedicadas a lengua se da preferencia a la enseñanza de la lengua catalana, son interesantes por las experiencias pedagógicas que recogen. En su N.147 dedica un bloque monográfico a "L'expressió escrita" en los diversos ciclos.

La Escuela en Acción

Revista de Pedagogía

Ed. Siena, Madrid

Mensual. N.1 en 1906.

Editorial, opinión, investigación, orientaciones, experiencias. Dirigida a profesionales de Enseñanza Primaria.

Una de las revistas más veteranas, de interés por el carácter práctico que da a su información.

Nueva Revista de Enseñanzas Medias

Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia

Trimestral

N.1 en 1983, de interés "Homenaje a José Manuel Blecua".

Supone la continuación de "Revista de Bachillerato"

Entrevistas e informes de contenido científico, bibliografía comentada.

Especial atención a la nueva Educación Secundaria.

Revista de Educación

Centro de Investigación y Documentación Educativa, C.I.D.E., Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Cuatrimstral. N.1 en 1958.

Estudios, investigaciones y experiencias, informes y documentos, bibliografía.

Incluye temas monográficos de gran interés. Información sobre legislación educativa.

Revista de Bachillerato

Dirección General de Enseñanzas Medias.

Trimestral. N.1 en 1977

Desaparece en 1982 para dar paso a la "Nueva Revista de Enseñanzas Medias"

Incluye estudios, experiencias, informes.

Hay que destacar su Cuaderno Monográfico 2, Suplemento del N.8., Octubre-Diciembre 1978, y el Monográfico 9, Suplemento del N.22, Abril-Junio 1982, dedicados a Lengua y Literatura.

Revista Española de Pedagogía

Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), Madrid

Trimestral. N.1 en 1958

Estudios, notas, informaciones, vida pedagógica, noticias de libros, libros recibidos.

Es una de las revistas pedagógicas de más solera.

2.3. INNOVACION, REFORMA Y RECURSOS DIDACTICOS

Cuadernos para la Reforma

Ed. Alhambra, Madrid, 1990

Trimestral. N.1 en 1990

Esta revista nace como apoyo a los Centros Educativos dando una clara y precisa información sobre todo lo relativo a reforma educativa. Su sección "El vocabulario básico de la reforma" es de interés para iniciarse en la terminología curricular. En los números publicados hasta el momento dedica especial atención al área de Lengua castellana y Literatura en la enseñanza primaria.

Educación y Biblioteca

Revista de documentación y recursos didácticos.

Tilde, Servicios Editoriales, S.A.

Trimestral. N.1, Mayo 1989. Del N.4 en adelante se publica mensualmente.

Informa sobre instituciones y actividades del mundo del libro y la lectura, y recursos didácticos para los distintos niveles escolares, ordenados por materias: didáctica, textos y lecturas, guías, diccionarios, literatura, revistas infantiles, etc.

Se puede encontrar valiosa información sobre recursos didácticos para el área de Lengua y Literatura en el N.2, Julio-Agosto 1989, Monográfico con el título "Leer y escribir".

Innovación creadora

I.C.E. Universidad Politécnica de Valencia

Trimestral. N.1. Enero 1976.

Su objetivo es dar cauce a todos aquellos estudios, investigaciones y experiencias educativas realizados desde una perspectiva creativa.

El N.9, 1978, es un Monográfico dedicado a la "Creatividad en el lenguaje", aporta abundante bibliografía sobre el tema.

Investigación en la escuela

Revista de Investigación e Innovación escolar.

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Cuatrimestral. N.1, Enero 1987.

Editorial, fundamentos, investigación e innovación escolar, fichero didáctico, información.

Se encuadra en el campo de la investigación didáctica educativa llevada a cabo en el aula por profesor y alumnos y se propone contribuir a la renovación del profesorado a través del conocimiento y debate de investigaciones, métodos y experiencias.

Nuestra escuela

Revista para la renovación pedagógica

Fundación para la renovación de la escuela, Madrid

Mensual

Editorial, sociedad y escuela, nueva escuela, la clase y el recreo, salud y consumo, información laboral, año 2000, libros

3. PERIDICOS

Aunque nuestro objetivo fundamental es la relación de revistas, no podemos dejar sin hacer una breve referencia final a aquellas publicaciones diarias que, en nuestra opinión, más están contribuyendo a la difusión de temas culturales y específicamente literarios.

Comunidad Escolar

Periódico de información educativa, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

Semanal N.1, I, en 1983.

Contiene editorial, opinión, información, experiencias en el aula, universidad, salud, ciencias, biblioteca, internacional, agenda.

De interés para estar puntualmente informado sobre todo lo relacionado con la tarea educativa: disposiciones legales y convocatorias. Cada número recoge un dossier sobre un tema específico.

Además de éste, son importantes también las secciones que periódicos diarios de tirada nacional dedican a Educación, Ciencia y Cultura en sus suplementos semanales. Entre ellos destacamos por su interés los que publican los siguientes periódicos en los días indicados.

A B C: viernes

Diario 16: jueves

Diario de Córdoba: jueves

El País: sábado

... ..

RECENSIONES

SHIRLEY GRUNDY, *Curriculum: Product or praxis*, traducido por Pablo Manzano: *Producto o praxis del Curriculum* (Ed. Morata, S.A./Madrid, 1991) 258pp., más bibliografía e índice de materias; consta de diez capítulos, en los que se alterna la exposición teórica y la oferta práctica. Se presenta en formato de 21x13 cm. y encuadernado en cartón dentro de la Colección "Pedagogía hoy-Morata"

El propósito de la autora es "proporcionar un fundamento teórico coherente para el trabajo de deliberación sobre el currículum y la práctica curricular y, mediante este examen, hacer algunas propuestas sobre cómo mejorar las experiencias de enseñanza y aprendizaje de alumnos y profesores". Propósito que se alcanza, claramente, en algunas partes del libro, dependiendo de las posiciones teóricas que adopte el lector.

Se dirige, sobre todo, a los profesores comprometidos a diario con el trabajo educativo.

En el presente libro, con algunas deficiencias no fundamentales de traducción a mi

entender -escasas, pero existentes-, aborda cuestiones relacionadas con la teoría y práctica del currículum a través de la teoría de los intereses de J. Habermas. Examina las implicaciones teóricas en el currículum de los intereses cognitivos técnico, práctico y emancipatorio. A cada capítulo teórico sigue otro que analiza ejemplos de prácticas curriculares, que pueden interpretarse dentro de una pedagogía crítica, modelo por la que se aboga en este libro.

Su lectura resulta de interés y su aprovechamiento puede no ser escaso.

M.A. CADRECHA CAPARRÓS

MARINA LOVELACE: *Proyecto Curricular*. Colección "Aula Reforma" 1992. Edelvives, Zaragoza. 95 págs.

El profesor actual, que ha de nadar entre las aguas aparentemente revueltas de una terminología educativa, puede encontrar en esta

publicación una estimable ayuda clarificadora.

"Proyecto curricular" es un libro corto en páginas y preciso en

ideas. Es un trabajo que no pretende ser novedoso sino práctico. Su autora, Marina Lovelace, escribe desde la convicción de la eficacia, tratando de transmitir una información que ofrezca pocas dudas a aquellos profesores no habituados a la "jerga" lingüística de la Reforma.

El libro se divide en tres capítulos. En el primero se exponen las relaciones que existen entre la legislación de la Administración educativa y lo que ha de ser un proyecto curricular de centro. En el segundo se indican

las características generales del P.C.C., así como las decisiones que ha de tomar el equipo docente respecto a los elementos que lo componen. En el tercer capítulo se señalan las principales estrategias para elaborar un Proyecto.

La colección "Aula Reforma", que empieza con este primer título "Proyecto Curricular", tiene los visos de convertirse en una guía práctica que nos haga sortear con fortuna todas las exigencias que conlleva una reforma educativa.

J.J. ORDOÑEZ ALVAREZ

E. SOLER VAZQUEZ, L. ALVAREZ PEREZ, A. GARCIA GONZALEZ, J. HERNANDEZ GARCIA, J.J. ORDOÑEZ ALVAREZ, F. ALBUERNE LOPEZ, M.A. CADRECHA CAPARROS, *Teoría y práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Pautas y ejemplos para un desarrollo curricular* (Ed.Narcea S.A./Madrid, 1992) 262pp.; en la Colección "Educación hoy - Estudios. Se presenta en formato de 17x24 cm. y encuadernado en rústica y cubierta plastificada.

Es un libro útil para diseñar una unidad didáctica y para preparar bien las clases; con guías prácticas en diversas áreas: Matemáticas, Química, Ciencias Sociales, Lengua, etc., que los profesores pueden incorporar con facilidad a su función docente.

En la presente obra se trata esquemáticamente la Programación de Metas y el Diagnóstico de Ideas Previas. Se analizan las Teorías de Aprendizaje y, con más

detenimiento, los consiguientes Modelos de Enseñanza. Asimismo, se incluye un capítulo dedicado a la Motivación, que recoge y sintetiza todos los elementos de la instrucción.

Este libro, denso y muy interesante, va dirigido a profesores de Educación Primaria, Secundaria y Universitaria.

A.M. ALVAREZ RODRIGUEZ

CURSO PARA LA OBTENCIÓN DEL CERTIFICADO DE APTITUD PEDAGÓGICA (C.A.P.).

Con una duración de cinco meses -23 de octubre de 1991 a 26 de marzo de 1992- se realizó el Curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (C.A.P.), en el que se matricularon 539 alumnos. El curso se estructuró en tres partes: Módulos Teóricos, Didácticas Específicas y Prácticas en los Centros. Los Módulos Teóricos, con una duración de 64 horas, giraron en torno a las siguientes materias: Psicología de la Educación, Didáctica General, Orientación y Acción Tutorial, Organización Escolar y Sociología de la Educación; además de uno de los siguientes módulos optativos, que se ofrecieron por vez primera en este curso: Medios Audiovisuales, Informática Aplicada a la Educación, Sistemas Educativos en la C.E.E. y Dinámica de Grupos. Las Didácticas Específicas tuvieron una duración de 32 horas y fueron seguidas por Prácticas en los Centros durante siete semanas.

Durante este curso 1991-1992, 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 desean acceder a la docencia en la Enseñanza Media o Secundaria. Las modificaciones y mejoras más relevantes afectaron a los siguientes aspectos:

1. Oferta de cuatro módulos optativos, como se indicó anteriormente.
2. Coordinación con los Profesores Tutores, haciendo hincapié en los criterios comunes de duración, asistencia y gradación, niveles de actuación, observación de actividades y valoración de las Prácticas, así como de elaboración de la Unidad Didáctica. A tal efecto, en septiembre de 1991 y enero de 1992 se realizó un curso para Profesores Tutores de todas las disciplinas.
3. Entrega de la Memoria-Unidad Didáctica, elaborada e impartida por el alumno, al Profesor Tutor, que fue quien la valoró y tuvo en consideración, junto con el informe general, para la evaluación de las Prácticas.

La valoración del curso por parte de los alumnos se realizó mediante encuestas al finalizar los Módulos Teóricos y las Didácticas Específicas. De las mismas se desprenden las siguientes conclusiones:

- Módulos Teóricos:
 1. Mejor valoración general respecto del curso 90-91.
 2. El módulo mejor valorado fue Psicología de la Educación - Excelente-. Valoración de Excelente/Buena en Sociología de la Educación y Buena/Normal en los módulos restantes.

- Didácticas Específicas:
 1. En conjunto la valoración dada por los alumnos a sus profesores y a la Didáctica correspondiente es óptima. La casi totalidad de las puntuaciones se encuentran dentro de los márgenes de Excelente/Buena.

 2. Numerosos alumnos ponderan la utilidad y validez de las Didácticas Específicas, y solicitan mayor duración y profundización, posiblemente en detrimento de los módulos teóricos.

Las Prácticas en los Centros, valoradas en la Memoria y en el informe del tutor, supone para muchos alumnos lo más satisfactorio de todo el ciclo.

CURSO DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE PARA TUTORES DEL C.A.P.

Continuando con la experiencia iniciada en el curso 90-91, durante los días 25, 26 y 27 de septiembre de 1991, y 21, 22, 23 y 24 de enero de 1992 (antes de la asistencia de los alumnos en Prácticas a los Centros) para Profesores Tutores del C.A.P. de Geografía e Historia (36), Lengua y Literatura (35), Ciencias Naturales (12), Inglés (11), Filosofía (9), Física y Química (7), Clásicas (7), Francés (4), Educación Física (2), Música (2) y Matemáticas (1), se realizó un Curso de Perfeccionamiento

Docente con una duración de 30 horas y con la siguiente estructura, contenidos y objetivos.

Psicología: Familiarizar al Profesor-Tutor con los aspectos psicológicos básicos que más directamente están implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sociología: Sensibilizar al Profesor-Tutor de que en el proceso educativo intervienen elementos sociales cuyo estudio es imprescindible para conocerlo.

Tutoría: Ampliar la problemática de acción tutorial con alumnos a la acción tutorial con profesores en prácticas.

Didácticas Específicas: Profundizar en cada materia en relación especialmente con la formación inicial del profesorado.

Criterios comunes sobre las Prácticas en los Centros: Según las conclusiones acordadas en el curso de Enero de 1991.

Los tres primeros módulos se impartieron de forma rotativa (tres grupos) según la siguiente metodología:

- Exposición de aspectos teóricos.
- Análisis de casos.
- Discusión sobre conclusiones.

La valoración del curso, en general, fue positiva y supuso otro paso para una mejor coordinación de las Tutorías del C.A.P. en cuanto consideración de criterios comunes para las Prácticas y su relación e imbricación con las Didácticas Específicas y los Módulos Teóricos.

CURSO SOBRE "DESCUBRIMIENTO Y COLONIZACION DEL MEDITERRANEO"

Durante los días 17 al 29 de febrero de 1992 se celebró en la Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. el Curso "DESCUBRIMIENTO Y COLONIZACION DEL MEDITERRANEO", organizado por el I.C.E. de la Universidad de Oviedo y dirigido por el Dr. Narciso Santos Yanguas, Catedrático de Historia Antigua de la misma. En él se inscribieron unos 40 Profesores de Enseñanza Media y fue impartido

además por los Profesores D. Emilio Cortes Hernández, Titular de Historia Antigua, y D^a Mercedes García Martínez, Licenciada en Historia y Arqueóloga.

Se analizó la colonización griega como exponente de la adecuación del pasado al presente, aunque considerada no sólo como una necesidad del imperialismo griego por hacer despertar a las poblaciones de la cuenca mediterránea. Dejando de lado su consideración como una simple emigración de elementos orientales sin recursos, o la mera división entre colonias agrícolas y comerciales, se analizó la importancia de los fundadores (oikistes), las relaciones entre colonias y metrópolis, la alienabilidad de la tierra, el papel de la mujer..., así como las relaciones con los indígenas en cada ámbito de la cuenca mediterránea, sin olvidar las características propias de los establecimientos de cada región (mar Negro, cuenca del Egeo, Norte de Africa, sur de Italia, Sicilia, Península Ibérica).

Por su parte, la entrada en contacto del mundo romano con el helenístico a fines del siglo III a.n.e. marcará un punto de inflexión en este proceso colonizador del Mediterráneo: tras la conquista de los países ribereños se dará paso a un tipo de colonización distinto, dado que en su origen Roma no era una ciudad marítima y comercial como las metrópolis griegas o fenicias promotoras de la colonización anterior.

Una vez colonizado el suelo itálico, la acción de los romanos, derivada de sus conquistas anteriores, se extendería por todo el Imperio (provincias orientales y occidentales) como consecuencia de esa anexión territorial, añadiéndose un proceso de organización administrativa del mismo así como la implantación de los elementos propios de la urbanización (municipalización), lo que conllevaría un carácter imperialista.

La Península Ibérica se vería inmersa en ese doble proceso de conquista y organización del suelo en sus diversas regiones (Tarraconense, Lusitania y Bética), que se haría mucho más preciso en el caso de Andalucía, donde las características de la organización romana se hacen mucho más acusadas y arraigadas, tanto desde el punto de vista económico como político-administrativo.

El curso constó de treinta y cinco horas lectivas.

X SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE TEORIA DE LA EDUCACION: TEORIA DE LA EDUCACION NO-FORMAL

El X Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación se celebró en Llanes, durante los días 16, 17 y 18 de Diciembre de 1991. Esta actividad contó con la participación de representantes de todas las Universidades Españolas. Fue pensada, lo mismo que el resto de las reuniones que en años anteriores fueron patrocinadas por otras Universidades, como un conjunto de sesiones intensas de trabajo. Por ello, todos los miembros que asistieron tuvieron una intervención directa en calidad de ponentes o comunicantes. Todo el material utilizado ha sido recogido en dos volúmenes que constituyen las actas reales del seminario.

El tema de estudio seleccionado en esta ocasión fue el de la educación no-formal, un campo educativo que, después de los informes de Coombs, se ha convertido en centro de debates teóricos, políticos, económicos y sociales.

El contenido del programa estuvo distribuido en las siguientes Ponencias:

1. El sistema de educación no-formal: Definiciones, conceptos básicos y ámbitos de aplicación.
2. Marco social de la educación no formal (Condicionamientos políticos y culturales).
3. Planificación y programas de educación no-formal.
4. Estrategias de programas en educación no-formal.
5. Evaluación de programas en educación no-formal.

Estas ponencias fueron el eje sobre el que se desarrolló todo el Seminario. Estuvieron a cargo de los representantes de las Universidades de Barcelona (Central y Autónoma), Complutense de Madrid, la de Valencia, Salamanca, Murcia y Palma de Mallorca.

A ellas se añadieron otras dos: "Análisis de contenidos y programas de teoría de la educación" y "La investigación en teoría de la educación", presentadas por los Catedráticos Drs. J. García Carrasco y Miguel Martínez Martín, respectivamente.

Todas las comunicaciones discutidas giraron en torno a estos grandes núcleos temáticos.

Este Seminario ha contribuido decisivamente a organizar una materia que, imprescindiblemente, formará parte de las nuevas titulaciones en Ciencias de la Educación que ya han sido aprobadas.

El desarrollo y celebración de estos actos fue posible gracias a la colaboración y apoyo de los siguientes organismos y actividades:

- Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Oviedo.
- Consejería de Cultura del Principado de Asturias.
- Excmo. Ayuntamiento de Llanes.
- Instituto de Ciencias de la Educación.

La coordinación provincial estuvo a cargo de Teófilo Rodríguez Neira y Jesús Hernández García, Profesores de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación y del I.C.E.