

## 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

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

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

**Portada** D. JAVIER ZURBANO

**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

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            **APRENDIZAJES TÁCITOS: COMUNIDADES, GRUPOS Y CASAS**  
Teófilo Rodríguez Neira
- 19          **DOWN: EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA**  
Luis Álvarez Pérez
- 33          **LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL: AVANCES Y RETOS ACTUALES**  
Sindo Froufe Quintas
- 49          **¿CONTRADICCIÓN ENTRE EL MODELO TEÓRICO Y LA APLICACIÓN PRÁCTICA DE LA LOGSE?**  
Alberto Martínez Delgado
- 63          **EL ENFOQUE BIOGRÁFICO EN LAS INVESTIGACIONES SOBRE LOS PROFESORES. UNA REVISIÓN DE LAS LÍNEAS DE TRABAJOS MÁS RELEVANTES**  
José González Monteagudo
- 87          **EL DOCENTE ANTE LOS DEBATES GENERADOS EN EL AULA**  
Juana María Rodríguez Gómez

**Págs.**

- 97 EFICACIA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA LA INTEGRACIÓN ESCOLAR: UNA EXPERIENCIA EN 2º CICLO DE EGB  
Anastasio Ovejero Bernal, Manuela Gutiérrez y José Antonio Fernández Alonso
- 115 **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.*
- 117 LAS “PELÍCULAS DE ROMANOS” EN EL AULA  
José Antonio Leirado Arbesú
- 125 LA DIVISIÓN TERRITORIAL ESPAÑOLA: ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y SITUACIÓN ACTUAL  
Fátima Sánchez Galindo
- 139 LA GEOGRAFÍA COMO RAZONAMIENTO ESPACIAL: EL EJEMPLO DE LA NUEVA DIVISIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO Y SUS APLICACIONES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA  
Juan Antonio Freije Gayo
- 147 EXPERIENCIA RELACIONADA CON EL TEOREMA DE TORRICELLI  
José Colunga Rodríguez
- 153 DISEÑO INNOVADOR DE LAS SALAS DE DISECCIÓN DE ANATOMÍA HUMANA. MODELO DESARROLLADO EN LA FACULTAD DE MEDICINA DE OVIEDO  
Alfonso López-Muñiz, Luis Hernández y Manuel Álvarez-Uría Rico

**Págs.**

- 167            **ETIMOLOGÍAS GRECOLATINAS DEL ESPAÑOL:  
MATERIALES PARA EL ALUMNO (I)**  
Alberto Sánchez Prado, Claudina Tellado Barcia, Esther  
de la Roz González y Juan Manuel Baños Pino
- 189            **DOCUMENTACIÓN**  
*Textos normativos, bibliografías temáticas, reseñas de  
libros y referencias sobre material didáctico.*
- 191            **RECENSIONES.**
- 195            **INFORMACIÓN**  
*Noticias y datos sobre las actividades y organismos que  
trabajan en investigación educativa y formación del  
profesorado.*
- 197            **PERFECCIONAMIENTO DOCENTE UNIVERSITARIO**
- 197            **COLECCIÓN MONOGRÁFICA DE AULA ABIERTA**
- 200            **NORMAS PARA PUBLICAR EN AULA ABIERTA**



# APRENDIZAJES TÁCTOS. COMUNIDADES, GRUPOS Y CASAS

TEÓFILO RODRIGUEZ NEIRA\*

*«La mayor parte de la vida de los seres humanos transcurre en las casas. Allí se procrea, se amamanta, se dan los primeros traspíes, se aprende a hablar, se juega, se come, se ama, se duerme y se descansa. Sobre todo: en las casas se sueña».*[ECHEVERRÍA: 1995, 46]

Asomarse a los escenarios urbanos significa someterse a la invasión infatigable del devenir humano. Las gentes se concentran y disgregan en un ir y venir sin pausa. Allí se contemplan los rostros bruñidos del poder, los ajados y tristes de la miseria, los tiernos y evanescentes de la seducción, los tensos y fieros de los ávidos, de los codiciosos, de los frenéticos e implacables. Las máscaras y los desconches de la vida se multiplican y se reducen sin tregua. Parece que los catálogos son imposibles. Siempre hay algo que no cabe en ellos. Algunos gestos, algún rasgo, conductas y actitudes que están al otro lado de cualquier límite pensable, hacen acto de presencia y destrozan todas las uniformidades. Sin embargo, por debajo de esta apariencia, por debajo de esta multiplicidad, comienzan a verse identidades, reiteraciones y constancias que van siendo como las arterias ocultas del discurrir cívico. Las costumbres culturales, los cercados estructurales, las modas, el rictus ocupacional, los esquemas del viejo y del nuevo tribalismo, son las acequias siempre rebosadas de este caudal urbanístico.

Llega un momento del día, o de la noche, en el que la marea humana retrocede, se oculta en lugares escondidos, cerrados. La calle, la plaza, el trabajo, ceden su carga a los hogares, a las viviendas, a otros grupos y a otras relaciones. Nada de lo que valía y se cotizaba, de lo que se exhibía en

---

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

el espacio público, sirve para los dominios domésticos. Aquí existe otro mundo, otra vida. Los criterios y las reglas cambian. Nada significa lo que significaba. Más bien son formas y tipos contrarios. Vida pública y vida privada se niegan entre sí. No siempre ha sido así. Pero, actualmente, esas dos esferas evolucionan, entre conflictos y tensiones, divergentemente.

«La problemática social de la gran ciudad moderna no radica tanto, en el presente momento, en la urbanización total de la vida, cuanto en la pérdida de características esenciales de la vida urbana. La interrelación entre esfera pública y esfera privada ha sido destruida, pero no porque el hombre de la gran ciudad sea un hombre-masa, sino porque ya no le es posible contemplar la cada vez más complicada vida global de la ciudad de un modo que le resulte público. Cuanto más la globalidad de la ciudad se convierte en una jungla difícilmente penetrable, más se recluye él en su esfera privada —cada vez más ampliada—, acabando, no obstante, por percibir que no es motivo menor de la disgregación de la publicidad urbana la conversión del espacio público en mal organizada superficie de un tráfico tiránico» (Ref. Habermas: 1981, 188).

La vida urbana trepidante, «escaparatzada», inmensa, anónima, devuelve al individuo hacia recintos donde le sea posible encontrarse con los suyos y con lo suyo, donde resguardar algo único y propio. Convierte en necesaria una dimensión distinta de la vida. Y, en este instante, acucia la necesidad de tornar sobre esa dimensión y reanalizar las características ideales que le corresponden. Es decir, urge tomar de nuevo las comunidades inmediatas, los grupos primarios y los domicilios para ver las propiedades que los definen y las respuestas que desde ellos se pueden ofrecer a la existencia. Una intervención educativa sensata pasa por la comprensión de estos ámbitos. Porque las estrategias que se organicen sólo tendrán sentido después de conocer dónde tendrán que desarrollarse y para qué se llevan a cabo.

## Comunidad

El ser humano, desde el mismo momento de su nacimiento, está sometido a un sistema de relaciones que intervienen directamente en su vida y que, inevitablemente, formarán parte de su experiencia y forjarán, en gran medida, el equipamiento psíquico con el que tendrá que abordar su existencia. Sus ojos se abren al mundo en el seno de una «comunidad» que lo acoge, desvalido e inerte, y a través de ella dará sus primeros pasos en la vida. La «comunidad» es la puerta de salida al universo. Es también su

primer apoyo, su primer soporte y su primera referencia. *«La historia de la vida del individuo —escribió Ruth Benedict— es ante todo y sobre todo una acomodación a las normas y pautas tradicionalmente transmitidas en su **comunidad**. Desde el momento del nacimiento, las costumbres en medio de las cuales ha nacido modelan su experiencia y su conducta. Desde el momento en que puede hablar, es la pequeña criatura de la cultura, y cuando ha crecido y se ha hecho capaz de participar en actividades de ella, sus hábitos son los de ella; sus creencias, las creencias de ella, y lo mismo ocurre con sus limitaciones. Todo niño nacido en su grupo participará con él de ellas, y ninguno de sus antípodas lo logrará jamás, ni siquiera en la milésima parte. No hay problema social cuya comprensión no importe más que el del papel de la costumbre. Hasta que entendamos sus leyes y variedades, permanecerán ininteligibles los principales hechos complejos de la vida humana»* (Benedict: 1971, 15).

Al hablar de la «comunidad», de comunidades sociales en cuanto reducto en los que la vida humana se despierta, estamos hablando de hábitos, costumbres, modos de actuar, pautas, modelos, tradiciones y cultura. Es decir, la «comunidad» es el lugar de la convivencia y es el medio de circulación de los instrumentos iniciales de la posición del hombre ante el mundo y de su interpretación.

Pero la palabra «comunidad» es un término de usos múltiples. Con ella nos referimos a la «comunidad familiar», a la «comunidad grupal», a la «comunidad institucional». Y también indicamos con ella alianzas de gran extensión y amplitud: la «Comunidad del Atlántico Norte» o la «Comunidad Económica Europea». Incluso nos referimos con ella a relaciones basadas en la raza o la religión, como cuando hablamos de las «comunidades de negros en Estados Unidos» o de las «comunidades étnicas» en distintos países y pueblos. Es preciso, entonces, delimitar el concepto de comunidad y ver después sus efectos educativos.

### **Naturaleza de la «comunidad» y de las organizaciones comunitarias**

El concepto de «comunidad» como categoría social y «tipo ideal» de relación humana ha sido incorporado a la Sociología por Ferdinand Tönnies. Antes fue usado por Kant, quien llamaba «comunidad de acción recíproca» a una de las categorías de la relación, definiendo la «comunidad» como «reciprocidad de acción entre el agente y el paciente». Sin embargo, como decimos, se debe a Tönnies su definitiva elaboración sociológica y su aplicación a la hora de explicar las relaciones interpersonales.



La «comunidad» (*Gemeinschaft*) aparece contrapuesta a la «sociedad» (*Gesellschaft*), caracterizada y diferenciada frente a lo social.

Las voluntades de los hombres, argumentaba Tönnies, establecen entre sí múltiples y diversas relaciones. Cada una de estas relaciones expresa una acción mutua, pues una interviene como activa y dadora, mientras la otra es pasiva o receptora. Las acciones que unos hombres ejercen sobre los otros tienden a la conservación o a la destrucción de las voluntades u organismos diferentes. Es decir, estas acciones son positivas o negativas. Sólo las relaciones positivas son las que darán lugar a la «comunidad» o a la «sociedad». Y se llaman positivas porque mediante estas acciones se consiguen «relaciones de afirmación recíproca». Constituyen, por tanto, una «unidad» en la que se integra lo que es «plural» y distinto. El grupo formado por las relaciones positivas constituye un «ligamen» (*Verbindung*) que actúa como unidad tanto hacia el interior como hacia el exterior.

Las acciones recíprocas, las relaciones de que habla Tönnies, son, en último término, de índole psicológica, ya que son expresiones de formas de querer y desear humano. Consisten «en estímulos, prestaciones, servicios que las partes intercambian entre sí y que se consideran expresión de las diversas voluntades y las fuerzas respectivas». (Tönnies: 1977, 827 y ss.).

Por una parte, existe un querer y un desear humano de índole natural, orgánica, que remite hasta la vida vegetativa misma. Por otra, hay una voluntad de elección, «una voluntad fáctica y reflexiva». El querer orgánico, natural, lleva en sí las condiciones de la «comunidad». La voluntad «reflexiva» produce la sociedad. En el orden de la comunidad, el todo relacional existe antes que las partes. Del mismo modo, el pensamiento forma un todo orgánico y real con el querer natural por el que está rodeado. En la sociedad, por el contrario, «el todo social no es más que un compuesto de las partes». En el mismo sentido, la voluntad reflexiva constituye la unidad mental como algo artificial o ideal que contiene la voluntad misma.

Las formas embrionarias de la comunidad se dan en la «comunidad de sangre». Son la relación materna, la relación sexual y la relación fraternal. También se extienden y desarrollan hasta «la comunidad de lugar».

Las tres relaciones comunitarias esenciales son la relación de parentesco, la relación de *vecindad* y la relación de *amistad*.

Al contrario que en la comunidad, el acto societario típico es el del *intercambio*. «Se lleva a cabo entre individuos extraños por la sangre que, en consecuencia, pueden ser considerados como enemigos naturales».

De un modo más general, se puede decir que a la comunidad pertenece *«todo lo que es confiable, íntimo, que vive solo en conjunto»*. La sociedad está formada por lo que es público, extraño. Constituye *«el mundo»*. El individuo se encuentra en comunidad con los suyos desde el nacimiento, ligado a ellos tanto en lo bueno como en lo malo. Se penetra en la sociedad, sin embargo, como en *«tierra extranjera»*. La familia es la expresión *«general de la realidad comunitaria»*. La sociedad comercial lo es del *«orden societario»*. Con la sociedad *«nos movemos en el reino de la razón calculadora, la abstracción y las relaciones mecánicas»*.. Comunidades y sociedad están presentadas aquí como *«tipos ideales»*, como conceptos normativos y categorías. Parcialmente, por lo tanto, son inadecuadas a la realidad, pero expresan la dirección en la que la realidad se define.

El tema de la comunidad y de las relaciones comunitarias ha entrado a formar parte necesaria, después de Tönnies, de las consideraciones sobre los sistemas de interacción del ser humano. Precisamente por ello, no siempre se le han atribuido las mismas características funcionales y estructurales. Hans Freyer, por ejemplo, piensa que la concepción de Tönnies está condicionada y limitada por un excesivo psicologismo. El recurso a la voluntad y a las formas de desear significa hacer un planteamiento basado en elementos psíquicos, olvidando los aspectos estructurales. Y, teniendo éstos en cuenta, Hans Freyer piensa que lo que realmente define a la comunidad es la ausencia de dominación *«en el seno del grupo en convivencia»*. Es decir, que por distinta y diferenciada que sea la forma en la que se organiza la convivencia comunitaria, no hay en ella, sin embargo, *«ningún grupo parcial cuya relación con los demás grupos parciales sea una relación de dominación. En sentido positivo ello quiere decir que, en principio, el patrimonio cultural del grupo en cuestión, lo mismo el material que el espiritual, existe intacto y total como propiedad en cada uno de los miembros del grupo. La ley estructural de la comunidad no se encuentra plenamente realizada más que allí donde un mundo cerrado de contenido espiritual característico es poseído en común por todo un grupo»* (Freyer: 1973, 145).

Si tratamos de reunir bajo un esquema general las propiedades que mejor representan las formas de convivencia que merecen el nombre de comunidad, al menos, tenemos que mencionar las siguientes:

- a) Las relaciones de comunidad son siempre relaciones personales estrechas, relaciones de unas personas con otras personas, de tú a tú. A esas relaciones se las denomina relaciones primarias, y comprenden las dimensiones más íntimas de los sujetos singulares.

- b) Los individuos están unidos por lazos emotivos y afectivos tanto entre sí como ante el conjunto de las funciones de grupo.
- c) Todos los miembros se encuentran bajo un mismo compromiso ante los valores que se consideran significativos y representativos del grupo. La cohesión nace de una entrega y sensación de mutua pertenencia.
- d) Los individuos están relacionados entre sí bajo un sentido de solidaridad previo a las decisiones singulares y a las situaciones en que se encuentren.

Los antropólogos y sociólogos admiten, con frecuencia, que la vida de comunidad se da en estado puro en colectividades reducidas y primitivas. La sociedad moderna, evolucionada, industrializada, ha ido desplazando esta forma de organización social hasta convertirla en un ideal más que en la expresión de una realidad concreta. La gran urbe, la multiplicidad compleja de las ofertas de relación, de dominio del orden público, como señaló Habermas, sobre el privado y personal, han invadido la vida de comunidad hasta casi eliminarla en aras de un orden global de lo social. Subsiste únicamente retraída sobre sí misma y bajo permanentes amenazas de desaparición.

La situación de la comunidad y de las formas en que se realiza tiene una profunda repercusión en la escuela, porque afecta a la estructura de la personalidad de los seres humanos. Las demandas educativas de la sociedad se pueden encontrar sin respuesta por parte de los sujetos singulares al encontrarse éstos desposeídos del medio y ámbito en el que fructifican sus más profundos intereses. El problema se puede ver más directamente si nos detenemos en las funciones de las *«comunidades inmediatas»*, de los *«grupos primarios»*, de la familia, de las relaciones de vecindad y amistad.

## **Grupos, familias**

Ya hemos señalado que la forma más perfecta de la comunidad es la familia. Pero las relaciones de comunidad, las relaciones familiares, la escuela misma, han sido analizadas en términos de grupos y de formaciones grupales. La incorporación de las categorías grupales para describir las relaciones interpersonales ha tenido una gran repercusión en la concepción del proceso educativo, en la determinación de las demandas de enseñanza y en la organización práctica de la educación. En realidad, podemos decir que, a partir de mediados de nuestro siglo y durante algunas décadas, el

problema de los grupos humanos fue, desde una cierta perspectiva, el problema de la dinámica de la personalidad y el problema de la dinámica del aprendizaje.

El pensamiento sociológico y la interpretación de las relaciones humanas dispuso durante mucho tiempo de dos conceptos básicos para describir la realidad social: individuo y sociedad. El grupo no había sido, ni tal vez podía ser, pensando como una entidad específica. A lo sumo, se concebía como individualidades multiplicadas con un número más o menos grande. Cuando Platón analiza en el libro VII de la República la educación y las características que deben tener los dirigentes de la ciudad, no habla de ellos como «clases» ni como grupo, sino como elementos que se integran en la sociedad y que reciben de ésta el sentido y función que les corresponde. Es durante el siglo XIX cuando, coincidiendo con la Revolución Industrial y con el inicio de la expansión urbana, comienza a surgir la comprensión de la naturaleza de los grupos sociales. Porque aparece «una inmensa variedad de formaciones» y porque «cada una de ellas produce un impacto diferente sobre la conducta individual».

Comte, Marx, Spencer, precedidos de algunos novelistas de siglos anteriores que muestran una gran sensibilidad para captar y enfrentar los rasgos distintivos de los comportamientos convencionales, se plantean sistemáticamente los problemas de la «aparición de los grupos dentro de la sociedad». A partir de aquí se ha podido ir observando que los niños y los adultos se comportan de distinta manera, matizan o alteran profundamente su conducta, según el grupo en el que se encuentran. Familia, amigos, escuela, hogar, oficina o fábrica son lugares donde cambian muchas formas y actitudes. Una misma persona puede ofrecer la imagen de individualidades perfectamente separables y hasta contrarias. «Es siempre la variable naturaleza de esas organizaciones la que atrae formas apropiadas de conducta» (Mannheim: 1966, 184).

Una de las clasificaciones de los grupos comúnmente aceptada y que mejor expresa los rasgos atribuidos por Tönnies a la comunidad y a la sociedad es la que los divide en grupos primarios y grupos secundarios. El prototipo del grupo primario es la familia, la forma familiar de la comunidad. En estos grupos, como afirmábamos de la comunidad, se lleva a cabo la vida «más íntima, espontánea y variada». Se ha llamado a estos grupos primarios la «nursery» de la naturaleza humana. En su seno despierta el hombre al mundo y a la vida. Las primeras experiencias agradables o dolorosas, los primeros sentimientos, brotan, crecen o se agostan en el marco de la comunidad inmediata, en el marco familiar. Y estos hechos

condicionarán el futuro. En este ámbito, las relaciones individuales prevalecen sobre los aspectos formales y funcionales.

Los grupos secundarios, sin embargo, se caracterizan porque los miembros *«se ponen únicamente en contacto directo uno con otro por medio de una relación formal (como es el caso de los delegados de una conferencia) o por medio de informes o comentarios o por cualquier otro contacto indirecto. La característica de la agrupación secundaria es que es difícil para las personas implicadas el establecer cualquier contacto real uno con otro y tienen que contentarse con una relación funcional y fragmentaria. Las organizaciones de gran escala, ya sean industriales, educativas o políticas, pueden ofrecer relaciones principalmente de este tipo de grupos secundario»* (Mannheim: 1966, 184).

El soporte grupal es importante para descifrar el comportamiento y la conducta humana, para entender las funciones educativas que desempeñan. Aun admitiendo que solamente el individuo constituye la última unidad de la acción social, que es *«fundamento de la realidad»* y que la naturaleza de los grupos es derivada, continúa siendo cierto que para comprender su conducta y las influencias que recibe es necesario conocer antes las constelaciones y organizaciones en las que actúa.

### **Distintas formas de comunidad y de organización social**

No todas las *«formaciones»* ejercen la misma influencia y tienen el mismo impacto educativo. Las actitudes primarias de simpatía, *«amor, resentimiento, ambición, vanidad, heroísmo, valor, sentido de justicia social o del bien y del mal en general, amabilidad, honestidad, deferencia por la opinión pública, temor al ridículo, éstas y muchas otras actitudes primarias tienen sus raíces en nuestra primera experiencia y pueden encontrarse de formas diferentes en cada sociedad, no porque necesariamente sean instintos innatos, sino porque todas las sociedades tienen grupos primarios (formas de comunidad inmediata), especialmente el de la familia, y en tales grupos las cualidades que he mencionado anteriormente se desarrollan de forma espontánea, porque sin ellas las personas no podrían vivir juntas en ningún grado de amistad o felicidad. No es por puro accidente por lo que casi todos los códigos de las religiones contienen virtudes primarias»* (Mannheim: 1966, 185-186).

A medida que el individuo participa en grupos más amplios, las experiencias personales se extienden más allá de la familia y se comienza a construir respuestas generalizadas en forma de principios morales o

ideales abstractos. De esta manera, *«las generalizaciones que parecen gobernar la vida de las organizaciones sociales superiores, se desarrollan muy gradualmente de actitudes e imágenes primarias a medida que aquéllas se propagan y se hacen más elaboradas»*.

Como puede observarse, dado el planteamiento que venimos desarrollando, el núcleo, el punto de partida y la materia sobre la que se teje la urdimbre de la vida nace y fructifica en los grupos primarios. Naturalmente, también allí puede malograrse. No todas las actitudes son positivas. En los grupos primarios, en lo que hemos denominado formas de comunidad inmediata, aparecen con frecuencia la distorsión, el engaño, la injusticia, la insolidaridad, la malevolencia y la destrucción. Corregir lo negativo y acentuar las cualidades que favorecen la convivencia, la justicia, el bien común, es educar. Cuando el niño llega a la escuela, por muy temprana que sea su participación en ella, está ya equipado o va dotado con dispositivos humanos poderosos que afectan gravemente a su posición en la escuela y en el resto de las organizaciones. Es a partir de estos engranajes cómo la institución escolar debe iniciar el desarrollo de su tarea. Sus alumnos no son una tierra virgen que hay que roturar. Son ya un mundo complejo surcado de múltiples experiencias que es necesario potenciar o corregir.

### **Familia, escuela, grupos sociales**

En el conjunto del discurrir humano, cada institución, cada forma organizativa, cada estructura de la convivencia, ya se trate de la familia, de la escuela o del estado, asume y desempeña dentro del proceso educativo un papel y una función que, de antemano, debe estar definida y delimitada. Ya sabemos que la civilización, la cultura, los patrones, normas, reglas, prescripciones, modelos, las formas que rigen la vida de los grupos, de la comunidad, de la sociedad, constituyen un tupido sistema por el que circula la existencia de cada uno de los individuos concretos. La singularidad y autonomía, la independencia y el *«sí mismo»* propio, no se consiguen nunca si no es a través de la paulatina comprensión y especificación de los elementos que nos integran. Incluso se puede establecer que la manera más fácil de influir en el hombre es mediante sus vínculos sociales. De este modo, la familia, los grupos, ejercen su contribución, intervienen como agencias educadoras desde dos dimensiones. Una de ellas es de carácter indirecto, automático, espontáneo y constante. El hecho de encontrarse en una familia concreta, parental amplia, nuclear, conyugal, bipersonal o

pluripersonal, organizada bajo criterios de autoridad, o bajo supuestos de autorresponsabilidad compartida de sus miembros, o construida sobre un sentimiento fuerte de mutua pertenencia, etc., este simple hecho está interviniendo en la conducta, incorporando un modo de ser, estableciendo unas pautas y modelos de comportamiento que ingresan directamente a formar parte de la experiencia individual. Las experiencias acumuladas a través de otras instituciones, de la interacción grupal o de la organización escolar afianzarán o corregirán en parte aquella experiencia primaria. Pero ésta es ya inevitablemente el horizonte y el campo sobre el que las otras van emergiendo o contra la que se van expresando. Esta influencia, decimos, no es deliberada ni conscientemente planificada. Sucede únicamente y se deriva de la propia interacción. La otra dimensión desde la que la comunidad o el grupo, la escuela o el estado toman parte en la actividad y desempeñan funciones educativas es aquella en la que aparecen propuestas consciente y reflexivamente planteadas, directa y en sí mismas dirigidas al establecimiento de un determinado modo de ser. Estas acciones directas se producen en todas las formas de comunidad y en todas las organizaciones grupales. Para algunas instituciones, para el estado y para la escuela, la planificación, el ordenamiento consciente, deliberado, reflexivo y crítico, es un requisito esencial y una propiedad necesaria de su propia naturaleza funcional. Es la razón de ser de su presencia social y humana.

Los mayores problemas educativos surgen cuando se producen incongruencias estructurales entre los distintos órdenes comunitarios, entre las planificaciones institucionales o entre la planificación y la estructura. Porque, entonces, el individuo se encuentra dividido entre demandas que pueden llegar a ser contradictorias. La comunidad inmediata, los grupos primarios, la escuela y el estado tienen que armonizar entre sí, sin que una suprima a la otra, toda su organización y todas sus demandas programáticas.

Si los sociólogos han denunciado la progresiva desaparición de la «comunidad inmediata», de los grupos primarios, y su constante absorción por las «organizaciones societarias», secundarias, esto representaría un problema educativo de magnitudes impredecibles. Porque sin su amparo es muy difícil lograr un equilibrio estable de la personalidad. Homans llegó a afirmar que «*si hay una verdad establecida por la psicología moderna, es la de que un individuo aislado está enfermo. Tiene la mente enferma: Exhibirá desórdenes de conducta, emoción y pensamiento; además, como lo enseña la medicina psicosomática, quizá tenga enfermo su cuerpo*». Cuando habla Homans de aislamiento se está refiriendo, sobre todo, a la

carencia de un ámbito «comunitario» propiamente tal, de esa forma comunitaria que constituye la familia, el grupo de amigos o las «*relaciones de vecindad*». Ni la escuela ni el estado pueden suplir a la familia. Sus estructuras y sus funciones son distintas. La escuela, como lugar de formación integral y centro especializado de enseñanza, necesita su concurso, participación y ayuda para desempeñar su labor educativa plena y satisfactoriamente.

## **Familias y casas**

Las comunidades inmediatas, los grupos primarios, las familias, no pueden ser entendidas sin sus casas, sus viviendas y domicilios, sus lugares de encuentro y aposentamiento. Las casas son la forma material de su concreción en el espacio y en el tiempo. La historia de la familia y de su papel social se puede seguir a través del que han desempeñado sus casas y de las modalidades que han ido adquiriendo (Echeverría: 1995).

La casa es un punto, un lugar donde el ser humano se refugia o simplemente se concentra con los suyos. Es un centro en el que se hacen converger los afanes y los caminos de la vida. Es lo que prolonga el cuerpo propio hacia las cosas que llegan a ser más rigurosamente propias. Es una forma material del mí mismo que, junto a mis pertenencias psíquicas, constituirá el microcosmos directo de mi singularidad. Es el crisol de la primera individualidad y de la inicial socialización. Es señal de permanencia y duración.

Charles Abrams y J.P. Dean han visto las casas, los hogares, como una mezcla de elementos complejos, no sólo por lo que realmente son, sino por lo que de hecho pueden ser.

1. La casa es una posesión, algo que se tiene y en lo que se invierte el «ego personal y familiar». Una parte importante de los ingresos conseguidos se destinan a su adquisición y a su dotación.
2. Es una expresión de los gustos y de las características personales.
3. Puede facilitar una vida propia y el desarrollo de actividades y prácticas íntimas.
4. El hogar es el signo de la vida privada. Puede ser el ámbito de la espontaneidad y el espacio para la libre expresión de los sentimientos.
5. Pueden ser los hogares los «bastiones de la vida emocional» frente a la dureza de un «mundo demasiado grande, demasiado rápido y



demasiado complicado» donde los hombres y las mujeres tienen que competir frenéticamente los unos contra los otros.

6. Son, o pueden ser, el centro de interacción con los conocidos, con los amigos y con los suyos, separados de los otros, los extraños, el resto del mundo. Con frecuencia están rodeadas de recuerdos, de vivencias anteriores, de las fantasías y ambiciones de futuro, de todo aquello que se reviste de una significación profunda y única para sus moradores. (Abrams y Dean: 1972, 256).

Las casas se pueblan de resonancias en las que todos sus miembros se encuentran comprometidos. Son voces, sonidos y silencios, que sólo prosperan en el interior de sus tabiques. Sometidas al aire exterior se agostan y mueren.

### **Actividades y funciones**

La nota más reiterada de lo que sucede en el interior de las comunidades inmediatas, de los grupos primarios, de las familias y de sus casas, apunta hacia el componente emocional de la vida humana. Es una dimensión quebradiza, fácilmente alterable, sometida a flujos incontenibles, más allá y más acá de la razón científica, de la razón formal, de la razón técnica. No se controla ni se desencadena con la misma facilidad con la que manejamos el interruptor de la luz, o el arranque del automóvil.

A las comunidades inmediatas y a los grupos pertenece, decía Tönnies, todo lo que es confiable, íntimo, que sólo vive en conjunto. Y Cooley consideraba que los grupos primarios se «caracterizaban por una asociación y cooperación íntimas y directas. Desde el punto de vista psicológico, el resultado de la asociación íntima es una cierta fusión de individualidades en un todo común, de manera que la personalidad de cada miembro, por lo menos en muchos sentidos, está constituida por la vida y por la finalidad comunes del grupo... Implica aquel tipo de simpatía y de identificación mutua expresado por el término "nosotros"» (Cooley: 1962, 23).

Las relaciones que sólo viven en conjunto significan algo más que el mutuo requerimiento de las partes. Esto, en general, sucede con cualquier forma asociativa. Para que haya una relación tienen que existir, al menos, dos elementos que se conectan entre sí. Lo que ocurre es que, en la mayor parte de las formas relacionales, los elementos son fácilmente intercambiables. Actores y espectadores se necesitan. Y podemos afirmar

que no hay actores sin espectadores. Pero cualquiera puede brindar su entrada a un espectáculo, delegar en otra persona que lo sustituya, sin que esta alteración modifique el espectáculo. La suplencia, o la posibilidad de suplencia, es la marca de la mayor parte de nuestras relaciones sociales. No ocurre así con las relaciones comunitarias y con los grupos primarios. Cada una de las partes se perfila en cuanto integrada en el todo, como una unidad superior, cuyo formato determina la propia singularidad y la personalidad diferenciada de cada uno. No se sustituye la paternidad biológica ni la paternidad putativa con la misma facilidad con la que se intercambia una entrada para el cine. Estas relaciones comunitarias ponen en juego la realidad subjetiva del ser humano. Por eso, una comunidad inmediata, un grupo primario, una familia, no se disuelve nunca sin tensión, sin desgarrar, sin tragedia. Cuando en esas relaciones se instituye el intercambio, la comunidad inmediata o el grupo primario desaparecen en cuanto configuraciones humanas.

No tiene sentido intervenir en las partes aisladamente. Sólo es posible actuar sobre una unidad teniendo en cuenta al conjunto.

En el interior de esta realidad subjetivo-material, compuesta por relaciones comunitarias, grupales y domésticas, se desarrollan un conjunto de actividades que formarán los cimientos de la vida. Son, en gran parte, las que Echeverría adscribía a los hogares y a las conductas que en ellos tienen lugar:

1. Antes de nada, en estos ámbitos se inician los primeros pasos en el uso de la razón. No se trata de que el ser humano carezca de disposiciones para la racionalidad, sino de que el primer uso y ejercicio, los primeros balbuceos de la razón acontecen en el seno de las familias. Y sin esa originaria manifestación y modelamiento quizá nunca se consiga un adecuado desenvolvimiento ulterior.

Con el aprendizaje de la lengua materna se emprende el largo camino de la razón, de la individualización y de la socialización básica.

2. En las casas se reconforta el ánimo, «se reconstituyen las personas». El cansancio, la enfermedad y el dolor tienen ahí el espacio adecuado de sus primeros auxilios. «Por mucho que se haya desarrollado la sanidad pública, generando las casas de salud, que algo tienen que ver con la hospitalidad y lo doméstico, lo cierto es que se sigue considerando digno que una persona muera en su propia casa, rodeada de los suyos. El cansancio, la debilidad, la agonía y la muerte se plasman en las casas". (Echeverría: 1995, 49 y ss.).

3. La identidad personal tiene aquí sus primeras adscripciones. El nombre propio y el lugar de nacimiento acompañarán al individuo durante el resto de sus días como señales básicas de identificación.
4. Las representaciones y los actos de uno mismo frente a otros individuos, las alianzas y los pactos de convivencia, el amor y el odio, el llanto y la alegría, son la corriente diaria, el pan cotidiano de los hogares, las familias, de lo que con más propiedad pertenece a la comunidad inmediata.
5. La memoria colectiva y la memoria personal profunda e íntima se hermanan en los recintos del hogar. Las experiencias compartidas, las creencias, los objetos que después se transmitirán a otras generaciones forman parte del equipaje con el que vamos siendo nosotros mismos.
6. Las casas son el símbolo de la propiedad privada. La familia, la comunidad inmediata, representan, sin más, la privacidad, lo privado (Echeverría: 1995, 54).
7. La comunidad inmediata, el grupo primario y el hogar son el fundamento de la vida afectiva. La inteligencia emocional, que Daniel Goleman ha descrito, encuentra ahí sus raíces más profundas.

La historia ha sometido a cada uno de los aspectos mencionados a los mil avatares por los que ha pasado el hombre. Y, hoy, podemos interpretar el mundo en el que nos encontramos a través de las vicisitudes por las que atraviesan esos distintos rasgos. Gorz, por ejemplo, contrapone la vida privada a la vida profesional. Son, dice, conductas radicalmente distintas, contrapuestas. La profesionalización creciente, dominante, puede llevar a formas de privacidad compulsiva, a formas reductivas, que eliminen cualquier otra consideración de la vida comunitaria. La educación social, en este caso, tendrá que desempeñar el papel de un recurso para restaurar el equilibrio, reconstruir un orden humano. Para intervenir en estos ámbitos no es suficiente con el conocimiento de los tipos ideales, de las formas puras. Será preciso interpretar las condiciones materiales, prácticas y culturales del momento en el que nos encontramos. De todas formas, el ejercicio sobre los tipos ideales no es inútil. Sirve para marcar el horizonte hacia donde deberían volver muchas de las turbulencias desatadas sobre la superficie de la tierra.

## Referencias bibliográficas

- Abrams, Ch. y Dean, J.P. (1972)** La vivienda y la familia, en VV.AA.: *La familia*. Barcelona: Península, 247-274.
- Anzieu, D. y Martin, J. (1971)** *La dinámica de los grupos pequeños*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Arendt, H. (1961)** *La condition de l'homme moderne*. París: Calmann-Lévy.
- Ardoino, J. (1967)** *El grupo de diagnóstico, instrumento de formación*. Madrid: Rialp.
- Aries, Ph. y Duby, G. (1989)** *Historia de la vida privada*. 5 vols. Madrid: Taurus.
- Banks, O. (1983)** *Aspectos sociológicos de la educación*. Madrid: Narcea.
- Bany, M. y Johnson, L.V. (1970)** *La dinámica de grupo en la educación*. Madrid: Aguilar.
- Baudrillard, J. (1984)** *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós.
- Beal, M.G. y Otros (1964)** *Condición y acción dinámica del grupo*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Benedict, R. (1971)** *El hombre y la cultura. Investigación sobre los orígenes de la civilización contemporánea*. Barcelona: Edhasa.
- Bion, W.R. (1963)** *Experiencias en grupos*. Buenos Aires: Paidós.
- Burguiere, A. y Otros (1988)** *Historia de la familia*. 2 vols. Madrid: Alianza.
- Campo, S. del y Navarro, M. (1985)** *Análisis sociológico de la familia española*. Madrid: Ariel.
- Cavalli-Sforza, L. y F. (1994)** *Quiénes somos. Historia de la diversidad humana*. Barcelona: Crítica.
- Cirigliano, G.F.J. y Villaverde, A. (1970)** *Dinámica de grupos y educación*. Buenos Aires: Humanitas.
- Cooley, (1962)** *Social Organization*. Nueva York: Schocken.
- Coloma, J. (1988)** La familia actual, como grupo primario y como agencia de socialización, en *Escritos del Vedat* (Valencia), V. 18, pp. 341-372.
- Dichter, E. (1968)** *Las motivaciones del consumidor*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Echeverría, J. (1995)** *Cosmopolitas domésticos*. Barcelona: Anagrama.
- Freyer, H. (1973)** *Introducción a la sociología*. Madrid: Aguilar.
- Gorz, A. (1995)** *Metamorfosis del trabajo*. Madrid: Sistema.
- Gubern, R. (1987)** *El simio informatizado*. Madrid: Fundeso.
- Habermas, J. (1981)** *Historia y crítica de la opinión pública*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Harris, C.C. (1986)** *Familia y sociedad industrial*. Barcelona: Península.
- Homans, G.C. (1970)** *El grupo humano*. Buenos Aires: Eudeba.
- Lewin, K. (1951)** *Teoría del campo en la ciencia social*. Buenos Aires: Paidós.
- Lynch, J. y Pimlott, J. (1979)** *Padres y profesores*. Madrid: Anaya.
- Mailhiot, B. (1971)** *Dinámica y génesis de los grupos*. Madrid: Marova.

- Mannheim, K. (1966)** *Introducción a la sociología de la educación*. Madrid: Revista de Derecho Privado.
- Merton, R.K. (1972)** Estructura social y economía: Revisión y ampliación, en VV.AA.: *La familia*. Barcelona: Península.
- Naisbitt, J. (1983)** *Macrotendencias. Diez nuevas orientaciones que están marcando nuestras vidas*. Barcelona: Mitre.
- Parsons, T. (1972)** La estructura social de la familia, en VV.AA.: *La familia*. Barcelona: Península.
- Postman, N. (1994)** *Tecnópolis. La rendición de la cultura a la tecnología*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Rivière, M. (1995)** *La década de la decencia*. Barcelona: Anagrama.
- Tönnies, F. (1979)** *Comunidad y asociación*. Barcelona: Península.
- Tönnies, F. (1987)** *Principios de sociología*. México: F. de C.E.

# DOWN: EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA

LUIS ÁLVAREZ PÉREZ\*

La intervención educativa con los «Down» ha evolucionado desde modelos desintegradores hacia los modelos adaptados propuestos en la LOGSE. Además, la educación de estos alumnos es más efectiva con estrategias de «estructuración de los contenidos», porque cuando los aprendizajes son de naturaleza jerárquica es cuando empiezan a tener un retraso académico mayor. En este sentido se propone como novedad, una secuencia de enseñanza-aprendizaje con aplicaciones intermedias que, dentro de los modelos adaptados, tienen como objetivo disminuir, en parte, esta dificultad.

*Dwon Syndrome: Educative Evaluation and Intervention.* «Down syndrome» students educative models have been evolving from desintegrated patterns to those assumed by LOGSE, that is, the adapted ones. On the other hand, as learning among this kind of students holds down when they have to study hierarchical concepts, the use of «content structuration» strategies improves their educational outcomes. To bring down this difficulty to some extent and to enrich those adapted models, I put forward an instructional strategies sequence which includes within applications.

El síndrome de Down recibe este nombre en honor a John Langdon H. Down que en 1866 llamó «mongólicos» a ciertos sujetos con rasgos físicos propios de una fase primitiva de la evolución (Perrón, 1973).

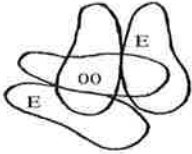
A partir de 1959, este síndrome se relaciona con una alteración biológica que aparece por la trisomía del par 21 (Lejeune, Turpin y Gautier, 1959) y más concretamente según Tamparillas (1986) debido a la presencia por triplicado de la banda 21q 22 que clarifica la posibilidad de que no se dé en todo el cromosoma.

Esta anomalía en el par 21 se origina cuando tiene lugar la división celular pudiendo producirse en la meiosis del padre o de la madre o en la mitosis (primeras divisiones del huevo fecundado).

Según cuándo y cómo se produzca, se pueden dar 3 tipos de Down diferentes, tal y como se recoge en el cuadro siguiente:

---

\* LUIS ÁLVAREZ PÉREZ es Profesor A. del I.C.E. y de Psicología de la Educación de la Universidad de Oviedo.

TRISOMÍA HOMOGÉNEA (90%)	MOSAICISMO (5%)	TRASLOCACIÓN (5%)
<p>. Error en la distribución de los cromosomas previa a la fertilización.</p> <p>. Este error opera durante el desarrollo del óvulo<sup>(*)</sup> o en la 1ª división celular<sup>(**)</sup>. El óvulo tiene 2 cromosomas 21.</p> <p>(*) <math>\frac{00}{E}:00E, 00E, 00E/...</math></p> <p>En la 1ª división una célula recibe 3 cromosomas 21</p> <p>(**) <math>\frac{00}{E}:0E,00E,E/00E,00E,00E/...</math></p>	<p>. Error de distribución de los cromosomas en la 2ª o 3ª división celular<sup>(*)</sup>.</p> <p>. A división más tardía menos células se verán afectadas por la trisomía y viceversa.</p> <p>En la 2ª o 3ª división, 2 células tienen 2 cromosomas 21, una célula 3 y la otra 1.</p> <p>(*) <math>\frac{00}{E}:0E,0E,0E \mid \frac{0E,0E}{00E,E} \mid \frac{0E}{00E} /...</math></p>	<p>. Una parte o la totalidad de un cromosoma está unida a otro.</p>  <p>. Los grupos de cromosomas más afectados por esta anomalía son: 13-15, 21-22.</p> <p>. La traslocación puede aparecer durante la formación del óvulo, del espermatozoide o durante la 1ª división celular.</p> <p>. En uno de cada 3 casos de Trisomía por traslocación, la madre o el padre son portadores, pudiendo tener más hijos afectados.</p>

Además de los factores que vienen determinados por la herencia se puede hablar, según Sánchez (1993) de otros factores como la edad de la madre y el ambiente.

La edad de la madre es un factor de riesgo, sobre todo cuando supera la década de los 30, puesto que, pasa de una tasa de 1:1000 entre los 30-35 años a 1:100 entre los 40-45 (González y González: 1995, 78).

Los factores ambientales se pueden asociar a procesos infecciosos (hepatitis y rubeola), exposición a las radiaciones, deficiencia de vitamina A, etc.

### Rasgos característicos

Desde que L. Down identificó unos 12 rasgos clínicos asociados a este síndrome, hoy en día se habla de cerca de 300 características

(Cunningham, 1990, 98-99), aunque ello no significa que estén todas presentes en cada sujeto Down.

Estas características se pueden agrupar del siguiente modo:

*Físicas:*

- Cabeza pequeña menos la parte occipital.
- Nariz ancha con frecuentes trastornos respiratorios.
- Ojos rasgados. Suelen tener miopía o astigmatismo.
- Orejas pequeñas y mal formadas.
- Boca abierta, con malformaciones en el paladar. Lengua gorda que les impide hablar de forma fluida.
- Cuello corto.
- Manos anchas con un pliegue palmar y dedos cortos.
- Piel áspera (palma de las manos y pies).
- Pelo fino.
- Estatura inferior a la media y cierta tendencia a la obesidad.
- Reflejos lentos.
- Por último, suelen presentar trastornos cardíacos, infecciosos, digestivos y sensoriales.

*Neuropsicológicas:*

Presenta una alteración general del sistema nervioso, con un número de células nerviosas más reducido de lo normal, lo que da lugar a un menor peso y volumen del cerebro, cerebelo y tronco cerebral.

Esta alteración del SNC le produce problemas atencionales, problemas de procesamiento (organización, consolidación y recuperación) de integración secuencial de la información que dificultan la realización de aprendizajes con algún grado de significatividad.

Existe también un retraso en la mielinización y una evolución atípica de la lateralidad (Geschwind y Galaburda, 1985) con una especialización del hemisferio derecho para las funciones de decodificación del lenguaje.

*Auditivas:*

Entre un 10 y 20% de los retrasos del lenguaje que sufren los Down tienen su origen, según Cunningham (1990, 106), en problemas auditivos



derivados de procesos infecciosos, de la propia morfología de sus orejas y del tamaño de su cráneo. Estas pérdidas condicionan además, la recepción y el procesamiento de la información aunque el procesamiento, en el mejor de los casos, suele ser habitualmente muy lento.

#### *Visuales:*

Los Down, en los primeros momentos de su desarrollo, tienen un bajo contacto ocular con la madre y una conducta visual exploratoria mucho más reducida que los niños normales (Candel, 1991).

Posteriormente, su control estimular y el reconocimiento de la información presentan carencias importantes que suelen ir unidas a problemas visuales como estrabismo, miopía e hipermetropía.

Cuando son mayores, se les forman cataratas en la mayoría de los casos pero actualmente, tienen fácil corrección.

#### *Motóricas:*

Desde el punto de vista motor, los Down presentan durante su desarrollo evolutivo, una hipotonía generalizada que afecta a la coordinación motora gruesa y a sus movimientos reflejos.

Entre los 4 y 6 meses, hay una pérdida del ritmo de su desarrollo debido a los problemas ya mencionados de coordinación, que van a condicionar su capacidad para andar. Por ello, no suelen caminar antes de los dos años y medio llegando incluso, en algunos casos, a no hacerlo hasta los 5 años.

Estos problemas, afectan también a ciertas conductas motrices esenciales para el aprendizaje escolar como son la aprehensión en pinza que suelen sustituir por una aprehensión lateral, y el ritmo. Por eso, sería conveniente que, antes de iniciar la escolaridad y en los primeros momentos de ésta, se entrenase el ritmo mediante el uso de la música como estrategia de sensibilización y motivación.

#### *Cognitivas:*

Algunas investigaciones han puesto de manifiesto la existencia de correlación entre el grado de hipotonía, la gravedad de la cardiopatía y el nivel intelectual (Fernández et al., 1993, 232).

También se ha comprobado que los niños con síndrome de Down tardan más tiempo en pasar de un estadio evolutivo a otro, llegando muy pocos a alcanzar las operaciones concretas y ninguno las operaciones formales (López Melero, 1983, 440). El crecimiento más normalizado se da entre 1-15 años, después hasta los 40 la evolución se torna más lenta y a partir de esta edad comienza el deterioro (Benda, 1969).

La media de CI parece haber evolucionado desde los primeros estudios de Moor (1967) que lo situó entre 40 y 45 pudiendo algunos llegar hasta 66-79. Posteriormente, Share (1983) comprobó que la media había subido a 55 en un 60% de los casos, pudiendo llegar hasta 70-85 en el otro 30%. Finalmente, Cunningham (1990), obtuvo resultados de CI entre 75 y 90 en la mayoría de los casos. Esta evolución tiene relación con las medidas de estimulación precoz que hoy en día se aplican de forma prácticamente generalizada y con la realización de programas que tienen como objetivo el desarrollo y activación de determinadas áreas de nivel intelectual que aminoren las dificultades de partida.

Algunas características peculiares de su conducta cognitiva fueron investigados por Molina y Arraiz (1993) y confirmaron sus dificultades en relación con el concepto de cantidad que ya habían observado Lister, Leach y O'Neill (1989) y también sus problemas para el tratamiento de la información verbal, sobre todo en tareas que implican codificar la información de forma secuencial.

En los procesos de Enseñanza-Aprendizaje, la recepción de la información debe de intentar hacerse por el canal visual que se ha confirmado en todas las investigaciones como el más potente. El manejo de la información conviene realizarlo de manera organizada para que ésta pueda integrarse en las estructuras cognitivas previamente establecidas. De no hacerse así, la MCP no será capaz de mantener la información mínima necesaria para crear nuevas secuencias estructuradas que modifiquen y amplíen las ya existentes de forma que los aprendizajes tengan algún grado de significatividad.

Este aspecto es fundamental en el aprendizaje de los niños con síndrome de Down porque empiezan a tener un retraso cada vez más fuerte cuando los aprendizajes son de naturaleza jerárquica (Wishart, 1991). Por ello, introducir una estrategia cognitiva como la estructuración jerárquica de los contenidos (Álvarez y Soler, 1996), supone un avance muy importante desde el punto de vista de la intervención educativa.

### *Lenguaje:*

El niño con síndrome de Down presenta trastornos en el habla (respiración, voz, ritmo, articulación, etc.) y en el lenguaje (estructuración del pensamiento e intencionalidad de comunicar).

No suele decir las primeras palabras hasta los 20-24 meses y posteriormente presenta importantes alteraciones en aspectos morfosintácticos (concordancia, distinción entre artículos determinados-indeterminados, etc.).

Según Lambert y Rondal (1989) una intervención eficaz sobre el lenguaje de estos niños debería de comenzar ya en los primeros meses de vida (sensibilizarlo al mundo sonoro y vocal y estimularlo en sus vocalizaciones) implicando a la familia y utilizando como referente las características que sobre el desarrollo del lenguaje presenta un niño normal. Conviene también crear situaciones que favorezcan su lenguaje espontáneo y realizar entre los 18-24 meses de edad un examen otorrinolaringológico que clarifique si es o no necesaria la implantación de una prótesis auditiva o, en todo caso, conocer su grado de audición para actuar con él en casa y en el colegio con un tono de voz adecuado a ese nivel.

Además, en casa, es muy importante prevenir resfriados e infecciones evitando así otitis que pueden dañar el oído medio y ocasionar pérdidas auditivas importantes.

Posteriormente, la atención logopédica se sumará a la intervención educativa y se estimulará la motricidad de la boca (lengua, labios, soplo, etc.) la respiración acompasada, la articulación, la percepción y el ritmo.

### *Socio-afectivas*

Gunn y Berry (1985) encontraron una amplia variedad de perfiles temperamentales en los niños con trisomía 21 que van desde un temperamento fácil y afectuoso cuando se mueven en un ambiente con modelos de conducta claros, uniformes y reforzantes hasta temperamentos más difíciles, incluso agresivos, si tienden a dominar ellos el contexto.

Su desarrollo afectivo es similar al de los niños normales aunque suele ser más lento y su capacidad social mucho más alta que la intelectual, llegando Cunningham (1990) a hablar de hasta tres años de diferencia entre estas dos capacidades.

## Evaluación

Nada más nacer, ya se detecta la presencia de este síndrome lo que permite iniciar muy pronto la estimulación precoz. La estimulación con estos niños, debe iniciarse informando a los padres de la forma en que deben adaptarse a la nueva situación y enseñarles a desarrollar al máximo todas las potencialidades que presenta el niño.

Para ello, es preciso evaluar su estado general (Apgar) y las alteraciones de tipo orgánico que pudiera presentar.

En el marco educativo, y pensando en su mejor escolarización, conviene conocer sus habilidades intelectuales y de adaptación para realizar la propuesta curricular más adaptada a su perfil. Además de estas variables individuales, conviene analizar el contexto sociofamiliar y educativo con el fin de fijar las modalidades de apoyo.

La evaluación y seguimiento debe hacerse de forma permanente con el fin de flexibilizar los modelos de intervención inicialmente establecidos ya que pueden ir sufriendo cambios a lo largo del proceso.

Se aconseja utilizar como instrumentos más precisos de medida de la capacidad la Escala de Inteligencia de Stanford-Binet (4ª ed.), la Escala Weschler de Inteligencia Revisada para adultos (WAIS-R), para niños (WISC-R) y para la etapa infantil (WIPPSI-R), así como la Batería de Evaluación de Kaufman para niños.

Para las habilidades de adaptación, se recomienda, siguiendo a Salvador et al. (1996, 36-39), analizar las siguientes áreas:

- a) Comunicación: habilidad para comprender y expresar la información a través de la palabra y del gesto.
- b) Autocuidado: habilidades de autocuidado e higiene.
- c) Interacción: habilidad para relacionarse sin utilizar conductas inadecuadas como rabietas, peleas, egoism, etc.
- d) Autocontrol: habilidades de planificación y toma de decisiones. Entre ellas se observaría la posibilidad de seguir un horario, terminar tareas, etc.
- e) Competencia curricular: habilidades instrumentales y conocimientos previos sobre los que realizar la Adaptación Curricular Individual (ACI).
- f) Ocio: incluye todo el conjunto de intereses y preferencias para el disfrute del tiempo libre.

Una prueba adecuada para evaluar la conducta adaptativa es el WV-VAM (Martín, 1990) adaptado del WVAATS de Cone (1981) que da como resultado un perfil en 6 áreas: sensorial, motriz, autonomía personal, comunicación, aprendizajes escolares y habilidades específicas.

## **Intervención Educativa**

La intervención en el campo educativo ha evolucionado desde modelos excluyentes a modelos segregadores pero, aquí en España, es a partir de la Ley de Integración Social del minusválido que se desarrolla mediante el R.D. de Ordenación de la Educación Especial de 1982, cuando se introduce una filosofía más normalizadora dentro del Sistema Educativo que permite una integración progresiva en los Centros a través de las aulas de EE, aulas combinadas y aula ordinaria.

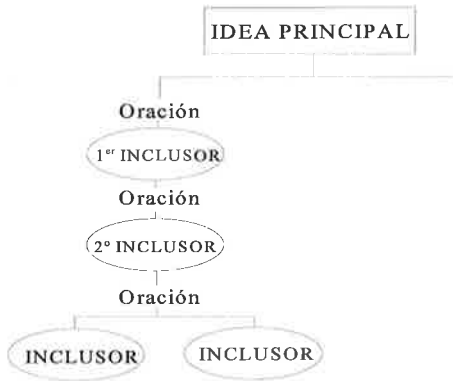
Esta integración educativa es beneficiosa según Lambert y Rondal (1989) para aquellos Down con un potencial de aprendizaje situado entre la deficiencia mental media y ligera. Pero, desde el punto de vista de la intervención, conviene introducir estrategias de aprendizaje que tengan como objetivo desarrollar habilidades para la estructuración jerárquica de los contenidos (Álvarez y Soler, 1996).

## **Estrategias para la estructuración jerárquica del contenido**

La estructuración tiene como objetivo codificar la información mediante el uso de organizadores. Los organizadores aglutinan los bloques o “cuantos” informativos y su estructura viene determinada por la lógica del contenido o las características específicas que desarrolla el alumno en función de sus capacidades. De ahí su mayor o menor complejidad.

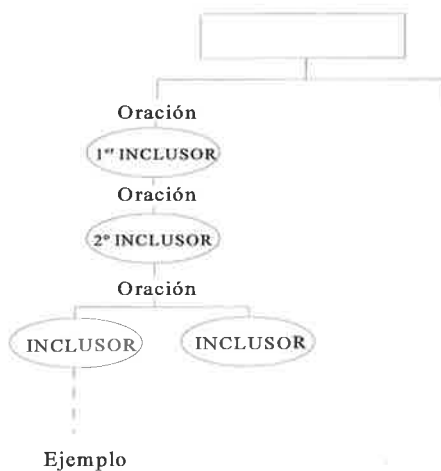
Cada organizador o “cuanto” está representado por un conjunto de inclusores relacionados entre sí a través de oraciones cuya estructura sintáctica básica viene configurada por un sujeto correspondiente al inclusor o inclusores previos, un verbo y un complemento cuyo objeto son el inclusor o inclusores que vienen inmediatamente a continuación.

Los inclusores son conceptos conocidos y relacionados que van configurando estructuras jerárquicas, organizadas verticalmente, cuya tendencia es ir abriendo la información permanentemente y, como norma, a partir del segundo inclusor. Véase gráficamente:



Cuando un inclusor se concreta con un ejemplo realista y cercano al sujeto, ello le permite relacionarlo con su experiencia, lo que hace que pueda llegar a hacerlo propio, funcional y significativo. Es, en este momento, cuando lo conceptual tiene la posibilidad de convertirse en procedimental y puede llegar a hacerse aplicable, generalizable y ser valorado afectivamente por el sujeto.

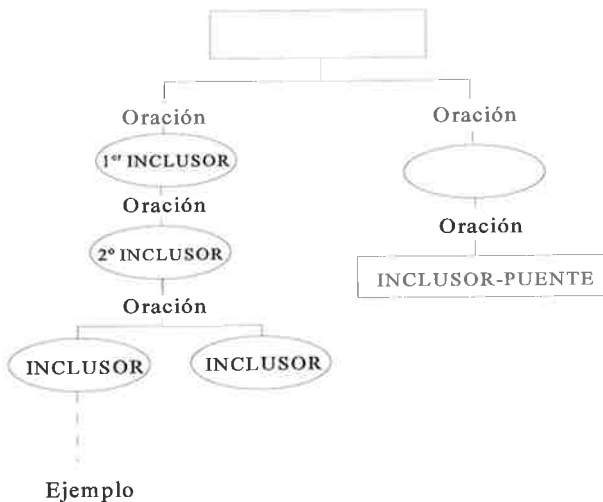
El ejemplo, dentro de un organizador, se consigna con letras minúsculas debajo de algunos de los últimos inclusores de la jerarquía, al final de una línea de trazos. Véase gráficamente:



Cada organizador contiene algún inclusor con un peso informativo superior al resto. Es un “inclusor puente” y precisa ser desarrollado de manera independiente, constituyendo, una vez estructurado, un nuevo organizador.

Cada inclusor-puente se coloca dentro de un rectángulo, en la zona de ampliación informativa del organizador, parte derecha del mismo, lo que nos va a indicar el tipo de información nueva que se va a desarrollar a continuación.

Véase gráficamente:



El inclusor-puente no conviene estructurarlo directamente. En un proceso de enseñanza-aprendizaje los pasos entre organizadores conviene darlos en las mejores condiciones y por eso, entre ellos, es necesario incluir aplicaciones intermedias que hagan funcional el aprendizaje.

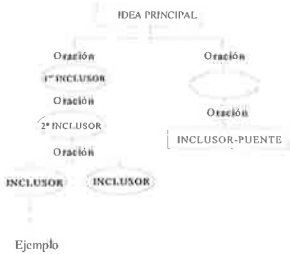
A estas aplicaciones se llega teniendo en cuenta los siguientes pasos:

- 1.- Identificar la tarea concreta que mejor operativizaría el organizador. (Revisar los ejemplos utilizados para concretar algunos conceptos).

- 2.- Confeccionar la secuencia de tareas previas (prerrequisitos procedimentales) hasta encontrar cuál es el punto de partida para iniciar la práctica con ese alumno concreto.
- 3.- Identificar si la tarea puede realizarse predominantemente con movimientos psicomotrices o resolverla con operaciones mentales.
- 4.- Si tienen que realizar movimientos psicomotrices, mostrar la forma correcta llevar a cabo la primera acción, luego la segunda, el paso entre ambas, la tercera y así sucesivamente hasta llegar al final.
- 5.- Si tiene que resolver un problema con operaciones mentales, identificar si el proceso se puede reducir o no a un algoritmo.
- 6.- Si se puede reducir a un algoritmo, explicitar los pasos utilizando prototipos.

Véase gráficamente cómo quedaría la secuencia de Enseñanza-Aprendizaje:

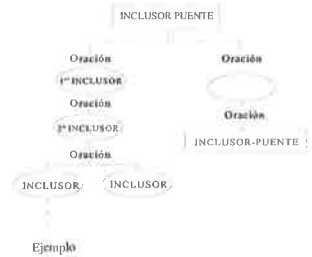
ORGANIZADOR PREVIO



**\* APLICACIÓN INTERMEDIA**

- Manipulativa.
- Icónica
- Simbólica

ORGANIZADOR SECUENCIAL



El proceso de enseñanza-aprendizaje cumple, en estas condiciones los tres grandes principios del aprendizaje significativo, a saber:

- Participación en la construcción del conocimiento.
- Manejo de la información de forma encadenada.
- Establecimiento de reconciliaciones integradoras ante cada unidad del proceso.



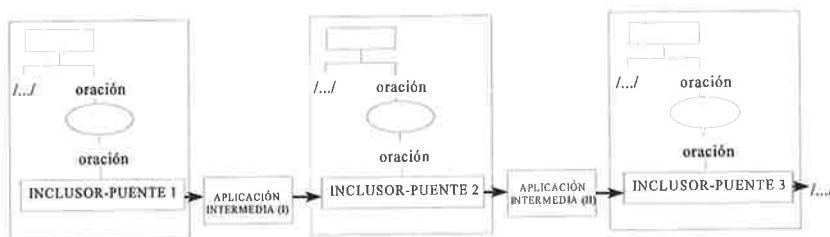
En este sentido, es preciso que los procesos de enseñanza y de transmisión de la información sigan los mismos principios que los procesos de aprendizaje y básicamente han de coincidir con ellos para que el alumno esté inmerso permanentemente en secuencias con algún grado de significatividad.

Estas secuencias se estructuran como se ha dicho, en “cuantos” informativos encadenados mediante aplicaciones intermedias cuya potencia dentro del proceso es enorme y obliga al profesor a elegir aquellas que más se adecuen al alumno en función de sus capacidades, intereses y nivel de conocimiento.

Las elaboraciones o aplicaciones intermedias deben de cumplir las tres formas de representación de las que habla Bruner potenciando para estos alumnos las de tipo manipulativo e icónico.

Los “cuantos” informativos encadenados mediante estas elaboraciones constituyen lo que se llama secuencia de enseñanza-aprendizaje elaborada y su estructura visual quedaría como sigue:

#### SECUENCIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE ELABORADA



## Referencias Bibliográficas

- Álvarez, L. y Soler, E. (1996)** La diversidad en la práctica educativa. Modelos de orientación y tutoría. Madrid: CCS.
- Benda, E. (1969)** *Down's Syndrome*. New York: Guine & Stratton.
- Candel, I. (1991)** El desarrollo de los niños con síndrome de Down en edad preescolar. En Flórez, J. Y Troncoso, V. (Dir.) *Síndrome de Down*. Barcelona: Salvat.
- Cone, J.D. (1981)** *The West Virginia Assessment and Tracking System*. Morgantown, WV: West Virginia University.
- Cunningham, C. (1988)** Intervención temprana: algunos resultados del estudio del grupo: Síndrome de Down en Manchester. En Flórez, J. y Troncoso, V. (Dir.) *Síndrome de Down*. Barcelona: Salvat.
- Cunningham, C. (1990)** *El Síndrome de Down*. Barcelona: Paidós.
- Edwards, J., Elliot, D. y Lee, T. (1986)** Contextual interference effects during skill acquisition and transfer in Down's syndrome adolescents. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 3, 250-258.
- Fernández, M., González, G.M. y Martínez, A.M. (1993)** El niño con síndrome de Down. En Bautista, R. (Comp.) *Necesidades educativas especiales*, pp. 227-249. Málaga: Aljibe.
- Geschwind, N. Y Galaburda, A.M. (1985)** Cerebral lateralization: Biological mechanisms, associations and pathology; I.H. hypothesis and a program for research. *Arch. Neurol.*, 42, 482-459.
- González, E. y González, M.P. (1995)** Síndrome de Down: Características y tratamiento. En González, E. (Coord.) *Necesidades Educativas Especiales. Intervención psicoeducativa*. Madrid: CCS.
- Gunn, J. y Berry, W. (1985)** Down's syndrome temperament and maternal response to descriptions of child behavior. *Development Psychology*, 21, 842-847.
- Lambert, J. y Rondal, J. (1982)** *El mongolismo*. Barcelona: Herder.
- Lambert, J. y Rondal, J. (1989)** *El mongolismo*. Barcelona: Herder.
- Lejeune, J., Gautier, M. y Turpin, R. (1959)** Etudes des chromosomes somatiques de neuf enfants mongoliens. *C.R. Académique Sciences*, 248, 1721-1722.
- Lister, C.M., Leach, C. y O'Neill, J. (1989)** Similarity and difference in the cognitive development of Down's syndrome, other retarded and non-retarded children. *Early Child Development and Care*. Vol, 41, 49-63.
- López Melero, M. (1983)** *Teoría y práctica de la Educación Especial*. Madrid: Narcea.

- Martín, A., Márquez, M.O., Rubio V.J. y Juan Espinosa, M. (1990)** *Sistema de evaluación y Registro del Comportamiento adaptativo WV-UAM*. Madrid: MEPSA.
- Molina, S. y Arraiz, A. (1993)** *Procesos y estrategias cognitivas en niños deficientes mentales*. Madrid: Pirámide.
- Moor, L. (1967)** Le niveau intellectuel dans la trisomie 21. *Annales Medico-Psychologiques*, 2, 5, 808-809. New York.
- Perrón, R. (1973)** Actitudes e ideas respecto de los deficientes mentales. En Zazzo, R. *Los débiles mentales*. Barcelona: Fontanella.
- Salvador, L.; García, M.J.; Romero, C. y Montero, S. (1996)** *Evaluación psicosocial del Retraso Mental. Conceptos, Metodología e Instrumentos*. Madrid: Ministerio de AA.SS. Colección Rehabilitación.
- Sánchez Manzano, E. (1993)** *Psicopedagogía y educación especial*. Madrid: Universidad Complutense.
- Share, J. (1983)** Developmental landmarks for children Down's syndrome, psychological and educational assessments. En Varios: *Op. cit.*, 229-242.
- Tamparillas, M. (1986)** Enfermedades genéticas. En Varios: *Enciclopedia Temática de la Educación Especial*. Madrid: CEPE.
- Wishart, J.G. (1991)** Aprendiendo a aprender: dificultades a las que se enfrentan los niños pequeños y bebés afectados por el síndrome de Down. En Varios: *Temas clave en investigación del retraso mental*. 271-284. Madrid: SIIS.

# LA ANIMACION SOCIOCULTURAL: AVANCES Y RETOS ACTUALES

SINDO FROUFE QUINTAS\*

## Introducción

El impacto y la rápida trayectoria de la Animación Sociocultural como método de intervención en nuestro país, es una realidad sociológica que merece ser analizada desde una perspectiva actual. Se celebran Congresos, Reuniones, Seminarios, Jornadas; se realizan publicaciones por doquier y hasta ha conseguido entrar como materia de enseñanza-aprendizaje (asignatura) dentro del currículum universitario de algunas Diplomaturas.

Los animadores socioculturales se multiplican y su trabajo práctico es valorado socialmente. En las distintas Diputaciones y Ayuntamientos salen a concurso público plazas de animadores, según el ámbito de trabajo profesional (comunitario, local, cultural, turístico, etc.). "El número de animadores en nuestro país supera ya la cifra de los 15.000, que ejercen su actividad en su mayoría de modo libre, y en otras ocasiones como funcionarios de la Administración" (de Miguel, 1995, 13).

Realizar un estudio sobre el recorrido histórico de la ASC en España, en la *década de los 90*, es examinar a la misma sociedad española en sus deseos de mejora, en sus posibles conquistas sociales y en todas sus vertientes investigativas que han posibilitado que las gentes y los colectivos vayan tomando conciencia transitiva de que es necesario comprometerse sí, de verdad, se quiere y se pretende que la sociedad sea más justa, más democrática y más tolerante. En todo ello, la Animación ha jugado un papel importante, tal vez decisivo, en cuanto a la organización de las personas para la ejecución de proyectos socioculturales, mediante profesionales

---

\* SINDO FROUFE QUINTAS es Profesor de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Salamanca.

(CEAS) o voluntarios. El aumento del tiempo libre y la solidaridad como comportamiento humano, se han unido a las ganas de entrega y de optimización de los niveles instructivos de muchas personas. Aunque nos referimos expresamente a la Animación Sociocultural, queremos anunciar que es una de las formas de hacer animación pero que existen otras muchas, identificadas según sus ámbitos/campos de intervención. Como escribe de Miguel (1995, 13): "la animación es una actividad múltiple, polifacética, con diversos campos, variados métodos y procedimientos, donde existen animadores de varios tipos, cada uno con su perfil personal y profesional diferente, y un modo peculiar de dedicación y actuación".

Hecho social importante es la consecución de la *normalidad democrática* en nuestro país, lo que hace que la Animación sea menos reivindicativa y muchas instituciones públicas y privadas (Diputaciones, Ayuntamientos, Asociaciones, etc.) diseñen y pongan en marcha proyectos de Animación en las diversas provincias o regiones.

Tres hechos o acontecimientos, creemos, definen de manera clara, los avances que ha conseguido la Animación (cualquiera que sea su ámbito profesional), en la amplia década de los años 90. Serían estos: a.- *clarificación* bastante eficiente de ciertas cuestiones teóricas (definición y tipologías de animadores, evaluación de proyectos de Animación, necesidad de la investigación en este campo, la Animación como sistema de comunicación, etc.), donde se ha conseguido un cierto equilibrio epistemológico y descriptivo entre la mayoría de los estudiosos/investigadores de la temática de la Animación; b.- *establecimiento* de múltiples ámbitos profesionales de la Animación (comunitaria, sociocultural, educativa, carcelaria, hospitalaria, turística, tercera edad, etc.) y c.- la *entrada* de la Animación como materia o asignatura de estudio e investigación en los planes de estudio (Trabajo Social, Educación Social, etc.) de las Universidades españolas, con una carga lectiva real, tabulada administrativamente en créditos.

Conviene recordar también los numerosos Encuentros, Congresos, Seminarios y Jornadas que se han celebrado en esta década, (Madrid, 1982, 1987; Barcelona, 1984; Calatayud, 1987; UNED, 1987, 1991; Tenerife, 1989; San Sebastián, 1988; Salamanca, 1989; Palma de Mallorca, 1989; Palencia, 1991, Castellón, 1992; Avila, 1993, etc.). A todo ello, debemos añadir la enorme (en cantidad y calidad) producción bibliográfica *española* (libros y artículos en revistas), que están dando a conocer la problemática real de la ASC, así como ayudando a definir sus contenidos, sus metodologías, etc., y aclarando su ámbito científico y profesional. Hasta esa época, en España,

se bebía demasiado en las fuentes escritas por tierras hispanoamericanas (principalmente Argentina). Ahora tenemos ya un muestrario bibliográfico autóctono de alta calidad científica y experimental sobre los temas de la Animación, auspiciado bajo el clima de la democracia y de la convivencia pacífica, y con la ayuda de ciertas entidades públicas (Programas de Animación en cárceles, hospitales, cuarteles, INEM, Culturalcampo, CEAS, etc.) y privadas (Cáritas Española, Cruz Roja de la Juventud, ONCE, etc.) que apostaron en sus programas sociales fuertemente por la *democracia cultural*. Y también por la Animación.

### **1. Hacia un concepto integrador de animación sociocultural**

Desde sus orígenes, después de la II Guerra Mundial, la concepción epistemológica de la ASC se ha distinguido por su opacidad y por sus múltiples enfoques. Su definición dependía del estudioso de turno y hasta parecía que era el único modelo posible de transformación social. Se entendía como una metodología o una práctica social crítica, olvidando la fundamentación teórica que toda práctica social debe llevar consigo.

Con la etiqueta de ASC aparecían actividades que nada tenían que ver con la auténtica Animación (Barrado, 1982, 14-18). En cuanto a su ámbito profesional se ubicaban distintas realidades: "Para unos la Animación es la forma de organizar el tiempo libre; otros ven en ella un medio de emancipación personal y social a través de la cultura; otros ponen el acento en las posibilidades de participación, formación permanente, subversión o creación de cultura. Esta amplia polivalencia de la Animación Sociocultural ha hecho que se haya vinculado –y a veces incluso confundido– con educación de adultos, la educación popular, la pedagogía del ocio, la educación extraescolar y, naturalmente, la educación permanente" (Puig/Trilla, 1987, 145).

Todo este panorama confuso en cuanto al ámbito teórico de la ASC, en los años 90, se ha aclarado. La ASC, a pesar de ser socialmente comprometida, es un proceso intencional que se realiza en un territorio concreto mediante prácticas participativas de tipo cultural o social, con la finalidad de transformar a los individuos y a los colectivos. Incluye necesariamente una actuación intencional, una construcción racional de lo que se desea conseguir. Además todo ello se enmarca en un territorio que evidencia la fidelidad del compromiso de las personas. Toda cultura se encuentra ubicada en un territorio concreto y determinado, en un hábitat

(barrio, pueblo, ciudad, comarca o región) donde se asienta la comunidad y donde se produce la intervención sociocultural. El conocimiento del contexto o de la realidad social es un elemento básico que todo animador debe conocer en profundidad, si pretende la mejora de la realidad humana. Si se desea intervenir con éxito es obligado un planteamiento territorial de la realidad, interpretando el territorio como un espacio cultural. "Si nuestro objetivo es la implementación de programas de animación sociocultural, es a todas luces necesario, conocer aquella sociedad y su cultura implícita. Es necesario adecuar, acercar, incardinar la ciencia, el conocimiento, al territorio, a la realidad, como única forma de ensamblar necesidades con soluciones, consistencias con expectativas y, si se quiere, objetivos con adecuados procesos de intervención" (Colom, 1991, 14).

El enfoque territorial de la ASC se va abriendo camino entre otras perspectivas. No podemos olvidar que el animador sociocultural realiza sus intervenciones y aplica las metodologías en unos contextos sociales concretos y con unos grupos humanos que tienen su propia cultura (identidad cultural) y todas sus manifestaciones personales están insertas en un territorio. "Cabe afirmar –escriben Carbó/Catalá (1991, 123)– que el término TERRITORIO va introduciéndose cada vez más en el campo de la animación sociocultural, en detrimento del término comunidad, sustentado por concepciones más sociales de la propia animación sociocultural, y que actualmente tienen una gran preeminencia. Porque esa concepción socioasistencial de la animación sociocultural, aún admitiendo su peso específico como tratamiento conceptual, ha perjudicado la impronta sociocultural, e inclusive, cultural".

Se admite que la finalidad de las actividades socioculturales es conseguir la transformación de la realidad social y, a su vez, la mejora de la calidad de vida de los individuos y de los colectivos sociales. Transformación social que supone cambio, lucha, ruptura con lo existente, desarrollo personal y grupal, concientización (Freire, 1976), toma de decisiones y mejoramiento de los niveles de vida de los ciudadanos.

La participación de todos se convierte en el mejor vector de cambio. La participación crea redes humanas de intercomunicaciones, de ayudas mutuas, de adaptaciones a los nuevos problemas y hace que, entre todos, se compartan las responsabilidades. La participación no sólo potencia la cultura actual y propia como signo de identidad, sino que ayuda a la creación de nuevas alternativas que emanan de su dinamismo interno para solucionar los problemas sociales. La ASC intenta iniciar múltiples

procesos de cambio (sociales, culturales, económicos, políticos, educativos, etc.) mediante el compromiso participativo de todos los agentes sociales en un determinado territorio. La ASC, como actividad social y cultural, conlleva el desarrollo personal y la transformación social, como base para una mejora de la calidad de vida de los miembros de una comunidad.

La ASC se relaciona siempre con una actitud crítica, reivindicativa y libre, realizada por el pueblo, que tiene como meta la transformación de su territorio. Desde este enfoque, la ASC es una práctica social crítica desde el paradigma crítico (Sáez, 1990). La ASC es un instrumento para el cambio social, pero los auténticos protagonistas de ese cambio son los miembros de la misma comunidad/territorio. "Si algo parece estar claro en Animación Sociocultural –escribe Escarbajal (1993, 76)– es que se trata de actuaciones críticas, libres y transformadoras de la sociedad. Debe generar procesos de participación en los colectivos y comunidades, usar una metodología que estimule a ello, que implique y responsabilice a los ciudadanos, que lleve a la pluralidad cultural y social, teniendo en cuenta el propio proyecto político-social de cada comunidad y, en definitiva, despertar la capacidad de análisis, organización, creación y expresión".

Hasta el mismo término *Animación* fue criticado, pero debido a su éxito en el lenguaje popular, ha resistido todas las posibles mutaciones semánticas. "De hecho –comenta Quintana (1993, 13)– la palabra *animador* es bastante criticada, pero nadie ha sido capaz de encontrar otra que la sustituya con ventaja".

Los principios que la sustentan científicamente (fe en la persona, fe en el grupo, fe en la acción organizada (López de Ceballos/Salas, 1988, 27) eran admitidos por todos sin demasiada crítica. Como comenta Quintana (1989, 53): "En general los principios en los que se basa la Animación se enuncian dogmáticamente, se aceptan por consenso y nadie se pone a discutirlos. Cuando, en realidad, son enormemente problemáticos, pues se apoyan en una cierta antropología o filosofía, que resulta muy cuestionable, desde otras concepciones de la persona". Actualmente se ha realizado una revisión profunda de tales principios, admitiendo que es imposible una defensa de un optimismo antropológico de tipo naturalista y que según los estudios de la Psicología Social las personas en grupo experimentan unas disfuncionalidades de sus capacidades de relación. La ASC pretende ayudar a las personas (*finalidad educativa*) a ser ellas mismas, con sus defectos y virtudes, y a comprometerse en la lucha por



alcanzar un mejor nivel de vida. Reconoce el pluralismo cultural y la tolerancia entre las personas y los grupos sociales.

El valor de la vida *asociativa* es otro de los requisitos defendidos por la gran mayoría de autores (Simpson, 1982; Imoholf, 1983; Quintana, 1988; Ander-Egg, 1982; Simonot, 1982; Marchioni, 1989; Froufe/Sánchez, 1990; Ucar, 1992; Puig, 1994). Es necesario organizarse mediante redes comunicativas para conseguir los fines que se propone la ASC. No es suficiente con tener ganas de trabajar con los demás. Es obligado unirse y crear asociaciones ciudadanas que intenten el cambio social. "A los ciudadanos les gustan y se apuntan a las asociaciones con ideas fuertes, convertidas en servicios participativos, entendiendo por participación la cogestión de los servicios y de toda la estructura organizativa de la asociación" (Puig, 1994, 25).

En el ámbito de la ASC es fundamental el *asociacionismo*. Las asociaciones locales son las que potencian la vida de los barrios/pueblos en todas sus vertientes. Existen muchas dificultades (individualismo, delegación de funciones propias, temores, inseguridades, etc.) que hacen que la persona tema entrar de lleno en algún tipo de asociación. Es necesario impulsar y fortalecer el asociacionismo como elemento transformador de las identidades culturales que se van perdiendo, debido al impacto informal de los medios de comunicación y a esa conciencia universalizada y pasiva que nos imponen los creadores de opinión. Sin organización no se puede caminar ni defender con garantías los legítimos derechos de las personas y de los pueblos. "Si el pueblo se organiza, que no sea sólo para bailar mejor y dar más vistosidad a las fiestas de la patrona, sino para ir avanzando poco a poco en otras cosas que suponen crecimiento económico y desarrollo social. La tarea más urgente de nuestro mundo rural hoy es que nuestros pueblos se organicen. Creo que su mayor pobreza es su incapacidad de organización" (Arnanz, 1988, 143).

La vida asociativa y las redes de comunicación se manifiestan claramente en la existencia del *grupo* como realidad social y como fuerza impulsora de las actividades autogestionadas.

Únicamente la persona y los grupos comprometidos en la lucha para la transformación de la sociedad, a pesar de todo tipo de dificultades, son capaces de modificarse ellos mismos y de cambiar la realidad social. Ello posibilita el nacimiento y el desarrollo de una conciencia crítica y liberadora (Freire, 1976) que estudia los hechos y las cosas tal como suceden en la realidad. Conciencia crítica que profundiza en la interpreta-

ción de los datos y en la búsqueda de los principios causales. "La animación sociocultural pretende que las personas tomen conciencia de su situación en el mundo para, a partir de aquí, desarrollar un sentido crítico que las impulse a luchar por aquello que creen ante cualquier imposición externa" (Ucar, 1992, 64).

## **2. La animación como sistema de comunicación social**

Como un nuevo enfoque, en la década de los 90, aparece el estudio de la Animación como un sistema de comunicación social (Viché, 1991; Ucar, 1992; Froufe, 1990). Partiendo de las investigaciones de la Teoría General de Sistemas (Bertalanffy, 1982) y de las Nuevas Tecnologías, se busca encuadrar la Animación como un sistema de comunicación. Con anterioridad, esta perspectiva comunicativa se había aplicado con éxito notable en el mundo educativo (Sanvicens, 1976; Sarramona, 1976; Colom, 1980; Vázquez, 1980; Medina, 1990; Castillejo, 1986).

La comprensión y explicación de la realidad sociocultural y su posterior intervención, nos obliga a un estudio científico y racional del mundo organizado, que se manifiesta en múltiples interrelaciones sociales, económicas, políticas, culturales, etc. No se puede investigar la realidad con un análisis parcial y segmentado. Cualquier hecho o fenómeno social aparece en forma de sistema, en cuanto es el resultado de la intervención de distintas variables. Desde esta óptica sistemática y organizada, la ASC se nos presenta como un sistema de comunicación.

La Animación como metodología, técnica o práctica social crítica pretende intervenir para transformar la realidad social, usando como resortes básicos las redes humanas de comunicación, dado que no podemos no comunicarnos. La comunicación, además de transmitir informaciones y contenidos, normas y valores, intenta influir para potenciar el cambio en los modos de pensar y actuar, en las valoraciones y en las creencias y, sobre todo, en las conductas. "La función principal de la ASC –comenta Pérez Serrano (1988, 42)– consistiría en dinamizar y poner en movimiento unas instituciones anquilosadas, y en crear una nueva dinámica que contribuya a abandonar el aletargamiento de las estructuras y de las personas". Conviene no olvidar que el campo profesional de la ASC se encuentra en la educación no-formal.

Interpretar el fenómeno sociocultural desde la teoría de la comunicación es enriquecer sus contenidos, articular sus mensajes y hacer

que los destinatarios sean capaces de tomar su palabra y hacerse portadores de todos sus compromisos sociales. Las características de la auténtica comunicación, como son una postura abierta, la participación, la existencia de la retroalimentación y la democracia de la cultura (Sarramona, 1989, 65), todas ellas aparecen en el ámbito de la Animación.

El animador individual o colectivo es la fuente de la información (emisor). Cumple una función integradora insustituible, porque organiza los procesos de comunicación según las características y los niveles instructivos del grupo con el que trabaja. Su papel/rol es seleccionar, ordenar, codificar y presentar la información a los colectivos sociales, teniendo en cuenta su nivel formativo, sus actitudes de escucha y receptividad, sus disposiciones hacia el trabajo grupal, sus facetas de compromiso social y todo aquello que favorezca o perjudique los éxitos de los procesos de comunicación. El animador recibe, mediante el feed-back o retroalimentación, todo tipo de informaciones del grupo, que le permiten saber el nivel receptivo de los mensajes, los resultados de los objetivos propuestos, la eficacia de la comunicación o la necesidad de reformular nuevos cauces informativos.

El proceso sistémico de la Animación, en cuanto es un proceso didáctico, no es unidireccional sino un sistema circular donde los papeles se intercambian: el emisor se convierte en receptor y el receptor, en emisor, mediante la retroalimentación.

El animador como fuente integradora y cercana de todas las actividades promovidas en el campo de la Animación, se encuentra inmerso en todo el proceso comunicativo, formando parte activa de él. Sus actitudes, comportamientos, respuestas ante lo inesperado, creencias religiosas, posturas ideológicas, etc., constituyen fenómenos que no pasan desapercibidos al grupo y que es necesario cuidar, en cuanto pueden favorecer o obstaculizar, el desarrollo de los proyectos de Animación. Las cualidades del buen animador propuestas por Berlo (1979, 34-40) como son (las habilidades de comunicación, actitudes de respeto, nivel de conocimientos y referencia al sistema sociocultural), conviene que las posea el animador, cualquiera que sea su trabajo profesional (sociocultural, comunitario, hospitalario, etc.).

El mensaje expresa aquello que la institución o el animador desea transmitir. El sistema de comunicación en la Animación actúa de un modo especial, ya que mediante un conjunto de actividades pretende producir cambios profundos en las personas y en los colectivos sociales. La

selección de la problemática actual, su ordenación, los significantes, la forma de presentación, etc., no son indiferentes en el proceso de la Animación.

Los grupos sociales y, dentro de ellos, cada individuo, es el término del proceso de comunicación en el ámbito de la ASC. Para Berlo (1979, 41): "el receptor es el eslabón más importante del proceso de comunicación". El destinatario ejecuta tareas de recepción, decodificación y procesamiento de toda la información recibida. Pero todas estas operaciones no son mecánicas. Al contrario, el destinatario realiza una recepción selectiva, en cuanto da forma propia a la ambigüedad y a la indeterminación de la comunicación, según sus experiencias y sus modos peculiares de interpretar el acto comunicativo.

Función importante del animador sociocultural es conocer todos esos procesos subjetivos que se producen en cada receptor. El individuo, además de estar en las sesiones de ASC con su historia personal y familiar, debe *vivirlas*. Únicamente las vive quien toma parte activa y se compromete en la lucha transformadora por el bien común.

### 3. Los múltiples ámbitos profesionales de la animación

Otro tema teórico referente a la Animación que se ha aclarado, en la década de los años 90, es el que afecta a la práctica profesional de los animadores. "Sucede que hasta ahora se ha hablado siempre, y únicamente, de Animación Sociocultural. Y ocurre que la Animación "sociocultural" es tan sólo una especie de Animación, una entre las muchas que hay y que deben ser identificadas y descritas; es ya hora de que nos demos cuenta de que la Animación es una actividad múltiple con diversos campos y variados métodos y procedimientos. Y con polifacética actividad profesional, naturalmente: hay animadores de muchos tipos, cada uno de los cuales supone un perfil profesional diferente y un modo peculiar de dedicación y actuación" (Quintana, 1993, 9-10).

Los ámbitos profesionales de la Animación, en general, son variados y múltiples. Para ofertar la riqueza de los campos profesionales de la Animación estableceremos una clasificación funcional y operativa, teniendo en cuenta una serie de indicadores o vectores de referencia.

3.1. Según los *objetivos* que pretende potenciar la Animación: democracia cultural, desarrollo social, transformación social, conocimiento de las

Nuevas Tecnologías de la Información, conciencia crítica de los colectivos, creatividad de las artes, promoción de la cultura, autogestión del grupo, gestión cultural, prevención de las desviaciones sociales, asesoramiento, desarrollo personal, capacitación profesional, participación social, comunicación intercultural, reforzamiento de la identidad cultural, defensa del patrimonio propio, información sociolaboral, etc.

3.2. Según los *destinatarios* de la Animación: niños, jóvenes, adultos, ancianos, obreros, campesinos, empleados, prisioneros, parados, enfermos, emigrantes, drogadictos, menores inadaptados, grupos marginados, pobres, delincuentes, etc.

3.3. Según el *contenido de las actividades* de Animación: intelectuales, formativas, recreativas, físicas, artísticas, prácticas, políticas, deportivas, reivindicativas, comerciales, ocupacionales, sociales, interculturales, interés social, sanitarias, trabajo social, resocializadoras, esparcimiento, servicios sociales, lúdicas, festivas, trabajos manuales, visitas culturales, etc.

3.4. Según el *ecoterritorio de intervención* de la Animación: rural, urbano, escuelas, barrio, municipio, ayuntamiento, centros cívicos, colegios, turismo, hospitales, fábricas, cárceles, grandes espacios comerciales, museos, bibliotecas, centros deportivos, ateneos, asociaciones voluntarias, casas de la juventud, colectivos profesionales, talleres ocupacionales, cooperativas, universidades populares, residencias infantiles, comunidad, la calle, campos de trabajo, clubes agrícolas, grupos ideológicos o religiosos, grupos ocasionales, etc.

Todos estos ámbitos profesionales de intervención de la Animación nos demuestran la abundancia de los campos en los cuales se puede trabajar desde la Animación, así como los distintos profesiogramas de sus actividades. Los avances sociales irán creando otros nuevos ámbitos de trabajo profesional desde la Animación.

#### **4. La entrada de la animación en el ámbito universitario**

El hecho de que la Animación haya entrado de lleno y con categoría de asignatura científica en los planes de estudio (Trabajo Social, Educación Social, etc.) para la consecución de una titulación universitaria es una estupenda realidad para los profesionales que se esfuerzan día a día

en dinamizar colectivos, en gestionar proyectos de ASC y trabajar en los múltiples campos de la Animación. Creemos que este evento, a pesar del posible recelo de los animadores de base, es para celebrarlo. Atrás quedan enormes esfuerzos de estudio y de reflexión del colectivo de profesores universitarios de Pedagogía Social, que en sus reuniones nacionales han luchado y han presentado al Consejo de Universidades distintos trabajos científicamente elaborados, para la implantación, en sus respectivas Universidades, de la Diplomatura de Animación Sociocultural. Poco se ha conseguido. Únicamente que se pusiera en funcionamiento ya en varias Universidades, la Diplomatura de Educación Social, donde se incluyen unos descriptores básicos de la Animación Sociocultural. Confiamos, –para ello seguimos luchando–, que algún día se puede cursar la Licenciatura de Educación Social o Pedagogía Social.

Pensamos que el hecho de la entrada de la Animación en la Universidad es más positivo que indiferente. Así lo razona Quintana (1989, 43): "En el campo de la Animación la visión universitaria no viene a suplantar la visión y la acción de los animadores de base, sino más bien a completarla y a fundamentarla; le aporta el aspecto científico, el cual, lejos de ser una bagatela o un estorbo, constituye una garantía y un principio de operatividad efectiva. Igual que ocurre en Pedagogía Social, donde los pedagogos no vienen a desplazar a los demás agentes del Trabajo Social, tampoco en Animación las funciones del experto universitario interfieren con las de los otros operadores de la Animación". La Animación en las aulas universitarias no altera su contenido, sino que lo afianza, lo investiga y le da un fundamento científico a la concepción conceptual, a la metodología, a los perfiles profesiográficos, a la realización y evaluación de proyectos y amplía el sustrato tecnológico, aplicado en sus diversos campos de intervención sociocultural, hasta crear lo que se puede llamar una *Teoría de la Animación*. Porque, en realidad, la Animación es siempre "*Animación de*": comunidad, cultura, social, etc.

La Universidad española ha sido sensible a la importancia que la Animación tenía en las actividades sociales, a partir de los años 80. Así, la Universidad de Santiago contempla y pone en funcionamiento (curso 82/83) la especialidad de Intervención socio-educativa dentro de la Licenciatura de Ciencias de la Educación, "como modelo de formación pedagógica de profesionales de la animación socio-educativa y cultural" (Requejo/Caride, 1986, 102). La UNED tiene en marcha, desde hace años, dentro de la modalidad de Enseñanza Abierta a Distancia, varios cursos de Animación

Sociocultural, con distintos niveles: *nivel introductorio/fundamentación* (Animación Sociocultural I. ¿Qué es la Animación Sociocultural. Fundamentos y problemas); *nivel introductorio/medio* (Animación Sociocultural II: La praxis); *nivel medio/superior* (Animación Sociocultural III. Métodos de análisis de la realidad) y *nivel superior* (Técnicas de investigación en Animación Sociocultural). En la Universidad de Valencia, desde 1988, se realiza un curso de doctorado sobre el tema de la ASC.

En la asignatura de Pedagogía Social (Marín/Pérez Serrano, 1986) en varias Universidades españolas (Barcelona Central, Santiago, Murcia, Salamanca, Sevilla y UNED) dentro del programa oficial, existía un tema concreto, donde se abordaba la temática de la Animación Sociocultural.

El Ministerio de Educación (BOE del 20 de diciembre de 1988) crea la especialidad denominada: Actividades Socioculturales, para formar personal técnico en actividades socioculturales (TASOC) *—módulo profesional nivel III—*. Enseñanzas que se imparten en algunos Institutos de Formación Profesional.

Con la creación de la Especialidad de Educación Social, encontramos que en la Universidad de Salamanca (BOE del 21 de octubre de 1994) aparece en segundo curso, una materia titulada "Programas de Animación Sociocultural", con seis créditos, tres teóricos y tres prácticos.

En la Diplomatura de Trabajo Social es donde la Animación Sociocultural ha encontrado mejor acomodo teórico y profesional. Así tenemos que en la Diplomatura de Trabajo Social dentro de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Salamanca, la Animación Sociocultural (BOE del 16 de junio de 1989) aparece como una materia optativa de segundo curso, con una carga lectiva de seis créditos (tres teóricos y tres prácticos).

En la Universidad de Castilla-La Mancha, en la especialidad de Trabajo Social, en Cuenca (BOE del 21 de octubre del 94), la Animación Sociocultural se presenta en sus planes de estudio, como una disciplina de segundo curso, con una carga de siete créditos y medio (cuatro y medio teóricos y tres prácticos). Lo mismo sucede en la sede de Talavera de la Reina, especialidad de Trabajo Social, donde la Animación Sociocultural se considera dentro del plan de estudios como una asignatura optativa de segundo curso (BOE del 2 de marzo de 1995), con siete créditos y medio (cuatro y medio teóricos y tres prácticos). En la Universidad de las Islas Baleares dentro de la Diplomatura de Trabajo Social y en la asignatura de "Trabajo Social en grupo", de tercer curso, aparece una temática con el

siguiente descriptor: "Animación social y desarrollo comunitario" (BOE, 4 de noviembre de 1994).

La Universidad Complutense ha desarrollado recientemente un Master sobre Animación Sociocultural. En el año 93, la Junta de Castilla y León organizó un curso sobre Animación Comunitaria en Avila, donde la gran mayoría de profesores pertenecía a la Universidad de Salamanca.

No podemos dejar de citar algunos organismos que han trabajado denodadamente por una mejor formación profesional de los animadores. Entre ellos sobresale el Instituto Municipal de Animación y Esplai de Barcelona (IMAE), Escola d'Animadors Juvenils de la Generalitat Valenciana, el Grup Dissabte de Valencia, Cáritas con su revista DOCUMENTACION SOCIAL (n°s 42, 70, 86), Monitor/Educador y la reglamentación legal de las distintas Comunidades Autónomas sobre Escuelas de Animación y Tiempo Libre o Escuelas de Animación Infantil y Juvenil de Tiempo Libre (el nombre suele cambiar de unas Comunidades a otras). Así, en Euskadi, en 1988, se reconoce oficialmente las Escuelas de Animación Sociocultural, con dos cursos de formación y más de 250 horas de prácticum. En Cataluña, las Escuelas de Animación fueron reconocidas en el año 1987.

El Centro Regional de Animación y Tiempo Libre de la Junta de Castilla y León como servicio público de formación de animadores socioculturales, organiza diversos programas "Nova", "Cronos", "Master", "Aula", "Europa" y "Meta", cada año, con el objetivo de potenciar la formación permanente en el campo de la Animación Sociocultural de los formadores, titulados en Animación y jóvenes en general, fomentando el desarrollo de intercambios entre éstos y promoviendo la cooperación con Asociaciones y Escuelas de Animación.

## **5. El reto de la animación, en la perspectiva del 2000**

El reto que se le presenta a la Animación de cara al año 2.000, es cómo integrar las Nuevas Tecnologías (vídeo, televisión por cable, CD-ROM, multimedias, hipertextos, la informática, ordenador, vídeo interactivo [Ibertex], etc.) en sus planteamientos metodológicos. Estamos en el mundo de la información. Las tecnologías de la información y de la comunicación avanzan y se desarrollan a una velocidad vertiginosa. El volumen de información que se recibe por los diversos medios tecnológicos, requiere que los individuos se capaciten para realizar análisis críticos de los mensajes, con el fin de elegir los más correctos y provechosos. "Se trata de



conseguir ciudadanos que utilicen las nuevas tecnologías, siendo conocedores de sus implicaciones sociales, culturales y de sus posibilidades, limitaciones y aplicaciones" (Sevillano, 1993, 103). El proceso acelerado que sufre nuestra sociedad tiene en los nuevos medios tecnológicos uno de sus principales motores. Estos cambios afectan al mercado del trabajo y al sistema social, lo mismo que a las formas de relación e intervención sobre la realidad.

La cuestión fundamental no consiste ya en plantearnos si las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación son buenas o malas en sí mismas. Las Nuevas Tecnologías forman parte de nuestro acervo cultural y se han convertido en un auxilio extraordinario para numerosas tareas que el hombre realiza. La revolución tecnológica tiene un protagonismo en las transformaciones sociales, en la mejora de la calidad de vida de las personas y colectivos (aumento del tiempo libre versus ocio), en la organización del mundo laboral (desaparición de ciertas profesiones) y en la economía de mercado. Lo importante es plantearse cómo debe ser su uso y utilización, sus niveles de aplicabilidad (para hacer qué) y sus finalidades pragmáticas.

Las Nuevas Tecnologías, principalmente las Tecnologías de la Información, están formalizando un nuevo contexto histórico o una edad histórica, donde la complejidad estructural será cada día mayor (Castells, 1986, 13).

La ASC se ha apoyado en su aplicación práctica en la dinámica de grupos, entendida como sistema de comunicación interpersonal, donde se exponían las ideas, las experiencias y las actitudes con fines dinamizadores y transformadores. Actualmente, el campo abierto por las nuevas conquistas tecnológicas en el horizonte de la información/comunicación con sus diversos ámbitos (familiar, individual, social, grupal, territorial, sectorial, comarcal), supone una revisión profunda de los canales comunicativos que se utilizaban con éxito dentro de la ASC. Las Nuevas Tecnologías de la Información han modificado ciertos aspectos de las relaciones humanas: aumento del tiempo libre, desaparición de miles de puestos de trabajo, creación de televisiones autonómicas y locales, potenciación del vídeo familiar y del ordenador como herramienta didáctica, etc.

Ante este panorama informativo/comunicativo que ha revolucionado las mismas estructuras sociales (Hawkrige, 1985), la ASC no puede quedar estática, defendiendo sus propios métodos de intervención como los más adecuados y olvidando que los colectivos ciudadanos conviven y hasta

tienen en sus domicilios (televisión, vídeo, ordenador, etc.), tecnologías que han cambiado las formas de aprendizaje y las relaciones comunicativas familiares. Si la historia de la ASC ha sido reivindicativa y liberadora (Freire, 1976), en la actualidad debe crear sus propios modelos de comunicación cultural como reacción a los distintos monopolios dogmáticos y generalistas de la información, que anulan las capacidades creativas de los ciudadanos y les imposibilitan la vivencia de los espacios participativos cercanos a sus problemas reales. Los movimientos sociales son hijos de los tiempos, pero han de negarse a ser sus esclavos. Como comenta Viché (1991, 34): "la animación sociocultural para ser fiel a sus finalidades y adaptarse a la sociedad del siglo XXI ha de optar claramente por la creación de redes locales de comunicación que creen un espacio vecinal, redes que, con una estructura interactiva, y desde modelos bidireccionales, permitan la participación de los vecinos y las asociaciones que configuran el tejido social en estos nuevos canales de comunicación: prensa, radio, televisión, en definitiva, facilitando, como se ha hecho históricamente, que el ciudadano tome la palabra y se convierta en sujeto activo de los procesos de comunicación".

El animador sociocultural debe tener capacidad de diagnosticar, reflexionar y tomar decisiones sobre la práctica de sus actuaciones, así como un conocimiento bastante extenso sobre las Nuevas Tecnologías. Prepararse para descifrar la nueva alfabetización audiovisual que demandan los medios de comunicación, formular estrategias de acceso a la información y formar en valores personales y comunitarios, para que los colectivos sociales recuperen la ilusión por la propia identidad cultural y luchen por el desarrollo de su comunidad.

El reto de las Nuevas Tecnologías en el ámbito de la Animación está ahí. Debemos introducirlas de lleno, después de una preparación previa y previsor, en el mundo de la Animación, sea cualquiera su ámbito específico de trabajo profesional. Quizás, dentro de unos años, sea demasiado tarde. Creemos firmemente que una de las mayores y más necesarias tareas didácticas dentro del amplio campo de la Animación, en los umbrales del siglo XXI, además de otras, sea la incorporación normalizada de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación en todo su tejido científico, teórico y profesional.

## Referencias bibliográficas

- Arnanz, E. (1988)** *Cultura y prisión*. Madrid: Popular.
- Barrado, J.M. (1982)** La animación sociocultural, un esfuerzo de aclaración. *Documentación Social*, 42, 14-18.
- Berlo, D.K. (1979)** *El proceso de la comunicación*. México: El Ateneo.
- Carbó, O., Catalá, R. (1991)** *Ecoterritorio y Animación Sociocultural*. Valencia: Grup Dissabte.
- Castells, M. (1986)** *El desafío tecnológico. España y las nuevas tecnologías*. Madrid: Alianza.
- De Miguel, S. (1995)** *Perfil del Animador Sociocultural*. Madrid: Narcea.
- Escarbajal, A. (1993)** El animador sociocultural como educador social; en Sáez (edit.), *El Educador Social*. Murcia: Secretariado de Publicaciones.
- Froufe, S. y Sánchez, M<sup>a</sup>.A. (1990)** *Animación Sociocultural. Nuevos enfoques*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Froufe, S. y Sánchez, M<sup>a</sup>.A. (1994)** *Construir la Animación Sociocultural*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Froufe, S. (1993)** La Animación Sociocultural como sistema de comunicación. *Aula*, V, 39-48.
- Froufe, S. y González, M. (1995)** *Para Comprender la Animación Sociocultural*. Pamplona: EVD.
- López de Ceballos, P. y Salas, M. (1988)** *Formación de animadores y dinámicas de la animación*. Madrid: Popular
- Marín, R. y Pérez Serrano, G. (1986)** *La Pedagogía Social en la Universidad*. Madrid: UNED.
- Puig, J.M. y Trilla, J. (1987)** *Pedagogía del ocio*. Barcelona: Laertes.
- Puig, T. (1994)** *La ciudad de las asociaciones*. Madrid: Popular.
- Quintana, J.M. (1989)** Perspectiva universitaria de la Animación Sociocultural; en Varios, *El curriculum del profesor de adultos*. Málaga: Ediciones Edinford.
- Quintana, J.M. (1993)** *Los ámbitos profesionales de la Animación*. Madrid: Narcea.
- Sarramona, J. (1989)** *Fundamentos de educación*. Barcelona: Ceac.
- Sevillano, M<sup>a</sup>.L. (1993)** *Estrategias de enseñanza y aprendizaje en la Reforma*. Madrid: UNED.
- Ucar, X. (1992)** *La animación sociocultural*. Barcelona: Ceac.
- Viché, M. (1991)** *Animación, sistema de comunicación*. Valencia: Grup Dissabte.

# ¿CONTRADICCIÓN ENTRE EL MODELO TEÓRICO Y LA APLICACIÓN PRÁCTICA DE LA LOGSE?

ALBERTO MARTÍNEZ DELGADO\*

## I. LA PRESENTACIÓN DE LA LOGSE COMO REFORMA EJEMPLAR EN SU CONTENIDO Y EN SU DESARROLLO. EL CONSENSO ACERCA DE LA LOGSE

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) se anuncia a sí misma como fruto de una profunda reflexión sobre los importantes cambios económicos, sociales y políticos producidos en nuestra sociedad, reflexión que no se reduciría a la mera especulación teórica sino que enraizaría con un «riguroso proceso de experimentación» y de consulta. La «experimentación previa –según los propios términos del preámbulo de la LOGSE– como proceso de análisis y validación de los cambios que se entendían deseables, ha sido francamente insólita a lo largo de nuestra historia educativa». La consulta a diferentes sectores implicados en la enseñanza, especialmente a través de sindicatos de profesores y de asociaciones de padres, parece avalar también la solidez del modelo educativo de la LOGSE.

La exaltación de enfoques psicopedagógicos de verdadera actualidad (como el «constructivismo»), la realización de un proceso de experimentación, la implicación en ésta de sectores que podrían considerarse especialmente activos (con participación notable de miembros de movimientos de renovación pedagógica y de sindicatos de profesores), la celebración de consultas a los representantes orgánicos de padres y profesores, junto a la proclamación de que la reforma encarna los ideales democráticos y europeístas, actúan a modo de «macroindicadores» del progresismo y profundidad de la reforma educativa. Estos indicadores pueden haber actuado como elementos configuradores del consenso acerca

---

\* ALBERTO MARTÍNEZ DELGADO es Profesor de Matemáticas del I.B. “Tartesos” de Camas (Sevilla).

de la LOGSE, aunque también pueden ser efecto, al menos parcialmente, de la existencia de un consenso previo entre distintos mecanismos de representación social, cuya naturaleza, quizás no básicamente educativa, habría que indagar rompiendo con determinados estereotipos.

## II. LA RESISTENCIA NO ORGÁNICA A LA LOGSE Y ALGUNAS CRÍTICAS A SU APLICACIÓN

La necesidad de reformar el sistema educativo, ampliamente sentida, la aureola construida alrededor de la LOGSE y el carácter ambiguo de gran parte del discurso reformista, han hecho que durante años haya sido difícil encontrar críticas públicas al modelo teórico del «cambio educativo» y que las principales críticas hacia su aplicación se hayan dirigido fundamentalmente hacia aspectos como la insuficiencia de medios destinados a su realización.

En contraste con este clima de consenso en las instancias educativas oficiales, el proceso de anticipación forzosa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) ha producido numerosas reacciones de oposición por parte de claustros de profesores y de grupos de padres de alumnos, llegando a planteamientos críticos sobre el mismo modelo teórico de la LOGSE. Estas críticas al fondo de la reforma no son calificables, globalmente, de elitistas y reaccionarias, como han pretendido algunos defensores de la LOGSE.

Además de estas reacciones inorgánicas de una parte del profesorado, especialmente de Bachillerato, y de padres de alumnos, se está produciendo, de forma cada vez más acusada y generalizada, una crítica de la forma en que la LOGSE se está aplicando, crítica que, paralelamente a la discrepancia teoría-práctica, parece insinuar una disparidad entre los primeros tiempos de la reforma (del equipo de Maravall), de mayor compromiso reformista, y los sucesivos equipos, de un enfoque más burocrático.

La crítica a la aplicación de la LOGSE, simultánea con la defensa del modelo teórico de la misma es expresada con claridad por Caviano, F. (1995), director de *Cuadernos de Pedagogía*: «.. la actual reforma educativa sólo tiene un buen modelo teórico, ya que su aplicación es un conjunto de despropósitos que profundizarán más el actual letargo en que vive la educación».

La compatibilidad entre la bondad del modelo teórico y la calamidad de su aplicación es algo que debería explicarse con algún rigor, puesto que,

en principio, es más lógico presumir que predomine cierta conformidad, y no contradicción, entre las características teóricas y prácticas de un modelo.

### III. EL «BUEN MODELO TEÓRICO» COMO JUSTIFICACIÓN DEL PODER Y COMO MODO DE EVITAR EL ENFRENTAMIENTO CON EL MISMO

Al margen de que en este caso concreto, el modelo teórico de la LOGSE pueda ser más o menos aceptable, desde el punto de vista del progreso educativo de la sociedad, es conveniente llamar la atención sobre el carácter ideológico, en general, del recurso al «buen modelo teórico».

La presunción de excelencia de las decisiones de los gobernantes parece ser reflejo de la incuestionabilidad del poder mismo, y durante prácticamente toda la historia de la humanidad se ha buscado el respaldo de la infalibilidad en el contacto con el más absoluto poder y la más absoluta sabiduría de los dioses.

Incluso desde una perspectiva laica, hemos sido testigos de la imposición sistemática e incluso brutal del principio de excelencia de la autoridad en los países socialistas y en la vida de partidos políticos. En el discurso socialista, con justificación en el carácter «científico» de la teoría social asumida y el papel centralizador y purificador de las ideas del pueblo, se ensalzaron las directrices de los Congresos y otros organismos de poder, atribuyéndoles automáticamente el marchamo de «línea correcta» y descargando la responsabilidad de los fracasos sobre los «enemigos» o los errores de los niveles inferiores (con frecuencia también acusados de *sabotaje*).

Una variante de este supuesto de infalibilidad es la extensión del mismo al conjunto de la organización, relegando los problemas a aspectos de procedimiento como la «falta de comunicación con la sociedad»; este tipo de discurso ha sido utilizado profusamente por la cúspide del PSOE.

Por parte de la población se ha producido cierto sometimiento a la presunción de perfección del poder quizás como consecuencia de la interacción entre un proceso de adaptación a la contundencia del mismo y como una forma de evitar la dificultad de las discusiones sobre principios y la maraña en que, con cierta frecuencia, desemboca la discusión teórica, muchas veces resuelta también en términos de autoridad.

Debemos ser conscientes, pues, del error de una más o menos soterrada y automática atribución de bondad al modelo teórico de la LOGSE y propugnar un análisis crítico no sólo centrado en aspectos de aplicación.

#### IV. CRÍTICA SOBRE ALGUNOS ASPECTOS DEL MODELO TEÓRICO DE LA LOGSE

Sin pretensiones de agotar los argumentos críticos en contra de la reforma implantada, proponemos algunos elementos de crítica referidos a la LOGSE y a lo que se ha perfilado como modelo teórico del «nuevo sistema educativo».

##### A) **Trivialidad y repetición, como novedad, de planteamientos ya asumidos en la Ley de 1970**

Una característica de la publicidad de la LOGSE, y de los análisis justificativos, es la de presentar como innovaciones de la reforma algunos puntos de vista que, por un lado, forman parte de los enfoques generalizados en la enseñanza desde hace, al menos, decenios y que, por otro lado, ya formaban parte de los principios integrados en la Ley Villar, de 1970. Nos referimos de forma esquemática a algunas de las fórmulas reivindicadas por la LOGSE como aportaciones propias y recogeremos, algunas referencias a las mismas fórmulas por parte de la Ley Villar Palasí de 1970.

##### 1. Antiacademicismo

«[El BUP] al ofrecer una amplia diversidad de experiencias práctico-profesionales, permite el mejor aprovechamiento de las aptitudes de los alumnos y evitar el carácter excesivamente académico que lo caracterizaba».

(Introducción de la Ley Villar de 1970).

##### 2. Antimemorismo y aprendizaje por sí mismo

«La presente Ley atiende a la revisión del contenido de la educación, orientándolo más hacia los aspectos y al adiestramiento del alumno para aprender por sí mismo, que a la erudición memorística, a establecer una adecuación más estrecha entre las materias de los planes de estudio y las exigencias que plantea el mundo moderno».

(Introducción de la Ley Villar de 1970).

3. Vinculación del aprendizaje con las condiciones del mundo moderno  
Ver final de la cita anterior.
4. Prédica de los métodos activos y personalizados de enseñanza

«Los métodos de enseñanza serán predominantemente activos, matizados de acuerdo con el sexo, y tenderán a la educación personalizada».  
(Art. 27.2 de la Ley Villar, sobre BUP).

La matización sexista explícita, claro está, no es asumida actualmente en el discurso manifiesto de la reforma educativa.

5. Igualitarismo básico

«[La EGB] tiene por finalidad proporcionar una formación integral, fundamentalmente igual para todos y adaptada, en lo posible, a las aptitudes y capacidades de cada uno».  
(Art. 15 de la Ley Villar, sobre EGB).

La escolarización obligatoria y gratuita hasta los dieciséis años también está prevista en la Ley de 1970 y sus pretensiones *progresistas* quedan plasmadas en frases como: «La reforma educativa es una revolución pacífica y silenciosa, pero la más eficaz y profunda para conseguir una sociedad más justa y una vida cada vez más humana» (Introducción de la Ley Villar, recogida a su vez del previo *Libro Blanco*). Esta declaración, de carácter retórico, que en sí misma sería equiparable a posiciones socialistas (en fase radical), puede servir como muestra de la necesidad de separar, en el análisis de cualquier política educativa, el discurso «manifiesto» del discurso «oculto», al modo en que se insiste en la distinción entre «currículum manifiesto y currículum oculto», señalada por Jackson (1975).

#### **B) Aportaciones negativas al sistema educativo y mantenimiento de aspectos criticados por los mismos documentos «reformistas»**

Algunas de las críticas que dirigimos hacia lo que podemos considerar como características constitutivas de la LOGSE, afectan también al sistema educativo anterior, incluso a veces han sido empleadas por el discurso



logiano, al mismo tiempo que el elemento denostado volvía a incorporarse al propio sistema «superador». De forma resumida expondremos algunas notas críticas del modelo teórico de la LOGSE, que nos parecen relevantes.

1. Menosprecio de los conocimientos y supervaloración de aspectos procedimentales, «socializadores» y de «talante»

Bajo la apariencia de antiacademicismo y de antimemorismo, y so pretexto de la complejidad de los conocimientos y de su difícil enmarque dentro de las asignaturas tradicionales, la literatura reformista ha difundido un espíritu de menosprecio hacia el conocimiento, particularmente del profesor (conocimiento no «transmisible», en algunas versiones constructivistas y, por tanto, inútil). Este menosprecio hacia los conocimientos ha venido acompañado de la exaltación de los procedimientos y de las actitudes, en una perspectiva socializadora, en la que el principal papel del profesor es el de «animador».

En consecuencia con esta concepción, la estructura curricular de la Educación Secundaria Obligatoria, se plasma en un batiburrillo de asignaturas, «transversales» y «no transversales», con reducido número de horas para cada una de ellas, en una situación similar a la existente en la Formación Profesional pre-LOGSE, y que es uno de los factores de su pregonado fracaso. Como muestra téngase en cuenta que mientras la asignatura de Matemáticas disponía hasta hace pocos años de cinco horas semanales en primer curso de BUP, el tercer curso de ESO sólo dedica tres horas semanales a esta materia (¡en un sistema que algunos presumen cientifista por su más conocido alejamiento de las humanidades!).

2. Mantenimiento y agudización de la escisión del sistema educativo en dos subsistemas contrapuestos

La tradicional ruptura entre los niveles básicos y los niveles superiores del sistema educativo adquiere en la LOGSE perfiles que hacen temer una agudización de la contraposición entre ambos niveles. Es de notar que mientras para la educación básica (Primaria y ESO) se proclaman planteamientos igualitaristas, «centrados en el alumno» y constructivistas, socializadores, de lucha contra el fracaso escolar, con promoción cuasi-automática..., la enseñanza superior (nuevo Bachillerato y Universidad) se configuran bajo posiciones opuestas a las anteriores (selectividad y

competitividad, centradas en la materia estudiada, conductista y sin matizaciones sobre «significatividad» ni constructivismo, donde el fracaso de los demás forma parte del éxito propio...).

La disparidad de principios y objetivos, a que nos hemos referido, es una muestra de doble lenguaje gubernamental y de una contraposición general entre el «subsistema básico» y el subsistema superior» del sistema educativo, que afecta tanto a los principios teóricos como a las directrices prácticas.

### 3. Pervivencia de la doble titulación y de estructuras discriminatorias

Al terminar la ESO, se mantiene una doble titulación (Graduado de Enseñanza Secundaria, y «acreditación» de escolaridad), con lo que la crítica de los documentos de la LOGSE al sistema educativo anterior carece de coherencia.

Quizás la existencia de una doble titulación, o de una múltiple titulación, en determinados momentos de la vida escolar y académica sea inevitable, y el punto de discusión deba centrarse sobre cuándo y cómo; lo que no pasa de ser una argucia propagandística es tachar globalmente como «discriminatoria» la idea de doble titulación para volverla a implantar, incluso con agravantes en el nuevo sistema.

Aunque en el terreno de las titulaciones la «discriminación» se produce dos años más tarde que en el sistema de la Ley del 70, de hecho las situaciones escolares «dobles» se presentan con anterioridad, a través de la poco precisa idea de «diversificación curricular» (art. 6.1 y art. 20.3 de la LOGSE), abocada a la formación de grupos de alumnos por «niveles» de rendimiento, con lo que todo el discurso relativo a la «enseñanza comprensiva» queda desvirtuado.

El mantenimiento de un sistema escolar homogéneo en líneas generales, en centros que no pueden ofrecer grandes «diversificaciones» por falta de medios humanos y materiales, pero con una clasificación por rendimientos escolares, añade a la discriminación la inutilidad, ya que para parte de los alumnos el tipo de actividad escolar que se les puede ofrecer carece de interés. En esta situación es previsible el aumento del número de alumnos que adopten una «estrategia para el fracaso» (Holt, 1969) y el incremento de la conflictividad escolar.

#### 4. Sobrevaloración de los títulos. Repercusión en la Formación Profesional

No sólo se restaura la doble titulación al terminar la educación básica, sino que los efectos discriminatorios de los títulos obtenidos se ven multiplicados respecto al actual sistema. Mientras que en el modelo educativo pre-LOGSE, los alumnos que no conseguían el título de Graduado Escolar podían realizar una formación profesional reglada completa, en el sistema implantado por la LOGSE, para seguir estudios de formación profesional («módulos profesionales») es necesario obtener el título de «Graduado de ESO», o realizar una «prueba» de acceso (art. 22, art. 31.1 y art. 32.1 de la LOGSE). Incluso para acceder a la «formación profesional específica de grado superior será necesario estar en posesión del título de Bachiller» (Art. 31.2 de la LOGSE).

Con el pretexto de «potenciar y dignificar la formación profesional», el nuevo sistema de la LOGSE desemboca en una estructura educativa aún más academicista y marginadora que la anterior, impidiendo, salvo los que superen la «prueba» de acceso, que aquellos alumnos que fracasan en el sistema escolar básico, muchos de los cuales podrían realizar una formación profesional provechosa, puedan seguir esta formación y queden relegados a unos nebulosos Programas de Garantía Social.

La «formación básica de carácter profesional» se realizará, para toda la población escolar, en la ESO (art. 30.3 de la LOGSE), actividad formativa que se ha concretado en dos horas semanales de «pretecnología», el mismo tiempo que se dedicaba en el BUP a las EATP, donde fundamentalmente el voluntarismo de los profesores había llegado a algunos logros en la enseñanza, por ejemplo, de informática.

#### 5. Reducción del bachillerato

La reducción del Bachillerato como etapa intermedia entre la enseñanza básica y la enseñanza superior, a sólo dos cursos, con escasas posibilidades de compensar el déficit acumulado de conocimientos, producido por el diseño de la educación básica, constituye un factor de agudización de la contradicción señalada entre los niveles educativos. La intensificación de la instrucción académica de los alumnos para intentar compensar la falta de formación previa, reintroduciendo un academicismo externo, llevará consigo, previsiblemente, un aumento del fracaso escolar

y, en consecuencia, una reducción del acceso a la Universidad, desde el ya seleccionado Bachillerato. Aparece así un indicio de la existencia de un «diseño culto» (en cierto paralelismo con la idea de «currículum oculto» de Ph.W. Jackson, 1975), tendente a frenar el actual flujo de acceso al Bachillerato y a la Universidad, freno que estaría conforme con la asentada teoría de que el sistema educativo sigue un modelo de «pirámide invertida» que habría que enderezar.

## 6. Adscripción a la concepción constructivista

Si como paradigma epistemológico el constructivismo es un enfoque discutible, su adopción como marco de los «principios psicopedagógicos que subyacen al Diseño Curricular Base de la ESO» (MEC, 1989, t.1, p.31), o «como interpretación del aprendizaje escolar» y de «la intervención pedagógica» (Coll, 1991, p.44), con carácter oficial, tiene consecuencias especialmente negativas. La oficialidad del paradigma constructivista añade a los problemas propios como teoría del aprendizaje, la conversión de gran parte de sus aportaciones positivas en una caricatura y a una tergiversación de la teoría originaria en función de objetivos publicitarios. La presentación triunfalista del constructivismo como panacea educativa y la trivialización de las aportaciones del constructivismo que llega a degenerar en una jerga («curricular», «constructivista» y «significativa») huera, son algunas de las manifestaciones indeseables del alineamiento ideológico constructivista de la Administración educativa. La jerga oficialista provoca tal desdén entre el profesorado que se corre el peligro de que este menosprecio se extienda hacia el conjunto de la pedagogía y sus aportaciones más interesantes. De esta forma la publicidad pedagógica oficial está siendo un obstáculo fundamental para la verdadera innovación educativa en las aulas.

## 7. La enseñanza como adaptación al medio social

El papel de la enseñanza, en relación al medio social en que tiene lugar, es objeto de una gran confusión en las declaraciones, coexistiendo las más grandilocuentes pretensiones transformadoras del medio social con los más prosaicos propósitos de adaptación sumisa a un medio que parece como un dato previo intocable. La dualidad de discurso obedece, al menos en ocasiones, a que éste se produzca en un contexto publicitario o describa previsiones de la actuación de la Administración educativa, aunque a veces

el conformismo con el medio social se presente como «respeto por las diferencias».

Olvidando toda reminiscencia de *ideología socialista*, M. Pezzi, Consejero de Educación de la Junta de Andalucía «anunció ... la elaboración de un Mapa Escolar de Formación Profesional en el que se ajustará la oferta Educativa a la demanda de las empresas de cada zona» (declaraciones, en *Diario 16 Andalucía*, 20-6-1996, p. 12). El socialismo, hasta ahora se había caracterizado, al menos, por cierto ánimo «corrector» del juego de oferta y demanda en el mercado; el abandono de los principios y el más ramplón de los pragmatismos conduce a diseñar Mapas Escolares ajustados a «las demandas de las empresas de la zona»; las vibrantes declaraciones sobre «justicia y solidaridad» parecen reducirse a mero adorno discursivo que pueda contribuir a «volcar las encuestas».

#### 8. Falsas expectativas sobre el aprendizaje y el fracaso escolar

La publicidad sobre la Reforma ha alcanzado sus mayores cotas de demagogia al declarar que las excelencia del nuevo sistema educativo son tales que ya no es necesario el esfuerzo para aprender, que el *estudio*, palabra proscrita, es innecesario y que el fracaso escolar pertenece al pasado, salvo las residuales reticencias de profesores añorantes del viejo «elitismo».

Por disparatados que parezcan estos planteamientos ha de reconocerse que tienen cierto impacto social, e incluso en ambientes académicos, en algunos de los cuales se contempla como principal problema de la Reforma, la incapacidad de adaptación o la falta de esfuerzo del profesorado. Entre las repercusiones sociales de este tipo de reclamo, pueden señalarse el nefasto eco sobre la mentalidad de los propios alumnos, el papel de chivo expiatorio jugado por el profesorado para algunos sectores de las organizaciones de padres de alumnos y de las propias autoridades educativas y, por último, algunas situaciones de interiorización patética del sentimiento de culpa que se deriva de la imposibilidad de conseguir, personalmente o en el reducido ámbito escolar, la desaparición del fracaso escolar (especialmente de los más desfavorecidos económica y socialmente).

## 9. Política de CEPs en la formación del profesorado

En el territorio MEC y en algunas Comunidades Autónomas como la Andaluza, la política de Centros de Profesores (CEPs), constituye una manifestación más de la agudización de la división del sistema educativo en dos subsistemas contrapuestos, señalados en otro punto, y que merece un estudio propio aparte. La conservación de los ICEs para la formación del profesorado universitario, con la introducción de los CEPs para la formación del profesorado de enseñanza primaria y del de secundaria, reflejan los dos polos de la escisión del sistema educativo.

## V. LA GRAVEDAD DE ALGUNAS MEDIDAS PRÁCTICAS EN LA IMPLANTACIÓN DE LA LOGSE

La aplicación de la ESO ha sido criticada fundamentalmente por su realización con escaso respeto hacia algunas de las consignas de la reforma que más difusión habían tenido, hacia la opinión de alumnos, padres de alumnos y profesores y hacia las condiciones materiales de los centros educativos.

Existen síntomas de que un hecho aún más grave que los habitualmente denunciados pueda tener un carácter general: el desmantelamiento de la Formación Profesional y de su insuficiente infraestructura. Si las actuaciones en esta dirección revistieran un carácter sistemático nos encontraríamos ante una de las paradojas más sangrantes de la LOGSE, que ha esgrimido como una de sus razones básicas la necesidad de desarrollar la formación profesional. Al problema general de la formación profesional en la estructura educativa, al que ya nos hemos referido, se une el que en «antiguos» centros de Formación Profesional, en lugar de mejorar las instalaciones de sus talleres, se está destruyendo la escasa dotación de que disponían, y se están convirtiendo los talleres en «aulas» del tipo tradicional. Si a esto se añade que dentro de la improvisada y confusa «red de centros», se ha anunciado que algunos «antiguos» institutos de Bachillerato, carentes de cualquier instalación de medios técnicos adecuados, impartan distintos tipos de «módulos profesionales» tendremos un panorama desolador del porvenir que espera a la formación profesional de la juventud y de la mentalidad real de la Administración que, después de toda clase de manifestaciones públicas de fe pedagógica, sigue

sosteniendo, de hecho, una formación profesional «en la pizarra» o, en los casos más modernos, «de retroproyector».

Si los datos procedentes de otras zonas confirmara esta labor destructiva nos encontraríamos no ante un mero error de aplicación o de adopción de una línea educativa que pueda ser mejorada, sino ante un auténtico atentado a los bienes materiales del país, que, precisamente, no está sobrado de medios ni de formación técnica.

## VI. INTERROGANTES FINALES

La importancia de algunos de los problemas que hemos esbozado nos conduce hacia otros problemas subyacentes, en gran parte de naturaleza política e ideológica, de los que nos limitaremos a enunciar los que, de momento, nos parecen más pertinentes:

1. ¿Qué factores socio-económicos inciden en el consenso generalizado entre la Administración educativa y la práctica totalidad de los organismos de representación social, y en el raquitismo e inorganicidad de las opiniones críticas, sobre la LOGSE?

2. Si el aplastante predominio de la valoración positiva del modelo educativo de la LOGSE, respondiera al hecho objetivo de que esta reforma satisficiera realmente las necesidades de progreso ¿cómo se explicarían, en función de qué fuerzas e intereses, los desmanes cometidos en su aplicación, también ampliamente reconocidos?

3. ¿A qué modelo de sociedad, a qué previsiones evolutivas, responde la LOGSE y, más concretamente la filiación constructivista de los principios reformistas?

4. ¿Nos encontramos ante una reforma tendente a satisfacer las pujantes aspiraciones educativas de la población o a, bajo una apariencia de acatamiento de estas exigencias, desviarlas hacia otros objetivos realmente distintos?

5. ¿El objetivo más inmediato y prosaico de la LOGSE, podría reducirse a estrangular la «masiva» afluencia de estudiantes a la Universidad, utilizando el tapón del nuevo Bachillerato, que ya constituiría una etapa de acceso más restringido que en el sistema pre-LOGSE?

6. ¿Por qué se insiste en que la reforma tiene una base experimental sólida que garantiza su calidad y no se hace ninguna mención a la «evaluación externa de la Reforma» realizada por Álvaro Page, M. (1988,

1990, 1992) bajo los auspicios del propio Ministerio de Educación? ¿Qué ha sido de algunos informes elaborados por encargo del Ministerio de Educación, como el realizado por Tejedor, F.J. (Universidad de Salamanca) o por Juan Mateo (Universidad de Barcelona)?

## VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**Álvaro Page, M. y otros (1988, 1990, 1992)** *Evaluación Externa de la Reforma Experimental de las Enseñanzas Medias (I), (II), (III)*. Madrid: CIDE (MEC).

**Caviano, F. (1995)** Entrevista en *Diario 16*, 9-2-1995.

**Coll, C. (1991)** *Psicología y currículum*. Barcelona: Paidós.

**Jackson, Ph.W. (1975)** *La vida en las aulas*. Madrid: Marova.

**Holt, J. (1969)** *How Children Fail*. Harmondsworth. Middlesex: Penguin Books.

**Ley General de Educación 14/1970**, de 4 de agosto («Ley Villar Palasí»). BOE: 6-8-1970.

**Ley Orgánica 1/1990**, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). BOE: 4-10-1990.

**Ministerio de Educación y Ciencia (1989)** *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria*. 2 t. Madrid: MEC.





# EL ENFOQUE BIOGRÁFICO EN LAS INVESTIGACIONES SOBRE LOS PROFESORES. UNA REVISIÓN DE LAS LÍNEAS DE TRABAJO MÁS RELEVANTES

JOSÉ GONZÁLEZ MONTEAGUDO\*

En este artículo vamos a comentar un cierto número de líneas de investigación sobre los profesores que tienen en común el énfasis sobre la perspectiva biográfica. Estas investigaciones son muy diferentes en cuanto a sus objetivos, fundamentación teórica, desarrollo metodológico y ámbito geográfico de procedencia. Entre ellas se incluyen muestras de la investigación sobre los docentes de diversos países, como Suiza, Francia, Gran Bretaña, Bélgica, España, Canadá y Estados Unidos de América. El balance que realizamos tiene un carácter sintético. Por nuestra parte, esperamos contribuir con esta presentación panorámica de diferentes enfoques de investigación a la divulgación y legitimación de la perspectiva biográfica, sobre la cual estamos preparando otras publicaciones para dar a conocer nuestras propias investigaciones (GONZÁLEZ MONTEAGUDO, 1996).

1. La primera línea de investigación que vamos a presentar tiene que ver con el **ciclo vital** y con las **fases de la carrera docente** (cf. Fales, 1989; MacKeracher, 1989; Riverin-Simbard, 1989; Oja, 1988; Huberman, 1989; Huberman y Schapira, 1984). El interés por el estudio de las diferentes fases de la vida humana procede de tres fuentes principalmente (Huberman, 1989, 5): la **literatura psicodinámica** (Freud, Murray, Allport, Erickson y R. Whyte), la **Escuela de Chicago** y el interaccionismo simbólico (Park, Mead, Cooley, Thomas, Blumer y Becker) y la **psicología evolutiva del ciclo vital**.

Uno de los principales debates que enfrentan las teorías que conceptualizan el ciclo vital se refiere al carácter estático o evolutivo del

---

\* JOSÉ GONZÁLEZ MONTEAGUDO es Profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla.

desarrollo adulto. Para algunas corrientes teóricas, entre las que se mencionan ante todo las teorías psicoanalíticas y neo-analíticas, el período adulto constituye un proceso de **estabilización** de los rasgos definidos durante la infancia y la adolescencia. Por otra parte, las teorías evolutivas postulan que los seres humanos tienen la **capacidad de cambiar a lo largo de toda la vida** y que el desarrollo de la etapa adulta depende muchos menos de lo que se había creído normalmente de las experiencias tempranas (cf. Riverin-Simbard, 1989).

Para caracterizar el desarrollo a lo largo de la vida se han utilizado dos planteamientos (cf. Fales, 1989; MacKeracher, 1989). El primero está basado en la **fases de la vida** y divide a ésta en etapas específicas, vinculadas a tramos de edad determinados. Se supone que los acontecimientos normativos (como por ejemplo la vida en pareja o la socialización ocupacional) y los fenómenos psicosociales (como el desarrollo de la intimidad o el papel de mentor) tienen efectos sustanciales sobre el individuo a lo largo de su trayectoria vital. Desde esta perspectiva se identifican varias **fases**: a) separación de la tutela familiar (tradicionalmente realizada en torno a los 19-21 años, pero que actualmente tiende a dilatarse varios años más); b) edad adulta provisional (entre los 20 y los 29 años; incluye la selección de pareja, la formación de la familia y la búsqueda de un estilo de vida); c) transición de los treinta (de los 28-29 a los 31-32 años; supone una evaluación de las alternativas de la fase anterior); d) estabilidad de los treinta (entre los 30 y los 40 años; se consolida el sentido de la propia personalidad y se renuncia a los mentores); e) transición de los cuarenta (en torno a los 40 años); f) restablecimiento de la estabilidad (de los 45 a los 55 años; se desarrolla la autoaceptación y se inicia el papel de abuelos); g) preparación para la jubilación (de los 59 a los 65; desarrollo de relaciones adultas con los hijos); h) período de la primera vejez joven (de los 65 a los 79 años); i) período de la vejez (desde los 79 años hasta la muerte). El problema que tienen estas descripciones es su rígida categorización. Es evidente, por ejemplo, que estas fases dependen de factores culturales, sociales y económicos. También resulta innegable que la evolución real de una buena parte de las personas no se ajusta al ciclo evolutivo preestablecido. Por último, existe entre los mismos investigadores una gran discrepancia a la hora de enumerar y caracterizar las diferentes etapas.

El segundo planteamiento procede de las **teorías del desarrollo psicológico**, que proponen la identificación de una serie de cambios

cualitativos en las estructuras psicológicas, que tendrían (de manera parecida a las descripciones piagetianas del desarrollo infantil) carácter jerárquico y secuencial. En esta segunda posición hemos de situar a investigadores como Loevinger y Kohlberg. Loevinger (cit. en Fales, 1989, 319) ha identificado tres niveles o **fases del desarrollo del ego**. En el **nivel conformista**, el yo se concentra en la adhesión a las reglas y normas del contexto social inmediato. En la **fase concienzuda**, se pone el acento en la realización de un buen trabajo y en la autovaloración de los logros personales. Finalmente, en la **fase autónoma** se recalca el respeto de la autonomía e independencia, aunque esto no significa que se renuncie a las interacciones con los demás.

Los trabajos de Huberman (cf. Huberman y Schapira, 1984; Huberman, 1989) se sitúan dentro de la perspectiva de estudio de las **fases de la carrera docente**. Huberman pretende la descripción y previsión de las etapas por las que atraviesan los profesores. Después de revisar la literatura sobre el tema, Huberman (1989, 7ss.) llega a la conclusión de que existen estas fases en el desempeño docente: entrada en la carrera, estabilización, experimentación o diversificación, cuestionamiento de la carrera, serenidad y distancia afectiva, fase de conservadurismo y quejas, y, por último, ruptura del compromiso ("désengagement").

Huberman (1989) trata de relacionar los años de experiencia docente con el sucesivo desarrollo de estas etapas. Por ejemplo, el tanteo inicial de la entrada en la profesión lo sitúa entre los años uno y tres de la carrera docente; y la fase final de la ruptura del compromiso lo ubica entre los 35 y 40 años de ejercicio profesional. Para poner a prueba esta teoría, Huberman realizó una investigación con 160 profesores suizos de enseñanza secundaria, empleando un cuestionario estructurado y entrevistas en profundidad. A través de técnicas de **análisis de contenido** y de condensación progresiva de datos cualitativos, Huberman establece los **itinerarios-tipo** de diferentes subgrupos de la muestra (por ejemplo, mujeres de entre 5 y 10 años de experiencia). Estudiando la trayectoria de cada docente, se pueden reagrupar los casos que han pasado por situaciones similares. Finalmente, Huberman propone la existencia de cuatro itinerarios-tipo: carrera armoniosa; armonía adquirida; cuestionamiento de la carrera; y carrera difícil.

Huberman se plantea **si puede predecirse** el desenlace final (feliz o desgraciado) de la carrera docente en función de los rasgos que tiene esa carrera en sus fases intermedias. La hipótesis que plantea Huberman (y que

no podemos resumir aquí debido a su complejidad) es que resulta posible predecir el curso ulterior de las carreras docentes y que, en consecuencia, se podrían estudiar medidas pedagógicas que permitieran **evitar el fracaso profesional** en las etapas finales de una parte de los profesores. Uno de los factores que parece favorecer la rutinización de los docentes es un estilo directivo de los centros educativos de carácter administrativista y burocrático. En consecuencia, según Huberman habría que favorecer un liderazgo más cercano a las situaciones y momentos evolutivos de cada profesor. Como vemos, la investigación de Huberman tiene un marcado **carácter nomotético** y aspira a poder predecir la evolución docente. Este enfoque, pues, se aleja mucho de la perspectiva que defendemos en nuestra investigación.

Una aproximación diferente a los estadios del desarrollo adulto es la de Oja (1988). Esta autora utiliza las **teorías del desarrollo adulto** como un instrumento para una mejor comprensión del desarrollo profesional docente. Las fuentes de inspiración del trabajo de Oja proceden del estudio de las fases de la vida humana ligadas con la edad así como de la comprensión del desarrollo adulto en términos de comportamientos y sentimientos. Oja (1988, 121) se remite a Loevinger para describir los estadios evolutivos del desarrollo adulto, que siguen una secuencia preconventional, convencional y postconventional. Tanto las teorías del ciclo de edades como las evolutivo-cognitivas pueden aportar elementos útiles al desarrollo profesional docente. De manera similar a como lo hace Huberman, aunque desde un enfoque más abierto, Oja plantea que los fenómenos del malestar docente ("Teacher burnout", "Teacher dropout") pueden deberse a una falta de encaje entre determinados ambientes de enseñanza y etapas o estadios específicos del desarrollo del maestro.

A partir de la revisión de varias investigaciones, Oja propone un modelo dinámico para conceptualizar la carrera del profesor. Esta **carrera** comienza con la formación inicial y la iniciación en la práctica educativa. Posteriormente se establece de manera progresiva la competencia profesional y el entusiasmo hacia el trabajo. Más adelante, sobrevienen períodos de frustración, seguidos de una fase de estabilidad y estancamiento. Finalmente, llega la etapa de declive y la salida de la profesión. La carrera está influida por dos ambientes: el **ambiente personal**, que incluye a la familia, las características personales, las crisis vividas y los acontecimientos críticos positivos; y el **ambiente organizativo**, en el cual se sitúan las expectativas sociales, el estilo de

liderazgo del centro educativo, la influencia de las organizaciones profesionales y sindicales y las normas que regulan la práctica profesional. Se entiende que la carrera influye los ambiente personal y organizativo; y, a la inversa, que los ambientes personal y organizativo influyen la carrera.

Para ilustrar estos conceptos, Oja (1988, 128-148) presenta varios estudios de casos de profesores que se sitúan en diferentes **etapas** (relacionadas con la edad del sujeto y con el número de años de experiencia docente) y **estadios** (relacionados con las características evolutivo-cognitivas de los profesores).

Esta investigación se realizó en el contexto de un proyecto de investigación-acción llevado a cabo con equipos directivos. A los profesores participantes se les pidió que formularan sus **percepciones** sobre: a) los períodos de su propia vida, entendidos como capítulos de una autobiografía; b) la estabilidad y la transición en sus vidas; c) la importancia de los objetivos de carácter personal en oposición a sus objetivos profesionales, en el momento actual; d) asuntos críticos realmente importantes en el momento de realizarse la investigación. A los docentes se les administraron tres pruebas para medir el estadio de desarrollo cognitivo. Posteriormente, se relacionó el **nivel de desarrollo cognitivo** de los profesores con el **tipo de participación** de éstos en el proyecto de desarrollo profesional ligado a la investigación. La conclusión de Oja (1988, 148-151) es que la edad o la experiencia docente no son elementos que permitan, por sí solos, determinar el nivel de desarrollo adulto. En cambio, el **estadio evolutivo-cognitivo** sí nos puede ayudar a explicar la forma en que ciertos adultos piensan y actúan. En opinión de Oja, de su investigación se pueden deducir sugerencias para el diseño de programas de desarrollo profesional del personal directivo de los centros. Estos programas deberían promover ambientes educativos en los cuales sea posible el **desarrollo adulto en tres ámbitos**: la **madurez del yo** (es decir, una comprensión más compleja, integrada y diferenciada de uno mismo y de los demás), el **desarrollo ético y moral** (en el sentido de la promoción de juicios morales basados en principios y formulados desde un criterio autónomo, aunque interdependiente) y el **crecimiento conceptual** (esto es, el desarrollo de niveles conceptuales complejos y no estereotipados). Como nota final, diremos que las propuestas de Oja nos parecen más interesantes y útiles que las de Huberman, tanto por el enfoque metodológico más abierto como por el interés hacia el desarrollo profesional.

2. Los estudios de Goodson (1984; 1991; 1992a; 1992b; 1992c; 1994; Goodson y Walker, 1990) sobre **la vida y el trabajo de los profesores** nos sitúan en una perspectiva netamente biográfica.

Goodson (1991, 40) opina que resulta sorprendente la escasa atención que han prestado los investigadores educativos a las vidas de los profesores. Esta falta de atención contrasta con la importancia que los profesores otorgan a su evolución vital, que se ve reflejada de manera permanente en las conversaciones de los docentes. Por otra parte, Goodson critica el planteamiento de buena parte de los estudios etnográficos, anclados en el aquí y ahora de los acontecimientos del aula, como si esos acontecimientos existiesen al margen del tiempo y de la evolución biográfica de los profesores y de los estudiantes (cf. Goodson y Walker, 1990, 120; Goodson, 1984, 140).

Goodson (1984, 131-139) es uno de los pocos investigadores del campo educativo (al menos entre los autores que hemos revisado) que ha realizado una síntesis histórica sobre el origen y evolución del método de historias de vida. Contemplando la cuestión desde una perspectiva histórica, Goodson opina que las historias de vida cumplen una **función indispensable en la investigación social**, ya que complementan las perspectivas interaccionistas y etnometodológicas, que se centran principalmente en el análisis de las situaciones de interacción social, descuidando los antecedentes históricos y biográficos.

Los principales argumentos de Goodson (1984, 142-143; 1991, 39-43; 1994, 36-37) para reivindicar el enfoque de historias de vida en la investigación de los profesores son éstos:

a) La **experiencia vital** y la **carrera** del profesor configuran su visión de la enseñanza y el modo como la enfrenta.

b) El ámbito vital del profesor **ajeno a la escuela** y sus identidades y culturas latentes pueden tener un considerable impacto en su trabajo como docente.

c) La carrera del profesor es un importante foco de investigación. El concepto de **carrera** resulta de gran utilidad para comprender tanto las organizaciones como el papel de los individuos dentro de ellas.

d) La historia de vida de un sujeto debe ser localizada dentro de la historia de su **época**.

Goodson (cf. 1984, 147-152) ha estudiado mediante un procedimiento de historias de vida el **cambio curricular** que ha conducido a la implantación de una nueva materia escolar: **Environmental Studies**

(Estudios medioambientales). En vez de adoptar una óptica sociológica o pedagógica para analizar esta innovación curricular, Goodson reconstruyó el itinerario vital entre 1945 y 1978 de los protagonistas de esta propuesta curricular y las diferentes vicisitudes que siguieron sus ideas hasta que se convirtieron en una parte de los currícula escolares. Para enmarcar la evolución biográfica, Goodson trató de integrar esta evolución en el conjunto de factores históricos e institucionales que conformaron el mundo social y educativo durante el período de tiempo referido.

3. Los estudios de Butt y colaboradores (cf. Butt, 1989; Butt, 1990a; Butt, 1990b; Butt, 1992a; Butt, 1992b; Butt y Raymond, 1989; Tounsend et al., 1991; Raymond et al., 1989) ofrecen una interesante aproximación a la relación entre la **autobiografía colaborativa** y el desarrollo profesional.

Butt et al. (1992a, 51-57; 1992b, 208-209) plantean cinco líneas de argumentos a favor de la investigación biográfica en la formación del conocimiento de los profesores:

a) La investigación de la enseñanza puede beneficiarse del enfoque biográfico porque **el conocimiento de los profesores no es algo fijo**, sino que más bien está formado por historias personales y profesionales y por las circunstancias ecológicas en que tienen lugar las acciones de los docentes.

b) Las necesidades de ampliar las perspectivas sobre el desarrollo del currículum y su aplicación, incorporando los **puntos de vista de los profesores**, que son los encargados de dar forma al currículum en la práctica.

c) La mejora del desarrollo profesional precisa de la incorporación de la **perspectiva del profesor como un adulto que aprende**.

d) La preocupación pública por la calidad de la enseñanza y por la evaluación del profesorado. Esta cuestión podría enfocarse de manera más efectiva a la luz del papel crítico que desempeñan en la enseñanza el conocimiento personal y el conocimiento de situaciones específicas, elementos que son ignorados por los enfoques tradicionales de evaluación del profesor basados en pruebas estandarizadas.

e) La redefinición de las relaciones entre conocimiento y **poder**. Actualmente, el enfoque de los profesores como semiprofesionales que carecen de control sobre su propio trabajo y como personas que se limitan a aplicar el conocimiento elaborado por otras personas, debe ser



reconsiderado, impulsando las oportunidades de los maestros para manifestar y desarrollar su sabiduría práctica.

Los autores identifican **cinco corrientes de investigación** sobre el curso vital en relación con la enseñanza. La **primera** es la línea de Huberman, que, como hemos visto anteriormente, intenta describir las fases del desarrollo profesional mediante estudios longitudinales a gran escala. La **segunda** tiene su foco de interés principal en el trabajo del profesor y en las interacciones de éste con el contexto; en este ámbito se situarían los estudios de Goodson, ya comentados, y los de Woods y Sikes (de los que hablaremos posteriormente). La **tercera** propuesta de investigación tiene un contenido de carácter cultural; está representada por los estudios de Hargreaves sobre el tipo de contextos culturales en el seno de los cuales se desenvuelve la vida del docente. La **cuarta** propuesta enfatiza la naturaleza existencial, única y personal de las vidas de los profesores y ha sido formulado por autores reconceptualistas como Pinar (1980, 1981) y Grumet (1990a, 1990b). **Por último**, la perspectiva fenomenológica, impulsada por Van Manen, se centra en el descubrimiento y representación de las experiencias vividas por los profesores (cf. Butt y Raymond, 1989; Solas, 1992, 212-215).

El objetivo del grupo de Butt es ampliar las perspectivas con las que se investiga el conocimiento del profesor (Butt et al., 1992a, 60-61). Se trata de articular la noción personal de la arquitectura del yo (este término procede de Pinar, uno de los reconceptualistas del currículum; cf. Pinar, 1980 y 1981), creada en el ámbito de la interacción entre la **persona privada** y el **contexto público** de la enseñanza; otro objetivo de investigación es el estudio de la integración que se lleva a cabo en los contextos profesionales entre el **conocimiento personal** y el **conocimiento profesional**. Finalmente, interesa conocer cómo percibe y mantiene el profesor este conocimiento (aquí podemos advertir una continuidad respecto de los estudios pioneros de Elbaz y Clandinin sobre el conocimiento práctico).

El grupo de Butt se centra en la autobiografía porque parece ser uno de los mejores modos de acceder a la propia perspectiva de los profesores sobre ellos mismos. Las autobiografías se realizan de manera individual, pero evolucionan a través de un **proceso colectivo y colaborativo**. A los profesores se les propone un trabajo reflexivo dividido en cuatro fases: una descripción del **contexto** y de su realidad actual de trabajo; una descripción de su **pedagogía actual** y de las características del

currículum que llevan a cabo en el aula, una descripción de sus reflexiones sobre su **vida personal y profesional** pasada en la medida en que puedan relacionarla con los momentos actuales y, por último, un proyecto de sus **preferencias profesionales futuras** relacionadas con una evaluación crítica de los tres informes previos. De los resultados obtenidos, Butt et al. (1992b, 211-213) señalan los más importantes:

a) El conocimiento del profesor y su desarrollo están influenciados por **tres categorías principales de experiencias**, por este orden de importancia: la historia de la vida privada del profesor, las experiencias en la enseñanza y las experiencias propias del profesor como un aprendiz en la escuela.

b) Las **experiencias personales tempranas** parecen ser de gran importancia.

c) La fuente potencial de influencias de la vida privada incluye las **relaciones personales** con padres, parientes, cónyuge, amigos y mentores. Las crisis de la vida, los sucesos significativos, los éxitos, los errores, las discontinuidades y cambios juegan un papel decisivo, al igual que la naturaleza de la familia y las creencias religiosas.

d) En el transcurso de la carrera docente, los **contextos particulares**, las escuelas, los compañeros de trabajo, la comunidad local y el tipo de materia enseñada parecen constituir factores muy influyentes.

e) En el período de escolarización de los profesores como alumnos (es decir, en su infancia y adolescencia), destacan por su importancia los **profesores** que les dieron clase y las **asignaturas** que tuvieron. El trato recibido como alumnos y la interpretación del mismo condicionan la manera en que los profesores piensan y actúan en relación con sus propios estudiantes.

f) El conocimiento de cada profesor es **único** en substancia y estructura.

g) La forma preferida de enseñanza del profesor (conocimiento mantenido) **puede influirse**, dirigirse y cambiarse como consecuencia del contexto del aula (conocimiento expresado).

h) Para un desarrollo profesional óptimo, parece ser que el profesor necesita **conocerse a sí mismo** y captar en profundidad su estilo personal y profesional.

i) Los profesores desarrollan su trabajo durante largos períodos de tiempo de manera **individual**, y sólo de manera esporádica lo hacen en contextos de grupo. De todas formas, cuando se produce el trabajo en grupo

los profesores suelen experimentar un afianzamiento de su propio desarrollo, derivado del hecho de compartir un objetivo común y un mismo contexto experiencial.

La **interacción entre la persona y el contexto** puede ser de tres tipos: **congruente**, en el caso de que ambos encajen mutuamente; **dialéctica o dialógica**, en el supuesto de que el profesor se vea enfrentado a un proceso de negociación para enfrentar los dilemas, paradojas o contradicciones del medio; y **problemática**, si se produce una falta de ajuste entre las disposiciones personales y las severas limitaciones del contexto (cf. Raymond et al., 1989, 15). Estos conceptos son ilustrados con ejemplos extraídos de la colección de un centenar de autobiografías reunidas por el grupo de Butt.

En algunas de sus publicaciones, estos investigadores han descrito los principales rasgos que caracterizan la aplicación de la autobiografía colaborativa tanto en **formación inicial** como en **formación permanente**, así como la metodología de trabajo y el papel que juega el docente universitario como animador o coordinador del grupo de formación (cf. Butt, 1989; Tounsend et al., 1991).

4. Los estudios de Pajak y Blase (1989) nos conducen a una perspectiva diferente a la del grupo de Butt. El objetivo de Pajak y Blase es analizar el **impacto de la vida personal del profesor sobre su papel profesional**. Para ello, estos autores han realizado una investigación sobre 200 profesores, a los que han administrado un cuestionario de respuestas abiertas. Las preguntas planteadas trataban de identificar los factores personales que afectan el trabajo docente, los sentimientos que dichos factores generan en el profesor y la manera en que influyen la relación del profesor con los estudiantes, los colegas y el director.

El análisis de los datos ha evidenciado la existencia de trece categorías que reflejan una influencia positiva o negativa de la vida personal sobre el plano profesional: **convertirse en padre (o madre)**, el **matrimonio**, los **rasgos personales**, los **intereses personales**, las **creencias espirituales**, las **experiencias personales**, las **finanzas**, el **reconocimiento por parte de los demás**, los **amigos y la familia** con hijos, la situación de **no estar emparejado** ("Single status"), la **salud**, el **status social** y una categoría que agrupa varias cuestiones menos importantes.

Pajak y Blase han tratado de relacionar la **influencia positiva o negativa** de las diferentes categorías con cuatro dimensiones del profesor: **el sí mismo**, los **estudiantes**, los **colegas** y el **director**.

Los autores sintetizan las categorías enumeradas más arriba en tres grandes temas: **relaciones interpersonales**, **características personales** y **factores socioeconómicos**. La discusión de estos tres temas se presenta acompañada de citas textuales extraídas de las respuestas escritas de los docentes.

En la discusión final de su trabajo, Pajak y Blase (1989, 305-308) afirman que aunque la mayoría de los docentes parecen tener un modo de vida convencional, los profesores tienen una gran libertad para determinar su modo de vida y su estilo personal. Otro elemento importante que se desprende del estudio es la necesidad que experimentan los profesores de superar el **aislamiento** que viven en su trabajo. Para ello, los autores sugieren que los profesores fortalezcan sus relaciones sociales ajenas a la vida escolar y que cultiven intereses variados no relacionados con la docencia. A nuestro juicio, este estudio se sitúa en la órbita de las propuestas de mejora de la vida docente que han surgido de las investigaciones sobre el llamado **malestar docente** (cf. Esteve, 1984, 1987).

5. Las investigaciones de Knowles (1992) suponen un intento de conceptualización de las **influencias biográficas sobre el rol docente**. Este autor parte del concepto de identidad del rol del profesor ("Teacher role identity"), sugerido inicialmente por Crow (cf. Knowles, 1992, 99). Con este concepto se pretende describir la forma en que los individuos piensan sobre ellos mismos en tanto que profesores. Los estudios de casos llevados a cabo pretendían explorar las relaciones entre las biografías de profesores principiantes y la práctica educativa en el aula, especialmente en las situaciones relacionadas con las **estrategias de afrontamiento** ("Coping strategies"), esto es, cuando los profesores intentan encontrar una solución al enfrentarse con situaciones difíciles. El propósito de Knowles es **generar teoría** a partir de los casos analizados y no meramente describir los procesos biográficos. Los cinco participantes en la investigación seguían programas de formación de profesores de secundaria y se disponían a iniciar la docencia. Entre las técnicas empleadas, Knowles menciona: la redacción de un diario reflexivo por parte de los profesores implicados, en base al cual el investigador, como lector del diario, escribió respuestas a las

temáticas abordadas en el mismo; y entrevistas no estructuradas y observaciones con una periodicidad semanal. Los estudiantes fueron observados durante el primer semestre de su trabajo como profesores, una vez concluida la formación inicial.

Knowles (1992, 116-125) presenta un resumen de la evolución de los cinco profesores estudiados. Entre los temas investigados hay que mencionar el contexto escolar de los sujetos cuando eran alumnos, el contexto escolar del comienzo de su práctica docente, los componentes de la "identidad del rol del profesor", las experiencias familiares, las experiencias escolares tempranas, los contactos previos con la enseñanza, otras experiencias significativas y, finalmente, el comportamiento docente que mostraban en el aula a lo largo del desarrollo del proyecto de investigación. En cada uno de los cinco casos, Knowles trata de establecer la manera en que las experiencias vividas por los participantes (y que conforman su identidad del rol de profesor) se reflejan en las actitudes, estrategias de afrontamiento de problemas y estilo docente exhibidos en el aula.

Knowles (1992, 126ss.) afirma que la identidad del rol de profesor tiene cuatro componentes principales:

a) Las **experiencias de la infancia** contribuyeron de una manera importante a conformar los modos en los cuales los individuos pensaban sobre la enseñanza y actuaban en el aula. Esto se reflejaba en aspectos como la personalidad, las destrezas de socialización, la autoconfianza, los procedimientos habituales de resolver situaciones conflictivas, los hábitos de trabajo y la orientación hacia el trabajo y la responsabilidad.

b) Los **modelos del rol del profesor aprendidos**. Todos los sujetos habían sido influidos poderosamente por sus antiguos profesores.

c) Las **experiencias previas de enseñanza** (en el sentido de enseñanza impartida por los sujetos) proporcionan un marco dentro del cual se va situando, posteriormente, la experiencia en el aula.

d) Un factor de menor importancia que los anteriores se refiere a la **influencia de personas significativas y de experiencias previas importantes**.

La formación pedagógica recibida en la universidad no resultó significativa, al menos durante el período de seis meses de ejercicio docente que el investigador observó. Los profesores se sirvieron principalmente de aprendizajes experienciales y los aprendizajes de carácter intelectual no sirvieron para iniciarse en la docencia.

Para conceptualizar la influencia biográfica sobre la práctica docente, Knowles (1992, 136-143) propone el "**Modelo de transformación biográfica**", compuesto de las siguientes fases:

a) Las **experiencias formativas**: experiencias en la familia durante la infancia, experiencias con profesores y experiencias escolares.

b) La **interpretación** de ese conjunto de experiencias.

c) La **formación de esquemas** en el sentido del establecimiento de filtros cognitivos y de la categorización de la información disponible, de manera que pueda ser usada significativamente: modelos del rol familiar, modelos negativos del rol del profesor, modelos positivos del rol del profesor, desarrollo de una filosofía educativa propia.

d) El **marco para la acción**, que utiliza los esquemas construidos y formula una serie de ideales sobre aspectos específicos de la actividad educativa: relaciones ideales adulto/niño, estrategias de la enseñanza ideal y ambiente del aula ideal. En este marco también hay que situar las personas conocidas y las experiencias vividas recientemente que han resultado significativas.

e) El conjunto de factores anteriores conforma la **identidad del rol del docente**, que se manifiesta en la formación inicial y en el inicio efectivo de la docencia.

La conclusión de Knowles es clara: los estudiantes de formación del profesorado acuden a los programas de formación con una identidad del rol del profesor **ya creada**. En este sentido, el papel de las instituciones de formación debe ser revisado para poder ofrecer una preparación que conecte con las experiencias previas de los estudiantes. Knowles (1992, 143-146) también analiza el papel del contexto escolar en relación con los profesores y la interacción dinámica entre la identidad del rol del profesor y el ambiente escolar.

**6.** La perspectiva biográfica también está presente en las investigaciones de Kelchtermans (1993), quien afirma que la conducta profesional del docente no está sólo determinada por el contexto organizativo, sino también por la historia vital y las experiencias ligadas a esa historia (Kelchtermans, 1993, 199). Este investigador mantiene una concepción dinámica, interaccionista y constructivista del self. Un elemento fundamental del self profesional está constituido por los conocimientos, opiniones y valores que un profesor mantiene sobre la enseñanza. Todo esto conforma la teoría educativa subjetiva del docente. Por otra parte, el

enfoque biográfico debe tener en cuenta el contexto. La biografía profesional es el resultado de una relación dialéctica entre el profesor y su ambiente.

La investigación de Kelchtermans (1993, 203-205) se basó en un ciclo de entrevistas biográficas con doce maestros de seis escuelas diferentes. A partir del análisis de las entrevistas el autor aisló dos elementos de la evolución de los profesores: la **conducta profesional** y la **carrera formal**. En un plano más interpretativo, se plantearon los conceptos de **biografía profesional** y de **self profesional**. Como conceptos útiles desde el punto de vista heurístico se analizaron los incidentes, fases y personas críticos. Kelchtermans (1993, 208-211) examina estos conceptos aplicándolos a los sujetos entrevistados y sirviéndose de citas narrativas de las entrevistas.

Por último, Kelchtermans (1993, 211-216) desarrolla el concepto de **self profesional**, distinguiendo los siguientes aspectos: a) **imagen del self** (en el sentido de respuesta a la pregunta: ¿quién soy yo como profesor?); b) **estima del self** (se trata de la experiencia evaluativa del profesor sobre su propio comportamiento profesional); c) **motivación hacia el oficio** (este elemento se refiere a los factores que conducen a la elección o al abandono de la profesión); d) **satisfacción en el oficio; percepción de la tarea** (alude al contenido de la tarea docente: ¿Qué debo hacer como profesor?; y e) **perspectiva de futuro** (se refiere a las expectativas del docente hacia la futura evolución de su carrera).

Kelchtermans (1993, 214) resalta la importancia de la teoría educativa subjetiva de los docentes. Como esta teoría se origina y se explica por la evolución biográfica, es lógico llegar a la conclusión de que el enfoque contextual, narrativo y autobiográfico parece ser el más adecuado para comprender el pensamiento y la práctica de los profesores.

7. En Gran Bretaña, etnógrafos interaccionistas como Woods, Sikes y Measor han empleado el enfoque biográfico para estudiar las carreras de los profesores (cf. Sikes et al., 1985; Woods, 1990, 80-125). Sikes et al.(1985, 1ss.) incluyen en el concepto de **carreras** los siguientes rasgos: son subjetivas; se refieren a la vida como totalidad, es decir, al ciclo vital ("Life-span"); tienen en cuenta el conjunto del mundo experiencial y vital de la persona (por ejemplo, el trabajo, el ocio, los intereses, la vida familiar, etc.); se pone el énfasis en el desarrollo continuado y en la evolución a lo largo del decurso temporal; por último, se trata de indagar la identidad de

la persona. Las ventajas del uso de un enfoque basado en el concepto de carreras tienen que ver con su carácter **evolutivo, holista y contextual** (cf. Sikes et al., 1985, 230).

La investigación estuvo guiada por los principios del **interaccionismo simbólico**. El énfasis se colocó sobre los procesos de adaptación hacia, cambio y manejo de las **situaciones interactivas**. Uno de los objetivos del estudio consistía en situar el enfoque etnográfico en un contexto más amplio. Los investigadores realizaron entre dos y siete entrevistas individuales en profundidad a cuarenta profesores de diferentes áreas geográficas, sexo, edad, experiencia docente y especialidad. Sikes et al. (1985, 23-56) establecen el ciclo vital del profesor en base a etapas ligadas a la edad de los docentes. El estudio analiza en detalle las fases e incidentes críticos, el afrontamiento de las limitaciones con que tropiezan los profesores, el manejo del rol de profesor, la influencia de los diferentes contextos educativos y de los estilos de liderazgo, la influencia de los estudiantes sobre los docentes y la importancia del tipo de materia enseñada en la conformación de la identidad profesional.

De forma paralela a la publicación de los resultados de esta investigación, Woods (1990, 80-125) ha comentado la utilidad del método de historias de vida, su metodología y su entronque con la investigación etnográfica. Para indagar en la evolución de los profesores, Woods (1990, 98-100) propone estos **temas**: la socialización infantil; cómo se ve el sujeto en tanto que profesor; influencia del cónyuge, de los hijos y del contexto familiar; modelos de roles; representación del sí mismo; oportunidades vitales; incidentes críticos; actitud ante la profesión; identidad subjetiva; actitud ante la cultura escolar y ante los diferentes contextos educativos.

**8.** Los estudios de Smith et al. (1986, 1992) son de gran interés. Smith y sus colaboradores estudiaron una escuela innovadora a mediados de los años sesenta mediante metodologías etnográficas. Quince años más tarde, volvieron al mismo centro educativo y trazaron, valiéndose del método de historias de vida, la trayectoria evolutiva del profesorado y de la propia experiencia innovadora. La investigación de Smith et al. (1986) tiene tres focos principales: las **carreras docentes y personales** vistas desde una perspectiva psicosociológica dinámica y evolutiva; el estudio del origen, naturaleza, evolución y transformación de los **sistemas de creencias** de los sujetos estudiados; y, por último, la caracterización de las **innovaciones educativas**.



9. Entre las aproximaciones más originales, y también menos académicas, al enfoque biográfico, creemos que se encuentra la de Le Bohec (1985), un profesor francés discípulo de Freinet. Le Bohec publicó en un suplemento de la revista **L'Éducateur** un original ensayo sobre lo que llama las co-biografías. Le Bohec considera, al igual que Freinet, que lo decisivo es la experiencia real de los individuos. De ahí surge la idea de utilizar las biografías en la formación psicopedagógica de estudiantes universitarios. Le Bohec (1985, 4) ha desarrollado una versión específica del método biográfico, que él denomina **biografía individual por correspondencia**. Le Bohec pide a los sujetos que quieren participar en la experiencia que redacten textos breves sobre su propia vida en la parte derecha de un cuaderno. Posteriormente, al recibir al cuaderno, Le Bohec lee los textos del sujeto y escribe en la parte izquierda las reflexiones que le suscita la lectura del texto y, sobre todo, las preguntas que se le ocurren. Así se inicia un proceso interactivo de ida y vuelta entre el sujeto y el formador. Le Bohec presenta numerosos ejemplos de esta técnica, que adopta diferentes variantes según los participantes y las circunstancias. Entre las aportaciones más relevantes, creemos digna de mención la actividad sobre los **árboles genealógicos** familiares y la reconstrucción de las situaciones vitales de los ascendientes (origen geográfico y social, religión, situación social, dinero y economía, duelos, ideología del contexto ambiental, salud, acontecimientos importantes, encuentros personales significativos, amor, éxitos, experiencias escolares, entre otros temas).

El enfoque de Le Bohec tiene un sentido eminentemente práctico. Su propósito es ayudar a los jóvenes a una **tarea autorreflexiva** y ofrecer unas **propuestas formativas** centradas en el estudiante y no en el profesor. Este autor no explicita el marco teórico y metodológico de sus experiencias, pero a lo largo del texto se remite a las ideas de Sartre, Morin, Lejeune y Gentis.

10. Las últimas investigaciones que vamos a comentar se caracterizan por el uso del diario como documento personal y biográfico. Holly y Mcloughlin (1988) discuten la **utilidad del diario escrito en relación con el desarrollo profesional docente**. Estos autores identifican en los diarios de los profesores ocho **tipos de escritura: descriptiva, analítica, evaluativa, etnográfica, terapéutica, reflexiva, introspectiva y creativa**. Los diarios favorecen un proceso reflexivo que permite a los profesores captar de una manera compleja la propia práctica y, en

consecuencia, llegar a poder evaluarla críticamente. Entre los principales temas que aparecen en los diarios analizados por Holly y Mcloughlin figuran el **aislamiento del profesor**, la **imagen de sí mismos**, y las **discrepancias** entre los roles y responsabilidades atribuidos, por un lado, y la escasa capacidad de poder y control, por otro lado. Cuando los profesores llevan a cabo diarios, cambia su contexto profesional. De esta manera, surge o se incrementa la necesidad de dedicar tiempo a la reflexión; aumenta la conciencia, la autoconfianza y el autoconocimiento; el conocimiento tácito pasa a convertirse en conocimiento explícito y consciente; y, por último, se produce un aumento del trabajo en equipo.

Yinger y Clark (1988) parten del modelo de pensamiento del profesor, pero proponen el **uso de los diarios de los profesores para estudiar el pensamiento docente** y, en concreto, los procesos de planificación de la enseñanza. Estos autores analizan las posibilidades y limitaciones de los diarios analizando la evolución del método biográfico desde la obra de Thomas y Znaniecki en adelante. Los autores opinan que el diario escrito es un instrumento válido y adecuado. El enfoque de investigación propuesto por Yinger y Clark (1988, 186ss.) es de carácter **naturalista**. Junto a la redacción de los diarios por parte de los profesores, los investigadores realizaron entrevistas y observaron la actividad del aula. Aunque los autores no discuten los resultados del estudio, concluyen afirmando que el diario resulta un instrumento benigno, generador y económico para registrar las descripciones y los puntos de vista de los profesores sobre los procesos de enseñanza y, específicamente, sobre la planificación de la instrucción.

**11.** Entre los investigadores españoles que han usado los diarios como instrumento de investigación figuran Montero (1986) y Zabalza (1988).

Montero (1986) empleó los diarios en el curso 1982-1983, con estudiantes de una Escuela de Formación del Profesorado de EGB. De casi un centenar de diarios reunidos, la autora seleccionó los de mayor riqueza descriptiva y analítica. Tres personas leyeron cada diario y clasificaron el material escrito. Finalmente, se establecieron quince núcleos de contenido. Entre los aspectos que Montero (1986, 337-338) propone explorar, en función de la importancia atribuida por los estudiantes de Magisterio a sus aprendizajes y observaciones durante el período de prácticas, destacan éstos: el valor de las rutinas y de la repetición de las mismas secuencias

instructivas; los estilos de relaciones interpersonales; la ausencia de preparación de las clases; el aparente desinterés de los profesores en ejercicio por la tarea que realizan; la falta de colaboración y comunicación profesional entre docentes; y, finalmente, la débil atención a la relación con el medio.

El trabajo con diarios ha sido desarrollado también por Zabalza (1988). Este autor enmarca los diarios en el ámbito metodológico de la **investigación cualitativa** y en el ámbito conceptual del paradigma del **pensamiento del profesor**. Zabalza (1988, 10-21) comienza su estudio dando cuenta de la **validez semántica** (representatividad y plausibilidad de los datos), **hermenéutica** (fundamentación teórica de los análisis e interpretaciones) y **pragmática** (dinámica relacional: negociación, desarrollo de interacciones entre el investigador y los sujetos, etc.). Después, caracteriza los supuestos del paradigma del pensamiento del profesor y de la propia tarea educativa del aula.

Zabalza analiza el contenido de los diarios a través de dilemas. Los **dilemas** pueden ser de tres clases: **de control, curriculares y sociales** (cf. Zabalza, 1988, 54-56).

Los diarios fueron redactados por profesores de E.G.B. que cursaban estudios de Ciencias de la Educación. Tras una primera lectura exploratoria, la segunda lectura tuvo como objetivo analizar el contenido del material escrito en base a tres grandes ámbitos, que el investigador recoge de Elliott: las **pautas idiosincrásicas del aula**, los **dilemas** que se plantea el docente y las **tareas** que se llevan a cabo en el aula (Zabalza, 1988, 87-88). En la parte final de la investigación, el autor analiza cuatro grandes dilemas: **afectuosidad versus orden, atención individual vs. atención grupal**, un dilema referido a la **necesidad de desarrollo profesional** y, en cuarto lugar, **claridad del curriculum de preescolar vs. indefinición de dicho curriculum** (Zabalza, 1988, 135-144). Teórica y metodológicamente, el estudio de Zabalza nos parece muy relevante.

**12.** Como nota final queremos indicar que el enfoque biográfico tiene una escasa presencia hasta ahora en la **investigación educativa española**. Entre la bibliografía consultada, además de los trabajos con diarios ya comentados de Zabalza (1988) y Montero (1986), hemos de mencionar un artículo de Miñán (1991) sobre la biografía como instrumento para comparar el pensamiento de dos profesores y las aportaciones de carácter biográfico contenidas en tres estudios sobre

profesores que no tienen un enfoque explícitamente biográfico (cf. Arnaus, 1993, 54-78 y 278-300; García Jiménez, 1991, 229-243; González Sanmamed, 1994, 123-128 y 155-159). También tenemos que señalar la aportación, en el plano teórico, de Puig Rovira (1993), que ha realizado una atinada reflexión sobre los usos de la escritura autográfica en el ámbito educativo.

Merece una mención específica el estudio de López Górriz (1986). Se trata de una "Mémoire de Maîtrise" (equivalente a la "tesina") realizada en la Universidad de Paris VIII. En este trabajo, inédito y no traducido al español, la autora analiza una experiencia vivida como profesora de educación de adultos españoles inmigrados entre los años 1977 y 1981, mostrando las diferentes fases del proceso, tanto en el plano institucional y relacional (con los colegas y con los estudiantes adultos) como, sobre todo, desde la perspectiva del autoanálisis y de la autoformación. La autora examina su propia evolución personal, profesional e ideológica sirviéndose de las categorías conceptuales del análisis transaccional. Este trabajo, caracterizado por un sutil análisis de las relaciones interpersonales y de su influencia formativa, es una muestra palpable de las posibilidades de la praxis autobiográfica.

En la reciente revisión de Colás (1994) sobre las investigaciones educativas de metodología cualitativa publicadas en revistas españolas entre los años 1987 y 1993, sólo figura un estudio biográfico, que es el de Miñán (1991), ya referido anteriormente.

**13.** En el ámbito anglosajón, algunos trabajos publicados en los últimos años y no mencionados anteriormente, como los de MacLure (1993) y Franzosa (1992), señalan nuevos rumbos en los enfoques biográficos sobre los profesores y ofrecen una muestra de la variedad, pluralidad y efervescencia que caracterizan las aproximaciones más recientes en esta temática. Este panorama no se circunscribe sólo a la educación. En campos tan diferentes como la crítica literaria, la historia, la antropología, la psicología, la sociología, el feminismo y los estudios culturales, los enfoques biográficos están aportando nuevas maneras de pensar y de hacer (cf. Smith, 1994; Denzin, 1994). El ámbito pedagógico español no puede desconocer por más tiempo las posibilidades que posee la metodología biográfica tanto en el terreno teórico como en el de investigación. Esperamos que nuestra revisión de investigaciones pueda ser

de utilidad para quienes puedan comenzar a sentirse interesados por estos enfoques.

## Referencias Bibliográficas

- Arnaus, R. (1993)** *Vida profesional i acció pedagògica. A la recerca de la comprensió d'una mestra. Un estudi de cas.* Tesis Doctoral inédita. Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. División de Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona.
- Butt, R.L. (1989)** An integrative function for teachers' biographies; en G. Milburn et al. (Eds.) (1989) *Reinterpreting curriculum research: Images & arguments.* Barcombe: Falmer Press, 146-159.
- Butt, R.L. & Raymond, D. (1989)** Studying the nature and development of teachers' knowledge using collaborative autobiography. *International Journal of Educational Research*, 13, 4, 403-419.
- Butt, R.L. et al. (1990a)** Bringing reform to life: Teachers' stories and professional development. *Cambridge Journal of Education*, 20, 3, 255-268.
- Butt, R.L. et al. (1990b)** Speculations on the nature and facilitation of teacher development as derived from teachers' stories. Paper presented at the A.E.R.A. Conferencia. Boston.
- Butt, R.L. et al. (1992a)** Collaborative autobiography & teachers' voice; en I. F. Goodson (Ed.) (1992a), 51-98.
- Butt, R.L. et al. (1992b)** El uso de historias de profesores para la investigación, la enseñanza y el desarrollo del profesor y la mejora de la escuela; en C. Marcelo y P. Mingorance (Eds.) (1992) *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional.* Sevilla: Univ. de Sevilla, 203-219.
- Colás, P. (1994)** La metodología cualitativa en España. Aportaciones científicas a la educación. *Bordón*, 46, 4, 407-421.
- Denzin, N.K. (1994)** The arts and politics of interpretation. En N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.) (1994) *Handbook of Qualitative Research.* London: Sage, 500-515.
- Esteve, J.M. (1984)** Estudio sobre la personalidad de los docentes; en A. Abraham et al. (1984) *El enseñante es también una persona.* Barcelona: Gedisa, 1986, 156-162.
- Esteve, J.M. (1987)** *El malestar docente.* Barcelona: Laia.
- Fales, A.W. (1989)** Aprendizaje a lo largo de la vida, Desarrollo del; en T. Husen y T.N. Postlethwaite (Dir.) (1989-1993) *Enciclopedia Internacional de Educación.* Barcelona-Madrid: Vicens-Vives/MEC, vol. 1, 315-320.

- Franzosa, S.D. (1992)** Authoring the educated self: Educational Autobiography and resistance. *Educational Theory*, 42, 4, 395-412.
- García Jiménez, E. (1991)** *Una teoría práctica sobre la evaluación*. Sevilla: MIDO.
- González Monteagudo, J. (1996)** *Vida cotidiana y profesión docente: Teoría y práctica educativas centradas en historias de vida. Un enfoque etnográfico*. Tesis Doctoral inédita. Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Univ. de Sevilla.
- González Sanmamed, M. (1994)** *Aprender a enseñar: mitos y realidades*. La Coruña: Univ. de La Coruña.
- Goodson, I.F. (1984)** The use of life histories in the study of teaching; en M. Hammersley (Ed.) (1984) *The ethnography of schooling. Methodological issues*. Driffield: Nafferton Books, 129-154.
- Goodson, I.F. (1991)** Sponsoring the teachers' voice: Teachers' lives and teacher. *Cambridge Journal of Education*, 21, 1, 35-45.
- Goodson, I.F. (Ed.) (1992a)** *Studying teachers lives*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Goodson, I.F. (1992b)** Studying teachers' lives: An emergent field of inquiry; en I. F. Goodson (Ed. (1992a), 1-17.
- Goodson, I.F. (1992c)** Studying teachers' lives: Problems and possibilities; en I. F. Goodson (Ed.) (1992a), 234-249.
- Goodson, I.F. (1994)** Studying the teachers' life and work. *Teaching & Teacher Education*, 10, 1, 29-37.
- Goodson, I.F. & Walker, R. (1990)** Putting life into educational research; en R.R. Sherman & R.B. Webb (Eds.) (1990) *Qualitative research in education. Focus and methods*. London: Falmer Press, 110-122.
- Grumet, M.R. (1990a)** Retrospective: Autobiography and the analysis of educational experience. *Cambridge Journal of Education*, 20, 3, 321-325.
- Grumet, M.R. (1990b)** Voice: The search for a feminist rethoric for educational studies. *Cambridge Journal of Education*, 20, 3, 277-282.
- Holly, M.L. & McLoughlin, C.S. (1988)** Professional development and journal writing; en M.L. Holly & C.S. McLoughlin (Eds.) (1988) *Perspectives on teacher professional development*. London: Falmer Press, 259-283.
- Huberman, A.M. (1989)** Les phases de la carrière enseignante: Un essai de description et de prévision. *Revue Française de Pédagogie*, 86, 5-16.
- Huberman, A.M. y Schapira, A. (1984)** Ciclo de vida y enseñanza; en A. Abraham et al. (1984) *El enseñante es también una persona*. Barcelona: Gedisa, 1986, 41-51.
- Kelchtermans, G. (1993)** Teachers and their career story. A biographical perspective on professional development; en C. Day et al. (Eds.) (1993)

*Research on teacher thinking: Understanding professional development.*  
London: Falmer Press, 198-220.

- Knowles, J.G. (1992)** Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustration from case studies. En I.F. Goodson (Ed.) (1992a), 99-152.
- Le Bohec, P. (1985)** *Les co-biographies dans la formation.* Documents de L'Éducateur. Supplement al n° 8, mai 1985, 48 pp.
- López Górriz, I. (1986)** *Análisis multidimensional de una experiencia pedagógica con adultos inmigrantes españoles a París.* Memoria de Maestría. U.E.R. de Ciencias de l'Éducation de Paris VIII. 226 pp.
- MacKeracher, D. (1989)** Aprendizaje a lo largo de la vida: Implicaciones para los educadores; en T. Husen y T.N. Postlethwaite (Dir.) (1989-1993) *Enciclopedia Internacional de Educación*, Barcelona-Madrid: Vicens-Vives/MEC, vol. 1, 320-325.
- MacLure, M. (1993)** Mundane autobiography: Some thoughts on self-task in research contexts. *British Journal of Sociology of Education*, 14, 4, 373-384.
- Miñán, A. (1991)** La biografía de los profesores. Comparación entre un profesor de E.G.B. y un profesor de E.U.M.. *Revista de Investigación Educativa*, 18, 37-52.
- Montero, L.Mª. (1986)** Pensamiento de los profesores, investigación cualitativa y formación del profesorado; en L.M. Villar Angulo (Ed.) (1986) *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones.* Sevilla: Univ. de Sevilla, 333-341.
- Oja, S.N. (1988)** Teachers: Ages and stages of adult development; en L.M. Holly & C.S. McLoughlin (Eds.) (1988), 119-154.
- Pajak, E. & Blase, J.J. (1989)** The impact of teachers' personal lives on professional role enactment: A qualitative analysis. *American Educational Research Journal*, 26, 2, 283-310.
- Pinar, W.F. (1980)** Life history and educational experience. *Journal of Curriculum Theorizing*, 2, 2, 159-212.
- Pinar, W.F. (1981)** Life history and educational experience: Part two. *Journal of Curriculum Theorizing*, 2, 2, 259-286.
- Puig Rovira, J.M. (1993)** Notas para el estudio de los usos de la escritura autográfica en educación. *PAD'E* (Dpto. de Teoría de la Educación. Univ. de Valencia), 3, 1, 153-162.
- Raymond, D. et al. (1989)** Contexts for teacher development: Insights from teachers' stories. Paper presented at *International Conference on Teacher Development.* OISE. 1989. 25 pp.

- Riverin-Simbard, D. (1989)** Les cycles de vie; en G. Pineau et G. Jobert (Coords.) (1989) *Histoires de vie. Tome II. Approches multidisciplinaires*. Paris: L'Harmattan, 181-197.
- Sikes, P.J. et al. (1985)** *Teachers careers. Crises and continuities*. London: Falmer Press.
- Smith, L.M. (1994)** Biographical methods; en N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.) (1994) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, 286-305.
- Smith, L.M. et al. (1986)** *Educational innovators: Then and now*. London: Falmer Press.
- Solas, J. (1992)** Investigating teacher and student thinking about the process of teaching and learning using autobiography and repertory grid. *Review of Educational Research*, 62, 2, 205-225.
- Tounsand, D. et al. (1991)** Collaborative autobiography, action research and professional development. Ponencia presentada al *III Congreso sobre el Pensamiento del Profesor y el Desarrollo Profesional*. Sevilla, 1991.
- Woods, P. (1990)** *L'ethnographie de l'école*. Paris: Armand Colin.
- Yinger, R.J. y Clark, C.M. (1988)** El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor; en L.M. Villar Angulo (Dir. ) (1988) *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil, 175-195.
- Zabalza, M.A. (1988)** *Los diarios de clase como documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Santiago: Univ. de Santiago.





# EL DOCENTE ANTE LOS DEBATES GENERADOS EN EL AULA

JUANA MARÍA RODRÍGUEZ GÓMEZ\*

## RESUMEN

Todo programa educativo debe propiciar entornos de discusión. Sin embargo, la realidad escolar se muestra desconcertante. Entre las razones que explican este fracaso citamos el escaso desarrollo concedido a la habilidad para ponerse en el lugar del otro o role-taking, como elemento necesario en el diálogo constructivo y razonado.

Los docentes, por tanto, deben animar a la participación y a la resolución de conflictos cognitivos, favoreciendo la incertidumbre, la necesidad de explorar las ideas del otro, actitudes de escucha y de respeto, importantes para la construcción de entornos reflexivos y de diálogo.

## 1. INTRODUCCIÓN

Potenciar relaciones interpersonales amistosas y enriquecedoras constituye uno de los objetivos del currículum escolar. Conscientes de este tema, pretendemos analizar los debates generados en las situaciones educativas. Para ello, presentaremos los estudios de Berkowitz que exponen distintas formas de abordar una discusión y valoraremos la importancia del role-taking o adopción de roles como una habilidad socio-cognitiva que facilita la comunicación crítica y razonada.

## 2. LOS DEBATES EN EL AULA

Desde el punto de vista teórico, los debates en el aula constituyen uno de los objetivos del currículum escolar. Sin embargo, la realidad educativa se muestra desconcertante. Las actitudes más comunes giran en torno a las siguientes anotaciones: los debates abarcan mucho tiempo, son difíciles de controlar, los interlocutores se interrumpen constantemente, etc.

---

\* JUANA MARÍA RODRÍGUEZ GÓMEZ es Profesora de Teorías e Instituciones Educativas del Centro Superior de Educación de la Universidad de La Laguna.

Estas apreciaciones han provocado un distanciamiento paulatino con respecto a su aplicación en el centro educativo. Una de las razones de este fracaso ha sido el escaso desarrollo concedido a la habilidad para ponerse en el lugar del otro o role-taking, como elemento necesario en el diálogo constructivo.

Definimos el debate como una conversación en la que los antecedentes y consecuentes de un problema son considerados y sometidos a crítica. El objetivo de los hablantes, en este contexto dialógico, se centra en resolver el conflicto existente entre las distintas posturas sometidas a análisis.

Es importante que el profesor oriente la discusión en función del tipo de alumnos, de los intereses y las habilidades de los mismos. Para ello, se consideran adecuadas todas las preguntas y respuestas planteadas, buscando, en todo momento, el consenso de la clase. Por ejemplo, es interesante no preguntar para obtener respuestas que pueden ser contestadas con un "sí" o un "no" o con la reiteración de un hecho, porque tales cuestiones suprimen la espontaneidad y la verdadera participación, frente a otro tipo de interrogantes que sí consiguen estimularles como "¿Por qué dices eso? ¿Estás de acuerdo o no? ¿Por qué? ¿Cuáles pueden ser los resultados? ¿Puedes definirlo claramente y ofrecer algunos ejemplos? ¿Qué significado tiene tu afirmación?".

Todo debate resulta efectivo cuando es utilizado por profesores que saben llevarlo a la práctica, generando discusiones críticas y razonadas. Al respecto, Berkowitz (1985) añade:

"En una discusión constructiva y fructífera podemos adoptar el punto de vista del adversario, aunque no necesariamente creamos en él, y saquemos las consecuencias lógicas que implica" (Berkowitz, 1985, p. 91).

## **2.1. La discusión transactiva**

En este punto, tratamos de analizar cómo son los debates organizados por los alumnos. Berkowitz (1980a) y Berkowitz y Gibbs (1983) analizaron catorce diálogos entre estudiantes, comparando los actos de habla de los sujetos experimentales frente a los del grupo control con respecto a su nivel de razonamiento, en un programa de intervención pretest-postest. De este análisis surgió el concepto de "discusión transactiva" y un esquema para codificarla.

La discusión transactiva la definieron como aquella en la que cada participante relaciona el razonamiento del otro u otros participantes con el suyo de tal modo que, en lugar de una serie de aseveraciones consecutivas de la propia postura, el discurso de cada participante elabora y "opera" con el razonamiento de los demás. En ella, se confronta el propio pensamiento con el antitético del contrario, en un dinámica dialógica de avance en la discusión.

Por tanto, las discusiones transactivas son aquellas en las que cada participante intenta comprender y analizar el razonamiento del otro para convencer al contrincante de su error o bien aceptarlo, en parte o totalmente, o modificar sus propias ideas.

Berkowitz y Gibbs (1979, 1983) han identificado dieciséis categorías de actos de habla que suponen conducta transactiva. Entre los diferentes transactos, exponemos los siguientes mediante un ejemplo:

*1. Petición de Feed Back*

- ¿Entiendes o estás de acuerdo con mi posición?

*2. Clarificación*

- No. Lo que estoy intentando decir es lo siguiente...
- He aquí una clarificación de mi posición para ayudar a tu comprensión.

*3. Clarificación competitiva*

- Mi posición no es necesariamente la que tú supones que sea.

*4. Refinamiento*

- Yo puedo detallar o modificar mi posición para defenderla contra tu crítica.

*5. Parafrasear*

- Yo puedo entender y parafrasear tu posición o razonamiento.

*6. Petición de justificación*

- ¿Por qué dices eso?

*7. Terminación*

- Yo puedo completar o continuar tu razonamiento inacabado.

*8. Extensión*

- He aquí un pensamiento posterior o una elaboración ofrecida en espíritu de tu posición.
- ¿Tu razonamiento implica lo siguiente?

*9. Contradicción*

- Hay una inconsistencia lógica en tu razonamiento.

*10. Razonamiento crítico*

- Tu razonamiento no conduce necesariamente a tu conclusión, o tu opinión no está suficientemente justificada.
- Tu razonamiento se aplica igual de bien a la posición contraria.

*11. Extensión competitiva*

- Tu razonamiento puede continuarse del siguiente modo,..., con el cual ninguno de nosotros estaríamos de acuerdo.

*12. Consideración contraria*

- Hay un pensamiento o elemento que no puede ser incorporado a tu posición.

*13. Yuxtaposición*

- Tu posición es X y mi posición es Y.

*14. Crecimiento común, integración*

- Hay una premisa general común a nuestras posiciones.

*15. Yuxtaposición competitiva*

- Haré una concesión a tu posición, pero también reafirmo parte de mi posición.

*16. Crítica comparativa*

- Tu razonamiento es menos adecuado que el mío con la importante consideración aquí expuesta.
- Yo puedo analizar tu ejemplo para mostrar que no plantea un cambio de mi posición.

### 3. ANALIZANDO LAS SITUACIONES CONFLICTIVAS

En todo debate, los conflictos entre ideas y opiniones son inevitables. Las situaciones educativas están llenas de conflictos entre los estudiantes, entre el profesor y los alumnos, entre lo que el estudiante en realidad entiende y la nueva información que recibe.

Las evidencias actuales sobre el tema indican que, en la mayoría de las aulas, los conflictos se evitan y suprimen debido a la carencia de habilidades y procedimientos necesarios para organizarlos de forma eficaz dentro del currículum. Este rechazo genera actitudes negativas al reducir la motivación del estudiante, su vocación creativa, su desarrollo cognitivo y, en definitiva, su aprendizaje.

El término "conflicto" no ha sido fácil de definir por parte de los psicólogos y pedagogos. De todos ellos, la definición ofrecida por Deutsch

(1969) ha sido la que más ha influido. Este autor afirma que se produce un conflicto siempre que se encuentran dos actividades incompatibles. Una actividad es incompatible con otra cuando impide, bloquea o interfiere de tal forma que hace a la segunda menos atractiva. Luego, hay conflicto cuando las ideas, informaciones, conclusiones, teorías u opiniones de una persona son incompatibles con las de otra persona y las dos pretenden alcanzar un acuerdo.

Un tipo de conflicto importante, mencionado por Johnson y Johnson (1979) es el "conflicto cognitivo o conceptual" que tiene lugar cuando, en la mente del estudiante, existen simultáneamente ideas incompatibles que deben reconciliarse. Una fuente común de este conflicto conceptual consiste en recibir información nueva que no concuerda con la que ya se sabe. Se han determinado una serie de pasos que caracterizan a este conflicto:

PASO A. Percibir que los demás no están de acuerdo con las conclusiones de uno.

PASO B. Experimentar la incertidumbre y el desequilibrio.

PASO C. Buscar más información, experiencias o una perspectiva cognitiva adecuada.

PASO D. Establecer conclusiones que se categorizan, organizan y derivan de la información actual y de las experiencias.

Cuando el alumno se da cuenta de que los otros compañeros o el profesor expresan una opinión diferente (capacidad descentralizadora) se genera un conflicto cognitivo, incertidumbre o desequilibrio, que conduce a una búsqueda activa, denominada "curiosidad epistémica", de más información, de actividades nuevas y de una perspectiva cognitiva más adecuada, junto a un proceso de razonamiento tendente a disminuir el desequilibrio.

Este proceso hipotético, añaden estos autores, tiene muchas asunciones que necesitan ser verificadas empíricamente. Entre ellas citamos las siguientes: en primer lugar, asume que todo debate puede desencadenar un conflicto cognitivo. Esto facilita un proceso de razonamiento más adecuado producto de una comprensión precisa de las perspectivas cognitivas y del proceso de razonamiento de los otros y, en segundo lugar, deriva en una conclusión más creativa y de mayor calidad, reflejada en el acuerdo logrado por los estudiantes envueltos en la situación de debate. Desarrollamos esta información:

- Conflicto conceptual y curiosidad epistémica. Algunos debates establecidos entre estudiantes o entre éstos y el profesor, producen un conflicto conceptual (cognitivo) y una búsqueda activa (curiosidad epistémica) en el alumno. El desacuerdo con otra persona puede dar lugar a un conflicto que persigue explorar las ideas del otro. Cuánto mayor sea el número de personas que estén en desacuerdo, más competitivo será el debate, mayor será el conflicto conceptual y la incertidumbre experimentada.

- Precisión en la toma de perspectiva a nivel cognitivo. Para resolver las contradicciones existentes en las discusiones, los estudiantes necesitan comprender la información que el otro está usando, lo que favorece la descentración.

Según Tjosvold, Johnson y Fabrey (1978), los debates complejos, llenos de discusiones y posturas contrapuestas, potencian el grado de descentralización o apertura de los sujetos para percibir qué líneas de pensamiento y de razonamiento siguen sus oponentes en la resolución del conflicto. Al respecto, indicó Kurdek (1979), que una buena habilidad de adopción de roles a nivel cognitivo posibilita la construcción de debates más enriquecedores, alejados de cualquier "diálogo de sordos".

Por tanto, podemos concluir que la habilidad para ponerse en el lugar de los demás es una condición necesaria para el desarrollo cognitivo-moral y para la resolución de conflictos (Falk y Johnson, 1977).

- Transición de un estado de razonamiento cognitivo a otro. Los teóricos del desarrollo cognitivo han planteado que los debates y los desacuerdos favorecen el desarrollo cognitivo o la habilidad para pensar lógicamente y reducen el razonamiento egocéntrico.

Tales conflictos interpersonales han sido planteados para crear un desequilibrio en las estructuras cognitivas de una persona, generando un proceso de búsqueda de razonamiento más adecuado y maduro. Por tanto, se promueve la transición a estadios más elevados de crecimiento cognitivo.

- Calidad en la resolución de problemas y en la toma de decisiones. Los debates facilitan la búsqueda informativa, una mayor precisión en la toma de perspectiva cognitiva, un nivel de razonamiento cognitivo más maduro, y por consiguiente, mayor calidad en la resolución de problemas y en la toma de decisiones.

Según Johnson (1973, 1979), los desacuerdos y las discusiones organizadas por el profesor generan una cantidad de información y una variedad de hechos mayor, con capacidad para producir cambios en el juicio o razonamiento de los sujetos. Aquellos estudiantes que experimentan un conflicto conceptual o cognitivo, a raíz de un debate, consiguen extrapolar los principios a una variedad de situaciones que aquellos otros que no han experimentado dicho conflicto.

- Creatividad. Esta se define como un proceso que genera algo nuevo. Las indicaciones de su desarrollo se especifican en los siguientes objetivos: reconocer y experimentar un problema desafiante; reunir el conocimiento suficiente para resolver el problema; experimentar un período de incubación; analizar el problema desde diferentes puntos de vista; reformularlo de manera que permita nuevas orientaciones para ofrecer una solución adecuada y, por último, elaborar, detallar y probar la solución a partir de la realidad.

Tanto el desacuerdo como la discusión, al presentar puntos de vistas opuestos, favorecen el desarrollo de una actitud creativa. Existen evidencias empíricas de que tales interacciones interpersonales aumentan el número de ideas, la calidad de las mismas y su originalidad.

Por consiguiente, toda discusión o debate puede generar conflicto conceptual, incertidumbre, curiosidad epistémica; mayor precisión en la toma de perspectivas cognitivas, la transición de un estadio a otro del razonamiento cognitivo y, una mayor calidad en la resolución de problemas. Su desarrollo, indican Johnson y Johnson (1979) está mediatizado por una serie de condiciones y procedimientos: El contexto; las diferencias entre los estudiantes con respecto a la personalidad, sexo, actitudes, influencias, clase social, estrategias de razonamiento cognitivo, perspectivas cognitivas y, la habilidad de los alumnos para ponerse en el lugar de sus compañeros o en las situaciones-problema sometidas a debate.

### **3.1. Importancia de la adopción de roles en el debate**

Para organizar un proceso de debate crítico y enriquecedor es necesario crear un entorno cooperativo, unos sujetos lo suficientemente heterogéneos como para estar en desacuerdo unos con otros y una base informativa que ayude a resolver el problema conjuntamente.



Los requisitos, propios a estas situaciones que reavivan conflictos, deben ser regulados por un conjunto de habilidades que faciliten el aprendizaje e intercambio de información. Entre los más importantes incluimos la adopción de perspectivas o role-taking.

"Los estudiantes necesitan un nivel mínimo de habilidades para la comunicación para que la heterogeneidad contribuya al aprendizaje y para que utilicen e intercambien la información. Quizás el grupo más importante de habilidades para intercambiar información y opiniones sea la adopción de perspectivas" (Johnson y Johnson, 1979, p. 60).

El role-taking se diferencia del egocentrismo y se define como la habilidad para anticipar los pensamientos, sentimientos, intenciones y consecuencias de los otros, con el objeto de propiciar un debate constructivo y un proceso comunicativo enriquecedor entre los hablantes. Su desarrollo influye en el aula de la siguiente forma:

a. La cantidad de información que es desvelada. Se manifiesta más información, tanto personal como impersonal, cuando un sujeto interactúa con una persona que tiene la actitud de "adoptar perspectivas" (Noonan-Wagner, 1975).

b. La capacidad para descifrar mensajes con el objeto de que los otros puedan comprender su significado. Los sujetos que desarrollan la habilidad para "adoptar perspectivas" logran descifrar mensajes para aquellos que no los entienden (Hogan y Henley, 1970).

c. La comprensión y retención del mensaje de los otros. Johnson (1971a) encontró que la "toma de perspectiva" en los conflictos hacía que aumentara el entendimiento y la retención de los mensajes y perspectivas del otro.

d. La calidad de la resolución de los problemas. La adopción de perspectivas facilita la resolución de problemas de forma precisa y creativa (Falk y Johnson, 1977).

e. La percepción de la experiencia de aprendizaje. La "toma de perspectivas" promueve percepciones más seguras en el proceso de intercambio informativo de los compañeros en la resolución de problemas (Johnson, 1973).

Por consiguiente, las habilidades comunicativas y más concretamente el nivel de role-taking manifiesto por el sujeto, influyen en

el contexto de desarrollo interpersonal que se quiere desarrollar en el aula, lo que ratifica su importancia.

"Todo debate constructivo debería estructurar las actividades de aprendizaje de forma cooperativa, asegurarse de que cada grupo sea heterogéneo y lo que es más importante, enseñar a los estudiantes habilidades de adopción de perspectivas..." (Johnson y Johnson, 1979, p. 62).

#### 4. CONCLUSIONES

Las relaciones establecidas entre los sujetos adolecen de una adecuada comunicación así como de "oportunidades de role-taking" que desarrollen el entendimiento entre los participantes.

Esta insuficiencia comunicativa impregna a muchos centros educativos. Desde estas consideraciones, el profesor debe incluir espacios orientados al diálogo crítico y razonado que faciliten la habilidad para adoptar diferentes perspectivas o puntos de vista.

La discusión transactiva, con sus diferentes manifestaciones, constituye un recurso interesante para el docente ya que permite estudiar y orientar los debates de los alumnos hacia la reflexión. Favorece la incertidumbre y el conflicto cognitivo, manifestados en aquellas actitudes encaminadas a explorar las ideas del otro, la comprensión y la escucha, con el objeto de construir un solución creativa y de calidad.

Por tanto, frente a posturas educativas que rechazan el diálogo y el conflicto, proponemos la confrontación y el debate como un objetivo del profesor en su labor orientadora y formadora de personas íntegras, creativas, coherentes con su juicio y acción, propiciando ambientes colaborativos y cooperativos que refuercen la sensibilidad social y la responsabilidad grupal.

#### 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**Berkowitz, M.W. (1980a)** The role of transactive discussion in moral development. The history of six-years program of research. Part II. *Moral Education Forum*, 15-27.

- Berkowitz, M.W. (1985)** The role of discussion in moral education. En Berkowitz, M.W. y Oser, F. (eds), *Moral education: theory and application*. Hillsdale, N.J.; Erlbaum.
- Berkowitz, M.W. y Gibbs, J.C. (1979)** *A preliminary manual for coding transactive features of dyadic discussion*. Unpublished manuscript. Marquette University, Milwaukee, Wisconsin.
- Berkowitz, M.W. y Gibbs, J.C. (1983)** Measuring the developmental features of moral discussion. *Merril-Palmer Quarterly*, 29, 339-410.
- Deutsch, M. (1969)** Conflicts: productive and destructive. *Journal of Social Issues*, 25, 7-43.
- Falk, D. y Johnson, D.W. (1977)** The effects of perspective-taking and egocentrism on problem-solving in heterogeneous groups. *Journal of Social Psychology*.
- Hogan, R. y Henley, N. (1970)** *A test of empathy-effective communication hypothesis*. Research report 84. Baltimore: John Hopkins University, Center for Social Organization of Schools.
- Johnson, D.W. (1971a)** Role reversal: a summary and review of the research. *International Journal of Group Tensions*, 1, 318-334.
- Johnson, D.W. (1973)** *Contemporary social psychology*. Philadelphia. Lippincott.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1979)** Conflict in the classroom: controversy and leasing. *Review of Educational Research*, 49 (1), 51-70.
- Kurdek, L.A. (1979)** *Assessing children's perspective-taking skill: researcher's perspective*. Unpublished manuscript. Wright State University.
- Noonan-Wagner, M. (1975)** *Intimacy of self-disclosure and response processes as toss affecting the development of interpersonal relationships*. Unpublished doctoral dissertation. University of Minnesota.
- Tjosvold, D., Johnson, D.W. y Fabrey, L. (1978)** *The effects of controversy and defensiveness on cognitive perspective-taking*. Mimeographed report, Penn State University, submitted for publication.

# **EFICACIA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA LA INTEGRACIÓN ESCOLAR: una experiencia en 2º ciclo de E.G.B.**

ANASTASIO OVEJERO BERNAL, MANUELA GUTIÉRREZ Y JOSÉ ANTONIO FERNÁNDEZ ALONSO\*

## **1. INTRODUCCIÓN**

Recientemente uno de nosotros publicábamos (Ovejero, 1994) un análisis teórico sobre la eficacia para la integración escolar del aprendizaje cooperativo, eficacia que sería aún mayor si se viera acompañada de la aplicación de un programa de Entrenamiento de las Habilidades Sociales. De alguna manera consideramos el presente trabajo como la aplicación de parte de lo propuesto allí. Por ello, omitiremos aquí el elenco de explicaciones teóricas necesarias para entender los datos de la experiencia que mostramos, y para ello remitimos al lector al citado trabajo de Ovejero (1994) así como a un trabajo anterior (Ovejero, 1990), concentrándonos en este artículo en los resultados empíricos de la experiencia real que llevamos a cabo en un centro escolar privado de la ciudad de Oviedo (Asturias).

## **2. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y LA INTEGRACIÓN ESCOLAR**

Las necesidades educacionales de cada niño están en relación con un doble objetivo de la educación: desarrollar sus capacidades y preparación para participar de forma activa y responsable en la sociedad, logrando la mayor independencia posible. El propósito y el objetivo son los mismos para todos los niños, pero la ayuda que cada niño en particular necesita para progresar hacia esos fines será diferente. De aquí dimana el concepto de Educación Especial. Para llevar a cabo esta enseñanza especial,

---

\* ANASTASIO OVEJERO BERNAL, MANUELA GUTIÉRREZ y JOSÉ MANUEL FERNÁNDEZ ALONSO son Profesores de la Facultad de Psicología de la Universidad de Oviedo.

tradicionalmente la escuela *segregaba* a los niños con necesidades educativas especiales, particularmente si eran disminuidos psíquicos, en aulas o incluso en centros especiales. Ello sin duda alguna tenía algunas ventajas, pero, indudablemente, tenía serios inconvenientes provenientes del propio hecho de *segregar* a unos ciudadanos, lo que parece contrario al orden democrático, así como de la *etiquetación* que ello suponía para tales niños, con las consecuencias psicológicas negativas que tal hecho conllevaba.

Pues bien, para corregir esta situación, y siguiendo la experiencia llevada a cabo en otros países, en 1985 se aprobó en España la "Ley de Integración Escolar" (Real Decreto del 6-III-85 sobre la Ordenación de la Educación Especial), con la explícita intención de integrar en los centros y aulas "normales" aquellos niños/as que tenían deficiencias físicas o psíquicas. Las líneas fundamentales de este Real Decreto de 6-III-85, tal como las recoge C.C. Guzmán Mataix (1989), son las que siguen:

- Que la institución escolar sea dotada de unos servicios que incidan en su dinámica, con la finalidad de favorecer el proceso educativo, evitar la segregación y facilitar la integración del alumno/a disminuido en la escuela.
- Que esa misma institución escolar contemple la existencia de Centros Específicos de Educación Especial que permita aprovechar y potenciar al máximo las capacidades de aprendizaje del alumno/a disminuido
- Que establezca la necesaria coordinación dentro del sistema educativo, de forma permanente, de los Centros de Educación Especial con los Centros Ordinarios.

A partir del curso escolar 1985-86 se han dictado Ordenes Ministeriales sucesivas sobre Planificación de la Educación Especial y Experimentación de la Integración en los centros de E.G.B., que han ido ampliando y actualizando la llamada "Ley de Integración". Sin embargo, los resultados no parecen en absoluto ser lo positivos que se esperaba, cosa que era fácil de prever si no se daba una condición básica, indispensable para la posibilidad de una real y satisfactoria integración: esa condición no es otra que la existencia en el aula de un contexto cooperativo. Sólo un aprendizaje cooperativo hace posible que cualquier Ley de Integración tenga éxito (véase Ovejero, 1990, cap. 8; Ovejero, 1993, 1994). Cuando los

niños incapacitados son integrados en centros ordinarios suelen ser frecuentemente rechazados por sus compañeros/as, siendo sólo aceptados adecuadamente cuando existe un ambiente cooperativo en el aula, mejorando la integración no sólo porque mejora la aceptación de los alumnos/as incapacitados entre sus compañeros/as normales, sino también porque mejora sustancialmente el rendimiento académico de estos niños/as incapacitados, así como, sobre todo, sus autoconceptos y sus autoestimas y su percepción de estar siendo aceptados por los demás compañeros.

Más específicamente, entre los factores a los que acuden Johnson y Johnson (1981, 1982, 1986) para explicar el por qué las experiencias cooperativas fomentan la atracción individual entre individuos heterogéneos están los siguientes:

- a) **Interacción positiva:** existen más conductas de ayuda voluntaria entre estudiantes incapacitados y no incapacitados en situaciones de aprendizaje cooperativo que en situaciones competitivas o individualistas.
- b) **Percepción de apoyo y aceptación de los compañeros/as:** las experiencias de aprendizaje cooperativo llevan a unas fuertes creencias de que uno es personalmente querido, apoyado y aceptado por los otros estudiantes. Los estudiantes en situaciones de aprendizaje cooperativo o con actitudes cooperativas perciben a sus profesores como más protectores y comprensivos, de lo que les perciben los estudiantes en situaciones de aprendizaje competitivo o individualista. La cooperación lleva a un menor miedo al fracaso y a una mayor satisfacción psicológica.
- c) **Ponerse en la perspectiva del otro:** es decir, comprender cómo una situación aparece a otra persona y como esa persona reacciona cognitiva y emocionalmente a la situación. Se trata de lo contrario al egocentrismo. Se ha encontrado que las experiencias de aprendizaje cooperativo conducen a unas mayores habilidades para ponerse en la perspectiva tanto cognitiva como emocional de lo que lo hacen las experiencias de aprendizaje competitivo e individualista.
- d) **Autoestima:** la autoestima y el prejuicio están negativamente relacionados, de modo que a medida que se incrementa la autoestima disminuye el prejuicio. El aprendizaje cooperativo,

comparado con el competitivo o el individualista lleva a mayores niveles de autoestima.

Todos sabemos que cuando los miembros de diferentes grupos entran en contacto suele ser frecuente la hostilidad, el conflicto, el rechazo mutuo, etc., por lo que es urgente encontrar soluciones, ya que la sociedad actual es cada vez más plural tanto a nivel étnico como a otros niveles, por eso la escuela es una institución realmente clave, ya que en ella se reflejan los conflictos intergrupales existentes en la sociedad y en ella deben ser educados los niños/as para hacer posible la solución de esos conflictos intergrupales.

Por tanto, la conducta escolar es una conducta social y como tal debe ser tratada. Luego el problema de la integración escolar no puede ser separado de su contexto social e histórico. Pensamos que el contexto cooperativo permite, en el ámbito escolar, aproximarnos a tal integración, siendo probablemente este contexto el mejor camino y la mejor técnica para conseguir una integración escolar adecuada, positiva y plena. Además, con esta técnica no sólo serán los niños/as integrados quienes saldrán ganando, también saldrán ganando todos los demás niños del aula, mejorando incluso su rendimiento académico.

### 3. MUESTRA, INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTO

#### **a) Muestra**

La experiencia fue llevada a cabo en cuatro clases de un centro escolar privado de Oviedo constituidas por alumnos/as de segundo ciclo de la Educación Primaria, todas ellas con un niño/a de integración. En concreto dos de 3° E.G.B. (el grupo control fue 3° A y el grupo experimental 3° B) y otras dos de 4° de E.G.B. (el grupo control fue 4° A y el experimental 4° B)

Los compañeros de cada grupo conviven diariamente cinco horas, algunos/as niños/as realizan la comida en el propio centro docente, coincidiendo también en las diversas actividades extraescolares que oferta el propio centro.

## **b) Instrumentos**

Básicamente se han utilizado dos instrumentos, que son el test sociométrico tal como es expuesto por Arruga i Valeri (1987), y un cuestionario de actitudes elaborado por nosotros.

## **c) Procedimiento**

Tanto el test sociométrico como el cuestionario de actitudes fueron aplicados en las cuatro aulas (dos de control y dos experimentales) en el mes de noviembre, cuando todavía no se había empezado a trabajar cooperativamente, y en el mes de abril, después de estar realizando desde diciembre actividades cooperativas en los grupos experimentales. Sin embargo tras administrar los postests en abril no interrumpimos la experiencia del trabajo cooperativo, porque, dado los buenos resultados y lo motivados que se encontraban los alumnos/as, se decidió continuar con esta experiencia hasta finalizar el curso académico.

Para el desarrollo de la presente investigación, el primer paso consistió en una reunión con los profesores tutores de las cuatro clases que iban a ser objeto de estudio, en estas reuniones actuamos como moderadores de las mismas. Además, durante los meses de octubre y noviembre nos reuníamos una vez a la semana tras la jornada escolar.

En una primera reunión dialogamos sobre la idea que los profesores implicados en esta experiencia tenían del aprendizaje cooperativo. En un principio resultó difícil poner en marcha la experiencia ya que con frecuencia los tutores se expresaban en términos de "no sé", "soy incapaz", "es un trabajo que requiere tiempo", "no estoy preparado", ... En las sesiones posteriores la reunión consistía en leer bibliografía básica sobre el tema y sobre técnicas de dinámica de grupos.

Fue ya en las últimas sesiones de reunión donde los propios tutores, a partir de la programación quincenal, elaboraron la misma programación pero de manera que el alumno/a realizara el trabajo escolar de forma cooperativa en la propia aula, consiguiéndose un compromiso entre ellos para la puesta en práctica de la misma, en cuanto a los grupos experimentales. Respecto a los grupos control, sus tutores siguieron realizando su labor tal como la venían realizando hasta entonces.



Posteriormente la frecuencia de las reuniones pasaron de una vez a varias por semana, con el fin de intercambiar ideas.

La conclusión que se puede extraer de los momentos de reunión es que los tutores ahora son más conscientes que al principio de las ventajas que reporta el aprendizaje cooperativo de cara a su labor docente, incluso llegaron a comentar que es ahora cuando empiezan realmente a conocer a su alumnos/as.

En cuanto a la puesta en práctica de la experiencia en el aula, se empezó por cambiar la disposición de los pupitres, sustituyendo la tradicional disposición lineal de uno detrás de otro, por la de círculo en la que todos se ven unos a otros por grupos.

La metodología seguida consistió en, tras dar una explicación general a la clase, hacer grupos de seis niños/as de modo que con posterioridad trabajaran las diferentes actividades propuestas en el seno del grupo. Para cada materia se nombró un coordinador/a, de modo que todos los miembros del grupo fueron coordinadores en algún momento del día o de la semana.

En cuanto al trabajo concreto de los alumnos dentro de los grupos, éste consistió, aunque no totalmente, en lo que es habitual en las técnicas de aprendizaje cooperativo: cuando era necesario, el profesor explicaba la materia correspondiente, pero luego los alumnos trabajaban conjuntamente y en colaboración tanto para explicarse mutuamente las cuestiones referentes a las materias escolares propuestas por el profesor, como, sobre todo, para realizar un único producto grupal, como podía ser, por ejemplo, un trabajo manual o un mural. Así, cuando hacían un trabajo manual cada miembro del equipo desarrollaba una tarea, incluyendo obviamente a los niños de integración, aunque a éstos se les solía encomendar alguna tarea más sencilla, en consonancia con sus posibilidades. De esta manera **todos** se sentían útiles al grupo y responsables de su propia tarea.

Al final de la quincena, los trabajos realizados fueron expuestos en el tablón de anuncios de la clase. Antes de iniciar esta experiencia sólo se colgaban en el tablón los trabajos de aquellos niños/as que habían terminado primero o que el profesor consideraba los mejores, siendo muchos los alumnos que no tenían nunca la oportunidad de ver su trabajo expuesto. Ahora en cambio **todos** los niños podían constatar cómo el trabajo de su propio grupo y, por tanto, también su aportación a tal trabajo, aparecía expuesto en el tablón de anuncios.

Además, los niños de integración, como ya hemos dicho, también asumieron responsabilidades, sintiéndose útiles e importantes, pues, como es lógico, les encanta que se les encomiende responsabilidades y luego se les refuerce y elogie por su labor. Participaron en todas las actividades, adaptando éstas a sus posibilidades.

En todo caso, el trabajo cooperativo que aquí se desarrolló fue más **trabajo** cooperativo que **aprendizaje** cooperativo. En concreto, se intentó seguir el método de Johnson y Johnson y al final, posiblemente por la aún corta experiencia en este ámbito cooperativo de los profesores participantes, podemos decir que la experiencia, de cuyos resultados aquí daremos cuenta, estuvo a mitad de camino entre el aprendizaje cooperativo propiamente dicho y las técnicas tradicionales de trabajo en grupo, tan utilizadas por algunos pedagogos y educadores. Tal vez a ello se deba el hecho de que los resultados que nosotros encontramos, con todo de ser positivos, no lo fueron tanto como esperábamos y como suelen ser en el caso del aprendizaje cooperativo.

#### 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

##### a) Cuestionario de actitudes

Tanto en el grupo control como en el experimental se obtuvieron puntuaciones elevadas, quizá debido en parte al tipo de preguntas (¿te gusta venir al colegio?, ¿te gusta estudiar?) y a las características psicoevolutivas de estos niños/as, cuya edad oscilaba entre 8 y 10 años, puesto que el desarrollo intelectual en esta edad, no solo se caracteriza por una intensa curiosidad y sed de conocimientos que conducen a la acumulación de datos de todo orden, sino también por la tendencia marcada a integrar estos datos en conjuntos cada vez más complejos (clasificar y organizar unos en relación a otros).

Centrándonos en los resultados concretos de 3°A y 3°B entre el primer y el segundo cuestionario, en el grupo de control (3°A), se observa un ligero retroceso de noviembre a abril, excepto en la pregunta ¿estás contento/a con tu profesor/a? que se obtiene el mismo resultado en los dos momentos de aplicación de la prueba. Sin embargo, en el grupo experimental (3° B) se constata una ligera mejoría.

		Grupo control 3° A	Grupo experimental 3° B
¿Te gusta venir al colegio?	Noviembre	4,12	4,59
	Abril	4,08	4,59
¿Te gusta estudiar?	Noviembre	4	3,92
	Abril	3,62	4,11
¿Estás contento/a con tu profesor/a?	Noviembre	4,79	4,66
	Abril	4,79	4,70

**Tabla 1.** Puntuaciones medias de los grupos control y experimental de 3° en el cuestionario de actitudes.

En cuanto a los niños de integración, nuestros datos mostraron, también aquí, una pequeña mejoría en los grupos experimentales, tanto en el de 3° como en el de 4°, en comparación con los grupos control.

		Grupo control niño de integración	Grupo experimental niño de integración
¿Te gusta venir al colegio?	Noviembre	Bastante	Mucho
	Abril	Bastante	Mucho
¿Te gusta estudiar?	Noviembre	Bastante	Poco
	Abril	Mucho	Mucho
¿Estás contento/a con tu profesor/a?	Noviembre	Bastante	Poco
	Abril	Bastante	Mucho

**Tabla 2.** Puntuaciones del niño de integración en el grupo control y experimental en el cuestionario de actitudes.

Algo parecido tenemos que decir respecto de los datos de 4° curso, aunque aquí la mejoría del grupo experimental era algo más apreciable.

		Grupo control 4° A	Grupo experimental 4° A
¿Te gusta venir al colegio?	Noviembre	4,25	4,26
	Abril	4,14	4,65
¿Te gusta estudiar?	Noviembre	3,81	3,92
	Abril	3,59	4,23
¿Estás contento/a con tu profesor/a?	Noviembre	4,88	4,61
	Abril	4,59	4,84

**Tabla 3.** Puntuaciones medias del grupo control y experimental de 4° curso en el cuestionario de actitudes.

También en el caso de los niños de integración, la ventaja de la niña en el grupo experimental fue superior a la que vimos en 3°.

		Grupo control niño de integración	Grupo experimental niña de integración
¿Te gusta venir al colegio?	Noviembre	A veces	Poco
	Abril	A veces	Mucho
¿Te gusta estudiar?	Noviembre	A veces	A veces
	Abril	A veces	Bastante
¿Estás contento/a con tu profesor/a?	Noviembre	A veces	A veces
	Abril	Bastante	Mucho

**Tabla 4.** Puntuaciones del niño de integración del grupo control de 4° y de la niña de integración del grupo experimental también de 4° en el cuestionario de actitudes.

Como podemos constatar, y aunque las diferencias no son muy grandes, sí son sistemáticas, lo que indica una cierta mayor eficacia del aprendizaje cooperativo sobre el tradicional en cuanto a las actitudes escolares.

### b) Test sociométrico

Después de constituidas las matrices a partir de los datos obtenidos en el cuestionario sociométrico y realizados los oportunos análisis estadísticos sobre los mismos, se obtuvieron los siguientes resultados.

Grupo control 3° A				
Noviembre			Abril	
Populares	$S_p \geq 5,4$	Miguel Lucía	$S_p \geq 6,3$	Marta Andrés Laura
Rechazados	$S_n \geq 6,1$	Pablo Luis Francisco Dolores	$S_n \geq 5,7$	Pablo Dolores Andrés Emilio Francisco David
Olvidados	$S_p \leq 0,4$	<b>Roberto</b>	$S_p \leq 0,9$	Beatriz <b>Roberto</b>

**Tabla 5.** Puntuación del grupo control de 3° en las dos aplicaciones del test sociométrico.

A la vista de los resultados podemos comentar que tanto en el primero como en el segundo trimestre el niño de integración está en el grupo de los olvidados, apareciendo la niña como más olvidada en el test aplicado en abril. Preguntado el tutor sobre las características de esta niña, se nos comentó que se trata de una persona que había ido quedando descolgada en su rendimiento académico, siendo sus resultados escolares muy bajos. Por lo que respecta al grupo de los rechazados éste se vio

incrementado del primero al segundo trimestre en dos niños. También el grupo de populares se vio incrementado en el 2° trimestre con un niño más.

En cambio, en el grupo experimental sí observamos algunas mejoras en lugar de retrocesos, tanto en el caso de las clase global como en el caso de los niños integrados.

Grupo experimental 3° B				
		Noviembre	Abril	
Populares	$S_p \geq 6,37$	Nacho Belén Manuel	$S_p \geq 7,04$	Belén Nacho
Rechazados	$S_n \geq 5,9$	Santiago Sonsoles Teresa María Natalia Antonio	$S_n \geq 6,2$	Santiago Sonsoles Elisa <b>Luis</b>
Olvidados	$S_p \leq 0,79$	Elisa <b>Luis</b> Jesús	$S_p \leq 1,1$	Jesús Elisa

**Tabla 6.** Puntuación del grupo experimental de 3° en las dos aplicaciones del test sociométrico.

Con estos resultados podemos afirmar que se aprecia una ligera mejoría en el mes de abril con respecto a noviembre. En el grupo de los populares dos de los niños se mantienen a lo largo del trimestre, ocurriendo casi lo mismo con los rechazados donde se mantienen cuatro de los niños, lo que nos permite decir que disminuye pasando de 6 a 4 rechazados, siendo uno de ellos el niño de integración, que en el mes de noviembre estaba como olvidado y en abril aparece como rechazado. Vemos que al menos le tienen en cuenta, ya no se desentienden de él. Este es el primer paso para una posible posterior aceptación.

Y lo mismo, pero con datos algo más positivos, podemos decir de 4° curso.

Grupo control 4° A				
Noviembre			Abril	
Populares	$S_p \geq 6$	Paula Marcos Luis Iván Mariano Salomé	$S_p \geq 6$	Luis Iván Marcos Paula Adrián Laura
Rechazados	$S_n \geq 5,2$	Daniel Rubén Ignacio Lucas	$S_n \geq 5,2$	Daniel Rubén Ignacio Diego
Olvidados	$S_p \leq 0,62$	<b>Arsenio</b> Miguel	$S_p \leq 0,62$	Jorge <b>Arsenio</b> Miguel

**Tabla 7.** Puntuación del grupo control de 4° en las dos aplicaciones del test sociométrico.

Se obtienen prácticamente resultados similares tanto en noviembre como en abril, aunque con un "olvidado" más, permaneciendo en ambos casos el niño de integración en el grupo de los olvidados.

Grupo experimental 4° B				
Noviembre			Abril	
Populares	$S_p \geq 6,52$	Andrés Fernando	$S_p \geq 6,82$	Víctor Elías Pedro Angeles
Rechazados	$S_n \geq 5,1$	Pablo Nuria Marta Ana Mª José	$S_n \geq 6$	Nuria Marta Pablo Ana
Olvidados	$S_p \leq 1$	<b>Isabel</b>	$S_p \leq 0,98$	Nadie

**Tabla 8.** Puntuación del grupo experimental de 4° en las dos aplicaciones del test sociométrico.

Comparando los resultados en los dos casos, podemos decir que ha aumentado el número de niños/as populares, así como disminuido el número de rechazados. En cuanto a Isabel, la niña de integración, que aparecía olvidada en el mes de noviembre, en el mes de abril se encuentra ya dentro del grupo-clase como una niña más, no siendo ya ni olvidada ni siquiera rechazada.

### c) Rendimiento académico

Analizando el número de alumnos/as que en cada curso obtuvieron notable y sobresaliente, por un lado, e insuficiente, por otro, tanto en el 1° trimestre (antes de trabajar cooperativamente en los grupos experimentales) y en el 2° trimestre (después de haber trabajado cooperativamente en los grupos experimental), obtuvimos la siguiente tabla:

		Grupo control		Grupo experimental	
		1° trimestre	2° trimestre	1° trimestre	2° trimestre
<b>3° PRIMARIA</b>					
LENGUA ESPAÑOLA	PA	8	7	9	11
	NM	13	12	8	5
MATEMÁTICAS	PA	9	9	14	16
	NM	13	15	13	7
CONOCIMIENTO DEL MEDIO	PA	5	5	6	5
	NM	3	4	4	2
EDUCACIÓN FÍSICA	PA	8	9	13	5
	NM	3	5	6	5
EDUCACION ARTÍSTICA	PA	4	6	10	11
	NM	3	5	4	4
IDIOMA	PA	2	2	4	4
	NM	6	5	6	2



4° PRIMARIA					
LENGUA ESPAÑOLA	PA	7	6	10	11
	NM	9	10	10	6
MATEMATICAS	PA	12	9	12	17
	NM	14	20	13	7
CONOCIMIENTO DEL MEDIO	PA	5	2	3	4
	NM	2	4	5	1
EDUCACION FISICA	PA	12	8	10	15
	NM	7	14	11	5
EDUCACION ARTISTICA	PA	13	10	4	9
	NM	4	4	4	1
IDIOMA	PA	2	3	2	5
	NM	6	7	5	4

**Tabla 9.** Rendimiento académico de los cuatro grupos.

#### **d) Evaluación subjetiva del profesor**

Finalmente, observando las calificaciones de los profesores en las distintas materias (conducta social, psicomotricidad, etc.), pudimos comprobar una clara mejoría del niño de integración de 3° que trabajó cooperativamente ( $6,44 > 1,94$ ), aunque tal mejoría fue casi inexistente en el de 4° ( $4,91 > 4,60$ ).

	Grupo experimental		Grupo control		Diferencia	
	1° trimestre	2° trimestre	1° trimestre	2° trimestre	Experimental	Control
<b>3° E.G.B.</b>						
Conducta Social	1,71	3,57	1,57	1,85	1,86	0,28
Psicomotricidad	1,90	2,30	1,13	1,46	0,40	0,33
Lenguaje	1,66	2,20	1,92	2,38	0,54	0,46
Matemáticas	1,38	3,30	1,62	1,87	1,92	0,25
Atención, concentración, percepción y memoria	1,85	3,57	1,25	1,87	1,72	0,62
					<b>6,44</b>	<b>1,94</b>
<b>4° E.G.B.</b>						
Conducta social	1,57	2,42	1,71	3,28	0,85	1,57
Psicomotricidad	2,50	3,20	2,70	3,20	0,70	0,50
Lenguaje	1,45	2,54	2,44	3,22	1,09	0,78
Matemáticas	1,71	3,00	1,62	2,87	1,29	1,25
Atención, concentración, percepción y memoria	1,62	2,50	2,75	3,25	0,98	0,50
					<b>4,91</b>	<b>4,60</b>

**Tabla 10.** Calificaciones subjetivas por parte de los profesores en los cuatro niños/as de integración.

## CONCLUSIONES

Como hemos podido comprobar, y a pesar de que el tipo de datos nos ha impedido la Aplicación de ciertas técnicas estadísticas como el "chi<sup>2</sup>", sin embargo, sí parece claro que los datos cuantitativos muestran una

cierta eficacia del aprendizaje cooperativo, comparado con el tradicional, sobre todo en el caso del rendimiento académico de los alumnos de 3° y a la integración escolar de 3° y 4°, especialmente en el caso de niños/as integrados, mejorando igualmente sus actitudes escolares, sobre todo la de los niños/as de integración.

Pero particularmente fueron una serie de "datos cualitativos" los que más claramente mostraron la eficacia de esta técnica de aprendizaje. En efecto, en los grupos que trabajaron cooperativamente se encontró, cosa que no ocurrió en los que no trabajaron cooperativamente, que todos los niños/as, incluidos los de integración, dejaban de ser oyentes pasivos o meros ejecutantes de lo que les decía el profesor, para convertirse en seres activos que tomaban sus decisiones, hacían proyectos, etc.. Estos datos cualitativos, que fácilmente observaba el profesor, muestran que el aprendizaje cooperativo aumenta la motivación escolar en todos los alumnos. Por ejemplo, en una ocasión llegó al colegio una nota firmada por los padre de un niño de integración en la que decía que ésa era la forma de trabajar que su hijo necesitaba y que hasta ese momento nunca se le había dado, añadiendo que a la vuelta del colegio el niño pedía a su hermano mayor que leyera con él y que le pusiera ejercicios de cálculo, cosa que nunca había hecho anteriormente y que incluso cuando se le había mandado hacerlo lo había aborrecido.

En suma, los datos encontrados en este trabajo muestran que la experiencia realizada produjo resultados positivos, aunque no tan positivos como la bibliografía al uso sobre el aprendizaje cooperativo nos tiene acostumbrados, lo que parece indicar que el aprendizaje cooperativo es eficaz pero tampoco es una incondicional panacea. Por el contrario, también conlleva algunas importantes dificultades: se necesita tiempo, paciencia y coraje para romper las rutinas de la tradición y adoptar métodos de enseñanza/aprendizaje diferentes y alternativos. Pero los resultados hacen que ello merezca la pena, aunque a veces tales resultados no sean, como ocurrió en nuestra experiencia muy espectaculares.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arruga i Valeri, A. (1987)** *Introducción al Test Sociométrico*. Barcelona: Herder.
- Guzmán Mataix, C.C. (1989)** *Enseñanza y Dificultades de Aprendizaje. (Análisis de la Educación Especial)*. Madrid: Escuela Española, S.A.

- Johnson, D.W. y Johnson, R. (1981)** Effects of cooperative and individualistic learning experiences on interethnic interaction, *Journal of Educational Psychology*, 73(3), pp. 454-459.
- Johnson, D.W. y Johnson, R. (1982)** Effects of cooperative and individualistic instruction on handicapped and nonhandicapped students. *Journal of Social Psychology*, 118, pp. 257-268.
- Johnson, D.W. y Johnson, R. (1986b)** Impact of classroom organization and instructional methods on the affectiveness of mainstreaming. En C. Meisel (Ed.), *Mainstreaming handicapped children: outcomes, controversies, and new directions*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, pp. 219-250.
- Ovejero Bernal, A. (1990)** *El Aprendizaje Cooperativo: una Alternativa Eficaz a la Enseñanza Tradicional*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A..
- Ovejero Bernal, A. (1993)** Aprendizaje cooperativo: una eficaz aportación de la psicología social a la escuela del siglo XXI. *Psicothema*, vol. 5, supl., pp. 373-391.
- Ovejero Bernal, A. (1994)** Como enfrentamos a los problemas de integración escolar: una alternativa psicosocial a la educación especial. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 8/9, pp. 67-80.



# LAS "PELICULAS DE ROMANOS" EN EL AULA

JOSÉ ANTONIO LEIRADO ARBESÚ\*

## CONSIDERACIONES PRELIMINARES

Dentro del tercer nivel de concreción del currículo, las programaciones, uno de aspectos a considerar es *¿cómo enseñar?*: planteamientos y prácticas metodológicas. El método que se aplique para desarrollar los contenidos e intentar alcanzar los objetivos influye en las estrategias de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, en los materiales y recursos didácticos que sirven de soporte a las actividades previstas. Hay dos formas de entender dichos materiales y recursos:

*Reductiva*: los elaborados o empleados específicamente para la enseñanza.

*Extensiva*: cualquier técnica o instrumento pedagógico que se emplee en la práctica docente-discente.

Sin embargo, los recursos didácticos utilizados en la enseñanza hay que considerarlos no como simples herramientas al servicio de unos fines que queremos conseguir, sino que en sí mismos constituyen un soporte de códigos, un determinado tipo de lenguaje que permite al sujeto captar la realidad organizarla y representarla.

Es indudable el efecto motivador de estos recursos, pero es necesario contextualizarlos dentro del trabajo de estudiantes y profesores para garantizar que sus mensajes sean percibidos en el marco de unos contenidos temáticos.

Su incorporación contribuye a la mejora del proceso didáctico, complementa la palabra y la experiencia, aclara conceptos, despierta el interés... El docente pasa de ser el informador a transformarse en el orientador del grupo.

Para A. Senlle<sup>1</sup>, las ayudas pedagógicas cubren, entre otros, los objetivos siguientes:

---

\* JOSÉ ANTONIO LEIRADO ARBESÚ es Profesor de Secundaria (Geografía e Historia) del I.E.S. de Noreña (Asturias).

- Refuerzan los datos, elementos y estímulos.
- Activan la participación de los alumnos y alumnas.
- Consolidan el aprendizaje de conocimientos.
- Ejercitan la actividad de los educandos con el descubrimiento personal de los conocimientos.
- Asocian conceptos teóricos y abstractos a realidades concretas.

Dentro de estos recursos se encuentran los medios de comunicación audiovisual, que forman parte del mundo cotidiano de los jóvenes que se encuentran en Secundaria. En este campo destacan las películas de cine, sobre todo tras la accesibilidad que ha introducido la difusión del vídeo (de ahí la importancia del "Proyecto Mercurio"). La organización de una videoteca en los centros es un proceso que ya ha comenzado, pero que se encuentra en un momento muy incipiente y sigue prevaleciendo la aportación de material propio de los docentes.

Una de las cuestiones controvertidas es la relación cine/imaginación. ¿Atrofia el cine nuestra capacidad visualizadora al mostrarnos unas imágenes concretas?. Considero que, haciendo un uso correcto del mismo, el cine puede potenciar esa capacidad que tiene un gran interés en campo de las Ciencias Sociales. *"Debemos tener en cuenta que, tanto los lectores como los oyentes (aunque las palabras, como es lógico, varían en su potencial evocador de imágenes mentales) evocamos las imágenes en gran medida de lo que recordamos de nuestras experiencias. La imaginación se nutre de los procesos cognitivos (anotaciones mentales) fruto de nuestra interacción con el mundo que nos rodea y que incluye, en gran medida, productos relacionados con lo que llamamos cultura de la imagen"*<sup>2</sup>. De esta forma se facilita el acceso a una *microhistoria* que está presente en la ambientación y los personajes de estas muestras del *séptimo arte*.

Pero, además, nuestra intervención con el alumnado ha de procurar *"Enseñarle a mirar la imagen cinematográfica (y, por ende, también las de la televisión o el vídeo) con las implicaciones socio-históricas que conlleva..."*<sup>3</sup>

## LAS PELICULAS DE ROMANOS

Partiendo de estas consideraciones, la cuestión a responder es ¿cómo utilizar en el aula las posibilidades cinematográficas?.

La presente aportación centra tanto los recursos como los contenidos en el ámbito de la Roma clásica.

El planteamiento realizado consiste en *diseccionar* una serie de películas de romanos con la intención de facilitar su utilización didáctica en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, de la Educación Secundaria Obligatoria y contribuir al desarrollo de las capacidades que se plantean como objetivos generales del área. Entre otras, las que se refieren a:

*"Obtener y relacionar información verbal, icónica, estadística, cartográfica... a partir de distintas fuentes y, en especial, de los actuales medios de comunicación, tratarla de forma autónoma y crítica de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible."*<sup>4</sup>

Previamente, es necesario partir de dos consideraciones básicas:

1.- Las películas no se realizaron con unos fines didácticos preferentes, ni tampoco para ser proyectadas en una pequeña pantalla de televisión dentro de un aula. Se encontrarían, por tanto, dentro de la consideración extensiva de los recursos.

2.- Son de ambientación histórica, incluso en un grado aceptable, pero con *licencias* que han de ser consideradas. Nos facilitan *un viaje en el tiempo* de forma inmediata, pero no reproducen fielmente ese pasado, ¡ni lo pretenden!.

#### CINEMATOGRAFIA Y CRONOLOGIA

TÍTULO/ PRODUCTORA / AÑO	PROTAGONISTAS	DIRECTOR	ÉPOCA HISTÓRICA
<i>QUO VADIS</i> Metro-Goldwyn-Mayer, 1951	Robert Taylor Deborah Kerr Leo Genn Peter Ustinov	Mervin LEORY	EL IMPERIO (S. I) Tiempo de Nerón
<i>BEN HUR</i> Metro-Goldwyn-Mayer, 1959	C. Heston Stephen Boyd Haya Harareet Jack Hawkins	William WYLLER	EL IMPERIO (S. I) Reinados de Augusto y Tiberio



<i>ESPARTACO</i> Universal, 1960	Kirk Douglas L. Olivier Jeans Simmons C. Laughton Peter Ustinov	Stanley KUBRICK	LA REPÚBLICA (S. I a.C.) Rebelión: 73-71 a.C.
<i>BARRABÁS</i> Columbia, 1961	Anthony Quinn S. Mangano	Richard FLEISCHER	EL IMPERIO (S. I) De Tiberio a Nerón
<i>LA CAÍDA DEL IMPERIO ROMANO</i> Samuel Bronston, 1963	Sofía Loren Stephen Boyd Alec Guinness James Mason C. Plummer	Anthony MANN	EL IMPERIO (fines S. II) Marco Aurelio y Cómodo

Cuadro -1-

## UTILIZACION EN EL AULA

### Las estrategias

En cuanto al tratamiento didáctico se plantea una doble disyuntiva:

–O se realiza un exhibición total, que permita al alumnado seguir el argumento de la obra cinematográfica y su desarrollo como tal.

–O bien se prefiere un uso fragmentado, según el aspecto concreto objeto de estudio.

La elección de una u otra modificará el enfoque y las actividades a realizar. Pero ambas posibilitan el desarrollo de una metodología activa, en la que alcancen un punto de equilibrio las estrategias expositivas y de indagación, que tenga como base de partida el grado de madurez y conocimientos del alumno o alumna.

### Los contenidos

Esta breve reflexión sobre el empleo de los largometrajes en las prácticas educativas pretende facilitar la incorporación de conceptos, procedimientos y actitudes relacionados con en el estudio de la Roma antigua. Desde el punto de vista *conceptual* se tratan los siguientes aspectos:

- Espectáculos-ocio

- Ejército
- Organización Política
- Mano de obra servil

La elección viene dada, sobre todo, por su interés dentro del mundo romano y la entidad temporal de su tratamiento en las películas.

Para cada uno de los apartados se indican:

- Las cuestiones concretas que se pueden ver.
- Las películas en las que se tratan.
- La duración aproximada (a partir del inicio de la proyección total del *film*).

ESPECTÁCULOS OCIO	PELÍCULA/S	TIEMPOS	NARRACIÓN	
GLADIADORES	ESPARTACO	del 10' al 51'	Entrenamientos y vida cotidiana en las escuelas de gladiadores	
	BARRABÁS	de 1h. 18' a 1h. 24'		
	ESPARTACO	del 37' al 45'	Combate <i>secutor/retiarius</i>	
	BARRABÁS (Anfiteatro)		de 1h. 13' a 1h. 18'	Luchas en grupo ( <i>cetervatium</i> ). Escenografía
			de 1h. 26' a 1h. 30'	<i>Murmillo / retiarius</i>
			de 1h. 40' a 1h. 51'	Enfrentamiento carro ( <i>bigae</i> ) / lanceros
CARRERAS ( <i>quadrigae, aurigae, spina...</i> )	BEN HUR	desde 2h. 19' a 2h. 37'	Trepidante carrera en el circo de Jerusalén	
TERMAS ( <i>tepidarium, laconicum...</i> )	BEN HUR	de 2h. 9' a 2h. 19'	Baños, sauna, vida social...	
	ESPARTACO	desde 1h. 48' a 1h. 54'		

Cuadro -2-

EL EJÉRCITO (Las legiones)	PELÍCULA/S	TIEMPOS
EQUIPO-ORGANIZACIÓN Uniformes ( <i>sagum, caligae...</i> ) Armas ( <i>gladius, pilum...</i> ), los carros ( <i>bigae</i> ) Unidades ( <i>cohors, alae...</i> ) Tácticas, insignias ( <i>aquila...</i> ), castigos, etc.	LA CAÍDA DEL IMPERIO ROMANO (combate con los bárbaros)	del 37' al 55'
	ESPARTACO (batalla en Lucania)	desde 2h. 14' a 2h. 22'
LA FLOTA Las naves ( <i>trirremes...</i> ) Los condenados ( <i>remiges</i> ) y sus vigilantes ( <i>hortatores</i> ) Ritmos de boga, etc.	BEN HUR	del 51' a 1h. 20'
LAS FRONTERAS Y LOS ENEMIGOS EXTERIORES ( <i>Limes</i> ) Danubio y Oriente	LA CAÍDA DEL IMPERIO ROMANO	Danubio: desde 2' al 47' Oriente: de 2h. 3' a 2h. 14'
DESFILE DE TRIUNFO  Roma	BEN HUR	de 1h. 20' a 1h. 24'
	QUO VADIS	del 25' al 33'
	LA CAÍDA DEL IMPERIO ROMANO	de 1h. 17' a 1h. 22'

Cuadro -3-

ORGANIZACIÓN POLÍTICA	PELÍCULA / S	TIEMPOS
SENADO REPUBLICANO	ESPARTACO	del 51' al 54' de 1h. 37' a 1h. 41'
LA SUCESIÓN IMPERIAL	LA CAÍDA DEL IMPERIO ROMANO	del 20' a 1h. 15'

Cuadro -4-

MANO DE OBRA SERVIL	PELÍCULA / S	TIEMPOS
MINAS Y CANTERAS	ESPARTACO	del 3' al 10'
	BARRABÁS	del 44' a 1h. 7'
EN EL CAMPO	BARRABÁS	desde 1h. 7' a 1h. 12'

Cuadro -5-

Observamos que existen aspectos que se interrelacionan y pueden ser trabajados de forma conjunta.

Evidentemente, las películas propuestas muestran otras cuestiones interesantes de la antigüedad romana como:

- Lugares (Britania, Tracia, Brundisio, Regio...).
- Cargos político/militares (cónsul, tribuno, legado...)
- Reconstrucciones, más o menos fieles, de ciudades, templos...
- Dioses del Panteón romano (Júpiter, Marte, Isis, Serapis...)
- Personajes (emperadores, políticos, filósofos...) como Craso, Pompeyo y Julio César en "Espartaco" o Petronio y Séneca en "Quo Vadis".
- Enfermedades de la época (lepra en "Ben Hur").
- La aparición, difusión y persecución del cristianismo ("Ben Hur", "Barrabás" y "Quo Vadis").

### Las actividades

Algunas de las actividades para el estudio de esos conceptos, y el desarrollo y potenciación de ciertos procedimientos y actitudes, pueden estructurarse como sigue:

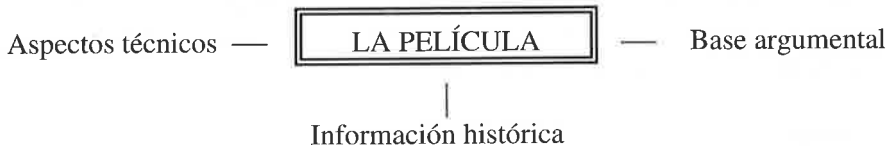


Fig. -A-

Específicamente, son factibles de realizar:

- La cumplimentación de uno o varios cuestionarios durante distintos momentos del proceso (donde se organicen aspectos relacionados con el lenguaje visual, las intencionalidades, el estudio de la época...).
- La búsqueda de vocabulario específico y la investigación de biografías destacadas.
  - El manejo de fuentes de la época.
  - La realización de mapas y ejes cronológicos.
  - Dibujos sobre la estructura urbana, edificios públicos, palacios, vestidos, organización militar...
  - Etc.

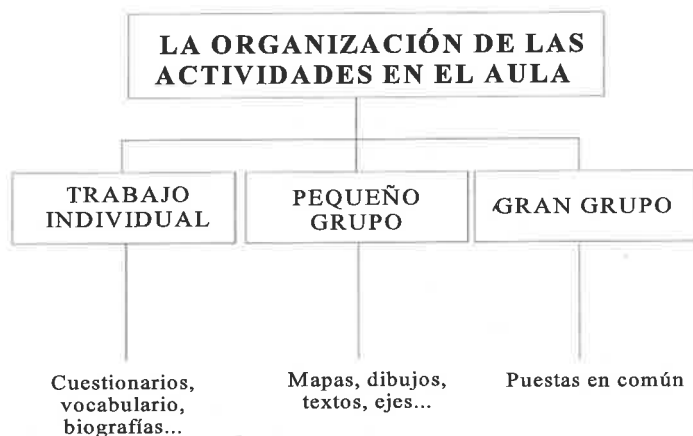


Fig. -B-

Todo ello dentro del conjunto, más amplio, de actividades previstas para el estudio del mundo clásico, donde pueden figurar las dramatizaciones y la visita o muestra de vestigios arqueológicos.

Esta colaboración pretende transmitir unas reflexiones y experiencias de mi práctica docente, en la consideración de que, quizás, puedan sugerir diversas iniciativas didácticas, tanto en el área de Sociales como en aquellas otras cuyo marco de actuación encuentre referentes en las películas seleccionadas y presentadas.

## Notas

1. Senlle, A. (1988) *Pedagogía humanística. Lo que educadores y padres deben saber*. Bilbao: Mensajero.
2. Yubero Jiménez, S. (1995) Algunos aspectos psicosociales para la reflexión en torno al niño, la literatura, la escuela y la cultura de la imagen, en *El niño, la literatura y la cultura de la imagen*. Murcia: Universidad de Castilla-La Mancha, 73.
3. Fernández Sebastián, J. (1989) *Cine e Historia en el aula*. Madrid: Akal, 7.
4. Real Decreto 1390/1995, de 4 de agosto, por el que se modifica y amplía el Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. B.O.E. del 19 de septiembre de 1995.

# LA DIVISIÓN TERRITORIAL ESPAÑOLA: ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y SITUACIÓN ACTUAL

FÁTIMA SÁNCHEZ GALINDO\*

El concepto de espacio es una construcción social dependiente del uso y organización que los grupos humanos han hecho del mismo a través de la historia, el dominio del mismo ha sido una constante en las relaciones entre unos pueblos y otros desencadenando conflictos y tensiones.

Los sistemas de poder se manifiestan en el uso y control del mismo en los distintos ámbitos territoriales, reflejándose en las líneas de demarcación el equilibrio y las tensiones existentes entre los grupos.

En el caso de nuestro país, el estudio de las distintas compartimentaciones territoriales y las fluctuaciones que han sufrido sus límites a través de nuestra historia, nos permite reflexionar acerca de las distintas maneras de ejercer el poder por parte de los pueblos que se asentaron en nuestras tierras y además comprender la actual configuración del Estado español, hoy articulado en Comunidades Autónomas.

## Presentación

Esta unidad didáctica se enmarca en la etapa de *Educación Secundaria Obligatoria* y se inserta en el eje temático *Sociedad y Territorio* que aborda las manifestaciones y procesos que se dan en el espacio geográfico como el resultado de las interacciones entre el medio físico y la actividad humana.

Corresponde al bloque de contenidos *la actividad humana y el espacio geográfico y en concreto a el espacio político-administrativo del territorio español: provincias y comunidades autónomas*. La finalidad de la misma es llevar al alumno a la reflexión que el conocimiento de la evolución espacial de los territorios de nuestro país y de las CC.AA. puede facilitarles el descubrimiento y la promoción de aquellos elementos que las configuran,

---

\* FÁTIMA SÁNCHEZ GALINDO es Profesora Titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.

para así poder entender, analizar y reflexionar acerca de los problemas y la dinámica de nuestra división territorial. En base a estos supuestos se debe trabajar el tratamiento de la diversidad y los temas transversales que se ocupan del respeto hacia otros pueblos, otras costumbres y otras lenguas, optimizando desde el aula la solidaridad y la importancia de la riqueza cultural en nuestro país.

## DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

### Objetivos a conseguir en el proceso e aprendizaje

- Conceptos, hechos y principios
  - Conocer la configuración que a través del tiempo ha ido adoptando el territorio que en la actualidad conocemos como Estado español, llevando a cabo el conocimiento desde distintas vertientes: geográficas, históricas, sociales, económicas ...analizando la interrelación que existe entre todas.
  - Que el alumno conozca la organización social de la localidad, del municipio, de su Comunidad Autónoma y del Estado.
  - Igualmente debe conocer la organización política de los organismos anteriormente citados.
  - Clarificar los conceptos de Región, Comunidad Autónoma, comarca y municipio, reflexionando sobre los distintos elementos que se utilizan para llevar a cabo cada una de esas delimitaciones.
  - Reflexionar acerca de los distintos modelos de administración: Estado centralista y Estado articulado por comunidades autónomas.
  - Reflexionar como en nuestro país una misma dinastía en este caso la Borbónica, en momentos históricos aplica modelos diferentes en la configuración del Estado: (Constitución de 1812, Fernando VII y Constitución de 1978, Juan Carlos I).
  
- Procedimientos
  - Uso y consulta de cartografía de las distintas divisiones territoriales que ha sido objeto el Estado Español.
  - Confección de un mapa de CC.AA.. y relación de ellas con las regiones europeas.

- Elaboración de encuestas y entrevistas que permitan al alumno conocer el funcionamiento de las instituciones.
- Introducción al trabajo de documentos históricos por medio de la lectura del título II de la Constitución de Cádiz y del Título VIII de la Constitución de 1978.
- Actitudes, valores y normas
  - El alumno debe de aprender a identificarse con los grupos sociales de referencia, aprender a actuar y desenvolverse en ellos.
  - Debe aprender a valorar las normas de conducta, costumbres y valores que rigen el conjunto del Estado Español, respetando la pluralidad.
  - También debe de apreciar la interdependencia que existe entre la configuración del espacio y la conducta de los individuos que lo habitan.

### **Tiempo y espacio**

- Introducción a la unidad, sondeo de ideas previas a través de mapas conceptuales, planteamiento de objetivos didácticos (2 sesiones). (Fig. 1).
- Desarrollo de los antecedentes históricos como facilitadores de la comprensión de la división territorial actual (1 sesión).
- Estudio y análisis de la división territorial actual y reflexión sobre la misma (2 sesiones).
- Evaluación del tema, evaluación del alumno, evaluación coordinada profesor alumno y autoevaluación (2 sesiones).

### **Material didáctico**

- Cartografía de las distintas divisiones territoriales de que ha sido objeto el territorio español (época romana, Edad Media, Edad Moderna ...hasta la actualidad).
- Textos históricos, análisis de las distintas Constituciones
- Videos de las diferentes CC.AA. del estado español, análisis y reflexión de la diversidad regional.



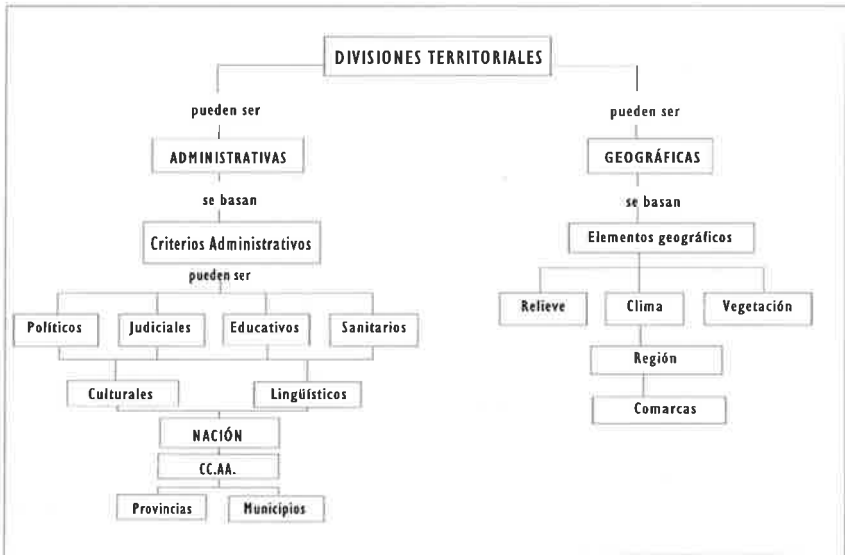


Fig. n° 1-

## El espacio en las divisiones romanas y visigodas

Se puede decir que a partir del momento en que poseemos una densidad de datos arqueológicos suficientes, las tierras peninsulares aparecen con unas áreas claramente diferenciadas, y que la organización territorial está en función de poblaciones con unas situaciones y estructuras distintas y con unos modos de vida y actividades económicas que le son peculiares.

Pero la aparición y permanencia de Roma va a representar para la Península Ibérica un hecho de gran transcendencia. La romanización va a llevar a cabo una unificación política y cultural que se traduce en el ámbito de la organización territorial, en la división del territorio en "provincias", destacando la aparición en ellas de numerosas ciudades. (Fig. n° 2).



Fig. nº -2-

Estas "provincias" se fueron modificando en extensión y perfilándose hasta llegar a cinco. Todas con litoral más o menos extenso y que fueron las siguientes: Tarraconense en el NE. con la capital en Tarraco, Gallaecia en el NO. y en el N. de Cantabria, capital Bracara (Braga), Lusitania en el O. y SO. con la capital en Emérita Augusta, Cartaginense en el centro y Sureste con la capital en Cartagonova (Cartagena) y la provincia Bética en el Sur con la capital en Híspalis (Sevilla).

En esta división se tuvo en cuenta ante todo la riqueza agrícola del país y la densidad de población que le acompaña, el criterio que preside la distribución era claramente político-administrativo, en la línea del concepto imperialista que tenían los romanos y dentro de una estrategia geopolítica de controlar el Mediterráneo.

Frente a esta Hispania Romana, fuertemente urbanizada, la Península irá adquiriendo una organización territorial con marcado carácter rural y serán las invasiones visigóticas las que aceleren esta evolución. Con su llegada se acaba por deshacer la organización estatuida de la época romana, dando lugar a largos períodos de inestabilidad y guerras.

La división territorial de los visigodos, desde el primer cuarto del S. V en que comenzó la invasión de los godos, hasta el último cuarto del S. VI en tiempos de Leovigildo, fue consecuencia de los acontecimientos guerreros, comprendiendo la Península: en el noroeste el Reino de los Suevos, constituido por Galicia y Portugal. Cantabria y Vasconia eran independientes y en continua rebeldía. El imperio de Oriente ocupaba gran parte de la zona levantina y meridional desde el tramo del final del Segura hasta la desembocadura del Guadalquivir. Además ocupaba el Imperio Bizantino el litoral del Algarve y el Archipiélago Balear. Los visigodos que ocupaban la mayor parte de Hispania, la dividieron en grandes conjuntos territoriales, con denominaciones y extensión derivadas de las romanas. Leovigildo, que consiguió unificar políticamente la Península, ordenó una distribución abreviada de aquellas, que duró hasta la conquista y revolución musulmana de comienzo del S. VIII.

### **La organización territorial medieval**

Las divisiones político administrativas del territorio hispano, a partir de la invasión y revolución musulmanas, durante el largo período de la Reconquista, no tenían límites fijos, por cuanto los reinos y nacionalidades que se originaban carecían de delimitación estable. Los pueblos hispanos, musulmanes y cristianos diferenciados en religión y en tipo de cultura, vivieron durante los siglos que duró la reconquista de los territorios ocupados por los musulmanes, en guerra casi permanente, con variación de sus fronteras y con zonas inestables de tierra de nadie.

Con la disgregación del califato se crean pequeños y efímeros reinos musulmanes que a veces pasaron íntegros en una campaña, a ser dependencia de los conquistadores cristianos y andando el tiempo, a constituir regiones, provincias o comarcas políticas aproximadamente con su extensión antigua.

En este momento la Reconquista aparece como un largo y decisivo proceso en la estructuración de los marcos regionales españoles. Las nacionalidades medievales hispánicas eran a modo de colosales predios

rústicos, como enormes latifundios que aumentaban irregularmente por vicisitudes de las familias reinantes, creciendo en extensión a expensas de los retazos territoriales conquistados al pueblo musulmán hispano, que había adquirido de los invasores venidos de África su religión y tipo de cultura.

No cabe duda que los antecedentes directos de muchas comunidades regionales ibéricas –como la Gallega, la Castellana y la Catalana– se enraizan en los primeros siglos de este movimiento conquistador. En la reconquista surgen significativamente una gran mayoría de los nombres que designan estas regiones históricas, como topónimos que casi desde su origen suelen designar un área amplia: Galicia, Asturias, León, Castilla...

### **La organización territorial en la época moderna**

Los sistemas de divisiones político-administrativas que predominaban en la época moderna (S. XVI-XVIII) eran dos: uno estaba en la distribución de las circunscripciones de tradición de las antiguas extensiones territoriales de las provincias administrativas y conventos jurídicos de la época romana, así la extensión del arzobispado de Santiago se corresponde, en cierto modo, con la extensión de la parte española de Galicia, juntamente con la Astúrica, el de Burgos con la Cluniacense, el de Zaragoza con la Cesar Augustana, etc... A falta de distritos de menos categoría, hacia sus veces los obispados. Otra distribución territorial era la fundamentada en los antiguos reinos, tanto cristianos como los conquistados a los moros y más o menos modificados en su extensión, reinos que convertidos, en regiones políticas, conservaban su administración propia. Era tal el influjo de las tradiciones históricas que servía de base para esta delimitación, en la que no se contaban para nada con las características naturales de los territorios, que no tenían entonces utilidad práctica.

En esta época será nuevamente Felipe II quien acometa la ardua tarea de la ordenación de España en divisiones territoriales, y como labor previa el conocimiento topográfico y estadístico de la nación y sus diversas regiones, no llevándose a efecto esta empresa a causa de la minuciosidad y detallismo con que empezó a realizarse.

## Las divisiones territoriales de los siglos XVIII y XIX

El siglo XVIII se inicia en España con el cambio de dinastía; muerto sin sucesión Carlos II, es nombrado para ocupar el trono de la monarquía española el primer Borbón, Felipe V. El cambio dinástico, como es sabido, no se realizó pacíficamente, sino a través de la guerra de Sucesión.

El triunfo Borbónico en la guerra de Sucesión, contribuyó decisivamente a la transformación de la vieja monarquía de los Habsburgo y a su adecuación al modelo europeo, que en líneas generales respondió al despliegue de las tendencias uniformistas del racionalismo centralista.

La concepción de la ordenación territorial de esta nueva dinastía va a estar fundamentada en uno de los objetivos del Despotismo Ilustrado: la centralización político-administrativa de corte decimonónico, en el que se enmarcan las distintas divisiones territoriales de corte racionalista que se llevan a cabo en estos momentos.

En primer lugar tenemos la división de 1785, encomendada por Carlos III al murciano José Moñino, Conde de Floridablanca. Será Tomás López, geógrafo de la corte, el que trabaje incansablemente en el estudio de establecer una división racional de los territorios españoles, reuniendo datos y trazando mapas. En esta división las provincias presentan grandes contrastes en cuanto a su extensión territorial. Se comprende que la idea madre de esta división era la necesidad, sentida por el carácter individualista español, de completar la producción agrícola y ganadera y de organizar la economía regional, con independencia de las demás regiones, contribuyendo al resultado de los derechos históricos adquiridos por las distintas entidades comarcales, debiéndose tener presente también, que las comunicaciones en aquella época eran difíciles en comparación con la facilidad extrema con que los modernos medios de locomoción establecen el enlace de las regiones más distanciadas de nuestro país (fig. n° 3). Floridablanca divide el mapa peninsular en treinta y ocho provincias.

La revolución francesa y la guerra contra Francia pone de manifiesto la debilidad de la posición española en Europa. Hacia finales del 1807 Napoleón decidió convertirla en Estado satélite para controlar su política exterior, y administrar sus recursos. En Bayona, Carlos IV y su hijo Fernando VII abdican en José Bonaparte hermano de Napoleón (10 de Mayo de 1808). Este nuevo rey que tomó el nombre de José I, tuvo que luchar con un pueblo que le era hostil, aunque tuvo a su lado a un grupo social denominado afrancesados (familias españolas que se adhieren a su causa y que luego a la vuelta del rey Fernando serán exiliados a Francia).

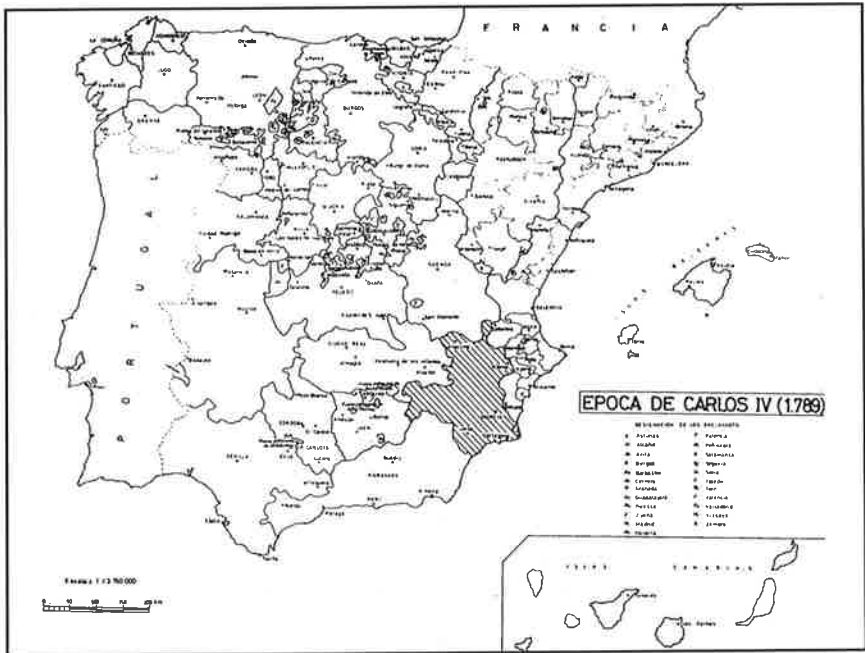


Fig. nº -3-

Dentro de este contexto se evidencia que ni el antiguo reparto del territorio en reinos, ni el de 1789 del conde de Floridablanca, respondían a las nuevas orientaciones de la Administración Pública. El problema se vuelve a plantear: se necesitaba una nueva división territorial del país y se lleva a cabo en dos campos opuestos, el español y el francés.

En las Cortes de Cádiz (1812) se admitió en principio el estado de cosas existentes, separando lo judicial de lo administrativo y estableciendo en la Constitución los jefes superiores de provincias, que eran de nombramiento real y gobernarían las mismas desligados de toda intervención de la justicia. En el año 1813 se les dio nombre de jefes políticos y se deslindan las atribuciones de tales funcionarios.

Por su parte los afrancesados rompen con lo anterior y son conscientes de la necesidad de llevar a cabo una nueva división del territorio español, emprende dicha tarea Juan Antonio de Llorente (historiador y polemista). La base de esta nueva división de 1809 tendrá en

cuenta los rasgos fisiográficos más sobresalientes, y dividirá el territorio en departamentos a la manera del territorio francés. En el proyecto se asignaba a cada departamento una Universidad, una Audiencia y una Diócesis.

En el año 1810 se divide el territorio en treinta y ocho prefecturas, el gobierno de estas está constituido por un prefecto, un consejo de prefecturas y una Junta General.

Con el triunfo de los liberales, después de la sublevación de Cabezas de San Juan, se intenta de nuevo una reorganización del suelo peninsular. El 30 de Enero de 1812, las Cortes Extraordinarias, en cumplimiento del artículo 2º de la Constitución de Cádiz, que mandaba hacer una división más conveniente del territorio español, decretan una nueva partición del mismo.

### **La división de 1833**

La actual división provincial es obra de Francisco Javier de Burgos. Muerto Fernando VII y organizado el ministerio de Fomento en 1832, por Real Decreto de 30 de Noviembre de 1833, se plantea la actual división *provincial*.

Francisco Javier de Burgos era conocedor de la ciencia Administrativa, y comienza a hacer reformas en su departamento, pero no tardó en convencerse de la insuficiencia de sus esfuerzos sino tenía en las provincias agentes suyos encargados de ejecutar sus ordenes. Para ello pensó en una nueva división territorial y puso al frente de las provincias a los hombres que consideró más aptos. Burgos tras una intensa vida política murió en Granada con 69 años.

### **Causas de la división de 1833**

En la división de 1833 se repite como en las anteriores una constante administrativa, que implica un proceso de centralización.

No obstante, la distribución que se hace ahora es más racional que las anteriores, pues la desigual extensión de unas provincias con respecto a otras mejoró en gran manera, y se agruparon las constituidas por antiguos reinos como los de Aragón, Valencia... y se aumentaron otras como la de

Madrid, desaparecieron otras como la de Toro y surgieron otras nuevas como las de Santander, Huelva...

Javier de Burgos trató por todos los medios de adecuar la nueva división con arreglo a los condicionamientos geográficos y teniendo en cuenta de alguna manera la tradición histórica; ello ha permitido que su división permaneciese casi incólume a lo largo de siglo y medio lleno de avatares. También le preocupaba conseguir espacios geográficos fáciles de gobernar, dando eficacia a la Administración.

Cabe mencionar también en este siglo las divisiones propuestas por Escosura, Moret y Silvela Sánchez de Toca.

### **La actual división territorial: el Estado de las Autonomías**

El cambio de régimen en nuestro país, el paso de una dictadura a una democracia, con un régimen configurado por la Constitución de 1978 como una monarquía parlamentaria racionalizada y con un parlamento bicameral e igualmente fundamentada en un sistema de derechos y libertades, tiene su proyección en el territorio en una estructura autonómica. Con la excepción de la Constitución de 1931 y el proyecto federal de 1837, nuestra historia constitucional ha conocido una estructura unitaria y centralizada de Estado. El modelo francés ha planeado siempre sobre nuestros legisladores públicos. Si el centralismo fue la técnica que eliminó los privilegios en la era de las revoluciones, no es menos cierto que ha producido el embotamiento del Estado, anulando la participación periférica de los ciudadanos. La Constitución de 1978 se ha abierto a una *nueva democracia territorial*. Sin embargo la distribución territorial del poder está generando situaciones delicadas que pueden llevar a desequilibrios territoriales importantes.

La organización territorial del Estado se contempla en el título VIII de la Constitución que en su artículo 137 dice: *El Estado se organiza territorialmente en municipios y provincias y en las Comunidades Autónomas que se constituyan. Todas estas entidades gozan de autonomía para la gestión de sus respectivos intereses.*

En la figura 4 se reflejan las CC.AA, que forman nuestro país.



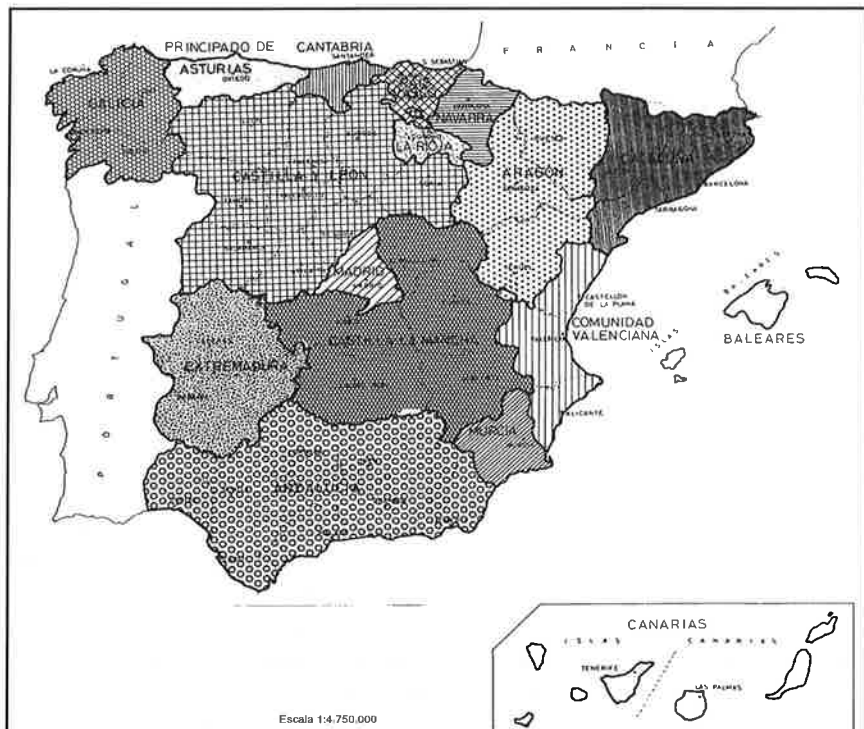
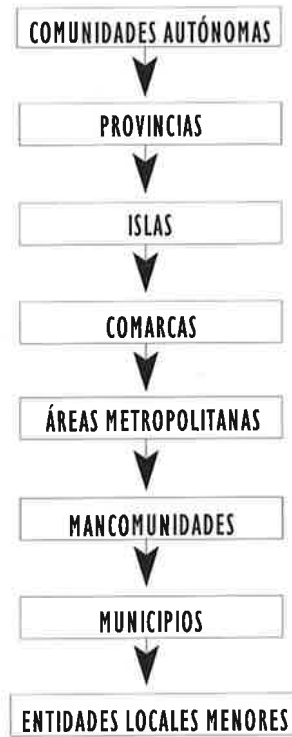


Fig. nº -4-

## Esquema de la Administración Territorial



## Referencias Bibliográficas

- Dantín, J. (1942)** *Regiones naturales de España*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Gavira, J. (1941)** En pro de una división geográfico-administrativa de España. *Revista de Estudios Geográficos*. Madrid: Ed. Ins. Juan Sebastián El Cano.
- Hernández Pacheco, E. (1952)** *El Solar en la historia Hispana*. Memorias de la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. Tomo XV.
- Hernández Pacheco, E.** *Fisiografía del Solar Hispano*. Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. Tomo XVI.
- Hernández Pacheco, E. (1932)** *Síntesis fisiográfica y geológica de España*. Trabajos del Museo Nacional de Ciencias Naturales. Madrid.
- Lautensach, H. (1968)** *Geografía de España y Portugal*. Esplugues de Llobregat, Barcelona: Ariel.
- Madoz, P.** *Diccionario Geográfico Estadístico Histórico de España y sus posesiones de Ultramar*.
- Melón, A. (1952)** El mapa prefectural de España (1810). *Revista de Estudios geográficos*. Madrid: CSIC.
- Melón, A. (1963)** *La división provincial de 1833 erróneamente calificada*. BRAH. CLII.
- Melón, A. (1963)** Provincias e intendencias en la península España del siglo XVIII. *Revista de Estudios Geográficos*. Madrid: CSIC.
- Melón, A. (1963)** De la división de Floridablanca a la de 1833. *Revista de Estudios Geográficos*. Madrid: CSIC.
- Pérez Sadaba, V. (1967)** *Interpretación y defensa del regionalismo*. Madrid.
- Rubiales Torrejón, A. (1973)** *La Región, Historia y Actualidad*. Universidad de Sevilla: Instituto García Oviedo.
- Vila Valenti, J.** *La Península Ibérica*. Esplugues de Llobregat, Barcelona: Ariel (Colec. El Cano).

# LA GEOGRAFÍA COMO RAZONAMIENTO ESPACIAL: EL EJEMPLO DE LA NUEVA DIVISIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO Y SUS APLICACIONES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

JUAN ANTONIO FREIJE GAYO\*

## La Geografía como razonamiento espacial

La finalidad tanto terminal como propedéutica de la nueva etapa secundaria requiere una conformación disciplinar, que la geografía ofrece, pero requiere también una formulación en términos de capacidades que la naturaleza sintética de la geografía asimismo ofrece.

La Geografía nace en la Grecia Antigua como “Descripción de la Tierra” entendida desde un punto de vista corográfico y sistemático; durante la Edad Moderna va perdiendo contenidos y aparece como ciencia, en sentido contemporáneo, en el siglo XIX, ligada a la extensión de la instrucción pública, tal y como afirma Estebanez (1982). A partir de ahí, y siguiendo a Capel (1981), la geografía se centra en torno a dos problemas definidores de la disciplina: El estudio de la diferenciación del espacio en la superficie y el estudio de las relaciones hombre-medio. Por otra parte, se van sucediendo distintos paradigmas: Determinismo, Posibilismo y Geografía Regional de Vidal de la Blache, Neopositivismo, Geografía Radical, Teoría de Sistemas, Geografía Humanista...

De este modo, la Geografía, como ciencia, se debatió, entre fines del siglo pasado y las primeras décadas del actual, entre el determinismo, según el cual el medio físico condiciona mecánicamente las formas sociales y los paisajes, y el posibilismo, que afirma la posibilidad de elección por parte del ser humano de entre las opciones que la naturaleza ofrece. El primero de estos paradigmas estuvo ligado al positivismo, y el segundo nace con la Escuela Francesa de Vidal de la Blache que da lugar a la

---

\* JUAN ANTONIO FREIJE GAYO es Profesor de Geografía de IES “Bernaldo de Quirós” de Mieres (Asturias).

denominada Geografía Regional, imperante en los países que siguen el modelo francés hasta casi los años setenta del siglo XX.

Todo ello se refiere a la Geografía universitaria; en la enseñanza secundaria, la geografía se configuró como saber enciclopédico encaminado al aprendizaje memorístico de lugares y accidentes geográficos, lo cual, en España, pervive hasta la Ley General de Educación de 1970. Fuera de España, ya en los años cincuenta, el neopositivismo está en la base de lo que se dio en llamar “Geografía Cuantitativa”, nutrida del uso de modelos y técnicas matemáticas; este paradigma tuvo como mentor principal a Schaefer (1953), que defiende una geografía nomotética y modelística. Otro momento de ese paradigma es el que se relaciona con la Teoría General de Sistemas y, en este sentido, Murcia (1982) propone aplicar al estudio de las estructuras espaciales esta teoría. Por otra parte, y al margen de ese denominado paradigma cuantitativo, continúa la Escuela Regional Francesa y, a partir de la misma, nace en los años sesenta el denominado “paradigma Radical”, que aplica el método de análisis marxista al estudio de los fenómenos socioespaciales, siendo Lacoste (1976) su máximo valedor.

Todas estas novedades epistemo-metodológicas llegarían con retraso a nuestro país bajo la denominación de “Nuevas Geografías”, tal y como titulan una breve obra divulgativa Capel y Urteaga (1982). Pero, al tiempo, nuevas perspectivas enriquecían la ciencia geográfica: surgía un enfoque humanista que intentaba huir de los modelos y del despersonalizador deductivismo neopositivista, recuperando la noción de “lugar” e incidiendo en los conceptos de topofilia y topofobia; es el caso de Tuan (1974, 1976) que plantea la necesidad de una perspectiva humanizadora. En relación con lo anterior, aunque con una dimensión complementaria de la perspectiva neopositivista, están los enfoques de percepción y la idea de mapa mental. Estos enfoques parten de la obra de Lynch (1960), así como de la obra de Gould (1975).

Todos estos paradigmas llegan a España en los años setenta, al mismo tiempo en que se desarrolla la Ley General de Educación y los primeros movimientos de preocupación por el Medio Ambiente. Así, años después nos llega la idea de ecogeografía de Tricart (1982), en la que se pretende cohesionar la perspectiva corológico-paisajística con la medioambiental.

El resultado de todo ese marasmo se observa pronto en los libros de texto de geografía del BUP, en los que aparece toda una amalgama de

paradigmas y opciones metodológicas, bajo las cuales subyace la oposición entre “explicación” y “comprensión”, entre la consideración de la geografía como una ciencia más o como “ciencia especial”, en definitiva, en su concepción como ciencia del espíritu o ciencia de la naturaleza, por seguir la dicotomía planteada por Kant.

Esa amalgama se planteaba como transmisión de una ciencia dada, como transmisión propedéutica, sin distinguir, por seguir a Rozada (1980), entre “una geografía que se hace y una geografía que se enseña” o, yendo más lejos, sin “evitar que la didáctica siga siendo el estudio de cómo enseñar lo que ya no debe enseñarse”, tal y como afirmaba Benejam (1978).

Esa última perspectiva comenzó a imponerse paulatinamente y así fueron surgiendo perspectivas alejadas de la enseñanza de la geografía como transmisión de una ciencia dada, buscando engarzar dicha enseñanza con los intereses vitales y próximos de los discentes, hasta llegar al Currículo de la ESO que plantea una perspectiva ecléctica, a medias entre lo disciplinar y lo puramente didáctico. Todo ello tuvo consecuencias negativas. Por una parte, y en el marco del BUP, se convirtió a menudo la Geografía en una clase “amena” consistente en la elaboración de estadísticas y gráficos o de trabajos sobre el entorno próximo, pero sin generalizaciones a escala global o con poco bagaje teórico. Por otra parte, y en el marco del desarrollo de la LOGSE, se tiende a un aprendizaje de la geografía en términos excesivamente descriptivos o “sociologistas”.

Pero el que suscribe propone la concepción de la Geografía Escolar como *Filosofía del Espacio*, como perspectiva crítica que facilite la inclusión de otras ciencias sociales y la creación de capacidades en el sentido que establece la LOGSE. En este sentido, Capel y Urteaga (1984) proponen una serie de técnicas y habilidades que la geografía proporciona y que devienen procedimientos a la vez que generan actitudes.

Pero, sobre todo, la geografía aporta una capacidad de razonamiento espacial, en relación con una perspectiva generalista y de síntesis que toma conceptos de diversas disciplinas físicas y sociales y los sintetiza sobre el Territorio. Por consiguiente, la geografía, el Eje Sociedad y Territorio de la ESO o la geografía del bachillerato de Humanidades, no puede quedarse en un mero “activismo” nutrido de ejercicios y actividades mecánicas dirigidos a la elaboración y comentario de gráficos y estadísticas. Ante todo, se trata de un *Razonamiento Espacial*, de una manera de interpretar la realidad, siendo esta perspectiva propia y de

síntesis la que justifica, a juicio del que suscribe, su presencia en el Currículo.

## **Razonamiento espacial y Economía mundial**

De lo anterior, podemos inferir que la aproximación al conocimiento geográfico debe ser no sólo icónica, sino también conceptual, en el sentido de analizar críticamente ideas y discursos que van más allá de lo estricta y aparentemente geográfico. Un ejemplo de ello puede ser la economía mundial en relación con la División Internacional del Trabajo. En este sentido, el aprendizaje no puede limitarse a la asimilación descriptiva de las especializaciones regionales en cuanto a tipos de exportación e importación y su relación con distintos datos como el nivel de renta, etc. La interpretación de la división territorial entre *Desarrollo* y *Subdesarrollo* depende, en última instancia, de cuestiones ideológicas, no es un hecho objetivamente dado. Así, la *Teoría de la Dependencia*, uno de cuyos valedores en nuestra disciplina es el geógrafo francés Yves Lacoste (1978), entiende que el subdesarrollo es una situación impuesta por el sistema económico mundial y afirma la posibilidad de salir del subdesarrollo dentro de ese sistema capitalista mundial de intercambios. Por el contrario, la *Teoría Liberal*, uno de cuyos primeros valedores fue Rostow (1960), rebate semejante concepción y prefiere la expresión de “países en vías de desarrollo”, pues el desarrollo sería una situación alcanzable por esos países si aplican la política adecuada. Y, en este sentido, la “caída del Muro” y la deflagración del bloque soviético han permitido un resurgir de esa Teoría Liberal. El ejemplo de ello es Fukuyama (1992), quien afirma que el devenir histórico tiende al triunfo del capitalismo liberal; refuerza su teoría con el ejemplo del sureste asiático (“los cuatro dragones”) como muestra del fracaso de la Teoría de la Dependencia. Sea como sea, en todo ello subyacen cuestiones de ordenación espacial y geo-económica que son, pues, imprescindibles para nuestra perspectiva de razonamiento espacial.

Desde el punto de vista geográfico podemos hacernos preguntas acerca de lo que afirma Fukuyama: ¿Está en lo cierto? ¿O estamos ante la formación de una nueva *División Internacional del Trabajo*? Un economista como Samir Amin (1994), al analizar la organización económica mundial, precisa aspectos de ordenación socio-espacial que pueden ser aplicados a distintas escalas, pues el razonamiento espacial, a

juicio del que suscribe, puede aprenderse en un trozo de terreno y ser aplicado a escala global.

En el artículo reseñado, Samir Amin afirma: “El verdadero objetivo de la Ronda de Uruguay es el de frenar la competitividad del tercer mundo industrializado, ya sea en detrimento de los sacrosantos principios del liberalismo, reforzando los *Cinco Monopolios* (capital financiero, tecnología, decisiones sobre recursos naturales, comunicaciones y armamento) de los centros dominantes”.

Lo que Amin intenta reflejar es una nueva división internacional del trabajo, en la que los países del centro se reservan una serie de funciones relacionadas sobre todo con el denominado “Sector Cuaternario”, todo ello gracias a una revolución de las comunicaciones que permite disociar territorialmente la gestión y el diseño industrial de la producción directa.

Todo lo anterior implica una manera de razonar en la que no es posible siempre la inducción heurística y en la que el profesor ha de “fabricar” organizadores previos o explicaciones para que los alumnos puedan extraer conclusiones del manejo didáctico de información. El razonamiento espacial requiere, pues, un doble proceso deductivo-inductivo y excluye lo puramente heurístico.

En última instancia, se trata de que el alumno comprenda las estructuras territoriales como resultado de la proyección del sistema social, pues, como afirma Sánchez (1981), “el hombre convierte el espacio geográfico en un espacio social a lo largo de la lucha de dos elementos –el hombre y el espacio– con el tiempo como espectador de la historia”. Se trata, en definitiva, de entender y explicar lo que Wagner (1960) denomina “el uso humano de la tierra”, es decir, el complejo conjunto de interacciones entre hombre y medio que, a distintas escalas, produce una segregación de actividades y funciones. Para ello es precisa la utilización de buenos y genéricos organizadores previos, acompañados por el uso de elementos cartográficos, icónicos, escritos y estadísticos, pero con un lugar importante para el mapa. El fin último ha de ser la construcción cognitiva de un razonamiento espacial que una la reflexión sobre la distribución de los fenómenos humanos en el planeta a diferentes escalas y la reflexión acerca de las relaciones de las sociedades con su medio, partiendo de la siguiente afirmación de Méndez y Molinero (1991): “Entre los objetivos de la geografía, uno esencial es dar sentido al espacio en que vivimos, desde



el marco local, más inmediato, hasta el contexto mundial, cada vez más próximo e interdependiente”.

### **Algunas conclusiones obtenidas en el aula**

En general, los libros de texto del BUP y los de Segundo Ciclo de la ESO contienen pocas alusiones explícitas y razonadas al concepto de División Internacional del Trabajo. En la Geografía Económica se suele tender a una enumeración de los factores de localización industrial y a describir las grandes áreas industriales en términos fundamentalmente “economicistas”. En cuanto a los “distintos niveles” de Desarrollo, predominan las referencias al problema de la ayuda al Tercer Mundo, pero escasea una visión unitaria acerca de las desigualdades territoriales que pueda generar conclusiones hechas a base de un verdadero razonamiento espacial. Nos podemos encontrar con páginas dedicadas al nuevo Eje Económico del Pacífico, desde una perspectiva puramente descriptiva o a las formas de vida en el mundo de la pobreza desde un punto de vista sociologista. El concepto de División Internacional del Trabajo, indispensable para un razonamiento geográfico, apenas se plantea.

El que suscribe, impartiendo clase de Geografía de 2º de BUP durante los cursos 1992-93, 1993-94, 1994-95 y 1995-96, se encontró con este problema a la hora de desarrollar los contenidos del programa relacionados con la Geografía Económica y con las Artes Geoeconómicas. Del trabajo en el Aula nacieron algunas conclusiones.

Se partía de proporcionar a los alumnos una explicación previa, a la manera de Organizador, y de detectar sus ideas y conceptos previos, insistiendo en la noción de División Internacional del Trabajo y en la oposición entre Teoría Liberal y Teoría de la Dependencia. Después, se analizaban textos y datos económicos mundiales de distinta naturaleza, con especial atención a los “Cuatro Dragones” del Sureste asiático. De este modo, se concluyó que la tradicional División Internacional del Trabajo, que dividía a los países entre exportadores de industria y exportadores de sector primario, se está modificando por la nueva revolución de las comunicaciones que permite disociar la gestión y el diseño industrial de la producción directa. Por otra parte, a los tres sectores económicos tradicionales, se puede añadir un Sector Cuaternario muy relacionado con la investigación aplicada a la gestión y diseño industrial. Todo ello permite

la instalación de industrias en el Tercer Mundo, donde la mano de obra es más barata, sin perder el control de la gestión y el diseño, pues los países dominantes se reservan este aspecto, como ya observábamos al citar algunas afirmaciones de Samir Amin.

Así, a lo largo de esos cursos, hemos ido elaborando la siguiente clasificación de países:

- *Países del Centro con Gestión y Diseño*: EE.UU., Unión Europea y Japón.
- *Países con Industria pero sin Gestión ni Diseño*: muchos de los considerados desarrollados y algunos del Tercer Mundo.
- *Países exportadores de Productos Primarios*: de momento, la mayor parte del mundo subdesarrollado.
- *Países exportadores de Petróleo*.

Queda la duda de cómo considerar a los “Cuatro Dragones” asiáticos, pero, en todo caso, a partir del trabajo con los alumnos, hemos podido proponer una clasificación que no aparece en los libros de texto y hemos podido profundizar en el concepto de División Internacional del Trabajo. Con todo ello, pretendemos una Geografía escolar que, sin perder su perspectiva de ciencia universitaria, se relacione con las capacidades que la LOGSE y el Currículo establecen y se convierta en un importante eje del Área de Ciencias Sociales. Se trata de abandonar una didáctica geográfica puramente “activista” y encaminada a conseguir ciertas habilidades, proponiendo el concepto de *Razonamiento Espacial*; éste genera una perspectiva más amplia y más cualitativa y es más útil para fomentar el pensamiento y la reflexión crítica, así como para formar ciudadanos más conscientes de los mecanismos socio-territoriales y político-sociales del mundo en que viven.

## Referencias bibliográficas

- Amin, S. (1994)** La Crisis y su gestión. El venenoso éxito del FMI y del Banco Mundial, en *El Viejo Topo*, 79, pp. 68-82.
- Benejam, P. (1978)** El pensamiento geográfico y la didáctica de la geografía en EGB. *Cuadernos de Pedagogía*, 45.
- Capel, H. (1981)** *Filosofía y Ciencia en la Geografía Contemporánea*. Barcelona: Barcanova.

- Capel, H. y Urteaga, L. (1982)** *Las Nuevas Geografías*. Barcelona: Salvat.
- Capel, H. y Urteaga, L. (1984)** *La geografía ante la reforma educativa*. Barcelona: Geocrítica.
- Estebanez, J. (1982)** *Tendencias y problemática actual de la Geografía*. Madrid: Cincel).
- Fukuyama, F. (1992)** *El fin de la Historia y el último hombre*. Barcelona: Planeta.
- Gould, P. (1975)** Las imágenes mentales del espacio geográfico, en Gómez Mendoza, J.: *El pensamiento geográfico*. Madrid: Alianza Universidad, pp. 477-482.
- Lacoste, Y. (1976)** *La geografía: Un arma para la guerra*. Barcelona: Anagrama.
- Lacoste, Y. (1978)** *Geografía del Subdesarrollo*. Barcelona: Ariel.
- Lynch, K. (1960)** Estructura de la percepción humana, en Choay, F.: *El Urbanismo. Utopías y realidades*. Barcelona: Lumen, pp. 472-493.
- Méndez, R. y Molinero, F. (1991)** *Espacios y Sociedades. Introducción a la Geografía Regional del Mundo*. Barcelona: Ariel.
- Murcia, E. (1982)** Hacia una metodología sistémica en el análisis geográfico; en Sociedad Asturiana de Filosofía: *Actas del I Congreso de Teoría y Metodología de las Ciencias*. Oviedo: Pentalfa.
- Rostow, W.W. (1960)** *Las etapas del crecimiento económico*. México: F. de C. E.
- Rozada, J.M. (1980)** Las relaciones entre una geografía que se hace y una geografía que se enseña. En *Aula Abierta*, 29. ICE Universidad de Oviedo.
- Sánchez, J.E. (1981)** *La geografía y el espacio social del poder*. Barcelona: Amelia Romero.
- Schaefer, F.K. (1953)** *Excepcionalismo en Geografía*. Barcelona: Universidad.
- Tricart, J. y Kilian, J. (1982)** *La ecogeografía y la ordenación del medio natural*. Barcelona. Anagrama.
- Tuan, Y.F. (1974)** *Topophilia: A Study o Enviroment. Perception, Attitudes and Values*. Nueva York: Prentice Hall.
- Tuan, Y.F. (1976)** Humanistic Geography, en *Annals of Association of American Geographers*, vol. 66, 2, pp. 266-276.
- Wagner, Ph.L. (1960)** *El uso humano de la Tierra*. Madrid: IEAL.

# EXPERIENCIA RELACIONADA CON EL TEOREMA DE TORRICELLI

JOSÉ COLUNGA RODRÍGUEZ\*

## Introducción

Dado que en los libros dedicados a la enseñanza experimental de la física, a nivel medio, es raro encontrar prácticas dedicadas al estudio de la dinámica de fluidos, el presente trabajo intenta subsanar en parte esa carencia.

A tal fin, se propone una experiencia, relacionada con el teorema de Torricelli, con el objeto de que la realicen los alumnos de COU. Consiste, en esencia, en medir el tiempo que tarda el nivel de un líquido –que fluye a través de un orificio practicado en la pared lateral de una vasija– en descender una profundidad dada, y, luego, comparar los valores obtenidos con los que se esperan según un desarrollo teórico apoyado en el citado teorema. Además, se expone un modo de determinar el nivel del líquido empleado, agua, mediante el control de la intensidad de una corriente eléctrica, el cual permite a los alumnos que participen en el ensayo un seguimiento cómodo y preciso del tiempo que tarda el agua en bajar la mencionada profundidad.

## Fundamento teórico

Como se sabe, el teorema de Torricelli establece que (ilustr. 1) *la velocidad de salida de un líquido por un orificio practicado en una pared delgada, es el que tendría un cuerpo, cayendo libremente en el vacío desde el nivel del líquido hasta el centro del orificio (h).*

Esta velocidad es:

$$v = \sqrt{2 g h}$$

---

\* JOSÉ COLUNGA RODRÍGUEZ es Profesor del I.E.S. Leopoldo Alas Clarín de Oviedo.

siendo  $g$  la aceleración de la gravedad.

Por otra parte, admitiendo que  $S$  y  $s$  simbolizan, respectivamente, las secciones del recipiente y de la abertura, y como la reducción del volumen del líquido en el recipiente ha de ser igual al que sale por el orificio en el mismo tiempo, entonces se puede escribir:

$$- S \frac{dh}{dt} = s \sqrt{2 g h}$$

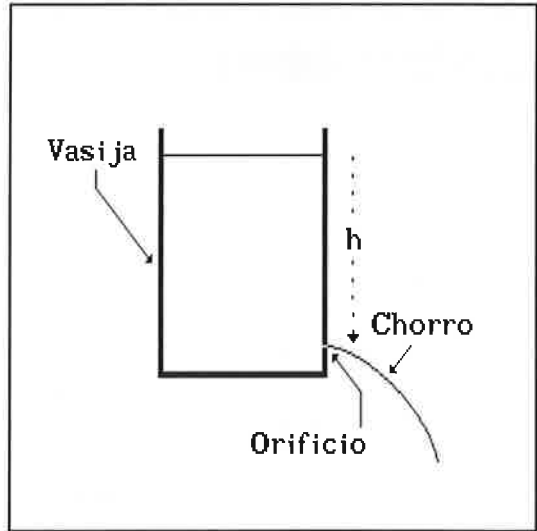


Figura -1-

representando  $dh/dt$ , claro está, la disminución de la altura de la superficie libre del líquido con el tiempo. El signo menos es consecuencia de dicha disminución.

Ahora bien, como se sabe, a causa de la convergencia a que se ven sometidas las líneas de corriente cuando se acercan al orificio, ocurre que la sección transversal de la vena líquida sigue decreciendo durante un pequeño recorrido fuera de la vasija. Esto se traduce en la necesidad de usar un valor menor de  $s$ , el área de sección mínima llamada *sección contraída*. (De acuerdo con la literatura científica, para una abertura circular de bordes finos, al igual que la empleada en el experimento, esa sección es el 65% aproximadamente del área del orificio.)

Por tanto, la última ecuación debe reescribirse como sigue:

$$- S \frac{dh}{dt} = 0.65 s \sqrt{2 g h}$$

Integrando esta expresión, se obtiene sin dificultad que:

$$- \frac{1}{0.65} r \sqrt{\frac{2}{g}} \sqrt{h} = t + C$$

donde  $r$  es la relación entre la sección de la vasija y la del agujero y  $C$  es la constante de integración.

Por otro lado, si se supone que  $h_0$  es la altura inicial y que a ésta le corresponde un tiempo nulo, se ve fácilmente que el valor de la citada constante es:

$$C = - \frac{1}{0.65} r \sqrt{\frac{2}{g}} \sqrt{h_0}$$

Finalmente, la ecuación integrada se expresa del modo siguiente:

$$t = \frac{1}{0.65} r \sqrt{\frac{2}{g}} (\sqrt{h_0} - \sqrt{h})$$

En resumen, de acuerdo con lo que se propone en la introducción, se mide el tiempo  $t$  que tarda el líquido en bajar desde una altura predeterminada  $h_0$  hasta diversas alturas  $h$ , y, después, se cotejan los resultados experimentales con los predichos por la teoría desarrollada: al llevar  $t$  frente a  $\sqrt{h}$  ha de resultar una recta.

### Dispositivo experimental

Como se puede observar en la ilustr. 2, el esquema del montaje experimental consta de los elementos:

- Una vasija de sección constante y provista de un abertura circular en la pared.

- Una regla sujeta a un soporte, cuyo cero de escala coincide con el centro del orificio.

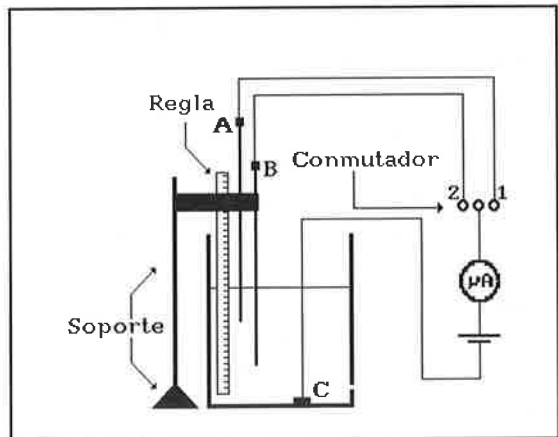


Figura -2-

– Dos electrodos (**A** y **B**), metálicos y en forma de aguja, los cuales se pueden deslizar verticalmente a través de sendas guías y fijar su posición. Por otra parte, es indispensable que no haya contacto eléctrico entre ellos.

– Un tercer electrodo (**C**), también de metal y en forma de lámina, en el fondo del recipiente.

– Un circuito eléctrico constituido por los tres electrodos, un miliamperímetro, un conmutador, una pila de 4,5 V, por ejemplo, y los correspondientes hilos de conexión. Como ya se ha apuntado, se utiliza el agua como líquido, y, si es potable, presenta suficiente conductividad eléctrica para completar el mencionado circuito.

Tanto el electrodo **A** como el electrodo **B** se disponen, con la ayuda de la regla, de manera que la punta del primero indique siempre la altura inicial  $h_0$ , mientras que la del segundo coincida con la altura final  $h$  elegida.

Cuando el agua supera el nivel  $h_0$ , el conmutador ha de estar en la posición **1**, y el miliamperímetro indica el paso de una corriente muy débil, que va decreciendo gradualmente a medida que sale el elemento acuoso. Mas, en el instante en que la punta del electrodo **A** deja de tocar el agua aparece cero en el medidor de corriente. Es en este momento cuando los alumnos que tengan en sus manos un cronómetro deben pulsar el botón del mismo. A continuación, sin tardanza, se permuta la posición **1** por la **2**, y de nuevo aparece un valor distinto al nulo en el miliamperímetro, cuya intensidad también mengua poco a poco hasta anularse. Esto sucede, como se comprende, cuando el electrodo **B** pierde asimismo el contacto con la superficie del agua, y es el instante de detener el decurso del tiempo.

Por último, se indica lo que sigue:

– Es imprescindible que los electrodos sean delgados y que la regla tenga el menor grosor posible, con vistas a que estos elementos no influya apreciablemente en el valor de la sección  $S$ .

– Como se alude líneas arriba, los electrodos **A** y **B** terminan en punta, pues así es más nítido el final de su contacto con la superficie líquida.

– Conviene, por motivos didácticos, que la vasija sea de material transparente, a fin de que los alumnos vean cómo desciende el nivel del líquido.

– Es interesante iluminar el chorro, pues si se proyecta su imagen en una pantalla blanca, claramente se aprecia en la sombra la *sección*

*contraída* y cómo la vena líquida toma el aspecto de un rosario hasta que se rompe en gotas.

### Resultados experimentales y análisis de los mismos

Los tiempos experimentales se consiguieron determinando, en primer lugar, la duración del descenso de la superficie del agua desde la altura fija  $h_0 = 11 \text{ cm}$  hasta la altura  $h = 10 \text{ cm}$ ; luego, hasta 9 cm, 8 cm,..., y así sucesivamente, hasta 1 cm.

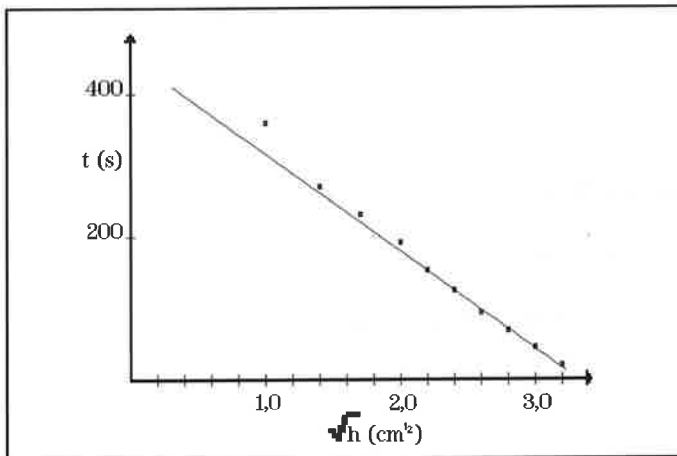


Figura -3-

Se efectuaron varias series de medidas bajo las mismas condiciones, recogiendo en todas ellas datos muy similares. Una de estas series se muestra en la ilustr. 3, en la que figuran los puntos obtenidos de  $t$  respecto a  $\sqrt{h}$  y la recta teórica. Para trazar ésta, se ha tenido en cuenta, claro está, los valores de  $S$  y  $s$  del dispositivo experimental utilizado:

$$S = 196,1 \text{ cm}^2 ; s = 0,1 \text{ cm}^2$$



Como se puede advertir hay una satisfactoria coincidencia, dentro de los errores experimentales, entre la realidad y el planteamiento teórico, tanta más cuanto mayor sea la altura final  $h$ .

### **Conclusión**

Únicamente resta añadir, que los elementos materiales necesarios para llevar a cabo esta experiencia están al alcance de cualquier laboratorio docente de grado medio y que los alumnos de COU disponen de la adecuada formación científica, tanto para entender la base teórica como el funcionamiento del montaje experimental.

### **Referencias bibliográficas**

**Frank M. White (1983)** *Mecánica de fluidos*, México: McGraw-Hill.

**J. W. Kane y M. M. Stern Heim (1992)** *Física*. Editorial Reverté.

# **DISEÑO INNOVADOR DE LAS SALAS DE DISECCIÓN DE ANATOMÍA HUMANA. MODELO DESARROLLADO EN LA FACULTAD DE MEDICINA DE OVIEDO**

ALFONSO LÓPEZ-MUÑIZ; LUIS HERNÁNDEZ Y  
MANUEL ÁLVAREZ-URÍA RICO\*

## **Introducción**

La Docencia Universitaria deberá experimentar cambios radicales en los próximos años por la incorporación de Nuevas Tecnologías<sup>4,21</sup>.

Esta transformación deriva de dos factores fundamentales. En primer lugar la existencia de nuevos métodos docentes que progresivamente se incorporan a la Enseñanza, fundamentalmente relacionados con la informática<sup>10</sup>, y en segundo lugar la aplicación progresiva de nuevas técnicas en los ejercicios profesionales, siendo obligación ineludible de la Universidad preparar a los futuros Licenciados en estos campos.

Esta metamorfosis será más notables en las Ciencias de la Vida debido a los avances de la Medicina Moderna, que ha incorporado con precocidad estas Tecnologías en su práctica diaria (Endoscopia, T.C., R.M., Cirugía Virtual...).

Estos recientes métodos de estudio del Cuerpo Humano deben ser aplicados al proyecto curricular de las disciplinas relacionadas con las Ciencias de la Vida<sup>7,10</sup>, que comprenden un amplio espectro que abarca Medicina, Enfermería, Fisioterapia, Psicología, Logopedia, Foniatría, Educación Física...

Consecuentemente, el valor de su estudio en los primeros pasos de la Formación Universitaria se basa en que aportan inmejorables observaciones sobre el Cuerpo Humano “in vivo” y sirven para que este

---

\* ALFONSO LÓPEZ-MUÑIZ; LUIS HERNÁNDEZ y MANUEL ÁLVAREZ-URÍA RICO son Profesores del Departamento de Morfología y Biología Celular de la Facultad de Medicina de la Universidad de Oviedo.

alumnado no se encuentre por primera vez con las mismas cuando se traten de casos patológicos (bien en la parte final de su diseño curricular o más dramáticamente durante el ejercicio profesional).

## EVOLUCIÓN DE LA DOCENCIA PRÁCTICA EN ANATOMÍA HUMANA

Durante siglos el Estudio del Cuerpo Humano estuvo prohibido por diferentes condicionantes.

La realidad ha sido que salvo los Estudios Helenísticos<sup>8, 13,16</sup>, el estudio de cadáveres humanos se comienza a desarrollar durante el **Renacimiento**, siglo XVI, momento en que estos conocimientos sufren radicales modificaciones (“tu Galeno que te dejaste engañar por tus monos” indicó Vesalio), destacando por su innovación docente las obras “De Humani Corporis Fabrica” de Andrés Vesalio<sup>20</sup>, los “Diseños Anatómicos” de Leonardo de Vinci<sup>6</sup> y la “Historia de la Composición del Corpo Humano” de Juan Valverde de Hamusco<sup>19</sup>. En estos periodos se construyeron las primeras **Salas de Disección** para alumnos y practicantes de la Medicina. Estos Teatros eran edificaciones temporales, realizadas en madera y sin techo, derribándose accidentalmente alguna de las mismas por la abundancia de público asistente a las demostraciones.

El siguiente paso tuvo lugar en el **siglo XVIII**, periodo Ilustrado, debido a la realización de disecciones sistemáticas y la aplicación de nuevas técnicas (el microscopio...). De los numerosos autores de esta época destacaremos a Von Haller por añadir al concepto de Anatomía Inanimata, la Anatomía Animata (buscando las funciones de las estructuras) y por significar el fin de la influencia latina superada por la investigación anglogermana. Las **Salas de Disección** adquieren una relevante importancia en la Docencia Médica, hasta el punto de ser la principal disciplina en las Facultades de Medicina de la época<sup>13,16</sup>.

Finalmente, los **siglos XIX y XX** han significado el prelude de la Docencia Práctica Actual. En el siglo pasado, Bernard y Bichat<sup>2</sup> introducen un concepto aplicativo al estudio del Cuerpo Humano, el concepto anatomoclínico “Anatomía General y Aplicada a la Fisiología y a la Medicina”, y en los primeros pasos de este siglo en las Universidades Germanas y en las recién creadas Escuelas Médicas Americanas se ensalza la enseñanza práctica en esta Docencia<sup>16</sup>. Las **Salas de Disección** empiezan

a ser similares a las actuales, aunque de menor confortabilidad por la carencia de medios de conservación, localizándose en anexos separados del resto de la Facultad, teniendo unas características especiales ( temperatura inferior a los 10º, humedad escasa ...). Debemos destacar por su actualidad pese la lejanía temporal, la precisa descripción del Prof. Olóriz<sup>18</sup> en 1890 (que incluso incluye análisis del volumen de aire por alumno, o de la altura y dimensiones de las ventanas) y la discusión sobre Docencia Práctica en Anatomía Humana del Congreso de Granada de 1911 de la Asociación para el Progreso de las Ciencias , desgraciadamente asumible en este momento<sup>5</sup>.

La aparición de técnicas de fijación por medios químicos y por congelación permitieron la conservación y estudio de cadáveres o piezas cadavéricas en Salas de Disección integradas en los edificios de las Facultades, sin necesidad de diferencias radicales con el resto del Centro Universitario. Esta “normalidad”, no carente de condescendencia y rutina incluso ingenuidad, se enfrenta a la rigurosidad actual en el control de la toxicidad y la prevención de los riesgos laborales, que ha situado a las Salas de Disección al margen de la normativa existente.

## INNOVACIONES EN LA DOCENCIA PRÁCTICA EN ANATOMÍA HUMANA

Estas renovaciones vienen marcadas por dos necesidades, la llegada de nuevos medios docentes y el mayor control en la prevención sanitaria, especialmente en la exposición a agentes tóxicos, traducido en una reciente y rigurosa legislación sobre el tema.

### I. Medios Docentes Utilizables en las Salas de Disección

En la Actualidad, el Profesor encargado de la Enseñanza del Cuerpo Humano viene sustentado su Docencia con los siguientes métodos:

**Imágenes Bidimensionales**, empleadas durante la *Lección Magistral* (dibujos, transparencias o diapositivas) o recogidas en los *Libros*, bien Libros de Texto generalmente acompañados de una iconografía limitada o bien Atlas en los que predominan las figuras y el texto es escaso. Entre estos destacan los Atlas de Láminas (dibujos o fotografías) que frecuentemente se complementan con la identificación y el redibujado o coloreado de determinadas estructuras. Estas obras constituyen la mayor

parte del material de cualquier librería universitaria especializada (según comprobamos en las más prestigiosas Universidades Europeas o Americanas)<sup>14</sup>.

Los Libros han sido complementados con transparencias o recortables superponibles que permiten su montaje, elaborando por planos una determinada región. Esta metodología permite obtener información tridimensional conservando la estructura de libro, facilitando su utilización y comercialización<sup>14</sup>.

El siguiente nivel cuenta con las *Maquetas o Modelos Anatómicos*, poseedores de una estructura *Tridimensional*, que les asemeja con la zona estudiada de modo esquemático, lo cual impide aproximaciones rigurosas<sup>14</sup>.

Finalmente el más importante método para el Estudio del Cuerpo Humano ha sido, y es, la *Disección y Estudio Cadavéricos*<sup>14</sup>. El Cadáver, bien estudiado íntegramente, bien mediante preparaciones anatómicas determinadas constituye el principal elemento de estudio. Las preparaciones del Cuerpo Humano componen una colección de referencia en la Sala de Disección, que debe ser ampliada en este momento con las realizadas mediante materiales más precisos y conservadas en inclusiones en resinas sintéticas específicas. Sin embargo, el Hombre Muerto presenta diferencias anatómicas con el Ser Vivo, debiendo ser este último el objeto principal de nuestro estudio, preferentemente en sus aspectos funcionales y clínicos, problema superable con las Nuevas Tecnologías<sup>7,15</sup>. Asimismo, la utilización del material cadavérico (por otro lado en algunas Facultades muy escaso), debe adaptarse a la normativa existente, debiendo acentuarse la escrupulosidad en la elección, conservación y utilización del mismo.

Las nuevas técnicas que podemos agrupar como *TÉCNICAS DE IMAGEN* están formadas por:

*Técnicas Radiológicas*, aplicadas en la enseñanza del Cuerpo Humano en los últimos decenios, se han multiplicado en este momento<sup>1,7,17</sup>. A la Radiología Simple, se añaden técnicas especiales: Tomografía, xerorradiografía y radiología con contraste como la arteriografía, la flebografía o la linfografía en el Estudio Vascular, los tránsitos en la Esplacnología o la ventriculografía y la mielografía en el Sistema Nervioso Central, aunque estas últimas técnicas están superadas, siendo cada vez menos utilizadas. *La Medicina Nuclear* ha permitido la realización de gammagrafías que aportan imágenes de gran interés fundamentalmente en Sistema Nervioso Central, Endocrinología y en menor grado Esplacnología y Aparato Locomotor<sup>15</sup>.

La **digitalización de las imágenes** obtenidas por métodos físicos ha conducido a un grado de perfección inimaginable hace escaso tiempo, destacando la *Tomografía*, T.C., y la *Resonancia Magnética*, R.M. Estas dos técnicas combinadas nos permiten imágenes tan perfectas como las procedentes de secciones anatómicas cadavéricas, siendo de gran interés hacer comparaciones entre todas ellas.

La *Termografía* y la *Ecografía*, que por su falta de morbilidad serán las técnicas de imagen del próximo siglo, proporcionan observaciones dinámicas, de máximo valor en las cavidades torácica (el gran auge de la ecografía cardiaca) y abdominopelviana (en aparato digestivo y en la gestación, fundamentalmente por su benignidad)<sup>15</sup>.

El siguiente grupo estaría formado por las imágenes obtenidas por **Técnicas Endoscópicas**, muy útiles en el estudio de la Esplacnología, ya que permiten el análisis del Cuerpo Humano Viviente. Es preciso reseñar la *Rinoscopia* (para estudiar las Fosas Nasales), *Laringoscopia* y *Broncoscopia* (para las cuerdas vocales y el Aparato Respiratorio), las *Endoscopias Digestivas* (Esofagogastrosocopia y Rectocolonosocopia, que han relegado a un segundo plano las técnicas radiológicas con contraste) y las Endoscopias del Aparato Urogenital, complementandose este grupo con la *Laparoscopia*, empleada en el análisis de la Cavidad y las Vísceras Peritoneales . Paulatinamente su aplicación se impone en los campos vascular y neurológico. Finalmente dentro de estas técnicas debemos citar la *Artroscopia*, para el examen de los elementos articulares<sup>15</sup>.

Estas técnicas han sido consideradas como magníficas **técnicas de diagnóstico**, imponiendose actualmente como **técnicas terapéuticas de primera elección**, sustituyendo a las intervenciones quirúrgicas clásicas. De lo expuesto, nosotros proponemos que sean empleadas como método de estudio, **técnicas docentes**, en Anatomía Humana. Un análisis de la evolución de las mismas nos muestra el enorme incremento de estas intervenciones, que serán habituales en el futuro ejercicio profesional de los actuales estudiantes universitarios<sup>15</sup>.

Todo ello nos lleva a exigir que estas técnicas se añadan al estudio cadavérico y restantes métodos clásicos en la Práctica Docente del Cuerpo Humano, aunque estos cambios obligarán a una actualización de los Docentes, del Material Práctico y de los Productos Comercializados<sup>15</sup>.

## II. Legislación Vigente Aplicable a las Salas de Disección

Un segundo problema se presenta en la necesidad de adaptar las Salas de Prácticas a la reglamentación legal. La actual normativa es especialmente abundante en Salud Laboral, que comienza con la recomendación 164 de la O.I.T. de 3 de Junio de 1981, que en España se plasma en la reciente Ley de Prevención de Riesgos Laborales, 31/1995, de 8-XI-1995, que establece incluso responsabilidades penales derivadas de los artículos 348.a/ y 427 del Código Penal, siendo considerada como infracción muy grave en el artículo 48.6/ superar los límites de exposición a agentes nocivos.

También es fundamental la normativa sobre seguridad y buenas prácticas de laboratorio, entre las que se incluyen las Directivas del Consejo Europeo 87/18/CEE del 18-XII-1986, recogida en el Real Decreto 822/1993, B.O.E. 29-V-93; y la legislación sobre exposición a agentes biológicos Directiva del Consejo 90/18/CEE y 90/679/CEE, recogidas en el Real Decreto 2043/1994, B.O.E. 24-XI-1994. Esta reglamentación, en consonancia con el Manual de Bioseguridad de la O.M.S., determina la infraestructura de los Laboratorios con Productos Biológicos, entre los que están incluidos las Salas Anatómicas: Tipos de techos, paredes y suelos, tuberías y tipos de conducciones, superficies de trabajo, sistemas de ventilación (60 m<sup>3</sup> por persona y hora), sistemas de electricidad y normas sobre iluminación, propiedades de los mobiliarios y de los lavabos de manos y ojos, situación de las puertas y ventanas, sistemas de seguridad contra incendios y de emergencia, lugares de almacenamiento de los productos, prohibición de comer o beber o poseer alimentos en los laboratorios (las conducciones de agua del laboratorio y de agua para beber deben ser independientes), obligaciones de emplear siempre guantes, dispositivos mecánicos para las pipetas o material de vidrio (nunca empleando la boca), obligación y tipos de batas o uniformes (que no saldrán de los laboratorios) y de gafas de seguridad, limitación del uso de agujas y jeringas (y si se usan retirar en recipientes especiales), descontaminación de la Sala al menos una vez al día o siempre que haya el mínimo derrame... La medidas preventivas están en relación con los niveles de riesgo, regulados por la Directiva 90/679/CEE en cuatro grupos, según sea improbable cause enfermedad hasta la presencia de agentes patógenos en las muestras (grupo en el que puede incluirse nuestras Salas). Esta normativa aplicable a los trabajadores (profesores, investigadores, personal laboral...) debe crear especial preocupación al

pensar en el alumnado, tema que incluso ha dado lugar a estudios en Universidades Extranjeras<sup>3,11</sup>.

Se complementa esta legislación, en relación con las Salas de Prácticas en Anatomía Humana, con la normativa sobre productos químicos regulada por las Directivas 88/379/CEE y 93/112/CEE, recogidas en el Real Decreto 1078/1993, que establece la información sobre productos, elaboración, distribución, contenido y fichas. Fruto de esta normativa es la ficha técnica NTP-248 sobre el formaldehído, donde se observa la peligrosidad del producto más empleado en la fijación cadavérica, destacando su toxicidad como agente irritante en el tracto respiratorio, siendo considerado cancerígeno<sup>9</sup>. Este hecho obliga a rigurosas normas sobre empleo y almacenamiento de los líquidos fijadores o piezas que los contengan y consecuentemente en la exposición y la ventilación en estos espacios. Similares conclusiones podemos obtener del estudio de las fichas de los restantes productos empleados en la fijación cadavérica, pues por definición cualquier agente fijador es biológicamente activo y consecuentemente tóxico. Es preciso analizar los TLV-C y TWA, los valores límites superiores, existentes en las Salas de Prácticas de los agentes empleados, pues estas concentraciones no deben ser sobrepasadas en ningún momento por el personal asistente.

Esta normativa estipula con detalle las características de las Salas de Disección, de modo que su Diseño Arquitectónico y los Materiales Empleados están perfectamente regulados (siendo por el contrario escasa la reglamentación sobre el empleo de cadáveres reguladas por el Decreto 2263/74 de 20 de julio, B.O.E. 21-VII-1974, recientemente modificado por el Decreto 7/1996, de Junio, B.O.E. 8-VI-1996).

## MODELO DESARROLLADO EN LAS SALAS DE PRÁCTICAS DE LA FACULTAD DE MEDICINA DE OVIEDO: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las Salas de Prácticas de Anatomía Humana de la Facultad de Medicina de Oviedo llevan el nombre del Prof. A. Pérez Casas, fundador de dicho centro, y a quién debemos estas magníficas Unidades Docentes. La Facultad de Medicina creada hace poco más de 25 años, es inaugurada en 1975, dotandose paulatinamente de medios las citadas Salas de Disección. Situada en el 9º piso del Ala de Departamentos del Edificio, diseñado por



el insigne arquitecto Castela, comienza en un espacio, empleado como Museo, de 286 m<sup>2</sup>, donde se exponen preparaciones anatómicas y colecciones de embriones, situándose al fondo las entradas, a través de dos áreas transicionales de servicios dotadas de lavabos y armarios, a dos Salas Gemelas, de 200 m<sup>2</sup> cada una, separadas por un tabique. Cada una de las mismas dispone de tres extractores empotrados en el techo, con magnífica iluminación artificial y natural (amplios ventanales y tragaluces) y 14 mesas de mármol dotadas de sistemas acuosos, existiendo en la esquina interna de las mismas sendas piscinas con formol para el almacenamiento de cadáveres (con capacidad para tres o cuatro cada una). En el piso bajo se dispone de una Sala de Embalsamamiento de 338 m<sup>2</sup>, con tres áreas diferenciadas, un Área de Almacenamiento con 5 piscinas de formol (con capacidad para diez cadáveres cada una), un Área de Embalsamamiento y Obtención de Piezas y un Área de Docencia (ubicada en la parte inicial de la Sala).

Las actuaciones realizadas conducentes a mejorar la Docencia Práctica se realizaron, por estar dedicadas a este fin, en las dos Salas de Disección del 9° piso de la Facultad de Medicina. La filosofía de esta intervención en las Salas de Prácticas de Anatomía Humana buscaba la integración, tal como hemos venido exponiendo, de los Nuevos Métodos Docentes y la disminución de los Riesgos para la Salud del Personal Docente, Discente y Laboral que frecuenta las mismas.

En primer lugar, se retiraron las piscinas de formaldehído y se eliminó parcialmente el tabique de separación de ambas Salas, colocándose en ese espacio una Cámara de Conservación de Cadáveres y una Cabina Central, comunes a ambas Salas. La *Cámara de Conservación* sirve para el almacenamiento de cadáveres fijados; ya que si los cadáveres piensan utilizarse habitualmente es suficiente para su conservación una cámara frigorífica a una temperatura de -4°. Esta cámara tiene dos aperturas, una desde cada Sala, una panelación completa y un suelo aislante específico, un grupo frigorífico con termostato localizado fuera de la Sala, en la zona transicional de servicios (para no alterar la Docencia) y bandejas independientes con rodillos para 8 cadáveres. Las dimensiones de la Cámara son 2.53 m. de altura, 2.40 m. de longitud y 3.82 m. de anchura (1.91 m. en cada Sala). Este cambio permitió una mayor sencillez en el manejo de los cadáveres, usando camillas adaptables a las bandejas y a las mesas de Disección, y sobre todo disminuyó de forma notable la concentración de gases irritantes.

En segundo lugar, estas unidades docentes se han enriquecido con una *Colección dedicada a las Imágenes Radiológicas y Digitalizadas*, añadiendo a las Radiologías Simples o con Métodos Especiales (empleadas desde hace años), las Imágenes por Tomografía Computarizada y por Resonancia Magnéticas, así como con los medios para su conservación (carpetas archivadoras por regiones anatómicas) y observación (negatoscopios)<sup>1</sup>. También se ha dotado de una *Videoteca* del Cuerpo Humano, que se enriquece día a día con los estudios realizados mediante técnicas endoscópicas y con videos captados durante las disecciones habituales.

En tercer lugar, la existencia de este material ha obligado a que una de las dos Salas, la denominada Sala A, esté *Monitorizada con Cuatro Pantallas de Televisión Color Trinitron Sony KV-M 2521E*® de 25" y mando a distancia ergonómico para cada grupo de 5 a 10 alumnos, que están conectadas mediante una red con una columna central formada por una *Cámara Captadora, Video Cámara, CCD Color DXC-107P Sony*®, un *Adaptador de Video Cámara, CMA-D7CE Sony*®, un *VideoCassette Grabador, O-9600 U-Matic Sony*®, un *Video Cassette Grabador VHS VTH-224 Sony*®, una *Fuente de Circuito Directo, Source Direct Circuit F170 Sony*® y un *Micrófono, ECM-44B Sony*®, desde donde el Profesor puede explicar o añadir lo necesario puntualmente, y que permite que cualquier intervención pueda ser observada en todos los monitores, pudiendo visualizarse videos previos o disecciones realizadas en directo. Los monitores se distribuyeron por la Sala adaptándose a las Mesas de Prácticas existentes. Hemos añadido a los monitores, una videoproyección, mediante *Cañón de Imagen, VideoProyector Color VPH-600 QM Sony*®, en una *Pantalla* situada en la pared del fondo, cuyo tamaño es de 2.5 metros por 2.5 metros, permitiendo la observación minuciosa desde cualquier lugar de esta Sala de pequeños detalles. Similares innovaciones están siendo realizadas en otras Universidades Españolas y Extranjeras<sup>12, 22</sup>. También estamos empleando en esta Sala un Aparato de Endoscopia, sencillo y básico, para realizar en los cadáveres actuaciones endoscópicas, artroscópicas o laparoscópicas, lo cual añade al estudio de las inmejorables imágenes obtenidas, la adquisición por parte del alumno de un aprendizaje psicomotriz.

En cuarto lugar, en nuestra Docencia Práctica es necesaria una *Red de Ordenadores*, a ser posible unida a conexiones externas, Internet, para la utilización de información contenida en *Programas* o en *Discos*

*Compactos*, ya que estos últimos posibilitan tanto el almacenamiento de gran número de imágenes (como caracteriza a este tipo de docencia fundamentalmente morfológica) como la posibilidad de trabajar con las mismas. Puede discutirse sobre la conveniencia de ubicar este método en la propia Sala de Disección o en un habitáculo anexo, relacionado con la Biblioteca. Nosotros hemos decidido integrarla en la otra Sala de Prácticas, Sala B, pues cualquier material docente debe poder correlacionarse en todo momento, siendo frecuente ver a los alumnos con un Atlas o una Maqueta al lado de un cadáver. La experiencia ha resultado muy positiva y el alumnado compara habitualmente las imágenes que aparecen en los monitores, generalmente procedentes de CDs, con las preparaciones cadavéricas, siendo muy positivo colocar en la Mesa preparaciones cadavéricas correspondientes a secciones topográficas y dejar a los alumnos que busquen en un Programa Informático las imágenes correspondientes.

La *Red* consiste en una R. Netware 4.01 para 5 usuarios, un *Servidor* con Pantalla de 15", disquetera de 3.5", unidad de CD-Rom, procesador Pentium® a 133 Mhz, memoria RAM de 16 Mb, disco duro fast ide de 2 Gb, y *Cinco Puestos* formados cada uno por un monitor color Philips® 15", 0.28 dpi, procesador Pentium® PCI de 100 Mhz, 8 Mb de Memoria RAM, disco duro y disquetera de 3.5"; ratón Logitech® 3B y teclado ergonómico. Este sistema cubre las propuestas mas exigentes publicadas <sup>7, 15, 17</sup>.

En cada uno de los cinco puestos se situará un grupo de 5 a 10 alumnos, que podrá acceder al Servidor permitiendo a cada uno trabajar con diferentes programas.

En quinto lugar, hemos pretendido la mejor conservación del nuevo material. Si bien, la práctica eliminación de los gases irritantes favorece la conservación del material electrónico, hemos optado por proteger los monitores y los ordenadores en unos *armarios individuales* adaptados a sus dimensiones, que permiten con solo abrir la portezuela su utilización.

Es conveniente habilitar una *Cabina Central* donde se centralice el material común a Redes de Ordenadores y Monitores de Televisión, pudiendo estar ambas conexionadas. Nosotros hemos completado el espacio del tabique medio parcialmente eliminado, construyendo dicha Cabina, común a ambas Salas, que permanecen independientes con el fin de una mayor utilidad para las Prácticas (pudiendo impartirse diferente docencia en cada una, pero permitiendo si se desea controlar unitariamente las dos Salas). En este Área Central se han alojado el Servidor (la Unidad Central

de la Red de Ordenadores de la Sala B), la Columna de Control de los elementos de la Sala A y la Videoteca.

Finalmente, en un futuro no lejano, se deberá aplicar la *Realidad Virtual*, todavía en fase experimental, cuya utilidad en el Conocimiento del Cuerpo Humano no necesita explicación, y que será fácil de integrar en nuestras Salas de Prácticas.

Estas modificaciones han permitido el uso sistemático de nuevos materiales, que han sido recibidos por los alumnos con enorme interés. Este provecho de la Docencia Práctica ha disminuido el absentismo e incrementado el rendimiento del alumnado, traduciendo estas novedades en mejores calificaciones al mismo tiempo que, paradójicamente, reciben mas conocimientos. Su utilización permite a los Docentes llegar mejor a un mayor número de estudiantes, pudiendo prescindirse de alumnos internos o alumnos colaboradores, y siendo muy aconsejable su uso en Centros Masificados, destacando finalmente su carencia de toxicidad, algo fundamental en nuestro campo de trabajo.

Nosotros hemos realizado todas estas modificaciones en las **Salas de Disección** de la Facultad de Medicina de la **Universidad de Oviedo**, desde donde se imparte Docencia a estudiantes de Medicina, Enfermería, Fisioterapia, Psicología, Logopedia y Foniatría, Magisterio en Educación Física y Especialistas en Medicina del Deporte. También se imparten Cursos de Doctorado y de Extensión preferentemente a Licenciados en Medicina y Cirugía, Diplomados en Enfermería y Fisioterapia, Radiólogos, Otorrinolaringólogos, Traumatólogos y Podólogos.

Paulatinamente llega a la Universidad Europea **Material Comercializado** realizado con estas nuevas técnicas preferentemente Cintas de Videos y Discos Compactos, aunque como hemos indicado en cualquier Librería Universitaria destaca su ausencia. Sin lugar a duda mientras los Centros Docentes no adapten sus instalaciones será difícil su venta. La discusión sobre cual es la causa primaria del problema sería eterna y estéril. Un buen camino será la coordinación de los distintos elementos que intervienen en la Formación de los estudiantes del Cuerpo Humano.

Estas actuaciones nos permiten afirmar que las Salas de Prácticas de Anatomía Humana de la Universidad de Oviedo son novedosas y precursoras, estando preparadas para impartir docencia actualizada a los futuros licenciados, cumpliendo los requisitos propuestos por las mas avanzadas Universidades Extranjeras<sup>12,22</sup>, siendo escasas las que cuentan

con similares medios y pudiendo considerarse de las mas avanzadas del Mundo.

Un solo cuerpo no bastaba y tenía que proceder de cuerpo en cuerpo para tener un conocimiento completo. Si acaso tienes el amor a tal tarea, puede que tu estómago no lo resista, y si no es eso, será el miedo a frecuentar la noche en compañía de los muertos y descuartizados (*Leonardo da Vinci*).

## Referencias Bibliográficas

1. **André, M., Agostini, S., Giaccone, A., Lefevre, C., Clement, J.P. (1995)** Présentation d'un système d'acquisition, de gestion et d'archivage d'images numériques. *J. Radiol.* 175-179.
2. **Bernard, Cl. (1865)** *Introducción a la Medicina Experimental*. París: Ed.Baillière .
3. **Chia, S.E., Ong, C.N., Foo, S.C., Lee, H.P. (1992)** Medical student's exposure formaldehyde in Gross Anatomy Dissection laboratory. *J.Am.Coll. Health.* 41, 115-119.
4. **Coobs, Ph. (1971)** *La crisis mundial en la Educación*. Barcelona: Ed. Española Península.
5. **Congreso de la Asociación para el Progreso de las Ciencias (1911)** Docencia Práctica en Anatomía Humana.1-23. Granada.
6. **Da Vinci, L. (facsimil 1982)** *Diseños Anatómicos (Biblioteca Real de Windsor)*. Facsimil Ed. Bencard (con autorización de la Reina Isabel II de Inglaterra).
7. **Duvaufferrier, R., Rambeau, M., André, M., Denier, P., Le Beux, P., Morcet, N. (1995)** Iconothèques et Ouvrages Multimédia sùr serveur et CD-rom en Imagerie Médicale. *J. Radiol.* 76,12, 1079-1085.
8. **Galeno (1966)** *Sobre las partes del Cuerpo* (recuperado desde Grecia por M.T. Ithaca). Londres/ N.York: Reeditado Hafner Publ.Co.
9. **Heras Cobo, C. (1984)** *Formaldehido: Su control en Laboratorios de Anatomía y Anatomía patológica*. N.T.P.-248. Inst. Nac. Seg. Hig. en el Trabajo. Zaragoza-Madrid.
10. **Juanes, J.A., Espinel, J.L. (1996)** Aplicación de las tecnologías hipermedia y telemática en la Enseñanza de las Ciencias. *Aula Abierta.* 67, 229-235.
11. **Kriebel, D., Sama, S.R., Cocanour, B. (1993)** Reversible pulmonary responses to formaldehyde. A study of clinical anatomy students. *Am. Rev. Resp. Dis.* 148, 1509-1515.

12. **Kuypers, H., Logan, B. (1996)** El Proyecto Cambridge 1987-1996. *I Symposium sobre Instalaciones y Entorno de una Sala de Disección Moderna*. Barcelona.
13. **Lain Entralgo, P. (1979)** *Historia de la Medicina*. Barcelona: Ed.Salvat.
14. **López Muñiz, A. (1982)** *Proyecto Docente en Anatomía Humana*. Universidad de Oviedo. Oviedo.
15. **López Muñiz, A. (1996)** La Enseñanza del Cuerpo Humano y las Nuevas Tecnologías. *Rev. Univ. Central Bayamon* (en prensa).
16. **Lyons, A., Petrucelli, R. (1980)** *Historia de la Medicina*. Barcelona: Ed. Doyma.
17. **Mc Enery, K.W (1995)** The Internet, World-Wise Web and Mosaic: An overview. *Am. J. Radiol.* 164, 465-473.
18. **Olóriz, F. (1890)** *Manual de Técnica Anatómica*. Madrid: Cosmos Editorial.
19. **Valverde de Hamusco, J. (facsimil 1992)** *Historia de la Composición del Cuerpo Humano*. Facsimil Ed. Fundación Ciencias de la Salud y Sociedad Estatal Quinto Centenario. Sevilla-Madrid.
20. **Vesalio Andrés (facsimil 1980)** *De Humani Corpori Fabrica*. Facsimil París: Ed. Dacosta.
21. **Virgós, F. (1989)** El ordenador ante el proceso educativo: Más que un medio tecnológico. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. 2, 63-74.
22. **Watson, M. (1996)** Instalaciones en la Sala de Disección de Cambridge. *I Symposium sobre Instalaciones y Entorno de una Sala de Disección Moderna* (Barcelona).

### **Agradecimientos:**

A los rectores Prof. López-Arranz, Prof. S. Gascón y Prof. J. Rodríguez por su decidido apoyo a este Proyecto. A nuestros compañeros de Departamento por su colaboración.



# ETIMOLOGÍAS GRECOLATINAS DEL ESPAÑOL: MATERIALES PARA EL ALUMNO. I

ALBERTO SANCHEZ PRADO, CLAUDINA TELLADO BARCIA,  
ESTHER DE LA ROZ GONZALEZ y JUAN MANUEL BAÑOS PINO\*

## Introducción

*La realización de este trabajo fue motivada por la dificultad, tanto de los alumnos —y de nosotros mismos cuando lo éramos— como de los profesores, para entender y hacer entender que el latín y el griego son materias de estudio importantes y que importante es sobre todo la herencia que nos han dejado ambas lenguas. Ya no bastaba con escuchar o contar que el latín y el griego eran fundamentales en nuestra cultura y en nuestro propio idioma. Lo que intentábamos con nuestro trabajo era concretar de alguna manera lo que muchas veces se quedaba en vanas palabras. Y no sólo hacerlo entender y creer a los alumnos, sino, creyéndolo nosotros mismos, transmitirlo de manera atractiva y real.*

*A lo largo de dos años, y encajando esta labor con la del instituto, procuramos reunirnos una vez a la semana para mostrarnos el material que cada uno había aportado. El primer año en concreto se dedicó a la recogida de material. Fue quizás la tarea más ardua, teniendo en cuenta que aún no teníamos cerrado ni mucho menos el enfoque definitivo. Más creativo y ameno resultó el segundo, debido sin duda al esfuerzo anterior y a que, a medida que íbamos confeccionando ejercicios y unidades procurábamos llevarlas al aula y experimentarlas con nuestros alumnos. Los resultados iban siendo satisfactorios y esto nos dio ánimos para continuar en una línea de trabajo que empezaba a funcionar. En concreto, Esther de la Roz, que imparte una EATP en su instituto denominada “Taller de lenguaje”, fue*

---

\* ALBERTO SANCHEZ PRADO es coordinador del grupo y profesor de Lengua y Literatura españolas en el IES “Piedras Blancas” de Castrillón; CLAUDINA TELLADO BARCIA es profesora de Griego en el IES “Virgen de la Luz” de Avilés; ESTHER DE LA ROZ GONZÁLEZ es profesora de Griego del IES “La Magdalena” de Avilés; JUAN MANUEL BAÑOS PINO es profesor de Griego del IES “Carreño Miranda” de Avilés.



*quien, evidentemente, pudo llevar a la práctica un mayor volumen de actividades.*

*Son dos los objetivos que pretendemos alcanzar: por un lado, que los alumnos conozcan una buena parte de las palabras castellanas procedentes del latín y del griego, del funcionamiento de la transmisión y formación de estos términos y de algunas cuestiones culturales relacionadas con ellos; por otro lado, que los alumnos razonen y deduzcan de acuerdo con el método que hemos empleado. Pero no perseguimos en ningún momento que los alumnos alcancen un conocimiento exhaustivo de la materia. Sólo se trata de plantear una labor que les sea útil y, al mismo tiempo, amena.*

*No pretendemos tampoco plantear este trabajo como si de una asignatura se tratara —aunque de alguna manera podría adaptarse—. Se trata más bien de una batería de ejercicios que los alumnos pueden realizar bien de forma individual bien en grupo, aplicable sobre todo a la Cultura Clásica de la nueva Reforma, al griego y latín de los dos cursos del nuevo Bachillerato o del BUP y, evidentemente, a cualquiera de los cursos de Lengua Española.*

*La presencia del profesor es indispensable en todo momento para que los alumnos realicen correctamente la labor —recordamos que es imprescindible para la realización de estas unidades que el alumno conozca previamente los alfabetos griego y latino y su pronunciación. Se encuentran en el trabajo ejercicios muy sencillos al tiempo que otros más complicados. No hemos pretendido establecer en ningún momento la edad concreta del alumno al que van dirigidos los ejercicios. Depende pues del profesor adecuarlos a la edad y nivel de sus alumnos. Tan sólo podemos decir que las aplicaciones que llevamos a cabo en 4º de E.S.O., 2º y 3º de BUP y en 1º de Bachillerato fueron muy aceptables.*

*Con el método utilizado pretendemos que el alumno construya el material teórico a partir de ejercicios y actividades que van haciéndose más complejos. La teoría ha sido reducida, por tanto, al mínimo. Pretendemos con ello enriquecer el bagaje cultural de nuestros alumnos, sobre todo en lo referente al mundo griego, enriquecer su conocimiento de léxico castellano y favorecer su capacidad de deducción y razonamiento. Es, en resumen, un trabajo de síntesis y análisis, basado en ejercicios de tipo inductivo y deductivo.*

*El trabajo consta de tres partes bien diferenciadas: una introducción en la que tratamos de resumir conceptos fundamentales como sincronía y diacronía, el indoeuropeo, la familia de lenguas romances...;*

*una segunda parte enfocada más bien al léxico español que proviene del griego y una tercera parte dedicada al estudio del latín, que, centrada en aspectos prioritariamente lingüísticos y léxicos, constituye un pequeño curso de Filología Románica adaptado a alumnos de secundaria o bachillerato.*

*Se ha seleccionado para dar a conocer a través de esta revista la segunda parte, la dedicada básicamente al griego. Este capítulo comprende a su vez tres unidades didácticas perfectamente autónomas:*

- I etimologías de la medicina.*
- II etimologías de la tabla periódica de elementos químicos.*
- III etimologías de la mitología.*

*Presentamos a continuación las unidades I y II.*

*Hemos cuidado la expresión tanto de las pocas partes teóricas de que consta el trabajo como de los ejercicios y actividades de manera que le resulte fácil y accesible al alumno. A veces parece que hemos derrochado más palabras de las necesarias, incluso dibujos explicativos; pero es que hemos querido tener siempre conciencia de los destinatarios.*

*Dejando a un lado los manuales y diccionarios que lógicamente utilizamos, algunas aportaciones bibliográficas merecen un brevísimo comentario en esta introducción. Tanto los libros de texto de latín como de griego de nuestros institutos incluyen, unos más y otros menos, explicaciones, comentarios y ejercicios referidos a la herencia del griego y del latín en nuestra lengua. En cambio los de los países iberoamericanos sustituyen prácticamente el estudio del latín por el de la etimología. Unos y otros, es cierto, nos han aportado ideas muy válidas. En el planteamiento de ejercicios y actividades, por ejemplo, hemos tenido en cuenta sus propuestas. Sin embargo, ni el estudio de la etimología que sigue el esquema de una gramática tradicional latina pero sin estudiar latín, como es el caso de los manuales iberoamericanos, ni el estudio del latín que, de cuando en cuando, comenta algunos términos castellanos derivados del latín porque plantean dificultades ortográficas nos atrajo en ningún momento. Nuestra idea fue desde el comienzo bien distinta. La idea que teníamos y que tenemos de la etimología y de su aplicación didáctica es la que ofrecemos con este trabajo.*

*Estas actividades que ahora aparecen publicadas en la revista Aula Abierta fueron presentadas por primera vez en el "Curso de Cultura Clásica" de la Universidad de Otoño organizado por el Colegio de Doctores y Licenciados de Asturias en septiembre de 1995.*

## ETIMOLOGIAS DE LA MEDICINA

### La medicina en Grecia

*«La medicina griega hizo milagros en la observación y en la clasificación de los síntomas patológicos. Todos los sentidos se dirigían a este fin en un grado muy superior al de hoy en día. El médico hipocrático observaba el aspecto del enfermo, su color, expresión, y además, las diversas partes de su cuerpo: ojos, oídos, nariz, lengua. Tomaba nota del modo en que el enfermo se echaba en la cama y en qué parte se acostaba, si en la cabecera o a los pies; en qué forma tenía colocadas las manos, si estaban en calma o se agitaban como por algún sufrimiento, o como si el paciente tratase de cazar moscas o agarrar las paredes. Observaba la piel, la ingle, los cabellos, la forma y el color del cuerpo, el estado de sus fuerzas, el apetito, los escalofríos, los temblores, e incluso la orina, los excrementos, las expectoraciones y la sangre. El médico aplicaba el oído al tórax y escuchaba una especie de gorgoteo —el rumor producido por la cavidad—, o bien una especie de chirrido como el que produce una correa de cuero, el rumor de la pleura afectada por una fuerte inflamación. O bien el médico auscultaba al enfermo y oía el más leve rumor de la afección de la pleura. Por medio del tacto medía la temperatura del enfermo, el pulso, la resistencia a la presión ofrecida por ciertas partes del cuerpo, el tipo, las dimensiones, el aspecto, la consistencia y la sensibilidad de los tumores, etc. Tanto el olfato como el tacto estaban puestos al servicio de la observación. Ante los pacientes febriles, el olfato proporciona muchos y valiosos datos», dice el escrito hipocrático sobre las Previsiones. Y el médico griego no se abstiene nunca de tocar los excrementos. Todo cuanto era imposible de conocer con estos medios trataba de suplirse interrogando al paciente: el comienzo de la enfermedad, el estado subjetivo, el sueño y los sueños, el hambre y la sed, los dolores, las picazones y los demás síntomas.*

*Puede afirmarse sin exageración que el médico griego no se dejaba escapar ninguno de los síntomas patológicos que pueden percibirse con la ayuda de los cinco sentidos».*

SIGERITS, H., *Introduction à la médecine*, en FARRINGTON, B., *Ciencia y política en el mundo antiguo*, Ed. Ayuso, Madrid, 1973.

#### Cuestiones sobre el texto:

- 1.— En el texto se habla de los médicos hipocráticos. Infórmate sobre la biografía, época, pensamiento y repercusión posterior de Hipócrates.

- 2.- ¿Cuál es el punto de partida en la labor del médico hipocrático?
- 3.- ¿Por qué medios practicaba la observación del enfermo?
- 4.- ¿Crees que los médicos hipocráticos basaban su ciencia en razonamientos teóricos o prácticos?
- 5.- ¿Reconoces cuando vas al médico alguno de los métodos empleados por Hipócrates?

## ACTIVIDADES

### 1. ESPECIALIDADES MEDICAS

1.- Transcribe y da el significado de las siguientes palabras griegas como en el ejemplo:

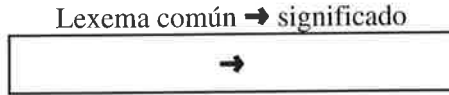
<i>ἐγκέφαλος</i>	→	encéfalo	→	cerebro
<i>ὄφθαλμός</i>	→		→	
<i>ὀδούς (ὀδοντ-)</i>	→		→	
<i>στόμα (στοματ-)</i>	→		→	
<i>καρδία</i>	→		→	
<i>δέρμα (δερματ-)</i>	→		→	
<i>πούς (ποδ)</i>	→		→	

\* Entre paréntesis aparece la raíz de la palabra en los casos en que varía respecto al enunciado que trae el diccionario.

2.- Señala la respuesta correcta:

- Ciencia que estudia las enfermedades de los ojos:
  - a) odontología b) oncología c) oftalmología d) otorrinolaringología
- Ciencia que estudia los dientes y el tratamiento de sus dolencias:
  - a) estomatología b) endocrinología c) odontología d) oncología
- Ciencia que estudia la boca y sus enfermedades:
  - a) endocrinología b) hematología c) estomatología c) nefrología
- Ciencia que estudia el corazón:
  - a) cardiología b) endocrinología c) ginecología d) radiología
- Ciencia que estudia la piel:
  - a) alergología b) dermatología c) urología d) venerología
- Ciencia que estudia los pies:
  - a) neumología b) neurología c) podología d) nefrología

3.- A la vista del ejercicio anterior, completa el siguiente cuadro:



4.- Los términos “odontólogo” y “oftalmólogo” son de origen griego. En castellano utilizamos también dos sinónimos de etimología latina. ¿Cuáles son? ¿De qué sustantivos latinos derivan?

5.- Relaciona el término técnico con su definición:

geriatría	ciencia que se dedica al cuidado y crianza de los niños
neurología	ciencia que estudia las enfermedades mentales
psiquiatría	ciencia que estudia las enfermedades de la vejez
ginecología	ciencia que trata las enfermedades de la niñez
puericultura	ciencia que estudia las enfermedades de la mujer y en especial su aparato genital
pediatría	ciencia que estudia los órganos nerviosos

6.- A la vista del ejercicio n° 5, recoge a continuación dos nuevos lexemas formantes, uno latino y otro griego, de significado cercano al término -λογία:

y

7.- Completa los espacios vacíos:

ESPECIALIDAD	DEFINICION	ESPECIALISTA
cardiología	estudio del corazón	cardiólogo
.....	estudio de la piel	.....
.....	.....	gastrólogo
endocrinología	.....	.....
.....	estudio de la boca	.....
.....	.....	hematólogo

urología	.....	.....
.....	.....	otorrinolaringólogo
.....	estudio de los ojos	.....
venerología	.....	.....
histología	.....	.....
.....	.....	nefrólogo
.....	estudio de la alergia	.....
traumatología	.....	.....
.....	.....	oncólogo

## 2. ENFERMEDADES

1.- Transcribe y da el significado de las siguientes palabras griegas como en el ejemplo:

<i>ἄρθρον</i>	→	artro	→	articulación
<i>κῶλον</i>	→		→	
<i>φλέψ (φλεβ-)</i>	→		→	
<i>γαστήρ (γαστρ-)</i>	→		→	
<i>ἥπαρ (ἥπατ-)</i>	→		→	
<i>ρίς (ρίν-)</i>	→		→	
<i>κεφαλή</i>	→		→	
<i>ἄκρος</i>	→		→	
<i>ὔδωρ</i>	→		→	
<i>ἀδήν</i>	→		→	
<i>πνεύμων</i>	→		→	
<i>νεῦρον</i>	→		→	
<i>ψυχή</i>	→		→	
<i>καρκίνος</i>	→		→	
<i>ὀστέον</i>	→		→	

2.- Señala la respuesta correcta:

- Inflamación de la mucosa del estómago:
  - a) carditis b) oftalmítis c) rinitis d) gastritis
- Dolor de cabeza:
  - a) cardialgia b) cefalalgia c) gastralgia d) odontalgia
- Inflamación del hígado:
  - a) artritis b) colitis c) flebitis d) hepatitis

– Miedo o aversión al agua:

- a) acrofobia b) claustrofobia c) hidrofobia d) acarofobia

3.– Completa los términos de la derecha de acuerdo con la definición de la izquierda:

inflamación de la boca	→	.....itis
dolor de cabeza	→	cefal.....
inflamación del corazón	→	card.....
temor a las arañas	→	acaro.....
dolor de dientes	→	.....algia
inflamación de las venas	→	.....itis
inflamación de los ojos	→	.....itis
dolor de estómago	→	.....algia
inflamación de la nariz	→	rin.....
dolor en las glándulas	→	aden.....
inflamación de glándulas	→	.....itis

4.– A la vista de los ejercicios anteriores, completa los siguientes cuadros:

-ITIS	→	
-ALGIA	→	
-FOBIA	→	

5.– Teniendo en cuenta la correspondencia

-PATIA	→	enfermedad o padecimiento
--------	---	---------------------------

escribe el nombre de las enfermedades relativas a:

- los pulmones → .....
- los nervios → .....
- la mente → .....
- las glándulas → .....
- la sangre → .....

6.- Relaciona cada término con su definición:

carcinoma	tumor en un tejido orgánico
hematoma	tumor producido por aglomeración de sangre a causa de un golpe
melanoma	tumor de tejido graso
lipoma	tumor canceroso
histoma	tumor negruzco

7.- A la vista del ejercicio anterior, deduce:



8.-Teniendo en cuenta que



di cómo se denomina el reblandecimiento de:

- arterias → .....
- cerebro → .....
- huesos → .....
- venas → .....

9.- Relaciona cada término con su definición:

amenorrea	exceso de menstruación
dismenorrea	escasez de menstruación
hipermenorrea	ausencia de menstruación
hipomenorrea	dificultad en la menstruación



10.– Con ayuda de un diccionario, averigua la etimología de los términos “menorrea” y “menstruación”. Comenta su origen etimológico.

11.–Completa:

Si	“disfasia”	significa	“dificultad para hablar”
	“afasia”	significa	.....
Si	“atrofia”	significa	“falta de crecimiento”
	.....	significa	“exceso de crecimiento”
Si	.....	significa	“dificultad para leer”
	“alexia”	significa	.....
Si	“hipotermia”	significa	.....
	.....	significa	“subida excesiva de temperatura”

12.–Teniendo en cuenta los ejercicios 9 y 11, completa:

a-	➔	ausencia
➔		dificultad
hiper-	➔	
➔		escasez

13.– Imagina que eres una persona plagada de enfermedades imaginarias y que asistes a la consulta de un doctor para contarle tu situación. Haz una redacción en la que, siguiendo los mecanismos de composición que has aprendido, emplees los términos que has inventado para aludir a esas enfermedades.

### 3. TRATAMIENTOS

1.– Separa los lexemas que componen las siguientes palabras, da el significado de cada uno y después el del conjunto:

electrocardiograma  
electroencefalograma

micrómetro  
termómetro

ecoencefalografía  
 quilostomatoplastia

diálisis  
 hemólisis

2.- Completa las siguientes definiciones:

- amigdalotomía → ..... de las amígdalas
- gastrotomía → extirpación de .....
- laringoscopia → observación de .....
- endoscopia → ..... de .....
- estomatoplastia → **reconstrucción** de .....
- toracoplastia → ..... de .....

3.- Escribe el término técnico que corresponde a las siguientes definiciones:

- “observación de los ojos” .....
- “reconstrucción de los ojos” .....
- “reconstrucción de la nariz” .....
- “observación de la nariz” .....
- “corte o disección del hígado” .....
- “corte de las venas” .....

4.- Completa:

grama / grafía →
metro →
lisis →
plastia →
tomía →
scopia →

## EJERCICIOS DE REPASO

1.– Traduce al lenguaje técnico los siguientes enunciados:

- a) La *inflamación del corazón* se da frecuentemente en los casos de fiebre reumática.(.....)
- b) El *registro gráfico de la actividad eléctrica del corazón* sirve de ayuda al cardiólogo en el conocimiento de los trastornos del ritmo del corazón. (.....)
- c) Un excesivo agotamiento por actividad física puede ocasionar un fuerte *dolor de corazón*. (.....)
- d) El *dolor de estómago* viene motivado frecuentemente por una *inflamación de la mucosa del estómago*. (.....) (.....)
- e) Ante una úlcera complicada el cirujano puede proceder a la *extirpación de una parte del estómago*. (.....)

2.– Escribe en el espacio en blanco el término que se ajuste al contexto.

- a) Los alcohólicos padecen de ..... por los efectos del alcohol en el hígado.  
(hepatitis, gastritis, flebitis)
- b) El enfermo ingresado ayer presentaba una .....de 40°.  
(hipotermia, atermia, hipertermia)
- c) La .....se debe a un exceso de acidez en el estómago.  
(nefritis, gastritis, glositis)
- d) La ..... se aplica principalmente a las mujeres.  
(vasectomía, mastectomía, neumotomía)
- e) Más de ciento cincuenta latidos del corazón por minuto, constituyen un claro síntoma de .....  
(taquicardia, braquicardia, dextrocardia)

3.– Imagina que eres un médico especialista en ..... y que recibes la visita de un enfermo de .....

- a) Redacta un diálogo paciente-doctor en que se aprecie claramente la diferencia de registros léxicos.
- b) Redacta el informe médico del doctor.

4.- Imagínate una situación en la que te fuese necesario comunicarte utilizando los siguientes términos:

oftalmoscopio, oculista, cefalalgia, hipertermia.

5.- Con ayuda del profesor, analiza el prospecto de algún medicamento.

a) Si examinas varios, observarás que la estructura es común a casi todos. Averigua la etimología de términos como: “composición”, “acción”, “indicaciones” y “contraindicaciones”, “posología”, “precauciones”, “interacción”, “intoxicación”.

b) Trata de traducir a un lenguaje cotidiano los términos técnicos que encuentres.

c) Imagina que ha sido descubierto un nuevo medicamento. Redacta su prospecto.

6.- A lo largo de esta unidad temática, has ido aprendiendo los nombres de muchas de las partes del cuerpo humano. Señala sobre un dibujo esas partes y escribe su nombre en griego ( y en latín). (Ej. *ὀφθαλμός*, oculus). Completa las partes que desconozcas con ayuda de un diccionario etimológico.

cabeza, ojo, boca, nariz, lengua, oído, garganta (laringe), pecho (tórax), mano, pie.

## ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

1.- Lee atentamente el siguiente texto. Averigua la etimología de la palabra “epilepsia”. ¿Por qué crees que los griegos le atribuían a esta enfermedad un carácter sagrado?

«Voy a tratar ahora de la enfermedad llamada “sagrada” (la epilepsia). Tal enfermedad no me parece a mí más divina que las demás, sino que tiene una causa natural, y su presunto origen divino se debe a la ignorancia de los hombres y a su asombro ante sus características fundamentales... Pero si es por ser extraña por lo que se considera divina, no habría una sola enfermedad sagrada, sino muchas, ya que, como demostraré, las demás enfermedades no son menos extrañas y portentosas y, sin embargo, nadie las considera sagradas».

*La enfermedad sagrada*, fragmento de un escrito hipocrático.

2.- Todavía hoy los médicos mantienen el ritual del llamado “Juramento hipocrático”, un compromiso del médico con su labor profesional. Léelo y haz un comentario.

«Juro por Apolo médico, por Asclepio y por Higía, por Panacea y por todos los dioses y diosas, tomándolos por testigos, que cumpliré, en la medida de mis posibilidades y mi criterio, el juramento y compromisos siguientes:

Considerar a mi maestro en medicina como si fuera mi padre; compartir con él mis bienes y, si llega el caso, ayudarle en sus necesidades; tener a sus hijos por hermanos míos y enseñarles este Arte, si quieren aprenderlo, sin gratificación ni compromiso; hacer a mis hijos partícipes de los preceptos, enseñanzas orales y demás doctrinas, así como a los de mi maestro, y a los discípulos comprometidos y que han prestado juramento según la ley médica, pero a nadie más.

Dirigir el tratamiento con los ojos puestos en la recuperación de los pacientes, en la medida de mis fuerzas y de mi juicio, y abstenerme de toda maldad y daño.

No administrar a nadie un fármaco mortal, aunque me lo pida, ni tomar la iniciativa de una sugerencia de este tipo. Asimismo, no recetar a una mujer un pesario abortivo; sino, por el contrario, vivir y practicar mi arte de forma santa y pura.

No operar ni siquiera a los pacientes enfermos de cálculos, sino dejarlos en manos de quienes se ocupan de estas prácticas.

Al visitar una casa, entrar en ella para bien de los enfermos, manteniéndome al margen de daños voluntarios y de actos perversos, en especial de todo intento de seducir a mujeres o muchachos, ya sean libres o esclavos.

Callar todo cuanto vea u oiga, dentro o fuera de mi actuación profesional, que se refiera a la intimidad humana y no deba divulgarse, convencido de que tales cosas deben mantenerse en secreto.

Si cumplo este juramento sin faltar a él que se me conceda gozar de la vida y de mi actividad profesional rodeado de la consideración de todos los hombres hasta el último día de mi vida; pero si lo violo y juro en falso, que me ocurra todo lo contrario.»

«Juramento hipocrático» en ADRADOS, *La literatura griega en sus textos*, Gredos, Madrid 1981.

3.- De los siguientes personajes de la antigüedad unos son reales y otros mitológicos. Infórmate sobre quiénes fueron y qué relación guardan con el mundo de la medicina: Quirón, Asclepio, Galeno.

4.- Infórmate sobre médicos españoles que hayan recibido algún reconocimiento internacional por su labor científica.

5.- A lo largo de esta unidad has ido aprendiendo vocabulario relacionado con la medicina. Visita un ambulatorio o una clínica y solicita en la recepción el cuadro médico con las especialidades que se atienden. Aplicando los conocimientos adquiridos realiza un comentario etimológico de todos los términos.

6.- Como complemento al ejercicio anterior puedes buscar el cuadro médico que figure en cualquier periódico de la prensa diaria.

### 7.- SALTO DE CABALLO

Siguiendo el movimiento del caballo en el ajedrez, descubrirás un conocido aforismo latino relacionado con la salud física y mental.

MENS	AL	CUER	EN	COR
MAR	SO	PO	NO	SA
TI	SA	EN	IN	NO
NO	RE	AL	MEN	TE
POR	IM	NA	SA	NA

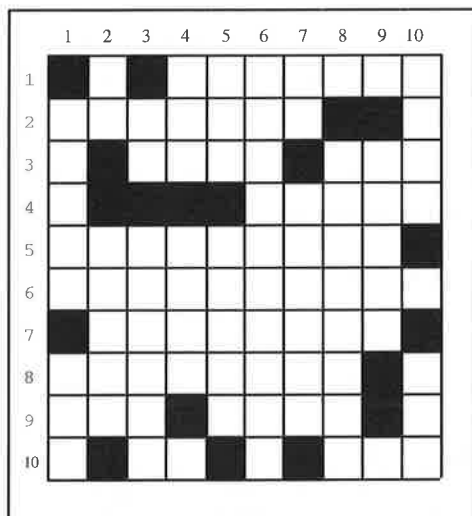
### 8.- SOPA DE LETRAS

Descubre las siete palabras griegas que constituyen el primer elemento en los compuestos siguientes:

oftalmología, pediatría, geriatría, tocología, gastrología, hematología, patología.

O	Π	A	O	T	Γ	E	P
Z	Σ	P	Φ	Λ	A	I	Σ
Ψ	Π	A	Θ	O	Σ	Φ	I
B	M	I	A	B	T	O	A
A	N	M	Λ	Γ	H	X	Π
Y	P	A	M	Υ	P	N	A
T	O	K	O	Σ	Ω	T	B
Γ	Σ	A	Σ	P	Γ	Δ	E
A	T	B	E	Z	O	P	T
Δ	O	Γ	Ω	P	Γ	Σ	O

## 9.- CRUCIGRAMA



**HORIZONTALES** 1. Consonante. Al revés, utilizado en medicina. 2. Inflamación de la nariz. La misma consonante. 3. Uno. Sin sal, femenino y al revés. Interjección. 4. Letra española. Al revés, raíz que significa «sangre». 5. Parte de la medicina que estudia el cáncer. 6. Parte de la medicina que estudia el sistema nervioso. 7. Mujeres que se ocupan del aparato urinario. 8. Al revés, especie de compás. Vocal. 9. Mordí, raspé con los dientes. Al revés, país asiático. Cien. 10. Alfa. Afirmación. Consonante. Premios de televisión.

**VERTICALES** 1. Lo estudian los nefrólogos. Altar. 2. Nota musical. Lexema que significa «nervio, sistema nervioso». 3. Sodio. Sanés. 4. Flor heráldica. Al revés, macho de la vaca. Uno. 5. En moto. Manolos. 6. Estudian los tejidos orgánicos. 7. A vosotros. Formante de «demagogía». 8. Cien. Sociable. 9. Cincuenta. Paséis la vista sobre un escrito. Mil. 10. Al revés, lexema que también significa «sangre». Primera. Unidad de cuidados intensivos.

## ETIMOLOGIAS DE LA QUIMICA (SISTEMA PERIODICO)

### Origen del término

*«Los primeros filósofos griegos, cuyo método de planteamiento de la mayor parte de los problemas era teórico y especulativo, llegaron a la conclusión de que la Tierra estaba formada por unos cuantos “elementos” o sustancias básicas [...] Los sucesores de los griegos en el estudio de la materia, los alquimistas medievales, aunque sumergidos en la magia y la charlatanería, llegaron a conclusiones más razonables y verosímiles que las de aquellos, ya que por lo menos manejaron los materiales sobre los que especulaban.*

*[...] Sin embargo, miembros poco escrupulosos de la profesión llegaron abiertamente a la estafa, simulando, mediante juegos de prestidigitación, producir oro. Este arte consiguió tan mala reputación, que hasta la palabra “alquimista” tuvo que ser abandonada. En el siglo XVII “alquimista” se había convertido en “químico” y “alquimia” había pasado a ser la ciencia llamada “química”.»*

I. Assimov, *Introducción a la Ciencia I. Ciencias físicas*, Ediciones Orbis, Barcelona, 1985.

### Cuestiones sobre el texto:

- 1.- Di cuáles son las tres etapas cronológicas por las que atraviesa el estudio de los elementos o sustancias básicas.
- 2.- Averigua el significado etimológico de los términos siguientes: “filósofo”, “químico”, “alquimista”. ¿Existe alguna relación entre unos y otros?
- 3.- Averigua quién fue Empédocles y cuáles eran según él las sustancias básicas de la Tierra. Con ayuda de un manual de filosofía averigua cuál era su teoría sobre el comportamiento de estas sustancias.
- 4.- Alguna vez habrás oído hablar del “elixir” y de la “piedra filosofal”. Infórmate sobre cuáles eran sus propiedades.
- 5.- En el texto se alude a la mala reputación que adquirieron los alquimistas. ¿Qué motivos crees que hubo para ello?



6.- Una vez iniciado el camino de la química como ciencia, el descubrimiento cada vez mayor de elementos hizo necesaria su clasificación en lo que hoy conocemos como .....¿Por qué esta clasificación recibe tal nombre? ¿Qué importante químico ruso la propuso?

## ACTIVIDADES

1.- Averigua cuáles de los siguientes elementos químicos se designan a partir del nombre de algún personaje de la mitología grecolatina:

titanio, promecio, aluminio, manganeso, niobio, tantalio, azufre, cadmio, cerio, calcio.

- Infórmate sobre quiénes fueron esos personajes.
- Con ayuda de un manual de química o una enciclopedia infórmate sobre las propiedades de los elementos señalados.
- Relacionando la historia mitológica con las características del elemento, intenta dar una respuesta al porqué de la elección de esos nombres.

2.- Configura una lista con los elementos cuya designación se deba a cuerpos celestes o planetas. Descubrirás que también en éstos ha influido la mitología. ¿A qué se debe la elección de esos nombres?

3.- Comprueba en la tabla periódica cómo algunos elementos tienen un símbolo que no coincide con la primera letra de su nombre. Tal símbolo corresponde en realidad al nombre latino. ¿Cuáles son? Escribe en latín su nombre.

4.- Utilizando un diccionario averigua cuál es la relación que existe entre los nombres de los siguientes elementos químicos:

cesio, rubidio, cloro, iridio, yodo, berilio, cromo.

5.- Los nombres de los siguientes elementos han sido formados por composición de lexemas griegos. Separa cada término en sus componentes. Escribe el término griego del que proceden, da su significado y, por último, el del compuesto.

nitrógeno, neodimio, antimonio, fósforo, protactinio, praseodimio, hidrógeno, oxígeno.

Ej. nitrógeno: de nitro (*νίτρον* “salitre”) y geno (*γεννάω* “engendrar”); es decir, “que engendra salitre”.

6.– Busca en el diccionario el significado de las siguientes palabras griegas y transcríbelas:

*ξένος, νέος, κρυπτός, λίθος, βαρύς.*

- ¿Qué elementos químicos han tomado su nombre de estas palabras? ¿Por qué crees que han recibido tales nombres?
- Intenta formar otros derivados españoles a partir de ellas.

7.– Estudia la etimología de los siguientes nombres y completa el esquema que aparece a continuación:

argón, radio, rodio, flúor, lantano, tecnecio.

ELEMENTO	ET. GRIEGA	ET. LATINA	SIGNIFICADO

8.– El actinio tiene una propiedad común con el radio. ¿Cuál es? ¿Qué relación encuentras entre sus nombres?

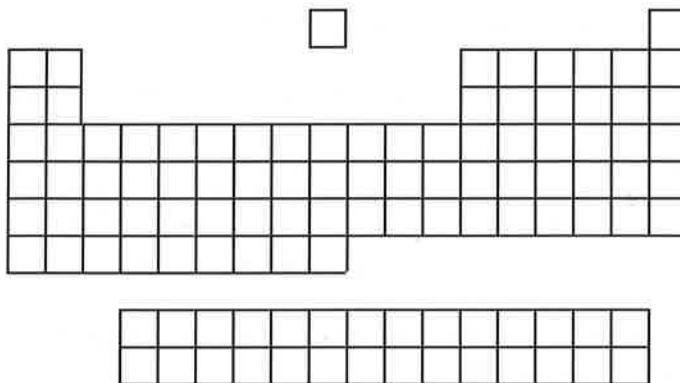
9.– También el bromo y el osmio tienen una característica similar. Busca la etimología de sus nombres para averiguar cuál es.

10.– Señala en un mapamundi los lugares geográficos a los que se refieren los nombres de los siguientes elementos:

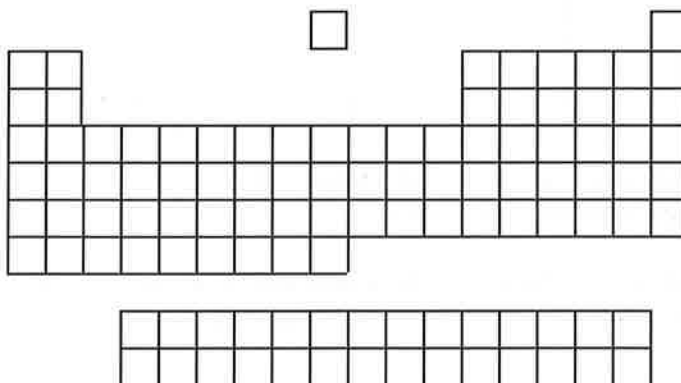
magnesio, rutenio, estroncio, itrio, europio, terbio, olmio, erbio, tulio, iterbio, lutecio, americio, berkelio, californio, renio, polonio, francio, escandio, galio, germanio.

11.– Elabora una clasificación de los nombres estudiados según los siguientes grupos: mitología, cuerpos celestes, colores, lugares geográficos,

nombres de persona, otras propiedades. Refléjala gráficamente utilizando distintos colores en esta tabla periódica.



12.- Sobre esta otra reproducción del sistema periódico y utilizando distintos colores refleja qué términos son de origen griego, cuáles de origen latino y cuáles de otra etimología. Calcula los porcentajes correspondientes.

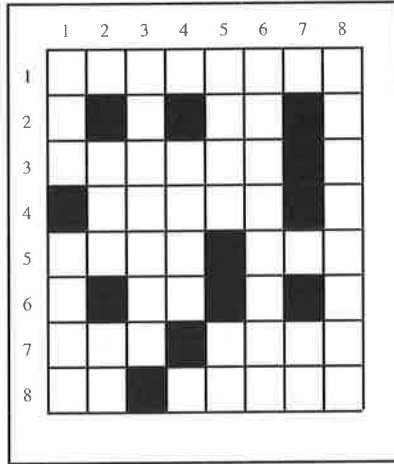


### ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

1.- Algunos científicos famosos han dado nombre a varios elementos químicos. Descubre cuáles son los elementos e infórmate sobre la biografía de los científicos (Ej. Mendeleiev, Nobel, Curie, etc.).

2.- Imagina que has descubierto un nuevo elemento. Describe sus propiedades y las del lugar de descubrimiento, e inventa un nombre apropiado para él.

3.- Completa el siguiente crucigrama:



**HORIZONTALES** 1.Ciencia que precedió a la Química en el estudio de los elementos. 2.Consonante. Símbolo del uranio. Letras de “pez”. Cincuenta. 3.Al revés, sacerdote judío. Símbolo del uranio. 4.Al revés, elemento químico que significa “color”. Mil. 5.Al revés, sonrín. Unidad de cuidados intensivos. 6.Símbolo del oxígeno. Símbolo del cobalto. Consonante. Símbolo del nitrógeno. 7.Epoca, período. Trece. 8.Símbolo del sodio. Su símbolo es Pb.

**VERTICALES** 1.Anillo. Al revés, elemento químico que significa “nuevo”. 2. Cincuenta. Personaje bíblico. Radio. 3.Ciencia que estudia la composición de las sustancias. 4.Uranio. Su símbolo es B. Fósforo. 5.Subir. Cuarenta. 6.Elemento con nombre de dios griego. 7.Yodo. Carbono. Al revés, posesivo. 8.Su símbolo es Al.

4.- Escribe el nombre de los elementos químicos cuyos símbolos se indican a continuación, de manera que, leyendo en vertical las iniciales de cada elemento, resulte el nombre del creador del sistema periódico.

Símbolos: Mg, N, Er, Li, Eu, Ir, Es, V.

E	
D	

## RECENSIONES

**Robyn Fivush y Judith A. Hudson (1996)** *Conocimiento y recuerdo en la infancia*. Simposio Emory sobre Cognición. Libro publicado por la Editorial Visor Distribuciones, S.A. en su Colección Aprendizaje, vol. 119. Formato 24 × 17 y encuadernado en rústica. Se trata de una obra editada originalmente por la Cambridge University Press en 1990.

La obra, que consta de 374 páginas, se organiza en catorce capítulos que corresponden a otras tantas ponencias sobre psicología infantil dentro de los parámetros de la cognición. Sus diversos capítulos y ponencias son las siguientes:

J.A. Hudson - R. Fivush, *Introducción: Qué recuerdan los niños pequeños y por qué* (pp. 11-18), P.J. Bauer - J.M. Mandler, *Recordar qué ocurrió después: recuerdos de secuencias de sucesos en niños muy pequeños* (pp. 19-40), M.J. Farrar - G.S. Goodman, *Diferencias evolutivas en la relación entre la memoria de guión y la memoria episódica: ¿Existen realmente?* (pp. 41-76), H.H. Ratner - B.S. Smith - R.J. Padgett, *Organización de sucesos y recuerdos de sucesos en los niños* (pp. 77-108), K.A. Renninger, *Intereses, representación y actividad en el juego infantil* (pp. 143-182), J.A. Hudson, *La aparición de la memoria autobiográfica en las conversaciones madre-hijo* (pp. 183-214), B. Rogoff - J. Mistry, *Contexto social y funcional del recuerdo infantil* (pp. 215-242), R. Fivush - N.R. Hamond, *La memoria autobiográfica durante los años*

*de preescolar: hacia una reconceptualización de la amnesia de la infancia* (pp. 243-270), G.S. Goodman - L. Rudy - B.L. Bottoms - Ch. Aman, *Inquietudes y memoria de los niños: Cuestiones de validez ecológica en el estudio del testimonio ocular infantil* (pp. 271-308), S.J. Ceci - M.P. Toglia - D.F. Ross, *La sugestibilidad en los recuerdos de preescolar: perspectivas históricas de problemas actuales* (pp. 309-324), K. Nelson, *Recordar, olvidar y amnesia de la infancia* (pp. 325-342), J.M. Mandler, *El recuerdo y su expresión verbal* (pp. 343-358), U. Neisser, *Aprender de los niños* (pp. 359-374). A este elenco de ponencias se añade un índice onomástico (p. 375) y un índice de contenidos (p. 381), que facilita la labor de acceder de manera rápida a la información contenida en las Actas del citado Simposio.

Obra de interés general para la psicología evolutiva e infantil; dentro del campo de la educación, de gran interés para el ámbito de la educación infantil.

M.A. Cadrecha Caparrós

**De Landsheere, G. (1996)** *El pilotaje de los sistemas educativos*. Madrid: La Muralla. 207 páginas.

Esta obra trata sobre la dirección, gestión y evaluación de los sistemas y centros educativos, y de las actuaciones que en ellos tienen lugar.

Utiliza el término "Pilotaje" para hablar de la evaluación institucional y en él se pueden distinguir tres fases: recogida de datos, evaluación y toma de decisiones.

La evaluación y toma de decisiones han de estar basados en hechos objetivos que han de interpretarse teniendo como referente la consecución de unos objetivos que se operati-

vizan a través de un conjunto de indicadores.

Este proceso requiere una profunda reflexión sobre el proyecto educativo que se pretende construir, una gestión adecuada de las finalidades propuestas y un seguimiento objetivo de su cumplimiento.

Es una obra interesante para los estudiosos de la gestión, dirección y evaluación educativas y muy oportuna para el momento que vive el actual Sistema Educativo Español.

L. Álvarez Pérez

**Álvarez, L. y Soler, E. (1996)** *La Diversidad en la práctica Educativa. Modelos de Orientación y Tutoría*. Madrid: CCS. 360 páginas.

Se trata de una obra que aborda con una proyección eminentemente práctica el tratamiento de la diversidad de alumnos en las aulas, una de las líneas calientes de la actual reforma educativa.

Los autores, para dar sentido a su propuesta, parten de la opción que considera la inteligencia, no como una capacidad monolítica, sino como un conjunto de habilidades que se pueden mejorar con la instrucción.

A continuación hacen un resumen de la evolución de la atención a la diversidad desde modelos segregadores hasta modelos integradores, para proponer un nuevo enfoque que, a partir de una concepción del apren-

dizaje que sintetiza muchos de los principios que han ido proponiendo las distintas teorías conocidas, coordina las tres dimensiones básicas de toda acción educativa a través de un modelo curricular, un modelo organizativo y un modelo de orientación.

El modelo base curricular contempla medidas de atención a la diversidad para todas las etapas: Proyecto Educativo y Curricular, Programación de aula y Adaptaciones curriculares individuales, y medidas específicas para la Educación Secundaria Obligatoria: Optatividad, Opcionalidad, Diversificación Curricular y Garantía Social, incorporando en cada caso su proceso de elaboración.

El modelo organizativo diseña agrupamientos flexibles (espacios-tiempos), la planificación de las repeticiones y la atención en los casos de «necesidades educativas especiales» permanentes.

Todo este complejo marco educativo precisa de un buen modelo de orientación que se desarrolla en torno a la figura del tutor, del Departamento de Orientación y de los Equipos de sector. Así, destaca en primer lugar el enfoque que se da a la acción tutorial como actividad educadora que pretende reforzar las actuaciones de todo el personal que incide en la educación, profesores, padres y alumnos. En segundo lugar, el modelo concreta

el papel del Departamento de Orientación, cuya función básica consiste en dinamizar y potenciar las tareas de los tutores hasta conseguir que el Proyecto Escolar sea una realidad personalizada para cada uno de los alumnos. En tercer lugar se describen los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica con sus funciones y objetivos ofreciendo ejemplos para realizar su plan de actuación.

Al final, se recogen dos aplicaciones, del enfoque desarrollado a lo largo del libro, a alumnos con necesidades extremas: superdotados y autistas.

J.D. Reibelo Martín





## Perfeccionamiento Docente Universitario

Dentro del Programa de Perfeccionamiento Docente Universitario, se han impartido los dos últimos Módulos previstos para el curso 1995-96, elevando así el número de profesores asistentes a un total de 253.

En el Módulo IV: Recursos Didácticos (MAV), desde el 14 al 16 de Mayo, se estudió la aplicación de los principales medios audiovisuales, la Retroproyección y el Vídeo, al proceso de instrucción. Y en el Módulo V: Dinámica de Grupos, desde el 17 al 19 de setiembre, se analizaron las principales técnicas tutoriales que se utilizan en la acción docente.

Ambos cursos, impartidos por Miguel A. Cadrecha, fueron evaluados muy positivamente por la mayoría de los asistentes.

## 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  
ISBN: 84-88828-01-2
5. **Las Escuelas Universitarias de Magisterio: Análisis y alternativa.**  
Fernando Albuérne López, Gerardo García Álvarez y Martín Rodríguez Rojo
6. **El Ciclo Superior en la E.G.B.**  
Servicio de Orientación Escolar y Vocacional de la Dirección Provincial del M.E.C.
7. **Experiencia sobre la enseñanza del vocabulario.**  
Mariano Blázquez Fabián y colaboradores
8. **Educación permanente de Adultos. Análisis de una Experiencia.**  
Nieves Tejón Hevia y Rafael Cuartas Río
9. **Oferta-Demanda de Empleo para Universitarios en Asturias durante 1985.**  
Investigaciones ICE
10. **Estudio de la situación ecológica del río Narcea.**  
Mª Paz Fernández Moro, Luis Jesús Maña Vega y Jesús Mª 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.**  
Mª Rosa Cabo Martínez

13. **El lenguaje oral en la escuela.**  
Carmen Ruiz 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, Mª Paz Arias Blanco.
19. **La Literatura y su enseñanza.**  
Gonzalo Torrente Ballester, José Mª 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  
ISBN: 84-88828-00-4 Depósito Legal: AS-3735-92
22. **Instrumentos de Evaluación de aprendizajes.**  
Teófilo R. Neira, Fernando Albuerno, Luis Álvarez Pérez, Miguel A. Cadrecha, Jesús Hernández, Miguel A. Luengo, Juan J. Ordóñez, Enrique Soler  
ISBN: 84-600-8595-3 Depósito Legal: AS-2174-93
23. **Banco de Pruebas. Tomo -1-. Física.**  
Armando García-Mendoza Ortega y Enrique Soler Vázquez  
ISBN: 84-88828-03-9 Depósito Legal: AS/1476-94  
**Banco de Pruebas. Tomo -2-. Química.**  
Miguel Ángel Pereda Rodríguez y Enrique Soler Vázquez  
ISBN: 84-88828-04-7 Depósito Legal: AS/1476-94  
**Banco de Pruebas. Tomo -3-. Filosofía.**  
Juan José Ordóñez Álvarez  
ISBN: 84-88828-07-1 Depósito Legal: AS-751-95  
**Banco de Pruebas. Tomo -4-. Matemáticas.**  
Cándido Teresa Heredia y Miguel Ángel Luengo García  
ISBN: 84-88828-13-6 Depósito Legal: AS/206-96
24. **Modelos de Enseñanza. Principios Básicos I.**  
Teófilo R. Neira  
ISBN: 84-88828-10-1 Depósito Legal: AS-3557-94
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  
ISBN: 84-88828-11-X Depósito Legal: AS-652-95

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  
ISBN: 84-88828-08-X Depósito Legal: AS-1550-95
27. **La Diversidad en la Práctica Educativa. Modelos de Acción Tutorial, Orientación y Diversificación.**  
Luis Álvarez Pérez y Enrique Soler Vázquez  
ISBN: 84-88828-14-4
28. **Modelos de Enseñanza. Principios Básicos II.**  
Teófilo R. Neira  
ISBN: 84-88828-15-2

