

CONSEJO DE REDACCION

- Presidente:** D. TEOFILO RODRIGUEZ NEIRA, 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:** Dª 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

DICIEMBRE 1992, N° 60

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 PAUTAS PARA UNA INTERPRETACION DEL D.C.B.
Enrique Soler Vázquez.
- 23 FACTORES FAMILIARES QUE INTERVIENEN EN EL PROGRESO ACADEMICO DE LOS ALUMNOS.
Raquel-Amaya Martínez González.
- 41 LOS TUTORES EN LA FORMACION INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA.
Jesús Hernández García.
- 47 ANALISIS ESTADISTICO Y BIBLIOMETRICO SOBRE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS ACERCA DEL RENDIMIENTO ACADEMICO EN ESPAÑA (1976-1986): ASPECTOS CONCEPTUALES Y DESCRIPTIVOS.
Gloria Pérez Serrano y Santiago Nieto Martín.
- 69 CONSTRUCTIVISMO Y VARIABLES INSTRUCCIONALES.
Juan José Ordóñez Alvarez.
- 79 LAS DISCRIMINACIONES CONDICIONALES COMO PROCESOS BASICOS DE APRENDIZAJE DEL LENGUAJE.
Luis A. Pérez-González y Ana M. Menéndez Cuartas.

Págs.

- 91 LAS SATISFACCIONES E INSATISFACCIONES DE
LOS ENSEÑANTES.
Juan Carlos Zubieta Irún y Teresa Susinos Rada.

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.

- 131 DETERMINACION DE LA DESVIACION DEL
PLANO DE POLARIZACION DE LA LUZ POR
MEDIO DE UNA RESISTENCIA L.D.R.
José Colunga Rodríguez.
- 135 "ANTROXU EN EL MUSEO" EXPOSICION Y
TALLER DIDACTICOS SOBRE EL CARNAVAL.
Gabino Busto Hevia.
- 141 UNIDAD DIDACTICA: LA MISION ADAPTACION
AL DISEÑO CURRICULAR BASE. EDUCACION
SECUNDARIA.
Florencio Frieria Suárez.
- 163 SOBRE EL LENGUAJE DE LOS ESTUDIANTES.
Carmen Díaz Castañón.
- 179 EL PAPEL DE LOS CENTROS DE TRABAJO PRO-
TEGIDO EN REHABILITACION: ESTUDIO DE UNA
EXPERIENCIA.
Sheila Benavente Miranda.

Págs.

- 199 DOS EJEMPLOS DE APLICACION DE LOS PRINCIPIOS DE LA MODIFICACION DE CONDUCTA A LA ENSEÑANZA ASISTIDA POR ORDENADOR.
José Manuel Errasti Pérez.

DOCUMENTACION

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

- 209 RECENSIONES.

INFORMACION

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

- 213 CURSO DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE PARA TUTORES DEL C.A.P.
- 213 CURSO DE FORMACION DOCENTE UNIVERSITARIA.
- 214 ISOC ??????
- 215 NORMAS PARA PUBLICAR EN AULA ABIERTA.

PAUTAS PARA UNA INTERPRETACION DEL DCB

ENRIQUE SOLER VAZQUEZ*

Al estudiar la Reforma educativa que propone la LOGSE, surgen inmediatamente preguntas como las siguientes: ¿Qué es exactamente lo que se reforma? ¿Existe contradicción entre lo que estamos haciendo y lo que debemos hacer? ¿Tenemos que olvidarnos de nuestra experiencia docente y empezar de cero? ¿Hasta qué punto nos sentiremos libres para poner en práctica ideas innovadoras? En definitiva, ¿va a ser más fácil o difícil ser profesor de ahora en adelante?

La LOGSE, como cualquier propuesta programática, puede esterilizarnos si nos esclavizamos a unas etiquetas o a la interpretación de otros vertida en libros de texto, o puede ser una ocasión inmejorable para que los profesores, asumiendo el reto de la Reforma, revisemos en profundidad nuestros sistemas de instrucción y diseñemos creativamente Proyectos Educativos que, aunque no resuelvan todos los problemas que tiene hoy la educación, nos devuelvan alguna ilusión por aprender y enseñar.

Si comparamos las propuestas de la LOGSE con las prácticas actuales, encontramos:

- a) Aspectos **iguales**, que obviamente no plantearán dificultades.
- b) Aspectos **nuevos**, que normalmente, si somos capaces de ponerlos en práctica, mejorarán el sistema. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que a veces proponen utopías, y las utopías son positivas mientras evitemos extremos tales como, por un lado, las posibles angustias de profesores que quieren y no pueden y, por otro, la extrapolación de los

* ENRIQUE SOLER VAZQUEZ es Vicedirector del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Este artículo es una revisión de la Comunicación presentada por el autor en el Seminario de Ciencias de la Naturaleza de la Universidad de Otoño-CDL, Setiembre 1992.

que, si no consiguen algún aspecto, concluyen que no puede renovarse nada.

c) Por último, elementos educativos meramente **reformulados** que pueden provocar problemas, porque lo que es igual puede parecer distinto. La elección de términos tiene su transcendencia; tenemos la experiencia reciente de la expresión "evaluación continua", que muy pocos profesores, y menos alumnos, entendieron porque, entre otras razones, no se eligió la palabra adecuada.

Analizaremos los principales elementos del DCB para deducir el enfoque de programación que inspira la LOGSE, así como aquellas características del Sistema actual indispensables para establecer las comparaciones adecuadas sobre sus aspectos equivalentes y diferenciales. Al final aludiremos brevemente a la metodología didáctica y la evaluación, que son consecuencia casi forzada de la programación, y a las transformaciones impuestas por la Escuela Comprensiva, porque a nuestro juicio ofrecen más dificultades de aplicación que de interpretación.

I. SISTEMA ACTUAL

1. Competencia del MEC

Hasta ahora la Administración educativa proponía en el BOE "contenidos científicos", enunciados de una manera general en **cuestionarios** que encontramos desarrollados en los libros de texto. Estos contenidos científicos se reducen a:

a) **Datos:** Términos, Hechos, Nombres, Lugares, Fechas, etc.

Ejemplos: *Nombres y propiedades de los elementos químicos, Elementos más abundantes en los seres vivos, Ecosistemas españoles, Fases de la Luna, Composición del aire, Funciones del aparato digestivo, respiratorio, etc.*

b) **Métodos:** Convencionalismos, Clasificaciones, Procesos, etc.

Ejemplos: *Formulación química, Sistema Periódico, Clases de energía, Técnicas de separación de mezclas.*

c) **Conceptos:** Principios, Leyes, Reglas, Teorías. Un concepto es una abstracción que representa una serie de objetos o realidades. Los principios son una especie de conceptos más complejos y generales que

relacionan conceptos más sencillos. Esta distinción debe entenderse, no como una dicotomía, sino como una jerarquía gradual, en donde en un extremo están los conceptos más específicos y en el otro los principios y teorías más generales.

Ejemplos de Conceptos: *Fuerza, Trabajo, Ciclo*; de Principios: *Lavoissier, Boyle, Conservación de la energía*; de Teorías: *Mecánica Clásica, Evolución, Teoría Atómica*.

2. Tareas de los Profesores

En los comentarios a los cuestionarios, que progresivamente fue haciendo la Administración educativa, aparecen también sugerencias sobre las posibles aplicaciones y actitudes asociadas a los contenidos científicos.

Sin embargo, era competencia y responsabilidad de los profesores, a partir de dichas sugerencias, elaborar objetivos de aprendizaje; es decir, asociar capacidades a los contenidos de los cuestionarios oficiales, ya que un objetivo de aprendizaje es la formulación explícita evaluable que refleja una capacidad sobre una realidad o contenido. Aunque es difícil trazar una frontera rígida entre el objetivo propiamente dicho, -el objetivo de aprendizaje-, y el objetivo por analogía, -los distintos tipos de objetivos generales-, podemos decir que una mayor complejidad en la capacidad y una mayor extensión en el contenido condicionará que el objetivo no sea de aprendizaje, sino general de etapa, de ciclo o de área.

Al principio, las programaciones se hacen de una manera espontánea y asistemática; más tarde, se proponen sistemas de programación más sofisticados, enraizados en una u otra teoría del aprendizaje que, prescindiendo de los malentendidos iniciales debidos en gran parte a una mala información, ayudan a mejorar la instrucción. De acuerdo con las normas de estos sistemas de programación, cuanto menos presencial es la metodología didáctica que se va a usar, alejándose de la exposición oral del profesor y acercándose a la investigación escolar individualizada, más necesario se hace operativizar con rigor estos objetivos de aprendizaje.

En las celdas del siguiente cuadro se pueden localizar los objetivos más frecuentes de las programaciones tradicionales:

CAPACIDAD CONTENIDO	MEMORIZAR	COMPRENDER	APLICAR	
			RUTINAS	PROBLEMAS
DATOS	(1)		////////////////////	////////////////////
METODOS			(3)	
CONCEPTOS		(2)		(4)

Ejemplos:

- (1) Memorizar Datos: *"Enumerar los componentes de la célula animal"*.
- (2) Comprender Conceptos: *"Ilustrar el concepto de fuerza con ejemplos"*.
- (3) Aplicar rutinariamente Métodos: *"Ajustar ecuaciones químicas"*.
- (4) Aplicar Conceptos: *"Resolver problemas de planos inclinados"*.

En este momento consideramos necesario hacer tres aclaraciones relacionadas con este modelo de programación, y que pueden extrapolarse a otros modelos.

a) Taxonomías de Capacidades: El análisis del comportamiento humano para establecer una taxonomía de capacidades, como todo análisis, es artificial: el comportamiento humano raramente puede dividirse netamente en actitudes, destrezas y conocimientos; y éstos, a su vez, en aspectos como memorizar, comprender, aplicar, etc. Sería como pensar que la mano de un cirujano opera por su cuenta fuera del control del cerebro y el corazón. Siempre se solapan las categorías vecinas influyéndose mutuamente, debido a la esencia misma del pensamiento y de la actividad humana. Pero, precisamente a causa del estrecho vínculo que existe entre las diversas categorías, se hace aún más necesario el estudio de las propiedades diferenciales de cada una de ellas. El alumno memoriza, comprende y aplica contenidos simultáneamente; sin embargo, no lo hace de la misma forma, por lo que no sería adecuado enseñar de la misma manera a memorizar, comprender y aplicar. La distinción de estas categorías es un recurso metodológico necesario para entender la diversidad de los aprendizajes y así poder seleccionar las estrategias de enseñanza y evaluación adecuadas con cierta coherencia y garantía¹.

De todas maneras, lo que cuenta es no esclavizarse a una u otra etiqueta, sino adoptar las que parezcan mejor en cada caso para facilitar un lenguaje común, que permita comunicarnos de un modo preciso.

b) Memorizar: No debe confundirse "aprender de memoria" con "aprender memorísticamente". Se aprende de memoria cuando se forma en la mente una "copia" de la información y puede reproducirse exactamente como se ha recibido. Se usa, en cambio, el término "aprendizaje memorístico" para significar un aprendizaje vacío, no relacionado, en contraposición con un aprendizaje significativo.

Se pueden aprender de memoria, y por tanto reproducir exactamente como se reciben, y además con un aprendizaje significativo no memorístico, tanto datos (*las valencias del cloro*), como métodos (*una marcha analítica*) y conceptos (*aceleración*). Sin embargo, es difícil comprobar si un aprendizaje de memoria es significativo; para asegurarse de ello, hay que comprobar si además va acompañado de una comprensión; por ejemplo, si la información se puede transformar de una forma a otra.

c) Objetivo de aprendizaje: Lo que a veces se llama «objetivo didáctico», diferente de objetivo general, sería preferible llamarlo objetivo de aprendizaje, para dejar claro que no se trata de los "objetivos expresivos" (mal llamados objetivos ya que más bien son actividades) propios de un sistema educativo sin metas; que los objetivos tampoco están en relación inmediata con las estrategias didácticas o de enseñanza del profesor; sino con el aprendizaje, que debe producirse en la mente del alumno y no en el encerado.

II. LOGSE

En el DCB leemos: «Bloques de contenido», «Conceptos, Procedimientos y Actitudes», «Criterios de evaluación», «Currículum abierto y cerrado». A través de una exégesis de estos términos, relacionados fundamentalmente con la programación, destacaremos los elementos que esta nueva propuesta matiza y enriquece, e intentaremos aclarar aquellos otros que reformula de una manera ambigua, provocando una posible confusión.

1. Bloques de Contenido

Es uno de los elementos que puede crear confusión, ya que, por un lado, encierra el significado habitual del término: Contenidos Científicos,

o sea datos, métodos y conceptos de los cuestionarios tradicionales; por ejemplo, *"Diversidad y Unidad de Estructura de la materia: Características de los sistemas materiales"*; y por otro, se utiliza con un nuevo significado: Contenidos Instruccionales del proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, objetivos de aprendizaje; por ejemplo, *"Diversidad y Unidad de Estructura de la materia: Manejo de instrumentos de medida sencillos (balanza, probeta, termómetro) estimando el error cometido"*.

En resumen, dentro de los «Bloques de Contenido» tiene cabida lo que era competencia de la Administración, los contenidos científicos tradicionales, y lo que era responsabilidad de los profesores, los objetivos de aprendizaje que relacionan dichos contenidos con capacidades asociadas, distribuidos en los tres apartados de «contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales», o más brevemente «conceptos, procedimientos y actitudes», que ya empiezan a ser familiares.

2. Conceptos

Este doble significado se mantiene especialmente en el primer apartado de cada Bloque.

a) Contenidos Científicos: Dentro del apartado «conceptos», se siguen proponiendo explícitamente contenidos científicos; y esto es lógico, puesto que el conocimiento de cualquier materia los requiere. Lo novedoso de la propuesta derivada de la LOGSE es que se reduce su extensión (son menos los contenidos científicos propuestos en el DCB), y no constituyen necesariamente la estructura última de las materias, sino que se relacionan siempre con sus aplicaciones y valoración.

Por consiguiente, aquí la confusión puede venir provocada porque el término «conceptos» que, especialmente en algunas materias, tiene un significado muy restringido y está relacionado con una línea de investigación muy definida sobre "preconceptos" y "cambio conceptual", se utiliza para significar muchas cosas más. Por chocante que parezca, para la LOGSE son «conceptos» los hechos, fechas, lugares, etc. (tradicionalmente clasificados como Datos), los convencionalismos, clasificaciones, procesos, algoritmos, etc. (clasificados como Métodos), los Conceptos propiamente dichos (por ejemplo, *fuerza, ciclo, célula*), y los conceptos por extensión como los Principios y las Teorías.

b) Capacidad mental: Analizando la elaboración, que la Administración hace del DCB², parece que el título «conceptos» significa también una capacidad, el "Saber Qué" o "pensamiento declarativo" que engloba a su vez memorizar y comprender. El que, cuando se lee «conceptos», haya que entender que se trata de memorizar y comprender contenidos científicos de diversa índole es causa de una nueva confusión. Para evitar ambigüedades, sería preferible distinguir entre la "acción" y el "contenido" del objetivo, usando verbos para las primeras y sustantivos para los segundos; si no se quiere adoptar en este caso la sencilla expresión "comprender datos, métodos y conceptos", habría que inventar un término que no interfiera con otros significados.

3. Procedimientos

Según el DCB "un procedimiento es un conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta"³. Ante esta definición, conviene hacer las siguientes precisiones:

a) Este apartado no incluye los procedimientos de la didáctica, o sea, las estrategias instruccionales empleadas para provocar aprendizajes, el "cómo se enseña y aprende".

b) Tampoco es el simple conocimiento de los procedimientos generales comunes a varias materias, ni los específicos de cada asignatura, tanto psicomotrices como cognoscitivos, de naturaleza algorítmica y heurística; por ejemplo, *el conocimiento teórico de algoritmos para ajustar ecuaciones químicas, de procesos para obtener compuestos químicos, de técnicas para disecar animales, etc.* Todo esto son contenidos científicos del apartado «conceptos» o "saber qué"; es decir, enumerar, describir, explicar, etc., métodos y procesos.

c) Dentro del apartado «procedimientos» entra el hacer cosas, manejar, utilizar, construir, etc. Esto es, significa otra capacidad, "Saber Cómo", que engloba acciones tan variadas como aplicar rutinas, resolver problemas, analizar situaciones y sintetizar nuevas realidades.

Se quiere subrayar que el saber no se limita a conocer la información sobre una operación, sino que se extiende también a realizarla; es decir, que el saber tiene también una dimensión práctica, de aplicación y uso, que debe proponerse como objetivo de aprendizaje directa y explícitamente⁴. Por ejemplo, *no se trata sólo de describir la escala de un instrumento de medida, sino también de leerla y dar el resultado; no*

se trata sólo de aprender una fórmula, sino de resolver problemas con ella.

Aquí lo novedoso es, por un lado, que una misma categoría, «procedimientos», encierra una gran variedad de operaciones de la mente. Lo justifican diciendo que no hay por qué multiplicar palabras sin necesidad. Pero a veces es necesario echar mano de subcategorías para identificar las distintas operaciones mentales. Lo mismo que hay situaciones en que efectivamente basta con hablar de mineral, vegetal y animal, pero llega el momento en que hay que distinguir entre fanerógamas y criptógamas, y entre insectos y mamíferos; si basta clasificar los elementos químicos en metales y no metales, nadie echa mano de toda la Tabla Periódica; pero en ocasiones es necesario distinguir entre alcalinos y alcalino-térreos.

Y, por otro lado, también es novedad su inclusión explícita. Lo que antes se dejaba a la responsabilidad de los profesores -siempre han estado presentes los procedimientos en toda práctica escolar-, ahora, la Administración lo incluye explícitamente señalando las aplicaciones de métodos y conceptos científicos como contenido de la instrucción; es decir, como objetivo de aprendizaje, para que los profesores no nos olvidemos de su importancia educativa y planifiquemos las correspondientes actividades de enseñanza que, recordamos de nuevo, no son «procedimientos» del DCB.

4. Actitudes⁵

Se tiene una actitud cuando aparecen pensamientos y sentimientos hacia cosas y personas que nos gustan o disgustan, atraen o repelen; por lo que una actitud implica componentes cognitivos (conocimientos), afectivos (sentimientos) y conductuales (acciones).

Las actitudes siempre han estado presentes en el contexto escolar, impregnan toda la experiencia educativa, se aprenden aunque no constituyan en sí mismas objetivos educativos, e incluso condicionan la comprensión de conceptos y aplicación de procedimientos.

Lo novedoso de la Reforma es que, de manera semejante a los «conceptos» y «procedimientos», las actitudes asociadas a los contenidos científicos se plantean de manera explícita como objetivo de aprendizaje. Las actitudes así planteadas no constituyen una disciplina separada, sino que son parte integrante de todas las materias, en las que se exige el

aprendizaje de una serie de actitudes generales deseables en nuestra sociedad; por ejemplo: *Solidaridad y comprensión, Participación, diálogo y debate, Rigor en el trabajo*. En otros casos son específicas de una materia concreta; por ejemplo, en las Ciencias de la Naturaleza de la ESO, se plantean actitudes hacia: *El conocimiento científico, Productos químicos en el entorno, Diferencias físicas y psíquicas de los individuos, Alimentación adecuada, Sexualidad, Drogas, Conservación del medio ambiente, Aportaciones de la ciencia a la sociedad*.

La introducción de las actitudes como contenido educativo explícito amplía las perspectivas pedagógicas de los profesores, lo que se traduce en una mayor complejidad de sus funciones; y esto por varias razones:

a) Cuantitativamente son más las **tareas** que se imponen al profesorado.

b) La tarea de formación y cambio de actitudes requiere **destrezas** que, por nuestra formación, no solemos dominar; esto agravado por la ausencia de un marco teórico unificado del que deducir su tratamiento, lo que provoca en el profesor la inseguridad e incertidumbre de toda elección.

c) Seleccionar y enseñar actitudes puede bordear el **adoctrinamiento**.

d) Los **métodos** para enseñar actitudes difieren radicalmente de los métodos de enseñanza de objetivos cognoscitivos. Para estos últimos ("saber qué" y "saber cómo") se usan métodos explícitos, y cuanto más explícitos, más eficaces serán. Para los objetivos actitudinales, por el contrario, los métodos eficaces, si no los únicos, son los implícitos, y en la medida en que se explicitan pueden surgir disfunciones. Entre las estrategias de enseñanza de actitudes, se pueden citar el refuerzo y el castigo dentro de la tradición conductista; pero sobre todo la observación e imitación, cuyo fundamento teórico lo encontramos en la teoría de Bandura. En resumen, se puede decir que las actitudes (*interesarse por el método científico o la ecología*, por ejemplo) no se enseñan, se muestran; el poner al mismo nivel «conceptos-procedimientos-actitudes», como si sus estrategias de enseñanza y aprendizaje fuesen homogéneas, puede causar frustraciones.

e) El aprendizaje de las actitudes constituye un largo **proceso** que trasciende el espacio y el tiempo escolar.

f) La **evaluación** de actitudes en el entorno escolar por medio de instrumentos, tales como la observación y el autorregistro, presenta también ciertas dificultades que los profesores no podemos resolver,

como se hizo patente desde que la LGE-1970 contempló la inclusión de una calificación de actitudes.

g) La escuela es una **institución** históricamente diseñada para enseñar y aprender objetivos cognoscitivos y psicomotrices. Esta tarea es tan amplia que ocupa prácticamente todo el tiempo escolar y consume casi todas sus energías; por consiguiente son muy limitados los recursos que nos quedan a los profesores para competir con otras instituciones (familia, amigos, etc.) a la hora de modelar actitudes. La información, o sea el componente cognoscitivo decisivo en la formación de las actitudes, es el aspecto más programable escolarmente.

5. Objetivos didácticos

Reiteramos que un «objetivo didáctico» -preferimos llamarlo de "aprendizaje"-, es una capacidad realizada sobre un contenido. De los epígrafes anteriores se concluye que la LOGSE clasifica las capacidades de estos objetivos en «conceptos», «procedimientos» y «actitudes». Ciñéndonos al ámbito cognoscitivo detallado en la siguiente matriz, en donde los objetivos estarían localizados en sus celdas, se observa la equivalencia de algunas categorías de capacidades; en la primera fila las más sencillas de Ryle⁶, "Saber Qué" y "Saber Cómo", que adopta la LOGSE llamándolas «conceptos» y «procedimientos», en la segunda las más elaboradas de la taxonomía clásica de Bloom⁷:

CAPACIDAD CONTENIDO	CONCEPTOS (Saber Qué)		PROCEDIMIENTOS (Saber Cómo)		
	MEMORIZAR	COMPRENDER	APLICAR	ANALIZAR	SINTETIZAR
DATOS					
MÉTODOS					
CONCEPTOS					

Es claro que se trata de un elemento meramente reformulado, ya que se significa lo mismo con palabras distintas; por consiguiente, insistimos que cuando sea suficiente utilizar una taxonomía simple de capacidades: "Saber Qué" o «conceptos» y "Saber Cómo" o «procedimientos», no hay por qué complicarse la vida con una taxonomía compleja como la de

Bloom. Pero a veces no es suficiente englobarlo todo bajo dos etiquetas, porque hay niveles en que es indispensable distinguir entre memorizar, comprender, aplicar rutinas, resolver problemas, analizar enunciados, etc., para poder realizar la selección de estrategias instruccionales, como se apuntó anteriormente al hablar de las taxonomías de capacidades.

6. Criterios de evaluación

No deben confundirse con la "evaluación criterial", una determinada interpretación de las calificaciones. El DCB llama «criterios de evaluación» a los objetivos mínimos, que definen los rasgos de los objetivos de aprendizaje que se van a exigir para aceptarlos como alcanzados. Por ejemplo, un «criterio de evaluación» es: *Comprobar si el alumno conoce la composición y algunas propiedades del aire y del agua, como su peso, etc.*⁸ La concreción de estos objetivos mínimos ha sido últimamente una preocupación patente de las Inspecciones educativas.

Estamos de nuevo ante un aspecto meramente reformulado: los objetivos son por naturaleza criterios de evaluación, pero no deben reducirse a meros criterios de evaluación, ya que son mucho más: condicionan realmente el posterior proceso de instrucción, y pueden llegar a ser estrategias motivadoras⁹.

7. Programación por Capacidades

Es ésta una diferencia teóricamente más de fondo: Actualmente se parte de los contenidos científicos propuestos por la Administración, y el profesor asocia a cada contenido las capacidades pertinentes; por ejemplo, el profesor decide que el alumno sólo memorice comprensivamente los contenidos del tema "sólido rígido"; en cambio, que aplique los conceptos de "cinemática" para resolver problemas, y que llegue a valorar los recursos energéticos al estudiar los "hidrocarburos".

La LOGSE, por el contrario, sigue un proceso inverso: parte de un repertorio de capacidades (recogidas en los objetivos generales de etapa, ciclo y área) y les asocia los contenidos científicos que estima más idóneos para alcanzar aquellas capacidades.

Al final, en ambos casos el profesor en la práctica tiene que planificar objetivos, es decir, "capacidad+contenido"; sin embargo, la diferencia de origen, con frecuencia difícil de rastrear, se mantiene de alguna manera porque en el enfoque actual la capacidad está subordinada al contenido, y la LOGSE pretende que los contenidos estén subordinados a las capacidades.

Autores relacionados con la Reforma afirman que, sobre todo para los primeros niveles, se han seleccionado las capacidades que se consideraron más relevantes para potenciar el desarrollo global de los alumnos, y que consisten en las estrategias más generales de la mente humana y menos disciplinares. Nos preguntamos cuál ha sido el criterio de selección. Opinamos que, sin pretender hacer físicos, químicos y biólogos a todos los alumnos desde su infancia, es preferible abordar, sin filtros, las capacidades que impone cada materia y pecar de disciplinar que desembocar en un psicologismo siempre subjetivo.

En todo caso, la experiencia demuestra que el vínculo natural entre capacidades y contenidos científicos es tan fuerte que termina imponiéndose a cualquier interferencia externa; por ejemplo, aunque inicialmente se hubiera seleccionado el tema "Diversidad de los seres vivos" porque se estima que puede provocar en el alumno una actitud positiva hacia la ecología, si hipotéticamente este tema estuviera vinculado más naturalmente con otra capacidad, digamos la observación, esta última se impondría a la primera, y los alumnos podrían terminar siendo mejores observadores, pero no más ecologistas.

Quizás por esta razón, da la impresión de que este cambio de papeles ha quedado más en intención, ya que en realidad los contenidos científicos siguen siendo el eje vertebrador de las materias del currículum¹⁰.

Lo que este cambio de papeles puede hacer es transformar la creencia errónea, actualmente bastante extendida, que para ser profesor, por ejemplo, de física o biología es suficiente saber física o biología, en otra más perniciosa todavía, que para enseñar cualquier materia es suficiente saber algo de pedagogía. Si el error en el primer caso es convertir las clases en conferencias académicas, el peligro en el segundo es que las clases se queden en una puesta en escena sin mensaje.

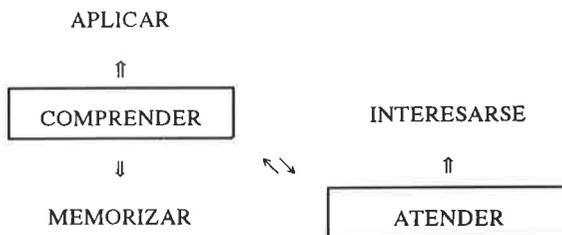
8. Currículum Abierto y Cerrado

La LOGSE propone el DCB como un «currículum abierto» en contraposición a los cuestionarios tradicionales que califica de «currículum cerrado».

Efectivamente es más abierto en el sentido de que no secuencia los objetivos para cada curso, sino que cada grupo de profesores puede y debe, dentro del Proyecto de Centro, diseñar su Proyecto Curricular; sin embargo, se van cerrando cada vez más las opciones (la elaboración de Proyectos Curriculares formulada por la Administración¹¹, aunque optativa, condiciona ya toda decisión).

Por el contrario, es más cerrado en el sentido de que antes la Administración educativa publicaba en el BOE exclusivamente los cuestionarios con los contenidos científicos (parte de los «conceptos» en lenguaje del DCB actual) y dejaba que los profesores concretasen los objetivos (es decir los «conceptos, procedimientos y actitudes de los bloques de contenido» en el lenguaje del DCB actual), y ahora la Administración diseña qué aprender y enseñar hasta en el ámbito afectivo. ¿Cuál sería la reacción del Colegio de Arquitectos o Médicos, si al Ministerio de Obras Públicas o Sanidad se les ocurre publicar en el BOE cómo deben distribuirse las habitaciones en los planos de una vivienda o la técnica para operar apendicitis?¹²

Una posible justificación de este celo de la Administración puede ser la intención de enriquecer las programaciones actuales, saturadas de contenidos, con objetivos procedimentales y actitudinales. En efecto, tradicionalmente el profesor empieza programando las categorías más simples antes de pasar a las más complejas. La verdad es que muchos nos quedábamos en programar memorización pura o, en el mejor de los casos, memorización comprensiva de los cuestionarios oficiales; la disculpa fue siempre que los cuestionarios eran tan amplios que no daba tiempo para más. Así el eje de muchas programaciones actuales está formado por la comprensión de contenidos científicos basada en una atención pasiva de los alumnos, y sólo coyunturalmente ampliada a otras categorías como aplicar en el orden cognoscitivo e interesarse activamente en el afectivo. Gráficamente:



De manera que nuestras programaciones suelen tener, gráficamente, la siguiente distribución:



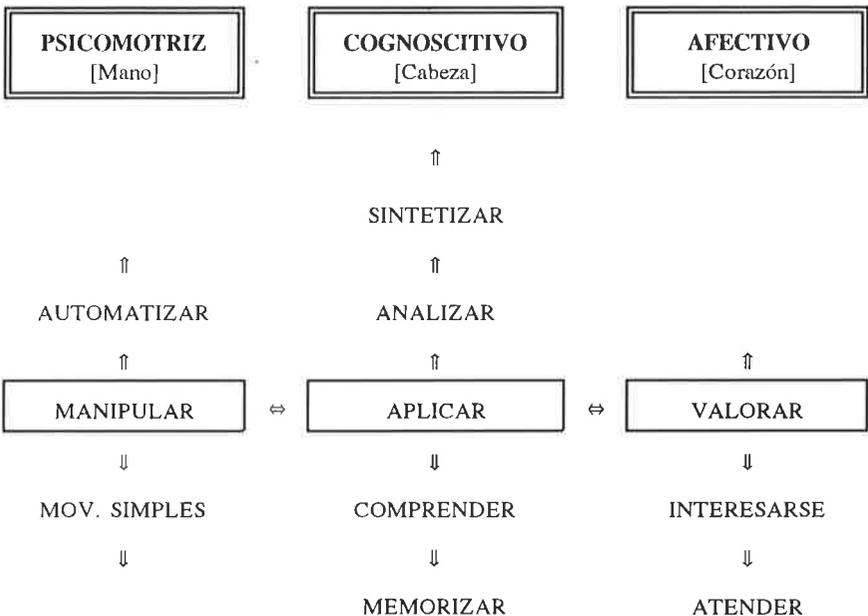
Se trata de forzar la modificación de este enfoque preferentemente declarativo a un enfoque más equilibrado, donde el núcleo de la programación esté formado por el eje **Aplicar** \Leftrightarrow **Valorar** \Leftrightarrow **Manipular** para descender luego hacia una selección de prerrequisitos en categorías inferiores, y ascender hacia una enseñanza complementaria con categorías superiores, en función de la aptitud de los alumnos y las necesidades de la materia.

Así, en el ámbito cognoscitivo se recomienda empezar por la aplicación proponiendo la resolución de problemas. Como en la situación escolar estos problemas suelen estar bien definidos, se pueden resolver a través de la aplicación directa de los conocimientos de la materia respectiva, por lo que es suficiente descender a una enseñanza que facilite en el alumno una comprensión y, en su caso, memorización de los datos, métodos y conceptos indispensables.

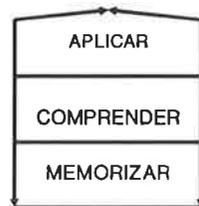
En situaciones más reales, en que los problemas no están tan bien definidos, puede ser necesario ascender a categorías superiores, es decir, enseñar a realizar análisis para captar la estructura profunda del

problema, o síntesis para desarrollar una manera nueva de resolverlo, e incluso también valoraciones tanto del proceso seguido en la solución del problema, como de los efectos y consecuencias que se siguen del tratamiento dado.

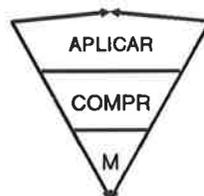
En resumen, iniciar la programación en función de lo que los alumnos deben aplicar o resolver, y completarla con la comprensión, memorización, análisis, etc. de aquellos contenidos necesarios para poder llevar a cabo dicha aplicación. Se pueden establecer jerarquías semejantes en los ámbitos psicomotriz y afectivo, como aparece en el siguiente esquema, ilustrado con la analogía Mano-Cabeza-Corazón:



Así la programación de objetivos estará más equilibrada; lo que, en el ámbito cognoscitivo, se puede expresar gráficamente de la manera siguiente:



o incluso, inversamente desequilibrada:



9. Metodología y Evaluación

Los problemas relacionados con la metodología didáctica y la evaluación no suelen ser de interpretación -está bastante claro lo que debemos hacer-, sino de aplicación; es decir, las dificultades enormes que supone llevar a la práctica unas técnicas didácticas eficaces y una rigurosa evaluación tanto sumativa como formativa con su correspondiente recuperación, así como ampliar los instrumentos de evaluación con nuevas formas tales como la observación estructurada, sin permitir que degeneren en una evaluación "light"¹³

10. Escuela Comprensiva

Es una variable decisivamente nueva, no curricular -no se debe hablar de enseñanza comprensiva-, sino organizativa -la que puede ser comprensiva es la organización de la escuela-. Se presenta como un principio irrenunciable en la Reforma, que pretende transformar el actual Sistema de enseñanza de élite, basada en la selectividad, en un Sistema de enseñanza de masas.

Se parte de la convicción de que las personas son diferentes y, por tanto, la escuela debe ayudar a que cada uno desarrolle sus aptitudes, sin educar en la igualdad, sino ofreciendo a todos las mismas oportunidades para ser diferentes.

La Escuela Comprensiva tampoco ofrece dificultades de interpretación sino de aplicación, ya que exige una profunda renovación en aspectos tales como: Transformar los fines del Sistema Educativo; Modificar el baremo de la calidad de enseñanza; Redefinir el papel del profesor (no sólo transmisor de conocimientos, sino también agente de transformación e integración social); Flexibilizar el curriculum y las agrupaciones de alumnos; Reforzar los recursos y apoyos compensatorios, etc.¹⁴

La Escuela Comprensiva a ultranza es una utopía que, sin unos niveles críticos de dicha renovación, puede quedarse en un simple hacinamiento de alumnos, con el agravante de que se nos pida a los profesores soluciones para los problemas de una enseñanza de masas disponiendo sólo de los recursos tradicionales de la Escuela Selectiva¹⁵.

EN RESUMEN,

Antes:

- a) La Administración proponía los contenidos científicos.
- b) Los Profesores asociábamos, a los contenidos científicos propuestos por la Administración educativa, las capacidades adecuadas impuestas por la materia y permitidas por el estado evolutivo del alumno, desarrollando así los objetivos, para una población escolar homogeneizada por la selección.

Ahora:

- a) La Administración formula los objetivos subordinando, a las capacidades preseleccionadas (ignoramos el criterio de selección), los contenidos (menos contenidos), no sólo en el ámbito cognoscitivo y psicomotriz, sino incluso en el ámbito afectivo, para una enseñanza de masas.
- b) Los Profesores debemos operativizar, secuenciar y ampliar los objetivos que el DCB clasifica, según las capacidades asociadas, en «conceptos», «procedimientos» y «actitudes». El cuadro¹⁶ siguiente ofrece el amplio campo de los posibles objetivos de aprendizaje, localizados como siempre en las celdas de la matriz, que la LOGSE nos invita a programar equilibradamente:

CAPACIDAD	CAPACIDADES COGNOSCITIVAS						PSICOMOTRICES [Mano]	AFECTIVAS [Corazón]
	[Cabeza]			[Saber Cómo]				
	CONCEPTOS (Saber Qué)			PROCEDIMIENTOS (Saber Cómo)				
CONTENIDO	MEMORIZAR	COMPRENDER	APLICAR	ANALIZAR	SINTETIZAR	MANIPULAR	ACTITUDES (Por Qué)	VALORAR
DATOS								
MÉTODOS								
CONCEPTOS								

A la hora de leer e interpretar el DCB que propone la LOGSE, debemos evitar el "síndrome del etiquetado" de McLuhan: en cuanto podemos atribuir una etiqueta a algo, solemos quedarnos con el rótulo sin intentar comprender la realidad de lo que hay detrás. Si leemos «conceptos, procedimientos y actitudes», automáticamente concluimos que hay "reforma", sin investigar más; si no se alude a estos términos, tendemos a aparcarnos como "desfasados" posibles proyectos "reformados" valiosos. Es necesario discernir entre lo principal y lo secundario; entre lo realmente nuevo y lo meramente reformulado; entre el signo, a veces poco afortunado, y lo significado, sin miedo a cambiar las etiquetas; entre los medios y el fin de la Reforma educativa, que no debe ser otra cosa que un intento de hacer más eficaz tanto nuestra función de enseñanza, como el proceso y el producto del aprendizaje de los alumnos. Y todo ello sin complejos, traumatismos ni frustraciones a causa del desfase entre lo que se nos da y exige, sino con la ilusión de hacer las cosas con la dignidad, a veces utópica, que siempre ha caracterizado al "magisterio".

NOTAS:

1. VV.AA. (1992) *Teoría y Práctica del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje*, Madrid, Narcea, 69.
2. BOE, 25-III-92, pgs. 9856ss.
3. Pgs. 41-42,
4. Desmintiendo así la crítica de Bernard Shaw cuando decía que el que sabe hacer algo lo hace y el que no, se dedica a enseñarlo.
5. Aunque para estudiar el complejo tema de las actitudes hay que recurrir a amplios estudios de Psicología, en SARABIA, B. (1992) "El Aprendizaje y la Enseñanza de las Actitudes", *Los Contenidos en la Reforma*, Madrid, Aula XXI Santillana, se puede encontrar un resumen para asomarse a su problemática.
6. RYLE, G. (1949) *The concept of mind*, London, Hutchinson's University Library.

7. Aplicaciones de estas categorías a algunas materias se pueden encontrar en *Aula Abierta* (1989) 54: Matemáticas, pgs. 57-64, y Ciencias Experimentales, pgs. 65-92; (1991) 58: Lengua y Literatura, pgs. 85-110.
8. BOE, Suplemento N° 220, p. 46.
9. VV.AA. ídem, 245.
10. Juan Ignacio Pozo en "El Aprendizaje y la Enseñanza de Hechos y Conceptos", *Los Contenidos en la Reforma*, Madrid, Aula XXI Santillana, 1992, p. 21, afirma: "es probable que en muchos casos los conceptos sigan siendo el eje vertebrador de las materias". Únicamente algunos programas de Enseñanza Primaria de la generación "post-Sputnik", como el S-APA o el SCIS, han logrado diseñar una programación por capacidades, limitándose a las específicamente científicas.
11. BOE, 25-III-92, pgs. 9856ss.
12. Octavi FULLAT, Presidente del Consejo Escolar de Cataluña, alude a estas hipótesis en una entrevista publicada en *Escuela Española*, 14-V-92, 5.
13. R. NEIRA, T. (1989) "Algunas Consideraciones sobre la Evaluación en el «Proyecto para la Reforma de la Enseñanza»", *Aula Abierta*, 54, 3-14.
14. La problemática de la transformación del Sistema Educativo se puede encontrar en las publicaciones de José Manuel Esteve Zarazaga, entre otras: "Los profesores ante la Reforma", *Cuadernos de Pedagogía*, marzo 1991, 190, 54-58.
15. Para un profesor es más fácil dirigir el aprendizaje de 40 y más alumnos de niveles de desarrollo y conocimiento similares, que de 25 alumnos en situaciones humanas y escolares muy dispares; por lo que no es suficiente disminuir el número de alumnos por aula.
16. No incluimos emitir "juicios de valor" entre los procedimientos cognoscitivos ya que se solapan frecuentemente con la valoración afectiva.

FACTORES FAMILIARES QUE INTERVINIENEN EN EL PROGRESO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS

RAQUEL-AMAYA MARTINEZ GONZALEZ*

1. INTRODUCCION

Numerosos autores han constatado que el ambiente familiar influye en el rendimiento académico que alcanzan los hijos. Estos autores enfatizan la importancia de las actitudes, expectativas y valores que otorgan los padres a la función escolar y al trabajo académico, que suelen concretarse en determinadas actuaciones, cogniciones y formas de vida familiar que condicionan el progreso académico de los hijos. Algunos ejemplos de estas conductas son la importancia que conceden al trabajo escolar, la estimulación y ayuda que proporcionan a los hijos, la existencia en la casa de material cultural, la relación que establecen con el centro y con los profesores, las aspiraciones culturales que elaboran para sus hijos, etc.

En las páginas que siguen desarrollaremos estos aspectos poniéndolos en relación con las actitudes que mantienen los diferentes estratos sociales ante la cultura y la educación, de modo que podamos entrever la relación existente entre dichas actitudes y los resultados escolares de los alumnos.

2. CLIMA AFECTIVO FAMILIAR

El tipo de relación afectiva que se crea en la familia y el significado que otorgan los hijos a la autoridad de los padres son factores de importancia en el proceso de aprendizaje escolar del alumno.

* RAQUEL-AMAYA MARTINEZ LOPEZ es Profesora Titular del Departamento de Educación de la Universidad de Oviedo.

Algunos autores (Rodríguez Espinar, 1982; Clark, 1983; Martínez González, 1987) han estudiado las características afectivas familiares de niños con alto y bajo logro académico, observando que los primeros interactúan con más frecuencia que los segundos en familias donde se advierte equilibrio y calma; por el contrario, en las familias de niños con bajo rendimiento se observan más frecuentemente tensiones entre los padres y entre padres e hijos.

Este tipo de relación familiar diferencial que se establece entre alumnos de alto y bajo rendimiento da lugar, además, a que las estructuras familiares, los límites intergeneracionales y las reglas de convivencia aparezcan más claramente definidas en los primeros que en los segundos: en las familias cuyos hijos rinden satisfactoriamente se observa que, en general, éstos suelen aceptar gustosos las normas y cumplir con ellas durante largo tiempo; por el contrario, en las familias donde los hijos fracasan escolarmente se advierte que la delimitación generacional es más difusa, la autoridad paterna más débil y la aceptación de normas más costosa, manteniéndose, generalmente, además, por poco tiempo.

Aunque los aspectos que acabamos de describir suelen repetirse en diversos estudios, parece conveniente hacer constar que cuando se tienen en cuenta las percepciones que elaboran los sujetos acerca de la calidad de las relaciones que se establecen en su familia, y no tanto las conductas externas observables, muchos alumnos, ya obtengan éxito o fracaso escolar, consideran que las relaciones que mantienen con sus padres son buenas, se encuentran satisfechos con ellos y no perciben exigencias que sobrepasen sus posibilidades (Recarte, 1983; Martínez González, 1986, 1991). Estas consideraciones han sido puestas también de manifiesto por sociólogos que estudian la juventud española (Thiebaut, 1987; Zárraga, 1989).

Una breve reflexión sobre los aspectos comentados lleva a concluir en la conveniencia de diferenciar entre el modo externo de relación que se observa entre los miembros de una familia, y el cómo los sujetos se sienten de satisfechos con ella; porque es posible que los hijos se encuentren cómodos en sus familias aún cuando predomine en ésta un tipo de relación tensa.

Con independencia de cómo el sujeto perciba esta calidad de relación, existen unas notas que caracterizan, en términos generales, al ambiente familiar positivo; son la comprensión, el respeto, el estímulo

y la exigencia razonable. Si estas características de dan, existe una gran probabilidad de que el chico se sienta integrado y adaptado a la familia, y de que acepte sus normas, valores y actitudes. Estos aspectos son de especial relevancia para el desarrollo de actitudes positivas hacia las tareas intelectuales y académicas; porque en un ambiente familiar positivo es esperable que si los padres enfatizan y valoran la labor del estudio, el niño desarrolle también una inclinación hacia él, se esfuerce en realizar sus tareas académicas, y trate de obtener en ellas el mejor rendimiento.

Abundando en el tema de las desavenencias y conflictos familiares, resulta frecuente observar que cuando son continuos repercuten negativamente en el rendimiento académico del alumno; además, un trato tenso entre padres e hijos puede originar sentimientos de rebeldía en el chico, y dar lugar a que se comporte de modo opuesto a como sus padres esperan (Prieto Adánez y otros, 1982). Llevada al terreno escolar, esta actitud de rebeldía puede concretarse en "hacer nada", en no estudiar para frustrar las aspiraciones paternas y vengarse, así, de resentimientos anteriores.

Por otra parte, una actitud de indiferencia en los padres con respecto a la actuación del hijo puede generar en éste un estado psicológico de inseguridad que incide en la elaboración de una baja consideración sobre sí mismo y su valía. Se forja así un autoconcepto negativo que repercute en el rendimiento escolar porque el chico percibe reducida su aptitud para el aprendizaje, afectando a su motivación y al esfuerzo que realice para asimilar los contenidos curriculares y alcanzar los objetivos planteados por la escuela.

El autoconcepto negativo se genera también por la imposibilidad sistemática de hacer realidad los deseos, o de responder a los requerimientos sociales, de ahí la importancia que adquiere la dinámica familiar en la génesis del mismo.

Cuando este autoconcepto negativo se desarrolla, es posible observar muestras de dejadez en el sujeto, de abandonarse a su destino, de ineficacia, de inferioridad; el individuo deja de esforzarse por controlar la situación y mejorar. Es lo que Seligman (1975) define como "helplessness" o "indefensión aprendida": cuando una persona aprende a ser incapaz de realizar una tarea, tiende a generalizar esta incapacidad a la ejecución de otras, de forma que llega un momento en que ni siquiera se molesta en intentarlo; más adelante esta situación puede llegar

a generar altos niveles de tristeza y desesperanza, haciendo sentir a la persona sensaciones de profundo fracaso que darían origen, incluso, a conductas inadaptadas. Betancourt (1984) señala que las percepciones que el sujeto elabora acerca de la situación vivida, de sus consecuencias y de sus posibilidades de controlar la situación son las posibles causas de este fenómeno; de acuerdo con este autor, en estos casos dichas percepciones de control están distorsionadas.

3. CLIMA CULTURAL FAMILIAR

Además del ambiente afectivo que se viva en la familia, es importante considerar que el éxito escolar guarda relación con las aptitudes y habilidades cognitivas que el alumno desarrolla en su ambiente familiar. La información que posee acerca del mundo, el lenguaje, la forma de razonar, de relacionar la información, la motivación y constancia en el trabajo, una vida ordenada, etc., son destrezas que inciden enormemente en la consecución de un buen rendimiento académico, cuyo aprendizaje se inicia en la familia.

Sin embargo, no todos los chicos gozan de un ambiente familiar que estimule el desarrollo de estas destrezas y facilite la consecución de dicho nivel de rendimiento; porque no todos se desenvuelven en un ambiente familiar que estimule el enriquecimiento intelectual y cultural. Buen número de investigaciones realizadas a este respecto apuntan que las posibilidades de disfrutar de este ambiente familiar guardan estrecha relación con el nivel socio-económico familiar, de modo que son los alumnos pertenecientes a las familias más favorecidas socialmente quienes más posibilidades tienen de adquirir y desarrollar las destrezas que permiten alcanzar el éxito académico; porque reciben de sus familias mejores medios y estímulos culturales.

Algunos indicadores que distinguen un ambiente familiar culturalmente rico son la calidad de la interacción lingüística y comunicativa que se establece entre sus miembros, la frecuencia de lectura, la organización familiar, la importancia que se da a la asistencia a clase, las aspiraciones y expectativas académicas y profesionales, etc. Seguidamente haremos algunos comentarios sobre estos indicadores, resaltando su relación con el nivel de formación intelectual y cultural de los padres, con el estatus socio-económico de la familia y con el rendimiento escolar del alumno.

Interacción lingüística y comunicativa

De acuerdo con estudios realizados, la interacción lingüística y comunicativa que se establece entre padres e hijos toma direcciones diferentes según sea el nivel de formación cultural de los padres. Parece que cuanto mayor es éste, más información sobre el mundo transmiten a sus hijos, y lo hacen de forma más estructurada, ordenada y con un vocabulario y lenguaje más rico, amplio en matices y en construcciones sintácticas y semánticas. Estos aspectos son relevantes para la formación intelectual y cultural del niño, porque, de acuerdo con la tesis de Bernstein (1975) y con algunas investigaciones que la corroboran, el tipo de código lingüístico que emplean las personas (elaborado o restringido) conlleva diferencias en la forma de concepcionar el mundo y de relacionarse con él. Estos aspectos inciden en el entorno escolar y en los resultados escolares que obtienen los alumnos, al proponerse en la escuela el empleo prioritario del código elaborado, más cercano a los alumnos procedentes de medios familiares cultos.

De otro lado, podemos establecer con Pérez Serrano (1984) que cuanto más amplia sea la información que los padres transmitan sobre el mundo y más estímulos pongan al alcance del niño, más fácil le resultará a éste asimilar los contenidos que se transmiten en la escuela y estructurar y relacionar dicha información. Es probable que cuando los padres, debido a una formación cultural deficiente, no puedan ofrecer a sus hijos estos elementos ventajosos y beneficiosos, los hijos perciban como ajena la instrucción que reciben en el colegio, y les resulte más difícil de procesar y asimilar porque no posean suficientes elementos de referencia donde situarla; como consecuencia, estos alumnos vivirán el mundo de la clase y el familiar como algo discontinuo e inconexo, lo que, sin duda, repercutirá negativamente en su rendimiento.

Brembeck (1975) sostiene que el tipo de comunicación que se establece entre padres e hijos en los diversos estratos sociales es diferente; en el alto y medio generalmente existe tiempo para la interacción y ésta suele ser positiva; los padres refuerzan, animan y estimulan la marcha académica del chico, realizando así una labor educativa. En el estrato social bajo, por el contrario, las cosas suelen ocurrir de manera diferente: es más frecuente que tanto padres como hijos se encuentren cansados; a veces los adultos en su necesidad de evasión se drogan o alcoholizan, o no controlan sus emociones; ello no

propicia la creación de un clima de comunicación favorable, y en ocasiones, incluso, ni siquiera el lenguaje oral forma parte de esta comunicación (Lewis, 1966). Evidentemente, un ambiente de tales características, tenso, ansioso, no equilibrado y con necesidades básicas, no es el óptimo para suscitar interés y progreso escolar en los hijos.

Lectura

La lectura es básica para realizar las actividades escolares, y se sabe que la motivación que se suscite hacia ella está muy influenciada socialmente. Algunos autores (Brembeck, 1975) sugieren que los libros de texto fomentan esta influencia social porque ejercen efectos diferenciales sobre los niños de las distintas clases sociales. Esto es así, en parte, porque muchos de los textos que se presentan al niño muestran caracteres propios de determinadas clases sociales, sobre todo de la clase media: vocabulario empleado, experiencias, formas de vida que se presentan, diversiones, etc. Ello puede aparecer un tanto confuso y extraño al niño de clase humilde, y repercutir en que desarrolle un escaso interés hacia la lectura.

A esta situación de baja estimulación cabe añadir el hecho de que los padres de los estratos sociales más bajos dediquen generalmente poco tiempo a esta actividad y, así, al no tener un modelo que imitar, no fomentan en los hijos atracción hacia esta tarea.

Además de estos factores hay que considerar que muchas veces las posibilidades económicas de las familias no son suficientes para poner al alcance del niño material que le motive a su lectura y facilite el desarrollo de su potencial intelectual.

Organización

Hasta una determinada edad, el niño no posee estrategias para organizarse adecuadamente por sí mismo, ni para elaborar un horario donde incluya todas las actividades escolares que debe realizar; tampoco posee, a veces, la voluntad necesaria para dedicar unas horas diarias al estudio; por eso, los padres deben intervenir ayudando al chico en estos aspectos organizativos. Tal intervención ha de realizarse con un cierto conocimiento y control, de manera que progresivamente el niño vaya asumiendo la responsabilidad de actuar por sí mismo, y la voluntad de

ejecutar diariamente su trabajo escolar. En ocasiones, los padres, ya sea por desinterés, desconocimiento o negligencia, olvidan prestar su colaboración, y sólo se acuerdan de hacerlo cuando el chico presenta problemas o claros signos de un retraso o fracaso escolar. En este momento las ayudas precipitadas y de golpe sirven de bien poco.

Si tratamos estos aspectos en relación a las clases sociales, advertimos que, generalmente, los padres que poseen mayor nivel educativo son quienes con más frecuencia y calidad estimulan, ayudan y orientan a sus hijos en la organización y realización de las tareas escolares; a esta actuación suele seguir la obtención de resultados académicos satisfactorios por parte de los hijos (Clark, 1983; Ortega, 1983). No obstante, conviene tener en cuenta que no son siempre los padres del estrato menos cultivado intelectualmente quienes prestan menor ayuda a sus hijos. Se dan casos de padres que por gozar de un elevado nivel de formación ejercen profesiones de alta cualificación que les ocupan durante mucho tiempo, restringiéndoles las oportunidades de interactuar con sus hijos y haciendo más difícil el proceso de orientación de estos últimos (Pérez Serrano, 1984).

A pesar de lo comentado sobre la necesidad de ayudar al niño, es preciso advertir que la colaboración que se preste se realice en una medida ajustada; porque tan perjudicial puede resultar la no cooperación de los padres como la contribución excesiva, que puede convertirse a la larga en ineficaz y molesta para el chico.

Asistencia a clase

Es evidente que uno de los factores que contribuyen al éxito escolar del alumno es su grado de asistencia y participación en el aula. Estudios realizados a este respecto muestran que una falta de asistencia superior a 20 días en un curso escolar puede desembocar en un fracaso escolar (Ross, 1991). En torno a este tema surgen preguntas como las siguientes: ¿se preocupan los padres suficientemente de que sus hijos asistan diariamente a clase?, ¿ejerce el estatus social familiar alguna influencia a este respecto?

Algunos estudios que analizan la relación existente entre el estatus social familiar y la asistencia a clase por parte de los hijos (Brembeck, 1975, López López, 1982; García Hoz y Pérez Juste, 1984) han puesto de manifiesto que en los estratos medios las familias dan por supuesta

esta asistencia, y los hijos muestran una gran motivación hacia ella. Además, las actividades diarias de estos chicos suelen ser siempre las mismas, caracterizándose por una cierta continuidad y regularidad en las acciones y momentos: saben en cada punto del día saben lo que tienen que hacer y lo que deberán realizar en los siguientes, de forma que pueden llegar a organizar su propia vida. En contraposición, entre los niños de origen humilde es más frecuente encontrar que la asistencia a clase es irregular y discontinua, porque debido a necesidades económicas los chicos suelen empezar pronto a trabajar, sobre todo en ocupaciones eventuales, o bien se les pide que cuiden de hermanos pequeños, o similares; de modo, que la asistencia a clase no siempre está garantizada. Frecuentemente estas obligaciones dan como resultado que los chicos se encuentren cansados, lo que repercute en el nivel de concentración que puedan alcanzar en el estudio, incluso en aquellos casos en que sientan motivación e interés hacia el mismo. Como consecuencia, la continuidad de los aprendizajes se resiente y también los resultados y calificaciones escolares.

Aspiraciones y expectativas

Un aspecto más a considerar en relación con el ambiente cultural familiar es el relativo a las aspiraciones y expectativas académicas y profesionales que los padres se forjan con respecto a sus hijos. En relación a esta temática se han estudiado también las diferencias que existen entre los diversos estratos sociales.

Algunos estudios muestran que las aspiraciones culturales y educativas que desarrollan los alumnos están condicionadas por los estímulos que perciben a su alrededor, en su medio y familia; de modo, que cuanto más ricos y variados sean éstos, más elevadas son sus aspiraciones; y ello se encuentra en relación con el estrato social de origen. Así, mientras los chicos de medios aventajados disfrutan con frecuencia de viajes, visitas a museos, y centros culturales, por ejemplo, los de clase baja no lo hacen tan a menudo, siendo común que disfruten sólo de aquellos estímulos que se encuentran próximos a su domicilio, o que llegan a través de los medios de comunicación. Se ha constatado, además, que en muchos casos estos alumnos no sienten la necesidad de aprender más, de situarse en un nivel social más rico, y restringen sus objetivos y ambiciones al campo de lo conocido. Incluso en ocasiones,

los padres se oponen a que sus hijos aspiren a valores de otro estrato social, ya sea por miedo a perderlos, porque no admitan esos nuevos ideales, o por falta de información y de preparación cultural.

En relación al tema que estamos considerando, los mecanismos y procesos de socialización e identificación adquieren especial relevancia, y por ello la adquieren también las condiciones familiares en que el niño se desenvuelve. Si tenemos en cuenta el modo en que actúan estos procesos de identificación y socialización, no resultará extraño suponer que, en general, los niños de clase humilde elaboren proyectos culturales limitados y poco ambiciosos, y que los restrinjan a las mismas actividades que desarrollan sus progenitores y coparticipantes de clase. Por la misma razón, es esperable que ocurra lo contrario con los niños pertenecientes a las clases alta y media, donde los padres suelen dar por supuesto que sus hijos alcanzarán niveles culturales y profesionales similares o superiores a los suyos.

Hay que tener en cuenta, además, que el estrato social no es sólo un factor interviniente en la formación de aspiraciones; ejerce su influjo, asimismo, en el grado en que éstas llegan a hacerse realidad, es decir, en los logros. Consideraciones de este tipo han sido evidenciadas en diversas investigaciones empíricas (Ortega, 1983; Garcés Campos y Escudero Escorza, 1984; López Martínez, 1984; Martínez González, 1991), repitiéndose siempre los mismos tópicos: los niños que pertenecen a familias que gozan de un nivel cultural medio y alto aspiran y acceden con más frecuencia que los de clase humilde a la enseñanza secundaria y, posteriormente, a la Universidad; por el contrario, los otros chicos, o bien deciden dejar de estudiar al terminar la enseñanza primaria, o cursan estudios de Formación Profesional; pocos son, comparados con los anteriores, los que llegan a la Universidad y quienes, ni siquiera, aspiran a ella. Por otra parte, es preciso destacar que además de estas aspiraciones educativas, también las profesionales y sociales son diferenciales de unos estratos a otros (Garcés Campos y Escudero Escorza, 1984).

Tratando de comprender las razones por las cuales los chicos se forjan estas aspiraciones diferenciales, López Martínez (1984) apela a los ya mencionados procesos de identificación, imitación y socialización. En este sentido, y por lo que respecta a la clase obrera, habla de las características generales de ésta: temor o frustración a aspirar demasiado alto, falta de información sobre sus posibilidades reales y las ofrecidas

por el medio, dificultades económicas, etc., y de la falta de ambición que estas características generan, lo que, en su conjunto, contribuye a crear un ambiente escasamente motivante para el estudio.

Calificaciones escolares

Las calificaciones escolares se han convertido en nuestra sociedad en fuente de preocupación familiar porque, en gran medida, de ellas depende el progreso académico y social de los hijos. Esta circunstancia ha provocado que la mayoría de los padres concedan un gran significado a las mismas y se esfuercen para que sus hijos obtengan las mejores.

Pero sucede que, en ocasiones, los padres muestran una postura de inquietud desmesurada que puede resultar contraproducente para el fin que persiguen, porque aparecen obsesivos, pretendiendo asegurar en todo momento la actividad del chico en el estudio; sin embargo, no cabe esperar que de tal actuación se sigan los más óptimos resultados escolares. Rodríguez Espinar (1982) aduce a este respecto que este comportamiento paterno puede generar en el chico sentimientos de temor al fracaso y una actitud de hastío que desemboque en un comportamiento de oposición, de tal forma que busque resultados opuestos a los esperados por los padres. En estos casos se da el error de considerar que el niño está obligado a realizar un sólo tipo de actividad, la de estudiar para alcanzar las mejores notas, olvidando las diversas facetas de su personalidad y los intereses y aficiones que puede mantener hacia otro tipo de cuestiones. Relegar al niño al solo y simple estudio no tiene sentido en su edad, y menos aún si lo que se trata de obtener con ello son, simplemente, altas calificaciones escolares.

Sobre este particular Linke (1974) emite algunos consejos efectivos. Considera que si las calificaciones no son buenas, lo mejor es no recriminar al chico por ello, sino animarlo y elevar las expectativas de su propia capacidad para obtener un rendimiento mejor. Interesarse por las cuestiones de la escuela y prestar colaboración y ayuda al niño son buenos métodos para conseguir una mejora en sus resultados. Además, si las calificaciones son favorables, es conveniente que el chico vea satisfechos a sus padres, porque ello le servirá de estímulo para continuar en la misma línea; en este sentido, se ha constatado que si un niño no encuentra el refuerzo de sus padres cuando obtiene buenas calificaciones puede llegar a perder interés en conseguir las, afectando al estudio y a su

valoración, porque, no olvidemos, que el mejor móvil para garantizar la conducta de los hijos es la satisfacción que causan con ella a sus padres.

Lugar de residencia familiar

Un factor que incide en la marcha escolar del alumno es la calidad del centro en el que realiza sus estudios. Algunos autores han constatado que la ubicación geográfica de la vivienda determina en gran medida el centro escolar al que acudirá el niño. Dado que existen grandes diferencias culturales y de formas de vida de unos barrios a otros, también cabe esperar diferencias entre los centros emplazados en los mismos. De acuerdo con este planteamiento, autores como Brembeck (1975) y Bronfenbrenner (1986) han señalado que se puede llegar a delimitar los estilos de vida, actitudes, valores y nivel de vida de las familias estudiando las características socioeconómicas de los barrios y los centros; de modo, que cuanto más bajas sean las posibilidades económicas de éstos, más probabilidad existe de que los padres de los alumnos mantengan relaciones volubles e inestables entre sí, muestren desinterés por las tareas académicas, infravaloren las actividades culturales y escolares y, por tanto, no estimulen, motiven, ni ayuden adecuadamente al chico en la realización de las mismas. Es más frecuente, por consiguiente, que los chicos que acuden a estos centros sufran fracaso escolar y se retrasen en sus estudios, siendo muy probable que sólo unos pocos accedan a los niveles más elevados de educación. A estos efectos cabe añadir, además, los conflictos emocionales que estos condicionantes pueden desencadenar en los chicos. A diferencia de estos centros, en los de mayor estatus se observa, por el contrario, mayor interés de los padres, asesoramiento en las tareas, mayor colaboración con el centro y entrevistas más frecuentes con los profesores.

Nivel de ingresos invertidos por las familias en educación

A nivel de observación general, se advierte que existe una conexión entre el estatus social de los padres y la inversión económica que realizan en la educación de sus hijos. No obstante, los estudios que analizan esta relación no establecen una asociación directa clara entre estas variables (Carabaña, 1982), de modo, que los condicionantes sociológicos de clase no parecen ser los determinantes directos de esta relación; más bien

podría decirse que ésta es función de los valores, opiniones y actitudes que mantienen los padres sobre la educación.

Esta inversión económica actúa también como variable intermediaria entre el estatus social familiar y el rendimiento escolar, de modo que cuanto mayores sean las inversiones, más posibilidades tendrán los hijos de contar con material y elementos estimulantes de su desarrollo intelectual y escolar.

En los puntos expuestos hemos pretendido enfatizar la importancia que tiene el estatus social y la formación cultural de los padres en la configuración de un ambiente familiar que estimule el trabajo intelectual de los hijos y el desarrollo de actitudes positivas en éstos hacia los temas académicos.

Hemos visto que, en general, los padres que han adquirido un amplio nivel cultural y profesional poseen actitudes favorables hacia las actividades intelectuales, e interés e información acerca de los requisitos y beneficios que éstas conllevan; de modo que se encuentran en condiciones óptimas para ejercer de orientadores y estimuladores de sus hijos en lo que respecta a su actuación escolar. Al haber efectuado ya una trayectoria académica más amplia y compleja que la que sus hijos enfrentan, suelen contar con recursos para facilitarles el camino que han de recorrer en la escuela. Estas ventajas, sin embargo, no cabe esperarlas a priori en los padres cuya preparación cultural es mínima, porque en la mayoría de los casos no conocen los requisitos ni estrategias adecuadas para llegar al final, y como consecuencia, encuentran más obstáculos para ayudar a sus hijos.

Estos aspectos son importantes porque tienen repercusiones sociales tanto para los sujetos individuales como para la sociedad en general. Una de ellas está referida al proceso de *movilidad social* que tiene lugar a través de la educación, y de la relación que ésta mantiene con el estatus social familiar. Brembeck afirmaba ya en 1975 que la movilidad social es diferencial de un estrato social a otro, siendo favorable a las clases media y alta. Según este autor, es esperable que los hijos de clase humilde, cuyos padres tienen, por lo general, poca formación cultural, encuentren serias dificultades para ascender en la escala social por los condicionantes culturales y sociales a los que están sometidos sus familias. En cambio, los hijos de clase media, cuyos padres gozan, en general, de mayor preparación, suelen ser los favoritos en el proceso de movilidad social; los niños de este estrato tienen muchas posibilidades de

adquirir una formación intelectual y, más tarde, ocupar un puesto social igual o mejor al desempeñado por sus padres, porque además de gozar de mayores posibilidades económicas, sus padres suelen adoptar actitudes favorables hacia el trabajo escolar, saben ayudarles y se interesan en ello.

Sin embargo, no conviene hacer generalizaciones apresuradas en el sentido de afirmar que todos los niños pertenecientes a idénticos estratos sociales generarán aspiraciones o conductas similares y obtendrán los mismos resultados académicos. La realidad, obviamente, no es de este modo. Ello se debe a que otros factores de tipo sociológico y psicológico afectan a cada familia, de forma que cada una adquiere unas características y rasgos propios, diferentes del resto, que determinan su comportamiento. Niños de clase baja dotados de buen nivel intelectual y con padres interesados en estimular y apoyar su labor, podrán llegar a ser mejores en la escuela y a generar aspiraciones más amplias que otros de clase media con menor nivel intelectual o con padres menos interesados (Marjoribanks, 1988).

En este sentido, es necesario tener en cuenta que la relación existente, normalmente encontrada y mantenida en los trabajos de investigación, entre nivel de instrucción paterna y valorización de aspectos culturales -a mayor nivel de instrucción mayor interés por la cultura y viceversa- es general y, por consiguiente, un tanto simple. Para ser más realistas habría que contar con los cuatro casos posibles resultantes de la combinación, dos a dos, de los aspectos mencionados anteriormente: padres instruidos y no instruidos, por un lado, e interés o desinterés por la cultura, por otro (Marjoribanks, 1988).

Además de los aspectos señalados, un factor que adquiere especial relevancia por los efectos que ejerce sobre el rendimiento académico de los alumnos, es el relativo al grado de cooperación que se establece entre el centro escolar y las familias. Por ello abordamos brevemente este tema a continuación.

4. COOPERACION ENTRE FAMILIA Y CENTRO ESCOLAR

Al igual que lo comentado en los epígrafes anteriores, cuando se trata el tema de la colaboración de la familia en los asuntos del centro se observan diferentes actitudes de unos padres a otros; en general, se aprecia más disposición entre aquellos que ocupan un estrato social y

cultural medio o alto, que los situados en el bajo (Brembeck, 1975; Clark, 1983; Martínez González, 1991).

Una posible explicación de este fenómeno podríamos encontrarla si tenemos en cuenta que, en general, el contacto continuado que se establece entre cualquiera dos instancias humanas, en este caso padres y profesores, obedece a un criterio de similitud entre los valores, aspiraciones y modos de conducta defendidos por ambos; de forma, que cuando se advierte la existencia de una cooperación entre padres y profesores, es posible pensar que los hábitos de comportamiento que se fomentan en el hogar son similares a los aprobados y recompensados por la escuela. En un reciente estudio, Martínez González (1991) ha constatado esta situación, encontrando que los padres de las familias más humildes tienen más dificultades para acercarse a la escuela que los padres de la clase media; sus temores, frustraciones y falta de confianza en sí mismos para desenvolverse adecuadamente ante el centro y los profesores les impiden mantenerse en contacto frecuente con éstos. Por esta razón, es también más común que sus hijos encuentren "discontinuidades" entre el medio familiar y el de la escuela, debiendo realizar un esfuerzo para adaptarse a ella.

No obstante, el hecho de que estos padres mantengan menos contactos con los profesores que los pertenecientes a la clase media no significa necesariamente que otorguen menos importancia que éstos a las cuestiones escolares, o que muestren menos interés en que sus hijos alcancen éxito en sus estudios; en el trabajo mencionado, Martínez González (1991) ponía de manifiesto, por el contrario, que eran el temor a relacionarse con el profesorado y un marcado bajo autoconcepto, los principales factores que inhibían a los padres a iniciar estos contactos con el centro.

Además de la continuidad entre ambientes que puede percibir el niño como consecuencia de la cooperación que se establece entre padres y profesores, ésta resulta también relevante para facilitar el trabajo académico del alumno, porque a través del contacto mutuo, los profesionales del centro pueden llegar a conocer mejor las circunstancias de la vida familiar del chico, y arbitrar medios para proporcionarle condiciones óptimas que resulten en una actividad escolar eficaz (Linke, 1974).

De otro lado, es más fácil esperar que si la familia conoce las funciones de la escuela y las dificultades del profesorado o del centro, se

sienta más estimulada a prestar su ayuda para, entre todos, tratar de eliminar obstáculos y alcanzar los objetivos fijados. En este sentido, Castillo (1983) enfatiza el valor que posee una óptima colaboración entre padres y profesores-centro de cara a la unificación de objetivos y criterios a seguir, tanto en lo que respecta al tipo, cantidad y forma de trabajo a realizar, como en la valoración que se otorgue al mismo. Si tanto unos como otros están implicados en una idéntica misión -la educación de los niños-, la mejor manera de obtener resultados positivos es cooperando. Resultaría inconveniente que cada uno actuara por su lado, emplease técnicas distintas, y plantease objetivos poco comunes; porque una falta de coordinación desorientaría al chico en la realización de sus tareas.

Además, los contactos con el tutor y con el resto de profesores convienen a la familia para informarse sobre la situación escolar del hijo y orientar su actuación hacia los aspectos más necesitados de estímulo y apoyo.

A pesar de las ventajas apuntadas, sabemos lo extraño que resulta encontrar centros donde esta cooperación se lleve a cabo de forma sistemática. Bien sea por falta de interés, de tiempo, o de información, el hecho es que la colaboración escasea. Si profundizamos en las causas, quizás podríamos aventurar que se debe, sobre todo, a una falta de información, aplicable tanto a padres como a tutores y centro educativo en general. En ocasiones, el que los padres asistan al centro depende de cómo entiendan las funciones que éste desempeña; de ahí la conveniencia de que el centro escolar informe a los padres de tales funciones y les haga sentir la necesidad y valor de la cooperación.

5. CONCLUSION

Como conclusión de este trabajo, podemos establecer que el rendimiento escolar del alumno es función no sólo del tipo de trabajo que éste realice, de su deseo, esfuerzo o voluntad, sino también de factores familiares culturales y ambientales. Las investigaciones revisadas advierten que la familia ejerce una fuerte influencia en la configuración del comportamiento escolar del niño y en su modo de organizarse con respecto al mismo. Su ejecución escolar se verá influenciada por los valores, motivos, aspiraciones, actitudes y expectativas que los padres generen sobre este campo; porque a través de diversos mecanismos

socializadores el chico aprende y asimila estos valores, organizando su comportamiento de forma coherente con los mismos. Así, su conducta y rendimiento escolar no constituirán una sorpresa, en términos generales, si se conocen de antemano los condicionantes familiares en los que el niño se desenvuelve.

Desde esta perspectiva, la intervención sobre el ambiente familiar constituye un interesante campo de actuación para llevar a cabo experiencias de innovación educativa y de educación compensatoria que permitan un acercamiento a la igualdad de oportunidades en educación.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BERNSTEIN, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. París, Les Editions de Minuit.
- BETANCOURT, H. (1984). "Teoría de la atribución y motivación humana: aplicaciones y proyecciones", *Revista de Psicología General y Aplicada*, Vol. 39 (4):705-719.
- BREMBECK, C. (1975). *Ambiente y rendimiento escolar. El alumno en desventaja*. Buenos Aires, Paidós.
- BRONBENBRENNER, U. (1986). "Ecology of the family as a context for human development: research perspectives", *Developmental Psychology*, Vol.22, N.6:723-742.
- CARABAÑA, J. (1982). "Los gastos de la familia en Educación", en MEC, *Temas de Investigación Educativa*, 2: 57-104. Madrid.
- CASTILLO, G. (1983). *Los padres y los estudios de sus hijos*. Pamplona, Eunsa.
- CLARK, R.M. (1983). *Family life and school achievement. Why poor black children succeed or fail*. Chicago, The University of Chicago Press.
- GARCÉS CAMPOS, R., ESCUDERO ESCORZA, T. y otros. (1984). *Los alumnos de BUP-COU y FP en Zaragoza: Características socioeducativas*. Zaragoza, Ayuntamiento.
- GARCÍA HOZ, U. y PÉREZ JUSTE, R. (1984). *La investigación del profesor en el aula*. Madrid, Escuela Española.
- LEWIS, O. (1966). "The culture of poverty", *Scientific American*, 215(4):19-25.
- LINKE, B. (1974). *Padres e hijos*. Barcelona, Herder.
- LOPEZ LOPEZ, E. (1982). "Asistencia a clase y rendimiento". *Revista Española de Pedagogía*, N.155.

- LOPEZ MARTINEZ, J. (1984). "Investigación sobre "el fracaso escolar en la formación profesional de los centros públicos de la Comunidad Autónoma de Madrid" ", *Revista de Educación*, 274:93-114.
- MARJORIBANKS, K. (1988). "Perceptions of family environments, educational and occupational outcomes: social-status differences", *Perceptual and Motor Skills*, 66:3-9.
- MARTINEZ GONZALEZ, R.A. (1986). *Estudio perceptual sobre cuestiones académicas y su relación con el rendimiento escolar*. Memoria de Licenciatura, Universidad de Oviedo.
- MARTINEZ GONZALEZ, R.A. (1987). "Clima afectivo y rendimiento escolar", *Aula Abierta*, N.49:79-94.
- MARTINEZ GONZALEZ, R.A. (1991). *Familia y educación formal. Implicación de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.
- ORTEGA, P. (1983). "Expectativas socio-culturales de los padres y medio socio-familiar", *Anales de Pedagogía*, N.1. Murcia, Universidad de Murcia.
- PEREZ SERRANO, M. (1984). "El papel de los padres ante el fracaso escolar", *Educadores*, 130:749-766.
- PRIETO ADANEZ y otros (1982). *La Universidad a través de sus alumnos*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- RECARTE, M.A. (1983). "Exito/fracaso escolar al final de la EGB: relaciones con 21 variables", *Infancia y Aprendizaje*, N.23:23-42.
- RODRIGUEZ ESPINAR, S. (1982). *Factores de rendimiento escolar*. Barcelona, Oikos-Tau.
- ROSS, B. (1991). "Meeting the educational needs of children with disabilities: a collaborative management approach". *Physical Medicine and Rehabilitation Clinics of North America*, 2(4):781-800.
- SELIGMAN, M.E.P. (1975). *Helplessness*. San Francisco, Freeman.
- THIEBAUT, C. (1987). "Los valores morales en la familia española", en M. Beltrán y otros, *Estudio sobre la familia española*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- ZARRAGA, J.L. (1989). *Informe juventud en España 1988*. Madrid, Instituto de la Juventud, Ministerio de Asuntos Sociales.

LOS TUTORES EN LA FORMACION INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA

JESUS HERNANDEZ GARCIA*

Cualquier ejercicio profesional necesita de una formación que capacite suficientemente para el adecuado desempeño de la función social. Dicha formación, en gran medida, ha de venir dada por los conocimientos del futuro profesional, no sólo de los puramente teóricos necesarios, también de aquellos otros de la realidad inmediata en que va a desempeñar su labor; es decir, del contexto con todas sus variables. Esta primera "inmersión", este primer contacto, va a suponer para el novel ajustar, reestructurar y acomodar personalmente el cúmulo de conocimientos teóricos a las peculiaridades del contexto en que desarrolle su función, proporcionando una primera visión, una primera "conceptualización" de la realidad de su tarea; determinada y condicionada "in situ" por todas las variables del contexto inmediato que de verdad influyen en el desarrollo de su ejercicio profesional.

Si esto es así para cualquier labor, cuánto más para el ejercicio de la función docente, en la que esas variables -constantes, por una parte; pero discontinuas, por otra-, obligan en mayor medida a la flexibilidad, al replanteamiento y a la acomodación, en un proceso de construcción permanente.

Asimismo, el futuro profesor de Secundaria proviene de una realidad educativa distinta y a veces distante - la que le proporcionó y le hizo experto en la ciencia correspondiente -, la universitaria, realidad educativa en la que esas variables del contexto y el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje son esencialmente otros; proporcionándole, no obstante, unas ideas previas que, con frecuencia, le hacen concebir

* JESUS HERNANDEZ GARCIA es Catedrático de Lengua y Literatura de I.B. y Vicedirector del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Este artículo es una revisión de la Comunicación presentada por el autor en el I Seminario InterICEs, celebrado en Lejona, Vizcaya, en abril de 1992.

erróneamente "a priori" su función docente en la Enseñanza Secundaria como un mero calco, un simple reflejo, un escueto trasvase del modelo universitario de enseñanza que conoció.

De ahí la relevancia que en la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria ha de tener la realización de las Prácticas o el Practicum. En el ejercicio docente, el Profesor Novel actualizará y dará significación a los conocimientos teóricos, tanto a los psico-socio-pedagógicos y científicos como a los referentes a la didáctica de la materia o área específica. Y a la inversa, ese ejercicio docente le supondrá un "feed-back" necesario para el reajuste, reestructuración y acomodación de aquéllos. De ahí también la necesidad de que esas Prácticas tengan verdadera consistencia, llevándose a cabo con el máximo de garantías posible que permitan cumplir con los objetivos que se pretenden

Obviamente, de todo ello se deduce que las Prácticas no han de ser un aparte, un compartimiento estanco, un añadido dentro de la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria; sino un elemento que, interactuando claramente con los otros elementos del proceso de Formación Inicial, permitan concebir el mismo como un verdadero continuo, un entramado significativo en el que unos factores se alimenten de los otros, dándoles, a su vez, a éstos sentido y justificación. Verdadera imbricación, pues, no simple suma de elementos heterogéneos que desvirtuarían el proceso hasta convertirlo en poco relevante y poco significativo.

Factor esencial para todo lo antedicho es el papel que ha de desempeñar el Tutor en la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria. De él depende, en gran medida, el éxito o el fracaso, no sólo de la fase práctica, incluso de todo el proceso. De su saber, de su dedicación, de su concienciación, de su experiencia, de su acción tutorial se derivan aspectos esenciales para la formación del Profesor Novel y su propia concepción de la enseñanza y de la educación. Con la guía, con la ayuda del Profesor Experto, el Profesor Novel será capaz de dar un sentido adecuado a su proceso de formación, y verá éste como ese continuo al que se hacía referencia; incluso como la culminación del mismo.

Pero el Profesor Tutor no se improvisa. Cualquier Profesor Experto no puede, sin más, asumir con plenas garantías la función tutorial de un novel que por primera vez se adentra en los vericuetos de la enseñanza, con todo lo que ello implica. Es necesario que el Tutor reciba, asimismo,

una formación que contemple al menos los siguientes aspectos, enumerados sin orden de prioridad, sino considerados todos como intrínsecamente necesarios.

- Conocimiento del modelo de Formación Inicial del profesorado de Secundaria. (Del que el Profesor-Tutor forma parte relevante).
- Fundamentación psico-socio-pedagógica similar, al menos, a la que reciben los Profesores Noveles.
- Formación en la Acción Tutorial de alumnos-Profesores Noveles.
- Formación en Didáctica Específica de la disciplina o área correspondiente.
- Conocimiento y acuerdo sobre criterios comunes para la realización y evaluación de las Prácticas Docentes.

El Tutor ha de sentirse y considerarse integrado e identificado con el modelo de Formación Inicial en el que participa; sin ningún tipo de rigidez, pero sí con pleno sentido y conciencia plena de participación, cooperación compartida y construcción de un proyecto común que pretende conseguir unos logros concretos y adecuados al modelo de profesor que necesita la educación en la Enseñanza Secundaria.

Especial relevancia adquiere, sobre todo si la Formación Inicial ha de girar en cierto modo sobre la Didáctica Específica correspondiente, la función del Tutor dentro de una coordinación efectiva entre dicha Didáctica y la actualización de la misma en el aula con los sujetos de aprendizaje. Posiblemente sea esa adecuada articulación Didáctica Específica-Prácticas Docentes la que otorgue el mejor sentido a la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria. Y para ello es necesario el compromiso ineludible del Tutor, que esencialmente ha de ser Tutor Académico de Profesores Noveles, con dedicación y tiempo suficientes para que la tutoría - nunca con más de dos o tres alumnos por Tutor - adquiera validez y significación dentro de todo el proceso formativo.

Ahora bien, esa formación, ese compromiso, esa dedicación por parte del Profesor Tutor no pueden ni deben depender del mero voluntarismo de éste; porque, además de no ser justo, se corre el riesgo de que la acción tutorial, y en consecuencia las Prácticas del Profesor Novel, se vacíen de contenido y validez por la propia inercia de los hechos. La figura del Profesor Tutor ha de ser necesariamente

reconocida, valorada, incentivada y recompensada, tanto desde el punto de vista profesional como económico, por la Administración Central, la Autonómica o\y la propia Universidad. De lo contrario, la falta de incentivo y la desmotivación harían que el proyecto de formación y esta misma fracasasen justamente allí donde el proceso de enseñanza-aprendizaje adquiere todo su valor y su sentido, allí donde verdaderamente cristaliza: en el aula.

Partiendo de estas ideas, en el ICE de la Universidad de Oviedo, en los años académicos 90-91 y 91-92, hemos realizado sendos cursos de 30 horas de Perfeccionamiento Docente y Formación de Tutores del CAP.

En el realizado en el curso 90-91 participaron 101 tutores de Geografía e Historia, Lengua y Literatura, Inglés y Filosofía. En su conjunto, el curso se estructuró en tres partes:

- Formación pedagógica y tutorial:
 - . Fundamentación teórica de la instrucción. Teorías del Aprendizaje. El Tutor como modelo instruccional.
 - . La función tutorial. Iniciación a las técnicas tutoriales.
 - . Evaluación de profesores y desarrollo profesional.
 - . Debate sobre las necesidades formativas del Tutor.

- Funciones del Tutor. Discusión por grupos y elaboración de criterios comunes sobre:
 - . Horas mínimas de presencia de los Profesores Noveles en los Centros.
 - . Niveles de actuación.
 - . Participación gradual.
 - . Observación de actividades de preparación, impartición y evaluación por parte del Tutor.
 - . Criterios de calificación global de las Prácticas.
 - . Coordinación Tutores-ICE.

- Didácticas Específicas:
 - . Esquema general de programación de una unidad didáctica.
 - . Desarrollo de una unidad didáctica desde la perspectiva de la Reforma de la Enseñanza Secundaria.
 - . La evaluación.

En el realizado en el curso 91-92 participaron 126 Tutores de Geografía e Historia, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales, Inglés, Filosofía, Física y Química, Clásicas, Francés, Educación Física, Música y Matemáticas. El curso se realizó con la estructura y contenidos siguientes:

- 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 la 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 realizado en 90-91.

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.

Asimismo, con la presencia de 170 Profesores de todas las disciplinas, se ha celebrado también la primera parte (15 horas) del correspondiente al curso 92-93, que ha girado sobre los siguientes temas:

- El profesor ante la Reforma.
- Pautas para una interpretación del D.C.B.
- Introducción a una Metodología Didáctica.
- Criterios epistemológicos de selección de contenidos.
- Información sobre el C.A.P. 92-93 y criterios comunes sobre las Prácticas.

En general, la valoración de los cursos es buena, pudiéndose resumir en la formulación de uno de los asistentes al primero de ellos: "Fue un paso muy positivo". Entre otras valoraciones, opiniones y sugerencias, se pueden, además, destacar las siguientes:

- "Necesidad de actualización didáctica para los Profesores-Tutores.
- Conocimiento de la Reforma".
- "Comunicación de experiencias didácticas y tutoriales. Foro educativo".
- "Encuentro de Tutores en el período de Prácticas".
- "Reconocimiento de la función tutorial: remuneración, reducción del horario, incentivación profesional, etc."

- "Continuidad en la formación. Cursos más largos y más frecuentes".
- "Seguir por este camino: contacto real y práctico".
- "Unificación de criterios".
- "Creación de la figura del Tutor de forma oficial".
- "Coordinación periódica ICE-Tutores".
- "Mayor formación pedagógica y psicológica".
- "Necesidad de una reforma de la Formación Inicial del Profesorado".
- "Mayor implicación de la Administración con los Tutores".
- "Tener siempre presente la realidad de los Centros".

Desde el ICE de la Universidad de Oviedo, consideramos que estos cursos no son o no han de ser sino efectivamente ese primer paso para dar el cauce adecuado a un elemento tan importante en la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria como es la presencia significativa del Profesor Novel en un Centro de Enseñanza Secundaria, bajo la tutoría también significativa de un Profesor con experiencia, interés y formado suficientemente en la labor tutorial.

ANALISIS ESTADISTICO Y BIBLIOMETRICO SOBRE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS ACERCA DEL RENDIMIENTO ACADEMICO EN ESPAÑA (1976-1986): ASPECTOS CONCEPTUALES Y DESCRIPTIVOS

GLORIA PEREZ SERRANO y
SANTIAGO NIETO MARTIN*

El presente trabajo analiza, desde la óptica de la "ciencia de la ciencia", los estudios e investigaciones realizados en nuestro país sobre rendimiento académico entre los años 1976-1986, aplicando para ello, los mismos métodos y técnicas que la ciencia en sí emplea en su propio desarrollo, utilizando la estadística y sus correspondientes modelos matemáticos como métodos fundamentales.

Uno de los ámbitos educativos que, durante los últimos veinte años, ha suscitado mayor interés entre estudiosos e investigadores de la educación, ha sido el del rendimiento académico. Y es que, el rendimiento académico, en sus múltiples manifestaciones, es motivo de preocupación y análisis en todos los países desarrollados y abarca a todos los sectores implicados en el mismo. Por eso, no debe extrañarnos que este fenómeno, años atrás, bajo el término "éxito-fracaso escolar", llegara a convertirse en un auténtico "boom" social, entre otras razones, porque la mayoría de los ciudadanos, de una u otra forma, estamos vinculados a ese mencionado "éxito-fracaso académico", y "expuestos", por tanto, a sufrir sus consecuencias.

Aunque, como afirma LURÇAT (1990, p. 37), "hablar de la escuela es actuar sobre ella", no podemos olvidar, sin embargo, la gran cantidad

* GLORIA PEREZ SERRANO es Profesora de la Universidad Nacional a Distancia y SANTIAGO NIETO MARTIN es Profesor de la Universidad de Salamanca.

de estudios y publicaciones realizadas en nuestro país, que han dado lugar a la *creación de un amplio cuerpo doctrinal y empírico* insuficientemente conocido, incluso, por los sectores más directamente implicados en el tema.

No es objetivo del presente trabajo exponer la realización de un estudio más sobre esta cuestión. Pretendemos analizar, desde la óptica de la "ciencia de la ciencia", la bibliografía que, sobre el rendimiento académico, existe en nuestro país en el período comprendido entre 1976-1986, y que, en unos casos, se refiere a publicaciones realizadas (libros, artículos en revistas), y, en otros, a tesis, tesinas o informes de investigación que, en su mayoría están sin publicar.

1. LA "CIENCIA DE LA CIENCIA" Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

A partir de la década del sesenta comienza a desarrollarse con gran profusión, una nueva perspectiva de acercamiento al conocimiento científico, distinta a la utilizada por los tradicionales modelos de concepción filosófico-humanista, denominada comúnmente "ciencia de la ciencia", que tiene como objetivo aproximarse al fenómeno científico utilizando las mismas técnicas y métodos que la ciencia en sí emplea en su propio desarrollo, utilizando la estadística y sus correspondientes modelos matemáticos como métodos fundamentales.

Se suele considerar a J.D. BERNAL (1939), en su obra *The Social Function of Science*, como el punto de despegue definitivo de lo que posteriormente ha de ser la "ciencia de la ciencia", aunque tuvo sus antecedentes a finales del siglo pasado y principios de éste. Sin embargo, en la mencionada obra, como afirma PINEDA ARROYO (1987, p. 14), ya se manifestaba una preocupación por "las dimensiones actuales del conocimiento científico, de la cuantificación del personal científico y de su productividad... reflexiona sobre la posibilidad de inmediatez en la aplicación de los métodos de la ciencia, la posibilidad de empleo de modelos matemáticos en el análisis de la misma, las relaciones entre ciencia y sociedad... la organización de la ciencia, la evolución científico técnica...".

En España, el pionero e introductor de la "ciencia de la ciencia" es LOPEZ PIÑERO (1972), bajo la perspectiva del análisis estadístico y bibliométrico de la literatura científica, afirmando que, más que una

nueva disciplina, hay que considerarla como un programa de investigación en el que confluyen tres enfoques fundamentales y complementarios: el documentalista, la aportación histórica y la perspectiva sociológica de la ciencia ("en las ciencias sociales, lo que se refleja es la sociedad humana misma").

Diversos son los autores que jalonan el progresivo avance de la "ciencia de la ciencia", entre los que destacamos fundamentalmente PRINCE (1961, 1963) y MERTON (1977). Este último centró su estudio en la estructura social de la ciencia con el propósito de proporcionar suficiente base teórica que posibilite el posterior desarrollo científico de la disciplina por él sistematizada. Concibe la ciencia "como un cuerpo de saberes compartidos y como un conjunto de normas que orientan la actividad cotidiana de los científicos" (PINEDA ARROYO, 1987, p. 16). Sus aportaciones serán decisivas para comprender las relaciones entre ciencia y sociedad, pero, fundamentalmente, para analizar los condicionamientos sociales de la producción de los investigadores.

La "ciencia de la ciencia" tiene un carácter interdisciplinar, y, en nuestro trabajo se contemplan diversas dimensiones: producción científica, relación con otras variables (renta per cápita, número de habitantes), círculos de productividad, tipo de publicaciones, niveles educativos, variables estudiadas... todas ellas, cuantitativa y gráficamente expresadas, dando que, en esencia, ese es su objetivo fundamental.

2. PRODUCCION CIENTIFICO-PEDAGOGICA SOBRE RENDIMIENTO ACADEMICO

En la actualidad estamos asistiendo a una gran "explosión científica", que los expertos denominan como "gran ciencia", en contraposición a lo que en otras épocas se denominó "pequeña ciencia". Sin embargo, dicha valoración dista mucho de la realidad, por cuanto que PRICE (1973) demostró empíricamente que el modo de crecimiento normal de la ciencia, o de alguna de sus dimensiones cuantificables, es de tipo exponencial: la ciencia crece a ritmo de interés compuesto; por lo tanto, las tasas de crecimiento son proporcionales al tamaño adquirido en cada momento. Eso quiere decir que la ciencia actual implicaría una duplicación de su tamaño en períodos de 10 a 15 años, así como un incremento anual de 5 al 7 por ciento, lo que viene a demostrar que entre

el 80 y el 90 por ciento de los científicos, así como su producción investigadora, son contemporáneos nuestros.

La formulación de la ley de crecimiento exponencial tuvo, en su momento, una aceptación casi aunánime, aunque no faltaron científicos que mostraron su disconformidad (MAY, 1966), así como ciertas reservas a la concepción exponencial del crecimiento científico (BELL, 1976).

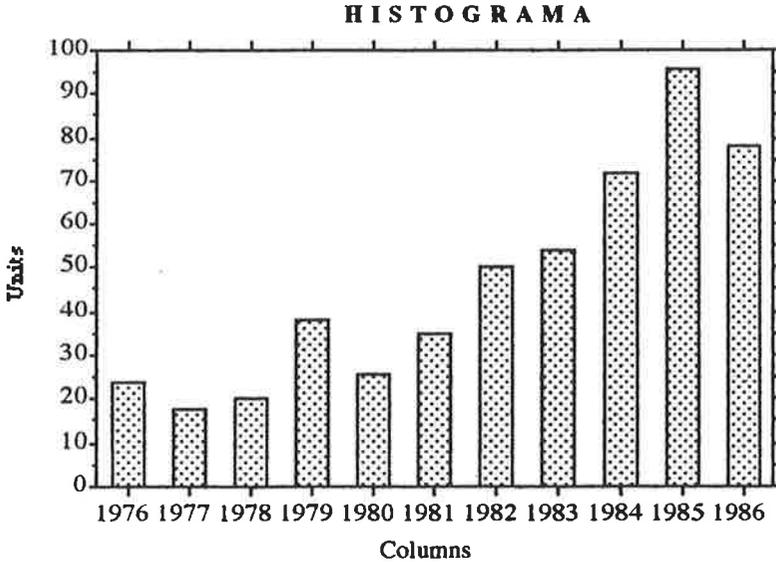
En el ámbito de las Ciencias de la Educación, existen algunos precedentes en nuestro país sobre estudios de este tipo (ESCOLANO, CARRASCO y PINEDA, 1980; PINEDA, 1987; ROMERA IRUELA, 1987); sin embargo, hemos de considerarlos, aún, insuficientes. Por otra parte, la aplicación de técnicas estadísticas multivariadas en este tipo de estudios están, todavía, sin explotar suficientemente, una vez producidos y desarrollados los paquetes informáticos adecuados en cada caso.

La descripción y análisis de nuestro estudio, parte de un plan de recogida de datos realizada en cuatro fases. En la primera, se obtuvo la información directa de los trabajos publicados en las fundamentales revistas nacionales de carácter pedagógico; posteriormente se revisaron los números monográficos que sobre bibliografía pedagógica publica cada año la revista "Bordón"; a continuación, nos centramos en las publicaciones periódicas que realiza el C.I.D.E., para, finalmente, recabar información del servicio informático ISOC. El primer recuento y clasificación de datos lo exponemos a continuación:

Año	f	fa	fr.a.
1976	24	24	4.7
1977	18	42	8.2
1978	20	62	12.1
1979	38	100	19.5
1980	26	126	24.6
1981	35	161	31.4
1982	50	211	42.2
1983	54	265	51.8
1984	72	337	65.9
1985	96	433	84.7
1986	78	511	100.0

De los datos expuestos, se observa un progresivo incremento de trabajos dedicados a esta temática, comprobando que casi el 50 % de los estudios se han realizado en los últimos tres años del período que analizamos.

De forma gráfica



Según los datos recogidos, y una vez realizados los cálculos oportunos, observamos un incremento medio interanual del 12.59 %. Esta cifra es muy superior a la que, según PRICE (1973) implicaría conforme al crecimiento exponencial. Sin embargo, nuestro trabajo carece de una característica fundamental para este tipo de comparaciones, cual es la amplitud del período de estudio, y como consecuencia, contar con datos anteriores que posibiliten adecuadas comparaciones. No obstante, a fin de paliar esa dificultad interpretativa, realizamos, por períodos más reducidos, algunas comparaciones porcentuales, exponiendo el incremento medio anual:

Períodos	n° años	Incremento medio (%)
1976-1986	10	12.59
1976-1980	4	2.02
1979-1984	5	13.66
1980-1985	5	30.48
1982-1986	4	11.76

Dos son las características a destacar: por una parte, el escaso incremento medio que se produce en los primeros años; por otra, el vertiginoso ascenso porcentual producido en el primer lustro de la década de los ochenta, coincidiendo con el ya mencionado "boom" del denominado "éxito-fracaso escolar".

Hemos manifestado anteriormente que el porcentaje de incremento interanual supera al que cabría esperar según la curva de crecimiento exponencial, pero que, al carecer de datos referenciales de épocas anteriores, así como de amplitud temporal de estudio y análisis, tal comparación no la podíamos considerar suficientemente fiable y válida. No obstante, lo que sí podemos plantear es la hipótesis de que el crecimiento de los trabajos que analizamos es de tipo exponencial. En ese sentido, al margen de los planteamientos matemáticos que sugiere PRICE (1973), como son el considerar la evolución de series temporales, frecuencias acumuladas, tipología de la curva, etc., contamos con programas informáticos que nos "resuelven" tal ajuste de curvas (en nuestro caso, el Cricket Graph), considerando, no obstante, que el modelo de la curva exponencial es:

$$y = a e^{bx}, \text{ siendo } a > 0,$$

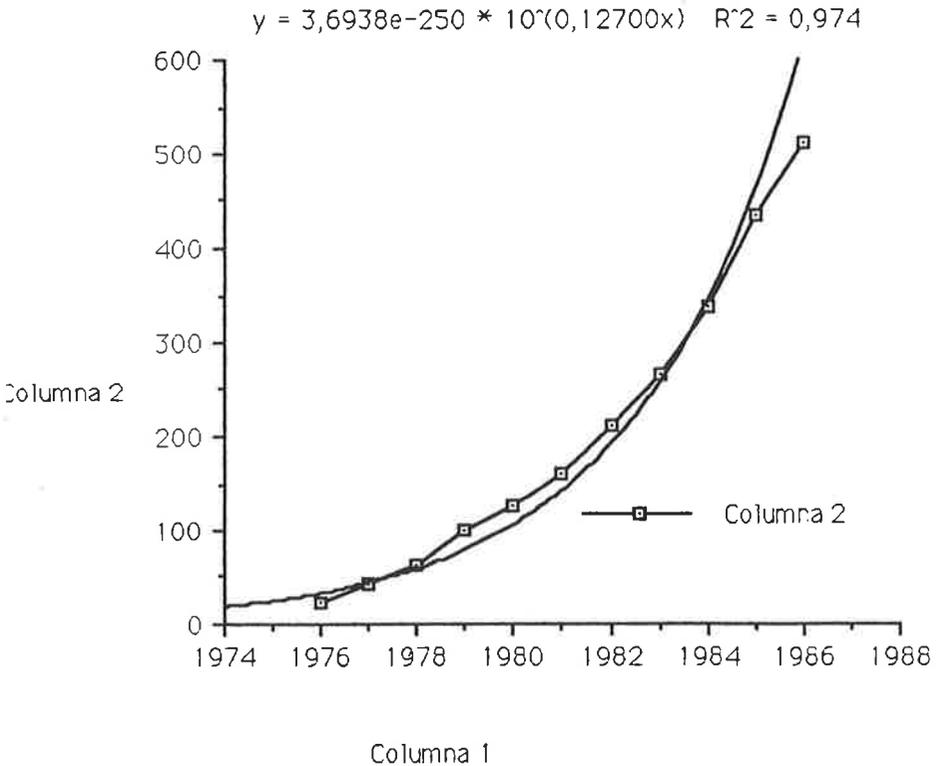
donde:

y = número de documentos correspondientes a un año determinado

x = año de aparición del documento.

$e = 2,7182818$

En consecuencia, y considerando las frecuencias acumuladas, obtenemos el siguiente resultado:

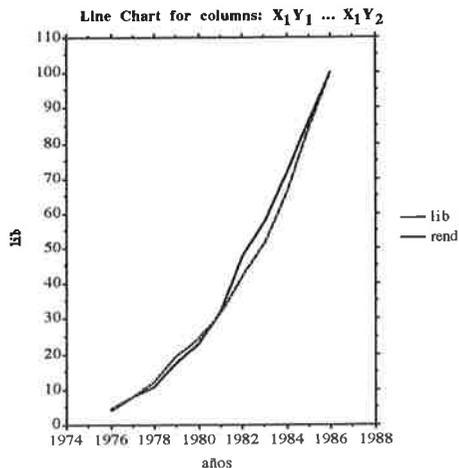


Podemos comprobar cómo entre 1977 y 1983 se produce un crecimiento real superior al que cabría suponerse según la curva exponencial. Sin embargo, es a partir de 1984 cuando el crecimiento empieza a decaer, alejándose sensiblemente del modelo de crecimiento esperado.

Otro aspecto a valorar lo encontramos buscando las posibles relaciones entre los datos objeto de estudio y la literatura que, de diversa índole, se produce en el ámbito de las Ciencias de la Educación. En este sentido, a efectos de comparación relativa, consideramos el número de libros publicados según la relación anual que publica la revista "Bordón", que, cuantitativamente, expresamos a continuación:

Años	n° libros	fr.a.
1976	327	4.3
1977	282	8.0
1978	207	10.6
1979	494	17.3
1980	453	23.2
1981	671	32.1
1982	1181	47.6
1983	797	58.0
1984	1045	71.7
1985	1118	86.5
1986	1025	100.0

La observación de los datos nos lleva a establecer algunas comparaciones de interés entre esta relación bibliográfica y la que especificamos sobre rendimiento académico. El dato más importante es, sin duda, que el crecimiento porcentual medio en la publicación de libros sobre Ciencias de la Educación es del 12.16 %, muy similar al 12.59 % observado en la bibliografía objeto de estudio. Así mismo, podemos comprobar, en ésta última tabla, que el 52.4 % de los libros se publican en los últimos cuatro años (en los estudios sobre rendimiento era el 57.8%). Por otra parte, con independencia de esta globalidad de datos, es conveniente observar gráficamente la evolución de crecimiento acumulado porcentual a lo largo de esos once años. Así:



Observamos claramente el paralelismo que año tras año se ha ido produciendo en el crecimiento bibliográfico en los dos ámbitos, así como los períodos de máxima aceleración en cuanto a la productividad.

2.1. ESTUDIOS SOBRE RENDIMIENTO ACADEMICO Y SU RELACION CON OTRAS VARIABLES

Una de las técnicas multivariadas más importantes y de mayor aplicación en todo proceso de investigación en las ciencias sociales y del comportamiento, es la del *análisis de regresión (generalmente, múltiple)*, y, en este ámbito concreto de los estudios bibliométricos, suelen considerarse como variables predictoras, tanto el incremento poblacional como la renta "per cápita". En ese sentido, una vez obtenidos los datos correspondientes a las dos variables mencionadas (INE, 1990; Informe Económico, 1987), aplicamos dicha técnica estadística utilizando el programa informático Statview para Macintosh, teniendo en cuenta, no obstante, que la unidad considerada en la variable X_1 (incremento poblacional) es de cien mil habitantes, mientras en la variable X_2 (renta "per cápita") es mil pesetas.

Multiple Regression Y_1 : Ren.Acadé 2 X variables

Count:	R:	R-squared:	Adj. R-squared:	RMS Residual:
11	,929	,864	,83	10,771

Analysis of Variance Table

Source	DF:	Sum Squares:	Mean Square:	F-test:
REGRESION	2	5878,55	2939,275	25,334
RESIDUAL	8	928,177	116,022	p = ,0003
TOTAL	10	6806,727		

Residual information Table

SS[e(i)-e(i-1)]:	e ≥ 0:	e < 0:	DW test:
2130,83	5	6	2,296

Multiple Regression Y₁: Ren. Acadé 2 X variables

Variable:	Coefficient:	Std.Err:	Std.Coeff:	t-Value:	Probabili:
INTERCEPT	309,343				
Habitant.	-,908	1,332	-,315	,681	,5148
Ren.Per.Cáp.	,186	,07	1,227	2,654	,0291

Los datos obtenidos muestran que el 86.4 % de la varianza del criterio (trabajos y publicaciones sobre rendimiento académico) queda explicada por los dos predictores considerados. Por otra parte, resaltar el elevado coeficiente de correlación múltiple entre el criterio y el conjunto de los dos predictores (R=0.929).

Por otra parte, en base a la ecuación de regresión obtenida:

$$Y' = 309,343 - 0,908 X_1 + 0,186 X_2,$$

se comprueba, una vez más, que el crecimiento científico, como ya demostraron PRICE (1973), BLASCO, JIMENEZ BLANCO y LOPEZ PIÑERO (1979) y PINEDA (1987), depende más del incremento del producto nacional bruto del país que del aumento de la población.

2.2. CIRCULOS CIENTIFICOS DE PRODUCTIVIDAD PEDAGOGICA SOBRE "RENDIMIENTO ACADEMICO"

PRICE (1973, pp. 197-144) definió, a los denominados "colegios invisibles", como la comunidad de científicos que intercambian información con otras comunidades científicas de diversos ámbitos geográficos por medio de diferentes materiales impresos. Sin embargo,

esa concepción limita otra serie de interpretaciones, que, en la actualidad, se consideran de mayor consistencia y validez interpretativa; así, por "colegios invisibles" entendemos aquellos grupos de autores en torno a los cuales se realizan investigaciones por parte de subconjuntos de científicos que son orientados por aquellos en los temas a investigar y desarrollar, fijando métodos y técnicas y estableciendo, por tanto, una red de intercomunicación científico-social.

En base a lo expresado, el conocimiento de los círculos de productividad es uno de los objetivos básicos a conseguir cuando se estudia cualquier ámbito científico. En nuestro caso, dada la limitación de la muestra, lo que hacemos es abordar el tema en sentido amplio, analizando la productividad de autores en el tema de estudio, comprobando la estructura productiva conforme a ciertas leyes establecidas, así como los niveles de colaboración. Por lo tanto, nuestro interés radica en analizar la productividad de quienes hacen posible el crecimiento de esta materia en nuestro país.

Partimos, pues, de la hipótesis de que nuestra estructura documental se ajusta a la ley de LOTKA (1926). El enunciado de esta ley, que ha sido constatada y verificada en multitud de disciplinas y ámbitos científicos en diferentes épocas, es el siguiente: el número de autores que publican n trabajos es inversamente proporcional a n^2 . Por lo tanto:

$$A_n = A_1 \cdot n^{-2}$$

donde:

A_n es el número teórico de autores con n trabajos,

A_1 es el número de autores con un solo trabajo,

n es el número de trabajos.

Ello nos lleva a considerar que el número de autores con n trabajos decrece rápidamente, casi en la proporción $1/n^2$, y que por consiguiente, la mayoría de los autores producen un solo trabajo. De acuerdo con la ley establecida, aproximadamente el 25% de los trabajos realizados corresponden al 75% de los autores; otro 25%, lo realizan los dos autores más prolíficos, mientras que el 50% restante es debido a los diez autores más productivos.

Nuestra estructura cumple dos requisitos necesarios para aplicar dicha ley: exhaustividad de datos y un período suficientemente amplio, que según PRICE (1977), suele ser de diez años como mínimo.

Así, los 511 trabajos registrados, corresponden a 395 autores, lo que supone una media de 1,293 trabajos por autor. El análisis y la clasificación de nuestra estructura, nos lleva a los siguientes datos y comparaciones:

Previsión Ley Lotka		Nuestra estructura de datos	
Trabajos	Autores	Trabajos	Autores
25%	75%	64.38%	83.29%
	(mínima productividad)		
25%	2	2.73%	2
50%	10	9.19%	10

El resultado obtenido se aleja considerablemente de las previsiones de LOTKA (1926), de tal manera que no admite, en ninguno de los apartados, la más mínima aproximación, máxime si tenemos en cuenta que en el apartado de mínima productividad sólo consideramos los autores con un único trabajo. Tampoco hemos encontrado a los dos autores más prolíficos, por cuanto los dos de máxima productividad alcanzan sólo el 2.73%, porcentaje muy alejado del preconizado por la Ley Lotka con el 25%.

Estos resultados son muy similares a los obtenidos por PINEDA ARROYO (1987), acerca de publicaciones periódicas en España sobre Ciencias de la Educación, lo que nos lleva a deducir tres importantes conclusiones: primera, la más que probable inexistencia de "ámbitos" o "círculos" que aglutinen científica y socialmente investigaciones y estudios sobre el rendimiento académico; segunda, el posible acceso, de forma esporádica u ocasional, por parte de muchos autores que estudiamos en esta estructura; y, tercera, la carencia de autores con gran productividad sobre el tema.

Otro dato relevante a considerar es que, de los 511 trabajos de referencia, el 9.39% de los mismos han sido realizados o publicados por dos autores en conjunto, situándose, por tanto, en el 21.13% el porcentaje de trabajos que no tienen carácter individual. Por otra parte, se observa una disminución porcentual de trabajos en grupo del primer al segundo primero: 1976-1980, el 25.89%; 1981-1986, el 19.38%.

2.3. EL RENDIMIENTO ACADEMICO EN LAS PUBLICACIONES PERIODICAS

Cuando al comienzo del presente estudio mostrábamos, numéricamente, la "población" de trabajos realizados sobre rendimiento académico, hacíamos alusión a que, al margen de libros y artículos en revistas especializadas, había gran cantidad de "estudios e investigaciones" sin publicar (tesis, tesinas, informes...). Comprobar los distintos porcentajes de cada uno de los tres apartados es nuestro objetivo actual, para, brevemente, centrarnos en los trabajos publicados en revistas, las cuales, dada su variable periodicidad, normalmente con una ilustración y valoración propia de la actualidad, disponen de un especial magnetismo para el investigador o, simplemente, el lector interesado o especializado por los temas de más diverso contenido, como son los que se suelen publicar en las revistas que sobre educación se editan en nuestro país.

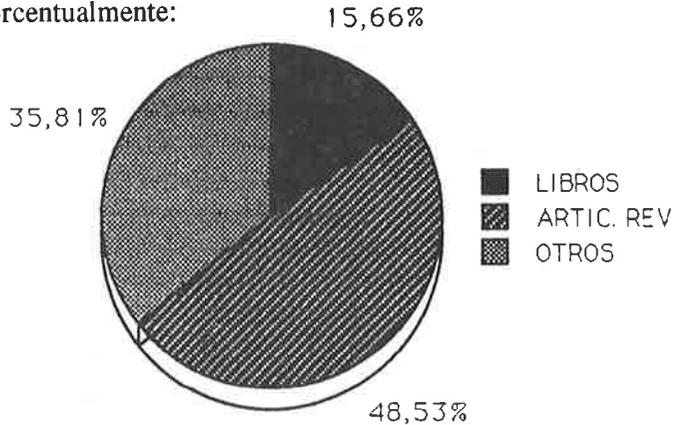
Así, pues, ésta es la distribución frecuencial:

AÑO	LIBROS	REVIST.	OTROS
1976	5	7	12
1977	3	5	10
1978	3	10	7
1979	9	20	9
1980	5	6	15
1981	4	16	15
1982	10	23	17
1983	3	32	19
1984	14	35	23
1985	11	57	28
1985	13	37	28
TOTAL	80	248	183

Los datos anteriores, al margen de las lógicas diferencias, muestran como cuestión de cierto relieve la paulatina disminución porcentual de trabajos "sin publicar" respecto al número de libros y artículos, de tal

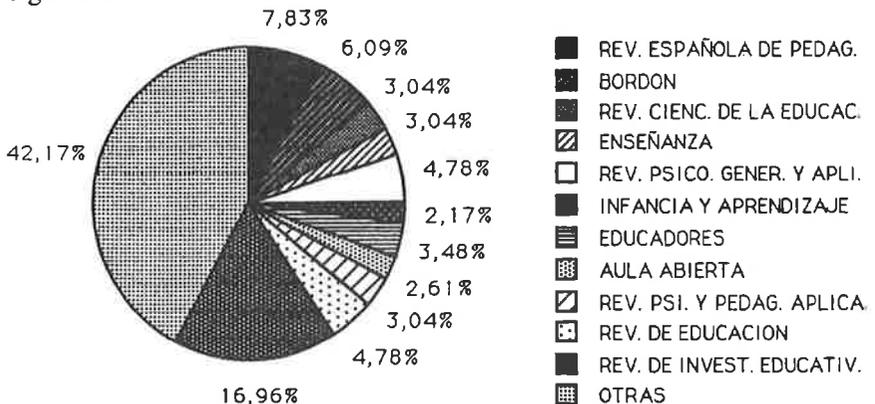
manera que se percibe una correlación inversa entre aquellos y la suma total de libros y trabajos en revistas.

Gráfica y porcentualmente:



Observamos que casi el 50% de los trabajos realizados se publican en revistas especializadas, aunque consideramos muy elevado el porcentaje de trabajos sin publicar, la mayor parte de ellos, incluso, sin posibilidades de acceso para su consulta como es el caso de tesis y tesinas, debido a las lógicas restricciones que impone cada Institución correspondiente.

Existen, sin embargo, muchas revistas, algunas de las cuales con una "vida" excesivamente breve, en las que se han publicado el 42.17% de los trabajos, que como se puede observar en el gráfico siguiente, hemos categorizado como "otras", considerando todas aquellas que a lo largo del período estudiado han publicado cuatro o menos trabajos. La contribución porcentual de las revistas al tema objeto de estudio es la siguiente:



Comprobamos, como dato muy significativo, que la revista que aporta mayor porcentaje de trabajos sobre rendimiento académico es la "Revista de Investigación Educativa" con el 16.96%, que, además, es de reciente creación, ya que el primer número data de 1983 (y nuestros estudios se concretan hasta 1986). Las cinco revistas de mayor tradición pedagógica (Revista Española de Pedagogía, Bordón, Revista de Educación, Revista de Ciencias de la Educación y Educadores) aportan, conjuntamente, el 23.48%. En el ámbito de la Psicología nos encontramos dos revistas (Revista de Psicología General y Aplicada y Revista de Psicología y Pedagogía Aplicada), con el 7.82%. Por otra parte, hacer alusión nuevamente a la gran cantidad de trabajos (el 42.17%) diseminados por las más variadas revistas, aunque, por supuesto, estrictamente pedagógicas.

3. ESTUDIOS POR NIVELES EDUCATIVOS Y VARIABLES

El conocimiento adecuado de los estudios e investigaciones realizadas sobre rendimiento académico, requiere, a partir de los datos bibliométricos anteriores, profundizar en los aspectos conceptuales, modelos de estudio, variables consideradas, test, cuestionarios y pruebas estadísticas aplicadas (en su caso), resultados obtenidos... todo ello sometido, de igual forma, a análisis estadísticos y métricos. Sin embargo, dicho análisis supera las posibilidades del presente trabajo por dos razones fundamentales: primera, por la enorme amplitud de estudios a considerar, y, segunda y más importante, por la imposibilidad real de poder tener acceso a ese tipo de datos. No obstante, y según las consideraciones metodológicas realizadas por expertos (ARY, JACOBS y RAZAVIEH, 1982), una adecuada muestra puede servirnos para acercarnos a algunos de los nuevos aspectos que hemos mencionado: niveles educativos y variables estudiadas.

En ese sentido, de los 511 trabajos tabulados, si consideramos que bastantes de ellos son libros o artículos meramente descriptivos y no consecuencia de investigaciones directas realizadas por los propios autores, hemos analizado una muestra de 89 trabajos empíricos que han sido obtenidos con criterios de muestreo no probabilístico, pero mediante un sistema próximo a la aleatoriedad. Y, dada la amplitud de la muestra, podemos considerarla suficientemente representativa de la población total.

A fin de hacer más claramente comprensivos los datos de la tabla siguiente, hemos "agrupado" cada estudio según las variables que analiza y los "cruzamos" con el nivel educativa correspondiente (en algún caso, existen trabajos que abarcan a dos niveles educativos, e incluso, a los tres; de ahí que la suma total final sea de 96 estudios, en vez de 89).

De forma descriptiva y gráfica:

VARIABLES:

n_1 : Pedagógicas - Psicológicas - Sociológicas

n_2 : Pedagógicas - Sociológicas

n_3 : Pedagógicas - Psicológicas

n_4 : Psicológicas - Sociológicas

n_5 : Pedagógicas

n_6 : Psicológicas

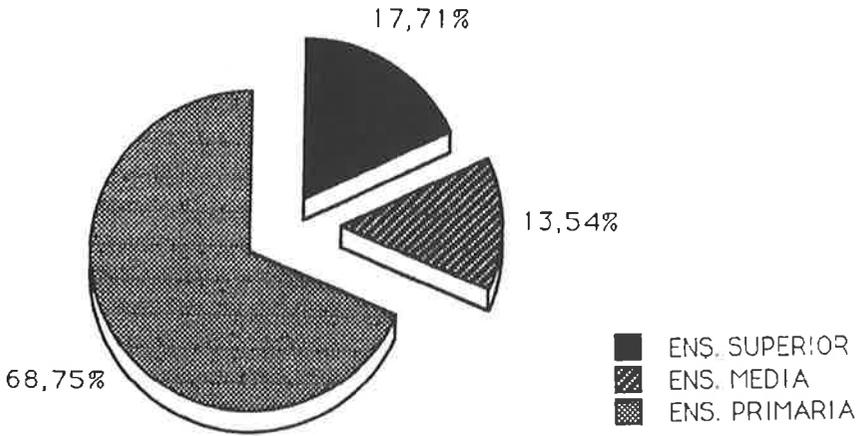
n_7 : Sociológicas

En consecuencia, los datos nominales se distribuyen de la siguiente forma:

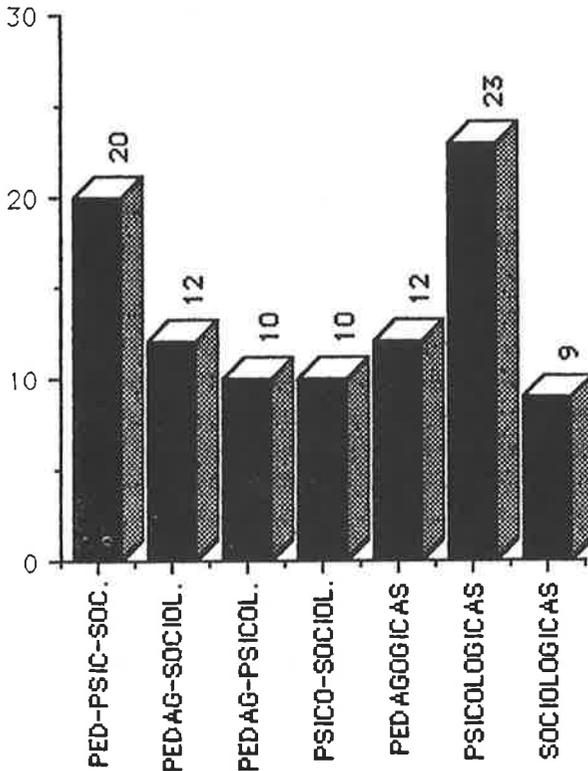
VARIABLES	1	2	3	4	5	6	7	TOTAL	
								N	%
Ens. Primaria	15	9	7	10	8	13	4	66	68.8%
Ens. Media	3	2	1	-	1	3	3	13	13.5%
Ens. Superior	2	1	2	-	3	7	2	17	17.7%
TOTAL	20	12	10	10	12	23	9	96	100

El primer y fundamental dato a resaltar es que el 68.8% de los trabajos han sido realizados sobre el nivel primario de la enseñanza, lo que viene a corroborar la importancia que se da a ese nivel educativo y de ahí la polarización de análisis y estudios. Posiblemente, ese dato viene a demostrar también nuestra opinión, ya manifestada, de que se produce un elevado número de estudios ocasionales, por cuanto, es precisamente el nivel primario el que "mejor se presta" a todo tipo de estudios; y ello lo manifestamos en contraposición al bajo porcentaje de trabajos realizados sobre la enseñanza media (BUP y FP). Por lo que se refiere

al nivel superior, podemos considerar como normal el porcentaje de estudios realizados.



Por variables, ésta sería la representación gráfica:



Si consideramos los estudios por variables, bien sean aisladas o agrupadas, se constata una mayor presencia de variables psicológicas. No obstante, en ese sentido, hacemos una distribución por niveles y variables aisladas.

NIVELES DE ENSEÑANZA				
VARIABLES	Primaria	Secundaria	Superior	TOTAL
Pedagógicas	39	7	8	54
Psicológicas	45	7	11	63
Sociológicas	38	8	5	51
TOTAL	122	22	24	164

Dada la distribución nominal expresada en la tabla, y a fin de comprobar la existencia, o no, de diferencias significativas entre variables por niveles educativos, aplicamos la prueba estadística χ^2 , para $\alpha = 0.05$ y $gl = 4$, obteniendo el siguiente resultado:

Contingency Table Analysis Summary Statistics

DF:	4
Total Chi-Square:	1,662 p = ,7976
G Statistic:	1,717
Contingency Coefficient:	,099
Cramer's V:	,07

Los datos obtenidos nos llevan a no rechazar H_0 , admitiendo la inexistencia de diferencias significativas entre variables por niveles educativos. Por otra parte, el Coeficiente de Contingencia $C_{\text{obtenido}} = 0.099$; por tanto $C_{\text{máximo}} = 0.816$ y $C_{\text{verdadero}} = 0.121$

4. A MODO DE CONCLUSION

Aunque todo proceso educativo requiere y se fortalece continuamente mediante la investigación, en nuestro caso sobre el rendimiento académico, sin embargo no se puede olvidar la base esencial sobre la cual dicha investigación se debe fundamentar, cual es el "corpus" de conocimientos anteriores. Analizar bibliométricamente dichos estudios nos debe llevar progresivamente a un conocimiento científico del tema, orientado a solucionar inquietudes y constituir realidades de acercamiento social, en aras a la mejora del ser humano, del sistema educativo, y, en último término, de la misma sociedad.

La "ciencia de la ciencia" se considera como un instrumento básico para ello, y así lo hemos expresado. Sin embargo, en todo tipo de estudios empíricos, aunque por sectores, opinamos que sería muy conveniente utilizar técnicas de meta-análisis para llegar a conclusiones más uniformes e integradoras, que, finalmente, lleven a la construcción científica que debe guiar, en nuestro caso, el conocimiento teórico y práctico de la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- AMON, J. (1990). *Estadística para psicólogos (I y II)*. Madrid: Ediciones Pirámide, S.A.
- ARY, D.; JACOBS, L.Ch. y RAZAVIEH, A. (1982). *Introducción a la investigación pedagógica*. México: Interamericana.
- BELL, D. (1976). *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Madrid: Alianza Editorial.
- BERNAL, J.D. (1939). *The Social Function of Science*. London.
- BERNAL, J.D. (1967). *Historia social de la ciencia (2 vols.)*. Barcelona: Península.
- BERNAL, J.D. y Otros (1968). *La ciencia de la ciencia*, México: Grijalbo.
- CALATAYUD SOLER, R. y SALA SUCH, E. (1984). "Evolución y desarrollo de los contenidos pedagógicos en la revista *Bordón*", en *Bordón*, 256, pp. 297-320.
- CARPINTERO, H. y PEIRO, J.M. (1981). *Psicología contemporánea. Teoría y métodos cuantitativos para el estudio de su literatura científica*. Valencia: Alfaplus.
- CARPINTERO, H. (1983): "Bibliometría", en *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Madrid: Santillana, pp. 182-183.
- CRANE, D. (1982). *Invisible Colleges: Diffusion of Knowledge in Scientific Communities*. Chicago: University of Chicago Press.
- ESCOLANO BENITO, A. y Otros (1980). *La investigación pedagógica universitaria en España (1940-1976)*. Salamanca: Ed. Universidad.
- GARRETT, H.E. (1983). *Estadística en Psicología y Educación*. Barcelona: Paidós.
- GONZALEZ BLASCO, P. y otros (1979). *Historia y sociología de la ciencia en España*. Madrid: Alianza Editorial.
- LOPEZ PIÑERO, J.M. (1972). *El análisis estadístico y sociométrico de la literatura científica*. Valencia: Centro de Documentación e Informática de la Facultad de Medicina.
- LOTKA, A.J. (1926). "The frequency distribution of scientific productivity". *Journal of the Washington Academy of Sciences*. 16 (12), pp. 317-323.
- LURÇACT, L. (1990). *El fracaso y el desinterés escolar*. Barcelona: Gedisa.
- MARIN, M.A. y Otros (1985). "La investigación empírica sobre el rendimiento en España en la década 1975-1985", en *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 3, n° 6, pp. 103-126.
- MAY, K.O. (1966). "Quantitative Growth of the Matematical Literature", en *Science*, 154.
- MERTON, R.K. (1977). *La sociología de la ciencia*. Madrid: Alianza Editorial.

- NICHOLAS, D. y RITCHIE, M. (1978). *Literature and bibliometrics*. London: Clive Bingley.
- PEREZ ALONSO-GETA, P.M. (1985). *Los Congresos Nacionales de Pedagogía*. Valencia: Nau Llibres.
- PINEDA ARROYO, J.M. (1987). *La literatura pedagógica española contemporánea (1942-1976)*. Salamanca: Ed. Universidad.
- PRICE, D.J.S. (1973). *Hacia una ciencia de la ciencia*. Barcelona: Ariel.
- PRICE, D.J.S. (1980). "Ciencia y tecnología: distinciones e interrelaciones", en *Estudios sobre Sociología de la Ciencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- ROMAN ROMAN, A. y VILLAGRA RUBIO, a. (1980). "La información bibliográfica en demografía. Sus características en las principales de datos de ciencias sociales", en *Revista Española de Documentación Científica*, 3 (2), pp. 107-132.
- SCHRADER, A.M. (1981). "Teaching bibliometrics", en *Library Trends*, 30 (1), pp. 151-172.
- SIEGEL, S. (1982). *Estadística no paramétrica*. México: Trillas.
- TERRADA, M.L. y NAVARRO, V. (1974). "La productividad de los autores españoles en bibliografía médica", en *Revista Española de Documentación Científica*. 1 (1), pp. 9-19.
- VARIOS (1987). *Informe económico - 1987*. Bilbabo: BBV.
- VARIOS (1990). *Anuario estadístico*. Madrid: INE-España.
- WEINBERG, B.H. (1974). "Bibliographic coupling: a review", en *Information Storage and Retrieval*, 10 (5-6), pp. 189-196.

CONSTRUCTIVISMO Y VARIABLES INSTRUCCIONALES

JUAN JOSE ORDOÑEZ ALVAREZ*

Las teorías del aprendizaje y las teorías de la enseñanza inciden en el proceso instruccional. Según Bruner (1969) las teorías de la enseñanza -cómo se enseña-, son prescriptivas, o por lo menos tienen esa intención. Tratan de precisar cual es el procedimiento a seguir para obtener resultados eficaces. En cambio las teorías del aprendizaje -cómo se aprende-, son descriptivas; se limitan a analizar las consecuencias que se derivan de un hecho ya consumado.

Esta distinción no implica que entre ambas haya una total disparidad. El mismo Bruner (1969) postula que es necesario un determinado grado de congruencia que posibilite una mejor instrucción. La teoría del aprendizaje (Gimeno, 1982) se debe integrar en una teoría de la enseñanza que engloba otros elementos además del aprendizaje. Por su parte Ausubel (1982) afirma que las teorías de la enseñanza deben basarse en teorías del aprendizaje, pero estas deben aplicarse en su lugar natural que es el aula.

En el proceso instruccional tienen especial incidencia las teorías cognitivo-constructivistas del aprendizaje. Las personas como indica Novak (1982) construyen sus peculiares modelos o esquemas, y los utilizan para dar sentido al mundo.

Dentro del constructivismo se pueden distinguir dos corrientes. Ausubel, Novak, la teoría de la elaboración, y la teoría del cambio conceptual se centran más en cómo el alumno organiza el contenido de sus conocimientos. La otra corriente, representada por Piaget, y sus colaboradores se fija más en como la persona va desarrollando sus estructuras operatorias.

Ambas corrientes influyen de diverso modo en la fundamentación de un diseño y desarrollo curricular. De la corriente "*construcción de los*

* JUAN JOSE ORDOÑEZ ALVAREZ es Catedrático de Filosofía de I.B. y Profesor Asociado del I.C.E. de la Universidad de Oviedo.

contenidos" se pueden extraer aportaciones sobre cuales son las exigencias previas del sujeto para procesar información, y también cómo se han de organizar los contenidos para proporcionar una enseñanza eficaz.

Por su parte la epistemología genética del Piaget, al determinar qué instrumentos mentales usa el alumno en sus tareas de aprendizaje, es el origen de una serie de decisiones sobre la pertenencia o no pertenencia de los contenidos, y sobre todo, acerca del proceso que ha de seguir el profesor en su enseñanza. En el adulto se encuentran todos los niveles de conducta por los que pasa su desarrollo intelectual (Travers, 1976).

1. EL CONSTRUCTIVISMO GENETICO Y VARIABLES INSTRUCCIONALES

La capacidad humana para interpretar la realidad, para construir una idea, o sentido del mundo se encuentra determinada por sus estructuras operatorias. Esos instrumentos mentales se van adquiriendo desde el momento del nacimiento hasta llegar a la madurez. Piaget (1975) distingue cuatro estadios de desarrollo cognitivo: el sensomotor, el preoperatorio, el estadio de las operaciones concretas, y el estadio del pensamiento formal.

Las características de tales estadios son: 1) La secuencia en que aparecen es constante. 2) Están relacionados de un modo integrativo. 3) Las estructuras operatorias de cada estadio conforman una estructura de conjunto.

Bruner (1969) distingue tres estadios: el enactivo, el icónico y el simbólico. La primera inteligencia del niño es una inteligencia práctica. Surge y se desarrolla como consecuencia de la actuación y contacto con los objetos. En la etapa icónica aparecen las imágenes ligadas a la experiencia. En la etapa simbólica los niños son capaces de representar su mundo a través de símbolos: el más importante de estos símbolos es el lenguaje.

Lo que aquí interesa no es tanto señalar las teorías sobre el desarrollo cognitivo que ofrecen Piaget o Bruner. Lo que importa es subrayar la coincidencia de ambos psicólogos en afirmar que toda nueva información recorre todos los estadios.

Esta apreciación es decisiva para organizar el proceso instruccional con alumnos de Bachillerato o Universidad. Significa que, aunque los alumnos hayan alcanzado el pensamiento formal (Piaget) o el estadio simbólico (Bruner), tienden a aprender siguiendo la ontogénesis de constitución de sus estructuras mentales. Ello acarrea dos importantes directrices didácticas:

- 1^a. Que el alumno ante una nueva información tiende a codificarla usando las estructuras que le son más fáciles, siendo éstas las primeras que se han constituido en su mente.
- 2^a. La permanencia de actuación de las primeras estructuras en el adulto, y la tendencia a usar las de rango inferior determina una guía para secuenciar los aprendizajes, y la entrega de los contenidos.

Estas dos variables inciden en el proceso instruccional y exigen del profesor una cierta secuenciación de sus tareas de enseñanza.

La exigencia de que las nuevas informaciones hayan de ser tratadas necesariamente usando todos los estadios permite justificar una posible ordenación diacrónica de las capacidades de Bloom (1972), aunque este autor, a la hora de establecer su taxonomía de operaciones intelectuales no hubiera pensado en una temporalización (Bernad, 1983).

A medio camino entre el constructivismo piagetiano, y el constructivismo de contenidos se encuentra la postura de Vygotski (1984). Defiende el psicólogo ruso que el aprendizaje es un medio que permite pasar del desarrollo actual a un desarrollo potencial. Ese paso supone no sólo un desarrollo de estructuras operatorias, sino también un dominio de nuevos contenidos. En Vygotski aparece ya lo que más tarde se denomina corriente constructivista de los contenidos.

2. EL CONSTRUCTIVISMO EN LOS CONTENIDOS Y LAS VARIABLES INSTRUCCIONALES

Esta teoría del aprendizaje tiene una mayor aplicación en la práctica docente. Sus postulados exigen la reconsideración de una serie

de variables instruccionales. Mayer (1982) distingue entre variables internas, externas y variables de resultado.

2.1. Variables internas

Se entiende por variables instruccionales internas factores tales como los esquemas de conocimiento del alumno, su motivación y su actividad.

Los *esquemas de conocimiento*, o estructura conceptual que posee el alumno es el factor principal que influye en el aprendizaje (Ausubel, 1982). El éxito de la enseñanza viene determinado en gran medida por los conocimientos previos que hay en la mente de quien aprende.

La expresión "*conocimientos previos*" tiene al menos dos significados (Pozo, 1987). Abarcaría, en primer lugar, el conjunto de construcciones personales, con escasa coherencia científica, resistentes al cambio, e implícitas en el modo de actuar del alumno. Serían útiles, aunque posiblemente falsas. Dentro de este conjunto se distinguen las concepciones espontáneas, las inducidas y las analógicas (Albuérne, 1992).

El segundo significado de conocimientos previos está constituido por aquellas adquisiciones científicas que el alumno ha logrado en anteriores niveles de aprendizaje, y que se consideran imprescindibles para realizar posteriores avances.

La importancia del conocimiento previo está claramente sugerida en las jerarquías de aprendizaje de Gagné (1971). Bajo el punto de vista de la teoría de la información, Mayer (1982) define los conocimientos previos como la cantidad de conocimientos preexistentes en la memoria a largo plazo.

En los aprendizajes de Bachillerato y de Universidad los conocimientos previos que más incidencia tienen no son los espontáneos, analógicos e inducidos, sino los adquiridos en niveles instruccionales anteriores. En terminología de Gagné (1971) los niveles más bajos de las jerarquías de aprendizaje son la base a partir de la cual se construyen los nuevos conocimientos.

La función de esos conocimientos previos es la de ejercer de activadores y de dispositivos para facilitar la asimilación. Se consigue,

entonces, un aprendizaje significativo, al quedar engarzadas las nuevas informaciones en los viejos esquemas de conocimiento (Ausubel, 1982).

Desde un punto de vista interno el factor decisivo en el aprendizaje es la significatividad psicológica. La disposición de apertura del alumno ha de estar sincronizada psicológicamente con el mensaje del profesor (Novak, 1982).

La *actividad del alumno* es otra de las variables internas de la instrucción. Dewey, Claparede, Kerschensteiner son los teóricos de la Escuela Activa. La defensa de la actividad del alumno, como medio para lograr las nociones fundamentales de la ciencia, es una reacción contra los sistemas tradicionales de una enseñanza puramente receptiva.

Esa actividad puede tener dos clases de manifestaciones en el aula. Por una parte, Dewey y Bruner defienden una actividad autónoma: es el aprendizaje por descubrimiento; y por otra, Ausubel se inclina por un aprendizaje dependiente.

En los niveles instructivos de Bachillerato y de la Universidad parece más aconsejable, al menos inicialmente, una enseñanza guiada. El aprendizaje autónomo supone una gran pérdida de tiempo y escasa posibilidad de llegar al dominio de la ciencia. El hecho de que la mayor parte de lo que uno sabe consiste en ideas descubiertas por otros ya pone de manifiesto las limitaciones del descubrimiento autónomo (Ausubel, 1982). No obstante, el aprendizaje por descubrimiento es una constante en la vida mental de la persona (Gagné, 1979) y puede servir para efectuar una profundización de los conocimientos adquiridos. Las funciones del análisis y síntesis, el uso de hipótesis/deducciones contribuyen a "*descubrir*" estructuras cognitivas no alcanzables en una simple enseñanza asimilativa (Ordóñez, 1992).

La tercera de las variables internas de la instrucción es la *motivación*. Teóricamente la motivación es un factor del aprendizaje que se vuelve menos importante a medida que se avanza en edad (Ausubel, 1982). En cursos académicos avanzados, la pulsión cognoscitiva, es decir, el deseo de saber y resolver problemas es la clase de motivación más alta cuando se dan aprendizajes significativos.

La variable motivación no interviene directamente en el proceso de interacción cognoscitiva, sino que solo mejora el proceso y la capacidad atencional a las nuevas informaciones. Desde el punto de vista práctico y antes de iniciar la docencia, sería aconsejable que el profesor tuviera resueltos algunos de estos interrogantes (Nervi, 1969):

- ¿Cómo suscitar en el alumno una motivación predominante que le prepare para alcanzar el objetivo de aprendizaje?
- ¿Cómo proceder en la enseñanza para que los contenidos y actividades aparezcan como medios que satisfacen las necesidades motivacionales del alumno? (Soler y otros, 1992).
- ¿Cómo aprovechar las disciplinas de enseñanza, las experiencias del alumno, y el estilo docente para crear nuevas motivaciones durante el desarrollo curricular de aula?

Nerici (1968) señala hasta treinta y seis técnicas motivacionales que pueden satisfacer esas preguntas previas del docente.

2.2. Variables externas

Según los postulados conductistas no cualquier estímulo puede provocar las respuestas deseadas, sino aquellos que cumplen con una serie de condiciones. En el aula los estímulos son básicamente las comunicaciones facilitadas por el profesor. Las variables externas toman en consideración las características que pudiera tener una buena información.

Como variables externas de la instrucción se pueden señalar: la cantidad de información, su significatividad lógica, la diferenciación progresiva, y la reconciliación integradora.

Se acostumbra a creer que a más *cantidad de información* más cantidad de aprendizaje. Este supuesto trabaja con la idea de que la mente del alumno es como un gran almacén en el que caben toda clase de materiales. Sin embargo, el acceso de información a la mente, el funcionamiento de los esquemas operatorios, la significatividad psicológica, etc., etc., son límites que imponen una selección a una presencia cuantiosa y arbitraria de estimulaciones.

Bruner (1969) habla del problema de la "*conversión*". Solo se aprenden aquellas formulaciones o planteamientos que han sufrido un proceso de reconversión para alcanzar significatividad psicológica. Asimismo, Vygotski (1984) precisa que solo se captan aquellas informaciones que caen dentro de la zona de desarrollo potencial.

Una segunda variable externa de la instrucción es la *significatividad lógica de la información*. Las enseñanzas que se imparten han de reflejar la lógica interna de la ciencia. A medida que el alumno

adquiera madurez en el pensamiento formal, las informaciones del profesor estarán más guiadas por las exigencias lógicas de la ciencia que por las psicológicas del alumno.

La significatividad potencial de una información depende entre otros factores de su significatividad lógica, es decir, de la ausencia de arbitrariedades en las conexiones de las ideas que conforman los contenidos.

Otra de las variables externas es la *diferenciación progresiva*. En el proceso instruccional se parte de las ideas más generales para llegar a las más concretas. Se trabaja, por tanto con un concepto general que progresivamente se va diferenciando en subconceptos. El resultado es una relación jerárquica descendente. La teoría de los organizadores de Ausubel (1982) es una aplicación del principio de diferenciación progresiva.

Esta variable también es tenida en cuenta por los teóricos de la elaboración (Reigeluth y Stein, 1983) al proponer un epítome que servirá de punto de referencia a las nuevas informaciones.

Una última variable externa es la *reconciliación integradora*, o consonancia cognitiva. Se intenta que las informaciones ya adquiridas queden firmemente integradas en la estructura conceptual (Ausubel, 1982).

La teoría de la Elaboración aplica la reconciliación integradora después de cada nivel de elaboración. Fruto de esa aplicación es una síntesis o epítome ampliado. (Reigeluth, 1983).

2.3. Variables de resultado

Son las variables que ponen de relieve la bondad de los aprendizajes obtenidos en cuanto a su profundidad y en cuanto a su eficacia.

La variable *profundidad* delimita dos tipos de aprendizajes: profundos y superficiales.

Los aprendizajes profundos son altamente significativos. En ellos se manifiesta una enorme riqueza y complejidad de relaciones sustantivas. Existe una conexión interna entre los nuevos nudos aprendidos, y existe a la vez una conexión externa entre esos nuevos nudos y la estructura conceptual preexistente (Mayer, 1982).

La falta de profundidad genera aprendizajes superficiales. Esta superficialidad nos hace ver que la significatividad no es una cuestión de todo o nada (Coll, 1988). La permanencia de los aprendizajes superficiales es pobre, la imprescindible para intentar superar el examen.

La variable *eficacia* también da como resultado dos clases de aprendizaje: los algorítmicos y los heurísticos. Ambos tienen distinto grado de transferencia.

Los aprendizajes algorítmicos están anclados dentro de unas instrucciones muy determinadas, y producen unos resultados específicos (Landa, 1983). Funcionan dentro del contexto inmediato de la materia. Con ellos el alumno es capaz de superar la problemática de estudio, pero su eficacia se limita a un campo muy restringido de aplicación.

Los aprendizajes heurísticos (Landa, 1983) capacitan al alumno para llegar a soluciones partiendo de informaciones que aparentemente son muy indeterminadas. Favorecen la generalización del conocimiento, pues se pueden transferir a otros ámbitos. Acrecientan la creatividad del alumno.

En terminología de Bloom los aprendizajes algorítmicos son los propios de los niveles de comprensión y aplicación. En cambio los heurísticos se mueven dentro del pensamiento hipotético-deductivo, que supone el uso de las funciones superiores del análisis, la síntesis y la valoración crítica.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALBUERNE, F. (1992). "Las ideas previas y el diagnóstico inicial en el aula". *Aula Abierta*, 59. ICE Universidad de Oviedo.
- AUSUBEL, D. (1982). *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.
- BERNAD, J.A. (1983). *Factores y procesos de aprendizaje*. I.C.E. Univ. de Zaragoza.
- BLOOM, B. (1972). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Buenos Aires: El Ateneo.
- BRUNER, J.S. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. México: Uteha.
- COLL, C. (1988). "Una perspectiva psicopedagógica sobre el curriculum escolar. En *Marco curricular en una escuela renovada*. (Coll y otros). Ed. Popular/M.E.C.

- GAGNE, R.M. (1979). "Diversas especies de aprendizaje y el concepto de descubrimiento". En L. Shulman y Keisler: *Aprendizaje por descubrimiento*. México: Ed. Trillas.
- GAGNE, R.M. (1971). *Las condiciones del aprendizaje*. Madrid: Aguilar.
- GIMENO SACRISTAN (1982). "La integración de la teoría del aprendizaje en la teoría y práctica de la enseñanza". En A. Pérez y J. Alvarez (Comp.): *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: Edit. Zero-Zyx.
- LANDA, L. (1983). "The Algo-Heuristic Theory of Instruction". En M. Reigeluth (Edit.): *Instructional Design Theories and Models*. New Jersey: Laurence Erlbaum.
- MAYER, R.E. (1982). "Variables de procesamiento de la información en el aprendizaje". En A. Pérez y J. Almaraz (Compr.): *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: Zero-Zyx.
- NERICI, G.I. (1968). *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires: Kapelusz.
- NERVI, R.J. (1969). *La práctica docente y sus fundamentos psicodidácticos*. Buenos Aires: Kapelusz.
- NOVAK, . (1982). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- ORDOÑEZ, J.J. (1992). "Estrategias cognitivas y aprendizaje por descubrimiento en Ciencias Sociales". *Aula Abierta*, 59. ICE Universidad de Oviedo.
- PIAGET, J. (1975). "Las características del estadio en psicología". En L. Leif y Otros: *Textos de psicología del niño y del adolescente*. Madrid: Narcea.
- POZO, J.I. (1987). *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal*. Madrid: Visor.
- REIGELUTH, Ch. y STEIN, F.S. (1983). "The Elaboration Theory of Instruction". En Ch. Reigeluth (Ed.): *Instructional Designs Theories and Models*. New Jersey: Erlbaum.
- SOLER, E. y Otros (1992). *Teoría y Práctica del proceso de Enseñanza/Aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- TRAVERS, M.W. (1976). *Fundamentos de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- VYGOTSKI, L. (1984). "Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar". *Infancia y Aprendizaje*, 27-28.

LAS DISCRIMINACIONES CONDICIONALES COMO PROCESOS BASICOS DE APRENDIZAJE DEL LENGUAJE

LUIS ANTONIO PEREZ-GONZALEZ y
ANA MARIA MENENDEZ CUARTAS*

1. EL APRENDIZAJE DE LAS DISCRIMINACIONES Y LA LECTURA MECANICA

Hasta la década de los setenta, una serie de experimentos de laboratorio sobre aprendizaje de discriminaciones en animales permitieron el desarrollo de cierta tecnología aplicada a la educación.

Un ejemplo de ello fue la enseñanza sin errores. Estos parten de los estudios sobre discriminación efectuados por Terrace (1963, 1966). En una discriminación (por ejemplo, Skinner, 1938) se refuerza a un animal, generalmente dándole una bolita de comida, únicamente cuando aprieta la palanca si un estímulo está presente en el medio, por ejemplo una luz, pero no si el estímulo no está presente. Tras un proceso en el que se alternen periodos con luz y periodos sin luz, el animal aprieta la palanca únicamente cuando el estímulo está presente. A este proceso se le llama discriminación.

En los experimentos sobre aprendizaje de discriminaciones sin errores realizados por Terrace (1963, 1966) se entrenaba a un pichón a picotear una tecla verde y a no picotear la tecla cuando ésta era roja. Con un procedimiento adecuado, los pichones aprendían a hacerlo sin picotear durante el proceso de aprendizaje la tecla roja. A un procedimiento de este tipo se le denomina discriminación, a los picotazos que ocurren ante la tecla verde se les llama respuestas correctas y a los picotazos que ocurren ante la tecla roja se les llama errores, todo ello por

* LUIS ANTONIO PEREZ-GONZALEZ y ANA MARIA MENENDEZ CUARTAS,
Gabinete de Psicología. Oviedo.

la similitud que existe entre lo que denominamos errores en un contexto habitual de aprendizaje. Por tanto, a este método de aprendizaje se le denominó aprendizaje de discriminación "sin errores".

Este y otros experimentos llevaron a extender el procedimiento al aprendizaje de la lectura. Uno de estos procedimientos para la lectura en castellano es el expuesto por Ribes Iñesta (1972). Un niño aprende a leer mecánicamente si produce una respuesta, digamos decir "a", cuando un estímulo visual está presente, el grafema "A". Habitualmente, varios grafemas se alternan con estímulos, y el niño debe producir respuestas distintas en cada caso (debe decir el nombre de cada letra). Un procedimiento de discriminación sin errores consiste en hacer cada grafema tan claramente distinto de los demás que el niño diga el nombre de cada letra correctamente. Para ello, se utiliza a menudo la técnica de acompañar al grafema en sí con colores o resaltando algunas de sus partes. En pasos sucesivos, se van eliminando progresivamente los elementos no característicos, hasta que al final el niño discrimina letras que tienen la misma forma que las que aparecen habitualmente en un texto.

Este procedimiento se ha convertido en un clásico y con él es posible solucionar muchos problemas de aprendizaje de la lectura en niños de los primeros años de la E.G.B. No obstante, en fechas más recientes, se han realizado investigaciones sobre discriminaciones complejas que permiten realizar análisis más complejos sobre el lenguaje.

2. EL APRENDIZAJE DE LAS DISCRIMINACIONES CONDICIONALES

Una forma de discriminaciones complejas son las discriminaciones condicionales. El estudio de éstas en personas humanas de una forma sistemática comenzó con un artículo de Sidman publicado en 1971 (Sidman, 1971). Las discriminaciones condicionales son discriminaciones en las que la respuesta correcta depende de la presencia de un estímulo adicional.

Los experimentos de discriminaciones condicionales se han realizado, en su mayoría, utilizando el procedimiento experimental denominado "igualación a la muestra". Este consiste en presentar simultáneamente los dos estímulos que se quieren discriminar junto con

un tercer estímulo. Los dos estímulos entre los cuales el sujeto que participa en la investigación debe elegir se llaman comparaciones. El estímulo que condiciona la elección correcta se llama muestra. La persona elige entre ellos y cuando elige la comparación que es correcta en presencia de la muestra correspondiente es forzado por ello.

Por ejemplo, pongamos el caso de un niño que se entrena para responder señalando el dibujo de un cuadrado ante un estímulo auditivo que es la palabra "cuadrado" y por señalar el rectángulo cuando se le dice "rectángulo". Como se aprecia en la figura 1, en primer lugar aparece el estímulo auditivo "cuadrado" como estímulo muestra, y los dibujos de un cuadrado y de un rectángulo como comparaciones; se refuerza al niño por señalar el cuadrado (figura 1, izquierda). En un ensayo diferente, la muestra es el estímulo auditivo "rectángulo", mientras que las comparaciones son las dos mismas figuras; en este caso, se le refuerza por señalar el rectángulo (figura 1, derecha). Habitualmente, los ensayos con cada muestra se alternan de forma aleatoria.



Figura -1-

El niño aprende a responder correctamente ante estas configuraciones, pero uno de los efectos más importantes de este tipo de aprendizaje es que el niño aprende a responder correctamente, además, ante otras configuraciones distintas de las de entrenamiento. Cuando esto ocurre decimos que se ha producido la emergencia de una nueva conducta, ya que, aunque la respuesta sea la misma, se produce ante una configuración de estímulos nueva.

Un tipo de emergencia conductual es el siguiente: si ahora ponemos como muestra el dibujo del cuadrado y como comparaciones el dibujo del cuadrado y el dibujo del rectángulo el niño escogerá el dibujo del cuadrado; paralelamente, si ponemos como muestra el dibujo del

rectángulo y como comparaciones los dibujos del cuadrado y del rectángulo el niño escogerá el dibujo del rectángulo (ver figura 2).



Figura -2-

Este fenómeno ha sido llamado **reflexividad** (Sidman y Tailby, 1982). Se trata de la emergencia de una conducta nueva que no ha sido entrenada previamente.

Por otra parte, si presentamos como muestra el dibujo del cuadrado y como comparaciones los estímulos auditivos "cuadrado" y "rectángulo", el niño elegirá el estímulo auditivo "cuadrado"; si, en otros ensayos, presentamos como muestra el dibujo del rectángulo y como comparaciones los estímulos auditivos "cuadrado" y "rectángulo" el niño elegirá el estímulo "rectángulo" (ver figura 3).



Figura -3-

Este fenómeno se denomina **simetría** (Sidman y Tailby, 1982). Se trata de un nuevo tipo de emergencia conductual, ya que el sujeto emite una respuesta correcta ante una relación no entrenada previamente.

Aún cabe un tercer tipo de emergencia: se trata de entrenar la relación que se muestra en la figura 1; además, se entrena otra relación que consiste en presentar el estímulo auditivo "cuadrado" como muestra y las palabras escritas CUADRADO y RECTANGULO como comparaciones, y reforzar al niño por señalar la palabra CUADRADO, en unos ensayos,

y presentar el estímulo auditivo "rectángulo" como muestra y las palabras escritas CUADRADO y RECTANGULO como comparaciones, y reforzar al niño por señalar la palabra RECTANGULO, en otros ensayos (ver figura 4).

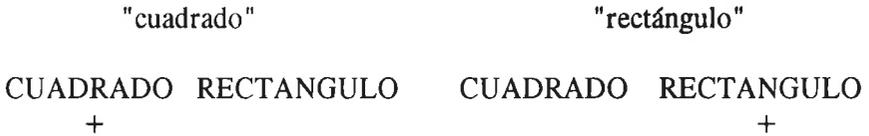


Figura -4-

En este caso ocurre que si presentamos el dibujo del cuadrado como muestra y las palabras escritas CUADRADO y RECTANGULO como comparaciones, el niño elegirá la palabra escrita CUADRADO; paralelamente, si presentamos el dibujo del rectángulo como muestra y las mismas comparaciones, el niño elegirá la palabra RECTANGULO (ver figura 5).

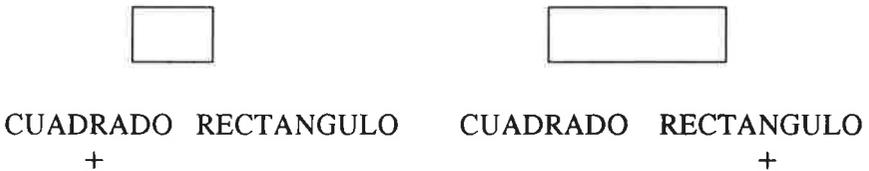


Figura -5-

A este tercer tipo de emergencia de conductas no entrenadas previamente se le denominó **transitividad** (Sidman y Tailby, 1982). También emerge la relación simétrica a la anterior: ante la palabra escrita CUADRADO y los dibujos del cuadrado y del rectángulo como comparaciones el niño elige el dibujo del cuadrado y ante la palabra escrita RECTANGULO como muestra y el dibujo del cuadrado y del rectángulo como comparaciones el niño elige el dibujo del rectángulo (ver figura 6). La prueba de esta relación se considera la prueba de las relaciones de **equivalencia**.



Figura -6-

Sidman y sus asociados definen los estímulos equivalentes como aquellos que cumplen las propiedades reflexiva, simétrica y transitiva. Es necesario indicar aquí que en este contexto, las tres propiedades definen procesos conductuales, y no tienen más que una relación de analogía con las propiedades formales de las matemáticas con el mismo nombre. Así, el estímulo oral "cuadrado", el dibujo del cuadrado y la palabra escrita CUADRADO se convierten en estímulos equivalentes (lo mismo ocurre con el estímulo oral "rectángulo", el dibujo del rectángulo y la palabra escrita RECTANGULO). Por ello, adquieren el mismo significado, la persona se comporta de la misma forma ante cualquiera de estos tres estímulos.

Ahora veamos la relación que tienen las clases de estímulos con el lenguaje. Sidman realizó su investigación original (Sidman 1971) con unos niños que eran capaces de señalar el dibujo correspondiente a cada palabra que les decía el experimentador y nombraban la palabra correspondiente a cada dibujo que se les presentaba. Se les entrenó a relacionar palabras que decía el experimentador con palabras escritas y este entrenamiento fue suficiente para que los niños nombraran correctamente las palabras escritas (lectura oral) y se señalaran el dibujo correspondiente ante cada palabra escrita y la palabra escrita correspondiente ante cada dibujo (lectura comprensiva). La emergencia de la lectura comprensiva puede explicarse porque las palabras escritas y los dibujos se hicieron equivalentes tras haberse hecho equivalentes cada uno de ellos por separado con las mismas palabras oídas, lo que constituye una forma de transitividad.

Muchos autores (por ejemplo, Spradlin, Cotter y Baxley, 1973) han señalado la relación entre el aprendizaje de discriminaciones condicionales y el lenguaje. Además se ha visto que las personas retrasadas con deficiencias en el lenguaje tienen grandes dificultades a la hora de realizar tareas que impliquen discriminaciones condicionales (Saunders, 1989).

Este tipo de trabajos demuestran como dos estímulos totalmente diferentes desde el punto de vista físico cumplen la misma función en un contexto determinado con el problema del significado de las palabras. De hecho, cuando un niño aprende a denominar objetos y a señalar objetos de su entorno a medida que su madre le dice los nombres, es cuando decimos que el niño sabe lo que significan las palabras. Si un niño dice una palabra que no ha asociado con un objeto, decimos que no reconoce el significado. De forma similar, un niño que esté aprendiendo a leer y que se limite a decir en voz alta unos sonidos, decimos que lee mecánicamente. En cambio cuando asocia la palabra escrita con el objeto a través de su respuesta oral, es decir, *cuando se produce la transitividad*, es cuando hablamos de lectura comprensiva.

En definitiva, el entrenamiento de discriminaciones condicionales da cuenta de cómo se aprende el significado de las palabras y de cómo se aprenden los sinónimos. Esto es lo que la lingüística encuadra dentro del campo de la semántica.

3. EL APRENDIZAJE DE SECUENCIAS

Con el objetivo de explicar otros fenómenos relacionados con el lenguaje, se realizaron investigaciones sobre discriminaciones condicionales combinando con otras técnicas. Una de ellas es la del aprendizaje de secuencias.

El autor pionero en este tipo de trabajos ha sido Lazar (1977). En este trabajo, presentaba en cada ensayo dos estímulos y entrenaba a los sujetos a señalar primero uno y luego el otro, independientemente del lugar (izquierda o derecha) que ocupaban en la tarjeta de presentación. Una representación de cuatro ensayos de este tipo aparecen en la figura 7; en ésta, los estímulos aparecen representados por letras, pero, obviamente, los estímulos reales que se presentaban eran arbitrarios y no tenían ninguna relación física unos con otros.



Figura -7-

Tras haber entrenado esto con varios pares de estímulos, Lazar comprobó que si mezclaba elementos de pares distintos presentando siempre un elemento que en un par había sido señalado en primer lugar y un elemento que en otro par había sido señalado en segundo lugar, el sujeto respetaba este orden, aunque esos dos estímulos no se hubieran presentado juntos en la fase de entrenamiento (ver figura 8). Este resultado ilustra un nuevo tipo de emergencia de conductas caracterizado por la función común (en este caso orden "primero" y orden "segundo") que tienen los estímulos.



Figura -8-

Posteriormente utilizó el procedimiento de igualación a la muestra presentando como muestra cualquiera de los estímulos anteriores y como comparaciones nuevos pares de estímulos, entrenando las relaciones que se muestran en la figura 9.



Figura -9-

A continuación, comprobó que los estímulos emparejados de esta forma con estímulos señalados anteriormente en primer lugar siempre eran señalados en primer lugar en una fase de prueba en la que presentaban pares de estímulos; análogamente, los estímulos emparejados con estímulos entrenados como "segundos" siempre eran señalados en segundo lugar en la fase de prueba, aunque el sujeto no había sido entrenado a señalar secuencialmente los nuevos estímulos (ver figura 10).



Figura -10-

Así, vemos que tras el primer entrenamiento (figura 7) se forman dos clases de estímulos: los señalados en primer lugar (A1 y B1) y los señalados en segundo lugar (A2 y B2). Posteriormente esas clases se amplían mediante el entrenamiento de igualación a la muestra y tenemos, por una parte, la clase formada por A1, B1, C1 y D1, y por otra la formada por A2, B2, C2 y D2. Si presentamos pares de estímulos formados por un estímulo de cada clase el sujeto señalará en primer lugar los estímulos de la primera y en segundo los estímulos de la segunda, de forma que tras muy pocos entrenamientos el sujeto produce muchas respuestas correctas ante pares de estímulos no presentados anteriormente.

La formación de clases de estímulos mediante el aprendizaje de secuencias está relacionada con la construcción de frases y con la formación de clases sintácticas. En efecto, en un lenguaje determinado se suelen decir los elementos de una frase en un orden determinado (entonces, una regla es colocar primero el sujeto y después el verbo).

Por ejemplo, un niño aprende a decir "perro corre", además aprende a decir "niña juega" y "caballo come". A partir del aprendizaje de únicamente tres secuencias, puede decir correctamente las frases siguientes:

"perro juega"
 "niña corre"
 "caballo corre"

"perro come"
 "niña come"
 "caballo juega"

Las cuales emergen sin haber sido explícitamente entrenadas.

Este proceso conductual es explicado por el experimento de Lazar (1977) que se acaba de citar cuando prueba la existencia de nuevas secuencias a partir del aprendizaje de unas pocas. Además, el procedimiento de igualación a la muestra que él entrenó en otras fases de

su experimento da cuenta de que respuestas que se aprendan ante estímulos visuales pueden generalizarse al lenguaje oral y al revés. Un ejemplo de lo primero es el que se expone a continuación.

Por otra parte, se podría explicar las similitudes que existen entre el procedimiento de igualación a la muestra y el hecho de que una persona aprenda que María es una niña, o que correr es de la misma clase que saltar. En efecto, dado un cierto contexto, las palabras "niña" y "María" son equivalentes y "correr" y "saltar" también, ya que ambos son elementos de una misma clase de palabras. Entonces, el niño que haya adquirido este repertorio y el citado anteriormente será capaz, además, de emitir frases como:

"María juega"

"María corre"

"niña salta"

"caballo salta"

"perro salta"

"María salta"

"María come"

Así vemos que, con muy pocos entrenamientos, surgen gran cantidad de frases producto de combinaciones de palabras.

4. CONCLUSIONES

La producción de nuevas conductas a partir del aprendizaje de otras que se ha demostrado en investigaciones sobre emergencia de conductas sirve para explicar diversos fenómenos relacionados con el lenguaje. Estas investigaciones son relevantes porque se han hecho controlando una gran cantidad de variables y usan una metodología operante, por una parte, y por otra porque han demostrado la existencia de un tipo de emergencia que explica porque se producen muchos tipos de producción de conductas, de las cuales los dos tipos que se han citado aquí sólo son dos ejemplos.

Los estudios sobre discriminaciones condicionales relativos a las clases de estímulos explican factores relacionados con la semántica, o el significado de las palabras. Por otra parte, los estudios sobre secuencias de estímulo explican fenómenos relacionados con la construcción de frases sintácticamente correctas.

Muchos otros experimentos no se han citado aquí. Unos de ellos dan cuenta de otros fenómenos que van más allá de los que se acaban de explicar. Otros aún no dan cuenta de ellos, pero abren el camino para realizar investigaciones más complejas que puedan dar cuenta de ellos. Un campo muy importante porque apenas ha sido tratado en la lingüística es el de la pragmática. Desde el punto de vista psicológico, es posible entender procesos de este tipo, como lo demuestran las investigaciones sobre control contextual de estímulos (por ejemplo, Bush, Sidman y de Rose; Pérez-González, 1991; Sidman, 1986; Steel y Hayes, en prensa).

5. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BUSH, K.M.; SIDMAN, M. y DE ROSE, T. (1989). "Contextual control of emergent equivalence relations". *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 51, 29-45.
- LAZAR, R. (1977). "Extending sequences-class membership with matching-to-sample". *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 27, 381-392.
- PEREZ-GONZALEZ, L.A. (1991). *El análisis funcional de la conducta verbal con técnicas de condicionamiento operante: la emergencia de conducta compleja por medio de procedimientos de discriminaciones condicionales*. Tesis doctoral, Universidad de Oviedo.
- RIBES IÑESTA, E. (1972). *Técnicas de modificación de conducta: Su aplicación al retardo en el desarrollo*. México: Trillas.
- SAUNDERS, K. (1989). "Developing an instructional program for conditional discrimination". *Experimental Analysis of Human Behavior Bulletin*, 7, n°1, 7-9.
- SIDMAN, M. (1971). "Reading and auditory-visual equivalences". *Journal of Speech and Hearing Research*, 14, 5-13.
- SIDMAN, M. (1986). "Functional analysis of emergent verbal classes". En Thompson, T. y Zeiler, M.D. (Eds). *Analysis and integration of behavioral units* (pp. 213-245). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- SIDMAN, M. y TAILBY, W. (1982). "Conditional discrimination vs. matching to sample: an expansion of the testing paradigm". *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 37, 5-22.
- SKINNER, B.F. (1938). *The behavior of the organism*. New York: Appleton-Century-Crofts. (Edición en español: 1975. *La conducta de los organismos*. Barcelona: Fontanella).

- SPRADLIN, J.E.; COTTER, V.W. y BAXLEY, N. (1973). "Establishing a conditional discrimination without direct training: A study of transfer with retarded adolescents". *American Journal of Mental Deficiency*, vol. 77, n°5, 556-566.
- STEELE, D. y HAYES, S.C. (En prensa). "Stimulus equivalence and arbitrarily applicable relational responding". *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*.
- TERRACE, H.S. (1963). "Discrimination learning with and without 'errors'". *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 6, 1-27.
- TERRACE, H.S. (1966). "Control de estímulo". En Honig, W.K. (Ed.). *Operant behavior: Areas of research and applications*. New York: Meredith Corporation. (Edición en español: 1975. *Conducta operante*. México: Trillas).

LAS SATISFACCIONES E INSATISFACCIONES DE LOS ENSEÑANTES

JUAN CARLOS ZUBIETA IRUN

TERESA SUSINOS RADA*

RESUMEN.

El artículo presenta algunos de los resultados de la investigación "*Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*" realizada con el patrocinio del C.I.D.E. Se analizan una serie de resultados cuantitativos sobre la satisfacción de los docentes, procedentes de una amplia encuesta entre profesores de los distintos niveles y tipos de enseñanza.

1. INTRODUCCION

1.1. SOBRE LAS SATISFACCIONES E INSATISFACCIONES DE LOS ENSEÑANTES

En los últimos años el número de investigaciones que se han preocupado por el estudio del ejercicio docente se ha incrementado de forma considerable. Los focos de interés son muy variados: la función social del docente, el rol de profesor, la evaluación de los profesores, el pensamiento de los enseñantes, el modelo ideal de profesor, la formación de profesores, etc. Pues bien, a esta amplia relación se ha sumado recientemente la investigación sobre la satisfacción del profesorado.

Conviene precisar que los términos utilizados para designar esta problemática son muy variados. Así, junto a la satisfacción del profesorado se habla también de "el malestar docente", "la angustia de los enseñantes", "el conflicto de los profesores", "la salud mental de los profesores", "el retraimiento", "el estrés", etc.

* JUAN CARLOS ZUBIETA IRUN y TERESA SUSINOS RADA son Profesores del I.C.E. de la Universidad de Santander.

Es cierto que las perspectivas de análisis y las metodologías utilizadas son muy variadas; unas se basan en las aportaciones de la Psicología, mientras que otras lo hacen desde la Pedagogía o la Sociología. Las distintas corrientes de estas disciplinas también están presentes a la hora del análisis. De todas formas el objeto de estudio y la problemática es común: la insatisfacción de los docentes.

En definitiva, como ha dicho José Manuel Esteve "De hecho el tópico "malestar docente" viene utilizándose desde hace años, si bien hasta principios de la década de los 80 no llega a convertirse en un enfoque reiteradamente estudiado por las principales revistas internacionales de Ciencias de la Educación. Sin embargo, en los últimos seis o siete años hemos visto crecer la preocupación por este tema hasta producir más de 500 referencias bibliográficas en las principales bases de datos sobre educación" (Esteve, 1988: 294).

Entre las aportaciones más importantes realizadas en España a esta problemática pueden citarse, entre otros, los trabajos de: Esteve (1981, 1987, 1988); Elejabeitia (1983); Veira (1983); Polaino (1982 y 1985); Martínez (1984); Vera (1988); Gordillo (1988); Hernández y otros (1988); González y Lobato (1988) y Ortega (1989 y 1990). A todos estos trabajos habría que añadir aquéllos que, a pesar de no ser su objetivo principal, también dedican atención, de una u otra forma, a la satisfacción/insatisfacción del profesorado (véase bibliografía).

Partiendo de las aportaciones de los autores citados realizamos, con el patrocinio del C.I.D.E., la investigación: "*Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*" (Zubieta-Susinos, 1990). El estudio se propuso los siguientes objetivos:

- Indicar los factores que influyen en la satisfacción/insatisfacción de los docentes.
- Comparar los niveles y causas de satisfacción de los distintos subgrupos de profesores.
- Conocer la imagen social del oficio docente.

En este artículo nos referimos a algunos de los resultados cuantitativos de los dos primeros objetivos. (La investigación se completó con un análisis cualitativo a partir de varios grupos de discusión y entrevistas en profundidad, véase: Zubieta-Susinos, 1990).

1.2. LAS DIFICULTADES DEL ESTUDIO DE LA SATISFACCIÓN PROFESIONAL

El estudio sobre la satisfacción profesional constituye uno de los ámbitos centrales de la Sociología Industrial y del Trabajo y presenta unas dificultades específicas.

Existe un acuerdo generalizado entre los investigadores de estas disciplinas en que si se pregunta directamente a los trabajadores sobre su satisfacción profesional se comprueba que mayoritariamente se manifiestan satisfechos. Las explicaciones de esta sorprendente conclusión son varias. Unos argumentan que se trata de superar la disonancia cognoscitiva. Así, el trabajador "dado que dedica una buena parte de su tiempo al trabajo, se verá impulsado, por respeto a sí mismo, a declarar que está satisfecho". (López Pintor, 1986: 228).

Esta misma idea es formulada por J.F. Tezanos en los siguientes términos: "Una buena parte de los trabajadores que manifiestan satisfacción con su trabajo lo hacen a instancias de la necesidad de tener una autoimagen satisfactoria de su propia experiencia vital, de la que la vida profesional es uno de los aspectos más importantes". (Tezanos, 1987: 2002).

Otros destacan el hecho de que en algunas profesiones el trabajador lo que busca es una remuneración económica que le permita llevar una vida que sí es satisfactoria. (López Pintor, 1986: 229).

Las fórmulas utilizadas para resolver la dificultad comentada son diversas. En primer lugar está la sustitución de la formulación de una pregunta directa sobre la satisfacción profesional por un conjunto de ítems referidos a sus diversas dimensiones: satisfacción con la tarea, satisfacción por pertenecer a una organización particular, satisfacción con el prestigio, el salario, los compañeros, etc. También, estudiar las distintas variables exógenas y endógenas que afectan a la satisfacción en el trabajo, tales como el tipo de consecuencias e implicaciones sociales y personales asociadas a los distintos niveles de satisfacción en el trabajo. (Tezanos, 1987: 2002).

Otra fórmula es utilizar métodos de investigación objetivos o la combinación de métodos objetivos y subjetivos. (Castillo y Prieto, 1983: 111 y s.s).

2. RESULTADOS CUANTITATIVOS DEL ANALISIS DE LA SATISFACCION DEL PROFESORADO DE CANTABRIA

2.1. MUESTRA OBTENIDA

	UNIVERSO		MUESTRA SEGUN NIVEL		MUESTRA SEGUN TIPO DE ENSEÑANZA			
					PUBLICO		PRIVADO	
	PUBLICA	PRIVADA	N	%	N	%	N	%
PREESCOLAR	313	149	33	2.1	-	-	-	-
EGB	1536	938	521	46.1	328	50.7	180	65.7
BUP-COU	952	234	234	20.7	186	28.7	43	15.7
FP	609	312	191	16.7	133	20.6	51	18.6
UNIVERSIDAD	609	-	128	11.3	-	-	-	-
OTROS	-	-	24	2.1	-	-	-	-
TOTAL	4019	1633	1131	100	647	100	274	100

Representatividad para el conjunto de la muestra:

. Margen de confianza: 99'7%;

. Error: \pm 4%

2.2. LAS SATISFACCIONES E INSATISFACCIONES DE LOS DOCENTES

2.2.1. Satisfacción con la actividad docente

Con el propósito de aproximarnos al conocimiento de las causas y niveles de satisfacción de la actividad docente comenzamos por solicitar al profesorado que nos indicase en una escala de 5 puntos (1= muy insatisfecho; 5=muy satisfecho) su nivel de satisfacción con respecto a

los siguientes aspectos: remuneración económica, equipamiento educativo del Centro (laboratorio, biblioteca, etc.), instalaciones, dedicación e interés de los alumnos por el estudio, relaciones que mantienen con los alumnos, relaciones con la dirección, actividad en clase (materias que explica), relaciones con los padres de los alumnos, prestigio o reconocimiento social de la actividad que realiza, relaciones con el personal de Administración y Servicios, relaciones con el resto de profesores y ubicación del centro en relación con su domicilio.

De los 13 aspectos de la actividad docente presentados, el conjunto de los profesores atribuye una mayor puntuación a "la materia que explica" (3.82), "las relaciones con los compañeros" (3.77) y "las relaciones con los alumnos" (3.71). Por el contrario, los aspectos que producen menor satisfacción son "el interés de los alumnos" (2.26), "la remuneración económica" (2.48) y "el prestigio social de la profesión" (2.52).

Como podía esperarse, las diferencias entre los diversos grupos de profesores que venimos considerando son importantes. Así, "la actividad de clase (la materia que explica)", es especialmente satisfactoria para los profesores de Universidad y para los de EGB. También en estos mismos niveles de enseñanza es bastante satisfactoria "las relaciones con los alumnos".

En general, los profesores de las enseñanzas medias (BUP y FP) se muestran más insatisfechos que sus compañeros en la mayor parte de los aspectos analizados. De manera especial muestran su malestar con respecto a: "el interés de los alumnos" y "el prestigio social de la profesión".

La comparación de los niveles de satisfacción de los docentes que ejercen en centros públicos y de los que ejercen en centros privados es muy significativo. Los profesores de centros privados se muestran más satisfechos que sus compañeros de la enseñanza pública con respecto a todos los aspectos considerados, con excepción de la remuneración económica. (Tabla 1).

Tabla n° 1: Nivel de satisfacción con respecto a los siguientes elementos
(Escala: 1 = muy insatisfecho; 5 = muy satisfecho)

	ANÁLISIS DE VARIANZA										
	GENERAL	EGB-PU	EGB-PR	BUP-PU	BUP-PR	F.P-PU	F.P-PR	UNIVER	SIG. NIVEL	SIG. TIPO	SIG. NV/TP
La remuneración económica	2.48	2.58	2.21	2.60	2.33	2.51	2.09	2.31	.509	.000	.817
Equipamiento educativo	2.69	2.64	3.10	2.47	3.22	2.54	2.31	2.50	.040	.000	.004
Instalaciones del Centro	2.68	2.46	3.30	2.19	3.81	2.58	2.53	2.91	.289	.000	.000
Interés de los alumnos	2.26	2.28	2.62	1.88	2.33	1.76	2.04	2.59	.000	.000	.719
Relaciones con los alumnos	3.71	3.75	3.91	3.55	3.58	3.34	3.80	3.77	.000	.002	.071
Relaciones con la dirección	3.68	3.76	3.85	3.62	3.74	3.57	3.71	3.37	.105	.192	.961
La materia que explica	3.82	3.86	3.97	3.70	3.70	3.66	3.76	3.91	.001	.109	.730
Relaciones con los padres	3.23	3.33	3.44	3.23	3.28	2.83	3.04	2.41	.000	.112	.775
Prestigio social	2.52	2.55	2.88	2.20	2.58	2.26	2.67	2.69	.000	.000	.920
Relaciones con el PAS	3.70	3.55	3.88	3.70	3.78	3.73	3.96	3.64	.215	.000	.392
Relaciones con los compañeros	3.77	3.66	3.94	3.64	3.88	3.78	4.22	3.70	.073	.000	.571
Ubicación del Centro	3.48	3.50	3.90	3.33	3.70	2.77	3.71	3.60	.000	.000	.090
Utilidad para los alumnos	3.58	3.64	3.68	3.34	3.37	3.44	3.57	3.65	.000	.368	.868
El conjunto de la profesión	3.20	3.14	3.37	3.01	3.31	3.07	3.19	3.29	.249	.002	.700

2.2.2. La actividad docente comparada con otras profesiones

Una forma de medir la satisfacción de una profesión es proceder a comparar las condiciones de trabajo de ésta con las de otras actividades de un nivel de cualificación semejante. En este sentido, se solicitó a los docentes que valorasen distintos aspectos de su trabajo en comparación con los correspondientes a otras profesiones de nivel similar (por ejemplo, el sueldo de un profesor de Química con el que percibe un químico que trabaja en una empresa).

En general, el profesorado opina que "el sueldo", "el prestigio", "las condiciones de trabajo" y "la posibilidad de ascenso profesional" son circunstancias en las que se encuentran en desventaja con respecto a otros trabajadores. Por el contrario, opinan que disfruta de mejores condiciones en los referido a: "vacaciones", "relaciones con la dirección" y, "relaciones con los compañeros". (Tabla 2).

Tabla n° 2: Porcentaje de profesores que opinan que las condiciones de trabajo que se indican son, en su actividad...

	"mucho peor" o "peor"	"Igual"	"mucho mejor" o "mejor"
Sueldo	86.0	8.4	5.5
Prestigio	66.3	22.5	11.2
Condiciones de trabajo	58.2	26.8	15.0
Satisfacciones del trabajo	32.7	28.7	38.5
Relaciones con la dirección	9.3	45.0	45.7
Relaciones con los compañeros	7.2	57.7	36.1
Vacaciones	5.7	9.9	84.3
Necesidad de perfeccionamiento	26.4	49.8	23.8
Conflictividad de la profesión	31.4	46.1	22.5
Responsabilidad profesional	34.5	41.0	24.5
Posibilidad de ascenso profesional	84.6	10.9	4.5

Cuando se confrontan las opiniones de los profesores de los distintos niveles educativos se aprecia que los universitarios constituyen el grupo que en más ocasiones, y con respecto a más ámbitos, subrayan que las condiciones de su ejercicio profesional es igual o mejor que las de otros colegas no docentes (se quejan especialmente del sueldo). Por su parte, los profesores de BUP destacan por ser quienes, con más frecuencia, denuncian que las condiciones de su actividad son peores que las de otros profesionales (el prestigio profesional y las escasas posibilidades de ascenso profesional constituyen los aspectos más criticados).

Si se comparan las opiniones obtenidas en centros públicos con las de los privados, se aprecia que los consultados en este último tipo de centros se muestran, con respecto a la mayoría de los aspectos que hemos mencionado, más satisfechos que los funcionarios.

2.2.3. Principal inconveniente de la profesión

La baja remuneración económica, la carencia de sentido de la actividad y la falta de recursos para ejercer la docencia son, en opinión del conjunto del profesorado, los principales inconvenientes de la actividad docente.

Los inconvenientes citados por los distintos grupos de profesores son muy diferentes. Así, los profesores de la Universidad subrayan con más frecuencia que sus compañeros, las bajas remuneraciones económicas, mientras que los profesores de BUP y FP indican la falta de sentido de la actividad docente. Es unánime en todos los niveles de la enseñanza la falta de recursos para ejercer la docencia.

Por otra parte, los de la enseñanza privada están especialmente insatisfechos con el sueldo que reciben, mientras que los de centros públicos destacan la falta de sentido de su labor y la escasez de recursos.

2.2.4. Principal ventaja de la profesión

El conjunto del profesorado señala como principales ventajas de su actividad: la libertad (26'7%), las vacaciones (17'7%) y la relación con los alumnos (17'4%).

La comparación de los distintos niveles educativos presenta variaciones significativas. Los profesores de la Universidad indican, con

mayor frecuencia que sus compañeros, que la "libertad" y la "posibilidad de investigar" son las principales ventajas de su actividad. Los docentes de EGB subrayan sobre todo "las relaciones con los alumnos", "la importancia de la actividad" y "las vacaciones", mientras que, por el contrario, indican con mucha menor frecuencia que el resto de los profesores "la autonomía personal".

Los que ejercen en el BUP destacan "la libertad de actuación", "las vacaciones" y, "la relación con los alumnos". Por último, el colectivo de profesores de FP es el que con mayor frecuencia menciona "las vacaciones" como aspecto positivo.

Los profesores de la enseñanza pública y de la enseñanza privada señalan como aspectos positivos de su actividad cuestiones muy distintas. El primer grupo destaca sobre todo "la autonomía personal" y "las vacaciones", mientras que los segundos insisten preferentemente en "la relación con los alumnos" y "la importancia de la propia actividad".

2.2.5. Principales problemas del Centro

Según el profesorado, la falta de interés de los alumnos es el principal problema de los centros de enseñanza. A continuación, pero a una distancia considerable, se señalan como problemas el elevado número de alumnos por clase, la mala organización y planificación de la enseñanza y la falta de medios y recursos materiales.

Los docentes de centros privados critican en muchas más ocasiones que sus compañeros de la pública el elevado número de alumnos. Por su parte, éstos últimos señalan con más frecuencia la mala organización y planificación de la enseñanza.

Según la información proporcionada por los profesores, en los distintos niveles educativos existen problemas diferentes. Así, los profesores de la universidad son los que más denuncian la mala organización y planificación de la enseñanza. También se quejan de la falta de base académica de los alumnos. Por el contrario, constituye el grupo que con menor frecuencia destacan la falta de motivación de los alumnos.

Los profesores de EGB mencionan la falta de medios con más insistencia que el resto de docentes. Los de FP critican especialmente la falta de motivación y la deficiente base académica de los alumnos.

Para finalizar, el profesorado de BUP menciona en más ocasiones el inconveniente del elevado número de alumnos por clase.

2.3. ACTITUDES SOBRE LA ACTIVIDAD DOCENTE Y EL SISTEMA ESCOLAR

2.3.1. Opiniones y actitudes del profesorado sobre la actividad docente

Se solicitó al conjunto de profesores encuestados que indicasen su grado de acuerdo (en una escala de cinco puntos: 1= muy en desacuerdo; 5= muy de acuerdo) con respecto a 12 afirmaciones que hacen referencia a diversos aspectos relacionados con la actividad docente. Los resultados obtenidos se recogen a continuación.

- El 70% de los docentes está de acuerdo con la afirmación de que la actividad docente les exige un "gran esfuerzo". Los grupos que con más frecuencia realizan esta afirmación son los de EGB y los de la enseñanza privada.
- Un 87'1% del profesorado señala que la docencia "exige la actualización constante de los conocimientos". Esta circunstancia es puesta de relieve sobre todo por los profesores de Universidad y de EGB.
- La gran mayoría (el 88'7%) considera que su labor como docente es "socialmente útil". Están especialmente convencidos de dicha utilidad los profesores de EGB.
- El porcentaje de acuerdo disminuye al 66'2% cuando se pregunta a los profesores si admiten la afirmación "la docencia es para mí una actividad gratificante". En esta ocasión la proporción más elevada se produce entre los profesores de la Universidad y los de EGB, mientras que en las Enseñanzas Medias alcanzan los niveles más bajos.
- El 60'5% opina que la actividad que realiza en la enseñanza es "fundamentalmente creativa". Nuevamente los que ejercen en la EGB y en la Universidad son los que admiten en más ocasiones el aspecto creativo de su profesión.

- También una mayoría, el 71'8%, reconoce que disfruta de "gran libertad" en el desarrollo de su profesión. Esta libertad alcanza sus niveles más elevados entre el profesorado de la Universidad.
- Un 50'8% del profesorado está de acuerdo con la afirmación: "Siento que en mi actividad docente cada día se me exige más y no se me da nada a cambio". Este sentimiento de estar sometido a una excesiva exigencia se encuentra sobre todo entre los profesores de EGB, mientras que en la Universidad es menos frecuente.
- El 72'5% de los consultados indica que se preocupa de los problemas personales, familiares, etc. de sus alumnos. Dicha preocupación es muy frecuente entre los que ejercen docencia en la EGB, mientras que, por el contrario, apenas se produce en la Universidad.
- Es reducido el porcentaje de profesores que está de acuerdo con la afirmación "con frecuencia, cuando termino las clases del día y salgo del Centro, siento como si me hubiese quitado un peso de encima": (25'1%). Esta sensación de "liberarse" ocurre sobre todo entre el profesorado de enseñanzas medias, siendo menos frecuente en la Universidad.
- Un 43'9% de los consultados señalan que con frecuencia las preocupaciones profesionales inciden en su ámbito privado. La interferencia de los asuntos profesionales en la vida personal y familiar ocurre en más ocasiones entre los profesores de EGB y no suele producirse en los docentes universitarios.
- La mayoría de los profesores, el 80'4% indica que prepara las clases con gusto y que procura estar al día de los avances del conocimiento. Esta circunstancia se produce sobre todo entre los profesores de la Universidad.
- El 64'6% de los docentes mantienen relaciones con compañeros cuando termina la jornada laboral.

Cuando se comparan las opiniones de los profesores que ejercen en centros públicos y los que ejercen en centros privados se aprecia que, en general, los docentes de la privada se muestran más satisfechos y con una mayor implicación personal en su profesión. En este sentido, alcanzan mayores puntuaciones que sus compañeros respecto a, entre otros, los siguientes aspectos: utilidad social de la docencia, gratificación

de la actividad, creatividad, preocupación por los alumnos, relaciones con los compañeros y actualización de conocimientos.

La comparación general de los distintos niveles educativos indica así mismo que los profesores de enseñanzas medias son los menos satisfechos con su actividad, mientras que los de Universidad y EGB se manifiestan más a gusto con respecto a los distintos ámbitos de su profesión. (Tabla 3).

TABLA N° 3

	ANÁLISIS DE VARIANZA									
	EGB-PU	EGB-PR	BUP-PU	BUP-PR	F.P-PU	F.P-PR	UNIVER	SIG. NIVEL	SIG. TIPO	SIG. NV/TP
La actividad docente exige un gran esfuerzo	3.98	4.05	3.69	4.09	3.45	3.74	3.72	.000	.018	.178
La docencia me exige la actualización constante de conocimientos	4.26	4.38	4.01	4.26	3.88	4.32	4.36	.000	.000	.108
Creo que mi labor docente es socialmente útil	4.43	4.55	4.13	4.40	4.13	4.30	4.08	.000	.003	.599
La docencia es para mí una actividad gratificante	3.82	3.96	3.44	3.67	3.42	3.74	4.03	.000	.011	.666
La docencia es para mí una actividad fundamentalmente creativa	3.76	3.97	3.50	3.65	3.32	3.68	3.80	.000	.001	.617
Tengo una gran libertad en el desarrollo de mi actividad docente	3.77	3.89	3.84	3.88	3.84	3.72	4.19	.875	.449	.519
Siento que en mi actividad docente cada día se me exige más y no se me da nada a cambio	2.36	2.50	2.46	2.71	2.63	2.77	3.23	.021	.062	.846
Además de enseñar mi materia me preocupo de los problemas familiares, (personales, etc.)	4.17	4.37	3.67	3.95	3.64	4.00	2.75	.000	.000	.581
Con frecuencia cuando termino las clases del día y salgo del centro siento como si me hubiese quitado un peso de encima	3.34	3.41	3.26	3.07	3.17	3.28	2.29	.198	.799	.526
Con frecuencia las preocupaciones de la enseñanza interfieren en mi vida personal y familiar	2.75	2.76	2.93	2.83	3.20	2.85	2.69	.006	.373	.342
Preparo las clases con gusto y procuro estar al día de los avances del conocimiento	4.02	4.16	4.03	3.80	3.77	4.04	4.17	.004	.071	.009
Cuando salgo del centro sigo manteniendo relaciones con algunos profesores	3.58	3.92	3.67	3.45	3.67	3.80	3.49	.805	.011	.020

Escala: 1 = Muy en desacuerdo; 5 = Muy de acuerdo

2.3.2. Opiniones y actitudes del profesorado sobre sus colegas

Utilizando la escala del apartado anterior, (1 = muy en desacuerdo; 5 = muy de acuerdo) se pidió a los enseñantes que señalasen su grado de acuerdo con siete afirmaciones referidas a los comportamientos de los profesores. Los resultados son los siguientes:

- El 45'5% de los profesores admite que la mayor parte de sus compañeros se esfuerzan por estar al día en conocimientos. Esta actualización profesional la llevan a cabo sobre todo los profesores de Universidad y los de EGB y en menor medida los de enseñanzas medias.
- Un porcentaje mayoritario, el 50'4%, considera que, en general, sus colegas se preocupan por la marcha académica y personal de sus alumnos. Según la opinión de los profesores, el grupo que más se preocupa de los estudiantes individualmente es el de los profesores de EGB, mientras que los de la Universidad son los que menor atención prestan a sus alumnos.
- Las cuestiones didácticas interesan especialmente a los profesores de EGB mientras que, al parecer, no preocupan a la mayoría de los docentes de la Universidad. En una situación intermedia se sitúan los profesores de Enseñanzas Medias.
- La mayoría de los consultados, el 58'7%, considera que, en general, los profesores se esfuerzan por hacer cada día mejor su trabajo. Esta impresión se produce especialmente entre los profesores de EGB.
- Cuando se pregunta al profesorado sobre si está de acuerdo o en desacuerdo con la afirmación "La mayor parte de los que se dedican a la enseñanza lo hacen porque les gusta ese trabajo y no porque hayan tenido dificultades para acceder a otra actividad", las diferencias entre los diversos grupos son considerables. Así, los profesores de Universidad y sobre todo los de EGB son los que con más frecuencia opina que sus compañeros han elegido la docencia porque les gusta la actividad; por el contrario, los de Enseñanzas Medias opinan, en más ocasiones, que las dificultades para acceder a otras actividades ha sido lo que ha empujado a sus colegas a dedicarse a la enseñanza.
- Según la percepción que tienen los profesores de sus compañeros, el colectivo que está más satisfecho con su profesión es el de profesores de EGB, a continuación se sitúan los de Universidad y posteriormente los de BUP y FP. Entre el conjunto de los docentes un 32'5% está de acuerdo con la afirmación "la mayor parte de los docentes de mi Centro está satisfecha con su profesión", mientras que un 29'1% rechaza esta afirmación.

El conjunto del profesorado se divide cuando se les pregunta sobre si en sus Centros existe cooperación entre los profesores. Un 32'8% rechaza la afirmación "en mi Centro existe una gran cooperación entre profesores", mientras que un 33'9% está de acuerdo con ella. La cooperación es frecuente sobre todo entre los profesores de EGB y es más extraña en la Universidad.

La percepción que tienen los profesores de la enseñanza privada de sus compañeros de Centro es mucho más positiva que la que poseen los profesores de la enseñanza pública. Así, los que ejercen en Centros privados considera en mayor proporción que los de la pública, que sus compañeros: se ponen al día en conocimientos, se preocupan por la marcha académica y personal de sus alumnos, se preocupan de las cuestiones didácticas, se esfuerzan por hacer cada vez mejor su trabajo, se dedican a la enseñanza porque les gusta, están satisfechos con su profesión y, existe cooperación entre los profesores. (Tabla 4).

TABLA N° 4

								ANÁLISIS DE VARIANZA		
	EGB-PU	EGB-PR	BUP-PU	BUP-PR	F. P-PU	F. P-PR	UNIVER	SIG. NIVEL	SIG. TIPO	SIG. NV/TP
La mayor parte de los profesores de mi Centro hacen esfuerzos para ponerse al día en conocimientos	3.30	3.60	3.07	3.35	3.04	3.51	3.50	.008	.000	.651
La mayor parte de los profesores de mi Centro además de impartir sus clases se preocupan por la marcha académica y personal de sus alumnos	3.59	3.86	3.15	3.63	2.97	3.69	2.63	.000	.053	.000
La mayor parte de los profesores de mi Centro se preocupan de las cuestiones didácticas de la enseñanza	3.37	3.71	2.99	3.30	2.87	3.51	2.49	.000	.000	.240
En general los profesores se esfuerzan por hacer cada vez mejor su trabajo	3.79	3.94	3.27	3.55	3.33	3.77	3.44	.000	.001	.238
La mayor parte de los que se dedican a la enseñanza lo hacen porque les gusta ese trabajo y no porque hayan tenido dificultades para acceder a otra actividad	3.19	3.43	2.71	3.00	2.61	3.27	3.17	.000	.000	.101
La mayor parte de los docentes de mi Centro están satisfechos con su profesión	3.18	3.45	2.44	3.10	2.58	3.40	3.11	.000	.000	.005
En mi Centro existe una gran cooperación entre los profesores	2.99	3.57	2.60	3.38	2.66	3.71	2.69	.001	.000	.067

Escala: 1= Muy de acuerdo; 5= Muy en desacuerdo

2.3.3. Opiniones y actitudes de los profesores sobre el sistema escolar

También pedimos a los profesores su opinión sobre un total de 9 frases que se referían a diversos ámbitos del sistema escolar: estudiantes, padres de alumnos, dirección de los Centros, MEC, etc. Con esta iniciativa se pretendió obtener una información complementaria sobre aspectos que influyen en la satisfacción profesional del profesorado.

- Un 40'7% de los profesores consultados sostiene que el comportamiento (disciplina) de sus alumnos en clase es correcto; por su parte, el 31'8% opina lo contrario.
Cuando se atiende a las opiniones de los profesores de los distintos niveles educativos se aprecia que los alumnos menos disciplinados son los estudiantes de Formación Profesional y los de BUP, mientras que, en opinión de los docentes, los alumnos de EGB y de la Universidad mantienen un comportamiento correcto.
- Únicamente el 30'2% de los profesores opina que "los padres de los alumnos están interesados en que sus hijos estudien y aprovechen el tiempo en clase". Este interés es frecuente entre los padres de los alumnos de EGB, mientras que se produce en menos ocasiones entre los de F.P.
- La gran mayoría de los profesores de EGB, BUP y FP aprecia que los padres de los alumnos les consulten sobre la trayectoria de sus hijos y se interesen por el funcionamiento del Centro. Esta actividad se produce especialmente entre los docentes de EGB.
Como es sabido, es muy infrecuente que los padres de alumnos universitarios hable con los profesores, además, este comportamiento es asumido por los profesores. Se supone que los alumnos universitarios son los responsables de su propia trayectoria académica.
- También la mayoría de los profesores de EGB, BUP y FP está de acuerdo con que los padres de los alumnos participen en la problemática del Centro. Nuevamente son los docentes universitarios los que en más ocasiones rechazan la intervención de los padres.
- Cuando se pregunta a los profesores si están de acuerdo con la afirmación: "Los docentes, además de enseñar su materia, deben preocuparse de los problemas personales, familiares, etc. de los

alumnos", las diferencias entre las opiniones de los distintos grupos son importantes. Así, los profesores de EGB consideran, de forma mayoritaria, que entre sus cometidos se encuentra el preocuparse por sus alumnos. Esta postura se hace menos frecuente entre los profesores de BUP y FP y es minoritaria en la Universidad.

- El porcentaje de docentes que denuncia que la dirección del Centro controla de forma excesiva la actividad del profesor es muy reducido, únicamente el 11'8%. Según los resultados obtenidos, el grupo de profesores menos controlado es el universitario, mientras que es en los Centros de FP en donde existe un mayor control.
- Un 35% de los profesores opina que la dirección de sus Centros respectivos sólo se preocupa de que se cumplan las normas y de que no existan conflictos. Por el contrario, el 44'9% considera que la dirección se interesa además por otras cuestiones.

En esta ocasión, los profesores de EGB señalan en más ocasiones que sus compañeros de otros niveles que sus direcciones se preocupan por otros aspectos del funcionamiento del Centro, además de los mencionados.

- Únicamente el 4% del conjunto del profesorado considera que el Ministerio de Educación, a través de sus distintos organismos, está atento a las necesidades del profesorado. El 79'7% rechaza esta afirmación.

A pesar de que todos los colectivos coinciden en la opinión de que el Ministerio no se preocupa del profesorado, la denuncia se hace más intensa entre los profesores de BUP.

- El porcentaje de profesores que opinan que el sistema educativo responde a las necesidades de la sociedad, es, solamente, del 5'6%. El 70'5% se pronuncia en sentido contrario.

Nuevamente son los profesores de BUP los que emiten un juicio más negativo. Por el contrario los docentes de la EGB se muestran menos críticos.

Las diferencias entre las opiniones de los profesores de la enseñanza pública y los de la privada son muy significativas. Los docentes de la privada se muestran más integrados en su actividad, menos críticos, más participativos y, en definitiva, si nos atenemos al conjunto de las cuestiones analizadas en este apartado, más satisfechos. Así, opinan, en más ocasiones que sus compañeros de la pública, que sus alumnos son

disciplinados; que los padres de los alumnos están interesados en que sus hijos estudien; que les gusta que los padres les pregunten por sus hijos; que los padres deben participar en la problemática del Centro; que el docente debe preocuparse por los problemas personales de los alumnos, además de enseñar su materia; que la dirección del Centro no controla de manera excesiva la labor del profesor; que la dirección del Centro se preocupa de los profesores; que el Ministerio de Educación está atento a las necesidades del profesorado; y que el sistema educativo responde a las necesidades de la sociedad.

Conviene advertir, por último, que, a pesar de las diferencias indicadas, las tendencias de opinión de los distintos colectivos de profesores son coincidentes. (Tabla 5)

	TABLA N° 5							ANÁLISIS DE VARIANZA		
	EGB-PU	EGB-PR	BUP-PU	BUP-PR	F. P-PU	F. P-PR	UNIVER	SIG. NIVEL	SIG. TIPO	STG. NV/TP
Los alumnos mantienen un comportamiento correcto en clase (disciplina)	2.98	3.41	2.64	3.38	2.37	3.23	3.87	.000	.000	.080
Los padres de los alumnos están interesados en que sus hijos estudien y aprovechen el tiempo en clase	2.84	3.28	2.67	3.31	2.23	2.80	3.01	.000	.000	.533
Me gusta que los padres de los alumnos vengan a interesarse por sus hijos y por el funcionamiento del Centro	4.42	4.61	3.99	4.17	4.22	4.32	2.83	.000	.002	.830
Considero que los padres de los alumnos deben participar activamente en la problemática del Centro	3.95	4.12	3.67	4.05	3.91	4.30	2.71	.011	.001	.389
El docente, además de enseñar su materia debe preocuparse de los problemas de los alumnos (personales, familiares, etc.)	3.97	4.34	3.53	3.90	3.53	4.04	2.99	.000	.000	.729
La dirección del Centro controla de manera excesiva la actividad del profesor	2.21	2.45	2.19	2.55	2.58	2.74	2.17	.000	.002	.726
La dirección del Centro sólo se preocupa de que los profesores cumplan con los horarios y de que no existan conflictos	2.62	2.43	3.17	2.48	3.31	2.53	3.12	.002	.000	.219
El Ministerio de Educación, a través de sus distintos organismos, está atento a las necesidades del profesorado	1.81	2.01	1.60	1.86	1.65	1.86	1.88	.008	.001	.924
El sistema educativo responde a las necesidades de la sociedad	2.03	2.30	1.84	2.14	2.00	2.24	2.03	.043	.000	.963

Escala: 1 = Muy en desacuerdo; 5 = Muy de acuerdo

2.4. INDICES DE SATISFACCIÓN

Para tratar, por una parte, de obtener un indicador general que diera cuenta de la satisfacción de los profesores con su actividad y por otra proceder a la comparación de los niveles de satisfacción de los distintos subgrupos de docentes hemos construído diversos índices de satisfacción.

2.4.1. Construcción de los índices de satisfacción

1. El primer índice de satisfacción (en adelante "SATIS1") es el promedio de los valores obtenidos por las variables P.11 a P.23. Estas variables miden, en una escala de 5 puntos (1= muy insatisfecho; 5= muy satisfecho), el nivel de satisfacción de los profesores con respecto a los siguientes elementos: remuneración económica, equipamiento educativo del Centro, instalaciones, dedicación e interés de los alumnos por el estudio, relaciones con los alumnos, relaciones con la dirección, actividad en clase, relaciones con el personal de administración y servicios, relaciones con los compañeros, ubicación del Centro y utilidad para los alumnos de las explicaciones.

Advertimos que, en ningún momento, se ha pensado que el índice "SATIS1" puede dar cuenta de forma precisa del nivel general de satisfacción del profesorado. Las limitaciones son numerosas y una de ellas es que en el índice hemos atribuido a los diversos factores igual ponderación. Lógicamente esto no ocurre en la realidad. Los profesores atribuyen más o menos importancia a los distintos elementos que están relacionados con su actividad y, por tanto, influyen de forma distinta en su satisfacción profesional. Además, es obvio que existirán otros muchos factores, en muchos casos no reconocibles ni por los propios profesores, que inciden en el nivel de satisfacción.

Tampoco hemos tenido en cuenta la personalidad de los profesores, factor que, como se ha puesto de manifiesto (Gordillo, 1988), está relacionado con la problemática que nos ocupa.

2. El índice "SATIS2", es el promedio de las variables siguientes: "Creo que mi labor como docente es socialmente útil" (P. 33), "La

docencia es para mí una actividad gratificante" (P. 34); "La docencia es para mí una actividad fundamentalmente creativa" (P. 35); "Tengo una gran libertad en el desarrollo de mi actividad docente" (P. 36); "Siento que en mi actividad docente cada día se me exige más y no se me da nada a cambio" (P. 37); "Con frecuencia, cuando termino las clases del día y salgo del Centro, siento como si me hubiese quitado un peso de encima" (1) P.40), "Preparo las clases con gusto y procuro estar al día de los avances del conocimiento" (P.41).

Como puede observarse "SATIS2" junto con "SATIS1" y los índices que comentaremos a continuación pretenden dar cuenta del nivel de satisfacción de los docentes y pueden proporcionar alguna luz respecto a la cuestión que nos interesa. En definitiva, opinamos que si los diversos indicadores que hemos construído se orientan en un mismo sentido podremos averiguar, entre otras cosas, qué subgrupo de profesores está más satisfecho en su oficio y cuál está más a disgusto.

3. El índice "SATIS3" está formado por el promedio de los valores obtenidos por "SATIS1", "SATIS2" y "P.24". Ya hemos comentado el contenido de las variables reunidas en "SATIS1" y "SATIS2", por tanto únicamente resta recordar que la variable P.24 se refiere al nivel de satisfacción de los profesores con respecto al conjunto de su profesión (actividades, clases, relaciones con compañeros y alumnos, prestigio, sueldo, etc.).
4. También hemos construído el denominado "INDICE" formado por el valor medio de P.24, P.34 y "SATIS1". Recordamos asimismo que P.34 solicita de los profesores su acuerdo o desacuerdo sobre la afirmación: "La docencia es para mí una actividad gratificante".
5. Por último, se ha utilizado como índices de satisfacción los valores obtenidos, de forma independiente, en P.24 y P.34. Consideramos que el primero referido a la satisfacción con respecto al conjunto de su profesión, y el "P.34" que muestra la gratificación que se obtiene en la profesión, constituyen dos buenos indicadores de la cuestión que tratábamos de dilucidar.

2.4.2. Diferencias en los niveles de satisfacción del profesorado según nivel y tipo de Centro

Una forma de clasificar al profesorado según su nivel de satisfacción es establecer diversas categorías respecto a los valores obtenidos en los distintos índices. En este sentido, hemos distribuido la amplitud de la escala utilizada (1-5) en tres categorías: satisfacción baja (valores de 1 a 2'33), satisfacción media (valores de 2'33 a 3'66) y, satisfacción alta (valores de 3'66 a 5). Los resultados obtenidos se indican a continuación:

2.4.2.1. Satisfacción general del profesorado. Resultados globales

De acuerdo con los resultados obtenidos se puede afirmar que el profesorado manifiesta tener un grado de satisfacción profesional "medio-alto". A pesar de que los seis indicadores miden aspectos distintos se comprueba que la distribución de resultados es semejante: un porcentaje minoritario se sitúa en la posición de satisfacción baja, mientras que la mayor parte de los docentes muestra una satisfacción media o alta.

Si nos fijamos en los índices "SATIS3" e "INDICE", que son los que en mayor medida contemplan los diversos aspectos que intervienen en la satisfacción profesional de los docentes, se comprueba que, en el primer caso, únicamente un 5% indica estar poco satisfecho, por el contrario, el 66'7% se sitúa en una posición intermedia y el 28'3% señala un nivel alto. Los resultados del "INDICE" se distribuye de forma parecida: el 8'5% se encuentra en la categoría "baja", el 53'7% en la categoría "media" y el 37'8% en la "alta". (Tabla 6)

TABLA N° 6: "INDICES"

<u>"SATIS3"</u>		<u>"INDICE"</u>	
	%		%
Bajo	5'0	Bajo	8'5
Medio	66'7	Medio	53'7
Alto	28'3	Alto	37'8
TOTAL	100	TOTAL	100
	(799)		(823)

2.4.2.2. Satisfacción general del profesorado según nivel de la enseñanza y tipo de Centro

La comparación de los resultados obtenidos en los distintos niveles de la enseñanza muestra la misma tendencia en todos los casos: los profesores de EGB y los de Universidad son los dos colectivos más satisfechos; por el contrario, los que ejercen en la FP y sobre todo en el BUP se muestran menos satisfechos con el desempeño de su profesión. Tanto el índice "SATIS1", referido a la satisfacción respecto a diversos aspectos relacionados con la actividad docente, como en el "SATIS2", vinculado sobre todo al estado de ánimo, así como en "SATIS3" e "INDICE" (elaborados a partir de SATIS1" y "SATIS2") y en los juicios emitidos con ocasión de las preguntas P.24 y P.34, se confirman los resultados señalados.

Si de nuevo nos fijamos en la distribución obtenida en "SATIS3" e "INDICE", se aprecia lo siguiente: con respecto al índice "SATIS3", un porcentaje próximo al 30% de los profesores de Universidad y EGB señala un nivel de satisfacción "alto", y alrededor del 65% se ubican en una situación intermedia. Por el contrario, el porcentaje de docentes de EE.MM. que se sitúa en la cota más alta de satisfacción es de aproximadamente el 20%, el 70% señala la categoría "media" y un porcentaje cercano al 7% manifiesta que su satisfacción es "baja". (Tablas 7 y 8).

El nivel de satisfacción de los profesores que ejercen en Centros públicos y en Centros privados es muy distinto. En todos los índices elaborados se constata que la satisfacción de los enseñantes de centros privados es más elevada que la de sus compañeros que ejercen en colegios públicos.

Tabla n° 7: Satisfacción del profesorado según nivel y tipo de Centro según el índice "SATIS3". (En porcentajes)

	E G B			F P			B U P			UNIVER
	PUBLICO	PRIVADO	TOTAL	PUBLICO	PRIVADO	TOTAL	PUBLICO	PRIVADO	TOTAL	
	Bajo	4.9	2.9	4.2	7.0	7.1	7.0	5.7	2.7	
Medio	65.8	56.5	62.5	73.9	57.1	69.4	77.1	62.2	74.2	69.4
Alto	29.2	40.6	33.3	19.1	35.7	23.6	17.2	35.1	20.6	30.6
N	243	138	381	115	42	157	157	37	194	49
Sig.	.063			.089			.047			.006
Coef. Cont.	.119			.172			.177			.148

Tabla n° 8: Satisfacción del profesorado según nivel y tipo de Centro según el índice "INDICE". (En porcentajes)

	E G B			F P			B U P			UNIVER
	PUBLICO	PRIVADO	TOTAL	PUBLICO	PRIVADO	TOTAL	PUBLICO	PRIVADO	TOTAL	
	Bajo	9.3	3.5	7.1	13.7	9.1	12.4	11.1	2.6	
Medio	53.6	45.1	50.5	59.8	40.9	54.7	60.5	55.3	59.5	58.0
Alto	37.1	51.4	42.3	26.5	50.0	32.9	28.4	42.1	31.0	42.0
N	248	144	392	117	44	161	162	38	200	50
Sig.	.006			.018			.114			.007
Coef. Cont.	.157			.217			.145			.145

2.4.2.3. Resultados del análisis de varianza

Los análisis de varianza realizados muestran que existen diferencias estadísticamente significativas con respecto a:

- *El sexo*: Las mujeres se muestran más satisfechas que los hombres ($F = 9.689$, $P = .001$ en "INDICE"). Seguramente los niveles en que ejercen la docencia ambos colectivos explica en gran medida este resultado. Otra explicación más problemática podría provenir de la existencia de una desigual tendencia al conformismo en los dos grupos.
- *La religiosidad*: Los católicos practicantes se muestran más satisfechos que los no practicantes y agnósticos ($F = 26.412$, $P = 0.0$ en "INDICE").
- *La posición política*: Los ubicados en la derecha de la escala política están más satisfechos que los que se sitúan en el centro y en la izquierda ($F = 9.297$, $P = .000$ en "INDICE").
- *El número de años de ejercicio*: Parece observarse que los de menos años y los del grupo con más experiencia están más satisfechos que los que están en situaciones intermedias ($F = 4.318$, $P = .000$ en "INDICE").
- *La edad*: Nuevamente parece comprobarse, en coherencia con los resultados anteriores, que los de más edad y los jóvenes están más satisfechos que los de edades intermedias ($F = 6.841$, $P = .000$ en "INDICE").
- *Ejercer o no en una asignatura de su especialidad*: Los profesores que ejercen en una materia de su especialidad se encuentran más satisfechos que los que no tienen esa posibilidad ($F = 6.07$, $P = .13$ en "SATIS3").

2.5. LAS DIMENSIONES DE LA SATISFACCIÓN DEL DOCENTE

Con el propósito de tratar de identificar los factores que más influyen en la satisfacción profesional de los docentes se realizó un análisis factorial con las variables P.11 a P.23 y P.31 a P.42. El análisis efectuado reduce las 25 variables a un total de 7 que explican un 54'9% de la varianza tal y como puede observarse en la tabla siguiente.

TABLA N° 9: ANALISIS FACTORIAL. SOLUCION FINAL

Variab.	Comunalid.	Fact.	Valor prop	% de varian. explic.	% de varian. acumul.
P.11	.53370	1	4.68299	18.7	18.7
P.12	.76788	2	2.36554	9.5	28.2
P.13	.75183	3	1.78563	7.1	35.3
P.14	.64292	4	1.49940	6.0	41.3
P.15	.57817	5	1.32381	5.3	46.6
P.16	.60079	6	1.07517	4.3	50.9
P.17	.57929	7	1.00200	4.0	54.9
P.18	.58027				
P.19	.60479				
P.20	.50092				
P.21	.61273				
P.22	.31604				
P.23	.57296				
P.31	.49059				
P.32	.56559				
P.33	.54668				
P.34	.64472				
P.35	.57618				
P.36	.38967				
P.37	.52228				
P.38	.50134				
P.39	.49879				
P.40	.58769				
P.41	.47570				
P.42	.29302				

Factor 1: Satisfacción por la actividad profesional (Var. 18'7%)

- P.35 "La docencia es para mí una actividad fundamentalmente creativa" (.714)
- P.32 "La docencia me exige la actualización constante de conocimientos" (.690)
- P.33 "Creo que mi labor como docente es socialmente útil" (.647)
- P.34 "La docencia es para mí una actividad gratificante" (.615)

- P.38 "Además de enseñar mi materia me preocupo de los problemas de los alumnos" (.453)

Factor 2: Relaciones profesionales (Var. 9'5%)

- P.21 Satisfacción respecto a "las relaciones con sus compañeros profesores" (.762)
- P.16 Satisfacción respecto a "las relaciones que mantienen con la dirección del centro" (.754)
- P.20 Satisfacción respecto a "las relaciones con sus compañeros profesores" (.663)
- P.36 "Tengo una gran libertad en el desarrollo de mi actividad docente" (.402)
- P.42 "Cuando salgo del centro sigo manteniendo relaciones con algunos compañeros"

Factor 3: Relaciones con los alumnos (Var. 7'1%)

- P.14 Satisfacción respecto a "la dedicación y el interés de los alumnos por el estudio" (.761)
- P.15 Satisfacción respecto a "las relaciones que mantienen con los alumnos (comportamiento en clase, relaciones fuera del aula, etc.)" (.644)
- P.18 Satisfacción respecto a "las relaciones con los padres de los alumnos" (.593)

Factor 4: Recompensa por el esfuerzo académico (Var. 6'0%)

- P.11 Satisfacción respecto a "la remuneración económica que recibe por su labor docente" (.707)
- P.37 "Siento que en mi actividad docente cada día se me exige más y no se me da nada a cambio" (.654)
- P.19 Satisfacción respecto a "el prestigio o reconocimiento social de la actividad docente" (.565)

Factor 5: Tensión profesional (Var. 5'3%)

- P.40 "Con frecuencia las preocupaciones de la enseñanza interfieren en mi vida personal y familiar" (.755)

- P.39 "Con frecuencia cuando termino las clases del día y salgo del Centro, siento como si me hubiese quitado un peso de encima" (.532)
- P.31 "La actividad docente me exige un gran esfuerzo" (-.465)

Factor 6: Utilidad de la labor docente (Var. 4.3%)

- P.23 Satisfacción respecto a "la utilidad para los alumnos de sus explicaciones" (.644)
- P.17 Satisfacción respecto a "su actividad en clase (las materias que explica, etc.)" (.613)

Factor 7: Equipamiento docente (Var. 4'0%)

- P.12 Satisfacción respecto a "el equipamiento educativo (laboratorios, bibliotecas, material didáctico, etc.) del Centro" (.854)
- P.13 Satisfacción respecto a "las instalaciones (aulas, salón de actos, patios de recreo, etc.) del Centro" (.842)

2.6. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS DEL PROFESORADO QUE RESPONDE A LA ENCUESTA

1. *Distribución por sexo.* La distribución de los docentes que han respondido a la encuesta se corresponde con la existente en el conjunto del profesorado. El porcentaje mayoritario está constituido por los hombres. La presencia de los varones alcanza las proporciones más elevadas en la Universidad. Por el contrario, la EGB es un nivel en el que las mujeres son más numerosas.
2. *Religiosidad.* El 46'2% del profesorado se declara católico practicante. Las proporciones más elevadas de "católicos practicantes" se encuentran entre los docentes de la EGB y de la enseñanza privada. Por el contrario, es en la enseñanza pública y en la Universidad en donde existe un porcentaje mayor de "ateos", "agnósticos" e "indiferentes".

3. *Posicionamiento político*. La "izquierda" y el "centro izquierda" son las posiciones políticas en la que se sitúa un mayor número de profesores: el 30'6% y 27% respectivamente. Se observa que en los centros privados hay una mayor proporción de profesores que se ubican a la derecha del espectro político, mientras que en los centros públicos se eligen en más ocasiones las posiciones de izquierda.

Se aprecia claramente que entre los docentes de EGB es donde se encuentran más partidarios de la derecha. Las diferencias entre los profesores de BUP, FP y Universidad son menos claras, de todos modos se percibe que los docentes de la Universidad se sitúan en mayor proporción, en las posiciones de centro mientras que en el BUP y FP existe una mayor tendencia hacia los extremos.

Para explicar estos datos habría que hacer referencia por una parte a la particular selección que realizan los centros privados de su profesorado; por otra, a la distribución por sexo de los distintos grupos y a su diversa formación/socialización.

4. *Años de ejercicio profesional*. Un 30'8% de los docentes lleva más de 18 años de ejercicio profesional y un 21'8% de 13 a 18 años. El colectivo más envejecido es el de EGB, mientras que la FP y la Universidad es donde se concentran los profesores con menos experiencia docente (conviene recordar la juventud de la mayor parte de los centros de la Universidad de Cantabria).
5. *Profesión del cónyuge*. El grado de endogamia de la profesión es elevado: un 26'9% de los consultados indica que su cónyuge también se dedica a la enseñanza.
6. *Procedencia social*. La profesión del padre de los profesores consultados es muy esclarecedora de la procedencia social de los distintos colectivos de docentes. Entre los profesores de la Universidad predomina una ascendencia de técnicos superiores y de grado medio, mientras que los que ejercen en la EGB provienen en mucha mayor proporción de familias de agricultores y ganaderos y obreros sin cualificar.
Lógicamente, el nivel de estudios de los padres se corresponde con la distribución anterior: un 36% de los profesores de la Universidad tiene un padre con estudios superiores, mientras que entre los docentes de la EGB solamente hay un 8'2%.

7. *Dedicación profesional.* La mayoría de los profesores se dedica profesionalmente de forma exclusiva a la docencia en un centro. Esta situación se produce sobre todo en los centros públicos y en la EGB. Por el contrario, es frecuente que en la Universidad el profesorado haga compatible la enseñanza con otra profesión y que los docentes de la enseñanza privada compaginen la enseñanza en el centro con clases particulares o clases en otros centros.
8. *Ejercicio de la especialidad.* La gran mayoría del profesorado, el 78'9%, ejerce la docencia en una disciplina de su especialidad. Es en la EGB y en la FP donde una mayor proporción de profesores ejercen la docencia en una asignatura que no es de su especialidad.

3. A MODO DE CONCLUSIONES

3.1. EL ESTUDIO DE LA SATISFACCIÓN/INSATISFACCIÓN DEL PROFESORADO

Del análisis de las investigaciones realizadas en nuestro país sobre la satisfacción profesional y específicamente satisfacción del profesorado se pueden destacar los siguientes rasgos:

- El estudio de la satisfacción no debe abordarse mediante la formulación de una pregunta directa, sino a través de un conjunto de ítems referidos a sus diversas dimensiones: satisfacción con la tarea, satisfacción por la pertenencia a una organización particular, satisfacción con el prestigio, el salario, los compañeros, etc. También deben estudiarse las distintas variables exógenas y endógenas que afectan a la satisfacción en el trabajo (López Pintor: 1986; Tezanos: 1987; Castillo y Prieto: 1983; Lucas Marín: 1981).
- El análisis de los distintos trabajos que sobre la problemática de la satisfacción del profesorado se han realizado en España indican que las perspectivas desde las que se ha abordado el estudio de la satisfacción del profesorado son muy variadas y los criterios que pueden utilizarse para su clasificación son, por consiguiente, también muy diversos: el nivel del ejercicio profesional (EGB, FP, BUP, Universidad, etc.); la disciplina científica (Psicología, Sociología, etc.) la perspectiva teórica, la problemática específica

(por ejemplo la de los profesores debutantes), etc. Como muestra de esta pluralidad destacamos las siguientes aportaciones.

- Los trabajos de I. Fernández de Castro (1988) y C. Elejabeitia (1983) han prestado especial atención a la posición y función del docente dentro del sistema de enseñanza y a las consecuencias de dichas circunstancias en su satisfacción. Estos autores subrayan que el maestro constituye el agente del sistema de enseñanza encargado de facilitar el proceso de interiorización de la cultura en los diversos miembros de la sociedad, produciendo la oportuna diversificación y clasificación. En definitiva, el docente constituye un elemento en el proceso de reproducción del sistema de dominación. La insatisfacción de los docentes procede, según estos autores, del vaciamiento de sus funciones y del descubrimiento de que el esfuerzo profesional no va encaminado a transmitir cultura, sino a clasificar y domesticar a los alumnos.
- Refiriéndose al ámbito universitario, Veira (1983) llama la atención sobre cómo en la Universidad surge entre el profesorado, tanto en el grupo de los funcionarios como en el de los interinos, un tipo de conducta adaptativa que puede denominarse de "retraining" (Merton). Es decir, muchos profesores que no están de acuerdo con el funcionamiento de la organización, o con su particular posición en dicha organización, en lugar de abandonarla permanecen en ella persiguiendo sus propias metas o implicándose lo menos posible en las exigencias de la Universidad.
- Las diversas investigaciones coinciden en distinguir una variedad de elementos que influyen en la satisfacción de los docentes. En este sentido, J.M. Esteve (1988) diferencia entre: a) factores contextuales, que se refieren al ambiente en que se desarrolla la actividad docente (modificaciones en el rol de profesor; aumento de las contradicciones en la función docente; modificación del apoyo del contexto social; incertidumbre ante los objetivos del sistema de enseñanza; ruptura de la imagen del profesor, etc.) y b) factores que inciden directamente sobre la acción docente (recursos materiales; condiciones de trabajo; acumulación de exigencias al profesor; aumento de la violencia en la clase, etc.). Destaca también la existencia de una pluralidad de causas de tensión docente, entre otros autores, Polaino-Lorente (1982-85); Martínez (1984) y Gordillo (1988).

- Polaino-Lorente (1982) diferencia en el estudio del estrés de los profesores un "texto", un "contexto" y un "pretexto" pedagógico. El "texto" hace referencia a lo que atañe a la relación profesor-alumnos y a la personalidad del enseñante. Por "contexto" se entiende las situaciones, relaciones, medios y sistemas que influyen en la actividad docente. Por último, Polaino-Lorente entiende por "pretexto" aquellos factores distantes de la escuela que afectan al profesorado (por ejemplo la imagen social de los docentes).
 - Martínez Sánchez (1984) distingue entre dos tipos de fuentes de tensión: a) sociales (alumnos, familias, colegas, sociedad) y b) personales (formación profesional, autoexigencia, expectativas, autoimagen, etc.).
 - Por último, M.V. Gordillo (1988) destaca la necesidad de estudiar la relación entre los rasgos individuales del docente y las características del trabajo cuando se analiza la satisfacción. Llama la atención sobre la necesidad de realizar estudios comparativos sobre la satisfacción de diversos subgrupos de profesores y aboga, asimismo, por un modelo pluridimensional para el estudio de la satisfacción profesional.
- La pérdida de prestigio de la función docente ha sido puesta de manifiesto por muchos autores como uno de los elementos fundamentales de la insatisfacción profesional. Así, F. Ortega (1990) ha subrayado que el clima social de desconfianza sobre la influencia de la escuela en la configuración de las trayectorias individuales y en la organización de la sociedad ha repercutido, directamente y de forma muy poderosa, en la pérdida de consideración social de los docentes. Este deterioro del prestigio profesional contribuiría a la "desorientación axiológica y normativa" de los enseñantes y, en definitiva, al malestar docente.

3.2. LAS SATISFACCIONES E INSATISFACCIONES DE LOS ENSEÑANTES DE CANTABRIA

Como se ha puesto de manifiesto, no puede hablarse de la satisfacción/insatisfacción del profesorado en general, dado que las circunstancias académico-laborales que rodean a los distintos colectivos

de docentes son muy distintas. Las relaciones con los alumnos, con los padres y con la dirección, la remuneración económica, el prestigio social, las posibilidades de promoción, el número de horas de clase, etc. de los profesores de EGB, BUP, FP y Universidad son muy distintas (otro tanto ocurre con los de Preescolar, Educación Especial y Adultos). Además, a nadie se le escapa que la situación de un enseñante de un Colegio privado y de uno que ejerce en un centro público también son muy diferentes. Por consiguiente, las satisfacciones e insatisfacciones también serán diferentes debiendo analizarse por separado los factores que contribuyen a que en los diversos grupos predominen unas u otras.

3.2.1. Enseñanza pública, enseñanza privada

Los distintos indicadores utilizados en nuestro estudio muestran que los docentes que ejercen en centros privados se encuentran más satisfechos que los de centros públicos. Esta apreciación se constata cuando se comparan los niveles de satisfacción para las diversas variables que se han tenido en cuenta (unas relacionadas con la tarea docente y otras con el contexto de la enseñanza) en los distintos subgrupos de profesores: EGB, BUP, FP.

En un primer momento, este resultado puede resultar sorprendente si se tiene en cuenta que, por lo general, los profesores de centros privados tienen una mayor carga docente, en ocasiones reciben una remuneración económica sensiblemente más reducida y, también en ocasiones, están sometidos a un mayor control desde la dirección de sus respectivos centros. En nuestra opinión, y basándonos en los resultados obtenidos, la explicación de este estado de opinión va en el siguiente sentido:

Por lo general, *el docente de un Centro público* ha tenido que emigrar de su lugar de residencia habitual para hacerse cargo de la plaza que ha obtenido en la correspondiente oposición; esta circunstancia significa para muchos profesores una importante contrariedad para sus relaciones familiares y sociales. (El fenómeno de las "permutas" de plazas viene a indicar la gran incidencia de esta problemática). Por otro lado, los alumnos de los Centros públicos suelen caracterizarse por su heterogeneidad en cuanto a procedencia social, pautas de comportamiento, motivación y aspiraciones académicas y, en definitiva, visión del mundo. Esta pluralidad, unida a una falta de objetivos claros

con respecto a la educación, contribuye, no tanto al enriquecimiento mutuo que podría esperarse como a la desintegración y al conflicto. Además, según indican los propios profesores, la falta de claridad en los objetivos de la enseñanza y el particular estatuto profesional del funcionario hacen que sea difícil la coordinación de los docentes. A estas circunstancias se une el malestar producido por unos responsables del sistema escolar ("el Ministerio") que se perciben lejanos y despreocupados por la problemática cotidiana de la enseñanza.

En contraposición a las circunstancias que rodean a los funcionarios, *los profesores de Centros privados* pueden trabajar en la localidad por ellos escogida, en la mayor parte de las ocasiones la capital de la provincia o núcleos de población importantes. Además los alumnos que tienen en sus aulas son más homogéneos y, en buena parte de las ocasiones, proceden de clases sociales favorecidas. Esto significa que acceden a la escuela con un patrimonio cultural, unos hábitos, más motivaciones y más expectativas respecto a la enseñanza (P. Bourdieu y J.C. Passeron) que contribuyen a una mejor adaptación al sistema escolar y a la integración en el grupo de clase. En definitiva la socialización recibida por los alumnos en su medio familiar y su homogeneidad social contribuyen de manera muy poderosa a la adaptación a la escuela y a que exista consenso dentro de la clase entre el profesor y los alumnos.

Si algo caracteriza a los centros de enseñanza privada es ofrecer a sus clientes modelos de educación diferente, modelos que responden a la concepción particular que cada promotor tiene de la educación. Por consiguiente, los Colegios privados poseen en mayor o menor medida unos objetivos educativos claros que se tratan de conseguir a través de métodos pedagógicos específicos y a los que tanto profesores como alumnos deben someterse.

Esta circunstancia hace que no existan discrepancias importantes y que predomine la cohesión interna. Además, el hecho de que un buen número de centros privados sean centros "concertados" conlleva que la remuneración económica de los profesores de estos Colegios sea equivalente a la de sus colegas de la enseñanza pública.

3.2.2. Los enseñantes de EGB, BUP, FP y Universidad

Los factores de satisfacción/insatisfacción de los docentes de las distintas etapas de la enseñanza también son, como fácilmente podría esperarse, muy diferentes.

Los profesores de EGB constituyen el colectivo más satisfecho. Este colectivo se ha formado específicamente para la docencia y además, aquéllos que han logrado acceder al ejercicio profesional pueden considerarse afortunados al haber alcanzado el objetivo de su preparación académica, frente a un medio laboral difícil que ha rechazado a muchos de sus compañeros de estudios.

Por otra parte, las edades de los estudiantes contribuyen a que en esta etapa los alumnos, por lo general, acepten de buen grado la autoridad y guía del profesor y no suele existir conflicto en el aula. En estas edades es frecuente que muchos niños manifiesten su aprecio por el profesor, éste se sienta gratificado por su labor y a la postre reciba un refuerzo positivo para su tarea cotidiana.

Es frecuente también que los padres de los alumnos se interesen por la marcha académica de sus hijos y mantengan contacto con los profesores. La EGB constituye una etapa de preparación para estudios posteriores y los objetivos educativos son percibidos con mayor claridad que los niveles superiores. Además, las dificultades académicas que tienen que salvar los profesores no son especialmente graves.

Los docentes de Enseñanzas Medias (BUP y FP) forman los grupos más insatisfechos. Estos profesores ejercen en el nivel que soporta más tensiones de todo el sistema escolar. Esta etapa preparatoria para el mundo laboral (en el caso de la FP) o para la Universidad (el BUP) con frecuencia recibe la crítica de que la formación adquirida no es la adecuada, bien para el ámbito de la empresa o bien para el seguimiento de la enseñanza universitaria.

Los estudiantes de este nivel tienen una edad especialmente problemática que produce en muchas ocasiones el enfrentamiento con el profesor y el desorden en el aula. Se trata de enfrentarse al profesor que representa a la autoridad, y a la figura paterna. De esta forma el adolescente reafirma su propia personalidad y contesta al mundo adulto. En otras ocasiones los alumnos rechazan a un sistema escolar que les reprime, les presenta, en la mayor parte de las ocasiones, unos contenidos educativos lejanos, utiliza una metodología poco atractiva y

les ofrece una recompensa lejana e incierta, circunstancias todas ellas que contrastan con una cultura en la que se exige la gratificación inmediata.

El rechazo de los alumnos se manifiesta por una parte, como hemos indicado, en el conflicto dentro de clase; por otra, en el fracaso escolar, consecuencia, entre otras muchas razones, del desinterés de los alumnos por las explicaciones del profesor y por el estudio.

En último término el docente de E. Medias es objeto de críticas por parte de los padres que les culpan del fracaso de sus hijos; los estudiantes que les acusan del escaso interés de sus explicaciones, su poca habilidad para transmitir los conocimientos y su papel de vigilantes del orden en clase. También la empresa en unos casos y los docentes universitarios en otros, destacan la escasa preparación adquirida por los estudiantes. Por último, el conjunto de la sociedad les echa en cara las numerosas vacaciones de que disfrutan. En definitiva, los profesores de FP y BUP sienten que su labor es poco valorada y que su prestigio social es bastante bajo.

Por otra parte, un buen número de los profesores de Enseñanzas Medias está ejerciendo docencia como resultado de las limitaciones impuestas por el mercado de trabajo. Con gran seguridad la mayor parte de los profesores de Química, Física, Biología, etc. cursaron sus respectivos estudios con el deseo de ejercer de Químicos, Físicos, Biólogos, en una empresa, un laboratorio o un Parque Nacional y, sólo cuando las circunstancias adversas del mundo laboral se impusieron, pensaron en la enseñanza.

Además, de esta elección profesional forzada, los docentes de Enseñanzas Medias han recibido por toda preparación pedagógica, en el mejor de los casos (los funcionarios), el C.A.P., curso sobre el que todos los implicados (alumnos e ICEs) están de acuerdo en su insuficiencia para la preparación de los futuros docentes.

Las circunstancias que rodean al ejercicio profesional de los *docentes de Universidad* son muy distintas a las de los otros grupos de profesores. En primer lugar gozan de un considerable prestigio social, prestigio que viene asociado a que la Universidad constituye el ámbito en el que se considera depositado el conocimiento.

La mayor parte de los profesores que lo desean pueden hacer compatible la actividad docente con otra actividad laboral. Por supuesto la enseñanza se complementa con la tarea investigadora y además se facilita el intercambio con colegas de otras Universidades. En definitiva,

a pesar de todas las carencias denunciadas repetidas veces por los profesores, en la Universidad es posible la producción de conocimientos, su discusión y transmisión, y además la promoción social. Por supuesto, existen importantes diferencias entre unos grupos de profesores y otros (la situación no es la misma para un numerario que para un ayudante, ni existen las mismas condiciones en todos los departamentos, especialidades y centros), pero a pesar de todo, y teniendo en cuenta la escasez de recursos de la Universidad española, los docentes universitarios disfrutan de una situación laboral más cómoda que sus compañeros de otros niveles educativos (no nos referimos aquí a los requisitos para acceder al cuerpo de profesores de la Universidad, a las dificultades de la promoción, ni a las exigencias cotidianas de la actividad académica).

Por lo general, los alumnos universitarios manifiestan interés en los estudios y su comportamiento en la clase es correcto. Además, es frecuente que algún grupo, más o menos reducido, muestre su reconocimiento al esfuerzo del profesor y se conviertan en sus discípulos. Esta circunstancia suele constituir una fuente de gratificación para el docente.

Queremos insistir, por último, en la necesidad de realizar otros estudios para confirmar o rechazar los resultados que se han obtenido en este trabajo.

BIBLIOGRAFIA

- ALMARCHA, Amparo (1982): *Autoridad y privilegio en la Universidad española: estudio sociológico del profesorado universitario*. Madrid. C.I.S.
- ALVIRA, F. y COLLAZOS, C. (1976): *El rol del profesor universitario*. Madrid. (OP) INCIE.
- CASTILLO, José C. (1978): *La Universidad en Galicia. Una aproximación sociológica*. Universidad de Santiago de Compostela.
- CASTILLO, Juan José y PRIETO, Carlos (1981): *Condiciones de trabajo. Un enfoque renovador de la Sociología del trabajo*. Madrid. C.I.S.
- C.I.S. (1984): *El profesorado de EGB, BUP y FP*. Banco de Datos. Estudio n° 1426.
- ELEJABEITIA, Carmen y otros (1983): *El maestro, análisis de las escuelas de verano*. Madrid. EDE.
- ESTEVE, José Manuel (1981): "Fuentes de tensión individuales y sociales con incidencia en la actuación profesional del educador", en Varios Autores: *La calidad de la educación*. Madrid. CSIC.
- ESTEVE, José Manuel (1987): *El malestar docente*. Barcelona. Laia.
- ESTEVE, José Manuel (1988): "El estrés de los profesores: propuestas de intervención para su control". En VILLA, Aurelio (coord.): *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid. Narcea/II Congreso Mundial Vasco.
- FERNANDEZ DE CASTRO, Ignacio (1983): "Reflexiones sobre el proceso de expropiación de los enseñantes por el sistema educativo". En VARELA, J.: *Perspectivas actuales en Sociología de la educación*. Madrid. I.C.E. Universidad Autónoma.
- FERNANDEZ DE CASTRO, Ignacio (1986): *Análisis de la actitud de rechazo de los alumnos al sistema educativo y de su incidencia en las enseñanzas medias: metodologías, resultados, análisis de resultados*. Madrid. C.I.D.E.
- GARCIA-VALCARCEL, Ana (1989): *Incidencia de los modelos didácticos en la Universidad de Cantabria*. I.C.E. Universidad de Cantabria.
- GONZALEZ, J. y LOBATO, M^a J. (1988): "El malestar de los enseñantes. Problemas de salud en el País Vasco". En VILLA, Aurelio (coord.): *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid. Narcea/II Congreso Mundial Vasco.
- GONZALEZ GRANDA, José Fernando (1986): "Problemas percibidos por los profesores de EGB en sus primeros años de docencia". *Aula Abierta*. Revista del I.C.E. de la Universidad de Oviedo. 46

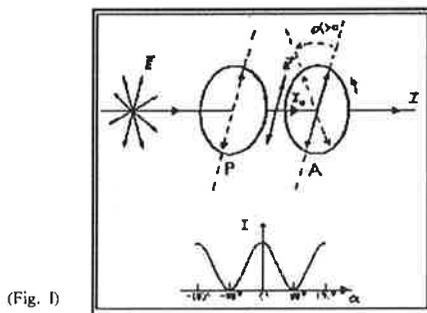
- GORDILLO, M^a Victoria (1988): "La satisfacción profesional del profesor: Consecuencias para la orientación educativa". En VILLA, Aurelio (coord.): *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid. Narcea/II Congreso Mundial Vasco.
- HERNANDEZ, P. y otros (1988): "La salud mental del profesor". En VILLA, Aurelio (coord.): *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid. Narcea/II Congreso Mundial Vasco.
- LERENA, Carlos (1987): "El oficio de maestro. (Posición y papel del profesorado de primera enseñanza en España)". En LERENA, Carlos (ed.): *Educación y Sociología en España*. Madrid. Akal.
- LOPEZ PINTOR, Rafael (1976): "La satisfacción en el trabajo y formalismo como fenómenos burocráticos: un análisis de actitudes en Chile". *Revista Española de la Opinión Pública*, 44.
- LOPEZ PINTOR, Rafael (1986): *Sociología industrial*. Madrid. Alianza.
- LUCAS MARIN, Antonio (1981): "Una aproximación sociológica al estudio de la satisfacción en el trabajo en la provincia de Santander". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 13.
- MARTIN-MORENO, J. y MIGUEL, A. de (1982): *La Sociología de los profesionales*. Madrid. C.I.S.
- MARTINEZ SANCHEZ, Amparo (1984): "El perfeccionamiento de la función didáctica como vía de disminución de tensiones en el docente". En ESTEVE, J.M. (ed.): *Profesores en conflicto*. Madrid. Narcea.
- ORTEGA, Félix (1989): "La crisis de la profesión docente y el ascenso de los valores particularistas". *Revista de Occidente*, 97.
- ORTEGA, Félix (1990): "La indefinición de la profesión docente". En *Cuadernos de Pedagogía*, n° 186.
- POLAINO, A. (1982): "El estrés de los profesores: estrategias psicológicas de intervención para su manejo y control". *Revista Española de Pedagogía*, 157.
- POLAINO, A. (1985): "La ansiedad y el estrés de los profesores de educación especial". *Bordón*, 256.
- TEZANOS, J.F. (1987): "Satisfacción en el trabajo". En CAMPO, Salustiano del, y otros (ed.): *Diccionario UNESCO de Ciencias Sociales*. Barcelona. Planeta-Agostini.
- VEIRA VEIRA, J.L. (1983): *Análisis sociológico del profesorado universitario. Entre la participación y el retraining*. Universidad de Santiago de Compostela.
- VERA VILA, Julio (1988): *El profesor principiante. (Las dificultades de los profesores en los primeros años de trabajo en la enseñanza)*. Valencia. Promolibro.

DETERMINACION DE LA DESVIACION DEL PLANO DE POLARIZACION DE LA LUZ POR MEDIO DE UNA RESISTENCIA L.D.R.

JOSE COLUNGA RODRIGUEZ*

INTRODUCCION

Se trata de un método que mide la desviación del plano de polarización de la luz, polarizada rectilíneamente, a través de la observación del considerable decrecimiento que experimenta el valor de la resistencia de una L.D.R., al incidir luz sobre ésta, cuando se gira imperceptiblemente el analizador a partir de la posición de extinción. De este modo, la mencionada desviación puede ser detectada simultáneamente por varios alumnos contemplando la pantalla de un osciloscopio conectado a un óhmetro. En consecuencia, este procedimiento permite utilizarlo como experiencia de cátedra, en contra de los polarímetros ordinarios, los cuales sólo posibilitan un seguimiento individualizado del fenómeno en cuestión.



(Fig. 1)

* JOSE COLUNGA RODRIGUEZ, es Profesor de Física y Química del I.B. Leopoldo Alas "Clarín" de Oviedo.

LEY DE MALUS

Como se sabe (fig. I), si α es el ángulo que forman el plano de vibración del vector \vec{E} (perpendicular al plano de polarización) en el polarizador P y en el analizador A , entonces se da entre la intensidad luminosa I_0 (se supone monocromática) que incide en el analizador y la intensidad I que lo atraviesa la siguiente relación:

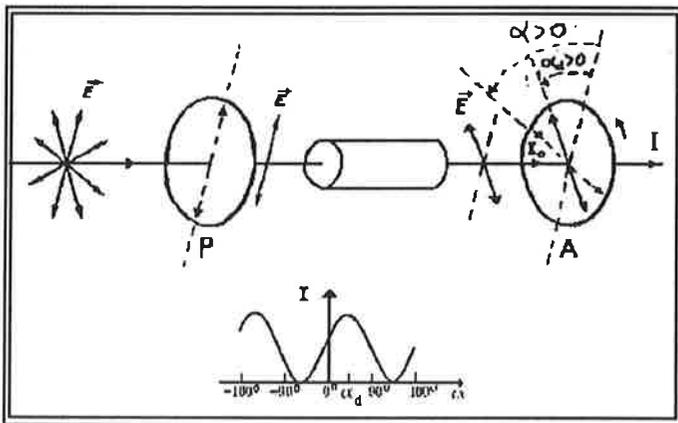
$$I = I_0 \cos^2 \alpha$$

considerándose positivos los ángulos provenientes de giros del analizador hacia la derecha del observador que recibe la luz transmitida; un giro contrario implica un valor negativo para α .

En el supuesto de que se haya intercalado en medio del analizador y el polarizador una sustancia ópticamente activa (en la fig.II aparece un tubo portafíquidos conteniendo una disolución que desvía el plano de polarización), la ley de Malus se escribe:

$$I = I_0 \cos^2(\alpha - \alpha_d)$$

siendo α_d (expresado con su signo) el ángulo de desviación de la disolución interpuesta y para la luz monocromática usada.

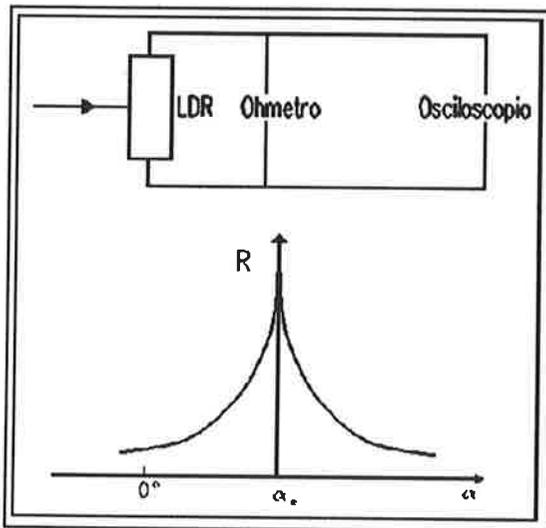


(Fig. II)

Se comprende sin dificultad cómo sería la fig. II en el caso de una sustancia que desviara el plano de vibración hacia la izquierda.

FUNDAMENTO DEL METODO

Admitiendo que la luz, una vez traspasado el analizador (fig. III), incide sobre una fotorresistencia conectada a un óhmetro, y que además modificamos el ángulo alrededor de la posición del analizador en la que éste no deja teóricamente pasar luz alguna α_e ($\alpha_e = 90^\circ + \alpha_d$), se obtienen (fig. III), respecto a la variación de la resistencia de la L.D.R. con el ángulo, dos curvas exponenciales de acusada pendiente (se ha utilizado una L.D.R. perteneciente al equipo didáctico "Electricidad y Electrónica" de ENOSA).



(Fig. III)

De la observación de las curvas se concluye que un pequeñísimo cambio angular, en torno al ángulo de extinción de la luz, trae consigo una notable disminución de la resistencia; en otras palabras, a partir del ángulo α_e el cociente $\Delta R/\Delta \alpha$ es muy grande. De ahí que sea factible

determinar con buena exactitud el ángulo de extinción y, por tanto, el ángulo de desviación ($\alpha_d = \alpha_e - 90^\circ$) mirando atentamente el "display" del óhmetro. Para facilitar la consecución de α_e es conveniente el empleo de un osciloscopio (fig. III). Y es que en la pantalla del mismo aparece una señal rectilínea horizontal, la cual adquiere la altura tope cuando el valor de la L.D.R. es máximo. Conviene, claro está, que el óhmetro y el osciloscopio funcionen en la escala más sensible posible.

CONSIDERACION FINAL

Hoy en día, en cualquier laboratorio de física de un centro universitario o de bachillerato, se dispone del material imprescindible para determinar el ángulo de desviación del plano de polarización tal como se propone. Incluso no es escollo la fuente de la luz monocromática, pues está al alcance la utilización de la luz amarilla de una lámpara de sodio. En todo caso, al tratarse de una experiencia docente, se pueden emplear filtros de luz, que sí son asequibles.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALONSO, M. y FINN, E.J. (1970). *Campos y ondas*, Aguilar S.A., cap. 20
- DITCHBURN (1982). *Optica*. Reverté S.A., caps. 10 y 12
- LANDSBERG (1984). *Optica*. Mir, cap. 30
- WEININGER y STERMITZ (1988). *Química Orgánica*, Reverté S.A., cap. 4
- MORRISON y BOYD (1985). *Química Orgánica*, Fondo Educativo Interamérica, cap. 4
- LLORENS MOLINA (1989). "Demostración de la actividad óptica de la sacarosa utilizando retroproyector", en *Enseñanza de las Ciencias*, publicación de la Universidad de Valencia, n° 3, vol. 7.

"ANTROXU EN EL MUSEO" EXPOSICION Y TALLER DIDACTICOS SOBRE EL CARNAVAL

GABINO BUSTO HEVIA*

1. INTRODUCCION

Dentro de los trabajos que el Departamento de Educación del Museo de Bellas Artes de Asturias está desarrollando de cara a la promoción y mejora de las relaciones entre el Museo y los Centros de Enseñanza, destaca el programa de *Exposiciones y Talleres Didácticos*. Con él se pretende contribuir a la dinamización educativa del citado centro museístico mediante una serie de experiencias que tienen lugar cada trimestre del año escolar. En el marco de este programa y con motivo del Carnaval tuvo lugar del 18 al 28 de febrero de 1992 la Experiencia.

"Antroxu en el Museo" dirigida y adecuada al Ciclo Medio de la E.G.B.¹. A través de una pequeña exposición de diversas obras de arte que permitían una aproximación a la iconografía del Carnaval y de un taller de confección de caretas basado en los personajes de las pinturas de Evaristo Valle, se perseguía potenciar el acercamiento a las obras artísticas y al propio Museo, a la vez que se desarrollaba la creatividad y se daba a conocer la tradición cultural del Antroxu.

2. LA EXPOSICION SOBRE EL CARNAVAL

La exposición fue instalada en la sala que el Museo tiene dedicada a Evaristo Valle en la planta superior del Palacio de Velarde. Allí fue aprovechada la compartimentación espacial de la galería existente

* GABINO BUSTO HEVIA es el responsable del Departamento de Educación del Museo de Bellas Artes de Asturias.

para separar la zona reservada a la muestra de la destinada a la exposición permanente de la obra de Valle².

El itinerario didáctico se abrfa con un mural en el que bajo el título general de "Artista del Antroxu" aparecían los retratos y nombres de los cinco pintores (F. Goya y Lucientes, A. Pérez Rubio, E. Valle, J. Gutiérrez Solana, M. Rguez.-Lana Marola) y el escultor (A. Rodríguez García, Antón) representados en la muestra³, junto con un eje cronológico que permitfa situarlos en el tiempo. El mural servfa de introducción al contenido de la exposición y relacionaba, mediante un código cromático, cada artista con su obra u obras. Paralelamente, se intentaba ejercitar la comprensión del tiempo histórico, noción de difícil y tardfa adquisición para el educando.

Acto seguido, a través de un recorrido en el que se procuraba favorecer la participación del grupo, se pasaba a comentar cada una de las obras que configuraban la exposición (Anexo 1).

La importancia de Goya como el genial iniciador de las representaciones de Carnaval en España, unido a la influencia que ejerció en el resto de los pintores allí presentes, exigió su inclusión mediante una serie de reproducciones.

3. EL TALLER DE CARETAS

A continuación de la visita a la exposición y en la propia sala se daba comienzo a la actividad manipulativa del taller, consistente en la realización de una careta. Se utilizaron para ello fotocopias ampliadas de los rostros de cada uno de los personajes elegidos en las obras expuestas de Valle (Anexo 2), recurriéndose al método demostrativo para explicar el proceso de confección de una máscara-tipo. Una vez hecho esto, y antes de comenzar la actividad manual, cada alumno/a, fotocopia en mano, debfa buscar en los cuadros de Evaristo Valle al personaje que le había tocado en suerte. Esta búsqueda, aparte de su evidente dimensión lúdica, perseguía que cada niño/a descubriera la procedencia de su imagen, su contexto y las características específicas de aquélla. Encontrado el personaje, se trataba de "alterar" con el color⁴ y los cortes de tijera la imagen reproducida de la obra de Valle, confeccionando cada uno libremente su careta. Como colofón de la

experiencia, una parte de estos trabajos fue expuesta al público en la Sala de Dibujo del Museo.

4. VALORACION PEDAGOGICA

La experiencia puede inscribirse en la órbita conocida como lección de descubrimiento transductivo, dado que gran parte de la misma se centra en un proceso de manipulación a través del cual el escolar participa de forma activa en el conocimiento de una imagen artística real y en su aprehensión desde la "re-creación".

El proceso de confección de la máscara, al que se llegaba después del recorrido de la exposición, hacía posible un trabajo que partía de una imagen pictórica real, pasaba a una imagen reproducida que, a su vez, permitía una intervención creativa en ésta y daba lugar finalmente a la invención de una nueva imagen.

La realización de la careta constituía una fase de síntesis en la que el desafío creativo y la capacidad de expresión del escolar alcanzaban su cenit. A medida que se obtenían las máscaras y se iban probando, los propios niños y niñas, de una forma espontánea, provocaban el juego dramático, generaban la contrastación entre las imágenes reales de partida y las nuevas imágenes, experimentaban el sentido cultural de la máscara y daban lugar a otras vivencias educativas de idéntico interés.

Respecto al alcance cuantitativo⁵ de la actividad, si bien existía un estimación de asistencia de 500 a 600 alumnos/as, el total recibido fue de 444, no alcanzándose la cifra estimada por causas ajenas al Museo. En todo caso, si se tiene en cuenta que sólo se ha contado con un técnico para llevar a cabo la experiencia, el alcance numérico resulta notable.

La evaluación cualitativa, al hilo de la hoja de control cubierta por el profesorado, ha sido positiva, solicitándose reiteradamente la ampliación de la oferta a un mayor número de alumnos/as.

Estas conclusiones aconsejan la repetición de actividades similares, dando entrada, si fuera posible, a la participación de un mayor número de Colegios y grupos escolares.

ANEXO 1. CONTENIDO DE LA EXPOSICION "ANTROXU EN EL MUSEO".

- Mural: "*Artistas del Antroxu*".
- Reproducción de las obras "*Disparate de Carnaval*" y "*Disparate Alegre*" de Francisco de Goya (1746-1728).
- Reproducción de la obra "*El entierro de la sardina*" de Francisco de Goya (1746-1828).
- Obra: "*El Carnaval de Madrid*". Oleo sobre lienzo (38,5 x 61) de Antonio Pérez Rubio (1822-1888).
- Obra: "*Carnavalada*". Oleo sobre lienzo (102,5 x 126) de Evaristo Valle (1873-1951).
- Obra: "*Mascarada*". Oleo sobre lienzo (31 x 45) de Evaristo Valle (1873-1951).
- Obra: "*Carnavalada del oso blanco*". Oleo sobre lienzo (111 x 127) de Evaristo Valle (1873-1951).
- Obra: "*Mascarón*". Aguafuerte. (Plancha de cinc, 91 x 122 mm.) de J. Gutiérrez Solana (1886-1945).
- Obra: "*Mascarada*". Oleo sobre lienzo (66,5 x 100) de Marola (1905-1986).
- Obra: "*Antroxu*". Bronce (alt. 67,5) de Antonio Rodríguez García (Antón) (1911-1937).

ANEXO 2. OBRAS DE EVARISTO VALLE SELECCIONADAS PARA EL TALLER DE CARETAS.

- *A la puerta del llagar*. Oleo sobre lienzo (76,5 x 67).
- *El hidalgo de los potros*. Oleo sobre lienzo (98 x 89).
- *Don Juan*. Oleo sobre lienzo (99 x 60).
- *Adán y Eva* (humorada). Oleo sobre lienzo (150,5 x 75,5).
- *Haraganes*. Oleo sobre lienzo (114 x 135).
- *Pescaderas*. Oleo sobre lienzo (101 x 151).
- *La piara*. Oleo sobre lienzo (101 x 136,5).
- *La marquesa en el jardín*. Oleo sobre lienzo (100,5 x 91).
- *La merienda. Demetrio, el guapo, en la taberna*. Oleo sobre lienzo (89 x 99).
- *El indiano y su mujer*. Oleo sobre lienzo (99,5 x 89,5).
- Busto de E. Valle (Bronce, alt. 51) de Manuel Álvarez-Laviada.

NOTAS

1. La experiencia se ofertó a los Colegios de Educación General Básica de los Concejos de Oviedo, Gijón y Avilés.
2. Se comentan estos extremos dado que las características del espacio fueron un recurso facilitador de la práctica educativa.
3. Debe señalarse la excepción del pintor madrileño Antonio Pérez Rubio (1822-1888), del que no se encontró ningún retrato.
4. Para la aplicación del color fueron empleadas las ceras.
5. Cada grupo escolar estaba formado por un máximo de 25 alumnos y un profesor acompañante.

UNIDAD DIDACTICA: LA MISION ADAPTACION AL DISEÑO CURRICULAR BASE. EDUCACION SECUNDARIA*

FLORENCIO FRIERA SUAREZ*

RESUMEN

La unidad didáctica sobre *La Misión* tiene por objeto principal mostrar las relaciones entre Cinematografía, Literatura e Historia, desde un punto de vista que da prioridad a la enseñanza de la Historia. Organizada siguiendo las pautas del Plan de Estudios propiciado por la Reforma, plantea la frustración de las reducciones jesuíticas en el Paraguay, inaceptables a los imperios español y portugués en el siglo XVIII.

OBJETIVOS

Los objetivos responden a los clasificados como tercero, cuarto, quinto, sexto, séptimo, octavo y noveno del DCB (pp. 287-288). Sin olvidar dicha parte del documento oficial del MEC, se ha optado por realizar la clasificación de objetivos que sigue, bajo el punto de vista de considerar que es más interesante la actividad intelectual propia que la mera reproducción del texto citado.

Consideramos objetivos generales:

- 1.- Comprensión de la interdisciplinariedad Historia, Literatura y Cine.
- 2.- Contrastar lo que habitualmente es ver una película con trabajar sobre documentos directamente relacionados con ella.

* FLORENCIO FRIERA SUAREZ es Catedrático del Instituto de Bachillerato "El Cristo" de Oviedo y Profesor Asociado a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Experiencia realizada con estudiantes de 1º de Bachillerato en el Instituto nº 7 -"El Cristo"- . Grupos 1º B, D, F y H. Oviedo, mayo-1991.

- 3.- Planteamiento de la relación imaginación artística y realidad histórica.
- 4.- Disponer de apoyos para realizar dicha relación.
- 5.- Fomentar la lectura demostrando que ofrece unas posibilidades distintas al film.
- 6.- Provocar el choque entre conceptos y conocimientos previos con los ofrecidos a lo largo del trabajo sobre documentos históricos.

Consideramos objetivos específicos:

- 1.- Situar en el espacio los acontecimientos de *La Misión*: desarrollar la sensibilidad estética ante el escenario natural de Iguazú, incluida la banda de sonido del film, plantear el concepto de red hidrográfica en el conjunto del Río de la Plata, mostrar la variación del concepto frontera entre países, favorecer las ideas espaciales a través del concepto de escala y la relación regional-continental-universal.
- 2.- Situar en el tiempo histórico la realidad aludida.
- 3.- Conseguir el conocimiento de los principales hechos históricos reflejados en la novela y en el film.
- 4.- Desarrollar habilidades de análisis y clasificación sobre personajes, grupos, culturas y productos.
- 5.- Desarrollar habilidades para trazar itinerarios, calcular distancias, diferenciar países e imperios.
- 6.- Fomentar la valoración de culturas, procesos de aculturación, situaciones de dominio o de explotación.
- 7.- Valorar la naturaleza con espacios, a veces privilegiados, en los que se desarrolla la acción del hombre.
- 8.- Valorar la capacidad del artista -cineasta, escritor- para ofrecernos su visión de los hechos que cuenta.
- 9.- Valorar actitudes críticas ante la presentación del juego ficción-realidad en términos de blanco y negro.

CONTENIDOS

Los contenidos, en su triple dimensión -hechos, procedimientos, valores-, se ajustan al área de conocimiento Geografía, Historia y Ciencias Sociales. Desarrollan el eje temático 3 -sociedades históricas y

culturas diversas-, la segunda parte del bloque de contenidos 7 -sociedades de la época moderna-, y del 8 -sociedades y culturas diversas-. Actualmente esta unidad didáctica puede desarrollarse en 1º de BUP, como trabajo de profundización en "La ampliación del mundo conocido" y "La Ilustración", y en 3º de BUP para la Historia de Iberoamérica. Respondería perfectamente, para el curso próximo, a la reciente (BOE, 25-III-91) creada como EATP "Talleres de Actividades sobre Iberoamérica", materia optativa para estudiantes de 2º y 3º.

Los hechos, conceptos y principios considerados son:

- El mundo no europeo en la época moderna. La colonización de América y el impacto religioso (DCB. Bloque 7, p. 307).
- Elementos de un sistema sociocultural: tecnología y adaptación al medio, estructura social y sistema de creencias (Bloque 8, p. 310).

Procedimientos:

Tratamiento de la información:

- Análisis, interpretación, valoración crítica y síntesis de información a partir de fuentes primarias y secundarias, incluido el film (pp. 308 y 310).
- Clasificar la información surgida de esas fuentes.
- Utilizar diversas fuentes de información sobre el hecho histórico aludido (p. 308).

Causalidad múltiples:

- Comprensión empática de sociedades distintas a la muestra (p. 308).
- Categorización y síntesis de los distintos factores que influyen en el hecho histórico (p. 308).
- Comparación con nuestra época (p. 310).

Indagación e investigación:

- Plantear una pequeña investigación sobre algún aspecto relacionado con *La Misión* (p. 308).

Actitudes, valores y normas:

Rigor crítico y curiosidad científicas:

- Preocupación ante actitudes que supongan explicaciones esquemáticas y simplistas (p. 309).
- Interés por otras culturas, por sus elementos configuradores (p. 310).
- Reconocimiento de los valores logrados por la cultura occidental y otras distintas (p. 310).

Valoración y conservación del patrimonio:

- Valorar los vestigios de otras épocas para su conservación por la humanidad, incluido el legado de la naturaleza (p. 309).

Tolerancia y solidaridad:

- Predisposición a considerar los puntos de vista, creencias de otros grupos y épocas pasadas (p. 310).

La relación entre objetivos y contenidos que figura en las actividades didácticas, bajo la preocupación por evitar que cualquiera de las afirmaciones anteriores carezca de sentido y de su concreta aplicación en alguno o algunos de los pasos en el desarrollo de la unidad didáctica. Los gráficos que siguen ilustran el cumplimiento de objetivos y la adaptación de la unidad al Diseño Curricular Base.

OBJETIVOS GENERALES	CONTENIDOS (HECHOS, PROCEDIMIENTOS, VALORES) INDICADOS POR FASES, PASOS, DOCUMENTOS
1	Pasos 1 y 2. Fases II a V
2	Fases II a V
3	Pasos 4 a 10
4	Conjunto de documentación
5	Fases IV y V
6	A partir del paso 2, actividades y fase V. Evaluación
OBJETIVOS ESPECIFICOS	DOCUMENTOS Y CUESTIONARIOS. FASES.
1	Documentos 1, 2, 5.2 y 5.3
2	Documento 2.4. Cuestión c al doc. 2.Ds. 3.2, 5.2 y 5.3
3	Documentos 3, 4 y 5. Fase V
4	Cuestiones a y c al doc. 1, c al doc. 2 y ... doc.
5	Cuestión 4 al doc. 1. Pasos 5 y 8
6	Documentos 1, 3, 4 y 5
7	Documentos 1 y 2
8	Documentos 5.1 y Fase V

EJE TEMATICO			
SOCIEDADES HISTORICAS Y CULTURAS DIVERSAS			
BLOQUE 7 SOCIEDADES DE LA EPOCA MODERNA	BLOQUE 8 SOCIEDADES Y CULTURAS DIVERSAS		
<p>1. CONCEPTOS</p> <p>C</p> <p>O</p> <p>N</p> <p>T</p> <p>E</p> <p>N</p> <p>I</p> <p>D</p> <p>O</p> <p>S</p>	<table border="1"> <tr> <td style="vertical-align: top;"> <p>1.2. Sociedades (s.XV-XVII) Civilizaciones no europeas Portugal y España en la época moderna.</p> </td> <td style="vertical-align: top;"> <p>1.1. Elementos de un sistema sociocultural: adaptación al medio, estructuras, creencias.</p> </td> </tr> </table>	<p>1.2. Sociedades (s.XV-XVII) Civilizaciones no europeas Portugal y España en la época moderna.</p>	<p>1.1. Elementos de un sistema sociocultural: adaptación al medio, estructuras, creencias.</p>
<p>1.2. Sociedades (s.XV-XVII) Civilizaciones no europeas Portugal y España en la época moderna.</p>	<p>1.1. Elementos de un sistema sociocultural: adaptación al medio, estructuras, creencias.</p>		
<p>2. PROCEDIMIENTOS</p> <p>1. Tratamiento de la información.</p> <p>2. Causalidad múltiple.</p> <p>3. Indagación e investigación.</p>	<table border="1"> <tr> <td style="vertical-align: top;"> <p>2.1. Análisis, interpretación y síntesis de diversos tipos de fuentes.</p> <p>2.3. Clasificación de información histórica.</p> <p>2.4. Comprensión empática de otras épocas y culturas.</p> <p>2.10 Planificación de investigaciones sencillas.</p> </td> </tr> </table>	<p>2.1. Análisis, interpretación y síntesis de diversos tipos de fuentes.</p> <p>2.3. Clasificación de información histórica.</p> <p>2.4. Comprensión empática de otras épocas y culturas.</p> <p>2.10 Planificación de investigaciones sencillas.</p>	
<p>2.1. Análisis, interpretación y síntesis de diversos tipos de fuentes.</p> <p>2.3. Clasificación de información histórica.</p> <p>2.4. Comprensión empática de otras épocas y culturas.</p> <p>2.10 Planificación de investigaciones sencillas.</p>			
<p>3. VALORES</p> <p>1. Rigor crítico y curiosidad científica.</p> <p>2. Valoración y conservación del patrimonio.</p> <p>3. Tolerancia y solidaridad.</p>	<table border="1"> <tr> <td style="vertical-align: top;"> <p>3.1. Sensibilidad y rigor en la interpretación de informaciones diversas. Explicación no simplista.</p> <p>3.3. Valoración de los vestigios de otras épocas y de la naturaleza.</p> <p>3.4. Tolerancia hacia otros puntos de vista y respeto a otras culturas.</p> </td> </tr> </table>	<p>3.1. Sensibilidad y rigor en la interpretación de informaciones diversas. Explicación no simplista.</p> <p>3.3. Valoración de los vestigios de otras épocas y de la naturaleza.</p> <p>3.4. Tolerancia hacia otros puntos de vista y respeto a otras culturas.</p>	
<p>3.1. Sensibilidad y rigor en la interpretación de informaciones diversas. Explicación no simplista.</p> <p>3.3. Valoración de los vestigios de otras épocas y de la naturaleza.</p> <p>3.4. Tolerancia hacia otros puntos de vista y respeto a otras culturas.</p>			

DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDACTICA. SECUENCIACION DE ACTIVIDADES

El punto de vista adoptado es que los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales están íntimamente vinculados entre sí.

Conocimientos y habilidades forman un todo inseparable. Los contenidos se organizan en cinco fases desglosadas en diez pasos que incluyen hechos, procedimientos y actitudes por medio de la lectura de documentos acompañados de cuestionarios que fomentan la comprensión y facilitan el debate.

FASE I. INTRODUCCION Y MOTIVACION INICIAL.

Paso 1. Visión de la película, sin paradas ni interrupciones, de forma natural, tal como sucede habitualmente y a fin de no provocar ninguna influencia externa al estudiante ante los conceptos y conocimientos previos despertados por el film.

Paso 2. Ejercicios por el alumno sobre el resumen de la película (Se limitará tanto el tiempo como el papel). Respuesta a estas preguntas:

¿Qué hechos históricos conoces sugeridos en la película?

¿Qué hechos históricos estas interesado en conocer?

Anotación y debate en gran grupo sobre el resumen y la primera de las respuestas. Anotación de las respuestas a la segunda pregunta.

Paso 3. Responde a estas preguntas:

¿Cuál fue la escena que te resultó más impresionante o interesante?

¿Cuál fue la escena más divertida?

¿Cuál fue la escena más desagradable?

Anotación y debate sobre las respuestas.

FASE II. ACTIVIDADES SOBRE LOS DOCUMENTOS. I. EL ESCENARIO: IGUAZÚ. RELACIONES ENTRE NOVELA Y FILM.

Paso 4. Lectura y cuestionario sobre el documento 1. Secuencias 1 y 2 del film. (V.p. 13 de esta exposición).

El documento 1 corresponde al texto de la novela (BOLT, pp. 71-73) donde el padre Julien Lanzotti es arrojado al río Iguazú, en una cruz, por los guaraníes. Le sigue este cuestionario:

a) ¿Qué personajes aparecen en este relato? ¿A qué mundos pertenecen?

- b) ¿Qué escenario describe Bolt? ¿Cuál es su interés en *La Misión*?
- c) ¿Qué palabra-símbolo se repite muchas veces? ¿Por qué?
- d) ¿Ves alguna intención en el dato de que Sebastián hubiera sido sargento antes que jesuita?
- e) ¿Puedes relacionar esta descripción con alguna escena del film?
- f) Imagínate que debes hacer el guión de estas escenas. Explica, detalladamente, las tomas que harías.
- h) Sobre un mapa de América del Sur sitúa el río Iguazú en su cuenca hidrográfica. ¿A qué países sirve hoy de frontera?

Paso 5. Mapas a partir del escenario de Iguazú. (Documento 2).

Consta de una serie de mapas que van de lo particular a lo general: doc. 2.1.: un salto de las cataratas de Iguazú; doc. 2.2.: plano general de las cataratas de Iguazú; doc. 2.3.: mapa de la provincia argentina de Misiones, y territorios lindantes de Paraguay y Brasil; doc. 2.4.: mapa histórico del virreinato del Perú vigente en la época donde se ubica *La Misión*. A dichos mapas les corresponde el siguiente cuestionario:

- a) ¿Cuál fue el itinerario que siguió Mendoza desde Cádiz hasta Iguazú?
- b) ¿Qué itinerario seguirías, en avión, desde tu ciudad hasta Iguazú?
- c) Situándote en un mirador de la isla de San Martín, escenario del rodaje de *La Misión*, ¿qué saltos tendrías más próximos?
- d) Ejercicios de cálculos de distancias, según las escalas de los mapas.
- e) Busca datos sobre Alvar Núñez Cabez de Vaca.

FASE III. RELACION ENTRE NOVELA, FILM E HISTORIA.

Paso 6. Textos de la novela y de un libro de historia. Secuencia 7 del film (V. p. 14).

El documento seleccionado es el texto (Bolt, pp. 269-275) donde el novelista describe la obra de los jesuitas en las reducciones guaraníes. Sigue este cuestionario al documentos 3.1.:

- a) Explica las escenas del film donde aparece este pasaje de la novela.
- b) ¿Qué objeto había sido importado de Europa? ¿Guarda relación con las minas?
- c) Clasifica los productos que ve Altamirano en la misión.

- d) ¿Qué hasta entendido sobre las ganancias de los jesuitas? ¿Puedes hacer algún comentario? Busca información en el paso 10 de este trabajo o en la bibliografía.
- e) ¿Qué personajes aparecen en el relato? ¿Cuál es su significado, individual o de grupo?

El trabajo sobre el fragmento mencionado de la novela se contempla con una información histórica sobre:

La primera imprenta nacida en las misiones jesuíticas

Estamos aquí ante un suceso extraordinario: la aparición de las artes gráficas en las Misiones Guaraníes. Ya lo señaló Mitre con estas palabras: "La aparición de la imprenta en el Río de la Plata es un caso singular en la historia de la tipografía después del invento de Gutenberg. No fue importada, fue una creación original. Nació o renació en medio de las selvas vírgenes, como una Minerva indígena armada de todas sus piezas, con tipos de su fabricación, manejada por indios salvajes reducidos a la vida civilizada, con nuevos signos fonéticos de su invención, hablando una lengua desconocida en el Viejo Mundo. Un misterio envuelve su principio y su fin, sin que se sepa cómo nació y por qué acabó." Instalaron y dirigieron la imprenta los padres Juan B. Neumann y Segismundo Aperger, alemanes; y el padre José Serrano, español. Su primer libro fue impreso en 1700; pero ni de él ni del segundo, aparecido en 1704, se conoce ejemplar alguno, siendo el más antiguo de los llegados hasta nosotros *De la diferencia entre lo temporal y eterno*, obra del padre Nieremberg, que el padre José Serrano tradujo al guaraní. Sólo se conocen dos ejemplares de este libro realmente maravilloso, impreso en 1705. Es un volumen de 438 páginas, con el texto a dos columnas. Más que su notable corrección tipográfica, son admirables sus ilustraciones consistentes en 43 láminas grabadas en cobre y 67 viñetas e iniciales, en su mayor parte xilografías. La imprenta misionera, que en 1721 se hallaba en Loreto, pasó al siguiente año a Santa María la Mayor, apareciendo en 1727 en la Doctrina de San Javier. Desde esta fecha no se publica ningún libro; pero en 1728 se imprime en San Ignacio una lámina que representa a San Juan Nepomuceno Mártir.

Miguel Solá. *Compendio de historia de la cultura argentina.*

1. Comente el fragmento de Mitre.
2. ¿Quiénes instalaron y dirigieron la imprenta?
3. ¿Dónde se instaló?
4. ¿Cuándo aparecieron los primeros libros? ¿Cuáles se conocen?
5. ¿Por qué podemos afirmar que el grado de perfección técnica alcanzado en las artes gráficas es muy ponderable?

FASE IV. RELACIONES ENTRE NOVELA E HISTORIA. (REFERENCIAS EN EL FILM).

Paso 7. Textos de la novela y de un libro de historia sobre los *bandeirantes*.

Una vez repetidas las primeras escenas de la secuencia 3ª del film (V. p. 13) se proporciona a los estudiantes el texto de la novel (Bolt, pp. 251-253) donde el padre Gabriel denuncia la práctica de la esclavitud (doc. 4.1.). Dicho texto se completa con la información histórica que sigue:

La violenta aventura de los bandeirantes

Los primeros grupos de *bandeirantes* fueron hacia el sur y allí descubrieron que no había oro ni piedras preciosas y abundaban, en cambio, junglas cerradas, calor, alimañas, una humedad maloliente que estropeaba los parches de los tambores, cuyos redobles sonaban a muerte. A medida que los víveres se agotaron y el fracaso se hizo evidente, los *bandeirantes* olvidaron sus primeros deseos de oro y comenzaron a atacar los poblados indefensos y a cazar indios para venderlos como esclavos en Río de Janeiro o en los ingenios del nordeste; esos esperanzados grupos de buscadores de oro se convirtieron así en bandas asaltantes.

Camino hacia el sur se encontraron con las reducciones de los jesuitas en la región de Gayra, en Paraguay, donde los indios civilizados vivían en pacíficas comunidades: una presa fácil para los cazadores de esclavos [...]

Esa implacable agresión violaba las disposiciones de la legislación de Indias y sobrepasaba el límite que el tratado de Tordesillas establecía

para la dominación portuguesa, [...]. La depredación continuó, apañada por los comerciantes que se enriquecían con ese tráfico ilegal de esclavos [...], más de 60 mil indígenas de la región de Guayra fueron atrapados y vendidos en Río de Janeiro. Los testimonios de la crueldad de los *bandeirantes* no dejan lugar a dudas sobre la terrible eficacia de sus métodos. Según cuenta un autor jesuita refiriéndose al asalto a la reducción de San Antonio "la villa fue destruida y quemada, el que intentó resistir fue degollado al pie del altar y los restantes, en número de 2500, se vieron arrastrados para ser vendidos como esclavos en los mercados de San Pablo y Río de Janeiro". [...] Sin embargo, a pesar de todas sus crueldades, algunos grupos de *bandeirantes* pasaron a la historia como pioneros y exploradores que descubrieron nuevos territorios y ampliaron los dominios de la corona portuguesa. Uno de los grupos más famosos fue el de Antonio Raposo Tavares, jefe de las bandas que asolaron las reducciones de Guayra. El y sus hombres alcanzaron la cordillera de los Andes y luego bajaron hasta la desembocadura del Amazonas. Otra facción famosa, la de Fernando Dias Paes Leme partió en 1674 y vagó durante siete años hasta regresar a San Pablo en 1681; [...]. En realidad, el viejo ideal de los *bandeirantes*, el oro, no se encontró hasta fines del siglo XVII cuando los exploradores llegaron haciendo sonar sus tambores en Matto Grosso y Goias.

Tomado de *Gran historia de Latinoamérica*.

Cuestionario a los documentos 4.1. y 4.2.

- a) ¿Qué semejanzas existen entre estos dos textos, novela e historia?
- b) ¿A qué se dedicaban los *bandeirantes*?
- c) ¿Es Mendoza un *bandeirante*? Razona, con cuidado, tu respuesta.
- d) ¿Tenían los *bandeirantes* alguna relación con Portugal?
- e) ¿Y con España? ¿Cómo influyó en las misiones guaraníes?
- f) comenta los párrafos relativos al oro y a las minas.
- g) ¿Hubo algo positivo en la acción de los *bandeirantes*?

Paso 8. Texto de la novela sobre el Tratado de Madrid (1750). Secuencia 6ª del film (V. p. 14).

Este paso consta de los documentos 5.1. -explicación en la novela del Tratado de Madrid (Bolt, p. 198)-, 5.2. -mapa histórico-, y 5.3. -tablas

cronológicas sobre las acciones relativas a la colonia de Sacramento. A dichos documentos les sigue este cuestionario:

- a) Busca información sobre el marqués de Pombal y sobre el conde de Campomanes.
- b) ¿A qué tratado de siglos antes alude Carvahó?
- c) ¿En qué consistió el tratado de Madrid?
- d) ¿Por qué tenía importancia la Colonia de Sacramento? Resume lo que consideres fundamental del documento 5.3.
- e) Explica la relación que hay entre el texto de la novela y los otros dos documentos.

FASE V. CONTRASTES ENTRE RESUMENES DE LOS ESTUDIANTES Y EXPLICACION DEL PROFESOR.

Paso 9. Resumen escrito de cada estudiante sobre los aspectos históricos más relevantes surgidos del conjunto de actividades desarrolladas hasta ahora.

Paso 10. Explicación escrita del profesor sobre las relaciones entre cine, literatura e historia, a partir de la película sobre *La Misión*. Documento 6.

Documento 6.1. La novela, de Robert Bolt.

Robert Bolt, guionista de películas como *El doctor Zhivago* y *Lawrence de Arabia*, organiza el relato literario de esta novela en cinco partes que abarcan veintidós capítulos.

En la primera parte (5 capítulos), Bolt cuenta la vida de Rodrigo de Mendoza, desde el momento en que queda huérfano al aparecer flotando en la bahía de Cádiz el cadáver de su padre, cuando Mendoza tenía catorce años y a su pequeño hermano Felipe, hasta su emigración a América donde llega a ser, en Asunción, jefe de una banda de traficantes de esclavos que negocia con el capitán general español y consigue llevar a su hermano, después de haber pagado sus estudios en Cádiz y Montevideo, junto a él.

En la segunda parte (capítulos 6 a 13), el autor relata la biografía de Gabriel, desde su infancia en un pueblo irlandés hasta su ingreso en la Compañía de Jesús, en cuyos colegios de Francia y Roma se forma. Ya sacerdote, sufre las vejaciones del imperialismo inglés en una parroquia

irlandesa, hasta su destino en Sudamérica, en las misiones de los jesuitas entre los indios guaraníes, estableciendo un primer contacto con los que vivían en la selva más arriba de las cataratas de Iguazú, auténtica barrera entre dos mundos (capítulos 6 a 8). A partir del capítulo 9° reaparece Mendoza, enamorado de una noble española que ha emigrado a América. Rodrigo será incapaz de soportar el amor surgido entre Carlota y su hermano Felipe, al que mata en una especie de duelo. Perdidas todas sus ilusiones en la vida, Mendoza es persuadido por la palabra del padre Gabriel y le acompaña a la misión que acaba de fundar más arriba del Iguazú, hacia donde arrastra un pesado fardo en el que van todas sus armas de guerrero, símbolo de una penitencia que se ha impuesto a sí mismo y de la que sólo se siente liberado cuando un guaraní arroja el fardo al río.

En la tercera parte (capítulos 14 y 15), el novelista traslada la acción a Lisboa, centro donde se decidirá el destino de la misión. Traza la biografía del marqués de Pombal y su decisión de acabar con el poder de los jesuitas, que debilitaba el del Estado del despotismo ilustrado de su rey, José I. Bolt explica el tratado de Madrid, de 1750, por el que se modificaba el de Tordesillas, al permitir el rey de España, Fernando VI, la expansión portuguesa en Brasil, lo que incluía el territorio guaraní al N. del río Iguazú. Los argumentos contra el poder acaparado por los jesuitas se centran en que controlaban la enseñanza en sus colegios, no pagaban los impuestos a la Corona y eran un obstáculo para el tráfico de esclavos, legal en Portugal y permitido por algunas autoridades españolas en América, pese a su expresa prohibición por las leyes de Indias.

En la cuarta parte (capítulos 16 al 20) aparece un personaje central en la historia que se relata: Altamirano, Visitador de la Santa Sede que ha de mediar entre España y Portugal para expulsar a los jesuitas de su misión. Tras entrevistarse con el marqués de Pombal, embarca desde Lisboa hasta Asunción. Allí preside una audiencia en la que intervienen los representantes de España y Portugal, Cabeza y Hontar, respectivamente, así como los jesuitas que denuncian la práctica de la esclavitud y las acciones de los bandeirantes. Antes de señalar su dictamen, Altamirano decide visitar las misiones de Santa Cruz, y la de San Sebastián, la más moderna y germen formal del problema.

En la quinta parte (capítulos 21 y 22), Bolt relata la expedición militar española-portuguesa para terminar con la misión de los jesuitas entre los guaraníes, dado que la decisión de Altamirano ha sido favorable al poder

civil, pese a su admiración ante la obra llevada a cabo por los jesuitas y los indios. Este ejército aplasta la resistencia de los guaraníes, apoyados por Mendoza frente al criterio del padre Gabriel, y arrasa la misión. La novela concluye con esta reflexión: Dice Hontar a Altamirano: *"El mundo real es así"*, a lo que responde el Visitador General: *"¡Oh no! Nosotros la hemos hecho así"*.

Documento 6.2. La película, de Roladn Joffe.

Pueden distinguirse, en la estructura de la narración cinematográfica, tres partes que comprenden unas diez secuencias.

La primera parte es introductoria: presentación de los principales protagonistas, Rodrigo de Mendoza (Robert de Niro) y el Padre Gabriel (Jeremy Irons), así como la misión jesuítica de San Carlos. Diferenciamos en ella estas secuencias:

- 1^a.- La presencia del visitador general, en Asunción el año de 1758, como narrador en la primera toma, y las escenas de las cataratas de Iguazú por donde los guaraníes han arrojado en una cruz al primer jesuita que ha llegado hasta ellos, sirven de fondo a los títulos de crédito.
- 2^a.- El padre Gabriel y dos compañeros ven el cadáver del jesuita muerte, al pie de las cataratas. Gabriel decide subir en una arriesgada ascensión y consigue establecer el primer contacto positivo con los guaraníes gracias a la música de su flauta.
- 3^a.- El ruido del arcabuz de Mendoza y sus mercenarios a la captura de guaraníes es un brusco contraste respecto a la melodía anterior. Rodrigo de Mendoza vende al capitán general de Asunción la "mercancía" capturada. Enseña equitación a su hermano Felipe. Queda derrumbado cuando sabe del amor entre Carlota y Felipe, y, durante una fiesta, comprueba lo que entiende es una traición. Mata a Felipe.
- 4^a.- El provincial de los jesuitas pide a Gabriel consuelo espiritual para Mendoza. Gabriel consigue que el antiguo mercenario le acompañe a la misión. Mendoza arrastra una pesada carga-penitencia por el Iguazú. Se siente liberado de ella cuando un guaraní corta la cuerda que le ata a sus armas y arroja el fardo al río.
- 5^a.- Presentación de la misión de San Carlos. La cruz, elemento simbólico fundamental del film, corona la iglesia en el terreno ganado a la selva. Mendoza es aceptado por los indios, que hasta

llegan a pintarle y le invitan a participar en la caza de un jabalí. Mendoza pide ser jesuita e inicia su noviciado en la misión.

La segunda parte es el planteamiento del conflicto, centrado en una audiencia de las partes interesadas en Asunción ante el Visitador General y en la presentación de las misiones. Consta de tres secuencias:

6ª.- Reaparece el narrador convertido en uno de los principales protagonistas de la historia. Es el Visitador General de la Santa Sede que llega a Asunción con el fin de satisfacer los deseos de Portugal, España y del Pontífice, contrarios a la acción de los jesuitas entre los guaraníes. Preside la audiencia en la que intervienen el portugués Hontar, el español Cabeza, y los jesuitas Gabriel y Mendoza, quien se verá obligado a disculparse tras haber denunciado la esclavitud.

7ª.- Altamirano decide visitar las misiones, empezando por la más antigua, la de San Miguel. Queda maravillado ante la labor de la iglesia entre los guaraníes, ante su trabajo en los campos y en la artesanía de instrumentos musicales. Se impacientan los representantes de España y Portugal. Hontar presenta un documento de su jefe, el marqués de Pombal. Altamirano intenta una solución de compromiso. Y retrasa su dictamen con una visita a la misión de San Carlos. Las escenas en el viaje por el río, en la iglesia con los coros de guaraníes y de su conversación con los indios prueban la admiración del visitador general. Pero se ve obligado a comunicar al padre Gabriel que busca su apoyo para terminar con la misión, puesto que lo que está en juego es la desaparición de la Compañía de Jesús.

La tercera parte es el desenlace por medio de una batalla desigual entre el ejército hispano-luso y los guaraníes. Vemos estas secuencias:

8ª.- El enlace con la secuencia anterior se produce por la ruptura marcada con el estruendo provocado por el agua de las cataratas. Los guaraníes se preparan para la guerra, un niño recoge del Iguazú la espada de Mendoza y le anima a combatir. Gabriel se niega a dar la bendición a quien de nuevo vuelve a la violencia, si bien en la defensa de obra causa, pero el jesuita le da pruebas de su amistad, y él se queda en la misión con los niños y mujeres, bajo la única esperanza en los efectos de la oración. Mientras, en Asunción, un sacerdote bendice la expedición militar que irá hacia la misión, ante la presencia de Cabeza, Hantar y Altamirano.

- Frente a sus medios militares, Mendoza organiza a los guaraníes que fabrican un cañón de madera.
- 9ª.- Es la guerra. Rodrigo volverá a matar. El ejército hispano-portugués sube por el Iguazú con toda clase de medios para el combate. Aunque la estrategia guaraní les da un éxito parcial, subrayado por la magnífica banda de sonido musical del film, oyen cañonazos en la misión y hacia ella acuden. Primero planos de niños proclaman el horror de lo que está sucediendo.
- 10ª. La misión es arrasada por el ejército, que toma las posiciones más adecuadas a sus fines. Guaraníes al servicio hispano-portugués lanzan hábilmente flechas que incendian los edificios de la misión, particularmente la iglesia, donde rezan Gabriel y sus guaraníes. Frente al fuego contrastan planos del agua del Iguazú. Cañones y arcabuces realizan su mortífera y destructiva tarea. Mueren heroicamente, en la lucha, el rey de los guaraníes, Mendoza y, portando la custodia al lado de sus indios, el padre Gabriel. Unas últimas tomas presentan a los "vencedores", representantes de España y Portugal, así como al narrador que reflexiona con acritud sobre lo que ha sido su misión.

Documento 6.4. Relación entre la novela y la película.

La narración cinematográfica recurre a un *flash back*, donde el visitador participa en la acción como uno de los principales protagonistas de la historia y con la voz en *off* que subraya momentos adecuados al relato.

Robert Bolt es el guionista para el film de su propia novela, circunstancia que puede favorecer la fidelidad del film al relato literario. En este caso, el lenguaje cinematográfico ofrece un tipo de imágenes que superan, sin duda, a la novela; es el caso del principal escenario donde se rodó buena parte de la película, el maravilloso marco natural de las cataratas de Iguazú, que los medios técnicos actuales ofrecen en un espectáculo tanto visual como del sonido del agua al caer en los numerosos e impresionantes desniveles del ancho cauce del río, exigiendo al espectador su presencia en adecuadas salas de cine. Si el visitante de las cataratas puede asegurar que esos medios técnicos reflejan pálidamente la belleza de la naturaleza en aquel paraje, las descripciones ofrecidas en la novela de Bolt no resultan antológicas páginas literarias. Otro tanto sucede, aunque en menor grado, con el espectáculo de la selva

y de sus ruidos, así como la obra humana de la misión. Pese a que la novela insiste en la importancia de la música, resulta obvio que el goce sensual está en la banda de sonido del film, tanto en el ruido natural de Iguazú, como en la música de fonodo o en los coros guaraníes. Estos hechos prueban la fuerza del lenguaje cinematográfico en una realización modélica.

Las cosas son distintas en otros planos. Así, en la captación psicológica de los personajes que la novela presenta siguiendo la evolución de sus vidas, particularmente en las figuras de Mendoza y Gabriel. Aunque Robert de Niro y Jeremy Irons dan pruebas de su profesionalidad como actores, el film nada dice del cómo y el porqué de su presencia en Sudamérica. Resulta particularmente pálida la situación de Mendoza en el hecho clave de matar a su hermano Felipe, que ha venido siendo la principal y única razón noble de su vida, una vida cuya posibilidad de regeneración en su amor a Carlota queda frustrada. Tampoco ninguna información ofrece el film del pasado del padre Gabriel, particularmente de la injusticia que había sufrido del imperio inglés cuando hubo de ir a la cárcel por el capricho de un cacique, durante la época de sacerdote en una parroquia rural de Irlanda. Sólo encontramos una toma del hechicero, figura representativa en la novela de la defensa de la cultura guaraní en su constante oposición al padre Gabriel. La película nada dice acerca de la personalidad del marqués de Pombal, ni de sus puntos de vista señalados en la novela. Por ello, la historia narrada en el film es una historia en blanco y negro, de buenos y malos, sin que exista opción a considerar aspectos más matizados del problema que plantea. Habiendo prescindido de esos datos biográficos de los personajes, o de la historia pasada y de otros aspectos de fondo, el film opta, ante todo, por presentar el conflicto y su desenlace final, de manera que también tiene más fuerza narrativa en este caso que en la parte final de la novela. Esa fuerza arranca también del hecho indicado de que toma partido a favor de la causa jesuítica y guaraní.

Documento 6.4. **La Historia.**

La Misión remite a la historia. El género histórico es la característica fundamental tanto de la novela como del film. Pero, ¿qué historia? ¿cuál es la fidelidad del relato a los hechos del pasado?

La Misión trata, fundamentalmente, dos cuestiones históricas. En el plano general, el proceso de aculturación entre los indígenas y los

europeos en el caso de las reducciones de los jesuitas entre los indios guaraníes. En un plano más detallado, los efectos del tratado de Madrid de 1750 entre España y Portugal por un nuevo reparto que modificara el efectuado por el tratado de Tordesillas, de 1494, así como el problema de la expulsión de los jesuitas. Será preciso referirse, siquiera brevemente, a ambas cuestiones.

Las *reducciones* jesuíticas es la voz histórica que se refiere a sus misiones en América, diferenciadas del sistema habitual de la colonización española, las encomiendas.

La conquista militar por España se realizó a lo largo del siglo XVI a la par que la evangelización de los indígenas, realizada por misioneros: franciscanos, primero, dominicos, después, a los que siguieron frailes agustinos y mercedarios; los jesuitas se incorporaron más tarde, desde que en 1566 el Consejo de Indias incluyó a la Compañía de Jesús entre las Ordenes admitidas en América. En 1590 habían partido hacia América 2200 franciscanos, 1670 dominicos, 470 agustinos, 300 mercedarios y 300 jesuitas.

Los jesuitas establecieron sus misiones -reducciones- en territorios de difícil acceso, en Canadá, California, México, Ecuador, Brasil y Río de la Plata. Ascendiendo por el Río de la Plata -Uruguay, Paraguay y Paraná- fundaron la provincia jesuítica del Paraguay, en 1610, por la región del Guayrá donde predominaban los indígenas guaraníes. En la región inexplorada había una gran catarata que interrumpía la navegación y mantenía a los indios que vivían más arriba de ella alejados del contacto con los españoles. *"Nuestros misioneros -diría el padre Steppson todos de la opinión de que Dios ha creado esta catarata y estos reciales en provecho de los pobres indios, pues los españoles, en su gran afán de lucro, han llegado con sus grandes barcos hasta aquí, pero no más allá"*. Guaraní significa guerrero, palabra que respondía a su carácter belicoso y esforzado. Los guaraníes tenían una talla media de 1,65 m. y vivían en tribus gobernadas por consejos de ancianos, practicando la pesca, la recolección y el cultivo de mandioca, maíz y tabaco; eran muy diestros como arqueros y supersticiosos (creían en divinidades pobladoras de los ríos, campos y selvas). Los primeros jesuitas que establecieron contacto con ellos fueron los padres Lorenzana y Martín, Cataldino y Mazzeta. Parece ser que la música fue favorable a la relación. Escribía el jesuita Gumilla una forma de abrirles a la civilización: *"La fábula de Orfeo, de quien fingió la Antigüedad que con*

la música atraía las piedras, se verifica con ventaja en las misiones de estos hombres, porque es cosa reparable cuánto les encanta y embelesa la música... Así, una de las primeras diligencias en la fundación de un nuevo pueblo, ha de ser conseguir un maestro de solfeo de otro pueblo antiguo, y establecer escuela de música para dicho fin". La primera misión que fundaron fue Loreto a la que siguieron otras como San Ignacio Guazú, Itapua, San Carlos, etc. Los jesuitas se negaron que a los indígenas bajo su tutela se les aplicara el sistema de encomiendas y obtuvieron de Felipe IV que los indios del Paraná y Uruguay eligieran a sus autoridades civiles entre ellos, que se hiciera un reparto equitativo entre los bienes adquiridos por el trabajo y que hubiera un límite natural a las fatigas de los indígenas.

La misión estaba gobernada por un cabildo de indios y los caciques, un padre-rector o administrador y un jesuita-maestro o evangelizador. La tierra se dividía en parcelas individuales (*abamba* o campo del hombre), que eran cultivadas por los jefes de familia, y una extensión común (*tupamambae* o campo de Dios) que era más amplia y sus beneficios repercutían en todos. Existía una especie de colectivismo agrario, que ha permitido a alguna historiador hablar de la república cristiana comunista de las reducciones jesuíticas entre los guaraníes. La reducción tendía a bastarse a sí misma, con talleres de carpintería, herrería, platería, albañilería, tejeduría, e incluso, imprenta, plantaciones de caña de azúcar y cítricos, recolección de mate y una numerosa cabaña ganadera. El centro de la misión era la iglesia, a cuyos lados se encontraba el cementerio y la escuela, donde enseñaban, en guaraní y español, la escritura, la lectura, la música y el canto. Al lado de la escuela estaba la casa municipal con los graneros públicos y los talleres de los oficios. Delante de la iglesia había una plaza con una estatua en medio y, en disposición de rectángulo, las casas de los indios. No conocían la moneda.

Aparte de los encomenderos españoles, los grandes enemigos de las reducciones fueron los "*bandeirantes*" o mamelucos del sur de Brasil que hacían incursiones para raptar indios y llevarlos a los mercados de esclavos, por lo que prepararon un ejército para la defensa de las misiones. En 1641 obtuvieron una gran victoria militar contras estos invasores, llamados también paulistas porque procedían de Sao Paulo. En 1700 había 29 reducciones con unos 114.000 habitantes. A partir de esa fecha, llegan a la Corona española críticas contra estas misiones:

acusaciones de no tributar al Estado, de no participar en la marcha general de la economía, de disponer casi de un ejército propio, de haber formado una especie de *"Estado dentro del Estado"*. Una opinión crítica contra los jesuitas la recoge un historiador actual: *"No hubo responso, oración, salve, rosario, misa o rito que no hubiese representado para ellos una jugosa retribución de tierras, habitaciones, semovientes, réditos y deudas a corto o largo plazo. Ninguno como ellos administró tan bien el cielo, el infierno y el purgatorio. A base de vender cada hora santa, una virgen o un mártir, las llagas de Jesucristo o la memoria de los Santos, los bienes terrenales más fabulosos pudieron configurarse y estar bajo su dominio... en toda la América española"*. Acumularon gran riqueza, y en el caso de las reducciones del Paraguay realizaron un lucrativo comercio a larga distancia de la yerba mate y de cueros, lo que perjudicaba a otros comerciantes y colonos. Los obispos se quejaban de no recibir diezmos; las autoridades civiles de no poder ejercer su jurisdicción sobre las aldeas guaraníes. Otro historiador ha hablado de las diferencias utopía y realidad entre los jesuitas del Paraguay. Se propuso colocar tres corregidores españoles que en cada pueblo se encargaba del pago de tributos, de abrir un comercio público así como de la explotación de las minas.

El problema se centró en la delimitación de tierras entre España y Portugal, que había conseguido la colonia de Sacramento por el tratado de Utrech (1714), y que quería modificar el tratado de Tordesillas (1494) para ampliar su expansión en Brasil. La solución política se estableció en el tratado de Madrid, de 1750, llamado también de Límites o de la permuta, firmado en Madrid el 13 de enero, siendo el rey de Portugal Juan V y de España Fernando VI. Quedó derogada la línea de Tordesillas. Portugal devolvió a España la colonia de Sacramento (en el actual Uruguay) y la navegación exclusiva por el río de la Plata. España reconocía la expansión portuguesa por Brasil, buena parte de la cuenca del Amazonas, territorio del Matto Grosso y las siete reducciones jesuíticas de la banda oriental del Uruguay, con una población de 29.000 indios en los siete pueblos. Poco después murió el anciano rey de Portugal, a quien le sucedió su hijo José I que nombró Secretario de Estado para Asuntos Exteriores a Sebastián José de Carvalho, luego marqués de Pombal, político representativo de las teorías del despotismo ilustrado, dispuesto a acabar con el poder de los jesuitas. En 1751 estaban en América los encargados de concretar los límites y de que se

cumpliera el tratado: el padre Lope Luis Altamirano, comisario de la compañía de Jesús, que había recibido del general de la orden los más amplios poderes para la evacuación de las misiones y su entrega a los portugueses; el comisario portugués Gomes Freire de Andrade; y el comisario español marqués de Valdelirios. Los jesuitas insistieron en que traería la ruina material y religiosa de sus misiones y presionaron, sin éxito, para que fuera modificado. La resistencia de jesuitas e indios pasó de legal y pasiva a ser ejercida por la fuerza. Un incidente con los comisarios reales encargados de trazar la nueva frontera, en el que los guaraníes mostraron su rechazo, particularmente a los portugueses, provocó el furor de Madrid y Lisboa de modo que los dos ejércitos imperiales atacaron las reducciones rebeldes. Los guaraníes de Uruguay se defendieron con valentía, aunque desorganizadamente. Unos dos mil se fortificaron y llegaron a disponer de cuatro cañones de madera y algunos fusiles. No obstante las tropas coloniales (1500 españoles y 1000 portugueses) masacraron despiadadamente a los guaraníes, provocando 1511 muertos y 154 prisioneros. En agosto de 1757, la mitad de los habitantes fueron deportados al otro lado del Uruguay. La rebelión fue utilizada por los enemigos de los jesuitas, acusándolos de haber provocado la guerra en el Paraguay. Ello contribuyó al decreto de expulsión de los jesuitas por Carlos III, en 1767, (antes habían sido expulsados de Portugal y de Francia), hecho en España en el que influyó el conde de Campomanes con la colaboración del embajador español en Roma, Floridablanca, para que el Papa Clemente XIV decidiera la supresión de la Compañía de Jesús.

La expulsión definitiva de las misiones entre los guaraníes se produjo en 1768 ante un ejército de 1500 soldados. Entre julio y septiembre de 1768 los jesuitas fueron expulsados de sus treinta pueblos guaraníes con unos cien mil habitantes. Un padrón de 1801 daba la cifra de 42.885 almas, menos de la mitad de la población en el momento de la expulsión de los jesuitas. En 1813 quedaron repartidos: siete al Brasil, trece al Paraguay, y diez a la Argentina. Hoy, sólo quedan algunas ruinas y el recuerdo de lo que fue una importante experiencia.

Questionario al documento 6:

- a) ¿Qué término se ha utilizado para explicar la estructura del film, cuyo significado es equivalente a lo que llamamos capítulo en una novela?

Indica algún otro término de la cinematografía que hayas aprendido en esta unidad.

- b) ¿Existe algún asunto en la explicación de la estructura de la película con el que estás en desacuerdo, o que necesite alguna aclaración o matización?
- c) ¿Adoptarías una forma distinta a la utilizada para comentar el film? Explícala.
- d) ¿Conoces alguna otra película sobre la conquista de América por los españoles? En caso afirmativo califícala entre 0 y 10. Utiliza esta misma calificación para el trabajo de Roland Joffe.
- e) Señala, según el documento, 6.4., las diferencias que ves respecto a la película.

EVALUACION

La *evaluación inicial* está planteada en el paso 2 de esta unidad.

La *evaluación formativa* y continua se desarrolla a lo largo de toda la experiencia, particularmente en los cuestionarios que siguen a los documentos. Serán valorados positivamente los estudiantes que den pruebas de su interés por las preguntas, respuestas o participación en los debates. Habrá una valoración individual del trabajo presentado por cada alumno al final de la unidad.

La *evaluación final* consistirá en un examen con las preguntas siguientes:

- 1.- Explica la diferencia que ves entre algún hecho histórico que conocías al ver la película y lo que sabes de ese hecho histórico ahora, después de las actividades que hemos desarrollado.
- 2.- Explica algún aspecto histórico que desconocías completamente y lo que sabes ahora sobre ese hecho.
- 3.- Defiende, aunque no sea tu opinión, los puntos de vista de los enemigos de las misiones de los jesuitas en el Paraguay.
- 4.- Comentario, con la ayuda del cuestionario, al documento 5.1.
- 5.- Responde a estas preguntas:
 - a) ¿Era Rodrigo de Mendoza un *bandeirante*? Razona tu respuesta.
 - b) ¿De qué ciudad procedían los *bandeirantes*?
 - c) ¿A qué países sirve de fornera, hoy, el río Iguazú? ¿Fue siempre así?

- d) ¿Cómo se llama el director del film *La Misión*?
- 6.- ¿Te ha interesado trabajar de esta forma en Historia? Dime qué has echado en falta o cualquier otra cosa que se te haya ocurrido. Califica tu trabajo de 0 a 10.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BENASSAR, B. (1985). *La América española y la América portuguesa (siglos XVI-XVIII)*, Madrid: Sarpe.
- BOLT, R. (1988). *La Misión*. Madrid.
- CHIARAMONTE, J.C. (Ed.) (1979). *Pensamiento de la Ilustración. Economía y sociedad iberoamericanas en el siglo XVIII*, Barcelona: Biblioteca Ayacucho.
- EGAÑA, A. (1988). *Historia de la Iglesia en la América española, vol. II*, Madrid: BAC.
- EQUIPO DIDACTICO A-Z (1988). *Historia. Instituciones políticas y sociales de la Argentina y de América hasta 1810*. Buenos Aires: AZ editora.
- HAUBERT, M. (1991). *La vida cotidiana de los indios y jesuitas en las misiones del Paraguay*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy. (Contiene fuentes y estudios de indudable interés para quien pretenda una mayor profundización en el tema).
- LLEVANO AGUIRRE, I. (1972). *España y las luchas sociales del Nuevo Mundo*. Madrid: Editora Nacional.
- LLORCA, GARCIA VILLOSLADA, MONTALBAN (1963). *Historia de la Iglesia, IV. Edad Moderna*. Madrid: BAC.
- M.E.C. (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria. Ejemplificaciones*. Madrid.
- TOMSICH, M.G. (1977). *El jansenismo en España: estudio sobre las ideas religiosas en España en la segunda mitad del siglo XVIII*. Madrid: Siglo XXI.
- VV.AA. (1985). *Historia de España (fundada por Ramón Menéndez Pidal, dirigida por José María Jover Zamora). La época de los primeros Borbones, XXIX*. La nueva monarquía y su posición en Europa (1700-1759)*. Madrid: Espasa-Calpe.
- VV.AA. (1987). *La época de la Ilustración. El Estado y la cultura (1759-1808)**. Madrid.
- VV.AA. (1988). *La época de la Ilustración. Las Indias y la política exterior. XXXI***. Madrid.

SOBRE EL LENGUAJE DE LOS ESTUDIANTES

CARMEN DIAZ CASTAÑÓN*

1. Leo en la prensa (23 de septiembre) que el Ministerio de Educación ha visitado la Real Academia Española, donde su Director y otros ilustres académicos se han apresurado a recordarle el precario papel de la lengua española y su literatura en la enseñanza que se nos viene encima. Desde muy diversas instancias se denuncian esos bachilleratos drásticamente especializados que el españolito deberá elegir a los 16 años, *"cuando se ha demostrado con creces que las especialidades trocean -y destrozan- la formación, la cultura y la visión del mundo"* acaba de decir un escritor insigne. Todo me confirma que seguimos viviendo en España el radical absurdo de considerar no sólo el estudio, sino la preocupación por el cuidado de la lengua como algo propio de los llamados alumnos de "letras" que, peyorativamente, y salvo honrosas excepciones, eran considerados como los menos aventajados. Por otra parte, en determinados ambientes y en una moda con altibajos pero que se resiste a desaparecer, la apreciación del dominio de la lengua propia ha caído en manos de los ideólogos que lo denuncian como un signo de clase, como un resabio burgués, alejado de toda idea de progresía; piensan, bien erróneamente, que la lengua de las capas inferiores de la sociedad, como no individuada, fomenta la solidaridad.

Nada de esto responde a la preocupación de quienes creemos que el estudiante tiene no el deber, sino el derecho de conocer, manejar y dominar su lengua; de quienes mantenemos viva la vieja aspiración de que el alumno entienda que, puesto que la vida siempre está marcada por la comunicación, tiene que aprender a manejar su lengua, a usarla conscientemente, aunque sólo sea para descubrir cuándo alguien le está sometiendo a manipulación por medio de ella, o para saber que las condiciones psíquicas y sociales determinan la competencia del individuo,

* CARMEN DIAZ CASTAÑÓN es Catedrática de Escuela Universitaria y Catedrática de Lengua y Literatura del I.B. "Bernaldo de Quirós" de Mieres.

competencia que se funde con nuevas actuaciones lingüísticas y las dirige. La escuela tiene la obligación de enseñar la lengua oficial, precisamente la que el alumno de estudios primarios y medios no domina, y que es requisito indispensable para integrarse socialmente en un medio más amplio que el vivido normalmente por el niño. Si la escuela toma despreocupadamente esta obligación, contribuirá a aumentar más y más las barreras lingüísticas, tantas veces reflejo condicionado de las barreras sociales. Quede para los más idealistas el pretender que, además, el alumno estime la posesión del instrumento lingüístico porque lo requiere como persona.

Vivimos en la enseñanza de la lengua un deterioro continuo, normal consecuencia sin duda del deterioro que vive toda la enseñanza. Las escuelas se han convertido en guarderías donde los niños son aparcados para que los "enseñantes" (que renuncian voluntariamente al nombre de maestros y por algo será) tiene por misión hacerlos críticos y creativos, para lo cual, al parecer, no se necesitan conocimientos previos, nada que se relacione con la memoria o la disciplina. Más tarde se traslada a los Institutos donde los profesores ya no tienen que preocuparse de ahondar conocimientos y saberes: centran sus afanes en el Boletín Oficial del Estado que les informa "puntualmente" de los cambios en el DCB (siglas de otro ejemplo del bobalicón papanatismo con que se sustituyen términos que, por todos entendidos, siempre se han utilizado para designar viejos contenidos), requisito indispensable para elaborar una memoria que les proporcionará la "cualidad" de Catedrático que no sabemos en qué consiste, pero es lo que queda del antiguo y en un tiempo prestigioso cuerpo de Catedráticos, que sí se sabía lo que era.

2. Hace diecisiete años dirigí en este ICE el Proyecto de un grupo de profesores que intentaban recoger el vocabulario real de los alumnos, con el deseo de que su recuento léxico pudiera ser aprovechado en la ardua tarea de enriquecer el vocabulario activo del alumno, obligándole a utilizar a ser consciente de su vocabulario pasivo, camino obligado para acabar con la pobreza de léxico del hablante español o, al menos, reducirla. La publicación de un resumen de aquel vocabulario en alguna revista especializada nos proporcionó tantas cartas que confirmó mi interés por la recogida de datos concretos, aun cuando parezcan insignificantes y sus métodos de obtención sean, como sucedió con nuestra encuesta, criticables por muy diversas causas y desde diversos

ángulos. Algunos se interesaron por la aparición de determinados términos en determinada edad; otros deseaban comparar el desarrollo mental de los niños o estudiar la influencia del contorno socioambiental en preferencias y frecuencias según la edad. Yo había constatado ya que en principio no hay grandes diferencias entre el vocabulario de los niños de zona rural y zona urbana, seguramente por la uniformidad que imprimen escuela, Televisión, vacaciones, ...; que muy poco influye, si influye algo, la variante sexo; que los rasgos peculiares se corresponden mucho más con las edades de cualquier ambiente que con el posible "ideario" de los centros escolares o con su distribución geográfica. Como en cualquier otra muestra de hablantes, confirmábamos que hay hechos comunes a todos los hablantes tanto en el uso activo de la lengua como en su inventario pasivo; hechos variables que no forman parte más que del uso pasivo de algunos y hechos que no entran nunca ni en el uso pasivo ni en el activo de una parte de la comunidad.

Corría el año 1975 y los españolitos inauguraban como sujeto paciente el llamado Bachillerato Unificado Polivalente que, entre otras lindezas, disminuía los estudios de Lengua y Literatura. Una comisión de expertos defendimos apasionadamente la teoría de que "la lengua y la literatura española es elemento nuclear para la formación humana en el Bachillerato, cualquiera que sea la orientación cultural y profesional de los alumnos", pero fracasamos en el intento de convencer de ello a las autoridades de turno y tuvimos que acudir a vergonzantes subterfugios que proponían estudiar la lengua por *"la necesidad de crear la posibilidad de comprensión de los códigos específicos de cada ciencia en relación con los mecanismos de comunicación de la lengua común"*; para *"crear definitivamente una conciencia idiomática que haga comprender la dimensión universal de la lengua española y la función que este hecho desempeña para el futuro de la común cultura hispánica"*; en fin, porque *ha de poderse de relieve no sólo que el español es una lengua con importantes manifestaciones literarias, sino también el papel que desempeña en el ámbito universal para las relaciones políticas, la difusión de la ciencia y el desarrollo económico-cultural"*.

Tampoco semejantes argumentos tuvieron éxito y un Director General, tan agudo como corren el riesgo de ser los Directores Generales, formuló una frase lapidaria: *"Ya está bien de lengua"*. Ni siquiera nos inmutamos: sabíamos y hoy, 1992, estamos a punto de confirmarlo que, como en el refrán, *"otro vendrá que bueno te hará"*.

3.1. Cuando el niño llega a la escuela o al Instituto conoce su lengua, es decir, sabe analizar inconscientemente cualquier enunciado en sus elementos constitutivos mínimos y sabe hablar no utilizando pasivamente sintagmas ya oídos, sino combinando libremente las nuevas unidades significativas según los modelos que utiliza la lengua, lo que le permite obtener formas que no había oído necesariamente con anterioridad. Como ocurre con el aprendizaje de una lengua extranjera (pero de forma mucho menos consciente), se plantea frecuentemente un conflicto entre hábitos adquiridos y hábitos por adquirir; el chico refleja en su lengua un desequilibrio, una inevitable tensión entre las imposiciones de la estructura y sus necesidades expresivas como hablante, necesidades condicionadas sin duda por innumerables factores, todos forzosamente históricos. De forma más o menos inconsciente sabe, por ejemplo, que la lengua es una institución humana, como tal, producto de un convenio de la sociedad que la utiliza, y sabe también que es un instrumento de comunicación gracias al cual intercambia vivencias y experiencias, bien como pura exteriorización de lo que piensa, siente, imagina y observa, bien con la premeditada intención de actuar sobre los otros, sobre sus semejantes. Pero utilizar este instrumento habitual para expresar lo humano que es la lengua tropieza con que sus verdades y sus exigencias, precisamente por humanas, no son exactas. Alguien tiene que enseñarle que para que el instrumento cumpla sus fines debe estar constituido de manera que todos los usuarios conozcan cómo es y cómo funciona, de qué partes consta y para qué sirve cada una. Y ese alguien, que suele ser el maestro, necesita saber en qué medida el niño al llegar a la escuela o al Instituto conoce la fonología, lo esencial de la morfología y la sintaxis, así como en qué grado le es familiar el léxico, aunque sea aquí donde el aprendizaje de una lengua no se da nunca por terminado. Centremos en el léxico nuestras reflexiones.

Todos sabemos por experiencia que la lengua es un cuerpo vivo que como tal asimila lo útil y rechaza lo inservible, puede incorporar lo foráneo y eliminar lo superfluo. No olvidemos que el léxico es la porción más externa del sistema lingüístico, su dominio más superficial, la parcela más permeable y porosa a ajenas influencias; no olvidemos que lo esencial, lo íntimo es la forma gramatical y la forma fónica. Probablemente por ello las alteraciones de sintaxis del alumno son siempre reflejo directo de las de los adultos: a pesar de que intento no abandonar el empeño, cada vez me sonroja más insistir en la oportunidad

de sustituir expresiones como *a nivel de* o *en base a* (por citar archimanoseadas muletillas) cuando veo que continuamente se le ofrecen papeles que dicen: "*problemas a resolver, cursos a impartir, respuestas a seleccionar, estudios a elegir*" (los cuatro ejemplos figuraban en una última encuesta entregada a los alumnos por una empresa especializada).

Volvamos al léxico. Visceralmente he rechazado siempre el exacerbado purismo como flagrante signo de inferioridad: es obvio que el conocimiento de nuevos objetos y la penetración de nuevas ideas al contacto con otras naciones obliguen a adoptar los términos con que unos y otras se designan. No me preocupan los neologismos, aunque me irrite el anglicismo bobalicón y la estúpida reverencia con que se aceptan palabras que no designan nada nuevo, puro disfraz advenedizo y a la moda de lo que ya posee término adecuado en nuestra lengua a la que ni siquiera ilustran como hacían los cultismos. Bienvenidos sean los neologismos, porque el verdadero mal de nuestro uso lingüístico es la incorrección, el descuido y la chapucería que se ha enseñoreado de nuestras vidas tan sometidas a un insensato apresuramiento que nos impide hacer nada con esmero o rigor. Si no hay tiempo para la reflexión y el cuidado, es lógico que en nuestra lengua predomine lo zafio y lo banal reflejo de la incultura que se ha adueñado de gran parte de una sociedad que cada vez tiene menos cosas que decir. Como me asustan menos, soy muy respetuosa con las creaciones de los alumnos, símbolo muchas veces de vitalidad e inteligencia, igual que demuestra el niño más precocidad cuantas más creaciones analógicas descubre. El niño menos espabilado tiene tiempo, antes de hacer uso de las abstracciones analógicas que ha percibido, de registrar las formas que oye, las cuales ya no se ven afectadas por el progreso del análisis. En la creación de palabras juega un dinamismo que nos lleva a utilizar económicamente los recursos puestos a nuestra disposición por las tradiciones de la comunidad lingüística a la que pertenecemos y nos hace evitar las formas mal conocidas con las que correríamos el riesgo de tropezar; cuando nos atrevemos, en caso de necesidad, a combinaciones nuevas sobre modelos bien identificados, nos mantenemos muy pendientes de las reacciones del entorno, dispuestos a desviarnos inmediatamente si esas reacciones fuesen desfavorables. También el niño lleva a cabo una operación de análisis lingüístico y tropieza al hacerlo con todas las rarezas y los absurdos de los que las generaciones que le han precedido no han sabido limpiar a la lengua. No equivoquemos continuamente prohibiciones y

tabúes porque el alumno avisado descubrirá que también el maestro sacrifica la tradición a sus necesidades de economía comunicativa. Lo que es verdaderamente insufrible y ante lo que no podemos transigir es ese balbuceo en la lectura en cuanto el alumno tropieza con cualquier palabra abstracta, que se le atraganta como si de una enrevesada y lejanísima lengua se tratara. Me ha pasado con alumnos de Primero de Bachillerato ante un sencillísimo cuento de Clarín, precisamente alumnos que llegaban de la escuela con una buena formación gramatical, alumnos que no sólo distinguían con soltura el sujeto del predicado sino que sabían cosas tan raras como que el artículo era un modificador directo.

Yo prefiero observar con qué variopinta arbitrariedad, la consustancial arbitrariedad del signo lingüístico, funcionan los sufijos en el viejo mecanismo de la derivación, íntimamente sujeta a motivos etimológicos pero en la que no dejan de actuar esquemas analógicos y razones de combinatoria fonemática. En un muestreo sobre oficios en una clase de niños de seis años el sufijo *-ero* alternaba con *-ista* como sufijos activos en la creación de denominaciones para trabajos que les eran próximos y familiares, transformando con frecuencia su forma habitual, la del libro de texto: *cobrero* por "cobrador" fue el término que adoptaron los dos niños más aventajados de la clase; *marmolero* (había un taller muy cerca) fue muy preferido a "marmolista", lo mismo que *tractorero*, en columna con "camionero" y con desprecio total de *tractorista*; ninguno de estos términos ofreció aclaración alguna por parte de los chicos, explicación que sí brindaron en *Cocacolero* "el que reparte la Coca-cola" y *gruista* "el que maneja una grúa". El conductor del autobús de la escuela fue para la totalidad de la clase el *autobusero* que se convirtió en *alsero* en aquellas zonas donde funciona la empresa ALSA (sigla de A.L.S.A. que los alumnos convertían con absoluta naturalidad en sustantivo). En otra clase, niños de 12 años llamaron *adocenedor* "al que produce adocenamiento" (muy modernas preocupaciones tenían los alumnos), mientras *afanero*, no sé por qué, era "el que obliga a afanarse", que distinguían de *afanoso* "el que se afana"; junto a *automovilista* y *autoestopista* crearon *autotrenista*, disparate lingüístico pero perfectamente razonado, "el que sube al tren sin pagar". Hablo de estas nimiedades porque, ante la vigente pedagogía de lo obvio que obliga estúpidamente a evitar el conocimiento de lo remoto y poco accesible por fuera del ámbito en que los alumnos van a moverse, respiro ante cualquier hallazgo verbal que indique, al menos, capacidad de

raciocinio. Claro que, a veces, el mucho razonar acaba con la comunicación: preguntado un alumno de 15 años si "la mató con un cuchillo" era ejemplo de laísmo, contestó que sí, porque si no habría que decir "lo mató con un cuchillo". Ironías aparte, lo que yo quisiera destacar aquí es el conformismo con que se actúa frente a la pobreza expresiva del alumno, convencidos quizá de que todo esfuerzo es vano y, desde luego, nada gratificante. Recuerdo a una alta autoridad del Ministerio que, olvidando la capacidad del chico para memorizar plantillas completas de futbolistas o enrevesados apelativos de cantantes, estaba empeñado en limitar a treinta el número de escritores ofrecidos a lo largo del Bachillerato; y recuerdo también un libro de texto de Primero de E.G.B. que ofrecía un vocabulario más exiguo que el utilizado normalmente por un niño de seis años.

Nos asombraría la claridad de intelección que puede tener el cerebro de un niño cuando no se le atrofia. Hace unos años, no sé por qué, toda Asturias, hasta la más remota, se llenó de cartelitos que avisaban "coto privado de caza". Recuerdo las carcajadas de mi hijo y sus amigos (muy niños entonces) durante un viaje al pensar en un coto de caza sin caza. He sentido nostalgia al encontrar el ejemplo citado por Alvar muchos años más tarde como un ejemplo de inútil y desafortunado anglicismo.

Siempre ha sido privilegio de abuelas y tías solteras imitar ante el niño su lenguaje. No he olvidado el desprecio absoluto que mi hijo sentía por las señoras que, poniéndose a lo que creían sus altura, le decían: "tu perrita hace guau, guau". El niño se callaba, pero al marcharse la visita, gritaba su indignación: "Es tonta. Guapa (así se llamaba la perra) ladra". Ahora, la suplantación del lenguaje infantil y juvenil ha llegado a la televisión y muchos sentimos vergüenza ajena ante esas responsables madres que encuentran *guay* el sucedáneo de mantequilla que un responsable vendedor le hace probar a la puerta de la escuela ante la también muy responsable mirada de otras madres y la menos responsable de sus rozagantes retoños, mostrando un desprecio absoluto por la secular diferenciación de los estratos lingüísticos (es como tener el sarampión pasados los cuarenta).

Hace dos años el responsable de la organización de los exámenes de selectividad se reunió con los alumnos de COU del Instituto. Para romper el hielo que se produce en esas ocasiones, pidió que los chicos hicieran todo tipo de observaciones en su lenguaje, el suyo, el de la

charla con los compañeros. Se levantó uno, cuyo desparpajo un tanto si no es desvergonzado era peculiar. Cuando temblando esperaba oír una ristra de palabras malsonantes, escuché con asombro que su parrafada se limitaba a perder y tracamundiar fonemas y a suprimir preposiciones y nexos. Es decir, su lenguaje fue, simplemente, más vulgar, más descuidado y más pobre. El ser natural era para él, como ocurre con el español de la televisión o de la calle, huir hacia el balbuceo y la nada.

Otro ejemplo. Hoy, olvidando la multiplicidad del vocabulario, se ha escogido una palabra que pretende llenar los huecos matizados del léxico existente. En mi juventud un profesor, un novio, una película o una tarde aburrida podían ser un rollo, pero se calificaban también de otras mil maneras: lata, tabarra, monserga y hasta letanía entre otras muchas. Hoy reina sólo un calificativo, *rollo*, tan usado que ha experimentado una verdadera expansión de sus funciones gramaticales (no seas rollo, eso es un rollo, no sueltes el rollo o meterse en el rollo). Pero yo he traído aquí *rollo* como protagonista de un hecho que sigo juzgando asombroso. Hace años que me ocupo en este I.C.E. de la Universidad de Oviedo de la Didáctica especial de Lengua española para aquellos alumnos que concluida su carrera hacen un curso de aptitud pedagógica que les permita (¡Qué locura tan insensata!) dedicarse a esta malhadada profesión de la enseñanza. El curso concluye con una estancia en el Instituto donde cada alumno debe dar una clase a un curso elegido sobre un tema también elegido. Una licenciada, profesora en ciernes, eligió una clase de lengua en el COU. Cada cinco minutos aproximadamente concluía su disertación con la misma frase: "*Y tou'l rollu esi*" (Era una perfecta y machacona combinación de vulgarismo y bable). Los alumnos (aleccionados previamente por mí y pactada su situación y su seriedad) se miraban con la media sonrisa que despierta lo inesperado e incomprensible. Pero lo mejor llegó cuando, terminada la clase y lejos de los alumnos, le hice ver que aquella pobreza expresiva la incapacitaba no sólo para enseñar nada ni a nadie sino para andar por la vida. Su respuesta fue directa, segura y apabullante: me hizo ver que era mi edad la que me incapacitaba para comprender y aprovechar la pedagogía moderna en busca del alumno. Todavía hoy lamento mi inútil reacción: como concesión a la pedantería también yo solté mi *rollo* con todo lo que yo sabía de *rollo*: su antiguo valor de "expediente judicial larguísimo, aburrido, complicado y tedioso"; le expliqué que "mandar a uno al rollo" o "irse alguien al rollo", empleado por Quevedo, equivale

a "despedir a alguien por desprecio o por no querer atenderle en lo que dice o pide" tal como define el Diccionario de Autoridades. Cref estúpidamente que mi sabiduría la apabullaría. Me miró con desdén y se marchó, suficiente, sin despedirse y sin gracia. No sé qué *rollo* andará enseñando ni en dónde, pero seguro que está enseñando. La experiencia me ha servido de algo: conozco a una profesora que siempre me recuerda cómo llegan los alumnos de Instituto a la Universidad. Ahora, de vez en cuando, la atajo: "Pues no sabes cómo salen".

3.2. La verdad es que nadie hace nada para que la lengua de los estudiantes mejore. Cuando yo llegué al Instituto en 1963, para superar el examen de ingreso el niño de diez años no podía cometer en su dictado tres faltas de ortografía: hace poco no fue posible conseguir un acuerdo semejante para calificar las pruebas de acceso a la Universidad, sin contar los acentos desde luego. Pero ¿cómo pedir al alumno cuidado con la ortografía cuando en las páginas de un prestigiado (no sé si prestigioso) periódico se escriben con tilde, *exámen*, *dictámen*, *velámen* con reincidente naturalidad?. En otro sentido, me canso de tachar el acento gráfico de los monoslabos, tan monótonamente utilizado por los alumnos que es prueba fehaciente de un consciente aprendizaje treinta años después de su desaparición académica. Sigo diciendo que la ortografía no es un adorno sino una necesidad de la lengua escrita que, ahora que tanto se habla de la imagen, ha de entrarnos por los ojos. Pero ¿cómo insistir en el valor fundamental de la puntuación, reflejo del dominio de la estructura que se transmite al oyente, cuando los más populares y admirados locutores de televisión la hacen irreconocible con su disparatado manejo de la entonación y las pausas?. ¿Por qué los chicos se han apropiado rápidamente de *sponsor* (que adornan con una *e*) y *esponsorizar*?. ¿Por qué saben *posicionarse* y conocen el *posicionamiento* de su equipo o el de su grupo musical en la lista de los cuarenta principales? ¿Por qué se refieren en sus ejercicios de historia a *consultaciones* y *concertaciones*?. ¿Por qué prefieren *vergonzante* a *vergonzoso*, o sienten que algo es *alarmista* y no *alarmante*, o cuentan que el artefacto *explosionó* y no *explotó*? ¿Por qué les *restan* (y no les faltan) cuatro lecciones por estudiar y comentan que tal novela ha sido *versionada* para la televisión?. Porque eso es lo que oyen y leen en todas partes, no porque sean esos términos los más fáciles o los más adecuados a su mentalidad o su "idiosincrasia" como dicen algunos cursis. He visto

colgado en un tablón de anuncios para los chicos un modelo de instancia que debía "ser enviada por escrito" y unos días después de comentar con mis alumnos que para los de primero la sigla COU sólo significa lo que "se hace después de tercero", uno me trajo un suplemento de educación de un periódico donde, tras la denominación de Ministerio de Educación y Ciencia, aparecían encerradas en un paréntesis las milagrosas y aclaratorias mayúsculas (MEC). En fin, he renunciado a ciertas correcciones, cuando escucho a un profesor universitario afiliado al PSOE decir a las juventudes de su partido que Felipe González "detenta con enorme dignidad su puesto de presidente" y evito hacer un chiste cuando un insignificante señor (insignificante en todos los sentidos) se presenta a los alumnos (él dice *chavales*) como el que "ostenta..." (aquí la titulación del cargo que omito por si acaso).

3.3. Acabo de decir que nadie hace nada para arreglar tantas y tantas ocurrencias, dislates y barbarismos que transitan, impunemente, de unos a otros. Miento. De vez en cuando se dictan recomendaciones; por ejemplo, hemos recibido unas "recomendaciones para el uso no sexista de la lengua". En una sociedad como la nuestra en que la máxima realización de la mujer se logra con una meticulosa elección del detergente al que permite tocar los platos de su familia, en que las niñas piden a los Reyes Magos lavadoras y friegaplatos como avanzadilla de lo que esperarán de los hombres el día de mañana, o en que poco a poco los hombres van "permitiendo" a las mujeres aquellos trabajos que ellos no desean, nos contentamos con elaborar un plan para la "eliminación de los estereotipos sexistas en el conjunto del material didáctico". No tengo ni el ingenio, ni el dominio de la lengua del profesor Alarcos; por eso me ahorro traer aquí el cúmulo de imbéciles despropósitos que la obsesión por especificar el género femenino cuando basta el masculino genérico aumenta día a día y que Don Emilio ha tratado en la presa tan aguda, divertida y exactamente.

El folleto a que me refiero tiene 23 páginas de recomendaciones introducidas por unas "consideraciones generales a modo de ejemplo" que parecen desconocer la actualidad, aunque se refieran a "los cambios de roles sociales" y ofrezcan sus sugerencias a "autores y autoras de textos" y "enseñantes (por ahora no enseñantas) en general. Quien pide que "las mujeres no sean presentadas exclusivamente bajo sus atributos físicos ni los hombres sólo por su profesión o inteligencia" no debe de

haber visto las revistas de bellos prototipos masculinos que las chicas intercambian con regodeo y libertad. Quienes proponen el empleo de "ella y su marido" junto a "él y su mujer" como una conquista revolucionaria están todavía en la prehistoria, cuando hemos reivindicado hace mucho el derecho a decir "ella y su hombre" que sería lo justo; y al recomendar que "los ejemplos referidos a deportes deben representar a los dos sexos en actividades equivalentes", tal vez estén pensando en una profesora de gimnasia que conozco, la cual, con manifiesto olvido de la diferencia de atributos, arenga a las chicas con un "Niñas, hay que mover las pelotas", cuyo significado real no he logrado desentrañar. Y menos mal que no se les ha ocurrido reivindicar para las chicas el derecho a las palabras malsonantes en cuyo uso algunas son consumadas expertas. Claro que los tacos, como tantas otras cosas (los lemas que adornan las camisetas, o los símbolos religiosos y los amuletos que se cuelgan del cuello o de las orejas) han perdido hoy su significación: mientras leía la reseña de la conferencia de Alarcos que hablaba de esto en la Rioja, entraba por mi ventana la riña de dos hermanas que se educan en colegio de élite: con sonoro desparpajo decía una a la otra: "me cago en tu puta madre". Por la otra ventana, los albañiles de una obra próxima, más circunspectos y moderados, intentaban, también a gritos, mil sutiles vueltas y revueltas para evitar el nombre de Dios en frase de la misma estirpe, creando incluso algún eufemismo para mí desconocido.

3.4. El problema no está en preocuparse de si el vocabulario juvenil es éste o aquel, sino en conseguir para todos igualdad de oportunidades idiomáticas, el ideal de que todos participen de la lengua común en su mejor nivel. El léxico está siempre cambiando. Hasta hace poco, solía pedir a los alumnos de COU escribieran de forma anónima una lista de palabras más o menos malsonantes o propias de su argot que consideraran más usuales. Cuando a los tres años entregaba la lista a otros alumnos, otros aunque tan iguales a aquellos, me encontraba con que gran parte de los términos eran no sólo infrecuentes, sino totalmente desconocidos. He aprendido en mis clases sobre el cambio lingüístico mucho más que en los libros. Todos sabemos que en la lengua de todos los días surgen aquí y allá, inesperadamente, palabras que hacen fortuna. Se divulgan, suenan en todas las bocas, penetran en casi todos los ámbitos sociales y, tras un período de vigencia, desaparecen; pasan una

crisis de gradual olvido y un día, sin pena ni gloria, son sólo historia. Han vivido varias generaciones o un brevísimo plazo, lo que dura en el candelero la razón extralingüística que las provocó. A veces, no somos conscientes de su olvido. Cuando yo estaba en la Universidad de Madrid en los años cincuenta estudiábamos que en la década de los veinte y los treinta la lengua ofrecía a cada paso la lucha entre *silbante* y *pirante* que pretendían llenar, bajo una oscura capa de disculpa, con cariñosa benevolencia, el hueco de *golfo* que tenía unas fronteras más nítidas con flecos de delincuencia. *Silbante* terminó por desaparecer y respecto a *pirante*, que alcanzó mayor nivel literario y despertaba simpatía frente a *golfo*, si hoy aparece en un texto, exige un cuidado comentario. Cuando me enseñaban esto, me sonaba a antigualla, porque *Golfo* era entonces el simpático perro de una popular película de Walt Disney, "La Dama y el vagabundo"; ¡pobre de la chica que no tuviera un Golfo de peluche (los había de todos los tamaños y adecuados a todas las economías) regalado por un hombre en prueba de más o menos amor!. Hace unos meses intenté conectar (como ahora se dice) con los alumnos comentando un anuncio; los chicos suelen ser muy sensibles para comprender el lenguaje publicitario y aceptan casi con entusiasmo las explicaciones más o menos doctas e ingeniosas sobre su consustancial ambigüedad. Mi anuncio se refería a un puente aéreo nocturno entre Madrid y Barcelona y decía: "Hay un 'golfo' que sale todas las noches". No tuve ningún éxito. Ni golfo tenía para ellos connotación peyorativa ni, de haberla tenido, guardaba ninguna relación con salir de noche, que, como sabemos, es absolutamente normal y altamente recomendable.

4.1. También es necesario explicar la fonología: explicar que los fonemas forman un sistema, que cada uno no es lo que es, sino porque debe distinguirse de los otros fonemas; que los fonemas difieren a menudo de forma mínima, es decir por un rasgo único que se combina con elementos comunes a varios de entre ellos. Sólo así podremos explicar, comentar y clasificar ciertas "faltas" de los niños, o, mejor, ciertas desviaciones con relación a la norma. En una cultura tan oral como la de la juventud actual es lógico que sordas y sonoras se confundan continuamente, pero es curioso que la confusión se dé también en palabras que el chico sólo ha visto escritas, como *ornitorrinco*, cuya variante con /g/ supuso más del 35 por ciento en un examen de Ciencias Naturales de 400 alumnos de Primero; o el *esternocleidomastoideo*,

músculo desconocido para mi generación (algunos creíamos que se trataba de un hueso), al parecer de común valoración en la actual, con /g/ en un porcentaje parecido. Con enorme frecuencia se intercambian las sordas de *celpudo* y *felpudo*, de *morfilla* y *morcilla*; también las sonoras de *gufanda* y *bufanda*, confusiones puramente fónicas, sin duda.

No sé si calificar de interesante o desesperante la irrefrenable desaparición del fonema /-d-/, aquella desaparición que empezó afectando a los participios en *-ado* y a determinados sustantivos de índole muy popular, para alcanzar incluso a locuciones sonoras en ocasiones solemnes, como en el anuncio de la muerte del anterior Jefe del *Estao*. Igual que en 1975 cultos profesionales me negaban su pérdida en términos como *rectorao*, *obispao* o *proletarioao*, los alumnos se resisten a admitir que han escrito sustantivos como *abogao* y *pescao* y adjetivos sustantivados como *empapelao* y *alfombrao*. No digamos el baile de posibilidades que se organiza al escribir *arcabud* y *avestrud*, *testud* y *testaruded*.

Ya ha llegado a los ejercicios escritos la comodona tendencia a destruir la frontera silábica y escriben con diptongo repetidas veces palabras como *deliniante*, *impermiabile* y *gasiosa*; curiosamente mi último tropiezo con *gasiosa* tuvo lugar en un serio comentario de un serio estudiante que explicaba cómo este término ha sido sustituido por Casera por "antonomasia".

Frenética también y a veces de imprecisa justificación la confusión gráfica ll/y. Hace ya tiempo que la situación aprendida por mí en la Universidad ha dejado de existir. Cuando llegué a Mieres, en 1963, Lapesa me pidió datos sobre el grado de conservación del fonema /l/ en los alumnos asturianos; debí contestarle que de todo el Instituto sólo una persona lo distinguía y hasta sabía pronunciarlo: yo. El yeísmo, autóctono o importado, lo invade todo y desvirtúa radicalmente las grafías. He documentado *lludo* por judo, *lloga* por yoga y *llogur* por yogur, a pesar de las veces que el chico ve estos términos escritos; incluso un año en que se puso de moda jugar al yo-yo y lo compraban encerrado en una gran caja con enormes letras mayúsculas, lo representaban a voleo, de una u otra forma. En Asturias los zapatos de tenis se llaman *playeros*: pues bien, a pesar del apoyo de "playa", escriben *plalleros* con absoluta naturalidad. Y termino con espeluznante ejemplar que amalgama alegremente todos los despropósitos: *des ha llunar*.

4.2. Estamos mucho más allá de la simple falta de ortografía, estamos ante el más absoluto y profundo desinterés, nos ha pillado el toro de la irresponsabilidad, consecuencia de la seguridad que tiene el chico de que hable como hable, escriba lo que escriba, va a ser entendido; ha captado la onda de que nadie ejercerá violencia sobre él, de que ha pasado la moda imponerle formas de expresión (oral o escrita) distintas de las suyas, incluso algunos han sido engañados no sé si por desalmados o por imbéciles que les han dicho que las imposiciones castran su espontaneidad.

Este es para mí el problema; las teóricas elucubraciones sobre cómo escribir tantos y tantos términos de grafías fluctuantes que acompañan la vida del chico son meros y entretenidos pasatiempos. La conversión del *whisky* (con todos sus atributos de W, H, K, Y, que le acreditan de bebida sofisticada) en el *güisqui* con diéresis sonrojante fue un verdadero cataclismo: aunque algunos románticos sigamos pensando que tal grafía sólo es digna del vulgar "güisqui Dyc", no hemos podido evitar males mayores, como brindar con cava renunciando al exquisito champagne o resignarnos a olvidar el sugerente y varonil cognac. Que los jóvenes escriban como quieran hockey o surf, niqui o jersey, sandwich o anorak, y todo ese tropel de palabras que en una creciente popularización consumista aprenden hoy (ellos, no nosotros) por vía oral, que nada de eso empobrece ni enriquece su lengua.

En diciembre de 1978 leí en un Simposio de la Sociedad de Lingüística dos muestras del lenguaje de los jóvenes: un texto recogía el diálogo entre dos chicas de tercero de Bachillerato y había sido grabado sin su conocimiento; el otro reproducía una discusión motivada sobre un tema de clase. Ambos habían sido elegidos tras desechar otros varios de parecidas características: los del grupo primero porque las cintas estaban llenas de interferencias y ruidos; los del segundo tipo porque mostraban demasiado la paradoja, tantas veces denunciada, que suelen acompañar la obtención del discurso hablado: el hablante no es natural cuando es observado sistemáticamente, pero sólo de la observación sistemática podemos obtener los datos precisos para describir y explicar. He comparado estas grabaciones con otras recientes. Y confirmo que no hay cambios más que en el léxico.

Cierto que "la muy carroza" es ahora "una antigua"; que el contundente *claro* y "lo tenéis claro" con que nos gratificaban los que hoy han superado con largueza los veinte años ha sido sustituido por

meridiano entre los hijos de mis compañeros más jóvenes; que aquel *correcto* (normalmente *correuto*) que servía para todo ha sido arrinconado por *afirmativo*, que tampoco afirma nada; que aparecen nuevas muletillas como "no das con la tecla" (y cómo no, si se pasan el día tocando teclas), o se revitalizan otras sumamente remozadas como "te sale de ahí, tío (o tía, indiferentemente)".

Pero se mantienen con impertérrita firmeza el titubeo constante, el total desacuerdo entre lo pensado y lo dicho, la acumulación de frases hechas vacías de sentido, la superposición de planos con adelanto de lo más inmediato, el uso de los demostrativos neutros que sólo sirven para continuar la interrumpida línea discursiva, el uso despectivo del demostrativo de segunda persona o el personal de tercera para referirse a los padres o a los adultos en general; la vacuidad de los calificativos; la continua interrogación retórica con un verbo de los llamados de entendimiento o lengua en segunda persona, etc., etc.

5. Yo no tengo un excesivo temor de que la lengua española se deteriore. Lo que me aterra es que nuestra firme creencia de que el pueblo para ser libre necesita adueñarse plenamente de la máxima herramienta intelectual que es el idioma sin consentir que nadie lo monopolice ha caído en desuso, ya no es verdad de fe para nadie. Y menos mal si no ha sido sustituida con idéntico fervor por la vana creencia de que lengua y comunidad humana política coinciden: cuando esto sucede, los gobernantes no ahorran esfuerzos para que en escuelas desprovistas de todo alumnos que viven a cien kilómetros de la Universidad o de cualquier digna manifestación cultural recuperen lo que ellos (quiero decir los gobernantes) entienden por señas de identidad.

Mientras, el lenguaje, ese algo maravilloso que conduce al pensamiento y la expresión de lo que somos y queremos ser, requisito indispensable para realizarnos como hombres, languidece aprisionado por la facilidad que le brinda la extremada simplicidad de un monótono y repetitivo hablar y escribir. Insensibles a la riqueza que supone un lenguaje capaz de expresar agudas y complejas ideas, adecuado para hacer aflorar los más matizados sentimientos desde la más recóndita intimidad del hombre, consentimos, luego cooperamos a una imparable degradación de la palabra que fomentan la pobreza imaginativa, la falta de lecturas y la cobarde inseguridad que nos rodea desde la escuela.

EL PAPEL DE LOS CENTROS DE TRABAJO PROTEGIDO EN REHABILITACION: ESTUDIO DE UNA EXPERIENCIA

SHEILA BENAVENTE MIRANDA*

RESUMEN

El presente artículo tendrá una finalidad doble. Por un lado se hará una representación teórica de los centros de trabajo protegidos (CTP) dentro del marco legislativo y de funcionamiento de los EE.UU. La línea de actuación norteamericana quedará de manifiesto en la presentación de una experiencia concreta. The Career Development Center (CDC), centro de trabajo protegido para personas con problemas de desarrollo (físicos, mentales, emocionales, culturales), situado en Eau Claire (Wisconsin), que servirá de punto de referencia para responder a la pregunta de cuáles son los roles principales de los CTP en la actualidad.

El análisis de las oportunidades profesionales desde los CPT, en un intento de responder a la pregunta anterior, constituirá el segundo objetivo del presente trabajo. Para ello, una descripción de los programas llevados a cabo en el centro y un análisis de sus resultados a través de los años 1988 y 1989 ofrecerán la imagen del proceso de rehabilitación profesional en ambientes protegidos de empleo y su movilidad hacia el régimen de trabajo competitivo. Una vez aquí, el criterio de retención del empleo a largo plazo, unido a una asistencia profesional continuada determinarán el éxito profesional de estos sujetos con diferentes grados de discapacidad y, en definitiva, de los mismos centros de trabajo protegido. Este último aspecto será sólo indicado como recomendación para investigaciones futuras.

* SHEILA BENAVENTE MIRANDA es Licenciada en Psicología.

1. PUNTOS DE PARTIDA

1. Posibilidad real de re-habilitación profesional de los discapacitados en condiciones de supervisión y entrenamiento adecuadas, como paso previo a su posterior integración laboral en la comunidad.

2. Las oportunidades de trabajo existentes en los CTP están de alguna manera relacionadas con el grado y tipo de discapacidad; competitivo parece guiarse por algunas características asociadas a la discapacidad.

3. Viabilidad de una combinación del principio de máxima productividad y de programas de ajuste personal de cara al mayor éxito en el logro del objetivo último de la organización: la rehabilitación profesional del discapacitado para una posible integración en el mercado laboral ordinario.

4. El análisis del éxito de los resultados en los centros de trabajo protegido deberá ser enfocado desde el ámbito de la movilidad profesional, tanto en cuanto a progreso individual como de cambio de estatus laboral dentro del centro. Este proceso deberá tener como constante punto de referencia el objetivo último de un empleo integrado en la comunidad.

2. DISCAPACIDAD Y EMPLEO

La International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (O.M.S., 1980), traducida al castellano por el Instituto Nacional de Servicios Sociales (INSERSO, 1983), se entiende por discapacidad la ausencia de habilidad en realizar una actividad en la manera o según los límites considerados normales. La discapacidad refleja una consecuencia a nivel funcional de un daño orgánico precedente, denominado deficiencia (aunque este término puede aludir también a una lesión funcional). El "handicap" será la situación de desventaja social en que se halla el individuo como consecuencia de su lesión y/o discapacidad (Aguado Dfaz, 1989).

Atendiendo a esta diferenciación de conceptos, la rehabilitación del individuo debería centrarse en el nivel funcional, una vez tratado el daño

orgánico, con el fin de alcanzar la integración social de los discapacitados y proporcionarles las herramientas necesarias para una exitosa relación interpersonal.

La relación entre discapacidad y empleo no es una relación directa ya que existen diferentes tipos de discapacidad y, consecuentemente, de técnicas de re-habilitación y oportunidades de trabajo. Las soluciones ofrecidas por la sociedad serán, pues, distintas aunque dentro de una problemática general aplicable a todos los discapacitados.

Los factores de exclusión del trabajo pueden tener su origen en limitaciones individuales relativas a la discapacidad o en el medio de trabajo, donde la situación de desempleo generalizado constituye muchas veces una excusa ante el rechazo de las pretensiones laborales de los discapacitados. De entre las razones para esta exclusión se pueden destacar las limitadas expectativas de éxito por parte de los profesionales de la rehabilitación, la falta de disposición de las empresas para hacer las acomodaciones necesarias en el lugar de trabajo, escasez de fondos para la realización de programas de entrenamiento y formación y falta de incentivos hacia el trabajo por parte del gobierno.

En una economía agraria, durante el periodo de preindustrialización, la mayoría de los discapacitados estaban integrados en la sociedad, entendida esta integración como la realización de actividades productivas en pequeños núcleos de la comunidad.

Con el avance de la industrialización, el número de demandas de trabajos especializados aumenta en proporción directa con el número de individuos incapaces de adaptarse a esta nueva situación. Entre ellos se encontraban los discapacitados, para quienes la socialización ya no se apoya en pequeños grupos de la comunidad sino en la familia. De esta forma, la sociedad, haciendo frente a esta población, adopta una triple actitud: de una parte, quiere protegerse de estos individuos que se consideran una amenaza para su nivel intelectual; por otra parte, se pretende protegerles de un medio agresivo y difícil; finalmente, se quiere descargar a la familia de la responsabilidad de tener a los discapacitados en casa (Servicio Internacional de Información sobre Subnormales, S.I.I.S., 1979).

En base a ello, un gran número de servicios de atención al discapacitado ha surgido rápidamente. En este momento, los grandes principios de normalización, individualización, integración, etc., se ven traducidos en nuevas ideas y procedimientos de actuación. Todos estos

esfuerzos tienen un objetivo común: incrementar las posibilidades de integración plena de los discapacitados a través de la incorporación al trabajo. Ello reportaría al individuo ventajas como la de convertirle en un sujeto activo y producir un cambio positivo de actitudes en la sociedad.

En un intento de contribuir a este objetivo común se crearon los centros de rehabilitación profesional donde los diferentes programas y servicios propuestos tenderán a la consecución de importantes objetivos como el de restaurar la pérdida o escasa productividad mediante el aumento de las ganancias, de la independencia y bienestar de los discapacitados a la vez que reduciendo la necesidad de fondos públicos. Para conseguir esto, servicios médicos, psicológicos y otros orientados a los desórdenes mentales y discapacidades físicas, estarán combinados con entrenamientos profesionales, terapias individuales, experiencia profesional, colocación laboral, y otros servicios que hagan frente a los problemas de empleo a corto o a largo plazo de estos sujetos" (Bellamy, Rhodes, Bourbeau y Mank, 1986).

3. INTRODUCCION TEORICA DE LOS CENTROS DE TRABAJO PROTEGIDO

Cuando el empleo competitivo es un objetivo distante y frecuentemente inalcanzable, el trabajo protegido es la alternativa disponible.

Los CTP son organizaciones sin fin de lucro que desarrollan actividades productivas realizadas por trabajadores que tienen unas habilidades de trabajo muy limitadas. Estos centros están establecidos bien como un medio de proveer un trabajo permanente para aquellos individuos que difícilmente serían capaces de acceder a un empleo en condiciones ordinarias, o bien como un medio de desarrollar la capacidad de quienes se prevé puedan volver a esas condiciones de trabajo (International Labour Office, 1975, cit. en Greenleigh Associates, 1975). En estos casos se hablará de *rehabilitación*, como un término que indica vuelta a una situación de bienestar previa. Sin embargo, en la mayoría de los casos, la labor realizada en los centros protegidos es de *rehabilitación* ya que los individuos que entran en ellos no han trabajado nunca anteriormente.

El papel de estos centros ha cambiado en relación a varias condiciones. Primeramente eran concebidos más como centros de entrenamiento psicológico y vocacional que como un centro de empleo a largo plazo para discapacitados. Por tanto, eran vistos como lugares de colocación temporal con el objeto de proveer entrenamiento en habilidades de ajuste al trabajo pero sin la pretensión de avanzar profesionalmente fuera de sus paredes.

El tipo de discapacidad servida tenía relación con esta situación. Hasta la década de 1970 las colocaciones temporales en los centros protegidos servían a los discapacitados medios o moderados. Sin embargo, después del Rehabilitation Act de 1973 el interés se fue trasladando hacia los discapacitados graves y, consecuentemente, el entrenamiento se iba haciendo más largo y comprehensivo. Ello permitió un rápido crecimiento de los CTP en número y tamaño (Greenleigh Associates, 1975; Whitehead, 1979).

La National Association of Rehabilitation Facilities (N.A.R.F., 1989) señala la cantidad de 5000 centros en los EE.UU. en esa fecha. Pero a pesar de la proliferación de centros en las décadas de los 70 y 80, un gran número de discapacitados no estaban siendo tratados en absoluto o lo estaban inapropiadamente. Esta situación, añadida a los continuos ataques a estos programas (Whitehead, 1979; Wehman, Kregel y Barcus, 1985), forzaron a los profesionales de rehabilitación a tener en cuenta los siguientes aspectos: 1) los servicios y las oportunidades de empleo en los CTP, 2) las estrategias de entrenamiento previas para que los individuos adquieran las habilidades necesarias para entrar en estos centros, 3) las estrategias de mantenimiento de estas habilidades (Wehman et al., 1985). Aunque estos aspectos fueron originalmente pensados para discapacitados severos, pueden ser extendidos a cualquier tipo y grado de discapacidad.

El efecto más significativo de este proceso ha sido el traslado del interés desde la perspectiva terapéutica a la estrictamente laboral cuyo objetivo primordial es la obtención de un trabajo remunerado. En relación con esto, sin embargo, es pretensión de este artículo apuntar la conveniencia de estos servicios suplementarios de ajuste y desarrollo personal como medio de facilitar y afianzar la formación profesional recibida en los CTP. Posibilidad de una combinación exitosa de ambos servicios quedará de manifiesto en el análisis del funcionamiento de un centro de trabajo protegido en EE.UU., The Career Development Center

(CDC), que se presentará como un modelo de actuación generalizado en el territorio americano.

En la exposición siguiente la descripción de clientes, discapacidades, programas y servicios irá acompañada del análisis de los resultados profesionales relativos a cada aspecto de funcionamiento según unos niveles o criterios óptimo, medio, mínimo o inferior al mínimo de realización o éxito. Este análisis de resultados se aplica fundamentalmente a los años 1988 y 1989.

4. ESTUDIO DE UNA EXPERIENCIA: THE CAREER DEVELOPMENT CENTER

4.1. DESCRIPCIÓN DE LOS CLIENTES Y DISCAPACIDADES

The L.E. Phillips Career Development Center (CDC) es una corporación sin ánimo de lucro cuyo objetivo principal es la formación y experiencia laboral de discapacidades y desaventajados sociales en un ambiente controlado de trabajo y con exigencias específicas de productividad y rendimiento, rasgos generales de todo centro de trabajo protegido. Estas exigencias conducen al establecimiento de unos criterios de admisión según los cuales se rechazarán aquellos individuos severa o profundamente discapacitados. Entre ellos están los que carecen de habilidades básicas de higiene y autocuidado, movilidad, algunos epilépticos y aquéllos que no pueden controlarse incluso mediante medicamentos.

La mayor parte de los clientes proceden de niveles bajos de ingresos. Su situación de desventaja se debe a la incidencia que la condición de discapacidad tiene en el ambiente social, no a la discapacidad en sí misma, acudiendo a la diferenciación de conceptos entre discapacidad y hándicap presentada anteriormente.

El tipo de individuo más frecuente es aquél con desórdenes mentales o emocionales, aunque originalmente los talleres fueran concebidos para servir a los discapacitados físicos. Un aspecto importante es que los individuos están siendo más gravemente afectados y un hecho real es la creciente presencia de una segunda discapacidad adquiriendo los siguientes porcentajes: 1985 un 17%, 1986 un 13.4%, 1987 un 12.9%, 1988 un 13.5% y 1989 un 17.6%.

Los diferentes tipos de discapacidad y su frecuencia desde 1985 hasta 1989 pueden quedar representados en el siguiente cuadro:

	1985	1986	1987	1988	1989
Nivel					
Visual					
Auditivo	2.3	2.4	2.4	3.6	1.3
Mental					
Retraso mental					
Enfermedad mental	53.3	62	58.5	52	50
Físico					
Trastornos del desarrollo					
Intolerancia a medicamentos					
Lesión medular					
Trauma cerebral					
Epilepsia					
Enfermedad del corazón	26.6	17.7	14	17.3	20
Lesión neurológica					
Problemas de las articulaciones					
Otros					
Social/Ambiental					
Abuso del alcohol					
Abuso de la droga					
Desórdenes del comportamiento	14	13	6.3	13.7	20.3
Social y personal					
Trastornos de aprendizaje					
	4.3	2.6	4.4	7.9	2.9
Otros					
Depresión					
Vejez	1.9	2	0.5	6	4.6
Sin discapacidad					

5. PROGRAMAS DIRECTAMENTE ORIENTADOS AL TRABAJO

5.1. EXTENSION DE EMPLEO

5.1.1. Descripción del contenido del programa

El objetivo de este programa es ofrecer actividades de trabajo a los discapacitados. Tiene que ver con los diferentes tipos de programas de trabajo remunerado y con metas a largo y corto plazo. Este programa ha dado a los discapacitados graves la oportunidad de convertirse en trabajadores asalariados en un medio de trabajo protegido en el que las tareas son asignadas específicamente según el tipo de condición discapacitante de los sujetos.

Los dos tipos de programas más importantes son (Greenleigh Associates, 1976):

1. *Trabajo regular*: está establecido para los clientes capaces de trabajar a un nivel mínimo del 50% según los parámetros normales. Los sujetos pueden permanecer en el centro bien por un tiempo inferior a los dos años (empleo transicional) o por más de dos años (empleo protegido). Este criterio temporal según las metas tiene relación también con el nivel de funcionamiento de los clientes. El bajo nivel está representado por aquellos sujetos que no es probable que entren en un empleo competitivo por lo que se convierten en trabajadores protegidos a largo plazo. El alto nivel de funcionamiento corresponde a los individuos que se espera tengan éxito en un empleo competitivo y presentan adecuados resultados en las siguientes áreas: productividad, funcionamiento físico, estabilidad emocional, actitudes hacia el trabajo, funcionamiento social e intelectual, etc. Se indicará que el empleo competitivo es aquél que se regula por las bases ordinarias de empleo aplicables a todo tipo de trabajadores, sean discapacitados o no, en cuanto a producción, salario, estabilidad y beneficios.

2. *Actividades relacionadas con el trabajo*: es la segunda opción para los individuos con un bajo nivel de funcionamiento de los que sólo se espera un mínimo grado de productividad. Tienen numerosas limitaciones a largo plazo que requieren intensiva asistencia profesional centrada en productividad y nivel general de funcionamiento. Algunos de estos

sujetos realizarán únicamente actividades de cuidado y manejo personal encaminadas a adquirir una autonomía personal.

5.1.2. Análisis de los resultados

	1988	1989
Nivel óptimo	adecuado salario a nivel competitivo	estabilidad del empleo competitivo
Nivel medio	estabilidad del empleo competitivo admisiones en el programa	salario a nivel competitivo admisiones en el programa
Nivel mínimo	otros apartados	otros apartados
Nivel inferior al mínimo	apoyo en el lugar de trabajo	apoyo en el lugar de trabajo

5.2. EVALUACION

5.2.1. Descripción del contenido del programa

La evaluación es un proceso diagnóstico que usa el trabajo como medio de determinar el potencial profesional del cliente. Este programa en CDC tiene tres objetivos básicos: a) analizar la naturaleza de la condición profesional del cliente y sus capacidades; b) desarrollar un plan de tratamiento individual; c) seguimiento a largo plazo.

Las principales áreas de evaluación se consideran las de hábitos personales, relaciones interpersonales, habilidades profesionales, conducta y desempeño de tareas. Estas categorías estarán divididas en otras subcategorías o habilidades como habilidades de comunicación, apariencia, puntualidad, adaptación, motivación, productividad, etc., que serán tenidas en cuenta no sólo en el momento inicial de la evaluación, sino en diferentes informes a lo largo de todo el proceso rehabilitador.

Los métodos varían desde poco hasta muy estructurada evaluación. Ello dependerá del tamaño del centro y de los servicios disponibles en CDC. Entre los más usuales se pueden destacar: evaluación situacional, tests psicométricos, counseling profesional, counseling personal y muestras de trabajo. La elección de las técnicas incluidas en cada método dependerán de los evaluadores y de los evaluados. Sin embargo, el proceso de evaluación es semejante en la mayoría de los workshops:

1. Informe previo del sujeto que incluirá tipo y grado de discapacidad, limitaciones físicas e implicaciones para el desempeño del trabajo, así como medicación en caso de necesidad.
2. Plan descrito de evaluación que incluirá áreas de evaluación, departamento de producción en el que será evaluado, y técnicas concretas.
3. Evaluación situacional. El individuo realizará una serie de muestras de trabajo, en orden creciente de dificultad. El monitor, mediante observación directa, determinará su nivel de productividad y obtendrá información para la medición de la capacidad física, hábitos de trabajo, habilidades psicomotoras, intereses, coordinación y destreza. Así mismo, apariencia personal, actitud hacia el trabajo, motivación, tolerancia a la frustración y relaciones con los trabajadores, supervisores y staf, son tenidos en cuenta a través de sesiones entre evaluador y cliente.
4. Contacto con las agencias de donde proceden los sujetos para establecer contactos futuros.
5. Comunicación a los encargados de las observaciones de la evaluación.
6. Discusión de resultados con el cliente.
7. Recopilación de la información que incluirá los siguientes aspectos: dominios profesionales, limitaciones profesionales, intereses, recomendaciones para un plan de rehabilitación individual.
8. Asignación del sujeto a un programa concreto.
9. Elaboración de un informe inicial que será mandado a las agencias.
10. Elaboración de informes periódicos.

5.2.2. Análisis de resultados

	1988	1989
Nivel óptimo	<p>movimiento hacia el programa de ajuste al trabajo</p> <p>reducción de la duración del programa (9 días)</p> <p>adecuado salario semanal en empleo protegido</p> <p>otros apartados</p>	<p>movimiento hacia empleo competitivo</p> <p>mov. hacia el programa de ajuste al trabajo</p> <p>adecuado salario semanal en régimen competitivo</p> <p>reducción de la duración del programa</p> <p>otros apartados</p>
Nivel medio	adecuado salario semanal en régimen competitivo	
Nivel mínimo	movimiento hacia empleo competitivo	
Nivel inferior	<p>movim. hacia el programa de entrenamiento en habilidades</p> <p>movim. hacia el programa de extensión del empleo</p> <p>movim. hacia el trabajo protegido</p> <p>apoyo en el lugar de trabajo</p>	<p>movim. hacia el programa en entrenamiento en habilidades</p> <p>movim. hacia el programa de extensión de empleo</p> <p>movim. hacia el trabajo protegido</p> <p>apoyo en el lugar de trabajo</p>

5.3. PROGRAMAS DE ENTRENAMIENTO

5.3.1. Descripción del contenido de los programas

El objetivo de estos programas es el de mejorar la conducta de trabajo, incluyendo tanto habilidades de trabajo como habilidades relativas al trabajo. Las áreas de entrenamiento en CDC incluyen las de asistencia al trabajo, puntualidad, productividad, higiene y cuidado personal, conductas relativas al trabajo, desempeño de tareas, relaciones interpersonales con compañeros y superiores, calidad de trabajo, seguimiento de instrucciones, seguridad, etc. Estas áreas van a ser integradas en los siguientes subprogramas:

- *Ajuste al trabajo*

El objetivo es hacer del sujeto un funcional e independiente miembro de la comunidad donde vive. Es llevado a cabo primeramente por medio de actividades relacionadas con el trabajo, es decir, no específicamente profesionales, que ayudarán al individuo a mejorar sus hábitos de trabajo, a distinguir valores y conductas en diferentes situaciones, no sólo dentro del centro. Así pues, el ajuste de trabajo se basará en una adecuada conducta social y personal.

- *Entrenamiento en habilidades*

El entrenamiento es en habilidades específicamente profesionales dentro de los departamentos de producción del centro. Los trabajadores serán entrenados y supervisados por un monitor no discapacitado con experiencia en el ramo. Las áreas de actividades son: artes gráficas, tapicería, maderería, empaquetamiento, ensamblaje, costura, servicio de cafetería, manejo de materiales, y lo que se llama ocupaciones de servicios (conserjería, limpieza, oficinas, etc.).

- *Reciclaje*

El objetivo es integrar al trabajador lesionado en el mercado de trabajo lo más rápido posible. Los servicios ofrecidos son de evaluación situacional y profesional, de colocación y de capacitación profesional.

- *Capacitación profesional*

Este es más bien un servicio de preparación o capacitación al trabajo que puede ser aplicado aisladamente o dentro de otros programas. El

objetivo es desarrollar la tolerancia psicológica ante las exigencias específicas de un empleo. El programa está diseñado para facilitar a los discapacitados graves el soportar una jornada laboral de ocho horas. La resistencia al trabajo será manipulada incrementando sucesivamente el tiempo que el individuo puede trabajar al día hasta alcanzar el objetivo final: ocho horas de máxima productividad.

Las técnicas usadas por CDC incluyen actividades de trabajo, instrucciones sobre habilidades de autonomía e independencia personal, nutrición, manejo personal en la situación de trabajo, retención del empleo, etc., counseling individual y grupal, y modificación de conducta.

5.3.2. Análisis de resultados

	1988	1989
Nivel óptimo	admisiones	estabilidad del empleo competitivo apoyo en el lugar de trabajo obtención de una experiencia laboral
Nivel medio	adecuado salario en régimen competitivo	adecuado salario en régimen competitivo
Nivel mínimo	estabilidad del empleo competitivo	
Nivel inferior al mínimo	empleo protegido experiencia de trabajo apoyo en el trabajo reducción de la duración del programa vuelta al anterior empleo	empleo protegido admisiones reducción de la duración del programa vuelta al anterior empleo

5.4. COLOCACION Y SEGUIMIENTO

5.4.1. Descripción del contenido del programa

El objetivo de este programa para CDC es ofrecer el mayor número de oportunidades de trabajo en el ambiente menos restrictivo, es decir, más semejante a las condiciones normales de trabajo con un mayor grado de integración. El programa está destinado a aquellos individuos con posibilidad cercana de obtener un empleo competitivo en la comunidad.

Generalmente, las estrategias de colocación caen dentro de dos categorías: centrada en el cliente o colocación selectiva (Wehman et al., 1985). En el primer enfoque el objetivo es desarrollar las habilidades del sujeto a través de la instrucción y asistencia en cómo encontrar un trabajo. En el segundo enfoque el profesional de rehabilitación toma un papel más directivo intentando acoplar las habilidades y necesidades del individuo a los específicos requisitos del empleo.

El proceso general comienza cuando el especialista en colocación laboral establece un primer contacto con distintas agencias facilitadoras de empleo. A partir de aquí, se empieza a elaborar un plan de desarrollo de empleo o colocación que incluirá las tareas que ambos, trabajador y especialista, deben hacer. Entre las que este último ha de realizar se encuentran: visitas regulares a posibles lugares de trabajo en la comunidad, análisis de puestos para clasificar requisitos de los mismos, análisis del clima de trabajo, de los niveles de producción, de los métodos y técnicas de trabajo, recopilación de información actualizada constantemente, relación entre requisitos de trabajo y habilidades específicas del cliente, counseling, entrenamiento en habilidades de búsqueda de empleo, entrevistas con los empleadores y ultimación del contrato.

El objetivo del programa no termina con la colocación. Después de ello, el sujeto debe hacer uso de las habilidades de retención de empleo adquiridas en los programas de entrenamiento.

Los servicios de postcolocación se refieren a las actividades de seguimiento, que incluyen estimación de la satisfacción del cliente y del empleador en relación al desempeño del trabajo, con el fin de ayudar al trabajador a mantener el empleo. La característica de esta asistencia es que es de tiempo limitado, a diferencia de otros programas (empleo apoyado), en los que es de tiempo ilimitado. Información en base a

observación directa y cuestionarios a realizar por los empleadores será archivada mensualmente por el centro para posibles intervenciones futuras.

5.4.2. Análisis de resultados

	1988	1989
Nivel óptimo	<p>adecuado salario en régimen competitivo</p> <p>mantenimiento en un 100% de la velocidad de empleo competitivo</p> <p>apoyo en el lugar de trabajo</p>	<p>adecuado salario en régimen competitivo</p> <p>mantenimiento en un 100% de la velocidad de empleo competitivo</p> <p>apoyo en el lugar de trabajo</p>
Nivel medio		
Nivel mínimo		
Nivel inferior al mínimo		retención del empleo competitivo por más de 60 días

7. PROGRAMAS Y SERVICIOS NO DIRECTAMENTE ORIENTADOS AL TRABAJO

CDC también ofrece programas de entrenamiento no específicamente profesionales, cuyo objetivo es ayudar al sujeto a desempeñar exitosamente el trabajo mediante un entrenamiento en autonomía personal y comunicación. Los datos a nivel nacional (Department of Labor, 1979) muestran que el interés se centra en ajuste personal (82%), apoyo en el lugar de trabajo (58%) y preparación profesional (50.6%). Sin embargo, se ha visto que a medida que el tamaño del centro aumenta, aumenta también el número de servicios incluidos en estos programas (Greenleigh Associates, 1975).

Entre los servicios ofrecidos por CDC se pueden distinguir dos apartados: servicios especiales y servicios para la juventud.

7.1. SERVICIOS ESPECIALES

Estarán basados en las necesidades de los clientes observadas en la evaluación e informes previos. Pueden aplicarse por grupos o a nivel individual mediante clases sobre orientación, habilidades de búsqueda de empleo, habilidades interpersonales, cuidado personal, preparación al trabajo, autoanálisis, orientación hacia la comunidad, transporte, uso del teléfono, manejo del dinero, control de peso y nutrición.

7.2. PROGRAMA PARA LA JUVENTUD

El programa ha sido diseñado como una alternativa escolar para un pequeño grupo de estudiantes que no han respondido a la exigencias del sistema escolar regular incluso después de años de ubicación en aulas de educación especial. Se entiende que el medio académico tradicional conduce a estrés y frustración, creando problemas adicionales de tipo social y emocional.

El foco de interés se centra en una preparación para el trabajo y la vida independiente de estudiantes con desórdenes mentales, emocionales o conductuales graves. Con ello se pretende elevar la capacidad de trabajo de estos sujetos a un nivel competitivo. El rendimiento académico, entendido como la satisfacción de unos niveles de aprendizaje con respecto a unas áreas curriculares, no es el objetivo de este programa. Los estudiantes serán motivados a través de la experiencia laboral en el centro protegido y gradualmente podrán hacer la transición desde la escuela al trabajo.

El esquema del curso abarca las áreas de ajuste personal (cuidado personal, autoanálisis, autoconcepto), ajuste social (expresión de emociones, sexualidad, estereotipos), ajuste profesional (evaluación individual, adaptación al trabajo, competencia personal) y vida independiente (responsabilidad, toma de decisiones, hábitos, vida en comunidad).

El entrenamiento en las anteriores áreas de trabajo será completado con una experiencia en trabajos no cualificados dentro del centro. Una evaluación conjunta de la parte instruccional y profesional será realizada por el educador y el monitor del taller sobre aspectos varios como desempeño del trabajo, relaciones con los demás, hábitos de trabajo y hábitos personales.

7.3. ANALISIS DE LOS RESULTADOS

	1988	1989
Nivel óptimo	empleo protegido	
Nivel medio		
Nivel mínimo		
Nivel inferior al mínimo	empleo competitivo salario a nivel competitivo salario a nivel protegido otros apartados	empleo competitivo salario a nivel competitivo salario a nivel protegido otros apartados

8. CONCLUSIONES

El centro de trabajo protegido ha sido presentado como una organización con los siguientes roles básicos:

- reducir el número y la gravedad de los problemas de los discapacitados en cuanto a su capacidad de trabajo.
- ofrecer un empleo remunerado en condiciones de protección al trabajo.
- preparar a los discapacitados para un empleo competitivo.

La pregunta inicial sobre el grado en que el centro logra estos objetivos puede recibir diferentes respuestas.

Considerando el primer punto -reducción del problema o significancia de la discapacidad- el nivel de éxito alcanzado puede considerarse satisfactorio ya que los profesionales son cada vez más conscientes del efecto positivo de las técnicas de intervención en rehabilitación y de los programas de entrenamiento. Esta variable contextual o de intervención reduce la significancia de la discapacidad, en sus diferentes grados, cuando se constata en la práctica que el

desempeño del trabajo alcanza los niveles óptimos en cuanto a calidad y cantidad.

Los otros dos aspectos presentan algunas deficiencias. El salario protegido no satisface las expectativas de los trabajadores al situarse muy por debajo del mínimo establecido. Con ello la función asignada a estos centros de dar trabajo siguiendo los principios de economía, competitividad y productividad no parece tener los resultados esperados. Esto no será posible si no se da una mayor elasticidad al principio de productividad, reduciendo los mínimos exigidos sobre todo en el caso de discapacidades graves. Es decir, no pueden utilizarse los esquemas habituales de remuneración para la medición del trabajo igualmente para todos los individuos, pues en este caso se acentuaría la tendencia segregadora de separar centros económicamente productivos de los económicamente improductivos (Speck, 1978).

Por otra parte, el empleo competitivo parece ser un objetivo secundario y ocasional dentro de la práctica real del centro. A pesar de la satisfacción de los criterios superiores a la media en cuanto a salario y estabilidad, como se ha visto en los esquemas de análisis de resultados, no se puede pensar que ésta sea una tendencia generalizada. Este análisis está hecho en base a números absolutos. Sin embargo, datos estadísticos indican que la proporción entre sujetos que acceden a trabajos en régimen competitivo y aquéllos que permanecen en programas protegidos apoya la idea de que los centros protegidos se caracterizan por un segregacionismo que hace que sean vistos en la mayoría de los casos como un *punto final* en el proceso de rehabilitación profesional.

Tradicionalmente estos centros han tratado más de mantenerse abiertos que de dar paso a nuevas alternativas. Esta situación responde fielmente a la función protectora de estas organizaciones mantenidas a costa de la desconexión con el mercado empresarial exterior. Ello repercute evidentemente en la reducción del grado de integración obtenido por los discapacitados.

La formación y experiencia profesional recibida en ambientes laborales protegidos, y extendida tanto a áreas personales como sociales, origina una movilidad entre los diferentes programas que eleva el nivel de capacitación laboral de los individuos. El nivel de productividad en que esta capacitación es medida sirve también para seleccionar aquellos sujetos que entrarán en un empleo de régimen competitivo. Esta salida profesional puede considerarse el índice de éxito de los programas

directamente y no directamente orientados al trabajo que se han descrito y, en definitiva, de los mismos centros de trabajo protegido.

En relación con lo anterior se perfilarán unas conclusiones generales a partir de observaciones hechas sobre la conexión entre tipo y grado de discapacidad con las posibilidades de éxito profesional. Como se ha indicado en las asunciones y basándose en los datos de CDC, esta relación existe, ya que se observa que los altos niveles de funcionamiento (discapacidad de grado medio y alto) de los retrasados y enfermos mentales, junto con drogadicción y alcoholismo, son los casos con más probabilidad de colocación. Estas personas no necesitarían apoyo o asistencia profesional después de pasados dos meses de trabajo competitivo, entendido esto como un criterio de éxito.

Sin embargo, de nuevo la importancia de las variables de intervención contextual cobran relevancia cuando se advierte que las personas con retraso mental moderado no satisfacen el criterio de retención de empleo a largo plazo (6 meses) mejor que las personas con retraso mental grave (Hill, Banks, Wehman y Hill, en prensa). Por tanto, la retención del empleo a corto plazo no se puede considerar como un criterio válido de éxito profesional ni tampoco el grado de discapacidad de los sujetos, sino el apoyo continuado a largo plazo.

Con ello la tendencia de los centros protegidos a *promocionar* profesionalmente a los discapacitados medios o moderados estaría injustificada cara al objetivo último de obtención de empleos a nivel competitivo. Las barreras entre grados de discapacidad quedarían borradas cuando se tiene en cuenta la importancia del apoyo continuado del trabajador en el lugar de trabajo.

Esta conclusión lleva implícita la necesidad de conectar los centros protegidos con otros programas comunitarios que permitan la transición al empleo competitivo e integrado en el mercado laboral ordinario. El éxito pues de los programas y de los centros de trabajo protegidos sólo podrá ser evaluado desde esta perspectiva integradora y abierta, para lo cual se proponen los programas de apoyo al empleo en la comunidad, de reconocido éxito ya en EE.UU. pero en estado aún embrionario en nuestro país. Un esfuerzo en este sentido, siguiendo el modelo de funcionamiento del centro que ha sido presentado, tendrían los resultados que todos esperamos de los centros de trabajo protegido.

BIBLIOGRAFIA

- AGUADO DIAZ, A. (1989). *Psicología de la rehabilitación de las discapacidades motrices*. Tesis doctoral. Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo.
- AGUADO DIAZ, A. y ALCEDO RODRIGUEZ, M.A. (1990). "Las estadísticas de minusválidos físicos: una revisión crítica". Aceptado por *Análisis y Modificación de conducta*.
- BELLAMY, G.T.; RHODES, L.E.; BOURBEAU, P.E. y MANK, D.M. (1986). "Mental Retardation Services in sheltered workshops and day activity programs: consumer benefits and policy alternatives". En F.R. Rusch (Ed): *Competitive employment issues and strategies*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes, 257-271.
- GREENLEIGH ASSOCIATES (1975). *The role of the sheltered workshops in the rehabilitation of the severely handicapped*. Report to the Department of Health, Education and Welfare. Rehabilitation Services Administration. New York: Greenleigh Association.
- HILL, M.; BANKS, P.D.; WEHMAN, P. y HILL, J.M. (en prensa): "An analysis of monetary and nonmonetary outcomes associated with competitive employment for mentally retarded persons". *Research in Developmental Disabilities*.
- NATIONAL ASSOCIATION OF REHABILITATION FACILITIES, N.A.R.F. (1989). *Exemplary Supported Employment Practices*. Washington D.C. *Rehabilitation Act of 1973*. Public law 93-112, 93 Congress. Washington, D.C.: United States Printing Office.
- SERVICIO INTERNACIONAL DE INFORMACION SOBRE SUBNORMALES, S.I.I.S. (1979). *Orientación laboral del deficiente mental*. San Sebastián: Fondo de documentación del S.I.I.S.
- SPECK, O. (1978). *Rehabilitación de los insuficientes mentales*. Biblioteca de Psicología, 49. Barcelona: Herder.
- U.S. DEPARTMENT OF LABOR (1979). *Sheltered workshop study: a nationwide report on sheltered workshop and their employment of handicapped individuals*. Washington, D.C.: U.S. Department of Labor.
- WEHMAN, P.; KREGEL, J. y BARCUS, J.M. (1985). "From school to work: a vocational transition model for handicapped students". *Exceptional Children*, 52 (1), 25-37.
- WHITEHEAD, C. (1979). *Sheltered workshop study, workshop survey*. Vol. I. Washington, D.C.: U.S. Department of Labor.

DOS EJEMPLOS DE APLICACION DE LOS PRINCIPIOS DE LA MODIFICACION DE CONDUCTA A LA ENSEÑANZA ASISTIDA POR ORDENADOR

JOSE MANUEL ERRASTI PEREZ*

RESUMEN

Se mantiene aquí que no hay motivo para considerar al ordenador como un adecuado instrumento de enseñanza mientras el software usado por éste no incorpore principios psicológicos de probada utilidad para el aprendizaje de conductas, básicamente desarrollados por Skinner (1968/1979) y sus seguidores. Se presentan dos programas de Enseñanza Asistida por Ordenador, -uno de ellos aplicado al aprendizaje de los números y el otro aplicado al aprendizaje de sumas y restas-, que pretenden incorporar los principios interactivos del aprendizaje según las coordenadas de la Modificación de Conducta.

1. INTRODUCCION: ORDENADORES, ENSEÑANZA Y PSICOLOGIA

El auge de la Informática como tecnología de amplia aplicación a variadísimos campos de la actividad humana tiene su presencia en el ámbito educativo y escolar mediante la llamada Enseñanza Asistida por Ordenador (EAO), que, en el último decenio, ha producido una cantidad ingente de software educativo aplicado a los más diversos contenidos y a las más diversas etapas de la escolaridad (O'Shea y Self, 1985). Sin embargo, debido al prestigio casi mágico de los ordenadores, este software ha sido aceptado de forma acrítica por la comunidad educativa

* JOSE MANUEL ERRASTI PEREZ es profesor del Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo.

(Pentiraro, 1984) sobre el pre-supuesto de que un instrumento de tan alta tecnología debería promover avances en la transmisión de los conocimientos en mayor medida de lo que lo hacen los métodos tradicionales de enseñanza.

No hay ningún motivo, sin embargo, para pensar que el ordenador *per se* sea un adecuado instrumento de enseñanza, estando necesariamente su efectividad en función no ya del nivel de tecnología informática con la que interactúe el alumno, sino en función del nivel de tecnología conductual que incorpore la herramienta computerizada. Así, es frecuente encontrarse con software educativo que, probablemente debido a que los programadores han sido víctimas de un "deslumbramiento por el ordenador", presenta una alta calidad de contenidos, gráficos, sonidos, etc., pero carece de fundamentos psicológicos que, en último término, son los factores decisivos del aprendizaje escolar.

Aunque algunos autores ven ya en el famoso diálogo del *Menón* de Platón, entre Sócrates y el esclavo, un claro ejemplo de programación de la enseñanza (Stolurow, 1962; cif, Cohen, 1963), el primer autor en hacer una propuesta relevante de mecanización del proceso educativo es B.F. Skinner (1968/1979), que, coherentemente con el resto de su obra, entiende que los principios que relacionan los diversos parámetros de los eventos ambientales con el aprendizaje y mantenimiento de conductas han de ser, de la misma forma, fértilmente aplicables al entorno escolar. Si bien en ese momento los ordenadores, tal y como los conocemos hoy, estaban muy lejos del alcance de personal no especializado en la naciente Informática, corresponde a la escuela conductista radical el impulso fundamental de las "máquinas de enseñar", así como la programación mecanizada de un buen número de contenidos educativos (Fuchs, 1973). Rápidamente, pues, se desarrolla la Enseñanza Programada, y con ella la concepción de los principios psicológicos básicos que debería tener incorporada cualquier herramienta de enseñanza mecanizada.

A los efectos que nos interesan en este trabajo, tres son los principios del aprendizaje básicos que ha de tener presente la programación de software educativo, y que, a su vez, pueden servir de criterios de evaluación de los programas de EAO ya existentes. A saber,

- **interacción del alumno con el material educativo:** se trata de una característica frente a la que los ordenadores poseen unas

posibilidades casi ilimitadas. En efecto, a diferencia de otros materiales como libros o vídeos, respecto a los cuales el alumno es un sujeto pasivo, incapaz de modificar y controlar la herramienta de estudio, -excepción hecha del vídeo interactivo, de reciente aparición y muy poco extendido en la comunidad educativa-, el núcleo fundamental de la tecnología informática es el diálogo constante entre máquina y usuario, interacción esta por la que se ven modificados tanto éste como aquélla. El alumno frente al ordenador es un sujeto activo, en tanto actúa sobre el material escolar, y su conducta es la que, en último término, determina la marcha del proceso educativo, en aspectos como contenidos, secuenciación de los mismos, ritmo de avance, etc. Es difícil encontrar software de EAO que no cumpla esta característica, si bien, en alguna rara ocasión, el nivel de interacción permitido por el programa es tan escaso como el que permite un libro, en tanto los alumnos han de limitarse a "pasar las hojas".

- **análisis de los contenidos en unidades moleculares:** es asimismo imprescindible realizar la tarea de fragmentar las metas de aprendizaje propuestas en sub-metas intermedias de carácter estrictamente molecular entre el nivel de conocimientos previo del que parte el sujeto y el objetivo final propuesto. De esta forma, el sujeto sólo se enfrentará a una determinada etapa de la tarea cuando haya superado previamente las fases anteriores, y así lo haya demostrado conductualmente. El programa, por tanto, ha de ser capaz de evaluar permanentemente el rendimiento del sujeto y, cuando éste alcance los niveles de adecuación establecidos, ir introduciendo grados de complejidad sucesivamente crecientes en la tarea hasta llegar a los objetivos programados. Es escaso el software educativo que cumple esta característica, siendo lo más habitual que se enfrente al alumno de forma global con el objetivo final buscado, o que se deje a elección del sujeto el paso a etapas más avanzadas de la tarea, independientemente de cuál haya sido su rendimiento en las previas, en tanto la máquina es incapaz de evaluarlo y decidir en función de ello.
- **presentación inmediata de feedback adecuado:** en efecto, difícilmente podremos provocar aprendizajes rápidos y perdurables

si no ofrecemos al alumno un feedback (retroalimentación) inmediato sobre la adecuación de sus respuestas a los objetivos buscados. Así, la selección de los estímulos que la máquina va a presentar contingentemente a la acertada o errónea ejecución del sujeto reviste una central importancia, en tanto van a desempeñar un papel crítico en el moldeado de las respuestas del alumno. Los reforzadores han de presentarse inmediatamente, y han de ser especialmente atractivos para el niño, de muy corta duración, -para evitar que, por un proceso de saciación, pierdan su carácter reforzador durante los numerosísimos ensayos que es esperable que incorpore el programa-, y, en la medida en que sea posible, relacionados con el contenido puntual de la materia que se está pretendiendo enseñar en cada momento. Por el contrario, la respuesta óptima que la máquina ha de emitir ante una ejecución incorrecta de la tarea, -habida cuenta del carácter inicialmente reforzador de cualquier estímulo visual o auditivo procedente del ordenador-, habrá de ser lo que en Modificación de Conducta se denomina "time-out" o "tiempo fuera", esto es, el oscurecimiento total y silencioso del monitor durante unos segundos o el bloqueo del programa durante, también, un breve periodo de tiempo. Este es, sin duda, el aspecto más deficitario del software educativo al uso. Así, es frecuente encontrar cómo reforzadores atractivos de exagerada duración alternan con "castigos" igualmente atractivos, ignorando que los potenciales motivacionales de los estímulos van más allá de sus pretensiones informativas sobre la adecuación de la respuesta del sujeto.

Se presentan a continuación dos programas de EAO contruidos sobre los principios de la Enseñanza Programada y la Modificación de Conducta: el Programa de Aprendizaje Discriminativo de Números, y el Programa de Enseñanza de Aritmética Básica.

2. PROGRAMA DE APRENDIZAJE DISCRIMINATIVO DE NUMEROS

- Características técnicas informáticas

Se trata de un programa creado mediante el intérprete GWBASIC 3.23, y su fuente se encuentra en el fichero PADN3.BAS. Su

ejecución requiere una tarjeta gráfica CGA, EGA o VGA. Al ser un programa de muy reducidas dimensiones, no es necesario poseer disco duro ni dos drives externos. El programa se alimenta de 10 ficheros PIC (del PADN1.PIC al PADN10.PIC) creados en IBM STORYBOARD PLUS, y genera un fichero NOMBRES.DAT en donde se almacenan los datos de los sujetos que van usando el programa.

- **Características técnicas psicológicas**

Los ensayos de conducta que incorpora el programa consisten en la presentación de un número que el sujeto debe nombrar. La respuesta correcta provoca la aparición en pantalla del mismo número de barcos o aviones acompañados de una breve música. La respuesta incorrecta provoca un breve "time-out", y la presentación posterior del ítem fallado. El programa presenta inicialmente sólo los n números iniciales, -a voluntad del profesor-. Cuando la ejecución sobre dichos números es satisfactoria, incorpora el siguiente número a los ensayos, repitiéndose sucesivamente este algoritmo hasta el número 10. Asimismo, almacena el nivel al que ha llegado cada sujeto, al objeto de permitir que las sucesivas sesiones en días posteriores comiencen allí donde se interrumpió la anterior. Por último, el programa genera un informe por impresora cada 3 minutos en donde se registran los parámetros fundamentales del rendimiento del sujeto durante ese periodo de tiempo.

3. PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE ARITMETICA BASICA

- **Características técnicas informáticas**

Se trata de un programa creado mediante el intérprete GWBASIC 3.23, y su fuente se encuentra en el fichero PEAB5.BAS. Su ejecución requiere una tarjeta gráfica CGA, EGA o VGA. Al igual que en el programa anterior, sus reducidas dimensiones evitan la necesidad de poseer disco duro ni dos drives externos.

- **Características técnicas psicológicas**

Los ensayos de conducta que incorpora el programa consisten en la presentación de una suma, de una resta, o bien de una suma o una

resta, a voluntad del profesor. Asimismo, la cifra máxima sobre la que se puede operar inicialmente queda a decisión del profesor, en función del entrenamiento previo que posea el sujeto en esta tarea. La respuesta correcta provoca la aparición en pantalla de un reforzador visual consistente en la suma o resta gráfica de las magnitudes que se proponían en el ensayo, acompañado de una frase, elegida aleatoriamente entre varias, de elogio al niño y una breve música. La respuesta incorrecta provoca un breve "time-out", y la presentación posterior del ítem fallado. Por último, el programa genera un informe por impresora cada 3 minutos en donde se registran los parámetros fundamentales del rendimiento del sujeto durante ese periodo de tiempo.

4. CONCLUSIONES

La falta de conocimiento sobre una tecnología puede asociarla con falsas expectativas, y falsas atribuciones que la eleven a un plano casi mágico. Eso ocurre muchas veces cuando personas de otras áreas de conocimiento se enfrentan a la Informática. El ordenador, sin embargo, no pasa de ser una mera herramienta, de extraordinaria importancia por su versatilidad, pero cuya utilidad para la enseñanza depende, en último término, de la utilidad para la enseñanza de los principios psicopedagógicos de la persona que lo programe.

Entre los varios enfoques del proceso educativo, el enfoque conductista radical y la Modificación de Conducta, que tan interesantes frutos han producido en el aula (ver la revisión de Wheldall, 1987), parecen ser las líneas teóricas que mayores desarrollos pueden promover en el campo de la mecanización de la enseñanza, en tanto la naturaleza material y objetiva de sus términos es la que se presta óptimamente a ser manejada por los lenguajes de programación. Así, en el campo de la EAO, la relación educador-programador ha de ser intensa, pero no simétrica, primando siempre la relevancia y efectividad de las técnicas psicopedagógicas sobre los avances informáticos.

Al fin y al cabo, como consideraría Skinner (1958, cif. Cohen, 1963), la labor del ordenador en la enseñanza es bien similar a la esperable de un eficaz instructor privado: *"el constante intercambio entre el profesor y el estudiante, la insistencia en que un punto determinado*

debe ser entendido antes de avanzar al siguiente, la presentación exclusiva del material para el que el alumno esté preparado, y la inmediata confirmación de cada respuesta correcta".

5. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- COHEN, I.S. (1963). Programed learning and the socratic dialogue. *American Psychologist*, 17, 772-775.
- FUCHS, W.R. (1973). *El libro de los nuevos métodos de enseñanza*. Barcelona: Omega.
- O'SHEA, T., y Self, J. (1985). *Enseñanza y aprendizaje con ordenadores*. Madrid: Anaya.
- PENTIRARO, E. (1984). *El ordenador en el aula*. Madrid: Anaya.
- SKINNER, B.F. (1958). Teaching machines. *Science*, 128, 969-977.
- SKINNER, B.F. (1968/1979). *Tecnología de la Enseñanza*. Barcelona: Labor.
- STOLUROW, L.M. (1962). Plato, pigeons and programs. *Contemporary Psychology*, 7, 196-198.
- WHELDALL, K. (1987). *The behaviourist in the classroom*. Londres: Allen & Unwin.

NOTA: Los programas aquí presentados se encuentran a disposición de cualquier lector que desee poseerlos. Las peticiones han de dirigirse a José Manuel ERRASTI PEREZ. Facultad de Psicología, Despacho 315. c/Aniceto Sela, s/n. 33005- OVIEDO (ESPAÑA). Se ruega adjuntar un teléfono de contacto.

DOCUMENTACION

RECENSIONES

JESUS HERNANDEZ GARCIA: "Encuentros en el Bachillerato con la poesía de Garcilaso de la Vega", *Monografía núm. 21, Aula Abierta*, ICE Universidad de Oviedo, 1992, 171 págs.

La obra, destinada fundamentalmente a profesores de Literatura de Enseñanza Secundaria y a alumnos del actual 3° de BUP o del futuro Bachillerato de la Reforma, es, por una parte, un estudio crítico-literario y, por otra, aborda lo didáctico-pedagógico a través de las múltiples propuestas y sugerencias que se hacen para poder llevar a cabo una tarea provechosa en el aula.

Partiendo del contexto personal, histórico y estético de Garcilaso, en la "Introducción general al autor y su obra" se realiza un análisis crítico de toda la obra garcilasiana; incluyendo, a su vez, propuestas de trabajo, actividades, textos significativos de diversos autores, etc. En su segunda parte se

tratan los temas más importantes de la poesía de Garcilaso mediante una introducción a cada uno de ellos, trabajos propuestos y esquemas generales sobre el tema en cuestión y su concepto. Todo ello complementado con una parte final de anexos referentes a juicios críticos en un recorrido histórico, propuestas lingüísticas y otras tareas que ayudarán a completar la visión del poeta toledano. Es en definitiva, una obra útil como instrumento de trabajo en el aula. A la vez que acerca al alumno la poesía de Garcilaso, permite abordar su lectura y estudio desde diversas perspectivas, para hacer de ambas cosas algo interesante, provechoso y enriquecedor.

A.M. ALVAREZ RODRIGUEZ

ANASTASIO OVEJERO BERNAL, *El aprendizaje cooperativo, una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional* (Ed. P.P.U., S.A./Barcelona, 1990) 334 pp. Tamaño 23X17,5, encuadernación en cartóné plastificado y con solapas.

El libro está dirigido a quienes trabajan, o se preparan para trabajar en el campo de la educación, en los diferentes niveles educativos.

La primera parte del citado libro presenta (Cap. 1) las distintas relaciones existentes entre los procesos de

socialización y el fracaso escolar. Interacción que se retoma para proyectarla sobre el rendimiento escolar (Cap. 3) y formular la inteligencia como constructo social, producido socialmente (Cap. 4).

En lo que podríamos llamar segunda línea argumentativa de la obra (Cap. 2) se estudian los antecedentes y los fundamentos teóricos del aprendizaje cooperativo, así como el estado actual de la cuestión (Cap.5), para, luego, pasar a estudiar los efectos escolares del aprendizaje cooperativo, tanto en las escuelas "normales" (Cap. 7), como en las escuelas "integradas" (Cap. 8), haciendo hincapié, no sólo en sus efectos sobre las variables cognitivas, sino también, y de modo particular, sobre las variables no cognitivas.

En tercer lugar, tras revisar los principales métodos de aprendizaje cooperativo (Cap. 6), el autor estudia las similitudes existentes, en muchos aspectos, entre el entrenamiento en

habilidades sociales y el aprendizaje cooperativo (Cap. 10). Finalmente, se analizan las causas y las razones explicativas de la eficacia del trabajo cooperativo en la escuela (Cap. 9), para terminar con unas conclusiones generales.

Libro bien trabado y mejor expuesto por A. Ovejero y que muestra la eficacia y los buenos resultados de la aplicación de la Psicología Social al campo de la Educación, y como unas técnicas eminentemente psicosociales, como son las técnicas de aprendizaje cooperativo, son capaces de resolver, o al menos mejorar gran parte de los problemas educativos.

M.A. CADRECHA

CURSO DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE PARA TUTORES DEL C.A.P.

Continuando con la línea iniciada hace dos años, durante los días 29 y 30 de septiembre y 1 de octubre, se ha realizado la primera parte (15 horas) del Curso de Perfeccionamiento para Tutores del C.A.P., al que han asistido 170 profesores de todas las materias. El curso, centrado especialmente en la Reforma de la Enseñanza Secundaria, ha girado sobre los contenidos siguientes:

- El profesor ante la Reforma (J. Manuel Esteve Zarazaga).
- Pautas para una interpretación del D.C.B. (Enrique Soler Vázquez).
- Introducción a una Metodología Didáctica (Luis Alvarez Pérez y Juan José Ordóñez Alvarez).
- Criterios epistemológicos de selección de contenidos (Alberto Hidalgo Tuñón).
- Información sobre el C.A.P. 92-93 y criterios comunes sobre las Prácticas (Arturo García González y Jesús Hernández García).

La valoración del curso, realizada mediante una encuesta ha sido, en general, buena; oscilando entre 2 y 2'8 sobre 3' los criterios de utilidad y claridad de los diversos aspectos tratados.

CURSO DE FORMACION DOCENTE UNIVERSITARIA

Del 5 al 9 de Octubre de 1992 se realizó en Gijón un curso de Formación Docente con una duración de 20 horas y una matrícula de 50 profesores de la E.T.S de Ingenieros Industriales e Informáticos, E.T.S. de la Marina Civil, E.T.S. de Ingenieros de Minas, E.U. de Ingenieros Técnicos Industriales, E.U. de Empresariales, E. de Informatica de la Universidad de Oviedo.

El programa fue desarrollado por profesores del ICE de la Universidad de Oviedo, con la colaboración de profesores de las Escuelas Técnicas de Gijón, de acuerdo con el siguiente esquema: A partir de un estudio del proceso de aprendizaje, centrado fundamentalmente en el Procesamiento de la Información, se analizaron los principales elementos del proceso de instrucción: Selección,

Secuenciación y Organización de Objetivos; Fundamentación teórica e Instrumentos de Evaluación; Metodología Didáctica con pautas y ejemplos de la Explicación Oral, Enseñanza de Procesos Algorítmicos y Heurísticos; Fundamentos y Aplicaciones de los Recursos Didácticos. A continuación todos estos factores se integraron en torno a los Factores y Estrategias Motivacionales, para terminar con su formalización en un Proyecto Docente.

La valoración del curso se realizó mediante una encuesta que se pasó el último día a los asistentes a los que se les pedía que puntuasen de 1 a 3 por un lado el conjunto del curso, y por otro la utilidad, claridad de exposición y la satisfacción personal con lo aprendido en cada uno de los temas. La selección del conjunto de temas tratados alcanzó una valoración de 2'5, matizada con observaciones sobre la necesidad de dedicar más tiempo a su estudio. La valoración de los temas tratados oscila entre el 2 de la satisfacción por lo aprendido en algunos casos y el 2'9 con que se juzgó la utilidad del Proyecto Docente. En el apartado de observaciones abundan las peticiones de cursos monográficos, en especial sobre Evaluación y Recursos Didácticos.

REDINET

La Red Estatal de Bases de Datos sobre Investigaciones Educativas (REDINET) es una Base de Datos documental automatizada cuya cobertura temática son las investigaciones producidas en el Estado español desde 1.975 en las materias incluidas en Ciencias de la Educación.

Nace por iniciativa del Ministerio de Educación y Ciencia, coordinada por el Centro Nacional de Investigaciones, Documentación y Evaluación (C.I.D.E.) y alimentada por las Cabeceras de Zona de cada una de las Comunidades Autónomas.

En nuestra comunidad, el Principado de Asturias tiene un convenio con la Universidad de Oviedo para la realización del trabajo de vaciado y consulta.

¿PARA QUE SIRVE?

REDINET ofrece al usuario un acceso rápido y automático a la documentación educativa referida a:

- . Memorias de investigación
- . Tesis doctorales
- . Tesinas o Memorias de licenciatura

Los campos a los que se puede acceder son los siguientes:

- . Título, autores, fecha y localización del documento.
- . Objetivos, métodos, modelos, variables, instrumentos utilizados, técnica de análisis, etc. de la investigación.
- . Descriptores temáticos metodológicos y nacionales

CONEXION Y ACCESO

REDINET es accesible en línea, vía modem mediante el sistema de recuperación UNIDAS, a través de los puntos designado en las distintas comunidades autónomas como Cabecera de Zona. Actualmente también se accede a REDINET en la propia Cabecera de Zona.

En las Cabeceras de Zona de REDINET se puede acceder a otras Bases de Datos: LEDA (Legislación); ISOC (Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanidades); TESEO (Tesis Doctorales aprobadas en las Universidades españolas)...:

LEDA:

Es una Base de Datos Jurídica producida por el Centro de Proceso de Datos del Ministerio de Educación y Ciencia cuya temática es la legislación educativa de carácter general promulgada por el Estado o por las Comunidades Autónomas con competencias en materia de Educación, publicadas en Boletines y Diarios Oficiales del Estado y las Comunidades Autónomas, desde 1.970.

Los documentos se componen de las siguientes partes:

Aspectos que identifican la norma como el ente que la promulga o su rango, descriptores que describen el contenido de la norma, incidencias que han afectado a la norma, índice, título y texto de la disposición.

ISOC:

Son Bases de Datos Referenciales especializadas en Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanidades producida por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

Comprende las siguientes Bases: ECOSOC de Economía Sociología y Política; ISOC-ARTE de Bellas Artes; ISOC-DC de documentación Científica, Política Científica y

Biblioteconomía; HISTORIA de Ciencias Históricas; JURIDOC de Ciencias Jurídicas; LINGLIT de Lingüística y Literatura; PSDISOC de Psicología, Ciencias de la Educación y Ciencias afines y URBISOC de Urbanismo, Ordenación del Territorio y Geografía.

Los campos que se recogen son los siguientes: autor, título del artículo, lugar de trabajo, título de la revista año de la publicación, ISSN, tipo de documento, idioma, clasificación, localización notas y descriptores para su búsqueda.

TESEO:

Base de Datos que comprende las Tesis Doctorales aprobadas en las Universidades españolas en todas las ramas del conocimiento.

Los documentos contenidos en la base pueden ser recuperados a través del nombre del autor, de los descriptores de materias, de los aspectos, Universidad, Facultad, curso y código de materia. Además, es posible la recuperación a través de cualquiera de las palabras contenidas en el resumen.

OTROS SERVICIOS DE INFORMACION

Desde la Cabecera de Zona de REDINET en Asturias se puede acceder a la información ofrecida por la red EURYDICE, red de intercambio de información sobre el desarrollo de la política educativa en los países de la Comunidad Europea, que ofrece dos servicios:

1. Preguntas concretas a la red a través de la Unidad Nacional correspondiente al que tienen acceso los responsables políticos en materia educativa de los países miembros de la Comunidad Europea. En España pueden acceder personas tanto de la Administración Central como de las Administraciones Autonómicas.

2. Consulta de la documentación existente en las unidades nacionales, como resultado de las preguntas y respuestas que se intercambian. Este servicio se facilita a todos los usuarios interesados sin más restricciones que las impuestas por la propia naturaleza de la información requerida.

Los temas en los que se ha clasificado la información son: Principales aspectos de la política de enseñanza; Paso de a escuela a la vida activa; Enseñanza de lenguas modernas; Educación de los trabajadores migrantes; Enseñanza superior; Nuevas tecnologías de la información; Integración de los disminuidos en la escuela; Lucha contra el analfabetismo; Igualdad de oportunidades en educación entre chicos y chicas; Profesorado y Plan de estudios.

En la Cabecera de Zona de REDINET en Asturias están también a su disposición los formularios y las instrucciones para su cumplimentación de la base de datos EUDISED.

EUDISED European Documentation and Information System for Education produce la base de datos de igual nombre que contiene información sobre la investigación y desarrollo educativo en 24 países de Europa. En España la Agencia Nacional de EUDISED está en el Servicio de Documentación del CIDE.

Cada Agencia Nacional se encarga de recoger la información de sus países y enviarla al Instituto para la Investigación Educativa de los Países Bajos.

Los registros de EUDISED son descripciones de proyectos de investigación educativa formados por: un encabezamiento que incluye entre otras cosas el número de registro que aparece en el EUDISED R & D Bulletin y el estado en que se encuentra la investigación (en curso o finalizada); el título en el idioma original y en francés o inglés; el nombre de los investigadores, del organismo de investigación; el abstract y fuentes; los códigos de clasificación; los descriptores en alemán, danés, español, francés, griego, inglés, italiano, neerlandés y portugués; y los términos no controlados.

DIRECCION

Las personas interesadas pueden acceder a la Red dirigiéndose a la Cabecera de Zona de REDINET en Asturias localizada en

REDINET

Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

c/ Quintana, 30 - 1º

33009 OVIEDO

Tfnos: (98) 510.40.96/97 ; 510.41.02 ; 522.07.20

NORMAS PARA PUBLICAR EN AULA ABIERTA

1. Los trabajos deberán ser enviados adjuntando dirección y teléfono del autor, centro de trabajo y dirección de éste. Nuestra dirección es: AULA ABIERTA -Universidad de Oviedo-, Instituto de Ciencias de la Educación, c/ Quintana, 30, 33009 Oviedo.
2. En breve plazo de tiempo se comunicará la aceptación o rechazo de los trabajos, acompañando las razones de la decisión.
3. En la cabecera del trabajo deberá figurar el título en letras mayúsculas y debajo el nombre del autor o autores y el cargo o profesión.
4. Los trabajos tendrán una extensión máxima de 20 páginas. Las figuras y tablas (en hojas independientes) se enviarán compuestas por los autores de modo definitivo como deseen que aparezcan, indicándose su ubicación en el texto. Las notas se incluirán al final del artículo y no a pie de página. Aula Abierta agradecerá a los autores que utilicen procesadores de textos (Word Perfect - sistema operativo DOS) hagan llegar a la revista, en diskette de 3.5" o 5.25" el trabajo, junto con las copias impresas del mismo.
5. Las referencias bibliográficas se atenderán a la siguiente normativa:
 - a) *Para libros:*
PETERSEN, W.H. (1976). *La enseñanza por objetivos de aprendizaje: fundamentos y práctica*. Madrid: Santillana.
 - b) *Para capítulos de libros colectivos o de actas:*
PHENIX, P.H. (1964). La arquitectura del conocimiento; en S. Elam, *La educación y la estructura del conocimiento*. Buenos Aires: El Ateneo.
 - c) *Para revistas:*
ROJO ASENJO, O. (1989). "Sobre la enseñanza de la Física". *Aula Abierta*, 55, 37-43.
6. AULA ABIERTA no asume necesariamente los puntos de vista de sus colaboradores.