

## CONSEJO DE REDACCIÓN

**Presidente:** D. TEÓFILO RODRÍGUEZ NEIRA, Director  
del I.C.E.

**Vocales:** D. LUIS ALVAREZ PÉREZ  
D. JESÚS HERNÁNDEZ GARCÍA  
D. MIGUEL A. LUENGO GARCÍA  
D. JUAN J. ORDÓÑEZ ALVAREZ  
D. ENRIQUE SOLER VÁZQUEZ

**Director:** D. MIGUEL A. CADRECHA CAPARRÓS

**Secretaria de Redacción:** D<sup>a</sup> M. MERCEDES GARCÍA CUESTA

**Administración y  
Suscripciones** D. AGUSTÍN MARTÍNEZ PASTOR  
D<sup>a</sup> ANA MENÉNDEZ VILLANUEVA

**Portada** D. JOSÉ LUIS LÓPEZ SALAS

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

**Imprime:** Gráficas Baraza. Oviedo.

**Depósito Legal:** 0/157/1973

**ISSN:** 0210-2773



## Diciembre 1994, N° 64

### INDICE

#### Págs.

- 1            **ESTUDIOS**  
*Incluye artículos sobre las diversas temáticas de las Ciencias y de las Técnicas de la Educación referentes a todos los niveles educativos.*
- 3            **MODELOS DE ENSEÑANZA FUNDADOS EN LOS AGENTES DIRECTOS: PROFESORES Y MAESTROS.**  
Teófilo Rodríguez Neira
- 31           **ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y MEMORIA: CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS.**  
Guillermo Vallejo Seco
- 61           **UN SIGLO DE TRANSFORMACIÓN: CAMBIOS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA (1892-1992) EN INGLATERRA Y PAÍS DE GALES.**  
Peter D. John & Ann Low-Ber
- 71           **LA EDUCACIÓN EN "EL PERIQUILLO SARNIEN-TO", DE FERNÁNDEZ DE LIZARDI.**  
Jesús Hernández García
- 107          **TAXONOMÍA DE CAPACIDADES APLICADAS A LAS CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA.**  
Juan D. Reibelo Martín
- 137          **TRATAMIENTO DE LOS CONTENIDOS.**  
Juan Jesús Bastero Monserrat

**Págs.**

- 153           **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.*
- 155           **LA GEOGRAFÍA URBANA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA: NOTAS PARA LA ELABORACIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA.**  
Juan Antonio Freije Gayo
- 173           **LOS ACCIDENTES DE TRÁFICO: TIPOS Y PRINCIPALES CAUSAS.**  
Fátima Sánchez Galindo
- 197           **CIRUGÍA ORAL Y MAXILOFACIAL. INFECCIONES CERVICOFACIALES ODONTOGÉNICAS.**  
Juan Carlos de Vicente Rodríguez
- 205           **PROCESOS ALGORÍTMICOS EN QUÍMICA. ESTRUCTURAS LEWIS Y GEOMETRÍAS DE MOLÉCULAS E IONES.**  
Victor M. García Fernández y Argimiro Domínguez Botrán
- 219           **LA EVALUACIÓN EN LA LENGUA Y LITERATURA: UN DEBATE ABIERTO.**  
Pedro Luis Menéndez Fernández
- 235           **DOCUMENTACIÓN**  
*Textos normativos, bibliografías temáticas, reseñas de libros y referencias sobre material didáctico.*
- 237           **BIBLIOGRAFÍA SOBRE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE INGLÉS LENGUA EXTRANJERA.**  
M<sup>a</sup> Teresa Rodríguez Suárez

**Págs.**

251	<b>INFORMACIÓN</b> <i>Noticias y datos sobre las actividades y organismos que trabajan en investigación educativa y formación del profesorado.</i>
253	<b>CURSO DE FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA.</b>
253	<b>SEMINARIO DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES.</b>
253	<b>CURSO: AUGUSTO Y EL IMPERIO ROMANO. LA ROMA CLÁSICA.</b>
254	<b>CURSO: POSIBILIDADES DEL DISCURSO Y EL COMENTARIO TEXTUAL.</b>
254	<b>REDINET.</b>
255	<b>COLECCIÓN MONOGRÁFICA DE AULA ABIERTA.</b>
257	<b>NORMAS PARA PUBLICAR EN AULA ABIERTA.</b>



# MODELOS DE ENSEÑANZA FUNDADOS EN LOS AGENTES DIRECTOS: PROFESORES Y MAESTROS

TEÓFILO RODRÍGUEZ NEIRA\*

*"El cuerpo docente constituye, colectivamente, la mayor fuente de sustancia gris disponible en el país; pero dicha fuente es subutilizada y nadie sabe, incluidos los interesados que sufren la mala utilización de sus capacidades, cómo hacer para valorizarla"* (LESOURNE: 1993, 322).

Los modelos de enseñanza han estado estrechamente vinculados a las concepciones teóricas y prácticas sobre el hombre, a las organizaciones políticas, a las corporaciones productivas, a las creencias religiosas, a los sistemas axiológicos, a los movimientos sociales y a los procesos culturales. Cuando alguno de estos elementos adquiere carácter hegemónico, impone su criterio y domina las actividades educativas orientándolas en una sola dirección. Cuando intervienen varios, suele producirse un equilibrio que depende de los elementos que se conectan entre sí. En la actualidad, se ha desencadenado una profunda escisión entre los distintos factores. Y la enseñanza acusa esta rotura en forma de tensiones internas, conflictos y contradicciones. Por eso, los modelos se suceden unos a otros y se superponen sin descanso y sin conciliación posible. A las propuestas fundadas sobre el protagonismo de los clientes, se añaden las que se apoyan en el dominio de la colectividad, del grupo, de las clases sociales, de la comunidad, de lo social globalmente considerado. Cuando surgen cambios que alteran todos estos mecanismos, que los modifican profundamente, que los someten a una transformación de sus esquemas de identidad, aparecen nuevos referentes y nuevos protagonistas, nuevos responsables, que imponen modelos de

---

\* TEÓFILO RODRÍGUEZ NEIRA es Catedrático de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación y Director del I.C.E. de la Universidad de Oviedo.

acuerdo con sus características internas y cuya presencia modifica el panorama escolar.

Los modelos que recurren a los protagonistas directos de la enseñanza, a los profesores y maestros, hay que entenderlos dentro de esta dinámica. Y, desde esta perspectiva, se puede anticipar que se trata de modelos conflictivos, antagónicos, discutibles y en lucha con el resto de los modelos. Su implantación llegará hasta un nuevo orden social, una nueva política y una nueva práctica docente.

### **Noticias y debates**

Desde la década de los 60, cada vez con más frecuencia, aparecen en la prensa diaria noticias y debates sobre la profesión docente, sobre sus competencias, sus obligaciones, su profesionalización, sobre su función social y su papel educativo, su formación y preparación. También abundan las referencias a los conflictos que padecen, a los desequilibrios que les afectan, a los problemas personales que sufren en el ejercicio de su actividad, a sus ajustes o desajustes emocionales, a la relación que mantienen con sus alumnos, etc. Al mismo tiempo ha ido surgiendo una ingente bibliografía especializada. Parece que ya no queda ningún aspecto por analizar. Sin embargo, existe una impresión generalizada de que las cuestiones decisivas están todavía por resolver. No se ha llegado a formular un modelo básico que pueda servir de orientación, que sea ampliamente aceptado y que ofrezca respuestas a todas las demandas actuales. Y, quizá hoy, sea imposible encontrar este modelo. Es probable que nadie pueda delimitar con carácter universal un conjunto de rasgos que definan de un modo perdurable todo lo que debe corresponder a un profesional de la enseñanza. Pese a todo, el conjunto de la sociedad demanda, como no ha ocurrido en ningún otro momento de la historia, docentes eficaces y rigurosamente cualificados. De ellos depende el futuro de las nuevas generaciones.

El profesor, el maestro, siempre ha sido una figura controvertida. En momentos de crisis social, de cambio cultural, la controversia se convierte en campo de batalla. El profesor, cuando el mundo de la cultura sufre profundas transformaciones, pasa a ser centro de fidelidades y de críticas, de referencias subjetivas y de palestras colectivas, se debate entre el desamparo y el proteccionismo, entre el servilismo y el protagonismo, entre el sentimiento de culpabilidad y el complejo de



superioridad. Representa la tradición y la innovación, el cambio y la permanencia, el pasado y el futuro. En tales circunstancias, las funciones y papeles que desempeña caen bajo sospecha, se someten al recelo, a la desconfianza, al vituperio y a la alabanza, a la recriminación indiferenciada y, en ciertos casos, a un asentimiento permisivo y condescendiente.

Hoy, el hecho material de que se hayan disparado los comentarios, los ensayos y los largos tratados sobre la función docente, sobre su naturaleza y significado social, sobre su representación política y su misión humana, adquiere un significado y un sentido peculiar. Es el exponente de una crisis que todavía no ha sido superada, de un giro decisivo en el ámbito de los modelos de enseñanza y de los modelos de sociedad. Nadie dedicaría un minucioso análisis o informes voluminosos a una figura claramente delimitada y firmemente asentada en el conjunto social. Cuando se vuelve reiteradamente sobre un tema es porque el tema está sin resolver, ninguna de las alternativas diseñadas resulta satisfactoria y porque están en juego factores esenciales de la vida humana. Esta insistencia, tratándose de profesores y maestros, significa una modificación de los referentes educativos y de sus factores dinámicos.

### **Observaciones y perspectivas**

El informe que el C.I.D.E. publicó sobre las investigaciones realizadas en torno al profesorado durante el decenio 1983-1993, financiadas por el propio Centro de Investigación, Documentación y Evaluación, examina 60 estudios, algunos de ellos todavía en curso. Las cuestiones que más atención merecen, principalmente durante los primeros años, son las referidas a la formación inicial del profesorado. Tienden a señalar necesidades y problemas concretos, fijándose, sobre todo, en las situaciones de profesores y alumnos en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB. La metodología se apoya en encuestas o sondeos de opinión que, en cuanto tales, casi no permiten otra cosa que constatar los problemas expresados por tales colectivos.

Otra serie de estos trabajos se encaminan a perfilar "las actitudes" de los profesores frente a determinadas características de los alumnos o frente a las reformas en curso del sistema educativo. También se presta

atención a la formación permanente del profesorado. Se observa, en este campo, una preocupación digna de consideración. Los estudios en curso patentizan *"un giro en el planteamiento de la formación permanente del profesorado, que pasa de considerar al profesor como el receptor de cursos de perfeccionamiento a considerarle como el propio artífice de su desarrollo profesional"*. Esto representa una oscilación en la pragmática de la enseñanza, que se inscribe en un círculo más amplio. Siempre que surge un protagonismo expreso en cualquier modalidad didáctica es el sistema completo el que se pone en juego. Nos interesa dejar constancia de esta orientación. Con ella se pretende solucionar una de las dificultades del "profesionalismo" docente, aspecto sobre el que van a incidir otra serie de trabajos cuyo lema se puede recoger bajo el epígrafe de "la actuación profesional de los enseñantes". La verdad es que, según comentan los autores de este informe, todas estas investigaciones adolecen de un excesivo descripticismo. La carencia de modelos teóricos claros impide alcanzar resultados globales. La ausencia de *"una teoría explicativa que permita verificar las hipótesis establecidas hace difícil que, en la práctica, se llegue a elaborar una cierta perspectiva del ámbito de estudio o a formar predicciones para el futuro acerca del tema analizado"* (C.I.D.E., 1993b, 83).

De todos modos, si añadimos a estas investigaciones la masa de publicaciones recientes sobre el profesorado, podemos suponer que aquí están en discusión modelos que afectan a toda la estructura escolar y social. Los modelos fundados en los clientes, cuya incidencia en las prácticas educativas ya ha sido analizada, y los modelos apoyados en el predominio de la colectividad, en la hegemonía de las clases sociales, o en los mecanismos de poder, han dejado paso a modelos fuertemente vinculados a los agentes directos, es decir, apoyados en los maestros y en los profesores. Esta alternativa de modelos produce un cúmulo de paradojas que será preciso observar con cierto detenimiento.

El proceso ha seguido varios pasos: En primer lugar, aparece un momento en el que todo el entramado social sufre una quiebra radical. Las instituciones, los organismos públicos y privados, los sistemas, alteran todas las piezas que tradicionalmente los constituían. Las antiguas funciones asignadas a la comunidad, a la familia, por ejemplo, se modifican en sus aspectos más esenciales. Es necesario buscar y encontrar nuevos consignatarios. Los profesores comienzan a desempeñar y asumir papeles supletorios y nuevos. En segundo lugar, las imágenes

y figuras docentes surgidas de teorías especulativas, o nacidas de las grandes concepciones del mundo, desaparecen con las mismas concepciones que las sustentaban. En tercer lugar, comienzan a diseñarse estrategias educativas cuyo peso va recayendo cada vez con más intensidad sobre el cuerpo genérico de quienes intervienen directamente en la enseñanza, de acuerdo con lo que sucede en el resto de las actividades. En este sentido pueden leerse casi todos los estudios sobre profesores y maestros, organizados sobre dos ejes fundamentales: Uno de ellos, centrado sobre el *profesionalismo* de los docentes; otro, encaminado hacia el protagonismo de los actores internos del proceso educativo, que se recoge, en parte, bajo el paradigma de la "investigación-acción". Tanto el tema de la profesionalización como el modelo "investigación-acción" obedecen a la necesidad de buscar recambios a las viejas organizaciones y encontrar nuevos depositarios del dinamismo social. El estigma de la reproducción de las formas de dominación y de la férrea dependencia de las clases se alivia mediante el recurso a unos agentes que puedan ser a la vez depositarios de la historia y protagonistas de la misma.

### **Demanda y horizontes de la profesionalización**

Todas las sociedades avanzadas y desarrolladas han dejado la solución de los problemas en manos de profesionales y especialistas. El crecimiento tecnológico, convertido en la forma primordial del desarrollo, lleva consigo la demanda de una mano de obra cualificada y adecuadamente instruida para alimentar y sostener el aparato productivo y económico de la organización tecnológica, para intervenir y corregir las desviaciones, o para enmendar los fallos de una ingente maquinaria incrustada en todas las facetas de la vida. Una multitud inmensa de aparatos nos auxilia y ayuda en cualquier ocupación que emprendamos o pretendamos realizar. Toda la actividad humana está tecnológicamente mediatizada y tecnológicamente interpretada. Cada uno de los ámbitos de existencia demanda, en consecuencia, no sólo un ordenamiento técnico, sino un personal profesional y técnicamente diseñado. La sociedad, la política, la economía, el comportamiento, la conducta, las relaciones interpersonales, la cultura, deberán someterse a este tratamiento y a este proceso.

Las antiguas profesiones liberales han sido desbordadas por un profesionalismo creciente capaz de planificar y solucionar todos los asuntos humanos. La educación no puede ser ajena a esta situación. La contemplación de la enseñanza como arte, o conjunto de cualidades comunicativas innatas, o actividad que depende de ideales humanitarios, no se corresponde con el mundo tecnificado en el que vivimos. Habrá, por tanto, que profesionalizar y tecnificar la educación y la enseñanza. De aquí nace un modelo que afecta a toda la temática educativa y a los criterios para resolverla.

El fenómeno del profesionalismo, como ha demostrado Max Weber, arranca de condiciones que desbordan la mera situación actual. Procede de un cambio profundo en las creencias, convicciones, principios y valores que conforman un estilo de vida en el que la actividad profesional se convierte en el prototipo de conducta y en el signo de lo realmente importante, de lo imperecedero y de la salvación. El protestantismo, el calvinismo y el puritanismo inglés están en la raíz de esta revolución. La ética mundana que aplican traslada el ascetismo místico de la renuncia a la planificación austera del trabajo productivo. De ahí resulta un mundo gobernado por la profesionalización que tiende a extenderse a todas las esferas de la vida. La actividad educativa es una de las fuerzas de este proceso. No es que la enseñanza eleve a categoría preferente sólo la enseñanza profesional, sino que será necesario profesionalizar la enseñanza.

*"El puritano, comentaba Weber, quiso ser un hombre profesional: nosotros tenemos que serlo también; pues desde el momento en que el ascetismo abandonó las celdas monásticas para instalarse en la vida profesional y dominar la moralidad mundana, contribuyó en lo que pudo a construir el grandioso cosmos de orden económico moderno que, vinculado a las condiciones técnicas y económicas de la producción mecánico-maquinista, determina hoy con fuerza irresistible el estilo de cuantos individuos nacen en él (no sólo de los que en él participan activamente), y de seguro lo seguirá determinando durante muchísimo tiempo más" (WEBER: 1985, 258).*

Este modelo de actividad ronda por nuestras vidas como una necesidad ineluctable. No importa que hayan surgido voces críticas y desazonadas. Es la realidad en la que nos encontramos inmersos. La misma organización burocrática crece y se mueve bajo este mandato. En el inconsciente de las posiciones más espontáneas late el convencimiento

de que un problema que no pueda ser resuelto por profesionales, técnicos y expertos, es un problema que no tiene solución. La crisis de la sociedad, de la economía y de la educación es crisis de sus profesionales.

Hasta tal extremo el profesionalismo forma parte de la estructura colectiva y personal que ya no resta ningún dominio que no sea planteado desde su óptica y desde las estrategias que implica. Se demandan buenos profesionales en todos los campos, y se demanda profesionalidad para formarlos.

La educación, los profesores y maestros, padecen esta exigencia desde todos los ángulos de la sociedad y de la política. Es el término, además, a través del cual se fundamenta el carácter activo y el protagonismo que les corresponde. El Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia, 1989, recoge las líneas generales de lo que se iría convirtiendo en normativa legal de la Reforma Educativa. En él, al hablar de los profesores, se indica textualmente: "El perfil de docente deseable es el de un *profesional* capaz de analizar el contexto en que se desarrolla su actividad y de planificarla, de dar respuesta a una sociedad cambiante, y de combinar la comprensividad de una enseñanza para todos, en las etapas de educación obligatoria, con las diferencias individuales, de modo que se superen las desigualdades pero se fomente, al mismo tiempo, la diversidad latente en los sujetos. En resumidas cuentas, el perfil de un profesor con *autonomía profesional* y responsable ante todos los miembros de la comunidad interesados en la educación" (MEC: 1989, 210). Este perfil profesional lleva consigo el encargo de asumir la responsabilidad de la educación ante todas las instancias. Tiene que ser técnicamente capaz de planificar su actividad y de ejecutarla. Adquiere la figura de un experto en el manejo y solución de los problemas de la enseñanza, no sólo de los que actualmente se producen, sino de los que en el futuro puedan producirse en función de las demandas sociales.

Incluso los planteamientos ofrecidos desde una perspectiva crítica y presentados como renovadores de la rutina escolar reiteran la necesidad de la condición profesional de los docentes: "*La mejora de la calidad de la educación, se dice, sólo es pensable si se da un proceso permanente de profesionalización pedagógica de los profesores. Este proceso de profesionalización cualitativa puede instrumentarse con especial eficacia, si se institucionaliza un esquema de renovación educativa sistemática, anclado en los tres pivotes básicos del perfeccionamiento, la*

*investigación en el aula y el análisis de la práctica escolar por los mismos profesores, con cuantas asistencias y asesoramientos se desee"* (FERNÁNDEZ PÉREZ: 1988, 12).

El fenómeno del profesionalismo, el desarrollo e implantación de la profesionalidad, implica la construcción de una organización global de las relaciones interpersonales. Afecta a toda la estructura social y a todo el sistema productivo. Se convierte en el signo de la estratificación política actual. Al reclamar para los docentes el rango de la profesionalidad, se está reivindicando algo más que una determinada cualificación. Se busca una posición dentro del esquema de liderazgo, que conduce hoy la marcha de las colectividades desarrolladas.

El hecho más destacado consiste en que el profesionalismo constituye una forma de legitimación que se rige por criterios propios. Ha desbancado a la fundamentación antigua basada en la religión, en la herencia, en el patrimonio, o en la ideología, para sustituirlas por el de la "competencia especializada". Esta característica es la que legitima una variadísima serie de funciones operativas que, tradicionalmente, tenían su garantía en otros factores. Esta forma de regular la intervención se intercala entre los tipos apoyados en el consenso, o en la participación, y funda una nueva distribución del poder.

Desde esta perspectiva, el profesionalismo ha pasado a ser el prototipo de la racionalización social y la clave de la modernidad. Así lo ha considerado Talcott Parsons. *"En mi opinión, escribía este autor, el complejo profesional, aun estando evidentemente incompleto en su desarrollo, es ya el componente más importante de la estructura de las sociedades modernas... La irrupción masiva del complejo profesional, no la condición especial de las modalidades de organización capitalista o socialista, es el acontecimiento estructural más trascendente de la sociedad del siglo XX... No sabemos qué suerte le aguarda a la próxima etapa de la profesionalización. Sugiero, no obstante, que el complejo profesional no sólo ha conquistado ya un puesto preeminente, sino que ha empezado incluso a dominar la escena contemporánea de tal modo que ha dejado anticuada la primacía de los acostumbrados temas del autoritarismo político y la explotación capitalista"* (PARSONS: 1976, 546).

La profesionalización de los docentes y de la enseñanza hay que leerla y entenderla desde el amplio campo de la profesionalización en general. Sólo así se pueden ver el modelo educativo y el modelo social que trae consigo.

## La destrucción de las antiguas imágenes y figuras del docente

La profesionalización lleva una representación iconográfica, una carga de imágenes que, con su sola presencia, destruye todas las figuras que durante siglos cobijaron la actividad docente. Este modelo tiende a destacar las cualidades especializadas y técnicas. Exalta la eficacia y la capacidad resolutive. Privilegia la racionalidad funcional frente a todas las otras formas de racionalidad. Establece a los profesores como protagonistas de la enseñanza y como responsables de la misma. Les otorga derechos que regulan su situación política y les carga con deberes que van más allá de las obligaciones tradicionales. No existen malos alumnos, sino malos profesores. El fracaso escolar es el fracaso de los docentes.

Este modelo profesional de la enseñanza va incorporando un tipo de maestro que *"deberá dominar con el mismo virtuosismo el abanico de las medidas psicotécnicas que los resortes de las cualidades sociotécnicas... La tecnología de la enseñanza y las técnicas de modificación del comportamiento deben ser, por ende, los conocimientos preferidos del profesional de la enseñanza"* (BOHM: 1987, 14).

Cuando el Príncipe de Württemberg se dirige a Rousseau con el fin de que le aconseje en la elección de una buena maestra para su hija, éste, en carta del 10 de septiembre de 1763, le contesta enumerando las cualidades que, según su criterio, debería reunir:

- 1.- *(El maestro) debe ser del mismo sexo que su alumno. En este caso, al tratarse de la hija del Príncipe, debería ser mujer.*
- 2.- *No debe ser joven ni, ante todo, guapa.*
- 3.- *Mejor una viuda que una soltera.*
- 4.- *No debe poseer sentimientos elevados ni instrucción refinada ("bel esprit").*
- 5.- *Debe ser ordenada, y ante todo, no perder de vista sus propios intereses.*
- 6.- *No debe ser demasiado vivaracha y, en modo alguno, atolondrada ("evaporée").*
- 7.- *Es preferible que sea distante y desinteresada, y que tenga un carácter frío mejor que brillante.*
- 8.- *No debe contar con la menor cultura. Lo mejor sería que ni siquiera supiera leer.*

9.- *La única cualidad espiritual de la que no puede prescindir es su sinceridad.* (Ref. BOHM: 1987, 7).

Esta descalificación sistemática, cuya influencia en la imagen servil del profesor es indudable, aunque esté de acuerdo con la tesis de Rousseau, según la cual la civilización termina corrompiendo la naturaleza del hombre, está en los antípodas de la profesionalización de la enseñanza. Lo mismo ocurre con multitud de representaciones forjadas desde una inmensidad de ángulos distintos. El paternalismo ideado por Krause, que transmitía la visión de un profesor *"imbuido de la dignidad de la Humanidad, embebido en el sentimiento de la sublimidad de su tarea, que ame y se cuide de sus niños paternalmente"* (Vid. UREÑA: 1992, 291), el mesianismo social perfilado por Durkheim, el cuadro dibujado desde el personalismo trascendentalista y axiológico de Emmanuel Mounier (1976), el carácter sacro y profano que describía Gusdorf bajo la consigna del maestro como ostentador y revelador de la verdad (1973), la visión constructora de Freinet (1974), los modelos de iniciado e "inspirador", "dispensador" y regulador, guía, conductor, o procesador de la información, a que se refería Répusseau (1972), etc., todos estos esquemas de la función docente, todas estas imágenes, van siendo progresivamente eliminadas y sustituidas por el perfil más duro, neutral, aséptico, pragmático y eficaz del profesionalismo, del docente como profesional de la enseñanza.

### **Rasgos y características de la profesionalización**

Si queremos precisar con mayor detalle y exactitud las cualidades y virtudes de los docentes comprendidos bajo la categoría de la profesionalización y de los modelos de enseñanza que arrastran, tendremos que descender hasta las propiedades diferenciadas que se atribuyen al profesional y a los papeles que desempeñan en el orden social.

Abundan los estudios en este campo. Hay zonas difusas en el profesionalismo visto desde una perspectiva histórica. En algunos momentos, ocuparon el puesto de la profesionalización representantes que ahora han desaparecido de esta categoría. Hoy, los criterios más generales del rol profesional son claros y, sobre ellos, existe un acuerdo



básico. Han sido enumerados tres rasgos que delimitan y constituyen la naturaleza que se les atribuye:

- 1.- El profesional se perfila sobre la "primacía de la racionalidad cognoscitiva" aplicada a un campo determinado. Es decir, el profesional requiere una especial preparación intelectual, el dominio de un ámbito de conocimientos y una formación que suponga la posesión de una zona de la cultura de modo que se otorgue especial relevancia al componente mental. Recibe una preparación técnica en regla y dispone "de un procedimiento institucionalizado que dé validez tanto a la educación de la formación como a la competencia de los individuos formados".
- 2.- El dominio de un ámbito cultural exige del profesional no sólo que haya llegado a comprenderlo, sino que debe desarrollar habilidades y destrezas que le permitan utilizarlo "en algunas de sus formas de uso".
- 3.- Una profesión cualificada tiene que contar con mecanismos institucionales que garanticen que las competencias adquiridas se dedicarán "a actividades socialmente responsables". *"Las actividades más obvias se hallan en la esfera de lo práctico, como la aplicación de la ciencia médica a la curación de enfermedades. No obstante, la habilidad en materia de enseñanza y de investigación en las disciplinas intelectuales 'puras' son también casos de dichas actividades"* (PARSONS: 1976, 538).

Una de las descripciones, de acuerdo con los criterios anteriores, usada para presentar la evolución de las sociedades desarrolladas, es la ofrecida por Daniel Bell: *"Una profesión es una actividad aprendida (es decir, escolarmente), lo que implica por tanto una preparación formal, pero dentro de un amplio contexto intelectual. Integrarse dentro de una profesión significa estar reconocido, formal o informalmente, por los colegas o por algún organismo establecido dentro de la profesión. Y una profesión engloba una norma de responsabilidad social. Lo que no quiere decir que los profesionales sean más benéficos o más magnánimos que sus compañeros, sino que las expectativas sobre su conducta proceden de una ética de servicio que, como norma, está por delante de una ética del interés propio. Por todas estas razones, la idea de un profesional implica las de competencia y autoridad, técnica y moral, y*

*ocupación por el profesional de un puesto consagrado dentro de la sociedad"* (BELL: 1991, 427-427).

Todos los rasgos mencionados suponen, como ya se ha indicado, una posición y una intervención que tienen relevancia social. El profesionalismo, a medida que avanza, se va convirtiendo, por su propia dinámica, en un elemento axial e imprescindible de la estratificación social. Y, en la nueva sociedad emergente, pasará a ser la clase principal. Bajo este prisma, según ha sido expresamente defendido, a la sociedad fundada en la propiedad, o en otros factores, está sucediendo una sociedad basada en el conocimiento y en su aplicación. La discusión sobre el profesionalismo es, en este sentido, una discusión sociopolítica.

Los grupos profesionales, es conveniente repetirlo, consiguen demostrar su competencia en una actividad destacada, son capaces de transmitir a otros tal competencia y son capaces de *"imponer su modelo frente a otros profesionales y profesiones concurrentes con la ayuda del Estado; es decir, son capaces, a juicio de éste, de conservar el monopolio y las gratificaciones en orden a una solución de los problemas, aceptada socialmente"* (TENORTH: 1988, 82).

El profesional progresa en términos de profesionalidad, en tanto en cuanto profundiza en su nivel de autonomía y prestigio. La independencia en el control de su propio trabajo, en la determinación del mismo y en las fuentes de su desarrollo viene exigida por la especialización del conocimiento y de su aplicación. El profesional no es incompatible con la subordinación administrativa, pero no puede admitir la subordinación técnica, ya que la subordinación técnica es la negación de su propia especificidad. Esta disposición autorreguladora, ejercida frente a los clientes, frente al Estado y frente al resto de las profesiones, es un indicador del rango profesional y un criterio de distribución (Etzioni, 1966; Elliot, 1975; Freidson, 1978).

El grado de cumplimiento de las características mencionadas permite formular cuadros y conjuntos de actividades más o menos próximas y afines a la profesionalidad. Las paraprofesiones, cuasiprofesiones, semiprofesiones van llenando un marco que se extiende por todo el entramado humano.

## Argumentos sobre la profesionalización de los docentes

La presencia de algunas características que definen la actividad profesional nos hace pensar que, en torno a la interpretación y a la percepción de los docentes como profesionales de la educación, existe un debate, un cúmulo de argumentos favorables y contrarios, no exentos de tendencias ideológicas y de luchas sociales.

Gary Sykes, defensor del profesionalismo, y Nicholas C. Burbules y Kathleen Densmore, críticos y opuestos al mismo, representan y protagonizan, en la actualidad, una polémica, que ha incorporado hacia una u otra postura a otros muchos estudiosos de estas orientaciones.

Las razones favorables a la profesionalización de los docentes se atienen a varios aspectos:

1. Toda democracia tiene que formular y aplicar un equilibrio social. El ejercicio profesional hay que entenderlo en esta dinámica. Un poder excesivo de los gobernantes en materia educativa supondría una politización de la enseñanza, un desequilibrio que implicaría la desviación de los fines educativos hacia consignas partidistas. Los Estados tienden hacia una voracidad normativa y reguladora de las prácticas educativas con el propósito expreso y latente de controlar las mentes de las personas que, a la postre, son las que legitimarán a quienes ostentan y desempeñan el poder. Una extensión del dominio gubernativo no haría más que aumentar la desconfianza que, de hecho, existe sobre la capacidad política para intervenir en terrenos que no son meramente políticos. Es necesario depositar cuestiones de tanta transcendencia como son las de la enseñanza y la educación en manos de especialistas y expertos que tengan el compromiso ético de utilizar los conocimientos en favor de la sociedad y en interés de sus clientes. Esta sería la forma de introducir un equilibrio real en el desarrollo de la comunidad. La mención de esta propuesta es suficiente para percatarnos de que nos movemos en un terreno convulso y conflictivo. Cuando interviene el poder y cuando surgen cuestiones políticas, inmediatamente hacen su aparición tensiones y luchas que conmocionan la vida entera de los pueblos. Por eso, la historia de la profesionalización ha seguido caminos distintos y está

diferentemente arraigada según haya sido la evolución de la sociedad en la que trata de imponerse.

Quien hace política, escribió Max Weber cuando intentaba diferenciar al político del científico, *"pacta con los poderes diabólicos que acechan en torno de todo poder... Quien busca la salvación de su alma y la de los demás que no la busque por el camino de la política, cuyas tareas, que son muy otras, sólo pueden ser cumplidas mediante la fuerza"* (WEBER: 1992, 173-174). Defender el profesionalismo frente al poder del Estado es enfrentarse a su fuerza y al terror que puede ejercer.

2. Un requisito del profesional, del docente como profesional, es el de la autonomía funcional y el de la capacidad autorreguladora del trabajo. Y esto supone, para los enseñantes, investirlos de autoridad en el ámbito específico de su competencia. Quienes se oponen a la profesionalización ven en esta autoridad un principio de jerarquización, un peligro de monopolio sobre un campo internamente complejo. Además, señalan, en las prácticas de enseñanza intervienen procesos de gestión, programaciones políticas, esquemas de responsabilidad, estructuras curriculares, organizaciones productivas, propuestas científicas, que hacen muy difícil una delimitación estricta del perfil profesional que debe corresponder al profesor. Los que, sin embargo, son partidarios de la orientación profesional argumentan sobre la necesidad de asignar competencias y determinar la cualificación necesaria para cumplirlas, si se pretende que las cosas funcionen con eficacia. Cuando se ofrecen resistencias a esta determinación es porque existen, más bien, intereses ocultos que mantienen la confusión a fin de perpetuar situaciones de privilegio. El profesional de la enseñanza es garantía de la democracia y del desarrollo de los alumnos porque es el único que, sin negar el derecho y la obligación del Estado, el derecho y las obligaciones de los padres, introduce el juicio crítico y reflexivo como pauta de aceptación, como pauta de progreso del conocimiento y como regla del autogobierno personal. *"En demasiadas comunidades, comentaba Sykes, los profesores poseen tan poco status, autoridad y capacidad de control de recursos que no pueden cumplir plenamente sus obligaciones para con los niños. Instruimos para el orden y educamos para la*

*conformidad, en parte, porque los profesores no son una clase libre de intelectuales comprometidos con ideales democráticos, sino que sirven como funcionarios burocratizados en instituciones que debilitan a profesores y alumnos simultáneamente" (SYKES: 1992, 90).*

3. Otra serie de argumentos se mueven en la línea de las problemáticas relaciones entre democracia, burocracia y profesionalismo. Unos ven el profesionalismo docente como potenciador de la burocracia escolar en detrimento de las minorías menos portegidas y de los colectivos marginales. Pero quienes son partidarios del profesionalismo entienden que, realmente, las reformas profesionales son las únicas que pueden corregir y cambiar las políticas encaminadas a "estandarizar, centralizar y burocratizar las escuelas". El peligro para una educación responsable y sensibilizada con todas las clases sociales no procede del profesionalismo, sino que surge por "la pervivencia del empuje de gran parte de políticas públicas que buscan constreñir, y no cultivar, la discreción y el criterio del profesor".
  
4. El profesionalismo docente se apoya en tres cualidades mutuamente implicadas: la cognitiva, la colegial y la moral. La primera hace referencia al conocimiento necesario para que sea posible una enseñanza de calidad. La segunda, a la organización, gestión y desarrollo de la cultura escolar. La tercera, a los compromisos éticos que los profesionales deben asumir y respetar en el desempeño de su actividad. Estas virtudes garantizan la eficacia de los docentes y fundamentan sus reivindicaciones profesionales. Sykes concluye sus observaciones con una amonestación en favor de la profesionalidad de la enseñanza: *"Me atrevería a afirmar que sin las virtudes características del profesionalismo cualquier otra reforma quedaría incompleta y no penetraría hasta el núcleo de la cuestión: la mejora de la instrucción. Puede haber límites a la profesionalización de la enseñanza, pero las políticas deberían presionar sobre dichos límites, pues las estrategias de reforma rivales tienen sus propios límites. No podemos prescindir del profesionalismo en la enseñanza. La tarea que tenemos por delante es la de construir un profesionalismo acorde con nuestras ideas educativas y sociales" (SYKES: 1992, 96).*

## ¿Cómo se perciben los profesores a sí mismos?

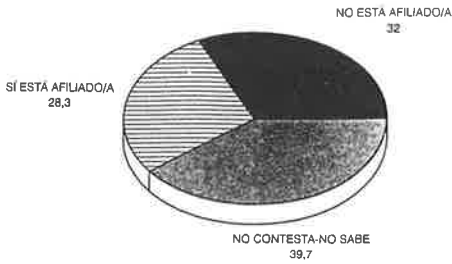
Cientos de sondeos han tratado de desvelar cómo se ven los profesores a sí mismos en el ejercicio de la enseñanza. En 1993 publicó el CIDE el resultado de una de estas prospecciones: "Encuesta al profesorado de primaria y secundaria de la enseñanza pública". Los sindicatos han entrado de lleno en la palestra. Con frecuencia usan la expresión "trabajadores de la enseñanza" para referirse a los docentes. El cambio de denominación contiene una fuerte carga política y laboral. La mencionada encuesta fue propiciada y llevado a cabo por encargo de CC.OO. Y existen aquí dos datos significativos: Por una parte, se destaca la escasa afiliación sindical de los enseñantes, con variaciones significativas entre el profesorado de EGB, BUP y FP (Vid. cuadros adjuntos); por otra, se hace constar la fuerte tendencia entre el profesorado a verse a sí mismos como profesionales y expertos cualificados. *"Los trabajadores y trabajadoras de la enseñanza, se dice, conforman un colectivo caracterizado por un fuerte sentido de profesionalidad y exigencia en su trabajo, muy susceptible a la valoración social y a lo que consideran falta de reconocimiento a su labor... A pesar de mostrarse preocupados, no son proclives a asociarse o afiliarse para resolver sus problemas... Los enseñantes se sienten responsables de una tarea central, la educación de los ciudadanos, pero están poco amparados por los escasos medios y recursos que la Administración pone a su disposición: la Reforma supone una política educativa teórica que, en la práctica, no se traduce en suficientes inversiones presupuestarias, colocando en una difícil posición a los profesionales de la enseñanza que acaban viendo con escepticismo los cambios que se sustentan, fundamentalmente, en su buena voluntad y buen hacer"* (CIDE: 1993a, 139).

Otros sondeos entre el profesorado de distintos países resaltan también estas mismas posiciones. En general, existe entre los docentes un fuerte sentido profesional.

*"Me siento un profesional, confiesa un profesor de Estados Unidos, pero en una escuela pública la docencia no es una profesión. No dispone de autogobierno como cuerpo, tan sólo existe un gobierno interno. Hay demasiadas tareas adicionales y demasiada basura"*.

*"La enseñanza, manifiesta otro, es una profesión con responsabilidades, una profesión a vida o muerte como la medicina. Nos*

### AFILIACIÓN RECONOCIDA PROFESORADO DE EGB



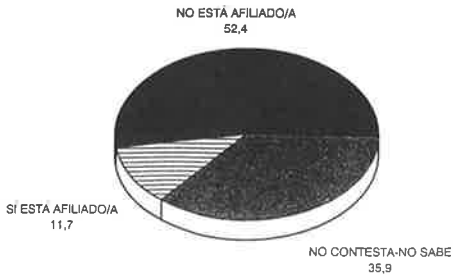
valores en porcentajes

### AFILIACIÓN RECONOCIDA PROFESORADO DE BUP



valores en porcentajes

### AFILIACIÓN RECONOCIDA PROFESORADO DE F.P.



valores en porcentajes

C.I.D.E. (1993)

*ocupamos de los cuerpos a través de las mentes y esto es la cosa más importante del mundo"* (Ref. GINSBURG y Otros: 1988, 22-23).

Los juicios sobre sus prácticas docentes y sobre la manera como se autoperceben matizan de muy diversas maneras todos los procesos de enseñanza y todas las relaciones con los distintos contextos en los que se mueven. Los sentimientos de responsabilidad personal y de dignificación de las tareas encomendadas chocan frontalmente con situaciones en las que el profesorado se siente manipulado, maltratado y fuertemente condicionado. La enseñanza es un mundo en el que confluyen intereses contrapuestos y, a veces, violentamente enfrentados. A pesar de todo, persiste la demanda y la exigencia de profesionalidad. Sucede, sin embargo, que, ahora, esta demanda aparece dentro de un modelo que afecta a la estructura social y sigue un camino tortuoso y plagado de confusiones, lleno de insidias y asechanzas.

### **Límites y confusiones de la profesión docente.**

Una de las más graves interferencias en el reino de la profesionalización de los enseñantes se produce en el campo de la asignación de las tareas que deben serles encomendadas. Si no existe un acuerdo básico, claro, sobre las funciones propias de los docentes, toda su vida profesional estará llena de ambigüedades, de imprecisiones y de frustraciones imposibles de superar. Las contradicciones estallarán a cada paso e inmediatamente. Los docentes corren el peligro de convertirse en profesionales sin profesión. Desde esta perspectiva se ha visto al profesorado como un colectivo indeciso y permanentemente expectante: *"El profesor se halla inmerso en un proceso que apunta en dos direcciones bien delimitadas: una sobreabundancia (por acumulación) de funciones y una deslegitimación para sumirlas todas o algunas de ellas como cometido profesional propio. El resultado es esa imagen del profesor de nuestros días, agobiado por múltiples y variadas tareas (no pocas de ellas estrictamente burocráticas), e inseguro de lo que hace en cada una de las mismas. No en vano la escuela aparece cada vez más como una institución residual: a ella parece confiársele, si bien no del todo, aquello que para otras instituciones resulta ser poco relevante. Con lo cual la de profesor acaba siendo una profesión a la expectativa: su cometido dependerá en cada momento de las transferencias*



*competenciales que estén dispuestos a hacerles otros grupos e instituciones sociales"* (ORTEGA: 1992, 21).

La cambiante atribución de competencias, especialmente aguda en momentos de modificación del sistema productivo, variación de las organizaciones que asumían responsabilidades morales y cívicas, alteración de la dinámica cultural por la intervención masiva de los medios de comunicación, convierte el universo educativo en un mar sometido a flujos y reflujos imposibles de controlar. El profesor asiste perplejo a los sucesivos oleajes de demandas sociales. El Ministerio de Educación y Ciencia ha propuesto 77 normas para promover la calidad de la enseñanza. Entre ellas, las seis primeras se refieren al sistema de valores. Pero la racionalidad científica y la racionalidad material, axiológica, no tienen resueltos sus problemas de complementariedad y subsidiaridad. No se rigen por los mismos principios, ni se transmiten de la misma manera. ¿A qué me dedico?, se pregunta el profesor. ¿Hasta dónde llegan mis posibilidades en un ámbito, el de la racionalidad material, que tradicionalmente se ha adquirido a través de la comunidad inmediata? ¿Cómo es posible intervenir frente a los poderosos instrumentos capaces de crear, controlar e imponer una opinión pública en asuntos de preferencias y elecciones, en temas de valor?

Por otra parte, el profesor autónomo, responsable, primer título de una profesionalidad, es opuesto al profesor funcionario, sometido a un aparato administrativo, que regula todas sus atribuciones y al que, por principio, debe de estar supeditado.

Muchos desajustes personales, muchas disfunciones docentes, nacen de estas situaciones, que, por supuesto, no tienen el mismo impacto en todos los niveles en los que el profesorado está dividido.

No quedan aquí los desequilibrios que repercuten en el malestar de los profesores (ESTEVE: 1987) y en su rol profesional (PEÑA: 1993), que dificultan el ideal del profesionalismo y afectan al prestigio social de los docentes, que perturban su actividad e inutilizan sus esfuerzos. La extracción social del profesorado, las aspiraciones docentes de la masa estudiantil en las universidades, los criterios de reclutamiento, el nivel de las pruebas y el rango de los conocimientos exigidos para la docencia, la proletarización de los enseñantes, la feminización, la masificación, el aumento de los efectivos profesoriales, los niveles de ingresos y remuneración, los incentivos de promoción, las políticas intervencionistas y permanentemente incrustadas en toda la vida profesoral, las bruscas

alteraciones de la organización escolar y académica, etc. (PEÑA: 1993), son algunos de los aspectos que inciden sobre un trabajo profesional a la baja y del que parecen sustraerse todos los referentes.

El profesor vive diariamente la contradicción de un profesional desprofesionalizado, de unas expectativas profesionales de las que se suprimen las condiciones de profesionalidad.

La rotura generacional obliga a los profesores a enfrentarse con sucesivas masas de clientes de los que ignora, en la mayoría de los casos, las condiciones de vida en las que se encuentran. No hace mucho, un profesor de literatura, catedrático de Instituto del Bachillerato "Viera y Clavijo" de La Laguna, Domingo T. Báez Montero, hacía esta confesión pública: *"Ellos, ellas, son como un muro de hormigón en el que rebotan las pelotas que les lanzo, son como una muralla altísima a la que nunca podré llegar. A mí me gustaría que mis palabras cayeran de su lado y que ellas, ellos, me las devolvieran, después de un tiempo, más hinchadas, más puras, más limpias. Y eso no es posible. Ellos me las devuelven, cuando me las devuelven, deshinchadas, pinchadas, estropeadas, hasta el punto de que muchas veces no las reconozco.*

*También sé que el problema puede estar en mí y que lo que les digo no les interesa; pero podrían hacer el esfuerzo de expresarse, de quererme escuchar, de decirme que el diálogo es absurdo, imposible. Sin embargo, yo creo que soy claro, que intento decir las cosas con claridad.*

*Yo no pensaba que esto sucedería algún día... Nunca pensé que esto ocurriría, que este corte, que este casi mutuo desprecio acabaría consumándose" (BÁEZ: 1994).*

Esta amenaza no es circunstancial. Pende sobre los profesionales de la enseñanza como el estigma de un fracaso anunciado. La propia administración lo utiliza para sancionarlos indirecta o directamente: para decidir parte de sus ingresos, para cerrar o abrir su promoción, para descargarse de responsabilidades. El desentendimiento administrativo, subyacente o clamoroso, adquiere varios rostros: a veces, el del paternalismo permisivo; a veces, el del juez inquisidor. En ambos casos, el docente se siente un profesional en peligro, que le conduce a una competencia implacable con sus compañeros y a una búsqueda compulsiva de certificaciones con las que justificarse ante sí mismo y ante los demás.

## Algunas formas de profesionalización

Los docentes que se perciben a sí mismo como profesionales cualificados, que pugnan por adquirir el mayor perfeccionamiento posible, se encuentran en un duro enfrentamiento diario con las condiciones adversas en las que tienen que realizar su actividad y con las administraciones estatales o autonómicas, que, a la vez que les exigen una profesionalidad responsable, les escamotean los elementos que facilitan su cumplimiento.

Todos los profesionales que tienen que intervenir en conductas humanas sufren un considerable grado de indeterminación en los resultados. Esto es así porque el comportamiento de los hombres, para poder serles atribuido, tiene que ser libre. Y la libertad es contraria a toda determinación. Por otro lado, existe una extensa contingencialidad en el conjunto de las condiciones bajo las que un plan concreto debe funcionar. Condiciones que, por su magnitud y difusión, caen fuera del control de los docentes, o de cualquier profesional que se vea obligado a limitar su campo de actividad.

La indeterminación y la contingencia de las condiciones socava la relación entre expertos y clientes. El juicio del experto es siempre relativo. Y, en esta circunstancia, los posibles fracasos se atribuyen a la parte contraria, el experto al cliente y el cliente al experto. Cuando esta peculiaridad se exagera, la vida profesional se hace insoportable. Los recursos se convierten en práctica habitual y las Comisiones de Reclamaciones en el centro de la vida institucional.

Los profesionales que se ven obligados a tratar con las conductas y con las culturas, los educadores pertenecen de lleno a esta categoría, tienen que comprometerse con posibilidades que requieren juicios de valor inmediatos. Ello significa que están inevitablemente expuestos a los ataques y críticas de todos los que se puedan sentir perjudicados por sus soluciones. La susceptibilidad humana es infinita. Los intereses y los sentimientos son un fibra sutil que detecta aspectos que, con frecuencia, pasan desapercibidos a los ojos de las personas más delicadas e imparciales. Este rasgo de su trabajo, unido a la baja probabilidad de sus predicciones, puede convertir la actividad docente en una fuente de ansiedades y tensiones difíciles de soportar. Si a este factor añadimos la tendencia de la sociedad, de la administración o de la política, a privar de autoridad a los docentes, a reclamarles únicamente responsabilidades,

a suprimirles todo criterio de discrecionalidad, las tensiones se transforman en terror y angustia, es decir, en situaciones de desamparo e indefensión pública.

Los profesionales más conscientes y más comprometidos con sus tareas buscan apoyo en todas las teorías científicas, en los psicólogos, antropólogos, sociólogos, pedagogos y en cuantos conocimientos puedan auxiliarles en el cumplimiento de su misión.

Se han dado multitud de enfoques encaminados a desarrollar el perfil profesional de los docentes. También hay tendencias, ya lo hemos visto, que les niegan el rango de profesionales. No se dan soluciones profesionales porque no existe, o no debe existir dentro de la enseñanza, verdadera profesionalidad. La educación es un mundo que no admite la profesionalización de sus agentes directos, se ha dicho, porque su complejidad la hace depender de multitud de variables que no se pueden reducir entre sí.

Los docentes, sin embargo, con distintas matizaciones, continuarán, dado el mundo en el que vivimos, exigiendo profesionalidad y sintiéndose profesionales. Y los teóricos de distintos campos de conocimiento volverán una y otra vez sobre los tipos más adecuados para el momento presente.

Hoy existen dos propuestas radicales que resultan de interés. En otro momento veremos otras alternativas que están invadiendo el campo escolar.

Uno de los modelos de profesionalización de los docentes fue desarrollado durante la década de los 70. Se conoce con el nombre de Competency based Teacher Education, y está centrado, sobre todo, en la adquisición de cualidades encaminadas a la conducción de la clase y en técnicas específicas de interacción con los alumnos. Nació como reacción a prácticas de enseñanza consideradas como demasiado teóricas y excesivamente desinteresadas por la situación real de los estudiantes y sus exigencias de conocimiento.

La calidad de un buen profesor comenzó a medirse, desde esta perspectiva, por su capacidad para generar aprendizajes en los alumnos, más que por el caudal de conocimientos disponibles y dominados. De este modo, se destacaba la necesidad de insistir en las cualidades intelectuales propias de los sujetos en situación de aprender. Un buen enseñante, además, debe demostrar lo que sabe hacer en vez de lo que únicamente sabe. Por ejemplo, tiene que ser capaz de conducir en la

clase un debate en el que participen, al menos, el 50% de los alumnos. También se considera conveniente insistir en los efectos que se pueden provocar sobre los demás. Aprender a aprender es más importante que aprender simplemente algo. Un buen profesional de la enseñanza, finalmente, tiene que incorporar la dimensión afectiva propia y la de sus clientes. Los valores y prioridades influyen en todas las dimensiones de la actividad y no pueden dejarse al margen del proceso de aprendizaje. (Ref. GHILARDI: 1993, 134 y ss.).

Esta somera representación es suficiente para ver la vertiente hacia la que se quiere orientar la escuela y los docentes. Lleva la marca del antiintelectualismo. Se inclina hacia prácticas en las que la peculiaridad de los clientes establece el ritmo y la naturaleza del proceso de enseñanza.

En el lado opuesto se encuentra el enfoque protagonizado por Claude Milner. El centro sobre el que debe girar la profesionalización de los docentes tiene que ser la capacidad intelectual. Antes que gestor, o técnico en la conducción de grupos, antes que cualquier otra cualidad, el docente tiene que ser un intelectual. El sentido más sencillo de esta característica es el formulado por Merton: *"Consideramos intelectuales a las personas en la medida en que se dedican a cultivar y formular conocimientos. Tienen acceso a un fondo de conocimientos que no proceden únicamente de su experiencia personal directa, y lo hacen progresar"* (MERTON: 1987, 289). Cuando un profesor únicamente enseña el contenido de un texto, sin más interpretaciones, no se puede decir de él que tenga la cualidad de un intelectual, como tampoco se llama intelectual a un locutor de radio que se limite a leer textos que otros escriben para él. Esto significa que un profesional de la enseñanza debe poseer un caudal de conocimientos considerable, adecuado a la titulación que ha obtenido, y debe ser capaz de acrecentar la disciplina que enseña siguiendo la evolución de sus contenidos. La autoridad y el prestigio de los docentes está íntimamente ligado a esta cualificación. Milner desató en Francia una polémica que todavía no ha cesado. Se ha tachado su propuesta de neoconservadurismo. Sin embargo, no se puede negar que ha formulado una tendencia que está firmemente asentada en la enseñanza y que es más intensa a medida que se avanza hacia los niveles superiores.

Parece, no obstante, que el desarrollo de los contenidos disciplinares no puede ocultar la necesaria cualificación didáctica y la capacidad

contextualizadora (Vid. GHILARDI: 1993, 136-137). Esta dimensión es tan importante como la primera para que, de hecho, se produzca una auténtica profesionalización. El profesor no sólo tiene que dominar unos conocimientos, sino que tiene que ser capaz de impartirlos.

Hacia una síntesis de estos dos movimientos se inclinan algunos informes recientes. Así ocurre con el de Lesourne: *"Hoy en día, hecho difícilmente reversible, la vida serena de la clase está plena de vaharadas de la vida angustiante de afuera, sin la cual ya no es dado vivir. El docente continúa defendiéndose por su disciplina, sus prácticas didácticas, su pertenencia a su gremio, su grado, pero el oficio que desempeña, quíerese o no, de una forma ya indivisible es, a la vez, un trabajo de gestión de grupo y de personas y una transmisión de conocimientos. Los viejos maestros dirán que así ha sido siempre y tendrán razón, pero durante mucho tiempo fue lícito para todo docente elegir la parte que concedía a la primera dimensión y replegarse en todo momento sobre la segunda, en posición de autoridad.*

*En la actualidad, al contrario, para ser admitido en esa segunda función, que es evidentemente primordial y por sí sola justifica la existencia de profesionales de la enseñanza, es preciso, en primer término, haber franqueado con éxito el examen del pasaje desde la primera función. Todo docente que tenga el don, la chance o el talento de atravesar con bríos de ordalía de la confianza de sus alumnos, podrá atestiguar que éstos, a partir de ese momento, se han vuelto más participativos que sus mayores y, a su vez, esos alumnos atestiguarán haber recibido enseñanzas para toda la vida"* (LESOURNE: 1993, 316).

El debate no ha terminado. Una cosa es cierta, el problema de la calidad de la enseñanza no se resolverá mientras no este resuelto el problema de la profesionalización de los docentes con todo lo que esta profesionalización implica. Lo continuaremos viendo aquí, primero mediante el análisis de la función de los textos escolares y el papel que la ciencia desempeña en nuestra cultura; segundo, examinando otras maneras de interpretar la función de los profesores; tercero, describiendo otros modelos de enseñanza que están en el vértice de las discusiones educativas. De esta manera, conseguiremos un panoramà de la situación actual que nos permitirá conocer mejor los retos con los que nos encontramos y las soluciones que podemos formular.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGULO RASCO, J.F. (1993) *¿Qué profesorado queremos formar?*, en *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 36-39.
- APPLE, M. (1989) *Maestros y textos: Una economía política de las relaciones de clase y género en educación*. Barcelona: Paidós.
- BAEZ MONTERO, D.T. (1994) *Ellos y yo estamos en crisis*. *El País*, 20-IX-94.
- BELL, D. (1991) *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Madrid: Alianza Universidad.
- BÖHM, W. (1987) *La imagen del maestro a través de la historia*, en *Revista de Educación*, 284, 5-17.
- BURBULES, N.C. y DENSMORE, K. (1992) *Los límites de la profesionalización de la docencia*, en *Educación y Sociedad*, 11, 67-83.
- BURBULES, N.C. y DENSMORE, K. (1992) *La persistencia del profesionalismo: es duro abrirse camino*, en *Educación y Sociedad*, 11, 97-104.
- C.I.D.E. (1993a) *Encuesta al profesorado de primaria y secundaria de la enseñanza pública*. Madrid: MEC-Secretaría de Estado de Educación.
- C.I.D.E. (1993b) *Diez años de investigación sobre profesorado*. Madrid: MEC-Secretaría de Estado de Educación.
- ELLIOT, P. (1975) *Sociología de las profesiones*. Madrid: Tecnos.
- ESTEVE, J.M. (1987) *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- ETZIONI, A. (Ed.) (1966) *The Semi-professions and their Organization*. Nueva York: Free-Press.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993) *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1988) *La profesionalización del docente*. Madrid: Ed. Escuela Española.
- FREIDSON, E. (1978) *La profesión médica*. Barcelona: Península.
- FREINTE, C. (1974) *Consejos a los maestros jóvenes*. Barcelona: Laia.
- GHILARDI, F. (1993) *Crisis y perspectivas de la profesión docente*. Barcelona: Gedisa.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1980) *La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española*. Madrid: Ministerio de Universidades e Investigación.
- GINSBURG, M. y Otros (1988) *El concepto de profesionalismo en el profesorado: Comparación de contexto entre Inglaterra y Estados Unidos*, en *Revista de Educación*, 285, 5-31.
- GIROUX, H.A. (1987) *La formación del profesorado y la ideología del control social*, en *Revista de Educación*, 284, 53-76.

- GUERRERO SERON, A. (1993) Sociología del profesorado, en VV.AA.: *Sociología de la Educación*. Barcelona: Barcanova, 115-139.
- DUSDORF, G. (1973) *¿Para qué los profesores?* Madrid: Cuadernos para el Diálogo.
- LESOURNE, J. (1993) *Educación y sociedad. Los desafíos del año 2000*. Barcelona: Gedisa.
- LISTON, D. y ZEICHNER, K.M. (1993) *La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- MARCHAND, M. (1960) *La afectividad del educador, factor de eficacia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- M.E.C. (1989) *Libro Blanco para la Reforma del sistema educativo*. Madrid: MEC.
- MERTON, R.K. (1987) *Teoría y estructura sociales*. México: F. de C.E.
- MILNER, Cl. (1984) *De L'école*. París: Seuil.
- MOSHER, R.L. y PURPEL, D.E. (1974) *Nuevo enfoque de la supervisión. Un desafío al concepto tradicional*. Buenos Aires: El Ateneo.
- MOUNIER, E. (1976) *Manifiesto al servicio del personalismo*. Madrid: Taurus.
- NASSIF, R. (1983) El educador y sus imágenes, en *Teoría de la Educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Madrid: Cincel-Kapelusz, 153-171.
- ORTEGA, F. (1992) Unos profesionales en busca de profesión, en *Educación y Sociedad, 11*, 9-21.
- PARSONS, T. (1976) Profesiones liberales, en *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales, Vol. 8*, Madrid: Aguilar.
- PEÑA CALVO, J.V. (1993) Crisis, Anomía y contradicciones en la profesión docente, en *Aula Abierta, 62*, 29-62.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1993) Autonomía profesional y control democrático, en *Cuadernos de Pedagogía, 220*, 25-30.
- RÉPUSSEAU, J. (1972) *Homo docens. L'action pédagogique et la formation des maîtres*. París: Bourrelrier-Colin.
- RODRÍGUEZ NEIRA, T. (1984) Situaciones sociales de la función docente, en *Aula Abierta, 40*, 131-161.
- SCHMID, J.R. (1973) *El maestro compañero y la pedagogía libertaria*. Barcelona: Fontanella.
- SYKES, G. (1992) En defensa del profesionalismo docente como una opción de política educativa, en *Educación y Sociedad, 11*, 85-96.
- TENORTH, H.E. (1988) Profesiones y profesionalización. Un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y de sus organizaciones, en *Revista de Educación, 285*, 77-92.
- UREÑA, E.M. (1992) *Krause. Educador de la humanidad*. Madrid: Unión Editorial, S.A.



- VARELA, J. y ORTEGA, F. (1984) *El aprendiz de maestro*. Madrid: MEC.
- WALLER, W. (1932) *The Sociology of Teaching*. Nueva York: Willey.
- WEBER, M. (1985) *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*.  
Barcelona: Orbis.
- WEBER, M. (1992) *El político y el científico*. Madrid: Alianza.
- ZEICHNER, K.M. (1993) El maestro como profesional reflexivo, en *Cuadernos de Pedagogía*, 220. 44-49.



# **ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y MEMORIA: CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS**

GUILLERMO VALLEJO SECO\*

## **ABSTRACT**

This paper is structured in three sections. First, the role or manipulation of the instructions on the variability observed in retrieval is discussed. Second, we critically analyze the relationship between orienting task and retention, stressing the potential effects of variables usually non-controlled, such as surreptitious rehearsal, interference, and amount of information available to the subject from the question raised by the orienting tasks. Finally, the relationship between instructions and organizational processes is addressed.

## **RESUMEN**

El presente trabajo está estructurado en tres partes. En la primera, se discute el papel que la manipulación de las instrucciones tiene sobre la variabilidad observada en la recuperación. En la segunda, analizamos críticamente la relación entre tareas orientadoras y retención, haciendo hincapié especial en el posible efecto de variables normalmente no controladas, como son el repaso subjetivo, la interferencia y la cantidad de información que está disponible para el sujeto en la pregunta formulada mediante las tareas orientadoras. Por último, en la tercera parte, investigamos sistemáticamente la relación entre las instrucciones y los procesos organizacionales.

---

\* GUILLERMO VALLEJO SECO es Profesor del Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo.

## 1. MANIPULACIÓN EXPERIMENTAL DE LAS INSTRUCCIONES Y RETENCIÓN

En numerosos trabajos llevados a cabo dentro de la tradición del aprendizaje verbal en los últimos veinte años, se ha puesto de manifiesto al utilizar el paradigma clásico del aprendizaje intencional, que los sujetos tienden a imponer su propia organización al material de estudio cuando se les deja en libertad para recordar en el orden que lo deseen a los estímulos verbales presentados previamente en órdenes diferentes, en ausencia de relación inter-items y sin redundancia de orden secundario. Esto parece indicar que el aprendizaje del material incluye la formación de algún tipo de organización, por lo que resulta evidente que los sujetos no se limitan a aprender pasivamente. Y, si bien es cierto que para los asociacionistas la condición clave para el aprendizaje era el factor repetición, en la actualidad existen una serie de trabajos (Tulving, 1966; S. Ehrlich, 1965, 1967, 1968) que vienen a confirmar, entre otras cosas, que el fenómeno era sólo una apariencia, ya que la repetición sólo es efectiva si permite al sujeto organizar el material; sin esto, la repetición por sí misma, sería poco eficaz. Además, los resultados de estas investigaciones también coinciden en señalar que los sujetos deben llevar a cabo una serie de estrategias durante la adquisición del material, las cuales también deben seguirse en el momento de la recuperación.

La última conclusión implica, aparentemente, una cierta *intencionalidad* en el aprendizaje; es decir, es necesario que se efectúe algún tipo de esfuerzo. Sin embargo, el hecho de que, por un lado, la mayor parte de la práctica se encuentra entre lo aprendido sin que aparentemente hayamos tenido que realizar esfuerzo alguno y lo aprendido de forma intencional y, por otro, el hecho de que en algunas circunstancias el aprendizaje incidental sea tan bueno como el aprendizaje intencional ha hecho dudar a los investigadores de que la intención de aprender por sí misma sea una característica crítica en el aprendizaje. Más bien parece, como pusieron de relieve los primitivos trabajos de una serie de investigadores (Postman, 1964; Postman y Adams, 1960; Postman, Adams y Philips, 1955) que las diferencias en la retención entre los sujetos que aprendían bajo instrucciones intencionales e incidentales dependía de una manera decisiva de la naturaleza de la tarea orientadora.

Las tareas de orientación surgieron de las investigaciones llevadas a cabo alrededor de los años 60 en el campo del aprendizaje verbal con el objetivo principal de evaluar los efectos que la manipulación de las instrucciones tenían sobre el aprendizaje, en estos trabajos se trataba de comprobar si las variables que inciden en el aprendizaje intencional, influyen de la misma manera en el aprendizaje incidental. Desde el punto de vista operacional, el aprendizaje intencional e incidental se distinguen por la naturaleza de las instrucciones que les son proporcionadas a los sujetos. Como es de todos conocido, en el paradigma clásico del aprendizaje intencional, al aprendiz, se le informa que después de la fase de aprendizaje se le efectuará una prueba de recuerdo del material presentado. En el procedimiento de aprendizaje incidental, se le oculta al sujeto el propósito del estudio; por medio de una serie de instrucciones distintas a la intención de aprender podemos presentar al sujeto los materiales, pedirle que realice una serie de operaciones denominadas de orientación y posteriormente hacerle la prueba para que exhiba lo que ha aprendido. En definitiva, se usan tareas orientadoras para exponer a los aprendices incidentales los materiales de estudio. Asimismo, si una desea determinar los efectos de las instrucciones por sí mismas, estas tareas deberán ser ejecutadas también por los sujetos intencionales.

En la actualidad, varios investigadores (Craik y Tulving, 1975; Postman, 1975, 1976; Hulse, Egeth y Deese, 1980), sostienen, de acuerdo con Postman (1964), que las instrucciones explícitas de aprender facilitan la ejecución de los sujetos sólo cuando les lleva a procesar el material de forma más efectiva que la que tuvieron con la instrucción incidental, dependiendo de las tareas de orientación. Según este punto de vista, se puede concebir un continuo de tareas orientadoras que irían, desde las que exigen que el sujeto realice una serie de operaciones sumamente favorables para el aprendizaje del material, hasta las que exigen que el sujeto lleve a cabo unas operaciones menos favorables para dicho aprendizaje. Desde esta perspectiva, el hecho de que le aprendiz intencional sobrepase al incidental estaría determinado, no por la intencionalidad de aprender en sí, sino por los procesos de codificación requeridos por las tareas de orientación. Así, cuando los procesos de codificación requeridos por las tareas de orientación son favorables para la adquisición, el aprendizaje bajo esta condición es tan grande o mayor que el producido bajo las instrucciones explícitas de aprender.

En este sentido, Postman (1976) nos dice que la medida en que una tarea orientadora es favorable depende del método a través del cual se comprueba la retención y de la naturaleza de los materiales a través de los cuales se va a determinar lo que se ha aprendido y, por ende, la efectividad relativa de las distintas tareas orientadoras. Por ejemplo, Eagle y Leiter (1964) en un estudio en el cual emplearon sílabas sin sentido con valor de asociación bastante variable no encontraron diferencias, tras una sola presentación del material, en el recuerdo entre los sujetos intencionales e incidentales para las sílabas que tenían un valor asociativo alto, pero si lo encontraron para cualquiera de los otros valores asociativos; esto es, medio y bajo. Sin embargo, cuando se comprobó la retención por medio del reconocimiento no observaron diferencias en ninguno de los niveles. Por otra parte, Mechanic (1964), nos proporciona un ejemplo claramente ilustrativo del segundo aspecto; dicho investigador, utilizando material con poco contenido semántico (sílabas sin sentido), puso de relieve que la integración de las respuestas es un componente esencial para la adquisición de estos materiales. En su experimento se presentó una sola vez una lista de veinticuatro trigramas, con una velocidad de presentación de nueve segundos cada ítem. El experimentador advirtió a los sujetos que le interesaban los efectos derivados de la fatiga y de la práctica, y que, a medida que apareciera cada ítem, deberían repetirlo una y otra vez hasta que se terminara el período de nueve segundos. Al grupo intencional se le dieron instrucciones acerca de una prueba posterior de recuerdo. La repetida pronunciación de los ítems llevó a niveles de recuerdo igualmente altos en ambas condiciones.

Con todo, el problema de eliminar la posibilidad de que los sujetos intenten recordar los ítems a pesar de las medidas tomadas por el investigador es muy difícil de resolver, pues ¿cómo eliminar el esfuerzo implícito de aprender por parte de los sujetos?

Por todo ello, y teniendo presente este fondo, la reciente investigación ha tratado de poner de manifiesto la decisiva importancia que las operaciones de codificación realizadas por los sujetos mediante la manipulación de las tareas orientadoras tienen sobre la retención subsiguiente, en vez de averiguar si es o no posible el aprendizaje incidental; de ahí, que para investigar esta cuestión se haya denunciado la ineficacia del paradigma de aprendizaje intencional, pues, aunque éste nos permite controlar ciertas variables, no nos permite que sepamos las

estrategias adoptadas por el sujeto al codificar el material (Diges y Belloch, 1982). Craik y Lockhart (1972) exponen este particular como sigue: *"En condiciones incidentales, el experimentador tiene control sobre el procesamiento que el sujeto aplica al material, cosa que no ocurre cuando nos limitamos a instruir al sujeto para que aprenda y este utiliza una estrategia de codificación desconocida"* (pág. 101).

Es precisamente por este razonamiento, por lo que los investigadores se dedicaron a estudiar más sistemáticamente las posibles relaciones entre tareas orientadoras y retención.

## 2. TAREAS DE ORIENTACIÓN Y RETENCIÓN

Las tareas orientadoras utilizadas se han clasificado en dos grandes grupos: Tareas no semánticas y tareas semánticas. El primero de ellos requiere que el sujeto preste atención a las características físicas de los estímulos, como si una palabra lleva o no una letra, está escrita con mayúscula o minúscula, rima la palabra con..., o categorizar las palabras de acuerdo con la función que cumplen en la oración. El segundo grupo de tareas requeriría el clasificar las palabras con respecto a si eran agradables o desagradables, o decidir la frecuencia con que cierta palabra aparece en una conversación diaria. Los resultados de los estudios llevados a cabo por un grupo de investigadores de la Universidad de Minesota (Hyde, 1973; Hyde y Jenkins, 1969, 1973; Till y Jenkins, 1973; Walsh y Jenkins, 1973; Till, Diehl y Jenkins, 1975) en los cuales la atención de los sujetos se dirigió a ciertos aspectos seleccionados del material para fomentar determinados tipos o niveles de procesamiento, llevaron a concluir a estos investigadores que las tareas orientadoras que implicaban procesar el material semánticamente producían un mejor recuerdo que las tareas orientadoras que no lo implicaban. Estas diferencias se hallan tanto para los sujetos intencionales, como para los incidentales; para la mayor parte, las instrucciones de aprender tenían poco efecto, aun cuando las tareas orientadoras fuesen no semánticas.

A primera vista, de estos trabajos se desprenden tres hechos importantes por sus implicaciones tanto teóricas como empíricas.

- 1.- Las instrucciones no llevan a los sujetos intencionales a ir más allá de las actividades de procesamiento implicadas en las tareas de orientación, puesto que, como han puesto de relieve los trabajos de Jenkins y colaboradores (Hyde y Jenkins, 1969, 1973; Till y

Jenkins, 1973; Walsh y Jenkins, 1973; Till, Diehl y Jenkins, 1975), en la medida en que el componente semántico de la tarea era aumentado, sus efectos sobre la capacidad de recordar palabras aumentaba hasta el punto de que el efecto instruccional desaparecía.

- 2.- La retención del material está en función del tipo o nivel de procesamiento al que se ha dirigido la atención del sujeto al codificar el material estímulo (atención dirigida hacia el tipo de letra, su carácter fonémico, etc...).
- 3.- La importancia que las tareas de orientación han tenido sobre el aprendizaje incidental han servido, por un lado, de base empírica para fundamentar la hipótesis de los niveles formulada inicialmente por Craik y Lockart (1972) y posteriormente reformulada por Craik y colaboradores (Craik y Tuving, 1975; Fisher y Craik, 1977; Moscovitch y Craik, 1977; Jacoby y Craik, 1979a y b) y, por otro, como un instrumento metodológico para manipular las operaciones de codificación y de control.

Seguidamente vamos a considerar el problema que nos ocupa desde la perspectiva de los niveles de procesamiento (incluyendo la elaboración y/o la distintividad de la codificación) por dos razones: una de ellas se basa en que los resultados encajan perfectamente dentro de este enfoque, pues, como hemos dicho en el apartado anterior, constituyen una base empírica para apoyar la teoría y, la otra se debe a que, en nuestra opinión, el problema ha pasado a enfocarse, tal vez por razones heurísticas, desde esta perspectiva. Craik y Lockart (1972) llamaron nivel de procesamiento al grado de profundidad de la tarea de orientación, sosteniendo que existe un continuo en los niveles o una secuencia fija de análisis sucesivos. En los niveles superficiales se codifican los estímulos por sus propiedades sensoriales, tales como líneas, ángulos, brillo, etc..., mientras que en las etapas posteriores se utilizan los resultados de los análisis preliminares para comparar los estímulos con las representaciones almacenadas y extraer el significado de los mensajes. De acuerdo con los autores que formularon inicialmente la hipótesis, una consecuencia que resulta de su planteamiento es que la persistencia o durabilidad de la huella de memoria resultante es una función de la profundidad del análisis; de tal modo, que los niveles más profundos dan como resultado huellas de memoria más duraderas y fuertes. Posteriormente, Craik (1979) expone: *"Que dos son los postulados centrales sobre los que se basa la visión de los niveles.*



*Primero, que los códigos más profundos son los más significativos y segundo, que los códigos más profundos son más duraderos"* (pág. 80).

Este planteamiento tiene la ventaja de acentuar la relación entre procesos atencionales, perceptuales, y de memoria; más acentuados aún con la introducción del concepto de distintividad, sobre todo, la relación entre procesos de percepción y memoria (Craik, 1979a). Otra ventaja fue derivada del cambio de enfoque que supone este planteamiento a la hora de abordar el aprendizaje y la memoria humana, centrando la atención en los procesos implicados en diferentes tareas de codificación (Lachman, Lachman y Butterfield, 1979). Con todo, si bien las pruebas experimentales continúan siendo consistentes con la visión de los niveles de procesamiento (Zajonc, 1980; Jacoby y Dallas, 1981; Hortons y Mills, 1984), existen una serie de resultados que son difíciles de reconciliar con este punto de vista. Nosotros no vamos a extendernos en el análisis crítico de estos resultados, para centrarnos más en detalle en otro tipo de problemas que analizaremos en los apartados siguientes<sup>1</sup>, y sólo nos limitaremos a señalar siguiendo a Wickelgren (1981) algunas de las objeciones que sobre el término *niveles* más frecuentemente se han ofrecido:

- 1.- Claramente, no es el nivel de procesamiento lo que importa para el grado de aprendizaje y la retención, sino el código de huella resultante. El procesamiento semántico no garantiza en sí mismo un alto nivel de aprendizaje; éste dependerá del contexto en que se presente la palabra. Por ejemplo, el decidir que un *avestruz* no es un accidente geográfico produce poco recuerdo para *avestruz* comparado con la decisión de si es un ser vivo (Principio de congruencia de Schulman, 1974).
- 2.- Los niveles de codificación semántica tampoco garantizan un alto grado de ejecución en el test de recuerdo, lo que más cuenta es la relación entre la información almacenada y la pregunta que se formula en la recuperación. Por ejemplo, las huellas fonéticas ayudan a ejecutar mejor pruebas de recuperación fonéticas, las huellas semánticas ayudan a realizar mejor un test de recuperación semántica, y así sucesivamente (Morris, Bransford y Franks, 1977; McDaniels, Friedman y Bourne, 1978; Stein, 1978).
- 3.- Tiene lugar el aprendizaje en los niveles estructurales más bajos de codificación, la repetición en estos niveles incrementa el aprendizaje. No es necesario procesar a un nivel semántico para

adquirir mayores incrementos en el grado de aprendizaje (Nelson, 1977).

- 4.- A pesar de la posibilidad de que la codificación sea más distintiva en los niveles semánticos que en los estructurales y, por tanto, que esté menos sujeta a la interferencia, el olvido de muchas huellas estructurales no es especialmente rápido y a menudo no se han encontrado diferencias en el ritmo de olvido entre las huellas estructurales y las semánticas (Nelson y Vining, 1978).

Ahora bien, al márgen de que el extendido concepto de niveles continúe siendo atormentado por las continuas dependencias contextuales (Horton y Miills, 1984), y por el problema que supone operacionalizar el constructo<sup>2</sup>, el relacionar el grado de retención del material con el tipo de procesamiento al que llevan las distintas tareas orientadoras (de forma que la retención del sujeto mejora a medida que se dirige su atención a codificar el material a un nivel más profundo, esto es, semántico) plantea toda una serie de problemas metodológicos e interpretativos. Los cuales vienen a cuestionar, al menos en parte, la decisiva importancia que muchos teóricos han atribuido a los resultados obtenidos con las tareas de orientación, y con ello las pretensiones explicativas que, tanto en el campo del aprendizaje, como en el de la memoria ha tenido la moda del concepto *niveles* (aunque el concepto ya existía mucho antes de que comenzara la moda, Wickelgren). Seguidamente vamos a considerar dos de los problemas más importantes extendiéndonos sobre todo en el segundo, ya que resulta más asequible al segundo método que Bacon (1561-1626) demandaba para la adquisición de conocimientos; esto es, el experimento.

En primer lugar, el hecho de que los resultados de numerosas investigaciones coincidiesen con lo predicho por los teóricos de los niveles llevó a la clasificación de las tareas de orientación en semánticas versus no semánticas; no obstante, la validez de esta clasificación está abierta a una constante discusión (Postman, 1975; Zacagnini y Aparicio, 1980), ya que no está nada claro que un sujeto efectúe un procesamiento amplio (profundo) cuando tiene que clasificar las palabras de una lista según lo agradable o desagradable que le parezcan, o según tenga que estimar lo comunes que son en el lenguaje diario (frecuencia de uso), ni que efectúe un procesamiento superficial, obviando el significado de las palabras, cuando se le instruye para determinar si una palabra contiene tal o cual letra, si rima con una u otra palabra, o que decida que parte

de la oración es determinada palabra. A nuestro modo de ver, lo dicho tan sólo viene a indicar que esta clasificación está sometida a una gran dosis de subjetividad, dependiendo en la gran mayoría de las ocasiones de la mera intuición del experimentador.

En segundo lugar, es esencial asegurarse que los datos obtenidos en las tareas de orientación son tan importantes como creen sus partidarios (Postman, 1975) y que las diferencias entre ellas no son confundidas con la acción que otras variables extrañas ejercen en el recuerdo, tales como el repaso subjetivo, la interferencia (Postman, 1976) y la especificidad de los indicios de recuperación. Seguidamente vamos a analizar con algún detalle la potencial contaminación de cada uno de estos tres factores.

De acuerdo con el primero de los tres aspectos anteriores, las diferencias observadas en el recuerdo con las distintas operaciones de codificación, tal vez no se deban tanto al procesamiento óptimo de las palabras aisladas ( Craik y Tulving, 1975), como al hecho señalado por Postman (1976) de que las tareas semánticas requieren juicios de clasificación subjetivos dentro de una misma dimensión, mientras que las no semánticas solamente requieren juicios discriminativos específicos de un ítem único. Por tanto, el evaluar las palabras dentro de una misma dimensión (agradable-desagradable) probablemente lleve a los sujetos a hacer comparaciones y al establecimiento de asociaciones y/o agrupaciones entre los ítems. Hyde y Jenkins (1973) observaron que las tareas de orientación favorecen la formación de organizaciones entre los ítems; asimismo, Eagle y Mulliken (1974) subrayaron la importancia potencial de los procesos de clasificación por sí. Estos investigadores encontraron que el evaluar lo agradable de las palabras y la agradabilidad de los sonidos de éstas, sin considerar el significado, producían niveles similares de recuerdo y de reconocimiento, tanto para los sujetos intencionales, como para los incidentales.

Así pues, aunque Craik y Tulving (1975) nos señalen en base a los resultados de sus experimentos que *"ahora es posible mantener la hipótesis de que el procesamiento óptimo de las palabras aisladas (como tales palabras) basta para favorecer una buena evocación"* (pág. 111). Nosotros en base a los resultados de las investigaciones citadas en el apartado anterior, así como, a una serie de resultados actuales (McDaniel y Masson, 1977; Masson y McDaniel, 1981; Vallejo, 1986), y que serán referidos posteriormente, dudamos mucho que el grado de implicación

semántica por sí misma, sea el determinante definitivo del recuerdo. Considerando que, tanto el procesamiento semántico como los procesos asociativos y/u organizativos deberán de recurrir conjuntamente para lograr un aprendizaje y recuerdo óptimos.

De acuerdo con el segundo aspecto, esto es, el fenómeno de la interferencia, es de todos conocido que las respuestas requeridas por las tareas orientadoras, al menos en algunos casos (como sucede cuando la atención de los sujetos se dirige a ciertos aspectos seleccionados del material para formentar distintos tipos de procesamiento), ocurren inmediatamente después de la palabra a recordar, lo cual puede funcionar, bien como una fuente de interferencia, o bien como indicios facilitadores o inhibidores de la recuperación.

Los fenómenos interferenciales sobre los que tanto se investigó dentro de la tradición del aprendizaje verbal y que tan olvidados han estado dentro del enfoque de los niveles de procesamiento<sup>3</sup>, aún por muchos de aquellos teóricos que procedían de aquella tradición, pueden ser una fuente potencial de error que interactúa de forma distinta con las tareas orientadoras semánticas que con las tareas no semánticas produciendo diferencias en la retención. Esta idea la explica Postman (1976) en los siguientes términos: *"Una tarea orientadora al margen de activar cierto tipo de procesamiento es también un acontecimiento interpolado después de la exposición de la palabra a recordar y como tal puede llegar a ser una fuente potencial de interferencia. Siendo la cantidad de interferencia una función de la dificultad de la tarea orientadora, donde la dificultad hace referencia a la cantidad de reducción de información necesaria para el sujeto"* (pág. 38).

En este sentido parece existir una relación inversa entre interferencia y niveles de procesamiento, por lo que parece razonable pensar que al codificar mediante tareas orientadoras no semánticas los sujetos reducen una gran cantidad de información necesaria para recordar, puesto que generalmente toman decisiones entre dos alternativas en vez de hacer juicios subjetivos. De aquí, que sea mucho más probable que se produzca interferencia en el procesamiento y almacenamiento de las palabras a recordar bajo una tarea no semántica debido a lo limitado que es nuestro conocimiento acerca de los ítems, y como se sabe, las acciones ciegas difícilmente cumplen objetivos. Por ello la necesidad de comparar tareas en las que se pueda suponer razonablemente que son similares en dificultad y en potencial de interferencia (Treisman y Tuxwoth, 1974).

Por último, la tercera fuente contaminadora procede de la mayor o menor información que aportan las preguntas formuladas en los distintos niveles de codificación. En efecto, existe la posibilidad de que las preguntas formuladas en las distintas tareas de orientación funcionen, bien como indicios facilitadores, o bien como indicios inhibidores en el momento en que ordenemos a los sujetos recuperar las palabras. Así, por ejemplo, consideremos el caso en el cual utilicemos tareas orientadoras que determinen una codificación específica para cada palabra. Con este propósito antes de mostrar la palabra, se manipula la variable independiente haciendo al sujeto diferentes preguntas que requieren decisiones acerca de las características físicas (¿Contiene la palabra... la letra E?), acerca de sus características fonéticas (¿Rima la palabra... con...?), y acerca de las características semánticas (¿Pertenece la palabra... a la categoría...?). Normalmente los niveles de codificación establecidos aparecen con una frecuencia igual durante la presentación de una lista, en la que la mitad de las preguntas de cada tipo requieren responder afirmativamente y la otra mitad requieren responder negativamente. Como puede apreciarse, en una situación como la expuesta las preguntas formuladas a un nivel de codificación semántica constituyen indicios de recuperación mucho más específicos que los proporcionados por las preguntas formuladas a un nivel de codificación que requiere tomar decisiones acerca de las características físicas. En este sentido, el estado en que se encuentra nuestro conocimiento acerca de las palabras será más o menos incierto dependiendo del nivel, ya que el número de estímulos disponibles a la hora de tomar decisiones es significativamente distinto para la condición estructural (¿Cuántas palabras potencialmente pueden estar escritas con mayúsculas?) que para la condición semántica (¿Es tal palabra una instancia de tal categoría?)<sup>4</sup>. No obstante, quizás pueda decirse que esto no constituye una explicación satisfactoria de los efectos de las diferentes tareas orientadoras, ya que en una situación como la descrita, en la que las tareas de orientación determinan una codificación específica, las condiciones fonéticas y semánticas requieren una pregunta única. Sin embargo, este argumento no nos parece definitivo, ya que como han señalado Craik y Tulving (1975), las preguntas que requieren decisiones fonéticas sucesivas (¿Rima la palabra... con...?) pueden considerarse menos únicas; esto es, menos distintivas o claras que las preguntas que requieren decisiones semánticas sucesivas.

Con el fin de valorar adecuadamente esta cuestión, Craik y Tulving (1975) variaron la frecuencia relativa de los tres tipos de preguntas (experimento 8) manteniendo constantes el número total de ensayos. Los resultados mostraban que el reconocimiento mejoraba sustancialmente cuando se reducía la frecuencia relativa del número de preguntas para los ítems de rima. Así, con la reducción del número de ensayos con preguntas sobre rima (4 ensayos) se producía una proporción de recuerdo que era muy similar al obtenido con un número grande de ensayos con preguntas sobre categorías. De este modo, el hecho de haber sido posible encontrar un ajuste en la frecuencia relativa del número de preguntas, que eliminaba completamente las diferencias en la retención entre las condiciones fonéticas y semánticas, proporciona una evidencia favorable a la cuestión planteada en el apartado anterior.

Con todo, sigue siendo problemático proporcionar una solución definitiva en términos de diferencias en la especificidad de los indicios, sobre todo, en aquellos casos en los que el número de estímulos disponibles no reduce el campo de respuestas aceptables a la hora de tomar decisiones, como puede ocurrir al clasificar las palabras por lo agradables o desagradables, o al estimar la frecuencia de aparición en el lenguaje (como ocurría en los trabajos de Hyde y Jenkins, 1969, 1973; Till y Jenkins, 1973; Walsh y Jenkins, 1973; Till, Diehl y Jenkins, 1975). Además, permanece el hallazgo de que la variación en la frecuencia relativa de las preguntas, para la condición que requería tomar decisiones acerca de las características físicas, no producía diferencias en el recuerdo de los sujetos.

Por consiguiente, si tenemos presentes las dificultades que surgen con el enfoque de la especificidad de los indicios a la hora de dar cuenta de los distintos niveles de recuerdo encontrados mediante el uso de tareas orientadoras sin tener que recurrir a la noción de tipos de procesamiento, tal vez se haga necesario volver a retomar el concepto de interferencia. En este sentido es plausible pensar que la codificación es más distintiva en los niveles semánticos que en los no semánticos y por tanto está menos sujeta a la interferencia. De esta manera, según este razonamiento, cuanto mayor sea la similaridad entre las preguntas que se formulan acerca de la palabra y la palabra objetivo con la que se comparan, mayor es la susceptibilidad a la interferencia. En base a lo dicho es fácilmente apreciable que el grado de similaridad es máximo en la condición estructural (caja) y mínimo en la condición semántica

(frase). De todos modos, a pesar de que los niveles no semánticos sean muy susceptibles al fenómeno de la interferencia, no podemos pasar por alto que a veces el olvido de las palabras codificadas en los niveles estructurales no ha sido especialmente diferente del ritmo de olvido de las palabras codificadas en los niveles semánticos, como se desprende de los trabajos ya citados de Nelson y Vining (1978) y de los demás recientes de Hunt y Elliot (1980)<sup>5</sup>.

En consecuencia, partiendo del patrón general que emerge de los resultados relatados anteriormente pueden extraerse dos conclusiones principales:

- 1.- El procesamiento semántico es fundamentalmente, pero no siempre, superior al no semántico; a su vez, el procesamiento semántico produce huellas de memorias que son comunmente, pero no siempre, más duraderas que las que se producen con un procesamiento no semántico.
- 2.- Aunque en los últimos años, un gran número de investigadores hayan destacado que las diferencias en la retención entre los sujetos que aprendían bajo instrucciones intencionales e incidentales dependían de una manera crítica de los procesos de codificación requeridos por las tareas orientadoras; sin embargo, en base a lo que llevamos dicho hasta ahora estamos en condiciones de decir que las tareas orientadoras no sólo influyen en la retención activando determinados tipos o niveles de procesamiento, sino que parecen existir componentes en estas tareas que pueden influir también en la retención, como ocurre con los indicios específicos de recuperación, con la distinta susceptibilidad a la interferencia y, sobre todo, con los procesos organizacionales a los que nos vamos a referir seguidamente.

### 3. ORGANIZACIÓN E INSTRUCCIONES

Hasta este momento hemos presentado un conjunto de datos descriptivos junto con algunas explicaciones y consideraciones de tipo metodológico acerca del curso que durante los últimos veinte años han seguido los planteamientos que han tratado de dar una solución a las dos cuestiones siguientes:

- a.- ¿Es mejor el recuerdo de los grupos intencionales en relación con el de los incidentales?

b.- ¿Son las tareas de orientación el determinante definitivo de las diferencias encontradas en la retención de los sujetos?

Haciendo hincapié en el posible efecto de las variables no controladas como el repaso subjetivo, la interferencia y en la mayor o menor información que está disponible para el sujeto en las preguntas formuladas mediante las tareas de orientación; cuestiones éstas, que a nuestro modo de ver han sido relegadas de las explicaciones que la mayoría de los teóricos que han escrito sobre estos temas han efectuado. En lo que resta de este trabajo, trataremos de poner de relieve la gran importancia teórica y práctica que los procesos organizacionales tienen en el aprendizaje y la retención de larga duración; abordando la cuestión a través de una serie de trabajos en los que sistemáticamente se han tratado de investigar las relaciones existentes entre las instrucciones y los procesos organizacionales.

McDaniel y Masson (1977) y Masson y McDaniel (1981) descubrieron que, bajo ciertas condiciones el recuerdo retrasado era superior cuando se les mandaba a los sujetos que aprendieran durante la fase de codificación que cuando no se les daba instrucciones explícitas para aprender. Este hecho sugirió a estos investigadores que el grado de implicación semántica de las palabras por sí misma, no es siempre suficiente para una retención óptima de larga duración.

De este modo, al igual que ocurre cuando se manipula el intervalo de los ensayos durante la adquisición, en los cuales parece ponerse de manifiesto que no existen diferencias debidas a la práctica cuando las tareas son muy sencillas, pero que sí aparecen cuando las tareas son complejas; los procesos intencionales e incidentales son comparables en el caso del recuerdo inmediato<sup>6</sup>, pero no lo son en el caso de un recuerdo retrasado. Es precisamente debido a este hallazgo por lo que los autores anteriormente citados ven la posibilidad de que las instrucciones dadas a los sujetos durante la codificación del material les lleve a realizar alguna operación o proceso adicional al margen del activado por la propia codificación.

McDaniel y Masson (1977) encontraron que, tanto los sujetos que aprendían bajo instrucciones intencionales, como los que aprendían bajo instrucciones incidentales, tenían un nivel de recuerdo retrasado muy similar cuando a los sujetos se les había proporcionado un test de recuerdo inmediato y el material estímulo estaba formado por instancias comunes a varias categorías. Estos hallazgos, llevaron a estos



investigadores a proponer de un modo provisional la hipótesis de que tal vez el proceso adicional necesario para optimizar las retenciones de larga duración guarde una estrecha relación con los procesos organizativos; aspectos éstos a los cuales nosotros ya nos hemos referido anteriormente al hablar del repaso subjetivo.

Posiciones similares con la hipótesis conceptualizada en el apartado anterior y, con independencia del trabajo que les diferenciaba, las podemos encontrar en los estudios de Belleza y Cols. (Belleza, Richards y Geiselman, 1976; Belleza, Cheeseman y Reedy, 1977; Battig y Belleza, 1979; Young y Belleza, 1982); Hunt y Einstein (1981) y Mandler (1980a y b), entre otros. Así por ejemplo, Battig y Belleza (1979) han argumentado a favor de considerar conjuntamente los factores organizacionales con los distintos niveles de pensamiento, dichos autores sostienen que, tanto el procesamiento semántico como la organización deben de ocurrir para obtener un recuerdo óptimo. Sugiriendo que tal vez los procesos organizacionales sean más prominentes para el recuerdo. Ahora bien, la idea de considerar conjuntamente los procesos organizacionales y los distintos niveles de procesamiento a la hora de explicar las diferencias encontradas entre los aprendices intencionales e incidentales en el recuerdo de larga duración no ha sido unánimemente aceptado, ofreciéndose en su lugar explicaciones alternativas acerca del proceso adicional proporcionado por las instrucciones de aprender (véase en este sentido los trabajos de Craik y Tulving, 1975; Lockhart, Craik y Jacoby, 1976; Jacoby y Craik, 1979). Estos investigadores partiendo del marco teórico de la hipótesis del grado de elaboración o del marco teórico de la hipótesis de la distintividad, consideran que las instrucciones de aprender ocasionan que los sujetos desarrollen huellas de memoria más ricas, amplias, elaboradas, claras, distintivas, etc., que las producidas por un procesamiento únicamente semántico (Masson y McDaniel, 1981) durante las codificaciones. Así, por ejemplo, Lockhart, Craik y Jacoby (1976) consideran que cuanto más ricas o elaboradas sean las huellas de memoria, más fácilmente se reconstruye la huella episódica, pudiendo ser esto más importante para la retención de larga duración que para la retención de corta duración.

Por consiguiente, con el fin de poder distinguir entre el planteamiento que sugiere, que los sujetos que aprenden bajo el paradigma del aprendizaje intencional tienen ventajas sobre los que aprenden bajo el paradigma del aprendizaje incidental debido al uso

diferencial de los procesos organizativos y entre el planteamiento que sugiere que las instrucciones de aprender dan lugar a que los sujetos intencionales desarrollen señales de memoria más elaboradas y/o distintivas, se han establecido unas reglas mediante las cuales se trata de relacionar los datos empíricos con las posiciones teóricas referidas.

Si bien en la literatura existente, las investigaciones relacionadas con esta cuestión son reducidas, la lógica mediante la cual los autores citados anteriormente trataron de relacionar sus resultados experimentales como relevantes para el problema teórico de interés, es muy similar al utilizado frecuentemente para distinguir si una variable influye en la recuperación más que en la codificación, para poner a prueba algunos modelos de recuperación contextual como, por ejemplo, las teorías de las dos fases (v.g. Kinosh, 1970; Anderson y Bower, 1972, 1974), o en algunos trabajos más reciente en los cuales se han utilizado pacientes amnésicos (Jacoby y Whitherspoon, 1982) y en muchos de los trabajos llevados a cabo en torno a la hipotética distinción entre sistema de memoria episódica y memoria semántica (Tulving, Schacter y Stark, 1982; Tulving, 1983). En los experimentos que se van a detallar a continuación esta lógica implica la manipulación de dos o más condiciones de una variable y observar sus efectos en, al menos, dos condiciones de prueba. Dentro de estos trabajos interacción estudio-prueba se da disociación si se encuentra que la variable manipulada afecta a una de las dos condiciones de la variable dependiente, pero no a la otra, o afecta a la ejecución en sentido diferente en las dos tareas. De acuerdo con lo dicho, y siguiendo con el razonamiento expuesto se deberá excluir como interacción, no sólo su ausencia, sino también la interacción en la que el efecto de la variable manipulada es mayor en una tarea que en la otra, pero por supuesto sin seguir direcciones opuestas. Ya que, en el caso teórico de que se de interacción sin seguir las dos tareas direcciones opuestas, la interacción puede estar contaminada por la escala de valores que tome la variable de estudio (Postman, 1976; Anderson, 1977; Garner, 1980).

Con todo, las investigaciones que se basan en este tipo de lógica (con el fin de tratar de relacionar las observaciones experimentales con el problema de la distinción teórica) no están exentas de dificultades, por una parte, está la disponibilidad de explicaciones alternativas a los hechos empíricos obtenidos en base al modelo teórico seleccionado y, por otra, la pureza de los resultados experimentales en las investigaciones como

las que se derivan de nuestra disciplina, son probablemente una excepción más que una regla (Tulving, 1985).

Masson y McDaniel (1981) llevaron a cabo una serie de experimentos en los cuales se estudiaba el efecto de una o más variables sobre las ejecuciones de los sujetos en las condiciones de prueba, en este caso dichas condiciones lo constituyeron el recuerdo y el reconocimiento. A continuación vamos a revisar brevemente estos experimentos, deteniéndonos especialmente en el primero de ellos, puesto que los otros seguían un plan de acción muy similar.

En el primer experimento, se dieron a los sujetos instrucciones intencionales e incidentales. Cada sujeto realizaba diferentes tareas de codificación sobre cada una de tres palabras de una lista pertenecientes a una categoría específica. Las tres tareas de codificar suponían escribir en un papel el nombre de la categoría a la que pertenecía una palabra mostrada durante un segundo a través de un proyector de diapositivas, o nombrar un adjetivo relacionado con la palabra, o una palabra que rimase con el ítem presentado. Los vocablos presentados estaban constituidos por 38 ítems, 30 de los cuales eran nombres concretos (tres para cada una de diez categorías taxonómicas. Siendo cada instancia un componente muy típico dentro de su categoría. El experimento requería dos sesiones separadas entre sí por varias horas, en la primera, una vez que había terminado la fase de codificación a la mitad de los sujetos del grupo incidental, y a la mitad de los sujetos del grupo intencional se les comprobó su recuerdo inmediato; luego se les dió a todos los sujetos un test de reconocimiento con las ocho palabras neutralizadoras, como palabras diana, y una serie de palabras relacionadas con estas, como distractoras, con el fin de no levantar sospechas. En una segunda sesión, al cabo de 24 horas, todos los sujetos recibieron un test de recuerdo y un test de reconocimiento.

El propósito de experimentador era el de poner a prueba que las instrucciones de aprender aportan un beneficio superior a la retención de larga duración cuando se comparan con las retenciones de los sujetos que aprenden incidentalmente, en base a que los sujetos intencionales utilizarían más que los incidentales la relación semántica entre los ítems o alguna otra estrategia.

Para ello se incluyó un test de reconocimiento con el fin de poder determinar si, además de las diferencias encontradas en el recuerdo retrasado entre los sujetos intencionales e incidentales, también podían

observarse diferencias en el reconocimiento. Bruce y Fagan (1970), Mandler (1977), Belleza y otros (1976) observaron que la organización afecta al recuerdo, pero no al reconocimiento. Así, si la manipulación de la variable instruccional interactúa con el recuerdo y no con el reconocimiento, la conclusión que se sigue es que las instrucciones de aprender facilitan la retención de larga duración a causa de la organización.

Por otra parte, el hecho de haber incluido un test de recuerdo inmediato tenía como objetivo el investigar si la falta de diferencias observadas normalmente entre los sujetos intencionales e incidentales continúan más tarde, cuando se les sometía a un test de recuerdo retrasado, o si el efecto instruccional se seguía manifestando al margen de la prueba de recuerdo inmediato. En este sentido, Masson y McDaniel (1981) nos dicen: *"Si el test de recuerdo inmediato permite a los sujetos observar la naturaleza categorial de la lista, el nivel de recuerdo será alto y organizado en los dos grupos si la lista es importante para el mismo"* (Cofer, Bruce y Reicher, 1976; Puff, Murphy y Ferrara, 1977) (Pág. 110).

El descubrimiento más sorprendente, encontrado en los experimentos, tiene que ver con el hecho de que los sujetos intencionales, recordaban más que los incidentales en el test de recuerdo retrasado; no obstante, cuando los sujetos incidentales recibieron un test de recuerdo inmediato, casi se eliminaban los efectos instruccionales. Cuando los datos de reconocimiento fueron analizados, lo único significativo fue el efecto de la tarea de codificar. Para examinar el efecto de los procesos organizativos sobre el patrón de recuerdo los autores utilizaron dos medidas. Una de ellas fue la razón de agrupamiento ajustado (ARC) y la otra fue el número de vocablos independientes por categoría (el número de estos dividido por el número de categorías diferentes representadas por los vocablos recordados).

Los análisis de los resultados organizativos fueron significativamente diferentes entre los sujetos intencionales e incidentales en la condición de falta de recuerdo anterior, en este caso, las instrucciones de aprender se asociaron con una mejor realización tanto en el recuerdo, como en la organización. Sin embargo, cuando los sujetos recibieron un test de recuerdo inmediato, los resultados organizativos y el recuerdo de las palabras fueron relativamente altos y más o menos similares para los dos grupos instruccionales.

A la vista del patrón de resultados obtenidos, tanto en el análisis del recuerdo y reconocimiento como en el de la organización, parece apoyarse la idea de que los sujetos intencionales son superiores a los incidentales debido al uso diferencial de algún tipo de estrategia de aprendizaje. Concretamente, estos autores opinan que las instrucciones de aprender pueden inducir a los sujetos a que procesen los ítems de una manera cualitativamente diferente a la que se requiere cuando el proceso se limita a una tarea de codificar asignada (p.e., codificación específica del ítem).

Con la finalidad de investigar de una forma más sistemática estos hechos, los autores llevaron a cabo dos nuevos experimentos en los cuales la capacidad de los sujetos para utilizar procesos organizativos estaban muy limitados (experimento 2) o muy facilitados (experimento 3). En concreto, en el segundo experimento, Masson y McDaniel (1981) utilizaron un procedimiento similar al descrito anteriormente, con la excepción de que en este caso no realizaron ninguna prueba de recuerdo inmediato y el material utilizado fueron nombres concretos y no relacionados entre sí de tres en tres. Los resultados de los análisis estadísticos confirmaron que no existía ningún efecto instruccional fiable ni el recuerdo ni en el reconocimiento. Este tipo de resultados es consecuente con la hipótesis de que el efecto instruccional encontrado en el experimento anterior se debía al uso diferencial de procesos organizativos entre los sujetos intencionales e incidentales, más que al desarrollo de huellas individuales de memoria elaboradas ( Craik y Tulving, 1975; Lockhart, Craik y Jacoby, 1976; Anderson y Reder, 1979), distintivas (Eysenck, 1979; Jacoby y Craik, 1979), o elaboradas y distintas (Winograd, 1981), puesto que entonces se deberían haber observado los efectos instruccionales en el recuerdo de los sujetos. No obstante, nos parece que debemos de ser cautelosos en la interpretación racional de estos hallazgos, ya que Masson y McDaniel tampoco encontraron ningún efecto en la tarea de codificar y, por tanto, teóricamente sería posible interpretar esta falta de significación, tanto para las tareas de codificar como para las instrucciones diciendo que ha operado un efecto de suelo.

Aunque estos autores pasan por alto este posible artefacto y parecen concluir que el hecho de no haber encontrado ninguna diferencia fiable en el recuerdo retrasado como una función de las instrucciones de aprender, era debido a que los ítems no estaban relacionados o

estructurados semánticamente y por ello al igual que ocurriera en los experimentos de Nelson y Vining (1978) se podía esperar que los sujetos intencionales no tendrían ninguna ventaja en el recuerdo demorado, ya que los procesos organizativos no representarían un papel destacado. No obstante, nosotros consideramos que con la finalidad, por una parte, de no ser excesivamente benévolo con las interpretaciones dadas, ya que como acabamos de exponer pueden estar viciadas y, por otra parte, es de todos sabido que es difícil llegar lejos en una disciplina como la nuestra si abandonamos cada teoría al primer vislumbro de dificultad encontrado; de aquí, la necesidad de investigar más a fondo esta problemática.

Partiendo de los datos de trabajos anteriores (Tous y Vallejo, 1980, 1982) podríamos esperar encontrar, si la hipótesis que se investiga es cierta, las habituales diferencias entre los sujetos intencionales e incidentales en el recuerdo retrasado de material que no esté semánticamente relacionado, si se logra que unos sujetos estructuren mientras que otros no lo hacen. Para poner a prueba esta hipótesis Vallejo (1986) en el tercer experimento de una serie de cuatro, en el cuál mediante la utilización de un procedimiento similar al descrito por Hunt y Einstein (1981) y un simple diseño factorial  $2 \times 4$ , encontramos un efecto significativo, tanto para las instrucciones como para las tareas de codificar. Este descubrimiento constituye un fuerte apoyo para las conclusiones anteriores; sin embargo, lo más sorprendente fue el encontrar, al aplicar un posterior análisis de Newman-Keuls, que los sujetos intencionales recordaban significativamente más que los incidentales, no sólo en la condición en la que se combinaba el procesamiento relacional con el procesamiento específico del ítem, sino también cuando los sujetos tomaban decisiones acerca de las características físicas de las palabras (v.g. contar el número de sílabas). También queremos hacer notar que los resultados del grupo incidental fueron similares a los obtenidos mediante un diseño diferente (factorial mixto) por los sujetos incidentales en los experimentos N° 1 y N° 2 (los cuales constituyeron una réplica de los de McDaniel y Masson con la excepción hecha del material); no obstante, los del grupo intencional fueron significativamente superiores a los obtenidos en los dos anteriores.

Estos resultados parecen tomar una dirección opuesta a los encontrados por Masson y McDaniel (1981) en su tercer experimento, utilizando el mismo material que en el experimento primero, pero

asignando la misma tarea de codificar a todos los miembros de la categoría con el fin de subrayar a los sujetos incidentales la estructura organizativa del material estímulo, con lo cual se podría reducir el efecto instruccional, en la retención de larga duración, si los sujetos utilizaban las propiedades organizativas de la lista. Aunque los resultados, tanto en el recuerdo como en la organización (ARC) fueron elevados en ambos grupos de sujetos, la asignación de la misma tarea de codificar a todos los miembros de una categoría provocó una fuerte disminución en el recuerdo y reconocimiento de los sujetos intencionales y de los sujetos incidentales para los ítems que requerían tomar decisiones acerca de sus características rítmicas, al compararlos con la realización para la misma condición del primer experimento. El efecto era altamente significativo para los sujetos intencionales, para los sujetos incidentales, aunque las diferencias eran grandes la significación no fue estadísticamente significativa. De acuerdo con estos hallazgos parece desprenderse, que cuando todos los ítems de una categoría implicaban una codificación no semántica la información organizativa no resultaba útil. El hecho de que se diese el mismo patrón de resultados en ambos grupos les llevó a los autores a proporcionar la siguiente explicación para los datos encontrados: *"Las tareas asignadas explícitamente pueden limitar la voluntad de los sujetos para diversificar el procesamiento, si esas tareas requieren información que no esté relacionada con la naturaleza del procesamiento adicional"*. (Pág. 108).

Nosotros, en base a los resultados obtenidos en nuestros experimentos, queremos hacer las dos consideraciones siguientes: por un lado, dudamos mucho que en la tarea no semántica no se utilice información organizativa por parte de los sujetos intencionales, aunque se pueda utilizar a un nivel más bajo, además no creemos que esto sea debido a un mero sesgo proporcionado por el tipo de material utilizado (no relacionado versus relacionado), ya que obtuvimos los mismos resultados en nuestro experimento N° 4 utilizando material relacionado y, por otro, creemos que la explicación anterior no se puede seguir manteniendo por más tiempo, por lo que de modo provisional proponemos como explicación alternativa la proporcionada por Underwood (1964a), en el sentido de que los sujetos que aprenden bajo la condición intencional, si se les limitan las condiciones, como ocurre en las tareas que exigen una codificación específica del ítem, pueden dar prioridad a las palabras para las cuales se les proporcionan indicios

de recuperación potencialmente más útiles (más informativos), como ocurre al pedirles a los sujetos que categoricen los estímulos presentados.

Para ir finalizando, al márgen del gran número de comentarios que se pueden hacer, a nosobros estos resultados nos sugieren tres aspectos muy importantes a resaltar. El primero implica el uso diferencial de los procesos organizativos por parte del grupo intencional aparentemente sí, y solo sí, pueden utilizar informaciones sobre la estructura organizada del material; sin embargo, parece quedar confirmado que se pueden esperar diferencias en la recuperación si algunos sujetos logran estructurar mientras otros no lo hacen (Vallejo, 1983) con lo cual el efecto instruccional desaparece. El segundo sugiere que los procesos de codificación que pueden ser suficientes para una retención inmediata, no lo son para una retención óptima de larga duración. De aquí, la importancia de especificar cuál es el factor que determina la integración de la información que llega con la información previamente almacenada. Este factor, a tenor de los resultados obtenidos aquí, como en investigaciones anteriores, parece tener mucho que ver con los procesos organizacionales. Por último, una reflexión casi obligada. Como hemos visto, los procesos organizacionales facilitan la recuperación de la memoria de larga duración (al menos como tendencia). Ahora bien, ¿cuál es el mecanismo mediante el que la organización afecta a la recuperación?. Teóricamente los intentos de explicación que se pueden proponer pueden ser diversos, sin embargo, a nuestro modo de ver encontramos dos como los más verosímiles a la hora de dar cuenta de esta cuestión. Uno implica la posibilidad de que los sujetos al codificar el material se den cuenta de la relación existente entre los vocablos y utilicen esa información para formar unidades cifradas. En el caso de que se produjera dicho agrupamiento, la recuperación de un ítem se vería facilitada por la localización de otros. La otra, consiste en postular la existencia de algún plan específico para recuperar el material, por ejemplo, los sujetos pueden utilizar su conocimiento acerca del nombre de una categoría y enfocar su atención sobre dicha categoría, con lo cual se reduciría la incertidumbre acerca del número de ítems a recordar.

#### **4. A MODO DE RESUMEN**

De los datos presentados en los apartados precedentes, conviene señalar, los aspectos más básicos que han caracterizado el presente



trabajo. En primer lugar, hemos llevado a cabo un análisis de algunas de las investigaciones realizadas alrededor de los años sesenta en el campo del aprendizaje verbal. Estos estudios han puesto de relieve como las diferencias encontradas en la retención de los sujetos que aprendían bajo instrucciones intencionales e incidentales estaban fuertemente influenciadas por el método a través del cuál se comprobaban las ejecuciones y por la naturaleza de los materiales utilizados para determinar lo que se había aprendido. De acuerdo con estas investigaciones la superioridad de los aprendices intencionales estaría determinada, no por la intencionalidad de aprender en sí, si no por la naturaleza de la tarea orientadora. Y, si bien es cierto que este punto de vista se contraponía al defendido por un buen número de investigadores para los cuales el aprendizaje del material debería incluir para que se produjera una cierta intencionalidad, no es menos cierto que la incapacidad para eliminar la intencionalidad implícita de aprender por parte de los sujetos incidentales hizo que las investigaciones posteriores a la década de los setenta se orientasen a estudiar de forma sistemática la relación entre tareas orientadoras y retención, en vez de averiguar si era o no posible el aprendizaje incidental; aspecto éste que nosotros hemos examinado en segundo lugar.

Por último, teniendo este marco como punto de referencia, hemos pretendido poner de manifiesto que aunque en los últimos diez años numerosos teóricos han destacado la idea que enfatiza que las diferencias en el aprendizaje y la retención de los sujetos dependen de una manera crítica de los procesos de codificación requeridos por las diferentes tareas orientadoras, éstas pueden ser confundidas con la acción de otras variables, en algunos casos externas a la actividad de los sujetos y que pueden influir en la retención, como ocurre con las diferencias en la especificidad de los indicios disponibles, con la distinta susceptibilidad a la interferencia producida por las tareas orientadoras (bien sea cuando la atención de los sujetos se dirige a ciertos aspectos seleccionados del material para fomentar distinto tipo de procesamiento, o bien sea al utilizar tareas orientadoras que determinan una codificación específica del ítem) y con los procesos asociativos y/u organizativos.

## NOTAS

1. Consideramos que estos aspectos han sido tratados de una forma bastante exhaustiva en los trabajos de los últimos años. El lector interesado en este tema puede encontrar una amplia documentación en los trabajos de Diges y Belloch, 1982; Pascual, 1983; De Vega, 1984; Horton y Mills, 1984, entre otros destacados teóricos.
2. Este hecho se refiere a la ausencia de una medida independiente y objetiva del concepto niveles lo cual ha supuesto una fuerte crítica, pues la definición del constructo queda a merced de los juicios intuitivos del experimentador; lo cual representa un serio hándicap para toda ciencia que busque la objetividad (Adams, 1983).
3. No obstante, resulta obligado decir que hoy en día los fenómenos interferenciales vuelven a tener de nuevo una clara revitalización en las explicaciones de la variabilidad del aprendizaje y del recuerdo (King y Anderson, 1979; Bower, 1978; Orwen et al., 1979; Wickelgren, 1981). Así, no es de extrañar que Craik (1979) nos diga que una de las ventajas del concepto de distintividad, frente al de profundidad, se debe a que este concepto puede servir para relacionar los planteamientos actuales del aprendizaje y memoria con los clásicos de la interferencia.
4. De ser cierto esto, la variabilidad observada en las ejecuciones de los sujetos no estaría en función de la profundidad del procesamiento, sino que se debería a la mayor o menor información que es aportada por los indicios de recuperación.
5. Quiero hacer constar que Hunt y Elliot (1980) encontraron este patrón de resultados utilizando palabras altamente distintivas, esto es, con poco grado de similitud. Ellos utilizaron palabras que contenían patrones ortográficos irregulares (Phlegm-flema) y palabras que contenían patrones ortográficos comunes (primate-primete). Asimismo, nos informan que la distintividad solamente influye en la ejecución cuando las palabras ortográficamente irregulares se mezclan con los comunes, pero no influía cuando las palabras se presentaban mediante listas no mezcladas, o cuando todas las palabras estaban escritas con mayúsculas, o la modalidad de presentación era auditiva. Así pues, estos resultados, a la vez que ponen de relieve la relatividad de los conceptos de distintividad y similitud, distintividad señalada también por Tversky (1977), enfatizan la gran importancia que el contexto tiene en lo que se aprende y en lo que se recuerda.
6. Debe hacerse notar que así como en la tradición asociacionista las investigaciones se dirigieron principalmente a la investigación de la retención después de largos intervalos de tiempo no ha ocurrido lo mismo dentro del enfoque del procesamiento de información.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, J.A. (1983) *Aprendizaje y Memoria*. México: Ed. Manual Moderno (original: 1980).
- ANDERSON, J.R. y BOWER, G.H. (1972) Recognition and retrieval processes in free recall. *Psychological Review*, 79, 97-123.
- ANDERSON, J.R. y BOWER, G.H. (1974) A propositional theory of recognition memory. *Memory and Cognition*, 2, 406-412.
- ANDERSON, J.R. y REDER, L.M. (1979) An elaborative processing explanation of depth of processing. En Cermak y Craik (Eds.): *Levels of Processing in Human Memory*. Hillsdale N.D.: Lawrence Erlbaum Associates.
- BELLEZA, F.S.; CHEESMAN, F.L. y REDDY, B.G. (1977) Organization and semantic elaboration in free recall. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 3, 539-550.
- BELLEZA, F.S.; RICHARDS, D.L. y GEISELMAN, R.E. (1976) *Semantic processing and organization in free recall*. *Memory and Cognition*, 4, 415-421.
- BOWER, G.H. (1978) Interference paradigms for meaningful propositional memory. *American Psychologist*, 33, 575-585.
- BRUCE, D.R. y FAGAN, R.L. (1970) More on the recognition and free recall of organized list. *Journal of Experimental Psychology*, 85, 153-154.
- COFER, C.N.; BRUCE, D.R. y REICHER, G.M. (1966) Clustering in free recall as a function of certain methodological variations. *Journal of Experimental Psychology*, 71, 858-866.
- CRAIK, F.I. (1979a) Levels of processing: Overview and closing comments. En Cermak y Craik (Eds.): *Levels of processing in Human Hillsdales*. N.J.: L.E.A.
- CRAIK, F.I. (1979b) Human Memory. *Annual Review Psychology*, 30, 63-102.
- CRAIK, F.I. y LOCKHART R.S. (1972) Levels of processing a framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684.
- CRAIK, F.I. y TULVING, E. (1975) Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal Experimental Psychology (General)*, 104, 268-294.
- DIGES, M. y BELLOCH, A. (1982) La perspectiva de una continuidad de procesamiento. En Seoane; Diges y Garzón (Eds.): *Manual de Psicología Experimental*. Valencia: Alfaplux.
- EAGLE, M.N. y LEITER, E. (1964) Recall and recognition in intentional and incidental learning. *Journal Experimental Psychology*, 68, 58-63.

- EAGLE, M.N. y MULLIKEN, S. (1974) The role affective ratings in intentional and incidental learning. *American Journal of Psychology*, 87, 409-423.
- EHRlich, S. (1968) Les mecanismes du comportement verbal. *Librerie Philosophique, J. Vrin, Vol. XX*. París.
- EHRlich, S. (1967) Structuration et memorie. *Psychol. Franc.*, 12, 173-189.
- EYSENCK, W.K. (1979) Dept, elaboration and distintiveness. En Cermak y Craik (Eds.): *Levels of Processing in Human Memory*. N.J.: L.E.A.
- FISHER, R.P. y CRAIK, F.I. (1977) Interaction between encoding and retrieval operations in cued recall. *Journal of Experimental Psychology*, 6, 701-711.
- GARNER, W.R. (1980) *In Attention and Performance VIII* (ed. R.S. Nickerson). Hillsdale, New York: Erlbaum.
- HORTONS, D.L. y MILLS, C.B. (1974) Human learning and memory. *Annual Review*, 35, 361-394.
- HUNT, R.R. y ELLIOT, J.M. (1980) The role of nonsemantic information in memory: Orthographic distintiveness effects on retention. *Journal Experimental Psychology: General*, 109, 49-74.
- HULSE, H.S.; EGETH, H. y DEESE, J. (1980) The psychology of Learning. *The Psychology of Learning*. McGraw Hill.
- HYDE, T.S. (1973) Differential effects of effort and type of orienting task on recall and organization of highly associated words. *Journal of Experimental Psychology*, 79, 111-113.
- HYDE, T.S. y JENKINS, J.J. (1969) Differential effects of incidental tasks on the organization of recall of a list on highly associated words. *Journal of Experimental Psychology*, 82, 472-481.
- HYDE, T.S. y JENKINS, J.J. (1973) Recall for words as a function of semantic, graphic, and syntactic orienting tasks. *Journal of Verbal Learning of Verbal Behavior*, 12, 471-480.
- JACOBY, L.L. y DALLAS, M. (1981) On the relationship between autobiographical memory and perceptual learning. *Journal Experimental Psychology: General*, 110, 306-340.
- JACOBY, L.L. y WITHERSPOON, D. (1982) Remembering without awareness. *Canadian Journal Psychology*, 36, 300-324.
- KING, D.R. y ANDERSON, J.R. (1976) Long-term memory search: and intersecting activation process. *Journal of Verbal Learning of verbal Behavior*, 15, 587-605.
- KINTSCH, W. (1970) Models for free recall and recognition. En D.A. Norman (Eds.): *Models of Human Memory*. New York: Academic Press.
- LACHMAN, R.; LACHMAN, J. y BUTTERFIELD, E. (1979) *Cognitive Psychology an Information Processing: An introduction*. Hillsdale, N.J.: L.E.A.

- LOCKHART, R.S.; CRAIK, F.S.M. y JACOBY, L.L. (1976) Depth of processing, recognition and recall. En J. Brown (Eds.): *Recognition and Recall*. London: Willey and Sons.
- MANDLER, G. (1967) Organization and memory. En K. Spence y T. Spence (Eds.): *The Psychology Learning and Motivation, vol. III*, Winston: Hold, Reinhart.
- MANDLER, G. (1972) Organization and recognition. En E. Tulving y W. Donaldson (Eds.): *Organization and Memory*. N.T.: Academic Press.
- MANDLER, G. (1980a) Organization, memory and mental structures. En C.R. Puff (Eds.): *Memory, Organization and Structure*. N.Y.: Academic Press.
- MANDLER, G. (1980b) Recognizing: The judgment of previous occurrence. *Psychological Review*, 87, 252-271.
- MASSON, M.E. y McDANIEL, M.A. (1981) The role of organization processes in long-term retention. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 2, 100-110.
- McDANIEL, M.A. y MASSON, M.E. (1977) Long-Term retention: When incidental semantic processing fails. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 3, 270-281.
- McDANIEL, M.A.; FRIEDMAN, A. y BOURNE, L.E. (1978) Remembering the levels of information in words. *Memory and Cognition*, 6, 156-164.
- MECHANIC, A. (1964) The responses involved in the rote learning of verbal materials. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 3, 30-36.
- MORRIS, C.D.; BRANSFORD, J.D. y FRANKS, J.J. (1977) Levels of processing versus transfer appropriate processing. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 16, 519-533.
- MOSCOVITCH, M. y CRAIK, F.I.M. (1976) Depth of processing, retrieval cues, and uniqueness of encoding as factors in recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 15, 447-458.
- NELSON, T.D. (1977) Repetition and depth of processing. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 16, 151-171.
- NELSON, T.D. y VINING, S.K. (1978) Effects of semantic versus structural processing on long-term retention. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning Memory*, 4, 198-209.
- ORWENS, J.; BOWER, G.H. y BLACK, J.B. (1979) The soap opera effect in story recall. *Memory and Cognition*, 7, 185-191.
- PASCUAL, J. (1982) Paradigmas alternativos en la conceptualización de la memoria. En J. Seoane (Eds.): *Teoría y Métodos en Psicología Experimental*. Valencia: Ed. Alfapplus.
- POSTMAN, L. (1964) Short-term memory and incidental learning. En A.W. Melton (Ed.): *Categories of Human Learning*. N.Y.: Academic Press.

- POSTMAN, L. (1975) Verbal learning and memory. *Annual Review of Psychology*, 26, 291-335.
- POSTMAN, L. (1976) Methodology of human learning. En W. Estes (Ed.): *Handbook of learning and Cognitive Processes*, Vol. III. Hillsdales, N.J.: L.E.A.
- POSTMAN, L. y ADAMS, P.A. (1960) Studies in incidental learning: VIII. The effects of contextual determination. *Journal Experimental Psychology*, 59, 153-164.
- POSTMAN, L.; ADAMS, P.A. y PHILLIPS, L.W. (1955) Studies in incidental learning: II. The effects of association value and of the method of testing. *Journal of Experimental Psychology*, 49, 1-10.
- PUFF; MURPHY, G. y FERRARA (1977) Further evidence about the role of clustering in free recall. *Journal Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 3, 742-753.
- REDER, L.M. y ANDERSON, J.R. (1980) A partial resolution of the paradox of interference: The role of integrating Knowledge. *Cognitive Psychology*, 12, 447-472.
- STEIN, B.S. (1978) Depth of processing rexamined: the effects of the precision of encoding and test appropriateness. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 17, 165-174.
- TILL, R.E. y JENKINS, J.J. (1973) The effects of cued orienting tasks on the free recall of words. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 12, 484-498.
- TILL, R.E.; DIEHL, R.L. y JENKINS, J.J. (1975) Effects of semantic and nonsemantic cues orienting tasks on associative clustering in free recall. *Memory and Cognition*, 3, 19-23.
- TOUS, J.M. y VALLEJO, G. (1982) Aproximación teórico-experimental a la interacción de dos procesos en la conducta mnemónica. *El Basilisco*, 12, 4-44.
- TOUS, J.M. y VALLEJO, G. (1980) El significado en la rememorización libre del material. *Anuario de Psicología*, 22, 51-71.
- TREISMAN, A. y TUXWORTH, J. (1974) Immediate and delayed recall of sentences after perceptual processing at different levels. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 13, 38-44.
- TULVING, E. (1966) Subjective organization and effects of repetition in multi-trial free recall learning. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 5, 193-197.
- TULVING, E. (1983) *Elements of Episodic Memory*. N.Y.: Oxford University Press.
- TULVING, E. (1985) How many memory system are there?. *Amer. Psych.*, 4, 385-398.

- TULVING, E.; SCHACTER, D.L. y STARK, H.A. (1982) Priming effects in word fragment completion are independent of recognition memory. *Journal Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 8, 336-342.
- TVERSKY, A. (1977) Features of similarity. *Psychology Review*, 84, 327-352.
- UNDERWOOD, B.J. (1964) The representativeness of rote verbal learning. En A.W. Melton (Ed.): *Categories of Human Learning*. New York: Academic Press.
- VALLEJO, G. (1983) *Memoria a largo plazo: Procesos de recuperación y búsqueda*. Tesis Doctorales en microfilms. Oviedo: Ediciones Pentalfa.
- VALLEJO, G. (1986) *Organización y Niveles de Procesamiento*. Manuscrito no publicado. Dpto. de Psicología de la Universidad de Oviedo.
- VEGA de M. (1984) *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Ed. Alianza.
- WALSH, D.A. y JENKINS, J.J. (1973) Effects of orienting tasks on free recall in incidental learning: "Difficulty", "effort" and "process" explanations. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 12m 481-488.
- WINOGRAD, E. (1981) Elaboration and distinctiveness in memory for faces. *Journal Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 3, 181-190.
- WILCKELGREN, W.A. (1981) Human learning and memory. *Annual Review Psychology*, 32, 21-52.
- YOUNG, D. y BELLEZA, F. (1983) Encoding variability, memory, organization and repetition effect. *Journal of Experimental Psychology: Learning and Cognition*, Vol. VIII, 6, 545-559.
- ZACCAGNINI, J.L. y APARICIO, J.J. (1980) Niveles de procesamiento: ¿Qué se recuerda cuando no se recuerda? *Revista de Psicología General y Aplicada*, 35(5), 901-912.
- ZAJONC, R.B. (1980) Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *American Psychologist*, 35, 151-175.





# UN SIGLO DE TRANSFORMACIÓN: CAMBIOS EN LA ENSEÑANZA DE HISTORIA (1892-1992) EN INGLATERRA Y PAÍS DE GALES

PETER D. JOHN & ANN LOW-BEER\*

Traducción de Joana Poulussen van Balen

## INTRODUCCIÓN

La *Education Reform Act* [Ley de Reforma de la Educación] de 1988 puso en movimiento un proceso que iba a llevar hasta la creación del primer *National Curriculum* para los colegios en Inglaterra y País de Gales. Se creó un grupo de trabajo en el área de cada asignatura para que aconsejara al gobierno sobre el marco para el nuevo currículum. Sin embargo, ninguno de los proyectos levantó tanta controversia como aquellos relacionados con el currículum de historia. Aunque el grupo de trabajo procuró buscar un rumbo seguro entre el *Escila* de los tradicionalistas y el *Caribdis* de los progresistas, la realidad es que se encontró atrapado en el remolino de las controversias que iban a marcar el nacimiento de los decretos legales para la asignatura.

El propósito de este artículo es poner las recientes controversias en su contexto. La primera parte del informe es un breve resumen de las principales tendencias en la enseñanza de la historia desde finales del siglo XIX hasta mediados de la década de los años 60, ya en siglo XX; la segunda parte centra su atención en el desarrollo de la *Nueva Historia* y el *Schools Council History Project* [Proyecto de Historia del Consejo de Colegios] durante las décadas de los 70 y 80; la tercera parte se ocupa de la aparición y la introducción de los GCSE [*General Certificate of Secondary Education*. Certificado de Bachillerato Elemental y Superior] y por último centrará su atención en los debates actuales que tratan de historia en el National Curriculum.

---

\* PETER D. JOHN es Profesor de Educación de la Universidad de Bristol y ANN LOW-BEER es Profesora de Educación de la Universidad de Bristol y miembro del National Curriculum Working Party for History.

## EL RÉGIMEN ANTIGUO - Establecer la tradición

Durante la última década del siglo XIX la Historia llegó a ser por primera vez una asignatura establecida dentro del currículum de colegios de Primaria y Secundaria. Su objetivo era fomentar el patriotismo y valores apropiados en una población recientemente emancipada en el terreno político. El Código de 1890 para los colegios de Primaria por ejemplo establecía que «*el estudio del crecimiento de las colonias y las posesiones extranjeras de Gran Bretaña era esencial*»<sup>1</sup>. En términos similares Edward Holmes, Secretario para los Colegios primarios en 1899, afirmó que «*la historia debería preparar a los niños para el campo de batalla de la vida que se decidirá luchando en todas las partes del Imperio*»<sup>2</sup>.

Para lograr estos objetivos, los planes de estudios eran cronológicos y de carácter anglo-céntricos, mientras los métodos de enseñanza eran meramente didácticos, basados principalmente en un sólo libro de texto. Como afirmó el *Departamento de Educación* en 1923 «*por lo menos unas nociones generales del conjunto de la historia inglesa deberían ser el ideal reconocido de cada colegio*»<sup>3</sup>. De modo similar, una guía de profesores conocida afirmaba en 1910 que «*el mejor método para enseñar historia es que se haga el trabajo mediante la lectura modificada junto con la toma de apuntes y notas del libro de texto*»<sup>4</sup>.

A pesar del dominio de este planteamiento, existía algo de crítica contemporánea a esta estrategia extremadamente didáctica, en su sentido tradicional, y cargada de valores. Uno de los primeros disidentes fue el educador Keatinge, quien se lamentaba por el hecho de que se exigiese el mínimo de trabajo del alumno en las clases de historia. Esta opinión cobró cada vez más fuerza en la década que siguió al final de la Primera Guerra Mundial con las críticas de algunas personas que reclamaban que la historia en el colegio debería ser sobre «*la formación en el arte de pensar*»<sup>5</sup>. El debate sobre estas metodologías alternativas, aunque eran marginales, se intensificaron con la sugerencia de Keatinge de utilizar fuentes primarias en el aula<sup>6</sup>. Los tradicionalistas reaccionaron con horror, diciendo que «*se está hiriendo de muerte a la historia (en los colegios) por los intereses de doctrinas pedagógicas de origen teutón; y se está olvidando la enseñanza suprema de Acton<sup>7</sup> que dice que la historia es un agente de instrucción moral*»<sup>8</sup>.

La época de la Segunda Guerra Mundial y la nueva ola de optimismo que siguió a su término, hicieron que la historia estuviera de nuevo en el primer plano del debate curricular. La *Historical Association*, en su discurso durante la época de la guerra sobre los principios en los que se debería de planificar el plan de estudios de historia para los colegios, opinaba que «*la historia ya no debería de ser una mera serie de relatos interesantes que no son relevantes para las mujeres y los hombres corrientes*», si no que debería ser «*la historia de nuestro propio pasado, el pasado de cada uno de nosotros que nos convirtió en lo que somos y de donde nunca podremos escapar*»<sup>9</sup>.

Parece que el efecto de las dos guerras mundiales había ayudado a producir una conciencia de la enseñanza y del aprendizaje de la historia, habiendo mostrado que ya no se podía explicar el pasado a los colegiales con simples referencias a las decisiones tomadas por acciones de unos pocos individuos heroicos. De esta manera, el plan de estudios de historia política tradicional que estaba monopolizado por reyes, ministros y generales, empezó poco a poco a incluir factores sociales, desarrollos culturales y cuestiones económicas. Sin embargo, a pesar de estos movimientos se mantenía el dominio del enfoque tradicional en los colegios y se reflejó en la *Guía de Educación del Ministerio* en 1954 para la enseñanza de la historia, donde se insistía firmemente en «*el conocimiento de tipo objetivo que se debería de adquirir*»<sup>10</sup>.

## **EL PRIMER CAMBIO - Volver a apreciar la tradición.**

Al final de la década de los años 60 se observó el nacimiento de una nueva apreciación que iba a tener amplias implicaciones para la enseñanza de la historia. En las universidades y escuelas politécnicas existía un interés novedoso por las formas alternativas de estudio: historia social, historia oral, historia de los negros y la historia de la mujer. Todas ellas adquirían importancia. Igual que en educación, psicólogos como Piaget, Bruner, teóricos del currículum como Hirst y Peters, e informes importantes del gobierno como el de Plowden, insistían todos en la necesidad de fomentar modelos de enseñanza y diseños del currículum que fueran más centrados en los niños y estuvieran basados en investigación.

En los colegios varios investigadores descubrieron un gran descontento tanto con los métodos tradicionales como con la rigidez de la estructura del examen de historia. Booth, por ejemplo, opinaba que el sistema de exámenes impedía la buena enseñanza por culpa de su estructura convencional, y que los métodos en el aula que dominaban eran modos tradicionales, magistrales, de enseñanza<sup>11</sup>.

Los efectos pedagógicos y curriculares de estos desarrollos se sintieron más claramente en las instituciones de formación de profesorado. Allí, la tendencia era desafiar las metodologías didácticas reemplazándolas por estrategias que estaban basadas en una comprensión mayor de lo que los investigadores llamaban el crecimiento personal y cognitivo de los niños. De manera que la opinión tradicional respecto a que el conocimiento histórico se podía transferir más o menos intacto de profesor a alumno, se desafiaba con concepciones de enseñanza que aseguraba el lugar del alumno como el corazón del proceso instruccional. Desde esta perspectiva se veía la enseñanza de la historia más como un acercamiento que como un cuerpo de conocimiento con un considerable énfasis puesto en la introducción de los alumnos en la metodología del historiador.

Este enfoque fue institucionalizado en su forma más completa en el *Schools Council History Project*, para alumnos con edades comprendidas entre los 13 y 16 años. Aquí los contenidos tenían que ser elegidos en función de su conveniencia para la enseñanza de conceptos y destrezas determinados, que eran considerados fundamentales para la naturaleza de investigación histórica. Se inició el proyecto en 1972 y, aunque solamente llegó a ser adoptado plenamente en más o menos la tercera parte de los colegios, su base esencial llegó a ser aceptado como «buena práctica» en la mayoría de los colegios. Este cambio vino a ser conocido como la *Nueva Historia* y significó un paso radical de alejamiento de las estrategias de enseñanza didáctica y la emergencia de un plan de estudios alternativo.

Un punto central en el proceso era el uso de material, como las fuentes primarias, con el cual los alumnos podían empezar a pensar como historiadores más que aprender historia meramente. La razón de ser del proyecto era que el proceso de historia era por lo menos tan importante como el producto. Además insistía en que enseñaba a los alumnos a pensar, razonar, hacer juicios y recoger información de fuentes de una manera verdaderamente histórica. En un nivel superior y más abstracto

también trataba de la provisionalidad del conocimiento histórico, que animaba a los alumnos a descubrir por ellos mismos los significados reprimidos y el diálogo debajo de la superficie de la historia.

Quizás su propósito quedó mejor resumido por uno de sus principales defensores, Denis Shemilt, quien insistía en que «*aunque se les puede enseñar a los niños a creer varias cosas, no se puede decir que sepan algo hasta que han comprendido algo de la naturaleza de la investigación en sí*»<sup>12</sup>.

## EL SEGUNDO CAMBIO - La llegada del GCSE.

El desplazamiento del enfoque de «*los trozos de historia*» al de conceptos y destrezas obtuvo el sello oficial de la aprobación del *Her Majesty's Inspectorate (HMI)* [Inspectorado de Su Majestad] en el documento *El Currículum 11-16* de 1975. Señalaron que la historia se preocupaba menos por la comunicación del hecho aceptado que por la elaboración de juicios documentados. Asimismo reclamaban que el pensamiento histórico y su comprensión dependía de los conceptos de evidencia, cambio, continuidad, causa y empatía. Hacer eso obligaba a los profesores a desarrollar destrezas para localizar información, para el análisis y la evaluación, para la síntesis y la comunicación.

En 1984 el Secretario de Estado para Educación conservador confirmó estos puntos de vista en un discurso de máximo interés, atacando la acumulación de hechos inconexos en historia e insistiendo en la necesidad de que los jóvenes desarrollen destrezas de análisis y de crítica<sup>13</sup>. Alentados por esto, los inspectores superiores publicaron en 1985 *History in the Primary and Secondary Years: An HMI view* [La Historia en la Enseñanza Primaria y Secundaria: un punto de vista de los Inspectores de Su Majestad], un documento que servía para preparar el terreno para el desarrollo de un examen nacional nuevo, el *General Certificate of Secondary Education (GCSE)*, el cual se introdujo en 1986.

Este nuevo examen iba a marcar el apogeo de las ideas y enfoques que se enunciaron en el ahora rebautizado *Schools History Project* [Proyecto de Historia en los Colegios]. Central en los nuevos planes de estudio era la promoción de el conocimiento histórico y su comprensión a través del uso de la empatía. En suma, el proceso de investigación y

razonamiento histórico estaba firmemente basado en el uso de fuentes primarias e incluía varios fragmentos de trabajo de curso.

## **CONTRAPROPUESTA - La reacción y el National Curriculum**

El entusiasmo evangélico con el que los defensores de los nuevos enfoques hacían propaganda de sus peticiones llevó a una fuerte tendencia de polarizar las cuestiones. La caricaturización de los enfoques tradicionales llevó a los defensores a sugerir que la única alternativa a sus ideas era la transmisión de una gran cantidad de información histórica inerte, inútil y centrado en los profesores.

Así, con la llegada de la agenda Thatcheriana en la década de los 80, con su mezcla de conservadurismo radical, la crítica a la *Nueva Historia* empezó a tener una cobertura más vigorosa.

El enérgico debate sobre la enseñanza de historia en demasiadas ocasiones se ha visto limitado a las simples destrezas *versus* problemas de contenido. Sin embargo, el alcance de la discusión iba mucho más allá y abarcaba el papel de la empatía como también el lugar de la historia británica dentro del plan de estudios escolar. De hecho fueron los *GCSE* y la aprobación oficial de la empatía los que causaron un mayor revuelo. Llegó un momento en que el debate parecía que iba a tomar el cariz de una guerra civil en la cual ambos bandos estaban caracterizados como los cronológicos Capuletos y los metodológicos Montescos, porque, cuánto más se discutían las cuestiones más se atrincheraban ambas partes.

También estuvo marcado el debate por el intrusismo dentro del campo educacional por parte de historiadores profesionales. Profesor Norman Stone de la Universidad de Oxford, por ejemplo, se metió en la campaña con un ataque a la ausencia de historia británica en los colegios y reclamaba que los niños deberían tener un «*sólido conocimiento de historia británica más que una mezcolanza de empatía sobre países lejanos*»<sup>14</sup>. Stone y otros críticos, como el Profesor Robert Skidelsky y Lord Bullock, temían igualmente el fallecimiento de la historia británica. Skidelsky también criticó duramente el uso de la empatía afirmando que era una herramienta de indoctrinación política del ala izquierdista.

Incluso aquellos que habían reconocido públicamente las virtudes de la *Nueva Historia* empezaron a preocuparse. Algunos, como Thompson, creían que había llegado el momento de «*reafirmar que es la naturaleza*

*de la materia de la historia ... que es la justificación fundamental para el estudio histórico, y que éste puede ofrecer una perspectiva concreta y una nueva percepción del mundo actual y la experiencia del alumno»<sup>15</sup>. Lang describió este punto de una forma más acerba en un artículo titulado «The Sacred Cow History Project» [El Sagrado (vaca sagrada) Proyecto de Historia], al hacer la pregunta, «lo que les atrae a los niños (de la historia) es su lado emocionante, lleno de colorido ... el SCHP (Schools Council History Project) desecha la ventaja de más valor que tiene a historia: su lado narrativo a través del tiempo»<sup>16</sup>. Muchos otros sentían que se estaba despedazando la historia con teorías educacionales de moda y que su base de conocimientos se marginalizaba con una excesiva dependencia de destrezas y conceptos. Todo esto estaba relacionado con un ataque ya más general a los procesos pedagógicos que ahora aparentemente eran de uso común.*

Para concluir este apartado sería justo decir que el consenso progresista, el cual era el objetivo de tanta vituperación Thatcheriana, había triunfado en la implementación del GSCE de Historia. Sin embargo, la oposición se estaba coordinando cada vez más y comenzaba a reclamar que la *Nueva Historia* y su sucedáneo, el GSCE, se habían reducido a un relativismo desventurado y, en opinión de un conocido crítico del ala derecha, eran una «manifestación de nuestra (la de Gran Bretaña) neurosis post-colonial de personas poco dispuestas a mirar hacia el pasado»<sup>17</sup>.

## CONCLUSIÓN

Durante los dos últimos años varios Secretarios de Estado han limitado aspectos del currículum de historia por razones de administración y conveniencia política. Desde 1991 el currículum de historia sólo afecta a los alumnos hasta los 14 años, no hasta los 16 como originalmente se había previsto. Y en segundo lugar, el último Secretario de Estado, a pesar de amplia oposición de todos los lados del espectro político, decretó que el estudio de historia en los colegios debe pararse en un punto veinte años antes del presente.

A pesar de estos cambios, la introducción del *National Curriculum* de historia en los colegios en 1991 fue un asunto relativamente sosegado, en comparación con la delirante discusión de los años anteriores. Parece

ser que los profesores están ahora más preocupados por la distribución y por la evaluación de la asignatura dentro de un currículum demasiado saturado. Investigaciones recientes han indicado que estas dos cuestiones son las que figuran de forma prominente en las mentes de los profesores. Ambas están relacionadas al problema de la responsabilidad y los temores que meterán la asignatura y su enseñanza en una camisa de fuerza no deseada<sup>18</sup>.

A pesar de la naturaleza reseñada más arriba, a propósito de la cuestión de conocimientos, las *non-statutory orders* [órdenes no-estatuorias, ejemplificaciones] terminaron por prescribir amplias áreas de contenidos para cada grupo de edad desde los 5 hasta los 16 años, junto con la añadida condición que «*los mismos profesores deberían decidir cuánto contenido detallado factual se requiere en cada tópico o tema*» y que «*se podrían enseñar algunas partes en profundidad y otras más superficialmente*»<sup>19</sup>. Desde un punto de vista menos instrumentalista, la discusión sobre los conocimientos, el *National Curriculum* y la enseñanza de historia eran importantes porque han sacado a la luz una discusión sobre lo que deberían ser los temas y valores dominantes de nuestra historia nacional que a su vez se debería transmitir a la siguiente generación de niños. Las implicaciones de esto a largo plazo serán difíciles de cuantificar pero siguen estando muy presentes en el futuro de la asignatura en los colegios.

## NOTAS

1. *The Elementary Code for England and Wales*, HMSO, 1890.
2. E.G.A. Holmes, *Elementary Schools*, 1899.
3. Departamento de Educación, *Report on the Teaching of History*, 1923.
4. M. Burstall, *Methods of Teaching History in Schools*, 1910.
5. F.C. Happold, *The study of History in Schools as Training in the Art of Thought*, 1927.
6. M.W. Keatinge, *Studies in the Teaching of History*, 1910.
7. Nota del traductor: J.E.D. Acton (1834-1902). Historiador y publicista católico británico, profesor de la Universidad de Cambridge, inició la *Historia Moderna* de Cambridge.
8. F.R. Worts, *The Teaching of History in Schools: a New Approach*, 1935.
9. The Historical Association, 1946.
10. Ministry of Education, *Teaching History*, 1952.



11. M. Booth, *History Betrayed*, 1969.
12. D. Shemilt, *History 13-16: an Evaluative Study*, 1980.
13. Sir Keith Joseph, Why Teach in School?, *The Historian*, 2, 1984.
14. N. Stone.
15. D. Thompson, Understanding the Past: Procedures and Content, in A. Dickinson, P. Lee & P. Rogers, *Learning History*, 1984.
16. S. Lang, The Sacred Cow History Project, *Times Educational Supplement*, 1986.
17. S. Deuchar, *The Independent*, 1988.
18. R. Phillips, Teacher Autonomy and the National Curriculum, *Teaching History*, 65, 1991.
19. *Non-Statutory Guidance for History*, HMSO, 1991.



# LA EDUCACION EN "EL PERIQUILLO SARNIENTO", de FERNANDEZ DE LIZARDI

JESÚS HERNÁNDEZ GARCÍA\*

## 1. Introducción

"El Periquillo Sarniento", publicada por entregas y editada en tres tomos (1816), es generalmente considerada por los críticos e historiadores de la literatura como la primera novela hispanoamericana. De corte picaresco -escrita en primera persona, protagonista al servicio de diversos amos, tránsito por varios y diferentes estados, realismo descriptivo, etc.-, refleja, sin duda, el espíritu de su autor, José Joaquín Fernández de Lizardi (1776-1827). Periodista y escritor, erudito de talante abierto y liberal, imbuido de la reforma, de la Ilustración y de la Enciclopedia, conocedor de los males de su tiempo, el mejicano Lizardi, a caballo entre los siglos XVIII y XIX, no deseó sino mejorar la época y la sociedad en las que le tocó vivir. En este empeño forjó su vida y gran parte de su obra periodística y literaria, como la novela que nos ocupa.

Y siendo la educación una, cuando no la principal, de las bases para la mejora y el progreso económico y social de un pueblo, no es de extrañar que en las páginas de "El Periquillo Sarniento" abunden los pasajes en los que, de forma tácita o expresa, afloren ideas, azotes, propuestas, descripciones, etc., en relación con el tema educativo; hasta el punto de que, tanto en el pensamiento como en la ejemplificación individualizada de la vida del protagonista, la novela se aviene en gran medida con las palabras de Condorcet (1743-1794) en sus escritos pedagógicos sobre los sucesivos progresos del espíritu humano, al considerar la educación y la instrucción como el único modo de llevar al hombre *"a los diversos grados de perfeccionamiento y, por consiguiente, de felicidad a que la naturaleza le permite aspirar; deber*

---

\* JESÚS HERNÁNDEZ GARCÍA es Catedrático de Lengua y Literatura de I.B. y Subdirector del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

*tanto más importante cuanto que el bien no puede ser duradero si no se hacen progresos hacia lo mejor, y que es preciso marchar a la perfección o exponerse a ser arrastrado hacia atrás por el choque inevitable de las pasiones, de los errores y de los acontecimientos"* (ref. JUNOY, 1979, 17); como le ocurre de continuo al protagonista de esta novela.

El tema educativo aparece de modo singular en los diez primeros capítulos de la primera parte que, en sí mismos, se constituyen como un pequeño tratado novelado de educación; aunque es también esencial a lo largo de toda la obra. No en balde Mariano Azuela escribe, no sin cierta dureza, que Lizardi tomó la novela *"exclusivamente como un medio educativo. Enseñar divirtiendo fue su lema. Por eso si su vuelo como novelista es el de una avutarda, como educador y propagandista cumplió con el mayor decoro... Lejos de todo esteticismo encamina sus fuerzas a exponer con la más grande claridad sus pensamientos. Y lo consigue. Espiritu inquieto, luchador incansable, moralista furibundo con ribetes de apóstol y reformador, como tal empleó cuantos medios tuvo a su alcance para difundir sus ideas"* (AZUELA, 1976, 585).

Pero cuando nosotros hablamos de educación en esta obra, no lo hacemos exclusivamente del tono moralizador de la novela, que sin duda lo tiene, y a veces en exceso mediante largas digresiones o sermones interminables de los que ya se nos advierte como lectores; sino, y sobre todo, y es lo que más nos importa en este trabajo, de aspectos como la educación en la familia, la educación de los niños, el aprendizaje de los oficios mecánicos, los métodos de enseñanza, la formación de los maestros, la enseñanza y la formación en la universidad, etc. Entreverado todo ello en el discurso de la narración, al hilo de la vida del protagonista y en el marco claro del momento que refleja: *"Si de alguna obra puede afirmarse que está estrechamente vinculada con su autor, con su medio y con su tiempo, es ésta"* (AZUELA, 1976, 586).

Efectivamente, Fernández de Lizardi muestra en la novela ser un hombre de su tiempo y, cuando aborda los aspectos educativos, lo hace generalmente dentro del contexto pedagógico más avanzado de su época y en clara consonancia con ilustres pedagogos y reformadores españoles y europeos, como se apreciará en este estudio.

## 2. El propósito didáctico y moralizador de la novela

En este sentido, la novela está llena de avisos para navegantes. Ya al principio de la obra, el prólogo de Periquillo Sarniento es en sí mismo el escaparate de las intenciones:

"Esta obrita no es para los sabios, porque éstos no necesitan de mis pobres lecciones; pero sí puede ser útil para algunos muchachos que carezcan, tal vez, de mejores obras que aprender..., y como pueden faltarles o no tenerlas a mano algún día, no dejarán de entretenerse y pasar el rato con la lectura de mi vida descarriada.

En ella presento a mis hijos muchos de los escollos en donde más frecuentemente se estrella la mocedad cuando no se sabe dirigir o desprecia los avisos de los pilotos experimentados.

Si les manifiesto mis vicios no es por lisonjearme de haberlos contraídos, sino por enseñarles a que los huyan pintándoles su deformidad; y del mismo modo, cuando les refiero tal o cual acción buena que he practicado, no es por granjearme su aplauso, sino por enamorarlos de la virtud" (pág. 5) (1).

El texto es lo suficientemente clarificador. Y así es, la novela constituye en su conjunto un compendio de moral que Fernández de Lizardi lleva a cabo fundamentalmente de cuatro modos. En primer lugar, como es obvio, con el hilo de la trama, mediante la propia narración y ejemplificación de las andanzas de Periquillo -jugador, borracho, ladronzuelo, suplantador, embaucador, etc.- y las venturas y, sobre todo, desventuras que constantemente le suceden; hasta que ya en la última etapa de su vida sufre una especie de conversión que redime sus errores y su vida disoluta. Basten las palabras del protagonista en la hora ya cercana de su muerte:

"Os dejo escrita mi vida para que veáis dónde se estrella por lo común la juventud incauta; para que sepáis dónde están los precipicios para huirlos, y para que, conociendo cuál es la virtud y cuántos los dulces frutos que promete, la profeséis y la sigáis desde vuestros primeros años" (pág. 456).

Como señala Casas de Faunce, "*Lizardi es ecuaníme y quiere que sus personajes reciban lo que se merecen de acuerdo con sus acciones. Quiere que se opere en el personaje un proceso de aprendizaje hacia el conocimiento racional de los valores absolutos, haciéndole vivir la experiencia de conocer lo falso del instinto primario del hombre, que sólo conduce al castigo y a la infelicidad*" (CASAS de FAUNCE, 1977, 55).

No sólo la vida del protagonista, las de otros personajes de la novela muestran también los caminos del vicio o de la virtud.

En segundo lugar, mediante las múltiples referencias que da el protagonista a través de digresiones, reflexiones, consejos y advertencias; que aparecen por doquier subrayando el tono general de la obra. En cualquier momento de la narración, con frecuencia al principio de muchos capítulos, no es difícil encontrar pasajes en los que se nos haga cualquier tipo de consideración sobre el hombre y la vida, sobre la virtud y el vicio, sobre el bien y el mal. Así, por ejemplo:

"Ningún fantasma ni espectro espanta al hombre más cierta y constantemente que la conciencia criminal. En todas partes lo acosa y amedrenta, y siempre a proporción de la gravedad del delito por oculto que éste se halle" (pág. 263).

En tercer lugar, como ya indicábamos antes, mediante las varias y largas digresiones, disertaciones y sermones que hacen bien el narrador, bien doctos, y a veces no tan doctos, personajes de la obra: un maestro, don Antonio, el coronel, etc. Aunque es cierto, como señala Azuela, que *"el terrible Periquillo, el padre de Periquillo, los curas y maestros que lo aconsejan y hasta los pícaros que lo pervierten son una y la misma persona... Cuando el lector menos lo espera, un pillo está dando clase de moral. No hay un relato, por ameno y logrado que sea, en el que no asomen en el fondo los ojos siniestros del búho; se adivina el 'magister' con sus antiparras ahumadas y la palmeta en la mano. 'Corrigere ridendo mores'" (AZUELA, 1976, 582).*

Por último, mediante lo que podríamos denominar argumentos de autoridad. Son innumerables los autores y moralistas antiguos y modernos, paganos y cristianos, religiosos y laicos que Fernández de Lizardi, haciendo con frecuencia gala de una erudición enfadosa en una novela, en una obra de creación, cita a lo largo de todas sus páginas para asentar las reflexiones, para ensalzar la virtud, para denigrar el vicio, para mostrar el buen camino, para resaltar la sentencia, para reforzar las ideas, para, en definitiva, reafirmar su pensamiento y sus premisas con el aliento del autor de prestigio o de la referencia y la cita autorizadas. Ya en la "Advertencia general a los lectores" se puede leer:

"Ahora digo: si un joven voluptuoso, o un viejo apelmazado con los vicios, ve estos mismos reprendidos, y las virtudes contrarias elogiadas, no en boca de los anacoretas y padres del yermo, sino en la de unos hombres sin religión perfecta, sin virtud sólida y sin la luz del Evangelio, ¿no es preciso que forme un concepto muy ventajoso de las virtudes morales? ¿No es creíble que se avergüence al ver reprendidos y ridiculizados sus vicios, no ya por los Pablos, Crisóstomos,

Agustinos ni demás padres y doctores de la Iglesia, sino por los Horacios, Juvenales, Sénecas, Plutarcos y otros ciegos semejantes del paganismo? Y el amor a la sana moral, o el aborrecimiento al vicio que produzca el testimonio de los autores gentiles, ¿no debe ser un interés recomendable, así para los lectores como para la misma sociedad? A mí, a lo menos, así me lo parece, y por tanto, no he querido omitir las autoridades de que hablamos" (págs. 7-8).

Y a fe que no las omite. Aparte de los muchos autores mencionados por la autoridad de sus logros y conocimientos científicos, literarios, pedagógicos o filosóficos, aparecen otros muchos citados en relación con diversos aspectos morales. Además de los señalados en el texto anterior, se mencionan personajes y obras como Diógenes, Terencio, el catecismo de Pío V, Santa Teresa, Platón, Ovidio, la "Lucerna mística" del padre Ezquerria, Erasmo, Dionisio Catón, Plauto, "La escuela de las costumbres" de Blanchard, el catecismo de Pedro Murillo, Ausonio, "La vida cristiana" de Jerónimo Dutari, Juan Martínez de la Parra, Plauto, Iriarte, La Rochefoucauld, el "Eclesiastés", "Los desengaños místicos" del padre Arbiol y un largo etcétera.

En suma, Fernández de Lizardi entiende la importancia de la educación moral en la juventud, como la entendieron en su siglo, entre otros, Kant (1724-1804), cuando señala la relevancia del perfeccionamiento moral del hombre; Pestalozzi (1746-1827), haciendo hincapié en que la educación no puede separarse de la ética; o Hervás y Panduro (1735-1809) cuando escribe que *"si la ferocidad de las bestias se vence con actos continuos de domesticación; con actos de educación moral y civil se vencerá también la inclinación maligna de la juventud racional. El hombre en lo moral obra según la naturaleza o la educación; y según ésta no puede obrar fácilmente si no tiene hábito en ejercitar sus máximas, el cual le sea como una nueva naturaleza"* (ref. GALINO, 1968, 789).

### 3. El ejemplo

Pero no sólo las reflexiones, las indicaciones, los sermones o las palabras; sobre todo el ejemplo es para Lizardi el modo más eficaz de conseguir la recta actitud, el bien obrar o cualquier logro educativo. Lo dice el mismo Periquillo con unas palabras harto elocuentes:

"El buen ejemplo mueve más que los consejos, las insinuaciones, los sermones y los libros. Todo esto es bueno, pero, por fin, son palabras, que casi siempre se las lleva el viento. La doctrina que entra por los ojos se imprime mejor que la que

entra por los oídos. Los brutos no hablan, y, sin embargo, enseñan a sus hijos, y aun a los racionales, con su ejemplo. Tanta es su fuerza" (pág. 113).

No cabe mayor claridad: el modelado sirve más que ningún otro medio para el aprendizaje de las buenas costumbres y para la educación en general. Y así lo repite una y otra vez Lizardi a lo largo de la novela. En cierta medida, la obra es un crisol de buenos y malos ejemplos; y gran parte de las desventuras y desgracias del protagonista vienen dadas por la imitación de los ejemplos perniciosos, haciendo caso omiso de los buenos modelos, que también aparecen en la novela. El propio Periquillo así lo confiesa en más de una ocasión. Porque, efectivamente:

"El buen ejemplo es la pauta sobre que los niños dirigen sus acciones casi siempre... Los niños son los monos de los viejos, pero unos monos muy vivos; cuanto ven hacer a sus mayores, lo imitan al momento, y por desgracia imitan mejor y más pronto lo malo que lo bueno" (pág. 27).

No algo muy distinto dice por esa época el cardenal leonés Lorenzana, muerto en 1804, que, curiosamente, fue arzobispo de Méjico: *"Un niño es como una cera en que se imprime la buena o la mala imagen... Es el eco de la voz de sus padres, párrocos o maestros; repite lo que oye, sea el nombre de Jesús o el del diablo; imita, como el mono, todas las acciones que ve hacer. Si oye a su padre jurar, jura; si oye bendecir a Dios, lo bendice"* (ref. DAMSEAUX-SOLANA, 1967, 337).

El mismo padre Sarmiento (1695-1772), una relevante figura de la Ilustración y de la pedagogía española del siglo XVIII, señala que *"también es buena señal que los niños sean monos y remedones de todo cuanto ven y oyen. Y por eso conviene que delante de ellos no se haga cosa mala ni torpe, por reverencia al niño y a su honesta crianza"* (ref. GALINO, 1968, 695).

#### 4. La familia y la educación

Y, entre otros aspectos, este ejemplo ha de tener su primer asiento en la familia, en el padre y en la madre. Así, Lizardi, por boca del protagonista y siguiendo a Juan Martínez de la Parra, según expresa en la novela, reduce a tres las principales obligaciones de la buena educación de los hijos:

"A saber: a enseñarles lo que deben saber, a corregirles lo mal que hacen y a darles buen ejemplo. Tres cosas muy fáciles al decirse, pero muy difíciles al



practicarse, atendiendo a la multitud de hijos malcriados y llenos de vicios que notamos" (págs. 111-112).

Y es que Lizardi considera especialmente importante la actitud de los padres en la educación de los hijos. La familia será, desde el nacimiento del niño, el pilar que sostenga la buena crianza. Por ello critica, por boca del protagonista de la obra, los errores comunes en los que suelen incurrir los padres de su tiempo respecto de la educación de sus hijos: contentarse con darles, por medio de ayos y maestros, una instrucción superficial; relegar exclusivamente a la madre la corrección de los vicios; y no ser generalmente ambos ejemplos y modelos de vida.

La significación, pues, de la familia es grande a lo largo de toda la novela. Constantemente se reitera por parte del narrador que la obra la escribe para la educación e instrucción de sus hijos, que son lo que más le importa. De ahí que ya en la "Advertencia general a los lectores" se diga que no sólo pretende "contar su vida, sino instruir cuanto pudiera a sus hijos" (pág. 7); porque, como indica también desde el prólogo:

"Mucho menos que no escribo para todos, sino sólo para mis hijos, que son los que más me interesan, y a quienes tengo obligación de enseñar". (pág. 5)

Y esta educación familiar se trata desde el primer momento de la narración, al hilo de la vida del protagonista, que critica el hecho de que, desde sus primeros días, se le diera una nodriza, algo que en sí mismo es desnaturalizado:

"Porque es una cosa que escandaliza a la naturaleza que una madre racional haga lo que no hace una burra, una gata, una perra, ni ninguna hembra puramente animal y destituida de razón.

¿Cuál de éstas fia el cuidado de sus hijos a otro bruto, ni aun al hombre mismo?  
 ¿Y el hombre dotado de razón ha de atropellar las leyes de la naturaleza, y abandonar a sus hijos en los brazos alquilados de cualquier india, negra o blanca, sana o enferma, de buenas o depravadas costumbres, puesto que en teniendo leche de nada más se informan los padres, con escándalo de la perra y de todas las madres irracionales?" (págs. 13-14).

Suena en estas palabras un indudable eco rousseauiano de los primeros capítulos del "Emilio". Como vuelven a sonar cuando Rousseau (1712-1778) critica el que se obedezca a los caprichos y a la tiranía de los niños: "*¿Sabéis cuál es el medio más seguro de hacer miserable a vuestro hijo? Acostumbrarle a conseguir todo, porque, como aumentan sin cesar sus deseos por la facilidad de complacerle, tarde o temprano os obligará, al no poder satisfacerle, a negárselos, y esta negativa*

*inhabitual le apesadumbrará más que la privación de lo que desea*" (ROUSSEAU, 1973, 128). Kant, por su parte, escribe: "*No se preste atención a los lloros de los niños, ni se acceda a sus deseos cuando quieran alcanzar algo por sus gritos*" (KANT, 1983, 55).

No en balde uno de los mayores reproches que Periquillo hace a su madre es justamente éste: el de acceder constantemente a sus caprichos y el dejarse dominar su voluntad:

"Bastaba que yo manifestara deseo de alguna cosa, para que mi madre hiciera por ponérmela en las manos, aunque fuera injustamente. Supongamos: quería yo un rosario, el dedal con que cosía, un dulcecito que otro niño de casa tuviera en la mano, o cosa semejante, se me había de dar al instante, y cuenta como se me negara, porque aturdía yo el barrio a gritos; y como me enseñaron a darme cuanto gusto quería, porque no llorara, yo lloraba porque se me antojaba para que se me diera pronto" (pág. 15).

Reiteradas veces a lo largo de la narración de su vida, el protagonista menciona la débil actitud de su madre en la formación de su carácter como una de las causas más señaladas en los tropiezos y desdichas vividos. No sólo ello, también, como veremos más adelante, la oposición de su madre a que aprendiera oficio mecánico alguno, por no manchar su ascendencia hidalga.

Periquillo censura también el hábito, por otra parte tan hispano, de meterle miedo con "cocos, viejos y macacos" para que obedeciera a sus padres cuando era niño:

"Esta corruptela me formó un espíritu cobarde y afeminado, de manera que aún ya de ocho o diez años, yo no podía oír un ruidito a media noche sin espantarme, ni ver un bulto que no distinguiera, ni un entierro, ni entrar en un cuarto oscuro, porque todo me llenaba de pavor" (págs. 15-16).

Otro aspecto importante que se menciona en diversas ocasiones a lo largo de la novela es el referente a la inclinación o vocación de los hijos respecto de los estudios o la profesión. Se censura que los padres fuercen la voluntad de sus hijos para que estudien algo para lo que no tienen ni inclinación ni posiblemente aptitudes. En este sentido son bien elocuentes las palabras del padre de Periquillo que, por su valor, transcribimos a pesar de su extensión:

"Es la mayor simpleza de muchos padres pretender tener a pura fuerza un hijo letrado o eclesiástico, aun cuando no sea de su vocación tal carrera ni tenga talento a propósito para las letras; causa funesta, cuyos perniciosos efectos se lloran diariamente en tantos abogados firmones, médicos asesinos y eclesiásticos ignorantes y relajados como advertimos.

Todavía para dar oficio a los niños es menester consultar su genio y constitución física, porque el que es bueno para sastre o pintor, no lo será para herrero o carpintero, oficios que piden, a más de inclinación, disposición de cuerpo y unas robustas fuerzas.

No todos los hombres han nacido útiles para todo. Unos son buenos para las letras, y no generalmente, pues el que es bueno para teólogo, no lo será para médico; y el que será un excelente físico, acaso será un abogado de a docena, si no se le examina el genio; y así todos los letrados. Otros son buenos para las armas e ineptos para el comercio. Otros excelentes para el comercio y topos para las letras. Otros, por último, aptísimos para las artes liberales y negados para las mecánicas, y así de cuantos hombres hay" (pág. 31).

Estas ideas se reiteran frecuentemente en la novela, como ya hemos señalado, y se ejemplifican trágicamente, además, en la historia de la hermana del trapiento, que fue forzada por su padre a hacerse monja y, a causa de ello, murió de unas fiebres debidas a la agitación de su espíritu. Antes de morir, no obstante, escribe a su progenitor una carta que comienza con estos términos:

"Padre y señor: la muerte va a cerrar mis ojos. A usted debo el morir en lo más florido de mis años. Por obediencia ... no, por miedo a las amenazas de usted abracé un estado para el que no era llamada de Dios". (pág. 271)

No parece sino que el ejemplo, del que el autor refiere que ha sucedido realmente más de una vez, y cita para aseverarlo la obra "Gritos del infierno", del doctor Boneta, sirviera también a las palabras de un ilustre pedagogo español del siglo XVIII, Baldiri Rexach (1703-1781): *"Los padres suelen cometer un gran error, y es que, por algunos intereses que tienen, hacen tomar el estudio de las letras a los hijos que desean emplearse en el trabajo de la tierra o de otras cosas mecánicas y, al contrario, hacen trabajar y privan de las letras a los hijos que anhelan y desean el estudio. Y a veces es tanta la pasión ciega de los padres que obligan a los hijos que desean casarse a que sean eclesiásticos, y al contrario, hacen casar al hijo que desea ser eclesiástico. Los padres que tan ciegamente proceden cometen muchos gravísimos errores"* (ref. GALINO, 1968, 720).

En suma, basten aquí estas ideas para comprender la relevancia que Lizardi concede a la familia en la educación e instrucción de los hijos; aunque volveremos a referirnos a ello al tratar otros importantes aspectos educativos de la novela de "Periquillo", cuyo padre, con un espíritu plenamente dieciochesco y reformador llega a decir:

"No; yo bien sé que lo que importa es que los hijos no se queden flojos y haraganes, que se dediquen a ser útiles a sí y al Estado, sin sobrecargar la sociedad contándose entre los vagos" (pág. 66).

Lizardi, pues, estima, de singular importancia el papel que los padres han de tener en todo el proceso de la formación de sus hijos; al igual que otros ilustres pedagogos contemporáneos o cercanos en el tiempo al escritor mejicano: Pestalozzi -si bien el autor de "Periquillo" no considera que la más pura educadora sea la madre, como hemos visto, aunque Pestalozzi, en la obra en que por excelencia se ensalza a la madre, "Cartas sobre educación infantil", también advierte: "*Será forzoso convencer a alguna madre amorosa de que lo que se tiene por bueno no siempre lo es efectivamente, procurando hacerle caer en la cuenta del siguiente hecho: un modo de proceder suyo que, si se quiere, sea fruto de móviles muy bien intencionados, pero que no se ha sometido al control de un juicio maduro, puede acarrear a sus hijos todos los desastres que tan vivamente deseaba evitarles*" (PESTALOZZI, 1982, 57)-; Rousseau -con quien Lizardi también coincide en que el verdadero preceptor de sus hijos debe ser el padre-; Baldiri Rexach - que, como el narrador mejicano, considera que la los padres no deben relegar la educación exclusivamente a la escuela-, etc.

## **5. La educación en la infancia. Salud y educación física**

De parte de todo lo visto anteriormente, se desprenden y observan ya bastantes aspectos de la educación infantil y de la significativa consideración que Lizardi concede a esta formación del niño; del que se descubre su especificidad justamente en el siglo XVIII, al ver que la infancia tiene sus propias maneras de actuar y unas cualidades características según la edad. De ahí el valor que la infancia y su educación merecen para todos los pedagogos e ilustrados de este momento.

Y para Lizardi es también esta primera edad la base de la educación y de la formación, el germen de lo que después llegará a ser el hombre como tal y en la sociedad. Por eso Periquillo reflexiona en los siguientes términos:

"En la edad pueril aprenden los niños lo bueno y lo malo con la mayor tenacidad, y en la adulta tal vez no bastan ni los libros ni los sabios para desimpresionarlos de aquellos primeros errores con que se nutrió su espíritu" (pág.16).

Y por eso mismo, un poco más adelante, se queja de la educación recibida en la niñez:

"Mis venganzas, mis glotonerías, mis necesidades y todas mis boberías pasaban por gracias propias de la edad, como si la edad primera no fuera la más propia para imprimirnos las ideas de la virtud y del honor" (pág. 16).

Reiteradamente se advierte de la importancia de la educación temprana, "desde pequeños, antes que sean troncos" (pág. 113). Y no sólo en la moral o en la instrucción, también en lo que se refiere a la salud, la formación del cuerpo y la educación física; haciendo buena la definición que del término educación da la "Enciclopedia": *"es el cuidado que se toma de alimentar, educar e instruir a los niños; así, pues, la educación tiene por objeto, 1º la salud y la correcta formación del cuerpo; 2º aquello que se refiere a la rectitud y la instrucción del espíritu; 3º las buenas costumbres, es decir, la conducta en la vida y las cualidades sociales"* (ref. JUNOY, 1979, 39-40).

De todos estos aspectos educativos trata Lizardi en su novela; pero, en lo que respecta a la infancia, merece una especial atención la vertiente física, dado que el autor hace singular hincapié en ella en los primeros capítulos del libro. Así, al criticar el régimen de comidas que llevaba Periquillo:

"Me daban de comer cuanto quería, indistintamente a todas horas, sin orden ni regla en la cantidad y calidad de los alimentos, y con tan bonito método lograron verme dentro de pocos meses cursiento, barrigón y descolorido" (pág. 15).

O los vestidos, o el régimen de sueño, o los excesivos cuidados, o el dejarle jugar poco y tomar poco el aire de la calle:

"Yo, a más de esto, dormía hasta las quinientas, y cuando me despertaban me vestían y envolvían como un tamal de pies a cabeza; de manera que, según me contaron, yo jamás me levantaba de la cama sin zapatos, ni salía del jonuco sin la cabeza entrapajada...; y yo no era dueño de salir al corredor o al balcón sino por un raro accidente" (pág. 15).

Y, a renglón seguido, tras la crítica, Lizardi, por boca del narrador, expone cuál es el régimen de vida que deben llevar los niños, que constituye todo un breve tratado para la salud y la educación física en la infancia, de acuerdo con las siguientes normas que refiere Periquillo:

- No hacerles comer mucho, y darles alimentos de fácil y buena digestión.
- Hacer que les dé el aire.

- Levantarlos a una hora regular.
- Llevar la cabeza descubierta y vestirlos con ropas holgadas.
- Dejarles jugar, travesear, cuanto quieran y al aire libre.
- Bañarlos con frecuencia en agua fría o templada.

No muy distintas son las normas que dicta Hervás y Panduro para criar un niño robusto, cuando escribe que *"no se le sujete demasiado a las horas de comer, sino entre ellas désele, siempre que lo pida, pan, que le nutre y no excita demasiado su apetito ... , duerma nueve y hasta diez horas. Lávensele los pies y piernas con agua fría y lleve de ordinario la cabeza descubierta y el pelo corto. Use vestidos holgados y tenga natural expansión en sus juegos"* (ref. DAMSEAU-SOLANA, 1967, 339). O el padre Sarmiento, que concede especial valor a los juegos infantiles cuando resalta que *"otra tiranía padecen los niños en la prohibición que se les hace de sus diversiones, juegos inocentes y enredos pueriles, y de retozar, saltar y bailar con otros de su edad... Eso lo pide la edad"* (ref. GALINO, 1968, 703).

La importancia del juego en la educación del niño queda señalada en la época por la publicación de Vicente Naharro de una obra cuyo título es ya muy significativo: "Descripciones de los juegos de la infancia, los más propios a desenvolver sus facultades físicas y morales y para servir de abecedario gimnástico"; libro del que, por curiosidad, mencionamos su contenido: *"un tratadito de gimnasia... y un sumario de juegos, tales como el salto del carnero, la honda, la lucha, las gochas, el balón, los lobos, la peonza, la cometa, el aro, los zancos, el columpio, los patines, la rayuela, la gallina ciega, el volante, la pelota, etc."* (DAMSEAU-SOLANA, 1967, 343). El mismo Kant, en su "Pedagogía", resalta también el valor del juego y da una relación de los más populares y beneficiosos para el niño.

En relación con el vestido no es necesario destacar su valor en la época respecto de la imagen y formación física del niño. Baste recordar las palabras de Debesse y Mialaret: *"Una forma de vestir a los niños es mucho más que una nueva moda: es una forma de comprender a la infancia. A lo largo de todo el siglo XVII los niños vistieron como las persona mayores, y esta costumbre los contuvo, los encerró y los coaccionó... Los bebés eran envueltos en pañales o en fajas. Niños y niñas llevaban un corpiño..., usaban unos gorros extremadamente complicados, sabios tinglados que les condenaban casi a la inmovilidad."*

*En el siglo XVIII el vestido del niño se diferenciará del de las personas mayores: el vestido a la marinera... dejando al niño la libertad de sus movimientos, lo incita a correr, a gesticular, a seguir sus propios ritmos...*

*Se atribuye a Rousseau el mérito de haber restituido a la infancia esta preciosa libertad. Se da al niño un vestido ligero y agradable porque se tiene confianza en que se formará al no encontrar trabas para sus gestos; y al verle de este modo gracioso y ágil, resulta amable y, por lo tanto, inspira más confianza" (DEBESSE-MIALARET, 1974, 28).*

Referente a la salud, importa también destacar cómo Lizardi concede gran valor a la disposición e higiene de los espacios en que se ha de impartir la enseñanza a los niños. Así, Periquillo se asombra, al entrar en una nueva escuela:

*"¡Cuál fue mi sorpresa cuando vi lo que no esperaba ni estaba acostumbrado a ver! Era una sala muy espaciada, y aseada, llena de luz y ventilación... No parece sino que mi maestro había leído al sabio Blanchard en su *Escuela de las costumbres* y que pretendió realizar los proyectos que apunta dicho sabio en esta parte, porque la sala de la enseñanza rebosaba luz, limpieza, curiosidad y alegría" (pág. 25).*

Alo similar considera, asimismo, Jovellanos (1744-1811) cuando, en sus "Memorias Pedagógicas", al hablar de los edificios-residencia de los estudiantes, sostiene que el sitio *"ha de ser muy ventilado, para lo que contribuirá que no se sitúen en el centro de los pueblos, lográndose así la ventaja que para los paseos diarios esté inmediato el campo. Y en lo más ventilado los dormitorios y el comedor, huyendo de toda humedad, y sería muy bueno tuviese una ventanita cada alcoba"* (JOVELLANOS, 1956, 300).

No queremos dejar de resaltar, por último, un aspecto curioso y de gran modernidad que, aunque no tenga que ver específicamente con la infancia, sí lo resalta Lizardi en la novela en lo que toca a la salud: el tabaco. Escribe Lizardi en una nota del Pensador:

*"El fumar no es malo; es un vicio de los tolerables, y aunque él por sí es muchas veces pernicioso a la salud y gravoso a la bolsa, ya la costumbre lo tiene favorecido" (pág. 117).*

## **6. Las primeras letras. Leer y escribir**

Parte del capítulo II del primer tomo de la novela lo dedica Lizardi a ensalzar la especial relevancia que tiene en la educación y en la instrucción del hombre el saber leer y escribir bien.

Respecto de la escritura, critica cómo muchas personas no saben leer bien y expresa claramente cómo saber leer no consiste en leer deprisa, ni en leer con afectación o con monotonía, manteniendo siempre el mismo tono, ni en leer de igual modo cualquier texto, sea historia o teatro, sin entender, con frecuencia, aquello que se lee:

"Hay muchos modos de leer, según los estilos de las escrituras. No se han de leer las oraciones de Cicerón como los anales de Tácito, ni el panegírico de Plinio como las comedias de Moreto. Quiero decir que el que lee debe saber distinguir los estilos en que se escribe, para animar con su tono la lectura, y entonces manifestará que entiende lo que lee y que sabe leer" (pág. 19).

En relación con la escritura, Lizardi realza la importancia de una buena caligrafía y de una correcta ortografía, concediendo un gran valor a saber utilizar bien los signos de puntuación. Asimismo, critica las frecuentes faltas de ortografía que pululaban por los letreros de las tiendas de Méjico capital; lo que supone abogar por la defensa del idioma y, a la vez, achacar las deficiencias culturales del pueblo a la mala instrucción recibida. Así, Periquillo expresa indignado:

"¿Qué juicio tan mezquino formará un extranjero de nuestra ilustración cuando vea semejantes despilfarros escritos y consentidos públicamente, no ya en un pueblo, sino nada menos que en México...? ¿Qué ha de decir ni que concepto ha de formar sino que el común del pueblo (y eso si piensa con equidad) es de lo más vulgar e ignorante, y que está enteramente desatendido el cuidado de su ilustración por aquellos a quienes está confiada?" (pág. 20).

Pero no sólo es defecto de la gente poco ilustrada:

"Se extiende a muchas personas de fina educación..., de manera que no es muy raro oír un bello discurso a un orador, y notar en este mismo discurso escrito por su mano sesenta mil defectos ortográficos" (pág. 20).

De ahí la importancia de aprender a escribir y a leer bien; enseñanza en la que los padres están también implicados, sin dejarla exclusivamente en manos de los maestros. Por ello, en la isla utópica, a la que Periquillo llega tras naufragar el barco que le traía de Filipinas

"todos los padres están obligados, bajo graves penas, a enseñar a leer y escribir a sus hijos, y presentarlos instruidos a los jueces territoriales antes que cumplan diez años de su edad" (pág. 372).



## 7. La formación de los maestros

Y para aprender a leer y a escribir bien, para una buena educación, para una buena instrucción, sin que los padres se inhiban, no obstante, de atender la formación de sus hijos, es necesario también un buen maestro.

Lizardi critica ferozmente, por boca de Periquillo, a los malos maestros por el daño que hacen a sus alumnos y a la sociedad; a la vez que, de un buen maestro, manifiesta la alta dignidad y nobleza de su persona, y la enorme importancia de su también alta y noble tarea, de la que se han de beneficiar tanto el niño como la sociedad misma.

Mal podrá, dice Lizardi, enseñar bien un maestro si no tiene aptitudes para la enseñanza, si no tiene habilidad para ella y si no tiene los conocimientos adecuados; entre ellos saber leer y escribir bien. Es decir, conocimientos suficientes y capacidad de transmitirlos del modo más conveniente. Por eso se queja Periquillo de su primer maestro:

"Por otra parte, mi maestro carecía de toda la habilidad que se requiere para desempeñar este título. Sabía leer y escribir, cuando más, para entender y darse a entender, pero no para enseñar" (pág. 19).

Y aun escribir, medianamente mal. Es graciosa la anécdota que cuenta de dicho profesor por carecer de conocimientos para el buen uso de los signos de puntuación. Ello le lleva a transformar el poema que debía decir:

"Pues del Padre celestial  
fue María la hija querida.  
¿No habría de ser concebida  
sin pecado original?"

en este otro:

"¿Pues del Padre celestial  
fue María la hija querida?  
No, había de ser concebida  
sin pecado original" (pág. 20).

No es extraño que se recalque en la obra la importancia de que el maestro sepa leer y escribir. En la Real Provisión dada en 1771 por Carlos III, respecto de las condiciones exigidas a los maestros, aparte de diversos documentos y vida de buenas costumbres, se puede leer en los apartados III y IV: *"III. Uno o dos Comisarios del Ayuntamiento, con*

*asistencia de dos Examinadores o Veedores, le examinarán, por ante Escribano sobre la pericia del arte de leer escribir y contar, haciéndole escribir a su presencia muestras de las diferentes letras, y extender ejemplares de las cinco cuentas, como está prevenido. IV. Con testimonios en breve relación de haberle hallado hábil los Examinadores, y de haberse cumplido las demás diligencias (quedando los originales en el Archivo del Ayuntamiento) se ocurrirá con el citado testimonio, y con la muestra del escrito y cuentas, a la Hermandad de San Casiano de esta Corte, para que aprobando éstas y presentándose todo en el Consejo, se despache el título correspondiente" (JUNOY, 1979, 417-418).*

Pero no sólo habilidad y conocimientos, también es indispensable la vocación, el deseo de dedicarse a la enseñanza. Lizardi fustiga a los maestros que ejercen sólo para poder vivir, para poder mantener a su familia, no por verdadera inclinación a los niños y a la enseñanza. Así, Periquillo recuerda de su primer maestro cómo:

*"Una vez le oí decir platicando...: Sólo la maldita pobreza puede haber metido a escuelero; ya que no tengo vida con tanto muchacho condenado; ¡qué traviesos son y qué tontos! Por más que hago no puedo ver un muchacho aprovechado. ¡Ah, fucha en el oficio tan maldito! ¡Sobre que ser maestro de escuela es la última droga que nos puede hacer el diablo... Así se producía mi buen maestro, y por sus palabras conoceréis el candor de su corazón, su poco talento y el concepto tan vil que tenía tomado de un ejercicio tan noble y recomendable por sí mismo" (pág. 18).*

El maestro ha de tener también carácter y energía; sin dejar de ser bondadoso, no ser demasiado indulgente con sus alumnos (más adelante trataremos del castigo). Asimismo, ha de saber qué es lo realmente valioso en los conocimientos que han de tener sus alumnos, qué es lo que en verdad importa; por ello, Periquillo se queja de su primer maestro de latín en estos términos:

*"Nos enseñaba mucha gramática y poca latinidad. Ordinariamente se contentan los maestros con enseñar a sus alumnos una multitud de reglas que llaman palitos, con que hagan unas cuantas oracioncillas... Tal salí yo, y no podía salir mejor. Saqué la cabeza llena de reglitas, adivinanzas, frases y equivoquillos latinos; pero en esto de la pureza y propiedad del idioma, ni palabra" (pág. 35).*

Es decir, el buen maestro ha de tener aptitud y actitud, conocimientos, método, habilidad, vocación, entrega y personalidad. O, como expresa en la novela un clérigo instruido, un buen corazón y una buena conducta

"no bastan para ser buenos padres, buenos ayos, ni buenos maestros de la juventud. Son necesarios requisitos, para desempeñar estos títulos: ciencia, prudencia, virtud y disposición" (pág. 23).

Además, un buen maestro queda siempre en el corazón y en el recuerdo de los niños. Como otro que sí tuvo en suerte Periquillo, hasta el punto de decir de él:

"Siempre lo quise y veneré entrañablemente, y por lo mismo le obedecía con gusto" (pág. 27).

La importancia concedida por Lizardi a la formación y elección del maestro es también preocupación relevante de los pedagogos españoles del momento. Bástenos recordar unos pasajes del padre Sarmiento y de Baldiri Rexach, que coinciden en todos los aspectos con lo que expresa Lizardi en su novela. Escribe fray Martín Sarmiento: *"Pero que el que no sabe enseñar se meta a este oficio para comer, no es obra de misericordia, sino de injusticia y de una charlatanería satisfecha... ¿Maestro de niños? Es en mi sentir el empleo más difícil o de los más difíciles de la república... Para ser maestro de niños no alcanza saber lo que les ha de enseñar si no sabe el peculiarísimo modo que debe usar para la enseñanza"* (ref. GALINO, 1968, 707). Por su parte, Baldiri Rexach, hablando sobre la preparación y cualidades del maestro, se expresa en estos términos: *"Ocurre que en las aldeas toman por maestros sujetos que no saben sino leer y escribir y con mucha imperfección, de lo que se sigue que no enseñan ni pueden enseñar a sus discípulos más que leer y escribir... Y es viva lástima que un niño de la edad de doce o trece años todavía no sepa cómo debe leer con provecho para su espíritu y el de aquellos que le oyen... Hace falta un gran fondo de ciencia y de virtud en los maestros, porque se deben acomodar y proporcionar a cosas pueriles, lo que no puede ser sin tener mucha ciencia y virtud"* (ref. GALINO, 1968, 723).

## 8. Disciplina y castigo

Señalamos en el apartado anterior cómo, según Lizardi, una de las condiciones del maestro es tener carácter y energía, personalidad, saber mantener la disciplina para que aproveche la instrucción. Por ello, Periquillo critica de su primer maestro que:

"Tenía un corazón muy sensible, le era repugnante el afligir a nadie, y este suave carácter le hacía ser demasiado indulgente con sus discípulos. Rara vez les reñía

con aspereza, y más rara los castigaba. La palmeta y disciplina tenían poco que hacer con su dictamen; con esto los muchachos estaban en sus glorias, y yo entre ellos, porque hacíamos lo que se nos antojaba impunemente" (pág. 18).

Pero, así como critica la blandura de éste, Lizardi, por medio del protagonista de su novela, censura, asimismo, la severidad de los castigos que imponía otro profesor, su crueldad y disciplina inflexible, hasta atemorizar a los alumnos. Dice Periquillo:

"Era de aquellos que llevan como infalible el cruel y vulgar axioma de que la letra con sangre entra, y bajo este sistema era muy raro el día que no nos atormentaba. La disciplina, la palmeta, las orejas de burro y todos los instrumentos punitivos estaban en continuo movimiento sobre nosotros...

Es un error muy grosero pensar que el temor puede hacernos adelantar en la niñez, si es excesivo. Con razón decía Plinio que el temor es un maestro muy infiel... A mí me sucedía, que cuando iba o me llevaban a la escuela, ya estaba ocupado de un temor imponderable... Todo lo erraba, no por falta de aplicación, sino por sobra de miedo. A mis yerros seguían los azotes, a los azotes más miedo, y a más miedo más torpeza en mi mano y en mi lengua, la que me granjeaba más castigos" (pág. 24).

Entre uno y otro caso estima Lizardi que debe estar la disposición del profesor respecto de la relación con sus alumnos, el mantenimiento de la disciplina, y la obediencia y el respeto debidos. Y así se expresa claramente en la novela:

"Pues así como no se debe andar todo el día sobre los niños con el azote en la mano como cómitre de presidio, así tampoco se debe levantar del todo. Bueno es que el castigo sea de tarde en tarde, que sea moderado, que no tenga visos de venganza, que sea proporcionado al delito, y siempre después de haber probado todos los medios de la suavidad y la dulzura para la enmienda; pero si éstos no valen, es muy bueno usar el rigor según la edad, la malicia y condición del niño. No digo que los padres y maestros sean unos tiranos, pero tampoco unos apoyos o consentidores de sus hijos o encargados" (págs. 18-19).

Y ésta es la disposición del tercer maestro de Periquillo; es decir, en la novela se ejemplifican los tres modelos. Este último maestro critica ampliamente los castigos y los instrumentos de disciplina, y aboga por la comprensión y la benevolencia, pero advierte así a sus alumnos:

"Y no creo ni espero que jamás me pongáis en el duro caso de usar tan repugnantes castigos" (pág. 26).

El castigo, incluso físico, que hoy nos parece repugnante, como al tercer maestro de Periquillo, no lo era tanto en la época en la que se

enmarca la obra de Lizardi. Y éste, ya hemos visto su postura, considera especialmente, la moderación, la bondad, la comprensión, la benevolencia y la paciencia; pero no rehúye aplicarlo cuando sea menester, si bien no con excesiva dureza.

En parecidos términos piensan otros educadores y pedagogos de su época respecto del control, la disciplina y los castigos. Así, Hervás y Panduro comenta: *"No alejes del niño el castigo, pues no morirá porque le castiguen... Tenle sujeto en la juventud y castígalo en la infancia, no dándole tiempo para que se haga indómito, y no obedeciéndote, después te ocasione motivos de continua aflicción"* (ref. DAMSEAU-SOLANA, 1967, 340-341). Por su parte, Baldiri Rexach llega a escribir: *"Será lícito y cosa muy conveniente que el maestro tenga presentes los azotes en la escuela para que a la vista de ellos se mantengan a raya los discípulos menos temerosos y respetuosos"* (ref. GALINO, 1968, 734). Si bien Sarmiento: *"En cuanto a la disciplina escolar aboga porque sea suave, abandonando todo tipo de castigo corporal que, lejos de resolver algo, sólo consigue torcer el conveniente desarrollo de las personalidades"* (MORENO, 1971, 306). Algo similar considera Jovellanos, que escribe: *"Por ningún pretexto se impondrán las manos a los seminaristas, no sólo con la vil y sucia pena de los azotes, sino con ninguna otra de palmeta o golpe, pues además que la experiencia enseña el ningún fruto de estos castigos, causan gran daño... y son causa que los niños pierdan la más preciosa de todas las prendas, que es el pudor"*. Sin embargo, unas líneas más abajo, aboga por otro tipo de castigo, peor incluso que el físico de los azotes, el castigo psíquico o moral. Dice Jovellanos: *"Para los remisos y flojos habrá un banco en la clase, separado enteramente de los otros que con letras abultadas exprese: Banco de los Desidiosos, u otra expresión parecida que agravie a los que por su culpa le ocupen, donde siendo mirados con cierta especie de desdén (aunque no con desprecio) del preceptor y de los condiscípulos, les haga que le eviten con cuidado"* (JOVELLANOS, 1956, 308).

Asimismo, Kant, en su "Pedagogía", concede especial importancia a la disciplina, parte negativa de la educación porque sirve para despojar al hombre de su brutalidad; frente a la positiva, que es la instrucción. Considera Kant que la disciplina sirve para que el hombre se sujete a las leyes de la humanidad, y por eso ha de ocurrir tempranamente. Respecto de los castigos, entre otras cosas, dice Kant: *"Toda infracción por un*

*niño de lo mandado es una falta de obediencia, que lleva consigo un castigo; tampoco está demás en la infracción de una orden cuando es por descuido. Este castigo es, o bien físico, o bien moral. Se castiga moralmente cuando se contraría la inclinación a ser respetados y queridos, cuando, por ejemplo, se avergüenza al niño, recibiéndole con tono frío y seco... El castigo físico consiste en no acceder a sus deseos, o en la aplicación de una pena. El primer modo de castigar es semejante al moral y, además negativo. Los demás castigos tienen que usarse con prudencia para no producir 'indoles servilis'" (KANT, 1983, 74). El mismo Pestalozzi, exponente de la pedagogía del amor, confiesa en 1799, en sus "Cartas sobre su estada en Stanz": "El principio pedagógico que establece que debemos ganar el corazón y la mente de los niños sólo con palabras, sin recurrir a los castigos corporales, es, por cierto, bueno y aplicable en condiciones y circunstancias favorables; pero con niños de edades tan diferentes como los míos... una cierta proporción de castigos corporales era inevitable, especialmente porque yo estaba ansioso de llegar, con seguridad y rapidez, y por los medios más simples, a ganar influencia sobre ellos, a fin de ponerlos a todos en el camino recto" (ref. MAYER 1966, 279).*

Si hemos sido tan prolifjos en las referencias, se debe a la singularidad del motivo tratado y al deseo de hacer constar cómo Lizardi, también en este punto se aparta muy poco o comulga con los principios pedagógicos de los más ilustres educadores de su tiempo.

## **9. Los oficios mecánicos**

Si en la novela de "El Periquillo Sarniento" hay un aspecto educativo que se trate con especial relevancia, vehemencia, reiteración y consideración, creemos que no es otro que el del aprendizaje de los oficios manuales. El servirse a sí mismo y al Estado, sin ser una carga social y procurando beneficio a la comunidad, es, para Lizardi, una de las premisas esenciales en la formación y dignidad del hombre. Y ello se puede conseguir, no de forma exclusiva, pero sí esencial, mediante el adecuado aprendizaje de un oficio. Es más, se critica frecuentemente en la novela que los intelectuales y letrados no tengan la menor idea de trabajar con las manos, incluso en aquellas cosas más simples y útiles en la vida. En este sentido, Lizardi coincide plenamente con Pestalozzi, que consideraba el trabajo manual tan importante como el intelectual, y

necesario para todos, independientemente de su clase social; hasta el punto de que, en "Veladas de un solitario" (1780), subordina la formación profesional a la instrucción general del hombre. El mismo Rousseau dice: *"Entre todas las ocupaciones que pueden proporcionar al hombre su subsistencia, la que más le acerca al estado de la naturaleza es el trabajo manual, y, entre todas las condiciones, la del artesano es la más independiente de la fortuna de los hombres"* (ROUSSEAU, 1973, 190).

Esta última idea subyace también en toda la novela. Ya señalamos en otro momento cómo la madre de Periquillo, a lo que su marido, que en todo la consiente, accede, se niega en redondo a que su hijo aprenda un oficio manual; algo impensable por el linaje de su ascendencia, aunque ella y su esposo vivieran con ciertas privaciones y alguna pobreza. Así replica a su marido la madre de Periquillo:

"No señor; si usted quiere dar a Pedro algún oficio mecánico, atropellando con su nacimiento, yo no, pues, aunque pobre, me acuerdo que por mis venas y por las de mi hijo corre la ilustre sangre de los Ponces, Tagles, Pintos, Velascos, Zumalacárreguis y Bundiburis" (pág. 28).

Sin embargo, Lizardi, que ridiculiza a la madre del protagonista, se sitúa al lado del valor de dignidad, utilidad y necesidad que los ilustrados españoles conceden a los oficios. Como escribe Escolano Benito: *"Los criterios de utilidad, emanados de la instancia económica que inspira los programas y actitudes de los ilustrados españoles, ejercen una poderosa influencia en la revisión de las valoraciones sociales tradicionales, según las cuales el desempeño de los oficios mecánicos -denominados ... bajos y viles- inhabilitaban para obtener el privilegio de la hidalguía o nobleza, aspiración que constituía el norte en el 'cursus honorum' de la España moderna y que nuestros ilustrados criticaron como símbolo de la ociosidad y esterilidad social, contrarias obviamente a la regeneración y al trabajo que ellos exaltaron.*

*En esta línea los ilustrados emprenden una política pedagógico-social, dirigida a vincular el honor con el trabajo, que afectará a todos los estamentos. En primer lugar, extirpando los tópicos que estigmatizaban el ejercicio de las artes útiles y reivindicando el honor menestral, como muestran las disposiciones que declaraban compatibles el trabajo mecánico -y su aprendizaje- con la condición de noble y el acceso a los cargos municipales"* (ESCOLANO, 1983, 69).

En esta línea también, Lizardi hace en su novela encendidas loas de los oficios mecánicos, vituperando el concepto tradicional y peyorativo que se tenía de los mismos. Así, Periquillo, a la muerte de su madre, y recordando el error cometido por hacerle caso y no aprender un oficio, dice, entre otras cosas, las siguientes palabras, que aún hoy suenan a verdad:

"El saber hacer alguna cosa útil con las manos... jamás es vituperable, ni se opone a los principios nobles, ni a los estudios ni carreras ilustres que éstos proporcionan; antes suele haber ocasiones donde no vale al hombre ni la nobleza más ilustre, ni el haber tenido muchas riquezas, y entonces le aprovechan infinito las habilidades que sabe ejercitar por sí mismo.

La deshonra, dice un autor que escribió casi a fines del siglo pasado - se refiere a Francisco Javier Peñaranda en su obra *Sistema económico y político más conveniente a España* -, la deshonra ha de nacer de la ociosidad o de los delitos, no de las profesiones...

Esta es una verdad, pero por desgracia el abuso que contra ella se comete es casi general en los ricos y en los que se tienen por de la sangre azul.

Dije casi y dije una bobería: sin casi. Es abuso generalísimo, y tanto, que está apadrinado por la vieja y grosera preocupación de que los oficios envilecen al que los ejercita, y de este error se sigue otro más maldito, y es aquel desprecio con que se ve y se trata a los pobres oficiales mecánicos...

No hay oficio vil como el hombre no lo sea; ni hay riqueza ni distinción alguna que descargue de las notas de necio o vicioso a quien las tiene...

No son, hijos míos, los oficios los que envilecen al hombre (no me cansaré de repetir esta verdad); el hombre es el que se envilece con sus malos procederés" (págs. 118 a 120).

Esta alabanza de las artes mecánicas o manuales queda también de manifiesto en los acontecimientos que le ocurren a Periquillo en la isla utópica; donde el jefe (el tután), noble él mismo, se ríe de que un hombre de linaje no pueda ejercer un trabajo con sus manos; donde todos sus habitantes han de ser útiles a la sociedad ejerciendo algún oficio que han aprendido; donde se desprecia a los inútiles y parásitos; donde los de cada oficio se distinguen por el color de una divisa, y pueden ser examinados en cualquier momento por jueces y maestros; y donde, en palabras de Limahotón, el hermano del tután:

"No hay mendigos, aunque hay pobres, porque aun de los que lo son, muchos tienen oficio; y si no, son forzados a aprenderlo por el gobierno" (pág. 273).

Y es justamente el aprendizaje de los oficios, la formación en las artes mecánicas lo que Lizardi pone también en evidencia; incluso mediante el humor. Como en el caso de Andrés, aprendiz de barbero y



amigo de Periquillo, cuando dice que, en más de dos años que lleva con el maestro:

"Todo el día se me va en hacer mandados aquí y en casa de doña Tullitas, la hija de mi maestro; y allí *pior*, porque me hacen cargar el niño, lavar los pañales, ir a la peluquería, fregar toditos los trastos y aguantar cuantas calillas quieren, y con esto, ¿qué he aprender del oficio? Apenas sé llevar la bacía y el escalfador cuando me lleva consigo mi amo, digo mi maestro" (pág. 225).

Con el maestro Marianito, el sastre, algo similar le ocurre al hermano de Andrés, Policarpo:

"Que se llevó los tres años de aprendiz en hacer mandados como *ora* yo, y en el cuarto *izque* quería el maestro enseñarle el oficio de a tiro, y mi hermano no lo podía aprender, y al maestro se lo llevaba el diablo, y le echaba cuarta al *probe* de mi hermano a manta de Dios, hasta que el *probe* se aburríó y se *juyó* y esta es la hora que no hemos vuelto a saber *dél*, y tan bueno que era el *probe*, pero ¿cómo había de salir sastre en un año, y eso haciendo mandados y con tantísimo día de fiesta, señor, como tiene el año?" (pág. 226).

Es más, en una nota del Pensador, Lizardi expone el modo, no novelado, en que se debía aprender un oficio:

"El maestro se obligaba a enseñar al aprendiz su oficio sin ocultarle nada, dentro de un tiempo determinado, que regularmente eran cuatro años, pudiendo a este efecto castigarle con prudencia y moderación sin herirlo ni lastimarlo gravemente; a darle alimentos, ropa limpia y cama; a que si no estuvo hábil en el dicho tiempo pagar a otro maestro de la misma profesión o arte el trabajo de enseñarlo; y si esto no quería, a tener en su casa al aprendiz en clase de oficial, pagándole salario de tal todos los días. El otorgante padre, pariente, etc., del aprendiz se obligaba a que éste había de servir dicho tiempo no sólo en lo concerniente al oficio, sino en lo que se le ofreciera a su maestro, siendo cosa decente y no impidiéndole el tiempo de aprender. Estas y otras condiciones igualmente justas pueden verse en el *Febrero ilustrado* por don Marcos Gutiérrez, parte 1, t. 2, cap. XXVI" (pág. 226).

Aboga, pues, Lizardi, por un buen aprendizaje, aunque sea gremial, de los oficios mecánicos; en la línea de ilustres españoles, como Campomanes (1723-1802), que requiere también la creación de escuelas: "*Columela reparaba que la agricultura carecía de escuela, y lo mismo debe decirse de los oficios. Siglos han pasado desde entonces sin que nadie creyese que tales industrias necesitaban sólida enseñanza y auxilios no vulgares. Toda la atención se la ha llevado el estudio de las especulaciones abstractas*" (ref. GALINO, 1968, 753).

Y no sólo aboga Lizardi por una mejor enseñanza de los oficios y de las artes técnicas, también por su utilidad social, por lo que supone

en la mejora de un país y de un pueblo, en la línea más moderna de las ideas ilustradas; tal y como escribe Escolano Benito, señalando, además, la relación en este aspecto de los dos lados del Atlántico: *"La Ilustración española, al vincular los programas de instrucción con las exigencias de la economía, constituye la primera iniciativa moderna plenamente pedagógica... Por otra parte, muchas de las ideas y reformas se difundieron en nuestras colonias americanas, con lo que España desempeñó el papel de puente cultural entre los países de ambas orillas del Atlántico, dentro de su área de influencia"* (ESCOLANO, 1983, 68).

De ahí a las primeras escuelas técnicas, un paso. Curiosamente, la primera de Méjico, la escuela de minería, fue creada en vida de Lizardi por un decreto de Carlos III de 1783. La misma llegó a tener influencia internacional y contó entre sus maestros y discípulos con *"eminentes hombres de ciencia, como Fausto de Elhúyar, descubridor del tungsteno, y Andrés del Río, descubridor del vanadio"* (LARROYO, 1969, 456). Y la minería, en lo que respecta a los minerales nobles, oro y plata, es lo único que, por boca del coronel, se critica en la novela; sobre todo por la codicia, el enriquecimiento fácil y el mal uso de las riquezas:

"No consisten las riquezas en la plata, sino en las producciones de la tierra, en la industria y en el trabajo de sus habitantes; y tengo por una imprudencia el empeño con que buscamos las riquezas entre las entrañas de la tierra, desdeñándolas de recogerlas de su superficie con que tan liberal nos brinda" (pág. 337).

Lizardi, pues, en lo que respecta al trabajo, a la industria y a la formación de los oficios mecánicos y las artes técnicas, como Campomanes, y también en la línea de Jovellanos y Sarmiento, expresa en la novela sus ideas sobre su utilidad y su valor social y económico, sobre la necesidad de mejorar su enseñanza y, en definitiva, sobre la formación del hombre y su aportación a la comunidad de la que forma parte.

Por último, ejemplificando un poco todo lo anterior, no deja de ser significativa en la novela, aparte de la propia vida de Periquillo, la historia del trapiento, que, procedente de una familia con recursos, desheredado de la fortuna por causa del mayorazgo -otro de los aspectos sociales que critica Lizardi-, echado de la casa paterna por su hermano mayor, se queja amargamente en estos términos:

"Como, por razón de ser hijo de rico, mi padre no me dedicó a ningún oficio ni ejercicio con que pudiera adquirir mi subsistencia, me hallé en una triste viviendita con madre a quien mantener, y sin tener para ello otro arbitrio que los cortos y dilatados socorros del mayorazgo" (pág. 273).

## 10. La educación superior

En el apartado anterior, señalábamos cómo Campomanes decía que toda la atención educativa se la había llevado "el estudio de las especulaciones abstractas"; y, ciertamente, la novela de Lizardi viene a corroborar estas palabras en gran medida.

Periquillo entra en el colegio de San Ildefonso de Méjico - en el que estudió el propio Lizardi - para realizar el curso de Artes (Filosofía, Lógica, Física, Metafísica y Etica). La diatriba irónica que hace de estos estudios respecto del contenido, los métodos y el profesorado es absoluta. Recogemos algunos fragmentos de la narración y reflexión del protagonista, todos ellos sin desperdicio alguno, para darnos cuenta de su tremenda ironía y censura a la tradicional y caduca educación superior de su país. Los pasajes se comentan por sí solos:

"Aún no se acostumbraba, digo, enseñar la filosofía moderna en todas partes; todavía resonaban en sus aulas los *ergos* de Aristóteles... Aún la física experimental no se mentaba en aquellos recintos, y los grandes nombres de Cartesio, Newton, Muschembreck y otros eran poco conocidos... En fin, aún no se abandonaba enteramente el sistema peripatético que por tantos siglos enseñoreó los entendimientos más sublimes de Europa...

A pesar de este prudente método, todavía aprendimos bastantes despropósitos de aquellos que se han enseñado por costumbre, y los que convenía quitar, según la razón y hace ver el ilustrísimo Feijóo, en los discursos X, XI y XII del tomo séptimo de su *Teatro crítico*.

... así también, en el estudio de las sùmulas, aprendí luego mil sofismas ridículos, de los que hacía mucho alarde con los discípulos más cándidos...

¡Pues qué tal sería yo de tenaz y tonto después que aprendí las reducciones, reduplicaciones, equipolencias, y otras baratijas...

Antes supe oscurecer la verdad que indagarla; efecto natural de las preocupaciones de las escuelas y de la pedantería de los muchachos.

En medio de tanta barahúnda de voces y terminajos exóticos, supe qué cosa eran silogismos, entimemas, sorites y dilema...

Para no cansaros..., yo quedé tan lógico como sastre; pero eso sí, muy contento y satisfecho de que sería capaz de concluir con el *ergo* al mismo Estagirita...

No corrí mejor suerte en la física. Poco me entretuve en distinguir la particular de la universal... Tampoco averigüé qué cosa era física experimental o teórica..., ni me detuve a saber qué cosa era mecánica; cuáles las leyes del movimiento; que significaban las voces *fuerza*, *virtud*..., menos supe qué era *fuerza centripeta*, *centrifuga*...; pero en cambio disfruté fervorosamente sobre sí la esencia de la materia estaba conocida o no..., sobre la divisibilidad en infinito y otras alharacas de este tamaño, de cuya ciencia o ignorancia maldito el daño o provecho que nos resulta...; y sin embargo, decía, al concluir este curso, que era físico, y no era más que un ignorante patarato; pues... temo que me mochen si hubiera sabido

explicar en qué consiste que el chocolate dé espuma, mediante el movimiento del molinillo...

Lo mismo, y no de mejor modo, decía yo que sabía metafísica y ética, y por poco aseguraba que era un nuevo Salomón después que concluí, o concluyó conmigo el curso de artes" (págs. 38 a 40).

Y Periquillo termina su larga digresión con las siguientes palabras, igual de significativas:

"Es verdad..., ya nosotros no disputábamos sobre el *ente de la razón, cualidades ocultas...*, y todo aquel enjambre de voces insignificantes con que los aristotélicos pretendían explicar todo aquello que se escapaba a su penetración. Es verdad (diremos con Juan Bucharado Mecknio) que *no se oyen ya en nuestras aulas estas cuestiones con la frecuencia que en tiempos pasados; pero... ¿están enteramente limpias las universidades de las heces de la barbarie? Me temo que dura todavía en algunas la tenacidad de las antiguas preocupaciones, si no del todo, quizá arraigada en cosas que bastan para detener los progresos de la verdadera sabiduría.* Ciertamente que la declamación de este crítico tiene mucho lugar en nuestro México" (pág. 40).

Las razones de Periquillo y pensamientos de Lizardi se bastan por sí mismos. También en Méjico, en el fondo, como vemos, y en palabras de Damseaux y Solana, el autor advierte, con beneficio aún para la primera, *"el choque entre dos filosofías, la tradicional escolástica, de cuño tomista, profesada en las Universidades españolas del siglo XVII, y una filosofía racionalista al estilo cartesiano o sensualista como en Condillac, Locke, Malebranche. Es la lucha entre una formación de tipo teórico, especulativo, sutil y abstracto, y otra positiva, práctica y manual. La inevitable colisión entre dialéctica y deducción, frente a deducción y experimento, que se nos ofrece como el signo de la modernidad"* (DAMSEAU-SOLANA, 1967, 325).

Lizardi menciona a Feijóo (1676-1764), y efectivamente se hace eco de él. En su "Dictado de las aulas", por ejemplo, critica Feijóo los estudios tradicionales cuando, entre otras cosas, dice: *"Duélome del tiempo que se pierde en la lectura de las materias tanto filosóficas como teológicas... ¿Qué quiero decir? ¿Que la lectura como tal es inútil? Nada menos... Culpo los accidentes, no la substancia; no la entidad, sino el modo... La prolijidad en tratar las cuestiones es la que acuso... Es cierto que la esfera del discurso humano en orden a las evidencias es muy angosta, pero ... en orden a las cavilaciones sofisticas, infinita. Pensar, pues, en alguna controversia, donde hay probabilidad por ambas partes... no es otra cosa que pretender poner límites al espacio*

*imaginario... Otro principio hay de hacer las cuestiones prolijas..., que es la introducción de muchas formas escolásticas en ella. Es cierto, que las pruebas, argumentos y respuestas, que extendidas en forma escolástica ocupan dos pliegos, reducidos a materia limpia y clara no llenarían ni aun dos planas... ¿No es lástima emplear tanto tiempo y papel inútilmente? ¿Quién hay capaz de saber algo que, dándole la doctrina de la solución, no acierte a acomodarla a todas las proposiciones del argumento con el 'concedo', el 'nego' y el 'distinguo'" (ref. JUNOY, 1979, 60 a 64).*

Por contra, Feijóo -y el propio Lizardi, como se desprende del largo texto transcrito de la novela- critica el simple memorismo y aboga por la experiencia para encontrar la verdad; propugnando el método intuitivo en la enseñanza y alabando la delicadeza de ingenio y la perspicacia del experimento: *"Lo primero que a la consideración se ofrece es el poco o ningún progreso que en el examen de las cosas naturales hizo la razón desasistida de la experiencia por el largo espacio de tantos siglos. Tan ignorada es hoy la naturaleza en las aulas de las escuelas, como lo fue en la Academia de Platón y en el Liceo de Aristóteles"* (ref. GALINO, 1968, 655).

Ideas similares son también expresadas claramente por Jovellanos en sus "Memorias Pedagógicas": *"No hablaré aquí de los vicios de esta misma enseñanza ... En la renovación de los estudios, el mundo literario fue peripatético, y el método escolástico, su hijo mal nacido, fijó en él la enseñanza. Más o menos tarde fueron las naciones sacudiendo este yugo; y si la nuestra le siente todavía no es porque no esté ya dispuesta a entrar en el buen sendero. Pero sí hablaré de aquel funesto error, que ha sido origen de tantos males: del menosprecio o del olvido que en este plan de enseñanza fueron tratadas las ciencias útiles : las dos más grandes ramas de la filosofía especulativa y práctica, las ciencias exactas y las naturales, fueron de todo punto descuidadas y olvidadas en él. Si en alguna universidad se estableció la enseñanza de las matemáticas, la predilección de otros estudios y el predominio del escolasticismo las hizo luego caer en desprecio"* (JOVELLANOS, 1956, 295-296).

También en Méjico, parece ser, se cumplía en aquel entonces, según comenta Larroyo, la idea de Jovellanos de entrar en el buen sendero, *"se busca un entendimiento entre Descartes y la escolástica. En dos centros culturales se opera, no sin cautela, dicho contacto: en Córdoba*

*(Argentina) y en Nueva España -Méjico-. Aquí sobre todo, como lo exhibe la obra de Francisco Javier Alegre, S.I. (muerto en 1778), natural de Veracruz, refinado humanista, el más decidido conciliador de la metafísica tradicional con los principios de la nueva ciencia experimental; profesa seguir en teorías particulares físicas a Descartes y Malebranche... De la misma tendencia son los jesuitas mexicanos Rafael Campoy (muerto en 1777), Francisco Clavijero (muerto en 1787) y Diego Abad (muerto en 1779), que, en sus respectivos cursos, introducen el atomismo físico y reflejan conocimiento y estima de Descartes" (LARROYO, 1969, 454).*

En estos aspectos, pues, en el progreso y modernización de los estudios, Lizardi, como en otros tantos, coincide también con nuestros dos más grandes ilustrados, Feijóo y Jovellanos; y se sitúa también junto a los ilustres mejicanos citados por Larroyo. Lizardi considera, para la modernización de la enseñanza y de su país, la necesidad de una formación menos especulativa, menos teórica y más físico-experimental. Hasta tal punto es así que, al principio del capítulo VII de la primera parte, se hace toda una relación de obras científicas así como de naturalistas y físicos contemporáneos: Para, Nollet, Almeida, Brisson, Pluche, conde de Buffon. Y, a continuación, por boca de un vicario ilustrado, se alaban grandemente los estudios naturales:

"Estos estudios, amiguito (Periquillo), son útiles, amenos y divertidos, porque el entendimiento no encuentra en ellos lo abstracto de la teología, la incertidumbre de la medicina, ni lo escabroso de las matemáticas. Todo llena, todo deleita, todo embelesa y todo enseña, así en la física como en la historia natural. Es estudio que no fatiga y ocupación que no cansa" (pág. 50).

Sin embargo, a pesar de estas excelencias del padre vicario y de la modernización de la que nos habla Larroyo, Lizardi reconoce, en palabras de Periquillo, que en América aún

"faltan proporción, estímulos y premios para dedicarse a las ciencias" (pág. 56).

Y parece ser que no sólo el estudio de las ciencias y la filosofía dejaban que desear para Lizardi. La formación de sacerdotes, escribanos, abogados y médicos se refleja también de forma crítica en la novela.

Lizardi manifiesta la pobre formación intelectual de muchos sacerdotes mejicanos. A pesar de que la Iglesia

"siempre ha deseado que los ministros del altar estén plenamente dotados de ciencia y virtud" (pág. 70).

### Periquillo se indigna porque:

"cuán tranquilos y satisfechos se introducen al *Sancta Sanctorum* muchos jovencitos con cuatro manotadas que le han dado a Nebrija y otras tantas al padre Lárraga. Si vemos que algunos, apenas se ordenan de presbíteros, cuando se despiden no sólo de estos pobres libros, sino quizá y sin quizá hasta del *Breviario*. Y, por último, si damos un paso fuera de la capital y ciudades donde residen los diocesanos y cabildos, y vemos por esos pueblos de Dios lances de ignorancia escandalosos y aun increíbles, y si escuchamos en esos púlpitos sandeces y majaderías que no están escritas, ¿qué juicios nos hemos de formar de estos ministros?" (pág. 71).

Ello, a pesar de que el cardenal Lorenzana (muerto en 1804), siendo arzobispo de Méjico, celebró *"el IV Concilio mejicano, en el que tomó tan importantes disposiciones para la educación y moralización de los indios y para la formación más concienzuda de los curas de aquel arzobispado"* (DAMSEAU-SOLANA, 1967, 337).

La formación de los escribanos no queda mejor parada. Así, un abogado serio critica duramente a un escribano, ámo de Periquillo y tan sinvergüenza y embaucador como éste, con estas palabra:

"¿Conque usted se persuade que el escribano no necesita saber leyes, y que esto sólo compete a los abogados? Pues no, señor; los escribanos deben también estudiarlas para desempeñar su oficio en conciencia" (pág. 217).

### Y qué decir de la formación de muchos médicos, como

"un pobre viejo buen cristiano, pero mal médico y sistemático, y no adherido a Hipócrates, Galeno y Averroes, sino a su capricho. Creía que toda enfermedad no podía provenir sino de la abundancia de humor pecante; y así pensaba que con evacuar este humor se quitaba la causa de la enfermedad. Pudiera haberse desengañado a costa de algunas víctimas que sacrificó en las aras de su ignorancia" (pág. 231).

En el fondo, Lizardi no critica sino lo que Feijóo en su "Dictado de las aulas": *"La facultad médica es la que padece con especialidad esta desgracia, o por mejor decir, quien la padece no es ella, sino el público. Es cierto que no hay ciencia o arte que requiera más ingenio, más penetración, más claridad de entendimiento, más sólido juicio que la medicina. Con todo, se ve que cuantos se ponen a estudiarla, arriban a practicarla. ¿Cómo es posible que deje de haber entre ellos muchos extremadamente rudos? Y más cuando se sabe que algunos, que habiendo tentado la teología o la jurisprudencia, no pudieron dar un*

*paso ni en una ni en otra ciencia, se acogen después a la sagrada áncora de la medicina"* (ref. JUNOY, 1979, 64).

Bien sabe Lizardi cuál tendría que ser la formación adecuada para ser médico, y así lo expresa en la novela en palabras de un cura; éste sí, docto:

"Sé que el buen médico debe ser buen físico, buen químico, buen botánico y anatómico; y no que yo veo que hay infinidad de médicos en el mundo que ignoran cómo se hace y qué cosa es, por ejemplo, el sulfato de sosa, y lo ordenen como específico de algunas enfermedades en que precisamente es pernicioso; que ignoran cuáles son y cómo las partes del cuerpo humano, la virtud o veneno de muchos simples, y el modo como se descomponen o simplifican muchas cosas. Sé también que no puede ser buen médico el que no sea hombre de bien, el que no esté penetrado de los más vivos sentimientos de humanidad o de amor a sus semejantes" (pág. 55).

Y no es de extrañar la mala formación médica, como expresan Feijóo y Lizardi. Este expone claramente cómo se realiza en Méjico:

"El que quiere se mete a serlo (médico), aunque no tenga las circunstancias precisas; sé que en cumpliendo los cursos prescritos por la Universidad, aunque no haya aprobado las lecciones de los catedráticos, y en cumpliendo el tiempo de la práctica, ganando tal vez una certificación injusta del maestro, se reciben a examen, y como tengan los examinadores a su favor o la fortuna..., se les da su carta de examen, y con ello la licencia de matar a todo el mundo impunemente. Esto sé, y sé también que muchos médicos no son como deben ser, esto es, no estudian con tesón, no practican con eficacia..., no observan con escrupulosidad, como debieran, la naturaleza; se olvidan de que la academia del médico y su mejor biblioteca está en la cama del enfermo más bien que en los dorados estantes...; y mucho menos en la ridícula pedantería con que ensartan textos, autoridades y latines delante de los que no los entienden" (pág. 255).

No será la única vez que Lizardi señale la mala formación de los médicos, más adelante volverá a hacer otra tremenda sátira. No en balde Periquillo, en cierta ocasión, con el gran conocimiento de haber tenido un amo médico y otro farmacéutico, suplantó en un pueblo la profesión médica, y no sin cierto éxito en algunos momentos; aunque también llevó a la tumba a más de un pobre infeliz.

Tampoco los militares salen bien parados de la pluma de Lizardi. La formación intelectual, no castrense, de los oficiales deja también mucho que desear. Así, el coronel, con acento cervantino, le explica a Periquillo que no están reñidas las armas con las letras; y le dice:

"Algunos oficiales he conocido que, aplicados únicamente a sus ordenanzas y a su Colón, no sólo no se han dedicado a ninguna clase de estudio ni de lectura, sino



que han visto los demás libros con cierto aire de indiferencia que parece desprecio, creyendo, y mal, que un militar no debe entender más que de su profesión, ni tiene necesidad de saber otra cosa... Si tú, Pedro, llegares alguna vez a ser oficial, procura ilustrar tu entendimiento con los libros, y aplícate a ignorar cuanto menos puedas" (pág. 329).

No queremos dejar pasar en este apartado de la educación superior cómo Lizardi critica la concesión del aprobado y de los títulos universitarios conseguidos con la sola asistencia a clase; y aun faltando con regularidad, según las palabras de un amigo poco recomendable de Periquillo:

"Bien saben y sabemos que a lo que vamos los más estudiantes a la Universidad no es aprender nada, sino a cuajar un rato unos con otros; pero lo cierto, es que el que no tiene su certificación de haber cursado el tiempo predefinido por estatuto, no se graduará, aunque sea más teólogo que Santo Tomás, y si la tiene, él será bachiller, aunque no sepa quién es Dios por el padre Ripalda; pero ello es que así la vamos pasando, y así la pasaremos tú y yo con más descanso. Yo apenas falto de la Universidad tal cual vez; pero del colegio sí me deserto con frecuencia. Los domingos, jueves y fiestas de guardar no tenemos clase por el colegio; y yo salo (falto) uno o dos días a la semana; ya verás qué poco me mortifico" (págs. 75-76).

Y esto no, es sólo en la ficción de la novela. La realidad del tiempo la corrobora una Real Cédula dada en Villaviciosa el 22 de noviembre de 1758 "para que los catedráticos de la mexicana certifiquen los cursos previa presentación de la materia oída". Reza así en su parte inicial: *"El rey.- Por cuanto por parte del doctor don Antonio Chaves y Lizardi, Rector de la Real y Pontificia Universidad de México, se me ha representado el modo y forma con que han probado siempre sus cursos los estudiantes que frecuentan aquella Escuela, lo que ha sido y es con la deposición de dos testigos sus compañeros y condiscípulos que afirman haber asistido el tiempo establecido por los estatutos a la cátedra correspondiente, y en su consecuencia el catedrático de aquella facultad da certificación de que don fulano ha cursado su cátedra desde el día de tantos de tal mes y año hasta tantos de tal mes y año, y habiéndose algunos catedráticos desviado de esta práctica, las dan únicamente de que los papeles que ha presentado el estudiante son de la materia que el catedrático certificante ha escrito aquel año, reduciéndose toda la prueba de la asistencia del curso a la deposición de los dos testigos sus condiscípulos, las más de las veces tan desaplicados como el que pretende probar el curso, resultando conseguir el estudiante su certificación aunque no haya asistido ni un día , pues en presentando al*

*catedrático un traslado de la materia que ha leído logra su intento"* (AJO, 1960, 379).

Asimismo, se critica también la facilidad de probar y aprobar, la facilidad del examen con que nuestro protagonista recibió el grado de bachiller en Artes, su oposición a toda gramática. Recuerda graciosamente Periquillo:

"Como los réplicas no pretendían lucir, sino hacer lucir a los muchachos, no se empeñaban en sus argumentos, sino que a dos por tres se daban por muy satisfechos con la solución menos nerviosa, y nosotros quedábamos más anchos que verdolaga en huerta de indio, creyendo que no tenían instancia que oponernos" (pág. 40).

No deja de ser curioso, por último, que la novela de Lizardi sirva incluso para conocer cómo eran los actos académicos en aquel tiempo; algunos solemnes, así la graduación de bachiller:

"Cuando yo hice el juramento de instituto, cuando, colocado frente a la cátedra en medio de dos señores bedeles con mazas al hombro, me oí llamar bachiller en concurso pleno, dentro de aquel soberbio general, y nada menos que por un señor doctor, con su capelo y borla de limpia y vistosa seda en la cabeza, pensé morirme, o a lo menos volverme loco de gusto" (pág. 40).

Otros de tribunales de examen, como el visto anteriormente, o el que nos cuenta Periquillo replicando a un cura que intuye la verdad de que no era médico en absoluto. Responde el suplantador de Hipócrates, nuestro protagonista:

"Yo no soy de éstos; yo sé mi obligación y estoy examinado y aprobado *nemine discrepante* (con todos los votos), por el Real Protomedicato de México" (pág. 256).

## **11. Educación para la vida. Una educación práctica**

Vamos a referirnos, por último, a cómo en esta novela Lizardi pretende también en el fondo mostrar una enseñanza práctica, una enseñanza para que, de acuerdo sin duda con la propia experiencia del autor, el hombre ande por la vida, que no es llano y fácil camino. Aparte, obviamente, de todo lo señalado en páginas anteriores, son frecuentes en la novela los consejos útiles, las sentencias prácticas, las recomendaciones valiosas sobre diversos aspectos de la actuación del hombre. Así se pueden leer en "El Periquillo Sarniento" pasajes como los siguientes, que son sólo una pequeña muestra de los muchos que aparecen, y que nos invitan a:

- **No hablar de lo que no se sabe:**  
"Saber callar es un principio de aprender, y el silencio es una buena tapadera de la poca instrucción" (pág. 49).
- **Escarmentar en cabeza ajena, como mantiene el dicho popular:**  
"¡Feliz quien escarmienta en los primeros peligros!, pero más feliz el que escarmienta en los peligros ajenos" (pág. 60).
- **Saber conocer a las personas, recelar del primero que aparece y de lo primero que nos dice:**  
"No os llevéis de las primeras ideas que os inspire cualquiera. El creer lo primero que nos cuentan sin examinar su posibilidad, ni si es veraz o no el mensajero que nos trae la noticia, arguye una ligereza imperdonable, que debe graduarse de necesidad, y necesidad que puede ser y ha sido muchas veces causa de unos daños irreparables" (pág. 62).
- **No descubrir fácilmente los secretos:**  
"No ser fáciles en descubrir vuestros secretos a cualquiera que se os venda por amigo" (pág. 62).
- **Reconocer nuestras propias carencias:**  
"El saber confesar nuestros defectos nosotros mismos es una virtud que trae luego la ventaja de ahorrarnos el bochorno de que otros nos los refrieguen en la cara" (pág. 122).
- **Prevenirnos contra los males del juego:**  
"En caso de que juguéis alguna vez, sea poco, sea lo vuestro, sea sin droga; pues menos malo será que os tengan por tontos, que no que paséis por plaza de ladrones, que no son otra cosa los fulleros" (pág. 142).
- **Cuidar a los amigos o cuidarse de ellos:**  
"El amigo bueno se debe conservar, y del malo se debe huir luego que se conoce, porque más vale andar solo, etc." (pág. 157).
- **No vivir por encima de nuestras posibilidades. (No podemos por menos de resaltar la enorme modernidad, actualidad y vigencia de estas palabras):**  
"El querer pasar los hombres rápidamente de un estado a otro, o a lo menos querer aparentar que han pasado, es causa de las ruinas de las familias y aun de los estados enteros" (pág. 280).
- **No casarse tempranamente, sobre todo la mujer:**

"Las mujeres que se casan muy niñas regularmente están a disposición de ser lo que los maridos quieren que sean" (pág. 297).

- No considerar que el dinero y los caudales dan la felicidad:

"La abundancia de oro y plata está tan lejos de hacer la felicidad de los mortales, que antes ella misma puede ser causa de la ruina moral" (pág. 339).

- No juzgar a la ligera a nuestros semejantes:

"Debemos examinar las circunstancias en que los hombres hacen sus acciones, sean las que fueren, para juzgar con justicia de su mérito o demérito" (pág. 444).

\*\*\* \*\*

La novela de Lizardi, en suma, aparte también de sus méritos y deméritos literarios, sin duda más inclinada la balanza hacia los primeros, nos descubre a un hombre preocupado por el hombre; a un hombre comprometido en la mejora de un pueblo que estaba a punto de conseguir su independencia de España; a un hombre moderno que cifra el progreso en el trabajo, en el estudio, en la ciencia; que lucha contra la ignorancia y la superstición -tema que reitera también varias veces en la novela; por ejemplo, al criticar los amuletos que las viejas le ponen a Periquillo cuando nace, al hablar de los eclipses, etc.-; que sabe, en definitiva, que tanto la superación de la ignorancia como el progreso no tienen otra palanca que la educación de un pueblo.

Por eso su novela aborda la instrucción y la formación del hombre como uno de los elementos más relevantes de la historia que narra. Siempre dentro del espíritu de su tiempo y, a pesar de la distancia y del Atlántico, conociendo, coincidiendo o comulgando, como hemos visto, con las ideas españolas y europeas más avanzadas de una época que sirvió para sentar definitivamente las bases de la educación moderna; de una época que comprendió, quizás por vez primera en la historia del hombre, que éste sólo es verdaderamente hombre cuando es hombre educado.

Novelista, escritor y periodista, no pedagogo ni profesor, Lizardi no duda en servirse de la pluma para servir al hombre y a la sociedad; sin duda en uno momentos difíciles para él y también para el devenir de su tierra. Por ello, quizás, aún tiene más mérito ejercer como verdadero intelectual y ánimo libre en pro del bien de todos.

Hay quien le critica el sesgo didáctico y educativo de la novela; pero para un educador, para un profesor, para un pedagogo, esta obra de Lizardi, independientemente de sus valores literarios en muchos momentos de la narración, tiene también un gran valor pedagógico por ser reflejo de la educación de unos momentos históricos precisos en tierras hispanoamericanas; por las propuestas y las ideas que se reflejan; porque se tratan, como hemos visto, temas, motivos y aspectos educativos de toda índole; y porque, en último término, subyace en la obra el optimismo del progreso del hombre y de un pueblo si los vientos soplan a favor de su formación moral, científica, humanista y mecánico-manual. De ahí también su modernidad y su valor de siempre.

## NOTA

1. Las referencias a las páginas de la novela se hacen de acuerdo con la edición de Porrúa, México, 1987.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- AJO, C.M. (1960) *Historia de las universidades hispanoamericanas*, t. IV. Madrid.
- AZUELA, M. (1976) "Cien años de novela mejicana", en *Obras Completas*, t. III. México: F.C.E.
- CASAS de FAUNCE, M. (1977) *La novela picaresca latinoamericana*. Madrid: Planeta/Universidad de Puerto Rico-CUPSA.
- DAMSEAUX, E. & SOLANA, E. (1967) *Historia de la Pedagogía*. Madrid: Escuela Española.
- DEBESSE, M. & MIALARET, G. (1974) *Historia de la Pedagogía*, t. II. Barcelona: Oikos-Tau.
- ESCOLANO BENITO, A. (1983) "Economía y educación en la España ilustrada", en *Cinco lecturas de historia de la educación*. I.C.E.-Universidad de Salamanca.
- GALINO, A. (1968) *Textos pedagógicos hispanoamericanos*. Madrid: Iter.
- JOVELLANOS, M.G. (1956) "Memorias Pedagógicas", en *Obras de Don G.M. de Jovellanos*, t. V. Madrid: B.A.E., vol. 87.
- JUNOY, G. (dir.) (1979) *Historia de la educación en España. Textos y documentos*, t. I. Madrid: M.E.C.
- KANT, I. (1983) *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- LARROYO, F. (1969) *Historia general de la Pedagogía*. México: Porrúa.
- MAYER, F. (1966) *Historia del pensamiento pedagógico*. Buenos Aires: Kapelusz.
- MORENO, J.M. (1971) *Historia de la Educación*. Madrid: Paraninfo.
- PESTALOZZI, J. E. (1982) *Cartas sobre educación infantil*. Barcelona: Humanitas.
- ROUSSEAU, J.J. (1973) *Emilio o la educación*. Barcelona: Fontanella.

# TAXONOMÍA DE CAPACIDADES APLICADAS A LAS CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA

JUAN REIBELO MARTÍN\*

## INTRODUCCIÓN

Una taxonomía de capacidades es un intento de agrupar de manera lógica las reacciones del individuo en sus diversos ámbitos de actuación; o sea, una clasificación de los diversos tipos de acciones cognitivas, psicomotrices y afectivas; sin entrar en la problemática de cuáles son las más adecuadas para un determinado estado de desarrollo.

Si no se interpreta correctamente, pueden surgir una serie de inconvenientes; ya que no se le pueden pedir ayudas que no están previstas en su diseño.

Debemos advertir también que analizar el comportamiento humano a través de una taxonomía de capacidades resulta artificial ya que, como es obvio, el comportamiento humano no puede dividirse de forma tan clara en conocimientos, destrezas, procedimientos, valoraciones, actitudes, etc. Es decir, no se realizan de forma individualizada e inconexa las funciones de memorizar, comprender, aplicar, analizar, etc. Sería como pensar que la mano de un cirujano opera por su cuenta fuera del control del cerebro y del corazón.

La complejidad del pensamiento y de la actividad humana producen un solapamiento de las diversas categorías de tal modo que se interfluyen e interrelacionan a causa del estrecho vínculo que existe entre las mismas.

Pero precisamente por esto, es obligado realizar un estudio de las propiedades diferentes 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

---

\* JUAN REIBELO MARTÍN es Profesor de Geografía e Historia del I.E.S. de Cabueñes (Gijón).

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 garantía.

Esta taxonomía, como otras, no debe tomarse como la única clave a la hora de seleccionar objetivos de aprendizaje, ni tampoco como un modelo rígido, sino como una fuente de inspiración para seleccionar las capacidades cognoscitivas, psicomotrices y afectivas de los objetivos, lo suficientemente flexibles para poder reducir las o ampliarlas en función del desarrollo evolutivo de los alumnos, de la propia experiencia del profesor o de nuevas ideas de otras investigaciones.

Las capacidades se pueden clasificar según varios criterios: las de ámbito cognoscitivo, por ejemplo, en pensamiento Declarativo -saber qué- y Procedimental -saber cómo- propuestas por Ryle (1949), según las Jerarquías de Aprendizaje de Gagné (1979) o según la Taxonomía de Bloom (1956), todas ellas equivalentes.

La Taxonomía que aquí presentamos puede ayudar al estudio de las Ciencias Sociales a partir de los planteamientos básicos y generales elaborados por Bloom y su equipo (Bloom, 1956; Krathwohl, 1964); así como las aportaciones y adaptaciones propuestas por otros expertos en el estudio de esta disciplina que siempre serán beneficiosas para la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Cuanto menos riqueza didáctica tenga un método, más posibilidades habrá de adoctrinamiento. Para que la planificación tenga una función crítica y constructiva, debe apoyarse en una taxonomía que maneje diestramente el medio de desarrollar actividades adecuadas para tratar con rigor la fundamentación de hechos históricos, geográficos y sociales empleando procedimientos, métodos, clasificaciones, teorías, análisis y valoraciones que mejoren la calidad del currículum.

Con esta taxonomía pretendemos que el conocimiento histórico, social y geográfico sea tratado desde la perspectiva de la ciencia, desde la perspectiva del profesor y la del alumno. Este tratamiento supone un compromiso constructivista y una búsqueda de apoyos en los estudios psicológicos y epistemológicos, ya que el desarrollo de las capacidades que pretendemos están relacionadas con el estudio de la naturaleza del conocimiento.

Se cae por tierra la teoría mantenida hasta ahora por algunos colectivos de profesores de Geografía, Historia y en general de las



Ciencias Sociales que basaban toda su parafernalia metodológica en facilitar al alumno una información superficial con una explicación inteligente y bien elaborada para que luego el alumno, a base de un gran trabajo memorístico, repitiese los contenidos de la explicación. Intentamos con esta taxonomía superar esas deficiencias.

Es frecuente en esferas docentes y familiares la firme creencia de lo fácil que es asimilar los conocimientos históricos, geográficos y sociales, cuando en realidad es todo lo contrario; los contenidos históricos y sociales no son particularmente asequibles, como lo demuestran diversas investigaciones y los contactos personales mantenidos con los alumnos.

Otro aspecto a tener en cuenta a la hora de aplicar una taxonomía al estudio de las Ciencias Sociales es buscar un equilibrio entre la historia narrativa, superficial y personalizada (valora más la figura de un rey que la institución monárquica, o valora más la figura de Lenin que los sistemas políticos en que se apoya) y la historia estructural, materialista, económica y política. Lograr el equilibrio entre los personajes históricos y los problemas estructurales que afectan a la sociedad es uno de los retos más difíciles que debe resolver el profesor.

Los alumnos de enseñanzas medias, que se encuentran en el estadio operativo formal, presentan dificultades de asimilación de conceptos y de razonamiento lógico con más de tres variables como pueden ser verificar hipótesis, emitir juicios valorativos o utilizar convenciones geográficas o históricas. Esto sólo se puede superar si se dispone de una taxonomía orientativa de enfoque gradual, sin saltos en el vacío, para desarrollar capacidades. Aun así, el proceso de aprendizaje de conceptos y procedimientos sufre un retraso en relación a un proceso cognitivo más general.

Esta taxonomía estructura el área de Ciencias Sociales siguiendo los principios científicos de la jerarquización del campo cognoscitivo, aunque en este área tenemos menos posibilidades que otros científicos de establecer una causalidad y repetirla cuantas veces sea preciso para efectuar su comprobación. En los estudios sociales analizamos el tiempo, el cambio y la permanencia de los fenómenos y de los hechos, estudiando por qué unas cosas permanecen y otras se transforman, y estudiando por qué las transformaciones siguen ritmos diferentes en problemas sociales aparentemente iguales. Es el estudio de los sucesos ocurridos en el tiempo y su ritmo lo que nos permitirá explicar a los alumnos los conceptos de estructura temporal y establecer las relaciones

inherentes a su estudio. Sólo podemos intentar que desde el presente comprenda mejor el pasado.

Esto conlleva que cada una de las capacidades aquí propuestas suponga la adquisición de las anteriores.

## A. CONTENIDOS CONCEPTUALES

### 1. RECONOCIMIENTO (Memorización)

La capacidad de reconocimiento consiste en poner a disposición de la mente los contenidos necesarios en cada momento de una manera ordenada y estructurada.

Comprende el recuerdo de datos específicos, términos, conceptos, métodos, procesos, normas, principios, convenciones, clasificaciones, etc., que son propios del campo de las Ciencias Sociales y se hallan almacenados y archivados en la memoria y que exigen una actividad mental simple y un nivel de abstracción bajo, ya que aquí el alumno deberá enunciar, describir, definir, nombrar, etc., sin mayores complicaciones. Esta información puede aislarse sin que por ello pierda significación. Por otro lado, son tan básicos que, aunque se olviden pronto, resulta fundamental haberlos memorizado en algún momento para poder desarrollar capacidades más complejas.

La conducta que se espera del alumno es similar a la que ejerció durante el aprendizaje; es decir, durante el proceso de aprendizaje almacenó en su mente determinada información de una manera significativa y se le pide que reproduzca posteriormente esa misma información.

Aunque es cierto que los objetivos de memoria están en descenso frente a los de comprensión u otras capacidades más complejas, en todo currículum se encuentra la memorización de conceptos, términos, hechos, principios, procesos que constituyen una parte básica del programa.

Los conocimientos susceptibles de memorización son innumerables debido a la terminología del área y a la ingente cantidad de hechos específicos existentes, así como procesos, clasificaciones y principios de la Historia y de la Geografía. La selección de los hechos, datos, normas,

etc., es uno de los principales problemas que el profesor de Geografía e Historia tiene al enfrentarse a la programación.

Analizaremos los contenidos a memorizar agrupándolos en tres grandes apartados: Datos, Métodos y Generalizaciones, que a su vez se subdividen en otros.

### 1.1. DATOS

Son los elementos más simples que hay que usar, tanto al intentar entender y organizar el contenido del área como al tratar de comunicarlo a otros.

Se suelen presentar al alumno sin apenas modificaciones. El alumno debe conocer estos elementos básicos para dominar el campo de estudio de la Historia o la Geografía y así poder resolver posteriormente los problemas relacionados con dicha área.

Como acabamos de advertir, su nivel de abstracción es reducido, pero su número es tan enorme que se impone realizar una selección a la hora de planificar su programación.

La razón del saber histórico y geográfico estriba en poder formular libremente preguntas y buscar en los datos del pasado respuesta a tales preguntas. Para que las preguntas que se formulen en la Historia y Geografía sean auténticamente libres, no deben estar sometidas a la tiranía de ninguna disciplina, sino en armonía con las mismas.

Es cierto que la Historia no debe ocuparse tan sólo de los reyes y de las élites directivas de la sociedad, de los acontecimientos políticos y de los diplomáticos, pero tampoco puede prescindir de ellos.

No se admite una historia sólo narrativa, hecha de linajes y de batallas pero tampoco debemos admitir la Historia que sólo estudia variaciones sociales y coyunturas económicas. Lo mismo ocurre con la Geografía y el resto de conocimientos del área. Las Ciencias Sociales aspiran a un saber total y, aunque no lo consigan, la afirmación de este objetivo es condición indispensable para el propio planteamiento de este marco y su posterior desarrollo.

Distinguiamos dos tipos de datos: Términos y Hechos.

### 1.1.1. Términos

Consiste en la definición y uso correcto de términos y conceptos que el alumno debe conocer para la posterior comprensión, análisis y organización de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

Esto es fundamental porque los conceptos y términos utilizados en el área incorporan en su significado gran parte del pasado y son los que proporcionan un contenido concreto sobre el origen, la evolución, lo que es o lo que fueron determinados sucesos y hechos históricos y geográficos relevantes, y que están determinando nuestra vida actual e incluso futura. La memorización comprensiva de los conceptos es un objetivo básico antes de abordar el análisis de los hechos geográficos, históricos y sociales en general.

No es discutible la necesidad de los conceptos en cualquier programación, ya que son instrumentos básicos organizativos y referenciales con que dotar al alumno frente a la ingente multitud de datos y de términos que el área tiene. Aunque hay discrepancias interpretativas y el carácter de las Ciencias Sociales está cargado de relativismo, debe dársele a conocer al alumno la relación de conceptos necesaria para comprender el tema objeto de estudio.

El especialista en la materia debe sin embargo seleccionar la lista de mínimos necesarios para su comprensión; esta relación debe ser lo más justa, formativa y contrastada posible. Cualquier otro tratamiento es una forma de empobrecer el estudio de los problemas sociales.

Aunque los términos y conceptos se pueden definir de forma atemporal, debe procurarse que los alumnos los definan en relación al contexto histórico.

Ejemplos:

- *Memorizar los términos habituales que aparecen en los periódicos, revistas y otros medios de comunicación (TV, radio, vídeo, cine...) referentes a la Geografía e Historia y Ciencias Sociales (sociedad, economía, arte, política, cultura...).*

- *Definir términos tales como Absolutismo, Mercantilismo, Nacionalismo, Estado, Constitución, Falla, Glaciar, Meridiano, Presión, PIB, etc.*

### 1.1.2. Hechos

Es el conocimiento de fechas, personas, lugares, acontecimientos, fuentes de información que se considera el alumno debe conocer para realizar el estudio del tema o unidad didáctica.

El problema que presenta este apartado, de manera semejante al anterior, es la cantidad de hechos. Al ser tantos, el profesor debe realizar una selección significativa de los más importantes adecuándolos al nivel del alumno y decidiendo cómo debe aprender la información con exactitud, de forma aproximada, etc...

En el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, se supone la memorización de hechos muy específicos como los acontecimientos más importantes de la Historia Contemporánea, Universal o de España y también los acontecimientos culturales más significativos de la vida humana a nivel mundial, nacional o local y referidos a la influencia sobre la vida del hombre; aunque no debe abusarse de ellos.

No se deben confundir los hechos con la terminología, ya que ésta representa acuerdos y los hechos son los hallazgos que pueden ser comprobados mediante otros métodos que no son el acuerdo de los especialistas.

El conocimiento de hechos en conclusión se reduce a recordar fechas precisas o períodos aproximados de un suceso. Debe tenerse en cuenta que los hechos a recordar sean elementos unitarios, y que puedan ser separados de los demás sin perder significación. Son hechos que conoce el especialista y que suponen hallazgos importantes, libros, escritos, fuentes de información, etc.; y que el profesor debe clasificar y seleccionar en función de su importancia para el principiante.

El hecho histórico surge inicialmente del campo de las ciencias naturales y posteriormente se referencia a los fenómenos históricos que pueden ser designados por este término; es decir, hay acontecimientos que son hechos históricos, pero no necesariamente todos los acontecimientos cotidianos son hechos históricos. Por ejemplo, el descubrimiento de América es un hecho histórico, porque es un acontecimiento de destacada importancia para determinadas áreas geográficas.

También hay procesos que manifiestan unos rasgos tan definidos y persistentes que pueden ser considerados hechos históricos. Por ejemplo, el debilitamiento y la lenta sustitución de las monarquías absolutas del

Antiguo Régimen. Otros hechos, considerados históricos, son determinados tratados y convenios internacionales, promulgación de leyes o constituciones, la construcción de monumentos, la creación de obras de arte, el invento de máquinas herramientas o naves espaciales, etc. Es decir, toda manifestación de la vida social del hombre puede ser un hecho histórico, aunque necesariamente no lo sea.

Como vemos, el hecho histórico es un acontecimiento pretérito, algo que ocurrió en el pasado, pero teniendo en cuenta que el citado hecho tenga importancia para el proceso histórico, es decir, que pueda convertirse (o ya se ha convertido) en objeto de la ciencia histórica. En conclusión, todo acontecimiento pretérito no es automáticamente un hecho histórico.

El hecho histórico se manifiesta y destaca en un sistema de referencia, en un contexto determinado que convierte a una cosa ordinaria en un fenómeno calificado hasta el punto de ser denominado «hecho histórico».

Pero, ¿cómo deben calificarse las manifestaciones de la vida para que se le asigne el nombre de hecho histórico a unas y se niegue a otras que forman parte del mismo grupo tipológico? ¿Cuándo una manifestación de vida se hace en realidad hecho histórico?

Lo primero que debemos tener en cuenta es el contexto que se da al acontecimiento, ya que el contexto histórico, la causalidad, la finalidad, las consecuencias nos dicen que unos hechos son relevantes y otros son insignificantes, ya que no produjeron efectos importantes o no son antecedentes de otros acontecimientos importantes.

Por lo tanto, los hechos históricos son las manifestaciones de la vida de los individuos y de las sociedades que se seleccionan por sus nexos de causa a efecto y por su acción en el contexto.

Los hechos históricos pueden ser discutibles pero no discutidos ni puestos en duda su necesaria utilización en las Ciencias Sociales.

En definitiva, aquí se consideran los hechos históricos: fechas, personas, autores, lugares, acontecimientos, etc., que el alumno debe aprender ya sea de manera exacta o aproximada.

Ejemplos:

- *Las leyes más importantes que regulan la vida de los ciudadanos de un país.*

*- Los recursos naturales del Planeta, los medios de explotación, las instituciones políticas y sociales, los sistemas de gobierno actuales, el régimen político, los sistemas de comunicación, etc.*

*- Los problemas más agudos que padece una comunidad local o nacional: paro, marginación, racismo, crisis económica, etc.*

*- Los problemas no sólo a nivel local y nacional, sino también a nivel mundial: analfabetismo, degradación del medio ambiente, carencia de libertades, etc.*

## 1.2. METODOS

Son los procedimientos, formas, modos, criterios, etc., que utilizan los especialistas del área para estructurar, sistematizar, organizar, analizar, clasificar, expresar, juzgar, estudiar, criticar y valorar, los conocimientos básicos y las ideas elementales del área de Ciencias Sociales.

Nos referimos especialmente a los modos y los medios para tratar los datos, es decir, procesos, operaciones, acuerdos, reflexiones, sobre cómo enfrentarse a los problemas de las Ciencias Sociales. Se trata más bien de organizar secuencias cronológicas, métodos y técnicas de investigación, así como el conocimiento de los criterios o normas utilizados para evaluar un material. Aquí se trata de conocer la existencia y posibles usos, ya que su utilización es objeto de capacidades más complejas.

Nuestro conocimiento de los hechos históricos no va más allá de lo que se ha establecido científicamente sobre ellos. El historiador, cuando sustenta una afirmación, la confronta con el conocimiento que tiene sobre esa materia y, si parece que contradice o difiere del conocimiento que tiene y carece de razones para modificarlo, suele rechazar el hecho histórico en cuestión. Para ello, el historiador utiliza métodos para enfrentarse al conocimiento histórico; de lo cual deducimos que la utilización de la metodología no es indiferente al área que tratamos. Aunque no entramos en la discusión de las ramas, áreas, tareas que trata normalmente una metodología.

En este caso, el nivel de abstracción frente a las categorías anteriores, es superior ya que se necesita realizar relaciones y ordenamientos de los hechos históricos y geográficos. La metodología

ocupa un nivel de abstracción medio entre el conocimiento de los datos y los conceptos universales.

La metodología a veces no resulta fácil al alumno, debido a que requiere un cierto grado de abstracción. El profesor, al ser especialista en la materia, las utiliza habitualmente como herramientas y técnicas de trabajo, sin caer en la cuenta de la dificultad que suponen para el discente tiene que enfrentarse por primera vez con ellas.

Destacamos los siguientes métodos.

### 1.2.1. Convenciones y normas

Se trata de los modos convencionales y formas características de presentar las ideas y fenómenos a través de signos, símbolos, documentos, gráficos, pirámides, mapas, y cartografía que, aunque arbitrarios, se aceptan en el campo de las Ciencias Sociales.

Los convencionalismos son utilizados para escribir y presentar informes y trabajos, mediante la aplicación de normas y reglas estipuladas que los especialistas han descubierto que se adaptan mejor a su trabajo; por lo que constituyen un uso habitual y un modo característico de trabajar cada materia en Ciencias Sociales.

Estos convencionalismos están ya reglados y contrastados por años de experiencia, pero también es cierto que no obedecen a ninguna definición ni imposición general, por lo cual el profesor puede y debe establecer aquellos convencionalismos que su experiencia y observación diaria en el aula demuestran razonablemente que facilitan el estudio de cada tema.

En Ciencias Sociales algunos de los convencionalismos utilizados pueden ser:

- *Los signos convencionales usados en los diferentes tipos de mapas: temáticos, topográficos, etc.*

- *Las proyecciones cartográficas, Mercator, Lambert, etc., utilizadas en las representaciones geográficas.*

- *Las escalas utilizadas en las representaciones geográficas.*

- *Los sistemas de representación cartográfica, climática, urbana, etc.*

- *Símbolos y convenciones usados en la confección de los diccionarios geográficos e históricos.*



- *Las siglas usadas internacionalmente para designar instituciones y organismos: ONU, FAO, GATT, etc.*

### 1.2.2. Tendencias y secuencias

Son los procesos, cambios, direcciones, movimientos y la dinámica de los fenómenos y hechos de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, a través y en relación con el tiempo.

El alumno deberá conocer la tendencia de los hechos sociales, políticos, culturales, ideológicos, económicos y religiosos que generan un impulso manifestado a lo largo del tiempo provocando cambios en la sociedad.

Engloba las representaciones de aquellos procesos que implican el transcurso del tiempo y la existencia de interrelaciones causales dentro de una serie de hechos específicos que los especialistas en Ciencias Sociales, Geografía e Historia señalan como tendencia o secuencia.

A veces es difícil de determinar y comunicar una tendencia o secuencia ya que implican acciones, procesos y movimientos de tipo político, social, económico o cultural altamente dinámicos difíciles de captar en una sinopsis o estudio elemental.

A lo largo de la planificación de los temas históricos o geográficos, se puede percibir sutilmente una dirección y un proceso en su desarrollo que ponen de manifiesto los acontecimientos específicos separados en bloques y en correlación con el tiempo.

Es el tiempo, la clave que engloba las interrelaciones de los hechos geográficos e históricos y nos conduce a la deducción de una tendencia que tiene lugar en un determinado período.

Son difíciles de comunicar al alumno ya que suponen realizar el análisis de procesos históricos dinámicos casi imposibles de plasmar completamente mediante formas estáticas.

Aunque siempre resultará difícil aprender las tendencias, serán más asequibles si se apoyan en los hechos históricos específicos.

Ejemplos:

- *Los efectos de los movimientos migratorios sobre las diversas regiones del planeta, así como tipos de trabajo, producción, conflictos y cambios sociales y culturales producidos.*

- *Los factores y las ideas que impulsan a los pueblos a buscar sistemas económicos, a crear organismos internacionales, etc., como la CE, el GATT, etc.*

- *Las tendencias políticas de un país, región, etc., durante un período histórico, así como los cambios sociales producidos.*

- *Las etapas del desarrollo de diversas culturas, civilizaciones o instituciones y sus efectos; por ejemplo, el efecto de la Ilustración en el mundo actual.*

### 1.2.3. Clasificaciones

La clasificación es un método que ayuda a diferenciar aspectos históricos y geográficos (simplificación, división, ordenamiento, síntesis, etc.) que de otra forma se presentarían velados por el volumen de información existente.

El proceso de clasificación en la Geografía y la Historia es fundamental para establecer un orden en los tipos de espacios geográficos o en las divisiones y rasgos de la Historia. Si se realiza adecuadamente, permite estructurar, sistematizar y simplificar los datos disponibles en el área de Ciencias Sociales.

Al especialista, las clasificaciones y categorías le parecen eficaces e incluso fundamentales, ya que dan sentido a una disciplina, aparte de que, cuando un campo como el histórico, geográfico o económico alcanza un alto grado de desarrollo, las clasificaciones ayudan a estructurarlo y sistematizarlo. Sin embargo, pueden parecer artificiales a los alumnos; por eso, su aprendizaje resultará poco motivante, si no se les hace ver su necesidad como un esquema de orden que facilita la interrelación de los fenómenos históricos y los hechos geográficos.

Ejemplos:

- *Las clasificaciones de eras geológicas, tipos de suelos, climas.*

- *Las características topográficas de una zona.*

- *Clases de industrias, de cultivos, de pesca, de energías.*

- *La división política del mundo, de España, de las Autonomías.*

- *Las clasificaciones más usuales en el ordenamiento de documentos, fichas y diverso material empleado de los estudios históricos y geográficos.*

- *Las clases de organizaciones internacionales y los organismos que las componen.*

### 1.2.4. Criterios

Cuando el especialista debe efectuar una comprobación de un determinado aspecto histórico o geográfico, utiliza siempre algún criterio (interno o externo) para valorar los datos, hechos y procesos que está estudiando. Esto, que es obvio para el profesor, no lo es tanto para el alumno, que suele ver los criterios como bastante complejos y difíciles; sólo cuando se utilizan en casos concretos, es cuando descubre su significado. Teniendo en cuenta todo lo anterior, debemos insistir en que el alumno conozca algún tipo de pautas o criterios para comprobar, juzgar y valorar los hechos, las teorías, los principios y los comportamientos que tienen lugar en el área de Ciencias Sociales.

Ejemplos:

- *Criterios para valorar la calidad y autenticidad de las informaciones y de los materiales bibliográficos utilizados en el estudio y realización de tratados geográficos e históricos.*

- *Los criterios que han de tenerse en cuenta para realizar un comentario de textos (orden a seguir, secuencias, etc.).*

- *Las normas que deben seguirse para la realización y análisis de un mapa topográfico, de las tablas estadísticas, climogramas, pirámides, mapas temáticos, mapas históricos, textos, etc.*

### 1.2.5. Procedimientos

Para ampliar y traspasar los límites de los conocimientos geográficos e históricos, es necesario realizar una investigación mediante el uso de técnicas, métodos, algoritmos y, en general, procedimientos científicos, herramientas que tienen el valor de posibilitar la comprensión y el análisis del pasado.

Las Ciencias Sociales contribuyen a la adquisición y mejora de una serie de procesos cognitivos en los cuales participan varias disciplinas; para ello es necesario utilizar métodos típicos y propios de esta área.

Creemos que el alumno debe conocer los métodos, técnicas, algoritmos y procedimientos científicos más fundamentales utilizados en el campo de la investigación histórica y geográfica, así como los empleados en el análisis de los problemas o fenómenos característicos del área, y tiene que conocer sus mecanismos y etapas, sabiendo en qué

consiste y cómo fue aplicado en situaciones similares, con el fin de que pueda usarlo posteriormente.

El estudio de las Ciencias Sociales no consiste solamente en el estudio de conceptos y relaciones, sino también hay que tener muy en cuenta una serie de procedimientos metodológicos que usa el experto en Ciencias Sociales. Si se le facilitan al alumno (debidamente graduados a la edad) favorecen el aprendizaje crítico, ya que apoyan el cambio que debe realizar el alumno sobre el conocimiento histórico y social, con el fin de comprender y reconstruir el proceso social y cultural, así como la confrontación entre posiciones sociales distintas.

Es importante que se le enseñen métodos que le permitan acceder a gran variedad de fuentes (encuestas, iconografías, fotografías, estadística, monumentos, materiales...), así como la posibilidad de aprender los rudimentos básicos para el análisis y emisión de juicios. Si no se dota al alumno de métodos adecuados y rigurosos, no podrá elaborar síntesis interpretativas sobre aquello que se le mande investigar y, por lo tanto, la información recogida no servirá para desarrollar su capacidad crítica y analítica. Se quedará en un currículum de datos inconexos sin valor de relación ni causalidad.

Aunque inicialmente al alumno le resulten poco interesantes, ya que se limita a estudiar las fases y etapas de un método y observar su aplicación en situaciones y problemas, es imprescindible enseñárselas, para que pueda utilizarlas posteriormente en la etapa de aplicación.

Ejemplos:

- *Las técnicas de cuestionarios, entrevistas, etc., para la recogida de datos.*

- *Los pasos de un método de investigación para la comprobación de una hipótesis.*

- *Decisiones en general que debe seguir un alumno para obtener datos sobre un espacio geográfico o un proceso histórico concreto.*

### 1.3. GENERALIZACIONES Y TEORÍAS

Facilitan la organización, proceso y relaciones de los hechos históricos, geográficos, sociales, etc., de la forma más clara posible para poder organizar y sintetizar las ideas y estructuras de los fenómenos

sociales, hechos históricos y procesos geográficos. Poseen un nivel de abstracción y complejidad elevado.

### 1.3.1. Generalizaciones y Principios

Incluye la adquisición y recuerdo de principios, leyes y generalizaciones que constituyen la síntesis de nuestras observaciones, y sirven para explicar y predecir nuevos fenómenos.

El principio describe una verdad fundamental, o una muy aceptada, dentro de una teoría. La generalización, por su parte, es una afirmación que sintetiza una información y que puede ser aplicada a nuevas situaciones.

Hay que adecuar el nivel de abstracción de los principios y generalizaciones al nivel de desarrollo evolutivo y cognoscitivo del alumno. Se trata de que el alumno recuerde significativamente la formulación correcta de las generalizaciones y principios, ya que su aplicación pertenece a otra capacidad.

Si el proceso seguido en la adquisición de conocimientos se apoyó en hechos históricos y en conceptos que dan sentido a los hechos, las generalizaciones y principios que le exigimos al alumno son una conclusión derivada del uso de los conceptos al analizar los hechos y procesos sociales.

La memorización de principios no será tanto atiborrar con teorías la mente del alumno, cuanto enriquecer la estructura cognitiva del alumno para estimular la producción de ideas.

Ejemplos:

- *La revolución industrial ha cambiado la producción y distribución de bienes y servicios y ha creado nuevas oportunidades y problemas para la sociedad humana.*
- *El hombre ha tendido siempre a sobrevivir a su ambiente natural.*
- *La alteración del medio natural crea problemas a la sociedad.*
- *Los gobiernos democráticos con separación de poderes constituyen una garantía para el cumplimiento de los derechos humanos.*

### 1.3.2. Teorías y Estructuras

Es el conocimiento de un conjunto de principios y generalizaciones y de sus interrelaciones, que sirven para presentar una visión clara,

completa y sistemática de los diversos hechos, problemas y procesos de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia.

Las teorías son las estructuras que surgen de los conceptos, principios y generalizaciones, son un entramado de los conceptos y generalizaciones que puede ser alterado por las teorías permitiendo una mayor y mejor comprensión de los problemas sociales, ya que proporciona una visión teórica del proceso total o parcialmente.

Los hechos históricos, conceptos y generalizaciones quedarían inconexos y fragmentados si no hubiese una estructura teórica que los relacionase.

Se trata de que el alumno no aprenda una simple colección de nombres y fechas, sino que entienda que en el desarrollo de los procesos sociales hay aspectos comunes y semejantes que se dan a lo largo de la Historia de acuerdo con unas leyes y teorías. Aunque siempre surgen polémicas, actualmente hay un acuerdo sobre la existencia de regularidades que permiten elaborar teorías y modelos generales aplicables a situaciones distintas en el tiempo.

Las teorías, con sus principios y generalizaciones, suponen que el alumno debe conocer las ideas abstractas y sus relaciones para explicar, describir y tener una visión clara, completa y sistematizada de hechos, procesos y fenómenos históricos, sociales o geográficos objeto de estudio.

Ejemplos:

- *La estructura y organización de un régimen político a diversos niveles.*

- *La estructura y organización de instituciones a nivel mundial (ONU), nacional (Hacienda) o local (Ayuntamientos).*

- *Las teorías que subyacen en diversos aspectos históricos y culturales, como la evolución cultural de una región mundial, la incidencia del medio en la economía mundial, los sistemas democráticos, los sistemas económicos, rasgos geopolíticos en la ubicación de las ciudades, la teoría de la evolución, teorías que explican el surgimiento y desaparición de imperios, teorías que explican el proceso de colonización cultural a lo largo de la Historia.*

## 2. COMPRENSIÓN

Es una de las capacidades más usadas en la enseñanza de la Historia, de la Geografía y, en general, de las Ciencias Sociales. Se espera que los alumnos entiendan lo que se les comunica de forma oral, escrita, gráfica, etc., para que luego sean capaces de poner ejemplos, interpretar, trasladar, o explicarlo.

La comprensión representa el nivel más bajo del entendimiento, pero es una capacidad básica, ya que si no se desarrolla, el alumno tendrá serias dificultades para entender la causalidad y el cambio en Ciencias Sociales, debido fundamentalmente a que los hechos históricos y sociales que estudia no son tan claros como a veces pretenden los docentes. Como siempre, lo que está claro para el profesor, no lo suele estar tanto para el alumno.

En la Historia, además de dominar las nociones propias de cada tema, es especialmente importante el dominio conceptual del tiempo. El hecho de que pueda comprender y situar diferentes acontecimientos en distintas eras y civilizaciones es la base que garantiza la comprensión de los problemas sociales y la utilización de elementos temporales más próximos o más alejados al momento presente.

Además del tiempo, deben comprenderse las nociones de cambio, estructura, desarrollo, etc., que son habituales e imprescindibles para la explicación de los procesos sociales, aunque resulten difíciles para el alumno, ya que son nociones complejas, con una base teórica y de interrelación problemática. Sin embargo, como en clase suelen manejarse visiones muy simples y superficiales de estos términos, los cambios sociales, las revoluciones o las monarquías no son captadas en toda su dimensión. También les cuesta distinguir entre nación, nacionalidad, pueblo y estado, conceptos abstractos surgidos recientemente, como lo demuestra la experiencia diaria en el aula.

Otro grupo de nociones, cuya comprensión resulta vital para el estudio de los problemas sociales, son las convenciones cronológicas, las nociones de causa, el proceso de cambio, los términos conceptuales, todo aquello que en un posterior momento permita al alumno realizar interpretaciones de los hechos y problemas sociales estudiados.

Una estrategia sencilla y real para ayudar a los alumnos en la comprensión de estos conceptos abstractos es utilizar un continuo ir y venir de lo abstracto a lo concreto y viceversa, con múltiples y diversos

ejemplos, para que se vayan aproximando a la representación del campo social abstracto.

Como ejemplo de la explicación de los conceptos anteriores, puede citarse Asturias: En qué circunstancia Asturias conseguiría ser nación, por qué se definiría la nacionalidad asturiana, cuándo sería un Estado, etc., luego se pasaría la explicación a nivel de España y luego a nivel mundial. No es seguro que todos lo vean claro, pero seguro que la mayoría llega a satisfacer sus dudas iniciales entre tanto concepto abstracto.

Si la enseñanza de las Ciencias Sociales, no sirve para que el alumno comprenda el proceso de cambio social, habrá que dudar de su valor y, aunque los procesos de cambio social son de comprensión compleja, no debe impedirnos iniciar al alumno en su estudio, bien aportándole casos individuales, bien profundizando en el tratamiento de algunos temas aunque sea a costa de reducir el programa.

Hay que reconocer que la comprensión de problemas históricos y sociales por parte del alumno es una realidad que preocupa a los docentes, pero también la experiencia demuestra que las nociones de cronología, causalidad, cambio, conceptualizaciones, etc., mejoran sin lugar a dudas cuando los temas van acompañados de un desarrollo estructurado y relacionado con la capacidad del alumno, siguiendo un proceso de aprendizaje adecuado a su desarrollo cognitivo. Primero se proporcionan datos, luego hechos, procesos, teorías de aplicación, análisis y, por último, síntesis, valoraciones, etc.

Se distinguen tres niveles de comprensión: Traducción o transferencia, interpretación y extrapolación.

## 2.1. TRADUCCIÓN

La traducción personal es el primer grado de comprensión, que consiste en reconocer el significado de las distintas partes de una comunicación por separado y, por consiguiente, de presentar de una forma nueva los hechos, conceptos, teorías o principios, transformándolos de un lenguaje a otro sin alterar el significado original del comunicado, y manteniendo el rigor y la exactitud. Existen varios tipos de traducción:

a) De un nivel de abstracción a otro: Identificar un principio, teoría o generalización en ejemplos concretos y representativos.



b) De una forma simbólica a otra: Dados unos mapas, tablas, diagramas, gráficos, obras de arte, planos, fotos, etc., traducirlos a una forma verbal (descriptiva), o viceversa.

c) De una forma verbal a otra: Dados unos textos históricos, datos geográficos o problemas sociales, plantearlos en términos más concretos y con un vocabulario adecuado a su nivel de desarrollo; es decir, explicar con otras palabras la terminología de un texto histórico.

## 2.2. INTERPRETACIÓN

El alumno, al recibir una información oral, escrita o gráfica, debe percatarse de que la comunicación que está recibiendo es la expresión de una idea, y que necesita reestructurarla personalmente, para almacenarla en su mente relacionándola con sus ideas previas.

El alumno tiene que distinguir lo principal de lo secundario, relacionar las partes, reordenarlas y disponerlas de distinta manera para obtener una visión total del contenido de la comunicación y relacionarlo con sus propias ideas y experiencias. La interpretación no supone aún analizar la estructura del mensaje, ni su aplicación, ni tampoco la formulación de juicios de valor personales.

Para alcanzar esta capacidad, es fundamental que el alumno haya comprendido de forma aislada las partes importantes de la comunicación recibida (términos, conceptos, teorías, hechos, procesos...); esto le pondrá en buena disposición para entender las relaciones y agrupar las ideas, adquiriendo con ello una visión integradora del proceso geográfico o histórico expuestos.

Además de captar las ideas básicas y generales, es necesario mantener un equilibrio para evitar posturas personalistas, sin excederse de los límites del discurso, ni caer en repeticiones y parafraseos vacíos. Ejemplos:

- *Interpretar datos expuestos cuantitativamente en un gráfico.*
- *Interpretar el sentido ideológico político de los regímenes democráticos y no democráticos.*
- *Interpretar la información sintetizada en cuadros y datos estadísticos.*
- *Extraer conclusiones de informes socioeconómicos presentados en forma de datos numéricos, porcentajes, gráficos, etc.*

*- Interpretar y extraer conclusiones de textos referidos a problemas políticos, sociales, históricos, culturales, religiosos, económicos, geográficos...*

### 2.3. EXTRAPOLACIÓN

Es el grado máximo de comprensión. Va más allá de la comunicación literal y trata de deducir consecuencias y sacar conclusiones. De una comunicación se sacan conclusiones que muchas veces están implícitas. Se trata de que el alumno pueda hacer un uso completo de los textos, discursos, etc., y extenderlo más allá de los límites explicitados en los mismos u otras fuentes de información.

El alumno, e incluso el profesor, nunca tendrán la certeza de lo que va a suceder (o es muy difícil que ocurra y siempre de forma excepcional) pero, si están atentos a la comunicación y la comprenden en profundidad (hechos, ideas...), podrán ir más allá de los límites del mensaje y formular estimaciones, consecuencias, efectos que, no estando explicitados en la comunicación, pueden deducirse con un cierto grado de probabilidad.

La extrapolación lleva al profesor de Historia y Geografía a que ayude al alumno a reconstruir el dinamismo de los procesos que originan los conceptos del tema para que, a continuación, utilice las tendencias históricas o geográficas como avance de futuro, por extrapolación.

Ejemplos:

*- Predecir las tendencias políticas más probables de los próximos años a nivel mundial.*

*- Predecir las consecuencias razonables de un grupo social estudiando las variables significativas del mismo (migración, rentas, PIB, medicina, etc.).*

*- Predecir el desarrollo de una zona analizando los factores que pueden favorecer las medidas conducentes a su progreso.*

*- Estudiar espacios geográficos fijándose en una estructura urbana, rural o industrial y, viendo su evolución en el tiempo, averiguar su tendencia en el futuro.*

*- Predecir cómo evoluciona una variable o índice económico teniendo en cuenta la coyuntura del momento.*

## B. CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

### 3. APLICACIÓN

La aplicación es una capacidad importante que nos permite utilizar conceptos y establecer relaciones. Es interesante que el alumno, a la hora de desarrollar su capacidad de aplicación, aprenda a reconstruir diversas interpretaciones y comprenda las limitaciones que imponen el momento histórico y la cultura, ya que de esta forma, confrontando diversas aplicaciones teóricas, verá cómo los procedimientos y métodos influyen en la visión y posicionamiento del geógrafo, o del historiador ante los problemas sociales.

La aplicación supone, en un primer momento, buscar sentido a la comunicación recibida con respecto a las teorías, principios, generalizaciones, circunstancias y hechos estudiados anteriormente; para luego aplicar estos conocimientos históricos, económicos, geográficos, etc., y explicar las nuevas situaciones que se le propongan.

En la enseñanza, no siempre ha habido correlación entre teoría y práctica, por lo que debemos esforzarnos para que el alumno aplique los conceptos, principios, teorías, leyes y normas que va estudiando a lo largo de los temas.

Cuando a través del proceso de enseñanza ponemos al alumno ante ejercicios y cuestiones que reflejan una situación problemática, le estamos obligando a que indague, compare, busque posibles soluciones a la nueva situación, para lo cual deberá manejar variables abstractas que superan la capacidad de comprensión. Recordemos que la capacidad de comprensión no implica ser capaz de aplicar y resolver un problema planteado.

Al enfrentar al alumno a situaciones dinámicas de aprendizaje concretas (dibujar un mapa, construir gráficos, leer tasas e índices...), tiene que recordar, seleccionar y aplicar los conceptos, hechos, reglas, principios, teorías y métodos aprehendidos con anterioridad, demostrando que los comprende para luego seleccionar aquéllos que son correctas para resolver el nuevo problema planteado.

El desarrollo de esta capacidad es importante, ya que la mayoría de lo que aprenden los alumnos se hace con la intención de que puedan usarlo y aplicarlo en la vida real y, si un currículum educativo no

consigue que los alumnos apliquen sus conocimientos a circunstancias distintas del aula, la validez del programa es discutible.

Solamente cuando, ante una nueva situación propuesta, es capaz de usar las ideas adquiridas, demuestra que ha captado plenamente la comunicación y decimos que domina el tema propuesto. La aplicación es, de alguna manera, el grado máximo de comprensión.

Una vez consolidada esta capacidad, la permanencia en la mente y resistencia al olvido de lo aprendido son muy altas, además de producir la independencia intelectual del alumno en relación al profesor y reforzar su capacidad para la solución de problemas nuevos simulados o reales.

Ejemplos:

- *Deducir qué ocurrirá si la población tiende a multiplicarse más deprisa que sus medios de subsistencia.*

- *Relacionar principios y hechos estudiados con situaciones nuevas que exigen aplicar lo estudiado anteriormente.*

- *Aplicar conocimientos históricos, geográficos y económicos a problemas de sociedades, espacios o aspectos económicos de una determinada región geopolítica.*

- *Resolver problemas de Historia, Geografía, Economía, etc., seleccionando la hipótesis más conveniente y posible para la solución del problema a la vez que se diseña el método más aconsejable a seguir.*

- *Resolver problemas de un espacio geográfico a través de un determinado fenómeno o el grado de concentración/dispersión de un hecho geográfico o la variación de un hecho a lo largo del tiempo, como el empleo industrial en una ciudad, provincia, región, Autonomía o país, en un período determinado aplicando una expresión gráfica como la curva de Lorenz.*

#### 4. ANÁLISIS CRÍTICO

El análisis consiste en la descomposición de los diversos y variados documentos históricos y geográficos (fichas, textos, gráficos, cartografía, mapas, monografías, tasas, índices estadísticos, diagramas de sectores, coronas circulares, series cronológicas, pirámides, redes, mapas temáticos, planos, etc.) en sus componentes o partes importantes, de manera que la jerarquía relativa de sus ideas, que pueden estar implícitas, se haga más clara y las relaciones sean más explícitas.

Para ello será preciso, entre otras cosas, fragmentar los textos o mensajes propuestos, separar los elementos fundamentales constitutivos de cada comunicación, establecer con claridad la jerarquía de ideas que contiene el mensaje, relacionar las ideas, distinguir los hechos de las hipótesis, las causas de los efectos y un argumento de lo que no lo es. Asimismo, habrá que indagar la autenticidad de los documentos históricos, fijándose en la fuente de donde procede y concluyendo la veracidad o no de lo interpretado según los conocimientos de que se dispone o recabando las ayudas pertinentes.

El objetivo es dar una mayor claridad al conocimientos histórico y geográfico, y poner de manifiesto cómo se hallan estructuradas las sociedades y los espacios geográficos para poder explicar la interrelación y modos de organización de los diversos grupos sociales, a partir de lo cual el alumno estará en mejores condiciones de explicar el origen, las consecuencias y la estructura de un mensaje. Busca fundamentalmente el estudio de la forma, estructura y sentido lógico de la información.

Por tanto, debemos lograr que el alumno no sólo comprenda y aplique, sino que analice las relaciones entre acontecimientos históricos y elementos geográficos de una manera constructiva. Entramos así en el desarrollo de una de las capacidades más significativas de este área. No es fácil lograrlo sin antes haber alcanzado la comprensión y la aplicación, pero tampoco es el final del proceso de enseñanza-aprendizaje sino un paso más hacia otras capacidades más creativas y críticas. De todas maneras, esta capacidad exige operaciones mentales nada fáciles, por lo cual debe utilizarse en los últimos cursos de la enseñanza medias.

Debemos reconocer que la mayoría de los temas que se tratan en el campo de la Geografía y la Historia y en general de las Ciencias Sociales son controvertidos y requieren la mayoría de las veces un análisis crítico. Esto nos obliga a elegir unos y dejar otros en beneficio de la globalización, explicación causal, explicación intencional, nociones de cambio y continuidad, etc.; todo ello para ganar profundidad en el tratamiento de los problemas. Debe iniciarse su estudio con textos sencillos para luego progresivamente trabajar con textos y documentos más complejos que requieran un mayor esfuerzo y un mayor desarrollo de esta capacidad.

El profesor debe esforzarse por dar entrada en las tareas de aprendizaje a esta capacidad de análisis, que aunque resulta difícil tanto para el docente como para el discente, es una de las herramientas básicas

que debemos proporcionar al alumno para desarrollarse en una sociedad donde los problemas, las ideas, los procesos cambian con excesiva rapidez y sólo el desarrollo de esta capacidad les permitirá explorar la base de los cambios y distinguir el cambio real, complejo y profundo, del cambio superficial y anecdótico.

Además de lo anterior, diversas experiencias han demostrado que cuando un alumno adquiere esta capacidad en el campo de las Ciencias Sociales, luego está más capacitado para estudiar otros problemas de manera más creativa, a la vez que el conocimiento es mucho más duradero.

Para comprobar con cierta garantía que el alumno ha adquirido esta capacidad debemos situarlo ante textos y documentos nuevos pero asequibles, no usados en la instrucción, y comparar su análisis con el de un experto en el tema.

Ejemplos:

- *Analizar la forma y el esquema pictórico de una obra artística como medio para llegar a la comprensión de su significado.*

- *Analizar en una obra de arte la relación de los materiales y medios de producción con los «elementos» y con la organización de éstos.*

- *Del análisis de una obra o de una parte de la misma, identificar las ideas contenidas y establecer una interrelación.*

- *Comprobar la coherencia entre la hipótesis de una obra y los datos aportados por su autor.*

- *Distincuir en una obra las afirmaciones subjetivas y objetivas.*

- *Identificar por medio del análisis los motivos que a lo largo de la Historia han impulsado a los pueblos a lograr su independencia y autodeterminación* (Este objetivo desarrollaría fundamentalmente el análisis de elementos que implica apreciar las partes para luego comprender el todo).

- *Analizar documentos históricos y geográficos a partir de los cuales el alumno establezca conclusiones sobre el interés del documentos reseñando los elementos más significativos* (corresponde al análisis de elementos).

- *Captar y reconocer a través de los textos y documentos (diversas fuentes) las causas que impulsaron a un pueblo a una revolución, un cambio social, una guerra, una crisis, etc.* (corresponde a la capacidad

para analizar las relaciones subyacentes de una comunicación distinguiendo causa-efecto).

- *Capacidad para reconocer la postura de personas y empresas en su actuación ante hechos geográficos o históricos, descubriendo la técnica utilizada en la argumentación de las personas, empresas o grupos* (Desarrolla la capacidad de analizar principios).

## 5. SÍNTESIS

Hacer una síntesis supone agrupar, ordenar o combinar los elementos de un mensaje o información, de manera que del proceso desarrollado surja una estructura nueva que antes no existía con tal claridad. El desarrollo de esta capacidad de síntesis conlleva la formación de una conducta creadora y productiva, no con la total libertad que se podía pensar, sino dentro de unos límites que la estructura de la materia y el objetivo propuesto requieran. En todo caso, hay que extraer y manejar información procedente de muchas fuentes y organizarla de modo personal de forma que el resultado no sea sólo la suma de hechos, datos, conceptos o elementos individualizados y dispersos.

En definitiva, se trata de que el alumno desarrolle en su mente una nueva forma de organizar materiales y de desarrollar ideas para responder, con un alto grado de libertad y abundantes ideas y sentimientos, a los problemas planteados y así lograr soluciones nuevas.

Aunque se dice con frecuencia que ya proponemos hacer síntesis a nuestros alumnos, no siempre que éstos redactan una composición se puede hablar realmente de síntesis, debido a que la mayoría de las veces se reduce a una mera expresión de ideas memorizadas, con una cierta dosis de traducción e interpretación.

A veces no se desarrolla la capacidad de síntesis en las aulas porque el autoritarismo educativo y la estructura de los programas, unidos a una metodología basada en el memorismo vacío, impiden y coartan el desarrollo de este tipo de actividad.

La complejidad del proceso hace que se puedan distinguir diferentes grados según la finalidad educativa y los materiales utilizados.

El alumno puede realizar una síntesis donde comunique sus ideas, experiencias, actitudes y sentimientos a los demás; se tratará de un trabajo de síntesis muy personal, que fluye directamente del alumno y sólo debe atender a las condiciones formales de una exposición o

discurso por vía oral, escrita, gráfica, etc. Dentro de estos márgenes, la capacidad a desarrollar deja bastante libertad.

También puede el alumno poner en práctica su capacidad de síntesis utilizando el siguiente proceso: Hipótesis-Investigación del problema-Síntesis final.

Este procedimiento implica que el alumno debe elaborar un plan o conjunto de operaciones con anterioridad al tema que desarrolle, lo cual le lleva a proponer toda una serie de normas, requisitos, condiciones para conseguir lo que se propone; en definitiva, el plan no tiene ni debe ejecutarse ya que este tipo de trabajos sólo consiste en diseñar el procedimiento que se utilizaría para resolver el problema planteado.

En un desarrollo más avanzado, el alumno establecería relaciones abstractas a través de hipótesis y explicaciones racionales sobre un hecho, problema o cuestión académica planteada. A diferencia de otros desarrollos, en este proceso se le pide al alumno que, además de las explicaciones necesarias, elabore una teoría y un esquema conceptual que pueda deducirse del problema estudiado. La respuesta debe estar dentro de las posibilidades lógicas del hecho estudiado, así como las relaciones abstractas deben servir para explicar lo ocurrido.

Pensamos que debe proponerse a los alumnos más dotados intelectualmente y en los últimos cursos, ya que es un proceso terminal donde el alumno desarrolla ideas, planes e hipótesis sin ayuda inmediata de nadie, situación en la cual se encontrará al final de su formación académica.

Uno de los inconvenientes es que no se puede fijar previamente la respuesta que debe dar el alumno, debido a que se basa en el pensamiento divergente (en oposición al pensamiento convergente propio de la comprensión, aplicación y análisis), con el objetivo de que cada alumno elabore y produzca una respuesta original e inédita dentro del marco educativo en que nos movemos. Por tanto, para poder evaluar esta capacidad nos apoyaremos de la calidad del informe y la validez de las pruebas y argumentos presentados por el alumno, así como si el tratamiento y la precisión con que fue hecha la tarea se adecua al objetivo perseguido.

Ejemplos:

- *Pronunciar una conferencia ante los compañeros durante unos minutos.* (Cualquier tema puede ser válido ya que desde el punto de vista social todos tienen utilidad).



- *Escribir un artículo para la revista del centro o periódico local.*  
(Desarrolla la capacidad de producir informes).

- *Hacer un informe sobre una visita cultural o la vida en su barrio.*  
(Desarrolla la capacidad de producir una comunicación).

- *Proyectar o planificar en la realidad o en un juego de simulación un plan de trabajo relacionado con algunos de los temas del currículum.*  
(Desarrolla la capacidad para confeccionar un plan y unas operaciones determinadas).

- *Formular teorías que expliquen algún hecho geográfico o histórico (erosión de los suelos, prejuicios sociales, resoluciones históricas, ideologías, intercambios comerciales, movimientos migratorios, marginación), o bien formular hipótesis provisionales en base a los datos obtenidos.* (Desarrolla la capacidad de relación abstracta).

- *Participar en los debates que se organicen en el aula, actuando de moderador cuando se le indique, para observar cómo coordina diferentes propuestas, sugiere soluciones o logra sintetizar propuestas comunes al grupo.*

## **6. VALORACIÓN CRÍTICA. (CRITERIOS DE APRECIACIÓN Y EMISIÓN DE JUICIOS DE VALOR)**

En los estudios de los problemas geográficos, históricos y sociales en general hay reconocida una influencia de los valores y las actitudes que operan como elementos de resistencia al cambio, tal como nos proporcionan los datos de la psicología social.

Por eso, aunque sabemos que el cambio es difícil, y que no resulta fácil reestructurar la mentalidad y el enfoque sobre hechos sociales, el profesor debe elaborar una información lo más objetiva posible para desde su imparcialidad promover los cambios.

Para lograrlo, aparte de una historia y una geografía rigurosa y selectiva, debemos desarrollar en los alumnos esta capacidad de valoración crítica que, aunque resulta difícil de alcanzar, es imprescindible intentarlo.

Antes de llegar al desarrollo de esta capacidad debemos asegurarnos que las capacidades cognitivas precedentes (comprender, analizar y sintetizar), así como las afectivas (actitudes, valores, etc.) están consolidadas puesto que la valoración es el fruto combinado y complejo de todas ellas. Una vez que el alumno las adquirió, está en condiciones

de poder formular sus ideas o sus criterios de apreciación sobre algunos de los muchos problemas, hechos, teorías, métodos, etc., utilizados a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales.

El alumno está ubicado en una sociedad de la cual no puede librarse y por ello debemos facilitar el desarrollo de esta capacidad porque ante las nuevas opciones que se le presentan tiene que decidir y hay que evitar que rechace lo nuevo sin razón aparente ni que lo acepte porque es moda.

Ante este problema, el alumno y futuro ciudadano tiene que armarse de juicios válidos que serán la consecuencia de una buena información y formación (comprender, aplicar y analizar).

La valoración se puede basar en criterios internos o criterios externos.

Se valora con criterios internos cuando se utiliza la lógica y la consistencia de la tarea analizada (equilibrio, coherencia, inexistencia de errores, rigurosidad de los hechos, fuentes idóneas, terminología precisa, ideas y deducciones coherentes, etc.). Se reconocerá que los detalles y partes del hecho estudiado encajan dentro de los conceptos de orden, jerarquización, epistemología, consistencia, etc., quedando claro que hay una buena relación entre las partes. Con esta capacidad el alumno tiene que demostrar que los rasgos particulares y los detalles específicos del fenómeno estudiado tienen una lógica interna.

Para valorar con criterios externos, el alumno debe empezar por demostrar su capacidad para seleccionar los criterios adecuados de entre los que ha estudiado propuestos por los especialistas de la materia. Cada trabajo geográfico o histórico requieren criterios específicos. Esto permite comparar la valoración del alumno con la valoración de otros trabajos clasificados dentro del mismo campo y que le sirven de modelo.

La validez y fiabilidad de la utilización de estos criterios externos están en base al juicio valorativo que el alumno hace de una obra siempre utilizando criterios dados (relación con textos y hechos estudiados anteriormente) y usando también criterios propios, demostrando razonadamente la relación significativa de los juicios emitidos.

La evaluación de esta capacidad, difícil con métodos tradicionales, debe hacerse por comparación entre la consistencia y razones de la valoración hecha por el alumno sobre un tema difícil y complejo, pero

real y distinto del tratado en clase para que no sea un ejercicio de memoria, y la de algún experto.

Por ser tan importante para el desarrollo del alumno en el mundo actual, debemos incluir en nuestras programaciones la valoración de obras de arte, de hechos políticos, sociales, económicos, religiosos, naturales, de las decisiones de los gobiernos, el medio ambiente, los conflictos bélicos, el problema del espacio urbano, etc.

Ejemplos:

- *Aplicar criterios determinados (normas internas del área) para emitir una valoración justa de un trabajo.*

- *Reconocer fallos, contradicciones, redundancias, etc., en un conjunto de afirmaciones, postulados y enunciados de tipo social, geográfico o histórico.*

- *En un debate, seleccionar los argumentos, razones y conclusiones, válidas en relación a la epistemología del tema tratado.*

- *En una serie de gráficas sobre aspectos geográficos (población, turismo, pesca, exportaciones, etc.), o históricos (producción, desarrollo, etc.), reconocer qué representaciones son más adecuadas a los datos y cuáles no.*

- *Valorar las decisiones del gobierno central o autonómico en términos de su coherencia con el programa, niveles de protección, estímulo cultural, promoción educativa y deportiva, etc.*

## CONCLUSIÓN

Con la taxonomía propuesta se puede y debe lograr que el alumno, después de haber puesto en práctica sus conocimientos y desarrollado las capacidades a las que hemos hecho referencia, tenga una mirada más despejada y una capacidad de síntesis acompañada de una inicial valoración reflexiva para poder comprender el pasado. Así es como deben llevarse a cabo los estudios de Geografía e Historia y, en general, de las Ciencias Sociales. No importa que los caminos y los horizontes sean diversos, como diversa es la humanidad; lo que importa es que los rasgos comunes sobre contenidos, procedimientos, formas y métodos conduzcan al logro de una nueva y buena sociedad, enriquecedora del mundo actual.

Una vez que se han desarrollado las capacidades de comprensión, aplicación, análisis, síntesis y valoración, el alumno debe llegar a pensar por sí mismo, con lo cual la visión de la sociedad sería más completa.

Otro de los problemas que intentamos resolver con esta taxonomía es que el alumno pueda relacionar los hechos históricos y geográficos entre sí y a lo largo del tiempo, lo que equivale a enseñarle el análisis sincrónico y diacrónico en Historia y Ciencias Sociales.

El proceso de aprendizaje de las Ciencias Sociales comporta una serie de tareas que van desde la selección de una red conceptual hasta el desarrollo de la capacidad por medio de procedimientos, habilidades y técnicas que desarrollen el pensamiento y permitan asimilar la información que el profesor desea que adquiera el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## BIBLIOGRAFÍA

- BLOOM, B. & al. (1956) *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain*, NY, David McKay; traducción: *Taxonomía de los objetivos de la educación. Tomo I. Ambito del Conocimiento*. Alcoy: Marfil, 1971.
- CARRETERO, M. (1993) *Constructivismo y Educación*. Zaragoza: Edelvives.
- GAGNE, R.M. & L.J. BRIGGS (1979) *Principles of instructional design*, 2nd ed., NY ; traducción: *La planificación de la Enseñanza: sus principios*. México: Trillas, 1976.
- KRATHWOHL, D. & al. (1964) *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook II: Affective Domain*, NY, David McKay; traducción: *Taxonomía de los Objetivos de la Educación. Tomo II: Ambito de la Afectividad*. Alcoy: Marfil, 1973.
- MENENDEZ, P.L. y J. HERNANDEZ (1991) Algunas apreciaciones acerca de Taxonomía de Capacidades aplicada a la Lengua y Literatura, *Aula Abierta*, 58, 85-109.
- RYLE, G. (1949) *The concept of mind*, London, Hutchinson's University Library.
- SCHAFF, A. (1988) *Historia y verdad*. Barcelona: Grijalbo-Crítica. (3ª ed.).
- SOLER, E. (1989) Taxonomía de Capacidades Aplicadas a las C. de la Naturaleza, *Aula Abierta*, 54, 65-92.

# TRATAMIENTO DE LOS CONTENIDOS

JUAN JESÚS BASTERO MONSERRAT\*

## INTRODUCCIÓN

Todo el que se dedica a la docencia sabe que lo que está haciendo en el aula es intentar que sus alumnos vayan enriqueciendo su saber, vayan progresando en su desarrollo como personas, vayan incorporando una serie de *contenidos* de distintas áreas, de forma significativa. Así, el proceso de aprendizaje o, mejor todavía, el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene como fin principal contribuir al desarrollo integral de la persona.

En una situación de *Reconversión de la Enseñanza*, como la que estamos viviendo los educadores en estos años, conviene adoptar una postura semejante a la de aquél que se somete a una gimnasia correctiva: éste se verá obligado a realizar *conscientemente* algunos movimientos que venía haciendo de forma automática y espontánea, y es así como podrá ir corrigiendo vicios contraídos tiempo atrás; conseguirá mejorar su modo de caminar, correr o sentarse y adquirirá nuevos hábitos que le permitirán moverse de forma más idónea y, además, con espontaneidad. Observemos, de paso, que todo esto lo va haciendo sin interrumpir su vida ordinaria.

En nuestro caso, llevamos a nuestras espaldas años de docencia y, quizás, resultados suficientemente satisfactorios. Pero, junto a este hecho, está el problema general del todavía excesivo fracaso escolar y, por otro lado, la próxima ampliación de la Escuela Comprensiva hasta los 16 años. La respuesta a estos retos no debería ser *bajar todavía más el listón*, pues así se produciría una población cada vez más inculta, más llena de «*titulados ignorantes*», con grave deterioro de la sociedad. Más bien se necesita un *cambio de enfoque* del proceso de enseñanza-aprendizaje.

---

\* JUAN JESÚS BASTERO MONSERRAT es Ldo. en Ciencias Biológicas y Profesor del Colegio Jesús María - El Salvador (Zaragoza).

Para este cambio de enfoque es preciso analizar minuciosamente todos los *movimientos didácticos* que, como hábitos contraídos hace tiempo, venimos realizando de forma automática en nuestras aulas. Se trata, pues, de ver una y otra vez a cámara lenta la *jugada* del proceso docente para percibir detalles que se nos escapan a velocidad ordinaria y, así, mejorar el estilo. Como bien sabemos, todo esto lo hemos de hacer *sin bajarnos del tren*, ya que no es posible cerrar un Centro para volver a abrirlo completamente reformado un par de años después. El esfuerzo de reconvertir la enseñanza sin interrumpir la vida ordinaria supone sacrificio, y éste sólo lo hacemos a gusto fundados en la esperanza de una sensible mejora, individual y corporativa, del profesorado. De este modo resultará enriquecido el proceso educativo de los alumnos y llegaremos a hacer de forma habitual y espontánea lo que al principio nos resultaba una gimnasia molesta.

## NUESTRO CAMPO

Toda la compleja realidad que abarca la Reforma de la Enseñanza puede agruparse en tres campos fundamentales: Contenidos, Metodología y Evaluación. Éstos son también los ámbitos del proceso de enseñanza-aprendizaje, y los tres necesitan revisión.

Como se ha indicado en el título de este artículo, intentaremos hacer una *disección* del primero de esos tres ingredientes del proceso docente.

## NOCIÓN PRIMARIA DE «CONTENIDO»<sup>1</sup>

Una de las dificultades que presentan los trabajos de revisión de tareas habituales es que el objeto de su análisis suelen ser términos muy desgastados por el uso diario. Así sucede en nuestro caso. Hablamos de *contenido* de una lata de conservas, *contenido* del editorial de un

---

<sup>1</sup> Es interesante constatar el cambio a este respecto en las últimas ediciones del Diccionario de la Real Academia. La 20ª edición (1984) dice así: «*contenido*, da. p.p. de *contener*». «*Que se conduce con moderación o templanza*». «*Lo que se contiene dentro de una cosa*». «*Significado de un signo lingüístico o de un enunciado*». Curiosamente, la 21ª edición (1992) añade: «*Tabla de materias, a modo de índice*». Aunque esta acepción y la última de la edición anterior son las más cercanas a nuestro tema, en la *disección* que estamos haciendo del proceso docente nos vemos obligados a introducir algunos matices.

periódico, *contenido* de una clase de Historia, *contenido* de un mítin de campaña electoral, etc.

Si prescindimos del sentido puramente material y físico y buscamos un significado común a los demás ejemplos, podríamos decir que *contenido* es la *información que se transmite en un acto de comunicación*, de tal manera que si una comunicación carece de contenido, deja de serlo. De ahí la expresión: «*habla mucho pero no dice nada*».

Refiriéndonos ya a la tarea docente, *contenido*, en sentido amplio, es *todo lo que el alumno recibe en el ámbito del Centro educativo y que, en principio, le permite incrementar su saber y desarrollar sus capacidades personales*. Esta definición nos recuerda que es mucho lo que el alumno aprende dentro del Colegio *pero fuera del aula*: los distintos estilos de convivencia, de exigencia de disciplina, de valores fomentados, etc., son otros tantos contenidos que forman parte de la intervención educativa general, aunque ésta no se realice de forma sistemática. Vale la pena que nos preguntemos si eso que alguien ha denominado «*el currículum oculto*» contribuye a un desarrollo integral satisfactorio de nuestros alumnos.

Ciñiéndonos más al sentido ordinario del término en el entorno escolar, *contenido* se refiere a *todo aquello que constituye lo específico de la intervención educativa en el aula* de modo que el alumno, si no le entregamos contenidos, no aprende ni progresa. *Este significado es el que tomamos como punto de partida para el análisis que vamos a exponer*.

## DOS FAMILIAS DE CONTENIDOS

Adoptando esa acepción de *contenido*, todavía general pero restringida ya al ámbito del aula, es necesario distinguir dos tipos de contenidos, es decir, *dos tipos de información que el alumno recibe y procesa* en el aula: *contenidos científicos* y *contenidos de enseñanza*. Esta distinción es necesaria, y por no tenerla en cuenta pueden

producirse confusiones y equívocos importantes a la hora de interpretar el DCB.<sup>1</sup>

Los **contenidos científicos** son la materia propia de cada asignatura o área, y constituyen el sustrato sobre el cual se asienta y se despliega el proceso de aprendizaje. Así, hablaremos de contenidos científicos de Historia, Filosofía, Química, etc., pues cualquier disciplina tiene carácter científico en cuanto que busca estructurar y sistematizar un saber fundado en datos objetivos y verificables. La Revolución Francesa, el pensamiento de Hegel, la obra de Shakespeare, los plásticos, la célula, la fuerza de la gravedad, el Concilio de Jerusalén, los verbos irregulares, las Rocas Sedimentarias, etc. **son** contenidos científicos de Historia, Filosofía, Literatura, Química, Biología, Física, Religión, Inglés y Geología, respectivamente. Cuantos más contenidos científicos conocamos de una materia, mayor información tenemos sobre la misma.

Observamos dos cosas: por una parte, esta familia de contenidos se clasifica en **datos**, **métodos**, y **conceptos**, y según la naturaleza de cada área deberá organizarse a manera de un árbol conceptual; por otra, el número de contenidos científicos aumenta al ritmo con que lo hace la investigación de cada disciplina, y sufre las correcciones y actualizaciones propias de todo saber en continua revisión.

Los **contenidos de enseñanza**, en cambio, son las operaciones que le enseñamos a hacer al alumno para que aprenda, y haciéndolas ejercita y desarrolla sus capacidades personales. Así, enseñarle a hacer una interpretación, o un análisis, es enseñarle un contenido de enseñanza, prescindiendo de lo que interprete o analice. Como es obvio, mediante esas operaciones el alumno está desarrollando su capacidad de interpretación y de análisis.

Debemos hacer aquí varias observaciones. En primer lugar, estos contenidos se clasifican en **conceptuales**, **procedimentales** y **actitudinales**, según sea su índole. Además, estos contenidos de enseñanza no pueden existir en vacío. No se puede «analizar» o «interpretar» o «reconocer» sin más: hace falta un objeto de análisis, de interpretación o de reconocimiento; lo realmente posible será analizar un texto, interpretar un mapa, reconocer unos minerales, etc., de lo cual se

---

<sup>1</sup> En el listado de los *Bloques de Contenido* del DCB, donde dice *Conceptos*, *Procedimientos*, *Actitudes* más bien debería decir *contenidos conceptuales*, *procedimentales*, *actitudinales*.



deducen dos cosas: 1) *el objeto que hace posible realizar y aprender los contenidos de enseñanza son precisamente los contenidos científicos*; 2) *los contenidos de enseñanza, concretizados, coinciden en la práctica con los objetivos de aprendizaje*. Por último hay que notar que el número de contenidos de enseñanza no aumenta con el progreso de las distintas ramas del saber, ya que depende de la diversidad de las capacidades personales.

Tanto los contenidos científicos como los de enseñanza son el material *informativo y formativo* con que contamos para alentar el proceso de aprendizaje en el alumno. Con ellos hemos de organizar nuestra Programación de Aula. Para hacerla con acierto es necesario un *tratamiento previo* de ambos tipos de contenidos, a fin de evitar lagunas, hipertrofias o programaciones caóticas.

## EL QUÉ Y EL PORQUÉ DEL TRATAMIENTO

Podría darse el caso de que el profesorado de un Centro, a partir de los Bloques de Contenido del DCB, formulase y articulase una serie de Objetivos de aprendizaje que cubriesen ampliamente la totalidad del currículo escolar, adaptándolo al carácter sociocultural de su alumnado y sin perder de vista la atención a la diversidad. Sin embargo, de ordinario esto no es así, y resulta muy difícil no caer en visiones parciales e incompletas. Haría falta ser poco menos que un portento como profesional de la enseñanza para elaborar con sólo ese material una Programación de Aula completa y equilibrada, en la que hubiera un desarrollo armónico de los contenidos de enseñanza utilizando todos los contenidos científicos del área, de modo que se fomentase un aprendizaje significativo en el alumnado.

Por eso, por lo difícil que resultaría alcanzar esa meta, nosotros proponemos un itinerario más pormenorizado que facilite la tarea. *Este itinerario es lo que denominamos «Tratamiento de los Contenidos»*.

Se trata, primero, de un examen de los Contenidos científicos que integran el Currículo de Educación Primaria o Secundaria a fin de estructurarlos con vistas a una Programación de Aula y, segundo, de un análisis de los Contenidos de enseñanza, con el fin de organizarlos de modo que permitan desarrollar todas las Capacidades del alumno.

La clave de este método está, simplemente, en remontar el vuelo desde los Bloques de Contenido para tener una visión de conjunto de los

mismos. Luego, en resumen, los pasos principales son los siguientes: descomponer los Bloques en Temas bien formulados y que abarquen todos los contenidos científicos del área. A continuación, repartir esos Temas por cursos o Ciclos, sin secuenciarlos todavía. Después, desarrollar esos Temas según los tres tipos de Contenidos de enseñanza, para lo cual nos ayudará mucho considerar las distintas capacidades personales. Así, aplicando las distintas capacidades a los contenidos científicos de cada Tema nacerán los Objetivos de aprendizaje que, después de este largo «vuelo», permitirán ya tomar tierra.

El resultado de este itinerario será:

- Una colección de Temas, asignados a un curso o Ciclo determinado.
- Una colección de Objetivos de aprendizaje de cada Tema, con los cuales se ejercita el mayor número posible de Capacidades personales del alumno.

Con este material ya será posible acometer la elaboración de Unidades didácticas en lo que se refiere a su ingrediente de **Contenidos** (científicos y de enseñanza). Luego, habrá que añadir la Metodología y la Evaluación, teniendo en cuenta la índole sociocultural del alumnado, sus ideas previas, etc.

En cuanto al **porqué** de la conveniencia, o incluso necesidad, de realizar este tratamiento apuntamos lo siguiente:

- Porque el conjunto de los contenidos (tanto científicos como de enseñanza) del DCB es diferente de los actuales programas, especialmente de 7° de EGB a 2° de BUP.
- Porque cambia la orientación didáctica de los mismos al insistir en lo procedimental y actitudinal.
- Porque la Reforma no pretende simplemente añadir o recortar, sino conseguir un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual repercute en la forma de tratar los contenidos.
- Porque es tan fuerte la inercia que tenemos, de insistir casi exclusivamente en el aprendizaje memorístico, que necesitamos proponernos un paradigma completo de las capacidades personales de modo que fomentemos un desarrollo armónico de la persona.

Nos permitimos indicar estas sugerencias para quienes han de hacer este trabajo:

- Adoptar la actitud de quien se somete a un proceso de aprendizaje significativo: los profesores hemos de ser alumnos durante este tiempo.
- Examinar los Bloques de contenido del DCB teniendo en cuenta su *carácter atemporal*: todos, en principio, son para todos los cursos, y su ordenación no significa secuenciación didáctica.
- Deseo de globalidad e integración: que las hojas no nos oculten el bosque.
- Trabajar en equipo: contrastando y complementando pareceres.
- Procurar distanciarse de la circunstancia cotidiana concreta y de la tentación de *inmediatismo*, con el fin de evitar decisiones precipitadas.
- Serenidad y... sentido del humor: es una labor cuyo fruto se verá a largo plazo.

## MÁS SOBRE CONTENIDOS

La **Tabla** de la página siguiente permite ver con mayor claridad la relación que existe entre Capacidades personales, Contenidos de Enseñanza y Contenidos Científicos. La taxonomía de capacidades es la de Bloom, ligeramente adaptada<sup>1</sup>. Los diferentes tipos de letra indican:

Capacidades personales  
 CONTENIDOS DE ENSEÑANZA  
 CONTENIDOS CIENTÍFICOS

---

<sup>1</sup> Para una explicación más amplia de esta Tabla, puede consultarse: BASTERO, J.J. y AYALA, J. (1994) *Marco de Referencia para un Proyecto Curricular de Ciencias de la Naturaleza*, Madrid, CONEDSI, págs. 28-33.

CAPACIDADES PERSONALES			
	Cognoscitivas	Psicomotrices	Afectivas
CONT. DE ENSEÑ. CONCEP.	1. MEMORIZAR y RECONOCER * <b>DATOS</b> · Terminología · Hechos (est. y din.) * <b>METODOLOGÍA</b> · Convencionalismos · Clasificaciones · Cráterios · Métodos o procedimientos * <b>CONCLUSIONES CIENTÍFICAS</b> · Conceptos · Principios · Teorías  2. COMPRENDER - Traducir - Interpretar - Extrapolar e interpolar		
CONT. DE ENSEÑ. PROCED.	3. APLICAR 4. ANALIZAR 5. SINTETIZAR 6. VALORAR	7. MANIPULAR SIGUIENDO INSTRUCCIONES 8. IMITAR MODELOS 9. ADQUIRIR AUTOMATISMOS	
CONT. DE ENSEÑ. ACTIT.			10. ATENDER 11. INTERESARSE 12. SENTIR SATISFACCIÓN

En los Contenidos científicos hemos incluido *Hechos estáticos y dinámicos*. Con *hechos dinámicos* queremos aludir no sólo a lo que ocurre en la naturaleza (p. ej., circulación de la sangre...) sino a otras realidades dinámicas del proceder humano que, partiendo de un estado inicial y a través de pasos concatenados, evolucionan hacia un estado

final. Tales son, por ejemplo, las transformaciones lingüísticas ocurridas a través de los siglos.

Las *Conclusiones científicas* pueden ser de cualquier disciplina y no sólo de las asignaturas de ciencias.

Como se puede observar, los Contenidos de enseñanza integran las operaciones de memorizar, reconocer, comprender, manipular, etc., y esas mismas operaciones desarrollan las capacidades cognitivas, psicomotrices, etc. Por lo tanto, llegamos a la conclusión de que *el aprendizaje de los Contenidos de enseñanza es el ejercicio y desarrollo de las Capacidades personales*.

Por su parte, los Contenidos científicos son las parcelas del saber que hacen posible la existencia concreta de los Contenidos de enseñanza. Ya dijimos que no se puede «analizar» o «valorar» en vacío, sin un objeto de análisis o de valoración, y este objeto son los contenidos científicos.

Al mismo tiempo, hay que afirmar también: los Contenidos científicos son la pista de aterrizaje para las Capacidades personales, y esa aplicación de las Capacidades sobre los Contenidos científicos son precisamente los Objetivos de aprendizaje.

Por consiguiente, Contenidos de enseñanza y Capacidades personales son inseparables, porque son dos visiones de una misma realidad desde ángulos distintos. Los unos y las otras no pueden realizarse más que apoyándose en la concreción de los Contenidos científicos. Esta concreción, formulada de modo preciso, no es otra cosa que un Objetivo de aprendizaje.

## LOS PASOS DEL TRATAMIENTO

Establecida ya una base conceptual de este mundo de los contenidos, vamos ya a sugerir algunos pasos o etapas que permitan al profesorado organizar su Programación de Aula **sólo en lo referente a Contenidos**.

Suponemos un profesorado distribuido en equipos de trabajo, agrupado en los distintos Seminarios de áreas o Departamentos. Tienen ante sí la tarea de elaborar las correspondientes Programaciones de Aula. Cuentan con su propia experiencia docente y educativa. Conocen además la documentación oficial y desean acomodar el DCB a sus necesidades didácticas.

### **Primer paso: formular *Temas***

La palabra *Tema* apenas aparece en la Documentación relativa a la Reforma, salvo en los así llamados «Temas transversales». Por otra parte, cada uno de los Bloques de Contenido del DCB está integrado por elementos de muy diversa índole y extensión. Así, por razones prácticas, usamos ese término para designar cada agrupación de Contenidos científicos que, englobados bajo un título (nombre del Tema), posee unidad suficiente para ser objeto de un desarrollo didáctico posterior.

Se trata pues de desgranar o *crystalizar*, cada uno de los Bloques de Contenido, en Temas, formulando para cada uno un título que tenga sentido claro y no resulte ambiguo ni impreciso sino que, por sí mismo, nos sugiera un «racimo» bien trabado de conocimientos.

El resultado de este trabajo ha de ser un listado que cubra ampliamente todos los Contenidos científicos del área de que se trate. Puede servir de ayuda elaborar redes conceptuales con los Temas de un mismo Bloque, o bien con los Bloques entre sí. Será necesario repasar una y otra vez el listado para evitar olvidos y omisiones importantes.

Cuando se haya concluido este paso, ya no será necesario recurrir con frecuencia a los Bloques de Contenido pues, si el trabajo ha sido bien hecho, todos ellos estarán incluidos en el conjunto de Temas. Es decir, a partir de ahora, **el listado de Temas será el material de referencia que utilizará el Departamento para seguir elaborando su Programación de Aula.**

### **Segundo paso: Planificación de Temas**

Una vez terminado y revisado el paso anterior, conviene hacer un primer reparto de todos los Temas formulados, por ejemplo en los cuatro años de la ESO, o, por lo menos, hacer una distribución en tres grupos, que correspondan al primer Ciclo, al curso tercero y al cuarto, teniendo presente que algunas áreas tienen carácter optativo, en este último año.

Hay que recordar que este reparto es «atemporal», lo cual significa que **no es una secuenciación de Temas**. Lo único que se hace ahora es asignar Temas a cada curso, prescindiendo del orden en que se tratarán a lo largo del año académico. Con otras palabras: se trata de decidir qué Temas serán fundamentales en cada periodo lectivo.

### Tercer paso: desarrollar cada Tema

Cada uno de los Temas tiene que desarrollarse hasta llegar a la **formulación de los Objetivos de aprendizaje** que harán posible su aplicación en el aula. Para ello, conviene analizar el Tema con un doble criterio:

- Qué contenidos científicos pertenecen a este Tema. Esta enumeración conviene que sea amplia, y no importa que algunos de estos contenidos aparezcan mencionados en varios Temas.
- Qué operaciones puede hacer el alumno con esos contenidos para desarrollar sus capacidades personales; o con otras palabras: cómo puede el alumno desarrollar sus capacidades personales mediante el aprendizaje significativo de esos contenidos científicos.

La Tabla de Contenidos y Capacidades que hemos presentado puede servir como plantilla. Habrá Temas que, por su propia naturaleza, no permitan desarrollar todas las capacidades personales, pero el conjunto de los Temas sí que debe hacerlo.

La formulación de los Objetivos de aprendizaje tiene un comienzo común: *«El alumno será capaz de...»* Sigue un infinitivo, que indicará la Capacidad que se va a ejercitar. A continuación se expresa el Contenido científico sobre el que se aplica la Capacidad, puntualizando si es necesario las circunstancias (téngase en cuenta que todo Objetivo tiene que ser evaluable). Todo este conjunto constituye el Contenido de Enseñanza.

Examinemos el siguiente ejemplo del área de Ciencias de la Naturaleza: *«El alumno será capaz de analizar los factores que intervienen en la desigual duración del día y de la noche, según latitudes y épocas del año»*.

- **El alumno será capaz de:** expresa la meta propuesta. El que llegue, o no, a ser *capaz de...* será un criterio de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto para el alumno como para el educador.
- **Analizar:** es la Capacidad personal que el alumno va a ejercitar, en este caso de tipo cognoscitivo, y dará lugar a un Contenido de enseñanza de índole procedimental.

- **factores que intervienen en la desigual duración del día y de la noche:** es el Contenido científico sobre el cual el alumno debe aplicar su capacidad de analizar. Hay que distinguir en él dos componentes: la desigual duración y los factores que intervienen. La **desigual duración** es el Contenido científico básico, que tiene rango de *dato* porque es un hecho. Pero, con este *hecho*, el alumno no se limita a *memorizarlo* significativamente y a *reconocerlo*, ni siquiera a demostrar que lo ha entendido (*comprensión*), explicando sus causas fundamentales (forma de la Tierra y posición de su eje respecto al plano de su órbita en torno al Sol). Va a dar un paso más: va a *analizar* los **factores que intervienen** en la diversidad de ese hecho, va a encontrar relaciones causales entre distintos elementos.
- **según latitudes y épocas del año:** con esta expresión, se le acota al alumno el ámbito de su análisis. No se le deja ante un horizonte ilimitado, sino que se le da una pista para su trabajo.

Nótese que cada Capacidad, dentro de un mismo tipo (cognoscitivo, psicomotriz, etc.) supone las de rango menor: uno no es capaz de analizar si no ha comprendido, y no puede comprender si no ha memorizado y reconocido significativamente.

Cuando se haya terminado esta etapa, que necesariamente ha de ser la más larga y laboriosa, no deberá extrañar que algunos Objetivos de aprendizaje se repitan en distintos Temas. Esto no significa que los Temas hayan sido mal definidos o los Objetivos mal formulados. Más bien se deberá al carácter interdisciplinar de esos Temas.

Llegados aquí, constatamos que un equipo de profesores que haya realizado todo el *Tratamiento de los Contenidos* contará con el siguiente material de Departamento:

- Una conjunto de Temas, que cubre ampliamente lo exigido por el DCB, distribuidos en la etapa correspondiente o al menos en sus Ciclos.
- Una variada colección de Objetivos de aprendizaje específicos de cada Tema y que permiten el desarrollo del mayor número posible de Capacidades personales.

Si el trabajo se ha hecho con esmero, el profesorado del Departamento podrá prescindir de los materiales que utilizó en los



comienzos de este proceso y que le sirvieron de andaderas o andamiaje. Si los Objetivos de aprendizaje están bien formulados y son de *amplio espectro* en cuanto a Capacidades, no hay que preocuparse por consultar los cuadros de Contenidos de enseñanza y Contenidos científicos, pues todos los que permita la índole del Tema estarán incluidos.

Los pasos que siguen en la Programación de Aula resultarán más fáciles, y aunque no son materia de este artículo, los enunciamos brevemente:

- Secuenciación de Temas dentro de cada curso: orden cronológico en que se tratarán esos Temas en el Aula.
- Confección de las Unidades didácticas: cada Tema debe transformarse ahora en una Unidad didáctica. Esto significa, 1) secuenciar los Objetivos de aprendizaje de ese Tema según el orden pedagógico como se irán abordando en el aula, 2) preparar las estrategias metodológicas y 3) elaborar las de evaluación.

## DESARROLLO DESIGUAL DE LAS CAPACIDADES

A manera de ensayo, queremos decir también una palabra sobre las posibilidades de desarrollo de las distintas Capacidades personales en los alumnos. Por nuestra parte, hemos de intentar desarrollar en los alumnos todas sus capacidades, de modo que el proceso de aprendizaje les lleve a un crecimiento integral. A esto apunta sin duda el espíritu de la Reforma. Por parte de los alumnos, sabemos que hay gran diversidad de aptitudes: no todos tienen la misma predisposición para desarrollar todos los tipos de capacidades, como tampoco todos los educadores.

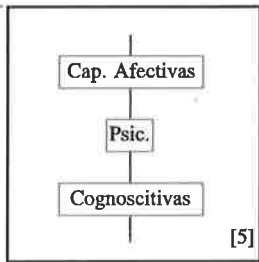
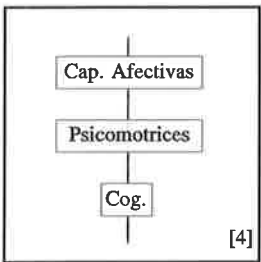
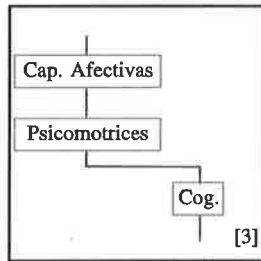
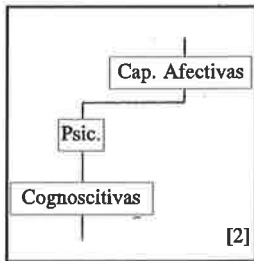
De esta diversidad tenemos muchos ejemplos: muchachos especialmente dotados para la dimensión psicomotriz, que adquieren gran destreza en juegos de ordenador o que tienen gran habilidad como montadores de aparatos electrónicos o mecánicos y que, sin embargo, se pierden ante un discurso abstracto o cuando se les pide una explicitación del proceso lógico que han seguido de forma intuitiva. Muchos niños o adolescentes sabían resolver en menos de un minuto el *Cubo de Rubik* pero no eran capaces de enseñárselo a otro.

En cuanto a las capacidades afectivas habría mucho que decir. En general, suelen ser el terreno más conflictivo e inestable en las edades correspondientes a la ESO, y no faltan casos en los que esas capacidades están insatisfechas. Por desgracia, en el ámbito académico es bajo el

grado de atención, interés y satisfacción por el trabajo. Además, es frecuente que el desarrollo de lo psicomotriz y lo afectivo se realice con realidades bien distintas del estudio y aprendizaje, lo cual produce quiebros y desplazamientos en el eje de desarrollo personal.

A modo de sugerencia, expresamos gráficamente los distintos perfiles que quieren indicar la predisposición a desarrollar uno u otro tipo de capacidades. Este tipo de perfiles sirve también para esquematizar el modo de «dar clase» por parte de los educadores y también para mostrar el efecto que puede producir uno u otro tipo de enseñanza.

Partiendo de un perfil hipotético [1] en el que todas las Capacidades se desarrollasen por igual, pasamos a otros que son más reales. En el [2] tenemos el resultado de una enseñanza casi exclusivamente memorística, en la cual lo psicomotriz brilla por su ausencia y lo afectivo está desplazado a otras miras. Otro modelo sería el [3] que correspondería al alumno que no le atrae lo intelectual pero sí lo psicomotriz y, al no encontrar esta dimensión en el ámbito académico, se vuelca con entusiasmo a sus aficiones (deporte, manualidades, etc.).



El modelo [4] respondería a una enseñanza poco conceptual, escasa en Contenidos científicos, que puede lograr buenos niveles de interés pero que priva de un saber organizado.

Por último, el [5] respondería a la situación del intelectual teórico, infrecuente en nuestras aulas.

Otros muchos perfiles son posibles. Podría ser un buen ejercicio plasmar los que más abundan en nuestro alumnado.

## CONCLUSION: ¿«BAJAR EL LISTÓN»?

Es frecuente el comentario de que cada vez que se ha producido un cambio en el plan de enseñanza, ha bajado el nivel de conocimientos del alumnado: «*si a los actuales alumnos de 8º EGB les pusieran el examen de Reválida de 4º de los años cincuenta, suspenderían todos*». Merecería un análisis detallado este tema, pues tiene muchas implicaciones: mayor difusión de la cultura al aumentar la obligatoriedad escolar, necesidad de acomodar los niveles mínimos al ampliarse la variedad de niveles culturales en un mismo Centro, etc.

Aquí sólo queremos hacer alguna observación al respecto. Es curioso que la frase «*han bajado el listón*», pronunciada por profesionales de la enseñanza, se refiere a que los alumnos cada vez *saben menos Contenidos científicos* («cada vez saben menos ríos de Europa, menos fórmulas químicas...») pero casi nunca reconocemos que **el listón de los Contenidos de enseñanza está bajísimo** desde hace años.

El alumno medio gasta casi todas sus energías en el memorismo servil, en vísperas de los exámenes, para olvidarse de todo al día siguiente; con lo cual es imposible que adquiera cultura ni, mucho menos aún, que experimente alguna satisfacción por aprender. Más todavía: sabe que, de ese modo, puede ir pasando los cursos, sin apenas esfuerzo durante el año, y disfrutar de un verano limpio de asignaturas pendientes. El Centro escolar se convierte para él en el lugar de convivencia, con sus compañeros y algún que otro educador. Prefiere soportar el aburrimiento de una asistencia pasiva a clase que esforzarse en desarrollar sus capacidades personales mediante un aprendizaje significativo: la sociedad actual no se lo exige para admitirlo cuando sea adulto, y esto refuerza su conducta. Existen excepciones a esta caricatura, pero reconozcamos que hace falta una escala de valores distinta para comportarse de otra forma.

Sin abandonar un nivel adecuado de Contenidos científicos, la Reforma hace especial hincapié en que el proceso de aprendizaje conceda mucho más protagonismo a los Contenidos de enseñanza, es decir: que el alumno aprenda a memorizar de forma significativa, aprenda a interpretar, a analizar, a sintetizar, a manipular; que aprenda a integrar

los nuevos conocimientos, a organizar su saber de modo que vaya formando un todo coherente; en suma: que aprenda a aprender. Todo ello no es sino ponerse como meta, por parte del profesorado, desarrollar todo lo posible las Capacidades personales del alumno. Y para este reto de la «reconversión de la enseñanza» puede ayudar la tarea que hemos propuesto de este Tratamiento de los Contenidos.

# **LA GEOGRAFÍA URBANA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA: NOTAS PARA LA ELABORACIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA**

JUAN ANTONIO FREIJE GAYO\*

## **GEOGRAFÍA Y SOCIEDAD**

La geografía se configura, en la actualidad, como disciplina generalista dentro de las ciencias sociales, pues su objeto, las estructuras espaciales, hace confluir sobre el territorio los contenidos propios de otras disciplinas sociales e, incluso, de algunas de las ciencias de la naturaleza.

Dentro de la geografía, el estudio de lo urbano adquiere, en nuestros días, una decisiva importancia, pues es cada día mayor el número de personas que vive en ámbitos urbanos. Además, el hecho urbano moldea hoy los diversos espacios geográficos y se convierte en el principal agente productor de paisaje.

Todo lo anterior convierte a la geografía en un eficaz instrumento didáctico, por lo cual su presencia en el Currículo se hace defendible más allá de los puros intereses de tipo corporativo, tanto por su carácter generalista como, desde el punto de vista de la geografía urbana, por su capacidad de estudiar sobre el entorno próximo una serie de fenómenos físicos y sociales que interactúan sobre el territorio.

En relación con ello, hemos planteado el diseño y desarrollo de la unidad didáctica que aquí tratamos, partiendo de la posibilidad de capacitar a los alumnos para la lectura del espacio urbano.

---

\* JUAN ANTONIO FREIJE GAYO es Profesor de Geografía e Historia del I.B. "Bernaldo de Quirós" de Mieres (Asturias).

## LECTURA DE LA CIUDAD Y APRENDIZAJE

Si aceptamos que el objeto, o uno de los objetos, de la geografía radica en el estudio de los paisajes, y si enfocamos dicho objeto desde una perspectiva pedagógico-didáctica, hemos de asimilar entonces el hecho de que la mayoría de la población mundial habita en ciudades o en ámbitos suburbanos dependientes de las mismas. Sin embargo, no existe en general una comprensión de la ciudad como organismo por parte de los ciudadanos medios. Para el que desconoce que la ciudad es resultado de mecanismos que operan a escala del globo, eso sí, matizados por las peculiaridades concretas de cada porción del territorio, el paisaje urbano se presenta como un todo desordenado y carente de delicuescencia conceptual, pues la ciudad, como afirma Fernando de TERAN<sup>1</sup>, "aparece como un *collage* de elementos adheridos, ensamblados o superpuestos a lo largo del tiempo".

Está claro, no obstante, que el espacio urbano se somete a *leyes*, a normas de evolución que pueden ser conceptualizadas desde muy diferentes puntos de vista. Uno de ellos, muy didáctico, es el propuesto por el geógrafo francés BRUNET<sup>2</sup> que, tomando como punto de partida un isomorfismo semiológico, concibe cualquier paisaje como un *conjunto de símbolos*, que se presentan al observador como vasta agrupación de *significantes*, bajo los cuales pueden ser indagados los significados pertinentes (Sistemas naturales de producción, estructuras sociales); además, pueden aparecer deformaciones como *remanencias*, es decir, supervivencias de significados desaparecidos. Ello quiere decir que, bajo la aparente diversidad de las *estructuras superficiales*, subyace una *estructura profunda*, común a todas ellas, por seguir el paradigma propuesto por Noam CHOMSKY. Que esos significados o estructuras profundas sean interpretados desde ópticas diferenciadas, como la que se basa en el *modo de producción* o la que se basa en la "racionalidad del hombre económico" es ya cuestión ideológica o epistemo-metodológica. Mas todos podemos aceptar la idea del *paisaje* como resultado de la proyección del sistema social sobre el territorio.

En relación con lo anterior, hemos de admitir la necesidad de que el individuo conceptualice el entorno que lo cobija, pudiendo establecerse como axioma de partida que nuestras actuales sociedades necesitan que sus miembros aprendan a leer el espacio que habitan, es decir, a leer el espacio urbano. La tarea del profesor será, cada vez más, la de ayudar

a sus alumnos para que interpreten y ordenen el mundo que los rodea, el cual, desde el punto de vista paisajístico, es, en la actualidad, predominantemente urbano.

Por otra parte, en el mundo occidental contemporáneo es tan numerosa y densa la *información* recibida por el sujeto que los *mass media* se convierten en un aventajadísimo competidor del aula respecto a la producción de estímulos y respecto a la creación de estereotipos, siendo esa información caótica y desordenada la que de verdad "educa" a los jóvenes y adolescentes. Como consecuencia, el centro educativo tiene que convertirse en elemento de *negentropía* frente a la *entropía* generada por la desmesurada información.

Lo explicitado conecta con la noción *cognitiva* del aprendizaje y con el concepto de *organizador previo* propuesto por AUSUBEL, del que da buena cuenta GARCÍA MADRUGA<sup>3</sup> en un breve y conciso trabajo sobre el asunto. Así pues, siguiendo a AUSUBEL y GARCÍA MADRUGA, para conseguir un *aprendizaje significativo*, esto es, que relacione lo que se va a aprender con lo ya conocido, es preciso dotar al alumno de *organizadores previos*, materiales introductorios de mayor nivel de generalidad que el nuevo material que se va a aprender.

Es, por consiguiente, necesario disponer de ese organizador para leer la ciudad, comenzando por esa vía deductiva y rechazando la mera manipulación heurístico-inductiva de materiales.

## EL ORGANIZADOR PREVIO: LAS ETAPAS DEL CRECIMIENTO URBANO

Concluida ya la necesidad de un organizador previo, digamos que el mismo, en el caso de la ciudad, se circunscribe a la asimilación significativa de que existe una evolución general del espacio urbano a lo largo del proceso histórico, evolución que ya ha sido explicada en diversos manuales y por distintos autores, siendo en España un trabajo clásico el del profesor Horacio CAPEL<sup>4</sup> titulado *Capitalismo y Morfología Urbana en España*, al que se podría añadir, por su interesante síntesis y su valor didáctico el libro de José ESTABANEZ titulado *Las Ciudades*<sup>5</sup>. A partir de ello, creemos que es básico aclarar, en el citado organizador, los siguientes puntos:

- 1.- Toda ciudad es fruto de la interacción entre *sistema social* y *territorio*.

- 2.- Toda ciudad, que no sea de nueva creación, alberga un *casco histórico*, que corresponde a su primitivo emplazamiento y a los azares de su crecimiento preindustrial; dispone, asimismo, de un *ensanche*, o área residencial de clases acomodadas, y de *barrios periféricos*, aunque no sea ya el esquema de las ciudades más dinámicas.
- 3.- Toda ciudad desempeña una *función* dentro del *sistema de ciudades* que la engloba, y tiene dentro de su espacio funciones diferentes que dan lugar a una segregación de los diferentes *usos del suelo*.

Respecto al primer punto, la estructura de cualquier sistema urbano se configura como modificación, por las propias y peculiares características físicas y sociales, de un modo ideal: el *modelo concéntrico*. En efecto, la localización de las distintas actividades y funciones dentro de la ciudad es el resultado de dos fuerzas: Una, centrípeta, según la cual cada entidad o individuo tiende a alcanzar la máxima centralidad posible y la mejor accesibilidad a los distintos usos del suelo, al comercio y a los servicios; otra, centrífuga, como consecuencia de la dificultad que opone, a la primera fuerza, el valor del suelo. Poniendo un ejemplo referido a la *función residencial*, cada individuo tiende a buscar la localización más favorable, que consigue en la medida que se lo permiten sus posibilidades materiales. De este modo, en un espacio ideal isotrópico en el que no hubiera variaciones de tipo físico (ambientales, topográficas...) ni de tipo social (preferencias culturales o simbólicas sobre determinados espacios), la ciudad tendería a constituirse como una sucesión de áreas concéntricas, en las que iría descendiendo progresivamente la calidad residencial desde el centro a los bordes. Este modelo es modificado por las variaciones concretas de cada cultura y lugar.

Veamos algunos ejemplos: En el caso de Gijón (Documento 1), ciudad nacida sobre un accidente topográfico que recibe el nombre de Cerro de Santa Catalina, la disposición ideal concéntrica se ve modificada por el crecimiento en el frente de una línea de costa. Esta circunstancia, unida a la posesión de una importante función industrial y portuaria, conduce a una apertura del modelo en el sentido de una disimetría este-oeste; mientras el sector oriental se convierte en área de ensanche y de residencia de calidad, y, con el tiempo, de los servicios más especializados, el área occidental, "contaminada" por la industria y el puerto, se especializa, junto con el sur y el suroeste, en zona de



residencia obrera y de actividades de transporte, comercio mayorista y transformación; ambas zonas son separadas por vías rápidas de comunicación y por el crecimiento del CBD en forma de cuña.

En lo que se refiere a Oviedo, hay que partir de su función principal, que no es otra que la de ser centro administrativo, comercial y de servicios; se trata de un caso muy parecido al concéntrico de partida (Documento 2), matizado por vicisitudes ambientales y topográficas: mientras el norte es topográficamente más bajo y menos aireado, el sur de la ciudad ocupa una mayor altitud y dispone de una mayor calidad ambiental. Ello produce una deformación del modelo en el sentido de una disimetría norte-sur, extendiéndose por el primero (N-NE) la zona de residencia de menor calidad.

Por otra parte, cualquier ciudad es subdivisible en distintos elementos morfológicos y estructurales:

- *Casco histórico preindustrial*: es el espacio de calles sinuosas y estrechas que se cobijan dentro de los límites de la muralla existente en los núcleos preindustriales.
- *Ensanche*: es un conjunto de calles en retícula, a la manera de plano ortogonal, que supone el primer crecimiento de la ciudad a partir del "casco" y que se conecta con el mismo por algún tipo de nueva vía y/o plaza que permite su continuidad con la ciudad anterior, siendo habitual que ese eje se realice como operación de renovación del espacio preindustrial, habitualmente, en el caso de España, mediante el fenómeno de la Gran Vía, consistente en la renovación y ensanche de una arteria preexistente; es el caso de la Gran Vía madrileña, de la Vía Layetana de Barcelona, y de Rívoli en París.
- *Barrios de extrarradio*: crecen primero en "estrella", siguiendo carriles de comunicación; más tarde, con el desarrollo del automóvil, se rellenan los intersticios vacíos, dando lugar al llamado "crecimiento en mancha de aceite". Con el tiempo, aparece un segundo cinturón de residencia obrera, así como zonas de *ciudad jardín* para clases acomodadas.
- *Metropolización*: se produce cuando, en torno a la ciudad primigenia, se desarrollan núcleos satélites, dando lugar a un conjunto que ya no es ni una ciudad rodeada de barrios alejados ni varias ciudades complementarias, sino de un todo que recibe el nombre de *área metropolitana* y que, verbigracia, en el caso de Madrid, está constituida por la unión en una entidad única de la

ciudad tradicional y de las ciudades dormitorio que engloba la conurbación.

Todo lo anterior está sujeto a una serie de matices, ligados a la *función* que la ciudad desempeña en el *sistema de ciudades*. Al mismo tiempo existe una diferenciación funcional interna lo que da lugar a diferentes usos del suelo: Residencial, comercial, industrial, etc. Desde este punto de vista, el centro urbano cobija al CBD, en el que se ubican los servicios más sofisticados y el comercio minorista de más especialización, esto es, el *sector terciario*, que se va extendiendo progresivamente a zonas del ensanche, a la vez que la morfología se va adaptando a la nueva funcionalidad.

Las líneas anteriores proponen un esquema paradigmático sobre la base de un modelo deductivo como el Modelo Concéntrico. La tarea fundamental, desde una perspectiva didáctica, consistiría en adaptar ese organizador a lo que previamente sabe el alumno, adecuándolo, asimismo, a los diferentes niveles y capacidades; es decir, traducirlo en clave psicopedagógica enmarcándolo dentro del currículo.

## LA UNIDAD DIDÁCTICA

Visto lo anterior, propondremos en las líneas sucesivas un esbozo de Unidad Didáctica. Así, elaborado el Organizador Previo en base a las reflexiones explicitadas más arriba, esa unidad se estructuraría como sigue:

### OBJETIVOS

- Comprensión de la ciudad como un modo de vida y como un todo social y geográfico dotado de lógica interna y ligado a otros hechos y fenómenos sociales.
- Elaboración de un esquema conceptual de evolución histórica de las ciudades desde el punto de vista estructural, social y morfológico.
- Capacitación para distinguir, mediante la observación y análisis de un plano urbano, las principales vicisitudes de la evolución morfológica y estructural de esa ciudad.
- Comprensión del Modelo Concéntrico como un método deductivo para el estudio de lo urbano.

- Acercamiento al uso de fuentes directas para el estudio de la ciudad.
- Capacitación para la elaboración de estadísticas y gráficos con sustrato cartográfico, así como para su posterior interpretación utilizando conceptos generales relacionados con la Geografía Urbana.
- Entendimiento del proceso urbano como conjunto de fenómenos en cuya explicación subyace una causalidad múltiple.
- Respeto al patrimonio general y arquitectónico de la ciudad.

## CONCEPTOS

- Definición de ciudad según distintos criterios: espacial, numérico y funcional.
- Evolución histórica de las ciudades: morfología y estructura.
- Funcionalidad y Estructura interna: Modelo concéntrico.
- La ciudad en el mundo.

## PROCEDIMIENTOS

- Obtención de información y su tratamiento numérico. Interpretación numérica de la misma.
- Elaboración y análisis de gráficos y estadísticas.
- Acercamiento a la causalidad múltiple.

## ACTITUDES

Proponemos como actitud básica a conseguir el respeto del patrimonio arquitectónico y horizontal urbano a partir de la asimilación de conceptos relacionados con la evolución histórica de las ciudades.

## MATERIALES DIDÁCTICOS

Como material fundamental, proponemos la utilización de las *páginas amarillas telefónicas* como ejemplo de fuente primaria fácil de conseguir. No considerando la posibilidad de utilización de fuentes de difícil acceso (como las licencias fiscales o el padrón de habitantes), las páginas amarillas pueden convertirse en un instrumento útil para llevar a cabo un sencillo estudio de la funcionalidad urbana al mismo tiempo

que el alumno se familiariza con el uso de fuentes en las Ciencias Sociales y con su proceso de vaciado, tabulación y explotación sin tener que recurrir a organismos públicos o a encuestas engorrosas. Para su utilización basta con disponer de un cuadro de actividades económicas y de una división del plano urbano en áreas, para así proceder a tratar la información extraída:

Otros materiales: Datos sobre ciudades de un anuario (El País, El Mundo). Plano de la propia ciudad.

## DESARROLLO DE LA UNIDAD

Tomamos como referencia el desarrollo de esta unidad tal y como fue llevado a cabo por el que suscribe con alumnos de 2º de BUP del Instituto Bernaldo de Quirós de Mieres, durante el último trimestre del curso 1992-93. A los alumnos les fue explicado el Organizador Previo y lo relativo al modelo concéntrico. A continuación, se distribuyó por grupos el vaciado de páginas amarillas, correspondiendo a cada equipo de trabajo una o más letras de la organización alfabética de las mismas. Vaciada la fuente, los alumnos pusieron sus datos en común colocando puntos (uno por actividad) en un cuadro de doble entrada; en el mismo las columnas se referían a catorce zonas en que fue dividido el plano urbano de manera intuitiva y teniendo en cuenta cuestiones morfológicas y viarias. Esta parte delimitadora puede hacerse con mayor profundidad y rigor, pero, en este caso, teniendo en cuenta que el objetivo principal se relacionaba con cuestiones conceptuales y de uso de fuentes, se decidió hacerlo de la manera indicada. En las filas del cuadro, se detallaba una clasificación de once actividades económicas, que eran las siguientes:

1. Minas y Canteras.
2. Industria.
3. Comercio Minorista:
  - 3a. Alimentación.
  - 3b. Otros.
4. Comercio Mayorista.
  - 4a. Alimentación.
  - 4b. Otros.
5. Servicios Profesionales.
6. Administraciones y Servicios Públicos.

7. Servicios de reparación y restauración. Construcción y Reformas.
8. Sanidad.
9. Enseñanza.
10. Hostelería y servicios recreativos.
11. Otros servicios.

De este modo se llegó a la elaboración de un cuadro estadístico por zonas y actividades, quedando la fuente vaciada y tabulada. A continuación se procedió al cálculo de porcentajes horizontales (peso en cada zona de cada actividad) y verticales (actividades dominantes en cada zona). Por último, los alumnos comentaron los resultados, ponderando las posibles especializaciones funcionales y relacionando funcionalidad y morfología, para pasar a elaborar gráficos de sustrato cartográfico, consistentes en un diagrama circular para cada zona (utilizando los porcentajes verticales) y en una trama de especialización, usando, en este caso, los porcentajes horizontales. A partir de todo ello, definieron y delimitaron las deformaciones que, sobre el modelo ideal concéntrico, imprimen las particulares condiciones de Mieres, dibujando sobre el plano su distribución real. En el anexo del presente trabajo incluimos información sobre los resultados obtenidos añadiendo algún ejemplo del trabajo de los alumnos, que de esta manera, además de asimilar conceptos, desarrollaron prácticas metodológicas: Explotación de fuentes, uso de un modelo, aprendizaje de procedimientos de representación gráfica de datos numéricos, valoración cualitativa de datos cuantitativos.

La unidad, por otra parte, se desarrollo de la siguiente manera:

1. Explicación del Organizador Previo (dos sesiones).
2. Aplicación intuitiva del modelo concéntrico a la propia ciudad y delimitación de zonas de trabajo sobre el plano (1 sesión).
3. Vaciado de las Páginas Amarillas (2 sesiones).
4. Tabulado (2 sesiones).
5. Elaboración de cuadros (2 sesiones).
6. Elaboración de gráficos (2 sesiones).
7. Comentario de cuadros y gráficos (1 sesión).
8. Modelo concéntrico definitivo (1 sesión).
9. Actividad Final: Representación de datos sobre "La Ciudad en el Mundo" y comentario (2 sesiones).
10. Evaluación: Prueba Objetiva (responder a 10 cuestiones), para complementar la *observación sistemática* practicada durante el desarrollo de la Unidad.

## NOTAS

1. TERÁN, F. de (1982) *El problema urbano*. Madrid: Salvat-Temas Clave.
2. BRUNET, R. (1974) *Analyse des paysages et sémiologie. Elements pour un debat. L'Espace Géographique*, III, pp. 120-126.
3. GARCÍA MADRUGA, J.A. (1986) Ausubel y la psicología cognitiva: aprendizaje a partir de textos. En *Simposio sobre Psicología del Aprendizaje y Desarrollo Curricular*. Oviedo, pp. 38-57.
4. CAPEL, H. (1975) *Capitalismo y Morfología Urbana en España*. Barcelona: Libros de la Frontera.
5. ESTÉBANEZ, J. (1989) *Las Ciudades. Morfología y Estructura*. Madrid: Síntesis.

## BIBLIOGRAFÍA GENERAL SOBRE GEOGRAFÍA URBANA

- ALVAREZ MORA, A. y ROCH, F. (1980) *Los centros urbanos*. Madrid: Nuestra Cultura.
- BAILLY, A. (1979) *La percepción del espacio urbano*. Madrid: IEAL.
- CARTER, H. (1972) *El estudio de la Geografía Urbana*. Madrid: IEAL (1974 1ª).
- CASTELLS, M. (1976) *La cuestión urbana*. Madrid: Siglo XXI.
- FERRER REGALES, M. (1992) Los sistemas urbanos. *Espacios y Sociedades*, N° 14. Madrid: Síntesis.
- HERNANDO RICA, A. (1985) *Hacia un mundo de ciudades. El proceso de urbanización. Cuadernos de Estudio, 13*. Madrid: Cincel.
- JOHNSON, J.H. (1974) *Geografía Urbana*. Barcelona: Oikos-Tau.
- MURCIA NAVARRO, E. (1979) *Geografía Urbana: Una introducción sistémica*. Universidad de Oviedo: Dpto. de Geografía.
- VINUESA, J. y VIDAL, M.J. (1991) Los procesos de urbanización. En Col. *Espacios y Sociedades*, N° 13. Madrid.
- ZARATE, A. (1984) *El Mosaico Urbano*. Madrid: Cincel.

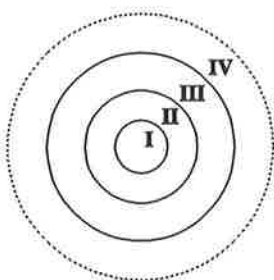
## BIBLIOGRAFÍA SOBRE DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA URBANA

- BAILEY, P. *La percepción del espacio urbano*. IEAL: Nuevo Urbanismo, 29.
- CARRERAS, C. (1983) *La ciudad, enseñanzas del fenómeno urbano*. Madrid: Anaya.
- GRUPO CRONOS (1987) *Enseñar la ciudad. Didáctica de la Geografía Urbana*. Madrid: Edic. de la Torre.

- GRUPO CRONOS (1988) Geografía urbana: un diseño didáctico. En *Cuadernos de Pedagogía*, N° 153, pp. 28-31.
- GRUPO DIDASPAI (1988) Unidades didácticas (sobre el Medio Urbano). En *Cuadernos de Pedagogía*, N° 153, pp. 20-23.
- LOPEZ FACAL, R. (1988) Estudiar la ciudad, transformar la ciudad. En *Cuadernos de Pedagogía*, N° 153, pp. 24-27.
- MAESTRO, P. (1983) El aprendizaje histórico de la ciudad. *Apuntes de Educación CC.SS.*, 2/1993, pp. 12-15.
- RAMOS, A. (1993) El centro histórico de la ciudad. *Apuntes de Educación CC.SS.*, 2/1993, pp. 2-4.
- REVILLA, F.; LLORENTE, P. y Otros (1983) Las transformaciones de la ciudad. *Acción Educativa*, 21, junio, pp. 31-36.
- SÁNCHEZ CARRERA, M.C. (1983) Estudio del entorno urbano. *Apuntes de Educación CC.SS.*, 9, abril-junio, pp. 12-14.
- URTEAGA, L. y CAPEL, H. (1988) Geografía y Didáctica del medio urbano. En *Cuadernos de Pedagogía*, N° 153, pp. 9-15.

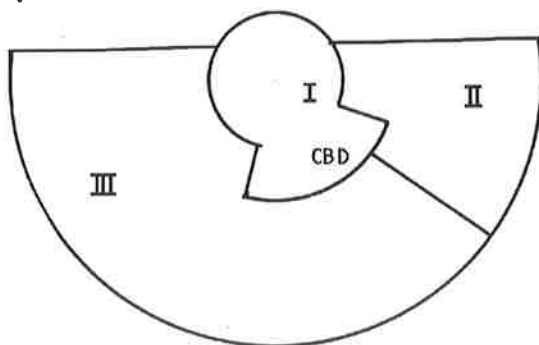
## DOCUMENTOS

### DOCUMENTO -1-



#### Modelo Ideal Concéntrico

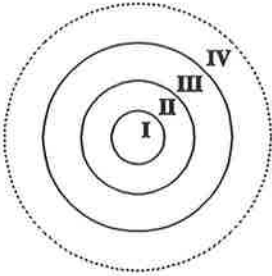
- I. Ciudad Preindustrial o Casco Histórico.
- II. Espacios de Ensanche o de población acomodada en general.
- III. Zonas de antiguo o reciente extrarradio: áreas de residencia obrera o de clase media baja.
- IV. Metropolización.



GIJÓN

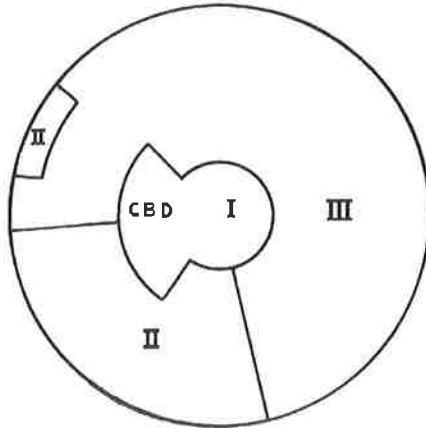


DOCUMENTO -2-



**Modelo Ideal Concéntrico**

- I. Ciudad Preindustrial o Casco Histórico.
- II. Espacios de Ensanche o de población acomodada en general.
- III. Zonas de antiguo o reciente extrarradio: áreas de residencia obrera o de clase media baja.
- IV. Metropolización.

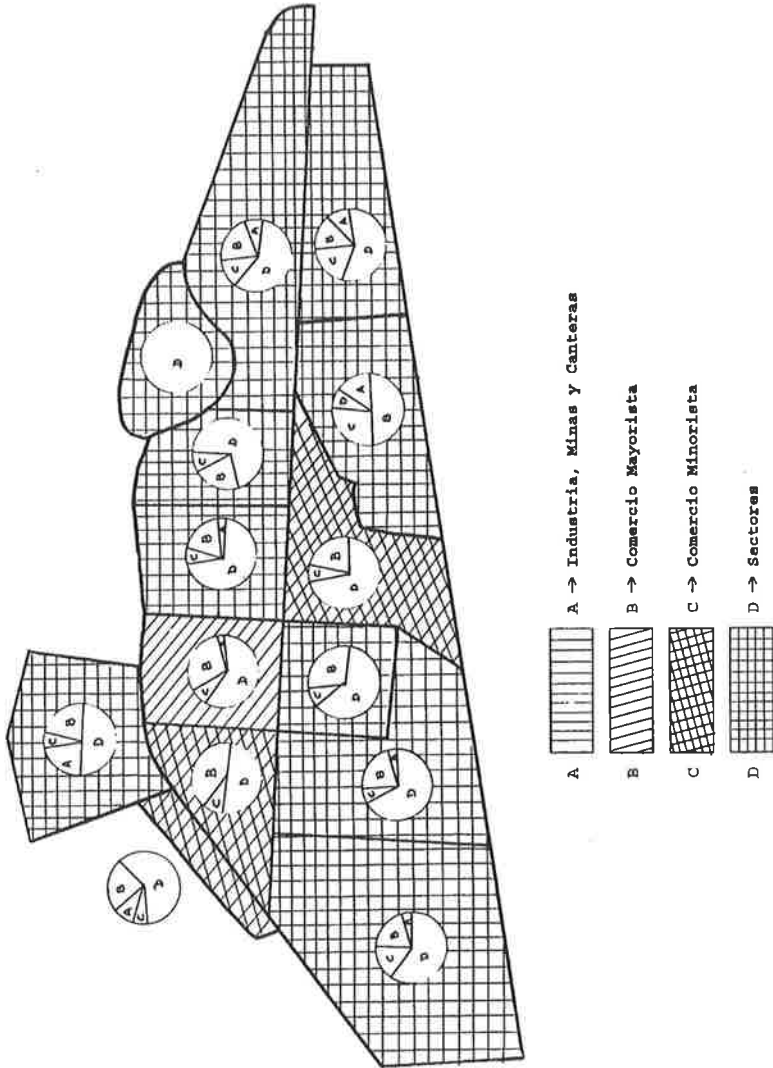


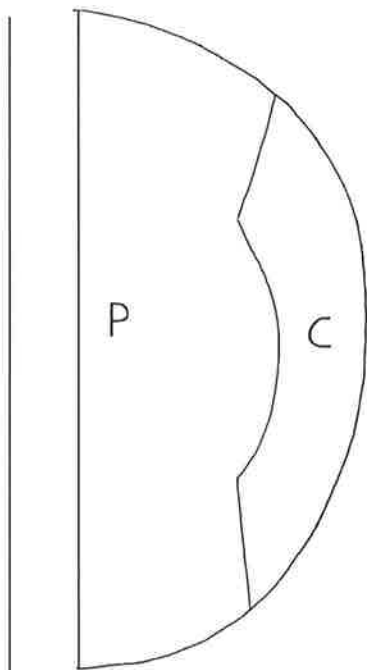
OVIEDO

**ANEXO CON ALGUNA MUESTRA DEL TRABAJO DE LOS ALUMNOS**



	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Total
1					1	1		1		2	1		1	7
					14,3%	14,3%		14,3%		28,6%	14,3%		14,3%	100%
2			1			1	3	5		2	6		1	19
			15,8%			15,8%	15,8%	26,3%		10,5%	31,6%		15,8%	100%
3	1		1	5	5	5	34	9	4		4	3	4	53
	1%		1%	5,3%	5,3%	5,3%	55,8%	9,3%	4,2%		4,2%	3,1%	4,2%	100%
4			1	2	3	3	7	6		2	7	3	2	43
			2,3%	4,6%	11,6%	11,6%	16,3%	2,3%		4,6%	16,3%	11,6%	4,6%	100%
5		2,6%	2,6%	2,6%	2,6%		12	7	2	1	3	3	1	38
		2,6%	2,6%	2,6%	2,6%		31,6%	18,4%	5,3%	2,6%	7,5%	13,1%	2,6%	100%
6	1		3	4	4	17	57	18	7	1	7	15	2	184
	1,2%		3,6%	4,7%	4,7%	20,2%	17,8%	23,4%	8,3%	1,2%	8,3%	17,8%	2,4%	100%
7	2	5	2	2	4	11	15	8	9	1	7	10		97
	2,1%	5,1%	2,1%	2,1%	4,1%	11,3%	15,5%	8,2%	9,9%	1%	7,2%	10,4%		100%
8			2	3	6	14	31	7	3		15		4	121
	1,6%		1,6%	2,5%	4,9%	11,6%	25,6%	5,9%	2,5%		12,4%		3,3%	100%
9		2			1	1	6	11	2	2	1	3		35
	2,8%	5,7%			2,8%	2,8%	17,1%	14,8%	5,7%	5,7%	2,8%	8,4%		100%
10		1				4	8	1			1	2	3	22
		4,5%				18,2%	13,6%	4,5%			4,5%	9,1%	13,6%	100%
11		1	4	7	14	21	26	12	11	1	1	12	1	99
	8,1%	1%	4%	7,1%	14,1%	21,2%	26,3%	12,1%	11,1%	1%	1%	12,1%	7,1%	100%
			2	2	6	9	12	16	3	1	2	2		60
	1,7%		3,3%	3,3%	10%	15%	20%	3,3%	2,3%	1,7%	3,3%	3,3%		100%





### **Aplicación del modelo concéntrico a Mieres**

Debido a condiciones naturales como son la montaña y el río, el modelo concéntrico en Mieres se modifica en forma de medias aureolas, la zona del centro urbano y la zona periférica. La zona del centro urbano estaría en el caso preindustrial junto a la montaña (Escuela de Capataces, Manuel Llana, Doce de Octubre) y la zona periférica todo alrededor limitado por el río.

# LOS ACCIDENTES DE TRAFICO: TIPOS Y PRINCIPALES CAUSAS

FÁTIMA SÁNCHEZ GALINDO\*

## Presentación de la Unidad Didáctica

Esta Unidad Didáctica se enmarca dentro del **Diseño Curricular Base** para la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria, en el **Área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales**. Conecta con el Apartado **I. Sociedad y Territorio**, adaptada para el primer ciclo, abordando conceptos básicos en relación al bloque **2. Población y espacio urbano**, centrándonos en el Apartado **2.2. El espacio urbano** y analizando las **redes viales y los problemas de tráfico**.

Consideramos que es necesario llevar este tema hasta el aula para reflexionar con nuestros alumnos como los accidentes de tráfico son un problema de gran magnitud que afectan de manera dramática a una parte notable de la sociedad. Aunque si bien es verdad que la seguridad vial, desde hace unos años está siendo objeto de estudio en nuestros planes de estudio, no obstante el problema de los accidentes de tráfico, está últimamente "golpeando" según las estadísticas a la población juvenil. El modelo social en el que están inmersos los jóvenes y los problemas que de él se desprenden optimizan el que ocurran dichos accidentes.

Educar el comportamiento vial en el sector adulto es quizás la tarea más difícil y compleja, al venir constituido por un colectivo de usuarios que son menos receptivos, precisamente por su condición de adultos. Desde las instituciones educativas, se debe enseñar a los alumnos a tener un adecuado comportamiento vial, esto es, un correcto uso de las vías públicas ya que es una parcela más del comportamiento ciudadano que exige su correspondiente forma educativa.

---

\* FÁTIMA SÁNCHEZ GALINDO es Profesora Titular de E.U. Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.

## Objetivos en el proceso de aprendizaje

### *Conceptos.*

- Que el alumno conozca los distintos sistemas de redes viales.
- Que relacione las redes viales y sus características con los problemas de tráfico.
- Que conozca los distintos tipos de accidentes, sus causas y reflexione acerca de posibles medidas correctoras.
- Que el alumno reflexione que aún siendo lo más importante la pérdida de vidas humanas, en el caso de los jóvenes la sociedad pierde la inversión que ha hecho en ellos y se responsabiliza de las secuelas.

### *Procedimientos:*

- **Tratamiento de información.**
- Lectura e interpretación de gráficos que reflejen accidentes de tráfico según la edad, sexo y según se produzcan en carreteras o en vías urbanas.
- Elaboración de gráficos basados en las estadísticas que publica la Dirección General de Tráfico. Reflexionar sobre ellos.
- **Explicación multicausal.**
- Preparación y realización de debates sobre los problemas que tiene hoy día la población juvenil, expresando opiniones y juicios fundamentados, e intentando buscar soluciones a los mismos.

### *Actitudes.*

- **Rigor crítico y curiosidad científica.**
- Toma de conciencia de la gravedad que suponen los accidentes de tráfico para la sociedad.
- **Valoración y conservación del patrimonio.**
- Responsabilidad y prudencia en el uso de las vías de comunicación, como peatón, conductor, viajero,...
- Potenciación de los hábitos de ciudadano en el comportamiento de usuario de las vías y el respeto a los demás usuarios.
- **Tolerancia y solidaridad.**
- Rechazo de conductas incívicas y de insolidaridad sociales que conlleven a fomentar los accidentes de tráfico.



## **Los accidentes de tráfico: su normativa legal**

El conocimiento de la normativa legal que regula los accidentes de tráfico nos permite acercar a nuestros alumnos a un lenguaje y a una serie de conceptos de interés para ellos y la mayoría de las veces desconocidos.

Las estadísticas de los accidentes de circulación comenzaron a regularse por la Orden de Presidencia de Gobierno de 21/2/1962. Más adelante dicha Orden fue derogada pasando a regular dichos accidentes la Orden de Presidencia de Gobierno de 13 de Mayo de 1.981. En la actualidad y debido a las circunstancias que se especifican a continuación dicha Orden se ha visto modificada.

Tales circunstancias son singularmente y en primer lugar, la sucesiva publicación de la Ley 12/1989, de 9 de Mayo de la Función Pública y del Real Decreto Legislativo 339/1990, de 2 de Marzo, por el que se aprueba el Texto Articulado de la Ley sobre Tráfico, Circulación de Vehículos a motor y Seguridad Vial.

Por otro lado, la conveniencia de adaptar la definición de estadística de muerto en accidente de circulación a la propiciada por las Naciones Unidas, aunque con carácter provisional y en tanto se dispone de los sistemas apropiados que garanticen plenamente el seguimiento real de los heridos durante los treinta días siguientes al accidente, la determinación del número de fallecidos en ese plazo, se efectuará utilizando el dato de muertos dentro de las veinticuatro horas aplicando los factores de corrección que le correspondan. Los accidentes de tráfico son objeto por parte de la Dirección General de Tráfico de un control estadístico, dicho control se confecciona en base a unos cuestionarios que en el momento del accidente realizan agentes encargados de la vigilancia y control del Tráfico, quienes tras la oportuna revisión a fin de evitar errores, los remiten a las Jefaturas Provinciales de Tráfico correspondientes, dentro de los cinco días siguientes al accidente.

## **Tipos y causas de los accidentes de tráfico**

La sociedad debe comprender que los accidentes son un problema de gran magnitud, que afecta de manera dramática a una parte notable

del conjunto de la misma y que debe ser toda la sociedad entera, la que se concierne ante ese problema y procure actuar con racionalidad.

Teniendo en cuenta que en los accidentes intervienen personas, vehículos y carreteras, encontramos una serie de factores en relación con los elementos citados, que influyen en dichos accidentes.

En relación con los sujetos que conducen los vehículos, suelen ser los factores de orden psicofísico los que desencadenan los accidentes y entre ellos destacan el conducir bajo los efectos del alcohol y el abusar del tiempo de conducción evitando paradas, con la consiguiente pérdida de reflejos.

En cuanto a los accidentes que se originan por el estado de la red viaria, hemos de apuntar en primer lugar, que si bien es necesario mejorar las carreteras, también es necesario que los conductores cumplan el Código de la Circulación, pues la mejora de las carreteras permite el aumento de velocidad y aún existiendo una clara legislación sobre velocidades máximas, si esta se incumple y aumentan las velocidades máximas, aumentan los accidentes.

Aclarado esto, observamos que la mayoría de los accidentes que se producen en relación con el tipo de carretera por la que se circula, suelen producirse en las rectas e igualmente en las curvas peligrosas, por llevar el vehículo un exceso de velocidad para las condiciones de la vía.

También un elevado número de ellos, ocurren por salirse los vehículos de la plataforma.

Desgraciadamente las frías estadísticas dicen lo siguiente:

- El 65% de los accidentes se producen por fallos humanos exclusivamente, bien de un conductor, bien de un peatón, bien de ambos.
- Los factores humanos intervienen en el 95% de los accidentes.
- El vehículo por si solo es causa del 2,5% de los accidentes y junto con el factor humano intervienen en el 8% de los accidentes.

### **Datos estadísticos referidos a la población juvenil (15-25 años) de los accidentes de circulación del año 1987-1991 en carreteras y vías urbanas**

A continuación exponemos y analizamos los datos de los accidentes ocurridos entre un período de tiempo de 5 años, 1987-1991; en primer

lugar se analizan los totales de los accidentes ocurridos en carretera y de los accidentes ocurridos en zona urbana, igualmente se analizan los tipos de vehículos en que se ven implicados. La población escogida para dicho estudio ha sido la juvenil, comprendida entre 15 a 24 años, ello se ha debido al carácter didáctico con que está concebida esta publicación, ya que pensamos, que acercando a dicha población las frías estadísticas les ayudará a reflexionar acerca de este problema que en la actualidad y como veremos más adelante, debido al modelo social, incide de una manera considerable.

### Víctimas de accidentes en carretera, según edad y sexo

<b>1.987</b>	<b>Totales</b>		<b>Peatones</b>		
	<b>Edad</b>	<b>Muertos</b>	<b>Heridos</b>	<b>Muertos</b>	<b>Heridos</b>
	15 a 17	195	4.665	18	204
	18 a 24	1.186	25.114	55	437
	0 a + de 74	4.873	83.385	647	2.967

<b>1.988</b>	<b>Totales</b>		<b>Peatones</b>		
	<b>Edad</b>	<b>Muertos</b>	<b>Heridos</b>	<b>Muertos</b>	<b>Heridos</b>
	15 a 17	225	4.951	23	194
	18 a 24	1.255	25.705	53	391
	0 a + de 74	5.224	88.644	655	2.885

<b>1.989</b>	<b>Totales</b>		<b>Peatones</b>	
<b>Edad</b>	<b>Muertos</b>	<b>Heridos</b>	<b>Muertos</b>	<b>Heridos</b>
15 a 17	248	5.204	13	160
18 a 24	1.397	26.842	55	421
0 a + de 74	5.940	90.975	745	2.700

<b>1.990</b>	<b>Totales</b>		<b>Peatones</b>	
<b>Edad</b>	<b>Muertos</b>	<b>Heridos</b>	<b>Muertos</b>	<b>Heridos</b>
15 a 17	241	4.607	15	150
18 a 24	1.359	23.645	56	321
0 a + de 64	5.736	83.097	706	2.526

<b>1.991</b>	<b>Totales</b>		<b>Peatones</b>	
<b>Edad</b>	<b>Muertos</b>	<b>Heridos</b>	<b>Muertos</b>	<b>Heridos</b>
15 a 17	222	4.278	9	129
18 a 24	1.378	21.492	59	297
0 a + de 74	5.650	77.831	615	2.412

<b>1.987</b>		<b>Conductores y Pasajeros de vehículos de 2 ruedas</b>					
<b>Edad</b>	<b>Bicicletas</b>		<b>Ciclomotor</b>		<b>Motocicleta</b>		
	Muertos	Heridos	Muertos	Heridos	Muertos	Heridos	
15 a 17	2	184	30	3.355	14	1.166	
18 a 24	1	226	22	4.727	59	5.107	
0 a + de 74	25	1.181	88	11.537	113	10.032	

<b>1.988</b>		<b>Conductores y Pasajeros de vehículos de 2 ruedas</b>					
<b>Edad</b>	<b>Bicicletas</b>		<b>Ciclomotor</b>		<b>Motocicleta</b>		
	Muertos	Heridos	Muertos	Heridos	Muertos	Heridos	
15 a 17	7	122	57	1.236	26	531	
18 a 24	7	141	68	1.474	108	1.935	
0 a + de 74	95	949	325	4.963	263	4.158	

<b>1.989</b>		<b>Conductores y Pasajeros de vehículos de 2 ruedas</b>					
<b>Edad</b>	<b>Bicicletas</b>		<b>Ciclomotor</b>		<b>Motocicleta</b>		
	Muertos	Heridos	Muertos	Heridos	Muertos	Heridos	
15 a 17	5	112	57	1.342	45	643	
18 a 24	7	134	85	1.601	176	2.390	
0 a + de 74	108	965	350	5.104	384	4.914	

<b>1.990</b>		<b>Conductores y Pasajeros de vehículos de 2 ruedas</b>					
<b>Edad</b>	<b>Bicicletas</b>		<b>Ciclomotor</b>		<b>Motocicleta</b>		
	Muertos	Heridos	Muertos	Heridos	Muertos	Heridos	
15 a 17	5	132	58	1.280	34	589	
18 a 24	5	169	84	1.570	185	2.350	
0 a + de 64	100	952	370	4.857	411	5.006	

<b>1.991</b>		<b>Conductores y Pasajeros de vehículos de 2 ruedas</b>					
<b>Edad</b>	<b>Bicicletas</b>		<b>Ciclomotor</b>		<b>Motocicleta</b>		
	Muertos	Heridos	Muertos	Heridos	Muertos	Heridos	
15 a 17	9	99	51	1.152	36	554	
18 a 24	11	124	72	1.390	246	2.402	
0 a + de 74	93	842	301	4.429	505	5.146	

<b>Turismos</b>										
<b>Edad</b>	<b>1.987</b>		<b>1.988</b>		<b>1.989</b>		<b>1.990</b>		<b>1.991</b>	
	Muert.	Herid.	Muert.	Herid.	Muert.	Herid.	Muert.	Herid.	Muert.	Herid.
15 a 17	101	2.661	99	2.581	120	2.639	116	2.181	104	2.031
18 a 24	857	19.397	934	19.668	988	20.206	933	17.365	906	15.574
0 a + de 64	3.041	62.243	3.336	66.165	3.770	67.608	3.561	60.572	3.539	56.033

### Víctimas de accidentes en zona urbana, según edad y sexo

<b>1.987</b>	<b>Totales</b>		<b>Peatones</b>		
	<b>Edad</b>	<b>Muertos</b>	<b>Heridos</b>	<b>Muertos</b>	<b>Heridos</b>
	15 a 17	61	6.283	6	681
	18 a 24	209	21.404	22	1.367
	0 a + de 74	985	70.002	433	15.171

<b>1.988</b>	<b>Totales</b>		<b>Peatones</b>		
	<b>Edad</b>	<b>Muertos</b>	<b>Heridos</b>	<b>Muertos</b>	<b>Heridos</b>
	15 a 17	72	7.812	7	715
	18 a 24	266	23.568	19	1.508
	0 a + de 74	1.124	76.305	465	15.713

<b>1.989</b>	<b>Totales</b>		<b>Peatones</b>		
	<b>Edad</b>	<b>Muertos</b>	<b>Heridos</b>	<b>Muertos</b>	<b>Heridos</b>
	15 a 17	100	8.457	19	730
	18 a 24	279	24.414	21	1.425
	0 a + de 74	1.248	78.436	503	15.038

<b>1.990</b>	<b>Totales</b>		<b>Peatones</b>		
	<b>Edad</b>	<b>Muertos</b>	<b>Heridos</b>	<b>Muertos</b>	<b>Heridos</b>
	15 a 17	80	7.915	7	628
	18 a 24	309	22.382	21	1.268
	0 a + de 64	1.212	72.379	480	13.726

<b>1.991</b>	<b>Totales</b>		<b>Peatones</b>		
	<b>Edad</b>	<b>Muertos</b>	<b>Heridos</b>	<b>Muertos</b>	<b>Heridos</b>
	15 a 17	91	7.370	7	652
	18 a 24	287	21.765	17	1.286
	0 a + de 74	1.147	70.619	440	13.280

<b>1.987</b>	<b>Conductores y Pasajeros de vehículos de 2 ruedas</b>						
	<b>Edad</b>	<b>Bicicletas</b>		<b>Ciclomotor</b>		<b>Motocicleta</b>	
		<b>Muertos</b>	<b>Heridos</b>	<b>Muertos</b>	<b>Heridos</b>	<b>Muertos</b>	<b>Heridos</b>
	15 a 17	2	184	30	3.355	14	866
	18 a 24	1	226	22	4.727	59	5.107
	0 a + de 74	25	1.181	88	11.537	113	10.032



<b>1.988</b>		<b>Conductores y Pasajeros de vehículos de 2 ruedas</b>					
<b>Edad</b>	<b>Bicicletas</b>		<b>Ciclomotor</b>		<b>Motocicleta</b>		
	Muertos	Heridos	Muertos	Heridos	Muertos	Heridos	
15 a 17	1	202	28	4.390	25	1.494	
18 a 24	1	222	30	5.383	72	5.797	
0 a + de 74	16	1.222	116	13.731	157	11.401	

<b>1.989</b>		<b>Conductores y Pasajeros de vehículos de 2 ruedas</b>					
<b>Edad</b>	<b>Bicicletas</b>		<b>Ciclomotor</b>		<b>Motocicleta</b>		
	Muertos	Heridos	Muertos	Heridos	Muertos	Heridos	
15 a 17	5	219	36	4.874	24	1.727	
18 a 24	-	219	50	6.007	78	6.038	
0 a + de 74	31	1.337	153	15.119	178	12.546	

<b>1.990</b>		<b>Conductores y Pasajeros de vehículos de 2 ruedas</b>					
<b>Edad</b>	<b>Bicicletas</b>		<b>Ciclomotor</b>		<b>Motocicleta</b>		
	Muertos	Heridos	Muertos	Heridos	Muertos	Heridos	
15 a 17	5	191	31	4.715	26	1.574	
18 a 24	1	233	61	5.926	115	6.021	
0 a + de 64	23	1.137	155	14.762	198	12.636	

<b>1.991</b>		<b>Conductores y Pasajeros de vehículos de 2 ruedas</b>					
<b>Edad</b>	<b>Bicicletas</b>		<b>Ciclomotor</b>		<b>Motocicleta</b>		
	Muertos	Heridos	Muertos	Heridos	Muertos	Heridos	
15 a 17	5	168	43	4.670	24	1.228	
18 a 24	1	209	63	6.136	103	6.164	
0 a + de 74	24	1.061	166	15.073	202	13.013	

<b>Turismos</b>										
<b>Edad</b>	<b>1.987</b>		<b>1.988</b>		<b>1.989</b>		<b>1.990</b>		<b>1.991</b>	
	Muert.	Herid.	Muert.	Herid.	Muert.	Herid.	Muert.	Herid.	Muert.	Herid.
15 a 17	8	832	11	937	15	845	11	744	12	611
18 a 24	97	9.410	127	10.020	114	10.139	104	8.432	98	7.527
0 a + de 64	291	29.539	332	31.459	340	31.705	311	27.512	290	25.862

En el año 1.980 se inició el Plan Nacional de Seguridad Vial y a partir de esa fecha, comienza la tendencia decreciente de los accidentes de tráfico, hasta el año 1.983 que se quiebra y vuelve a registrarse un incremento en todos los años hasta 1.990, en que vuelve a disminuir considerablemente continuando la tendencia en el año 1.991 (Gráficos 1, 2 y 3).

Tanto en los accidentes que se producen en carreteras, como los que se ocasionan en zona urbana, los mayores porcentajes se dan en vehículos de dos ruedas, ocupando el primer lugar los ocurridos en las motos, rondando las estadísticas cifras de alrededor del 57%, le siguen en importancia aquellos accidentes que se producen a bordo de los ciclomotores con porcentajes de un 37'2%, a continuación le siguen aquellos que se producen en turismos, estando los porcentajes situados en el 29'9% y en último término los accidentes en bicicletas, que aumentan de una manera alarmante ya que pasan del 3'1% de 1.987 al 26'4% de 1.991 (Gráficos 4, 5 y 6).

## El ocio juvenil y su incidencia en los accidentes

Ante los datos estadísticos que hemos analizado, conviene hacer una reflexión y preguntarnos acerca de los factores que inciden en los accidentes de la población juvenil.

Para poder llegar a ello, es necesario realizar un pequeño esbozo sociológico de nuestros jóvenes en relación a su status, su mundo de valores, jerarquía de los mismos, costumbres, etc...

Bien es verdad que el futuro personal de los jóvenes de hoy día es incierto, y que existe una sensación en la sociedad adulta, de que ha habido una inversión valorativa en lo que tradicionalmente se ha esperado de la juventud, considerada la esperanza, tanto de las familias como de un país. En los últimos tiempos, sin embargo esta perspectiva se ha ido nublando y solo se habla de problemas juveniles. Y lo que es más importante, la juventud como tal se considera "un problema" en si misma. Al crecer el nivel de vida y el acercamiento a los países ricos, los jóvenes se hacen inestables y no se integran bien en la sociedad, siendo considerados cada vez más problemáticos.

También es verdad que en los últimos años los jóvenes, sin una clara aceptación del modelo social, si que han tenido una cierta "acomodación" al mismo.

Dentro de esa acomodación, los jóvenes alargan la adolescencia durante más tiempo y aunque influye la dificultad de encontrar un puesto de trabajo en una sociedad en la que conviven el paro y la supercompetitividad también influye la comodidad de habitar en la vivienda de los padres dependiendo de ellos presupuestariamente; lo que ha llevado a una permisividad por parte de las familias (horarios...) para evitar conflictos. Otro factor que va a configurar la personalidad de los jóvenes de hoy, es la sobreprotección de los chicos por los padres. No existe la idea anglosajona del desarrollo individualista de la persona, por lo menos de una manera destacada. En España la posición del joven es la de su familia, que se esfuerza todo lo posible para que los hijos salgan adelante; ese esfuerzo comporta una dependencia de la familia de origen más allá de la adolescencia biológica y por parte de los padres, como hemos comentado anteriormente, una actitud más bien condescendiente y muy benévola con los hijos.

Todos estos factores, alto presupuesto para gastar no acorde con su edad, superprotección, afectividad, chocan con la situación "externa a la

familia" y sobre todo en el plano del mundo laboral, con lo cual además de todo esto, los jóvenes tienen cantidad de tiempo libre en el que proyectan muchas veces sus propias desilusiones, y en el que justifican ese futuro incierto en un vivir al día que se traduce en el uso que a veces hacen de su ocio.

### **El uso del ocio en los jóvenes**

En los tiempos actuales, existe una verdadera mística del tiempo libre paralela a la adoración por todo lo juvenil.

El ocio tiene sentido porque es un principio para todos. El ocio literalmente significa: no hacer nada; en la sociedad tradicional había personas indolentes (nobles, hidalgos, eclesiásticos) y personas que llevaban a cabo el trabajo. Nadie discutía eso que hoy nos parece una injusta distinción.

Actualmente la distinción se ha borrado, y el ocio se concibe como una conquista social, que debe existir en el tiempo de todas las personas aunque una cosa bien diferente es el como se utiliza. Por regla general en el modelo social en que vivimos, el ocio es activo y masivo, muy lejos de la tradicional indolencia de las clases pudientes. Esta sociedad no enseña a disfrutar el tiempo ocioso.

En el caso de los jóvenes, se convierten en verdaderos acaparadores de ocio. En la juventud actual, el tiempo libre se utiliza prioritariamente para dos actividades: relacionarse con los amigos del mismo y del otro sexo y viajar.

Se han abandonado en gran parte ideales y utopías, y se buscan conocimientos personales, realidades que se desconocen, aperturas a novedades y actividades, lo que refleja el acomodo social, pragmatismo y deseos de libertad.

El oír la radio y leer libros tienen un cierto espacio en el ocio juvenil. No es mucha la atracción por hacer deporte, aunque se realiza en función a muchos factores actuales (estar en forma, culto al cuerpo,..) que incitan a ello.

Además de escuchar la radio los jóvenes utilizan parte de su tiempo viendo televisión. Pero el ir a bares y discotecas, es lo que ocupa la mayor parte de su ocio, ya que les da la posibilidad de mantener relaciones con los amigos.

En síntesis, la juventud prefiere lo que entraña relaciones humanas y actividad viajera. Lo cultural no ocupa ni preocupa mucho, las evasiones que conforman el panorama son bares y discotecas.

En este contexto nos encontramos que el vivir deprisa, despreocupadamente y sin mayores compromisos van conformando la norma fundamental de los jóvenes de los 90. Igualmente las drogas están dejando de ser una costumbre privativa de los grupos marginales.

Lo que antes se consideraba marginalidad va avanzando hacia el centro, hacia lo que se considera estadísticamente normal.

### **El coche como objeto social**

En referencia a lo anterior, en los últimos meses se han articulado unas "rutas" llamadas "ruta del bakalao", nombre que deriva del tipo de música que se escucha en las discotecas y bares que se encuentran ubicados en ellas. Rutas que están generando una mortalidad entre la población juvenil alarmante, jóvenes que viven deprisa, jóvenes que parecen ser felices y que se sienten poderosos por el mero hecho de serlo, que buscan el placer en lo inmediato, y que cuando les traiciona el cuerpo se toman una pastilla, o cualquier otro excitante para poder seguir "la marcha", estos jóvenes gastan así su energía y su dinero, jugándose cada semana la vida en la carretera y algunos de ellos tienen la mala suerte que la pierden.

Esta confianza, esta plenitud y esta capacidad, y en síntesis esta "filosofía de la vida", va unida al consumo de un determinado tipo de automóvil que los jóvenes utilizan como elemento de proyección social.

El coche puebla el universo de la representación y de la acción de niños y jóvenes. Es un objeto más presente que cualquier otro dotado de movilidad. Según estudios llevados por la Dirección General de Tráfico a los cinco años hay muchos niños que diferencian más marcas y modelos de coches que tipos de plantas.

Un objeto que se usa a diario, cuyas características y variedades se han aprendido a distinguir desde los inicios del lenguaje, ofrece a los anuncios un terreno configurado que puede ser explotado y optimizado para atraer sobre todo a los jóvenes. El coche y su posesión se relacionan con la formación de la propia identidad, con los sentimientos de

autonomía y libertad; y están contextualizados con el gozo, el éxito, el afecto y la compañía.

La relación joven-coche, es conformadora de actitudes y aptitudes importantes para la socialización. Cuando se publicita un coche se están reforzando unas señas de identidad "adolescentes" y "juveniles" y se están promoviendo unos valores sociales peculiares. Todo ello trasciende en la concepción del ocio, la rivalidad, la competitividad,...

### **Características del coche deseado**

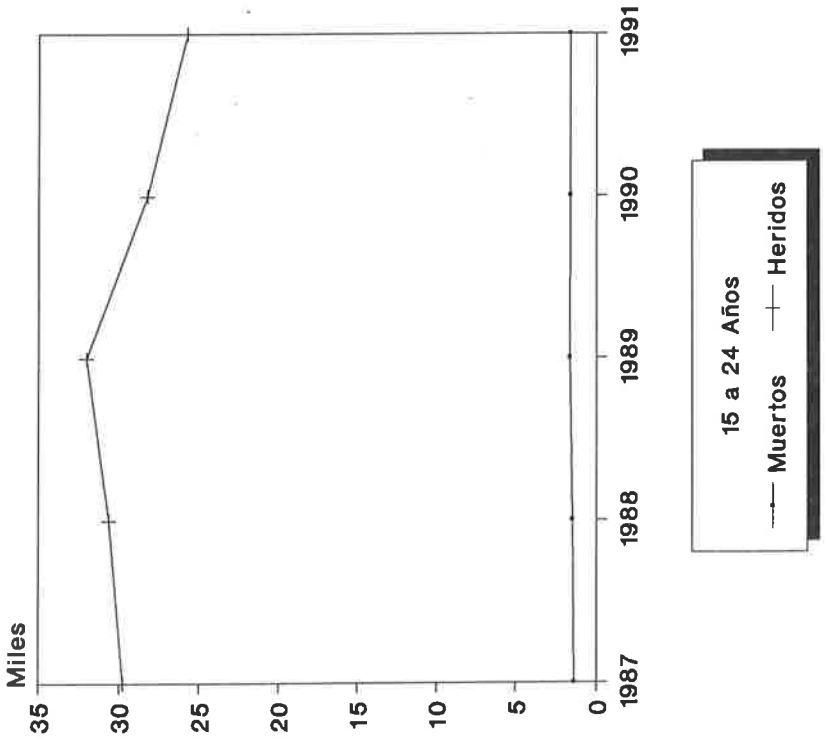
En general, en la medida en la que los coches se conciben como medio de satisfacer necesidades del ego (concretamente la autoafirmación) y necesidades afectivas (concretamente de relaciones eróticas y amistosas) los automóviles se representan con características y funciones que implican riesgo, competitividad y ostentación, así el joven piensa en el coche deportivo conducido por él, atractivo, atrevido, estas aspiraciones profundas se manifiestan en la adolescencia en un período caracterizado por las necesidades competitivas de la autoafirmación de los jóvenes, son difíciles de erradicarlas ya que estos modelos irracionales se proveen no solo de la publicidad sino también el mismo contexto de programaciones televisivas, películas que muestran el uso competitivo, agresivo, temerario y erótico del automóvil.

La juventud tiene el coche y la moto como objetos predilectos del deseo, valoran la velocidad, la tecnología y la potencia de los coches, prefieren los coches pequeños y les asignan funciones de relación.

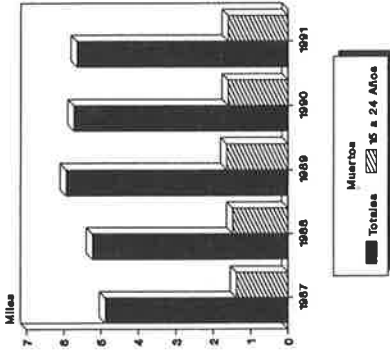
## Bibliografía

- CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS (1985): *Actitudes y comportamientos de los españoles ante el tabaco, alcohol y las drogas*. Madrid: Estudios y Encuestas.
- DE MIGUEL, A. (1990): *Los Españoles*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.
- DIRECCIÓN GENERAL DE TRÁFICO: Boletín Informativo: accidentes años 1987, 1988, 1989, 1990 y 1991.
- GONZÁLEZ BLASCO, P. y OTROS (1989): *Jóvenes españoles 89*. Madrid: Editorial S.M.
- M.E.C. (1981): *Educación vial, documento de apoyo para la educación vial en Preescolar y E.G.B.* Madrid.
- M.E.C. (1990): *Diseño Curricular Base, Secundaria Obligatoria, Ciencias Sociales, Geografía e Historia*.
- MARTÍN SERRANO, M. (1991): *Los valores actuales de la juventud en España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.
- MINISTERIO DE CULTURA (1985): *Crónicas de Juventud. Los jóvenes en España, 1940-1985*. Madrid.
- MOYA, C. (1984): *Señas de Leviatan. Estado Nacional y sociedad industrial; España 1936-1980*. Madrid: Alianza Universidad.

### VICTIMAS DE ACCIDENTES En Carretera



### VICTIMAS DE ACCIDENTES En Carretera



### VICTIMAS DE ACCIDENTES En Carretera

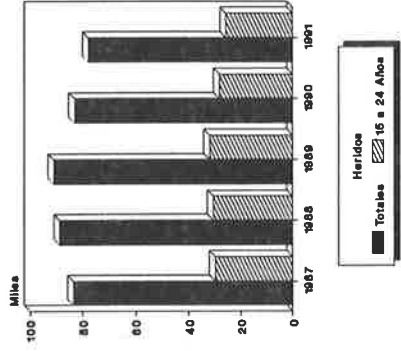
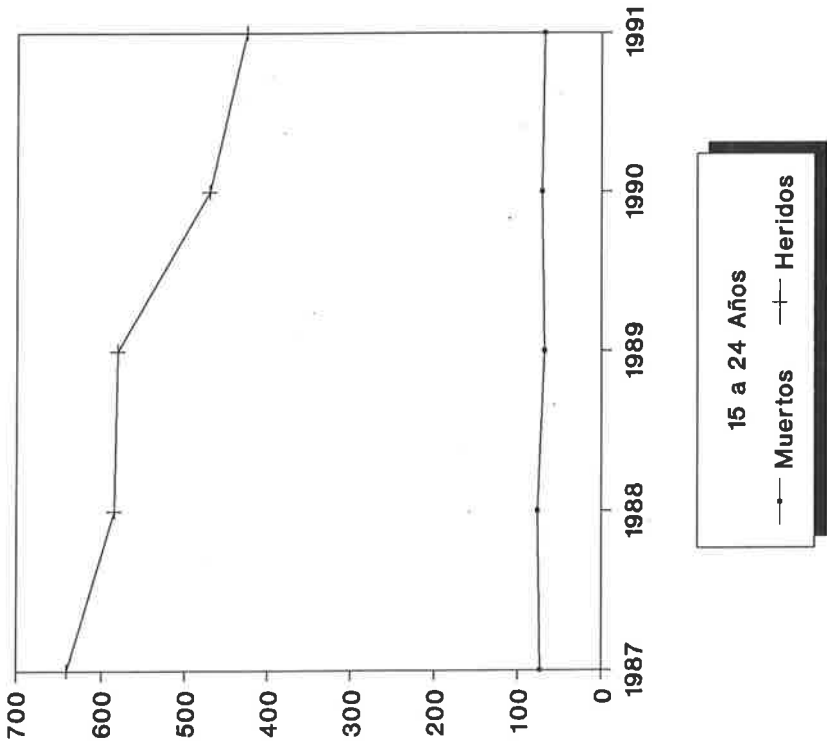


Gráfico 1.

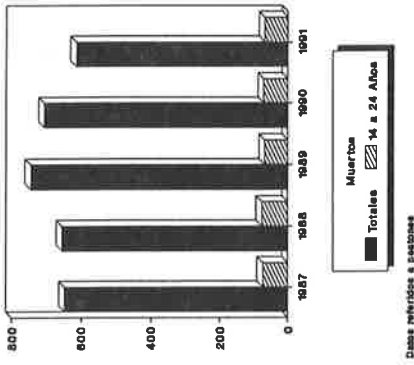


# VICTIMAS DE ACCIDENTES En Carretera



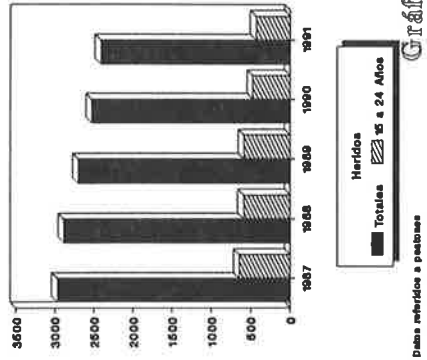
Datos relativos a peatones

# VICTIMAS DE ACCIDENTES En Carretera



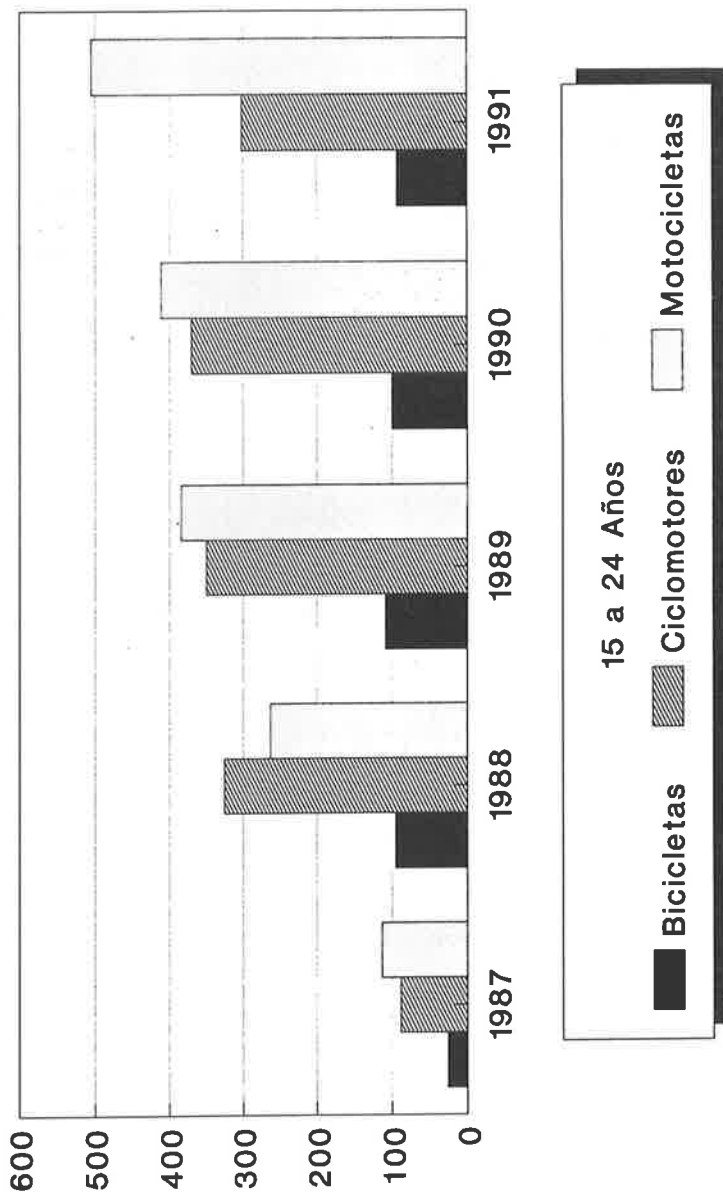
Datos relativos a peatones

# VICTIMAS DE ACCIDENTES En Carretera

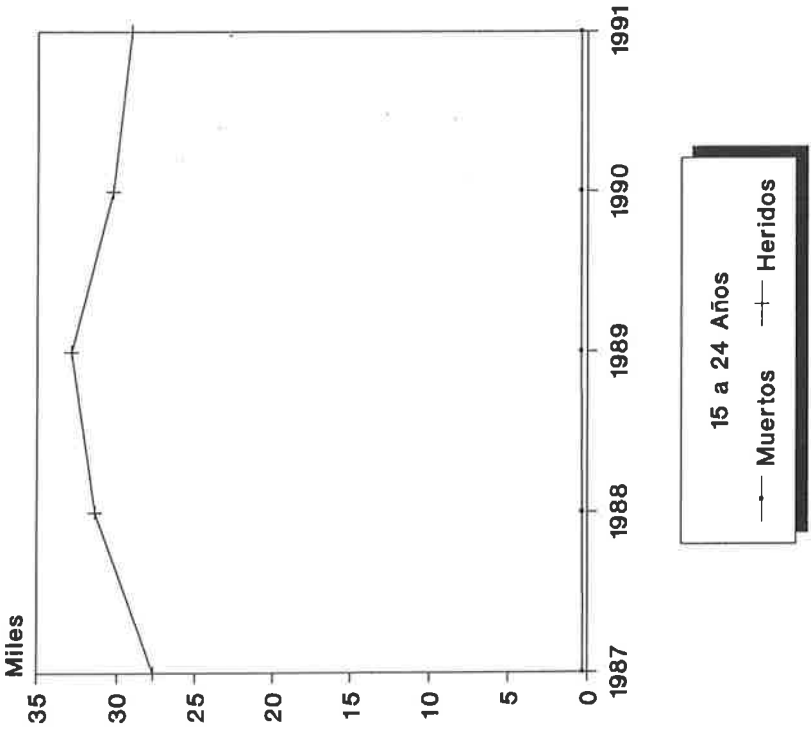


Datos relativos a peatones

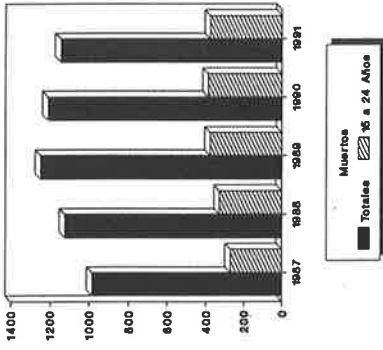
# Mortandad en Accidentes VEHICULOS DE DOS RUEDAS



### VICTIMAS DE ACCIDENTES En zona urbana



### VICTIMAS DE ACCIDENTES En zona urbana



### VICTIMAS DE ACCIDENTES En zona urbana

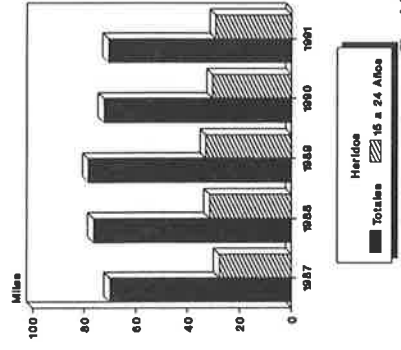
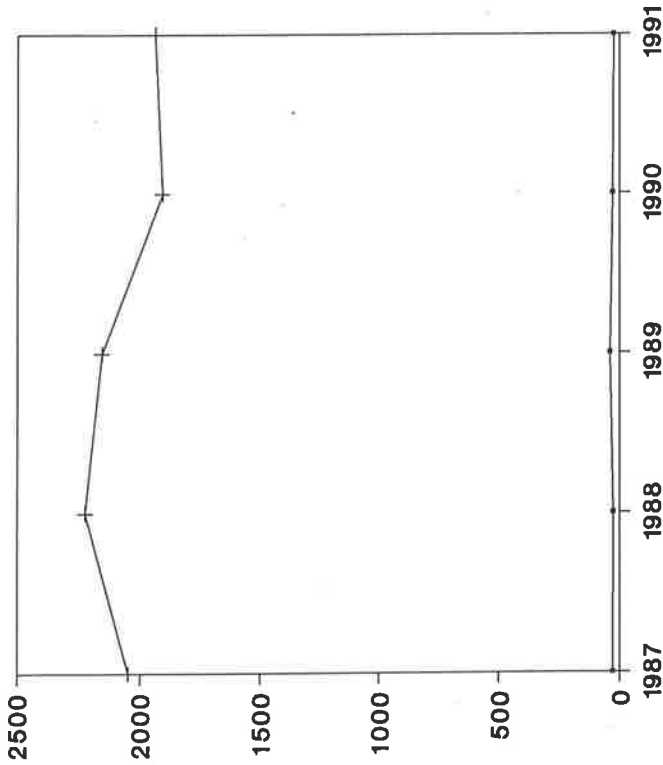


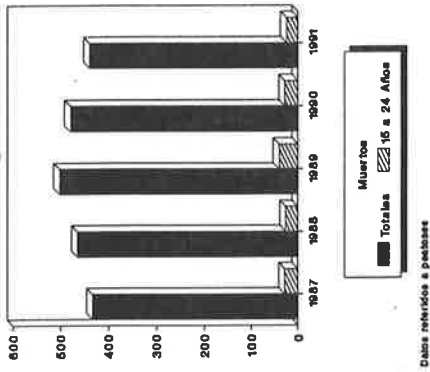
Gráfico 4.

# VICTIMAS DE ACCIDENTES En zona urbana



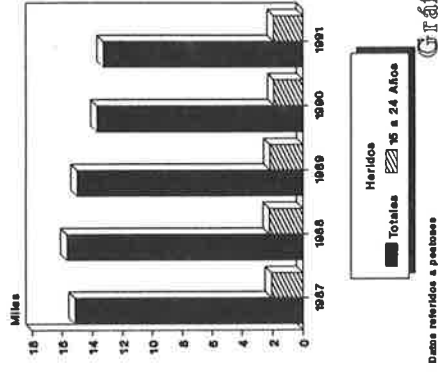
Datos relativos a peatones

# VICTIMAS DE ACCIDENTES En zona urbana



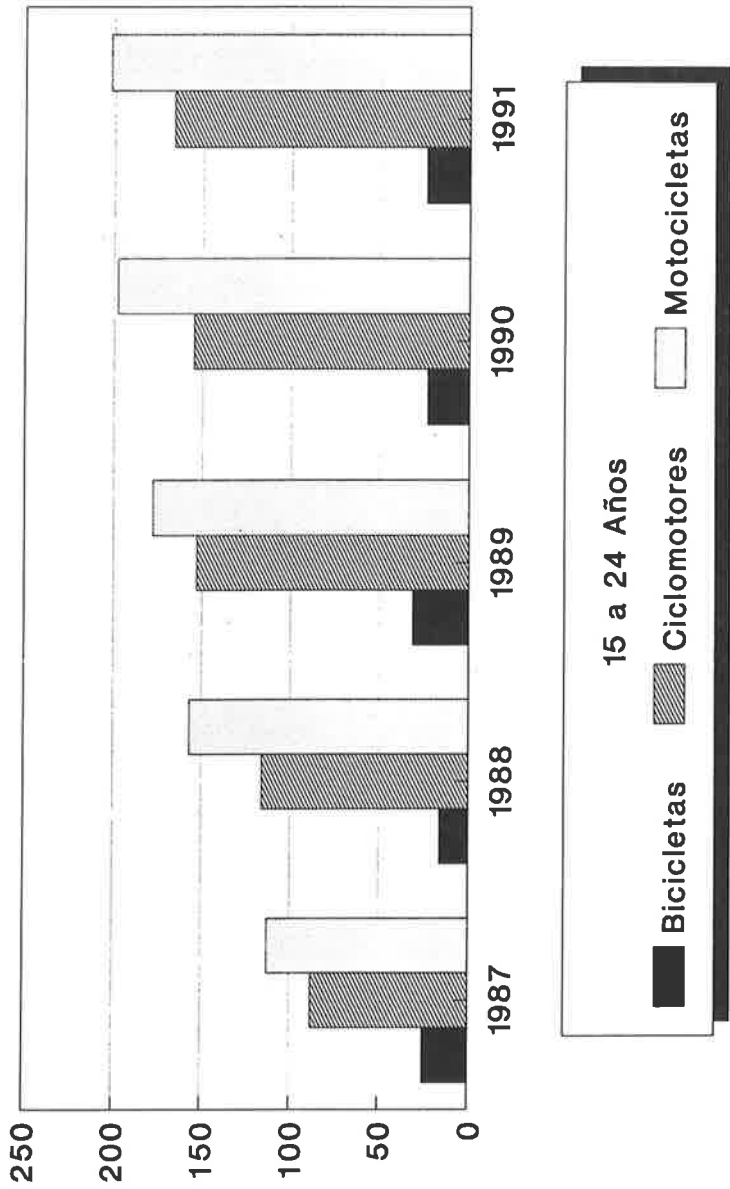
Datos relativos a peatones

# VICTIMAS DE ACCIDENTES En zona urbana



Datos relativos a peatones

# Mortandad en Accidentes VEHICULOS DE DOS RUEDAS



En zona Urbana

Gráfico 6.



# CIRUGÍA ORAL Y MAXILOFACIAL. INFECCIONES CERVICOFACIALES ODONTOGÉNICAS

JUAN CARLOS DE VICENTE RODRÍGUEZ\*

**NIVEL:** Especialidad de Estomatología.

**OBJETIVO:** Estudiar las infecciones ubicadas en la cara y en el cuello, describiendo sus: causas, manifestaciones clínicas, rutas anatómicas de diseminación, procedimientos diagnósticos y alternativas terapéuticas.

Este objetivo global puede ser desglosado en varios específicos. A modo de ejemplo citaremos algunos de ellos:

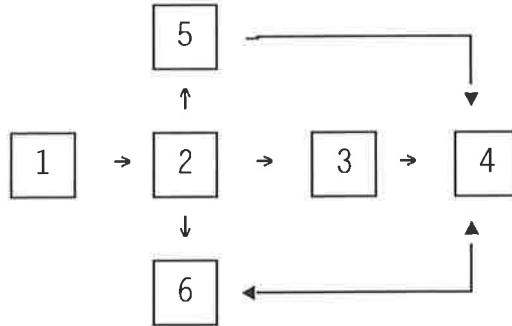
1. Citar los **microorganismos** implicados en la génesis de las infecciones odontogénicas maxilofaciales.
2. Describir las **rutas de invasión microbiana** a través de las cuales los microorganismos pueden pasar de la cavidad oral a los tejidos maxilofaciales.
- ....
11. Describir los límites de los **espacios aponeuróticos** cervicofaciales, sus puntos de interconexión y la relación que establecen con los diferentes órganos dentarios.
12. Identificar sobre esquemas de **cortes anatómicos** cervicofaciales (sagitales, horizontales y frontales) los espacios anatómicos contenidos en el programa de la presente unidad.
13. Clasificar el grado de "**riesgo vital**" para el paciente (alto, medio o bajo) en función de los espacios celulares afectados en el curso de las infecciones odontogénicas.

---

\* JUAN CARLOS DE VICENTE RODRÍGUEZ es Profesor Titular de Cirugía Oral y Maxilofacial de la Escuela de Estomatología. Facultad de Medicina de la Universidad de Oviedo.

MOTIVACIÓN	Caso clínico con desenlace catastrófico.		
INTRODUCCIÓN	Organizador previo.		
GUIÓN	AP	FORMAS	
		Primarias	Secundarias
1. MICROBIOLOGÍA - Flora normal VADS - Selección bacteriana - Quimioterapia antibacteriana	N	AG AG AG	
2. PATOLOGÍA PERIAPICAL - Clasificación - Etiopatogenia - Patología - Clínica - Diagnóstico - Tratamiento - Cirugía apical - Cir. endodóntica de urgencia	N	AG AG AG AG AG AG--AE,IG AG--AE,IG	p     r,p,fb.AGE fb.AGE
3. ANATOMÍA QUIRÚRGICA - Fascias y espacios celulares cervicofaciales - Ganglios linfáticos de cabeza y cuello	N	AG, IG	r,a,rp,fb.AGE
	R	AG	r, rp
4. CELULITIS CERVICOFACIALES - Etiopatogenia - Formas clínicas - Formas topográficas - Tratamiento: médico y quirúrgico	N	AG AG--AEs,IE AG--AEs,IG  AG--AEs,IG	fb.AGE r,rp,fb.AGE  r,fb.u
5. INFECCIONES ESQUELÉTICAS - Periostitis - Osteitis - Osteomielitis - Osteorradionecrosis	N	AG--AEs,IG	fb.AGE r,p,rp,fb.AGE p,fb.AGE
6. INFECCIONES ANTRALES - Sinusitis maxilares odontógenas	N	AG--AE,IG	r,p,fb.AGE



**GRAFO:****GUÍA DE CLASE****MOTIVACIÓN (CASO CLÍNICO)**

Varón de 36 años de edad que refiere un cuadro de dolor en un diente inferior derecho, iniciado el pasado domingo (12 de julio). Por tal motivo, telefoneó a su dentista, el cual le recomendó acudir con carácter urgente a otra clínica (ya que se encontraría viajando durante la siguiente semana). El lunes, el dolor se agudizó, lo que indujo al paciente a llamar a una clínica dental, siendo citado para la mañana del martes.

**14 de julio (martes), 9:00 a.m.:** El paciente es visto en la clínica dental.

*Motivo de consulta:* dolor en el cuadrante dentario inferior derecho, irradiado al cuello. El paciente refirió dificultad para abrir la boca, masticar y deglutir durante los dos últimos días.

No existían antecedentes patológicos de interés en relación con el presente problema.

*Exploración clínica:* Signos vitales: temp. 38,5°C, TA 135/90, pulso 82, fcia. resp. 18.

Examen extraoral: discreta tumefacción submaxilar derecha, ganglios submaxilares sensibles.

Examen intraoral: el trismus impidió hacer un examen oral detallado. Se apreció la existencia de una tumefacción inflamatoria vestibular en la región premolo-molar inferior derecha. Los dos

premolares inferiores derechos mostraban caries avanzadas. El volumen lingual estaba incrementado.

Radiografías: no pudieron efectuarse radiografías intraorales, ni tampoco una radiografía panorámica.

Diagnóstico: absceso inespecífico originado por un diente inferior derecho posterior.

Tratamiento: penicilina oral (250 mg/6 horas). Revisión 6 días después.

**17 de julio (viernes), 3:00 p.m.:** El paciente regresó a la clínica acompañado de su mujer, presentando una exacerbación de su dolor, así como incapacidad para comer y beber agua desde el miércoles. La disfagia había impedido la ingesta del antibiótico prescrito por vía oral. El paciente se encontraba letárgico y solo era capaz de musitar palabras difícilmente audibles.

Exploración clínica: Signos vitales: temp. 39,7°C, TA 135/90, pulso 84, fcia. resp. 20.

Signos generales: dificultad respiratoria, trismus, disfagia, deshidratación.

Examen extraoral: tumefacción submaxilar derecha, extendida al espacio submental y al submaxilar contralateral. No se detectó fluctuación. Adenomegalias sensibles cervicales bilaterales.

Diagnóstico: angina de Ludwig.

Tratamiento: traslado urgente al hospital más próximo, donde fue ingresado en el servicio de cirugía maxilofacial.

**17 de julio (viernes), 4:00 p.m.:** El paciente fue explorado clínica y radiográficamente, apreciándose la existencia de una periodontitis aguda en torno al segundo premolar inferior derecho, así como acumulación de fluido bajo el ángulo de mandibular y tumefacción de la epiglotis, base de la lengua y pared faríngea, con obstrucción parcial de la vía aérea. Se decretó su ingreso inmediato y se instauró el siguiente tratamiento:

- Antibióticos y fluidos I.V. (2 millones de U de penicilina G cada 4 horas).
- Reposo en cama.
- Analgésicos I.V.
- Control de signos vitales cada 4 horas.
- Programación quirúrgica para incisión y drenaje a la mañana siguiente.

**18 de julio (sábado), 9:00 a.m.:** Cuando fueron a buscar al paciente para trasladarlo al quirófano, éste se encontraba en decúbito lateral derecho, sin pulso ni indicios de respiración.

Se instauraron: reanimación cardiopulmonar inmediata, intubación y medidas de soporte vital, pero sin éxito.

La necropsia practicada tras la muerte del paciente mostró la existencia de:

1. Septicemia por gramnegativos (bacteroides sp.).
2. Celulitis cervical masiva y necrosis de los músculos supra e infrahioides.
3. Edema laríngeo, con disminución de la luz traqueal.

Causa de la muerte: arritmia cardiaca secundaria a obstrucción respiratoria. Infección cervical y septicemia por gramnegativos originada en una infección del segundo premolar inferior derecho.

## INTRODUCCIÓN (ORGANIZADOR)

Recordar la patología pulpar, los procedimientos y técnicas endodónticos, los accidentes infecciosos vinculados con los dientes retenidos, las técnicas de anestesia local y las técnicas básica de cirugía oral (incisiones, colgajos, suturas, ostectomías, exéresis tisulares).

## EXPLICACIÓN

1. BACTERIOLOGÍA QUIRÚRGICA
  - 1.1. Flora normal de las vías aerodigestivas superiores.
  - 1.2. Factores responsables de la selección de especies bacterianas en la cavidad oral.
  - 1.3. Selección de agentes antibacterianos en el tratamiento de infecciones odontogénicas.
2. PATOLOGÍA QUIRÚRGICA PULPOPERIAPICAL
  - 2.1. Clasificación:
    - A) Dolorosa:
      1. Periodontitis apical aguda incipiente.
      2. Periodontitis apical aguda avanzada (a/ Absceso periapical agudo. b/ Absceso recidivante. c/ Absceso periapical subagudo).
    - B) No dolorosa:
      1. Osteoesclerosis pulpoperiapical.
      2. Periodontitis apical crónica incipiente.
      3. Periodontitis apical crónica avanzada (a/ Granuloma periapical. b/ Quiste radicular. c/ Absceso periapical crónico).

- 2.2. Etiopatogenia, anatomía patológica, clínica, diagnóstico y tratamiento.
- 2.3. Cirugía apical: Indicaciones. Instrumental. Técnica: incisiones y colgajos, ostectomía, legrado periapical, apicectomía, obturación retrógrada. Peculiaridades terapéuticas en función de los distintos morfotipos dentarios.
- 2.4. Cirugía endodóntica de urgencia: trepanación apical, drenajes.
3. **PATOLOGÍA INFECCIOSA MAXILOFACIAL. ANATOMÍA QUIRÚRGICA**
  - 3.1. Anatomía de las fascias y espacios celulares cérvicofaciales:
    - 3.1.1. Espacios suprahioideos: 1/ Rebordes dentoalveolares. 2/ Espacios relacionados con la rama horizontal mandibular y el suelo de la boca. 3/ Espacios de la región centrofacial. 4/ Espacios de la región lateral de la cara (espacio geniano, espacio masticador). 5/ Espacios parafaríngeos. 6/ Espacio peritonsilar.
    - 3.1.2. Infrahioideos: 1/ Espacio cervical perivisceral. 2/ Espacio perivascular. 3/ Espacio supraesternal. 4/ Espacio supraclavicular.
    - 3.1.3. Estudio de los ganglios linfáticos de la cabeza y el cuello.
4. **INFECCIONES DE LOS ESPACIOS CELULARES CERVICOFACIALES**
  - 4.1. Etiopatogenia.
  - 4.2. Formas clínico-evolutivas (agudas —comunes, malignas—, subagudas, crónicas).
  - 4.3. Formas topográficas.
  - 4.4. Tratamiento: tratamiento médico, incisiones y drenajes de colecciones purulentas, tratamiento de las secuelas.
5. **INFECCIONES DE LOS MAXILARES**
  - 5.1. Periostitis: etiología, patología, clínica, tratamiento.
  - 5.2. Osteitis: alveolitis, abscesos periapicales y periodontales, osteitis condensante. Patogenia, clínica, tratamiento.
  - 5.3. Osteomielitis. Concepto, clasificación, etiología, clínica, diagnóstico y tratamiento.
  - 5.4. Osteorradionecrosis.
6. **INFECCIONES DE LOS SENOS MAXILARES**
  - 6.1. Sinusitis maxilares odontógenas: concepto, etiología, patogenia, clínica, diagnóstico y tratamiento.

## OBSERVACIONES

Con la explicación en el aula del presente bloque temático se pretende que los médicos que cursen la especialidad de Estomatología adquieran los conocimientos suficientes para identificar, sobre bases racionales, los distintos procesos sépticos que pueden aparecer en la cavidad oral, cara y cuello. De esta forma podrán diagnosticarlos, conocer el riesgo pronóstico vinculado con las diversas formas clínicas y topográficas y, finalmente, ante un caso concreto, tomar la decisión de tratarlo o remitirlo a un centro especializado.

La exposición se ha basado fundamentalmente en la formulación de generalizaciones (AG), complementada en algunos apartados con la exposición de ejemplos (AE), siguiendo en otros casos una secuencia deductivista, acompañada de preguntas sobre las generalizaciones y los ejemplos referidos.

Las principales formas secundarias de exposición utilizadas han sido representaciones (r), prerequisites (p), feedback ampliando (fb.AGE) y feedback aplicando (fb.u).

Es recomendable que los alumnos contrasten y complementen los contenidos presentados por el profesor en el aula a lo largo de las seis horas que dura la exposición del presente bloque temático. Para ello, deben revisar textos sobre la materia referida, recomendándoseles los siguientes:

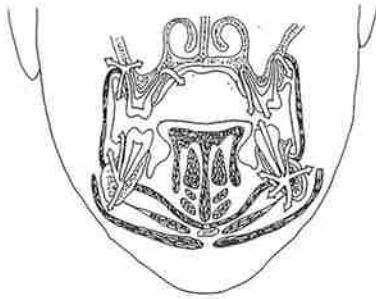
## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENS, D.E.; ADAMS, W.R.; DE CASTRO, R.A. (1986) *Cirugía en endodoncia*. Barcelona: Doyma.
- DONADO, M. (1990) *Cirugía Bucal. Patología y Técnica*. Madrid: Lavel.
- FRANK, A.L. (1986) *Endodoncia Clínica y Quirúrgica*. Barcelona: Labor.
- GAY ESCODA, C. (1991) *Temas de Cirugía Bucal. Tomo I*. Barcelona: Signo.
- GORLIN, R.J.; GOLDMAN, H.M. (1983) *Patología Oral de Thoma*. Barcelona: Salvat.
- HOHL, T.H.; WHITACRE, R.J.; HOOLEY, J.R. y WILLIAMS, B. (1993) *Diagnosis and Treatment of Odontogenic Infections*. Seattle: Stoma Press, Inc.
- KRUGER, G.O. (1986) *Cirugía Bucomaxilofacial*. Buenos Aires: Panamericana.
- LASKIN, D.M. (1987) *Cirugía Bucal y Maxilofacial*. Buenos Aires: Panamericana.
- LÓPEZ ARRANZ, J.S. (1991) *Cirugía Oral*. Madrid: McGraw Hill. New York.
- LÓPEZ ARRANZ, J.S. (1982) *Patología de las glándulas salivales e infecciones maxilofaciales*. Oviedo: Arcano.
- LORÉ, J.M. (1988) *Cirugía de cabeza y cuello*. Buenos Aires: Panamericana.
- MOORE, J.R. (1985) *Surgery of the mouth and jaws*. Oxford: Blackwell Scientific Publ.
- PIFARRÉ SANAHUJA, E. (1993) *Patología quirúrgica oral y maxilofacial*. Barcelona: Jims.
- RIES CENTENO, G.A. (1980) *Cirugía Bucal*. Buenos Aires: El Ateneo.
- TOPAZIAN, R.G.; GOLDBER, M.H.: (1981) *Management of infections of the oral and maxillofacial regions*. Filadelfia: W.B. Saunders Co.
- VV.AA. *Encyclopedie Medico-Chirurgicale*. París: Editions techniques.

## ANEXOS

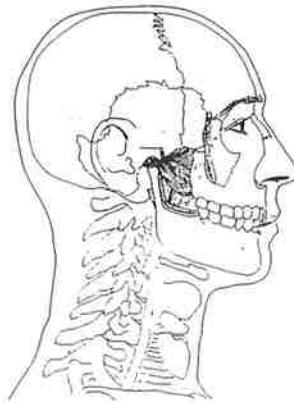
Durante las clases se presentan imágenes esquemáticas (diapositivas) de los diferentes espacios celulares cervicofaciales y de las distintas formas topográficas y clínicas de las infecciones estudiadas (fotografías clínicas).

A continuación, y a modo de ejemplo, presentamos dos esquemas de anatomía quirúrgica, tomados de la obra de Hohl, Th.; Whitacre, R.J.; Hooley, J.R.; Williams, B. (1983) *A Self-Instructional Guide: Diagnosis and Treatment of Odontogenic Infections*. Seattle: Stoma Press, Inc.



DIBUJO -1-

Vías de diseminación de las infecciones dentarias, desde sus lugares de origen hasta los tejidos y espacios celulofaciales vecinos. Una vez infectado uno de estos espacios, si la infección no es correctamente tratada, puede diseminarse al resto de los tejidos de la cabeza y el cuello, alcanzando en ocasiones el mediastino.



DIBUJO -2-

Localización anatómica del espacio infratemporal.

# PROCESOS ALGORÍTMICOS EN QUÍMICA. ESTRUCTURAS LEWIS Y GEOMETRÍAS DE MOLÉCULAS E IONES

VICTOR M. GARCÍA FERNÁNDEZ y  
ARGIMIRO DOMÍNGUEZ BOTRAN\*

## PRÓLOGO

En este trabajo se expone el modo de enseñar ciertos tópicos de la asignatura de Química General, como son la estructura de Lewis y la geometría molecular, utilizando la teoría didáctica de la enseñanza de procesos algorítmicos desarrollada por el ICE de la Universidad de Oviedo.

Los procesos algorítmicos son una serie de operaciones elementales que llevan, en un número finito de pasos, a la solución del problema. La utilización de un algoritmo suele convertirse en una rutina, pero su aprendizaje generalmente conlleva un proceso de descubrimiento de la existencia de relaciones y conexiones entre elementos aparentemente dispares.

La técnica para enseñar procesos algorítmicos requiere, básicamente, dos etapas, ambas desarrolladas en esta comunicación: estructurar la materia a estudiar en forma algorítmica y transmitir adecuadamente a los alumnos tal algoritmo.

La primera fase no siempre es posible en una asignatura como la Química General, pero, cuando sí lo es, resulta una útil herramienta didáctica que consta de los siguientes apartados:

- 1.- *Especificar los objetivos de aprendizaje:* en nuestro caso, aprender a escribir estructuras de Lewis aceptables para deducir la geometría

---

\* VICTOR M. GARCÍA FERNÁNDEZ y ARGIMIRO DOMÍNGUEZ BOTRAN son Profesores de la Escuela Univ. de Ingeniería Técnica Industrial (Gijón) de la Universidad de Oviedo.

de las moléculas de tipo  $AX_n$  dentro del marco de la Teoría de Repulsiones de la Capa de Valencia.

- 2.- *Analizar*: un conjunto de ejemplos o prototipos representativos.
- 3.- *Señalar*: los puntos clave del proceso a enseñar comprobando que siguen un orden lógico generalizable y clasificar cada punto clave como operación (O), decisión (D) o proceso complejo independiente. Utilizando un simul informático, se trataría de construir un programa en pseudocódigo.
- 4.- *Simbolizar* los puntos clave mencionados anteriormente usando el convenio de los diagramas de flujo.

La etapa de transmisión del algoritmo, es decir, el contenido de la clase teórica, se organiza de la siguiente manera:

- 5.- *Motivación*. En la que se anima al alumno a seguir la exposición, enfatizando la sencillez, organización, generalidad y, si lo hay, aplicación de las reglas que se suministrarán.
- 6.- *Presentación*. En la que el profesor realiza todo el algoritmo aplicado a uno o varios casos, lo generaliza simbolizándolo, y los alumnos lo practican progresivamente.

Nuestra experiencia con esta técnica, utilizada con los alumnos de la EUITI de Gijón, nos indica un alto grado de aceptación que puede aprovecharse para la enseñanza de ciertos temas intrínsecamente difíciles como son los relacionados con la estructura atómica y molecular.

## 1. OBJETIVOS

Conocida la fórmula de una molécula o ión del tipo  $AX_n$ , desarrollar su *estructura de Lewis* más probable para que a partir de ella, y utilizando la teoría de Repulsiones de Pares de Electrones de la Capa de Valencia (TRPECV), se pronostique su forma geométrica.

## 2. PROTOTIPOS A ANALIZAR

*Determinar la estructura de Lewis y la geometría más probable de las siguientes especies del tipo  $AX_n$  como: Dicloruro de berilio, trifluoruro de boro, dicloruro de estaño, tetracloruro de carbono, amoniaco, agua, fluoruro de hidrógeno, pentafluoruro de fósforo,*



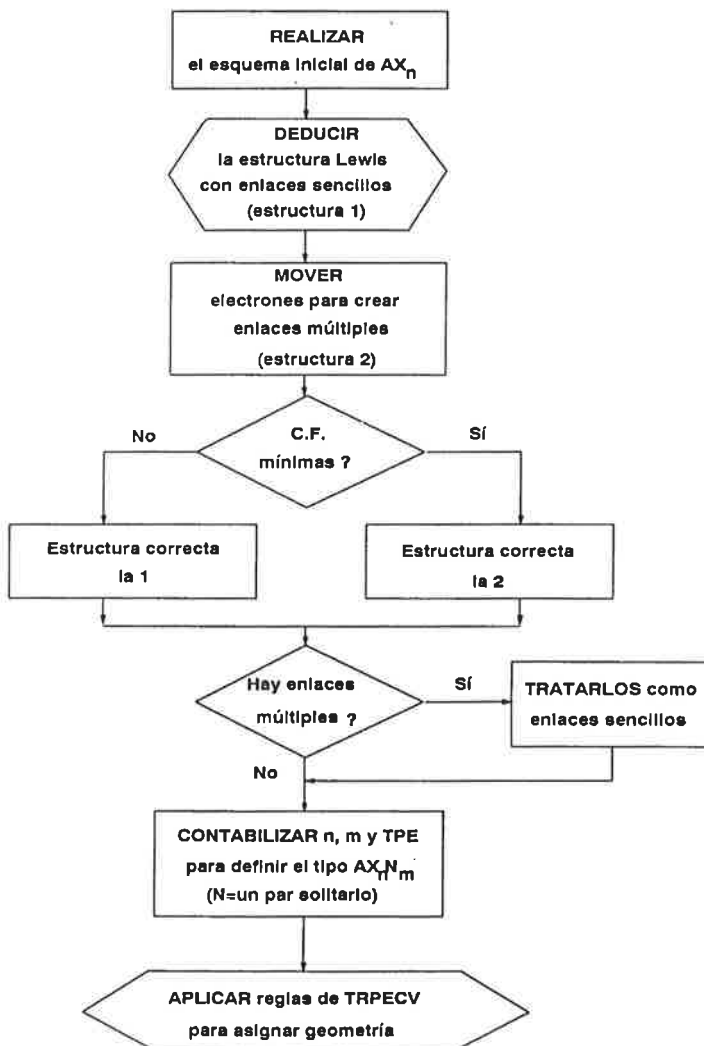
*tetrafluoruro de azufre, trifluoruro de cloro, difluoruro de xenon, hexafluoruro de azufre, pentafluoruro de iodo, tetrafluoruro de xenon, dióxido de carbono, ion carbonatado, ion sulfato, ion sulfito, dióxido de azufre, cianuro de hidrógeno, trióxido de azufre, ion fosfato, ion clorito...*

### 3. PUNTOS CLAVE

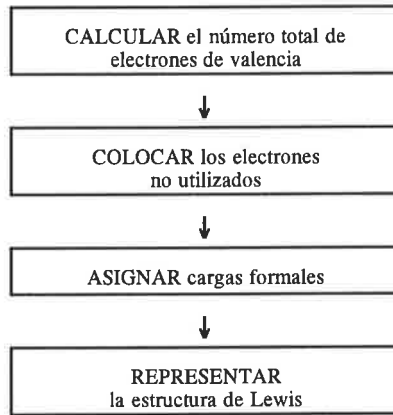
PUNTOS CLAVE	Orden/ Decisión
1.- Realizar el esquema inicial de AX <sub>n</sub> con enlaces sencillos.	O
2.- Deducir la estructura Lewis sin enlaces múltiples.	O
3.- Crear enlaces múltiples en la estructura.	O
4.- Decidir la estructura Lewis más correcta.	D
5.- Tratar cada enlace múltiple como un enlace sencillo.	D
6.- Contabilizar pares de electrones compartidos (n), pares de electrones sin compartir (m) y pares de electrones totales (TPE).	O
7.- Aplicar las reglas de la TRPECV para asignar geometría.	D

## 4. SIMBOLIZACIÓN

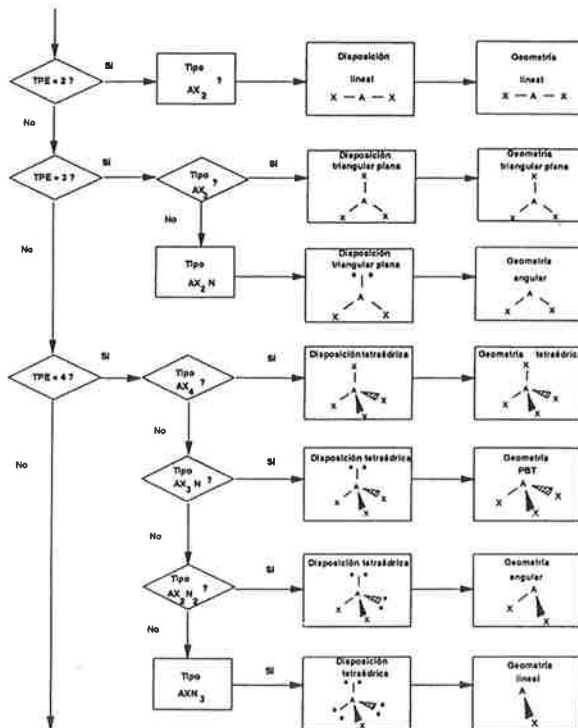
### a) Esquema general.

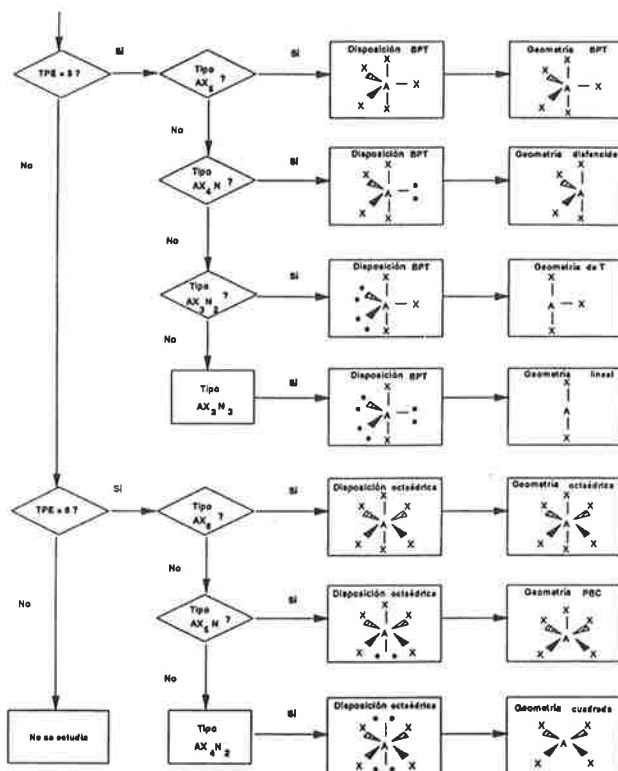


b) Deducir la estructura Lewis (estructura 1).



c) Asignar geometría según TRPECV.





## 5. MOTIVACIÓN

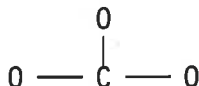
Los antiguos métodos de enseñanza para la construcción de estructuras de Lewis se acercaban más a la intuición y al arte que al seguimiento de unas reglas explícitas y sistemáticas. En este trabajo se propone un método algorítmico de carácter muy general, para resolver el problema. Hemos comprobado que la exposición algorítmica de temas de Química es muy motivadora para los alumnos, acostumbrados a considerar la Química como una ciencia casuística con muchas excepciones. Una correcta estructura de Lewis permite abordar el estudio de la resonancia, iniciar el estudio de la descripción y reactividad de las moléculas y, como veremos, predecir la forma geométrica de ellas.

La racionalización de la forma geométrica de las moléculas sencillas en el marco de la TRPECV es un magnífico ejemplo de cómo teorías muy simples desde el punto de vista conceptual proporcionan excelentes resultados. El algoritmo de asignación de geometrías es asequible y atractivo para el alumno, mucho más que el recurso de la hibridación de orbitales. Además, aparecen ejemplos paradoja que muestran que no es la estequiometría la causante directa de la geometría, v.g., el dióxido de carbono es lineal y el dióxido de azufre, con su misma estequiometría, es angular.

## 6. PRESENTACIÓN

### I. DETERMINAR LA ESTRUCTURA LEWIS Y LA GEOMETRÍA MÁS PROBABLE DEL IÓN CARBONATO.

1. Realizar un esquema de la especie problema con los átomos conectados por enlaces sencillos:



2. Representar la estructura de Lewis sin considerar la presencia de enlaces múltiples.

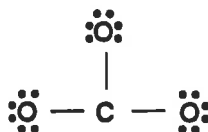
- 2.1. Calcular el número de electrones de valencia totales.

$$\begin{array}{l} \text{C: } 1 \times 4 e^- = 4 e^- \\ \text{O: } 3 \times 6 e^- = 18 e^- \\ \text{carga adicional} = \frac{2 e^-}{24 e^-} \end{array}$$

- 2.2. Colocar los  $e^-$  no consumidos en enlaces simples sobre los átomos hasta completar el octeto, empezando por los elementos más electronegativos.

$$24 e^- \text{ (de valencia)} - 6 e^- \text{ (de tres enlaces simples)} = 18 e^-$$

Estos  $18 e^-$  se colocarán sobre los átomos de O, ya que el O es más electronegativo que el C. En los átomos periféricos de la molécula, pertenezcan o no al segundo periodo del Sistema Periódico, debe verificarse la regla del octeto ( $8 e^-$  rodeando al átomo o sólo 2 si es H).



2.3. Asignar cargas formales a todos los átomos.

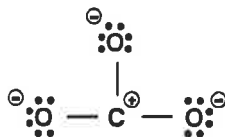
$$\text{Carga formal (CF)} = \left( \begin{array}{l} \text{n}^\circ \text{ de } e^- \text{ de valencia} \\ \text{del átomo libre} \end{array} \right) - \left( \begin{array}{l} \text{n}^\circ \text{ de } e^- \text{ asignados} \\ \text{al átomo en la especie} \end{array} \right)$$

$$= (e^- \text{ de valencia}) - (e^- \text{ no compartidos} + 1/2 e^- \text{ compartidos})$$

$$\text{CF(O)} = 6 - (6 + 1/2 \cdot 2) = -1$$

$$\text{CF(C)} = 4 - (0 + 1/2 \cdot 6) = +1$$

2.4. Representar la estructura Lewis considerando las cargas formales de cada átomo.



estructura 1

3. Crear enlaces múltiples en la estructura, trasladando pares de electrones solitarios, para eliminar cargas formales.

3.1. Con este movimiento de electrones se pretende completar el octete de aquellos átomos centrales que pertenecen al segundo periodo del Sistema Periódico.



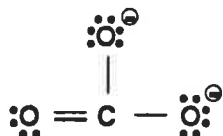
En elementos de periodos superiores la regla del octete ya no es de obligado cumplimiento debido a la presencia de orbitales d en su capa de valencia.

3.2. Recalcular las cargas formales de los átomos.

$$\text{CF}(\text{O izquierda}) = 6 - (4 + 1/2 \cdot 4) = 0$$

$$\text{CF}(\text{C}) = 4 - (0 + 1/2 \cdot 6) = +1$$

$$\text{CF}(\text{O derecha}) = 6 - (6 + 1/2 \cdot 2) = -1$$



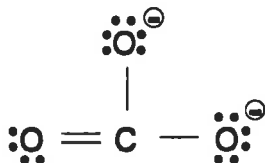
**estructura 2**

4. Elegir la estructura Lewis más correcta.

Para ello se comprueba, si la estructura 2 aumenta el número de CF con respecto a la estructura 1. En el caso afirmativo la estructura más correcta será la estructura 1.

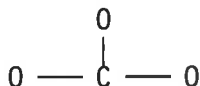
En el ejemplo del ión carbonato, la estructura 2 con un doble enlace es la correcta ya que dispone de los CF (una sobre cada átomo de O), a diferencia de la estructura 1 con cuatro CF (una sobre cada uno de los átomos del ión).

La estructura Lewis correcta será:



Una vez conocida la estructura Lewis correcta, los siguientes pasos van encaminados a determinar la geometría del ión.

5. Tratar los enlaces múltiples como sencillos.



6. Contabilizar pares de e<sup>-</sup> compartidos (n), pares de e<sup>-</sup> sin compartir (m) y pares de e<sup>-</sup> totales (TPE = n + m).

$$n = 3$$

$$m = 0 \Rightarrow \text{Tipo AX}_3$$

$$\text{TPE} = 3$$

7. Aplicar las reglas de la TRPECV para asignar geometrías.

Regla 1: "Los pares de e<sup>-</sup>, tanto de enlace como solitarios, se disponen alrededor del átomo central minimizando las repulsiones entre ellos, es decir, lo más alejados posible".

Como resultado de la aplicación de esta regla, la distribución espacial de los pares de e<sup>-</sup> alrededor del átomo central es:

2 pares e<sup>-</sup> → lineal

3 pares e<sup>-</sup> → plano-triangular

4 pares e<sup>-</sup> → tetraédrica

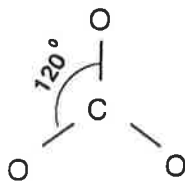
5 pares e<sup>-</sup> → bipirámide-trigonal (BPT)

6 pares e<sup>-</sup> → octaédrica

Regla 2: "Los pares de e<sup>-</sup> solitarios son más voluminosos y se repelen más entre sí y con otros, que los pares de e<sup>-</sup> enlace".

En el ejemplo del carbonato, donde el C no dispone de e<sup>-</sup> solitarios, sólo se requiere la Regla 1.

Con TPE = 3, la disposición más alejada de 3 densidades electrónicas es la correspondiente a un triángulo equilátero con ángulos de 120 grados:



En este caso la disposición de las densidades electrónicas y la geometría nuclear coinciden:  
**GEOMETRÍA TRIANGULAR PLANA**

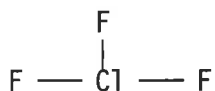


II. DESTACAR LAS OPERACIONES Y DECISIONES REFLEJÁNDOLAS EN EL DIAGRAMA DE FLUJO QUE SE LES PROPORCIONA A LOS ALUMNOS

III. RESOLVER ESTE SEGUNDO EJEMPLO:

Determinar la estructura Lewis y la geometría más probable de la molécula de trifluoruro de Cloro.

1. Realizar el esquema.



2. Representar la estructura de Lewis con enlaces sencillos.

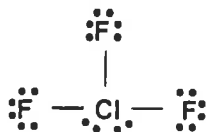
2.1. Calcular el número de electrones de valencia totales.

$$\begin{array}{l} \text{Cl: } 1 \times 7 \text{ e}^- = 7 \text{ e}^- \\ \text{F: } 3 \times 7 \text{ e}^- = \underline{21 \text{ e}^-} \\ \hline 28 \text{ e}^- \end{array}$$

2.2. Colocar los e<sup>-</sup> no consumidos en enlaces simples.

$$28 \text{ e}^- (\text{de valencia}) - 6 \text{ e}^- (\text{de tres enlaces simples}) = 22 \text{ e}^-$$

Estos 22 e<sup>-</sup> se repartirán comenzando por los F (más electronegativos) con un máximo de 6 por cada F (para que F cumpla la regla del octeto). Esto deja 22 - (6 x 3) = 4 e<sup>-</sup> para colocar en el Cl:



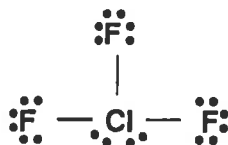
Obsérvese cómo el Cl, átomo que no pertenece al 2° período, no requiere obedecer la regla del octeto.

2.3. Asignar cargas formales a todos los átomos.

$$CF(F) = 7 - (6 + 1/2.2) = 0$$

$$CF(Cl) = 7 - (4 + 1/2.6) = 0$$

2.4. Representar la estructura Lewis considerando las cargas formales de cada átomo.



estructura 1

3. Crear enlaces múltiples.

3.1. Movimiento de pares solitarios.

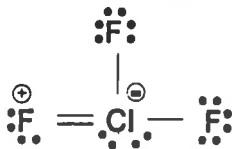


3.2. Recalcular cargas formales.

$$CF(F \text{ izqda.}) = 7 - (4 + 1/2.4) = +1$$

$$CF(Cl) = 7 - (4 + 1/2.8) = -1$$

$$CF(F) = 7 - (6 + 1/2.2) = 0$$

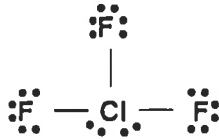


estructura 2

Es evidente que otros movimientos de pares solitarios aumentarían el número de CF.

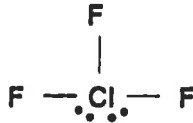
#### 4. Elegir la estructura Lewis más correcta.

Tras la creación de enlaces múltiples aumenta el número de CF (una + y otra - en la estructura 2), por tanto, la correcta es la estructura 1:



#### 5. Tratar los enlaces múltiples como sencillos.

En este ejemplo no procede hacer esta simplificación:



#### 6. Contabilizar pares de e<sup>-</sup> compartidos (n), sin compartir (m) y totales (TPE).

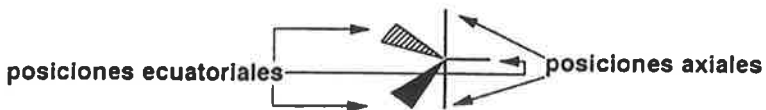
$$n = 3$$

$$m = 2 \Rightarrow \text{Tipo } AX_3N_2$$

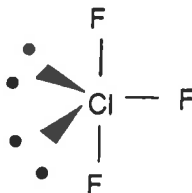
$$\text{TPE} = 5$$

#### 7. Aplicar las reglas de la TRPECV para asignar geometrías.

Al aplicar la Regla 1 (ver ejemplo I) resulta que, con TPE = 5, la disposición más alejada de cinco densidades electrónicas se presenta en la bipirámide trigonal (BPT):



Para colocar en ella dos pares solitarios ( $m = 2$ ) recurrimos a la Regla 2. En el ejemplo dos pares solitarios estarán más alejados si se ubican en posiciones ecuatoriales, lo que deja las otras tres posiciones para los tres pares de enlace.



Aunque la disposición de las densidades electrónicas es una BPT, la geometría de los núcleos se describe como: GEOMETRÍA EN FORMA DE T.

IV. PEDIR A LOS ALUMNOS QUE ANALICEN OTROS EJEMPLOS, QUE PUEDEN SER LOS PROTOTIPOS DE ESTE TRABAJO.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CRUZ-GARRITZ, D.; CHAMIZO, J.A.; GARRITZ, A. (1986) *Estructura Atómica. Un enfoque químico*. México: Fondo Educativo Interamericano.
- GILLESPIE, R.J.; HUMPHREYS, D.A.; BAIRD, N.C. y ROBINSON, E.A. (1990) *Química*. 2 vols. Barcelona: Reverté.
- GILLESPIE; HARGITTAI (1991) *The VSEPR Model of Molecular Geometry*. New York: Prentice Hall.
- GILLESPIE, R.F. (1963) *The Valence-shell Electron-pair Repulsion (VSEPR) Theory of Directed Valency*. J. Chem. Ed., 40, 295.
- GILLESPIE, R.F. (1970) *The Electron-pair Repulsion Model for Molecular Geometry*. J. Chem. Ed., 47, 18.
- GILLESPIE, R.F. (1974) *A defense of the Valence-shell Electron-pair Repulsion (VSEPR) Model*. J. Chem. Ed., 51, 367.
- SOLER, E. et al. (1992) *Teoría y práctica del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje*, Madrid: Narcea.
- VV.AA. (1993) *Aula Abierta*, 61. ICE, Universidad de Oviedo.

# LA EVALUACIÓN EN LENGUA Y LITERATURA: UN DEBATE ABIERTO<sup>1</sup>

PEDRO LUIS MENÉNDEZ FERNÁNDEZ\*

Todos los docentes nos hacemos preguntas a nosotros mismos en torno a cuestiones como éstas: ¿evalúo por igual a todos mis alumnos?, ¿todos mis alumnos se sienten evaluados de la misma forma?, ¿valoro sus trabajos?, ¿procuro mejorar mi sistema de evaluación?, ¿mi sistema de evaluación es justo?

Son cuestiones que nos preocupan, a veces nos inquietan, y desde luego sus consecuencias ocupan gran parte de nuestro tiempo.

Esto, que es válido para cualquier docente de cualquier área, lo es más aún en el Área de Lengua y Literatura porque el diseño de los instrumentos de evaluación más adecuados a las características de nuestra área suele ser uno de los puntos más débiles en casi todos los procesos de programación. Objetivar los datos, realizar una auténtica medición y no una aproximación subjetiva resulta ser una tarea difícil y casi siempre cuestionable.

Si a esto añadimos que la propia complejidad del área permite con frecuencia que no sólo constatemos nuestras diferencias en la elección de instrumentos adecuados sino, lo que es peor, nuestras más que notables divergencias en la valoración de los resultados, el panorama se complica aún más.

En la consideración social de nuestras disciplinas y de otras afines (las llamadas tradicionalmente de letras) no podemos evitar el comentario más o menos unánime de que en los resultados de una prueba influyen de forma decisiva las opiniones, los gustos y, por qué no decirlo, los caprichos del profesor o profesora que corrige dicha prueba.

¿Los criterios de evaluación teóricamente comunes de un Centro, de un curso o de un mismo docente en distintas semanas lo son en realidad, o los alumnos nos ven como francotiradores que pueden asomar en

---

\* PEDRO LUIS MENÉNDEZ FERNÁNDEZ es profesor de Literatura en el Colegio de la Inmaculada de Gijón.

cualquier azotea o esquina, siempre de diverso modo? Por ejemplo, "el de 1º está obsesionado con la ortografía, al de 2º le da igual pero quiere datos exactos, la de 3º pasa de los datos porque quiere alumnos creativos, y la de Cou quiere que aprobemos Selectividad".

¿Cómo docentes cualificados y con aparentes criterios objetivos podemos disentir de tal modo con respecto a cuáles deben ser los elementos principales en la evaluación de nuestros alumnos y alumnas? ¿Se trata sólo de que estamos mal coordinados, es fruto de nuestra incompetencia, o es un defecto de origen de todo el proceso evaluador?

Sin tener la más mínima intención de dramatizar una situación bastante compleja, sí sentimos la necesidad de replantear el sistema de evaluación del área desde unos presupuestos más homogéneos que nos ayuden a afianzar, y en algunos casos recuperar, una parte muy importante de nuestra tarea diaria, máxime teniendo en cuenta que nos encontramos con una dificultad añadida, la situación de transición del sistema educativo español en estos años, una situación que modifica substancialmente la estructura global del Área de Lengua y Literatura.

## EL AREA EN SU TRANSICION

Una de las novedades que plantea la Reforma de nuestro sistema educativo es la diferenciación explícita de tres tipos de contenidos de enseñanza -conceptos, procedimientos y actitudes-, atendiendo a su relación implícita con las distintas capacidades que pretendemos desarrollar en nuestros alumnos.

El Diseño Curricular Base alude constantemente a esta distinción de capacidades. Dejando ahora a un lado sus consecuencias para la programación de contenidos y técnicas didácticas -lo que nos apartaría de nuestro tema-, vamos a centrarnos en cómo afecta este diseño al sistema de evaluación.

Así, el DCB, con respecto al "qué evaluar" señala lo siguiente: *"...una evaluación acorde con los principios del presente Diseño tiene por objeto valorar capacidades. Estas capacidades, expresadas en los Objetivos Generales, como de Áreas, no son directamente, pero sí indirectamente evaluables. A través de los oportunos indicadores, sin embargo, son las capacidades y no las conductas o los rendimientos, lo que debe constituir objeto de la evaluación".*

Según esto, en apariencia al menos, el DCB señala su firme propósito de apartarse del modelo de enseñanza y evaluación basado en objetivos concretos, vigente hasta la Reforma.

En esta misma línea, indica además que *"la finalidad de la evaluación es, principalmente, orientar a alumno y profesor sobre determinados aspectos del proceso educativo, como metodología, recursos, adaptaciones curriculares, optatividad, diversificación, detección de necesidades educativas especiales. Todo lo cual es muy distinto de la finalidad tradicional, encaminada, casi exclusivamente a fines de promoción académica y de calificación"*.

Estos presupuestos llevan a los autores del DCB a afirmar que se limitarán a ofrecer unas orientaciones para la evaluación, en las que se proporcionarán  *criterios* para diseñar actividades de evaluación tanto inicial como formativa y sumativa, y nunca las mismas actividades.

Así, por ejemplo, en el caso de la Educación Secundaria Obligatoria, dentro del Area de Lengua y Literatura, se señala *"la necesidad de la evaluación continua y formativa, ya que no se producen adquisiciones de manera lineal y jerarquizada, sino en sentido espiral"*.

*Este tipo de evaluación cumplirá las funciones necesarias para diagnosticar la situación de partida de cada alumnos, orientar sus aprendizajes, facilitar la adaptación de las actividades a sus peculiaridades, necesidades e intereses, conocer las dificultades que aparecen durante el aprendizaje, corregir el proceso emprendido (si es necesario) y dar pautas al alumno para su futura, pero cercana, elección de estudios o profesión"*.

A este planteamiento teórico ampliamente ambicioso siguen unas orientaciones algo más prácticas pero no menos ambiciosas. Para llevar a cabo este modelo de evaluación, que deberá estar incorporado totalmente al proceso de enseñanza y aprendizaje, señalan los autores la importancia de *"la revisión y análisis sistemáticos de los trabajos de clase de los alumnos (individuales o de grupo), la observación continua de los diferentes aspectos evaluables de la lengua (oral y escrita), a través de todo tipo de registros (anecdóticos, listas de control, escalas de valoración descriptiva, cuestionarios, escalas de autoevaluación y coevaluación, pruebas sociométricas, registro personal del alumno, etc.), las entrevistas, discusiones y debates, y las pruebas (orales y escritas). De este modo, se garantizará en lo posible la objetividad y la validez de*

*la evaluación realizada, a la vez que se tienen presentes todos los puntos básicos e interesantes para esa valoración".*

A primera vista, al menos, estas orientaciones para la evaluación pueden presentárenos como inabarcables dado el número de alumnos o simplemente el número de horas lectivas. Lo que ocurre es que como todo postulado teórico, para ser llevado a la práctica, necesita ser negociado con la realidad. Y así, en los decretos correspondientes, estas "orientaciones" se han concretado en los denominados *Criterios de Evaluación*, los indicadores que supuestamente servirán a los profesores para evaluar el desarrollo de las capacidades, según el espíritu y la letra de la ley.

Sin embargo, la ambigüedad de la terminología empleada aparece en cuanto analizamos con un mínimo de rigor estos *Criterios*. Ejemplos como "Exponer oralmente el desarrollo de un tema de forma ordenada y fluida ajustándose a un plan o guión previo...", "Producir textos escritos de diferente tipo, adecuándolos a la situación de comunicación...", "Identificar algunos rasgos lingüísticos propios de distintos usos sociales de la lengua...", nos indican que tras la denominación "*Criterio*" se esconden real y lógicamente objetivos de aprendizaje, es decir, capacidades más contenidos: Expresar (cap.) + tema (cont.), Producir (cap.) + textos escritos (cont.), Identificar (cap.) + rasgos lingüísticos (cont.).

De este modo, lo que la ley está provocando es una confusión terminológica, que a su vez puede provocar múltiples y estériles discusiones entre los docentes.

Si a esto añadimos que, en las Ordenes ministeriales (noviembre 1992) sobre evaluación, se afirma que "*los profesores evaluarán los aprendizajes de los alumnos en relación con el logro de los objetivos educativos establecidos en el currículo, teniendo en cuenta los criterios de evaluación*", o bien "*los referentes de la evaluación continua serán los Objetivos Generales de la Etapa y de cada una de las Áreas, así como los criterios de evaluación establecidos (...) adaptados al contexto del Centro y a las características del alumnado*", apreciamos cómo, para realizar la evaluación final del alumno, no se nos pide que únicamente observemos el desarrollo de las capacidades (lo cual, por otra parte, plantearía un modelo distinto de escuela), sino el *logro* de los objetivos (generales o no): capacidades + contenidos.



Estos aspectos, aparentemente terminológicos, se convierten en cuestiones más preocupantes de fondo si profundizamos algo más y analizamos la relación de los *Criterios de Evaluación* con los Objetivos Generales y los Bloques de Contenido formulados en el DCB.

Teóricamente, los "Bloques" recogen los contenidos de enseñanza mínimos de cada una de las materias, por lo que deberían verse reflejados en su totalidad en los Criterios de Evaluación. Si consideramos la insistencia de los legisladores en atender a la presencia de tres tipos de contenidos de enseñanza -Conceptos, Procedimientos y Actitudes-, y muy especialmente a la presencia "novedosa" de contenidos de enseñanza actitudinales, podríamos suponer que los Criterios de Evaluación nos ofrecerían una apreciable ayuda a la hora de concretar el proceso, no sólo para la evaluación de los contenidos de enseñanza conceptuales y procedimentales, sino, sobre todo, actitudinales. Pues bien, lo más sorprendente sin duda resulta comprobar cómo en estos Criterios no sólo no nos ofrecen ayudas para evaluar actitudes, sino que éstas prácticamente desaparecen o tienen en algunos casos una presencia puramente testimonial, convirtiéndose así quizás en una de las mayores contradicciones que oculta la Reforma de nuestro Sistema Educativo.

Ofrecemos a continuación, a manera de ejemplo, un estudio comparativo que relaciona un Objetivo General con el Bloque de Contenido y los Criterios de Evaluación correspondientes, en el que se puede observar claramente la desaparición de las actitudes en los Criterios de Evaluación (cada profesor puede hacer lo propio con el resto de los objetivos):

OBJETIVO GENERAL	BLOQUE 4: LA LITERATURA	CRITERIOS DE EVALUACION
<p><i>Interpretar y producir</i> textos literarios y de intención literaria, orales y escritos, desde posturas personales críticas y creativas, <b>VALORANDO</b> las obras relevantes de la tradición literaria como muestras destacadas del patrimonio cultural.</p>	<p>Actitudes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Valoración del hecho literario como producto lingüístico, estético y cultural.</li> <li>2. Interés y gusto por la lectura de textos literarios.</li> <li>3. valoración de las diversas producciones literarias en lengua castellana y en las otras lenguas de España...</li> <li>4. Interés y deseo por expresar las propias ideas, sentimientos y fantasías mediante los distintos géneros literarios.</li> <li>5. Sensibilidad estética ante las producciones propias y ajenas, valorando los elementos creativos e innovadores de las mismas.</li> <li>6. Sensibilidad y, en su caso, actitud crítica ante el contenido ideológico de las obras literarias...</li> <li>7. Valoración crítica ante las determinaciones sociales que condicionan el consumo de textos literarios.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificar el género al que pertenece un texto literario leído en su totalidad, reconocer los elementos estructurales básicos (...) y emitir una opinión personal sobre los aspectos más apreciados y menos apreciados del mismo.</li> <li>-Utilizar las propias ideas y experiencias para la producción de textos de intención literaria, empleando conscientemente estructuras de género y procedimientos retóricos y recurriendo a modelos de la tradición literaria.</li> <li>-Establecer relaciones entre obras, autores y movimientos que constituyen un referente clave en la historia de la literatura y los elementos más destacados del contexto cultural, social e histórico en que aparecen.</li> <li>-Identificar, localizar y describir los fenómenos de contacto entre las distintas lenguas y las grandes variedades dialectales de España señalando algunas de sus manifestaciones en el ámbito de la producción literaria.</li> </ul>

En definitiva, los denominados Criterios de Evaluación en la Logse se nos presentan como una propuesta inconclusa para un problema sin resolver: la dificultad de evaluar procesos personales complejos -como es el caso del desarrollo de las actitudes- que teóricamente deben figurar en las programaciones y, por lo tanto, deben ser materia de evaluación.

Esta complejidad aumenta aún más en un área como la nuestra, en que la diversificación de los contenidos de enseñanza atiende a aspectos esenciales del conocimiento humano, fundamentalmente la capacidad de comunicación a través del lenguaje, elemento clave de la socialización del alumno.

Con estas bases, y a pesar de los inconvenientes que no podemos ocultar, vamos a intentar construir un modelo instrumental realista y sencillo, que nos permita cuando menos acercarnos lo más posible a las capacidades que nuestros alumnos y nuestras alumnas desarrollan a través del Área de Lengua y Literatura.

## INSTRUMENTOS DE EVALUACION DE APRENDIZAJES

Esta diversificación de los contenidos de enseñanza a la que hace un momento aludíamos es la característica fundamental y clásica del Área de Lengua y Literatura. Admitiendo la división en bloques que incorpora la nueva ley, como docentes debemos atender a la comunicación y expresión oral y escrita, la reflexión gramatical, la literatura y los sistemas de comunicación lingüísticos y no lingüísticos. Y todo ello teniendo en cuenta que sobre el desarrollo de las capacidades en nuestra área se cimentará casi todo el resto de conocimientos, no sólo académicos, de los alumnos.

Esta diversidad, tanto de contenidos como de capacidades que pretendemos desarrollar, debe verse reflejada lógicamente en las programaciones del Área, en la variedad de técnicas didácticas utilizadas y, en consecuencia, en la pluralidad de los instrumentos de evaluación. Dicho de otro modo, si la programación debe atender a contenidos y capacidades muy diversas, la metodología debe forzosamente adecuarse a esa variedad, por lo que no parece lógico pretender evaluar aspectos tan plurales a través de un único instrumento de evaluación, como pueden ser las pruebas escritas teóricas o el comentario de textos.

Esta característica del área, que comparte con la lengua extranjera, hace que se convierta en la más complicada de todas las áreas a la hora de construir una buena programación, pero no tiene por qué serlo en el momento de seleccionar las diversas técnicas didácticas o los diferentes instrumentos de evaluación.

La solución a esta complejidad pasa por evitar una sobreabundancia de objetivos que no podríamos de ninguna manera evaluar. Es preferible para los alumnos y para nosotros mismos tener pocos objetivos, pero que éstos sean muy claros, de forma que en nuestras programaciones sólo aparezcan aquellos objetivos que en nuestras circunstancias concretas (número de alumnos, número de horas lectivas, número de cursos que impartimos, etc.) podamos realmente evaluar.

En el fondo se trata de tener muy claras las respuestas a cuestiones como éstas o parecidas que, aplicadas a uno u otro aspecto, todos nos hemos hecho alguna vez: ¿leo los trabajos de mis alumnos?, ¿los devuelvo corregidos?, ¿para que los pido si no tengo tiempo de leerlos?, ¿es útil de todas formas que realicen trabajos escritos aun cuando yo no los pueda realmente evaluar?

En definitiva, supuesta una programación clara y realista, supuesta también la elección de unas técnicas didácticas acordes con las capacidades que pretendemos desarrollar, el tercer paso consistirá, como indicábamos anteriormente, en la elección de los instrumentos de evaluación que, considerando nuestras circunstancias, más se acerquen a un teórico modelo ideal.

En el Area de Lengua y Literatura, un área que por definición requiere un proceso de aprendizaje absolutamente activo, el instrumento inicial y básico para la evaluación debería ser la *Observación Estructurada* del trabajo de los alumnos tanto dentro como fuera del aula.

La *Observación Estructurada*<sup>2</sup> es un instrumento indirecto con el que se puede evaluar la adquisición de conocimientos, el desarrollo de procedimientos e incluso algunas actitudes sin interrumpir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Frente a la observación espontánea en el aula, la *Observación Estructurada* pretende obtener informaciones más precisas, con resultados más objetivos y, por lo tanto, de mayor valor educativo.

En otras palabras, se trata de realizar informes de observación directa, con la ayuda de una plantilla previamente confeccionada. La

*Observación Estructurada* puede servirnos también para controlar el cuaderno de trabajo, bien individual o bien de un grupo de alumnos.

El siguiente instrumento de evaluación del área, probablemente el primero por la frecuencia de su uso, son las *Pruebas Abiertas de Respuesta Libre*<sup>3</sup>. Es el examen clásico que con frecuencia defendemos los docentes del área como un instrumento especialmente útil para poder evaluar la capacidad de expresión escrita de los alumnos. Aunque no vamos a negar aquí su utilidad, lo cierto es que nos permite medir memorización y tal vez comprensión, y poco más, al menos en los niveles de la Educación Secundaria.

La expresión escrita es un problema en realidad aparte, que nos llevaría a otro tema. Si en el aula no desarrollamos explícitamente técnicas de expresión escrita, el hecho de que ésta se utilice en un examen clásico nunca nos serviría como un instrumento de evaluación formativa, porque únicamente nos señalaría el nivel de expresión del alumno y no su desarrollo. De cualquier modo, las *Pruebas Abiertas* seguirán siendo un instrumento ampliamente utilizado por la economía de medios que supone su preparación y su corrección.

Un tipo especial de Pruebas Abiertas en nuestra área es el *Comentario de Texto*. Todos conocemos propuestas muy distintas de acercamiento a los textos a través de una técnica didáctica que puede servirnos también como instrumento de evaluación. Si como técnica está suficientemente contrastada, como instrumento de evaluación las cosas no son tan sencillas porque las dificultades son considerables:

- 1) dificultad de establecer una gradación de sus partes para lograr una calificación clara y justa;
- 2) dificultad de discernir lo que es expresión escrita de lo que es comentario técnico;
- 3) y, sobre todo, dificultad de que el alumno aprecie objetividad en la corrección y calificación.

Así las cosas, siendo como es el *Comentario* uno de los instrumentos de trabajo más importantes en nuestra área, aún nos queda mucho camino por recorrer en los términos de su evaluación, camino que pasa por fijar y concretar a los alumnos con la mayor claridad posible todos y cada uno de los elementos que van a contribuir positiva y negativamente a su calificación. Si no lo hacemos así, lo estaremos falseando como instrumento de evaluación, justificándonos con ideas como su necesidad para evaluar capacidades de análisis, síntesis y

valoración, cuando en la mayor parte de los casos lo más que logra la mayoría de nuestros alumnos es parafrasear los textos o repetir quizás nuestros análisis y nuestras valoraciones, convirtiendo así una técnica valiosa en un puro ejercicio de memorización aplicada (si estas afirmaciones parecen exageradas, que piensen los profesores de Cou sus dificultades para explicar a sus alumnos y alumnas los criterios de corrección del comentario de Selectividad).

Otro instrumento menos habitual, pero también muy útil, son los *Proyectos de Investigación*<sup>4</sup>. Sirve como estrategia de enseñanza-aprendizaje y como evaluación, especialmente de los objetivos de capacidades complejas como el análisis, la síntesis y la valoración.

Los *Proyectos de Investigación* bien guiados pueden ser una técnica clave para conseguir una programación realmente diversificada, negociada con cada alumno o grupo de alumnos, tanto en literatura como en lengua (investigación de campo, prácticas reales y no simuladas, etc.) Con todo, su mayor inconveniente radica en la cantidad de tiempo necesaria para su revisión, por lo que resulta aconsejable emplear técnicas de coevaluación profesor-alumno.

Por último, un instrumento especialmente polémico en nuestra área son las *Pruebas Objetivas*<sup>5</sup>. Habitualmente, los docentes de "letras" sentimos una especial prevención o un claro rechazo por todas aquellas pruebas en las que el alumno no "redacta" sus respuestas. Y justificamos esta prevención o este rechazo basándonos en dos ideas:

- 1) el alumno no razona y se limita a "acertar" la respuesta;
- 2) el alumno no puede expresarse y esto es fundamental en nuestra área.

En realidad, el primer inconveniente no es sino un problema de construcción de la prueba, y el segundo inconveniente no siempre es tal: si lo que nos interesa es un simple ejercicio de memorización y comprensión éste puede ser controlado perfectamente a través de una *Prueba Objetiva*. Dicho esto, y aceptando que las Pruebas Objetivas no son el instrumento ideal de evaluación en lengua y literatura, sí debemos reconocer su utilidad al menos como instrumento auxiliar en algunos casos: repaso de datos en cursos como Cou, pruebas diagnóstico de una evaluación inicial, repastos ortográficos, etc.

En definitiva, con estos cinco instrumentos -Observación Estructurada, Pruebas Abiertas, Comentario de Textos, Proyectos de Investigación y, en menor medida, Pruebas Objetivas- podemos construir

un modelo de evaluación del área realista y sencillo, lo suficientemente diversificado para acercarnos lo más posible, como decíamos antes, al mayor número de capacidades que pretendemos que nuestros alumnos desarrollen en el Área de Lengua y Literatura.

## EVALUACION DE ACTITUDES Y EVALUACION DIVERSIFICADA

Capítulo aparte merece el problema de la evaluación de actitudes, tan maltratado como vimos antes en el DCB. Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje la creación y el cambio de actitudes se realiza en la interacción profesor-alumno, lo que condiciona en gran medida la diversidad de actitudes que cada uno de los alumnos adopta frente a la propia escuela. En esta interacción, como en toda relación social, los componentes afectivos poseen una enorme importancia en la aparición, desarrollo y transformación de las actitudes personales.

Si la LOGSE propone como finalidad inicial del sistema educativo el desarrollo armónico y pleno del alumno, esto supone que el currículo escolar incluya forzosamente estos componentes afectivos en términos de conducta observable o, lo que es lo mismo, concretados en términos de capacidad.

Resulta evidente que el Área de Lengua y Literatura<sup>6</sup> se nos ofrece como un área especialmente válida para la fusión de las distintas capacidades que pretendemos desarrollar. Los componentes afectivos y psicomotrices que en sí mismos aparecen en el uso de la lengua y en nuestras necesidades de comunicación provocan que su inclusión como objeto del proceso de enseñanza-aprendizaje se nos presente como algo absolutamente natural, hasta tal punto que su posible no inclusión desvirtuaría por completo la propia naturaleza del área.

Esta afirmación parece obvia por coherencia interna, sin necesidad de atender siquiera a las disposiciones ministeriales que obligan a considerar estos aspectos.

Aún más evidentes deberían resultar estas cuestiones si nos ceñimos a la enseñanza de la literatura. No parece comprensible un aprendizaje de ésta limitado a los contenidos puramente conceptuales, pero además no debería tampoco resultar lógica, por las consideraciones antes expuestas, una enseñanza literaria que se ciñera a los aspectos cognoscitivos y no se acercara algo al menos al desarrollo de los aspectos

afectivos, tan fundamentales en cualquier modo de acercamiento a las obras literarias en sí mismas.

En el aula de literatura la materia de la enseñanza, a fin de lograr un aprendizaje significativo, debe conectar del mejor modo posible con las inquietudes personales y sociales de los alumnos. En la medida en que lo consigamos, esta conexión ayudará enormemente a favorecer la participación activa y motivada de los alumnos en su propio proceso de aprendizaje.

Así, la única manera lógica y coherente de acercarnos a los textos literarios sería la de intentar algún grado de identificación emocional, lo que nos permitiría alcanzar objetivos específicos del ámbito afectivo que desarrollarían actitudes y valores, a partir de los cuales podríamos proponer la relación con los procedimientos y conceptos deseados. Este camino, y no otro, es el que hemos seguido todos como lectores desde nuestra infancia.

Por lo tanto, debemos utilizar técnicas didácticas que podamos aprovechar también como instrumentos de evaluación: estrategias de descubrimiento, debates y todo tipo de actividades en las que se provoque una identificación emocional del alumno con la materia tratada, lo que ayudará a despertar el interés personal y servirá como motivación de los propios estudios literarios.

De este modo, si a los cinco instrumentos de evaluación antes propuestos añadimos debates y estrategias de descubrimiento -como técnicas y como instrumentos- lograremos construir un sistema de pruebas lo suficientemente diversificado como para acercarnos lo más posible a la variedad de facetas de nuestra área.

La dificultad principal, ya señalada, será sin duda la sobrecarga de trabajo que esto supone ante el elevado número de alumnos y el excesivo número de horas lectivas. La única solución posible vuelve a estar en diseñar una programación que, unida a técnicas de diversificación del trabajo de los alumnos -grupos de trabajo, actividades guiadas en el aula, etc.- provoque forzosamente la necesidad de un modelo de evaluación basado en una amplia variedad de instrumentos.



## EVALUACION DEL PROCESO Y COORDINACION DEL DEPARTAMENTO

Este diseño de un modelo instrumental de evaluación del alumno, junto con la construcción de un sistema de evaluación del propio proceso, debe ser coordinado necesariamente a través del Departamento o Seminario del área.

Si queremos evitar, como señalábamos anteriormente, la apreciación por parte del alumno de nuestra acción evaluadora como una acción individual, aislada y en ocasiones muy diferente en los distintos profesores, sólo a través de un trabajo serio en el Departamento de Lengua podremos eludir el riesgo de "dar palos de ciego" incluso en nuestros mejores proyectos de innovación y cambio.

Es en el Seminario o Departamento donde podemos concretar los acuerdos sobre evaluación que en su momento figurarán, junto con los de los otros Departamentos, en el Proyecto de Centro. Este trabajo de seminario debemos enmarcarlo en un proceso de toma de decisiones.

Tomar decisiones con respecto a la evaluación supone llegar a acuerdos concretos sobre el modelo, los instrumentos y las técnicas de control de todo el proceso. En síntesis, supone responder a las siguientes cuestiones:

### 1. ¿Cómo vamos a evaluar los Objetivos Generales de Área?

Para evaluar cada uno de los objetivos generales de área conviene determinar cuál es la manera más adecuada de hacerlo según el objetivo de que se trate, concretando el tipo de información que interesa recoger.

### 2. ¿Cómo vamos a evaluar los criterios de evaluación?

Se trata de hacer un estudio de los criterios de evaluación establecidos por el MEC y compararlos con los objetivos generales de área y los contenidos de enseñanza que hayamos establecido en nuestro Centro:

- a) en primer lugar, relacionamos nuestros objetivos generales de área y nuestros contenidos de enseñanza con los criterios de evaluación del MEC y hacemos un análisis comparativo;
- b) en segundo lugar, señalamos los aspectos de nuestros objetivos y contenidos que no tengan correspondencia con los criterios de evaluación del MEC;

c) por último, si es preciso, completamos los criterios de evaluación de modo que se refieran claramente a nuestros objetivos y contenidos.

3. ¿Cómo vamos a evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos?

Se trata de ponernos de acuerdo sobre la forma práctica de llevar a cabo la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y aquí, en particular, sobre la forma específica de evaluar el aprendizaje de los alumnos y sobre el sistema de calificación que deseamos adoptar.

Este es el momento para pronunciarnos también con respecto al modo de obtener información sobre los alumnos y sobre los criterios que aplicaremos para seleccionar o diseñar los instrumentos de evaluación que antes indicamos.

4. ¿Cómo vamos a evaluar el proceso de enseñanza?

Al igual que en la cuestión anterior, se trata de tomar acuerdos sobre la manera de evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero ahora referido no a los alumnos sino a nuestra propia tarea docente, implicándonos desde su evaluación en las modificaciones oportunas de programaciones, técnicas didácticas e instrumentos de evaluación.

Finalmente, hay que tener en cuenta que todas las decisiones que se tomen, en función de su eficacia, han de ser lo suficientemente adaptables a lo que la práctica educativa aconseje. Por ello, no nos interesa planificar el proceso de una vez para siempre, sino prever momentos de intercambio de experiencias y de adecuación de las decisiones tomadas a partir de la práctica docente.

## CONCLUSIONES

En definitiva, para intentar evitar en lo posible que la evaluación en Lengua y Literatura se realice como una aproximación subjetiva que muestra de forma más o menos aleatoria divergencias notables de apreciación, debemos replantear el sistema de evaluación del Area desde unos presupuestos más coherentes, a pesar de las dificultades que la reforma del sistema educativo español añade a una situación de por sí compleja.

Para conseguirlo, intentaremos construir un modelo de instrumentos de evaluación realista y sencillo, pero lo suficientemente diversificado

como para que nos permita acercarnos al mayor número posible de capacidades que los alumnos desarrollan a través de nuestra área.

Con cinco instrumentos básicos -Observación Estructurada, Pruebas Abiertas, Comentario de Textos, Proyecto de Investigación y Pruebas Objetivas- para evaluar básicamente capacidades cognitivas, a los que podemos añadir Debates y Actividades de Descubrimiento para evaluar actitudes desde las capacidades afectivas, diseñaremos un modelo instrumental útil, variado, que se acerca al menos a la diversidad de facetas de nuestra área.

Este diseño de un modelo instrumental de evaluación del alumno debe completarse forzosamente con la construcción de un sistema de evaluación del propio proceso, todo ello coordinado a través del Seminario o Departamento, lo que permitirá que nuestra acción evaluadora no se convierta en una acción individual o aislada sino que aparezca inmersa en un proceso de toma de decisiones, estructurado de modo que prevea la adecuación de las decisiones tomadas a partir de la práctica docente.

## NOTAS

1. El presente artículo es una versión revisada de la ponencia "La Evaluación en Lengua y Literatura" presentada en los Cursos de otoño del Colegio de Doctores y Licenciados de Asturias (septiembre 1994).

2. Sus pautas aparecen detalladas en AA.VV. (1993) *Instrumentos de Evaluación de Aprendizajes*, Aula Abierta (monografía 22), ICE Universidad de Oviedo, p. 95 y ss.

3. *Ibíd.*, p. 65 y ss.

4. *Ibíd.*, p. 86 y ss.

5. *Ibíd.*, p. 7 y ss.

6. Las ideas que aparecen resumidas en este apartado las hemos desarrollado con mayor amplitud, incorporando ejemplos concretos, en "La educación afectiva en la enseñanza de valores: un ejemplo de aplicación al aula de literatura" (1993), *Aula Abierta*, 61, ICE Universidad de Oviedo.



# **BIBLIOGRAFIA SOBRE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE INGLES LENGUA EXTRANJERA**

M<sup>a</sup> TERESA RODRÍGUEZ SUÁREZ\*

## **PREÁMBULO**

En el curso 1989-90, esta misma revista me pidió elaborar una selección bibliográfica sobre metodología del inglés, con el propósito fundamental de que su publicación sirviese de referencia general a los alumnos del CAP de este ICE que tuviesen que realizar trabajos sobre Didáctica específica del Inglés lengua extranjera.

Apuntaba entonces -y sigo opinando igualmente- la dificultad que encarna hacer una selección bibliográfica, pues no sólo resulta difícil tener acceso a todas las publicaciones que van surgiendo sobre diferentes aspectos del proceso de enseñanza/aprendizaje de idiomas, sino que es casi imposible disponer del tiempo suficiente para el estudio de cada una de ellas. Además, una selección, sea de la índole que fuere, es siempre algo personal y corre el riesgo de omitir materiales de utilidad y ofrecer otros que ciertos lectores no consideren de especial interés. Es inevitable. Cada uno de nosotros hemos bebido en diversas y, a veces, totalmente distintas fuentes y tenemos formación diferente. Ello conforma nuestro concepto de enseñanza/aprendizaje y hace que prioricemos unos modelos teóricos a otros y que nos inclinemos hacia aquellos autores que presentan teorías cercanas a nuestras propias creencias didácticas.

En definitiva, la selección que ofrezco aquí es una revisión de la anterior. De aquella, he omitido algunos títulos y añadido otros que vieron la luz a lo largo de estos cinco últimos años y los cuales, creo, pueden ser de cierta utilidad para el profesor de idiomas o para el

---

\* M<sup>a</sup> TERESA RODRÍGUEZ SUÁREZ es Profesora Asociada del Departamento de Filología Anglogermánica y Francesa de la Universidad de Oviedo y Asesora del CEP de Oviedo.

alumno del CAP. Dentro de los nuevos títulos incluidos -principalmente son libros, pues sólo en muy contados casos se trata de artículos- he procurado que haya una muestra de lo surgido últimamente en los campos de la adquisición de lenguas extranjeras, del diseño y concreción del currículo en Primaria y Secundaria, del paradigma comunicativo y de los materiales didácticos, pues, como es sabido, en los últimos años la tecnología ha prestado un gran apoyo a las didácticas de lenguas extranjeras.

Las aportaciones a la didáctica de las lenguas extranjeras desde el comienzo de las primeras publicaciones sobre el Communicative Approach han sido múltiples y en casi todas ellas se respira la importancia de la función del profesor. A éste, lejos de que sea un trasmisor de conocimientos, se le pide ser un eficiente generador de los mismos en el aprendiz. Por consiguiente, cada uno de nosotros, profesores de aula de Inglés, debemos estar en constante adaptación, en constante proceso de aprendizaje. Tenemos que beber en distintas fuentes curriculares (epistemológica, psicológica, pedagógica,...) para ser capaces de despertar el interés y la motivación necesarios para generar el aprendizaje de la lengua en el alumnado. No podemos transmitírsela pero sí ofrecerles vía de aprendizaje. Así lo formulaba Carl Rogers hablando del aprendizaje en general: "I know I cannot teach anyone anything. I can only provide an environment in which he can learn".

Con el fin de ayudar al profesorado en la selección de lecturas que le aporten ese deseable estado de conocimiento para acometer su trabajo diario, interrogar e interrogarse a cerca de la valía de los métodos o de propuestas sobre aspectos didácticos más o menos novedosos, he dividido el material en tres apartados:

El **apartado I**, que denomino "Educational Psychology, Educational Linguistics and Foreign Language Acquisition", conlleva una muestra de títulos relacionados con las ciencias que actualmente conforman el marco teórico de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, entre las que cabe destacar la psicología educativa, la psicolingüística, la sociolingüística, la sociología educativa y aspectos pedagógicos globales.

El **apartado II**, "Foreign Language Methodology and Curriculum Design", lo divido en 2 apartados:

El 2.1.- "Communicative Approach and Syllabus Design", recoge diferentes aportaciones, principalmente teóricas, sobre los principios, formulaciones y aspectos de la enseñanza comunicativa. Incluyo en él

también aquellas publicaciones que tratan el diseño curricular y la programación desde una perspectiva comunicativa.

Los subapartados 2.1.1, 2.1.2., 2.1.3. y 2.1.4. denominados, respectivamente, como "Role-plays, Simulations and Scenarios"; "Tasks and Project Work"; "Oral and Written Language Teaching Techniques"; y "Evaluation", recogen aspectos didácticos, ejemplos y experiencias sobre el tema específico que encabezan, desde los parámetros didácticos del gran paraguas que conforma el "Communicative Approach".

El 2.2., que lleva por título "Other Foreign Language Teaching Methods" da cuenta de algunas publicaciones metodológicas, que aunque guardan algunas coincidencias con el "Communicative Approach", tienen una concepción de la lengua y de su aprendizaje significativamente distinta.

El **apartado III**: "Teaching materials and Teaching Aids" y el **IV**: "Games", dan cuenta de una extensa bibliografía sobre materiales, ayudas didácticas y juegos que el profesor de inglés puede utilizar para organizar y llevar a cabo el cotidiano proceso de acción de aula.

Finalmente, y dado que las variables que determinan el aprendizaje en los niños son distintas de las de los jóvenes y adultos, el **apartado V**: "Teaching English to children" intenta ofrecer una pequeña bibliografía sobre la enseñanza del inglés en la Escuela Primaria.

## I. EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, EDUCATIONAL LINGUISTICS AND FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION

- AUSUBEL et. al. (1978) *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Mexico: Trillas.
- COOK, V. (1991) *Second Language Learning and Language Teaching*. London/New York: Edward Arnold.
- COOK, V. (1993) *Linguistics and Language Acquisition*. London: MacMillan.
- CORDER, P.S. (1982) *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: O.U.P.
- DULAY, H. & BURT, M.K. (1974) A new perspective of the creative construction process in child Second Language Acquisition, *Language Learning*, V. 24, n° 2.
- DULAY, H.; BURT, M. & KRASHEN, S. (1982) *Language Two*. Oxford: O.U.P.
- ELLIS, G. & SINCLAIR, B. (1989) *Learning to Learn English: A Course in Learner Training*. Cambridge: C.U.P.

- ELLIS, R. (1985) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: O.U.P.
- ELLIS, R. (1987) *Second Language Acquisition in Context*. London: Prentice Hall.
- ELLIS, R. (1993) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: O.U.P.
- EYSENCK, M. W. (1993) *Principles of Cognitive Psychology*. Hove (U.K.): Lawrence Erlbaum Ass. Publishers.
- FAERCH, Cl. & KASPER, G. (Ed.) (1983) *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.
- FANTINI, E. (1982) *La adquisición del lenguaje en el niño bilingüe*. Barcelona: Herder.
- GARDNER, R.C. & MacINTYRE (1992) A student's contributions to second language learning (Part I): Cognitive variables, *Language Teaching*, V. 25, 211-220.
- GARDNER, R.C. & MacINTYRE (1993) (Part II): Affective variables, *Language Teaching*, V. 26, 1-11.
- GASS, S. y MADDEN, C. (Eds.) (1985) *Input in Second Language Acquisition*. London: Newbury House.
- HATCH, E. (1993) *Discourse and Language Education*. Cambridge: C.U.P.
- HORNSTEIN, N. & LIGHTFOOT, D. (Ed.) (1981) *Explanation in Linguistics. The Logical Problems of Language Acquisition*. London: Longman.
- HOWE, J.A.M. (1984) *A Teachers Guide to the Psychology of Learning*. Southampton: Basil Blackwell.
- JOHNSTONE, R. (1992) Research on language learning and teaching: 1991, *Language Teaching*, V.26, 131-143.
- KLEIN, W. (1986) *Second Language Acquisition*. Cambridge: C.U.P.
- KRAMSCH, Cl. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: O.U.P.
- KRASHEN, S.D. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- KRASHEN, S. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- KRASHEN, S. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- LA FORGE, P. (1983) *Counseling and Culture in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- LOVEDAY, L. (1982) *The Sociolinguistics of Learning and Using a Non-native Language*. Oxford: Pergamon Press.
- McLAUGHLIN, B. (1987) *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.



- MOSKOWITZ, G. (1978) *Caring and Sharing in Foreign Language Class. A Sourcebook on Humanistic Techniques*. Cambridge/New York: Newbury House Publ.
- OXFORD, L. R. (1993) Research on Second Language Learning Strategies, *Annual Review of Applied Linguistics*, v.13, 157-187.
- OXFORD, L.R. & EHRMAN, M. (1993) Second Language Research on Individual differences. *Annual Review of Applied Linguistics*, v.13 188-205.
- PLA, L. (1989) *Enseñar y Aprender Inglés: Bases Psicopedagógicas*, Barcelona: ICE-Horsori.
- RUTHERFORD, W.E. (Ed.) (1984) *Language Universals and Second Language Acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
- SCHMIDT, R. (1993) Awareness and Second Language Acquisition, *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 13, 206-226.
- SPOLSKY, B. (1989) *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: O.U.P.
- STEVICK, E. (1980) *Teaching Languages: A Way and Ways*. London: Newbury House.
- SUTHERLAND, P. (1992) *Cognitive Development Today*. London: Paul Chapman Publ. Ltd.
- TARONE, E. & YULE, G. (1989) *Forms and the Learner*. Oxford: O.U.P.
- VAN LIER, L. (1988) *The Language Classroom and the Language Learner*. London: Longman.
- VIGOTSKY, L. S. (1977) *Pensamiento y Lenguaje*, Buenos Aires: La Pléyade.
- VILA, I. (1989) *La adquisició y desenvolupament del llenguatge*. Barcelona: Graó.
- WENDEN, A. L. & RUBIN, J. (1987) *Learner Strategies in Language Learning*. New Jersey: Prentice-Hall Internat.
- WERTSCH, J. (Ed.) (1985) *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge: C.U.P.
- WOLFGANG, K. (1986) *Second Language Acquisition*. Cambridge: C.U.P.
- ZANON, J. (1988) *¿A.P.L. = A.S.L.?* Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació.

## II.- FOREIGN LANGUAGE METHODOLOGY AND CURRICULUM DESIGN

### 2.1. ON COMMUNICATIVE APPROACH AND SYLLABUS DESIGN

- ALVAREZ, A. & DEL RIO, P. (1990) Actividades y Lenguaje. El diseño cultural como marco para un programa de la enseñanza de Inglés Lengua Extranjera, en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, n° 7-8.
- BRUMFIT, Ch. J. (1984) *Communicative Methodology in Language: The roles of fluency and accuracy*. Cambridge: C.U.P.
- BRUMFIT, Ch. J. (1984) *Problems and Principles in English Teaching*. London: Pergamon Press.
- BRUMFIT, Ch. J. y CARTER, R.A. (1986) *Literature and Language Teaching*. Oxford: O.U.P.,
- CANDLIN, C. (Ed.)(1986) *The Communicative Teaching of English: Principles and Exercises Typology*. Oxford: Longman.
- CELCE-MURCIA, M. y McINTOSH, L. (Ed.) (1969) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Rowley-Massachusetts: Newbury House.
- DUBIN, F. & ELITE, O. (1986) *Course Design: Developing Programs and Materials for Language Learning*. Cambridge: C.U.P.
- HATCH, E. (1993) *Discourse and Language Education*. Cambridge: C.U.P.
- HOLDEN, S. (Ed.) (1986) *Techniques of Teaching. From Theory to Practice*. London: Modern English Publications and the British Council.
- JOHNSON, K. & MORROW, K. (ed.) (1981) *Communication in the Classroom. Applications and methods for a Communicative Approach*. London: Longman.
- JONES, K. (1982) *Simulation in Language Teaching*. London: C.U.P.
- JORDAN, R.R. (Ed.)(1983) *Case Studies in ELT*. London: Collins, ELT.
- KASPER, G. (ed.)(1986) *Learning, Reading and Communication in the Foreign Language*. Aartus: Uni. Press.
- LARSEN FREEMAN, D. (1986) *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: University Press.
- LITTLEWOOD, W. (1981) *Communicative Language Teaching*. Cambridge: C.U.P.
- MALAMAH THOMAS, A. (1987) *Classroom Interaction*. Oxford: University Press.
- NUNAN, D. (1988) *Syllabus Design*. Oxford: University Press.
- PATTINSON, P. (1987) *Developing Communication Skills*. Cambridge: C.U.P.
- M.E.C. (Ed.) (1992) *Propuestas de Secuencia de Lenguas Extranjeras. Primaria* Madrid: MEC/Escuela Española.

- M.E.C. (Ed.) (1993) *Propuestas de Secuencia de Lenguas Extranjeras. Secundaria*. Madrid: MEC/Escuela Española.
- QUIRK, R. & WIDDOWSON, H.G. (eds.) (1985) *English in the World. Teaching and Learning the Language and Literatures*. Cambridge: C.U.P. and British Council.
- RICHARDS, J. (1985) *The Context of Language Teaching*. C.U.P.
- RICHARDS, J. & SCHMIDT, R.W. (ed.) (1983) *Language and Communication*. Oxford: Longman.
- RICHARDS, J. & NUNAN, D. (Ed.) (1990) *Second Language Teacher Education*, Cambridge: C.U.P.
- RICHTERICH, (Ed.) (1983) *Case Studies in Identifying Language Needs*. Oxford: Pergamon Press Council of Europe.
- RILEY, Ph. (ed.) (1985) *Discourse and Learning*. London-New York: Longman.
- RIVÉ, R. (1993) *Lénsenyament de la llengua anglesa. Al cicle escolar secundari (12-18 anys)*. Barcelona: Universitat Autònoma.
- RIVERS, W. M. (1981) *Teaching Foreign Languages Skills*. Chicago & London: (2nd. ed.) Un. of Chicago Press.
- RIVERS, W. M (ed.) (1989) *Interactive Language Teaching*. Cambridge: University Press.
- STENHOUSE, L. (1981) *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- STERN, H.H. (1984) *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: O.U.P.
- STEVICK, E. (1976) *Memory, Meaning and Method*. London: Newbury House.
- VALDES, J.M. (ed.) (1986) *Culture Bound. Bridging the cultural gap in language teaching*. Cambridge: C.U.P.
- VAN EK, J.A. (1975) *The Threshold Level*. Council of Europe.
- VAN EK, J.A. (1978) *The Threshold Level for Schools*. London: Longman.
- WIDDOWSON, H.G. (1979) *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: O.U.P.
- WIDDOWSON, H.G. (1984) *Explorations in Applied Linguistics-2*. Oxford: O.U.P.
- WIDDOWSON, H.G. (1983) *Teaching Languages as Communication*. Oxford: O.U.P.
- WILKINS, D.A. (1976) *Notional Syllabus*. Oxford: O.U.P.
- YALDEN, J. (1983) *The Communicative Syllabus: Evolution, Design and Implementation*. Oxford: Pergamon Press.
- YALDEN, J. (1987) *Principles of Course Design for Language Teachers*. Cambridge: C.U.P.

### 2.1.1. Role-plays, Simulations and Scenarios

- DI PIETRO, R. J. (1987) *Strategic Interaction. Learning Language Through Scenarios*. Cambridge: C.U.P.
- LIVINGSTONE, C. (1983) *Role-play in Language Learning*. London: Longman.
- MALEY, A. & DUFF, A. (1988) *Drama Techniques in Language Learning*. Cambridge: C.U.P.
- McRAE, J. (1985) *Using Drama in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.

### 2.1.2. Tasks and Project Work Methodology

- ATIENZA, J. L. et al.(1994) *Guía de Reflexión Didáctica para profesores de Idiomas*. Manuscrito sin publicar.
- CANDLIN, C. (1978) Towards task-based language learning, traducido: Hacia la enseñanza de las Lenguas basada en Tareas, en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, n° 7-8.
- ESTAIRE, S.& ZANON, J.(1990) El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo, en *Comunicación, Lenguaje y Educación*. n° 7-8.
- ESTAIRE, S.& ZANON (1994) *Planning Classwork*. London: Heinemann.
- FRIED-BOOTH, L.B. (1986) *Project Work*. Oxford: O.U.P.
- HAINES, S. (1989) *Projects for the EFL classroom*. Walton on Thames: Nelson.
- MURCIA, M.A. (1990) Tareas de comunicación y de planificación en la enseñanza de Idiomas. *Signos*, n°2, (CEP, Gijón).
- NUNAN, O. (1989) *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: C.U.P.
- PRAHBU, N.S. (1987) *Second Language Pedagogy*. Oxford: O.U.P.
- RIBÉ, R. (1989) La enseñanza del inglés por proyectos, en *Aspectos Didácticos del Inglés*, n° 3 Zaragoza: I.C.E.
- RIVÉ, R. & VIDAL, N. (1993) *Project Work. Step by step*. London: Heinemann.
- ROCA, J.; VALCARCEL, M. y VERDU, M. (1990) Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza de Idiomas: el enfoque por tareas, en *Revista Inter-Universitaria de Formación del Profesorado*, n° 8.
- RODRIGUEZ SUAREZ, M.T. (1992) Lenguas extranjeras y enseñanza comunicativa: De la reflexión teórica al diseño de Unidades didácticas basadas en Tareas, en *Aula Abierta*, n° 59.

VIDAL, N. (1987) *The reality of a Dream: An example of Project Work. L'Ensenyament de de les Lengües Estrangeres*, v.3. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament.

### 2.1.3. Oral and Written Language Teaching Techniques

- ALDERSON, J.C. & URQUART, A.H. (ed.) (1984) *Reading in a Foreign Language*. London: Longman.
- BROWN, G. & YULE, G. (1983) *Teaching the Spoken Language. An Approach Based on the Analysis of Conversational English*. Cambridge: C.U.P.
- BRUMFIT, Ch. J. (1985) *Language and Literature Teaching: from theory to practice*. Oxford: Ed. Pergamon Press.
- ELLIS, G. & McRAE, J. (1992) *The Extensive Reading Handbook for Secondary Teachers*. London: Penguin.
- DUBIN, F.; ESKEY, D.E. & GRAVE, W. (eds.) (1986) *Teaching Second Language Reading for Academic Purposes*. Massachussets: Addison-Wesley Publishing Co., Reading.
- FAERCH, C. & KASPER, G. (ed.) (1983) *Strategies in Interlanguage Communication*. Longman.
- GAIRNS, R. & REDMAN, S. (1988) *Working with Words. A Guide to Teaching and Learning Vocabulary*. New York: O.U.P.
- GRELLET, F. (1979) *Developing Reading Skills: A Practical Guide to Reading Comprehension*. Cambridge: C.U.P.
- HARMER, J. (1988) *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.
- HEDGE, T. (1985) *Using Readers in Language*. London: E.L.T.S., MacMillan.
- MORGAN, J. & RINVOLUCRY, M. (1989) *Vocabulary*. Oxford: O.U.P.
- E.L.T. DOCUMENTS, 115 *Teaching Literature Overseas: Language Based Approaches*. Oxford: Pergamon Press and The British Council.
- UR, P. (1989) *Discussions that Work. Task Centred Fluency Practice*. Cambridge: C.U.P.
- WALLACE, C. (1992) *Reading*. Oxford: O.U.P.
- WIDDOWSON, H.G. (1971) *Language Teaching Texts*. Oxford: O.U.P.
- WILLIAMS, E. (1984) *Reading in the Language Classroom*. London: McMillan.

#### 2.1.4. On Evaluation

- ALDERSON, J.C. (Ed.) (1985) *Evaluation. Lancaster Practical Papers in English Language Education*. Vol. 6. Oxford: Pergamon Press.
- ALDERSON, J.C. & BERETTA A. (Eds.) (1992) *Evaluating Second Language Education*. Cambridge: C.U.P.
- BACHMAN, L.F. (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: O.U.P.
- BAKER, D. (1989) *Language Testing. A critical Survey and Practical Guide*. London: Ed. Arnold.
- GARDNER, R.C.; MacINTYRE, P.D. & LYSYNCUK, L.M. (1990) The affective dimension in second language programme evaluation, in *Language Culture and Curriculum*, 3, 1, (39-63).
- HUGHES, A. (1989) *Testing for Language Teachers*. Cambridge: C.U.P.
- MADSEN, H. S. (1983) *Techniques in Testing*. Oxford: O.U.P.

#### 2.2. OTHER FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODS

- CURRAN, C.A. (1972) *Counseling-Learning: a Whole Person Model for Education*. New York: Grune and Stratton.
- KRASHEN, S. & TERREL, T. (1982) *The Natural Approach*. Oxford: Pergamon.
- LOZANOV, G. (1978) *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. U.S.A.: Ed. Gordon and Breach.
- RICHARDS, J. & ROGERS, T.S. (1986) *Approaches and Methods in Language Teaching. A description and analysis*. London: C.U.P.

### III. TEACHING MATERIALS AND TEACHING AIDS

- ALLAN, M. (1985): *Teaching English with Video*. London: Longman.
- CUEVAS SAN MIGUEL, M. y otros (1988) *Intercambios Escolares y Adquisición de L. Extranjeras*. Oviedo: AISA/AAPPLE.
- GEDDES, M. & STURTRIDGES, G. (1982) *Video in the Language Classroom*. London: Heinemann.
- GERNGROSS, G. & PUCHTA, H. (1993) *Creative Grammar Practice*. London: Longman.
- GRANT, N. (1987) *Making the Most of Your Text Book*. London: Longman.
- HADFIELD, J. (1992) *Classroom Dynamics*. Oxford: O.U.P.

- KHURSHID, A. y otros (1989) *Computers, Language Learning and Language Teaching*. Cambridge: University Press.
- LONERGAN, J. (1984) *Video in Language Teaching*. Cambridge: C. U. P.
- MATHEWS, A. y otros (Ed.) (1987) *At the Chalkface. Practical Techniques in Language Teaching*. London: Ed. Arnold.
- MEC (Ed.) (1993) *Primaria. Guía Documental: Lenguas Extranjeras*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC (ed.) (1992) *Secundaria Obligatoria. Lenguas Extranjeras*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MURPHEY, T. (1992) *Music and Song*. London: O.U.P.
- MORGAN, J. & RINVOLUCRI, M. (1985) *Once Upon a Time. Using Stories in the Language Classroom*. London: C.U.P.
- NOLASCO, R. & MEDGYES, P. (1990) *When in Britain*. Oxford: O.U.P.
- PAPA, M. & G., J. (1979) *Famous British and American Songs and their Cultural Background*. London: Longman.
- SHAW, P. & DE VET, T. (1984) *Using blackboard drawing*. London: Heinemann.
- SHEERIN, S. (1989) *Self Access*. Oxford: O.U.P.
- WRIGHT, A. (1976) *Visual Materials for the Language Teacher*. London: Longman.
- WRIGHT, A. (1984) *A Thousand Pictures for Teachers to Copy*. London: Collins.

#### IV. GAMES

- CARRIER, MICHAEL & THE CENTER FOR BRITISH TEACHERS: *Games and activities for the Language Learner*. London: Longman.
- CORCHADO P.; M.T.; BIRTWISTLE, A. & al. (1992) *The ELT Game: Games and Activities for the Teaching of English*. Cáceres: Un. de Extremadura.
- ELKONIN, D. (1980) *Psicología del juego*. Madrid: Visor, 1980.
- GIL GARCIA, C. y SERRANO, M.J. (1981) *El juego aplicado a la enseñanza del inglés*. Zaragoza: I.C.E.
- GREENALL, S. (1985) *Language Games Activities*. Hulton, Amershan.
- GRANGER, C. (1988) *Play Games with English (1 and 2)*. London: Heinemann Educational Books.
- HADFIELD, J. (1986) *Elementary Communication Games*. London: Nelson.
- HADFIELD, J. (1986) *Intermediate Communication Games*. London: Nelson.
- LEE, W. (1991) *English Teaching Games and Contexts*. Oxford: OUP.
- McCALLUM, G. (1980) *101 World Games*. Oxford: OUP.

- PALIM, J. & POWER, P. (1990) *Jamboree*. London: Nelson.
- RETTTER, C. (1984) *Bonanza: 77 English Language Games*. London: Harlow-Longman.
- RIDOUT, R. *Puzzle It Out*. (Series of 5 grades). London: Nelson.
- RINVOLUCRY, M. (1985) *Grammar Games. Cognitive and Affective Drama Activities for E.F.L. Students*. London: C.U.P.
- RIXON, S. (1981) *How to use Games in Language Teaching*. London: Macmillan.
- RIXON, S. (1993) *Fun and Games*. London: MacMillan.
- VILA, M. & BADIA, D. (1992) *Juegos de expresión oral y escrita*. Barcelona: Graó.
- WATCYN-JONES (1993) *Vocabulary Games and Activities for Teachers*. London: Penguin.
- WRIGHT, A. et. al. (1979) *Games for Language Learning*. Cambridge: C.U.P.

## V. TEACHING ENGLISH TO CHILDREN

- BERTRAND MONROIG, J. (1985) *La enseñanza del inglés para niños: teoría y práctica*. Madrid: Edi-6.
- BRUMFIT, Ch. (1991) *Teaching English to Children*. London: Collins E.L.T.
- BREWSTER, J. (1992) *The Primary English Teacher's Guide*. London: Penguin.
- DUNN, O. (1985) *Beginning English with Young Children*. London: MacMillan
- DUNN, O. (1984) *Developing English with Young Learners*. London: MacMillan.
- DUNN, O. (1987) *English Nursery Rhymes for Young Learners*. London: Collin.
- GRAHAM, C. (1987) *Jazz Chants for Children*. New York: O.U.P.
- HALLIWELL, S. & KISSINGER, L. (1993) *Primary English Language Teaching*. London: Longman.
- HOLMSTRAND, L.S.E. (1982) *English in the Elementary School*. Theoretical and Empirical Aspects of the Early teaching of English as a foreign language. Upsala, Stockholm: Almqvist and Wilksell International.
- MEC (Ed.) (1993) *Primaria. Guía Documental: Lenguas Extranjeras*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- OPAL, D. (1985) *Begining English with Young Children*. London: MacMillan.
- OPAL, D. (1984) *Developping English with Young Learners*. London: Macmillan.
- PHILLIPS, S. (1993) *Young Learners*. Oxford: O.U.P.



- ROGERS, S. (ed.) (1975) *Children and Language. Reading in Early Language Socialization*. Oxford: O.U.P.
- SALABERRY, S. (1993) *El uso del inglés en el aula*. London: Heinemann.
- STERN, H.H. (1967) *Foreign Language in Primary Education*. Oxford: O.U.P.
- STERN, H.H. (1969) *Language and the Young School Child*. London: O.U.P.
- ZARO, J. & SALABERRY, S. (1992) *Contar cuentos*. London: Heinemann.



## CURSO DE FORMACION DOCENTE UNIVERSITARIA

Siguiendo con el Programa de Formación Docente Universitaria para el Profesorado de Ciencias de la Salud, organizado por el ICE de la Universidad de Oviedo junto con la Escuela de Estomatología de la misma Universidad y que pretende analizar los elementos fundamentales de un Ciclo de instrucción, se ha impartido el tercer Módulo sobre Programación y Proyecto Docente en donde se estudiaron durante los días 5 a 9 de setiembre de 1994 los problemas relacionados con la selección y secuenciación de contenidos, así como su formalización en un Proyecto Docente. La impartición del curso corrió a cargo de profesores del ICE de la Universidad de Oviedo.

## SEMINARIO DE EVALUACION DE APRENDIZAJES

El pasado mes de junio finalizó un Seminario sobre Evaluación de Aprendizajes que se había iniciado en Octubre de 1992 con una duración de 150 horas. Bajo la dirección de Teófilo R. Neira, Director del ICE de la Universidad de Oviedo y con la participación de 12 profesores que representaban diversas materias (Lengua Española, Matemáticas, Geografía e Historia, Filosofía y Física y Química) se estudiaron a partir de la problemática real sobre la evaluación que se experimenta en la mayoría de los Centros, tanto de Educación Obligatoria como Enseñanza Universitaria, las soluciones que se han ido proponiendo a lo largo de la historia de la educación para luego seleccionar aquellas que más se acomodan a la situación educativa actual. Fruto de este seminario han sido dos publicaciones, una sobre la Evaluación de Aprendizajes en general (en prensa) y otra sobre los distintos Instrumentos disponibles para realizar dicha evaluación publicada con el número 22 en la serie de Monografías de aula Abierta.

## CURSO: AUGUSTO Y EL IMPERIO ROMANO. LA ROMA CLASICA

Celebrado durante los meses de noviembre y diciembre de 1994, tubo una duración de 44 horas y fue impartido por Narciso Santos

Yanguas (Director), Emilio Cartes Hernández y Mercedes García Martín. Asistieron 23 participantes y tenía como objetivo estudiar la importancia de Roma como imperio mediterráneo, cuyo ascenso institucional se halla reflejado en los autores de la época.

## CURSO: POSIBILIDADES DEL DISCURSO Y EL COMENTARIO TEXTUAL

En colaboración con la Sociedad Asturiana de Filosofía y con una duración de 30 horas, se celebró durante los meses de noviembre y diciembre de 1994. Las ponencias corrieron a cargo de Santiago González Escudero (Director), Alberto Hidalgo Tuñón, Vicente Domínguez García, Román García, José Ignacio Fernández del Castro, Enrique del Teso, Rafael Núñez, Alberto Toyos, Gonzalo M. Peón y Alberto Mortera. Asistieron 17 cursillistas y su objetivo era analizar la diversidad de los discursos con los que nos enfrentamos en la vida diaria, de acuerdo con la pluralidad de los medios que inciden sobre el receptor. Para ello se enfocaron los problemas que afectan al texto, a la imagen y al sonido, según estas perspectivas, con el fin de enriquecer los recursos analíticos y didácticos del profesorado.

## REDINET

Es una Red de Bases de Datos sobre Investigaciones e Innovaciones Educativas a la que pertenecen las distintas Comunidades Autónomas y el Ministerio de Educación y Ciencia, representado por el CIDE, y distribuidas por el CPD del MEC y las Cabeceras de Zona de cada Comunidad Autónoma. Hasta el momento recogía las investigaciones realizadas en España desde 1975 en materia educativa: tesis doctorales, memorias de licenciatura, memorias de investigación, etc. A partir de ahora incluirá también, los trabajos de Innovación educativa: Proyectos Educativos, Proyectos de Renovación Pedagógica y Diseños Curriculares.

Asturias ostenta la Presidencia de la Red desde Febrero de este año 1994.

Las personas interesadas pueden acceder a esta Red de Bases de Datos dirigiéndose a:

REDINET

Instituto de Ciencias de la Educación

Universidad de Oviedo

Quintana, 30 - 1º

33009 OVIEDO

Tfnos: (98) 522.07.20; 522.74.79; 522.75.38

## Colección monográfica de AULA ABIERTA

1. **Situación y prospectiva de la Educación Básica en Asturias.**  
Mario de Miguel Díaz
2. **Ciencias de la Educación y Enseñanza de la Historia.**  
Julio Rodríguez Frutos
3. **Psicología Social y Educación.**  
Anastasio Ovejero Bernal
4. **La Educación Especial en Asturias.**  
Mario de Miguel Díaz, Miguel A. Cadrecha Caparrós y Samuel Fernández Fernández
5. **Las Escuelas Universitarias de Magisterio: Análisis y alternativa.**  
Fernando Albuérne López, Gerardo García Álvarez y Martín Rodríguez Rojo
6. **El Ciclo Superior en la E.G.B.**  
Servicio de Orientación Escolar y Vocacional de la Dirección Provincial del M.E.C.
7. **Experiencia sobre la enseñanza del vocabulario.**  
Mariano Blázquez Fabián y colaboradores
8. **Educación permanente de Adultos. Análisis de una Experiencia.**  
Nieves Tejón Hevia y Rafael Cuartas Río
9. **Oferta-Demanda de Empleo para Universitarios en Asturias durante 1985.**  
Investigaciones ICE
10. **Estudio de la situación ecológica del río Narcea.**  
Mª Paz Fernández Moro, Luis Jesús Maña Vega y Jesús Mª Molledo Cea
11. **El acceso universitario para mayores de 25 años en el distrito de Oviedo (1970-1984).**  
Investigaciones ICE
12. **Una aproximación a la didáctica de la literatura en la E.G.B.**  
Mª Rosa Cabo Martínez
13. **El lenguaje oral en la escuela.**  
Carmen Rufz Arias

14. **La Gramática Funcional. Introducción y Metodología.**  
Emilio Alarcos Llorach, José Antonio Martínez, Josefina Martínez Alvarez, Francisco Serrano Castilla, Celso Martínez Fernández y Emilio Martínez Mata
15. **Situación Pedagógica en la Universidad de Oviedo.**  
(AA.VV.)
16. **La Imagen de la Universidad entre la población asturiana.**  
(AA.VV.)
17. **Experiencias educativas en el Centro Piloto "Baudilio Arce". Cursos 1977-78 al 1986-87.**  
(AA.VV.)
18. **Oferta-Demanda de empleo para universitarios en Asturias durante 1986.**  
Baldomero Blasco Sánchez, José Miguel Arias Blanco, M<sup>a</sup> Paz Arias Blanco.
19. **La Literatura y su enseñanza.**  
Gonzalo Torrente Ballester, José M<sup>a</sup> Martínez Cachero, Francisco Rico, José Miguel Caso González y Emilio Alarcos Llorach
20. **Didáctica del Lenguaje. Experiencias Educativas en el Centro Piloto "Baudilio Arce". Cursos 1977-78 al 1986-87.**  
(AA.VV.)
21. **Encuentros Literarios en el Bachillerato con la poesía de Garcilaso de la Vega.**  
Jesús Hernández García
22. **Instrumentos de Evaluación de aprendizajes.**  
Teófilo R. Neira, Fernando Albuerne, Luis Alvarez Pérez, Miguel A. Cadrecha, Jesús Hernández, Miguel A. Luengo, Juan J. Ordóñez, Enrique Soler.
23. **Banco de Pruebas. Tomo -1-. Física.**  
Armando García-Mendoza Ortega y Enrique Soler Vázquez.  
**Banco de Pruebas. Tomo -2-. Química.**  
Miguel Angel Pereda Rodríguez y Enrique Soler Vázquez.