

CONSEJO DE REDACCIÓN

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

Vocales: D. LUIS ÁLVAREZ PÉREZ
D. JESÚS HERNÁNDEZ GARCÍA
D. MIGUEL A. LUENGO GARCÍA
D. JUAN J. ORDÓÑEZ ÁLVAREZ
D. JUAN D. REIBELO MARTÍN
D. ENRIQUE SOLER VÁZQUEZ

Director: D. MIGUEL A. CADRECHA CAPARRÓS

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

**Administración y
Suscripciones** D. AGUSTÍN MARTÍNEZ PASTOR
D^a ANA MENÉNDEZ VILLANUEVA

Portada D. JOSÉ LUIS LÓPEZ SALAS

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

Imprime: Gráficas Baraza. Oviedo.

Depósito Legal: 0/157/1973

ISSN: 0210-2773

Diciembre 1995, N° 66

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 AXIOLÓGICOS. SUPUESTOS Y CRITERIOS DE VALOR EN LA EDUCACIÓN Y LA ENSEÑANZA.**
Teófilo Rodríguez Neira
- 29 **CONDUCTA HIPERACTIVA Y HABILIDAD VISUAL.**
Luis Álvarez Pérez y Paloma González Castro
- 57 **EL AUTISMO INFANTIL Y SUS CONDUCTAS.**
Begoña Jiménez Reyes y Olga M^a Alegre de la Rosa
- 75 **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.
- 77 **UNIDAD DIDÁCTICA. LA ESPELEOLOGÍA. UN DEPORTE BAJO TIERRA.**
Raul Ferreras

Págs.

- 111 UNIDAD DIDÁCTICA. «SALVEMOS LA ANTIGUA IGLESIA DE SANTIAGO DE SARRIEGO. DESCUBRAMOS SUS MISTERIOS».
Florencio Frieria Suárez y José Luis Chillón Fernández
- 133 LA MITOLOGÍA EN LA PINTURA DEL «MUSEO DE BELLAS ARTES DE ASTURIAS» (I).
Rosalia Pérez Suárez
- 155 INTEGRAR LOS MASS-MEDIA EN EL CURRÍCULO A TRAVÉS DEL TRABAJO PRÁCTICO CON MEDIOS.
María Jesús Gallego Arrufat y Antonio Jesús García Algar
- 169 DISEÑO DE UN PROTOTIPO DE ENSEÑANZA DE FÍSICA ASISTIDA POR ORDENADOR.
Juan Ramón Menéndez García-Hevia, Angel Neira Álvarez y Manuel Angel Fernández Carrera
- 189 HOMENAJE A M^a PURIFICACIÓN SUÁREZ-INCLÁN GARCÍA.
- 191 RASGOS PERSONALES Y PROFESIONALES DE M^a PURIFICACIÓN SUÁREZ-INCLÁN GARCIA.
Dolores Escortell Ponsoda
- 195 POSIBILIDAD DE INTEGRACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR.
Adolfo Fernández Pérez
- 201 LA DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR: REFLEXIONES SOBRE EL ÁMBITO SOCIO-LINGÜÍSTICO.
Julio Rodríguez Frutos

Págs.

- 213 **PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA EVALUACIÓN DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS.**
Mario de Miguel Díaz
- 221 **NACIONALISMO HISTORIOGRÁFICO Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN RAFAEL ALTAMIRA: EL EPITÓME DE HISTORIA DE ESPAÑA.**
Julio Antonio Vaquero Iglesias
- 231 **OBJETIVOS EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA.**
Roser Calaf Masachs
- 245 **PROGRAMACIÓN DE CULTURA CLÁSICA PARA 3º DE E.S.O.**
Santiago Recio Muñiz
- 267 **UNA HISTORIA CON MUJERES.**
Esperanza Robledal Fernández y Agueda Martínez de Tejada
- 273 **DOCUMENTACIÓN**
Textos normativos, bibliografías temáticas, reseñas de libros y referencias sobre material didáctico.
- 275 **RECENSIONES**

Págs.

277	INFORMACIÓN <i>Noticias y datos sobre las actividades y organismos que trabajan en investigación educativa y formación del profesorado.</i>
279	CURSO SOBRE "EL PROYECTO EDUCATIVO".
279	CURSO SOBRE METODOLOGÍA.
279	BANDIED. BANCO DE DOCUMENTACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.
279	COLECCIÓN MONOGRÁFICA DE AULA ABIERTA.
282	NORMAS PARA PUBLICAR EN AULA ABIERTA.

MODELOS AXIOLÓGICOS. SUPUESTOS Y CRITERIOS DE VALOR EN LA EDUCACIÓN Y LA ENSEÑANZA

TEÓFILO RODRÍGUEZ NEIRA*

«El proceso valorativo no es simplemente un epifenómeno o superestructura, una mera adición al orden económico, sino un aspecto del cambio social en todos aquellos de sus ámbitos en donde se ha deseado una modificación de la conducta» (MANNHEIM: 1975, 29).

«Debe tenerse en cuenta que es posible, independientemente de esta crítica material de los resultados económicos y frente a ella, una crítica ética, ascética y estética de la conciencia económica, así como de los medios económicos» (WEBER: 1964, 65).

Los valores, las cuestiones axiológicas, han estado, desde siempre, intrínsecamente relacionados con los temas y las prácticas educativas. Educar supone adoptar un compromiso axiológico. Se puede afirmar, desde un punto de vista general, que la educación está inmersa y depende de un sistema de valores. Y este principio se ha considerado como un principio recurrente dentro de las distintas corrientes pedagógicas. La correlación es tan estrecha y necesaria que un cambio educativo supone un cambio de valores, y una alteración de los valores entraña inmediatamente una modificación de la educación. Así lo entiende Brezinka, por ejemplo, al intentar ofrecer un diagnóstico de la situación actual, formulando la interdependencia desde una perspectiva universalista: «Toda crisis de orientación de los valores lleva consigo una crisis de la educación. Una inseguridad valorativa desemboca en una inseguridad en el educar. Una sociedad insegura en los valores es

* TEÓFILO RODRÍGUEZ NEIRA es Catedrático de Universidad y Director del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

también una sociedad insegura en materia de educación» (BREZINKA: 1990a, 14). Y Hehlmann, al hablar de las decisiones pedagógicas, consideraba que los valores eran la base sobre la que podían implantarse, pues el «sentido de la educación es la realización de valores objetivos; el proceso de educación se basa en el presupuesto de que los valores comprendidos en los bienes pueden hacerse accesibles a la conciencia educativa del educando» (HEHLMANN: 1931, 210). Suprimir las orientaciones de valor es suprimir la educación.

Las referencias, al tratarse de un principio general, necesariamente son múltiples y susceptibles de ser defendidas desde varios puntos de vista. La interdependencia entre educación y valores se reafirma teniendo en cuenta las tendencias básicas del hombre. Karl Dienelt considera que «solo si el hombre no está impulsado por lo instintivo, sino "atraído" por lo valioso (Frankl) existe también una perspectiva para que pueda ser educado». Y recurre, para confirmar su posición, a H. Roth y O. Tumlirz, para quien «ninguna educación podría llevar al niño a aspirar a valores, a estimar las vivencias axiológicas superiores a los sentimientos de placer unidos a la satisfacción de los instintos, si no llevase consigo como disposición innata esta capacidad de vivencia axiológica» (DIENELT: 1980, 152). De esta forma, los valores no aparecen únicamente como requisitos del proceso educativo, sino que los procesos educativos incorporan lo axiológico porque la estructura interna de la personalidad humana así lo demanda y exige. Sin esta dimensión, el hombre retornaría a tipos de comportamiento propios de las especies animales y, en consecuencia, desaparecería la propia posibilidad de la educación.

También se fundamenta la referencia a los valores mediante la interpretación teleológica de las decisiones pedagógicas, o mediante la incorporación de los «juicios críticos de apreciación» en el reino de la cultura a través de la teoría de la educación como requisito formal de la actividad educadora (NASSIF: 1980, 106).

Los criterios axiológicos

La reivindicación axiológica para las prácticas escolares ha seguido, según vamos viendo, distintos caminos.

1.- Un primer paso establece las relaciones de valor en orden a los fines y objetivos propuestos.

No son las acciones educativas en cuanto tales, ni la educación conceptualmente formulada las que merecen o tienen en sí mismas una estimación de valor. Lo mismo sucede con las acciones instructivas o formativas. El calificativo de valiosas, de buenas o malas, de útiles o perjudiciales, habrá de ser emitido en cada caso particular teniendo en cuenta su adecuación a la bondad del fin previsto y al valor de la acción como medio para alcanzar el respectivo fin. El carácter axiológico le adviene a la educación de su correcta adecuación a un objetivo o de que «realmente sea la causa del efecto querido».

En general, se dice a este respecto, suele creerse «con escasísimo sentido crítico que las acciones educativas son medios adecuados para producir el efecto perseguido. Pero contra una ingenua valoración axiológica de la educación como tal debería alertar ya el mero hecho de que se hable de «educación deficiente», «educación inadecuada», «fallos de la educación», mis-education, etc. Ya desde Platón se distingue en la Pedagogía entre «educación recta» y «falsa». Además de su *Guía para una educación racional de los niños*, Salzmann recogió también un florilegio de ejemplo de «educación irracional». Por tal se entiende, entre otras cosas, las acciones educativas que producen el efecto contrario de lo que el educador pretende con ellas.

«Cuando se habla de educación "buena y mala", de "educación racional" e "irracional", de educación "recta" y "falsa", ello confirma que no toda acción educativa tiene ya de por sí un valor, sino que se le asigna en cada caso un carácter de validez o inutilidad desde determinados puntos de vista. Junto al punto de vista de utilidad o racionalidad teleológica o finalista, las acciones educativas pueden también calificarse de positivas o negativas desde el punto de vista del bien moral. Es posible que una determinada forma de actividad educativa, que desde el punto de vista de la utilidad habría que valorar como medio adecuado para la consecución de un objetivo de la educación, a causa de los efectos concomitantes que tienen en el educando haya que juzgarla como mala en el aspecto moral» (BREZINKA: 1990, 264-265).

El valor o disvalor de las acciones educativas procede, por lo tanto, no de sí mismas, sino de su calidad de medio para lograr un objetivo y del valor que se atribuya y que tenga el fin que con ella se pretende conseguir.

2.- En un segundo sentido, contrario al anterior planteamiento, la actividad educativa encarna internamente un sistema de valores que se

ejercitan con su simple puesta en marcha, con su mera práctica, puesto que educar es esencialmente una actividad «perfectiva y optimizadora» (MARÍN IBÁÑEZ: 1981, 65). Es decir, no existe una tarea educativa propiamente tal que no implique la incorporación de unos fines valiosos y que no suponga la inclusión de unos medios adecuados para su consecución y logro. Cualquier práctica educativa significa selección y aplicación de valores. Educar es actualizar valores. Una educación "falsa", "equivocada", "irracional", no es propiamente educación. Será "adiestramiento", "indoctrinación", "lavado de cerebro", o una práctica inculcadora de otro tipo, pero no educación. Lo cual no significa que no existan fracasos educativos, como existen fracasos científicos y fracasos estéticos. Si la ciencia, la actividad científica e investigadora fracasa, no es porque la ciencia se rija por reglas que no sean las reglas de verdad, sino porque se trata de una meta de difícil consecución y los sujetos que la realizan no son los más aptos, o los medios que se seleccionan no son del todo pertinentes, o el camino que se ha escogido es un camino equivocado. Lo mismo ocurre con la educación. Si educar es "optimizar", educar es concretar valores. «Un sistema de regulación se "optimiza" —indicaba A. Sanvisens— cuando la diferencia entre el valor real de su acción efectiva y el valor ideal de su objetivo o nivel de actuación tiende a desaparecer (tiende a cero)» (SANVISENS: 1984, 209).

3.- La correlación de lo educativo con el sistema de valores ha sido entendida también desde la concepción del sistema de valores como una realidad fundamental de la cultura que cada individuo necesita para su propio equilibrio y desarrollo. Los valores representan lo más importante de la vida y de la evolución de la especie humana. Cerrar el sujeto personal a esa dimensión es privarle de las posibilidades que otorgan sentido a la existencia y a la realidad globalmente considerada. «El individuo —indicaba Mantovani, haciéndose eco de una larga tradición pedagógica— desarrolla sus poderes nativos, su fondo germinal, recibiendo la inspiración de un mundo de valores objetivos, superindividuales. La intersección de lo individual-subjetivo con lo supraindividual-objetivo engendra la personalidad. Personalizar al individuo es el objeto de la formación. La persona es el individuo que ha logrado, merced a una conjunción de lo subjetivo y lo cultural, constituir una totalidad que tiene existencia y significación intrínsecas... Los valores crean para el hombre un mundo distinto al de la naturaleza» (MANTOVANI: 1964, 76). En este sentido, decimos, se manifiestan multitud

de propuestas pedagógicas. Mediante «la iniciación en los valores de la Civilización, considera Hubert, el ser adquiere por último el sentimiento de seguir la ley de su destino» (HUBERT: 1977, 199).

Elevar al hombre a la dignidad de la cultura, al conjunto de normas y pautas en ella objetivadas, es dotarlo de los mecanismos, de los valores, que, a la postre, dotarán su vida de significado y de sentido.

4.- Otras interpretaciones parten directamente de la estructura de la personalidad humana, contraponiéndola al reino de la animalidad, o la dimensión puramente vegetativa. La cultura y la civilización no son valores para la construcción de la personalidad, sino que es la forma propia de la personalidad la que los dota de valor. Incluso la educación no adquiere sentido por su capacidad para elevar al hombre a la categoría de persona, sino que la naturaleza de la persona es la que da sentido a la educación e implanta el orden de los valores. «La persona es... un absoluto, en cuanto que, por su modelo y por la perfección ontológica que está llamada a realizar plenamente más allá del tiempo, es "lo más perfecto que hay en la naturaleza"» (MOUNIER: 1976, 278).

5.- Todavía se ha desarrollado otra forma de incorporar el mundo de los valores al sistema educativo y de concebirlo como un recurso esencialmente axiológico. Los valores se producen en el ámbito de la sociedad, de las relaciones interpersonales, como formas específicas de ordenamiento y de desarrollo tanto de lo social como de las relaciones interpersonales en general. La existencia misma de la sociedad implica la configuración y aplicación de un sistema de valores. Pero educar, como señalaba Durkheim, es generar en el ser humano una dimensión social. Y, en consecuencia, educar es conducirlo hacia la asimilación del correspondiente sistema de valores.

Un cambio importante, desde la perspectiva social, de la orientación axiológica de la escuela se ha producido a través del enorme impacto de las distintas corrientes de la investigación-acción. Ya no se trata de incorporar unos determinados valores morales, éticos, cívicos, sino de construirlos a través de procesos interactivos, entendiendo que la actividad escolar propiamente tal consiste en esa reformulación constructiva de un sistema de valores. Una sociedad democrática requiere unas normas específicas y un sistema de elaboración que incluye en su estructura la participación y el compromiso de los actores directos e inmediatos. Esto supone una reformulación de la educación en su conjunto. De esta manera, la educación deja de ser un simple proceso de

asimilación para pasar a ser un sistema de fundamentación, el soporte más importante de la sociedad. El esquema gnoseológico básico se rige por un esquema axiológico. Todos los grandes representantes e intérpretes de este movimiento se mantienen dentro del mismo tipo ideal. El giro aspira a promover una verdadera emancipación del ser humano y a romper una orientación puramente reproductivista. «El trabajo de GREM (Grupo de investigación sobre educación moral de la Universidad Central de Barcelona, que lleva ya varios años insistiendo en esta dimensión educativa), comenta uno de sus promotores más importantes, no es experimental, sino un trabajo de investigación-acción; es decir, teórico-práctico: no se elaboran materiales y se llevan al aula para ver qué pasa, sino que se construyen con los profesores, los llevan al aula y se corrigen a partir de la evaluación que los profesores y los alumnos (éstos, de forma implícita) realizan de los mismos. La intención de esta tarea... es construir materiales curriculares para trabajar lo que llamamos educación moral...

Nuestro planteamiento (en esto consistirá la primera parte de la intervención, la parte más genérica de la misma) sitúa el tema de la educación moral en un concepto de escuela diferente; es decir, creemos que no es lo mismo hablar de educación moral como un añadido a la escuela actual que como un elemento de reflexión que haga repensar toda la escuela» (MARTÍNEZ MARTÍN: 1992, 120).

Ciertamente, con independencia de que la educación moral sea siempre una educación de corte axiológico, la cuestión más importante surge cuando los temas educativos se transforman en estructuras gnoseológicas (vid. C.I.). El cambio que con frecuencia se demanda de la institución escolar va en esta dirección. Las distintas maneras de establecer la correlación entre educación y valores: la teleológica, la intrínseca, la cultural, la personalista, la social, y otras que no se han mencionado, como pueden ser las corrientes religiosas e ideológicas, o las que parten de las diversas tendencias humanísticas, todas ellas confluyen en la implantación de una organización peculiar del aprendizaje y del conocimiento. Se convierten en modelos de enseñanza que arrastran a la totalidad de los elementos que intervienen en la educación. Dicho en otros términos, incorporan criterios de racionalización que desbordan el campo de las disciplinas. Porque no pretenden acentuar únicamente el papel formativo de una materia determinada. Van más allá del simple hecho de extender el currículum

hasta comprender la moral, la ética, las artes, la belleza, etc., suponen, más bien, que la auténtica formación del ser humano se produce a través de un proceso esencialmente axiológico, que se rige internamente por criterios de valor, que se atiene a un orden omnicomprensivo de la existencia. Las distintas matizaciones que se han mencionado, en el fondo, son diferentes perspectivas de un tema común.

Las demandas axiológicas

El terreno que ahora estamos pisando es objeto de un verdadero clamor público. Administradores, técnicos e intelectuales de todos los signos reivindican un sistema de valores que favorezca la convivencia y el progreso. No sólo la educación está en juego, está en juego la sociedad y la vida del hombre sobre la tierra.

El apremio social sobre la educación en valores, sobre los valores que el hombre necesita para organizar el mundo de la convivencia, ha sido recogido por las instancias administrativas más altas. Siendo Ministro de educación Gustavo Suárez Pertierra, propuso 77 medidas para mejorar la calidad de enseñanza. Estas medidas se inician con cuestiones referidas a los valores: «1.- Se impulsará la elaboración y difusión de materiales curriculares y didácticos, así como las experiencias que faciliten a los profesores la educación en valores morales y cívicos y los que se asocien a los contenidos del currículo. 2.- Se promoverá la formación de toda la comunidad educativa para aumentar la presencia de la formación en los valores en los centros docentes...».

En este sentido se pronuncian cientos de voces ponderadas. Victoria Camps comentaba hace pocos años: «La salud, la compañía, el amor, la inteligencia, el apoyo social, la seguridad, las ilusiones son bienes reconocidos. Bienes que la educación ha de saber distinguir y salvar de la confusión en que los envuelve el imperativo del consumo y situarlos en el lugar que les corresponde. La educación ha de saber explicar el sentido que tienen, y ha de darles sentido si carecen de él... El conflicto entre la autonomía personal y la adaptación social ha de ser resuelto sin renunciar a ninguno de ambos propósitos, haciendo el esfuerzo de juzgar y seleccionar los valores necesarios para vivir en una sociedad ordenada y justa» (CAMPS: 1990, 112).

Un mundo dotado de más información de la que puede consumir, recorrido por medios de comunicación y noticias que se difunden a la

velocidad de la luz, un mundo sometido a cambios rápidos y violentos, necesita construir un conjunto de valores capaces de ordenar el caos de los acontecimientos. Si se quiere salvaguardar la autonomía personal, el carácter activo y participante de los sujetos, habrá que dotarlos de los criterios que facilitan su intervención, su propia realidad como individuos y como miembros de una comunidad.

Sólo algunos pensadores incorporan algunas sospechas sobre la necesidad de implantar sistemas de valores, o de recurrir únicamente a las cuestiones axiológicas. «Muchos han recogido, indicaba Alain Touraine, bajo formas diversas la llamada de Bergson a un suplemento de alma. Por el contrario, nuestras sociedades necesitan menos alma, menos moral y menos valores. Estas grandes palabras esconden demasiado fácilmente el imperio del poder político y de las clases dominantes. Nuestras sociedades necesitan un suplemento de cuerpo y un suplemento de ciencia. Necesitan volver a encontrar, contra las presiones ejercidas por todos los aparatos y todas las estratificaciones, la reivindicación y la creatividad del individuo al mismo tiempo que las exigencias internas del conocimiento y de sus lenguajes» (TOURAINÉ: 1973, 430).

El orden axiológico

Los que reclaman el desarrollo de la dimensión axiológica, lo mismo que quienes pretenden reducirla o limitarla, los que la introducen en la propia estructura educativa, como quienes la reivindican en función de la cultura, la sociedad, o la emancipación humana, se mueven en una órbita común, pero sin llegar nunca a clarificarla plenamente. Podemos decir que la vida humana sólo es propiamente vida humana en la medida en que organiza axiológicamente la conducta, que la sociedad actual, sometida a violentas transformaciones y a cambios traumáticos, necesita recuperar el sentido del bien y del mal, de lo bello y de lo horrendo, de lo procedente y de lo improcedente, o podemos considerar que necesitamos más ciencia en vez de una mayor dosis de solidaridad, de espíritu compartido. En cualquier caso, no hemos salido del ámbito axiológico. Las decisiones personales o colectivas son opciones de valor. Incluso Touraine, al recelar de las alternativas moralistas y exigir un mayor y mejor conocimiento, está inclinándose por unos valores determinados, está reclamando un puesto peculiar para la creatividad

individual dentro de las posibilidades que ofrecen los conocimientos y sus lenguajes. El verdadero problema axiológico, las cuestiones básicas del orden axiológico, las características de los modelos educativos construidos como sistemas de valores, sin embargo, han quedado intactas.

El tema no se puede resolver mediante el análisis determinativo de los valores en contraposición al dominio entitativo. Desde esta perspectiva llegaríamos, como máximo, a crear una ontología especial. Lo significativo es que al avanzar hacia un orden axiológico, hacia modelos axiológicos, arrastrando sobre ellos la totalidad de la existencia, estamos incorporando un tipo de «sujeto» humano, una dimensión de la «subjetividad» que no encuentra aposento ni desarrollo en ninguna otra actividad que no sea la conducta axiológica. En este sentido cabe afirmar que no hay valores sin autodeterminación del hombre. Pero autodeterminarse es encontrar en sí un principio de acción que el hombre se impone, excluyendo cualquier otra forma de determinabilidad. No se trata de interpretar la realidad física, la realidad biológica o psíquica. Lo que se pretende es ponerse a sí mismo «significativamente». Y, al realizar esta operación, se produce una forma de racionalidad, una forma de racionalización propia, distinta de la racionalidad científica, de la racionalidad teórica, o de otras clases de racionalidad.

Al concluir Heidegger su obra —*Die Frage nach dem Ding*— formuló la siguiente conclusión: «La pregunta: ¿Qué es una cosa? es la pregunta ¿Quién es el hombre?. Esto no significa que las cosas se transformen en una fábrica humana, sino a la inversa: hay que comprender al hombre, como aquel que desde siempre va más allá de las cosas, pero de modo tal, que este ir más allá sólo se hace posible en cuanto las cosas salen al encuentro, y así permanecen ellas mismas, en cuanto ellas nos reenvían tras nosotros mismos y tras nuestra superficie. En la pregunta de Kant por la cosa se abre una dimensión que yace entre la cosa y los hombres, que alcanza más allá de las cosas y detrás de los hombres» (HEIDEGGER: 1986, 187). En el mundo axiológico ni las cosas ni el hombre quedan en estado puro, incólumes. Ambos penetran en un sistema de relaciones cuya determinabilidad fundamental arranca del hombre, puesto que las cosas se hacen presentes como objetos de volición. Y la voluntad, hasta la volición contemplativa, implica siempre sometimiento, un cierto grado de aceptabilidad, una posición de la propia voluntad. No son las cosas las que salen al encuentro del hombre sino el

hombre el que sale al encuentro de las cosas y del mundo. No es necesario alterar las cosas entitativamente, cambiar su naturaleza física, configurarlas en ninguna de sus propiedades. La transformación que adquieren se produce en el acto de la volición y de la razón volitiva. Por eso el orden axiológico ocurre en un ámbito distinto del tecnológico. La actividad técnica se propone modificar el medio, manipular la realidad. La actividad axiológica se refiere más directamente al sujeto, a su configuración directa y al papel que desempeña. «El arte, comentaba Adorno en relación con los valores estéticos, no se agota en lo que se puede hacer, como desearía el romo conservadurismo cultural, no se agota en su tecnificación. Como prolongación del brazo del sujeto dominador, la técnica vacía a las obras de arte de su lenguaje inmediato. Las leyes tecnológicas suprimen parte de la contingencia del individuo que realiza la obra. Este proceso, tan odiado por el tradicionalismo a causa de su supuesta desvitalización, hace sin embargo, en sus realizaciones máximas, que la obra de arte tenga un lenguaje, pero el suyo propio, no el de la psicología o el de la humanidad» (ADORNO: 1983, 85). El mundo de los valores tiene un lenguaje exclusivo, distinto del lenguaje científico y del lenguaje técnico. En uno de sus polos está siempre directamente implicado el sujeto en su singularidad personal e individual.

Lo que deberá ser comprendido, lo que es necesario descifrar, para saber lo que podemos atribuir a las conductas axiológicas, para conocer las consecuencias de un orden axiológico y el significado de los medolos fundados en valores aplicados a la educación, es, antes de nada, la estructura gnoseológica del propio orden axiológico, el sistema de relaciones en que está inmerso y la dimensión «subjetiva» que incorpora.

El enorme raudal de páginas acumuladas sobre las conexiones entre los valores y la educación se mueve casi siempre dentro de la apologética, de la exaltación, de la revolución social, sin llegar a precisar el modelo de «sujeto» que subyace en esas prácticas y el criterio racional que las anima. Es necesario defender la existencia de un orden axiológico y la dimensión axiológica de la vida, pero sin olvidar los límites y la naturaleza del campo en el que nos movemos.

Las lecciones de Schiller

La historia siempre nos facilita los caminos seguidos por el hombre para encontrar razones sobre sí mismo y sobre el mundo. Lo no pensado todavía sólo será decidido por el esfuerzo histórico del ser humano si puede ser pensado en algún momento. La alternativa axiológica aplicada a la educación encontró una de sus más firmes avanzadillas en la figura de Friedrich Schiller (1759-1805). La Ilustración había ensayado distintos caminos para garantizar los saberes que deberían conformar la humanidad del futuro. El principio de la cientificidad, de la razón teórica, y el principio de la naturaleza, de la espontaneidad, fueron ardorosamente defendidos. Los valores estéticos y morales —la belleza y la ética son el reino paradigmático de los valores— no habían sido elevados a la categoría de criterios rectores. Schiller se encarga de esta tarea y, consecuentemente, de organizar la educación de acuerdo con su predominio y hegemonía. Gracias a ellos, se considera ahora, el hombre alcanza su plenitud como ser dotado de libertad y autónomo. Los valores estéticos y éticos le permiten inscribir lo singular e individual en lo universal y lo universal en lo singular e individual. La subjetividad del ser concreto se instaura como tal a través de una nueva forma de saber que transciende el conocimiento científico y el orden mismo de la naturaleza.

Schiller termina, sin duda, en una exageración, pero tiene el incuestionable mérito de haber diferenciado al sujeto axiológico del sujeto científico, y de haber separado la racionalidad teórica, científica, y la racionalidad axiológica. La razón estética y la razón ética están dotadas en un discurso propio, no absolutamente equiparable, pero claramente diferenciado del que las ciencias necesitan para su verdadera constitución. Sin esta previa aclaración, casi todo lo que se diga carece de sentido, o se convierte en pura palabrería.

Schiller aborda directamente el tema de la belleza. Se interesa por su carácter emancipatorio y, en consecuencia, por la emancipación de la teoría estética, del arte, del conjunto de procesos teóricos bajo cuya tutela se había desarrollado. Su obra es un tratado de la belleza. Por extensión, dado el lugar en que coloca la obra estética, estudia la moral y el comportamiento ético. En este sentido, los valores estéticos y éticos, en cuanto valores ejemplares, se convierten en el eje central de su

pensamiento. Al orientar la educación hacia la formación estética y moral, crea un modelo axiológico de la educación.

Razón estética - Razón práctica

Uno de los aspectos mediante los que se confirma la especificidad de la obra artística, la emergencia de la razón estética, distinta de la construcción científica, del orden productivo y del sistema económico, se descubre a través de la confrontación entre los elementos naturales que en ella intervienen. En la belleza artística concurren tres naturalezas: 1) La que pertenece a la realidad física, biológica, al cosmos, al mundo de los fenómenos, de las cosas, de lo que existe independientemente de la participación personal. 2) La naturaleza del medio que representa o imita a los objetos físicos. Es la naturaleza que corresponde, por ejemplo, a las palabras, al lenguaje mediante el cual se expresan las cosas y la realidad. 3) Finalmente, la naturaleza del sujeto creador, del artista, sin cuya intervención no puede entenderse el objeto estético. Esta tercera naturaleza, que en otros campos de actividad permanece como oculta, escondida, refrenada, y, en ciertas ocasiones, deliberadamente marginada, rechazada, surge en la obra de arte potenciada y amplificada. El artista aparece y está presente en su total mismidad. No es algo que otra persona pueda hacer por él. No cabe sustitución. Un objeto técnico puede ser manipulado por cualquiera que disponga de las habilidades necesarias. La obra de arte lleva el sello de la individualidad subjetiva del autor.

Estas tres naturalezas: la naturaleza de lo representado, el medio de representación y el sujeto que representa, el artista que crea la obra de arte, mantienen entre sí una tensión y enfrentamiento que se resuelve en la creación estética. El papel que les corresponde a cada una de ellas cambia según la actividad que se trata de realizar. La actividad productiva consiste en transformar la naturaleza física, en someterla; la actividad científica la interpreta; la actividad estética deja a la naturaleza en estado puro. El objeto representado está ahí, en su prístina realidad, sin sufrir ninguna imposición. La única manera, considera Schiller, de que esto se cumpla es trasladar la esencia del arte al dominio de la forma, de la apariencia. «Realidad significa aquí, comenta, lo efectivamente real, que, en una obra de arte, sólo lo es la materia, la cual debè ser contrapuesta a lo formal o a la idea que el artista desarrolla a partir de ella. La forma

es, en una obra de arte, pura apariencia, esto es, el marmol parece un ser humano, pero sigue siendo, en realidad, marmol» (SCHILLER: 28-11-1793, 24).

Este salto a la forma como reino de lo estético proporciona una orientación especial al pensamiento de Schiller. Al convertirse la forma en un rasgo esencial se ve obligado a ocultar los elementos materiales y el resto de los factores que con ella concurren. La materia misma, cualquiera que sea la realidad que se le atribuya, tiene que resultar integrada en la forma de tal manera que sea eliminada su apariencia directa, su visibilidad o representatividad. No se puede tratar de una forma carente de todo contenido, situada desde la perspectiva kantiana en el orden transcendental, sino que es una forma en la que se integra sintéticamente la forma del objeto y la forma del sujeto. La belleza es, más bien, «la forma de una forma». Lo que le asignamos como materia tiene que ser una materia ya formada, es decir, una realidad entitativamente completa. «La perfección es la forma de una materia, la belleza es, en cambio, la forma de esa perfección, la cual se comporta, pues, frente a la belleza como la materia con respecto a la forma» (SCHILLER: 25-1-1793, 2).

Esta forma de que habla Schiller se instala como una determinación especial en el orden de la realidad. Su postura se patentiza contrastándola con el resto de las teorías en cuyo marco se mueve. La belleza había sido interpretada desde un punto de vista sensible-subjetivo (Burke), racional-subjetivo (Kant), racional-objetivo (Baumgarten, Mendelssohn). Pero también puede ser entendida desde una perspectiva sensible-objetiva. Burke resalta la inmediatez de lo bello, destaca el carácter emocional de la sensibilidad estética. Pretende separar la representación estética del orden de los conceptos. Kant la contrapone al concepto de finalidad. La belleza pierde su pureza cuando se somete a fines prefijados o intencionales. Mendelssohn define el objeto bello en función de su perfección. Representa la línea de una estética racionalista. Pero la belleza puede entenderse también desde una primacía objetiva de la sensibilidad, no la sensibilidad que conduce al concepto o a la representación lógica del objeto, sino la sensibilidad que se objetiva bajo una nueva forma sin perder su carácter de sensibilidad.

Para situar el primado de la sensibilidad bajo el de la formalidad estética Schiller se aprovecha de la distinción kantiana entre razón teórica y razón práctica. En la primera sólo se persigue el conocimiento. Su función es incorporar el orden de los objetos dados al orden de los

conceptos y enunciar su concordancia lógica. Los conceptos están referidos necesariamente a la razón, puesto que son la forma misma de su representación. Cuando los conceptos concuerdan con la realidad sólo cabe enunciarla mediante un juicio, que adquiere la categoría de la necesidad. La belleza no aparece, ni puede darse en esta dimensión del conocimiento. Sin embargo, la belleza no es ajena a la racionalidad. Toda la actividad estética es un esfuerzo de la razón. Pero si no pertenece a la razón teórica, si no se representa bajo la forma del concepto, sólo puede entenderse su racionalidad en el ámbito de la razón práctica, una razón en la que surgen como principios concomitantes, la voluntad y la libertad. «La belleza, dice Schiller, no puede hallarse de ninguna manera en el campo de la razón teórica, porque es absolutamente independiente de los conceptos; y puesto que hay que buscarla sin duda en la familia de la razón, no existiendo al lado de la razón teórica otra que la práctica, habrá que buscarla entonces en el seno de la razón práctica, y es ahí donde la encontramos. Y además, pienso que habrás de convencerte, al menos en lo sucesivo, de que ese parentesco no la deshonra para nada.

La razón práctica hace abstracción de todo conocimiento y se ocupa sólo de determinaciones de la voluntad, de acciones internas. Razón práctica y determinación de la voluntad a partir de la pura razón son una misma cosa. La forma de la razón práctica es la cohesión inmediata de la voluntad con representaciones de la razón, es decir, la exclusión de todo principio externo de determinación; puesto que aquella voluntad que no está determinada por la mera forma de la razón práctica viene determinada desde el exterior, de manera material, heterónoma. Así pues, adoptar la forma de la razón práctica o imitarla, significa simplemente: estar determinado desde el exterior, sino por sí mismo, estar determinado de manera autónoma o aparecer como tal» (SCHILLER: 8-11-1793, 15-16).

Esta decisión de separar la razón teórica y la razón práctica, de atribuirles una representación claramente diferenciada y de someterlas a principios regulativos distintos, es decisiva para comprender procesos culturales y humanos por los que discurren las conquistas más decisivas de la especie. Belleza y ciencia adornan la cúspide de la evolución y son logros perdurables de la humanidad. Pero el marco de la razón en que cada una se mueve no es intercambiable ni susceptible de reducirse entre sí.

La belleza, al pertenecer a la razón práctica, se mueve en la misma órbita que la moralidad, que la ética. No significa que belleza y ética, moralidad y obra de arte, sean una y la misma cosa. Si la razón práctica es la razón propia de la eticidad, la belleza, al situarse en ese mismo campo, imita a la razón práctica en su devenir, se mueve dentro de la analogía de la razón práctica. Los principios básicos en los que se funda, el sistema por el que se establece, corresponden a la razón práctica, giran en su misma esfera, bajo su relación analógica.

Al situar la belleza y la ética en el reino de la razón práctica, dado que belleza y bien moral son los tipos ideales del orden axiológico, son la forma del valor o modelos de los valores, el reino completo de los valores caerá dentro del dominio de la razón práctica.

La razón práctica, independientemente de la interpretación kantiana, permite acceder a una clase de explicaciones y saberes inaccesibles a la razón científica. Para la razón científica los comportamientos y las conductas pertenecen a la categoría de los hechos, como la lluvia, los meteoros, los movimientos telúricos. Y, en cuanto hechos, no necesitan de la belleza ni del bien moral para ser entendidos. Ninguna de sus propiedades intrínsecas las requiere y exige para poder ser conocidas. Si las conductas humanas son algo más que hechos, si incorporan en su propia estructura el bien moral y la belleza, habrá que abordarlas y construirlas con una forma de racionalidad distinta de la reacionalidad científica.

Esta es la primera cuestión que las pedagogías axiológicas tienen que resolver. Este es el problema básico de los modelos axiológicos. Schiller, al incluir la belleza y la obra de arte en el campo de la razón práctica, y al trasladar todo su análisis a la práctica educativa, se convierte en uno de los primeros autores que construye un modelo de enseñanza rigurosamente axiológico.

Representación y cohesión

Schiller se esfuerza por situar el nivel y la forma de la representación estética. Somos capaces de representarnos la totalidad de las cosas existentes tomadas una a una. Es decir, la infinita multiplicidad de los fenómenos, recogidos en su singularidad, se reproduce en nosotros a través de las sensaciones, de la percepción y de la imaginación. Las representaciones son diversas y constituyen, en sí, la materia de la

diversidad. Son sucesivas, múltiples. El modo de cohesionar esta multiplicidad constituye su forma. Y, puesto que la razón es la facultad de cohesionar, la razón es la que impone la forma a las representaciones. «Cuando una diversidad se presenta ante los sentidos, la razón intenta darle su propia forma, esto es, cohesionarla según sus leyes» (SCHILLER: 8-11-1793, 6).

La fuerza de la razón, su poder de cohesión, es su forma. Existen, sin embargo, dos maneras fundamentales de cohesión. Y, por lo tanto, existen dos formas básicas de la razón. «La razón cohesionar o bien representación con representación para llegar al conocimiento (razón teórica), o bien cohesionar representaciones con la voluntad de acción (razón práctica).

Es imprescindible, una vez que se han distinguido dos clases de razón, asignarles a cada una materias diferenciadas y procesos fácilmente reconocibles a fin de poder observar los límites en los que se mueven. Las posibilidades de una y otra cambian en función de sus propios mecanismos. Y la actividad que se les atribuya deberá llevarse a cabo únicamente dentro de la estructura organizativa que a cada una corresponda.

La razón teórica impone su forma a las representaciones. Estas se dividen en intuiciones y conceptos, siguiendo la terminología kantiana. Las intuiciones son representaciones inmediatas, los conceptos son mediatas. No todas las intuiciones, en consecuencia, no todas las representaciones sensibles, concuerdan necesariamente con la razón. Los conceptos, sin embargo, aunque requieran la intervención de los sentidos y de las representaciones sensibles para alcanzar su plenitud representativa, concuerdan necesariamente con la razón, pues son la forma misma de la razón.

La razón práctica aplica su forma directamente a las acciones. El orden representativo está mediatizado por el orden activo. La representación misma aparece bajo la forma de la acción. Y las acciones, en general, se pueden considerar como libres o como no libres. Las acciones libres, para ser tales, concuerdan necesariamente con la razón práctica. La razón práctica es la forma de la libertad. Las acciones que no son libres sólo concuerdan con la forma de la razón accidentalmente.

Todas las representaciones que no se dan por medio de la razón teórica, y que, sin embargo, concuerdan con la forma de la razón teórica son análogas a la razón teórica, «analogías de los conceptos». Las

acciones que no se producen mediante la razón práctica, pero que, no obstante, concuerdan con su forma, son «analogías de acciones libres». Son análogas a la razón práctica. (SCHILLER: 28-11-1793, 9).

Cuando la razón práctica aplica su forma a una acción de la voluntad, determina lo que la acción es, declara si la acción es lo que «quiere y debe ser». Esta es la característica de las acciones morales. Son acciones que caen bajo el criterio de la autodeterminación. Si se aplica a las acciones de los objetos tendrá que dotarlos de las mismas características. Es decir, los considera como adornados de voluntad y autodeterminación. Los contempla bajo la analogía de la razón práctica. Los objetos carecen de libertad, de voluntad y autodeterminación. Pero, al someterlos a esa forma, sólo puede tratarse de una libertad y autodeterminación en «la apariencia». Y este es el reino de la belleza en su sentido general. «Concordancia de una acción con la forma de la voluntad pura es moralidad. Analogía de una apariencia con la forma de la voluntad pura o de la libertad es belleza (en su acepción más amplia). Belleza no es otra cosa que libertad en la apariencia» (SCHILLER: 28-11-1793, 20).

Libertad y autodeterminación

Al separar los varios elementos que integran la belleza, la eticidad, el reino de los valores, se ha ido viendo el surgimiento de la razón, de prácticas racionales y de un sistema de racionalización; de la voluntad bajo sus distintas manifestaciones: apetecer, desear, fantasear emocional, imaginación afectiva e imaginación sensible; de la sensibilidad no sólo en cuanto forma de la representación, sino desde la perspectiva de la conmoción y de la vivencia; de la individualidad y la subjetividad; de la realidad material y las cosas. Todas estas partes pueden enlazarse de distintas maneras y en diferentes órdenes. Cuando Newton afirma que «todo cuerpo permanece en reposo, o continúa en movimiento en línea recta con una velocidad constante, si no está sometido a una fuerza exterior», lo hace bajo las categorías de la necesidad y de la universalidad, ante la que el propio sujeto gnoseológico tiene que doblegarse. La determinación de la realidad se impone a la razón individual. El juicio enunciado se presenta como expresión de unos acontecimientos que son así, y no de otra forma, que ocurren con independencia de quién llegue a formularlos. El juicio estético y el juicio

moral, sin embargo, se dicen de todo aquello que puede ser de muy distintas maneras, que es susceptible, al menos por parte del sujeto que lo afirma, de cambio y modificación. Trabajan con lo posible, más que con lo efectivamente dado y puesto en el reino de las cosas. Por eso, la belleza, la ética, los valores, únicamente se producen en el reino de la libertad y de la autonomía, que son los postulados de la razón práctica. La obra estética, la decisión ética, son siempre un riesgo, una aventura en la que el sujeto pone en juego su existencia, su realidad individual y singular. En cierto sentido, son una apuesta sobre sí mismo. Lo que a través de ellos se ilumina no es el orden del mundo, sino el orden posible de la vida en el mundo.

La diferencia entre el arte, la belleza, y la moral, la ética, aunque ambas se muevan en el esquema de la razón práctica, estriba en el carácter atributivo de la primera, mientras que la segunda sucede en el dominio distributivo de la voluntad. La belleza es la visión de las cosas desde la perspectiva autonómica de las mismas, la ética es el ejercicio activo de la autonomía de la voluntad. Esta diferencia está contemplada por Schiller reiteradamente y a lo largo de toda su obra: «La razón práctica, aplicada a acciones libres, exige que la acción se realice únicamente en virtud del procedimiento (forma), y que ni la materia ni la finalidad (que es también materia) hayan influido en ella. Si un objeto en el mundo sensible se muestra, pues, determinado sólo por sí mismo, si se presenta ante los sentidos de manera que no se aprecie en él ninguna influencia de la materia ni de una finalidad, lo consideraremos entonces como un «analogon» de la determinación pura de la voluntad (y no como producto de una determinación de la voluntad). Ya que denominamos libre a una voluntad que puede determinarse según la pura forma, aquella forma que aparece determinada sólo por sí misma en el mundo de los sentidos, será una exposición de la libertad (Darstellung der Freiheit); pues expuesta se denomina una idea que ha sido cohesionada a una intuición de tal manera que ambas comparten una misma regla de conocimiento.

La libertad en la apariencia (belleza) no es pues otra cosa que la autodeterminación en un objeto, siempre y cuando se manifieste en la intuición. A ella se contraponen toda denominación externa, tal como a una acción moral se le contraponen toda determinación por causas materiales» (SCHILLER: 18-11-1793, 1-2).

Libertad, autonomía, principios autorreguladores, recorren la conducta y la naturaleza haciéndolas visibles desde criterios irreductibles a la representación conceptual y a la intervención heterónoma de la técnica o de la industria. Decimos que un paisaje está compuesto con belleza, que es un paisaje bello, cuando las partes de que consta se componen unas con otras de tal manera que cada una conjuga con las demás sin que aparezca una relación externa que las module. Cada parte impone los límites que le corresponden en el conjunto por sí misma. Y el conjunto aparece, entonces, como «el resultado de la libertad de lo singular» (23-11-1793, 45). Todos los elementos están referidos al conjunto. Pero cada uno de ellos en particular está presente como si únicamente obedeciera a las reglas que emanan de sí mismo, como si surgiera de una voluntad que le es propia. La ingenuidad nos parece bella porque la naturaleza se expresa en ella siguiendo su propio derecho y no el que le puede imponer la hipocresía o la artificiosidad. De un edificio afirmamos que es perfecto «cuando todas sus partes se rigen según el concepto y la finalidad del conjunto, y su forma ha sido determinada por su idea. Decimos, sin embargo, que es bello, cuando no necesitamos la ayuda de esa idea para reconocer la forma, cuando parece que ésta surge, espontáneamente y sin intención, de sí misma, y que todas las partes se delimitan en sí mismas» (SCHILLER: 23-11-1793, 39).

La belleza dota al mundo de un nuevo aliento. Cada parte y cada sistema de partes es un sobresalto, es única e irrepetible, porque es la expresión analógica de la libertad interna de las cosas. Lo bello varía para cada objeto. Puede corresponder con la verdad. Pero la verdad sólo es la materia de la belleza. «La forma de la belleza, comenta Schiller, es sólo una exposición libre de la verdad, de la finalidad, de la perfección» (23-11-1793, 38).

Las acciones morales son el ejercicio de una voluntad autodeterminante, que se singulariza al ponerse a sí misma libremente, son la forma más propia de la razón práctica. Pero esta razón implica una cierta violencia sobre los impulsos, sobre las tendencias. Necesariamente selecciona, decide e impone. Su misión es regular y construir el orden de las acciones. Se convierten en acciones bellas cuando únicamente parecieran efecto de una naturaleza que se despliega por sí misma. De esta forma, la belleza moral es el más alto grado de perfección humana. Sólo surge cuando «el deber pasa a formar parte de

su naturaleza», cuando la imposición, la limitación, brota como una forma propia de ser.

La educación

Si distinguimos los principios sobre los que se fundamente la actividad estética, los requisitos de su existencia y operatividad, es con el fin de señalar una dimensión de la vida, que la separa de otras manifestaciones y la representa en sus máximas posibilidades. El propósito último no es elegir entre varios aspectos, varias fuerzas o varias facultades, sino expresar el núcleo de la grandeza y de la dignidad humana. El principio de la autonomía y su ejercicio moral y estético abre el camino a la verdadera realidad y, en este sentido, al fundamento de toda educación.

La persona se define, en primer lugar, por la *autoposición* de uno mismo, en cuanto permanencia básica, frente al devenir del tiempo. Los hechos y los acontecimientos se suceden necesariamente. La personalidad se afirma como estabilidad y rotura de la temporalización, como superación de la secuencialización. La personalidad tiende al absoluto, entendiéndolo éste, desde la perspectiva de Schiller, como aquello que «se fundamenta en sí», que es «la idea misma de la libertad». Esta correlación nos permite ver en el hombre algo más que una simple determinación. Su personalidad es, más bien, «la disposición a la divinidad», a la autofundamentación. Aquí radica la esencia de su naturaleza. Gracias a ella conseguirá la unidad que le permita enlazar el flujo incesante de todos los caminos y variaciones.

La personalidad del hombre, «considerada por sí misma e independientemente de toda materia sensible, es la simple disposición para una posible exteriorización infinita. El hombre, mientras no intuye ni siente, no es nada más que forma y capacidad vacía. Su sensibilidad, considerada por sí misma y separada de toda actividad *autónoma* del espíritu, no es capaz de otra cosa que de convertir al hombre en materia, a él, que sin ella es mera forma; pero de ninguna manera puede unir la materia con el hombre. Mientras sólo siente, sólo desea y actúa movido por su mero apetito, no es nada más que mundo, entendiéndolo por mundo el mero apetito, no es nada más que mundo, entendiéndolo por mundo el mero contenido informe del tiempo. Sin duda, es únicamente su sensibilidad la que hace de su capacidad una fuerza activa, pero su

personalidad es la única que convierte su actividad en *algo propio*» (SCHILLER: XI, 8).

La personalidad, reducto básico del ser humano, principio de la identidad del yo, adquiere la función reguladora, transcendental, que sustituye, en el dominio de la actividad, al yo de Fichte y a la razón pura kantiana. El camino del hombre hacia su perfección implica dos procesos opuestos y, sin embargo, necesariamente complementarios. Por una parte, para no ser mero mundo, mera sensibilidad, tiene que dar forma a la materia. Por otra, para no ser mera forma tiene que hacer realidad las disposiciones que lleva en sí, tiene que temporalizarlas y convertirlas en multiplicidad. En términos de Schiller: «El hombre debe transformar en mundo todo lo que es mera forma, dar realidad a todas sus disposiciones; ...debe erradicar de sí todo lo que es únicamente mundo, y dar armonía a todas sus variaciones; en otras palabras: debe exteriorizar todo lo interno y dar forma a todo lo externo» (SCHILLER: XI, 9).

El instrumento capital de este proceso es el arte y la belleza. La cultura estética es la que realmente facilita la actividad multiplicadora y unificadora del hombre. Es el artista el que culmina el ennoblecimiento del género humano. Porque el artista está más allá de todas las determinaciones políticas, sociales, históricas, cósmicas y físicas. El arte no sólo es autónomo, sino que es la forma de la autonomía. Las críticas más frecuentes a los planteamientos de Schiller caerán sobre esta idealización del arte. No obstante, hay que reconocer el mérito de haber desbrozado y ampliado las posibilidades de la razón práctica, superando desde Kant los límites que Kant le había impuesto. Descubre un reino de la libertad y de los valores capaz de romper el dominio exclusivo de la razón teórica y de la razón técnica.

Siguiendo la justificación que Schiller hace de la belleza en cuanto mediación educadora, llegamos hasta las fuerzas originarias de la vida.

Lo formal, la personalidad, la unificación, se manifiesta en el ser humano como impulso, como tendencia. Lo mismo ocurre con la sensibilidad, la multiplicidad y la diversidad. Son dos impulsos primarios y contrapuestos. Ambos son fuerzas radicales. Conviven en el seno del carácter humano. El impulso sensible hace del hombre una realidad material y singular. Es la manifestación de su existencia física. Cuando este impulso es dominante y total, el hombre sólo es una «magnitud», un momento lleno de contenido en el tiempo. Sin embargo, es imprescindible para dar realidad a la existencia. El impulso formal, por

el contrario, reclama la unificación, implanta la personalidad, niega la temporalización. «Abarca todo el tiempo, y eso es tanto como decir que suprime el tiempo, que suprime la variación, que pretenden que lo real sea necesario y eterno, y que lo eterno y necesario sea real; en otras palabras exige la verdad y la justicia.

Mientras que el impulso sensible sólo da lugar a caos, el formal dicta leyes; leyes para el juicio, si se trata de sentimientos, leyes para la voluntad, si se trata de hechos» (SCHILLER: XII, 4-5).

Estos impulsos contrapuestos están sometidos a una acción recíproca, que configura la idea de humanidad. Cada uno de ellos alcanza su plenitud cuando el otro está activo, cada uno fundamenta y limita la actividad del otro.

La tarea de la cultura no es más que asegurar la acción recíproca de estos impulsos. Por eso la estética es el estado más alto de la cultura y de la educación. Porque la belleza es, a la vez, sensibilidad y racionalidad, impulso sensible y formal. Los contiene a ambos. Es la reconstrucción constante de su reciprocidad.

¿Existe alguna forma de actividad en la que esta conjugación se produzca de la manera más perfecta? ¿Existe algún impulso que englobe los dos anteriores? Si existe, ese impulso pasará a ser el principio de la acción de la belleza y el principio de la acción educadora.

Schiller considera, retomando también en este punto un concepto previamente elaborado por Kant, que la conjunción perfecta entre lo absoluto y lo finito, entre la libertad y el tiempo, entre lo sensible y lo universal, se produce a través de la dimensión antropológica del juego. El impulso de juego desempeña la función de «suprimir el tiempo en el tiempo», de «conciliar el devenir con el ser absoluto, la variación con la identidad» (SCHILLER: XIV, 3). El juego es la reconciliación entre lo determinado y lo indeterminado, es la expresión de la reciprocidad entre sensibilidad y formalidad. El juego es, sobre todo, el ejercicio mismo de la libertad. Representa el cumplimiento de la idea de humanidad y la estructura propia de la belleza. «El hombre, llega a decir Schiller, sólo juega cuando es hombre en el pleno sentido de la palabra, y sólo es enteramente hombre cuando juega... Sobre esta afirmación, os lo aseguro, se fundamentará todo el edificio del arte estético y del aún más difícil arte de vivir» (SCHILLER: XV, 9). Al ser el juego el principio objetivo de la belleza, y la belleza la experiencia propia de la humanidad, el juego es la actividad que permite al hombre llegar a su propia realidad

y a lo sublime de su naturaleza singular. Es la experiencia de la totalidad sensible del mundo y del triunfo sobre el mundo.

Educación no será otra cosa que aplicar sistemáticamente las condiciones que hacen posible la plenitud del hombre. En este caso, educar es facilitar la expresión de la belleza a través del juego en cuanto principio objetivo de la misma.

Pervivencia contemporánea y consecuencias prácticas

La teoría estética de Schiller y su interpretación del juego como principio objetivo de la belleza, como práctica mediante la que el hombre se autorrealiza, no ha quedado reducida a una alternativa limitada y circunscrita a un momento histórico. Ha sobrevivido, reformulada, en concepciones actuales y ha dejado despejada una vía por la que se incorporarán las nuevas relaciones axiológicas.

Gadamer traslada el problema a la obra de arte, entendida como razón hermenéutica comunicativa, e introduce el juego en cuanto revelación del mundo. El juego es un reconocimiento de la realidad, una anámnisis de la dimensión originaria de la existencia. Permanece la temática, reconstruida. Pero, lo realmente significativo de Gadamer, lo mismo que ocurre con la teoría de Schiller, es que la obra de arte, la belleza, y el juego son una forma de superar la razón instrumental y la razón teórica, son otra manera de racionalización. Expresan un sistema de comprensión exclusivo del ser humano y para el ser humano. La conciencia histórica, la conciencia estética, son un mecanismo mediante el cual el hombre vuelve sobre sí mismo e instauro su autorrealización más propia.

El otro principio, que se ha transmitido recurrentemente a la modernidad más crítica y que ha sido objeto de minuciosos análisis, es el de la autonomía y el de la libertad. Es cierto que las soluciones son distintas y controvertidas. No obstante, la aceptación del hombre como principio de actividad desde sí y para sí, se ha mantenido frente al carácter heterónimo de la estratificación social y de la producción técnica. Walter Benjamin, Bloch, Marcuse, Adorno, Horkheimer, Habermas, son los representantes más conocidos de esta lucha por delimitar un nuevo espacio para la sensibilidad, para la subjetividad y para la comunicación interpersonal.

Las conclusiones prácticas que se pueden derivar de todas estas consideraciones afectan directamente a los sistemas educativos y todos los procesos del aprendizaje humano.

La razón estética, la razón ética, razón práctica y razón axiológica son distintas de la razón científica y de la razón técnica, aunque todas ellas pertenezcan al género común de la racionalidad. Nos pueden servir, para ver las diferencias, las definiciones que ofrecía Rescher: Razón científica, conocimiento, es la «sistematización racional de la experiencia informativa a través de principios de explicación». Razón axiológica, razón práctica, en cuanto primer analogado, es la «sistematización de la experiencia afectiva a través de principios de justificación» (Rescher: 1993, 148). Podemos volver sobre las diferencias formuladas por Schiller. Lo que las separa es más importante, a efectos prácticos, que lo que las une.

Debería quedar claro que estas construcciones teóricas sobre la belleza, sobre la ética, sobre los valores, sobre su estructura racional, tienen consecuencias políticas, sociales, humanas y educativas de gran transcendencia. Muchos autores, incluido Schiller, abordan el tema en términos de sustitución y exclusión. Los modelos axiológicos son todos de esta índole. La razón estética, la razón práctica en cuanto primer analogado, son la forma más destacada del desarrollo humano y es necesario que ostenten el puesto hegemónico que les corresponde. La educación de la humanidad es el ejercicio de la racionalidad estética y de la racionalidad axiológica. Cualquier otra actividad, elevada a categoría fundamental, es un atentado contra la dignidad del hombre. Todas las corrientes actuales de la investigación-acción pertenecen, íntegramente, a este esquema.

La solución de estas cuestiones exige delimitar con toda precisión las distintas formas de la racionalidad. Este simple propósito permitiría constatar, inmediatamente, la debilidad del planteamiento que Kohlberg hace del aprendizaje moral y las confusiones de casi todas las interpretaciones puramente psicologicistas. Teoría, ciencia, técnica, belleza y valores no tienen la misma finalidad, no utilizan los mismos contenidos, no recurren a idénticos procedimientos y no consiguen los mismos resultados. Se mueven en dimensiones irreductibles entre sí. Pero son dimensiones complementarias dentro del orden de la vida humana, no excluyentes. Belleza y moral, sin ciencia, son prácticas que dejan al hombre a mitad del camino de su desarrollo y progreso. La

ciencia, sin belleza y sin ética, suprime de la existencia el significado y la dignidad que el ser humano tiene para sí mismo y para el conjunto de los miembros de su especie.

Tampoco se pueden aprender todas las actividades y todas las funciones de la misma manera. Baste recordar, de momento, a quienes pretenden lo contrario, aquel famoso texto que Kant escribiera, el año 1790, en la *Crítica del Juicio*: «Puede aprenderse todo lo que Newton ha expuesto en su obra inmortal de los *Principios de la filosofía de la naturaleza*, por muy grande que sea la cabeza requerida para encontrarlos; pero no se puede aprender a hacer poesías con ingenio, por muy detallados que sean todos los preceptos de la poética y excelentes los modelos de la misma. La causa es que Newton podría presentar, no sólo a sí mismo, sino a cualquier otro, en forma intuible y determinada en su sucesión, todos los pasos que tuvo que dar desde los primeros elementos de la geometría hasta los mayores y más profundos descubrimientos; pero ni un Homero ni un Wieland pueden mostrar cómo se encuentran y surgen en sus cabezas sus ideas, ricas en fantasía y, al mismo tiempo llenas de pensamiento, porque ellos mismos no lo saben, y, por tanto, no lo pueden enseñar a ningún otro» (KANT: 1990, 264).

Referencias Bibliográficas

- ADORNO, Th.A. (1983) *Teoría estética*. Barcelona: Orbis.
- ADORNO, Th.A. (1995) *Sobre Walter Benjamin*. Madrid: Cátedra.
- BREZINKA, W. (1991a) *La educación en una sociedad en crisis*. Madrid: Narcea.
- BREZINKA, W. (1990b) *Conceptos básicos de las ciencias de la educación*. Barcelona: Herder.
- CAMPS, V. (1990) *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa-Calpe.
- CARR, W. y NARNETT, A. (1994) Civic Education, Democracy and the English Political Tradition, en *Teoría de la Educación*. Vol. VI, pp. 77-92.
- DINELT, K. (1980) *Antropología pedagógica*. Madrid: Aguilar.
- FEIJOO, J. (1990) Estudio introductorio a F. Schiller: Kallias. *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Barcelona: Anthropos.
- GADAMER, H.G. (1988) *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- GADAMER, H.G. (1993) *El problema de la conciencia histórica*. Madrid: Tecnos.

- HEHLMANN, W. (1931) *Pädagogisches Wörterbuch*. Leipzig: Alfred Kröner Vlg.
- HEIDEGGER, M. (1986) *La pregunta por la cosa*. Barcelona: Orbis.
- HUBERT, R. (1977) *Tratado de pedagogía general*. Buenos Aires: El Ateneo.
- KANT, I. (1990) *Crítica del juicio*. Madrid: Espasa-Calpe.
- KERSCHENSTEINER, G. (1934) *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*. Barcelona: Labor.
- KOLBERG, L. (1992) *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- MANNHEIM, K. (1975) *Diagnóstico de nuestro tiempo*. México: F. de C.E.
- MANTOVANI, J. (1964) *Educación y plenitud humana*. Buenos Aires: El Ateneo.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1981) Los valores, fundamento de la educación, en J. Castillejo y Otros: *Teoría de la educación*. Madrid: Anaya.
- MARTÍN GARCÍA, X. (1994) Aportaciones y límites de los paradigmas cognitivo y dialógico en educación moral, en *Teoría de la Educación*, Vol. VI, pp. 127-147.
- MARTÍNEZ MARTÍN, M. (1992) La enseñanza de los valores en la escuela: la educación ética, en VV.AA. *Educación y valores en España*. Madrid: CIDE.
- MOUNIER, E. (1976) *Manifiesto al servicio del personalismo*. Madrid: Taurus.
- NASSIF, R. (1980) *Pedagogía General*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- NAVARRO CORDÓN, J.M. (1991) Repensar a Schiller, Int. a F. Schiller: *Escritos sobre estética*. Madrid: Tecnos, pp. IX-LI.
- QUINTANA CABANAS, J.M. (1993) *Pedagogía estética*. Madrid: Dykinson.
- SANVISENS, A. (1984) *Cibernética de lo humano*. Barcelona: Oikos-Tau.
- SCHILLER, F. (1990) *Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre*. Barcelona: Anthropos.
- SCHILLER, F. (1991) *Escritos sobre estética*. Madrid: Tecnos.
- TOURAINÉ, A. (1973) *La sociedad post-industrial*. Barcelona: Ariel.
- WEBER, M. (1964) *Economía y sociedad*. México: F. de C.E.

CONDUCTA HIPERACTIVA Y HABILIDAD VISUAL

LUIS ÁLVAREZ PÉREZ
PALOMA GONZÁLEZ CASTRO*

El presente artículo incluye algunas habilidades visuales como una más de las causas que mantienen la conducta hiperactiva.

Se identifican estas habilidades visuales y se dan pautas para su observación, evaluación y entrenamiento.

Además, se establece un marco general de intervención que incluye tanto los elementos tradicionales de tratamiento así como los elementos nuevos incorporados.

Aproximación a la conducta hiperactiva

La conducta hiperactiva fue descrita por primera vez en 1947 por Strauss cuyo origen lo situaba en una lesión cerebral. Posteriormente, Safer y Allen (1979) la relacionan más con un problema de conducta cuyas características son:

- Atención dispersa
- Dificultades de aprendizaje (lecto-escritura y cálculo)
- Falta de madurez
- Impulsividad
- Tasa de ansiedad elevada
- Dificultades de interacción (baja autoestima)

Vallet (1986) habla de la hiperactividad como un síndrome, porque cuenta con un conjunto de características coexistentes y Velasco (1980) desde un modelo médico, como síndrome de Disfunción Cerebral Mínima (DCM).

La APA (1995, 88-89) en el DSM-IV la considera un trastorno y la encuadra dentro del llamado Déficit atencional con hiperactividad y

* LUIS ÁLVAREZ PÉREZ es Profesor A. del I.C.E. y de Psicología de la Educación de la Universidad de Oviedo y PALOMA GONZÁLEZ CASTRO es Licenciada en Psicología y Diplomada en Óptica.

establece como criterios para su diagnóstico: la desatención, la hiperactividad y la impulsividad.

Desatención

Seis (o más) de los siguientes síntomas de **desatención** han persistido por menos durante seis meses con una intensidad que es desadactiva e incoherente en relación con el nivel de desarrollo:

- a) a menudo no presta atención suficiente a los detalles o incurre en errores por descuido en las tareas escolares, en el trabajo o en otras actividades
- b) a menudo tiene dificultades para mantener la atención en tareas o en actividades lúdicas
- c) a menudo parece no escuchar cuando se le habla directamente
- d) a menudo no sigue instrucciones y no finaliza tareas escolares, encargos u obligaciones en el centro de trabajo (no se debe a comportamiento negativista o a incapacidad para comprender instrucciones)
- e) a menudo tiene dificultades para organizar tareas y actividades
- f) a menudo evita, le disgusta o es renuente en cuanto a dedicarse a tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido (como trabajos escolares o domésticos)
- g) a menudo extravía objetos necesarios para tareas o actividades (p.ej., juguetes, ejercicios escolares, lápices, libros o herramientas)
- h) a menudo se distrae fácilmente por estímulos irrelevantes
- i) a menudo es descuidado en las actividades diarias

Hiperactividad

Seis (o más) de los siguientes síntomas de **hiperactividad-impulsividad** han persistido por lo menos durante 6 meses con una intensidad que es desadaptativa e incoherente en relación con el nivel de desarrollo:

- a) a menudo se mueve en exceso manos o pies, o se remueve en su asiento
- b) a menudo abandona su asiento en la clase o en otras situaciones en que se espera que permanezca sentado
- c) a menudo corre o salta excesivamente en situaciones en que es inapropiado hacerlo (en adolescentes o adultos puede limitarse a sentimientos subjetivos de inquietud)
- d) a menudo tiene dificultades para jugar o dedicarse tranquilamente a actividades de ocio
- e) a menudo "está en marcha" o suele actuar como si tuviera un motor
- f) a menudo habla en exceso

Impulsividad

- g) a menudo precipita respuestas antes de haber sido completadas las preguntas
- h) a menudo tiene dificultades para guardar turno
- i) a menudo interrumpe o se inmiscuye en las actividades de otros (p.ej., se entromete en conversaciones o juegos).

Como se ve hay dificultades para definir operacionalmente la hiperactividad. El mayor acuerdo se reduce a tres conductas: actividad excesiva, falta de atención y de autocontrol, cuyo origen gira en torno a tres factores:

NEUROLÓGICOS	AMBIENTALES	CONDUCTUALES
<p>* Disfunción Cerebral de origen:</p> <p>PRENATAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alcoholismo materno - Infecciones de la madre - Hemorragia cerebral <p>PERINATAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prematuridad <p>POSTNATAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enfermedades infecciosas - Traumatismos craneales <p>* Disfunción que interfiere los procesos madurativos externos (actividad excesiva), e internos (dificultad para procesar y responder con normalidad) (Gearheart, 1981).</p>	<p>* Contexto familiar deteriorado.</p> <p>* Falta o mala escolarización.</p> <p>* Ambiente social poco estimulante.</p>	<p>* Falta de modelos de conducta claros y uniformes.</p> <p>* Refuerzo de las conductas disruptivas, sin saberlo, en detrimento del autocontrol.</p>

A veces, suele confundirse la hiperactividad con problemas de conducta, con dificultades de aprendizaje o con alteraciones emocionales o de deficiencia mental. Por eso conviene tener en cuenta algunos criterios que hacen peculiar esta conducta y que reducimos a tres:

1. Déficit de atención selectiva y sostenida cuyo origen hay que situar en dos variables:

Visuales:

- . Hipermetropías bajas o medias no corregidas.
- . Escasa flexibilidad acomodativa.

- . Forias.
- . Bajo control binocular.

Autocontrol:

- . Tasa de ansiedad elevada.
 - . Dificultad para planificarse, dominarse y reforzarse (Álvarez, Soler y Hernández, 1995, 254).
 - . Falta de modelos de conducta claros y uniformes en casa.
 - . Problemas de habilidades sociales (HHSS).
2. Inicio desde los primeros años.
 3. No existe lesión cerebral constatada.

Evaluación e intervención general

La evaluación parte de la historia clínica (desarrollo evolutivo, entorno socio-familiar, dificultades de aprendizaje, etc.) que se completa con el uso de cuestionarios, escalas e inventarios:

- Inventario de Conners (1973): escala para profesor y padres.
- Cuestionario de Situaciones en el hogar de Barkley (1981).
- Cuestionario de Situaciones en la escuela de Barkley (1981).
- Escala de Autocontrol de Kendal y Wilcox (8-12 años).
- Cuestionario de Problemas de Conducta de Bekar y Stringfield (1974) [3-6 años]
- Cuestionario de Personalidad de Block y Block (1980).
- Cuestionario de Problemas de Conducta para preescolares (CCP) de Block y Block, con baremos españoles.
- Escala de Clasificación de Werry, Weiss y Peters para padres. Da información sobre la conducta en casa, barrio y escuela.

Además del uso de cuestionarios, hay que contar con una valoración psicopedagógica (atención, comprensión, estilo de aprendizaje, ajuste emocional y social), un examen neurológico para detectar posibles problemas que pudiesen afectar al sistema motor y sensorial y un examen de las habilidades visuales que condicionan el esfuerzo en tareas de cerca (Álvarez, Soler y Hernández, 1995, 235): control binocular, forias y flexibilidad acomodativa y que incorporamos como novedad en el estudio de la conducta hiperactiva.

La intervención se suele realizar desde el punto de vista farmacológico, conductual y cognitivo-conductual.

El *tratamiento farmacológico* predispone para una mejor intervención terapéutica y utiliza estimulantes que paradójicamente producen en la conducta infantil una disminución de la actividad física. Además, en el caso de niños hiperactivos no producen hábito, ni dependencia física como ocurre en los adultos.

Los efectos de los fármacos son mayores a mayor hiperactividad. El más utilizado es la DEXEDRINA que se viene administrando desde los años cincuenta y empieza a hacer efecto a partir de las dos semanas de administración. Los efectos secundarios que pueden ocasionar son disminución del apetito, dolores de cabeza, de estómago, insomnio ocasional, etc.

El *tratamiento conductual* parte del mismo marco que se utiliza para abordar cualquier conducta:

- Definición operativa de la conducta-problema
- Línea base
- Análisis de las consecuencias que mantienen la conducta-problema
- Diseñar nuevas contingencias de refuerzo aplicando el programa de intervención deseado
- Evaluación
- Seguimiento

Es muy importante contar con la colaboración de padres y profesores. Por eso, conviene explicarles cómo seguir un programa de Modificación de Conducta. Álvarez (1993, 79-81) establece esta especie de guía práctica:

MODIFICACIÓN DE CONDUCTA (Guía para padres y profesores)

Un niño puede realizar algunas cosas mal o puede necesitar aprender otras. En ambos casos es preciso poner en funcionamiento una estrategia de modificación de conducta (M.C.).

Requisitos para poner en práctica la M.C.

1. **Decir lo que queremos conseguir** con claridad y exactitud para que cuando hablemos de ello, todo el mundo sepa a qué nos estamos refiriendo. Es decir:
 - Ha de ser observable.
 - Ha de ser medible.

Ejemplo: Juan mira fijamente un objeto (**observable**) durante un minuto por día (**medible**).

2. **Registrar** las conductas observadas, lo que significa apuntar cuántas veces se hicieron, cómo y dónde.

Ejemplo: El niño completó el dibujo el lunes a la primera (lo **consigno** debajo de esa fecha y lo valoro poniendo por ejemplo: "sí", "no", "?").

Las conductas las tengo que observar y registrar en dos momentos distintos: primero, antes de la intervención, para ver cómo está el sujeto (**línea base**), y después, para ver cómo evoluciona con las actividades propuestas (**programa de tratamiento**).

3. **Buscar los premios** (10 por ejemplo) que más gusten al sujeto para que tiendan a repetir eso que premiamos. A estos efectos positivos que siguen a una conducta se les llama **reforzadores**, y cuando son materiales es conveniente aplicarlos de la siguiente forma:

- a) Clarificar qué actividades voy a premiar.
- b) Pensar en el tipo de fichas que voy a distribuir (estrellas, cruces, etc.).
- c) Especificar las fichas que se pueden conseguir por cada tipo de actividad.
- e) Especificar cuántas fichas vale cada premio.

Esta secuencia nos interesa siempre que queramos incorporar una conducta al repertorio conductual de un sujeto o mejorar las ya existentes. Cuando lo que queremos es eliminar alguna conducta, la mejor estrategia será no hacer ningún caso al sujeto cuando presente la conducta problema y premiar siempre las conductas alternativas.

En el caso de que una determinada conducta sea difícil de ejecutar por parte de un niño, entonces el entrenador la hará primero y así el niño, copiándola, la realizará con mayor facilidad.

Existen algunos programas de entrenamiento de padres y profesores muy utilizados (ÁLVAREZ, 1993, 63-74), como son:

Programa para niños desobedientes de Forehand y McMahon (1981) para niños de 3 a 8 años. Consta de dos fases (McMahon, 1991).

FASE I: ATENCIÓN DIFERENCIAL

Atender

1. Describir la conducta del niño.
2. Seguir, no dirigir.
3. Sin preguntas, órdenes o cuestiones docentes.

Recompensas

1. Físicas.
2. Verbales sin etiquetar.
3. Verbales etiquetando.

Ignorar

1. Sin contacto ocular o señales no verbales.
2. Sin contacto verbal.
3. Sin contacto físico.

FASE II: ENTRENAMIENTO EN EL CUMPLIMIENTO DE LAS ORDENES

Instrucciones claras

1. Dejar de usar órdenes beta (ejem.: vagas, interrupciones).
2. Ordenes alfa (específicas y directas, una a la vez, esperar 5"). Se da la orden y se esperan 5"; si no hay cumplimiento se da recompensa/atención; si no hay cumplimiento, se avisa y se esperan 5"; hay recompensa/atención si cumple y tiempo fuera si no cumple.

Consecuencias

1. Reforzamiento por el cumplimiento de las órdenes.
2. Secuencia aviso-tiempo fuera por no cumplir las órdenes.
3. Reglas fijas.

Programa de modelado por medio del video/discusión en grupo de Webster-Stratton (1981, 1987). Son 250 escenas de padres interactuando con sus hijos de modo tanto apropiado como inapropiado. Después del visionado se comentan en grupo las secuencias y se mandan tareas para casa con el fin de practicar.

Programa para niños con problemas de conducta manifiesta de Patterson que comienza con la lectura de **Vivir con niños** o **Familias** (Patterson, 1975), para adquirir una base conceptual para el entrenamiento en habilidades específicas. El paso siguiente es determinar las conductas problema, observarlas y establecer un sistema de reforzamiento primero y procedimientos de tiempo fuera y coste de respuesta después. En este punto se enseña a los padres estrategias de negociación y de solución de problemas.

Este programa ha sido remodelado en parte para ser aplicado con adolescentes delincuentes, pero los resultados no han sido positivos

(Marlowe y Cols., 1988) porque la intervención ha de hacerse en etapas anteriores antes de que los problemas ya sean muy graves.

La Terapia familiar funcional (TFF) (Alexander y Parsons, 1982; Barton y Alexander, 1981) integra en un mismo programa las perspectivas conductual y sistémica y, más recientemente, la perspectiva cognitiva en cuanto al establecimiento de patrones atribucionales familiares. Hoy en día consta de 5 fases (Alexander, Waldron, Newberry y Liddle, 1988):

1. Introducción-impresión: análisis de las expectativas iniciales de la familia y de las atribuciones de sus miembros.
2. Evaluación: identificación de las conductas que necesitan modificación.
3. Inducción-terapia: reestructuración cognitiva a la que debe seguir reestructuración real.
4. Educación-cambio conductual: mediante la utilización de técnicas conductuales como el entrenamiento en habilidades de comunicación, los contratos conductuales y el manejo de contingencias.
5. Finalización-generalización: se facilita el mantenimiento por medio de la retirada gradual. A la vez se pueden tratar variables incidentes extrafamiliares.

El Entrenamiento en Comunicación y Solución de Problemas (ECSP) de Robin y Foster (1989) trata también desde una perspectiva conductual-sistémica problemas de conducta, pero menos graves que los anteriores.

El programa consta de cuatro fases:

1. Compromiso: evaluación inicial y negociación de un contrato que ayude al cambio.
2. Desarrollo de habilidades: se presenta a la familia los pasos en la solución del problema (definición, soluciones alternativas, elección de la mejor y puesta en práctica).
3. Aplicación de las Habilidades Aprendidas: se operativizan las conductas y se mandan como tareas por escrito para realizar en casa.

4. Desenganche: se generan fórmulas de automanejo espaciando cada vez más las sesiones con el fin de evitar la dependencia del terapeuta.

El Sistema Familiar-Ecológico (SFE) trata a la vez el problema concreto de conducta y las diferentes interrelaciones sujeto-familia-escuela-grupo (Henggeler, 1982). Las técnicas utilizadas son muy variadas y van desde el contrato de contingencias y las autoinstrucciones hasta el uso del refuerzo (Schleser y Rodick, 1982).

Los Programas Conductuales Educativos (PCE) de Dueñas (1988, pp. 20-69) que junto con *El Manual de Padres* tienen como objetivo mejorar diferentes comportamientos en sujetos con NEE.

Estos programas abarcan cuatro áreas, cada área consta de nueve conductas y cada conducta de cuatro pasos secuenciados por orden de menor a mayor dificultad. La que más nos interesa es el área de comportamientos de adaptación social que tiene estos objetivos:

- Conducta 1. Colaborar con los padres en tareas domésticas.
- Conducta 2. Saber esperar su turno.
- Conducta 3. Evitar las rabietas.
- Conducta 4. Comunicación padres-hijo.
- Conducta 5. Ser constante.
- Conducta 6. Evitar la irritabilidad.
- Conducta 7. Evitar la terquedad.
- Conducta 8. Fórmulas de cortesía.
- Conducta 9. Responsabilizarse de una pequeña tarea de la casa.

Las técnicas conductuales que más se utilizan en el aula para el tratamiento de los niños hiperactivos son (Canca, 1993, 176)

A. Individuales

a) Incremento de conductas deseables.

1. Recompensas sociales (atención, alabanzas, afecto, privilegios...) y recompensas materiales (comestibles y no comestibles) por la emisión de la conducta deseada.
2. Programas de economía de fichas: utilización de puntos-fichas canjeables por determinados reforzadores si se produce la conducta-objetivo.
3. Contrato conductual: se determina conjuntamente la conducta deseada y las consecuencias derivables de su cumplimiento o incumplimiento.

b) Disminución de conductas disruptivas.

4. Extinción: retirada de atención de conductas desadaptadas.
5. Coste de respuestas: pérdida de un privilegio esperado.
6. Sobrecorrección: subsanar las pérdidas de aprendizaje, trabajos extras.
7. Time-out: tiempo de privación de la clase.
8. Reforzamiento de conductas alternativas.

B. Grupales

1. Economía de fichas.
2. Los compañeros como agentes de modificación:
 - La conducta de un niño gana puntos para toda la clase.
 - El grupo debe alcanzar un determinado objetivo para conseguir la recompensa. Cada niño individualmente, gana puntos para el grupo.
 - Competición entre grupos con recompensas al mejor, o a todos los que alcancen el objetivo establecido ("juego de la buena conducta").

Además de las técnicas específicas de Modificación de conducta es conveniente realizar entrenamiento en relajación. *El entrenamiento en relajación* (Álvarez, 1993, 51-52) data de 1929 y 1932 con Jacobson y Schultz (relajación progresiva y autógena). La relajación basada en el biofeedback data de 1960 y 1970.

Definir la relajación es hacer referencia a lo fisiológico (reducción de la activación somática y autónoma), a lo subjetivo (informaciones de tranquilidad y sosiego) y a lo conductual (no movimiento), además de otras posibles interacciones.

Los marcos conceptuales desde los que ha sido estudiada la relajación proceden de investigaciones sobre procesos emocionales, motivacionales y de aprendizaje.

En los *procesos emocionales* la relajación puede ser entendida como un estado general con un nivel de activación fisiológica mínima proporcionada por el SN parasimpático o como un estado específico con una activación fisiológica opuesta a la de las emociones sin que por ello se deje de aceptar una interpretación cognitiva de la emoción tal y como postulan ciertos modelos cognitivos basados en el procesamiento de la información (Lang, 1985; Leventhal y Tomarken, 1986).

Dentro de los *procesos motivacionales*, las respuestas de relajación se consideran como una respuesta biológicamente antagónica a la respuesta de estrés y puede aprenderse y convertirse en un buen recurso contra los efectos negativos de éste (Benson, 1976). Si esto no sucede y la frecuencia de intensidad del estrés están por encima de los límites normales puede haber un riesgo para la salud y comprometerse el

funcionamiento adaptativo de los tres sistemas biológicos implicados: el neurofisiológico, el neuroendocrino y el neuroinmunitario.

En cuanto a la identificación de los *mecanismos de aprendizaje* implicados en la relajación se pueden conocer fácilmente, así en la relajación progresiva de Jacobson se hará a través de los niveles de tensión EMG en cada grupo muscular; en la relajación autógena de Schultz a través de los niveles de temperatura periférica (Biofeedback TMP) y en la relajación basada en la respiración a través de los cambios de ritmo cardíaco (biofeedback HR).

A continuación transcribimos un modelo base de relajación en la línea de la relajación progresiva de Jacobson, Wolpe y Bernstein y Borkovec (1973) pero mucho más simplificado y adaptado a niños con dificultades.

Ciertas modificaciones en el vocabulario obedecen precisamente a las dificultades que encontraban los sujetos para comprender las instrucciones de la relajación tradicional para niños (Weil y Goldfried, 1973; Bergès y Bounes, 1977; Cautela y Groden, 1985) pues realmente no existen adaptaciones adecuadas para ellos:

Túmbate cómodamente en el suelo sobre una manta o una alfombra. Cierra y los ojos y comienza a respirar lentamente, metiendo el aire por la nariz y echándolo por la boca, así: *suenan la forma de respirar*. Sigue siempre el mismo ritmo y hazlo cada vez más lentamente, así: *vuelve a sonar la forma de respirar*. Sigue metiendo el aire por la nariz y echándolo por la boca.

Ahora te vas a concentrar en una mano y cierras el puño con fuerza. Muy bien, ahora la vas abriendo lentamente, lentamente. Lo vuelves a cerrar fuerte, fuerte. Lo abrimos lentamente, lo cierras, lo abres.

Pasamos a la otra mano, cerramos el puño, lo abrimos lentamente, cierro, abro, cierro, abro...

Ahora concéntrate en una pierna, la levantamos del suelo lentamente sin doblar para nada la rodilla, lentamente, lentamente, hasta que esté a medio metro del suelo y la aguantamos ahí. Muy bien, la bajo, suave, suave... la subo, despacio... aguanto un poco ahí, bajo... subo...

Cambiamos de pierna, la levanto suavemente, arriba... aguanto. La bajo, despacio... la vuelvo a subir, arriba... abajo... la vuelvo a subir, arriba, abajo..., muy bien.

Pasamos ahora a la cara. Concéntrate en la frente. Arrúgala subiendo los ojos hacia arriba, bájalos. Vuelve a arrugarla subiendo los ojos hacia arriba, bájalos, súbelos, bájalos.

Concéntrate ahora en tus ojos. Ciérralos, apretándolos fuertemente. Ciérralos, ábrelos. Ciérralos otra vez. Relájalos despacio hasta que los abras. Vuelve a cerrarlos, vete abriéndolos despacio... hasta que los mantengas relajados, pero cerrados.

Concéntrate ahora en los labios, haz con ellos una "O" relájalos. Hacemos otra "O", relájalos, hacemos otra "O" relájalos.

Ahora concéntrate en el estómago, mételo fuerte para adentro, muy bien, vete aflojándolo lentamente, mételo otra vez, fuerte... aflójalo...

Volvemos como al principio concentrándonos en la respiración, metiendo el aire por la nariz y echándolo por la boca, siguiendo siempre el mismo ritmo... .. Sigue tú manteniéndola respiración, muy bien. Nota cómo el pecho se eleva cuando metes el aire y baja cuando lo expulsas. Comprueba que sigues siempre el mismo ritmo y nota una gran tranquilidad en todo tu cuerpo que está completamente tranquilo, relajado, como si estuvieses sólo, experimentandouna agradable sensación.

Lentamente voy a ir contando hasta cinco. Cuando llegue a cinco. Cuando llegue a cinco, abres los ojos y te levantas:

Uno, mueve los brazos, despacio.

Dos, mueve un poco las piernas, muy despacio todavía.

Tres, mueve la cara muy lentamente.

Cuatro, mueve todo tu cuerpo despacio.

Cinco, abre ya los ojos y por hoy hemos terminado.

Además de la relajación progresiva, las técnicas más utilizadas en relajación son las siguientes: la relajación diferencial y la relajación condicionada (Bernstein y Borkovec, 1973), la relajación pasiva (Schwartz y Haynes, 1974), la relajación autógena (Schultz, 1932) y la respuesta de relajación (Benson, 1976).

Ninguna técnica de relajación es un fin en sí misma pero sirve para alcanzar dos importantes objetivos: disminuir la tensión y ansiedad tanto generalizadas como ante situaciones específicas y disminuir la intensidad de ciertos problemas psicósomáticos.

Para los casos en los que el componente ansiógeno es elevado, la relajación progresiva y sus variantes sería la técnica más adecuada. En el caso de problemas psicósomáticos parecen más aconsejables la técnica autógena y la respuesta de relajación. Así la han aplicado para el insomnio (Karakan y Moore, 1984; Lacks, 1987; Williams, Karakan y Moore, 1988), en asma e hipertensión (Appel, Saab y Holroyd, 1985; Rice, 1987; Taylor, 1982), en cefaleas (Blanchard y Cols., 1983; 1985; Janssen y Neutgens, 1986), para procedimientos quirúrgicos y hospitalarios (Weinstein, 1976) y con diabéticos (Hartman y Reuter, 1983), etc.

Como se ve la aplicación de las técnicas de relajación es amplia y puede hacerse de forma individual o en combinación con otras técnicas de modificación de conducta como por ejemplo la desensibilización sistemática.

Por último, el *tratamiento cognitivo-conductual* tiene como objetivo manejar la conducta a través de su verbalización (Cidad, 1986). En esta

línea estarían: "El Entrenamiento Autoinstruccional de Meichembaum", "El programa de Autocontrol de Kendall" y "El Entrenamiento en Habilidades Sociales (HHSS) de Álvarez" cuyo desarrollo se resume en el cuadro siguiente:

<i>ENTRENAMIENTO AUTOINSTRUCCIONAL (MEICHEMBAUM)</i>	<i>AUTOCONTROL (KENDALL)</i>	<i>HHSS (ÁLVAREZ)*</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Modelado cognitivo: el profesor hace la conducta y la verbaliza - Guía externa: el alumno hace la conducta y la guía verbalmente el profesor. - Autoguía: el alumno hace la conducta y la verbaliza. - Autoguía a media voz: el alumno hace la conducta y lo verbaliza susurrando. - Autoguía interna: el alumno hace la conducta hablándose a sí mismo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Enseñar a pensar: técnicas para resolver problemas. - Autoinstrucciones: verbalizar los diferentes elementos del problema, valorarlos, elegir una respuesta, reforzarse y corregirse. - Modelado: de las respuestas por parte del entrenador. - Establecer las contingencias de refuerzo: (E. de fichas, contratos,...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Información y demostración de las respuestas adecuadas: modelado y moldeamiento, para las conductas más difíciles. - Reproducción y práctica de respuestas: ensayo conductual encubierto y real. - Retroalimentación del rendimiento: informar de como realizó el papel asignado. - Transferencia: mantener las conductas entrenadas en contextos reales (Entrenamiento de padres y profesores).

* [ÁLVAREZ, L. (1991) *Habilidades sociales y aprendizaje escolar*. Aula Abierta, 57. ICE de la Universidad de Oviedo]

Evaluación e intervención específica: terapia visual

La *terapia visual* tiene como objetivo mejorar la atención tanto selectiva como sostenida. Las habilidades visuales que intervienen en esta

mejora son la flexibilidad acomodativa, las forias y el control binocular. Estas habilidades visuales se evalúan y se entrenan tal y como se detalla en el cuadro siguiente y se explica a continuación:

HABILIDADES VISUALES			
	<i>FLEXIBILIDAD ACOMODATIVA</i>	<i>FORIA</i>	<i>CONTROL BINOCULAR</i>
ENTRENAMIENTO	Lectura con FLIPPER 2 Cartas de HART ACCOMOTRAC	Compensaciones optométricas	Cordón de BROCK CHEIROSCOPIO (Espejos fijos y móviles) BIOPTOR Tarjetas de Convergencia-Divergencia

La Flexibilidad Acomodativa es la capacidad de hacer cambios rápidos de enfoque, de mantener la nitidez de las imágenes cuando se mira a una distancia próxima para la lectura y de aumentar o disminuir la acomodación en condiciones donde la demanda total de convergencia acomodativa debe ser compensada por las vergencias fusionales.

Una escasa flexibilidad acomodativa puede generar una falta de comodidad o una incapacidad para fijarse durante un tiempo limitado en un estímulo. La evaluación tiene como objetivo conocer la velocidad y la capacidad de acomodación.

La velocidad se mide con un FLIPPER que es un conjunto de dos lentes positivas y dos negativas que se intercambian a medida que el sujeto enfoca un estímulo. Para ello, se sitúa delante del paciente una lente de +2.00 dioptrías cuando las letras aparezcan claras, colocar dos lentes de -2.00 dp. girando el flipper, repetir hasta 1 minuto.

La capacidad se valora mediante la Acomodación relativa positiva/negativa (ARP/ARN) que trata de conocer la máxima aceptación positiva y negativa del sujeto. Para ello, dirigimos la atención del paciente a una tarjeta de cerca a una distancia de 40 cm.

Para medir **ARP**, añadir positivos (lente de +0.25) hasta que vea las letras ligeramente borrosas, anotar y seguir subiendo la lente hasta que sea incapaz de leer.

Para medir **ARN**, hacer lo mismo que con ARP pero con lentes de -0.25 (tener en cuenta que la lente positiva aumenta la divergencia y las negativas la convergencia).

Entrenamiento

La flexibilidad acomodativa se entrena mediante lectura con Flipper, 2 cartas de Hart y Accomotrac.

- *Lectura con Flipper*: Tiene como objetivo aumentar la velocidad y capacidad de enfoque. Se realiza poniendo delante del ojo la lente positiva (la que hace más grande y más borroso de los ojos). Buscar la máxima distancia a la que se pueda ver el texto o una carta de letras más nítida, en ese punto empezar a voltear el flipper para enfocar con la lente negativa (se ve más pequeño). En cuanto se pueda enfocar nítidamente volver a voltear y volver a enfocar, y así sucesivamente. Tiempo cuarenta cambios de enfoque o 2 minutos.

- *2 Cartas de Hart*: Tiene como objetivo mejorar la flexibilidad de acomodación, se realiza colocando una carta de Hart a la distancia de 40 cm. y otra a 3 m. de distancia.

Se lee sin mover la cabeza la segunda y última letra de la primera fila, se cambia a la de lejos y se lee la primera y última letras de la segunda fila y así sucesivamente. Debe de controlarse que no mueva la cabeza, a medida que se mejora se debe de aumentar la dificultad disminuyendo el tamaño de la letra, aumentando las filas e introduciendo ritmo.

- *Accomotrac*: Diseñado para el control voluntario de la acomodación. Evalúa continuamente la acomodación traduciendo las respuestas en señales acústicas informando al sujeto y terapeuta sobre las variaciones.

La Foria es la posición relativa de los ejes visuales de lejos y cerca. Esta posición en situación de reposo tiene que ser relajada y en distancia próxima debe de situarse por detrás del punto de fijación (unas 6 Dp

prismáticas) pues al realizar un esfuerzo de acomodación activamos la convergencia y el punto de fijación se acerca hacia nosotros (Recordar que la acomodación activa la convergencia aunque la demanda total de convergencia es constante).

Si nuestra posición de los ejes visuales es muy convergente, supongamos 2Dp base Externa la acomodación nos sumaría unas 6 Dp. base Externa lo que nos llevaría a compensar unas 8 Dp. con nuestro control binocular que después de un tiempo limitado de trabajo se agotaría, apareciendo desconcentración y abandono de la tarea. Si se mantiene el trabajo aparecería descompensación de su sistema visual.

La evaluación se realiza mediante el test de la Foria de Von Graefe. Se coloca la corrección ajustando el foróptero y situando los prismas de Risley en ambos ojos (uno de ellos es el prisma de medición y el otro el de disociación).

Una vez colocado el paciente, se le pregunta cuántas imágenes ve y qué relación hay entre ellas (El paciente debe ver dos imágenes: una arriba y a la derecha y otra abajo y a la izquierda). Si ve sólo una, revisar si hay un ojo tapado, ocluir un ojo y otro alternativamente para ayudarle a localizar cada una de las imágenes en el espacio o cambiar el prisma disociador. Si el paciente ve dos imágenes, pero una está arriba a la izquierda y la otra abajo a la derecha, aumentar el prisma de medición. Una vez que las ve con nitidez, se le pide que mire sólo la imagen de abajo y que nos indique cuándo las dos imágenes están verticalmente alineadas. Nosotros entretanto reduciremos el prisma de medición hasta que las vea alineadas y anotaremos la cantidad y dirección de la base del prisma cuando esto ocurra. Luego continuamos aumentando el prisma en la misma dirección hasta que el paciente vea la imagen de arriba a la izquierda y la de abajo a la derecha. Retrocedemos a la otra dirección hasta que las vuelva a ver alineadas (anotamos la cantidad y dirección del prisma) y el resultado final será la media de los valores encontrados en estas mediciones.

Entrenamiento

Las forias se entrenan a través de compensaciones optométricas.

- *Compensaciones optométricas*: El estado refractivo del sujeto nos da como resultado la agudeza visual (capacidad para discriminar los objetos a grandes distancias) y la capacidad de rendimientos en distancia

próxima. El estado refractivo de un sujeto puede ser miope (pérdida de visión de lejos y buena visión de cerca) o hipermetrópe (pérdida de visión de cerca), la hipermetropía puede ser baja, media o elevada. En las hipermetropías elevadas y medias hay una pérdida de agudeza visual de lejos y cerca, en las otras hay una buena agudeza visual de lejos y una falta de rendimiento de cerca, lo que se debe a la necesidad de acomodar. Cuando las graduaciones son de 1, 1,5 o 0,75 dp. aumenta considerablemente el contraste, esto nos da una agudeza visual muy buena de lejos, aunque produce una variación de los ejes visuales, bajo control binocular y un aumento de la fatiga en distancias próximas que ocasionarán siempre problemas de rendimiento. Para trabajos de cerca deben de compensarse estas ligeras hipermetropías (cuando su sistema visual es tenso y hay variación en su sistema binocular) y por supuesto siempre las medias o elevadas.

El Control Binocular es la capacidad del sujeto para mantener la fusión cuando sus necesidades de acomodación y convergencia son muy fuertes.

La evaluación se realiza a través de las vergencias horizontales que pueden ser convergentes o divergentes y nos indican la capacidad de adaptación.

En el momento de la lectura el punto de convergencia es constante, sin embargo la acomodación varía significativamente si está discriminando elementos de un conjunto (retina periférica) o está fijando un elemento concreto (retina central). Como sabemos que la acomodación lleva consigo cantidad de convergencia inducida por el funcionamiento del parasimpático; esta convergencia, debe de ser compensada por nuestra capacidad binocular que además está condicionada por nuestra posición de los ejes visuales o foria, es decir, si tenemos una posición de los ejes visuales convergentes y le sumamos la convergencia acomodativa nuestro control binocular ha de hacer un gran esfuerzo. Para conseguir nuestra fusión debemos recordar que todo hipermetrópe ha de acomodar aproximadamente unas 4 dp.

Para medir las vergencias horizontales utilizamos los prismas que inducen disparidad retiniana y fuerzan al paciente a utilizar su sistema de vergencias para compensar la disparidad.

Colocamos la corrección en el foróptero, situamos la tarjeta de cerca a 40 cm del paciente con buena iluminación o de lejos a 5 m. (Los prismas de Risley se ponen a 0 en ambos ojos).

El sujeto tiene que ver una imagen nítida, debe mirar e intentar mantenerla e indicarnos cuando la imagen se vuelve borrosa (punto de borrosidad), cuando es doble (punto de ruptura) y cuando se mueve a derecha o izquierda (supresión). Introduciremos prismas de base nasal delante de los ojos a una velocidad de 1 dioptría prismática por segundo y a medida que se aumenta la potencia del prisma, anotar la cantidad total que hay delante de ambos ojos en el momento de la borrosidad y en el punto de ruptura. Se añade un poco más de prisma en la misma dirección y anotamos cuando el paciente vuelve a ver una sola imagen (punto de recobro).

Luego repetimos los mismos pasos con prismas de base temporal en ambos ojos.

Entrenamiento

El control binocular se entrena con el Cordón de Brock, el Cheiroscopio, el Bioptor y las tarjetas de Convergencia-Divergencia.

- *Cordón de Brock*: Tiene como objetivo aprender a mantener una buena coordinación binocular y eliminar las supresiones. Se realiza de pie y con el peso corporal bien repartido, se coloca una punta del cordón en la nariz y la otra sujeta a un clavo en la pared.

Mirar a la primera bola. Se tiene que ver una bola y dos cuerdas que se cruzan exactamente en ella. No puede faltar ningún trozo de cualquiera de las dos cuerdas, ni por delante ni por detrás. Repetir con las demás bolas.

El tiempo utilizado será de 4 minutos.

- *Cheiroscopio*: Es un aparato que mantiene las imágenes de los dos ojos por separado aunque muy parecidas o complementarias (pájaro-jaula), mediante espejos. Cuando el sujeto se coloca debe situar los espejos o las tarjetas en posición de fusión, es decir, mantener una imagen simple centrada y con los detalles de las dos tarjetas. A partir de aquí se van desplazando las tarjetas hacia un sentido convergente o divergente manteniendo siempre la imagen como al principio; con el

movimiento de las tarjetas estamos forzando que las vergencias se compensen para ver una imagen simple.

- *Bioptor*: Su objetivo es aumentar el control binocular en distancias largas. Consiste en un aparato que presenta dos imágenes muy similares, una para el ojo derecho y otra para el izquierdo. Se debe conseguir una imagen simple y situada en el espacio. Las distintas tarjetas van aumentando la dificultad, hasta conseguir un adecuado control.

- *Tarjetas de convergencia-divergencia*: Tienen como objetivo aumentar la capacidad de control sobre los movimientos oculares de convergencia y de divergencia.

Convergencia: Situando con una mano la tarjeta en posición vertical, en la línea media y a la distancia usaremos la otra mano para colocar un lápiz en medio de los dos círculos inferiores. Lentamente iremos acercando el lápiz hacia la nariz fijándonos intensamente en la punta del mismo. Empezaremos —siempre sin dejar de mirar al lápiz— a ver que los dos círculos se desdobl原因an y si seguimos acercando el lápiz podremos ver como los dos círculos centrales (rojo y verde) se fusionan. En este momento pararemos de mover el lápiz y enfocaremos el círculo central. Cuando lo consigamos, quitaremos el lápiz y mantendremos fusionados y enfocados los dos círculos (Si la fusión es total se podrá ver un círculo marrón).

De esta forma se repetirá con todos los círculos de la tarjeta.

Divergencia: Se colocará la tarjeta como en el caso anterior y se observará un objeto lejano que esté situado justo debajo del borde inferior de la tarjeta, casi automáticamente se percibirán tres círculos en la parte inferior. Enfocar y mantener fusionado el círculo inferior. Continuar con los círculos superiores.

El tiempo empleado será el necesario para realizar dos veces la convergencia y la divergencia de modo alternativo o 3 minutos.

El entrenamiento en atención se completa con pautas específicas de intervención en atención selectiva y sostenida (Álvarez, Soler y Hernández, 1995, 238-253) que se detallan a continuación en una especie de banco de actividades:

ATENCIÓN SELECTIVA

PAUTAS

1. Encontrar elementos en conjuntos ordenados o desordenados.
2. Captar semejanzas, diferencias, ausencias y repeticiones comparando elementos o conjuntos.
3. Señalar elementos que cumplen o no determinadas condiciones dentro de una serie o conjunto.
4. Hacer dibujos siguiendo unas instrucciones conocidas.
5. Sustituir o añadir elementos en series y conjuntos dados de acuerdo con unas pautas establecidas.
6. Distinguir posiciones relativas de elementos en el plano y en el espacio.
7. Distinguir adecuadamente estímulos visuales y auditivos.

EJERCICIOS TIPO Y EJEMPLOS

1. Encontrar elementos en conjuntos ordenados o desordenados.
 - 1.1. Resolver sopas de letras.
Ej.: Resolver sopas de letras dando dibujos.
 - 1.2. Localizar un elemento concreto todas las veces que aparece en un conjunto o serie.
Ej.: En series de cinco dibujos, tachar los que son iguales a uno dado.
 - 1.3. Contar las veces que se repite un elemento en una serie o conjunto.
Ej.: Dados cuadros de letras, decir cuántas veces se repiten algunas de ellas.
 - 1.4. Elegir entre varios elementos desordenados los que figuran en un modelo dado.
Ej.: Localizar en un cuadro dividido en partes aquéllas que figuran fuera de él.
2. Captar semejanzas, diferencias, ausencias y repeticiones comparando elementos o conjuntos.
 - 2.1. Hallar las diferencias o semejanzas que existen entre dos dibujos.
Ej.: Descubrir los errores que hay en una lámina comparándola con otra que sirve de modelo.
 - 2.2. Señalar los elementos que son iguales o diferentes dentro del mismo conjunto.
Ej.: Dada una lista con varias palabras, decir las que se repiten.

- 2.3. Descubrir los elementos que se repiten o que faltan en dos o más conjuntos independientes.
Ej.: Comparando dos láminas con varias figuras, señalar las que no son comunes a las dos.
- 2.4. Localizar ausencias en series conocidas.
Ej.: En un cuadro donde figure el alfabeto desordenado, identificar las letras que faltan.
3. Señalar elementos que cumplen o no determinadas condiciones dentro de una serie o conjunto.
- 3.1. Identificar en una sucesión de elementos todos los que no pertenecen a la serie.
Ej.: Señalar en un conjunto de elementos los que no son iguales a un modelo dado.
- 3.2. Señalar en un conjunto de elementos los que son iguales a un modelo dado.
Ej.: En un revoltijo de figuras, señalar las que son iguales a una que se da como modelo.
- 3.3. Identificar en un conjunto los elementos que no cumplen unas condiciones dadas.
Ej.: Repasar sumas sencillas señalando las que están mal.
- 3.4. Localizar elementos de un conjunto que cumplen unos requisitos conocidos.
Ej.: En una fotografía, señalar todos los elementos que pueden moverse.
4. Hacer dibujos siguiendo unas instrucciones conocidas.
- 4.1. Unir puntos para obtener figuras de acuerdo con un modelo dado.
Ej.: Unir puntos para obtener triángulos.
- 4.2. Rellenar espacios siguiendo unas instrucciones para completar series gráficas o modelos.
Ej.: En un cuadro, rellenar los espacios que tienen punto para obtener una figura.
- 4.3. Trazar líneas para unir elementos cumpliendo unas condiciones dadas.
Ej.: Solucionar laberintos.
- 4.4. Dibujar figuras geométricas sencillas que cumplan unas condiciones dadas por instrucciones.
Ej.: Dibujar tres triángulos dentro de un rectángulo.
5. Sustituir o añadir elementos en series y conjuntos dados de acuerdo con unas pautas establecidas.

5.1. Proseguir series gráficas o numéricas dados los primeros elementos.

Ej.: Continuar una serie de números que van aumentando en tres unidades.

5.2. Elegir, entre varios, los elementos que continúan una serie dada.

Ej.: Dada una serie de figuras, elegir de entre varias conocidas la que continúa la serie.

5.3. Elegir elementos para completar conjuntos incompletos conocidos.

Ej.: Dadas unas figuras que constituyen una línea interrumpida por huecos, rellenar los huecos eligiendo figuras que se dan.

5.4. Sustituir símbolos en una sucesión conocida o deducir la relación entre ellos.

Ej.: Realizar operaciones matemáticas dadas cambiando el valor de los signos.

6. Distinguir posiciones relativas de elementos en el plano y en el espacio.

6.1. Señalar la posición de un elemento con relación a los cuatro puntos cardinales.

Ej.: Dados varios vectores, indicar a qué punto cardinal apunta la flecha.

6.2. Trazar itinerarios para ir de un punto a otro siguiendo unas instrucciones.

Ej.: Dado un cuadro cuadrículado, trazar el camino que hay que seguir para ir de un punto a otro pasando por las cuadrículas.

6.3. Señalar la posición final después de partir de un punto y seguir un itinerario dado.

Ej.: Partiendo de un punto y haciendo un número de giros indicados, decir en qué posición quedaría.

6.4. Explicar el camino que hay que seguir para pasar de un punto a otro que son conocidos.

Ej.: En un mapa de un país, decir qué dirección se tomará para ir de una ciudad a otra.

7. Distinguir adecuadamente estímulos visuales y auditivos.

7.1. Seguir visualmente trayectorias descritas por elementos móviles.

Ej.: Seguir con la vista el camino de una pelota de ping-pong.

7.2. Discriminar formas, figuras objetos y colores.

Ej.: Describir las formas que se ven en un caleidoscopio.

7.3. Captar detalles pedidos en conjuntos.

Ej.: En una fotografía en colores, decir todas las cosas de color verde.

7.4. Distinguir sonidos producidos por diversos elementos.

Ej.: Reconocer instrumentos sonoros por su sonido grabado.

7.5. Representar gráficamente secuencias rítmicas.

Ej.: Representar por líneas y puntos los sonidos largos y cortos que se dan en una serie grabada.

ATENCIÓN SOSTENIDA

PAUTAS

1. Reproducir totalmente o en partes modelos iguales u opuestos a otros dados.
2. Retener mentalmente elementos o modelos para reproducirlos o asociarlos con otros.
3. Colocar en un orden determinado los elementos de un conjunto conocido.
4. Resolver o construir puzzles copiando un modelo o siguiendo instrucciones.

EJERCICIOS TIPO Y EJEMPLOS

1. Reproducir totalmente o en partes modelos iguales u opuestos a otros dados.
 - 1.1. Calcar dibujos con extrema precisión.
Ej.: Poner una cuartilla encima de un polígono estrellado y calcarlo con máximo cuidado.
 - 1.2. Copiar dibujos iguales o simétricos.
Ej.: Dada una línea mixta compuesta de rectas y curvas, dibujar su inversa.
 - 1.3. Dibujar un modelo que sea parcialmente semejante o diferente a otro dado.
Ej.: Dada una silueta humana compuesta de rectángulos, repetirla del mismo tamaño a base de círculos.
2. Retener mentalmente elementos o modelos para reproducirlos o asociarlos con otros.
 - 2.1. Reproducir fielmente un modelo, una vez visto y memorizado.
Ej.: Observar un dibujo sencillo durante un minuto, retirarlo e intentar reproducirlo lo más fielmente posible.

2.2. Señalar los elementos que se repiten o no en un nuevo conjunto comparándolo con otro original que se ha memorizado.

Ej.: Ver un tablero (real o dibujo) de damas con varias fichas colocadas durante un minuto, retirarlo. Volver a ver el mismo tablero con fichas y señalar las que están en la misma posición.

2.3. Emparejar elementos iguales a otros que se han visto y se retienen en la memoria.

Ej.: Colocadas unas barajas en hileras, boca abajo, descubrir una cada vez e intentar recordarla en su posición; luego, colocarla boca abajo y, cuando se descubra otra igual a una anterior, formar pareja.

3. Colocar en un orden determinado los elementos de un conjunto conocido.

3.1. Ordenar elementos gramaticales de acuerdo con unas reglas.

Ej.: Dada una palabra oralmente, escribir sus letras en orden alfabético.

3.2. Ordenar elementos matemáticos siguiendo unas normas.

Ej.: Poner en orden fechas que se dan numéricamente, día, mes y año.

3.3. Formar secuencias con dibujos para que cumplan unas condiciones determinadas.

Ej.: Dados un modelo y varios dibujos, ordenarlos según su grado de semejanza con el modelo.

3.4. Secuenciar los pasos de un proceso conocido para que se pueda realizar.

Ej.: Viendo como se desmonta una taladradora de mesa, decir los pasos para montarla.

4. Resolver o construir puzzles copiando un modelo o siguiendo instrucciones.

4.1. Construir modelos dados partiendo de los elementos que los constituyen.

Ej.: Construir un cuadro con las piezas del Tangram.

4.2. Elegir el conjunto de elementos que se necesita para construir un modelo dado.

Ej.: Dados un modelo dividido en partes y varios grupos de partes, elegir aquél en el que están todas las que forman el modelo.

4.3. Asociar a varios modelos conocidos los elementos que necesitan cada uno de ellos para su construcción.

Ej.: Dadas varias figuras divididas en partes y éstas desordenadas, elegir aquéllas que forman cada figura.

4.4. Superponer mentalmente dos o más elementos dados y elegir, entre varios, el modelo que resulte.

Ej.: Sumar mentalmente dos figuras que se dan y buscar en un conjunto el resultado obtenido.

4.5. Transformar un modelo dado en otro pedido cambiando la situación de sus elementos.

Ej.: Dada una figura formada por cerillas, llegar a otra pedida cambiando de posición un número determinado de éstas.

Referencias bibliográficas

- ALEXANDER, J.F. Y PARSONS, B.V. (1982). *Functional family therapy*. Monterrey, Ca.: Brooks/Cole.
- ALEXANDER, J.F., WALDRON, H.B., NEWBERRY, A.M. Y LIDDLE, N, (1988). Family approaches to treating delinquents. En E.W. Nunnally, C.S. Chilman y F.M. Cox (comps.), *Mental illness, delinquency, addictions and neglect*. Newbury Park, Ca.: Sage.
- ÁLVAREZ, L. (1991) Habilidades sociales y aprendizaje escolar. *Aula Abierta*, 57. ICE de la Universidad de Oviedo.
- ÁLVAREZ, L. (1993) *Diseño y valoración de un programa para alumnos con N.E.E. Entrenamiento de padres y profesores de apoyo*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.
- ÁLVAREZ, L.; SOLER, E. y HERNÁNDEZ, J. (1995) *Proyecto Educativo, Proyecto Curricular y Programación de aula. Orientaciones y documentos para una nueva concepción del aprendizaje*. Madrid: S.M.
- APA (1995) *DSM-IV*. Barcelona: Masson.
- APPEL, M.A., SAAB, P.G. Y HOLROYD, K.A. (1985). Cardiovascular disorders. En M. Hersen y A.S. Bellack (comps.), *Handbook of clinical behavior therapy with adults*. Nueva York: Plenum Press.
- BARTON, C. Y ALEXANDER, J.F. (1981). Functional family therapy. En A.S. Gurman y D.P. Kniskern (comps.), *Handbook of family therapy*. Monterrey, Ca.: Brooks / Cole.
- BENSON, H. (1976). *The relaxation response*. Nueva York: Avon Books.
- BERGES, J. y BOUNES, M. (1977) *La relajación terapéutica en la infancia*. Barcelona: Toray-Masson.
- BERNSTEIN, D. Y BORKOVEC, T. (1973). *Entrenamiento en relajación progresiva*. Bilbao: D.D.B.
- BLANCHARD, E.B., ANDRAŠIK, F., ARENA, J.G., NEFF, D.F., SAUNDERS, N.L., JURISH, S.E., TEDERS, S.J. Y RODICHOK, L.D.

- (1983). Psychophysiological responses as predictors of response to behavioral treatment of chronic headache. *Behavior Therapy*, 14, 357-374.
- BLANCHARD, E.B., ANDRASIK, F., EVANS, D.D., NEFF, D.F., APPELBAUM, K.A, Y RODICHOK, L.D. (1985). Behavioral treatment of 250 chronic headache patients: a clinical replication series. *Behavior Therapy*, 16, 308-327.
- CANCA, I. (1993) Hiperactividad: Evaluación y tratamiento. En R. Bautista (Comp.) *Necesidades Educativas Especiales*. Málaga: Aljibe.
- CAUTELA, J.R. Y GRODEN, J. (1985). *Técnicas de relajación*. Barcelona: Martínez-Roca. (orig.1978).
- CIDAD, E. (1986) *Modificación de la conducta en el aula e integración escolar*. Madrid: UNED.
- DUEÑAS, M.L. (1988). *Análisis y valoración de un ensayo de integración escolar en Madrid capital*. Tesis Doctoral, 2 tomos. Madrid: U.N.E.D.
- FOREHAND, R.L. y MCMAHON, R.J. (1981) *Helping the noncompliant child. A clinician's guide to parent training*. Nueva York: Guilford Press.
- GEARHEART, B.R. (1981) *La enseñanza en niños con trastornos de aprendizaje*. Buenos Aires: Médica-Panamérica.
- HARTMAN, P.E. y REUTER, J.M. (1983) *The effects of relaxation therapy and cognitive coping skills training on the control of diabetes mellitus*. Comunicación presentada durante la reunión de la Society of Behavioral Medicine en Baltimore.
- HENGGELER, S.W. (1982) The family-ecological systems theory. En S.W. Henggeler (comp.) *Delinquency and adolescent psychopathology: a family-ecological systems approach*. Littleton, Mass.: Wright-PSG.
- JANSEN, K. y NEUTGENS, J. (1986) Autogenic training and progressive relaxation in the treatment of three kinds of headache. *Behavior Research and Therapy*, 14, 199-208.
- KARAKAN, J. y MOORE, C.A. (1984) Evaluation and treatment of insomnia. En R.J. Mathew (comp.) *The biology of anxiety*. Nueva York: Brunnel-Mazel.
- LACKS, P. (1987) *Behavioral treatment for persistent insomnia*. Nueva York: Pergamon Press.
- LANG, P.J. (1985) The cognitive psychophysiology of emotion: fear and anxiety. En A. H. Tuma y J. D. Maser (comps.), *Anxiety and the anxiety disorders*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- LEVENTHAL, H. y TOMARKEN, A.J. (1986) Emotion: Today's problems. *Annual Review of Psychology*, 37, 565-610.
- MARLOWE y COLS. (1988) *A comparative evaluation of parent training for families of chronic delinquents*. Manuscrito bajo revisión.

- MCMAHON, R.J. (1991) Entrenamiento de padres. En V. E. Caballo (comp.), *Manual de técnicas de Terapia y Modificación de Conducta* (pp. 445-471). Madrid: Siglo XXI.
- PATTERSON, G.R. (1975) *Professional guide for "Families" and "Living with children"*. Champaign, Ill.: Research Press.
- RICE, P.L. (1987) *Stress and health: principles and practice for coping and wellness*. Monterrey, Ca.: Brooks-Cole.
- ROBIN, A.L. y FOSTER, S.L. (1989) *Negotiating parent-adolescent conflict: A behavioral family-systems approach*. Nueva York: Guilford Press.
- SAFER, A. y ALLEN, R. (1979) *Niños hiperactivos. Diagnóstico y tratamiento*. Madrid: Santillana.
- SCHLESER, R. y RODICK, J.D. (1982) A comparison of traditional family therapy models and the family-ecological systems approach. En S.W. Henggeler (comp.), *Delinquency and adolescent psychopathology: a family-ecological systems approach*. Littleton, Mass.: Wright-PSG.
- SCHULTZ, J.H. (1932) *Das autogene training*. Leipzig: Verlag.
- SCHWARTZ, M.S. y HAYNES, S.N. (1974) *Passive muscle relaxation*. Nueva York: Guilford-BMA Audio Cassettes.
- TAYLOR, C.B. (1982) Adult medical disorders. En A.S. Bellack, M. Hersen y A.E. Kazdin (comps.) *International handbook of behavior modification and therapy*. Nueva York: Plenum Press.
- VALLET, R.E. (1986) *Niños hiperactivos. Guía para la familia y la escuela*. Madrid: Cincel.
- VELASCO, R. (1980) *El niño hiperquinético. Los síndromes de disfunción cerebral*. Méjico: Trillas.
- WEBSTER-STRATTON, C. (1981) Modification of mothers' behaviors and attitudes through a videotape modeling group discussion program. *Behavior Therapy*, 12, 634-642.
- WEBSTER-STRATTON, C. (1987) *The parents and children series*. Eugene, Or.: Castalia.
- WEIL, G. y GOLDFRIED, M.R. (1973) Treatment of insomnia in an eleven-year-old child through self-relaxation. *Behavior Therapy*, 4, 282-284.
- WEINSTEIN, D.J. (1976) Imagery and relaxation with a burn patient. *Behavior Research and Therapy*, 14, 481.
- WILLIAMS, R.L., KARAKAN, I. y MOORE, C.A. (1988) *Sleep disorders: diagnosis and treatment*. (2ª ed.). Nueva York: Wiley.

EL AUTISMO INFANTIL Y SUS CONDUCTAS

BEGOÑA JIMÉNEZ REYES

OLGA M^a ALEGRE DE LA ROSA*

RESUMEN

Los autistas se caracterizan por presentar un cuadro muy amplio de conductas problemáticas y desadaptativas, que sin dejar de ser común para todos es diferente para cada uno de ellos, lo que dificulta su diagnóstico y tratamiento, máxime cuando añadimos el desconocimiento que hay sobre qué conductas son más representativas o característica del trastorno.

¿CÓMO Y CUÁNDO PODEMOS DETECTAR LAS CONDUCTAS AUTISTAS?

El autismo es un síndrome que presenta un esquema conductual muy particular con aspectos comunes para todos y diferentes para cada uno de ellos. No debemos olvidar que cada persona autista es diferente.

En el esquema conductual autista debemos destacar dos tipos de conductas, las patognomónicas, que son propias de las personas autistas y las no patognomónicas o que también las pueden presentar personas que padezcan otros trastornos. Las conductas llamadas autistas se hacen evidentes entre los dos y cinco años cuando comienzan las típicas rabietas, el deseo de la monotonía, no miran directamente a las otras personas, se alejan por completo del mundo que les rodea, no mantienen relaciones con sus compañeros, sólo toman interés por algún objeto en especial, etc.

* BEGOÑA JIMÉNEZ REYES es Diplomada en Profesorado de E.G.B. y Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación, Sección: Pedagogía, Rama: Educación Especial y OLGA M^a ALEGRE DE LA ROSA es Dra. en Psicología por la Universidad de La Laguna y Profesora Titular de la Facultad de Ciencias de la Educación.

En los bebés, es difícil detectar síntomas autistas, pues su desarrollo orgánico es igual al de cualquier otro bebé. Normalmente, son las madres quienes notan algo extraño en su hijo sin llegar a captar el qué. Los primeros síntomas que se aprecian son: hiperactividad o exceso de tranquilidad, problemas de sueño y alimentación, incapacidad para levantar los brazos y que lo alcen o para rodear el cuello de la persona que lo coge, algunos se mecen solos en la cuna o golpean con la cabeza cuando los dejan solos durante mucho tiempo. Un síntoma muy característico es la "mirada especial", se pueden sentir especialmente atraídos por cualquier objeto que brille o destelle, responden de forma anómala a los estímulos auditivos, no sienten interés alguno por qué o quienes le rodean.

Entre los seis y once años suelen presentar una pequeña mejoría, disminuyen las rabietas y la hiperactividad, sin embargo, los problemas conductuales tienden a aumentar en los que presentan otro trastorno asociado.

En la adolescencia pueden tener alguna mejoría pero la mayoría empeora y sufre un gran deterioro cognitivo, aparecen ataques de epilepsia, regresión y reaparición de conductas presentadas en los primeros años de la infancia, etc.

Cuando son adultos, muchos presentan un comportamiento muy singular, con dificultades para relacionarse socialmente y afrontar los problemas cotidianos, sufren retraso mental, algunos presentan "capacidades y/o habilidades especiales" como una memoria excepcional que hace que sean capaces de recordar hechos que han ocurrido hace muchísimo tiempo, o hacer mentalmente y a gran velocidad grandes operaciones matemáticas, manifiestan especial encanto por la música y sonidos rítmicos, el arte, etc.; generalmente realizan con más éxito las habilidades que no necesitan el lenguaje.

Las conductas autistas aparecen cuando se interrelacionan trastornos relacionales, trastornos del lenguaje y comunicación y trastornos sensoriales.

Trastornos relacionales: Los autistas están la mayor parte del tiempo aislados y retraídos, ignoran la presencia de otros, evitan sus miradas y rehúsan a relacionarse.

En este marco podemos encontrar niños muy pacíficos o, por el contrario, niños irritables que presentan conductas insociables provocadas por molestias, fracasos en sus tareas, la presencia de alguna persona

nueva en su entorno, etc. Wing (1982) considera que estas conductas tienen un motivo lógico concreto que las respaldan, es decir, se comportan de esa manera para responder a algo que no comprenden. Da la sensación que el entorno se les vuelve contra ellos y se protegen dentro de sí mismos, por lo que cualquier intento de penetrar en su mundo les molesta y reaccionan de esa forma para defenderse.

Para Tustin (1984) el pequeño está carente de lógica, y se comporta de esa manera porque así está determinado en su naturaleza, pero no hay intención consciente de su parte.

Trastornos del lenguaje y comunicación: desde muy pronto advertimos que estos niños no comprenden muy bien el lenguaje gestual y/o hablado.

Este trastorno se puede manifestar de varias maneras, por una parte hay autistas que sin tener trastorno orgánico alguno que dificulte la utilización del lenguaje no hablan, y por otra, tenemos a los autistas que hablan. En éstos últimos, podemos apreciar los siguientes trastornos:

- * comienzan a hablar más tarde y utilizan algunas palabras incorrectamente.
- * presentan ecolalia, ecolalia demorada, alteraciones en la construcción de frases, tartamudeos ocasionales, traslocaciones de sílabas, etc.
- * interrupción repentina del uso del vocabulario que conocen o, desaparición total o parcial del lenguaje que habían adquirido.

Trastornos sensoriales: para explorar el entorno utilizan principalmente el tacto, el gusto y el olfato. La vista y el oído los utilizan de forma muy especial. Estos trastornos los veremos más detenidamente cuanto tratemos las particularidades de las conductas autistas.

¿CUÁLES SON LAS CONDUCTAS AUTISTAS?

Actualmente no hay consenso sobre qué conductas son exclusivas del autismo y cuales no. Si difícil y complicado es conocer la etiología del autismo, no menos complicado es clasificar sus conductas, pues siendo el autismo un síndrome formado por un conjunto de conductas, cada autista es un subconjunto del autismo, pues cada uno es diferente.

Las conductas que presentan los sujetos autistas las podemos clasificar, principalmente, en dos grandes bloques. Aquellas que sólo las

presentan los autistas (patognomónicas) y aquellas otras que las pueden presentar sujetos que tengan otras deficiencias o trastornos (no patognomónicas).

Nosotras a partir de la bibliografía consultada, de nuestras observaciones a autistas y entrevistas realizadas a profesionales, presentamos la siguiente propuesta de clasificación de conductas.

CONDUCTAS AUTÍSTICAS	
PATOGNOMONICAS	NO-PATOGNOMONICAS
<ul style="list-style-type: none"> * Aislamiento y retraimiento social * Resistencia al cambio * Deseo de inmutabilidad * Agrupamiento y juego * Trastorno sensoriales (vista y oído) * Objetos autistas * Rareza en la indumentaria * Trastornos en el desarrollo del lenguaje * Espacio vital 	<ul style="list-style-type: none"> * Conducta social no adecuada * Estereotipias * Gritos y rabietas * Autoagresividad * Torpeza en algunos movimientos * Atención fugaz * Inteligencia * Trastornos alimentarios * Trastornos del sueño * Trastornos en el desarrollo sexual * Otros trastornos sensoriales * Temores especiales y falta de miedo a peligros reales * Zoomimia

Tabla 1. Conductas autísticas

CONDUCTAS PATOGNOMONICAS

AISLAMIENTO Y RETRAIMIENTO SOCIAL

A diferencia de los autistas hiperactivos, los pasivos actúan con retraimiento e indiferencia hacia la realidad, no hacen nada por sí solos, no se preocupan ni por explorar el medio ni por las personas que se encuentran a su alrededor, no buscan caricias, actúan como si el resto de

la sociedad no existiera, viven en su propio mundo y se desentienden de todo lo que no forme parte de él. A veces, a medida que van creciendo y se tienen más confianza van cambiando esta conducta, aunque es muy difícil que lleguen a tener iniciativa.

RESISTENCIA AL CAMBIO

Un gran porcentaje de autistas exigen especial repetición en todo lo que hacen periódicamente (diario, semanalmente...), sin permitir alteración alguna; Coleman y Gillberg (1989) se refieren a este fenómeno como "insistencia en la monotonía", pudiendo cambiar la vida de toda una familia si no se trata de corregir.

Estos niños hacen una serie de actuaciones ordenadas para realizar cualquier acto, es decir, dependiendo del día de la semana en que se encuentren harán algo establecido como ir al parque, a casa de algún familiar, pasar primero por algún lugar determinado para ir a otro, etc. Generalmente, los cambios más insignificantes le causan mayores trastornos que otros más importantes. Son incapaces de comprender que un mismo hecho puede ocurrir de formas diferentes. Para paliar este problema debemos situarnos en la vida del niño procurándole un orden y un conocimiento de lo que ocurrirá a continuación para que de esta forma se sienta seguro. Cuando se quiera hacer algún cambio debemos advertirlo y prepararlo para que no perciba que es una variación sino que se trata de algo nuevo; aún así, hay que pensar que cuando deja de realizar una rutina va a adquirir otra.

DESEO DE INMUTABILIDAD

Uno de los comportamientos característicos es el deseo de inmutabilidad. Los sitios que conocen y que están organizados según sus necesidades y deseos les dan seguridad y estabilidad, sin embargo, los lugares nuevos o modificados les producen angustia y hacen que se pongan a la defensiva para poder enfrentarse a esa realidad que desconocen.

Para Kanner (1943) este deseo de inmutabilidad es una conducta exclusiva del autismo infantil, a través de la cual, el sujeto huye de los cambios y evade la adaptación.

Algunos educadores cuando se encuentran en esta situación tratan de mostrarse firmes y dejan que el niño reaccione. Otros, por el contrario, tratan de calmarlo y hacen lo que ellos le solicitan para no verlos alterados, acción que el niño puede utilizar para obtener lo que se proponga. Para conseguir que el niño no se moleste por el cambio hay que darle a conocer lo que va a suceder para evitarle la sorpresa, o bien desviar su atención.

AGRUPAMIENTO Y JUEGO

Considerando los juegos como una vía de socialización, sería muy ventajoso que estos niños jugaran con sus compañeros, evidentemente, esto es muy difícil de conseguir aún intentándolo desde que son pequeños. Los autistas no entienden la finalidad de los juegos, no captan el significado de "ganar" o "perder", por lo que no sienten el aliciente que pueden tener los otros. Cuando veamos que un autista se acerca a otros para jugar es que está mejorando.

Por otra parte, el autista es incapaz de imaginar, por lo que cualquier juguete que esté representando algo como puede ser un cochecito, para él sólo es un objeto del color y del material que esté hecho, es incapaz de jugar identificando el objeto con lo que se representa.

TRASTORNOS SENSORIALES (VISTA Y OÍDO)

En general, son personas incapaces de comprender las diferentes situaciones en que se puedan encontrar y muchas veces actúan como si no percibieran la realidad. Exploran el mundo a través de los sentidos, presentando mayor alteración la vista y el oído.

Vista (particularidad en la mirada): Muestran cierta peculiaridad en su forma de mirar, presentan una mirada triste, vacía y sin expresión. Una de las primeras apreciaciones de Kanner (1943) fue cómo los niños autistas, sin perder el contacto evitaban las miradas, pues se angustian si los miran; suelen recurrir a la mirada periférica y si fijan la mirada en alguna persona es momentáneamente y para obtener alguna información. Cuando son pequeños centran su mirada en algún objeto que presente movimiento, perdiendo el interés por él cuando deje de moverse.

Para reconocer algo o a alguien no se fijan en detalles sino aprecian el contorno en general. Muchos autistas para orientarse, casi no necesitan claridad. "Algunos padres han observado que sus hijos no se preocupan por encender la luz cuando están solos en una habitación a oscuras, pero que igualmente pueden encontrar sus objetos y moverse en ella sin dificultades" (WING, 1985).

La mayoría de los autistas quedan inertes, con una mirada vacía, ante cualquier cosa que sin importancia aparente llame su atención como puede ser algo que brille, que esté en movimiento, alguna luz intermitente, etc. Si el contacto visual mejora quiere decir que la persona está evolucionando y se puede trabajar mucho mejor con ella.

Oído: Presentan una respuesta bastante anómala a los estímulos auditivos. La voz humana es uno de los últimos sonidos a los que prestan atención, suelen ignorar los fuertes y estrepitantes dando muchas veces la sensación de estar ante una persona sorda, e incluso se pueden diagnosticar como tales porque ni siquiera muestran las respuestas físicas involuntarias que se manifiestan ante el sonido; sin embargo, son capaces de percibir y reaccionar a sonidos débiles y prestar atención a los autoinducidos.

OBJETOS AUTISTAS

Los autistas le dan una importancia desmedida a ciertas prendas u objetos cuya presencia los tranquilizan y les proporcionan seguridad. Ante este favoritismo por determinadas prendas u objetos se nos presenta el problema de cómo sustituir la seguridad que el autista siente con ese objeto por una seguridad real. Brauner y Brauner (1981) miden el valor del terapeuta en función del tiempo que el niño persista en mantener la prenda, considerando que esos objetos se pueden utilizar con fines educativo, de tal forma que apoyándonos en ellos, el niño se sienta seguro y confíe en el adulto.

"Los objetos autistas son: a) Parte del propio cuerpo del niño. b) Partes del mundo externo experimentadas por el niño como si fuesen su cuerpo". (TUSTIN, 1984).

RAREZAS EN LA INDUMENTARIA

Para vestir no se guían por convención alguna de moda, condición climática, etc., pudiendo encontrar dos respuestas¹ en lo que a indumentaria se refiere: a) los que no soportan el contacto con sus ropas —no tienen conciencia del pudor— y se liberan de ellas tan pronto como pueden y b) los que sienten angustia cuando ven su propia piel y se refugian en sus ropas.

Es importante la sensación que los autistas perciben al ponerse en contacto con sus ropas, pues cualquier impresión que les cause desagrado, bien sea por su textura o por alguna imperfección (falta de algún botón, descocido...), les origina estado de angustia.

TRASTORNOS EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE

Esta conducta la consideramos propia del autismo cuando se manifiesta en los términos en que la presentamos.

Respecto al lenguaje podemos hacer dos grupos: a) Autistas que no hablan y b) Autistas que hablan.

a) **Autistas que no hablan:** reciben el nombre de móticos, los primeros sonidos que emiten son gritos monótonos sin modulación y suelen persistir durante mucho más tiempo que en los niños "normales". La mayoría de los niños móticos no tienen defecto físico que les impida la producción de sonidos o palabras, de hecho, en algún momento determinado imitan y pronuncian alguna palabra o frase llegando incluso a cantar algunas palabras de canciones que serían incapaces de emitir hablando, luego regresan a su mutismo.

"Los niños autistas que dejan de hablar y se vuelven mudos parecen creer que el hecho de esconder sus pensamientos detrás de un lenguaje aparentemente sin sentido no es garantía suficiente de seguridad". (BETTELHEIM, 1987).

No existe ningún método concreto que nos pueda garantizar que el niño mótico abandone su silencio, bien es verdad que según van mejorando sus relaciones sociales intenta comunicarse y ser comprendido por los demás.

b) **Autistas que hablan:** presentan retraso en el desarrollo del lenguaje y son incapaces de gestualizar o hacer mímica, así malinterpretan los gestos mímicos y faciales que hacen los demás y

alteran la comprensión, interpretación y comunicación sin interesarse por entender o ser entendidos.

Los autistas presentan una serie de trastornos del lenguaje como: frases sostenidas, ecolalia retardada y/o inmediata, evitación de pronombres personales, inversión de pronombre, lenguaje repetitivo, dificultad en la pronunciación, dificultad con las palabras copulativas como "en", "sobre", "debajo", "antes", "porque", confunden dos palabras con significado contrario, confunden el orden de las letras dentro de una palabra y el de las palabras dentro de una frase, tienen dificultad para controlar el volumen de su voz, tratan de evitar la palabra "si". Si ignorásemos estos trastornos nos engañarían fácilmente pues mediante sus fórmulas estereotipadas y algunos de sus trastornos lingüísticos (ecolalia) parecen comprender más de lo que realmente son capaces. Si en algún momento notamos que su lenguaje disminuye y empobrece a la vez que se va insertando socialmente es que está aprovechando las palabras que realmente conoce y le son útiles, lo que implica una mejoría que repercutirá en la mayor parte de las conductas del sujeto.

La evolución del lenguaje, normalmente, es disarmónica y mucho más lenta que la evolución a nivel social.

Cuando nos dirigimos verbalmente a un autista debemos cuidar la forma de hacerlo, ya que, si le hablamos de frente, suelen quedar petrificados y tienden a retroceder, si por el contrario nos comunicamos con ellos indirectamente, es decir, dirigiendo las palabras a otra persona, sí son capaces de prestar atención, de hecho en su reeducación se suele utilizar una grabadora para introducirlos en la comunicación verbal.

ESPACIO VITAL

La conducta de los autistas se manifiesta de forma diferente según se encuentren en espacios cerrados o al aire libre. Cuando están en lugares cerrados como el aula, la habitación del gabinete, su dormitorio, o cualquier otra dependencia, intentan aislarse apoderándose de algún rincón desocupado. Cuando se encuentran al aire libre no suelen mostrar agresividad y prefieren estar solos.

CONDUCTAS NO PATOGNOMONICAS

CONDUCTA SOCIAL NO ADECUADA

Los autistas no comprenden las reglas de comportamiento social, por lo que se pueden ver envueltos en situaciones desagradables y atemorizantes por infringir las normas sociales. Son incapaces de comprender que quitarse las ropas en público no está bien, por lo que no nos debemos sorprender si en invierno presenciamos que un autista se desviste en la calle para meterse en un charco de agua.

Estas alteraciones conductuales pueden estar motivadas por: sensaciones desagradables y molestas como una incomodidad causada por dolor o molestia proveniente del exterior, por causas psíquicas como celos, imperfecciones en algún objeto, cuando se encuentran en alguna situación que no comprenden o no aceptan, cuando al finalizar una tarea que está realizando se encuentran con el mundo real. Cada vez que las manifiesten, fuese cual fuese la causa que las origine se debe actuar rápidamente, de tal forma, que el niño entienda lo que ocurre (de nada nos sirve gritarle o hablar con nuestra lógica si es incapaz de entender lo que queremos decirle), no obstante, hay comportamientos que no se pueden predecir y veremos que el niño grita sin motivo aparente en cuyo caso lo mejor será reforzarle la conducta positiva, es decir, cuando deja de llorar o gritar lo atendemos convenientemente.

ESTEREOTIPIAS

Estos niños llaman la atención, entre otras cosas, debido a una serie de movimientos extraños que hacen frecuentemente como: movimientos de cabeza (head-banging o golpeteo de cabeza contra un mueble o pared de adelante hacia atrás, o contra el suelo en posición acostada sobre la espalda, también lo suelen hacer entre dos muebles o paredes), aleteo con los brazos y las manos, saltar en el mismo sitio, hacer muecas variadas, caminar de puntillas, rotar su cuerpo sobre sí mismo sin marearse, tienen gran habilidad para hacer girar objetos (uno o varios a la vez), mueven o giran los dedos estirados al máximo muy cerca de sus ojos, conductas repetitivas de oler todo, balanceo del cuerpo (en posición sentada, inclinada, de pie, acostado, vaivén), repicar con los dedos, fijación al vacío.

Estas conductas son perjudiciales porque sienten satisfacción al realizarlas y pueden estar durante horas haciendo lo mismo, esto impide que se centren en alguna actividad constructiva, además, en los lugares públicos atraen la atención de los transeúntes resultando bastante molesto e inoportuno.

Estos movimientos aparecen cuando el sujeto tiene sensación de malestar o no está haciendo alguna actividad. Con estas estereotipias y repeticiones niegan situaciones amenazadoras y a su vez les proporcionan seguridad y sentido de la identidad. Si se los intenta corregir se mostrarán más agresivos, por tanto hay que hacer que se olviden de lo que les provocó ese malestar.

GRITOS Y RABIETAS

Los autistas utilizan los gritos para llamar la atención y conseguir lo que quieren pudiendo produciendo una situación social molesta e incómoda, ya que, no se inhiben por el hecho de encontrarse fuera de su casa por lo que pueden gritar muy fuerte y durante mucho tiempo aunque se encuentren en lugares públicos. Ante esta situación debemos mantenernos firmes en nuestra actitud porque si consiguen lo que quieren después de haber manifestado una rabieta harán uso de ella para obtener cualquier cosa que deseen. Por el contrario, cuando cesen los lloros y los gritos se les atenderá de forma muy afectiva y prestándole mucha atención para recompensarle la conducta positiva.

AUTOAGRESIVIDAD

Se ha intentado encontrar las causas que desencadenan los autoataques en los autistas, muchos autores coinciden en que este tipo de conducta lo produce un estado de frustración, confusión, incomprensión o malestar corporal que los altera y resuelven con la autoagresión, arañazos, mordeduras, pellizcos, golpeteos de cabezas contra paredes o muebles, etc. Para evitar la autodestructividad es conveniente tenerlos ocupados y evitarles situaciones que les produzcan frustración o descontento, no obstante intentaremos hacer que el autista reconozca lo que le molesta para que aprenda a soportarlo.

TORPEZA EN ALGUNOS MOVIMIENTOS

Algunos presentan bastante dificultad para caminar, trepar, o mantener el equilibrio. Generalmente, y al margen de las habilidades especiales que mencionamos al comentar los movimientos estereotipados, todos presentan inmadurez en la forma de moverse. A la hora de copiar los movimientos que hacen otras personas tienden a hacerlo al revés.

ATENCIÓN FUGAZ

Cuando nos dirigimos a una persona autista nos da la sensación de que no nos presta atención y que muestra una falta de interés por lo que le rodea. Unos por su hiperactividad y otros por su pasividad y desinterés son incapaces de mantener una comunicación tanto gestual como verbal.

Ante un estímulo complejo, son capaces de reaccionar solamente a uno de sus componentes, es decir, operan con un control de estímulos muy restringido, por lo que, posiblemente el problema de aprendizaje que presentan sea debido a la hiperselectividad de estímulos, ya que, un aprendizaje adecuado requiere, en muchos casos, la capacidad para responder a estímulos múltiples.

INTELIGENCIA

Se ha hablado mucho sobre la inteligencia y la memoria colosal de los autistas. Muchas personas se preguntan si las puntuaciones del cociente de inteligencia (C.I.) que se obtienen son realmente fiables, lo cierto es, que son difíciles de evaluar y los resultados que se obtienen de diferentes pruebas suelen ser contradictorios, pueden haber niños autísticos con un C.I. muy bajo y una inteligencia superior. Su memoria es limitada y varía de un sujeto a otro, por ejemplo, algunos tienen una memoria topográfica excelente y otros no.

Kanner (1971) en un estudio que hizo con una muestra de once niños autistas, publicó que cuando el observador vio a cuatro de ellos por primera vez quedó sorprendido por las proezas memorísticas que hacían, posteriormente, cuando se conseguía que respondieran a pruebas psicológicas sus C.I. disminuyeron hasta tal punto, que se situaban en el

nivel de las personas descritas como deficientes de nivel bajo o imbéciles.

A. y F. Brauner (1981) nos manifiestan que la materia que se fija en la memoria depende del criterio afectivo del sujeto y del esquema que haya hecho, por ejemplo, son capaces de retener un conjunto complejo de cosas, por lo que cualquier cambio que se produzca bien sea insignificante o no, lo pueden percibir.

Uta Frith (1991) describe al *idiot savant*² como aquella persona retrasada mental pero que a su vez tiene un rendimiento sobresaliente en un área concreta, pudiendo superar a cualquier otra con inteligencia superior a la suya; ella manifiesta que aproximadamente el 50% de los idiot savant son autistas.

TRASTORNOS ALIMENTARIOS

Los autistas presentan un cuadro muy amplio de trastornos relacionados con la alimentación aunque no se consideran típicos del autismo. Estos trastornos pueden estar originados, principalmente, por dos causas: a) Problemas físicos por incapacidad para masticar y no controlar algunos músculos de la boca, teniendo entonces que enseñarles a mover la mandíbula, darle los alimentos que necesitan ser masticados de forma gradual y en función de la dificultad de masticación que presenten; otros mantienen durante mucho tiempo la comida en la boca antes de tragarla. b) Al ser muy rutinarios y no gustarles los cambios se resisten a probar alimentos nuevos lo que origina el no querer comer, rabietas, enfados, etc.

Es difícil conseguir un comportamiento correcto en la mesa, y como cada uno puede presentar una alteración diferente hay que actuar de forma individualizada. En ningún caso se debe recompensar las conductas o posturas incorrectas. Cualquier mejoría que presenten en este campo repercute en los demás.

TRASTORNOS DEL SUEÑO

Muchos autores no consideran este trastorno exclusivo del autismo, sin embargo, es cierto que estos niños utilizan para dormirse un protocolo mucho más elaborado. Cualquier alteración durante la jornada, por mínima que sea, puede inquietarlos y repercutir negativamente en el

desarrollo normal del sueño, además, si se despiertan por la noche se sienten mucho más inseguros y durante más tiempo que los "normales", son excesivamente metódicos tanto para acostarse como para levantarse. Muchos de ellos duermen durante el día y permanecer despierto por la noche, en este caso se debe intentar un condicionamiento nuevo que les marque un nuevo ritmo.

TRASTORNOS EN EL DESARROLLO SEXUAL

La pubertad aparece en los autistas en las mismas condiciones físico-orgánicas que en los "normales" aunque en los autistas el interés por el sexo es más inmaduro. En este aspecto podemos encontrar algunas conductas inadecuadas como masturbarse en público, tocar ingenuamente el cuerpo de otras personas, ensuciar sus ropas con sangre cuando las adolescentes tienen la menstruación, tocar sus órganos genitales en público sin recato, etc., ante esto debemos actuar usando un control conductual apropiado como desviar la atención del sujeto para que se olvide de sus preocupaciones sexuales. Lo que si sería conveniente delimitar en los adolescentes autistas es si este tipo de conducta es una consecuencia sexual o es la manifestación de un problema conductual de tipo normal.

Las niñas que hayan alcanzado un nivel de destreza suficiente serán capaces de protegerse convenientemente cuando tengan la menstruación, de hecho se pueden preparar programas para enseñarles los cuidados y precauciones que se deben tener cuando llega la menstruación. Uno de los problemas que se pueden presentar son los dolores que produce la dismenorrea espasmódica porque pueden causar sufrimiento en las adolescentes siendo conveniente la utilización de fármacos.

Pocos serán los que pregunten sobre la concepción y nacimiento de los niños, pues para ello se requiere asimilar una serie de conceptos que ellos no comprenden, pero en su caso, se debe contestar de forma sincera y muy clara, es decir, utilizando un lenguaje adaptado a su nivel de comprensión.

En los autistas, aunque de forma excéntrica, también sienten el deseo sexual. Podemos encontrar que sienten atracción por personas del mismo o diferente sexo, este sentimiento está vinculados a la mejoría del sujeto en el aspecto afectivo. Según Brauner y Brauner (1981) las parejas formadas por una persona autista y otra no autista, ésta última suele ser

sumisa y dócil; una vez formada la pareja todo se hace cuando estén los dos presentes.

OTROS TRASTORNOS SENSORIALES

Tacto: Los niños y niñas cuando son pequeños lo cogen todo y tratan de investigar sobre los objetos que están a su alcance. Los autistas no hacen nada por explorar el medio que los rodea y sus inquietudes aparecen a una edad mucho más avanzada.

En los autistas, podemos encontrar desde aquellos que no soportan siquiera que se les acaricie a aquéllos otros que lo aceptan pero cuando cualquier atención de este tipo cesa quedan inmóviles y no hacen nada para solicitarla. Ambos grupos tienen como denominador común la falta de respuesta al tacto.

Olfato: Tratan de olerlo todo repetidamente, bien sean objetos o personas, a veces se sienten atraídos por olores pestilentes o muy fuertes.

Los autistas presentan una sensibilidad y afición descomunal por la música y suelen tener aptitudes para el ritmo.

Suelen ser insensibles o manifestar respuestas anómalas frente a las temperaturas (sensaciones de frío o calor).

Respecto a la percepción del dolor, la mayoría presentan insensibilidad en contraste con los que manifiestan hipersensibilidad. Estos trastornos sensoriales conllevan respuestas inadecuadas (excesivas o disminuidas) consideradas por muchos autores como primarias, que pueden perjudicar incluso su propia vida ya que las sensaciones no los advierten de cualquier peligro real que los amenace.

TEMORES ESPECIALES Y FALTA DE MIEDO A PELIGROS REALES

Al igual que es normal encontrar autistas incapaces de advertir el peligro, no nos debemos extrañar si vemos autistas que le temen a objetos inofensivos. Tanto el "temor especial" como "la ausencia de temor a peligros reales" les imposibilita un desarrollo normal y les crea a su vez bastantes problemas en su vida cotidiana. Para evitar los temores especiales hay que estudiar cada uno e intentar hacerlos desaparecer.

Respecto a la ausencia de temor a peligros reales, es muy importante que aprenda a discriminar las amenazas, los riesgos y los peligros, pues su vida puede peligrar por descuidos (fuego, gas, cruzar la calle, etc.), generalmente estas acciones las suelen aprender de memoria (rutinas).

ZOOMIMIA³

Muchos autores han observado como los autistas pueden interpretar perfectamente ciertos animales, preferentemente, al perro. Al ser incapaces de ocupar un rol, esto se puede considerar como una regresión o una huida, por lo que debemos intentar sacar al niño de esta situación lo antes posible.

CONCLUSIÓN

Como hemos podido ir observando, aún no está todo claro respecto a qué conductas son propiamente autísticas y cuales no. Nosotras hemos presentado una propuesta que a modo de síntesis pretende recoger lo más significativo respecto al autismo infantil y sus conductas. Pero sin lugar a dudas, el gran secreto está en manos de las investigaciones futuras que, afortunadamente, cada vez parecen estar más cerca de la resolución del enigma en cuanto a clasificar dichas conductas autísticas y con ello avanzar en el diagnóstico, tratamiento e intervención en aquellas personas diagnosticadas como autistas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BETTELHEIM, B. (1987). *La fortaleza vacía*. Barcelona: Laia.
- BRAUNER, A. y F. (1981). *Vivir con un niño autístico*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- COLEMAN, M. y GILLBERG, C. (1989). *El autismo: bases biológicas*. Barcelona: Martínez Roca.
- FRITH, U. (1991). *Autismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- JIMÉNEZ REYES, B. (1993). *El autismo en la provincia de Santa Cruz de Tenerife*. Memoria de licenciatura dirigida por la Dra. Alegre de la Rosa. Texto inédito. Universidad de La Laguna
- KANNER, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, 2, 217-250.
- KANNER, L. (1971). *Psiquiatría infantil*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- TUSTIN, F. (1984). *Autismo y psicosis infantiles*. Barcelona: Paidós.
- WING, L.; EVERARD, M.P. et al. (1982). *Autismo infantil. Aspectos médicos y educativos*. Madrid: Santillana.
- WING, L. (1985). *La educación del niño autista*. Barcelona: Paidós Educador.

NOTAS

1. Los dos tipos de respuestas se pueden encontrar en un mismo sujeto. El acto de quitarse las ropas puede considerarse como una manifestación de disconformidad.
2. Esta expresión paradójica refleja a una persona que siendo idiota, también es inteligente por tener conocimientos y/o habilidades superiores en un aspecto concreto.
3. A. y F. Brauner utilizan este término en su libro *Vivir con un niño autístico*. 1981. Barcelona: Ediciones Paidós.

**EXPERIENCIAS
Y
REALIZACIONES**

UNIDAD DIDÁCTICA. LA ESPELEOLOGÍA. UN DEPORTE BAJO TIERRA

RAUL FERRERAS SOTO*

DEFINICIÓN DEL ÁMBITO

La presente Unidad Didáctica se integra en un programa dirigido a un grupo de primero de Bachillerato que ha elegido la opción de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud.

El centro se encuentra situado en Oviedo, con unas características socio-económicas y culturales de tipo medio y alto. Las familias y los alumnos buscan en el centro educativo un bachillerato de calidad que les permita, aparte de contribuir a su formación como personas, incorporarse a los estudios universitarios con una buena base de conocimientos.

Esto caracteriza al alumnado como personas especialmente motivadas hacia el aprendizaje y con cierta facilidad para lograr información (bibliotecas públicas municipales en las proximidades, la propia del centro y las particulares que puedan tener en sus casas), lo que supone una ayuda importante para la tarea del profesorado.

Por otro lado, el centro dispone de un Departamento de Orientación que facilita la labor de los profesores y especialmente la de los tutores en su relación con los alumnos.

DEFINICIÓN CURRICULAR

Esta Unidad Didáctica se incardina en un Proyecto Curricular de Centro que contempla la necesidad, por parte de los alumnos que han elegido la *Modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud*, en la asignatura de *Geología*, de conocer, ver y experimentar, en la medida de

* RAUL FERRERAS SOTO es Catedrático de Educación Física del I.B. «Aramo» de Oviedo.

lo posible, el modelado Karstico, aprovechando la existencia de magníficos ejemplos en los alrededores, tales como *el Parque Nacional de la Montaña de Covadonga*, donde se pueden contemplar, además, espléndidos ejemplos de modelado glaciar y periglaciar, y en las proximidades del centro (en un radio de 10 kilómetros) un gran número de cavidades, alguna de las cuales resulta ser notablemente rica en *espeleotemas o formaciones*, tales como las estalactitas, estalagmitas, macarrones, banderas, corales, excéntricas (antoditas y helictitas), coladas, gours, perlas, etc. así como permite el conocimiento de la karstificación en sus diferentes etapas y procesos.

Por otra parte, el currículo de la asignatura de Dibujo Técnico precisa entre sus objetivos desarrollar la capacidad de levantar un plano topográfico, para lo que se aprovecha la visita a una cavidad efectuando dicha tarea por grupos, en distintas zonas de la cavidad y completando el trabajo de gabinete en la clase de dicha asignatura.

Finalmente, en lo que al Área de Educación Física se refiere y buscando favorecer el desarrollo personal a través de una actividad físico-deportiva con un gran bagaje científico y socio-cultural, arraigada, tanto en la comunidad educativa (existe en el centro una asociación deportiva dedicada a esta práctica y que cuenta con importantes realizaciones, tales como el primer descenso femenino regional a la Torca del Carlista, entre otras) como en la sociedad asturiana (cada día son más las empresas que desde el sector de servicios se dedican al *deporte aventura* en la región, lo que puede, por otra parte suponer una salida laboral en un futuro próximo), realizada en el medio natural y en una región como Asturias en la que se encuentra la sima más profunda del Estado y la tercera en profundidad del mundo, siendo los Picos de Europa objetivo de multitud de expediciones espeleológicas internacionales (se puede decir que son el Himalaya de los espeleólogos) se elige la práctica de la espeleología como un elemento idóneo en el que desarrollar a la persona, así como posibilitar a los alumnos el acceso a un deporte que cada día tiene más adeptos, entre otras razones debido a los hallazgos arqueológicos habidos últimamente (Covaciella en Cabrales, San Emiliano de Tuñón en Quirós, etc).

Este deporte permite, de igual modo, la participación de todos, con independencia de los niveles de habilidad alcanzados, y hace de la cooperación en las tareas de equipo una necesidad, resultando el respeto y la valoración de esta de una importancia clave.

PLANIFICACIÓN

Esta Unidad Didáctica se va a desarrollar en el mes de Mayo, de modo que las bajas temperaturas invernales o las lluvias tanto de primavera como de invierno no incidan negativamente en la experiencia.

Por otra parte, el desarrollo en Unidades anteriores de las distintas Cualidades Físicas Básicas y de las Habilidades y Destrezas tanto a través de los diferentes sistemas de entrenamiento, como de otras actividades deportivas, permitirá un mayor rendimiento y disfrute de la actividad.

Esta Unidad tiene una duración corta en el tiempo, pero, comparativamente, resulta ser una de las de mayor duración, dado que la permanencia en la cavidad es del orden de cuatro a cinco horas, a las que hay que añadir otra más de preparación del material, vestirse y para la marcha de aproximación. Todo ese tiempo está considerado como de docencia, dado que se aprovechará la aproximación para localizar la boca de la cueva a partir de las coordenadas geográficas empleando un plano 1:25000 y una brújula, como se verá en el desarrollo de esa sesión, más adelante.

En la práctica nos vamos a encontrar con que la Unidad abarca cinco sesiones, de las cuales la primera corresponde a la presentación del deporte y de los elementos técnicos y actitudinales que lo componen. Las dos siguientes sesiones supone la puesta en práctica de los elementos técnicos en un circuito en el que los alumnos habrán de superar una serie de dificultades y afrontar unos gestos técnicos propios del deporte. La cuarta sesión se centra en el manejo de los aparatos para el ascenso y descenso por cuerdas, también en el gimnasio.

En la quinta sesión se realiza la práctica en cavidad, actividad que se desarrolla con la colaboración de la Escuela Territorial (Asturiana) de Espeleología, la que proporcionará parte del material así como monitores que sirvan de apoyo para esta actividad.

RECURSOS DIDÁCTICOS

Para el desarrollo de esta Unidad Didáctica se precisan los siguientes materiales**:

** El material del profesor pone éste, por lo que no se incluye. Caso contrario habría que contar con uno más.

1 video o montaje audiovisual de iniciación a la técnica espeleológica y el equipo de proyección correspondiente.

12 bancos suecos.

2 plintos.

2 potros.

7 colchonetas

10 colchonetas.

1 rocódromo.

25 equipos de espeleología vertical (arneses completos, con sus cabos de anclaje correspondientes, descendedores con sus mosquetones, bloqueadores de pecho, bloqueadores de puño.

40 metros de cuerda estática.

80 m. de cuerda dinámica.

2 escalas de espeleología.

25 cascos con instalación mixta.

25 carbureros.

14 kg de carburo cálcico.

14 parabots con sus anclajes.

10 mosquetones de seguro.

10 anclajes variados.

1 equipo de instalación completo.

5 equipos de Topografía completos.

6 sacas de texair.

5 botiquines completos.

DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

La presente Unidad Didáctica, va a estar relacionada con los siguientes contenidos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal, que han sido seleccionados

CONCEPTOS

- Conocer la diversidad de actividades en la naturaleza y los entornos en que se realizan.
- Analizar los medios para la conservación y mejora del medio natural.
- Conocer el valor de los deportes en el medio natural como manifestación cultural y social.

- Conocer el mundo subterráneo, su origen y su evolución.
- Conocer los materiales precisos, su empleo , cuidados y mantenimiento.
- Adquirir los conocimientos básicos para desenvolverse en el medio subterráneo.
- Autoevaluar las capacidades propias para afrontar una actividad en el medio natural.

PROCEDIMIENTOS

- Investigar sobre la formación de las cavernas.
- Explicar las diferentes situaciones en que nos podemos encontrar y hallar soluciones.
- Elaborar listas del material que sería preciso.
- Organizar la *exploración* de una cavidad.

ACTITUDES, VALORES Y NORMAS

- Valorar la actividad en la naturaleza y en concreto la espeleología, como medio de integración social.
- Valorar la espeleología (y cualquier otra actividad en la naturaleza) como actividad placentera y medio de utilización del tiempo libre.
- Esforzarse para conseguir superar los propios límites.
- Cooperar con los demás en la resolución de problemas que se puedan presentar en la progresión.
- Respetar a los demás en sus opciones y rendimientos.
- Respetar y proteger el medio natural y el subterráneo en particular.

Se definen los *Objetivos didácticos* como aquello que los alumnos serán capaces de llevar a cabo al finalizar la presente unidad didáctica, a través de las diferentes actividades que se plantean.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- Valorar la influencia de la espeleología, como deporte en la naturaleza, en el desarrollo personal, a nivel social, intelectual y psicológico.
- Evaluar, en situaciones reales, el nivel de aptitud física que ha alcanzado a través del trabajo en clase.
- Reconocer la riqueza motriz de este deporte.

- Conocer y valorar las normas de conducta y reglamentación de este deporte.
- Conocer y manejar los materiales precisos para la actividad espeleológica.
- Organizar y participar en la *exploración* de una cueva independientemente del nivel de habilidad alcanzado, mostrando actitudes de respeto hacia el medio y los compañeros y de cooperación con estos.
- Conocer los recursos que existen en el Concejo y la Provincia así como las normativas para la práctica.
- Conocer, valorar y aplicar los elementos de seguridad precisos frente a los peligros objetivos y subjetivos.

CONTENIDOS

Dentro de los contenidos del Área de Educación Física especificados para esta etapa, la presente Unidad Didáctica se va a centrar en los de Condición Física y los referidos a Juegos y deportes.

Condición Física

A lo largo de esta Unidad, los alumnos van a relacionar los conocimientos previos que sobre la Condición Física tienen, con las necesidades que al respecto irán descubriendo, comprendiendo la necesidad de un buen nivel de condición física y la importancia que este tiene para el disfrute pleno del medio natural en una actividad deportiva.

Conceptos

- Conocimiento de la relación entre Cualidades Físicas Básicas y la mejora del rendimiento.
- Conocimiento de los sistemas implicados en una actividad en la naturaleza como es la espeleología.
- Respiración y relajación como forma de actuación en espacios reducidos.

Procedimientos

- Capacitación de la resistencia aerobia.
- Capacitación de la fuerza de brazos, tronco y piernas.

- Activación de los diferentes sistemas orgánicos.
- Planificación de actividades de acondicionamiento de cara a las necesidades específicas de la práctica espeleológica.

Actitudes, valores y normas

- Valorar la práctica espeleológica como una actividad física completa con amplia implicación motora.
- Actitud positiva hacia la mejora de la condición física para incrementar el rendimiento en la exploración de cavidades.

Juegos y deportes

Tratamos de lograr, a través de los siguientes contenidos el desarrollo de patrones motores específicos de la espeleología unos, genéricos de la actividad deportiva en el medio natural, y propios de cualquier circunstancia los demás.

Los desplazamientos de todo tipo (bipedestación, cuadrupedia, arrastras, etc.) y a diferentes ritmos caracterizan en este ámbito a la práctica espeleológica, requiriendo en múltiples ocasiones de un buen esquema corporal.

Conceptos

- Reconocer las Capacidades Coordinativas y sus resultantes (coordinación, equilibrio, agilidad y habilidades) implicada en la práctica deportiva.
- Conocimiento de las técnicas básicas y su empleo.
- Cualidades físicas implicadas en la práctica espeleológica.
- Cualidades coordinativas implicadas.
- Aspectos culturales, socioeconómicos y científicos de la espeleología.
- Profundizar en el conocimiento de los mecanismos de percepción, decisión, ejecución y control en gestos normalmente no estereotipados, con un componente técnico bajo.
- Valorar la importancia de la espeleología como deporte en una región con uno de los Karst más importantes de España.
- Conocer los aspectos normativos y reglamentarios del deporte.

Procedimientos

- Organizar y participar en la exploración de una cueva.
- Conocer el funcionamiento de los grupos espeleológicos del municipio, sus recursos, actividades, logros deportivos
- Adquisición y perfeccionamiento de las habilidades específicas de la espeleología.
- Utilización de la técnica para resolver situaciones nuevas.
- Aplicación de técnicas espeleológicas en situaciones más sencillas de lo habitual (empleo de pasamanos y tirolinas, ascenso descenso de cuerdas y escalas en exteriores).
- Práctica de la espeleología.
- Desplazamientos de todo tipo, con toda clase de apoyos (bipedestación, cuadrupedia, cuclillas, arrastras...)
- Desplazamientos en equilibrio inestable sobre superficies reducidas y/o móviles.
- Desplazamientos en espacios reducidos y diferentes planos.
- Percepción de las dificultades y toma de decisión adecuada al momento.
- Manipulaciones para la realización de nudos.
- Reproducción de patrones motores por imitación y adaptación.

Actitudes

- Valoración de la habilidad propia para solucionar problemas de desplazamiento propios de la disciplina.
- Apreciar la función social de la práctica deportiva.
- Participar en la actividad independientemente de la condición física que se tenga o la habilidad demostrada.
- Cooperación con los compañeros en la organización, para el paso de dificultades, y el transporte, recogida y limpieza del material.
- Valoración objetiva de las dificultades, de manera independiente de la capacidad de la persona y aplicación de la solución más segura y adecuada.
- Conocimiento del material, de los cuidados y mantenimiento del mismo, tanto personal como colectivo.
- Aceptar las limitaciones estructurales en un gesto o movimiento.
- Esforzarse por lograr superar los límites aparentes.
- Autocontrol y superación de miedos.
- Valorar las normas y reglas del deporte.
- Valorar la espeleología como actividad para el tiempo libre

Actividades en el medio natural

Este es, evidentemente, el contenido estrella de la presente Unidad Didáctica, el cual, no estando incluido entre los mínimos, he considerado precisa su incorporación al currículo como parte necesaria en la formación de las alumnas y alumnos que han optado por la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud.

A través de ella vamos a vincular conocimientos y experiencias de los alumnos en la asignatura de Ciencias Naturales (estudio del Karst) con la práctica de un deporte-ciencia con cierto arraigo en la región

Conceptos

- Conocimiento de los elementos técnicos y manejo de los materiales precisos para el desarrollo de la actividad.
- Conocimiento de las características del medio natural y adaptación a él.
- Normas de seguridad, precauciones y actuación frente a un accidente.
- Normas de comportamiento en el medio natural; respeto, conservación y mejora tanto del exterior como del interior de la cavidad.
- Conocimiento de los recursos existentes a diferentes niveles (ayuntamiento, concejo, provincia, estado).

Procedimientos

- Aplicación de las técnicas de progresión adecuadas al momento y el entorno (escalada, destreps, gateos, descenso y ascenso por cuerdas y escalas, nado...)
- Organización de la *exploración* de una cueva.
- Localización de la cavidad a partir de coordenadas geográficas o UTM, empleando plano y brújula.
- Aplicación de los conocimientos previos de topografía y orientación, levantando el plano topográfico de una parte de la cavidad, empleando clinómetro cinta métrica y brújula. (trabajo por equipos).

Actitudes, valores y normas

- Valoración del patrimonio natural y de las posibilidades recreativas, deportivas y científicas que ofrece.
- Aceptación de las normas para la conservación del medio natural y especialmente el subterráneo.
- Valoración de la incidencia que sobre el medio ambiente tiene el mal uso o la actuación inconsciente en el mismo.
- Autonomía e independencia en el desenvolvimiento durante actividades nuevas o en medios extraños manteniendo siempre las medidas de seguridad adecuadas.
- Responsabilidad y seriedad en la organización de las actividades.

1º Bachiller UNIDAD DIDÁCTICA: LA ESPELEOLOGÍA Evaluación			
sesión: 2 PRÁCTICAS EN EXTERIOR			
Circuito en gimnasio		Fecha:	
Nombre:	nº	Curso	
VARIABLES A OBSERVAR	SI	a veces	NO
Trae la lista con el material preciso		*	
La lista está completa		*	
Trae el equipo			
Cuida el material colectivo			
Emplea de forma correcta el material colectivo			
Arnés ajustado, con vueltas de seguridad y aparatos			
Pasa correctamente la cuerda por el descendedor			

Pasa bien los fraccionamientos al bajar			
Coloca correctamente los bloqueadores			
Ajusta el arnés de pecho			
Baja bien por la escala			
Sube bien por la escala			
Pasa correctamente los fraccionamientos al subir			
Pasa por estrechamientos sin agobiarse			
Ayuda a los compañeros			
Responde a las indicaciones del profesor			
Se mantiene en el grupo			
Ayuda a guardar el material y equipo			

1º Bachiller UNIDAD DIDÁCTICA: LA ESPELEOLOGÍA Evaluación			
Sesión: 5 EXPLORACIÓN DE UNA CUEVA			
Cavidad:	Localidad:	Fecha:	
Nombre:	nº	Curso	
VARIABLES A OBSERVAR	SI	A/V	NO
Trae todo el equipo		*	
El equipo es adecuado		*	
Utiliza el equipo correctamente			

Cuida el material colectivo			
Emplea de forma adecuada el material colectivo			
Arnés ajustado, con vueltas de seguridad y aparatos			
Pasa correctamente la cuerda por el descendedor			
Baja bien por la escala			
Sube bien por la escala			
Trepa bien en dificultades bajas			
Pasa por estrechamientos sin agobiarse			
Soluciona los problemas de iluminación			
Ayuda a los compañeros			
Responde a las indicaciones del profesor / monitor			
Participa en los trabajos de topografía.			
Se mantiene en el grupo			
Respeto las formaciones			
Se comporta correctamente durante la aproximación			
Respeto la fauna cavernícola			
Guarda las purgas de carburo y la basura			

1º Bachillerato UNIDAD DIDÁCTICA: LA ESPELEOLOGÍA

SESIÓN 1 PRESENTACIÓN DE LA ESPELEOLOGÍA

Objetivos: Dar a conocer el medio subterráneo como ámbito de una actividad deportiva y científica, las técnicas propias y las actitudes que en dicho medio se han de tener.
Desarrollar habilidades específicas a nivel de manipulación.

Material: Televisor, magnetoscopio, cinta de video: *Iniciación a la espeleología de la Federación Española de Espeleología*,
Fichas de manejo del material, ficha de control, papel y bolígrafo.
25 trozos de cuerda (cabos de anclaje).

Método: Directivo y asignación de tareas.

Organización: Dentro del aula, sentados.

Parte inicial: 5 minutos

Explicación por parte del profesor de la existencia de un deporte que se desarrolla bajo tierra, en las cuevas y del que van a ver un video en el que se explican las técnicas y normas de este deporte. Avisar que al terminar, con los apuntes que hayan tomado se les pasará un pequeño test.

Comunicarles que se va a realizar una salida a "explorar" una cueva al finalizar las sesiones de práctica.

Parte central: 40 minutos

Proyección del video. 30 minutos.

Explicación y ejecución con cuerdas, de cómo se hacen los nudos más usuales: Ocho, Nueve y As de guía. 10 minutos.

Parte final: 8 minutos

Entrega de las fichas de manejo del material, de los impresos para las autorizaciones paternas (para la práctica en cavidad) y del test. Cumplimentar este último, ayudados por los apuntes que hayan tomado.

1º Bachillerato UNIDAD DIDÁCTICA: ESPELEOLOGÍA Prueba inicial		
INICIACIÓN A LA ESPELEOLOGÍA (Video)		
Nombre	nº	1º -

- 1.- La mayoría de las cuevas se encuentran excavadas en:
 - a) Granito.
 - b) Cuarzita.
 - c) Caliza.
- 2.- Cuando vas a una cueva, debes:
 - a) Decir a alguien donde vas, con quién y a que hora volverás.
 - b) Llevar todo el material necesario.
 - c) No olvidar la manta térmica.
- 3.- El habitante más frecuente en las cuevas es:
 - a) El espeleocarsis común.
 - b) El oso.
 - c) El murciélago.
- 4.- ¿Con qué nos iluminamos en las cuevas?:
 - a) Con linternas.
 - b) Con velas.
 - c) Con lámparas de carburo.
- 5.- ¿Qué se puede coger de las cuevas?:
 - a) Todo, para eso son propiedad pública.
 - b) Solo la basura para sacarla.
 - c) Solo lo que está roto
- 6.- ¿Qué les pasa a las estalactitas cuando se las saca de las cuevas?:
 - a) Se estropean.
 - b) Valen más dinero.
 - c) Nada, siguen como dentro.

- 7.- ¿Es la espeleología un deporte individual?:
- Si, porque en los pasos estrechos y en los pozos vas solo.
 - No, siempre hay que ir acompañado de alguien.
 - No, pero puedes ir solo.
- 8.- ¿Qué hay que hacer si te quedas atascado en un paso estrecho?:
- Un compañero debe salir a pedir auxilio a la Guardia Civil.
 - Relajarse y dejar que nos ayuden los compañeros.
 - Hacer fuerza hacia delante o hacia atrás para salir.
- 9.- ¿Es la espeleología un deporte exclusivamente para hombres?:
- Si, porque es un deporte muy duro.
 - Principalmente porque hace falta mucha fuerza y mucha resistencia.
 - No porque las mujeres rinden igual que los hombres.
- 10.- ¿Cuántos cabos de anclaje lleva un arnés?:
- Dos.
 - Tres.
 - Uno.
- 11.- ¿Para qué sirven los cabos de anclaje?
- Para sujetar el equipo.
 - Para asegurarnos en pasamanos o en pozos.
 - Para atar el puño del descendedor en pasos estrechos.
- 12.- Un descendedor sirve para:
- Bajar por cuerdas sin esfuerzo y con seguridad.
 - Descender al compañero cuando se ha olvidado el suyo.
 - No sirve de nada si no lo sabemos usar.
- 13.- El Croll es un aparato que sirve para:
- Unir la cuerda a los anclajes.
 - Es un tipo de descendedor y sirve para rapelar por cuerdas.
 - Es un tipo de ascendedor y sirve para subir por cuerdas.
- 14.- El nudo más utilizado en la espeleología es el:
- Siete
 - Ocho
 - Nueve
- 15.- ¿Por qué utilizamos un casco en espeleología?
- Para llevar el equipo de iluminación.
 - Para no hacernos daño en la cabeza en los sitios estrechos.
 - Para prevenir las caídas de piedras.

- 16.- Para no perdernos en una cueva, tenemos que:
- a) Ir marcando el camino con piedras o flechas pintadas.
 - b) Mirar hacia atrás de vez en cuando y fijarnos.
 - c) Utilizar un hilo muy largo (hilo de Ariadna) atado a la entrada.
- 17.- El calzado más adecuado en una cueva es:
- a) botas de trekking con buena suela.
 - b) zapatillas de deporte con buena suela.
 - c) botas de goma con buena suela.
- 18.- La ropa más adecuada en una cueva es:
- a) un chandall viejo.
 - b) un mono (buzo)
 - c) ropa vieja que no importe estropear.
- 19.- Si dentro de una cueva te quedas sin luz, debes:
- a) abrigarte y quedarte sentado a esperar.
 - b) intentar salir como sea.
 - c) andar despacio a cuatro patas para encontrar el camino.
- 20.- Te atrae la posibilidad de entrar en una cueva como parte de la asignatura.

SI NO

Explica el porqué:

.....

.....

.....

1º Bachillerato UNIDAD DIDÁCTICA : LA ESPELEOLOGÍA

SESIÓN 2 1º CIRCUITO ESPELEOLÓGICO

Objetivos: Poner en práctica los conocimientos técnicos adquiridos en la sesión anterior. Experimentar las distintas posibilidades de desplazamiento en diversas circunstancias (trepa, cuadrupedia, repta, agrupado...) y con diferentes elementos (cuerda y escala).

Descubrir los límites espaciales en los que podemos movernos.

Desarrollo del esquema corporal.

Desarrollo de la movilidad, fuerza y resistencia.

Desarrollo de las habilidades y destrezas específicas de la espeleología.

Potenciar el trabajo en equipo como parte del desarrollo social del alumno, favoreciendo el espíritu de cooperación.

Material:

- 12 bancos suecos.
- 2 potros.
- 2 Plintos.
- 2 mesas de ping-pong.
- 4 tableros de aglomerado cortados con agujeros de distinta forma y tamaño (mínimo 30 x 90 cm). y fijados dos a dos en forma de triángulo por medio de cintas largas (70 cm.) en un extremo (base) y de cintas ajustadas en el otro (vértice).
- 1 muro de escalada.
- 14 anclajes en el techo.
- 14 mosquetones simétricos con seguro.
- 10 aros de gimnasia.
- 5 cubiertas de coche.
- 40 m. de cuerda estática.
- 80 m. de cuerda dinámica.
- 2 escalas de espeleología.
- 25 arneses.
- 25 equipos de vertical.
- 25 cascos.
- 5 sacas.

Método: Descubrimiento guiado y resolución de problemas.

Organización: Equipos de cinco, recorriendo el circuito en el gimnasio (tiene unas dimensiones de 15x15 y una altura de 5 metros).

Parte inicial: *ocho minutos*

Explicación del circuito que van a realizar y repaso de la utilización del material que tienen entre manos. Colocación de arneses. Se explica que la razón de llevar casco es para que se acostumbren a este.

Aclaración de que las dificultades que van a encontrar en el circuito son mucho mayores que las que encontrarán en la cueva que explorarán al final de la Unidad Didáctica.

Supervisión en el suelo de la colocación de la cuerda en el descendedor; demostración ante el profesor y corrección entre ellos.

Supervisión en el suelo de las maniobras de cambio de aparatos. Corrección por equipos, entre ellos, mostrando al profesor.

Parte central: 40 minutos

Recorrido del circuito, por equipos. Prestar atención en los recorridos verticales (escalada o trepa, ascenso y descenso por cuerda y escala), siempre asegurados con cuerda dinámica por los compañeros.

Revisión por parte de los miembros del equipo de todo el material y su colocación (vueltas de seguro en los arneses, maillones cerrados, mosquetón de freno en su sitio, orden adecuado de los aparatos en el arnés, antes de iniciar el ascenso.

Cuando estén colgados del anclaje, decir en voz alta los movimientos que hacen. Los compañeros deben corregir en caso de error y ante cualquier duda, recurrir al profesor.

CIRCUITO

- 1.- **Gatera:** Pasar por un tramo ancho (2,4 m.) y de techo bajo (35 cm.) formado por bancos suecos colocados unos sobre otros, formando un puente, y de una longitud de unos cinco metros (la longitud de dos bancos)
- 2.- **Laminador:** Pasar por un tramo estrecho y de techo alto (mesas de ping-pong pegadas a la pared)
- 3.- **Escalada:** Subir 2 metros en el muro de escalada hasta tocar una marca y bajar.
- 4.- **Paso de bloques:** Pasar por encima de un plinto en su máxima altura y por debajo de un potro en su mínima altura.
- 5.- **Trepa por escala:** subir cinco metros de escala y bajar por las escaleras.

6.- **Ascenso con bloqueadores:** Subir por una cuerda utilizando los bloqueadores como se ha explicado antes.

7.- **Bajar con descendedor:** En el anclaje cambiar de aparatos y bajar por la cuerda con el descendedor.

8.- **Gatera:** Pasar por un recorrido de diez metros formado por aros de gimnasia y cubiertas, unidos entre si. En su inicio y final se encuentran los tableros recortados.

Parte final: *cinco minutos*

Recordar que deben traer la autorización paterna para la actividad dentro de la cueva. Recoger todo el material. Comentar y corregir los errores más comunes. Comentar los datos de la ficha de observación.

Actividad para exentos y lesionados:

Tomar nota del circuito y hacer el seguimiento exhaustivo de un grupo, señalando en una hoja que entregará al final de la clase las soluciones que han tomado a la hora de resolver los diferentes problemas que se presentan (llevar la saca en pasos estrechos, subir el muro cuando no hay agarres, pasar la gatera sin apoyar las rodillas, etc).

1º Bachillerato UNIDAD DIDÁCTICA : LA ESPELEOLOGÍA

SESIÓN 3 II CIRCUITO ESPELEOLÓGICO

Objetivos: Perfeccionar con la práctica los conocimientos técnicos adquiridos en la sesión anterior.

Experimentar las distintas posibilidades de desplazamiento en diversas circunstancias (trepa, cuadrupedia, reptá, agrupado...) y con diferentes elementos (cuerda y escala).

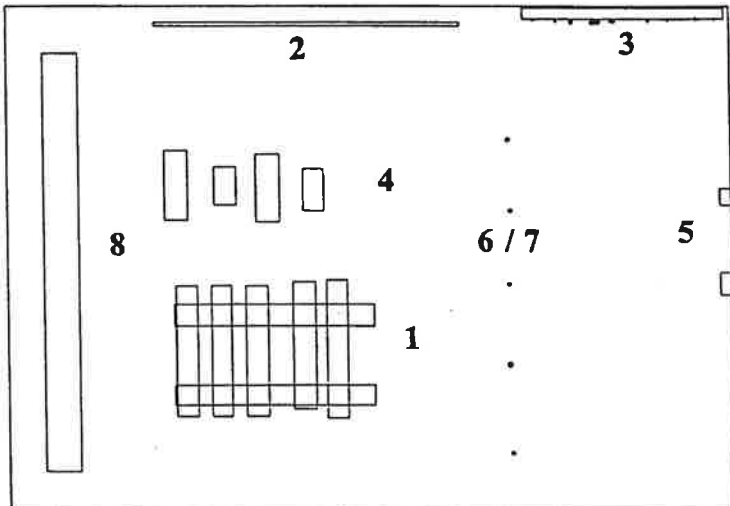
Descubrir los límites espaciales en los que podemos movernos.

Desarrollo del esquema corporal.

Desarrollo de la movilidad, fuerza y resistencia.

Perfeccionamiento de las habilidades y destrezas específicas de la espeleología.

Potenciar el trabajo en equipo como parte del desarrollo social del alumno, favoreciendo el espíritu de cooperación.



Material: 12 bancos suecos.

2 potros.

2 plintos.

2 mesas de ping-pong.

4 tableros de aglomerado cortados con agujeros de distinta forma y tamaño (mínimo 25 x 90 cm). y fijados dos a dos en forma de triángulo por medio de cintas largas (70 cm.) en un extremo y de cintas ajustadas en el otro.

1 muro de escalada.

14 anclajes en el techo.

14 mosquetones simétricos con seguro.

10 aros de gimnasia.

5 cubiertas de coche.

40 m. de cuerda estática.

80 m. de cuerda dinámica.

2 escalas de espeleología.

25 arneses.

25 equipos de vertical.

25 cascos.

5 sacas.

Método: Descubrimiento guiado y resolución de problemas.

Organización: Equipos de cinco, recorriendo el circuito en el gimnasio.

Repetición de la anterior, modificando el recorrido, haciendo un poco más difíciles los tramos horizontales (más estrechos, colocación más próxima de los tableros con secciones estrechas) y obligando a hacer un nudo (Ocho, Nueve y As de guía) antes de pasar cada obstáculo.

Parte inicial: cinco minutos

Explicación del circuito que van a realizar y repaso de la utilización del material que tienen entre manos. Colocación de arneses.

Supervisión en el suelo de la colocación de la cuerda en el descendedor; demostración ante el profesor y corrección entre ellos.

Supervisión en el suelo de las maniobras de cambio de aparatos. Corrección recíproca por equipos, mostrando al profesor.

Parte central: 40 minutos

Recorrido del circuito, por equipos. Prestar atención en los recorridos verticales (escalada o trepa, ascenso y descenso por cuerda y escala), que se harán asegurados por los compañeros con cuerda dinámica.

Revisión por parte de los miembros del equipo de todo el material y su colocación, antes de iniciar el ascenso.

Cuando estén colgados del anclaje, decir en voz alta los movimientos que hacen. Los compañeros deben corregir en caso de error y ante cualquier duda, recurrir al profesor.

CIRCUITO

- 1.- **Gatera:** Pasar por un tramo estrecho (1 m.) y de techo bajo (35 cm.) (bancos suecos unos sobre otros, formando un puente) durante unos cinco metros (la longitud de dos bancos).
- 2.- **Laminador:** Pasar por un tramo estrecho (35 cm) con una curva de 90° en la mitad y de techo alto (mesas de ping-pong pegadas a la pared) (1,22x2,44)
- 3.- **Escalada:** Subir 2 metros en el muro de escalada hasta tocar una marca y bajar sin saltar.
- 4.- **Paso de bloques:** Pasar por encima de un plinto en su máxima altura y por debajo de un potro en su mínima altura, repitiendo la operación otra vez.
- 5.- **Trepa por escala:** subir cinco metros de escala y bajar, asegurados.
- 6.- **Ascenso con bloqueadores:** Subir por una cuerda (cinco m.) utilizando los bloqueadores.
- 7.- **Bajar con descendedor:** En el anclaje cambiar de aparatos y bajar por la cuerda con el descendedor.

8.- **Gatera:** Pasar por un recorrido de diez metros formado por aros de gimnasia y cubiertas de coche, unidos entre sí. En su inicio y final se encuentran los tableros recortados y unidos en triángulo, con distintas formas, por los que tendrán que introducirse.

Parte final: *cinco minutos*

Recordar que deben traer la autorización paterna para la actividad dentro de la cueva.

Recoger todo el material.

Comentar y corregir los errores más comunes.

Comentar los datos de la ficha de observación.

Encargar, para el próximo día, la elaboración de una lista con todo el material que se precisaría para explorar una cueva, tanto individual como colectivo.

Actividad para exentos y lesionados:

Tomar nota del circuito y hacer el seguimiento exhaustivo de un grupo, señalando en una hoja que entregarán al final de la clase las soluciones que han tomado a la hora de resolver los diferentes problemas que se presentan (llevar la saca en pasos estrechos, subir el muro cuando no hay agarres, pasar la gatera sin apoyar las rodillas, etc).

Controlar la ejecución del nudo, atendiendo especialmente a las vueltas o dobleces que puedan presentar. Esto implica un buen conocimiento de los nudos.

1º Bachillerato UNIDAD DIDÁCTICA : LA ESPELEOLOGÍA

SESIÓN 4 PREPARACIÓN DE LA EXPLORACIÓN

Objetivos: Valorar la necesidad de un material específico para la práctica de la espeleología.

Recordar el material que se necesitó en las Gymkanas e identificarlas como situaciones próximas a la realidad.

Profundizar en el manejo de los aparatos para adquirir un buen control de estos.

Desarrollo de la movilidad, fuerza y resistencia.

Perfeccionamiento de las habilidades y destrezas específicas de la espeleología.

Potenciar el trabajo en equipo como parte del desarrollo social del alumno, favoreciendo el espíritu de cooperación.

Analizar posibles situaciones buscando soluciones a estas.

Conocer las normas de conservación de la naturaleza y especialmente de las cavidades.

Material: 14 anclajes en el techo.

14 mosquetones simétricos con seguro.

2 escalas de espeleología.

40 m. de cuerda estática.

7 colchonetas.

25 arneses.

25 equipos de vertical.

25 cascos.

Método: Asignación de tareas y resolución de problemas.

Organización: En los mismos equipos del primer día, cada equipo en una instalación. Debajo de cada cuerda se colocará una colchoneta para reducir la sensación de riesgo que puedan tener aún.

Fase inicial 20 minutos.

Recogida de las autorizaciones y de las listas de material.

Repaso y corrección de las listas de material que habrán traído de casa, anotando lo que hayan olvidado y aportando sugerencias al grupo.

Estudio de los problemas que se pueden encontrar en la cueva, a la vista de las Gymkanas y posibles soluciones.

Repaso de las normas de comportamiento en las cuevas. Principios de conservación.

Repaso del funcionamiento del carburero.

Cumplimentación del Test de control.

Fase principal 30 minutos.

Perfeccionamiento en la práctica de ascenso y descenso por cuerda con aparatos. Ahora sin cuerda de seguro.

Fase final 3 minutos.

Recoger el material y recordarles que la cueva que van a explorar no presenta tantas dificultades como la *gymkana*.

Actividad para exentos y lesionados:

Hacer el seguimiento exhaustivo de un grupo, señalando, en una hoja que entregarán al final de la clase, los diferentes problemas que se presentan.

1º Bachillerato UNIDAD DIDÁCTICA: LA ESPELEOLOGÍA		
Sesión 4 PRUEBA DE CONTROL		
Nombre:	nº	1º

¿Qué es lo que más te ha gustado de los circuitos?

¿Y lo que menos te ha gustado?

¿Hay algo que te haya costado más?

¿Te sientes inseguro/a cuando haces algún movimiento o gesto técnico?

¿Te atrae ahora la idea de experimentar lo que has aprendido, yendo con tu grupo a una cueva? En caso negativo, razona la respuesta.

1° Bachillerato UNIDAD DIDÁCTICA: LA ESPELEOLOGÍA

SESIÓN 5 LA EXPLORACIÓN

Objetivos: Poner en práctica en el medio natural los conocimientos técnicos adquiridos hasta el momento.
Experimentar en el medio natural las posibilidades de movimiento.
Conocer más profundamente los recursos del medio natural en el entorno de su región y aprender a apreciarlo y respetarlo.
Mejorar con la práctica los conocimientos técnicos adquiridos en las sesiones anteriores.
Experimentar las distintas posibilidades de desplazamiento en diversas circunstancias (trepa, cuadrupedia, reptá, agrupado...), sobre diferentes superficies (secas, barro, resbaladizas, pared de roca y concrecionada, cuerda y escala).
Descubrir los límites espaciales en los que podemos movernos.
Desarrollar el esquema corporal.
Desarrollar la movilidad, fuerza y resistencia.
Poner en práctica las habilidades y destrezas específicas de la espeleología.
Potenciar el trabajo en equipo como parte del desarrollo social del alumno, favoreciendo el espíritu de cooperación.

Material: 25 arneses.
25 equipos de vertical.
25 cascos.
25 carbureros.
14 Kg. de carburo cálcico.
5 sacas.
5 botiquines completos.
1 escala de 10 metros.
25 m. de cuerda dinámica.
5 equipos completos de topografía.

Método: Descubrimiento guiado y resolución de problemas y asignación de tareas.

Organización: Entrada en la cueva en grupos de cinco acompañados de un monitor de la Escuela Territorial de espeleología, y distanciados unos diez minutos para evitar un impacto excesivo en la cueva.

Recorrido de la cavidad, quedando cada grupo en una zona para realizar una porción de topografía, de unos 10 puntos topográficos (dos cada uno).

Descenso de un pozo, con escala y asegurados.

Paso de una gatera estrecha de dificultad técnica media (1m.x 60 cm.).

El profesor recorrerá la cavidad, junto con algún alumno destacado, que no haya tenido grupo en el que incorporarse (ausencias por falta de permiso paterno o simplemente por falta de motivación suficiente), o con algún miembro de la Escuela Territorial de Espeleología, *nunca solo para evitar dar ejemplos negativos.*

Se tendrán en cuenta, a la hora de entrar en la cavidad, las observaciones efectuadas durante las sesiones en el gimnasio, a fin de evitar situaciones de angustia por parte de los alumnos, eliminando cualquier experiencia traumática (como pueda ser el paso de gateras muy estrechas o el descenso de pozos con cuerda), dentro de la cavidad, dado que resulta negativo forzar en estas situaciones.

Fase inicial 1 hora

Esta fase se cumplimentará en dos etapas. La primera en el autobús, durante el viaje de ida, donde se proyectará un video sobre el mundo subterráneo asturiano, en el que los contenidos sirven para recordar tanto técnicas como actitudes y valores.

La segunda parte comprende el proceso de vestirse, supervisando el material y comprobando que todos han traído la ropa y calzado adecuados y termina en el momento en que todos los carbureros del grupo funcionan correctamente.

Fase central 4 horas.

Comienza en el momento en que penetra en la cavidad el grupo. A cada grupo se le asigna un recorrido, de modo que no se crucen en

ningún momento (el conocimiento de este recorrido facilita la labor del profesor para controlar a todos los grupos y de los monitores en caso de que surja cualquier incidente.

Se mostrarán los diferentes elementos de geología que el profesor correspondiente haya indicado (tubos freáticos, conductos vadosos, zonas de incisión o desprendimientos, espeleotemas, fallas, diaclasas, etc)

Tras haber comido dentro de la cavidad (cuidado especial en no dejar restos de ningún tipo) se realizarán las labores de topografía, de modo que cada uno tome dos puntos topográficos por lo menos (rumbo, inclinación, distancia y croquis).

En algún momento de la exploración y bajo el control del monitor, se apagarán todas las luces, a fin de experimentar la oscuridad total y los ruidos de las cuevas.

La salida se realizará de forma escalonada, al igual que se entró, pudiendose acortar algo la distancia entre grupos.

Fase final *1 hora 30 minutos*

Recogida y control del material, asignando a cada alumno la limpieza del material personal que ha llevado (arnés) y a cada grupo la de la saca que usó, debiéndolo traer el próximo día a clase.

Intercambio de impresiones entre los alumnos, los monitores y el profesor.

Merienda en común.

Cumplimentar la hoja de valoración de la actividad:

Viaje de vuelta.

Actividad para exentos y lesionados

Dadas las características de esta actividad, al grupo de exentos y lesionados se incorporarán, puntualmente, aquellos alumnos que no hayan obtenido permiso paterno para asistir.

Puesto que no podrán asistir a la actividad, como complemento, realizarán un trabajo sobre el tema "**Exploración de cavidades: materiales y técnicas**", empleando la bibliografía adjunta y que está disponible en la biblioteca del centro.

1º Bachillerato UNIDAD DIDÁCTICA: LA ESPELEOLOGÍA Valoración					
Sesión : 5 EXPLORACIÓN DE UNA CUEVA					
Este cuestionario es anónimo. Debes contestar con sinceridad, valorando los distintos apartados en función de cuanto te hayan gustado.					
Cuestiones	1	2	3	4	5
La belleza de la cueva.					
La dificultad de la cueva.					
El pozo de la escala.					
La gatera difícl.					
La gatera larga.					
La escalada.					
La topografía.					
La dureza del recorrido.					
Comer dentro de la cueva.					
La exploración me ha gustado.					
El monitor/a.					
La ayuda de los compañeros.					
El profesor					
Lo que he visto me sirve para Geología.					
Lo que más me ha gustado ha sido:					
Lo que menos me ha gustado ha sido:					
Volvería a hacer espeleología	SI				NO

1º Bachillerato		UNIDAD DIDÁCTICA: LA ESPELEOLOGÍA				Fechas: del
Grupo:		EVALUACIÓN DE LA UNIDAD				al
Item a valorar	0	1	2	3	Observaciones	
Relación con el P.E.C.						
Relación con el P.C.C.						
Relación con S. Ciencias						
Relación con S. Dibujo						
Objetivos						
Contenidos						
Temporalización						
Tipo de práctica						
Metodología						
Organización y control						
Motivación						
Activ. de Enseñanza-Aprendizaje						
Estructura de las sesiones						
Fichas de evaluación						
Instalaciones						
Material espeleológico						
Material de gimnasio						
Recursos didácticos (fichas)						
Relación con Federación						
Relación con grupos espeleo						

BIBLIOGRAFÍA PARA LOS ALUMNOS

- TALLADA, N. (1980) *Fundamentos de la espeleología*. Madrid: Federación Española de Espeleología.
- VV.AA. (1984) *Iniciación a la espeleología*. Barcelona: Federación Española de Espeleología.
- MIKE MEREDITH, M. y MARTÍNEZ, D. (1989) *La espeleología vertical*. Barcelona: CDE.
- FERRERAS, L.R. *Fundamentos del entrenamiento de la espeleología*. Federación Española de Espeleología. (En prensa).
- MARTÍNEZ i RIUS, A. (1992) *Topografía espeleológica*. Barcelona: Federación Española de Espeleología.

BIBLIOGRAFÍA DE LA UNIDAD DIDÁCTICA, PARA EL PROFESOR

- FERNÁNDEZ, E. y otros (1995) *Introducción a la geología Karstica*. Barcelona: Federación Española de Espeleología.
- MENGÍBAR, J.L. y otros (1995) *Técnicas y materiales del espeleo socorro*. Barcelona: Federación Española de Espeleología.
- OGANDO E.; LUSARRETA, J. y otros (1994) *Curso de descenso de cañones*. Barcelona: Federación Española de Espeleología.
- VV.AA. (1983) *Espeleosocorro: Técnicas*. Madrid: Federación Madrileña de Espeleología.

BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

- ARNOLD, P.J. (1991) *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.
- BLÁZQUEZ, D. (1994) *Evaluar en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- BOE del 4 de octubre de 1990: *LOGSE*.
- BOE del 13 de septiembre de 1991: *Curriculum ESO*.
- BOE 2 del 2 de diciembre de 1991: *Bachillerato*.
- BOE del 25 de marzo de 1992: *Proyectos curriculares y orientaciones*.
- BOE del 21 de octubre de 1992: *Curriculo Bachillerato*.
- BOE del 20 de noviembre de 1992: *Evaluación ESO*.
- BOE del 29 de enero de 1993: *Curriculo de materias optativas en Bachillerato*.
- DELGADO NOGUERA, M.A. (1991) *Los estilos de enseñanza en la Educación Física*. Granada: Universidad de Granada.

- DÍAZ LUCEA, J. (1992) *El currículum de la Educación Física en la reforma educativa*. Barcelona: INDE.
- FLORENCE, J. (1991) *Tareas significativas en Educación Física escolar*. Barcelona: INDE.
- GIRALDES, M. (1987) *Metodología de la Educación Física*. Buenos Aires: Stadium.
- KNAPP, B. (1981) *La habilidad en el deporte*. Valladolid: Miñón.
- LEMUS, L.A. (1974) *Evaluación del rendimiento escolar*. Buenos Aires: Kapelusz.
- KIRK, D. (1990) *Educación Física y currículum*. Valencia: Servei de Publicacions Universitat de València.
- PÉREZ, R.M^a y otros (1993) *Propuestas de secuencia. Educación Física*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- PIERON, M. (1988) *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.
- PIERON, M. (1985) *La relación educativa en la enseñanza de las actividades físicas*. Bilbao: IMD Ayuntamiento de Bilbao.
- RODRIGUEZ NEIRA, T. y otros (1993) *Instrumentos de evaluación de aprendizajes*. Oviedo: ICE.
- SANCHEZ BAÑUELOS, F. (1989) *Didáctica de la Educación Física y el deporte*. Madrid: Gymnos.

UNIDAD DIDÁCTICA. «SALVEMOS LA ANTIGUA IGLESIA DE SANTIAGO DE SARIOGO. DESCUBRAMOS SUS MISTERIOS»

FLORENCIO FRIERA SUÁREZ
JOSÉ LUIS CHILLÓN FERNÁNDEZ*

Introducción

La antigua iglesia parroquial de Santiago, en el concejo asturiano de Sarioego, es un monumento artístico de indudable interés. Se trata de una iglesia de fundación del siglo XVI ampliada a partir de edificaciones anteriores que tienen mil años de historia, inscritas dentro del estilo Valdediós.

Emplazada junto a uno de los caminos de Compostela, a su valor artístico añade el hecho de que encierra buena parte de la historia de los habitantes de la parroquia. Pero no ha recibido las atenciones necesarias. Tras su incendio, en 1936, fue reparada como se pudo, sin seguir debidamente criterios arqueológicos y artísticos; y en los años sesenta, con la decisión de construir una nueva iglesia para la parroquia, cae en un abandono total. Dentro de un amplio plan de actividades y gestiones encaminadas a poner fin a su progresivo deterioro, se incluyó el desarrollo de la unidad didáctica que el presente artículo expone.

La experiencia se realizó en mayo-junio de 1994, a lo largo de unas seis sesiones en el aula, y una visita guiada a la iglesia. Contó con la participación de 36 alumnos/as de 7º y 8º de E.G.B. del Colegio Público Comarcal «Salvador Vega Berros». Un año después, tras una reparación a fondo de toda la techumbre y la vuelta a la espadaña de sus campanas, podemos afirmar que se ha cumplido el objetivo de salvar a

* FLORENCIO FRIERA SUÁREZ es Catedrático de la Escuela Universitaria de Magisterio de la Universidad de Oviedo y JOSÉ LUIS CHILLÓN FERNÁNDEZ es Profesor del C.P. «Salvador Vega Berros» de Sarioego-Asturias.

la antigua iglesia de Santiago de Sariego de lo que hubiera sido un final vergonzoso. Hemos celebrado el día 7 de mayo de 1995, con una nueva visita de alumnos de 8º que realizaron su limpieza y escucharon atentamente la explicación sobre su significado histórico-artístico. Desde entonces, hubo una entusiasta colaboración de los vecinos por devolver su dignidad al espacio de «Carabiegu», donde se asienta dicha iglesia y el cementerio parroquial. El pasado 1 de noviembre, la tradicional visita a los difuntos se completó con una misa celebrada en nuestra antigua iglesia parroquial.

Objetivos (los tres primeros son muy específicos de esta experiencia, los siguientes responden a la aplicación en esta unidad didáctica de una selección de los objetivos señalados en el establecimiento del currículo para el conocimiento del medio en la Educación Primaria):

- * Salvar a la antigua iglesia de Santiago de Sariego.
- * Sensibilidad ante el patrimonio histórico artístico propio. Aunque los actuales alumnos han tenido sus experiencias religiosas en la nueva iglesia parroquial, se intenta que se sientan miembros de una comunidad con más de mil años de historia, defendiendo el legado de las generaciones pasadas expresado en un edificio que conserva elementos de los estilos artísticos prerrománico, románico, gótico, renacimiento y barroco.
- * Ensayar la aplicación de fuentes primarias, nada o muy poco utilizadas realmente en la didáctica de las ciencias sociales, como las provenientes de la epigrafía, la heráldica o la paleografía.
- * Analizar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio, valorar críticamente la necesidad y alcance de las mismas, y adoptar un comportamiento en la vida cotidiana acorde con la postura de defensa y recuperación del equilibrio ecológico y conservación del patrimonio cultural.
- * Reconocer en los elementos del medio social los cambios y transformaciones relacionados con el paso del tiempo, indagar algunas relaciones de simultaneidad y sucesión de dichos cambios y aplicar estos conceptos al conocimiento de otros momentos históricos.

- * Desarrollar la sensibilidad hacia el mantenimiento y conservación de los restos histórico-artísticos.
- * Interpretar, expresar y representar hechos, conceptos y procesos del medio socionatural mediante diferentes códigos (cartográficos, numéricos, técnicos...).
- * Identificar, plantearse y resolver interrogantes y problemas relacionados con elementos significativos de su entorno, utilizando estrategias, progresivamente más sistemáticas y complejas, de búsqueda, almacenamiento y tratamiento de información, de formulación de conjeturas, de puesta a prueba de las mismas y de exploración de soluciones alternativas.

PROCESO SEGUIDO

I. CONOCIMIENTOS PREVIOS: (Véase apartado IV, resultados y análisis)

CUESTIONARIO A (sobre actitudes ante la defensa del patrimonio)

- 1.- Dínos lo que has oído sobre la antigua iglesia de Santiago de Sariego
- 2.- ¿Cuándo se construiría?
- 3.- ¿Sabes alguna cosa más?
- 4.- ¿Te interesa estudiar esta iglesia? ¿Por qué?
- 5.- ¿Para qué serviría, antiguamente?
- 6.- ¿Puede servir, hoy, para algo?
- 7.- ¿Qué sería mejor: dejarla caer o restaurarla? Explica la opción que elijas
- 8.- ¿Sabes cómo se llama el lugar donde se encuentran la iglesia y el cementerio de la parroquia de Santiago? ¿Por qué se llama así?

CUESTIONARIO B (sobre conocimiento de términos histórico-artísticos)

- 1.- Explica o dibuja la diferencia que hay entre planta y alzado de un edificio.

- 2.- Cuáles son (o dibuja), en una iglesia, las partes correspondientes a: la cabecera; la nave o naves; los brazos o crucero; el pórtico o cabildo.
- 3.- Dibuja las tres partes fundamentales de una columna
- 4.- ¿Qué diferencia hay entre un arco y una bóveda? ¿Conoces tipos de arcos y de bóvedas? (Dibujo)
- 5.- ¿Qué es una ventana geminada?
- 6.- ¿Qué es una celosía?
- 7.- ¿Qué es una ménsula?
- 8.- Ordena de más antiguo a más moderno los siguientes estilos artísticos: barroco, gótico, prerrománico, renacimiento, románico.
- 9.- ¿A qué te suena la palabra epigrafía?
- 10.- ¿A qué te suena la palabra heráldica?
- 11.- ¿Qué entiendes por señorío monástico y por señorío nobiliario?

II. UNA VISITA A LA IGLESIA ABANDONADA DE SANTIAGO DE SARIEGO

1. Localización

- Sobre el mapa del concejo de Sariego E: 1.25.000 (Hojas del mapa topográfico números 29-II, 29-IV, 30-I y 30-II, del MOPU, Dirección General del Instituto Geográfico Nacional) localizar las iglesias parroquiales.
- Comparar la localización de dichas iglesias, tras su estudio en el mapa y en la realidad.
- Los árboles en el campo de la iglesia de Santiago.
- El cementerio.

2. Visita a la iglesia con dibujo de la planta (Estudio de la estructura. Comparación del plano y de la realidad)

2.1. Observación desde el ángulo SO.

- 2.1.1. Orientación: Sentido del E. (parte de la cabecera. Entrada de la primera luz del día. Cristo vencedor de las tinieblas). Portada al O (los pies de la iglesia, poniente y comienzo de la noche. Celosías y espadaña-campanario, construido a principios del siglo XVII,

- según *Libro de Fábrica**. Cabildo al S., columnas románicas, y celosías prerrománicas. Parte N.
- 2.1.2. Cubierta a dos aguas. Observar la estructura en forma de cruz latina y la armonía de sus volúmenes.
 - 2.1.3. Entrada en cabildo S. y O.: puerta S., románica, y puerta O, renacentista similar a la de Nuestra Señora de El Remedio, ménsula prerrománica.
 - 2.2. Interior: observación de la planta de cruz latina (imagen del cuerpo humano, cuerpo de Cristo en la cruz, la iglesia como salvación del hombre).
 - 2.2.1. La cabecera («cabeza» del cuerpo humano), presbiterio, altar. Su cubierta en bóveda estrellada con pinturas. Sepulcro en «arcosolio»: escudos e inscripción.
 - 2.2.2. La nave (el «cuerpo humano»), una sola nave, amplia, la cubierta de madera.
 - 2.2.3. Los brazos («en cruz», Cristo crucificado). Diferencia entre las capillas S. -bóveda de crucería- y N. (bóveda estrellada, «capilla de los reyes»).
 - 2.2.4. Los pies: la entrada, el coro o tribuna.
 - 2.3.5. El cabildo o pórtico como portal de la casa.

3. Misterios que encierra la iglesia

- 3.1. Problema del tiempo en que se construiría:
 - a) ¿Una primera iglesia prerrománica, de los siglos IX ó X, como propiedad de una comunidad de monjes?
Restos de esa posible primitiva iglesia: las ventanas con celosías, una de ellas con inscripción epigráfica del primer arquitecto asturiano, la ménsula de la fachada O. ¿Quedan restos en los muros de la iglesia de esa primera construcción? Lo que nos dice la documentación altomedieval sobre monjes e iglesias en Sariego, lo que nos dice la inscripción en la ventana SO., lo que nos dice la tradición oral sobre antiguos monasterios en Sariego (Ver III.2.1).
- 3.2. La iglesia que se haría para la parroquia de Santiago de Sariego, en la etapa románica, siglos XII ó XIII, para la comunidad parroquial: el cabildo con tres columnas románicas conservadas -observación sobre los fustes octogonales y

estilizados, las basas y capiteles de cuadrúpedos y piñas, la puerta S. con arco de medio punto, la capilla S. con bóveda simple de crucería y más pequeña de tamaño que la capilla norte la cual probablemente fue rehecha en la ampliación del siglo XVI; ¿restos en los muros de esta construcción? La influencia del monasterio de Valdediós, desde principios del siglo XIII, a partir de la donación de Alfonso IX.

- 3.3. La iglesia de finales del siglo XVI: cabecera ampliada con bóveda, pinturas y sepulcro, capilla N., portada O., ¿remodelación completa de la iglesia, que permaneció así desde entonces?

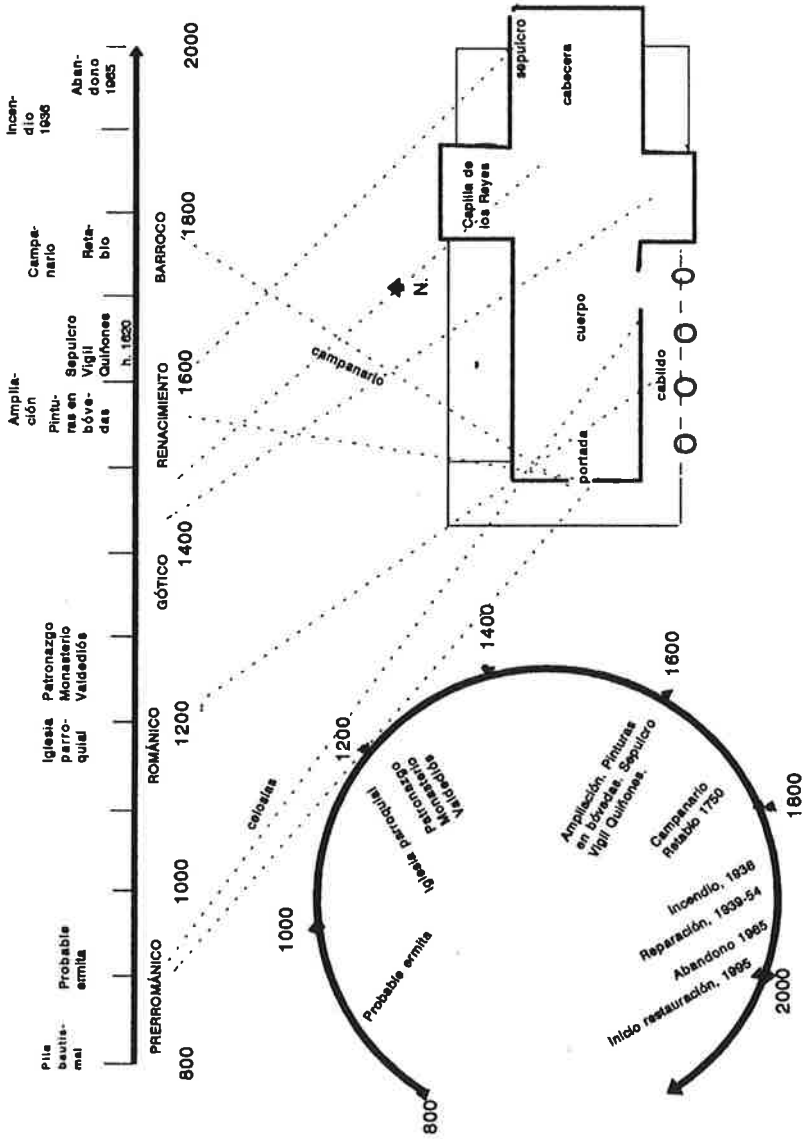
La «propiedad» de los Vigil-Quiñones (sepulcro del lado del evangelio, hecho a principios del siglo XVII, señorío laico en clara relación con el palacio de Moral, el señorío abacial de Valdediós. Escudos e inscripción). Enterramientos, según tramos de la iglesia, los Fernández de Riva enterrados en la «capilla real», cubierta con bóveda de terceletes. El cementerio o camposanto a partir del siglo XIX.

III. ACTIVIDADES POSTERIORES A LA VISITA

1. Repaso de la visita estudiando el mapa topográfico (ejercicios de cálculo de distancias entre las tres iglesias y del tipo de relieve en el que se asientan), realización de croquis, dibujos inspirados en la iglesia (conjunto o elementos) y estudio de su planta: lectura del plano, revisión de terminología y su representación, diferenciar las distintas etapas histórico artísticas representadas en la planta y alzado, estudio de fotografías.
2. Trabajo sobre textos (epigráficos, registros parroquiales, gráficas demográficas, heráldica):

2.1. *Epigrafía prerrománica*: En la ventana oeste de la fachada sur, el investigador César García de Castro observó, en 1993, en la media columna de la derecha una inscripción, proponiendo esta lectura: «RANIMIRUS FECIT» (Ramiro lo hizo). Por ello, afirma que nos encontramos con el nombre del primer escultor altomedieval conocido en

Diagramas Temporales



Asturias. Apoya esta interpretación en la existencia de siete suscriptores, presbíteros, que se encuentran en un documento del año 946, lo que le hace pensar en una comunidad cenobítica establecida en el valle en la primera mitad del siglo X.

Resulta más fácil admitir la lectura en el fuste de dicha media columna de la palabra «fecit» que el nombre que se encuentra sobre el collarino, a la izquierda del arquillo ultrasemicircular y bajo el círculo perforado más al este: son claras las letras finales «P R» pero menos claras las que se encuentran encima, posiblemente A N F V S, lectura sin duda mucho más verosímil que la mencionada anteriormente. Su traducción sería: «El presbítero Alfonso la hizo».

En estas ventanas geminadas de la fachada sur encontramos otras inscripciones como las letras PA, los signos de la cruz y del Ave María (A y M unidas), aparte las incisiones y dibujos que decoran las tres ventanas con celosías.

2.2. *Epigrafía de principios del siglo XVII*: Situada en el frente del arcosolio y sobre la tapa del sepulcro del lado del evangelio, costado norte de la capilla mayor, se encuentra la siguiente inscripción que fue leída por Ciriaco Miguel Vigil en el siglo pasado, con algunos errores que ahora rectificamos:

«ESTE TVMVLO, SEPOLTURAS/ Y ASIENTOS, MANDARON HACER/ A SU COSTA LOS SEÑORES TORIVIO/ VIGIL, DE QUINONES ALFEREZ MA/ IOR DESTE CONEXO DE SARIO/ Y REGIDOR DE LA ZIUDAD DE OVIEDO,/ Y CONEXOS DE SIERO Y VILLAVICIOSA Y DOÑA CATALINA DE AR/GüELLES Y QUINONES, SU MUGER, Y LO DOTARON EN DOS HANEGAS DE/ PAN CADA UN AÑO, PARA LA FABRICA DESTA YGLESA POR LO QVAL DIERON EL PRADO DE SA/LINES, SIENDO CURA EN ELLA EL LICENCIADO TORIVIO SUAREZ CARREÑO./

Sobre cada uno de sus respectivos escudos se sitúa la siguiente inscripción:

ESTOS ILUSTRES BARONES/ POR ARMAS HAN DE PINTAR/ QUE CON NOBLES CORAZONES/ SU HAZIENDA HIZIERON QUIÑONES/ PARA IR A CRISTO ADORAR.

BI DOS CASTILLOS DORADOS/ SOBRE SANGRE BARONIL/ LOS BEROS I QVARTEADOS/ AZULES I PLATEADOS/ DEL GRAN VELADOR VIGIL. LOS DE HEVIA CON SU APELLIDO/ TENDRAN ESTO EN SU FAVOR/A SU ENEMIGO AN COMIDO/ EN UN CALDERON COZIDO/ POR DEL SE VENGAR MEXOR»

Para comentar esta inscripción distinguiremos las dos partes que contiene: la primera, relativa al sepulcro de los Vigil-Quiñones en la iglesia; la segunda parte se refiere a los escudos de las tres casas - Quiñones, Vigil y Hevia- cuyas piedras de armas aparecen sobre la tapa de la sepultura, así como, junto a los Alvear, en cada uno de los cuarteles de la parte superior del arcosolio.

El primer problema residiría en averiguar quiénes fueron Torivio Vigil de Quiñones y su mujer Catalina Argüelles y Quiñones. Torivio de Vigil Quiñones era hijo de Bernabé de Vigil «El Viejo» -que murió en 1619 y se enterró en la capilla de San José y Santa María de la iglesia parroquial de Pola de Siero-, y de María de Quiñones. Residió en Sariego, en las casas de Moral, donde realizó importantes obras de ampliación del palacio. Aparece representando al concejo de Sariego en la Junta General del Principado durante los años veinte (1622, 1623, 1626 y 1627) del siglo XVII.

Don Torivio se casó con Catalina Argüelles Quiñones, hija de Bartolomé de Argüelles y de María Quiñones, quien colaboró con su esposo a la realización de obras en el palacio de Moral. Ambos tuvieron un único hijo, Francisco, que era menor de 14 años, a la muerte de Torivio Vigil Quiñones, acaecida en Oviedo en la casa de su hermana Torivia y de su cuñado Diego de la Concha y Miera, el 18 de agosto de 1628. Doña Catalina vivía cuando murió este su primer esposo, que hizo testamento en Oviedo, el 4 de agosto de 1628, ante el escribano Gabriel González del Valle. Se trata de un precioso documento, en el que la primera disposición dice lo siguiente: *«Primeramente mando que quando la boluntad de/ Dios nuestro señor sea servida de llevarme desta presente bida/ que mi cuerpo sea sepultado en la iglesia del señor/ Santiago de Sariego en el intierro que allí tengo/ en el tumulo y que me lleben a enterrar en el dicho intierro en qualquir parte que muera/ en este Prinzipado»*.

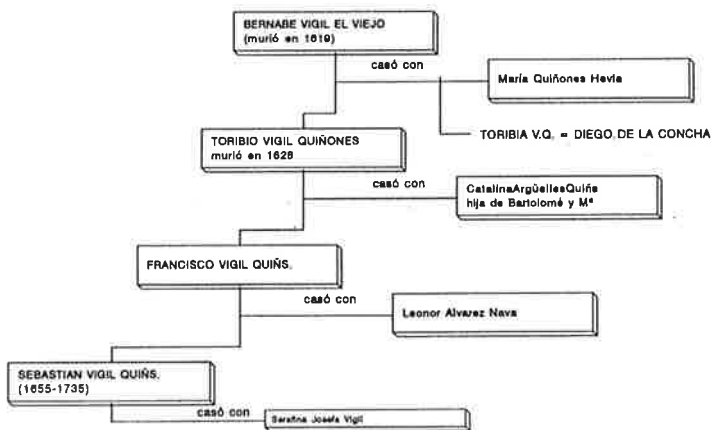
El documento epigráfico que estudiamos debe entenderse dentro de la práctica de enterrar en las iglesias, durante los siglos XVI, XVII y XVIII. Como explica Philip Ariès, en el arte paleocristiano se encuentran sepulturas en *arcosolium* que se transformaron en *tumbas de panteón*, a lo largo de la Edad Media, particularmente en Italia y en España, donde fueron frecuentes estas «tumbas verticales», situadas en un muro próximo al altar. A veces, llegan a cubrir toda la pared de una capilla lateral, como es el caso de las tumbas de los reyes angevinos de Nápoles en

Santa Chiara, a partir del siglo XV. Costan, básicamente, del sarcófago con su tapa, sobre el que se sitúa un arco ciego, bajo el que se hace la inscripción. En los casos más notables, aparece la estatua del enterrado, en actitud de orante -como en el sepulcro del inquisidor Fernando Valdés Salas en la colegiata de Salas- o de yacente -puede adoptar una actitud reflexiva, como el doncel de Sigüenza-. Eran sepulturas para los grandes personajes de la nobleza y de la iglesia, o gentes de teja y toga de una alta clase media, gentilhombres, representantes de la justicia, clérigos distinguidos... Son tumbas de fundación hechas, entre los siglos XV y XVIII, con voluntad de perdurar en la memoria de los hombres y de asegurarse la salvación. En las inscripciones epigráficas dejan constancia de la donación hecha a la iglesia, para que los curas y mayordomos no olvidasen los compromisos contraídos en el momento de la fundación.

En *Los libros de fábrica* de la parroquia de Santiago de Sariego encontramos las rentas de pan que han de pagar en el palacio de Moral, así como el citado prado de Salinas: «mas se le carguen quarenta y uno Rs. de la renta del prado que llaman de Salinas y pertenece a la dicha fábrica». Dichos libros explican que se trataba del prado del «Pozu Saláu».

Veamos el árbol genealógico de Toribio Vigil Quiñones:

MAYORAZGO DE TORIBIO VIGIL QUIÑONES



2.3. Trabajos sobre actas de defunción, matrimonio y bautizos

Si los Vigil Quiñones tenían derecho a enterrarse en su sepulcro, próximo al altar, los feligreses de Santiago de Sariego se enterraban, hasta que se construyó el actual cementerio, por los años veinte del siglo XIX, dentro de la iglesia en distintos tramos. Así una partida del año 1677 dice: *«En quice de febrero de mil seiscientos y seteta y siete años se murio Isabel Diaz mujer de Martino del Rebollal aviendole administradolos stos. sacramentos no hizo testamento esta enterrada en la parroquial de Santiago de adonde era feligrés. Y lo firmo Torivio García Bernardo de Quirós»*. En el año 1823 hay seis entierros: dos entierros en el tramo 1º, uno en el tramo 2º, dos en el tramo 3º, y uno (11-II-1823) en el «cementerio». En el año 1830 hay cinco entierros: uno en el tramo segundo en la capilla mayor, uno en el tramo tercero, uno «junto a la peana del altar de San Francisco», y dos entre las sepulturas «indotadas».

En la iglesia tenía lugar acontecimientos como los matrimonios y los bautizos, que también se registraban en los libros parroquiales.

Ejemplos de partidas de matrimonio:

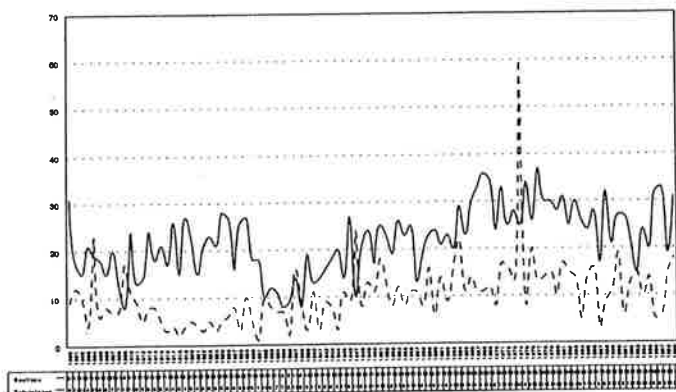
Matrimonio de Maria Antonia Garcia y Manuel Fernandez de Riva: *«En once de noviembre de seiscientos y ochenta y nueve años Maria Anthonia Garcia hixa legitima de Domingo Garcia y de Eugenia de Riva y Manuel Fernandez de Riva hijo legitimo de Juan de Riva y de Torivia Caicoya difuntos todos vecinos del lugar de Santianes y mis feligreses contraxeron matrimonio por palabras de presente en presencia de mi el licenciado Torivio Garcia Bernardo cura propio de Santiago de Sariego y San Roman su anexo, aviendo precedido las amonestaciones que dispone el Sto. concilio de trento en tres dias festivos al efertorio de la missa popular de que no resulta impedimento algº sino el de segndo con tercero grado de consanguinidad del que hicieron relacion a su Santidad: y ganaron dispensaciones la qual despácho ? sumd. el provisor deste obispado, y me mando asistir al dcho. matrimonio; su fecha en Ovº a tres dias del mes de noviembre de seiscientos y ochenta y nueve años; fueron testigos del dcho. matrimonio el ldo. Thorivio Alvarez presbitero; Ths de la Blimera Baltasar de Frieria todos vecinos desta parroquia; expliqueste los impedimentos y dirimentes. Y lo firmo Torivio Garcia Bernardo (rubricado)»*.

Un ejemplo de partida de bautismo es la correspondiente al arquitecto Francisco Pruneda Cañal, el creador de la ovetense plaza del Fontán:

«En quince de julio de mil setecientos y treinta y nueve años, yo Diego Jacinto Rodríguez Camino, cura propio de las parroquias de Santiago de Sariego y San Román su anejo, bapticé solemnemente un niño que se llamó Francisco Antonio, hijo legítimo de Francisco Pruneda y Josepha Cañal, su muger, vecinos de Vega. Fueron padrinos Don Manuel de la Rena, vecino de San Cristobal de Collado, qoncejo de Siero y escribano del número y ayuntamiento de este qoncejo. La madrina Bernarda de Pruneda, vecina de Narçana, de este qoncejo. La madrina no tocó. Apliquéles la cognación. Y por tanto lo firmo dicho día mes y año de que en quanto puedo doy fe. Diego Jacinto Rodríguez Camino (rubricado)».

Veamos una serie estadística y su gráfica, realizadas a partir del registro de los bautizos y defunciones en la iglesia de Santiago de Sariego durante el siglo XIX. Ejercicios posibles (Crecimiento vegetativo, tendencia, medias, máximos y mínimos, ensayo de explicaciones...)

Movimiento demográfico de la parroquia de Santiago de Sariego
 Nacimientos y defunciones (1800-1899)



Fuente: Archivo diocesano de Oviedo.

2.4. *Trabajo sobre Heráldica: escudos de los Vigil, Quiñones, Hevia y Alvear*

Sobre el arcosolio del lienzo norte del presbiterio se representa un escudo con las armas: 1º, Vigil de Quiñones; 2º, Quiñones; 3º, Hevia, 4º, Alvear. Sobre la tapa del sepulcro se encuentran los escudos de los Quiñones, Vigil y Hevia, debajo, cada uno de ellos, de la segunda parte de la inscripción epigráfica anteriormente transcrita y que explica el significado de los escudos.

Según Tirso de Avilés, escritor y clérigo del siglo XVI, los **Vigil** tienen solar en el concejo de Siero. Se trata de uno de los más antiguos linajes de Asturias, que antiguamente se llamaban «Infanzones de Vigil». Su enterramiento principal se encuentra en la iglesia de San Martín de Vega de Poja, donde hay urnas con las armas de este linaje, a saber, un escudo «quarteronado», con dos «quarterones» que presentan dos castillos en campo colorado; y en los otros dos, diez o quince de veros, en tres órdenes, la mitad verdes y la mitad amarillos. El blasón fue otorgado a los Vigil «por el rey don Pelayo o algún otro rey de sus sucesores para guardar o velar los castillos o fortalezas... defendiéndolos bravamente contra los moros. Por lo que el rey le dio el sobrenombre de Vigil, de haber velado por la noche los castillos». Francisco Sarandeses lo describe como escudo cuartelado (1º y 4º de gules con un castillo de piedra, lo que representa a los Vigil; 2º y 3º con quince veros de oro y sinople en tres órdenes, correspondiente a los Quiñones).

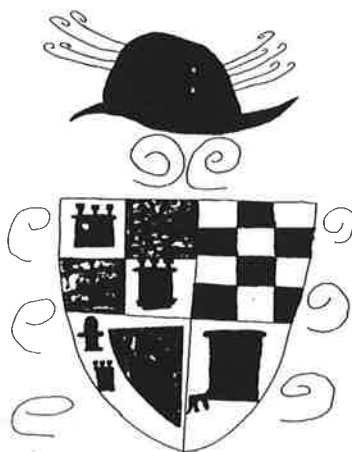
Los **Quiñones** son originarios de Asturias y su piedra de armas consta de «jaquelado de quince piezas, ocho de gules y siete de veros de azur y plata». Así se ven en la casa de Balvidares en San Román de Sariego (ahora en Ceceda) y en la iglesia de Santiago.

Tirso de Avilés explica las armas de los **Hevia**, cuyo solar estaba en Siero, entre los que hubo un señor de ocho concejos de Asturias, en cada uno de los cuales tenía una fortaleza, y en su casa disponía de un bote de carne sobre el fuego para dar de comer a sus huéspedes. El verdadero blasón -según Tirso de Avilés- se debe a que, en tiempo de Pelayo, llegaron unos hidalgos de la Rioja a Hevia, que estaba ocupada por los moros, a los que vencieron y a cuyo capitán comieron; por lo que dice el blasón: «los de Hevia con su apellido/tendréis en vuestro favor/Estos comieron cocido/el cuerpo [de su enemigo/por del se vengar mejor]». Sarandeses dice que se trata de una ilustre casa asturiana de Siero que

tiene diversas ramas, cuyo escudo es: «De oro, con una caldera de sable pendiente de una cadena de lo mismo sobre llamas de fuego. Bordura de gules con ocho castillos de oro».

Los **Albear, Alvear**, es apellido castellano (de Santander), que pasó a Asturias, donde sólo se conserva en esta piedra de armas de nuestra iglesia. Sarandeses hace esta descripción: «Un trozo de puente sobre ondas de azul y plata y, sobre él, un castillo de piedra, al que están atados dos perros, uno a cada costado. Desconocemos esmaltes y procuramos reproducirlo lo más exactamente posible».

Siguen dos ejemplos de dibujos entre el amplio muestrario de los que poseemos, tras una experiencia en trabajo didáctico sobre heráldica que nos resultó sorprendente por el alto interés mostrado por los estudiantes.



3. Trabajo sobre pinturas: En Asturias sólo hay -que conozcamos- pinturas al fresco, del siglo XVI, en las iglesias de San Emeteiro de Sietes (Villaviciosa), en Santa María de Zalón (Allande) y éstas de

Santiago de Sariego. Por los años cincuenta todavía podíamos ver en nuestra iglesia la representación del cielo y del juicio final, con ángeles tocando las trompetas, y la pintura del cielo con estrellas, en la bóveda de la capilla mayor. También había restos de pinturas -con figuras de santos- en las capillas del crucero; pero hoy sólo se conserva, y en estado deficiente, la representación de los evangelistas con sus símbolos: Marcos con el león, Lucas con el toro, Mateo con el ángel y San Juan con un «gallu» en lugar del águila.

4. Relación con otros monumentos artísticos de época análoga:

- las ventanas en el arte asturiano (en San Román de Sariego, en San Salvador de Valdediós).
- columnas románicas: ejemplos en el románico asturiano (Narzana, Aramil y San Juan de Amandi) y, en el castellano.
- bóvedas de crucería: monasterios cistercienses, el gótico.
- los sepulcros en arcosolio (El de Valdés Salas de Pompeo Leoni), los sepulcros reales en el monasterio de El Escorial.
- pinturas al fresco en bóvedas: la capilla sixtina, máximo ejemplo.

5. ¿Descubrimos misterios si usamos la imaginación y nuestra capacidad de razonar?

Sobre la época o épocas en que se construiría la iglesia, sobre sus ampliaciones, ¿es una iglesia de fundación nobiliaria, que relaciona los señoríos del abad de Valdediós y de los Vigil-Quiñones? El sepulcro y los enterramientos, las pinturas, la conservación de la iglesia, la memoria histórica, la heráldica y la epigrafía, recuperar tradiciones y volver a la celebración de cultos en la iglesia (la fiesta de Santiago, la Semana Santa, el día de difuntos y los funerales, la bolera que había junto a la iglesia..., la religiosidad de otras épocas y la de hoy...

IV. EVALUACIÓN FORMATIVA

¿Qué diferencias pueden detectarse entre los alumnos, antes y después de la visita junto a las actividades posteriores a ella? Acaso podamos encontrar una respuesta a esta pregunta viendo los datos y su representación gráfica relativa a los cuestionarios A y B, aplicados antes y después de la experiencia didáctica, distanciados entre sí por un mes

de separación. Sin embargo, por encima de esos resultados cuantitativos, que son realmente buenos en el cuestionario B, debemos destacar la actitud muy positiva que tuvieron los alumnos durante la visita a la iglesia, la atención a las explicaciones, ejercicios y trabajos posteriores, tanto en el aula como fuera de ella. Una vez más se demuestra que, convenientemente preparado, el estudio del entorno resulta motivante y formativo.

El total de estudiantes que participó de forma voluntaria en la experiencia fue de 36. De 7º curso, 16 (de un total de 23). De 8º A, 13 (de un total de 20); y de 8º B, 6 (de un total de 19). La participación de los alumnos de 7º se debe a que se trata de un grupo bien dispuesto hacia experiencias que se salgan de las actividades normales en su trabajo escolar. La mayor participación de 8º A respecto a 8º B puede guardar relación con la influencia positiva del tutor de 8º A. La menor participación de alumnos de 8º B, donde bastantes de ellos pertenecen a la parroquia de Santiago, se atribuye a la influencia negativa de alumnos repetidores en este grupo (Aunque existe el mismo número de repetidores en 8º A, en este grupo no se produce dicho fenómeno).

El cuestionario final no se pudo aplicar en un momento más oportuno que la terminación del curso, cuando los alumnos estaban centrados en el proceso de la quinta evaluación, recuperaciones y prueba global. En algunas asignaturas deben presentar, además, diversos trabajos o documentos para la evaluación final. Se trata del tiempo académico más estresante para el alumno. Asimismo, es frecuente que los profesores intenten completar la evaluación continua buscando información o nuevos datos para una mejor calificación del alumno. Ello explica que L., S. y M., quienes tenían que presentarse a pruebas globales en varias asignaturas, obtuvieran resultados negativos en A2-A1, habida cuenta, además, que esta prueba no tenía repercusión en su rendimiento académico global, excepto en la «Cultura Asturiana» o en «Sociales». H, J. y G., que obtienen igual resultado en A1 que en A2, alcanzan ya un buen resultado en la prueba inicial; su evaluación continua era positiva.

Debemos destacar que los comentarios o explicaciones orales que los estudiantes hacían entre ellos, o con su profesor de Sociales -en quien tienen confianza-, eran mucho más expresivas y matizadas que las respuestas escritas a las preguntas del cuestionario A (1, 3, 4, 5, 6 y 7). Por ejemplo, podían decir, oralmente, en respuesta a la 6, que la iglesia

podría servir para una discoteca, cafetería o restaurante, pero nunca aparece, por escrito, ese tipo de contestación, puesto que lo que escriben es que puede servir como elemento de estudio, de visita al monumento, y, sobre todo, para recuperar su función religiosa. Sus respuestas a las preguntas 1 y 3 contenían críticas orales, a veces muy duras, a determinadas personas e instituciones, pero jamás encontraremos escritas esas críticas. (Será mejor, también, omitirlas en este informe escrito). En respuesta a la cuestión 7 todos, excepto un solo caso, mantienen una actitud favorable a la restauración de la iglesia, pero dan explicaciones muy someras sobre esta opción; por ejemplo, S.R. responde en A1: «restaurarla, porque está en buen sitio» y en A2 repite lo mismo, aunque añade algo que suelen decir muchos: «para dar misa y las campanas sonarían mejor» (la vuelta de las campanas a su espadaña original es algo que todo el mundo ve con buenos ojos); como «madura» podría calificarse la respuesta de L.P. a esta cuestión 7: «En mi opinión, estaría mejor restaurarla, ya que es una pena que un edificio tan antiguo y de tanto valor se pierda como consecuencia del descuido. Se podría recolectar dinero de todos los vecinos para su restauración, y así todos contribuiríamos». Un caso auténticamente excepcional es el de D.C., cuya respuesta en A1 es: «dejarla caer porque tenemos otra nueva mejor que esa», aunque en A2 parece haber modificado su actitud cuando responde: «restaurarla porque tiene gran importancia» (Sería el único caso en el que se habría producido un cambio de criterio, después de la experiencia didáctica, pero lo cierto es que D.C. fue posiblemente el alumno que pareció menos interesado en ella). Nos llama la atención la respuesta de P.P. a la cuestión 4: «Sí, porque es mi pasado».

Dado que las preguntas 4 y 7 de A eran propiamente de actitudes, y estadísticamente no podía calificarse numéricamente junto a las otras, se optó por contabilizar las respuestas «sí» o «no» a la 4, y «restaurala» o «dejarla caer» a la 7.

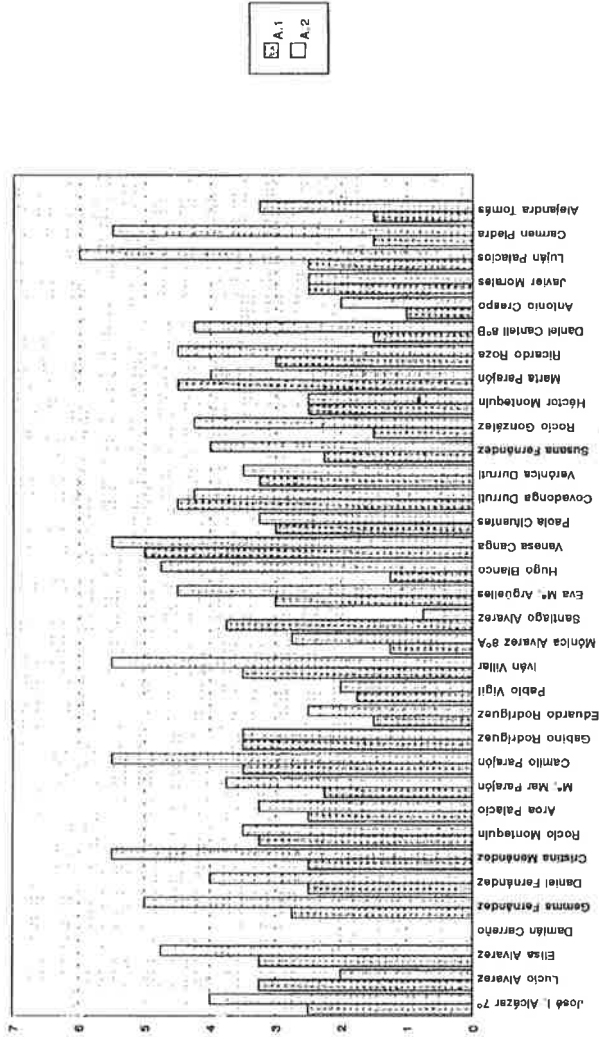
En relación al cuestionario B, las diferencias B2-B1 son mas positivas que en A2-A1. No existe ni un solo caso de rendimiento negativo. 18 sujetos están por encima del 5. La diferencia máxima, 8,25, corresponde a A.C., que había obtenido un mal resultado en B1; se trata de un alumno que siguió con gran interés toda la experiencia y que es muy trabajador. La diferencia mínima, 1,5, corresponde a S.A., quien además hizo el cuestionario B2 sin interés, puesto que tenía que examinarse de Inglés y de Matemáticas.

Los resultados mejores de los estudiantes de 7º guardan relación con el hecho de que los primeros tenían información más reciente relativa a las cuestiones de B que los alumnos de 8º. En B1, los alumnos de cultura asturiana tenían información reciente relativa a la cuestión 1; también existía una información significativa para las cuestiones 3 y 4, puesto que estaba reciente el viaje de estudios «Ruta de la Plata».

El desconocimiento era casi total en las cuestiones 5, 7, 9 y 10, sobre las que obtuvieron buenos resultados en B2. La insistencia en las explicaciones relativas a la epigrafía y a la heráldica motivaron un rendimiento magnífico. Hay que subrayar las posibilidades demostradas en esta actividad para la didáctica de la historia. El interés y calidad de sus trabajos así lo prueba. Otro problema sería el derivado de la cuestión 11, con un error en su formulación, y un aspecto sobre el que no se incidió lo suficiente.

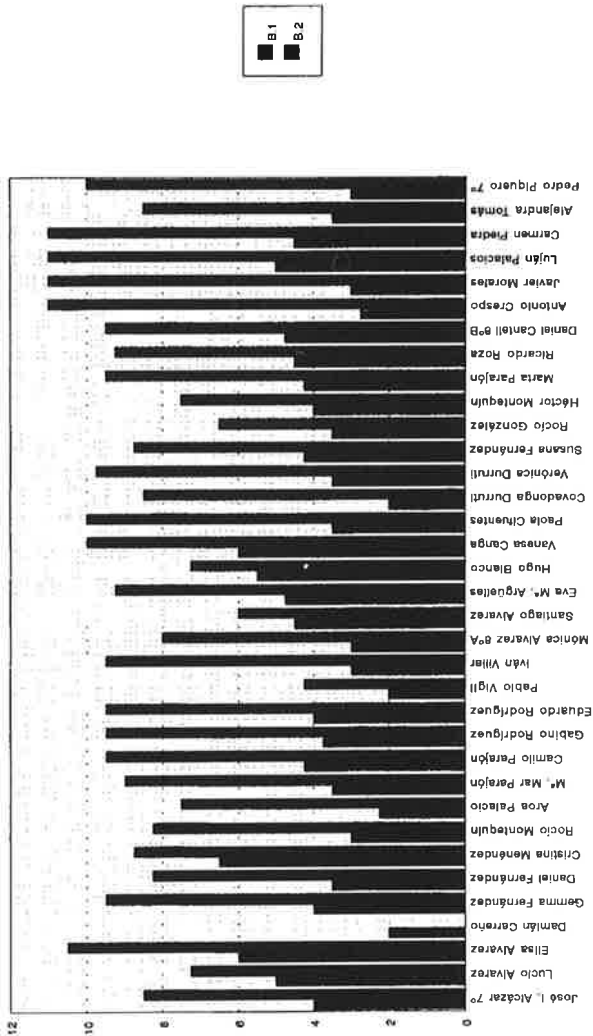
Los alumnos muestran preferencias en responder con dibujos y no con textos escritos en las cuestiones 1, 2, 4 y 5.

CUESTIONARIOS SOBRE LA IGLESIA DE SANTIAGO (A1 y A2)



A1: cuestionario antes de la experiencia. A2: después

CUESTIONARIOS SOBRE LA IGLESIA DE SANTIAGO (B1 y B2)



B1: cuestionario antes de la experiencia. B2: después

LA MITOLOGÍA EN LA PINTURA DEL «MUSEO DE BELLAS ARTES DE ASTURIAS» (I)

ROSALÍA PÉREZ SUÁREZ*

PRÓLOGO

La cultura europea ha experimentado desde sus orígenes la poderosa influencia de la cultura griega y romana.

Gracias a la literatura, a las narraciones épicas y en buena parte al arte, la mitología griega y romana, ha pervivido como parte integradora de nuestra cultura. El atractivo por las vidas de los dioses constituyó un fenómeno permanente, alcanzando notables resultados sobre todo a partir del Renacimiento. Desde entonces la mitología se convirtió en uno de los repertorios artísticos más reiterados en todos los campos y una fuente continua de inspiración. Así pues podemos encontrarnos ejemplos de obras artísticas que toman la mitología clásica como repertorio fundamental durante casi seis siglos.

A nadie le sorprende hoy en día encontrar en un museo una *María Magdalena* junto a una seductora *Afrodita*, ambas del siglo XVII. Sin embargo, aunque el modo de representarlas responda al mismo patrón de estilo de la época en concreto, se olvida que provienen de creencias religiosas distintas, de culturas separadas por siglos de diferencia. Se contempla un *Rapto de Europa* y se aprecia la escena con mayor o menor satisfacción atendiendo al color, al aspecto de la muchacha, o al grado de fidelidad con que está representado su cabello, pero se desconoce la trama y sobre todo la fuente literaria que la inspiró.

Basándonos en lo que acabamos de notar, esta guía tiene dos objetivos fundamentales:

En primer lugar, pretende ofrecer a los visitantes del «Museo de Bellas Artes de Asturias» la posibilidad de un acercamiento desde frentes variados a las obras de arte, pues creemos que la riqueza del disfrute de

* ROSALÍA PÉREZ SUÁREZ es Licenciada en Historia del Arte. Accésit correspondiente al III Premio de Investigación sobre el Mundo Clásico, concedido por la Delegación de Asturias de la Sociedad Española de Estudios Clásicos.

la experiencia estética es proporcional a la diversidad de los *repertorios particulares* que cada uno, en un momento dado, puede activar. En efecto, esa riqueza no se construye sólo con los acercamientos temporales, estilísticos y formales, sino también con las aproximaciones iconológicas. De estas aproximaciones esperamos, como poco, que permitan a los espectadores rebuscar en las pinturas significados ocultos, pero posibles, tanto, en el fondo, como variadas y aventureras sean la imaginación y la experiencia vital de cada uno de aquellos.

Pero también creemos que esa riqueza del goce estético de la que hemos hablado unas líneas más arriba se puede multiplicar hasta el infinito si, además, es posible poner en danza los relatos mitológicos que inspiraron las pinturas que incluimos en esta guía. Por eso, facilitamos una selección de textos clásicos que recogen *versiones concretas*, porque no debe olvidarse nunca que los relatos sobre los dioses forjados por los poetas, filósofos, historiadores y prosistas de todo pelaje antiguos no eran el resultado de una *revelación única* y definitiva por los siglos de los siglos. Lo que no quiere decir, por supuesto, que Homero, Hesíodo y otros poetas no cantasen inspirados por las divinidades del ramo, las Musas. Dicho de otro modo, la religión griega no fue una religión de libro, sino una religión en la que cabía casi cualquier relato sobre los olímpicos. De ahí que sobre un mismo episodio, ya fuese el rapto de Europa, el robo prometeico del fuego o cualquiera otro, se hayan conservado versiones diferentes, más o menos parecidas.

En segundo lugar, con la confección singular de esta Guía Didáctica, pretendemos estimular el interés por el mundo clásico greco-latino, pues pensamos que los textos que hemos escogido son de sobra atractivos como para despertar la curiosidad de, al menos, unos cuantos escolares, alumnos de enseñanza media y universitarios de los casi doce mil que, al año, pasan por el «Museo de Bellas Artes de Asturias».

La estructura de esta Guía, por tanto será la siguiente: Cada obra incluye una «Catalogación técnica simplificada», en la que se incluye el título de la obra, el autor o en su defecto la escuela a la que pertenece, el soporte sobre el que está realizado y las dimensiones, por último el lugar donde está catalogado y al que pertenece¹. A continuación van uno

¹ La situación actual del Museo impide que las obras tengan un número de catálogo definitivo por lo que no responden a la misma seriación. Así Eolo y Vulcano figuran con el número de catálogo del Museo del Prado y otras obras, como el tríptico de Prometeo no tienen aún número de catálogo al estar recientemente adquiridas.

o varios textos de autores clásicos bajo el epígrafe «Apuntes sobre la mitología de...», y, finalmente, un «Análisis temporal, formal, estilístico e iconológico» en el que se ofrecen al principio apuntes biográficos de los pintores y discusiones en los casos de autoría dudosa. Este apartado incluye también una «Bibliografía específica».

Obra núm. 1

Vulcano

Escuela de Rubens

Lienzo 140 × 126

Museo del Prado (1676)

Depositado en el Museo de Bellas Artes de Asturias



Apuntes sobre la mitología de Vulcano

Vulcano es una divinidad romana que carece de leyenda propia. No obstante, ya en la Antigüedad se le identificó en muchas ocasiones con Hefesto, el dios griego del fuego y, por tanto, de los metales y de la metalurgia. Estas funciones del dios olímpico explican perfectamente el que haya sido un tema artístico recurrente las representaciones de Hefesto-Vulcano en una fragua (no se olvide especialmente la famosa *Fragua de Vulcano* de Velázquez). Aunque es preciso advertir inmediatamente que, por lo general, esas representaciones han dado una imagen del dios muy distante de la que nos dejó la literatura antigua, sobre todo la *Ilíada* de Homero y *Los Trabajos y Dias* y la *Teogonía* de Hesíodo. Así es, en estas fuentes, Hefesto es deforme, cojo, patizambo, contrahecho en definitiva.

En cualquier caso, de lo que no cabe duda es de que el «Vulcano» de los pintores es el Hefesto griego. Por eso recogemos a continuación algunos fragmentos de la *Ilíada* en los que se nos describen perfectamente los trabajos de Hefesto y su relación con las fraguas y el fuego.

Situémonos. Estamos en el canto XVIII de la *Ilíada*. Tetis, la madre de Aquiles se acerca a la morada de Hefesto con la intención de solicitarle un favor para su hijo. A su llegada se encuentra al dios trabajando. La situación es relatada de la siguiente manera:

«Y lo encontró sudando y dando vueltas
en torno de los fuelles, presuroso,
pues fabricando estaba en total
veinte trípodes para que estuvieran
colocados de pie sobre sus patas
a lo largo del muro de la sala
con sólidos cimientos construida,
y puso ruedas de oro por debajo
de la base de cada uno de ellos,
para que por sí mismo le pudieran
penetrar en la junta de los dioses

y de vuelta luego le regresan
a su casa, ¡cosa digna de ver!
Y ellos, en verdad,
hasta ese momento
habían alcanzado su remate,
pero a ellos no estaban adheridas
todavía las asas bien labradas,
que a punto, justamente,
estaba de ajustar,
pues los clavos estaba martillando»

(*Ilíada*, XVIII 370-9. Trad. de Antonio López Eire
en *Homero. Ilíada*, Madrid, Cátedra, 1989).

Pero, ¿qué favor procura Tetis? Que Hefesto forje unas nuevas armas para su hijo Aquiles, pues está desarmado en el campamento de las huestes aquellas que llevan diez años asediando a la Troya de Héctor. Aquiles ha perdido sus armas al dejárselas a su amigo del alma Patroclo y al caer éste a los pies de la muralla de Troya bajo los golpes del propio Héctor, no sin antes haber mandado al Hades a un buen número de valerosos soldados troyanos.

¿Accederá Hefesto a las solicitudes de Tetis? Sin duda: Hefesto todavía recuerda muy bien que Tetis le había dado cobijo de pequeño, después de que su madre lo hubiera repudiado.

Sigue luego la descripción del riquísimo labrado que Hefesto hace en el escudo de Aquiles, que omitimos por su gran extensión, unos ciento veinte versos, pero cuya lectura recomendamos, dada su extraordinaria belleza. No obstante, ofrecemos el final de este canto XVIII (Σ), pues la condición de herrero divino de Hefesto queda más clara si cabe.

«Y después ya de que hubo fabricado
el escudo a la vez grande y robusto,
le fabricó, al punto, la coraza,
más brillante que el resplandor del fuego,
y fabricóle un yelmo macizo
ajustado a sus sienes,
hermoso y de artística factura,
y encima le puso una cimera,
y de blanco estaño
fabricó para él las canilleras.

Y después que estas armas, todas ellas,
las hubo con esmero trabajado
el Cojo ilustre, las tomó en alto
y las puso delante
de la madre de Aquiles.
Y ella, cual gavilán,
un salto dio desde el nivoso Olimpo
transportando las armas centelleantes
que Hefesto le había procurado»

(Homero, *Ilíada*, XVIII 608-20. Trad. de Antonio López Eire en *Homero. Ilíada*, Madrid, Cátedra, 1989)

Análisis temporal, formal, estilístico e iconológico de «Vulcano»

Nos encontramos ante una obra anónima cuya localización en la Historia del Arte depende no sólo de las características huellas de estilo sino que fundamentalmente se argumenta a tenor del parecido tan grande con un conjunto de obras encargadas a Rubens, que inspiraron en gran manera al desconocido autor. Por eso creemos conveniente ofrecer unos breves apuntes sobre Rubens y los pintores que trabajaron con él.

En el otoño de 1636 fue contratado Rubens para ejecutar el conjunto pictórico que había de lucir en la Torre de la Parada, un singular pabellón de caza y recreo de Felipe IV. Un conjunto de 25 habitaciones que debe decorar con una serie de escenas mitológicas extraídas de las *Metamorfosis* de Ovidio. Con la temática y el arte voluptuoso y singular de Rubens se rompe totalmente la trayectoria de la pintura religiosa y sobria que había sido el solaz y el ejemplo de la casa real española. Con Felipe IV y su apuesta por Rubens, se pone al día el panorama pictórico del país adoptando una temática que desde Italia emana con fuerza arrolladora contagiando poesía y pintura en unión indivisible.

Las 112 pinturas de la Torre suponen un conjunto de luz, fuerza, expresión, pasión voluptuosa y carnal de enormes proporciones, algo inimaginable hasta entonces y sólo comparable al arrebató barroco que Lucas Jordan plasmará tiempo después en la bóveda del Salón de Baile del Casón del Buen Retiro.

Rubens realizó esta gran empresa en el breve tiempo de dos años, ayudándose de numerosos colaboradores de gran talla en la escena artística del siglo XVII: Jordaens, Cornelis de Vos, Erasmus Quellinus, Cornelis Shut, Theodor Van Tulden, etc. Todos supieron adaptarse y mostrar fidelidad al espíritu de su maestro.

En esta corte de artísticas, denominados en conjunto «Escuela de Rubens», además de otros colaboradores anónimos, es donde podemos ubicar el autor o autores de esta obra. Nos sumergimos entonces en la polémica del autor y destino de la misma. Díaz Padrón (1975) sitúa directamente en boca del viajero del siglo XVII Antonio Ponz el relato que dio origen a la polémica: parece ser que una serie de elementos se encontraba en el convento de los Capuchinos del Prado, procedente de la Torre de Parada, «... del gusto de Rubens cuatro figuras del natural, representando los cuatro elementos». De ser así sólo se conservan *Vulcano y Eolo*.

El estilo y cuidada ejecución nos remiten directamente a la escuela y taller que ejecutaron las obras para la Torre. Sin embargo, Alpers, tiene una opinión diferente sobre el origen de estas obras. En primer lugar niega que se trate de elementos de una amplia serie destinada a la Torre basándose en la inexistencia de mención alguna en los inventarios, en la historia de las obras y en la naturaleza del programa decorativo. Cree que parte de la confusión procedente de un error en el número de catálogo de *Vulcano* que ya Rooses recoge equivocado copiando 1717

por el 1676 ambos catalogados en el Prado. Parte de la polémica se puede aclarar con facilidad atendiendo al tamaño de las obras; si observamos el tamaño de todas las obras destinadas a la Torre, encontramos unas dimensiones uniformes de 180×190 , mientras que *Vulcano* y *Eolo* miden 140×126 .

De todas maneras podemos estar seguros que si por algún motivo suscitaron confusión es por su gran calidad y por un estilo muy próximo al círculo de colaboradores de Rubens, lo cual es hablar del gran nivel artístico de las obras.

La obra goza y participa de las características del arte barroco europeo del siglo XVII. *Vulcano* aparece como una figura sentada en primer término, en una posición escorzada que se acentúa con el giro brusco de su cabeza hacia el fondo del cuadro. Su brazo izquierdo porta la antorcha encendida que iconográficamente le identifica. La antorcha inclinada y la pierna derecha cruzada forman una violenta cruz de diagonales, un esquema compositivo muy apreciado en el barroco que aporta violencia y tridimensionalidad a la obra. A sus pies descansan restos de armaduras brillantes, bruñidas, recién creadas en la fragua que se puede observar al fondo del cuadro, una escena dinámica que Vulcano observa con gratificación. Autores como Vosters han identificado en esta disposición un recurso para ampliar la proporción de la figura, así como la perspectiva; recurso que Velázquez también utiliza en su obra *Marte*. Éste es, sin duda, un efecto pretendido por el pintor que logra transmitir desde la primera impresión la grandeza del dios, la sensación de encontrarse ante una figura de dimensiones gigantes, situada en un escenario alejado del mundo, de la luz del Sol. La luz irreal de la escena del fondo confirma la idea del espacio oculto. Todo el ambiente rojizo nos induce a pensar que el autor no representa una escena en una forja donde trabajan hombres sino que la sitúa en el mismo corazón del Etna, su sagrado hogar.

La disposición de la escena de la forja en un segundo plano introduce una comparación de proporciones inevitable; la distancia en este caso no sirve para explicar el tamaño tan pequeño con el que son representados los trabajadores y más bien parece remitir a dimensiones jerárquicas, de las que tenemos sobrados ejemplos en el arte de la Edad Media y del temprano Renacimiento.

Todos estos datos no hacen sino apuntalar la sensación de grandiosidad y monumentalidad que nos transmite la figura del dios. El

tratamiento plástico que el autor le confiere está a tenor de sus características; para ello recurre a las enseñanzas de Rubens: manejo de volúmenes compactos, sensación de macidez de sus miembros, musculosidad; sorprende que la postura inestable no afecte a la sensación de solidez. El color de la carne es también rubeniano de un tono blanco-rosado, transparentando la carne grasa y abundante; también, como es habitual en el maestro, introduce el contraste violento entre su carnación y el rojo vivísimo de la ampulosa túnica que lo envuelve. Un contraste similar puede observarse en otro tema mitológico de Rubens, *El Rapto de las hijas de Leucipo*, de gran colorismo.

En conjunto la obra resiste la comparación con otras pertenecientes a los alumnos más afamados de Rubens. Posee un estilo correcto, sin errores, resumiendo las enseñanzas rubenianas tanto en la resolución de los problemas compositivos, como en el tratamiento final de la figura. La magistral definición de las distintas calidades de los objetos y sus texturas (carnación, raso de la túnica, armadura), así como el delicado uso de las proporciones nos permiten vislumbrar la mano de un gran artista.

Obra núm. 2

Eolo

Lienzo 140 × 126

Escuela de Rubens

Museo del Prado (1677)

Depositado en el Museo de Bellas Artes de Asturias



Apuntes sobre la mitología de Eolo

Con el nombre de Eolo, la tradición literaria antigua nos ha guardado varias narraciones que apuntan a personajes diferentes, tanto en linaje como en andanzas. No obstante, hubo un Eolo que fue identificado con el Señor de los vientos. Éste es el «Eolo» que nos interesa, pues no cabe duda de que tal es el «Eolo» que se quiere representar en el lienzo que nos ocupa. Ofrecemos a continuación un pasaje de las *Fábulas*, obra atribuida al liberto español de Augusto, Higino, y unos hermosos versos de la *Odisea*.

«La autoridad sobre los vientos fue otorgada por Júpiter a Eolo, hijo de Helén. Éste dio hospitalidad a Ulises espontáneamente y le entregó como obsequio un odre lleno de vientos. Pero sus compañeros, cuando lo recibieron, pensaron que tenía oro y plata y quisieron repartírselo. Abrieron a escondidas el odre y los vientos se escaparon. Ulises fue arrastrado de nuevo ante Eolo y fue rechazado por él, pues parecía que era un enemigo de los dioses».

(Higino, *Fábulas* 125, 6. Trad. de Santiago Rubio Fernaz en *Higino. Fábulas*, Madrid, Editorial Coloquio, 1987).

«Arribamos a Eolia, la isla en que tiene su sede
un varón de los dioses querido, el Hipódato Eolo;
[...]

«A esta villa y hermosos palacios llegamos nosotros
y hospedónos allí todo un mes; preguntó largamente
por Ilión, por las naves aqueas, la vuelta de Troya
y fielmente le fui contestando yo a todo, mas luego
le pedí me dejara partir y ayudara mi vuelta
a la patria y él nada rehusó, me otorgó toda ayuda:
desarrollando un gran buey que cumplía nueve yerbas, un odre
fabricó con su piel y en su seno apresó las carreras
de los vientos mugientes, que todos los puso a su cargo
el Cronión para hacerlos cesar o moverse a su gusto.
Con un hilo brillante de plata reatólo ya dentro
del bajel, por que no se escapara ni el aura más tenue;
sólo el céfiro fuera dejó que soplase ayudando
a mi flota y mi gente en la ruta. ¡No había de cumplirse!
La locura de aquellos amigos nos trajo la muerte.

Navegamos así noche y día por nueve jornadas,
era ya la decena. Asomaron los campos paternos
y alcanzamos a ver las hogueras que en ellos hacían,
pero entonces a mí me tomó dulce el sueño, cansado
de regir sin cesar las escotas. Me había resistido

a dejarlas a otro en mi afán por llegar a la patria
y a ese tiempo entre sí platicaban mis hombres. Decían
que en el barco llevaba yo a casa oro y plata, regalo
del magnánimo Hipódato Eolo; y alguno entre ellos
murmuró de este modo mirando al que estaba a su lado:

"¡Desdichado de mí! ¡Lo que quieren y aprecian a éste
cuantos hombre encuentra al llegar a ciudades y tierras!
Mil alhajas preciosas sin duda trae ya desde Troya
del botín y a nosotros, que hicimos su misma jornada,
a la patria no toca volver con las manos vacías.
Por remate ahora Eolo en su amor le ha entregado estas prendas;
pero, ¡jea!, miremos aprisa lo que hay aquí dentro
y sepamos el oro y la plata que guarda en el odre."

Tal decían. El mal parecer acabó de imponerse:
desataron el odre, en tropel se escaparon los vientos
y su fuerza arrastrónos de nuevo al mar, ya a la vista
de la patria, sumidos en llanto. Despierto yo entonces
meditaba en mi mente sin tacha si habría de arrojarme
de la nave a morir en el agua o mejor estaría
aguantar en silencio y seguir en la grey de los vivos.
Y sufrí y resistí y, envolviéndome todo en mi manto,
me acosté en el bajel. La borrasca llevaba las naves
otra vez a la isla de Eolia; mis gentes gemían.

Arribando salimos a tierra e hicimos la aguada
y almorzaron mis hombres en torno a las naves ligeras.
Cuando ya de comer y beber estuvimos saciados,
un marino conmigo tomé y un heraldo y me puse
en camino a las ínclitas casas de Eolo: encontréle
de festín con sus hijos y esposa y, no osando nosotros
traspasar el umbral, nos sentamos al pie de los quicios.

Admiráronse todos al vernos y al fin preguntaron:
"¿Por qué vuelve, Ulises? ¿Qué infausta deidad te ha atacado?
En verdad que de todo te dimos a fin de que fueras
a tu patria, a tu propia morada, a cualquier otro sitio
que quisieses". Tal fue su razón y angustiado repuse:

"Me han perdido mis malos amigos y el sueño funesto,
más sacadme vosotros con bien, pues está en vuestra mano"

Tal les dije queriendo ganarlos con dulces palabras
y guardaron silencio. Rompiólo por último el padre:

"¡Deja al punto la isla, infeliz entre todos los vivos!
No es mi ley acoger ni ayudar en su ruta a hombre alguno

que aborrezcan los dioses de vida dichosa. Sal luego,
que en verdad has llegado hasta aquí de los dioses maldito"».

(Homero, *Odisea X*, 1-75)

Análisis temporal, formal, estilístico e iconológico de «Eolo»

Eolo es la obra que forma pareja con la anterior de *Vulcano*. Tanto por sus dimensiones como por el estilo de factura nos remite a la misma escuela derivada de Rubens.

La contemplación y estudio de esta obra nos conduce necesariamente a un ejercicio de comparación entre ambas, debido principalmente a la total diferencia en el tratamiento del ambiente y de la situación. Frente a un *Vulcano* sedente y majestuoso, *Eolo* se nos muestra suspendido en el aire; esta disposición conlleva una serie de características que predisponen una gran libertad en la posición y el tratamiento general de la obra; por otra parte, el grado de dificultad se incrementa enormemente al no existir ningún elemento sólido sobre el que hacer descansar la figura, ni siquiera el acostumbrado grupo de nubes tan usado en los techos barrocos. Aquí nada sustenta al Señor de los vientos quedando reducido a la configuración de espacio circundante un conjunto de aves virtuosísticamente representadas.

Eolo participa y ofrece al aire con su mano izquierda y acentúa el gesto con su cabeza ladeada en tres cuartos, mientras su mirada se pierde en un objeto situado más allá de los límites del cuadro.

Si la luz era un elemento de misterio en *Vulcano*, por el juego oscuridad/claridad, en *Eolo* pasa todo lo contrario, la luz es uniforme, diáfana sin contrastes bruscos. El foco de luz tampoco está monopolizado por un punto en concreto si bien el cuerpo de *Eolo* con su carnación nacarada y brillante parece ser el centro de captación lumínica principal pero no inmanente.

La túnica roja es un hecho común con *Vulcano*, si bien el colorido es más tenue ya que no pretende simbolizar el fuego, sino que más bien parece repetir una clave rubeniana.

Una vez descrito el ambiente del cuadro es un punto obligado el hacer referencia a la dicotomía apreciable entre la figura principal de *Eolo* y las aves circundantes. El conjunto no resulta armónico por la diferencia de actitudes de sus componentes; el Señor de los vientos,

haciendo gala de su condición, se encuentra afectado por el aire que le arremolina las túnicas y le caracolea el pelo lo que, unido a su postura inestable, aporta a la obra un claro dinamismo; sin embargo, las aves que le rodean están en estado de quietud, algunas vuelan o simulan un vuelo de acercamiento desde el fondo del cuadro. Si supiéramos la figura antropomórfica podríamos encontrarnos ante un cuadro flamenco de naturalezas muertas fuertemente caracterizado por el gusto hacia el detalle y el tratamiento individualizado de cada una de las aves. Por otra parte, la temática de las «avis cantoris» resultaba muy decorativa y por lo tanto idónea para los hogares burgueses de Flandes.

Esta diferencia dentro del cuadro posiblemente se deba a la intervención de manos diferentes. Según Díaz Padrón, las aves podrían atribuirse a Frans Snyders, un especialista en pintura de animales, principalmente de aves, que fue colaborador habitual de Rubens. Según el mismo autor, la obra en conjunto puede ser atribuida al círculo de Erasmus Quellinus.

Parece ser que el modo de representar a Eolo pudo haber sido tomado de los grabados que circulaban desde fines del Siglo XVI, que, no podemos olvidar, era el método más efectivo que tenían los artistas para difundir y conocer las obras más afamadas del momento, la actualidad de otros países. Durero, Pollaiuolo o el mismo Rubens eran excelentes grabadores y el influjo directo que ejercieron sus obras puede rastrearse en la composición de muchas pinturas españolas del Siglo XVII.

Bibliografía específica

- ALPERS, S. (1971) *Corpus Rubenianum Ludwig Burchard*, Tomo IX. The Decoration of the Torre de la Parada. Bruselas.
- CABANNE, P. (1967) *Rubens*. Londres: Thames & Hudson.
- DÍAZ PADRÓN, M. (1975) *Museo del Prado. Catálogo de Pinturas. Escuela flamenca, siglo XVII*. Madrid: Patronato Nacional de Museos.
- VOSTERS, S. (1990) *Rubens y España (Estudio artístico-literario sobre la estética del Barroco)*. Madrid: Cátedra.

Obra núm. 3

Florero

Círculo de Jan Brueghel de Velours (1568-Amberes 1625)
Museo de Bellas Artes de Asturias



Apuntes sobre la mitología de las ninfas

Las ninfas son divinidades secundarias de la mitología griega que pueblan los bosques, los mares, las fuentes y las aguas de los ríos. No es raro verlas acompañando a Ártemis-Diana.

«Ninfas, hijas del magnánimo Océano que habitáis en los recónditos cursos de agua de la tierra, de secretos pasos, nodriza de Baco, infernales, jocosas, fructíferas; que os movéis por el prado con sinuosas carreras, puras, que gustáis de las cuevas y oquedades y os movéis por los aires y por las fuentes. Que cubiertas de rocío dejáis ligeras huellas en vuestra presurosa carrera, apareciendo y desapareciendo, en los valles, recubiertas de flores, danzando por los montes con Pan y emitiendo los rituales gritos, os deslizáis por las rocas, armoniosas, retumbantes, y transitáis por los montes. Campestras doncellas, que frecuentáis las fuentes y los bosques; olorosas vírgenes de albos vestidos, impulsadas por suaves brisas; caprinas, protectoras de los pastos, gratas a las fieras, que lográis espléndidos frutos y disfrutáis con el frío. Tiernas, nutricias y acrecentadoras, doncellas que os relacionáis estrechamente con las encinas, os complacéis en los juegos y os movéis por los cursos de agua. Nisias, delirantes, remediadoras, amigas de la primavera, que con Baco y Deo traéis el contento a los mortales. Venid, pues, a las santificadas ceremonias con corazón alegre, vertiendo salutíferas aguas en las estaciones de maduración de los frutos».

(Porfirio, *Himno Órfico Ll.* Trad. de Miguel Perriago Lorente en *Porfirio. Vida de Pitágoras. Argonáuticas Órficas. Himnos Órficos.* Madrid: Gredos, 1987).

Análisis temporal, formal, estilístico e iconológico de «Florero»

Antes de empezar nuestro análisis de la obra, hemos de señalar que su interés para nuestro tema reside en el adorno del florero, una ninfa.

Hijo de Jan Brueghel el Viejo, es conocido con el epíteto de Velours que significa aterciopelado, floral, haciendo referencia al género por el que fue conocido y afamado, sus cuadros de flores, de bouquets.

Procedía de una larga tradición de pintores y tras su primera formación junto a un pintor de oscura carrera, emprende el siempre formativo viaje por Italia (Nápoles, Roma, Milán,...) quedando altamente seducido por el hacer de los italianos.

Es destacable dentro de su carrera la protección ofrecida por los mecenas más importantes del momento: el cardenal Federico Borromeo, los archiduques Alberto e Isabel de Clara Eugenia, el emperador Rodolfo

II, y el rey Segismundo de Polonia. Gracias al mecenazgo del primero se pone en contacto con Rubens, convirtiéndose pronto en su amigo y colaborador habitual.

Su pintura abarca diferentes géneros: el paisaje, heredando la tradición flamenca por vía paterna de tal modo que el motivo del cuadro (religioso o mitológico) queda inmerso en un sugestivo paisaje natural de gran belleza; cultivó las alegorías, faceta de la que el Prado posee una serie de *Los Sentidos* de enorme valor tanto por su calidad como porque muestra las obras pictóricas que integraban la colección real de los archiduques y que Brueghel utiliza como fondo para *La Vista*.

La atribución de este cuadro a Jan Brueghel es también polémica ya que la obra se encuentra sin firmar, por lo tanto hemos de seguir encuadrándolo dentro de la realización de su círculo; sin embargo, este cuadro muestra una gran similitud con el *Vaso de Flores* que se encuentra en el Museo Real de Bellas Artes de Amberes, autógrafo del pintor, donde aparece el mismo vaso y casi se diría que las mismas flores aunque quizá el conjunto posea más dinamismo y arrebató que la placidez y delicadeza mostrada en nuestro *Floreiro*. Además cumple ciertas claves de composición que Eemans señala como características de Brueghel: la procedencia de la luz desde la izquierda, un fondo de tonalidades ocres oscuras, y la mesa sobre la que se apoyan los vasos siempre de madera de veta anaranjada.

Las pinturas de flores alcanzan una enorme importancia en el Siglo XVII aunque como género independiente se remonta a mediados del Siglo XVI pudiendo considerarse como el resultado lógico del interés que muestra la zona de los Países Bajos por todo lo relativo al mundo floral. Comienza en esa época el amor por el jardín como fenómeno eminentemente burgués; aparecen los jardines botánicos así como el cultivo de plantas exóticas. Este deleite en la representación de flores puede rastrearse en los cuadros flamencos de Vírgenes y Niño, de escenas bíblicas, a los que poco a poco se les incluyen enseñanzas moralizantes como la «vanitas» (flores muertas, etc.). Los primeros pintores que centraron su atención exclusivamente en la representación floral fueron Cornelis van Haarlem, Van dem Bosch y Paul Coecke van Aelst (tío natural de Jan Brueghel).

Según la biografía que Eemans hace de Jan Brueghel, los Archiduques poseían un jardín de flores exóticas del cual obtiene el pintor delicados modelos. En esta obra pueden apreciarse gran variedad

de flores tales como rosas, flores de lis, lirios, botón de oro, aciano, azahar, viburno, clavel, siemprevivas, muscáridas, no me olvides y algún tulipán (a la izquierda, en tonos naranjas) que habrían sido importados de Turquía en 1560. Las flores armonizan entre sí, tanto en sus formas como en sus colores, con una disposición precisa, muy pensada. Podemos observar cómo las flores de mayor tamaño y empaque se sitúan en la parte superior (son flores de intenso colorido: naranja brillante, el blanco purísimo de los gladiolos), disminuyendo su tamaño conforme nos acercamos a la boca del vaso, así mismo los colores se vuelven más amarillos y rosados. El ramo aparece envuelto en una nube de florecillas de menor tamaño que se asoman por los extremos y que sirven también de hilazón en el centro del mismo: son las pequeñas spiraeas blancas o las delicadas muscáridas azules.

Su manera de representar las flores no es en ningún modo fría ni puramente objetiva. Si observamos bien todo está organizado mediante un esquema lógico, de lo accesorio y menudo a lo principal; del mismo modo los recursos pictóricos de luces y sombras obedecen a una intención prepredictiva y no son sólo destinados a suscitar el placer de los sentidos.

Otra característica de las pinturas de flores aquí reflejada es el recurso a las llamadas recetas de género como la identificación de especies florales con un determinado simbolismo (lirio-pureza, rosa-vanidad). La disposición en esta obra de la rama seca sobre la tabla es una posible alusión a la vanitas, recordando que después de la belleza y la juventud llega el invierno, la muerte, donde nada permanece.

La decoración del vaso concentra el contenido mitológico de la obra. Generalmente Brueghel solía hacer uso de los vasos de cerámica de Westerwald, azules y blancos con adornos en camafeos. Sin embargo, aquí emplea otro tipo de vaso en tonos ocre con dibujos vegetales muy finos y basa con decoración dentada. En la parte central se introduce la franja decorativa entre dos molduras gruesas de color verde. Las escenas no se disponen en forma de friso corrido sino que se encierran dentro de cartelas independientes, utilizando como elemento divisorio o alternante las figuras de Telamones dispuestos en relieve. Los Telamones son figuras varoniles, también llamadas Atlantes, que pueden aparecer de cuerpo entero o de medio cuerpo como en este caso y suelen servir de apoyo o sujeción tanto en decoración como en la propia arquitectura;

fueron muy empleados desde la Antigüedad manteniéndose hasta nuestros días como elemento sustentorio de portadas arquitectónicas.

Los Telamones suponen el contrapunto varonil entre las dos escenas femeninas incluidas en las cartelas. En la de la izquierda aparece representada una Ninfa, de carácter fluvial en cuanto que se apoya de costado sobre un cántaro que vierte agua; la postura que muestra (tres cuartos y cabeza ladeada, con la túnica cubriendo ligeramente las caderas), está ampliamente extendida en todo tipo de representación alusiva a ríos, océanos y similares, generalmente asociados a fuentes o cuadros de esta temática. La figura femenina de la derecha queda prácticamente sumergida en la penumbra; podría ser también una Ninfa aunque, atendiendo a su posición recostada y totalmente desnuda, nos recuerda enormemente a las tradicionales representaciones de Venus, o, haciendo uso de la historia, podemos encontrar gran similitud con la *Dánae recibiendo la lluvia de oro*, de Tiziano.

Lo cierto es que el conjunto posee numerosos significados ocultos y lo que en principio recibe el simple título de *Florero* es susceptible de un análisis iconográfico e iconológico profundo siempre bajo la impronta de la calidad y el estilo del maestro flamenco.

Bibliografía específica

EEMANS, M. (1967) *Jan Brueghel de Velours*. Bruselas: Editions Meddens.

ROSENBERG, J.; SILVE, S. y KUILE, E.H. (1981) *Arte y arquitectura en Holanda, 1600-1800*. Madrid: Cátedra.

Obra núm. 4
Diana sorprendida en el baño por Acteón
Anónimo del Siglo XVII
Lienzo, 73 × 98'5
Museo de Bellas Artes de Asturias (268)



Apuntes sobre la mitología de «Diana sorprendida en su baño por Acteón»

Diana (Ártemis entre los griegos) es la diosa de la caza. Por eso va en todo momento acompañada por su arco y sus flechas. Es, en cualquier caso, una divinidad de lo salvaje, de los montes escarpados y de los bosques.

El tema de este cuadro es un caso particular de una ley general del mundo de los dioses de los griegos: ningún hombre podía ver a un dios si éste no lo quería expresamente. Y si por casualidad un dios era contemplado por un mortal sin el consentimiento de aquél, éste debería atenerse a las consecuencias. Tiresias, por ejemplo, perdió la vista (ver el *Himno al baño de Palas*, del poeta alejandrino del siglo III a.C., Calímaco).

«De Autónoe y Aristeo nació un hijo, Acteón, que fue criado por Quirón y adiestrado en la caza, y acabó comido por sus propios perros en el Citerón. Según Acusilao murió de esta manera pues Zeus se había enfurecido con él por haber pretendido a Semele, pero de acuerdo con la opinión general murió por haber visto a Ártemis bañándose; dicen que la diosa inmediatamente lo transformó en ciervo y volvió rabiosos a sus cincuenta perros, que al desconocerlo lo devoraron. Muerto Acteón, los perros buscaron a su amo aullando lastimeramente y en la búsqueda llegaron hasta la cueva de Quirón, quien modeló una imagen de Acteón para calmar su pena».

(Apolodoro, *Biblioteca*, III 4,4. Trad. de Margarita Rodríguez de Sepúlveda, en *Apolodoro. Biblioteca*. Madrid: Gredos, 1985).

«Acteón: 1. El pastor Acteón, hijo de Aristeo y de Autónoe, vio a Diana mientras se bañaba y quiso forzarla. Irritada por esto, Diana hizo que le nacieran cuernos en la cabeza y que fuese devorado por sus perros».

(Higino, *Fábulas*, 180. Trad. de Santiago Rubio Fernaz, Madrid: Editorial Coloquio, 1987).

«Diana: 1. En cierta ocasión durante el verano, Diana se bañaba en una fuente llamada Partenia, situada en un valle muy umbroso, cuyo nombre es Gargafia, fatigada después de una larga cacería. Acteón, hijo de Aristeo y Autónoe y sobrino de Cadmo, al llegar al mismo lugar para refrescarse él y sus perros amaestrados para perseguir animales, se encontró con la vista de la diosa.

2. Ella, para que no lo contase, lo convirtió en ciervo y fue destrozado por sus perros».

(Higino, *Fábulas*, 181).

(Otras versiones sobre lo mismo en Ovidio, *Metamorfosis*, III, 138-252; Pausanias, *Descripción de Grecia*, IX, 2, 3; Eurípides, *Bacantes*, 339 y ss.; Diodoro, *Biblioteca histórica*, IV 81, 3-4).

Análisis temporal, formal, estilístico e iconológico de «Diana sorprendida en el baño por Acteón»

Nos hallamos ante una obra de carácter anónimo pero muy afín con el ambiente flamenco del Siglo XVII de sesgo italianizante. Es una obra de paisaje idealizado, irreal, donde, como hecho anecdótico, transcurre una escena mitológica que pasa casi inadvertida entre la masa arbórea que la envuelve. Claudio Lorena (1600-1682) fue el autor más representativo de esta tipología, teniendo sus obras gran influencia en los mundos italiano y flamenco.

La elección del tema está enraizada en la teoría renacentista italiana, siempre defensora de temáticas grandiosas, historias ejemplares, temas religiosos o la vida de los dioses de la Antigüedad. Este afán hacía que en cuadros donde el paisaje era el verdadero protagonista y quizá el principal motivo de inspiración tuviera que supeditarse a un tema de estas características incluyendo alguna escena por minúscula que fuese.

Los paisajistas flamencos tomaban apuntes del natural para sus obras y solían plasmar lo observado con mayor o menor fidelidad. Sin embargo, en esta obra, la Naturaleza sucumbe a una organización espacial preestablecida, lográndose una composición de carácter bipartito, frecuentemente utilizada en el Siglo XVII para los cuadros de paisaje: zona tupida y arbolada en un lado y un segundo plano de claro en el bosque donde queda reflejada la lontananza. Incorpora además un recurso que se venía utilizando desde el Cinquecento, el elemento acuático, que no sólo sirve para mostrar las habilidades del pintor en los brillos, reflejos, sombras, sino que articula la tridimensionalidad y las líneas de fuga mediante un río zigzagueante que se escapa a la vista.

A pesar de la fuerte carga italianizante de la obra, el autor bien podría haber tenido un origen norteño; su técnica detallista, las matizaciones de luz y color, así como el intento de envolver la obra en una atmósfera dorada, mágica, son características propias de los pintores flamencos. La pincelada es concreta, precisa, sin arrebatados toques de luz, como harían los paisajistas del Siglo XIX (Constable, Courbet, Turner, etc.). El colorido hace gala de una extensa gama de verdes y ocres que se encargan de difuminar el ambiente hacia el fondo. La estructura global del cuadro muestra la obligada alternancia de luces y sombras; la oscuridad del primer plano frente al golpe de luz sobre la escena, oposición que se prolonga hasta el fondo que llega a confundirse con el cielo.

El paisaje es totalmente recreado por el artista: una luz mediterránea dorada, árboles en total quietud sin asomo de arrebatos por la brisa, cielo azul cristalino alternando con algodonosas nubes..., todo ello suscita la idea de paisaje puro, inmaculado, sin alteraciones propias de la mano del hombre, el verdadero escenario en el que Acteón habría sorprendido a Diana y donde ésta lo habría convertido en ciervo, integrándolo así en este ambiente boscoso.

Lo que no acaba de encajar totalmente en este idílico escenario son los propios personajes, que, ajenos a la calma circundante, se comportan como actores afectados dentro de una escena teatral. Diana corre semidesnuda entre las ninfas que la asisten después de un día de cacería, pues ya se ha dado cuenta de que un mortal la había observado sin su consentimiento. Sin embargo, las ninfas apenas se percatan de la presencia de Acteón, volviendo la vista hacia otros puntos; Acteón, con su capa alborotada, no parece sorprenderse ni sorprender a nadie, sino que presenta, más bien, la actitud serena propia de los emperadores romanos retratados en las monedas. La situación pintada se corresponde, como ya hemos dicho, con el momento del relato mitológico en el que Diana se da cuenta de que un mortal la ha visto desnuda. El castigo, por tanto, es inmediato: convierte a Acteón en un ciervo. De ahí, por tanto, sus incipientes cuernos cervales, la metamorfosis no ha hecho más que comenzar (justificación iconográfica del mito). Una vez que se haya convertido del todo en un ciervo, el castigo se completará: los propios perros de Acteón devorarán a su dueño.

Bibliografía específica

CLARK, K. (1971) *El arte del pasaje*. Barcelona: Seix Barral.

INTEGRAR LOS MASS-MEDIA EN EL CURRÍCULUM A TRAVÉS DEL TRABAJO PRÁCTICO CON MEDIOS

MARÍA JESÚS GALLEGO ARRUFAT Y
ANTONIO JESÚS GARCÍA ALGAR*

1. MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y CURRÍCULUM

A pesar de que el uso de medios de comunicación en el aula y su papel en la apertura de la escuela a la sociedad ha dejado de ser un propuesta posible para convertirse en una realidad, la cuestión no es tan simple como parece a primera vista. Los valores y actitudes que promueven los medios de comunicación son opuestos a los que se explicitan en el currículum. Por un lado, violencia, competitividad, consumo... por otro, los valores democráticos y de solidaridad contrastan con la estructura e intereses de los mass media (Campuzano, 1992: 44). Ante este planteamiento, el papel de la educación no puede ser pasivo, ni puede asumir tal cual sus mensajes -sin los necesarios filtros y adecuaciones-. La utilización de los medios en el currículum no favorece la calidad de la enseñanza si no es mediante una integración reflexiva de los mismos en la práctica docente (Masterman, 1993).

Desde la *teoría de los mass media*, el enfoque "*centrado en el mensaje*" (según la clasificación de McQuail, 1985), entendemos que es la orientación de análisis de los medios que se centra en el mensaje mismo, en su estructura interna y sus procedimientos para transmitir significado, así como sus relaciones con el conjunto de la cultura, el que más necesita ser puesto de relieve (Roda y Beltrán, 1988: 93). Este planteamiento es válido de cara a la consideración de los principales

* MARÍA JESÚS GALLEGO ARRUFAT es Profesora de Tecnología Educativa. Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada, y ANTONIO JESÚS GARCÍA ALGAR es Profesor de Educación Primaria, en Granada.

medios de comunicación (publicidad en carteles, vallas... prensa, cine, radio y televisión).

Por otra parte, la *teoría del currículum* nos lleva a integrar en él los propios conocimientos que afectan a la escuela tanto a nivel político-administrativo como a nivel socio-ambiental. Es decir, el currículum no engloba exclusivamente aspectos tales como los objetivos educativos, los contenidos, la evaluación, etc., sino que previamente, para delimitar tales cuestiones, se debe tener en cuenta cómo los condicionamientos socio-culturales y ambientales afectan a la escuela, e inciden a su vez sobre los elementos conformadores del sistema de enseñanza-aprendizaje (Colom, Sureda y Salinas, 1988: 32). Su planteamiento es que los medios deben integrarse en el proceso curricular en relación con los múltiples aspectos que en él se conjugan.

Los medios aparecen contextualizados en la metodología utilizada por el profesor, por lo que su uso es determinante en los efectos de aprendizaje *con* y *sobre* los medios. "*El valor pedagógico de los medios brota más del contexto metodológico en el que se usan que, incluso, de sus propias cualidades y posibilidades intrínsecas*". Al mismo tiempo, importan especialmente las características de los alumnos (en cuanto a su desarrollo cognitivo y afectivo) así como las de los contenidos, resultando que el trabajo con medios afecta además a la organización del grupo-clase, teniendo efectos sobre el clima del aula y la dinámica del grupo.

En un planteamiento de reforma educativa (...) el papel que los medios juegan es si cabe mucho más importante, ya que de alguna forma los medios implican y se relacionan con las cuestiones metodológicas y didácticas propias del aula (Colom, Sureda y Salinas, 1988: 37).

En este contexto, ¿cómo plantear el trabajo con medios de comunicación?. Son varios los trabajos que analizan los elementos formales de la noticia (que comparten la prensa, la radio y la televisión). El estudio de McQuail los clasifica en: los de *recurrencia* y *regularidad*, los que se refieren a las indicaciones de *orden* y *estructura* y los relativos a la *neutralidad* y *facticidad* (McQuail, 1985). Ahora bien, ¿cuál es su aplicación didáctica?, ¿de qué modo se justifican en los procesos educativos?. Dada la amplitud del tema y las peculiaridades de los diferentes medios en las que no entramos por motivos de espacio, en esta comunicación nos centramos en el medio prensa. Por tanto, nuestra

intención es proporcionar una sencilla propuesta de trabajo para la integración de uno de ellos, en concreto la prensa escrita, en el área de Lengua. Nos centramos en el currículum de la Educación Primaria, tratando de ofrecer una respuesta práctica, surgida desde la reflexión en torno a la propia experiencia, sobre la utilización del periódico diario como pretexto para la ejercitación de la lecto-escritura, presentando actividades de una forma lúdica y amena para los alumnos. La reflexión didáctica nos ha llevado a plantear la colaboración de los ámbitos universitario y no universitario, de cara a la difusión en el primero de la filosofía general Prensa-Escuela y de distintas propuestas útiles, singulares e interesantes, tal como proponen los responsables de los CEPs (Ballesta, 1991).

2. INTEGRACIÓN DE LA PRENSA EN EL CURRÍCULUM

No cabe duda de que la prensa diaria, desde mediados de los ochenta, se ha convertido en uno de los medios más divulgados, apoyados y fomentados por la administración educativa para que ello sea así (Martínez, 1991, Diario 16, 1994). Es más, específicamente se plantea que "debe promoverse, en todo momento, el desarrollo de una actitud crítica ante los mensajes que transmiten los medios de comunicación social y los mensajes publicitarios, y el rechazo de los que denotan una discriminación social, sexual, racial, etc." (Junta de Andalucía, 1992: 86). Desde la postura de la reforma educativa y sus programas transversales, actuaciones como suscripciones especiales a los centros educativos, ejemplares gratuitos, visitas de los escolares a las instalaciones de los periódicos, etc., forman parte de los compromisos firmados en los convenios *Prensa-Escuela* que favorecen el acceso de profesores y alumnos a este medio.

No obstante, es necesario reconocer que la prensa, por sí misma, no tiene virtualidades pedagógicas. La prensa ofrece un despliegue de usos y funciones, de posibilidades, entre los que encontramos "la información diaria profundizada, analizada, contrastada; las lecturas semanales de frivolidad, cultura o grandes temas; la comunicación profesional, asociativa, científica; la guía utilitaria... Prensa sobre todo y para todos, ¿por qué no?. En el trabajo, en el barrio, la ciudad o el ocio... en la

escuela. ¿Por qué no?" (Guillaumet, 1988: 37). Cabe ahora preguntarse, en caso de que la respuesta sea afirmativa, *cómo*. Una posibilidad, por otra parte ampliamente compartida, es la que nos ofrece Vioque. Nos presenta la utilización del periódico en las tareas del aula bajo dos modalidades claramente definidas: como *herramienta auxiliar* del libro de texto y la palabra del profesor unas veces recurrente y otras como medio necesario e imprescindible, y como *objeto de estudio* por sí mismo tendente a la formación de un lector crítico y con capacidad de respuesta ante la influencia de los medios de comunicación (Vioque, 1986: 49).

A pesar de ello, pensamos que aún queda mucho por hacer y por investigar en la incorporación de los mass-media en general, y de la prensa diaria, en particular, a la escuela. Adaptar y formular planes de trabajo, propuestas y ejemplificaciones es una labor por desarrollar. Quizás ante este panorama sean excepciones el trabajo doctoral de Ballesta (1990, 1991) y el estudio de Sevillano y Bartolomé (1991), quienes aplican un cuestionario a una amplia muestra de profesores sobre el uso de la prensa en las aulas.

Nuestra intención es proporcionar una sencilla propuesta de trabajo y un desarrollo didáctico en esta línea. La prensa puede ser usada como un elemento motivador o pretexto para presentar determinadas actividades de expresión escrita enfocadas como juegos de lenguaje escrito o como generación de textos en el sentido más usual del término, así como lecturas con aspecto lúdico. Se trata, por tanto, de usar una presentación y conocimientos manejables de los periódicos para darle consistencia, coherencia y sentido a un grupo de ejercicios de lectura y escritura.

Nuestra propuesta se basa en un modelo de integración de la prensa escrita en el currículo, cuyos elementos y relaciones entre los mismos son analizados en este trabajo. A partir de él, presentamos una serie de actividades bajo la consideración de un planteamiento curricular abierto que integra el uso de la prensa, susceptible de ser explotado por profesores y alumnos (y siempre mejorado con el entusiasmo creativo).

Dada la etapa a la que va dirigido, partimos de la organización de los contenidos en Primaria, en *áreas de conocimiento* (Conocimiento y uso de diferentes lenguajes y Organización y funcionamiento de los sistemas sociales) y *ámbitos de conocimiento y experiencia* (Educación para la vida en sociedad y Educación para la comunicación). Nuestro

enfoque utiliza recursos de Conocimiento del Medio para tener una mayor amplitud de actividades en Lengua.

El desarrollo del currículum en esta etapa se plantea a través de la realización de *proyectos de trabajo* que, en nuestro caso, se vehiculan a través de la *prensa escrita*. En conexión con ello, es importante destacar el hecho de que el trabajo con la prensa favorece el establecimiento y la mejora de las *relaciones de comunicación*. En este sentido, resultados del trabajo de Ballesta (1991) se refieren específicamente al desarrollo de la creatividad en general, la expresión escrita de los alumnos, los hábitos lectores, el diseño y la composición y *mejora del clima de comunicación en la clase*" (Ballesta, 1991b: 236), lo cual corrobora el planteamiento de los profesores Colom, Sureda y Salinas anteriormente indicado.

En este modelo incluimos los *principios didácticos* que se explicitan en DCB de Primaria andaluz y que articulan las líneas maestras de una opción curricular innovadora. Se refieren a la construcción activa del conocimiento, al desarrollo de la persona como proceso integrado, a la importancia de la investigación y a la consideración de la escuela como lugar privilegiado para crear contextos ricos de interacción y desarrollo de los individuos. En concreto, "la Educación Primaria debe favorecer, ante todo, el uso funcional del lenguaje, sea oral, sea escrito, en cuanto eficaz instrumento de comunicación y de representación. El aprendizaje de la lengua escrita debe permitir a los niños y las niñas descubrir las posibilidades que ofrece la lectura (y también la propia escritura) como fuente de placer y fantasía, de información y de saber" (M.E.C., 1992a: 103).

De esta base parte la ejecución de proyectos, que se concretan en la realización de *actividades* si no innovadoras en sí mismas sí enfocadas desde otras perspectivas, característica esencial de un desarrollo curricular en el que predomina la innovación y experimentación pedagógicas.

Finalmente existe una *evaluación* del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la prensa escrita, orientada hacia la revisión de los proyectos y su puesta en práctica.

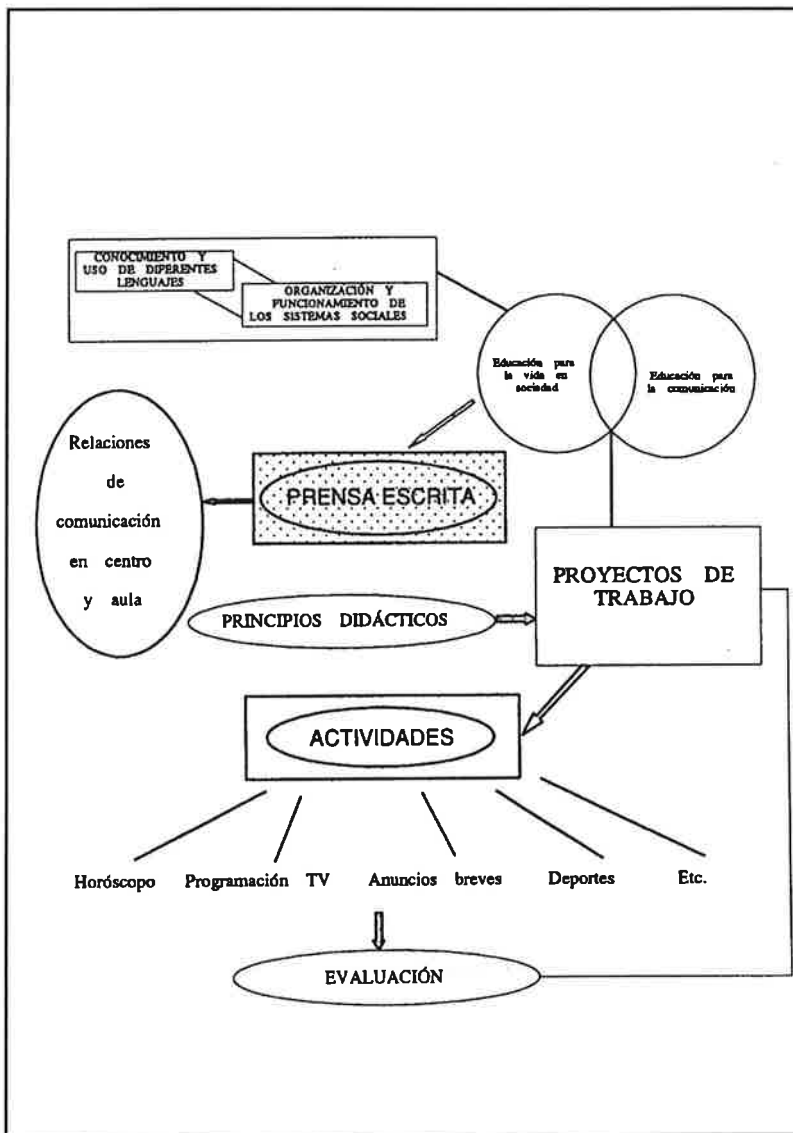


Figura N°1. Modelo de integración de la prensa escrita en el currículo de Primaria.

A partir de este modelo, en este artículo presentamos el periódico como pretexto para ejercitar la lecto-escritura. Como vemos a continuación, el modelo de utilización didáctica de la prensa por el que nos decantamos es el de la "*utilización de contenidos no específicamente educativos por parte de los alumnos*", siguiendo la clasificación de Trilla (1983) de los usos educativos de los medios de comunicación en la escuela.

3. PROPUESTA DE TRABAJO

A pesar de que compartimos el planteamiento didáctico de Sevillano y Bartolomé (1989) de que el alumno formule sus propias actividades como medio a profundizar en los textos, pensamos que no está de más, en estos ciclos, proporcionar una guía, que no pretende sino ser una orientación para una primera toma de contacto con el medio prensa. En esta propuesta de trabajo no pretendemos confeccionar un periódico escolar, una revista de especialidades o partes de ello. Tampoco nos referimos a la prensa periódica de amplia difusión. Hemos preferido concretar nuestras sugerencias tratando de motivar o incitar varias actividades de lenguaje escrito, a partir del manejo del periódico diario. Estas se refieren a distintos elementos o secciones del mismo y abarcan desde el trabajo con los horóscopos hasta los con los pasatiempos, pasando por la programación de televisión, los anuncios breves por palabras, los deportes, las crónicas de sucesos y sociedad, los titulares del periódico, las siglas, o bien noticias singulares dadas (Ver Figura N° 2).

Figura N°2.



PRENSA ESCRITA



ELEMENTOS y SECCIONES	ACTIVIDADES
El horóscopo	<i>"¿Qué me va a pasar la semana que viene?"</i>
La programación de televisión	<i>"Mi personaje favorito"</i>
Los anuncios breves por palabras	<i>"Arreglo bicicletas. Precio interesante. Telf."</i>
Los deportes	<i>"Mi equipo preferido"</i>
Las crónicas de sucesos y sociedad	<i>"Voluntarios de la Cruz Roja"</i>
Los titulares del periódico	<i>"La noticia disparate"</i> <i>"El titular invisible"</i>
Las siglas	<i>"C.P.T.P."</i>
Los pasatiempos	<i>"Sopa de letras"</i>
Noticias singulares	<i>"El párrafo perdido"</i>

Figura N° 2. Propuesta curricular para la lecto-escritura en segundo y tercer ciclo de Primaria

1. *PEQUEÑAS SECCIONES FIJAS*: (horóscopo, cartelera de cine, teatro y acontecimientos musicales, "la receta del día", pasatiempos...). A partir de la lectura y análisis de la cartelera de cine, es posible que los alumnos describan y valoren mediante un resumen de la misma la película vista, o la obra de teatro a la que asistieron con sus padres, o idear y escribir una nueva receta que le explique su madre.

En cuanto al horóscopo, su lectura en el periódico debe llevar a un ejercicio de debate reflexivo y crítico sobre si lo que nos va a ocurrir puede estar determinado por las estrellas, o sobre si es lógico que los caracteres de las personas puedan depender de la época del año en que nacieron. A raíz de esta reflexión, se pueden plantear actividades como las siguientes:

- Leer horóscopos de periódicos atrasados y comprobar cada niño si se ha cumplido lo que predecían bien con respecto a sí mismo, bien respecto a un familiar o compañero.
- Comparar su carácter con lo que presumiblemente le corresponde por su horóscopo. Este es un excelente ejercicio de análisis personal, si se hace hincapié en aficiones o rasgos singulares frente a las generalidades halladas en el periódico.
- "*¿Qué me va a pasar la semana que viene?*". A partir de pequeñas previsiones o intuiciones, escribir qué les puede ocurrir.
- Escribir el horóscopo de su compañero de clase para el día siguiente. Comprobar si se ha acertado o no.

Por su parte, los pasatiempos son un excelente ejercicio de vocabulario, y a la vez tienen un alto valor lúdico y recreativo. Ocurre que los pasatiempos que aparecen en los periódicos suelen ser "imposibles", por lo difíciles, para los niños. Es por esto que sería interesante introducirlos a través de los que aparecen en las revistas para niños como las que acompañan a los suplementos dominicales de los diarios. También una buena idea sería que, a partir de un modelo, los mismos alumnos los confeccionaran para que sus compañeros los resolviesen. Esta actividad podría realizarse por equipos, cada uno confeccionaría un sobre de un tipo determinado: crucigramas sencillos, jeroglíficos, sopas de letras, cuestiones de ingenio, numéricos, adivinanzas... El sobre con los pasatiempos es repartido entre los niños para que los resuelvan.

2. **LA PROGRAMACIÓN DE TELEVISIÓN:** Los programas infantiles son la diversión que más tiempo absorbe al niño, ya que dedican una media de tres horas y media a cuatro horas a esa tarea. Lo normal es que conozcan bastante bien las series de dibujos animados y demás programas, y que estén altamente motivados para analizar la programación televisiva. Se trataría de, a partir de la página de programación, realizar las siguientes actividades:

- Hacer un texto que explique el guión de un capítulo de su serie preferida de dibujos animados.
- Describir a sus personajes favoritos.
- Confeccionar la programación infantil que desearían para una semana.
- Inventar un programa completo de diversión con juegos, dibujos animados, series de aventuras, actividades de manualidades, etc...
- Valorar la calidad estética y de guión de alguna serie de dibujos animados, previo análisis realizado por toda la clase.

3. **LOS ANUNCIOS:** Combinando Plástica y Lenguaje, es posible y deseable el análisis del texto e imágenes publicitarias comerciales de los diarios, así como la realización de alguno propio sobre un producto que ellos consuman (*por ejemplo*, el yogur) que incluya mensaje, anagrama, imagen... También tenemos posibilidad de trabajar con los anuncios breves por palabras. La venta de pisos o automóviles quizás no sea un problema que el niño conozca o haya vivido experiencialmente, pero sí es algo que puede comprender con facilidad o es posible que haya tenido referencias de algún caso en su familia. Después de leer esta sección del periódico, se pueden plantear las siguientes actividades:

- Confeccionar anuncios para intercambiar cosas de su propiedad: cromos, cómics, libros que hayan leído, juguetes usados, "chucherías", etc... Se puede colocar un anuncio de cada uno en un tablón de corcho y que a través de ellos se llegue a un acuerdo de intercambio.
- Confeccionar anuncios en los que se solicita algún servicio: arreglo de una bicicleta, venta (o intercambio) de un video-juego, adquisición de los cromos que les faltan para una colección, para vender o conseguir perros o gatos...

- Elaborar comunicados o mensajes que se les deja a una persona de forma sobreentendida y firmados con seudónimo. Se pondrían también en el tablón de corcho.
- Elaborar anuncios encuadrados en rectángulos, con texto, dibujo y logotipo.

4. *LOS DEPORTES*: Aunque las niñas suelen ser menos receptivas a los deportes, los niños en cambio se apasionan fácilmente por su deporte, equipo o ídolo preferido. Se trataría de leer los titulares de las noticias deportivas de un lunes y realizar las siguientes actividades:

- Hacer un texto sobre su equipo preferido o describir a su ídolo deportivo.
- Realizar una crónica del desarrollo de un juego o partido deportivo de su clase de Educación Física.
- Describir reglas, desarrollo, interés de un deporte.

5. *LAS CRÓNICAS DE SUCESOS Y SOCIEDAD*: Las noticias que puede comprender o interesar a un niño suelen ser las de sucesos o sociedad, ya que no son necesarios excesivos conocimientos previos y son las más cercanas a su espacio vivencial. En estas secciones de los diarios locales y regionales encontramos con facilidad noticias que pueden ser trabajadas en clase.

* Dada una noticia:

- cambiar el final perjudicial o desagradable por otro, que sería el deseable.
- redactar la noticia encuadrándola en su barrio o pueblo.
- realizar una reflexión sobre ella y sobre el problema humano o ético que lleve aparejado.
- explicar un suceso propio o vivencialmente cercano al alumno que sea suscitado por la noticia.

6. *LOS TITULARES DEL PERIÓDICO*:

- "*El cuento disparate*". Consiste en sacar varios titulares de periódicos al azar e intentar con ellos reconstruir un texto que tenga sentido. Los titulares se pueden enlazar sin más o bien se pueden unir mediante frases cortas que pretenden aglutinar y dar mayor sentido a lo escrito. Se pueden cambiar los verbos, géneros, números, añadir palabras, etc...

- Dado un titular de un periódico, inventar la noticia que lo explique. También se puede hacer dando además otros pequeños datos sugeridores. Comprobar el acierto entre lo intuido y lo que ponía la noticia.
- Buscar el titular a una noticia.
- Dados dos titulares de periódico, hacer un texto que los enlace. Esto sería una actividad similar en estructura a la del "*binomio fantástico*" propuesta por Rodari (1989). Los titulares deben ser en un principio cercanos en contenido para facilitar la redacción y en un segundo momento podrían ser bastante dispares, con lo que se fomentaría más el sentido imaginativo del alumno.
- Hacer un texto que en su mitad deba de respetar un titular periodístico.
- "*El titular invisible*". Después de leer los titulares del periódico, se les propone la estructura básica de un titular con algunas palabras que lo componen en clave y con algunas otras explicitadas. Han de encontrar el titular.

Por ejemplo: Se ofrece a los niños la siguiente información escrita en la pizarra:

_____ trabajadores _____ se manifiestan _____

y deben encontrar el titular:

Familiares de los trabajadores de Santana se manifiestan en Linares.

- *El cuestionario.* Se da una relación de cinco preguntas cuya contestación está en los titulares del periódico. Los alumnos deben encuadrarlos en la sección correspondiente y buscar la solución.

7. *LAS SIGLAS:* Son muy abundantes las siglas en la información escrita, muchas de ellas extrañas y con un sentido que en numerosas ocasiones "se nos escapa". Con ellas se trataría no sólo de descifrarlas, sino también de que llegaran a componer sus propias siglas. Una vez que los niños "han entendido cómo son las siglas se consigue acortar nombres largos y complicados, sólo resta "*lanzarlos*" a que inventen siglas de cosas que a ellos les digan algo. *Por ejemplo:* Amigos de las plantas = ADEPLAN" (Agüera, 1990: 102).

8. LECTURA DE NOTICIAS SINGULARES:

- "El párrafo perdido". Se les escribe a los niños en la pizarra una parte de una noticia del periódico. Ellos deben encontrar dónde aparece con la ayuda de pequeñas pistas, que van desde indicios de la sección en que se encuentra, bien porque estén incluidos en la noticia (ej., si se habla de baloncesto estará en Deportes), bien porque las aporte el profesor, hasta las páginas entre las que se encuentra, tamaño de la noticia, si está o no ilustrada con fotografía, etc...
- Búsqueda de noticias con características dadas. *Por ejemplo*, se pide a los alumnos que encuentran la noticia mejor del día, la que sea más original, la noticia que no hay manera de entender...
- Lectura libre de las noticias que más les llamen la atención.

Las actividades que aquí hemos apuntado se pueden realizar agrupada y sucesivamente. Muchas de ellas se pueden plantear como competición entre equipos. Puntualmente tomar una según convenga en el desarrollo de la clase, o bien coordinadas con el trabajo de lectura del periódico, o bien como resultado del estudio de los medios de comunicación de masas.

4. BIBLIOGRAFÍA

- AGÜERA, I. (1990) *Curso de creatividad y lenguaje*. Madrid: Narcea.
- BALLESTA, F.J. (1990) Perspectivas actuales sobre los mass-media en la enseñanza, *Anales de Pedagogía*, 8, 181-198.
- BALLESTA, F.J. (1991a) *La incorporación de la prensa a la escuela*, Madrid: Seco Olea Ediciones. Colección Panorama.
- BALLESTA, F.J. (1991b) El asesoramiento en medios de comunicación a los centros escolares. *Revista de Ciencias de la Educación*, 146, 231-239.
- CAMPUZANO, A. (1992) *Tecnologías audiovisuales y educación*. Madrid: Akal.
- COLOM, A. SUREDA, J. y SALINAS, J. (1988) *Tecnología y medios educativos*. Madrid: Cincel.
- DIARIO 16 (1994) Periódicos, sí gracias. *Cuadernos. Suplemento semanal de Diario 16 Andalucía*. 20 de Enero.
- GALLEGO, M.J. y GARCÍA, A.J. (1994) *Uso didáctico de la prensa: pretexto para la lecto-escritura*. Comunicación presentada al Congreso Nacional Prensa y Educación, celebrado en Sevilla, del 18 al 20 de Marzo.
- GUILLAUMET, J. (1988) *Conocer la prensa*, Barcelona: Gustavo Gili.

- JUNTA DE ANDALUCÍA (1989) *Diseño curricular de Educación Primaria 6-12*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Renovación Pedagógica y Reforma.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (1992) *Decreto de Educación Primaria*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Colección de materiales curriculares para la Educación Primaria.
- MARTÍNEZ, L.M. (1991) *Algunas consideraciones en torno al uso plural de los periódicos en el aula. El programa Prensa-Escuela del MEC*. Lectura de imágenes y medios audiovisuales. Propuestas nacionales e internacionales. Avila, 9-12 de Julio.
- MASTERMAN, L. (1993) *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: La Torre.
- McQUAIL, D. (1985) *Introducción a la Teoría de la comunicación de masas*, Barcelona: Paidós.
- M.E.C. (1992a) *Decreto de Currículo. Primaria*. Secretaría de Estado de Educación.
- M.E.C. (1992b) *Orientaciones didácticas. Primaria*. Secretaría de Estado de Educación.
- RODA, F.J. y BELTRÁN, R. (1988) *Información y comunicación. Los medios y su aplicación didáctica*. Barcelona: Gustavo Gili.
- RODARI, G. (1989) *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Aliorna.
- TRILLA, J. (1983) *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Planeta.
- SEVILLANO, M.L. y BARTOLOMÉ, D. (1989) *Prensa: su didáctica, teoría, experiencias y resultados*. Madrid: UNED.
- SEVILLANO, M.L. y BARTOLOMÉ, D. (1991) Análisis reflexivo sobre el uso de la prensa en las aulas, *Revista de Ciencias de la Educación*, 145, 169-185.
- VIOQUE, J. (1986) *La utilización de la prensa en la escuela*. Madrid: Cincel.

DISEÑO DE UN PROTOTIPO DE ENSEÑANZA DE FÍSICA ASISTIDA POR ORDENADOR

JUAN RAMÓN MENÉNDEZ GARCÍA-HEVIA, ANGEL NEIRA ÁLVAREZ y
MANUEL ANGEL FERNÁNDEZ CARRERA*

ABSTRACT

La Física es una ciencia que se presta especialmente a ser utilizada en combinación con herramientas informáticas. En este artículo, presentamos un prototipo de enseñanza por ordenador que, a partir de las metodologías de los Sistemas Tutoriales Inteligentes clásicos, propone un conjunto de innovaciones que facilitan la comprensión de la Física y permiten la libertad controlada de estudio del alumno en un marco interactivo. Las posibilidades de almacenar importantes volúmenes de información con gran ahorro de tiempo, su capacidad de interrelación con modernas técnicas didácticas y, en general, su utilidad en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo hacen especialmente atractivo.

1. INTRODUCCIÓN

Para planificar y diseñar un sistema de enseñanza que integre, por una parte, los criterios de pedagogía y tutoría normalmente empleados por un profesor y, por otra, los recursos de aprendizaje disponibles actualmente en el mercado es necesario, primero, modelizar el sistema para profundizar, a continuación, en sus características y elementos significativos particulares, interrelacionándolos y coordinándolos todos en un único e integrado sistema de enseñanza.

El profesor, a la hora de diseñar la estructura y procedimientos a emplear en la transmisión del conocimiento, contará en primer lugar con

* JOSÉ RAMÓN MENÉNDEZ GARCÍA-HEVIA; ANGEL NEIRA ÁLVAREZ y MANUEL ANGEL FERNÁNDEZ CARRERA son Profesores de la Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica Informática de Gijón.

la materia a impartir; es decir, sabrá qué conceptos deben ser transmitidos o, por lo menos, conocidos y dominados por el alumno al final del proceso de enseñanza y cómo deben ser éstos organizados. Además, conocerá la forma idónea por la que estos conceptos deben ser transmitidos para una mejor asimilación por parte del alumno. Es decir; el profesor, de acuerdo con su experiencia pedagógica, no sólo sabe qué enseñar, sino cómo enseñarlo.

Por tanto, un elemento de atención constante por parte del tutor es el alumno particular al que se dirige. Hay que tener en cuenta que, la masificación actualmente existente en la mayoría de los centros universitarios, dificulta grandemente esta atención individualizada. Evidentemente, la configuración de las sesiones de trabajo, la forma de presentar los conceptos e, incluso, los conceptos mismos, variarán en función del alumno al que van dirigidos y también en función de la respuesta de éste durante el proceso de enseñanza. Además, el profesor debe evaluar y reconocer en todo momento el grado de recepción y asimilación por parte del alumno de los conceptos hasta el momento presentados, pues hay que tener en cuenta que no tiene por qué coincidir lo que él piensa que ha asimilado el alumno con lo que, finalmente, éste ha entendido.

Por último, teniendo presentes todas las consideraciones previas, es imprescindible para el profesor contar con los materiales adecuados para una mejor transmisión de sus conocimientos. Estos materiales pueden adquirir las formas más diversas en su expresión, desde la clásica y unidireccional lección magistral con apoyo en la pizarra, hasta las más sofisticadas técnicas actuales, basadas en modernos soportes tecnológicos.

Para que el sistema de enseñanza-aprendizaje funcione adecuadamente, es importante dotar al mismo de los mecanismos de libertad de elección y estudio, de identificación y control de la situación que permitan al alumno, en todo momento, dominar y conducir la herramienta, independientemente de la necesaria detección y control por parte del tutor de todas sus actuaciones, con las consecuentes recomendaciones y guiado en función de las mismas. Por tanto, es necesario mantener un equilibrio entre dos frecuentes excesos de los sistemas de tutoría empleados usualmente: por un lado, muchos presentan una perfecta estructuración del conocimiento, pero rígida en cuanto a posibles actuaciones ajenas al sistema, en especial a decisiones por parte del alumno al margen de las previstas por el profesor. Otros tutoriales

más clásicos son activables en absoluta libertad por el usuario, pero sin ningún criterio predefinido en cuanto a la forma y encadenamiento de los conceptos, independiente a las actuaciones del alumno y sin inclusión de las reglas pedagógicas derivadas del conocimiento y la experiencia vitales para la correcta enseñanza de las materias.

Quizás, la imagen para describir este sistema de enseñanza en libertad se encuentre en la Mayéutica Socrática de la antigüedad clásica. Sócrates empleaba en el plano intelectual el mismo método que su madre usaba en su oficio de comadrona. Sócrates ayudaba, mediante un hábil manejo de preguntas y exposiciones a "dar a luz" o captar las Ideas, pero el camino hacia esa verdad era diferente en función de cada discípulo: *«No digo yo lo que digo porque lo sepa, sino que lo busco en vuestra compañía»*.

Por otra parte, cabe decir que la Física es una Ciencia que, por sus determinadas características, se presta especialmente a ser utilizada en combinación con herramientas de tipo informático. Estamos tratando de investigar en esta línea, con el objetivo de crear lo que se puede denominar un "banco de Física asistido por computador", en el que tienen cabida la simulación de procesos físicos, la enseñanza asistida por ordenador, la proposición de problemas y cuestiones que nos permitan determinar lo que el alumno comprende adecuadamente o no de la Física, etc. Es de este último punto del que nos vamos a ocupar seguidamente pues, en los demás aspectos mencionados, ya hemos obtenido resultados altamente prometedores.

2. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS SISTEMAS DIDÁCTICOS ASISTIDOS POR ORDENADOR

En este trabajo, pretendemos presentar un prototipo de enseñanza tutorial asistida por ordenador que, teniendo en cuenta las premisas que hemos planteado en la Introducción y los trabajos previos, referidos tanto a la metodología como a la arquitectura de los sistemas tutoriales inteligentes (ITS),[C1,C2] pensamos que debe aunar, de una forma coherente, las siguientes características:

a) Presentar una estructuración del conocimiento a impartir fácil de manipular por parte del profesor, generalmente no experto en computadores ni programación. Una representación básica de los conceptos junto con sus posibles interrelaciones, en función de cada tipo

de alumno y alejada de los algoritmos y técnicas de selección y presentación utilizados en el diseño informático del prototipo, facilitará en gran medida este objetivo.

b) Permitir un seguimiento individualizado del alumno. No sólo se trata de saber qué es lo que hace cada alumno en un momento dado; sino también, conocer qué sabe, qué ha asimilado ya y cómo lo ha hecho.

c) Toma de decisiones en relación con este comportamiento del alumno. El profesor debe poder integrar en el sistema, de una forma cómoda y fácil de actualizar y mantener, los criterios y reglas pedagógicas o de experiencia en relación con los conocimientos y aptitudes de cada alumno. Entonces, el profesor ha de conocer o ha de poder ir modificando, según perfeccione o incremente este conocimiento, la relación entre la forma de presentar un concepto o una serie de ellos y el alumno al que van dirigidos. Asimismo, tendrá predeterminadas el tipo de pruebas para verificar su asimilación y cuando y cómo realizarlas, también de acuerdo con cada tipo de alumno.

d) Decidir en función de lo que hay y a quien va dirigido. Con el conjunto de elementos e interrelaciones expuestos, se posibilitará al profesor la definición de mecanismos y reglas de decisión para presentar la materia objetivo siempre en función del alumno objetivo de la enseñanza.

e) Crear e integrar nuevos recursos, versiones, evaluaciones. Se debe facilitar, por tanto, la introducción de estos elementos en la estructura general del conocimiento del sistema, permitiendo en todo momento al profesor decidir cuándo, cómo y en atención a qué; presentándolos, siempre, de una forma cómoda, clara y sencilla, alejada en lo posible de elementos específicos de programación y fácil de mantener y modificar sin elevados costes.

f) Permitir la libertad de decisión al alumno. El alumno no debe sentirse nunca controlado o guiado por el sistema sino que, en aras a su motivación, debe controlar él mismo qué es lo que estudia, cuándo y en qué forma, con todos los controles y mecanismos de seguimiento que sean imprescindibles y todas las recomendaciones por parte del sistema que se consideren necesarias.

g) Validar resultados y reestructurar el conocimiento. Finalmente, dado que este tipo de sistemas son difíciles de validar de forma convencional, se debe plantear un sistema lo suficientemente flexible y claro para permitir su mantenimiento, utilización y enfoque hacia un

amplio espectro de aplicaciones, lo que sin duda facilitará su posterior validación.

3. ARQUITECTURA DEL SISTEMA Y SU IMPLEMENTACION A LA ENSEÑANZA DE LA FISICA

En base a las consideraciones anteriores, presentamos a continuación un modelo de sistema de tutoría por computador que planteamos, directamente, como de asistencia a la enseñanza de Física, proponiendo el tema modelo de Electrostática [C6-C7] , dado que nos parece suficientemente representativo para la presentación y adecuada comprensión de nuestro prototipo. Los elementos básicos que lo constituyen son los siguientes:

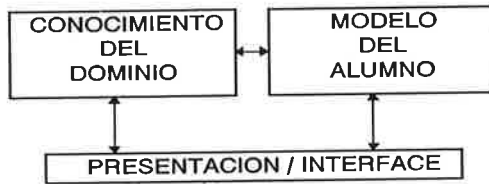


Figura 1. Estructura genérica del sistema

a) Estructuración y organización de la materia a impartir.
 Además de la clásica división de la materia por temas, capítulos y lecciones, se ha estructurado aquella en unidades conceptuales. Estas se pueden definir como el conjunto de elementos de transmisión del conocimiento que representan un cierto concepto. El propio término de concepto es, en si mismo, abstracto y puede abarcar desde definiciones elementales hasta agrupaciones de varios conceptos, relaciones entre los mismos o explicaciones y justificaciones sobre los propios conceptos representados. Por tanto, una unidad conceptual es una herramienta amplia que utiliza el tutor o diseñador del sistema para desarrollar un concepto. Esta conceptualización de la materia está directamente relacionada con las características particulares del tema en estudio, por lo que en un apartado posterior se intentarán presentar, de forma concreta, los rasgos esenciales considerados para la Física en nuestro sistema.

A su vez, las unidades conceptuales se subdividen en epígrafes, que representan unidades de presentación básica y que permiten agrupar y presentar los conceptos en diferentes maneras. Se puede por tanto disponer de una batería de posibles presentaciones y desarrollos del mismo concepto, a diferentes niveles, con distinta profundidad e incluso bajo enfoques diferenciados. Con ellos se definirán las posibles agrupaciones de epígrafes en forma de listas ordenadas, en atención a los posibles tipos de alumnos considerados y a sus actuaciones. Naturalmente, para poder llevar adelante todo este esquema de trabajo, es necesario haber definido previamente los objetivos asociados a cada una de dichas unidades conceptuales.

En un nivel superior, las unidades temáticas se organizarán, también de forma similar, en base a los conceptos que las componen y los mecanismos de evaluación asociados, que posteriormente presentaremos.

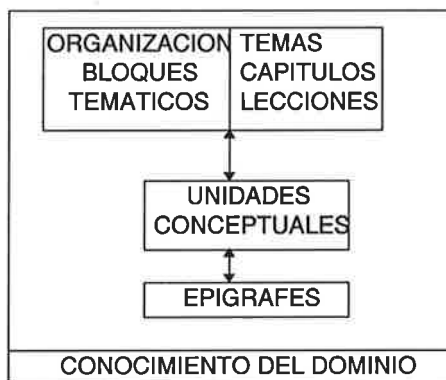


Figura 2. Estructuración de la materia a impartir

b) Identificación y Seguimiento del Alumno. A la hora de explicar y hacer comprender una determinada materia, es de vital importancia conocer al alumno con el que se está trabajando: no sólo quién es dicho alumno, de dónde procede, etc.; sino también cómo se comporta frente al sistema, qué hace y cómo lo hace y, por supuesto, el grado de percepción y asimilación de los conceptos que le van siendo presentados. Para ello se dispone de una serie de datos sobre el alumno, que integrados en la estructura de la materia anterior, hacen que el sistema sea verdaderamente interactivo. Estos son:

b.1) Características del Alumno. Algunas se inicializan en la primera sesión de trabajo; por ejemplo, sus datos personales, sus estudios previos, su objetivo final respecto al conocimiento de la materia, etc. Además, el propio tutor, de acuerdo con su experiencia y conocidos esos datos iniciales, diseña como debe de enfocar la enseñanza de acuerdo con sus diferentes niveles de procedencia preuniversitarios y con la rapidez de los alumnos en la asimilación de los conceptos, su motivación, los resultados en las diferentes evaluaciones, las consultas libres que van realizando, etc.

b.2) Eventos. La única forma de conocer que es lo que hace el alumno con el sistema presentado, es recoger todas sus actuaciones e interacciones con él. Es necesario, por tanto, permitir primero que el alumno haga cosas, seleccione objetos, pulse botones, responda a preguntas y escriba libremente. En segundo lugar, se deben recoger y tener disponibles todas esas actuaciones obrando en consecuencia: bien actualizando las variables de seguimiento del alumno, bien reconduciendo bajo esquemas condicionales las presentaciones, enfoques y objetivos posteriores, etc. [C3]

Esto se consigue utilizando un lenguaje de programación apropiado, que permita recoger e integrar estos eventos en los objetos componentes del sistema y en sus mecanismos de programación. En el caso del prototipo se ha optado por la herramienta KnowledgePro, por la facilidad y versalidad en la definición y desarrollo de este tipo de elementos.

b.3) Tests. Los tests son reconocidos, con gran unanimidad, como una de las mejores maneras de comprobar el grado de seguimiento y asimilación de la materia impartida por parte del alumno, así como para encuadrar a éste en una determinada tipología previa de partida [C4]. En la elaboración e inserción de los tests, se han seguido una serie de criterios enumerados a continuación.

b.3.1) *Criterios metodológicos*. Se ha introducido una batería de preguntas antes de proceder a estudiar cada tema, con el objetivo de situar al alumno en el punto exacto de sus conocimientos. A este fin se le harán preguntas clave sobre los prerrequisitos necesarios en el tema, sobre su percepción de los conceptos que se le van a presentar y sobre su asimilación de los vistos anteriormente. Del resultado de esta preevaluación dependerá la exposición temática posterior en todos sus aspectos.

Al final de cada unidad conceptual y antes de dar por verificados los objetivos de la misma, se insertan también preguntas clave sobre los conceptos implicados, básicamente a nivel de comprensión y asimilación. Del fracaso en la correcta percepción de estos conceptos por parte del alumno, se derivará una reexplicación de los mismos bajo una estrategia diferente. Agotadas todas las posibilidades, tras sucesivos fracasos, se ha optado por enviar un mensaje al propio tutor, para la revisión global de los diferentes elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje que estime oportunos.

Finalmente, al acabar cada tema, el sistema presentará una batería completa de cuestiones, tanto sobre conceptos puntuales como sobre agrupaciones relacionadas de los mismos, en términos de su comprensión y de su aplicación. Todo el proceso prevee, naturalmente, las correspondientes realimentaciones, tanto por parte del profesor como del alumno.

También hay que tener en cuenta que, todo esto, nos exige la preparación de bancos de pruebas cortas o cuestiones adecuadamente seleccionadas para conseguir el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza. Son las que llamamos "*cuestiones clave*", que involucran la mayoría de los conceptos asociados con un ítem determinado y que, una correcta resolución de las mismas, nos permite pensar que nuestros métodos de enseñanza de ese concepto han sido adecuados y, al alumno, saber que ha entendido ese aspecto y que puede continuar con el estudio de la correspondiente lección o de otras lecciones con garantías de éxito. Pongamos un ejemplo aclarativo, correspondiente al tema modelo elegido y supongamos que estamos tratando de explicar a nuestros alumnos el Teorema de Gauss. Una de las que hemos llamado "*cuestiones clave*" podría ser la siguiente: proponer sendas distribuciones uniformes de carga con simetría esférica, una volumétrica y otra superficial, pidiendo al alumno que determine el campo eléctrico creado, en ambos casos, en puntos interiores, en puntos de las superficies y en puntos exteriores. Si se contesta adecuadamente, tendremos claro que el alumno comprende todos los conceptos clave relacionados con el teorema de Gauss: características de simetría de los correspondientes campos eléctricos creados por ambas distribuciones, elección adecuada de las superficies gaussianas y cómo el campo eléctrico depende, exclusivamente, de la carga total que encierran, cuyo cálculo veremos si el alumno acierta a determinar.

De forma particular, con cada fallo detectado, se ha considerado oportuno presentar al alumno un mensaje advirtiéndole del error y notificándole la respuesta correcta, lo que le debe permitir continuar con el estudio correspondiente sin lagunas previas importantes.

b.3.2) *Criterios constructivos*. En cuanto a la elaboración de los tests se han seguido, básicamente, las prescripciones recomendadas por importantes investigadores en los campos pedagógico y educativo, en cuanto a los objetivos a lograr y a las capacidades, niveles, diseños, contenidos, etc., relacionados con ellos [C5].

b.3.3) *Criterios formales*. En primer lugar, se ha procurado el aprovechamiento de todos los recursos disponibles, para una mayor claridad y precisión (gráficos, esquemas, fórmulas, flechas indicadoras, etc.), al igual que todos los otros objetos de conocimiento. También se ha considerado la posibilidad de recibir siempre ayuda libre sobre la forma de responder y, por último, se ha tratado de evitar la memorización por parte del alumno, mediante una elección aleatoria de las preguntas entre una batería de similares, una presentación también aleatoria de las posibles respuestas a seleccionar e incluso, la situación de los textos y las ventanas son alteradas en cada momento.

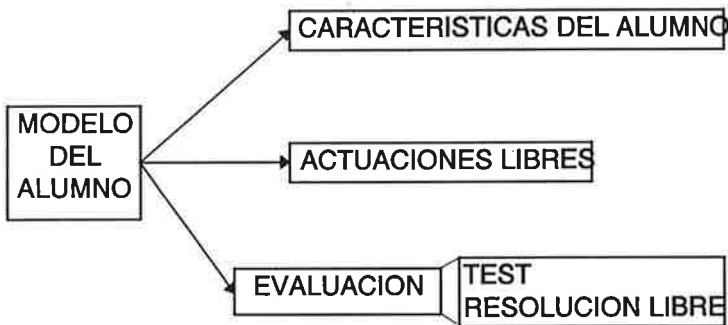


Figura 3. Identificación y Seguimiento del Alumno

c) **Modelo de presentación del conocimiento**. En la presentación de la materia objeto de estudio por parte del alumno, se ha optado por la definición de una serie de formatos permanentes de pantalla que encuadren y centren todos las opciones permitidas y permitan flexibilidad frente a cualquier forma de representación; de forma que el alumno, una vez que se ha familiarizado con los formatos, los vea siempre invariables

a lo largo de la exposición. A continuación, presentaremos las consideradas mas importantes.

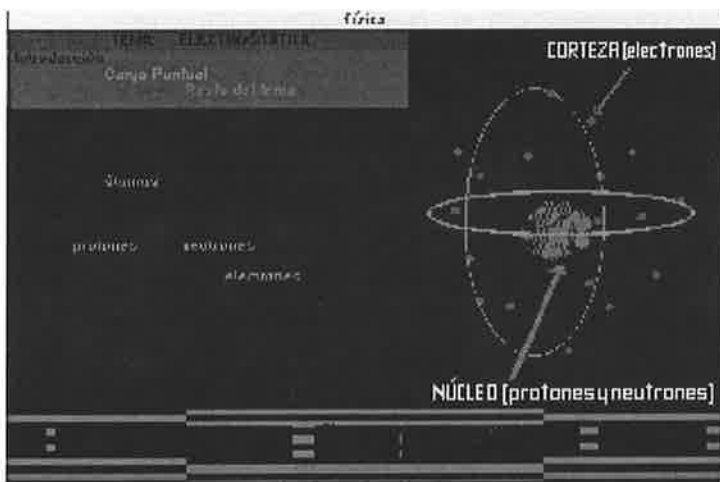


Figura 4. Ejemplo de pantalla

c.1) Zona de explicación textual. Como el texto para la exposición, definición y desarrollo de los conceptos es imprescindible en cualquier sistema de enseñanza, se ha intentado presentarlo de una forma atrayente y amena, organizándolo en general en forma de ventanas cortas en cascada, de fácil activación y navegación a su través. Téngase en cuenta que, en la enseñanza de una Ciencia, caracterizada por su perfecta estructuración y organización, debemos ser especialmente cuidadosos con la forma de presentar nuestras pantallas. Dentro de cada ventana, a su vez, se pueden diferenciar los siguientes elementos que, lógicamente, han de permitir siempre una adecuada integración compartida en nuestro prototipo.

c.1.1) *Texto*. Para la presentación de los mismos se han tenido en cuenta las siguientes recomendaciones: los párrafos han de ser breves y concisos, ateniéndose exclusivamente a la idea que se pretende reflejar, que en la medida de lo posible debe ser única por ventana. El alumno no está estudiando un libro y el computador, como mecanismo audiovisual, no permite ni facilita la atención frente a desarrollos demasiado extensos. También se mantendrán los colores y formatos para las distintas opciones

manejadas: definiciones, desarrollos, ejemplos, clasificaciones, etc. de forma que se transmita una coherencia conceptual al alumno.

Si en la exposición se requieren aclaraciones complementarias obligatorias, no dejadas a la libertad de elección del alumno, se presentarán éstas en forma de ventanas consecutivas, sin perder nunca la visión global de lo presentado, permitiendo la accesibilidad y la activación de cada elemento independientemente. En caso de necesidad de textos mas extensos, se fraccionarán en páginas, permitiendo siempre al alumno su avance y retroceso por las mismas. Cuando existan aclaraciones o se precise profundizar en la exposición, se acude a los hipertextos, que el propio alumno deberá activar para mantener su interés y aptitud investigadora.

c.1.2) *Hipertexto*. Dentro de una determinada explicación, existen palabras clave que pueden necesitar de aclaración, información adicional al margen de su definición, conexión con otros elementos de conocimiento disponibles en el sistema o, incluso, ejemplos y anécdotas motivadoras. Aquí cabe mencionar, por ejemplo, las citas históricas que tanto nos pueden ayudar a motivar al alumno frente a una materia como la Física, donde tanto lo suelen necesitar; acudiendo a hechos relevantes, tanto humanos como científicos, que les faciliten no perder de vista los aspectos humanistas de la Ciencia. En estos casos, el recurso utilizado son los 'hotwords' o palabras activas. Estas se resaltan en el texto con un formato diferente para indicar al alumno que son activables. Si el alumno las selecciona se presentará la información con ellas asociada.

c.1.3) *Fórmulas*. Otro problema que se ha intentado solventar con el sistema, es el de las fórmulas. Por el nivel de abstracción y generalización que tienen en las disciplinas de carácter científico, se hace necesario disponer en todo momento de la identificación y justificación de los símbolos en ellas utilizados y de las demostraciones e implicaciones asociadas. Esta forma de poder presentarlas en pantallas independientes, nos ha de ayudar a que los alumnos se den cuenta de su carácter auxiliar y nunca memorístico, respecto al estudio de las Ciencias Físicas. Esta accesibilidad permanente no debe oscurecer la claridad ni la potencia que las mismas proporcionan a todos los niveles manteniéndose, además, la conexión con los demás elementos del sistema, en su presentación a través de los correspondientes hipertextos.

c.2) *Zona gráfica*. En el estudio de disciplinas de carácter científico, es de vital importancia el uso de los gráficos. Las imágenes se utilizan

en todos sus formatos, desde esquemas y diagramas abstractos para apoyar una explicación, pasando por representaciones de diferentes entes físicos y de las relaciones entre ellos, hasta simulaciones de experiencias en el laboratorio, fotografías y proyecciones reales. La posibilidad de presentación de gráficos en forma secuencial es, especialmente relevante, en la enseñanza de materias como la Física; pues, pensamos que ayudan a clarificar grandemente determinados conceptos. Pensemos, por ejemplo, de nuevo en la aplicación del teorema de Gauss, para el cálculo del campo eléctrico creado por determinadas distribuciones de carga. El hecho de que, en los gráficos, aparezcan primero las superficies gaussianas; luego, los correspondientes vectores campo y elemento de superficie, con los ángulos formados entre ellos, etc., creemos que tiene una potencia aclaratoria inigualable en la comprensión de éste o de cualesquiera otros conceptos.

c.2.1) *Hipergráficos*. Los hipergráficos son el equivalente a los hipertextos para los modos gráficos. Dentro de un gráfico cualquiera se puede seleccionar una zona activa con información complementaria asociada. Esta zona puede resaltarse o permacecer oculta para el alumno; pero cuando éste se desplace sobre ella, por ejemplo con el ratón, advertirá que, si la selecciona, se le presentará la información a ella asociada, bien en forma textual según se ha visto antes, o gráfica.

c.2.2) *Avance programado*. Otro punto de interés respecto de la integración de los gráficos con las unidades conceptuales es la posibilidad de su auxilio en las explicaciones. Se puede descomponer, por ejemplo, un proceso en partes y presentar éstas, paso a paso, sobre un gráfico base, señalar partes de un esquema cuando se mencionen o desarrollen en el texto, extraer y ampliar componentes, presentar desde diferentes perspectivas, etc.

Tema 11

TEMA: ELECTROSTÁTICA
 Teorema de Gauss: cilindro gaussiano - cilindro
 Teorema de Gauss: en una placa plana
 Placa delgada

$$\vec{E} = \frac{Q}{\epsilon_0 \times R^2 \cdot \hat{r}}$$

Teorema de Gauss
 cilindro gaussiano - cilindro gaussiano

Tema 12

TEMA: ELECTROSTÁTICA
 Teorema de Gauss: cilindro gaussiano - cilindro
 Teorema de Gauss: en una placa plana
 Placa delgada

$$\vec{E}$$

Teorema de Gauss
 cilindro gaussiano - cilindro gaussiano

Figuras 5 y 6. Gráficos secuenciales

c.2.3) *Animaciones*. Un recurso posible en el sistema es presentar imágenes en movimiento. No es necesario comentar cuantas posibilidades permite esta opción para experimentos, descripción de procesos, simulaciones y, en general, cualquier otro aspecto de la Física en relación con las modernas tecnologías, pero sí merece especial mención el interés que tiene también su introducción en función de la motivación y mantenimiento de la atención por parte del alumno, teniendo en cuenta que permiten presentar aspectos reales de aplicación directa de los métodos de trabajo propios de la Física que, de otra forma, pueden aparecer oscuros al alumno o, en otros casos, como simples entelequias mentales. Por ejemplo, es claro que no es lo mismo explicar teóricamente a un alumno el teorema de conservación de la energía mecánica que complementar tales explicaciones con un video de una prueba atlética, donde se vea a un participante en la especialidad de salto con pértiga, por ejemplo.

c.3) Zona de situación y objetivos. En la zona alta de la pantalla del computador se ha definido una ventana, con información esquemática sobre el punto que se está presentando dentro de la organización global de la materia en estudio y su relación con los objetivos prefijados por el tutor para alcanzar por el alumno. Este, con esa información, puede situar, exactamente, lo que está estudiando en ese preciso momento, tanto a nivel de epígrafe, como conceptual y temático y tener referencia del objetivo perseguido con esa presentación. Toda la disciplina se le presenta así de una forma ordenada y consecuente, manteniendo al alumno con un marco de referencia durante toda la sesión.

Además, esta presentación es activable por el alumno, pudiendo retroceder y repasar conceptos anteriores y examinar lo que le queda, permitiendo de esta forma la visión global e interrelacionada de la materia.

c.4) Botones. Otro elemento constante en el sistema es la disponibilidad de una serie de elementos activables por el alumno, o botones, que le permiten el grado de libertad necesario para el máximo aprovechamiento del proceso de aprendizaje, según se ha definido anteriormente. Las opciones disponibles son las que a continuación se presentan:

c.4.1) *Siguiente*. Con este botón el alumno puede decidir cuando avanza de un determinado elemento de enseñanza al previsto a continuación. Esto se facilita gracias al mecanismo de estructuración de

la materia y objetivos esbozado anteriormente. El permitir al alumno la libertad de avance en el proceso de enseñanza, no impide que pueda mantenerse también una estructura automática temporizada o que, en elementos de conocimiento estructurados por páginas, exista a su vez un avance interno dentro del mismo elemento. La programación orientada a eventos posibilita sin ninguna dificultad estas alternativas.

Naturalmente, y como corolario al párrafo anterior, al estar abiertas todas las demás posibilidades (botones) así como los hipertextos, hipergráficos, situación y objetivos, esta opción en ningún caso aparece como obligatoria, aunque sí aconsejable y verificable, permitiéndose siempre la bifurcación, los saltos y las consultas laterales.

c.4.2) *Anterior*. Esta opción, complementaria de la anterior, permite el retroceso voluntario al elemento visto inmediatamente antes, para su repaso, comprobación o reanálisis. Un mecanismo de memorización de toda actividad realizada por el alumno, debe de ser definido e integrado con la estructura general de conocimiento para permitir esta posibilidad.

c.4.3) *Consulta*. El alumno, en cualquier momento de su estudio, puede requerir una consulta rápida de algún elemento considerado en la materia, la definición de un concepto, una fórmula, una determinada propiedad, etc. Para ello se ha posibilitado un sistema de consulta en tres frentes, de acuerdo con las diferentes posibilidades. De forma general, la forma de acceder a algún elemento, de los considerados en la consulta, se realiza a través de la integración de todos los componentes del sistema. Se dispone, por un lado, de una serie de diccionarios con definiciones breves de lo que se considere necesario y, por otro, de todas las explicaciones, versiones y desarrollos utilizados en la estructuración del conocimiento. Se accede al diccionario, pero se presenta también la posibilidad de ver otras explicaciones, presentadas o no, de la misma consulta y, a su vez, en muchas presentaciones, se introduce alguna de las definiciones integradas en el diccionario, sin necesidad de una consulta asociada.

c.4.3.1) *Índice*. Realizar una consulta a través de índices y subíndices es autoexplicativa y no necesita de más desarrollo. Para ella se emplean todos los esquemas y particiones utilizadas en la estructuración del conocimiento.

c.4.3.2) *Glosario*. La realización de un glosario está generalizada en la mayoría de los libros. El computador ofrece la posibilidad de evitar las referencias y acceder directamente al elemento consultado. Los

mecanismos de ordenación alfabética también son estándar y se ha procurado su automatización en función del contenido de los diccionarios y la división en conceptos y epígrafes realizada.

c.4.3.3) Consulta abierta. Finalmente, el último tipo de consulta posible es la denominada consulta abierta. En ella el alumno escribe por teclado qué es, más o menos, lo que quiere consultar (por ejemplo, “eletrón” en lugar de “electrón”) y es el propio computador el encargado de identificar el objeto según su propia estructura de conocimiento. Muchas veces, se ha identificado la necesidad del alumno de saber algo puntual, pero no sabe muy bien ni dónde puede estar situado dentro de la materia, ni relacionarlo en un glosario puesto que, alfabéticamente, no está reflejado como consulta. La variada terminología técnica, las diferentes acepciones de los conceptos y el abanico de posibilidades que puede presentar una misma raíz conceptual justifican, aún más, este tipo de opción. Esto, que en principio está orientado hacia un futuro intérprete de lenguaje natural, se ha visto que en la práctica no es necesario llegar a esa complejidad para una efectividad razonable. El vocabulario que se maneja en disciplinas de carácter científico, para el estudio de ciertos temas, es bastante limitado y la complejidad de las construcciones de las consultas, necesariamente breves, es también bastante simple, tanto en su sintaxis como en su semántica. Por tanto, ayudándose de diccionarios de sinónimos y con algoritmos de búsqueda fraccionada, se puede llegar a solventar el problema de una forma bastante efectiva.

Si la búsqueda del término consultado tuvo éxito, se presenta el resultado obtenido conectando, como en las opciones anteriores, con todos los elementos de conocimiento disponibles. Si aparecen varias posibilidades alternativas, se delimitan estas en forma de menú, para que el propio alumno seleccione la que busca o varias de ellas alternativamente. Finalmente, si la búsqueda ha sido un fracaso, se advierte de ello al alumno pidiéndole que, en la medida de lo posible, reespecifique la pregunta o reencauzándole por las otras modalidades de consulta.

c.4.4) *Ayuda*. Aquí se presenta una explicación de todas las posibilidades formales de la herramienta, con ejemplos y explicaciones lo más detalladas y claras posibles. Es una opción clásica de todos los programas informáticos con comunicación hombre-máquina, por lo que no es necesario demostrar su utilidad.

c.4.5) *Prerrequisitos*. Esta opción permite al alumno consultar los prerrequisitos previos necesarios para la adecuada comprensión del concepto en estudio. Estos se han clasificado tanto a nivel global según los temas y lecciones, como de forma particular para cada unidad conceptual. Asimismo, se han diferenciado prerrequisitos físicos, geométricos y matemáticos para posibilitar el repaso individual si el alumno lo considera necesario.

c.4.6) *Otros temas*. Con esta posibilidad, complementaria a la zona de situación y objetivos, se permite al alumno el salto a cualquier otro elemento disponible en el sistema.

c.4.7) *Fin*. Con este botón se permite al alumno acabar en cualquier momento con la sesión de estudio. Naturalmente, estarán asociados con él todos los mecanismos de memorización necesarios para recordar quién es el alumno, qué hizo, qué necesita y donde dejó la sesión; de forma que, cuando se reincorpore al estudio, se le identifique, se mantenga en los objetivos fijados y se le sitúe exactamente donde lo dejó; al margen, por supuesto, que él, de acuerdo con todo lo anterior, pueda cambiar y realizar la nueva sesión de acuerdo con intereses diferentes.

CONCLUSIONES

Se ha presentado un prototipo de enseñanza de física general asistida por ordenador en el que, a partir de las estructuras clásicas de los ITS, pretendemos avanzar y proponer algunas soluciones tanto en aspectos de carácter general como específico de la materia:

⇒ Por su estructura metodológica, es especialmente adecuado en relación con la enseñanza de la Física, por sus características de complejidad, interrelación entre conceptos, abstracción, etc., posibilitando que los alumnos capten la conexión entre los principios físicos que gobiernan los procesos naturales y las enseñanzas teóricas. El prototipo presenta, entonces, una organización de la materia en base a unidades conceptuales y epígrafes.

⇒ Un sistema de tutoría debe aunar por un lado rigor y profundidad en la exposición, con la presentación atractiva y clara y los elementos de motivación imprescindibles en el aprendizaje. Para ello, FOR utiliza recursos como la simulación por ordenador, el avance programado, animaciones, hipertextos, hipergráficos, fotografías, esquemas, fórmulas bajo un contexto gráfico y otras técnicas multimedia.

⇒ Para la particularización de la enseñanza de cada alumno, de acuerdo con sus características y objetivos, se integra un sistema de seguimiento del alumno en su actividad, así como mecanismos de evaluación y presentación de guiones, objetivos e índices de orientación y guiado. Esta individualización, permite también reciclar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto por parte del profesor como del alumno.

⇒ En cuanto a la libertad de estudio por parte del alumno, además de las posibilidades anteriores, se ha establecido un método de consulta y búsqueda absolutamente abierto e interactivo, con acceso a todos los elementos de la materia considerada, información sobre prerrequisitos y diferentes procedimientos de avance, retroceso y salto en las exposiciones.

⇒ Dado que este prototipo forma parte de una línea de investigación más amplia dentro del campo de aplicación de las herramientas informáticas a la enseñanza de la Física, hemos procurado su ensamblamiento con otros aspectos ya desarrollados o en fase de desarrollo por nosotros, como simulaciones de procesos, bancos de problemas abiertos que nos faciliten el grado de comprensión de la materia por parte de los alumnos, automatización de índices, etc. Los resultados estadísticos obtenidos, en base a la validación del sistema sometiénolo a su utilización por los alumnos, son altamente positivos; lo que, naturalmente, nos estimula a continuar por el camino emprendido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [C1] Sleeman, D. y Brown, J.S. (Ed.)(1982) *Intelligent Tutoring Systems*. Academic Press.
- [C2] Polson M.C. y Richardson, J.J. De. (1988) *Intelligent Tutoring Systems*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- [C3] Gutiérrez, J.; Díaz, A.; Fernández, I.; Elorriaga, J.A. y Vadillo, J.A. (1994) «Tratamiento de las interacciones del alumno en un sistema tutor para entrenamiento» (IV Congreso Iberoamericano de Inteligencia Artificial). Caracas.
- [C4] Bloom, B.S. (1990) *Taxonomy of Educational Objectives*. David McKay Co.Inc.
Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning. McGraw-Hill. (Traducción: *Evaluación de Aprendizajes*, Troquel, 1975)
- [C5] Neira, T.R.; Albuérne, F.; Álvarez, L.; Cadrecha, M.A.; Hernández, J.; Luengo, M.A.; Ordoñez, J.J. y Soler, E. (1993) Instrumentos de Evaluación de Aprendizajes. *Aula Abierta num. 22*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo.
- [C6] Tipler, P.A. (1993) *Física (I y II)*. Reverté.
- [C7] Serway, R.A. (1990) *Física (I y II)*. McGraw-Hill.

HOMENAJE A M^a PURIFICACIÓN SUÁREZ-INCLÁN GARCÍA

Aula Abierta ha querido prestarse y materializar en sus páginas un homenaje a M^a Purificación Suárez-Inclán García. Los responsables de la revista saben que es un acto sencillo de reconocimiento, al margen de los acontecimientos públicos a los que concurre festivamente un público para dejarse ver, para deslumbrar al prójimo, para chismorrear con el vecino o para otros menesteres más o menos confesables. Aquí un grupo de amigos, un grupo de personas que han estado y están comprometidas en las mismas tareas que M^a Purificación, que han sufrido y disfrutado, que sufren y disfrutan con las mismas actividades con las que ella sufrió y disfrutó, con las que ella continúa sufriendo y disfrutando, han decidido escribir unas páginas sobre temas educativos, sobre problemas sociales, elevando a la conciencia e intentando contribuir al desarrollo de los aspectos que a ella le preocupan. No han escrito panegíricos, ni ha hecho escritos laudatorios, ni han compuesto ditirambos excesivos. Hablan sobre asuntos técnicos, abordan temas profesionales, analizan cuestiones didácticas, curriculares e históricas.

Dolores Escortell recoge una semblanza biográfica; Adolfo Fernández Pérez escribe sobre la «Posibilidad de integración en el diseño curricular»; Julio Rodríguez Frutos: «La diversificación curricular: Reflexiones sobre el ámbito socio-lingüístico»; Mario de Miguel Díaz: «Participación ciudadana en la evaluación de las políticas públicas»; Julio Antonio Vaquero Iglesias: «Nacionalismo historiográfico y enseñanza de la historia en Rafael Altamira: El epítome de Historia de España»; Rosa Calaf Masachs: «Objetivos en la enseñanza de la Geografía»; Santiago Recio Muñiz: «Programación de Cultura Clásica para 3^o de E.S.O.» y Esperanza Robledal Fernández y Agueda Martínez de Tejada: «Una historia con mujeres».

Cada uno de los autores se ha introducido en terrenos que ocuparon y ocupan la mente y las pasiones de M^a Purificación. Porque «Maruja» no se ha limitado a ser una profesora abnegada y meticulosa de Geografía e Historia. Se ha interesado y se interesa por todo cuanto puede afectar a la educación. Ha sido y es capaz de zaherir a políticos

y representantes públicos, de sumarse a todas las reivindicaciones que considera justas, de ostigar a los sindicatos y de participar en todos los foros de representación o de función cultural y social. La mejor satisfacción que podemos ofrecerle, al abandonar la enseñanza pública como ejercicio profesional, después de haber cumplido hasta el último momento con sus obligaciones y haberse resignado a la jubilación obligatoria, la mejor satisfacción, pienso, es constatar que los temas por los que se preocupó y se preocupa continúan manteniendo la atención de otras muchas personas. Maruja permanece entre todos porque permanecen los afanes a los que dedicó su vida. Este homenaje a M^a Purificación, así lo considerará ella, estoy seguro, es un homenaje a cuantos sin desmayo luchan cada día desde la enseñanza y la educación por un mundo mejor y más justo.

Teófilo R. Neira
Aula Abierta

HOMENAJE A M^a PURIFICACIÓN SUÁREZ-INCLÁN GARCÍA

Aula Abierta ha querido prestarse y materializar en sus páginas un homenaje a M^a Purificación Suárez-Inclán García. Los responsables de la revista saben que es un acto sencillo de reconocimiento, al margen de los acontecimientos públicos a los que concurre festivamente un público para dejarse ver, para deslumbrar al prójimo, para chismorrear con el vecino o para otros menesteres más o menos confesables. Aquí un grupo de amigos, un grupo de personas que han estado y están comprometidas en las mismas tareas que M^a Purificación, que han sufrido y disfrutado, que sufren y disfrutan con las mismas actividades con las que ella sufrió y disfrutó, con las que ella continúa sufriendo y disfrutando, han decidido escribir unas páginas sobre temas educativos, sobre problemas sociales, elevando a la conciencia e intentando contribuir al desarrollo de los aspectos que a ella le preocupan. No han escrito panegíricos, ni ha hecho escritos laudatorios, ni han compuesto ditirambos excesivos. Hablan sobre asuntos técnicos, abordan temas profesionales, analizan cuestiones didácticas, curriculares e históricas.

Dolores Escortell recoge una semblanza biográfica; Adolfo Fernández Pérez escribe sobre la «Posibilidad de integración en el diseño curricular»; Julio Rodríguez Frutos: «La diversificación curricular: Reflexiones sobre el ámbito socio-lingüístico»; Mario de Miguel Díaz: «Participación ciudadana en la evaluación de las políticas públicas»; Julio Antonio Vaquero Iglesias: «Nacionalismo historiográfico y enseñanza de la historia en Rafael Altamira: El epitome de Historia de España»; Rosa Calaf Masachs: «Objetivos en la enseñanza de la Geografía»; Santiago Recio Muñiz: «Programación de Cultura Clásica para 3^o de E.S.O.» y Esperanza Robledal Fernández y Agueda Martínez de Tejada: «Una historia con mujeres».

Cada uno de los autores se ha introducido en terrenos que ocuparon y ocupan la mente y las pasiones de M^a Purificación. Porque «Maruja» no se ha limitado a ser una profesora abnegada y meticulosa de Geografía e Historia. Se ha interesado y se interesa por todo cuanto puede afectar a la educación. Ha sido y es capaz de zaherir a políticos

y representantes públicos, de sumarse a todas las reivindicaciones que considera justas, de ostigar a los sindicatos y de participar en todos los foros de representación o de función cultural y social. La mejor satisfacción que podemos ofrecerle, al abandonar la enseñanza pública como ejercicio profesional, después de haber cumplido hasta el último momento con sus obligaciones y haberse resignado a la jubilación obligatoria, la mejor satisfacción, pienso, es constatar que los temas por los que se preocupó y se preocupa continúan manteniendo la atención de otras muchas personas. Maruja permanece entre todos porque permanecen los afanes a los que dedicó su vida. Este homenaje a M^a Purificación, así lo considerará ella, estoy seguro, es un homenaje a cuantos sin desmayo luchan cada día desde la enseñanza y la educación por un mundo mejor y más justo.

Teófilo R. Neira
Aula Abierta

RASGOS PERSONALES Y PROFESIONALES DE M^a PURIFICACIÓN SUÁREZ-INCLÁN GARCÍA

DOLORES ESCORTELL PONSODA*

Purificación Suárez-Inclán García nació en Oviedo hace 65 años (en octubre próximo 66) y las circunstancias históricas le llevaron pronto a instalarse con su familia en Luanco, donde vive la mayor parte de su vida hasta que, de nuevo, al obtener por traslado la plaza de Geografía e Historia en el Instituto de Bachillerato "Alfonso", regresa a Oviedo.

Realizó estudios de Magisterio obteniendo el título de maestra y cursó la carrera de Filosofía y Letras en la Universidad de Oviedo licenciándose en Filología Románica.

Inicia su tarea docente en el Instituto Técnico de Luanco en el curso académico 1958-1959, Instituto que, actualmente, es el de Bachillerato "Mariano Suárez Pola". Permaneció en él hasta 1982 y desempeñó junto al trabajo docente el cargo de Secretaria entre los años 1960 y 1962. Obtuvo la plaza de catedrática de Institutos Técnicos de Enseñanza Media en éste Centro en 1973 y desempeñó la Jefatura de Seminario durante todos éstos años. Todavía hoy se le recuerda por su gran dedicación y la ayuda prestada al Centro por cuenta propia. Para presentarse a la cátedra preparó un trabajo titulado «*Estudio geoeconómico de Gozón*», que luego publicaría en la Gran Enciclopedia Asturiana (tomo VII). Se preocupó, siempre, de mejorar su nivel participando en cursos de Geografía e Historia en las universidades de Navarra, Salamanca, Madrid, etc.

Ante todo siempre fue defensora de la *enseñanza pública* y desarrolló una activa *política educativa*. Durante los 24 años como profesora en el Instituto de Luanco destacamos:

- Fue miembro de la Permanente del Colectivo Pedagógico de Asturias entre, aproximadamente, 1975 y 1983, por lo que participó en

* DOLORES ESCORTELL PONSODA es Catedrática de Geografía e Historia del Instituto de Enseñanza Secundaria «Alfonso II» de Oviedo.

los grupos de Renovación Pedagógica y en las Jornadas Pedagógicas que se realizaron durante éstos años. En 1982 acudió al Congreso de Educación de Barcelona como representante del Colectivo Pedagógico y defendió los planteamientos de éste grupo con plena independencia frente a los sindicatos.

- Fue asesora de la Federación de Padres de Alumnos durante aproximadamente 10 años, bajo la presidencia de Miguel Virgós y Fernando Gállego. Trabajó intensamente y siempre de forma desinteresada en muchos estudios sobre problemas de la educación pública, orientación de alumnos y, en especial, durante los debates de la LODE y de la LOGSE. Estos trabajos eran sumidos por la Federación.

Coordina desde la Federación de Padres, organizó, los últimos años en Luanco, una serie de charlas y cursillos con profesionales de distintas ramas dentro de un programa de «Orientación de alumnos y salidas profesionales».

También dentro de la Federación se constituyó una comisión interdisciplinar sobre «Prevención de la drogadicción», de la que formó parte como docente. Sobre éste tema recibió la felicitación del Ministerio de Educación, aunque no personalmente, sino siempre formando parte de la asociación «Miguel Virgós».

Desde 1982 desempeña la cátedra de Geografía e Historia en el Instituto de Bachillerato "Alfonso II" de Oviedo en donde ha sido Jefe de Seminario y, también, Jefe de Área durante el tiempo que el Ministerio contempló esta figura en los Institutos de Bachillerato. Durante este tiempo podemos diferenciar dos aspectos:

- Labor docente y de Seminario
- Política educativa.

Dentro de las tareas del Departamento puso especial interés en el apartado de las «Actividades extraescolares», que llevó con exquisita meticulosidad. Dedicó parte de su tiempo libre, fuera de horario, a enseñar «in situ» los hechos históricos. En la Programación anual del Departamento queda reflejado su proyecto de Actividades, consistente en un diseño de visitas a realizar fuera del Centro, para el conocimiento de Oviedo y su concejo. Organizadas en una estructura lógica por trimestres y cuyos contenidos coinciden con las explicaciones en el aula de las distintas épocas históricas, busca un objetivo general que sirva a los alumnos para «aprender, disfrutar y respetar el patrimonio natural y cultural...» y unos objetivos específicos para los distintos contenidos.

Prepara para cada sesión unos materiales que explican e ilustran al alumno los aspectos más importantes. Finalmente los muchachos deben reflejar en sus cuadernos de clase lo aprendido. Parece todo un discurso acertado y ejemplo a tener en cuenta de como enseñar fuera del aula. Títulos cronológica y temáticamente tan distintos como «La Prehistoria en el Museo Arqueológico» y «Exposición de loza de San Claudio en el Museo de Bellas Artes. La industria actual en el Concejo de Oviedo San Claudio» son buenos ejemplos.

Tuvo tres objetivos fundamentales: Que los alumnos conocieran el Museo Arqueológico Provincial, que según ella era la mejor manera de saber, directamente, desde la Prehistoria a la Edad Media, en nuestra región.

Que se realizaran varios itinerarios didácticos, en la ciudad y en el concejo, tales como: «La cerca medieval y la ciudad intramuros», «Oviedo extramuros», «La ciudad burguesa», «Priorio», «Trubia», etc.

Que los alumnos conocieran el Museo de Bellas Artes de Asturias con la pintura que en él se muestra según los diferentes estilos. Colaboró con el Departamento de Didáctica de dicho Museo en las exposiciones monográficas realizadas, como por ejemplo «La Natividad en el Museo de Bellas Artes», «El Antroxu en el Museo de Bellas Artes», etc.

Con todo lo cual ha proporcionado durante más de una década, a nuestros alumnos, la oportunidad de conocer la ciudad en donde viven y su entorno.

Desde el punto de vista de la Política educativa en los últimos años de Purificación Suárez-Inclán podemos destacar:

Fue elegida en mayo de 1992, por el claustro del Instituto "Alfonso II", como Representante de los profesores en el CEP de Oviedo. Los Representantes forman un órgano colegiado en ésta Institución y cuyas funciones son:

- Representar al Centro en los procesos electorales del Consejo del CEP.
- Favorecer la comunicación entre el CEP y el Centro.
- Colaborar en la elaboración del plan del CEP.
- Difundir los planes de formación en el Centro.
- Participar activamente en la elaboración y puesta a punto de un proyecto de formación en Centro si fuese viable y oportuno.
- Colaborar en el análisis de necesidades de formación.
- Participar en la evaluación de la actuación del CEP.

Mantuvo este cargo hasta junio de 1994 y se preocupó activamente de conocer las necesidades de formación y de difundir los planes de formación entre el profesorado.

Fue elegida Consejera del Consejo del Centro de Profesores de Oviedo en junio de 1992, siendo director Don Fernando González Granda y continua hoy perteneciendo a este órgano colegiado. Es Consejera representando a los centros docentes de modalidad o nivel educativo de EE.MM.

Aquel Consejo, a partir de enero de 1993, al entrar en la dirección Don Andrés Osoro Hernández, se organizó en tres comisiones, y ella formó parte de la llamada Comisión Permanente, que tiene carácter consultivo y asesor del Plenario del Consejo.

El Consejo del CEP tiene entre otras funciones la de "determinar las necesidades formativas del profesorado de la zona" (R.D. 294/1992 de 27 de marzo, Art. 9.1) y por tanto elabora el Plan Anual de Formación del Profesorado para el CEP de Oviedo. En esta tarea trabaja activamente y con buenos resultados.

En 1989 pudo acudir al primer curso que se realizó sobre "Proyectos curriculares" dirigido por Cesar Coll y esto le valió para informar sobre los contenidos de la Reforma.

En 1991-1992? asistió a unos cursos sobre acceso a cátedra con la intención de que le sirvieran para orientar a sus compañeros en este ámbito.

Ha participado en numerosos cursos organizados por el ICE de Oviedo y continua asistiendo a los cursos de Extensión Universitaria durante el verano.

Fuera del campo de la educación: Es miembro (creo que está en la Junta Directiva) del Seminario «Itinerario histórico-artístico Ignacio de la Concha».

En 1993 fue pregonera de las Fiestas del Cristo del Socorro en Luanco. Como primera y, hasta la fecha, única mujer que leyó un Pregón en el pueblo, quiso hacer un pequeño homenaje a la mujer marinera y «El Correo» lo califica de "pregón ameno y vivaz como hace años no se escuchaba en la villa".

POSIBILIDAD DE INTEGRACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR

ADOLFO FERNÁNDEZ PÉREZ*

1. ASPECTOS HISTORIOGRÁFICOS

Pese a sus incuestionables posibilidades, el empleo de la fuente oral en la investigación histórica es un fenómeno relativamente reciente. Además, el carácter combativo y de denuncia radical que, si se exceptúa en general el área anglosajona, adquiere la historia con fuentes orales han determinado su rechazo por el mundo académico establecido. La resistencia a su aceptación se enmascara a menudo con argumentos referidos a la naturaleza de la fuente entre los cuales, de forma primordial, el de su subjetividad y, en consecuencia, el de la fiabilidad del testimonio personal. Se parece ignorar que las tradicionales y aceptadas fuentes escritas tampoco se nos han transmitido de forma inocente (espurgos, manipulación) y que la validez de la investigación histórica, cualquiera que sea la fuente utilizada, tiene que ver, ante todo, con la seriedad metodológica.

Sin embargo, los celos se han ido, en gran parte, superando. De tal manera que *Jean-Pierre Rioux*, en la apertura de las jornadas organizadas en Francia por el *Instituto de Historia del Tiempo Presente* en el año 1986, pudo exponer que: "Desde hace diez años la historia oral se ha convertido en historia contemporánea. En la menos hábil de las memorias de licenciatura, en el más informe de los proyectos de la *Dirección de los Archivos de Francia*, ya no resulta raro ni inconveniente ver a los estudiantes reflexionar sobre las entrevistas que van a realizar (...). Ninguna investigación colectiva, coloquio o seminario, puede prescindir de una reflexión precoz sobre la oportunidad de emprender una campaña de obtención de documentos orales"¹.

* ADOLFO FERNÁNDEZ PÉREZ es Profesor de Historia del Instituto "Alfonso II" de Oviedo.

Lo indicado por el historiador francés hace ya casi 10 años puede aplicarse, aunque con los lógicos matices, a otros países de nuestro entorno, con referencia especial a Italia en donde las obras de *Luisa Passerini (Torino Operaria e Fascismo, Bari, 1984)* y *Sandro Portelli (Biografía di una città: storia e racconto, Terni 1830-1985, Turín, 1985)* fueron decisivas. Asimismo la historia con fuentes orales es hoy práctica común en Latinoamérica. Allí, debido a la naturaleza de la realidad sociopolítica adquiere, más que en ninguna otra parte, el carácter de denuncia: la eclosión de seminarios de difusión y formación propiciaron la proliferación de trabajos sobre el hecho cotidiano del movimiento obrero, de las luchas de los campesinos, de las insurrecciones indígenas, de los movimientos religiosos y, en general, sobre cualquier tipo de marginalidad social y política. Decisiva fue en México la organización en 1972 del *Archivo de la Palabra del Instituto Nacional de Antropología e Historia* y las conferencias de Brasil (1976) y Venezuela (1977), a partir de las cuales los trabajos en Argentina, Bolivia, Cuba y los países citados han sido innumerables.

En España el empleo de la fuente oral ha tomado carta de naturaleza en la historiografía contemporánea. Desde comienzos de los años ochenta hasta la actualidad son numerosas las publicaciones de incuestionable valor científico que se han editado, así como los seminarios y congresos organizados para el debate metodológico e intercambio de experiencias².

Rasgo destacado de la historia elaborada a partir de las fuentes orales es, como ya se ha dicho, su capacidad para penetrar en las vivencias subjetivas y descubrir su significado. Incluso las supuestas mentiras en torno a los deseos, ilusiones y fracasos de los protagonistas pueden proporcionar, adecuadamente analizados, importantes informaciones sobre los deseos, las ilusiones y los fracasos de los protagonistas de la historia. Por otra parte, y dadas precisamente las peculiaridades de la fuente, la nueva metodología histórica facilita la reconstrucción de los sentires, problemas, sufrimientos y alegrías de quienes generalmente no han tenido otro medio para formar parte del relato histórico. De ahí que, sin olvidarnos de las élites sociales, la historia fundamentada en el testimonio oral tiende —también en España— a la especialización en la marginalidad social (mujeres, mendigos, ancianos, niños...) y política (represaliados). Otra singularidad deriva del estrecho margen cronológico que puede abarcar el testimonio: bucear en

el pasado a través de los recuerdos de sus protagonistas sólo es posible para períodos recientes de la historia.

En cualquier caso, lo que actualmente está claro para los especialistas en la materia es que el uso de la fuente oral, única en cuya elaboración participa de forma directa el investigador, exige el dominio de una metodología ya relativamente desarrollada cuyo componente esencial es la *técnica de la entrevista* que debe ceñirse a un tema concreto, sobre el que se han elaborado unas hipótesis previas, se han determinado unos conceptos fundamentales y, a partir de ellos, se formulan unas preguntas. Así pues es fundamental dominar la técnica de la entrevista cuya problemática, sin ánimo de exhaustividad, gira en torno a:

La selección de los informantes (técnica de la "bola de nieve", listado cerrado), el tipo de entrevista (cerrada, abierta, semiestructurada con final abierto), forma de aplicación (un tema concreto, historias de vida), cualidades del entrevistador, necesidad de grabación, transcripción, manejo de la información obtenida, acceso y archivo de la misma, etc.³

2. POSIBILIDADES EDUCATIVAS DE LA FUENTE ORAL

Dicha cualificación metodológica es imprescindible para el docente que pretenda iniciar a los alumnos en el conocimiento de la historia por medio de las fuentes orales. Por lo demás, incluir esta estrategia didáctica en el diseño curricular de aula (segundo ciclo de la ESO y bachillerato parecen los niveles más apropiados) tiene, según experiencias diversas, grandes posibilidades formativas.

Buen punto de partida es elegir un tema de investigación referido al entorno ecológico-social de los alumnos capaz, por lo mismo, de incluirse entre sus inquietudes inmediatas y dar significatividad a los conocimientos adquiridos. La aplicación al tema de la metodología arriba esbozada (formulación de la hipótesis, conocimientos previos, organización de la encuesta, etc.) debe posibilitar el desarrollo de un proceso de microinvestigación o de *aprendizaje por descubrimiento*, a través del que los alumnos obtendrán no sólo contenidos conceptuales, sino y sobre todo, de carácter procedimental (análisis, síntesis, capacidad crítica) y actitudinal (valoración del entorno histórico-paisajístico, del

trabajo en equipo, etc.) que encajan plenamente en los propósitos de la reforma educativa de abrir la escuela hacia la vida.

No obstante, la aproximación al conocimiento de la historia con fuentes orales en los niveles de Educación Primaria y Secundaria reglamentados por la LOGSE (1990) debe hacerse considerando las posibilidades derivadas de la edad y consiguiente evolución psicológica de los alumnos. Así en las edades comprendidas en el tramo 6 a 12 años (Educación Primaria) las experiencias realizadas⁴ demuestran la validez de estudios de carácter genealógico, individuales o de grupo, que facilitan la apreciación del tiempo histórico, la diversidad de orígenes y los caminos seguidos por los componentes del correspondiente árbol. Lo ideal puede ser la elaboración de un cuestionario aplicable a los mayores (abuelo/a) que verse sobre su lugar de origen, fecha de nacimiento y otros acontecimientos significativos en la vida del encuestado, por ejemplo, el número de hijos y la trayectoria seguida por cada uno de ellos en lo social y geográfico.

Entre los 12 y los 16 años (Educación Secundaria Obligatoria) la investigación con testimonios orales puede profundizar en terrenos como el de la evolución tecnológica (introducción de la electricidad, del agua corriente y del teléfono en el hogar, los medios de transporte...) y su incidencia en el modo de vida. Pero también sobre cambios de residencia (movimientos migratorios), su motivación y sus efectos.

De los 16 a los 18 años (Bachillerato) el manejo de la fuente oral por los alumnos alcanza el máximo de posibilidades de conocimiento histórico. El que suscribe, formando parte de un equipo de estudio constituido por alumnos de Tercero de B.U.P. y profesores del Seminario de Geografía e Historia del I. B. Alfonso II (Oviedo), pudo comprobarlo en 1984 con la realización del trabajo titulado *Los asturianos y sus vivencias en torno a la revolución de 1934*⁵. Aquella experiencia y otras posteriores, aunque de distinto signo⁶, nos confirmaron que la entrevista bien tratada metodológicamente es, con algunas limitaciones de las que aquí no cabe aludir, una buena fuente para el estudio de la historia⁷ y el desarrollo de capacidades y valores múltiples. Particular interés ofrecen las entrevistas conocidas como "historias de vida" en las que el investigador sitúa al entrevistado en el cruce entre las experiencias de su vida cotidiana y los procesos políticos y económicos de mayor alcance. Su aplicación en el aula al igual que cualquier otro modelo de entrevista genera resultados, en tanto en cuanto

el docente sea consciente del recurso didáctico que maneja lo que, como es lógico, es aplicable también cuando se trata de fuentes de otro tipo.

Construir la historia no es tarea fácil y requiere, sea cualquiera que sea la fuente manejada, una preparación que, como diría Julio Valdeón, refiriéndose al manejo de documentos escritos, "no está sin más al alcance de los jóvenes escolares"⁸.

NOTAS

1. RIOUX, Jean-Pierre: "Six ans après" en Cuestiones de Método en la Historia Oral, "Les Cahiers del IHTP", nº 4, 1987.

2. Decisiva fue la publicación en España de la obra de FRASER, R.: *Recuérdalo tu y recuérdalo a otros* (1979). Primero fueron los estudios de VILANOVA, M. y BORDERIAS, C. Desde entonces se han ido constituyendo distintos seminarios de fuentes orales en diversas facultades de Geografía e Historia destacando el que dirige GARCIA NIETO, M^a Carmen en la Complutense madrileña. De especial interés son las jornadas que con el título genérico "Historia y fuentes orales" viene organizando, con periodicidad anual, el citado Seminario en colaboración con la Fundación Santa Teresa y la UNED de Avila.

Desde el año 1989 se publica la revista *Historia y Fuente oral* dirigida por VILANOVA, M. En los diez números publicados desde entonces se ha pretendido "la difusión y debate de las aportaciones empíricas, metodológicas y teóricas con cabida para el interrogante, la afirmación, la hipótesis y la crítica" (Prólogo del número 1).

Proporcionamos, por último, una bibliografía selecta de aparición reciente:

BORRAS, José M^a: "Fuentes orales y enseñanza de la Historia". En *Historia y Fuente oral*, nº 2. Publicacions Universitat de Barcelona, 1989, pp. 137-151.

BRUNELLO, Piero: "Testimonios orales y enseñanza de la Historia en la escuela elemental y media en Italia (1977-1989)". En *Historia y fuente oral*, Op. Cit., pp. 121-135.

FOLGUERA, Pilar: *Como se hace historia oral*, Madrid, 1994 (dedica un capítulo a su aplicación a la enseñanza).

GARCIA-NIETO, M^a Carmen (ed.): *La palabra de las mujeres. Una propuesta didáctica para hacer historia (1931-1990)*, Madrid, 1991.

GARCIA-NIETO, M^a Carmen; VAZQUEZ DE PARGA, Margarita; VILANOVA, Mercedes: *HISTORIA, FUENTE Y ARCHIVO ORAL*. Actas del Seminario "Diseño de Proyectos de Historia Oral", Madrid, 1990.

PRINS, Gwyn: "Historia Oral". En *Historia y fuente oral*, nº 9. Publicacions Universitat de Barcelona, 1993, pp. 21-45.

SAMUEL, Raphael (ed.): *Historia Popular y teoría socialista*, Barcelona, 1984.

TRUJILLO SANCHEZ, J. Manuel (ed.): *Jornadas "Historia y Fuentes orales"*. Memoria y sociedad en la España contemporánea, [Actas III^a Jornadas Avila, Abril, 1992] Avila, 1993.

THOMPSON, Paul: *La voz del pasado. Historia oral*, Valencia, 1988.

VILANOVA, Mercedes (ed.): *El poder en la sociedad. Historia y fuente oral*, Barcelona, 1986.

3. TOURTIER-BONAZZI, Chantal de: "Proposiciones de metodología". En *Historia y Fuente oral*, nº 6. Publicacions Universitat de Barcelona, 1989, pp. 181-189.

BERG, Magnus: "Algunos aspectos de la entrevista como método de producción de conocimientos". En *Historia y Fuente oral*, nº 4. Publicacions Universitat de Barcelona, 1990, pp. 5-11.

4. De las que, por ejemplo, da cuenta para Francia VOLDMAN, Danièle: "Historia oral en Francia a finales de los ochenta". En *Historia y Fuente oral*, nº 5. Publicacions Universitat de Barcelona, 1991, pp. 145-155.

5. Un resumen del mismo fue publicado en *El aula sin fronteras. Premios Francisco Giner de los Ríos a innovación educativa 1983-1986*. Barcelona, 1987, pp. 246-253.

6. Participación en un proyecto de investigación histórica con fuentes orales patrocinado por la *Fundación José Barreiro* (Oviedo) del que dimos cuenta en *Historia y Fuente Oral*, nº 1. Publicacions Universitat de Barcelona, 1989, pp. 177-180.

7. Sobre algunas cuestiones referidas a las posibilidades de la fuente oral véase el artículo de PRINS ya citado y los comentarios que en la misma revista(pp. 45-53) realizan varios autores en torno al mismo.

8. VALDEON, J.: "Uso y abuso del comentario de texto en la clase de historia". En *defensa de la Historia*. Valladolid, 1988.

LA DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR: REFLEXIONES SOBRE EL ÁMBITO SOCIO-LINGÜÍSTICO

JULIO RODRÍGUEZ FRUTOS*

1. La diversificación curricular. Aspectos generales

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) plantea, en su artículo 23.1, la posibilidad de establecer «diversificaciones curriculares» para «determinados alumnos mayores de 16 años», con la finalidad de que adquieran los objetivos generales de la Etapa 12-16 (ESO), «con una metodología específica, a través de contenidos e incluso de áreas diferentes a las establecidas con carácter general». La diversificación curricular se enmarca dentro del conjunto de medidas de atención a la diversidad que el sistema educativo debe ofrecer al alumnado para que puedan obtener la titulación de Graduado en Educación Secundaria. La Diversificación curricular no debe entenderse ajena al sistema educativo reglado ni superpuesta a la propia etapa 12-16.

De lo expuesto con anterioridad es importante resaltar lo siguiente: la diversificación curricular, desde el punto de vista legal, no establece nuevos objetivos ni renuncia, por consiguiente, al cumplimiento de los objetivos generales de la Etapa; de esta forma se quiere dejar bien claro que los apoyos y características específicas de un programa de diversificación no pretende sacar al alumnado a él adscrito de la dinámica curricular del resto de los alumnos ni crear nuevos objetivos para el año o los dos años (16-18) de la diversificación.

Asimismo, se hace hincapié en el *carácter excepcional de la oferta*, excepcionalidad a la que se llega tras un recorrido que debe haber

* JULIO RODRÍGUEZ FRUTOS es Catedrático de Instituto de Geografía e Historia y Asesor del C.E.P. de Oviedo.

pasado, desde el punto de vista administrativo, por un complejo procedimiento en el que están implicadas diversas instancias y tras haber agotado otros caminos derivados de las distintas medidas de atención a la diversidad que prevé el sistema como las adaptaciones curriculares y la opcionalidad.

Desde el punto de vista educativo, la diversificación curricular se plantea como una actividad de atención individualizada, comprensiva y personalizada. La atención individualizada no excluye igual tratamiento en la ESO, aunque el alumnado de diversificación precisará de una consideración psicopedagógica propia por parte del Departamento de Orientación que habrá de establecer las variantes aplicables a cada alumno/a.

Este alumnado posee unas características que generalizando serían las siguientes:

- Desinterés escolar.
- Desmotivación hacia los contenidos del ámbito.
- Escasa autonomía personal.
- Baja autoestima.
- Dificultades de comunicación en algunos contextos.
- Bajo rendimiento académico.
- Problemas de relación social.

Estos alumnos en ningún caso deberán constituir una «reserva» (más adelante explicaremos las posibilidades y modalidades que pueden caracterizarla) sino grupos de no más de 15 alumnos sometidos a horarios, formas y actividades similares al resto del alumnado, con las variantes que establezca el centro pero con la misma consideración, categoría y movilidad que otros alumnos en situaciones académicas igualmente regladas: optativas, idiomas, ética —religión— estudio alternativo etc...

Por último, los programas de diversificación en general y los del ámbito sociolingüístico (en adelante S/L) en particular deberán tener en cuenta que los alumnos que accederán a estas enseñanzas, además de las características señaladas anteriormente tendrán especiales (es decir superiores a las normales) carencias básicas en lo instrumental (cálculo y comunicación), en el aprendizaje (inadaptaciones a los ritmos del grupo clase), carencias en técnicas de trabajo y estudio (descontrol de la tarea, escasa autonomía...), dificultades para ser motivados (muy atentos a las cuestiones personales e inmediatas), etc.

Estas características harán necesarias ciertas metodologías y recursos para reforzar su integración en el grupo y mejorar su autoestima. Para ello será necesario que los ritmos sean personalizados y los niveles variables. Se habrá de fomentar la verbalización de los procesos y de las actividades cotidianas, se fomentará la reflexión escrita mediante preguntas, debates, etc., dándose gran importancia a las aportaciones personales y a la consecución de procesos lógicos: observación-elaboración-descripción-explicación por ejemplo, o lenguaje funcional-académico-científico, etc.

El Proyecto, la Programación, las Unidades Didácticas y las actividades de clase buscarán el dominio de estos procesos pero sin afán totalizador sino teniendo en cuenta los grados de desarrollo en el aprendizaje y los niveles a los que es capaz de llegar cada alumno/a en relación con los objetivos generales de etapa.

Esta consideración anterior sobre los programas de diversificación sólo será compatible con una fundamentación teórico-práctica coherente que pasamos a desarrollar a continuación.

2. La diversificación curricular y las teorías del currículum

A la hora de afrontar la diversificación se hace necesaria una reflexión desde la Teoría del Currículum para dejar constancia de que tal propuesta, como cualquier otra, puede ser abordada desde distintas posiciones de pensamiento.

Desde nuestra posición, la diversificación curricular, al igual que la atención a la diversidad sólo pueden abordarse desde una posición crítica del currículum. Nunca una visión tecnicista de la educación y de la enseñanza aceptaría la utilización del sistema para emancipar, ni siquiera para transformar realidades que la naturaleza, entendiendo aquí por naturaleza la situación y el grado de desarrollo que alcanza el individuo en un momento concreto de su paso por el sistema, le ha proporcionado. La función del sistema desde la perspectiva tecnicista es la de reproducir en el aula y en el sistema situaciones sociales y conducir a cada individuo al lugar que le corresponde en el seno de la sociedad competitiva que vivimos. Esta preocupación requiere de cortes sistemáticos en el proceso de aprendizaje de forma que se produzca la selección natural sin posibilidades de segundas oportunidades. La selección se hará mediante programas cerrados, iguales para todos y con

un alto grado de prescripción. Cualquier cambio en el currículum, en los proyectos y programaciones será injustificado. Asimismo, la organización escolar al estar rígidamente establecida y controlada, no podrá admitir variaciones espaciales ni temporales por motivos de aprendizaje sino únicamente para la mejora de la competencia disciplinar y el orden académico.

Este objetivismo cientificista genera un modelo exclusivamente instructivo en el que los objetivos del sistema, del currículum, de la enseñanza etc... serán inmutables, eficaces si son observados al final del proceso, cuantificados y medidos según su grado de adecuación, homologadores y prisioneros del nivel marcado por otros y, por último, dispensadores de premio o castigo. Es evidente que este modelo y esta concepción del mundo son incompatibles con la diversificación curricular y con una enseñanza individualizada y personalizada de aprendizajes y niveles diversos en el marco de la Secundaria Obligatoria.

Los contenidos desde la perspectiva crítica no se seleccionan sólo con criterios científicos sino con un marcado acento ideológico y social. En el ámbito S/L, como luego veremos, los contenidos tendrán que tener una orientación fuertemente instrumental y práctica sin caer en un practicismo a ultranza, actuales sin ser presentistas, próximos sin volver al localismo exacerbado etc...

La Evaluación, en sintonía con lo anterior, será básicamente cualitativa, comprensiva, aunque también formadora para no acentuar el concepto que ya decíamos de «reserva» y el de «en diversificación todo vale». En la evaluación de ámbito se tendrá que extremar, si cabe, su carácter múltiple, partiendo de un imprescindible diagnóstico, de una valoración del estado de desarrollo del aprendizaje, incentivando la participación del alumnado en el proceso (coevaluación) y comunicando la información a los interesados sobre los avances, problemas y situaciones concretas que ocurren en el transcurso del tiempo.

El profesorado de diversificación y del ámbito S/L, además de la formación en Pedagogía, Psicología y Sociología, conocimientos que en buena lógica deberían ser propios de esta especialización (aunque nos tememos muy mucho que, como tantas veces, la necesidad modifique la función) *debería dominar los currículum de Lengua, Literatura y Ciencias Sociales de la Secundaria Obligatoria*. Esta superespecialización que, además, es interdisciplinariedad y globalización, requiere de una formación específica que, desgraciadamente, está muy lejos de la realidad

pero que si no se logra conducirá al fracaso de la oferta al convertir las horas de ámbito en parcelas de área sin conexión ni coordinación, en definitiva: «más de lo mismo».

Esta imprescindible coordinación sólo se podrá alcanzar en el seno del Departamento de Orientación en relación con el resto de los Departamentos de Área, de manera que sea posible aportar al Proyecto Curricular de Centro (PCC) toda una programación del ámbito S/L acorde con una fundamentación teórica, un modelo didáctico y una propuesta para la instrucción y la evaluación diferentes a las del resto de los Departamentos aunque, como ya hemos dicho, conectadas a través del PCC y del Proyecto de Etapa 12-16. Para ello es necesario un talante investigador e innovador más potente aún que en la docencia de Área, pues la propuesta de atención a la diversidad y, a la diversificación en concreto, son novedades regladas que están aún por experimentar y elaborar.

El Proyecto Curricular de Ámbito (PCAM) será el lugar en el que se definirá la concepción epistemológica, las teorías Pedagógicas y Didácticas, las intenciones educativas y las capacidades, el modelo de desarrollo de un proceso de enseñanza aprendizaje, los contenidos, los instrumentos con que se han de dotar el profesorado y el alumnado para desarrollar la evaluación y el papel que habrán de jugar cada una de las partes, los materiales que han de utilizar en el aula, etc...

EL ÁMBITO SOCIO-LINGÜÍSTICO Y EL PROYECTO CURRICULAR

No vamos a pormenorizar todos y cada uno de los aspectos que configuran el Proyecto Curricular pues sería imposible en este pequeño artículo, sino que tomando como objeto de reflexión el ámbito Socio-Lingüístico, trataremos algunos que parecen los más necesarios para su elaboración.

La primera reflexión que nos hacemos es sobre la definición epistemológica del ámbito S/L. ¿Se trata de una nueva ciencia?, ¿tiene un mismo objeto y sujeto las Ciencias Sociales y las Ciencias del Lenguaje y la Literatura?, ¿es posible establecer un objeto de conocimiento común y desarrollarlo mediante la selección de unos contenidos propios?. A la hora de desarrollar el PCAM, es

imprescindible dar respuesta a estas cuestiones, si bien es verdad que en la mayoría de los casos, como ha ocurrido con el currículum de las áreas, el profesorado tenderá a adoptar las propuestas del Ministerio o de otras instituciones, las de profesores que han experimentado materiales, las editoriales, etc., que sean más adecuadas a su pensamiento o especial visión teórico-práctica.

La reflexión para la justificación epistemológica del ámbito debe tener como punto de partida la consideración de que la Lengua y la Literatura son los vehículos de comunicación preferente para la comprensión de las realidades sociales, objetivo básico de la Secundaria Obligatoria que, en suma, pretende la formación de los jóvenes para participar como ciudadanos de pleno derecho en la sociedad actual. La comprensión y la expresión que aporta la lengua, junto con la información tratada mediante procedimientos adecuados, deben ser los ejes sobre los que el alumnado de diversificación encuentre la solución de sus problemas de la vida cotidiana.

Desde el punto de vista psicopedagógico, hay que tener en cuenta que los alumnos de estos programas han desarrollado una cierta madurez superior al resto de los compañeros, acompañada de una visión de la realidad más compleja, cuando no más conflictiva, que les podría permitir la aplicación de metodologías didácticas más participativas. Esta consideración, no obstante, hay que matizarla puesto que la actitud del alumnado de diversificación no será la más adecuada por su experiencia vital anterior en la escuela. Esto supondrá que el Proyecto de ámbito deberá ser muy cuidadoso, tal como decíamos anteriormente, con la repetición de los contenidos ya vistos y que no fueron suficientemente motivadores. Para el logro de un Proyecto con contenidos funcionales, realmente de ámbito, ya no superpuestos o yuxtapuestos... se hará necesaria una estrecha relación entre los profesores del mismo, que deberán ser capaces de articular nuevos contenidos tras la investigación de las carencias de su alumnado.

Desde el punto de vista Sociológico, la justificación del ámbito vendría dada por la necesidad de inculcar los valores democráticos que se desarrollan a través del respeto a la pluralidad lingüística y a las culturas que se desprenden de esa pluralidad. Los procedimientos comunicativos, sobre todo los derivados del uso de los medios de información y comunicación, serán los más adecuados tanto desde el punto de vista didáctico como académico de cara a hacer dinámica la

clase y hacer presentes las realidades y problemas de la vida real. Asimismo se deberán desarrollar, más específicamente, procedimientos que mejoren la competencia comunicativa del alumnado en situaciones sociales (políticas, económicas...) y ambientales diferentes, de manera que sepan integrarse en la sociedad comprendiendo mejor sus problemas y los de los demás.

Desde las disciplinas, es necesario hacer un esfuerzo de síntesis entre ambas áreas de manera que, aún prescindiendo de contenidos que normalmente se considerarían esenciales para la consecución de los objetivos de cada área, se logre un adecuado equilibrio entre lo que aporta esencialmente el Área de Lengua: las normas socio-comunicativas (comprensión y expresión) la comunicación literaria, el lenguaje (usos y funcionalidad), en suma su carácter instrumental para el conocimiento y comprensión de las realidades sociales aportando los conceptos más sólidos de las ciencias Histórico-Geográficas, como luego veremos.

Una vez tomadas las decisiones sobre las fuentes del Proyecto, es necesario definir el Modelo Didáctico. Si la Filosofía de la LOGSE ya está claramente implicada en un Modelo Didáctico abierto, flexible y participativo, en el que sean posibles enfoques diversos atendiendo a múltiples realidades cambiantes, en la diversificación es aún más necesario que el Modelo Didáctico pueda abrirse hasta llegar a situaciones personales. A la hora de ir desarrollando cada uno de los elementos del Modelo se precisa hacer un esfuerzo para conectarlos con las intenciones educativas de las áreas implicadas, teniendo como referente lo ya indicado en la fundamentación del Proyecto, es decir *las Ciencias Sociales como explicación de la realidad y la Lengua como instrumento de esa explicación oral y escrita*.

Cada una de las Áreas tiene sus propios objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación. Los correspondientes del ámbito, como ya hemos dicho anteriormente, no pueden ser el resultado de poner los unos sobre los otros, sino de hacer una meditada interrelación crítica abierta a los cambios que procedan en virtud de las situaciones de centros, aulas, alumnado, etc...

La reflexión para la interrelación de los elementos del Modelo, nunca debe abandonar la fundamentación ya indicada sobre la importancia de la comprensión de los mensajes orales y escritos, la comunicación, la expresión y la interpretación de los hechos y

acontecimientos sociales. Esta última aportación básica de las Ciencias Sociales la desarrollamos en el apartado siguiente.

Dentro del Modelo es preciso dejar bien patente la adscripción a un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje. Como parece obvio, los procesos simples y de causa efecto, conductistas o meramente practicistas, son incompatibles con la diversificación, de modo que es el proceso enseñanza-aprendizaje constructivista el que mejor puede resolver problemas de aprendizaje en un alumnado especialmente reacio a formas tradicionales de enseñanza.

El proceso de enseñanza-aprendizaje tendrá que tender a una organización en *fases y niveles*. Las fases partirán de la introspección o detección de ideas previas de cara a poner al alumnado en situación de conocer y descubrir sus actitudes académicas y sociales entre las propuestas de aprendizaje que se les proponen, su talante ante los contenidos que se desarrollarán y los prejuicios y errores conceptuales arrastrados desde situaciones vividas con anterioridad y, seguramente, cargadas de prejuicios y vivencias desmotivadoras. En segundo lugar, se tendrá que establecer una fase de reconstrucción consecuente con el conflicto cognitivo producido por la confrontación entre lo sabido y lo recibido. Esta reconstrucción conceptual requerirá de una especial atención a los diferentes ritmos de aprendizaje y de desarrollo cognitivo, afectivo y académico del alumnado. Por último, una fase de asimilación de lo aprendido y reconstruido que se deberá reflejar en una evaluación cualitativa (señalando los progresos y dificultades superadas por cada uno de los alumnos/as) que cubra los criterios de evaluación. Todas las fases se desarrollan mediante actividades y tareas con diversos niveles de cumplimiento en el que los mínimos cubren los objetivos generales de la etapa de la Secundaria Obligatoria. El establecimiento de los diferentes niveles será una de las cuestiones más complejas del Proyecto puesto que los mismos no pueden ser definidos previamente, aunque sean diseñados en líneas muy generales en la programación, sino que serán conocidos en el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje y no siempre se manifestarán como algoritmos homogéneos y homologados.

La evaluación, para que sea realmente cualitativa tendrá que utilizar instrumentos de observación: diario de clase, cuaderno del alumno, registro de incidencias, etc... será participativa para dar pie al debate y a la coevaluación, etc...

En cuanto a la instrucción: la actividad, la elaboración, la participación, la utilización de procedimientos que desarrollen habilidades, técnicas y recursos serán imprescindibles para movilizar y motivar a un alumnado poco propenso al mantenimiento de formas de comportamiento escolar reglado. No obstante, esta importante utilización de lo procedimental, no debe desvirtuar la cientificidad de los contenidos ni ir a parar a un tipo de clases desestructurada, en el que el alumnado se sienta a gusto por considerar que la diversión es una finalidad en sí misma y lo primordial de la modalidad de enseñanza del programa, y el aprendizaje y la responsabilidad en el cumplimiento de objetivos y adquisición de conocimientos lo secundario. Esta cuestión es muy importante puesto que podría producirse la situación, ya indicada más arriba, de que tanto los padres como el alumnado con problemas de aprendizaje piensen que es en el programa de diversificación donde van a encontrar el tipo de enseñanza-aprendizaje, el modelo de aula y de profesor, etc... que puede dar respuesta a sus necesidades. El carácter excepcional de este tipo de enseñanzas, tantas veces dicho, debería impedir la creación de «bolsas» o de «reservas LOGSE» de alumnado que, desde los primeros momentos de dificultad, exigiera su inclusión en programas de diversificación al calor de sus supuestas bondades pedagógico-didácticas y del tratamiento de enseñanza individualizada. La forma de evitar esta situación es, en primer lugar, diferenciando perfectamente entre atención a la diversidad, programando y utilizando realmente las adaptaciones curriculares para el área, de la diversificación curricular y, en segundo lugar, aplicando en la ESO los mismos procedimientos y formas de organización del aula. Sólo de esta forma no se producirá un «estilo» ESO y un «estilo» diversificación en el que este último sea el apetecido por adecuarse a la Filosofía de la Reforma y el primero el mismo de siempre.

LAS APORTACIONES DE LAS CIENCIAS SOCIALES AL ÁMBITO SOCIOLINGÜÍSTICO

El currículum de las Ciencias Sociales desarrolla, como el resto de las áreas, los objetivos de Etapa de la Secundaria Obligatoria, de entre estos objetivos las CC.SS. tienen especial responsabilidad en lograr que el alumnado consiga analizar los mecanismos y valores que rigen el

funcionamiento de la sociedad, en especial los relativos a los derechos y deberes de los ciudadanos, y adoptar juicios y aptitudes personales con respecto a ellos (objetivo de etapa «g» de los generales de la Secundaria Obligatoria) y también reconocer y apreciar el patrimonio cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un derecho de los pueblos y de los individuos, y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho (objetivo «k» de los generales de la Etapa de la E.S.O.). La preferencia dada a estos dos objetivos no excluye que los demás no puedan ser desarrollados desde las Ciencias Sociales, sino que los citados aportan al ámbito S/L los aspectos básicos de las CC.SS. y pueden servir para articularlos con los preferentes de la Lengua y la Literatura (básicamente el objetivo «a» de los generales de Etapa).

Estos dos objetivos generales señalados como preferentes de la etapa en relación con las CC.SS. se desarrollan en los propios del área que, en líneas generales y para el ámbito, se resumen en tres grandes cuestiones: *identificar conceptos* por medio del conocimiento de la lectura interna de las disciplinas que conforman las Ciencias Sociales, a saber: la causalidad, la consecuencialidad, la simultaneidad, la inferencia, la temporalidad, etc..., *descubrir y respetar valores*: democracia, diálogo, convivencia, tolerancia, etc... y, por último, *resolver problemas* con la utilización de procedimientos: estrategias, habilidades y recursos. Estas tres grandes líneas de trabajo se complementan y aclaran en algunos de los otros objetivos del área que ya nos dan pistas muy claras sobre la interrelación con la Lengua y la Literatura, sobre todo los que hacen referencia: a la valoración de la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos ... (Ob. núm. 2), a valorar y respetar el patrimonio... lingüístico (Ob. núm. 6), a la obtención y uso de información verbal... (Ob. núm.8), a realizar tareas en grupos y participar en debates (Ob. núm. 9). Todos estos objetivos de las Ciencias Sociales están directamente implicados con los de la Lengua y la Literatura y, en suma, desarrollan el Objetivo General de Etapa que, común a todas las Áreas y disciplinas, indica que los alumnos/as deberán «comprender y producir mensajes orales y escritos con propiedad, autonomía y creatividad... utilizándolos para comunicarse y para organizar los propios pensamientos, y reflexionar sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje» (Ob. General de Etapa «a» de la ESO).

La relación entre objetivos de Etapa y de Área dentro del ámbito S/L anteriormente expuesta, establece una de las bases teórico-prácticas del ámbito y explica las posibilidades del mismo como realidad académica. *Las Ciencias Sociales aportarán el aparato conceptual*, a través de la selección de contenidos de sus tres bloques (Sociedad y Territorio, Cambio en el tiempo y Mundo Actual), y la *Lengua y la Literatura su carácter instrumental* promoviendo las capacidades de comprensión, expresión tanto oral como escrita ya para la comunicación como para la comprensión de contextos sociales diversos. El conocimiento que se construiría, que sería a la vez el objeto de conocimiento del ámbito, tendría que servir para la comunicación y resolución de problemas usando la lengua verbal y no verbal (no tanto los saberes declarativos) en un espacio social.

Por último, tanto las Ciencias Sociales como las del Lenguaje y la Literatura, tienen un listado importante de procedimientos coincidentes para poder desenvolver perfectamente las actividades de las unidades didácticas del ámbito: obtención de información, lectura de textos y documentos, realización de informes, presentación clara de la información, descripción (funcional, académica y científica), explicación de problemas y conclusiones, expresión de opiniones personales, debates, conferencias, discursos, realización de informes, presentación de resúmenes, puestas en común, escenificaciones de acontecimientos, teatro leído, entrevistas, coloquios, comentarios de textos históricos y literarios, producción de textos orales y escritos, estructuración y desestructuración de textos, comentarios de visualizaciones e imágenes, etc...

En suma, la diversificación curricular y su concreción en el ámbito Socio-Lingüístico constituye, en estos momentos, uno de los retos más interesantes de la LOGSE y una tarea apasionante para el profesorado que desee investigar y experimentar en su trabajo, y aportar soluciones a un tipo de ciudadanos a los que nunca el sistema debe cerrarles definitivamente las puertas a alguna esperanza de futuro.

PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA EVALUACIÓN DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

MARIO DE MIGUEL DÍAZ*

Durante los últimos años han aumentado de manera considerable el número de trabajos evaluativos relacionados con las políticas públicas. El incremento de estudios ha sido tan significativo que se puede decir que el «análisis de las políticas públicas» —policy analysis— constituye en la actualidad uno de los campos más relevantes de la investigación en las ciencias sociales. La explicación de este hecho es fácilmente comprensible: a medida que los ciudadanos van tomando conciencia de que las políticas públicas deben estar sometidas a control democrático, crece la necesidad de arbitrar sistemas de evaluación que permitan a las diversas administraciones e instituciones sociales rendir cuentas sobre el uso de los recursos colectivos y ofrecer un balance de los resultados obtenidos.

Ahora bien, la realización de un proceso evaluativo requiere la aplicación de procedimientos sistemáticos y rigurosos en la recogida y análisis de la información que se considera necesaria para poder emitir un juicio de valor sobre el objeto que se está evaluando. Esta exigencia ha originado el desarrollo de la metodología sobre «evaluación de programas» como herramienta idónea para obtener informaciones válidas y fiables a partir de las cuales podamos emitir juicios de valor sobre la calidad y rentabilidad de las acciones que llevan a cabo las políticas públicas y, en consecuencia, tomar las decisiones que se estimen procedentes. No debemos olvidar que evaluar constituye —esencialmente— un proceso orientado a efectuar juicios de valor que iluminen los procesos de toma de decisiones.

* MARIO DE MIGUEL DÍAZ es Catedrático de Universidad y Decano de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

Desde la perspectiva de las políticas públicas, la evaluación de programas constituye una herramienta que permite a las administraciones e instituciones sociales rendir cuentas ante la sociedad de cuáles son sus actividades, cómo emplean sus recursos y qué calidad tienen los programas y servicios que llevan a cabo. La información obtenida mediante esta estrategia evaluativa permite efectuar una valoración de los resultados obtenidos, así como los objetivos que no han sido alcanzados y los problemas no resueltos. Ahora bien, estas valoraciones serán útiles en la medida que se tomen decisiones que incidan en la «mejora» de los programas y servicios que prestan a los ciudadanos. Así pues, la evaluación de las políticas públicas encierra una doble finalidad: de una parte, la rendición de cuentas (accountability) y, de otra, la elaboración de propuestas de mejora (development).

Ciertamente no se puede pedir que no haya existido evaluación de las políticas públicas hasta fechas recientes. El político siempre ha sido el más interesado en difundir sus éxitos tanto a nivel de las inversiones como de los programas realizados. Lo que sucede es que generalmente sus informes se limitan casi siempre a resaltar «datos cuantitativos» en relación con el «input» de los programas y casi nunca efectúan valoraciones objetivas respecto al «output». Todo ello, unido a una falta de claridad sobre los procesos a través de los cuales se obtienen y difunden los resultados de esta evaluación interna, ha generado cierta desconfianza en relación con la misma y la sospecha de que, en la mayoría de las ocasiones, se lleva a cabo solamente con fines justificativos. Por todo ello —generalmente— los informes que se realizan desde las diversas administraciones públicas adolecen de falta de «credibilidad».

Por esta razón, la tendencia actual es que las políticas públicas deben estar sometidas —además de las revisiones internas— a evaluaciones de expertos que no estén implicados directamente en el staff político responsable de la planificación y gestión de un programa o servicio público a fin de que estos puedan realizar su labor de manera independiente y ofrecer datos fiables a la ciudadanía. *Se considera que la presencia de un evaluador externo enfatiza la objetividad y la credibilidad del proceso evaluador e inciden significativamente sobre la «fiabilidad del informe».* Este supuesto ha determinado que —durante los últimos años— hayan aumentado significativamente el número de

propuestas y trabajos realizados en esta línea, lo que constituye un buen indicador sobre la salud democrática de nuestro sistema social.

Sin embargo, la problemática que genera el control de las políticas públicas no se resuelven al establecer un proceso de evaluación externa. No se trata solamente de que exista un proceso de control externo sino cómo, cuándo, para qué y quiénes participan en el mismo. Es habitual que los responsables de los diversos programas o servicios reclamen al evaluador externo solamente como un recurso para recabar datos de carácter técnico, cuando ya esté finalizando el programa o ya ha concluido, y sin clarificar el tipo de decisiones que se pretende tomar al respecto. Más aún, muchas veces ni siquiera le facilitan al evaluador los datos y registros necesarios para llevar a cabo su tarea e, incluso, le encubren informaciones valiosas. Todo lo cual no solo condiciona la calidad del informe sino que también pone de manifiesto el interés y la finalidad que las administraciones públicas le otorgan a los procesos de evaluación externa.

Aunque son muchos los factores que pueden incidir sobre la eficacia de los procesos de evaluación externa, en este momento, queremos destacar como muy importante la composición del equipo evaluador, es decir las personas y/o audiencias que intervienen en dicho proceso. La exigencia de que las políticas públicas estén sometidas a controles democráticos determina que en estos equipos intervengan representantes de todas las audiencias implicadas. En modo alguno el equipo evaluador puede quedar restringido a un grupo de técnicos y/o representantes de un determinado sector —menos aún si son elegidos por procedimientos cuestionables— puesto que su tarea podría ser igualmente considerada como parcial. En este sentido cabe señalar que *el ejercicio del control democrático sobre las políticas públicas no se ejerce plenamente mientras que no exista una participación generalizada de la audiencia relativa a la ciudadanía en los comités de evaluación externa que se lleven a cabo sobre los diversos programas y servicios públicos*. Las razones que justifican esta participación es la que pretendemos poner de manifiesto en estas páginas.

Es cierto que en nuestra sociedad existen múltiples sistemas a través de los cuales los ciudadanos pueden participar y evaluar los diversos programas y servicios que llevan a cabo las políticas públicas. Una de las características de las sociedades democráticas es, precisamente, la existencia de una pluralidad de opciones entre las cuales los individuos

pueden llevar a cabo su proyecto personal. Ahora bien, aunque desde el punto de vista del individuo es legítimo que las opciones se tomen a título personal, desde la perspectiva comunitaria es muy importante que las políticas pública potencien fundamentalmente los intereses sociales que benefician a mayor número posible de ciudadanos. Por ello, el control de las políticas públicas deben entenderse como una actividad democrática que tienen y deben ejercer los ciudadanos a fin de que en los diversos programas y servicios que se promueven desde la administración no se antepongan intereses de grupos minoritarios frente a los colectivos.

La implicación de los ciudadanos en el ejercicio de este control democrático se justifica desde diversos puntos de vista según el tipo de relación personal que, en cada caso, el individuo establece con el programa o servicio que se trata de evaluar. A título de propuesta, se podrían considerar cinco situaciones o formas diferentes de relacionarse los ciudadanos con las políticas públicas que determinan, a su vez, no sólo razones para participar en su control sino también perspectivas de evaluación distintas que deben ser tenidas en cuenta a la hora de llevar a cabo una evaluación externa de las mismas. Además, no debemos olvidar que los ciudadanos constituyen el «grupo de interés» (stakeholders) más afectado por el éxito o fracaso de las políticas públicas y que, por tanto, tienen derecho a participar en su control.

1. La perspectiva evaluadora del colaborador y/o funcionario

La puesta en marcha de la mayoría de los programas y servicios públicos se lleva a efecto a través de grupos operativos de personas formados habitualmente por colaboradores y/o funcionarios (operational staff). Normalmente las políticas públicas reclaman la colaboración de estos ciudadanos durante la fase de ejecución de sus programas pero estimulan poco su participación en la fase de diseño y menos aún en la evaluación. Un ejemplo expresivo de ello puede ser la situación que actualmente padecen los enseñantes que se ven obligados a colaborar en la puesta en marcha de una reforma educativa en cuyo diseño no participaron y en cuya evaluación —previsiblemente— tampoco intervendrán.

La relación contractual que estos «colaboradores» mantienen con la administración no determina la pérdida de su condición de ciudadano y,

por tanto, de participar activamente en la evaluación de las políticas que le afectan como persona y como profesional. Más aún, *el hecho de pertenecer al staff operativo les sitúa en un lugar privilegiado no sólo para evaluar la adecuación de los programas a las necesidades sociales sino también para juzgar si los medios que aplican a dichos programas son apropiados en la relación con los fines que se pretenden alcanzar.* Su participación a la hora de evaluar cómo se llevan a la práctica las diversas políticas resulta imprescindible dado que aportan informaciones que generalmente tienden a ser encubiertas. Desde la perspectiva profesional entendemos que, el control democrático de las políticas públicas, debe ser ejercido de manera colectiva para lo cual el funcionario debe participar de manera activa en colectivos, asociaciones y sindicatos a fin de llevar a cabo esta función.

2. La evaluación desde el punto de vista del cliente

Todos conocemos que en el campo empresarial se cuida de manera especial la atención al cliente. El cliente es quien —en última instancia— ejerce la evaluación de los programas y/o productos que una determinada empresa ofrece al mercado. Más allá de las estrategias de marketing, las empresas procuran ofrecer servicios que respondan a las necesidades de los clientes con el fin de obtener una mayor demanda. De ahí que en todo proceso de evaluación externa se utilicen estimaciones sobre la *«satisfacción que manifiestan los clientes»* en relación con los programas y servicios que ofrece una determinada empresa.

Una estrategia similar debería suceder con los programas y servicios que se ofertan desde las políticas públicas. Así, por ejemplo, *todos aquellos que nos dedicamos a la educación deberíamos entender y tratar a nuestros alumnos, padres y/o sus representantes legales como nuestros clientes.* Ello nos llevaría a pensar más en sus necesidades y a entender que la elección entre la educación pública o privada puede tener varias explicaciones. Especialmente deberíamos prestar extremada atención a las necesidades de aquellos sectores sociales en los que por razones económicas no pueden elegir, dado que también siguen siendo nuestros clientes. La participación ciudadana a través de las asociaciones de padres y estudiantes en los órganos de administración y gestión educativa debe ser potenciada y valorada desde esta perspectiva.

3. La evaluación del usuario y/o consumidor

Lógicamente la relación de cliente se establece cuando existe una oferta variada y el individuo puede elegir, situación que no siempre es posible en el sector público. La relación de los ciudadanos con la mayoría de los programas y servicios que desarrollan las políticas públicas es la de usuario y/o consumidor, y no la de cliente. Cuando no se paga directamente un servicio, se considera al ciudadano como un usuario e inevitablemente se le atiende de forma distinta. Basta recordar el trato que reciben las personas que utilizan los servicios públicos —sanidad, educación, transportes, etc.— para darse cuenta de la poca importancia que se otorga a la *«opinión de los usuarios»*. A este respecto, el control que los ciudadanos pueden ejercer a través de asociaciones de consumidores y usuarios adquiere una importancia crucial.

La diferencia de trato entre el cliente y el usuario se pone claramente de manifiesto en el sector educativo. La capacidad de control del estudiante-usuario es muy débil en comparación con la que tiene el estudiante-cliente que puede decidir no sólo su opción educativa sino también las condiciones en que esta debe ser llevada a cabo. Ahora bien, *el hecho de que muchos individuos prefieran o se vean obligados —por razones diversas— a utilizar los servicios públicos no puede, en modo alguno, disminuir su responsabilidad en el control de las políticas públicas*. Sabemos que no siempre se puede acceder al centro que uno desea ni elegir el médico que a uno le interesa, pero este hecho no puede resignarnos a disfrutar de servicios de inferior calidad. Las administraciones e instituciones públicas deben tratar a sus usuarios como clientes y contar con su opinión para mejorar el funcionamiento de los servicios y la eficacia de sus programas.

4. El control de los contribuyentes (taxpayers)

Las políticas públicas conllevan la asignación de considerables cantidades de dinero con el fin de llevar a cabo la realización de programas y servicios. *Cuando estas políticas están financiadas con fondos públicos, los ciudadanos —en tanto que contribuyentes— deben participar en el control del gasto con el fin de velar para que se «utilicen estos recursos de manera eficiente»*. Habitualmente este control siempre

ha quedado relegado a órganos internos de la propia administración. Sin embargo, algunos de los últimos acontecimientos que han tenido lugar en nuestro país durante los últimos años ponen de manifiesto la debilidad que tienen los servicios de control interno establecidos por las diversas administraciones y justifican que —desde diversas instancias— se promueva la acusación particular en muchos delitos de carácter económico.

De ahí que se considere que —junto a los controles internos establecidos a través de los órganos políticos— se arbitren sistemas de evaluación externa en la que puedan participar todos los contribuyentes a través de los cauces que se establezcan al respecto. En este sentido procede revitalizar los comités y juntas económicas en todas las instituciones y administraciones públicas a fin de que ciudadanos puedan evaluar la distribución de los recursos y aportar sugerencias para una utilización más eficiente de los mismos.

5. El compromiso con los afiliados y/o votantes

Por último cabe señalar que las políticas públicas se elaboran a partir del equipo que gobierna en un determinado momento en un país y que, lógicamente, se inspiran en la ideología que sustenta el grupo político dominante. Los partidos políticos reclaman a sus afiliados y a los electores el voto en función de un programa que, en ocasiones, olvidan una vez que se consolidan en el poder. De ahí que *una de las dimensiones que conlleva el ejercicio del control democrático de las políticas públicas sea el velar para que estas políticas se inspiren en la filosofía que identifica al «partido» y se lleven a cabo siguiendo los supuestos establecidos en los programas electorales*. Evidentemente este control sobre las políticas públicas están llamados a realizarlo todos ciudadanos, aunque de manera especial aquellos que se manifiestan partidarios (advocates) del grupo que gobierna y al que han apoyado con su voto.

Resumiendo, hemos intentado poner de relieve que las políticas públicas deben estar sometidas a procesos de evaluación externa y que en dicha evaluación deben participar representantes de los ciudadanos como una de las audiencias más directamente implicadas. Hemos considerado, igualmente, algunas de las razones que justifican dicha

participación así como la perspectiva evaluadora que en cada caso debe aportar esta audiencia al proceso de evaluación externa. Somos conscientes de lo difícil que es abrir cauces en este sentido —entre otras razones porque la propia administración no facilita la existencia de controles externos— pero *entendemos que sólo a través de la participación de la ciudadanía en los procesos de evaluación estos pueden tener una clara incidencia en la «mejora» de las políticas públicas*. Por ello queremos pensar que constituye un derecho y una exigencia que los ciudadanos irán reclamando cada día con mayor tesón.

He escrito estas páginas como homenaje y agradecimiento a una persona —Doña Purificación Suárez-Inclán— que como ciudadana ha entendido sabiamente que las políticas deben ser controladas por aquellos que las sustentan y que, como profesional de la enseñanza pública, se ha comprometido en la lucha diaria para que las administraciones educativas llevaran a cabo programas y servicios eficientes y que respondan a los intereses «del sector público». Su testimonio es un ejemplo para todos nosotros.

NACIONALISMO HISTORIOGRÁFICO Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN RAFAEL ALTAMIRA: EL EPÍTOME DE HISTORIA DE ESPAÑA

JULIO ANTONIO VAQUERO IGLESIAS*

1. NACIONALISMO HISTORIOGRÁFICO Y FUNCIÓN SOCIAL DE LA HISTORIA

Surgida en el contexto regeneracionista finisecular y desde la perspectiva de la función social o práctica que Rafael Altamira atribuye al conocimiento histórico, la concepción historiográfica del que fue uno de los miembros destacados del Grupo de Oviedo se ha definido por algunos historiadores como «nacionalismo historiográfico».

El nacionalismo del profesor alicantino en su origen es el de un intelectual adscrito al reformismo regeneracionista que defiende la clase media liberal progresista frente al liberalismo orgánico de la Restauración. Desde esa óptica regeneracionista, el objetivo de ese reformismo es modernizar y consolidar el nuevo sistema de relaciones de producción capitalistas introducido por la revolución burguesa, frente al potencial peligro de involución que el mantenimiento del orden oligárquico y caciquil suponían y también ante el carácter subordinado que los intereses y aspiraciones de su grupo social ocupaba en él. De ahí que el nacionalismo español de Altamira sea un elemento fundamental de su discurso regeneracionista como elemento que en plano ideológico sirve para justificar ante la mayoría de los españoles excluidos del régimen oligárquico, la necesidad de unirse, aceptar y participar en esa tarea de «modernización» capitalista que se plantea como única salida a la decadencia de la patria y en la que se disuelven y desaparecen todas las contradicciones e intereses contrapuestos de clase.

* JULIO ANTONIO VAQUERO IGLESIAS es Profesor del Departamento de Geografía e Historia del I.B. «Alfonso II» de Oviedo.

Respecto a su contenido, estamos ante un nacionalismo de cuño cultural como no podía ser menos dada la impronta idealista y krausista del fondo institucionista del pensamiento de Altamira. Desde los supuestos del organicismo ético-social y la armonía universal en los que se basa para los pensadores krausistas, según el plan divino, la realización y el destino de la Humanidad, cada nación es un elemento orgánico más de la sociedad. Y es, además, un elemento de naturaleza necesaria y esencial que contribuye con su papel al cumplimiento del ideal de la Humanidad. Porque realiza para esa tarea la función específica que le corresponde como grupo humano conformado por una singular entidad cultural. Entidad fundamentada en la conciencia de sus componentes de participar del mismo espíritu o genio nacional del que ha surgido su peculiar modalidad civilizadora y su genuino carácter.

El adjetivo «historiográfico» con que se califica a su nacionalismo, proviene de que en planteamiento regeneracionista del Altamira, la difusión del conocimiento histórico se convierte en un elemento fundamental para impulsar una acción regenerativa eficaz en el sentido de que aceptando idealista proposición de Fichte de que las ideas son fuerza y la engendran es necesario acabar con el pesimismo nacional con la práctica de un nacionalismo historiográfico que «restaure el crédito de nuestra historia, con el fin de devolver al pueblo español la fe en sus cualidades nativas y en su aptitud por la vida civilizada y de aprovechar todos los elementos que ofrecen nuestra ciencia y nuestra conducta de otros tiempos».

De donde se deduce la importancia práctica, la función social, aún dentro del marco actualizado y positivista en que se mueve su concepción historiográfica, que Altamira atribuye tanto al conocimiento histórico como a su difusión. Tarea esta última a la que, como es sabido, dedicó una parte sustancial de su obra con sus libros de divulgación sobre la historia de España, pero también con su dedicación al estudio de los problemas prácticos y teóricos de la enseñanza de la historia e incluso, como vamos a ver, con su especial empeño en la actualización de esa enseñanza desde la perspectiva comentada dentro del currículo escolar.

Pasada la etapa regeneracionista, Altamira va a reformular de una manera más abstracta esa función social del conocimiento histórico en 1922 en su discurso de ingreso en la Real Academia de la Historia. Y dada la importancia que le concede al saber histórico de la «masa» (es el término que utiliza nuestro historiador y denota la orientación

dominantemente elitista de los institucionalistas) analiza en ese discurso la situación de su difusión en el caso español y en relación con ello hace una propuesta de cuál debería de ser la misión de la institución académica en ese aspecto.

En efecto, para el historiador alicantino la importancia del saber histórico está en su propia dimensión social en cuanto que ese conocimiento está tan íntimamente soldado a la condición humana que si se borrara del cuadro de conocimientos cultivados desde las instancias académicas y científicas, seguiría desarrollándose espontáneamente entre los hombres y siendo elemento importante de sus actitudes y comportamientos. De modo que ese saber histórico de la masa, según Altamira, supone una enorme fuerza en la vida social *«como parte de su conciencia colectiva y de lo que llamamos opinión pública desde la cual pesa y actúa en todas las actividades nacionales e internacionales. Es, pues, un problema referido, no a los profesionales del estudio histórico, sino a la totalidad de los hombres en cuanto en ello fundan sus actitudes y determinaciones en la mayoría de los hechos colectivos a cuya producción concurren»*¹.

Esa función social del conocimiento histórico es la que lleva a Altamira a considerar como primordial la conveniencia de que cada nación tenga desarrollada una conciencia histórica nacional que responda a los contenidos de la forma científica del conocimiento histórico de modo que contribuya a reforzar su genuina entidad y en correspondencia con ella su acción singular en el concierto internacional. De alguna manera los contenidos del saber histórico científico deben estar subordinados a esa función práctica de la Historia y constituir el poso del saber histórico de la masa. Y, por ello, éste último es el saber histórico importante y decisivo y, aunque respete y responda al carácter objetivo y orientación científica de aquél, siempre debe tener una función vindicativa de la entidad nacional. De ahí que como «visión forense» de la Historia denominase con gran agudeza Gabriel Alomar a esos planteamientos de Altamira, en la reseña que publicó en *Los lunes del Imparcial* con motivo de la reedición de su *Psicología del pueblo español*².

De todo ello se deduce la gran importancia que Altamira concede a la divulgación histórica, la cual debe prestar un cuidado especial a la forma y condiciones en que los resultados de la investigación han de ser transmitidos al gran público. Y también explica su preocupación porque

una de las vías esenciales de la formación de la conciencia nacional como son los libros de texto de Historia («el órgano más difusivo de comunicación en la masa» llega a decir Altamira) que se manejan en la escuela respondan en sus contenidos y orientaciones a los planteamientos mencionados.

Esa necesidad es, piensa nuestro historiador, muy acuciante en el caso español, pues el saber histórico de la masa acerca nuestra historia, no sólo el dominante fuera de España sino también el propio nacional, ha estado y sigue estando profundamente deformado, a pesar de las rectificaciones que la leyenda negra ha experimentado por el conocimiento histórico.

La propuesta de Rafael Altamira a la Real Academia consecuente con esa concepción es que la docta institución respetando la libertad de cualquiera de escribir tratados de Historia y rechazando la imposición del «libro único» en la escuela, incorpore entre sus atribuciones la de «examinar y aprobar o desaprobado, desde el punto estricto de la verdad de los hechos histórico todo libro escrito con aplicación a la enseñanza o susceptible de ser a ella aplicado»³.

Sin embargo, como vamos a ver, la Real Academia de la Historia siguiendo esas ideas del Altamira, va a terminar participando en el proyecto de la confección y difusión de un libro de texto de historia para los tres grados del nivel primario cuya realización material, bajo la supervisión de la correspondiente comisión académica, va a correr a cargo del profesor alicantino.

2. EL EPÍTOME DE HISTORIA DE ESPAÑA DE LA REAL ACADEMIA DE LA HISTORIA

El *Epítome de Historia de España* fue proyectado como un libro de texto para las escuelas primarias dividido en tres grados en función de la organización de la enseñanza primaria y con una distribución de la materia que buscaba conseguir, ante el hecho de la importancia del abandono escolar en el último período de la enseñanza primaria, que sólo con las enseñanzas contenidas en los de primer y segundo grado se alcanzase el objetivo educativo deseado que era conseguir de los alumnos «un saber de Historia nacional que abarque lo fundamental y básico de ésta».

El de primer grado único —como veremos— que llegó a editarse constituía un relato general y completo de la Historia de España desde los tiempos primitivos hasta 1914. Relato que contenía los hechos más relevantes y de más fácil comprensión para los niños de ese primer período escolar. Dada la organización en espiral de los contenidos con que estaban concebidos los tres textos, el de segundo grado aumentaba y concretaba aún más los del primer grado, pero incluía, además, contenidos ya de mayor complejidad temática posibles de asimilar por los alumnos de este grado como eran los referentes a la historia social y a la civilización. El de tercer grado, por su parte, llevaba al máximo la ampliación posible para el nivel primario de los contenidos de la historia relato y adoptaba la orientación más de un libro de *lectura* y no de *lección*.

Después de un complicado proceso debido a los esfuerzos de Altamira para que su original fuese acompañado de las correspondientes imágenes y mapas que se intentaban eliminar o reducir para rebajar el coste del libro y tras una Real orden de 15 de abril que recomendaba su utilización en las escuelas, en noviembre de 1930 vió la luz el texto de primer grado editado por la CIAP (Compañía Ibero-Americana de Publicaciones) que era la editorial en que habitualmente publicaba sus obras el profesor alicantino. La edición fue de 50.000 ejemplares y estuvo apoyada por una adecuada propaganda dirigida al entorno académico en que se buscaba su difusión: maestros, escuelas normales. De hecho, tuvo inicialmente, sin duda, una amplia difusión hasta tal punto que en carta del responsable de la editorial a Vicente Castañeda, Secretario de la Real Academia de la Historia, le comunicaba «la conveniencia de publicar cuanto antes los otros dos grados, ya que resultaría seguramente beneficioso para todos teniendo en cuenta que cesarían las anomalías de que en una misma escuela los tres grados de Historia tengan que estudiarse como hasta ahora por textos no unificados y distintos»⁴. La respuesta por parte de la Academia a esa carta del librero-editor no se hizo esperar y unos días después el propio Director y a la sazón ministro de Estado, el duque de Alba, escribía a Altamira informándole de la decisión de la institución para que activase en lo posible la preparación de los textos de los otros dos grados a la vez que le señalaba que las pequeñas imperfecciones de esta primera edición podrían subsanarse en una futura segunda que tal y como iban las cosas proyectaban realizar para febrero del año siguiente⁵. Incluso, dentro de

la Comisión de la Academia encargada del *Epítome*, determinados académicos —Altolaguirre, Alemany, Llanos y Obermaier— hicieron propuestas de correcciones del texto de la primera edición que deberían incluirse en la nueva edición. Algunas de ellas fueron aceptadas por el propio Altamira y otros no sometiéndolas a la decisión de la Comisión.

Sin embargo, un cúmulo de circunstancias no sólo impidió la realización de esa nueva edición, sino que el proyecto quedó suspendido y los textos correspondientes a los otros dos grados no llegaron nunca a ser publicados.

Ya en un primer momento a la salida del texto de primer grado, se levantaron algunas voces contra lo que se entendió como un intento de establecer un texto único. En un artículo publicado en *El Sol* sin firma, pero que parece ser que fue escrito por Lorenzo Luzuriaga, y que llevaba el agresivo título de «Los textos únicos en la enseñanza primaria», se hacía una corrosiva crítica al texto de la Real Academia de la Historia. Además de atribuir un interés espurio, de orden económico, a tal iniciativa, el autor del citado artículo insistía en los aspectos negativos que se derivaban del carácter de monopolio científico y pedagógico que atribuía al citado texto. «¿Cabe imponer —argumentaba el articulista en el primer sentido— un punto de vista único a todas las escuelas de un país?». Y se refería a tal monopolio con palabras duras tachándolo de dictadura académica y comparándolo con la iniciativa del texto único de la Italia fascista.

De igual tono eran las acusaciones respecto al carácter de monopolio pedagógico que para él suponía la publicación del texto. Acusaciones que desde luego eran injustas a tenor, como vamos a ver, de las indicaciones para el uso de tales textos redactó Altamira y se editaron a la par que el libro del primer grado: «*Aún es más problemático el monopolio del texto único en el aspecto pedagógico. En primer lugar, es muy discutible deban emplearse libros de texto en las escuelas primarias y sobre todo, en los primeros grados. La Historia, por ejemplo, se suele enseñar hoy en éstos sobre la base de narraciones, historias, excursiones, etcétera, es decir, haciéndola "vivir". Pues bien, el texto que tenemos a la vista es lo más contrario o esto que pueda imaginarse; es una seca exposición de hechos*»⁶.

La respuesta a estas acusaciones no se hizo esperar. La Academia de la Historia en sesión ordinaria se hacía eco de la crítica de *El Sol* rechazando como inexacta la condición de texto único que se atribuía al

Epítome. Y el editor en una carta dirigida a Altamira expresaba «la indignación que nos ha producido la insidia deslizada arteralmente en *El Sol*. Su autor —decía sin mencionar su nombre— corresponde así a su carácter y a su historia de siempre»⁷. Y anunciaba una campaña en defensa del texto y de Altamira por parte del «Magisterio y de la Inspección y del profesorado de las Escuelas Normales, tributándole el fervoroso aplauso que Vd. en esta ocasión como en todas, tiene sobradamente merecido»⁸ en respuesta a una circular que con ese fin reivindicativo había difundido en esos medios profesoriales y académicos.

Pero las causas de fondo de la interrupción de la publicación del *Epítome* fueron en realidad otras. En primer lugar, la suspensión de pagos de la CIAP que no pudo liquidar en un primer momento a la Academia el monto de los derechos correspondientes a los 24.000 ejemplares que se habían vendido desde su publicación hasta finales de 1931. Y, sobre todo, puesto que ese problema terminó solucionándose, los nuevos planteamientos y dificultades económicas que para la institución trajo el nuevo régimen republicano nacido de las elecciones municipales de abril de 1931. En marzo de 1932 el Secretario Perpetuo de la Academia de la Historia, Vicente Cañeda comunicaba a Rafael Altamira el acuerdo de la Comisión de Hacienda de la institución en el que se paralizaba el acuerdo por el que se había cambiado el primitivo proyecto de la publicación de una segunda edición por la renovación —sobre todo, de las imágenes y mapas— de las páginas finales del *Epítome* de los ejemplares aún no vendidos. Y sobre todo la suspensión temporal del proyecto que iba a convertirse en definitiva al decidir la mencionada Comisión no proceder ya al examen de los textos de segundo y tercer grado, que Altamira había concluido y enviado a la Academia para su aprobación.

3. LAS INDICACIONES PARA EL USO POR LOS MAESTROS DEL EPÍTOME

Inmediatamente de publicarse el texto del primer grado, la Academia a través también de la CIAP publicó las *Indicaciones* para el uso de los libros de historia de la Primera Enseñanza proyectados por la institución y que redactó íntegramente también Rafael Altamira. Las *Indicaciones* hacen referencia directa a la utilización que los maestros debían de hacer

de los textos y los principios didácticos en que se ha basado su redacción y con ello indirectamente expresan también de modo general los planteamientos didácticos y metodológicos y a que responde la concepción que tiene Altamira de la enseñanza de la Historia.

En primer lugar, y como era coherente con el ideario pedagógico de alguien vinculado con los planteamientos educativos institucionistas como Altamira un lugar subordinado a otros instrumentos didácticos de orden principal como son la explicación oral y de los procedimientos gráficos o la visión directa de las cosas. Su función es primordialmente fijar los hechos y las ideas para su utilización y recuerdo por el niño en el momento necesario. Ni siquiera debe ser empleado en los momentos iniciales de la primera enseñanza en los que la comunicación oral con el profesor es insustituible durante un período más o menos largo según las condiciones del alumno. Y por ello también el libro que se utilice en ese primer grado de parecerse en lo posible a un relato oral. E incluso, la incorporación del libro no excluye ni hace inútil la explicación del maestro, que sigue siendo necesaria y fundamental en la acción docente por sí misma y como aclaratoria del libro.

Además, y consecuente con lo anterior y así lo explicita el propio Altamira, debe huirse de una utilización *memorista* del libro de texto, en el sentido de la memorización mecánica de las palabras. La memoria idónea, facultad que debe emplearse y desarrollarse en la enseñanza de la Historia, es la memoria comprensiva, es decir, de hechos y razones.

La acción del maestro es de vital importancia además para que los alumnos puedan manejar comprensivamente el libro de texto, apunta Altamira, pues la diversidad de las materias de que trata la Historia hace necesaria la intervención del maestro para aclarar los conceptos y términos que necesariamente por mayor que sea la simplificación con que esté concebido el texto, éste necesariamente debe incorporar.

De esos principios y observaciones partiendo de los cuales Altamira ha escrito los textos de Historia de España que componen el *Epítome*, se derivan también dos características que deben de tener todos los libros escolares, y así se ha pretendido con los de la Academia, como son las de que sean de reducido volumen y se presenten con una gran claridad.

Respecto a las dimensiones, es preciso facilitar que los niños por el reducido volumen del texto lleguen sin gran esfuerzo a alcanzar una visión de conjunto. Y dada la selección de contenidos que hay que realizar para ello, ésa selección debe responder al doble criterio de que

aquéllos no deben estar en función de lo que interesa saber a los adultos sino a los niños y tienen que corresponder también al nivel de los alumnos.

La claridad debe impregnar no sólo la forma sino también, y sobre todo, el fondo, es decir, las ideas e imágenes que se han querido expresar. Dada la lógica implacable de los niños, es preferible en ese sentido no mencionar siquiera lo que no puede explicárseles porque exceda al grado de madurez de su inteligencia o porque sean conocimientos que estén fuera del orden de lo que los niños puedan comprender o asimilar. Este último principio, piensa Altamira, debe matizarse respecto a los contenidos de la vida política y social de la historia cercana, es decir, la historia contemporánea, que sí podrían ser accesibles al niño porque están en su experiencia diaria al oír hablar de ellos frecuentemente en su casa y en la calle; contenidos que, en cambio, referidos a épocas anteriores serían incomprensibles para él.

Por razones científicas, pero también pedagógicas Altamira ha concebido el *Epítome* dando gran importancia a la cronología y a la geografía. La cronología facilita que el niño perciba con mayor concreción y nitidez lo que fue antes y lo que fue después y de ese modo asiente las nociones de «sucesión» y de «causa» que enhebran el relato histórico. Igualmente, la determinación geográfica de los hechos historiadados son un soporte fundamental por su tangibilidad para que el niño se interese y se imagine mejor las cosas que se le relatan. Los libros escolares —como Altamira ha procurado hacer con los de la Academia» deben, pues, llevar el mayor número posible de mapas y los maestros deben utilizar habitualmente el mapa mural de España, los mapas mudos o los dibujados en la pizarra o el papel al efecto. En ambos casos, las nociones básicas e instrumentales para el manejo de la cronología y los datos geográficos, no deben incluirse en el libro escolar sino que es misión previa del maestro su explicación. Como tampoco, por exceder el horizonte intelectual del niño, deben incluirse en aquél ni ser objeto de explicación en este nivel las nociones de *Historia, métodos, etc.*

Finalmente, al hilo de su caracterización e instrucciones para el uso del *Epítome*, Altamira revela en sus *Indicaciones* otros elementos de su metodología que son todavía hoy de gran actualidad en la didáctica de la disciplina.

Así, tratando de hacerlo coherente con la orientación nacionalista de su concepción historiográfica, Altamira considera primordial desde el

punto de vista didáctico el que el alumno tenga una visión concreta y contacto directo con el objeto de estudio. Y por ello, tiene que ser el propio maestro, al margen ya del libro de texto, el que deba especializar localmente la Historia. Pero sin caer en el localismo y vinculándola por ello a la Historia nacional, de modo, dice Altamira destilando su visión nacionalista del progreso histórico, «*que los alumnos no pierdan de vista el conjunto de la Historia nacional, que ésta se ha mostrado en sus hechos como una progresión ascendente (aunque a veces detenida o cortada en su camino) hacia una unidad cada vez más perfecta, resultante de la soldadura y compenetración de las diferentes partes que han venido a componer nuestro pueblo (...). Y no dejará de advertir que ese mismo proceso es el que han seguido todos los pueblos modernos de más alta civilización*»⁹.

Como también Altamira recomienda la utilización amplia en la enseñanza histórica primaria de las fuentes literarias de carácter historiográfico como los poemas épicos y los romances u otras obras adecuadas en prosa. Los maestros deben seleccionar cuidadosamente los pasajes adecuados comentándolas y explicando lo que no pueda entender el niño. E incluso propone la utilización no sólo de las escritas en castellano, sino también las pertenecientes a «los demás idiomas españoles que florecieron literariamente en siglos pasados».

NOTAS

1. Discurso de ingreso de Rafael Altamira en la R.A.H., «Valor social del conocimiento histórico». B.R.A.H. *Discursos*. Tomo 20, 1992, p. 13.
2. «Psicología del pueblo español» en *Los lunes del Imparcial*, 24-II-1919.
3. Discurso de ingreso..., *ob.cit.*, p. 31.
4. Copia de la carta de la CIAP a D. Vicente Castañeda de 5 de noviembre de 1930.
5. Copia de la carta del duque de Alba a Rafael Altamira de 8 de noviembre de 1930.
6. «Los textos únicos en la Enseñanza Primaria», *El Sol*, ?-?-1930.
7. Carta de Francisco Carrillo a la CIAP a Rafael Altamira, 29-XI-1930.
8. *Ibidem*.
9. *Indicaciones*, p. 11.

OBJETIVOS EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

ROSER CALAF MASACHS*

A Maruja Suárez Inclán. Compañera infatigable en el difícil camino de hacer progresar la educación hacia cauces más profundos y menos contaminados. Tú entendiste la educación como un río nítido y potente, capaz de superar obstáculos y transformar la sociedad. Gracias a tu esfuerzo el río encontró, en cada momento de su trayecto, el justo beneficio que las tierras deseaban. Por esto, Maruja, mi texto se inspira en los objetivos de la enseñanza de la Geografía.

1. INTRODUCCIÓN

GRAVES (1985) nos advierte de la falta de consenso acerca de la filosofía y objetivos en la enseñanza de la geografía, mostrándonos los enfrentamientos entre los partidarios de la geografía teórica o la geografía real, las discrepancias también surgieron a partir del impacto de determinados proyectos Tyler (1949) y Taba (1962); las aportaciones del paradigma "New Geography" y de ciertas técnicas como la simulación (GRAVES, 1985, 65). El consenso tampoco es posible si se consideran los diferentes puntos de vista que mantienen los geógrafos acerca de los valores y el qué enseñar y el qué aprender. Otro enfrentamiento se produce en relación al sentido que tiene el término "saber útil" (GRAVES, 1985, 82). Estas confrontaciones sugieren a GRAVES la afirmación de que "los fines de la geografía como materia escolar se han visto influidos por la filosofía de la educación, el clima económico donde se desarrolla esta enseñanza y el paradigma predominante en el universo de la ciencia geográfica". Así, nos muestra el recorrido desde las interpretaciones que

* ROSER CALAF MASACHS es profesora Titular de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Oviedo.

defienden la presencia de la geografía en los currícula: la geografía en la escuela como conocimiento cultural, hasta su papel como ciencia de integración. Este último eslabón está presidido por las perspectivas que establecen el puente entre diferentes disciplinas y aquellos planteamientos donde el objeto de la geografía escolar es el estudio de problemas espaciales¹.

Posiblemente la lectura del trabajo de GRAVES (1985) nos ofrece la mejor luz sobre el problema que nos ocupa, al marcarnos la distinción entre aquella didáctica de la geografía que entiende **la geografía como un medio adecuado** o la geografía como **fuerza de objetivos educativos** (ver esquema en GRAVES, 1985, 88).

Antes de avanzar en nuestra argumentación, nos parece pertinente recurrir al texto de PINCHEMEL *"Fines² y valores de la educación geográfica"* quien nos enuncia las dificultades para conseguirlos y nos sugiere que una buena educación geográfica consiste en tener "reflejos geográficos", a saber: a) Percibir el entorno dentro de la multiplicidad y complejidad de sus partes constituyentes; percibirlo y no simplemente mirarlo, sin verlo realmente. b) Entender lo que se ve en términos de localización, de relaciones, de interrelaciones..., y entender el mundo a partir del propio conocimiento, de modelos y analogías y de puntos de referencia previos. c) Ser capaz de leer en el paisaje y valorar las fuerzas que le han dado forma (PINCHEMEL, 1989, 20). La propuesta de Pinchemel se ha centrado en desarrollar objetivos y fines encaminados a que mediante la geografía se desarrolle una capacidad para distinguir los hechos de las opiniones, unas destrezas para saber desenvolverse en el espacio, y la geografía puede ser una fuente de información para objetivar acontecimientos mundiales". Sus fines se encaminan hacia el análisis locacional de las distribuciones, el análisis ambiental y el estudio de la organización espacial" (PINCHEMEL, 1989, 11-18). **Es decir, educar para una competencia espacial y para clasificar algún problema espacial**, sin olvidar el protagonismo que poseen tanto los valores relativos (PINCHEMEL, 1989, 17), como los inherentes de la geografía (PINCHEMEL, 1989, 19), en el tema de la determinación de objetivos.

2. LA GEOGRAFÍA COMO FUENTE DE OBJETIVOS EDUCATIVOS

DEBESSE-ARVISET (1975) sostiene que la enseñanza de la geografía es útil porque proporciona una noción del espacio geográfico al descubrir

la relación entre el medio físico y la civilización que lo transforma. La geografía resulta útil *"para preparar al hombre del mañana en su capacidad de interpretar y resolver problemas políticos, económicos y humanos que serán planetarios [...] le hará comprender cómo se asocian los lugares, los fenómenos físicos, biológicos, humanos en los "complejos geográficos vivientes"* (DEBESSE-ARVISET, 1975, 12).

MERENNE-SCHOUMAKER (1986) nos presenta un modelo de enseñanza de la geografía que se caracteriza por:

a) Interés práctico y valor educativo de la geografía cuando esta se considera un dominio científico (común a otras ciencias) capaz de inferir hipótesis, confrontar hechos, construir explicaciones. Es decir, **elaborar el razonamiento geográfico** (MERENNE-SCHOUMAKER, 1986, 11-13).

b) Porque posee una **originalidad distintiva** en tanto que en ella se desarrollan **diferentes niveles de análisis**; es decir, el **juego de escalas** (MERENNE-SCHOUMAKER, 1986, 16-19).

c) Es un conocimiento para la **transformación de causas**, adhiriéndose las tesis de Pinchemel (1982); y representa un saber pensar el espacio (MERENNE-SCHOUMAKER, 1986, 39).

En definitiva, este concepto de la geografía como materia de enseñanza corresponde a un entender la geografía como "verdadero instrumento de formación" (MERENNE-SCHOUMAKER, 1986, 40), afirmación que ratifica en estos términos: "Se enseña, pues, a aprender por la geografía y a formarse por la geografía" (MERENNE / SCHOUMAKER, 1989, 46).

CLAVAL (1989) nos sugiere la idea de establecer cierto paralelismo entre evolución del pensamiento geográfico y diferentes tesis sobre educación geográfica que se desarrollan. La geografía en la escuela proporciona una respuesta a la curiosidad natural, es una disciplina del conocimiento espacial en tanto que mediante ella es posible aprender con rigor los territorios y localizar los objetos. Estos serían sus rasgos desde la época de Humboldt hasta la aproximación regional; las nuevas geografías se apartarían, al reconocer en ella su capacidad para entender el orden y descifrar el mundo real del de las apreciaciones. Este autor entiende la didáctica de la geografía bajo un concepto logocéntrico. **Los objetivos estarían asociados de forma muy vinculante a los contenidos.** Su interpretación se sitúa de nuevo en la tesis de la geografía como fuente de objetivos educativos.

Recientemente la Asociación Francesa para el Desarrollo de la Geografía publicaba (en *L'Espace Géographique*, 2: 171-177; 1989) un trabajo donde sus tesis centrales eran:

- a) Defender el estatuto de disciplina formativa más que informativa.
- b) Defender el estatuto de disciplina más que de materia.
- c) Representarla como un campo de conocimiento que proporciona apertura intelectual en la medida en que es capaz de enfrentarse a las preocupaciones esenciales³ en el contexto de la escuela.
- d) Establecer la distinción entre un conocimiento del Mundo y un saber⁴.

De las diferentes colaboraciones se desprendía que la geografía se entiende como fuente de objetivos educativos.

3. INTEGRAR UNA CONCEPCIÓN EN SINTONÍA CON LA VERSIÓN DE LA GEOGRAFÍA COMO UN MEDIO PARA CONSEGUIR FINES EDUCATIVOS

Este título tiene un amplio alcance, pero, para hacer efectivo y coherente el discurso que estamos desarrollando vamos a centrarnos en el análisis que el proyecto **Humanities** hace de la geografía (en su cap. IV). En él se examina la contribución disciplinar para averiguar conceptos de aprendizaje y habilidades apropiadas que deben extraerse de esta disciplina con el fin de desarrollar relaciones con las otras disciplinas que participan en el proyecto "combinación de conceptos y técnicas tomadas de otros temas y aplicadas a relaciones espaciales" (DRISCOLL, 1986, 47). Otra fuente de reflexión se orienta en el examen del problema que existe entre los desarrollos que posee la geografía escolar y los planteamientos que tiene la geografía en la comunidad universitaria. El reciente análisis de modelos espaciales en geografía⁵ y los avances en teoría de la educación, les sugiere organizar un proyecto donde la idea rectora sea "*la geografía como una luz en la mente más que como un peso en la memoria*" (DRISCOLL, 1986, 40). Por tanto se centrará en el estudio de **procesos, sistemas, conceptos**. Estos últimos son: localización, distribución, asociación de funciones, interacción, distancia, escala y cambio.

Se insiste en un estudio en profundidad del **marco ecosistema** donde el objeto de la geografía es obtener una idea en la forma que los sistemas operan (DRISCOLL, 1986, 41), proponiendo las siguientes "tesis":

a) El sistema climático (medidas, modelos indicados para el tiempo atmosférico) y las formas de representar el sistema climático.

b) El sistema geomórfico: relación cambiante entre las capas que conforman la superficie de la tierra y los cambios en la hidrosfera.

c) Sistema biótico: trata de la vegetación y suelo en interacción con el clima.

d) Sistema agricultura: total variedad de sistemas de cultivo, sistemas ganaderos, procesamiento de los productos del mar.

e) Sistema manufactura: principios de localización industrial y relaciones con las fuentes de materia prima y energía.

f) Asentamientos: trata del conjunto formado por población (distribución, agregación, dispersión), asentamiento (modelos de usos del suelo y crecimiento), redes (jerarquía, movimiento entre y dentro de asentamientos, modelos de accesibilidad).

La estrategia seguida por los diseñadores de este proyecto en relación al ámbito de la geografía en el proyecto "Humanities", fue el abordar un sistema de exploración de ideas centrales. Para ello se inspiraron en la publicación *"Teaching of ideas in Geography"* (1978), de los geógrafos del "Her Majesty's Inspectorate" (DRISCOLL, 1986, 43). Estas serían completadas por el desarrollo de los temas y problemas sociales; de los problemas de la vida en la ciudad; con la conservación de recursos medioambientales.

Otro frente de las estrategias fue el de tomar decisiones en relación con las escalas de trabajo:

a) Local, regional, nacional, europea, mundial.

b) Regional, Europa Occidental, mundo desarrollado, Tercer Mundo.

Quizás un aspecto interesante del proyecto "Humanities" fue el de que se mantuvo la idiosincrasia tradicional de la geografía, que insiste sobre la localización de lugares, funciones y gente. Asimismo, el intento de ofrecer una respuesta relacionada con una visión más científica incorporando como eje la **causalidad**. Otro frente de estrategias se desarrolló en torno a una revisión de aspectos que se consideraban fundamentales en los paradigmas "Geografía del Bienestar, Perspectiva Radical y Geografía de la Percepción".

La Geografía del Bienestar está centrada en cuestiones acerca de la acción humana, la motivación y la toma de decisiones, y busca un enlace con juicios acerca de temas medioambientales.

La Geografía Radical procuraría mostrar los temas de justicia social, distribución de materiales y recursos intelectuales. Este enfoque permitiría el desarrollo de la importancia de saber emitir juicios racionales y efectivos alrededor de temas como:

a) Producción de energía nuclear.

b) Áreas industriales, sectores en declive (como pueblos y ciudades mineras en el sur de Gales).

c) Desarrollo y expansión, aeropuertos (discusión sobre su localización).

Las preguntas que suelen plantear son: ¿Quién podría perder? ¿Quién ganaría? ¿Por qué se ha convertido en un asunto de interés ahora? La Geografía Radical permite desarrollar la posibilidad de relacionar la Geografía Humana con asuntos políticos y económicos, sugiriendo estudios de un área y dando importancia a temas vinculados con los derechos humanos y justicia social, desarrollo económico, etc.

Ejemplificaciones sobre la experimentación del proyecto Humanities las podemos encontrar en el trabajo de BARRS (1988). Este autor nos ofrece razones para contrarrestar la opinión de aquellos que consideraban inapropiada la integración. En esta misma línea argumental podemos citar el artículo de WARN (1987), quien destaca del proyecto Humanities las ventajas del papel de los estudiantes tomando decisiones, la flexibilidad que supone la estructura de los cursos según módulos; la importancia del tipo de actividad que desarrolla el estudiante y su relación con los objetivos de conocimiento, comprensión y valoración.

4. INTERDISCIPLINARIEDAD. UNA CONCEPCIÓN A MEDIO CAMINO ENTRE LA PERSPECTIVA INTEGRADA Y LA VISIÓN DE LA GEOGRAFÍA COMO FUENTE DE OBJETIVOS EDUCATIVOS

En el "National Curriculum" aparece un concepto de interdisciplinarietà que es muy sugerente, en la medida en que resuelve las "repeticiones" que eran frecuentes en otros diseños curriculares y se tiende a enfatizar la complementariedad. Para ello, los diseñadores **no se han detenido en discutir los límites de cada ciencia, sino que aprecian cómo es posible tratar un mismo tema desde diferentes perspectivas;** y esto resulta enriquecedor tanto para las disciplinas como para los

alumnos. El éxito reside en que es hecho desde una **base consciente y coordinada**.

Para examinar esta cuestión hemos estudiado el cap. VII "*Geography in the whole curriculum*" del documento "Geography for age 5 to 16" de Wales (1990), en él observaremos los diferentes tipos de enlace.

Nos sorprende comprobar cómo se superan las relaciones más frecuentes de la Geografía con la Historia. "Si los vínculos con la historia se han hecho en cursos de 'Integrated Humanities' también será posible establecer enlaces con otras disciplinas" (CLARKE, 1992, 28) y se orienta una propuesta donde la geografía esta presente en diferentes formas, a saber:

a) **Vínculos fuertes con los temas transversales**, porque estos comparten ciertas características comunes en cuanto a requerimientos sobre habilidades para analizar, evaluar, revisar, evidenciar, resolver problemas, tomar decisiones y aprender de la experiencia directa; porque exploran valores y creencias para extender los puntos de vista de gente diversa; y porque intentan el desarrollo de un compromiso personal y social respecto a responsabilidad social.

De los cinco temas transversales tres tienen lazos con la Geografía. Se trata de la Educación Ambiental, el Entendimiento Económico y Social, y la Ciudadanía.

La perspectiva que adquiere la geografía en la **Educación Ambiental** es la de comprender que los cambios son el resultado tanto de acciones que tienen lugar en la propia área, como de las decisiones que se toman en otros lugares. Por lo tanto, tiene **importancia la interdependencia** que existe entre gentes, productos, dinero, información, ideas. Los temas de Geografía Física, Geografía Humana y Geografía Ambiental proporcionan una aproximación que enfatiza modelos y procesos geográficos organizados en temas y apoyándose en estas clases de geografía. Así, la geografía física participa en ofrecer la naturaleza física del mundo en que vivimos y las consecuencias que se derivan de la interacción del ambiente físico con las personas. La geografía ambiental se centra en el análisis del uso y abuso de recursos naturales, la fragilidad de diferentes tipos de ambientes y las posibilidades de proteger y ordenar el ambiente (CLARKE, 1992, 29).

Se desarrollan 7 temas para entender mejor la **relación entre el hombre y la tierra, y se mantiene la preocupación sobre estudios en diferentes escalas**, que son fundamentales para la educación medioambiental. Es interesante el matiz que sugieren: A pesar de que toda la geografía puede ser considerada medioambiental, no toda la educación medioambiental es geografía. Al explorar temas medioambientales deberían enfatizarse contribuciones complementarias y distintivas de las Ciencias Naturales. Es la relevancia del trabajo científico la que desarrolla un conocimiento más profundo del proceso. Pero será también importante la consideración de la investigación histórica (relaciones y tendencias pasadas), importancia de la tecnología en modelos que conciernen al diseño ambiental (DES, 1990, 76).

El tema transversal **E.I.U. -Entendimiento Económico Industrial-** está relacionado con la ayuda a los jóvenes a adquirir competencias y conocimiento en sus papeles de productores, consumidores y ciudadanos. Esta propuesta se realiza desde la evaluación de la información, de las medidas económicas y en el desarrollo de destrezas para realizar juicios informados sobre asuntos económicos. La geografía colabora en la medida en que **propvee de una amplitud de temas y en una extensa gama de escalas**, ofreciendo oportunidades a los alumnos de **aprender y apreciar las actividades y procesos económicos que funcionan en diferentes contextos** y asentamientos. La geografía puede jugar un papel principal en E.I.U. cuando **colabora en la adquisición de conceptos económicos** y en la apreciación de que **hay perspectivas más amplias** de los asuntos económicos.

El tema transversal **Ciudadanía** supone preparar a los alumnos para que lleguen a ser unos ciudadanos competentes, capaces de **entender las situaciones de contexto donde el poder y la autoridad opera**, de apreciar los temas resultantes, de conocer quién y cómo es afectado. Por este motivo es importante ser capaz de entender y, si es necesario, participar en la toma de decisiones y actuar después de haber evaluado las implicaciones de cada actuación. La geografía participa en este tema transversal explorando **la similitud y las diferencias entre países; y entendiendo las formas de afrontar las respuestas del medio ambiente**. También, **promoviendo la comprensión entre pueblos y lugares** y enfatizando la interdependencia y el trabajo con escalas. Tales estudios proveen de una base sólida para una mayor sensibilidad del

mundo respecto a la comprensión internacional y para el desarrollo de ciudadanos eficientes.

b) **Relaciones con disciplinas que comparten conceptos, técnicas, etc.** (como en el caso de las **Matemáticas**). La geografía comparte con las matemáticas conceptos como escala, coordenada, punto, área, etc., técnicas como los análisis factoriales; idénticas representaciones (como diagramas). Sin el conocimiento de las matemáticas no se pueden comprender conceptos geográficos como los modelos espaciales. En el estudio de ciertos temas las relaciones son muy fuertes, como en el caso del trabajo con mapas topográficos (conceptos de escala, coordenada, punto, área, representación de diagrama en cálculo de pendientes, análisis factorial en relación con red de carreteras, ocupación del suelo...).

c) **Relaciones con disciplinas que tienen áreas de interés común**, como ocurre con las Ciencias Naturales. La complementariedad se establece en "la oportunidad de los geógrafos para contribuir a la educación científica y con los científicos para utilizar la geografía para demostrar principios científicos" (DES, 1990, 74). Algunos de los métodos de investigación geográfica son de naturaleza científica, como la observación, el planteamiento de hipótesis, la recolección y el análisis de pruebas y juicios. La geografía y las Ciencias Naturales comparten en particular muchos intereses abarcando un amplio campo de estudio que representa el tomar un punto de vista global de los diferentes entornos y procesos de la tierra. (atmósfera, hidrosfera, litosfera, biosfera) y favoreciendo el entendimiento de modelos físicos y los cambios a diferentes escalas y diferentes contextos espaciales (DES, 1990, 74).

d) **Relaciones que poseen cierta tradición**, como el caso de la Historia, las "Humanities", en los "Social Studies". En el National Curriculum los diseñadores han procurado establecer diferencias entre el 1^{er} nivel, que resulta sencillo y responde al interés de la Historia en temas transversales, o la relación de la Historia con la Geografía Humana; la Historia colaborando en el ámbito geográfico, "un sentido de lugar"; o en el estudio de temas del área local. También existe una colaboración en el sentido de compartir formas de explorar fuentes secundarias. Existe un segundo nivel más complejo, donde los diseñadores del National Curriculum han hecho una llamada de atención. Las relaciones de complementariedad se hacen más frágiles cuando nos damos cuenta de que *los lugares estudiados en historia pueden no ser de vital*

importancia para la geografía moderna y que muchos de los temas geográficos importantes actualmente no tienen paralelo histórico. Por todas estas razones creemos que hay que ser muy cuidadosos al desarrollar lazos formales entre la historia y la geografía, especialmente en el contexto de cursos combinados (DES, 1990, 74).

e) Finalmente, aparecen relaciones de complementariedad de la Geografía con otras áreas del National Curriculum que son de nueva implantación: Lazos con la Tecnología; con el T.V.E.I. –Iniciativa de Educación Técnica y Educacional–; y con el E.I.U. –Entendimiento Económico e Industrial–. Este último, como tema transversal (que ya ha sido relacionado). Los lazos con la tecnología son muy importantes y se intenta que los alumnos consigan destrezas y habilidades y un entendimiento de la dimensión tecnológica. La complementariedad de la geografía puede percibirse en las ideas sobre la distribución de actividades económicas, el carácter cambiante de los lugares y para dar ideas sobre las formas como la gente intenta controlar o transformar los entornos (en la medida en que en ellos se producen impactos tecnológicos evaluando ganancias y pérdidas). Los objetivos y los programas de estudio de tecnología en el National Curriculum incluyen una dimensión ambiental significativa: entender las soluciones de materiales y diseños alternativos y sus implicaciones ambientales (DES, 1990, 75).

Con el T.V.E.I. los lazos se establecen con **el contenido, con el tema y con la metodología de enseñanza-aprendizaje característica de los cursos de geografía, que son análogos a muchas de las finalidades de T.V.E.I.**

5. CONCLUSIONES

En los apartados anteriores se han puesto en evidencia concepciones de la educación geográfica. El potencial formativo tanto conceptual como instrumental que posee la Geografía en la versión como fuente de objetivos educativos, la sitúan en un excelente lugar para entender el mundo.

La única debilidad de estos argumentos se halla en que es posible entender el mundo sin dar la importancia necesaria a planteamientos ideológicos. No hay prácticamente referencias a situaciones de denuncia de la injusticia espacial. Por el contrario, reinterpretar en el plano educativo los planteamientos de LACOSTE (1976, 1977), permitiría ir hacia

esta línea, donde la Geografía es capaz de generar un conocimiento susceptible de hacer pensar el espacio como una base, para que se produzcan transformaciones de carácter social.

Por otro lado, las concepciones pedagógicas sobre el valor de la integración e interdisciplinariedad sitúan a la Geografía escolar como una disciplina capaz de establecer el engarce con otras; encontrando en tales relaciones el camino hacia una respuesta funcional de carácter comprensivo.

¿Cuáles son las características básicas de este carácter comprensivo?

1. Buscar qué es fundamental de un saber
2. Poseer un carácter aplicado al conocimiento
3. Compartir estos saberes con el mayor número posible de alumnos.

Actuando de esta forma en el diseño de objetivos de educación geográfica se orienta la visión de la Geografía como un medio para conseguir objetivos educativos.

La Geografía, cuando aparece en el currículum escolar relacionada con otras disciplinas sociales, posee un perfil donde contenidos, procedimientos y valores son más interpretativos y no tan técnicos.

El resultado será que al final de la escuela primaria, más niños serán seleccionados para su paso a Secundaria. Y, al final del ciclo de Secundaria, también más estudiantes accederán a la Universidad.

Con este proceder se rompe el ciclo de reproducción de la cultura dominante de carácter técnico que impone el sistema. El poder siempre muestra afinidad con la cultura técnica, y conecta difícilmente con la cultura interpretativa propia de un grupo de disciplinas sociales asociadas. Esta última interpretación exige enlaces entre disciplinas, cierta orientación ideológica de carácter crítico y un planteamiento aplicado significativo.

6. BIBLIOGRAFÍA

- ASSOCIATION FRANCAISE POUR LE DEVELOPPEMENT DE LA GÉOGRAPHIE (1989) *Quelle Géographie pour l'enseignement. L'Espace Géographique*, 2: 171-177.
- BARRS, D. (1988) Humanities Foundation Course. Saffrom Walden Country High School. *Teaching Geography*, 13(4): 152-156.

- BIDDLE, D. (1989) La programación en Geografía, en GRAVES, N. (Ed.) *Nuevo método para la enseñanza de la Geografía*. Teide, Barcelona. pp. 289-332.
- CLARKE, K. (1992) Geography in the National Curriculum. *Teaching Geography*, 17(1): 28-30.
- CLAVAL, P. (1989) Le place de la Géographie dans l'enseignement. *L'Espace Géographique*, 2: 123-124.
- D.E.S. (1990). Geography for ages 5 to 16. *Proposals of the Secretary of State for Education and Science and the Secretary of State of Wales*. June 1990. (Documento repografía).
- DEBESSE-ARVISET, M.L. (1975) *La Géographie à l'école*. P.U.F., París.
- DRISCOLL, K. (1986) *Humanities Curriculum Guidelines: for the middle and secondary years*. Falmer Press, Philadelphia. 177 pp.
- GRAVES, N. (1985) *La enseñanza de la Geografía*. Visor, Madrid.
- LACOSTE, Y. (1976) Penser et enseigner la Géographie. *L'Espace Géographique*, 1: 24-27.
- LACOSTE, Y. (1977) *Geografía, un arma para la guerra*. Anagrama, Barcelona. (1ª Ed. francés, 1976).
- PINCHEMEL, P. (1989) *Fines de la educación geográfica*, en GRAVES, N. J. (Ed.) *Nuevo método para la enseñanza de la Geografía*. Teide, Barcelona. pp. 7-22. (Traducción del artículo The aims and values of geographical education, en GRAVES, N. (Ed.) (1982) *New Unesco Source Book for Geography Teaching*. Longman-Unesco Press. pp. 1-15.
- WARN, CH. (1987) Geography in a Modular Humanities Scheme. The Manchester Experience. *Teaching Geography*, 12(3): 106-109.

NOTAS

1. En nuestra tradición ha sido el profesor A. LUIS GÓMEZ de la Universidad de Cantabria, el pionero en introducir esta perspectiva "Problemas" en nuestro contexto de Educación Geográfica.
2. El término "fin" puede usarse exclusivamente para resultados educativos a largo plazo, y el término "objetivo" puede limitarse a resultados a corto plazo más inmediatos. En GRAVES, N. (1985), *La enseñanza de la geografía*, VISOR, Madrid, p. 91.
3. MARECHAL, J. (1986) "Réflexion épistémologique et didactique de la géographie". *Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire et de la Géographie, 21 al 22 janvier 1986*, I.N.R.P., París, pp. 45-64. Define tres preocupaciones esenciales. Estas preocupaciones son la utilización ecológica del espacio, la organización del espacio y la diferenciación del espacio en clases socio-espaciales.
4. Afirmaciones construidas desde la lectura. ASSOCIATION FRANÇAISE POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA GÉOGRAPHIE (1989). *Quelle géographie pour l'enseignement? L'espace Géographique*, 2: 171-177.
5. DRISCOLL, K. (1986) *Humanities Curriculum guidelines: for the middle and secondary years*, The Falmer Press, Philadelphia (ver ejemplo de jerarquía de asentamiento en pp. 84-85).

PROGRAMACIÓN DE CULTURA CLÁSICA PARA 3º DE E.S.O.

SANTIAGO RECIO MUÑIZ*

1. INTRODUCCIÓN¹

1.1. La Programación que aquí se presenta incluye todos los aspectos que regula la *normativa oficial*, y que se encuentran contemplados en el art. 99 del Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (aprobado por R.D. 929/1993, de 18 de junio. B.O.E. de 13 de julio).

1.2. Una serie de factores han influido en el carácter de urgencia o de transitoriedad que podrá ofrecer esta Programación respecto a la de cursos venideros. Por un lado, se debe contemplar que en este Centro la asignatura de Cultura Clásica se va a impartir por vez primera. Por otro lado, hay que valorar que este condicionamiento se ha visto agravado por el hecho de confluir con otra circunstancia: la implantación anticipada de la E.S.O. por decisión de la Administración educativa.

1.3. En la redacción de esta Programación se ha tenido en cuenta el carácter de *modelo de desarrollo del currículo* que en su Preámbulo reconoce para la materia de Cultura Clásica la Resolución de 2 de noviembre de 1994 (B.O.E. de 16 de noviembre). En esta misma línea se expresa la Introducción de la citada Resolución cuando señala que *el alto grado de generalidad con que están enunciados los contenidos*

* SANTIAGO RECIO MUÑIZ es Catedrático de Latín del I.E.S. «Alfonso II» de Oviedo.

¹ Quiero dejar aquí constancia de mi deuda con la Programación de Latín de 2º de BUP redactada por D. J. Antonio Monge Marigorta, pues en buena medida me he beneficiado de ella para organizar y estructurar ésta que ahora presento.

responde a la necesidad de permitir distintas concreciones, en función de contextos específicos.

1.4. Este hecho, así como otras consideraciones que abordaremos en el apartado de metodología, condiciona nuestra tarea de programar la asignatura dado que hay múltiples aspectos que debemos precisar a falta de orientaciones oficiales detalladas y completas al respecto. Nos estamos refiriendo a la *ausencia de una exposición metodológica sistemática*, de la que hay indicaciones inconexas a lo largo de la Introducción de la Programación Oficial (P.O.), a la distribución de contenidos, a los criterios y procedimientos de evaluación del aprendizaje de los alumnos, y a los niveles de exigencia mínimos para la promoción de la asignatura, elementos todos ellos que no constan en el *currículum* oficial.

1.5. Dado que la asignatura de Cultura Clásica ocupa un espacio de opcionalidad en el segundo ciclo de la E.S.O., y que, presente como optativa en 3º y 4º, no se asegura que los alumnos que la cursen en 3º lo vayan a hacer también en 4º, se hace necesario que la Programación de nuestra materia cumpla en su primer año con el objetivo básico que le otorga su razón de ser en este Plan de Estudios: *poner en contacto a los alumnos que la cursen con la Cultura Clásica (CC), de manera que puedan comprender sus esenciales aportaciones a la cultura occidental actual (en formas de vida, arte, pensamiento, valores, etc.)* (Introducción del Anexo de la Resolución de 2 de noviembre de 1994).

1.6. E derecho de los alumnos a que una Programación de tan amplias y ambiciosas metas (aunque tratadas más bien en forma de *claves fundamentales para la interpretación del mundo clásico*) pueda ser llevada a buen término por el profesor, y el respeto por los enfoques, preferencias e iniciativas del docente (vid. R.D. 1345/1991, de 6 de septiembre. B.O.E. de 13 de septiembre): *Anexo Principios metodológicos de la Etapa: En un currículo abierto, los métodos de enseñanza son en amplia medida responsabilidad del profesor...*), el cual se verá obligado a adecuarse a las necesidades y ritmos de sus alumnos, exige una flexibilidad o, por decirlo con una expresión al uso, *una concreción en función de contextos específicos*, que nosotros hemos traducido en una sopesada y racional distribución de los contenidos de la materia a lo largo de las distintas evaluaciones que componen el curso

escolar. Hemos tenido también en cuenta el número de horas reales o lectivas que los alumnos recibirán en cada trimestre. En todo caso el orden interno expositivo de la asignatura dentro de cada trimestre, su dosificación y distribución y la metodología, se dejan a la discrecionalidad del Profesor.

2. CONDICIONAMIENTOS

2.1. La asignatura se define principalmente por su carácter optativo. En todo caso, su función es plural, pues, por un lado, sirve de acuerdo con la normativa legal, para desarrollar *las capacidades generales a las que se refieren los Objetivos de la Etapa* (Orden de 27 de abril, BOE de 8 de mayo, apartado VII), razón principal por la que CC es una optativa de oferta obligada por los Centros. Quizás resulte útil destacar este aspecto exponiendo el grado de adecuación de los Objetivos generales de CC a los Objetivos de Etapa para el Curso de 3º de E.S.O.

OBJETIVOS DE LA E.S.O.	OBJETIVOS DE CC A
<p>Objetivo a) Comprender y producir mensajes orales y escritos con propiedad y autonomía y creatividad en castellano, en su caso, en la lengua propia de la Comunidad Autónoma, y al menos en una lengua extranjera, utilizándolos para comunicarse y para organizar los propios pensamientos, y reflexionar sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje.</p>	<p>Objetivo 1. Comprender los discursos orales y escritos, reconociendo sus diferentes finalidades y las situaciones de comunicación en que se producen, utilizando para ello conocimientos lingüísticos y culturales procedentes de la cultura clásica.</p>

Los Bloques de contenidos que se relacionan con la consecución de los susodichos Objetivos son éstos: a) Los conocimientos lingüísticos arriba mencionados son adquiridos por el alumno con el estudio del Bloque I, en donde se sitúa el léxico grecolatino del español coloquial y los cultismos. b) Los conocimientos culturales están presentes en los Bloques II y III.

OBJETIVOS DE LA E.S.O.	OBJETIVOS DE CC A
<p>Objetivo a) Comprender y producir mensajes orales y escritos con propiedad y autonomía y creatividad en castellano, en su caso, en la lengua propia de la Comunidad Autónoma, y al menos en una lengua extranjera, utilizándolos para comunicarse y para organizar los propios pensamientos, y reflexionar sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje.</p>	<p>Objetivo 5. Reconocer el origen grecolatino de la mayoría de las lenguas de España y de gran parte de Europa, identificando elementos lingüísticos comunes que existen en ellas.</p> <p>Objetivo 9. Valorar la lengua latina como ayuda para el aprendizaje de otras lenguas.</p>

Por lo que se refiere a la comprensión/expresión de una segunda lengua, el Bloque conceptual que está en relación con las capacidades que los alumnos adquirirán en CC, es el Bloque I.

OBJETIVOS DE LA E.S.O.	OBJETIVOS DE CC A
<p>Objetivo b) Interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos, con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación y reflexionar sobre los procesos implicados en su uso.</p>	<p>Objetivo 2. Mejorar la expresión oral y escrita por medio de la adquisición de términos latinos y helenísticos (¿griegos?), asegurando su uso activo y pasivo.</p>

Los contenidos que garantizan la adquisición de estas capacidades se encuentran en el Bloque I: léxico grecolatino del español científico, y en el Bloque II: el léxico de las instituciones políticas romanas en el vocabulario político actual; y la pervivencia del vocabulario mitológico y artístico.

OBJETIVOS DE LA E.S.O.	OBJETIVOS DE CC A
<p>Objetivo c) Obtener y seleccionar información utilizando las fuentes en las que habitualmente se encuentra disponible, tratarla de forma autónoma y crítica, con una finalidad previamente establecida y transmitida a los demás de manera organizada e inteligible.</p>	<p>Objetivo 10. Utilizar adecuadamente fuentes antiguas diversas, contrastando su contenido y forma con las modernas.</p>

La consecución de estos objetivos se contempla con el estudio del Bloque II y con la utilización de textos clásicos traducidos que *sirvan de apoyo y vía de acceso a los contenidos culturales*.

OBJETIVOS DE LA E.S.O.	OBJETIVOS DE CC A
<p>Objetivo g) Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, en especial los relativos a los derechos y deberes de los ciudadanos, y adoptar juicios y actitudes personales con respecto a ellos.</p> <p>Objetivo h) Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas.</p>	<p>Objetivo 7. Conocer los elementos básicos de la civilización clásica, valorando su influencia en la cultura local, hispánica y europea en sus diferentes manifestaciones.</p> <p>Objetivo 8. Identificar elementos lingüísticos y culturales procedentes del mundo clásico que subyacen en la cultura europea.</p>

Los contenidos de los Bloques II y III permiten el reconocimiento de aspectos importantes de la civilización clásica, su análisis e interpretación, la comparación con sociedades posteriores y la constatación de una viva tradición clásica en la cultura europea.

OBJETIVOS DE LA E.S.O.	OBJETIVOS DE CC A
<p>Objetivo k) Conocer y apreciar el patrimonio cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un derecho de los pueblos y de los individuos, y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.</p>	<p>Objetivo 6. Valorar la existencia de las diferentes lenguas y culturas en España hermanadas en su origen común grecolatino como manifestación de variedad y riqueza cultural.</p>

Los Bloques I y III se ocupan de conseguir la adquisición de estas capacidades. En el caso del Bloque III, se pretende que el alumno conozca los principales conceptos de la presencia de Grecia y de Roma en la Península Ibérica y que adquiriera, entre otras, *actitudes de respeto y valoración de la diversidad histórica y cultural de España —debida en*

parte a las consecuencias de la Romanización— como una realidad distinta y enriquecedora de nuestro patrimonio colectivo (P.O.).

2.1.1. De acuerdo con la citada función plural de CC, esta materia debe, en segundo lugar, *ampliar la oferta educativa y las posibilidades de orientación dentro de ella* (Orden de 27 de abril de 1992, Apartado VII). Detrás de esta función se encierran propiamente dos: por una parte, la Programación de CC debe servir para *satisfacer los intereses y aptitudes de aquellos alumnos que han optado por ella* (R.D. de 6 de septiembre). Éste debe ser un condicionante a tener en cuenta a la hora de programar la materia pues, en buena lógica, una parte sustancial de los alumnos de CC lo será del Bachillerato de Humanidades o de Ciencias Sociales. Por lo tanto, a estos alumnos la asignatura de CC les debe garantizar la preparación fundamental con la que puedan cursar sólidamente los itinerarios de humanidades (y lógicamente estamos pensando en primer lugar en las asignaturas de Latín I, II y Griego).

2.1.2. Por otra parte, también es cierto que una parte del alumnado que opta por esta asignatura, lo hace con la idea de ampliar el campo de sus estudios, acogiendo a la atención a la diversidad que reconoce la normativa oficial. En este caso, no hay detrás de su elección una intención de cursar con posterioridad estudios humanísticos. En este sentido creemos que no es correcto presuponer que los alumnos CC pertenecen al primer tipo comentado: a los futuros estudiantes de Humanidades, a pesar de lo que sugiere el currículo oficial de CC en su Introducción cuando señala que *no se trata, por tanto, de profundizar en contenidos que se tendrá ocasión de abordar en cursos posteriores, sino más bien de ofrecer a los alumnos claves fundamentales para la interpretación del mundo clásico y de fomentar actitudes de interés y de aprecio hacia la cultura clásica que puedan promover aproximaciones posteriores de carácter más especializado.*

2.1.3. Entendemos que esta doble situación debe ser tenida en cuenta a la hora de Programar la asignatura: por un lado, el carácter de iniciación y fundamento que la materia de CC posee para aquellos alumnos que serán la *cantera* de los Bachilleratos Humanísticos; y, por otro lado, la característica de orientación y de contacto no permanente con la que CC será solicitada por esos otros alumnos que desean ampliar sus áreas de

conocimiento, sin pretensiones de proseguir en un itinerario educativo afín a nuestras materias.

2.1.4. Un segundo condicionante que determina a la asignatura de CC, se deriva de su posición en el *currículum* de la E.S.O., dado que se trata de una optativa que puede ser cursada en uno o en los dos cursos del segundo ciclo. En el primer supuesto el alumno puede elegir CC el primer año en que se ofrece (3° de E.S.O.) o el segundo año (4° de E.S.O.), sin que se contemple en el *currículum* oficial, si se trata del segundo caso, en qué situación académica: bien en un grupo distinto del de los alumnos que ya la han cursado en 3°, bien formando con ellos uno sólo. La P.O. parece sugerir la segunda solución, es decir, la creación de un grupo común en 4° de E.S.O. que integre tanto a los que proceden de CC de 3° como a los que la hayan elegido en 4° por primera, puesto que —según la P.O.— *los alumnos podrán seguir los contenidos propuestos para cualquiera de los cursos del ciclo.*

2.1.5. Este razonamiento de la P.O. se apoya en el *carácter complementario* que los Programas de CCA y CCB ofrecen a los alumnos que las cursen. Ahora bien, así como en 3° de E.S.O. no se plantea este problema de interferencia de situaciones, intereses y expectativas entre los alumnos con respecto a la P.O., el panorama puede ser cuando menos confuso en 4° de E.S.O. A nuestro juicio, la complementariedad que la P.O. garantiza respecto de sus *currícula* no es una realidad constatable. Por el contrario pensamos que hay una secuencia progresiva o graduada entre los contenidos de CCA y CCB: un ejemplo elocuente lo constituye la secuencia del Bloque II: *Instituciones políticas y sociedad* de CCA y el Bloque III: *La huella del mundo clásico en el mundo actual*, de CCB. Así, el estudio de *las huellas del mundo clásico en instituciones sociales y formas políticas actuales* no puede concebirse sin el conocimiento previo de los *sistemas políticos en la Antigüedad*, aspectos que se tratan respectivamente en CCB y CCA. Igualmente, el tratamiento de los *principales mitos griegos* (CCA) sirve de soporte al estudio de los conceptos sobre la presencia de estos *mitos en la literatura contemporánea* (CCB).

2.1.6. Por consiguiente, consideramos que, en contra de lo que se afirma en la Introducción de la P.O., no cabe impartir cualesquiera de los

contenidos de los dos cursos en cualquiera de los años del segundo ciclo. La distribución de la materia fijada por la P.O. aconseja implícitamente impartir CCB en 4º, y no antes.

2.1.7. Un tercer rasgo que define el programa de CC es su carácter pluridisciplinar que se concreta, según la P.O., por la referencia de sus distintos bloques de contenidos a *tres ámbitos de conocimiento complementarios: la lengua, la cultura y la pervivencia de elementos culturales del mundo clásico*. En el caso de CCA, el bloque lingüístico se propone principalmente destacar la deuda léxica que el castellano y otras lenguas románicas tienen contraída con el latín y griego. El bloque de Instituciones políticas y sociedad incluye, entre otros conceptos, un panorama de las instituciones políticas grecolatinas sin que sea preciso situarlas en un marco histórico diacrónico (a menos que tales referencias sean esquemáticas). En sintonía con este enfoque, creemos que resulta mucho más oportuno y evita reiteraciones innecesarias con materias afines (por ejemplo, con el área de Geografía e Historia, que los alumnos cursarán a lo largo del segundo ciclo), centrar las explicaciones en destacar las características de los órganos de gobierno y el funcionamiento de las instituciones de los distintos sistemas políticos que la Antigüedad legó a la posteridad. Asimismo, se incluirán las oportunas referencias a la huella del legado clásico en los regímenes políticos posteriores, utilizando perspectivas lingüísticas e históricas. Los temas histórico-culturales referidos a la romanización de la Península Ibérica cierran esta síntesis lingüística-histórica-artística de acercamiento al mundo clásico y a su legado.

3. OBJETIVOS

3.1. La P.O. los define en la Introducción: *Los alumnos y alumnas de la E.S.O., por tanto, deben conocer sus raíces lingüísticas y culturales, situarlas históricamente y valorarlas a través de evolución*, propósitos con los que nos mostramos en total conformidad. Aunque ya hemos hecho (vid. 2.1.) una referencia sistemática a los Objetivos de CCA, dedicaremos las líneas siguientes a realizar ciertas precisiones.

3.2. Los objetivos lingüísticos que hemos comentado en el punto 2.1.7., se resume en *la contribución (particularmente del latín) al mejor*

conocimiento y dominio de su propia lengua. Este objetivo tan ambicioso es perfectamente lógico sólo si lo delimitamos refiriéndolo, de acuerdo con el Bloque I de CCA, *a la adquisición de términos griegos y latinos, asegurando su uso activo y pasivo, con el fin de mejorar la expresión oral y escrita del alumno* (Objetivo General 2 de CC). O también, si lo referimos a los contenidos que posibilitan que *los alumnos capten la dimensión diacrónica de la lengua a través de la reflexión, el análisis e, incluso, la comparación con el latín como lengua generadora* (Introducción de la P.O.).

3.2.1. Ahora bien, exceptuando estos objetivos o capacidades que los alumnos adquirirán en este apartado lingüístico, creemos desafortunado por utópico e incoherente con el propio *currículum*, exhibir otros objetivos que en modo alguno se corresponden con los contenidos a impartir. Nos referimos a los Objetivos Generales 4., que es más bien propio del Curso obligatorio de Latín de 2º de BUP y 5., que presupone saberes excesivos.

3.3. Los objetivos culturales pretenden *el conocimiento de aspectos fundamentales de las formas de vida y de las creencias de las sociedades griega y romana* así como su proyección en la cultura occidental hasta nuestros días. Política, sociedad, vida privada y creencias religiosas son los ejes en torno a los cuales giran los objetivos culturales. La interrelación de contenidos culturales y lingüísticos debe estar siempre presente y se traducirá, por ejemplo, en un tratamiento didáctico simultáneo de la historia de la lengua latina en su evolución a las lenguas románicas, y de la evolución socio-política de la civilización romana, enfoque habitual, por lo demás, en las Programaciones de Latín de 2º de BUP. Por último, es preciso destacar que forma parte especial de estos objetivos culturales, el conocimiento de la presencia de Grecia y de Roma en la Península Ibérica.

4. DISTRIBUCIÓN DE LA MATERIA POR EVALUACIONES

4.1. Hemos hecho referencia en 2.1.5. y 2.1.6. a la distribución de los contenidos de CC en dos cursos y, concretamente, a nuestra preferencia por la aplicación del Programa de CCA en 3º de E.S.O. Respecto a la

distribución y organización de los contenidos de CCA a lo largo del Curso, la P.O. señala que *el orden en que se presentan es orientativo* y que el profesor decidirá sobre aquellos aspectos. Se subraya, de nuevo, la necesidad de interrelacionar los contenidos con los distintos bloques, consideración que también destacaban las P.O. de Latín en el BUP.

4.2. Nos parece muy oportuno recoger aquí lo que a propósito de la distribución de la materia por evaluaciones señaló D. J. Antonio Monge en la Programación de Latín de 2º de BUP: *Introducimos este apartado por delante del de la Metodología porque creemos que donde mejor queda definida ésta es precisamente en el sistema escogido para la distribución, sucesión y combinación de los diversos contenidos que abarca la materia de este curso. De los varios retos metodológicos que plantea la didáctica del Latín de 2º de BUP, el de la distribución más adecuada, según los criterios de racionalidad y eficacia, repetidamente apuntados, es el de más difícil y discutible solución; y el de más transcendencia. Al mismo tiempo que es el que mejor define la línea didáctica del profesor...*

PRIMERA EVALUACIÓN

1. INSTITUCIONES POLÍTICAS Y SOCIEDAD

- 1.1. El marco histórico-geográfico: evolución socio-política de Grecia.
- 1.2. El marco histórico-geográfico: evolución socio-política de Roma.
- 1.3. Características de la civilización grecorromana: su legado.

2. LAS LENGUAS CLÁSICAS: ORIGEN DE LAS LENGUAS ROMÁNICAS

- 2.1. Las lenguas indoeuropeas.
- 2.2. Las lenguas románicas.
- 2.3. Del latín a las lenguas románicas.
- 2.4. Formación de palabras: cultismos y palabras patrimoniales.

SEGUNDA EVALUACIÓN

1. INSTITUCIONES POLÍTICAS Y SOCIEDAD

- 1.1. Sistemas políticos en Grecia y en Roma. Los órganos de gobierno: características y funcionamiento.
- 1.2. El legado clásico de las Instituciones políticas en la Europa medieval, renacentista y en la Revolución francesa.
- 1.3. La familia: papeles sociales de mujeres y varones.

2. LA PRESENCIA DE GRECIA Y DE ROMA EN LA PENÍNSULA IBÉRICA

2.1. La Romanización de Hispania.

2.2. El legado clásico del urbanismo público y privado en las ciudades hispanorromanas.

3. LAS LENGUAS CLÁSICAS: ORIGEN DE LAS LENGUAS ROMÁNICAS

3.1. Pervivencia de las formas y del léxico de la política.

3.2. Vocabulario de la familia: vocabulario de la mujer y léxico del varón: la ideología tradicional romana a través de las palabras.

TERCERA EVALUACIÓN

1. INSTITUCIONES POLÍTICAS Y SOCIEDAD

1.1. Los mitos griegos y latinos: temas, divinidades y héroes.

1.2. El ocio: los juegos romanos.

2. LAS LENGUAS CLÁSICAS: ORIGEN DE LAS LENGUAS ROMÁNICAS

2.1. Léxico mitológico.

2.2. Léxico común, técnico y científico de origen grecolatino.

3. PERVIVENCIA DEL MUNDO CLÁSICO

3.1. Temas mitológicos en el arte.

3.2. Temas mitológicos en la Literatura española.

3.3. Los juegos romanos en el cine.

5. METODOLOGÍA

5.1. Un aspecto metodológico principal que define el punto de vista del profesor y su enfoque de la materia se ve reflejado, como ya hemos comentado, en la selección y distribución de los contenidos por evaluaciones.

5.1.1. Por otro lado, la P.O. sólo recoge breves consideraciones sobre la metodología aconsejada para impartir CCA y CCB. Quizás, la más relevante consista en la ya citada recomendación de garantizar la necesaria interrelación entre los distintos Bloques ...

5.1.2. Una segunda apreciación metodológica que compartimos plenamente en la medida de lo posible, *es la utilización constante de textos clásicos... que sirvan de apoyo y vía de acceso a los contenidos culturales.*

5.1.3. Por último, la P.O. aconseja enfocar la enseñanza hacia el aprendizaje de *las claves fundamentales para la interpretación del mundo clásico*.

5.2. En el plano de la práctica docente, las técnicas de enseñanza-aprendizaje que consideramos oportunas para llevar al aula, son las siguientes:

a) Los contenidos lingüísticos estarán en íntima relación con las unidades temáticas históricas o literarias correspondientes. Los alumnos reconocerán el léxico de origen grecolatino presentado diferenciadamente, por campos semánticos: vocabulario político-institucional, religioso, científico y familiar o social. En este apartado temático de la asignatura, como en las demás, se procederá combinando en un adecuado y fructífero equilibrio, la inducción y la deducción: es decir, la búsqueda de datos en diccionarios y textos, el análisis y el hallazgo de raíces y de las reglas de evolución fonética del latín al español a partir de ejercicios y, por otro lado, la síntesis y la exposición panorámica inicial o final, la cual proporcionará al alumno la necesaria visión de conjunto y conseguirá imprimir a las clases el adecuado ritmo para avanzar de acuerdo con la Programación.

b) Los contenidos históricos se estudiarán tomando como base el libro de texto, completándolo con la lectura de textos clásicos traducidos y de materiales audiovisuales. Los alumnos deberán organizar la información proporcionada en mapas histórico-geográficos y mapas o esquemas de conceptos, completarán cuestionarios y se ocuparán de la elaboración de pequeñas monografías sobre aspectos de la vida pública y privada grecorromana. En la exposición de los temas históricos se pondrá cuidado en señalar sólo las grandes líneas de la evolución socio-política de Grecia y de Roma, y en proporcionar las claves que definen la situación del hombre y de la mujer en el mundo antiguo, así como los rasgos esenciales de la vida pública y privada romana y del arte grecorromano, en particular.

c) En el bloque temático que se acaba de comentar así como en el lingüístico, se cuidará de establecer su relación con los contenidos relativos a la pervivencia del mundo clásico, con el fin de que *los alumnos perciban éste como próximo vinculado a su entorno*. Como actividad de aplicación y para asegurar la funcionalidad de lo aprendido, se propondrá a los alumnos una tarea de investigación sobre la

pervivencia del legado clásico, y para ello utilizarán como hilo conductor el itinerario de un viaje de estudios. El alumno recogerá, clasificará y analizará la información de los hitos culturales de ese itinerario para contrastarla con la que le ofrece el mundo clásico en sus distintas manifestaciones: lengua, arquitectura, escultura, economía, urbanismo, instituciones políticas, literatura y pensamiento, mitología...

6. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

6.1. La P.O. no especifica los criterios para evaluar la progresión de los alumnos en el aprendizaje. En todo caso y dado que *CC se inserta en el mismo marco teórico que las demás áreas lingüísticas del currículo, compartiendo un enfoque común, unos mecanismos de aprendizaje y unos criterios didácticos coherentes con ellas*, parece lógico que CC posea unos criterios de evaluación homogéneos con los que señala el R.D. 1991 de 6 de septiembre, a propósito del área de Lengua castellana y Literatura dentro del currículo de la E.S.O.

6.2. Este R.D. establece que los criterios de evaluación *han de ser aplicados en el marco global del currículo, teniendo en cuenta los objetivos y contenidos de la correspondiente área*. Por otro lado, sirven para fijar el *tipo y grado de aprendizaje que se espera que los alumnos hayan alcanzado con respecto a las capacidades indicadas en los objetivos generales*. Parece oportuno tratar aquí también el apartado de la Programación referido a los Contenidos mínimos exigibles al alumno para ser evaluado positivamente, dado que los criterios de evaluación determinan el grado de aprendizaje y, por otra parte, la normativa oficial pretende que su aplicación sea flexible, en función, principalmente, de las aptitudes o capacidades del alumno. Pues bien, en conformidad con estos principios y en coherencia con lo expuesto sobre Objetivos (vid. 2.1. y 3.) y contenidos (2.15., 2.16, 2.1.7. y 4.) a lo largo de esta Programación, enunciaremos los siguientes criterios de evaluación de CCA:

<p>Objetivo 1. Comprender los discursos orales y escritos, reconociendo sus diferentes finalidades y las situaciones de comunicación en que se producen, utilizando para ello conocimientos lingüísticos y culturales procedentes de la cultura clásica.</p> <p>Objetivo 6. Valorar la existencia de las diferentes lenguas y culturas de España hermanadas en su origen común grecolatino como manifestación de variedad y riqueza cultural.</p>	<p>Contenidos:</p> <p>Bloque I Bloque II Bloque III</p> <p>Bloque I</p> <p>Bloque I</p>	<p>Criterios de evaluación: En relación con la expresión y/o el contenido de un texto escrito, el alumno identificará y expondrá los conocimientos lingüísticos y culturales adquiridos en CC, reconociendo la pertinencia de su presencia en el citado texto.</p> <p>Señalar los pasos principales de la historia de la lengua latina hasta la documentación de las lenguas romances.</p> <p>Conocer las lenguas románicas y situar en un mapa su difusión mundial.</p>
---	--	---

CONTENIDOS MÍNIMOS (referidos indistintamente a conceptos, procedimientos y actitudes).

El alumno identificará en un texto los elementos lingüístico-culturales de CC y comentará correctamente uno de ellos. Deberá destacar su relación con la intención o finalidad que se propone el texto.

Conocerá las principales lenguas románicas, localizándolas geográficamente y razonando su parentesco lingüístico.

<p>Objetivo 2. Mejorar la expresión oral y escrita por medio de la adquisición de términos latinos y helenísticos (¿griegos?), asegurando su uso activo y pasivo.</p>	<p>Contenidos:</p> <p>Bloque I</p>	<p>Criterios de evaluación: Introducir en textos escritos términos técnicos, científicos y cultismos de origen grecolatino. Redactar textos haciendo uso de ellos.</p> <p>Comprender y usar pertinentemente los latinismos más frecuentes del castellano.</p>
--	---	--

CONTENIDOS MÍNIMOS

Reconocimiento y clasificación de los tecnicismos y cultismos más frecuentes.

<p>Objetivo 3. Reflexionar sobre los mecanismos de la lengua latina para la formación de las palabras, con el fin de entender su conformación en español.</p> <p>Objetivo 5. Reconocer el origen grecolatino de la mayoría de las lenguas de España y de gran parte de Europa, identificando elementos lingüísticos comunes que existen en ellas.</p> <p>Objetivo 9. Valorar la lengua latina como ayuda para el aprendizaje de otras lenguas.</p>	<p>Contenidos:</p> <p>Bloque I</p>	<p>Criterios de evaluación: Explicar razonadamente la creación de palabras españolas a partir del latín. Identificar el parentesco lingüístico de las lenguas de Europa y conocer y reconocer situaciones de préstamo lingüístico desde el latín hacia aquéllas. Conocer los principales prefijos y sufijos grecolatinos, e identificarlos en textos de diversa naturaleza. Formar familias de palabras utilizando esos procedimientos de composición y derivación.</p>
---	---	--

CONTENIDOS MÍNIMOS

Explicar con ejemplos las reglas fonéticas de evolución más frecuente del latín al español. Reconocer en un texto los principales procedimientos de composición y derivación, explicando el significado que aportan a la palabra base.

<p>Objetivo 7. Conocer los elementos básicos de la civilización clásica, valorando su influencia en la cultura local, hispánica y europea en sus diferentes manifestaciones.</p> <p>Objetivo 8. Identificar elementos lingüísticos y culturales procedentes del mundo clásico que subyacen en la cultura europea.</p>	<p>Contenidos:</p> <p>Bloque II</p> <p>Bloque III</p>	<p>Criterios de evaluación: Identificar y conocer los ámbitos de la cultura europea (ciencias, artes, política, crítica literaria) que reflejan la presencia de elementos lingüísticos grecolatinos.</p> <p>Expresar esquemáticamente las fases principales de la Historia de Roma.</p> <p>Señalar los rasgos característicos de las instituciones políticas grecorromanas.</p> <p>Reconocer las señas de identidad del arte griego y romano.</p> <p>Establecer relaciones justificadas y apoyadas en los conocimientos adquiridos, entre la cultura clásica y la cultura europea, a propósito de los siguientes campos de estudio: obras artísticas y literarias, procesos históricos y manifestaciones de la vida pública y privada.</p>
---	--	---

CONTENIDOS MÍNIMOS

Conocer aspectos fundamentales y generales de la influencia léxica grecolatina en el vocabulario científico europeo. Señalar las etapas de la Historia de Roma y sus instituciones representativas. Identificar el

vínculo que relaciona el legado clásico y las manifestaciones culturales europeas tratándose de obras o aspectos muy representativos.

<p>Objetivo 7. Conocer los elementos básicos de la civilización clásica, valorando su influencia en la cultura local, hispánica y europea en sus diferentes manifestaciones.</p> <p>Objetivo 10. Utilizar adecuadamente fuentes antiguas diversas, contrastando su contenido y forma con las modernas.</p>	<p>Contenidos:</p> <p>Bloque II</p> <p>Bloque III</p>	<p>Criterios de evaluación: Planificar y utilizar, individualmente y en equipo, la consulta de diversas fuentes de información, acudiendo a diccionarios, léxicos, antologías temáticas de textos clásicos traducidos y libros de distintas materias. Integrar informaciones procedentes de diferentes textos sobre un tema de investigación: hitos culturales del legado clásico en España o en Europa, con el fin de elaborar un texto de síntesis correctamente ilustrado.</p> <p>Conocer los principales personajes y temas de la mitología clásica, destacando su influencia en épocas y autores de la literatura y arte europeos.</p>
--	--	--

CONTENIDOS MÍNIMOS

Manejar correctamente las fuentes de información y presentar un trabajo de investigación sencillo, sobre un aspecto de la romanización en España o en Europa. Dicho trabajo deberá estar bien secuenciado, utilizará un lenguaje adecuado y, concretamente, un léxico apropiado al contenido de la exposición. Redactar un trabajo sencillo sobre un mito clásico y su influencia en el arte y la literatura.

7. PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN

7.1. La naturaleza continua e integradora de la evaluación demanda unos instrumentos de evaluación sistemáticos y coherentes con los criterios de evaluación que se van a aplicar. Es decir, se trata de seleccionar las herramientas de evaluación que favorezcan el aprendizaje de aquellos contenidos que el profesor ha determinado en función de los objetivos.

7.2. Una evaluación sistemática puede aplicarse sobre las tareas que el alumno realiza en la clase: a) resúmenes de textos y de explicaciones; b) mapas y esquemas conceptuales; c) resolución de ejercicios; d) elaboración y actualización del cuaderno de clase.

7.3. Ahora bien, la necesidad de utilizar todos los criterios de evaluación para medir la consecución de los Objetivos de la asignatura, hace inevitable la utilización de otros medios de evaluación: a) pruebas escritas referidas a unidades didácticas o a un bloque de contenidos; b) corrección de trabajos de los alumnos sobre temas sencillos de investigación.

8. CRITERIOS DE CALIFICACIÓN. CRITERIOS DE PROMOCIÓN Y CONTENIDOS MÍNIMOS

8.1. Los conceptos, procedimientos y actitudes básicos de las unidades didácticas incluidas en cada Bloque de contenidos, y que se encuentran recogidos en los contenidos mínimos (vid. 6.) de la Programación, se utilizarán como referente para otorgar al alumno la calificación de apto y la promoción final de la asignatura.

8.2. Se valorará asimismo el trabajo del alumno en la clase y la contestación de ejercicios y cuestionarios, de acuerdo con la importancia de las cuestiones y su grado de resolución. La actualización del cuaderno de clase se utilizará para complementar la calificación del alumno.

8.3. Los ejercicios de clase y las pruebas de evaluación constarán de varias partes: a) cuestiones relacionadas con el conocimiento de las claves o fundamentos de la unidad didáctica: definiciones, resúmenes, descripciones esquemáticas...; b) cuestiones que obligan al alumno a la aplicación de estos conceptos básicos: respuestas a cuestionarios, análisis e interpretación de textos, ejercicios para completar, ...; c) cuestiones que exigen un esfuerzo de relación de contenidos diversos: análisis y comentario de aspectos del legado clásico presentes en manifestaciones de la cultura europea; exposición de opiniones razonadas sobre aspectos de la Antigüedad comparados con situaciones actuales: la familia romana, creencias, modelos artísticos, ...

8.4. Se utilizará como criterio de calificación la valoración preferente de las cuestiones que suponen aplicación y relación de saberes. En todo caso, y en función de las posibilidades del alumno, se considerará suficiente el conocimiento de las cuestiones esenciales, la presentación

del cuaderno de clase trabajado con regularidad a lo largo del año y la superación de las cuestiones y tareas que los contenidos mínimos fijan.

9. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y ADAPTACIONES CURRICULARES

9.1. La normativa oficial (R.D. de 6 de septiembre. Anexo: *Principios metodológicos de la Etapa*) señala tres vías para el tratamiento de la diversidad: las adaptaciones curriculares, el espacio de opcionalidad y la diversificación curricular.

9.2. Por lo que se refiere a la segunda vía, sólo queremos recordar que en 2.1.1.; 2.1.2. y 2.1.3. hemos comentado el servicio que presta la asignatura optativa CC a los distintos alumnos que la solicitan, de acuerdo con su función plural.

9.3. Un segundo tratamiento más específico de la atención a la diversidad propone la adaptación de la metodología y de las actividades, del material didáctico y de los propios contenidos, asumiendo las características particulares de determinados alumnos/as. Creo que esta Programación ha dado cumplimiento a una parte de estas exigencias. En efecto, en el apartado de Metodología, insistimos [vid. 5.2.a)] en la conveniencia de ofrecer una prudente combinación de métodos para conseguir itinerarios diversificados en el aprendizaje.

9.3.1. Por otro lado, las actividades que hemos citado a lo largo de esta Programación [vid. 5.2. a), b) y c)] permiten alcanzar los Objetivos Generales de CC por vías distintas. Para conseguirlo, presentamos a los alumnos actividades de dificultad graduada y muy variadas, que provocan la participación constante del alumno, puesto que ocupan el tiempo principal de la clase.

9.3.2. Además de la iniciativa que le corresponde al profesor a la hora de imaginar diferentes acercamientos a los contenidos de la materia, no cabe duda que la atención a la diversidad pasa también por la presencia en el aula y en el Centro de una biblioteca que, junto con el libro de Texto, ayude al alumno tanto en la recuperación o refuerzo como en la

ampliación o profundización de determinados contenidos. En el apartado de Materiales y Recursos didácticos especificamos aquéllos con los que podemos afrontar ambos retos que la atención a la diversidad exige.

10. MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS

Libro de Texto: C. García Gual, J. Antonio Monge Marigorta, Mariano A. Andrés Puente: *Cultura Clásica*. Editorial Santillana, Madrid, 1995. Diccionarios de Helenismos. Diccionarios de vocabulario científico y médico de raíz grecolatina. Ejercicios de etimologías grecolatinas del español en las Ciencias: especialmente, los materiales (de próxima publicación) elaborados por A. Sánchez Prado, J. Manuel Baños Pino, E. de la Roz González y C. Telleo Barcia. Nomenclator de los pueblos de Asturias y de España. Mapas lingüísticos. Atlas geográfico de Asturias. Enciclopedias o diccionarios del Mundo clásico. Diccionarios de términos artísticos y literarios. Diccionarios y libros de mitología. Antologías temáticas de textos clásicos traducidos. Libros de etimologías y de mitología para Cultura Clásica. Libros básicos de arte grecorromano. Libros juveniles sobre la Historia de Grecia y Roma, y la Romanización de Hispania. Vídeos de la Historia y el arte de las Civilizaciones clásicas. Vídeos de la romanización de Hispania. Catálogos y documentación de Museos y Oficinas de Turismo sobre el mundo clásico: yacimientos arqueológicos, museos... Juegos sobre aventuras mitológicas y sobre la civilización grecolatina. Novelas de tema mitológico e histórico... Libros de Historia, Literatura y de Arte (principalmente ilustrados) de otras épocas: renacimiento, barroco, ... que se solicitarán a los Seminarios correspondientes.

11. TEMAS TRANSVERSALES Y ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

11.1. Deseamos proponer a los alumnos de E.S.O. (o, en su caso, a los alumnos de BUP) como actividad complementaria un tema transversal que podrán elaborar con el profesor en reuniones semanales o quincenales fuera del período lectivo. Esta actividad o proyecto educativo

se enmarca a su vez dentro del proyecto Sócrates solicitado por nuestro Centro.

11.2. Título del proyecto: *Valores cívicos y educación para la paz en la cultura grecolatina.*

11.3. Lemas: *Roma quanta fuit, ipsae ruinae docent
Nihil humani a me alienum puto* (Terencio)
*De todo lo que en el orden intelectual y en el artístico
han hecho los hombres, nada me es ajeno.* (P. Laín, *In
honorem* E. García Gómez).

11.4. Justificación y objetivos.

11.4.1. Este Proyecto pretende trabajar en favor de la Educación en Valores. Se justifica por el hecho que su ponente entiende que los documentos propuestos por el M.E.C. así como las iniciativas particulares que conocemos, no han abordado de manera específica, detallada la vinculación de los Temas transversales contemplados en la E.S.O. con el Área de Lenguas Clásicas.

11.4.2. Ahora bien, la importancia que esta Área posee en aras a favorecer la educación en valores se contempla en su propia definición y naturaleza. En efecto, por tratarse de una disciplina humanística aspira a: *... la suprema valoración del hombre como individuo y como miembro de la sociedad. Quienes mejor plasmaron y concretaron esta mentalidad fueron precisamente los pensadores romanos. Esta fue su principal herencia. ...Lo mejor del pensamiento romano ...se dedicó a forjar un ideal humano de vida y de relación con los demás, con el Estado, con la divinidad, con las cosas, cuyos aspectos básicos fueron los siguientes:*
a) *Continua aspiración al perfeccionamiento personal...* b) *Libertad profunda...* c) *Sentimiento de igualdad y hermandad universal...* d) *Actitud crítica frente a las graves lacras de su tiempo...* (J.A. Monge y J.R. Barruco, *Lacio, 2º de BUP.* Vicens-Vives, 1977: 15).

11.4.3. Otro testimonio fehaciente del peso específico que los Estudios Clásicos ostentan en el ámbito de la educación en valores, lo recogemos del cuaderno *Educación para la Paz* editado por el M.E.C. Paradójicamente, involuntariamente —estamos seguros—, se soslaya el

papel determinante del pensamiento humanista heredado de los clásicos, cuando se afirma: *La concepción de paz dominante en el mundo continúa siendo la occidental, heredada del concepto de pax romana: ausencia de conflictos bélicos entre estados. Concepto pobre, insuficiente y políticamente interesado...* (Xesus R. Jares, *Educación para la Paz. Transversales*. M.E.C., 1995: 11).

11.4.4. Creemos que esta omisión (que deja paso a la exposición de nuevas interpretaciones del concepto de paz) es perjudicial para los propósitos que la Educación para la Paz pretende alcanzar. En efecto, el desconocimiento y la ausencia de un contacto crítico con las fuentes del pensamiento político y moral europeo no están en consonancia con la pretensión, que por supuesto compartimos, de una ...*cultura de la paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad, compleja y conflictiva, para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia.* (Op. cit., 12-13).

11.4.5. En suma, el contacto con el legado del humanismo clásico, *eje espiritual de Europa*, es la meta que nuestro Proyecto educativo persigue, pues en este legado descubrimos, perpetuados, los moldes culturales (valores éticos: cultura de la paz, educación moral y cívica; sistemas políticos) actuales sobre los que deseamos actuar, para modificarlos, corregirlos... pero siempre a partir del conocimiento y valoración previos de las citadas fuentes.

11.5. Contenidos del proyecto y metodología de trabajo. Dos son los Temas transversales que vertebrarán nuestro Proyecto de investigación: a) por un lado, *la educación en valores cívicos*, de donde emanan conceptos como, por ejemplo, los de participación política y respeto entre sexos, que serán objeto de atención a lo largo de nuestro trabajo; b) por otro lado, *la educación para la paz* que incluye los valores de tolerancia y de comprensión entre los pueblos.

11.5.1. Utilizando estos temas como hilo argumental, pretendemos elaborar materiales para el aula que consten de los siguientes apartados: *Selección de textos clásicos grecolatinos*, preferentemente de época clásica pero también de otras épocas de la historia de Europa, que aborden directamente los mencionados temas transversales. Estos Textos irán precedidos de una introducción que los contextualice y justifique en

lo que se refiere a su selección. Cada uno de ellos estará acompañado de un comentario más o menos extenso que encierre las claves de su adecuada y rápida interpretación; por otro lado, se propondrán unos cuestionarios y/o tareas escolares que servirán para encauzar el desarrollo de la clase y, en determinadas ocasiones, para recoger información necesaria con el fin de llevar a cabo la evaluación del trabajo de los alumnos. Un capítulo que deseamos incluir en este Proyecto, es el de las referencias sistemáticas a la actualidad mediante la consulta, fundamentalmente, de la prensa local, nacional e internacional. En efecto, entendemos que la propia esencia de la Educación en valores exige su atención desde coordenadas amplias: europeas y universales. Por ello creemos oportuno intercambiar nuestras propuestas con aquéllas que puedan ser comunicadas en foros educativos internacionales, para lo cual el Proyecto educativo que suscribiremos mantendrá una estrecha relación con el titulado *Cultura Clásica y Unidad Europea: La paz en la cultura europea*, presentado dentro del *Proyecto Sócrates* y en el que participa como responsable el autor de esta Programación de CC.

11.6. Períodos de realización. Se llevará a cabo a lo largo del Curso 1995-1996. Las distintas fases de este Proyecto (recogida de información, análisis, propuestas de actividades) están en lógica correspondencia con la metodología comentada anteriormente. El grado de elaboración de los materiales y la cuantía de la información recogida determinarán la conveniencia de prolongar durante un año más el tiempo de este Proyecto.

UNA HISTORIA CON MUJERES

ESPERANZA ROBLEDAL FERNÁNDEZ
AGUEDA MARTÍNEZ DE TEJADA*

A lo largo del siglo XX el discurso histórico se va transformando de forma paralela a los cambios que se producen en la vida social. Los interrogantes que los historiadores hacen al pasado se relacionan con el presente que viven. La Escuela de los Annales propugna una Historia que abarque el estudio de la totalidad social; en palabras de F. Braudel «las civilizaciones son espacios, economías, sociedades y mentalidades». Esta Historia es la que aprendimos y la que venimos transmitiendo en las aulas.

Desde esta perspectiva la Historia parece abarcar a toda la humanidad en todas sus dimensiones. Sin embargo, la historiografía silencia a más de la mitad de ella, puesto que, en el discurso histórico tradicional, están ausentes pueblos y culturas no occidentales y el conjunto de las mujeres. Esto se explica por la visión androcéntrica y eurocéntrica que todavía mantienen los historiadores, hombres y mujeres, que destacan las vivencias y experiencias masculinas como normas y valores para toda la humanidad.

Por eso, es necesario, como dice la historiadora Gisèle Bock «restituir las mujeres a la Historia» y «restituir la Historia a las mujeres» para que se hagan visibles en el acontecer de la humanidad, y, sobre todo, para que se enriquezcan los estudios históricos al integrarles la perspectiva y la mirada de las mujeres.

Este propósito resulta hoy día más asequible porque conecta con las nuevas corrientes historiográficas preocupadas por escribir una «nueva Historia». Entre las diversas líneas renovadoras destacan la Historia de las mentalidades de M. Vovelle o de G. Duby, la Historia del poder de M. Foucault, la Historia de la cultura popular de los historiadores

* ESPERANZA ROBLEDAL FERNÁNDEZ y AGUEDA MARTÍNEZ DE TEJADA son Profesoras de Geografía e Historia del I.B. "Alfonso II" de Oviedo.

anglosajones como E.P. Thompson, la Historia con fuentes orales de P. Thompson y Ph. Joutard, la microhistoria, etc...

Desde hace más de dos décadas la Historia de las mujeres, impulsada por el movimiento feminista y por la renovación de las corrientes historiográficas ya señaladas, se ha convertido en uno de los principales focos de revisión del conocimiento histórico. Reescribir la historia desde una perspectiva no androcéntrica ha significado repensar y reformular las categorías conceptuales existentes, iniciando el camino de una verdadera Historia general.

La Historia de las mujeres ha utilizado las teorías y métodos de que disponen los historiadores, como la Historia cultural, la Historia política y económica, la Historia con fuentes orales y, sobre todo, la Historia social. Su originalidad no reside en los métodos sino en las preguntas que plantea y en las relaciones que establece.

La mayor parte de la Historia de las mujeres ha buscado incluirlas como objetos de estudio, como sujetos de la Historia. Se ha pensado que el sujeto humano universal podría incluir a las mujeres, pero, dado que la moderna historiografía occidental suele encarnarse, la mayoría de las veces, en un varón blanco, la Historia de las mujeres se enfrenta al dilema de la «diferencia»: las mujeres tienen una historia propia. Por eso, en sus comienzos en la década de los setenta, se hizo necesaria una Historia separada que recogiera el protagonismo y la voz silenciada de las mujeres. Investigar aspectos parciales es habitual en los trabajos científicos porque permite, más adelante, hacer síntesis integradoras.

Dar un carácter central a la trayectoria histórica de las mujeres ha removido la visión tradicional en varios aspectos. Ha cuestionado la idea de progreso. La Historia, desde la Ilustración, entendía que la humanidad avanzaba linealmente sin tener en cuenta las rupturas ni los retrocesos; incorporaba más los aspectos cuantitativos que los cualitativos. En este sentido la Historia de las mujeres rompió el economicismo de las corrientes históricas mayoritarias.

Por otra parte, ha propiciado un enfoque más globalizador que abarca, no sólo los procesos relacionados con la esfera pública, las estructuras económicas, sociales y políticas, sino también las relacionadas con la experiencia cotidiana y las relaciones interpersonales.

La Historia de las mujeres ha entrado en conflicto, además, con las categorías básicas de espacio y tiempo. A los espacios públicos en los que se ha movido y se mueve todavía la Historia hay que añadir los

espacios cotidianos y los espacios privados. Junto al tiempo objetivo, lineal hay que introducir el tiempo subjetivo y vivencial.

Esta nueva Historia concilia lo universal y lo particular, lo colectivo y lo individual, lo abstracto y lo concreto, lo racional y lo emocional, lo idéntico y lo diferente, tratando de integrar la complejidad de las personas y de las sociedades.

En su intento de reconstruir una visión integral, la Historia de las mujeres ha promovido el estudio de la familia, de la sexualidad, de la reproducción, de la maternidad, de la cultura femenina, de lo simbólico, de la amistad, entre otros muchos aspectos de la experiencia colectiva de las mujeres.

Para teorizar la cuestión de la diferencia sexual, desde los años ochenta, se utiliza la categoría de «género». El género tiene una connotación social por oposición a las connotaciones físicas de la palabra «sexo». Tiene también un aspecto tradicional: sólo es posible concebir a las mujeres definiéndolas en relación con los hombres, y a los hombres diferenciándolos de las mujeres.

El género es una construcción cultural que se elabora en función de las definiciones normativas de lo masculino y lo femenino, de la construcción de la subjetividad y de las relaciones de poder existentes entre hombres y mujeres y en la sociedad en su conjunto. Los sistemas de valores, creencias, costumbres y tradiciones forman los elementos constitutivos del género, que es, por tanto, una categoría dinámica y mutable. El género se construye a través del parentesco, pero también mediante la economía y la política que actúan hoy en día independientes del parentesco. En estos ámbitos se crean los modelos que se interiorizan.

La categoría de género utilizada, en principio, para analizar las diferencias entre sexos, se extiende también a la cuestión de las diferencias entre las mujeres: clase, raza, edad, sexualidad, cultura, religión. El género es un factor integrante de todas las demás relaciones.

El propio concepto de clase tiene una connotación de género. Así, en el caso de los hombres, el criterio más importante a la hora de definir su estatus ha sido su relación con la producción; en cambio, para las mujeres, lo fundamental es su relación con los hombres de la familia.

Las relaciones de género están en el origen de todas las demás relaciones humanas y las influyen. Y, a la inversa, todas las demás relaciones contribuyen y actúan en las relaciones de género.

En la práctica docente esta nueva Historia apenas aparece. A nivel universitario se ha avanzado bastante. Existen ya publicadas dos Historias generales de mujeres, la dirigida por G. Duby y M. Perrot, publicada por la Editorial Taurus, y la de las profesoras americanas B.S. Anderson y J.P. Zinsser, de la Editorial Crítica.

En nuestro país, que se incorporó con cierto retraso, la mayoría de las Universidades han organizado seminarios de estudios de las mujeres. También se realizan trabajos de investigación en este ámbito; incluso se ha constituido la Asociación Española de Investigación Histórica de las Mujeres (AEIHM) presidida por la profesora M. Nash de la universidad de Barcelona, que, desde 1993, ha organizado tres Jornadas Internacionales en Bilbao, Santiago de Compostela y Madrid. Esta Asociación publica la Revista especializada «Arenal» que recoge estas iniciativas.

Estas aportaciones están prácticamente ausentes en los materiales curriculares de las enseñanzas primarias y secundarias. Cada vez se hace más necesario un profesorado sensible a estos temas para ir, progresivamente, introduciéndolos en las aulas.

En este sentido, presentamos un esbozo de como se transforma la reflexión histórica introduciendo el análisis de género.

La Revolución Francesa estalece la igualdad de derechos; sin embargo, la paradoja es que las mujeres quedan excluidas de esos derechos que se dicen universales. Esta situación obliga a Olympe De Gouges en 1791 a formular la declaración de «los Derechos de la mujer y de la ciudadana». De Gouges no sólo reivindica a la mujer como ciudadana, sino que pone en evidencia su exclusión bajo la fórmula genérica masculina de ciudadanía. Las luchas por los derechos y por el sufragio son el punto de partida del movimiento de mujeres.

Otro momento expresivo de la diferencia histórica es el relacionado con la industrialización. La Revolución Industrial va a alterar la experiencia laboral de las mujeres; al separar la vivienda y el lugar de trabajo hace difícil compaginar trabajo remunerado y trabajo doméstico, fundamento de la doble jornada que, a diferencia de los hombres, realizan las mujeres.

Los estudios sobre el trabajo de las mujeres han puesto de relieve otras diferencias, como la segregación ocupacional y salarial, la consideración del trabajo de las mujeres como complementario, o la feminización de ciertos puestos de trabajo y las consecuencias

discriminatorias que establecen. Las aportaciones económicas de las mujeres de las clases trabajadoras representan una contribución imprescindible en las familias aunque no se ha reconocido su importancia.

Estos mínimos ejemplos pueden resultar significativos para entender como un mismo proceso histórico afecta de forma diferente a hombres y mujeres. Además, existen ámbitos específicos de estudio que afectan sólo a la experiencia femenina, como es la problemática de la reproducción. Pero en los estudios de demografía histórica el género ha estado ausente. Unido a este tema aparece también la ideología de la domesticidad de consecuencias tan negativas para las mujeres.

Este análisis de la Historia reciente explica el presente y los problemas actuales de las mujeres, a la vez que plantea la necesidad de deconstruir modelos pasados para lograr una sociedad más igual para hombres y mujeres.

Referencias Bibliográficas

- BOCK, G. (1991) La Historia de las mujeres y la Historia del género: aspectos de un debate internacional. *Revista de Historia Social*, 9.
- BURKE, P. (Ed.) (1993) *Formas de hacer Historia*. Madrid: Ed. Alianza Universidad.
- NASH, M. (1991) Replanteando la Historia: mujeres y género en la Historia Contemporánea, en *Actas de las VIII Jornadas de Investigación Interdisciplinaria*. Universidad Autónoma de Madrid.
- SCOTT, J.W. (1990) El género: una categoría útil para el análisis histórico, en J. AMELANG y M. NASH: *Historia y Género. Las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim.
- VV.AA. (1994) *Textos para la Historia de las mujeres en España*. Madrid: Ed. Cátedra.

RECENSIONES

GAIRÍN SALLÁN, J. y otros (1995) *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Madrid, CIDE.

El trabajo ahora comentado es el resultado de una investigación realizada durante dos años en el Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona y financiada con fondos públicos.

El interés del estudio es muy alto, no sólo por su contenido, sino porque la LOPEG da un nuevo impulso a la gestión de los centros educativos. La fundamentación teórica es muy completa y rigurosa, y el apoyo bibliográfico extenso, ya que en él se contempla tanto la bibliografía existente sobre dirección y gestión de centros, como las realizaciones en el campo de la formación de equipos directivos.

En el proyecto inicial, los objetivos propuestos eran analizar las modalidades de formación de directivos existentes, valorar la utilidad de los modelos de formación desarrollados y su adecuación a las necesidades y expectativas detectadas y, por último, confeccionar un esquema de referencia con los resultados que sirviera de guía y marco comparativo para la planificación y desarrollo de futuras acciones formativas. Podemos decir que estos objetivos han sido

cumplidos, por lo que la publicación puede resultar de gran interés para realizar propuestas prácticas sobre la formación de equipos directivos.

Sin duda estamos ante un trabajo que se ajusta a la ortodoxia de la investigación: el diseño está bien definido y especificado, la muestra de centros es amplia y representativa (al menos ecológicamente), la metodología empleada se adecúa a los propósitos de la investigación, los instrumentos utilizados fueron validados y permiten recoger información suficiente y relevante, el tratamiento de los datos es correcto y adecuado y, al fin, los resultados están expuestos con claridad e ilustrados y apoyados con una buena colección de gráficos y tablas. Pero investigación no está reñida con placer: el estudio, desde el punto de vista lingüístico, está bien recreado por lo que, a la exposición rigurosa y ordenada, se une un estilo ágil que hace que el informe no sólo sea profundo y robusto sino también ameno.

En definitiva, el trabajo dirigido por el profesor Gairín puede ser un instrumento que posibilite a los directivos un mayor conoci-

miento de su realidad y sus problemas, puesto que combina aspectos conceptuales sobre la escuela y su organización con el conocimiento

y uso de estrategias sobre la dirección, el currículo, las relaciones personales y la innovación.

RUBÉN FERNÁNDEZ ALONSO

GIMENO SACRISTÁN, J.; BELTRÁN LLAVADOR, F.; SALINAS FERNÁNDEZ, B. y SAN MARTÍN ALONSO, A. (1995) *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid, CIDE (MEC), 333 páginas.

La presente publicación es el resultado de un proyecto de investigación financiado a cargo de la convocatoria del Concurso de Investigación y Documentación educativa. El objetivo general de la investigación es el analizar las tareas de la dirección escolar y las de la formación de quienes tienen la responsabilidad de gestión en los centros de enseñanza de los niveles de primaria y secundaria.

Como toda buena investigación que se precie, el trabajo comienza encuadrando el marco teórico del que parte, dando unas pinceladas sobre el nuevo modo de entender la dirección escolar, el trabajo colegiado y el contexto legislativo que mediatiza y, a la vez, ampara el nuevo rol directivo.

En la realización del estudio empírico, se utilizan los instrumentos propios de la metodología cualitativa. En un primer acercamiento al problema se elaboró un cuestionario sobre una muestra de 1000 centros, dirigido a

equipos directivos y docentes, con el que se pretende describir las tareas, problemas de actuación, percepción de significados y valoración de la situación. En una aproximación posterior y sobre una muestra de 10 centros, se realizaron entrevistas en profundidad con el fin de concretar las dificultades y las percepciones de los sujetos. Finalmente, se realizaron estudios de casos para contextualizarlos.

En la investigación se analizan desde los motivos personales para acceder al cargo de director/a de un centro, hasta la valoración que hacen el propio director/a y los profesores de las actividades que conlleva la dirección (gestión, control, coordinación, representación del centro, etc...).

Por último, una revisión de los problemas de la función directiva, al tiempo que se subraya la necesidad de una formación en las diferentes dimensiones que ésta tiene.

ANA ROSA FRECHILLA GARCÍA

VÉLAZ, C.; BLANCO, A.; SEGALERVA, A. y MORAL, M.E. (1995) *Evaluación de programas y de centros educativos*. Madrid, CIDE.

La evaluación es en nuestro país uno de los puntos de mayor interés de la política educativa. Asimismo, es un campo vastísimo que ha obligado a las autoras del estudio a limitar, pienso que de modo muy acertado, su espacio de trabajo y centrarse exclusivamente en las evaluaciones de programas y centros.

El libro que presentamos es una revisión de la producción investigadora en evaluación de programas y centros educativos financiada por el Centro de Investigación y Documentación Educativa entre 1983-1993. Siendo esta la quinta de una serie de publicaciones que el CIDE comenzó a editar hace dos años. El informe pretende aportar una visión comprensiva y sistemática de las evaluaciones de programas y centros realizadas en España en los últimos años, tamizadas por las últimas aportaciones de la literatura científica en el campo de la evaluación. El fin último de esta revisión no sólo es divulgar las aportaciones de la investigación; también pretende sistematizar el campo de estudio y facilitar la previsión de necesidades de investigación, puesto que el trabajo proporciona una idea global del tipo de centros o de programas que se han evaluado, de

los diseños, enfoques teóricos y metodologías empleadas.

Para la realización de su estudio, las investigadoras han utilizado la técnica del análisis de documentos buscando la descripción y el análisis comprensivo del conjunto de las evaluaciones.

Los resultados que arroja el trabajo son tan amplios y enjundiosos que intentar resumirlos no sería más que un ejercicio de necia síntesis mutiladora. Por ello, y dejando que sea el lector quien vaya descubriendo por sí mismo los entresijos de la monografía, sólo me gustaría dejar abierta una posible línea de profundización que se revela como inexplorada a lo largo de la revisión: el campo de la metaevaluación.

El avisado lector tendrá en cuenta que este libro no contiene toda la producción española sobre evaluación de centros y programas de los últimos diez años, pero podrá reconocer que el medio centenar de trabajos en él contenidos configuran una recolección que muestra bien a las claras la realidad del campo, sus avances y carencias, y las líneas de trabajo sobre las que será necesario seguir profundizando en el futuro.

RUBÉN FERNÁNDEZ ALONSO

Curso sobre *"EL PROYECTO EDUCATIVO"*

Con una duración de 30 horas, del 3 al 6 de Julio de 1995 se realizó un curso sobre *"El Proyecto Educativo"* a cargo de los profesores del ICE: Luis Álvarez Pérez, Jesús Hernández García y Enrique Soler Vázquez. Al mismo asistieron 29 cursillistas que valoraron muy positivamente tanto el curso como la documentación aportada.

Curso sobre *"METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA PARA LA E.S.O."*

Del 3 al 6 de Julio de 1995 y con una duración de 30 horas, tuvo lugar en Oviedo (Aula 3.3. del IUDE, c/ González Besada, 13. Oviedo), un curso sobre *"Metodología de la Enseñanza para la E.S.O."*, para profesores de Educación Secundaria, al que asistieron 32 cursillistas. Las clases corrieron a cargo de los profesores del ICE: Miguel A. Cadrecha Caparrós, Miguel A. Luengo García y Juan José Ordóñez Álvarez. El curso fue valorado muy positivamente por los asistentes.

BANDIED. Banco de Documentación e Investigación Educativa

En el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo se sigue elaborando un Banco de Datos sobre Documentación e Investigación Educativa para consulta de los interesados en estos temas.

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.**
M^a Paz Fernández Moro, Luis Jesús Maña Vega y Jesús M^a Mollado 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.**
M^a Rosa Cabo Martínez
13. **El lenguaje oral en la escuela.**
Carmen Ruíz Arias
14. **La Gramática Funcional. Introducción y Metodología.**
Emilio Alarcos Llorach, José Antonio Martínez, Josefina Martínez Álvarez, 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^a Paz Arias Blanco.
19. **La Literatura y su enseñanza.**
Gonzalo Torrente Ballester, José M^a 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 Albuérne, Luis Álvarez 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 Ángel Pereda Rodríguez y Enrique Soler Vázquez
Banco de Pruebas. Tomo -3-. Filosofía.
Juan José Ordóñez Álvarez
24. **Modelos de Enseñanza. Principios Básicos I.**
Teófilo R. Neira
25. **Evaluación de Aprendizajes.**
Teófilo R. Neira, Luis Álvarez Pérez, Miguel A. Cadrecha Caparrós, Jesús Hernández García, Miguel A. Luengo García, Juan J. Ordóñez Álvarez y Enrique Soler Vázquez
26. **Proyecto Educativo, Proyecto Curricular y Programación de Aula. Orientaciones y documentos para una nueva concepción del Aprendizaje.**
Luis Álvarez Pérez, Enrique Soler Vázquez y Jesús Hernández García

NORMAS PARA PUBLICAR EN AULA ABIERTA

1. Los trabajos deberán ser enviados adjuntando dirección y teléfono del autor, centro de trabajo y dirección de éste. Nuestra dirección es: AULA ABIERTA -Universidad de Oviedo-, Instituto de Ciencias de la Educación, c/ Quintana, 30, 33009 Oviedo.
2. En breve plazo de tiempo se comunicará la aceptación o rechazo de los trabajos, acompañando las razones de la decisión.
3. En la cabecera del trabajo deberá figurar el título en letras mayúsculas y debajo el nombre del autor o autores y el cargo o profesión.
4. Los trabajos tendrán una extensión máxima de 20 páginas. Las figuras y tablas (en hojas independientes) se enviarán compuestas por los autores de modo definitivo como deseen que aparezcan, indicándose su ubicación en el texto. Las notas se incluirán al final del artículo y no a pie de página. Aula Abierta agradecerá a los autores que utilicen procesadores de textos (Word Perfect - sistema operativo DOS) hagan llegar a la revista, en diskette de 3.5" el trabajo, junto con las copias impresas del mismo.
5. Las referencias bibliográficas se atenderán a la siguiente normativa:
 - a) *Para libros:*
PETERSEN, W.H. (1976) *La enseñanza por objetivos de aprendizaje: fundamentos y práctica*. Madrid: Santillana.
 - b) *Para capítulos de libros colectivos o de actas:*
PHENIX, P.H. (1964) *La arquitectura del conocimiento*; en S. Elam, *La educación y la estructura del conocimiento*. Buenos Aires: El Ateneo.
 - c) *Para revistas:*
ROJO ASENJO, O. (1989) *Sobre la enseñanza de la Física*. *Aula Abierta*, 55, 37-43.
6. AULA ABIERTA no asume necesariamente los puntos de vista de sus colaboradores.